

Propuesta de intervención para la mejora de la expresión escrita en el tercer ciclo de Educación Primaria

Proposal for intervention to improve written expression in the third cycle of primary education

Antonio Márquez Vargas

Alumno egresado de la Escuela Universitaria de Osuna, grado en Educación Primaria

Alsu Valeeva

Profesora y coordinadora de los grados en Educación Primaria y Educación Infantil de la Escuela Universitaria de Osuna

ORCID: 0009-0007-4082-8549

Resumen:

El presente proyecto aborda la problemática de la decadencia en la expresión escrita en Educación Primaria como un aspecto al que, en numerosas ocasiones, no se le atañe el valor que merece. La creciente influencia de la tecnología, los cambios en los hábitos de la comunicación y la falta de lectura observada en las experiencias propias del autor, han impactado negativamente en este ámbito, afectando la calidad de la comunicación escrita en diversos contextos, especialmente en el seno educativo. Así pues, con la intención de afrontar esta situación y tratar de dar una solución al respecto, se ha desarrollado una propuesta de intervención, concretamente una Situación de Aprendizaje (SdA), cuyas bases están fundamentadas en la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y, por supuesto, diseñada bajo las pautas del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) con el fin de promover la inclusión real de todos los discentes en el aula. La propuesta de intervención consiste en la elaboración de un periódico en formato digital, una estrategia didáctica que fomenta la mejora de la expresión escrita de manera más llamativa; convirtiendo a los estudiantes en periodistas. El carácter motivador de la actividad, la innovación y el trabajo cooperativo son elementos esenciales no solo para llevar a cabo esta tarea, sino para desarrollar un buen clima en el contexto real del aula.

Palabras clave: Expresión escrita; Dificultades en la escritura; Educación Inclusiva; Educación Primaria; Periódico

ABSTRACT:

The present Final Degree Project addresses the issue of decline in written expression as an aspect to which, on numerous occasions, the value it deserves is not attributed. The increasing influence of technology, changes in communication habits, and the lack of reading observed in the author's own experiences have negatively impacted this area, affecting the quality of written communication in various contexts, especially in the educational setting. Therefore, with the intention of confronting this situation and trying to provide a solution, an intervention proposal has been developed, specifically a Learning Situation (LS), whose foundations are based on Project-Based Learning (PBL) methodology and, of course, designed under the guidelines of Universal Design for Learning (UDL) in order to promote the real inclusion of all learners in the classroom. The intervention proposal consists of the development of a digital newspaper, a didactic strategy that promotes the improvement of written expression in a more engaging manner; turning students into journalists. The motivating nature of the activity, innovation, and cooperative work are essential elements not only to carry out this task, but also to develop a good atmosphere in the real classroom context.

Key words: Written expression; Writing Difficulties; Inclusive Education; Primary Education; Newspaper

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

Nota importante: Quede constancia de que en este proyecto se trata el masculino genérico – singular y plural – para hacer alusión a cualquier género, simplemente, con la intención de generar una mayor fluidez en su lectura.

Desde antaño, la educación ha asentado sus bases en dos aspectos claves que, a pesar de que actualmente – y por suerte – se han llegado a normalizar, hace ya varias décadas iniciaron una lucha contra el generalizado analfabetismo social, el cual afortunadamente, salió derrotado. Dicho esto, estas piezas, claves para el inicio de una nueva andadura educativa y, por tanto, para el avance de la sociedad, no fueron otras que la lectura y la escritura.

La educación, en todas sus vertientes ha marcado como objetivo primario el fomento de las habilidades lingüísticas básicas que permiten la comprensión y la expresión, de todas las facetas comunicativas, dentro de un sistema de signos compartidos con los hablantes de una misma lengua. Entre dichas habilidades o dimensiones se encuentran la comprensión y expresión tanto escrita como lectora, siendo ambas, interdependientes entre sí. (Posligua y Zambrano, 2021).

Como es sabido, las distintas capacidades presentes en el seno del aula es una realidad, existiendo tantas como estudiantes hay. Por tanto, el proceso de escritura no queda exento de ello. Entre las múltiples y diferentes dificultades destaca, sin duda la dislexia, como una problemática asociada tanto al ámbito de la lectura como de la escritura y, la disgrafía, siendo una dificultad exclusiva en

el área de la escritura. Esta última, hace referencia a la inexistente capacidad escritora de un individuo. Asimismo, algunas características más reseñables de esta afección son la dificultad para sostener el lápiz, la higiene postural o la omisión o sustitución de letras a la hora de elaborar una producción escrita. (Sulla, 2022).

Debido a la especialidad (Educación Especial) en la que el autor de este trabajo se ha visto inmerso durante el último curso del Grado Universitario de Educación Primaria, el presente proyecto está dedicado a la elaboración de una Situación de Aprendizaje fundamentada en la metodología de Aprendizaje Basada por Proyectos y, por supuesto, apoyada en las pautas del Diseño Universal para el Aprendizaje como una vía que tiene como fin aproximar la educación a la inclusión real, con la intención, a su vez, de promover una mejora en la expresión escrita de todos los discentes. El producto final de la Situación de Aprendizaje, llevada a cabo en el último curso de la etapa de Educación Primaria, consiste en la creación de un periódico digital dividido en tantas secciones como grupos cooperativos se formen para llevar a cabo la elaboración de dicho producto final. Asimismo, cabe señalar que la propuesta está destinada al grupo-clase al completo, haciendo hincapié en un menor que posee una dificultad en su proceso de escritura; concretamente, disgrafía.

La experiencia personal del autor y la pasión, tanto por la lectura y, aún más por la escritura, han sido los motivos fundamentales que impulsaron a la elección del tema elegido en este trabajo final, con el fin de promover cierta motivación por el arte de escribir, haciéndolo desde una perspectiva más didáctica y pedagógica y evitando actividades tradicionales y obsoletas carentes de atracción para el público al que va dirigida dicha propuesta.

2. OBJETIVOS

Objetivo general:

- Elaborar y diseñar un periódico digital como propuesta de intervención, basada en el DUA y el ABP, dirigida a mejorar la expresión escrita de los estudiantes.

Objetivos específicos:

- Conocer los conceptos de: dislexia, disgrafía, Aprendizaje Basado en Proyectos y Diseño Universal para el Aprendizaje.
- Utilizar distintas plataformas de información, tanto en formato manual como tecnológico.

- Seleccionar y sintetizar la información necesaria.
- Fomentar el trabajo cooperativo.
- Promover la inclusión educativa.
- Incentivar la lectura y escritura en el ámbito educativo.
- Conocer el trabajo periodístico con el fin de generar un producto final (periódico digital) de calidad.
- Desarrollar y mejorar las capacidades lingüísticas.
- Adaptar las actividades al menor con disgrafía.

3. METODOLOGÍA

Debido a la pasión del autor, desde bien pequeño, por la lectura y, posteriormente, atraído por el arte de escribir, la elección del tema en el que se centraría el proyecto estaba claro. Ese fervor por el mundo de la escritura sumado a la vivencias personales dentro del aula, tanto en su periodo de prácticas docentes como en distintos contextos de enseñanza a los que se ha enfrentado, fueron los motivos claves para profundizar en un tema tan, a veces, olvidado como necesario: la expresión escrita. Escribir no se basa únicamente en no cometer faltas de ortografía; escribir es transmitir, ordenar tus propias ideas; escribir es coherencia, es tener la certeza de que el mensaje llega con claridad y sin dejar lugar a dudas.

Los avances tecnológicos, como todo, tienen sus aspectos positivos y, por otro lado también, sus partes un tanto más negativas. La sobreestimulación de los estudiantes y el uso de aparatos tecnológicos en los que escribir de la forma más rápida posible es una moda, influye, sin duda en el ámbito educativo, no solo como se comentaba con anterioridad, en lo referente a cometer más o menos errores ortográficos, sino también en la expresión.

Así pues, en base a lo citado, este trabajo vino determinado, en primer lugar, por la elección del tema, seguido de una búsqueda y selección de información, es decir, una revisión bibliográfica que en su conjunto han supuesto la elaboración del marco teórico de referencia que ha sido el ingrediente clave para la elaboración de la propuesta de intervención educativa que se muestra en las próximas páginas. Una iniciativa basada en el Aprendizaje Basado por Proyectos y que no es más que la elaboración de una Situación de Aprendizaje cuyo producto final es la realización de un periódico digital. La idea de crear un producto final en plataforma digital permite dejar entrever que haciendo un buen uso de la tecnología, esta puede ser de mucha ayuda, siendo además una

gran atracción para los menores quienes conviven con el mundo tecnológico, prácticamente, desde su nacimiento.

Dicho lo cual, el principal objetivo de este proyecto no es otro que la motivación y el fomento del proceso de escritura, derivando a su vez, a la mejora de la expresión escrita.

4. MARCO TEÓRICO

4.1. LA COMUNICACIÓN

Atendiendo a la definición más teórica de la comunicación, esta se entiende como el proceso a través del cual, dos o más individuos establecen un intercambio de información entre sí. (Torres, 2002). La comunicación es esencial, siendo el pilar fundamental en el entramado de las relaciones interpersonales.

Ahora bien, el término comunicación siempre ha estado asociado, socialmente, a un pensamiento con tendencia única a la oralidad. Es decir, normalmente, cuando se habla de este concepto, se suele hacer una vinculación que gira en torno a la comunicación oral, a la hablada. Y, claramente, no es el único tipo que existe. En aspectos generales, se puede hablar de dos modelos amplios: la comunicación verbal (oral y escrita) y la comunicación no verbal. En lo que respecta a la comunicación no verbal, esta se puede definir como el proceso comunicativo por el cual el mensaje es transmitido mediante gestos o expresiones corporales (Rueda, 2021). Por tanto, como sugiere su denominación, este tipo de comunicación queda exenta palabras, a pesar de que sí puede incluir sonidos. Así pues, dentro de esta definición estaría el lenguaje de signos o el braille, por ejemplo. En el lado opuesto, se encuentra la comunicación verbal, como aquella en la que, independientemente del cómo, las palabras cobran protagonismo. Dentro de esta, se pueden ubicar, a grandes rasgos, la comunicación oral y la escrita, siendo la primera de ellas la más utilizada por el ser humano como base de la comunicación. Se fundamenta pues, en la emisión de palabras y/o sonidos a través de un código que ha de ser común tanto para el emisor como para el receptor con el objetivo de que el proceso comunicativo obtenga su fin que no es otro que entender y ser entendido.

Atendiendo, por otra parte, a la comunicación escrita, esta hace referencia al uso del lenguaje representado gráficamente como en libros, periódicos, revistas, entre otros. Es decir, alude, valga la redundancia, al lenguaje escrito en su totalidad. (Márquez-López et al., 2016).

4.1.1. La Competencia Comunicativa

Parafraseando al antropólogo Hyme (1972, como se citó en Padilla et al., 2008) la Competencia Comunicativa hace referencia a la habilidad desarrollada por el estudiante para el uso de un idioma de manera efectiva que, a su vez, le permite reconocer y adaptarse a una variedad de contextos sociales.

4.1.1.1. La Competencia Comunicativa Lingüística.

El término Competencia Comunicativa Lingüística fue usado a finales del siglo XX por Chomsky, quien la definió como el sistema de reglas que, interiorizadas por el discente, conforman sus conocimientos verbales (expresión) y le permiten entender un número de enunciados lingüísticos (comprensión). (Padilla et al., 2008).

Según el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, mediante el cual se definen la estructura y contenidos básicos de la Educación Primaria, la Competencia en Comunicación Lingüística (CCL) engloba la capacidad para expresarse coherente y adecuadamente en distintos entornos y circunstancias, de manera oral, escrita, mediante un sistema de signos o de forma multimodal. Involucra, por tanto, el manejo de las habilidades necesarias que posibilitan entender y analizar la información, – independientemente del canal por el que circule – desde una postura crítica, impidiendo de este modo ser manipulados. La CCL conforma los cimientos del pensamiento personal y el desarrollo del conocimiento, promoviendo una reflexión intrínseca del lenguaje y sus usos. Del mismo modo, hace tomar conciencia de la belleza del mismo, permitiendo, a su vez, el disfrute de la literatura y su cultura. A continuación, en la siguiente tabla (Tabla 1) se muestran los descriptores operativos, es decir, las competencias claves, tanto al completar la etapa de Educación Primaria como al finalizar la enseñanza, que abordan la CCL.

Tabla 1. Descriptores operativos; Competencias Claves de la CCL

Al completar la Educación Primaria, el alumno o la alumna...	Al completar la enseñanza básica, el alumno o la alumna...
CCL1. Expresa hechos, conceptos, pensamientos, opiniones o sentimientos de forma oral, escrita, signada o multimodal, con claridad y adecuación a diferentes contextos cotidianos de su entorno personal, social y educativo, y participa en interacciones comunicativas con actitud cooperativa y respetuosa, tanto para intercambiar información y crear conocimiento como para construir vínculos personales.	CCL1. Se expresa de forma oral, escrita, signada o multimodal con coherencia, corrección y adecuación a los diferentes contextos sociales, y participa en interacciones comunicativas con actitud cooperativa y respetuosa tanto para intercambiar información, crear conocimiento y transmitir opiniones, como para construir vínculos personales.
CCL2. Comprende, interpreta y valora textos orales, escritos, signados o multimodales sencillos de los ámbitos personal, social y educativo, con acompañamiento puntual, para participar activamente en contextos cotidianos y para construir conocimiento.	CCL2. Comprende, interpreta y valora con actitud crítica textos orales, escritos, signados o multimodales de los ámbitos personal, social, educativo y profesional para participar en diferentes contextos de manera activa e informada y para construir conocimiento.
CCL3. Localiza, selecciona y contrasta, con el debido acompañamiento, información sencilla procedente de dos o más fuentes, evaluando su fiabilidad y utilidad en función de los objetivos de lectura, y la integra y transforma en conocimiento para comunicarla adoptando un punto de vista creativo, crítico y personal a la par que respetuoso con la propiedad intelectual.	CCL3. Localiza, selecciona y contrasta de manera progresivamente autónoma información procedente de diferentes fuentes, evaluando su fiabilidad y pertinencia en función de los objetivos de lectura y evitando los riesgos de manipulación y desinformación, y la integra y transforma en conocimiento para comunicarla adoptando un punto de vista creativo, crítico y personal a la par que respetuoso con la propiedad intelectual.

Al completar la Educación Primaria, el alumno o la alumna...	Al completar la enseñanza básica, el alumno o la alumna...
CCL4. Lee obras diversas adecuadas a su progreso madurativo, seleccionando aquellas que mejor se ajustan a sus gustos e intereses; reconoce el patrimonio literario como fuente de disfrute y aprendizaje individual y colectivo; y moviliza su experiencia personal y lectora para construir y compartir su interpretación de las obras y para crear textos de intención literaria a partir de modelos sencillos.	CCL4. Lee con autonomía obras diversas adecuadas a su edad, seleccionando las que mejor se ajustan a sus gustos e intereses; aprecia el patrimonio literario como cauce privilegiado de la experiencia individual y colectiva; y moviliza su propia experiencia biográfica y sus conocimientos literarios y culturales para construir y compartir su interpretación de las obras y para crear textos de intención literaria de progresiva complejidad.
CCL5. Pone sus prácticas comunicativas al servicio de la convivencia democrática, la gestión dialogada de los conflictos y la igualdad de derechos de todas las personas, detectando los usos discriminatorios, así como los abusos de poder, para favorecer la utilización no solo eficaz sino también ética de los diferentes sistemas de comunicación.	CCL5. Pone sus prácticas comunicativas al servicio de la convivencia democrática, la resolución dialogada de los conflictos y la igualdad de derechos de todas las personas, evitando los usos discriminatorios, así como los abusos de poder, para favorecer la utilización no solo eficaz sino también ética de los diferentes sistemas de comunicación.

Nota. Fuente: Real Decreto 187/2022, de 1 de marzo

4.2. EL PROCESO DE ESCRITURA

Poniendo en los inicios del ser humano, este, desde siempre, ha tratado de encontrar una forma de comunicación que posibilitara la interacción con los demás con el objetivo de transmitir sus propios pensamientos e inquietudes. Así pues, la escritura surgió a partir de la necesidad de comunicación, en principio a través de símbolos individualizados que, con el paso del tiempo, trascendieron hasta obtener sistemas generalizados en los que se basan las sociedades contemporáneas actuales. (Villamizar-Villamizar, 2024).

La escritura, al igual que la lectura, no solo es un proceso que ha evitado el analfabetismo social generalizado de antaño, sino que ha impulsado numerosos progresos tanto en el ámbito social como en el científico. La actividad de escribir es el eje principal de la educación – como ya se ha comentado, junto al leer – y, por supuesto, de la vida diaria. (Moreno et al., 2022).

4.2.1. ¿Qué Es La Escritura?

La Real Academia Española (RAE), cuya actualización se ajusta al pasado año 2023, encuadra el concepto de escritura en varios significados (6), siendo los tres primeros – similares entre ellos –, los que tienen más relevancia con respecto al tema planteado en este proyecto. Así pues, se puede hablar del término escritura, de forma literal según la institución oficial de la lengua española, como la “acción y efecto de escribir”, “el arte de escribir” o como el “sistema de signos utilizado para escribir”. Como no puede ser de otra forma, la redundancia del verbo escribir lógicamente, es notable, siendo este término definido como la “acción de representar las palabras o las ideas con letras u otros signos trazados en papel u otra superficie”.

Sin lugar a dudas, el empleo del lenguaje, bien sea oral o escrito, no solo depende de la persona que lo desempeña, sino que también, indudablemente, está condicionado por el contexto social. Es decir, los individuos construyen su propio conocimiento en base a las interacciones con los demás y la cultura. (Camps, 1997).

En el seno del proceso de escritura, como en todos los campos del ámbito educativo, coexisten ciertas dificultades a las que hay que hacer frente.

4.3. DIFICULTADES ESPECÍFICAS DEL APRENDIZAJE

Se define Dificultades Específicas del Aprendizaje como aquellos desajustes que derivan de una alteración en uno o varios procesos psicológicos

fundamentales, provocando pues, un mal funcionamiento a nivel neurológico y, por consecuencia, causando ciertas dificultades a la hora, tanto de usar el lenguaje, hablado o escrito, como de su propia comprensión. Claramente, estas problemáticas aparecen en edades tempranas, lógicamente, en relación con la edad a la que se comienza a aprender el proceso de lectoescritura. Por ello mismo, la intervención ha de ser inmediata con el objetivo de evitar el fracaso y/o abandono escolar en etapas posteriores. (Almario-Carrillo et al., 2022).

En otras palabras, se podría decir que las dificultades específicas del aprendizaje hacen alusión a determinados problemas que se presentan en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado cuyo ritmo de aprendizaje, en relación a sus iguales, se ve alterado.

4.3.1. Dificultades De Aprendizaje En La Escritura En La Etapa De Educación Primaria.

En Educación Primaria, las dificultades de aprendizaje en la escritura tienden a aparecer a edades comprendidas entre los seis y los ocho años, es decir, en los primeros cursos de dicha etapa educativa. El fiel reflejo de ello son los fallos en el deletreo de palabras, en la ortografía, en la ejecución ilegible de la grafía, entre muchos otros aspectos fácilmente observables en el seno de un aula. Dicho lo cual, en este caso se resaltarán la problemática, quizá, más notable en el proceso de escritura: la disgrafía. Además, se abordará la dislexia, una dificultad cada vez más común y que está dentro de los problemas de las cuatro habilidades del lenguaje, siendo la lectura el área más frecuente en el que se sitúa dicha problemática. Del mismo modo, con el objetivo de iniciar este nuevo capítulo, se destacarán, en primer lugar, las acciones más comunes en lo que respecta a la problemática de la composición escrita.

4.3.1.1. Dificultades En La Composición Escrita.

Iniciando con las dificultades en el proceso de escritura, en primer lugar, de forma global, se puede hablar de las distintas problemáticas referentes a la elaboración de textos escritos. Estas dificultades son (Alcántara, 2011):

A. Dificultades en la planificación. En este apartado se explican los errores más comunes en lo referente al proceso de planificación para la elaboración de una producción escrita con independencia de su extensión.

- Planificarse cada cinco o seis palabras: es decir, organizar la escritura de frase en frase en lugar de construir a partir de una idea general o global. Escribir de frase en frase puede llevar a la pérdida de

coherencia del texto escrito. O lo que es lo mismo, el texto terminará teniendo un sentido menos unitario.

- Uso del denominado autodictado: dictarse a sí mismo lo que se va a escribir genera un mayor consumo de memoria que lleva a la pérdida de concentración y, en muchos casos, genera cansancio y desmotivación. Este consumo mental causa, a su vez, cierto desgaste para realizar otras tareas como pueden ser la revisión de lo escrito o planificación de lo próximo que se escribirá.
- Poco tiempo de planificación en relación con la tarea total. En otras palabras: se dedica muy poco tiempo a pensar sobre lo que escribir.
- Planificar y escribir al unísono: esto hace que ambos procesos se interfieran entre sí. Por ello, primero se debe planificar y, una vez hecho esto, se da paso a la escritura.
- Elaboración de textos cortos y poco elaborados.

B. Dificultades en el proceso de traslación. Se podría decir que el proceso de traslación es la escritura propiamente dicha, es decir, la acción de poner las palabras sobre el papel. Los errores más frecuentes son:

- Debido a la falta de automatización de la escritura se pueden cometer fallos en ortografía y caligrafía, errores en determinados fonemas...
- Escribir sin pensar. O dicho de otro modo: escribir lo primero que se viene a la mente. Esto da lugar a una escritura pobre y menos elaborada. Por tanto, existirá una carencia, importante, de conexión entre las ideas. Dificultad para elaborar frases/oraciones a partir de palabras dadas.
- Dificultad para ordenar palabras dentro de una frase desordenada.

C. Dificultades en el proceso de revisión. Una vez realizada la producción escrita es vital volver a revisar todo aquello que se ha elaborado con el objetivo de corregir posibles fallos. En esta fase, los errores más comunes son:

- El tiempo que se dedica a la revisión es escaso o nulo.
- Se prioriza la revisión de palabras o de la ortografía dejando a un lado la coherencia y/o el significado de lo escrito.
- Los menores con dificultad en el proceso de revisión suelen detectar el problema de los demás antes que los propios.

- Carencia de procesos metacognitivos como las estrategias de supervisión y control.
- La revisión suele remitirse a correcciones mecánicas y a la modificación de unas palabras por otras.

4.3.1.2. *Dislexia.*

La dislexia es una afección del lenguaje que impacta, directamente, en las áreas características del mismo: la escucha, el habla y la escritura, subrayando esta última como la habilidad en la que, con normalidad, suele situarse esta problemática. Esto es así porque entre los errores más comunes destacan aquellos que vienen dados por la dificultad a la hora de la identificación, relación y decodificación de la grafía, palabras y/o frases, además de la complejidad en lo referente a la lectura de textos. (Atencia et al., 2021).

Por supuesto, la dislexia no ha quedado exenta de suposiciones en lo que se refiere a sus orígenes y causas. Dicho esto, una de las teorías es que podría estar estrechamente relacionada con alteraciones en ciertos procesos intermedios como pueden ser la memoria auditiva y el procesamiento fonológico (un proceso de tipo neurológico) los cuales interfieren en la correcta recepción de la información y, por ende, también en su comprensión. A su vez, es esencial destacar que los signos de la dislexia no van más allá de las dificultades en la lectoescritura, es decir, no está relacionada con ninguna señal física que pueda ser observable a simple vista, ni tampoco provoca alteración ninguna en lo que se refiere a nivel psicológico ni cultural. Prestando atención a las características más reseñables y generales de la dislexia, a continuación se hará una diferenciación entre los problemas de la escritura y, por otro lado, los problemas de la lectura, entre otros. (González et al., 2020).

- Dificultades en el proceso de escritura:
 - Relevancia de la inversión en números, letras y palabras.
 - Confusión y/o sustitución de letras en una misma palabra. Dificultad para comprender las palabras homófonas, es decir, aquellas cuyo sonido es idéntico pero su significado es distinto. (Ejemplo: hola/ola).
 - La segmentación de palabras resulta casi imposible.
 - Grafía pobre y redacción poco elaborada.
 - Ortografía y gramática deficiente.
 - Complicaciones a la hora de copiar en la pizarra o en el propio cuaderno.

- Dificultades en el proceso lector y en la comprensión:
 - Es característica la omisión de algunas sílabas y/o letras, así como la dificultad para pronunciar ciertos vocablos.
 - Fallos en la semántica.
 - Poco control del tiempo.
 - Comprensión lectora deficiente.

Entre otras dificultades y, siendo las anteriores las más destacadas, cabe subrayar la confusión entre distintos términos como izquierda y derecha, la problemática en cuanto al agarre del material utilizado para escribir, las dificultades de aprendizaje en aspectos matemáticos básicos o en la resolución de problemas. Además, los menores con dislexia se ven, en cierta medida, más desmotivados, tendiendo a perder la concentración y la confianza personal.

En lo referente a los distintos tipos de dislexia cabe destacar (González et al., 2020):

- *Dislexia fonológica*: debido al desajuste en el proceso de lectura mediante la ruta fonológica, los niños con este tipo de dislexia leen a través de la vía visual o directa, es decir, leen todas las palabras de forma general y de un solo vistazo. Entre los errores más frecuentes destaca la creación de palabras nuevas, es decir, las pseudopalabras, como resultado de una lectura rápida que genera cierta incomprensión en términos nuevos o que son ajenos a su vocabulario. Asimismo, es muy común asociar el inicio de una palabra con otra que ya conocen aunque no sea la que se ha de leer. Esto ocurre, como se ha citado anteriormente, porque la palabra que se quiere leer no está inmersa en el propio vocabulario. Un ejemplo sería leer “deporte” en lugar de “deportista” solo porque comienzan de la misma forma y, además, porque en su léxico no se encuentra la segunda palabra (deportista). Además se dan errores en la lectura de palabras con mayor número de sílabas y se suele tener dificultades en la conversión grafema-fonema.
- *Dislexia visual o superficial*: en contraposición al caso anterior, en este tipo de dislexia la dificultad aparece en la ruta visual o superficial, por lo que se hace uso de la fonológica durante el proceso lector. Así pues, el ritmo de la lectura es mucho más pausado como consecuencia de la dificultad para leer las palabras de forma genérica. Por ello, todas los vocablos, independientemente de que sean o no conocidos, se leen por sílabas, lo que hace disminuir la probabilidad de cometer errores. No obstante, es muy corriente que se den fallos como omitir, sustituir o rotar ciertas letras, al igual que la hora de entender las palabras homófonas.

- *Dislexia mixta*: este modelo ocasiona cierta dificultad en lo referente a mediar con un tratamiento que posibilite mejora puesto que este tipo resulta de la mezcla de los dos primeros, es decir, en la dislexia mixta, ambas rutas (ni la fonológica ni la visual) están alteradas.

Para finalizar con este apartado, cabe destacar que identificar la dislexia puede ser un paso sencillo pero no lo es tanto llevar a cabo el diagnóstico de la misma, aún más si no existe una prueba que lo certifique. Actualmente, la evaluación de esta dificultad pasa por la realización de determinadas pruebas de lectoescritura cuyos materiales protagonistas son papel y lápiz. (Samaniego et al., 2020).

4.3.1.3. *Disgrafía*.

A pesar de las distintas dificultades del aprendizaje que se encuadran en el proceso de escritura así como la dislalia o la disortografía, es la disgrafía, sin lugar a dudas, la más común de ellas.

Prestando atención a la Real Academia Española (RAE), se define disgrafía como la “incapacidad de escribir de un modo correcto los sonidos percibidos, debido especialmente a enfermedades nerviosas”.

Así pues, se entiende por disgrafía como un trastorno neuropsicológico que genera alteraciones en el aprendizaje de la escritura y, por tanto, en su esperado desarrollo. Dicha afección es de carácter funcional y tiende a provocar dificultades en la forma y/o significado de letras, sílabas o palabras. Esta problemática cobra protagonismo en tareas de dictado y en la escritura espontánea. No obstante, aunque predomina en menor medida, también se puede apreciar en situaciones de copiado. (Alcántara, 2011). Es muy importante resaltar que este trastorno aparece sin la necesidad de estar asociado a otro de ningún tipo, es decir, la disgrafía se presenta en individuos cuya capacidad intelectual está dentro de los estándares, digamos, normalizados.

Según Alcántara (2011), se pueden diferenciar varios tipos de disgrafías según las dificultades del aprendizaje de la escritura:

- *Disgrafía superficial*: en este tipo de disgrafía se presentan problemas para utilizar la vía léxica o directa siendo, por tanto, necesario acudir a la ruta fonológica, subléxica o indirecta. Como consecuencia a ello, la recuperación de palabras irregulares, homófonas o poligráficas es nula (o casi nula), del mismo modo que se ve afectada la regularidad: existe una conversión de palabras irregulares a palabras regulares. Esto último suele tener predominar en las

palabras, por ejemplo, inglesas. Es decir, escriben tal y como se pronuncian (“buk” en lugar de *book*). Por el contrario, quienes poseen este tipo de disgrafía sí escriben correctamente palabras con las que tienen rigurosa familiaridad, palabras sencillas y regulares. El proceso de escritura, en este caso, es muy lento, incluso el propio sujeto tiene que deletrear lo que va escribiendo.

- *Disgrafía fonológica*: los individuos que presentan este tipo de disgrafía no muestran problemas en la ruta léxica sino que, por el contrario, la dificultad aparece en la vía fonológica, presentando alteraciones en el manejo de las reglas de conversión grafema-fonema (RCGF) o, también, en el retraso madurativo a nivel fonológico. Haciendo referencia a los errores más comunes de este tipo de disgrafía, se clasifican en dos grupos:
 - Errores tipo I: el error más usual consiste en sustituir unos grafemas por otros. Sin embargo, a pesar de que este es el que más resalta, en este grupo también se encuentran los errores por omisión de grafemas, cambios de posición o incorporación de los mismos o la unión/descomposición de palabras.
 - Errores tipo II: en este caso se agrupan los errores en los grafemas “ch”, “qu”, “gu”, “ll” y “rr”; la omisión de “l” y “r”; errores en el uso de la g previa a “e” y a “i”; errores en “k” y “c” cuando van acompañado de la letra “a”. Del mismo modo, se dan fallos a la hora de la escritura de pseudopabras y palabras funcionales, así como la aparición de lo que se conoce como escritura en espejo e inversiones.
- *Disgrafía mixta*: al igual que sucede en la dislexia mixta, en este caso, este tipo de disgrafía tiene como característica la presencia de dificultades tanto en la ruta léxica como en la fonológica.

En cuanto a la evaluación de la disgrafía, hay numerosos test que se encargan de hacer posible su diagnóstico así como el test CLE (Prueba de Conocimientos sobre el Lenguaje Escrito), BEHNALE (Batería Evaluadora de las Habilidades Necesarias para el Aprendizaje de Lectura y Escritura), el test CEAL (Control de la Evaluación del Aprendizaje de la Lectoescritura) o la el test TALE (Test de Análisis de Lectoescritura). (Zegarra, 2020). Aunque en este trabajo no se profundizará en ellos, es importante tenerlos en cuenta. Aunque en este trabajo no se profundizará en ellos, es importante tenerlos en cuenta, puesto que la evaluación del caso (ficticio) que aparece en la propuesta de la intervención educativa pertinente se ha llevado a cabo con la última prueba mencionada.

Una vez mencionado todo lo anterior, la diversidad de alumnado presente en un aula es un hecho, y saber dar respuesta y atender a las demandas que presenta cada uno de los estudiantes constituye un requisito indispensable para la consecución de una educación de calidad. Tanto para las dificultades mencionadas posteriormente, enfocadas en el ámbito de la lectoescritura, como para las diversas problemáticas que pueden darse en el seno del aula, el Diseño Universal para el Aprendizaje puede ser, sin duda, una de las soluciones que inicie el camino hacia una meta que, cada vez, parece estar más cerca: la inclusión.

4.4. DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE (DUA)

El progreso de la neurociencia ha dado múltiples respuestas en cuanto a diversidad se refiere, concluyendo con que la existencia de dos seres humanos exactamente iguales es nula a pesar de la multitud de similitudes que puedan encontrarse entre ellos. Así pues, dentro de las muchas y complejas diferencias, los ritmos y formas de aprendizaje también son una de ellas, pues se podría decir que hay tantas y tan distintas maneras de aprender como discentes hay en un aula. Dicho esto, la necesidad de ofrecer distintas soluciones a los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje es una actuación obligatoria que propicia la mejora de la educación y, sin duda, un paso más hacia la inclusión. Así pues, una posible medida de actuación puede ser el Diseño Universal para el Aprendizaje. (Pastor et al., 2014).

A pesar de que el concepto de Diseño Universal (DU) fue utilizado en la rama de la arquitectura, en el seno del ámbito educativo tiene una perspectiva similar pasando a consolidarse como Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), un marco didáctico fundamentado por el CAST (Centro de Tecnología Especial Aplicada). La aparición de este enfoque vino determinada por la urgente necesidad de cubrir las necesidades de todos los discentes de una comunidad educativa al completo con independencia de las distintas capacidades. Es decir, el fin está claro: conseguir un currículo que aborde a todos sin que haya que realizar adaptaciones del mismo sobre la marcha; universalidad y flexibilidad del propio currículo. (Pastor et al., 2014). Según el CAST (2011):

El currículo que se crea siguiendo el marco del DUA es diseñado, desde el principio, para atender las necesidades de todos los estudiantes, haciendo que los cambios posteriores, así como el coste y tiempo vinculados a los mismos sean innecesarios. El marco del DUA estimula la creación de diseños flexibles desde el principio, que presenten opciones personalizables que permitan a todos los estudiantes progresar desde donde ellos están y

no desde donde nosotros imaginamos que están.

En el seno educativo el DUA ha propiciado dos ideas claves: primeramente destacar que, la división entre alumnos discapacitados y alumnos no discapacitados queda obsoleta, promoviendo así que todos los estudiantes, sin excepciones, son diferentes entre sí. En segundo lugar y no menos importante, la concepción de que el currículo solo será insuficiente en el caso en que algún alumno no pueda estar incluido en el mismo. (Pastor et al., 2014).

4.4.1. Principios y Pautas Del Diseño Universal Para El Aprendizaje.

Los tres principios del DUA establecen los pilares conceptuales sobre los cuales se desarrolla el enfoque pedagógico para su implementación efectiva en el contexto educativo. Dichos principios han adquirido un estatus de referencia indispensable, siendo imprescindibles en la literatura científica en el campo que este apartado compete. (CAST, 2011). A su vez, las pautas del DUA hacen referencia a las diferentes técnicas en el ámbito educativo que sostienen el fin de garantizar la accesibilidad a los planes de estudios para todos los discentes. (Pastor et al., 2014).

La siguiente tabla desglosa lo mencionado en las líneas anteriores (Tabla 2):

Tabla 2. Principios y pautas del Diseño Universal para el Aprendizaje.

Principio I. Proporcionar múltiples formas de representación	
PAUTA 1: Proporcionar diferentes opciones para la percepción	DESCRIPCIÓN
1.1. Opciones que permitan la personalización en la presentación de la información	La información debe ser presentada en un formato flexible de manera que puedan modificarse las características perceptivas
1.2. Ofrecer alternativas para la información auditiva	Ofrecer diferentes opciones para presentar cualquier tipo de información auditiva, incluyendo el énfasis
1.3. Ofrecer alternativas para la información visual	Proporcionar alternativas no visuales
PAUTA 2: Proporcionar múltiples opciones para el lenguaje, las expresiones matemáticas y los símbolos	DESCRIPCIÓN
2.1 Clarificar el vocabulario y los símbolos	Explica o proporcionar una representación alternativa al vocabulario clave, etiquetas, iconos y símbolos
2.2 Clarificar la sintaxis y la estructura	Proporcionar representaciones alternativas que clarifiquen o hagan más explícitas las relaciones sintácticas o estructurales entre los elementos (cómo elementos simples se combinan para crear nuevos significados/ hacer explícitas las sintaxis de una frase o la estructura de una representación gráfica
2.3 Facilitar la decodificación de textos, notaciones matemáticas y símbolos	Proporcionar opciones que reduzcan las barreras y el incremento de carga cognitiva que conlleva la decodificación para los estudiantes que no les resulten familiares o no manejen de manera fluida los símbolos
2.4 Promover la comprensión entre diferentes idiomas	Proporcionar alternativas lingüísticas, especialmente en la información clave o el vocabulario
2.5 Ilustrar a través de múltiples medios	Proporcionar alternativas al texto

PAUTA 3: Proporcionar opciones para la comprensión	DESCRIPCIÓN
3.1. Activar o sustituir los conocimientos previos	Proporcionar opciones que facilitan o activan los conocimientos previos o permiten establecer conexiones con la información previa necesaria
3.2. Destacar patrones, características fundamentales, ideas principales y relaciones	Proporcionar claves explícitas o indicaciones que ayuden a prestar atención a lo importante frente a lo que no lo es: gestión efectiva del tiempo, identificar lo valioso o establecer nexos con conocimientos previos
3.3. Guiar el procesamiento de la información, la visualización y la manipulación	Proporcionar modelos y apoyos para el empleo de estrategias cognitivas y metacognitivas que faciliten el procesamiento de la información y la transformación de la información en conocimiento útil
3.4. Maximizar la transferencia y la generalización	Proporcionar apoyos para la favorecer la generalización y transferencia de aprendizajes a nuevos contextos y situaciones.
Principio II: Proporcionar múltiples formas de acción y expresión	
PAUTA 4: Proporcionar opciones para la interacción física	DESCRIPCIÓN
4.1 Variar los métodos para la respuesta y la navegación	Proporcionar diferentes métodos para navegar a través de la información y para interactuar con el contenido (buscar, responder, seleccionar, redactar)
4.2 Optimizar el acceso a las herramientas y los productos y tecnologías de apoyo	Proporcionar apoyos para garantizar el uso efectivo de las herramientas de ayuda, asegurando que ni las tecnologías ni el currículum generan barreras
PAUTA 5: Proporcionar opciones para la expresión y la comunicación	DESCRIPCIÓN
5.1 Usar múltiples medios de comunicación	Proporcionar medios alternativos para expresarse
5.2 Usar múltiples herramientas para la construcción y la composición	Proporcionar múltiples herramientas para la construcción y composición (a menos que el objetivo esté dirigido al aprendizaje de la utilización de una herramienta específica)
5.3 Definir competencias con niveles de apoyo graduados para la práctica y la ejecución	Proporcionar diferentes opciones para que los alumnos alcancen el máximo nivel de dominio en las diferentes competencias

PAUTA 6: Proporcionar opciones para las funciones ejecutivas	DESCRIPCIÓN
6.1 Guiar el establecimiento adecuado de metas	Incorporar apoyos graduados para aprender a establecer metas personales que supongan un reto pero a la vez sean realistas
6.2 Apoyar la planificación y el desarrollo de estrategias	Articular diferentes opciones para fomentar la planificación y el desarrollo de estrategias, y proporcionar apoyos graduados para ejecutar de forma efectiva dichas estrategias
6.3 Facilitar la gestión de información y de recursos	Proporcionar estructuras internas y organizadores externos para mantener la información organizada y "en mente", favoreciendo la memoria de trabajo
6.4 Aumentar la capacidad para hacer un seguimiento de los avances	Proporcionar una retroalimentación "formativa" que permita a los estudiantes controlar su propio progreso y utilizar esa información para su esfuerzo y su práctica
Principio III: Proporcionar múltiples formas de implicación	
PAUTA 7: Proporcionar opciones para captar el interés	DESCRIPCIÓN
7.1 Optimizar la elección individual y la autonomía	Ofrecer opciones a los alumnos para desarrollar su toma de decisiones, su satisfacción con los logros alcanzados e incrementar el grado de vinculación con su propio aprendizaje
7.2 Optimizar la relevancia, el valor y la autenticidad	Proporcionar diferentes opciones que optimicen lo que es relevante, valioso, importante y motivador para cada uno de los alumnos.
7.3 Minimizar la sensación de inseguridad y las distracciones	Crear un clima de apoyo y aceptación en el aula, ofreciendo opciones que reduzcan los niveles de incertidumbre y la sensación de inseguridad (feedback y experiencias negativas), la percepción de amenazas y las distracciones, y que ofrezcan diferentes niveles de estimulación sensorial

PAUTA 8: Proporcionar opciones para mantener el esfuerzo y la persistencia	DESCRIPCIÓN
8.1 Resaltar la relevancia de metas y objetivos	Establecer un sistema de recordatorios periódicos o constantes que recuerden el objetivo y su importancia, con el fin de conseguir el mantenimiento del esfuerzo y la concentración aunque aparezcan elementos distractores
8.2 Variar las exigencias y los recursos para optimizar los desafíos	Establecer exigencias de diferente naturaleza y con niveles de dificultad variados para completar con éxito la tarea, así como variedad de propuestas o tareas y un repertorio de posibles recursos
8.3 Fomentar la colaboración y la comunidad	Diseñar agrupamientos flexibles que favorezcan la colaboración y el trabajo en equipo
8.4 Utilizar el feedback orientado hacia la maestría en una tarea	Utilizar el feedback orientado al dominio de algo
PAUTA 9: Proporcionar opciones para la auto-regulación	DESCRIPCIÓN
9.1 Promover expectativas y creencias que optimicen la motivación	Proporcionar múltiples opciones para que los estudiantes mantengan la motivación: sean capaces de establecer sus propios objetivos de manera realista y fomentar pensamientos positivos sobre la posibilidad de lograrlos, manejando la frustración y evitando la ansiedad
9.2 Facilitar estrategias y habilidades personales para afrontar los problemas de la vida cotidiana	Proporcionar variedad y alternativas de apoyos para ayudar a los estudiantes a elegir y probar estrategias adaptativas para gestionar, orientar o controlar sus respuestas emocionales ante los acontecimientos externos
9.3 Desarrollar la auto-evaluación y la reflexión	Proporcionar múltiples modelos y pautas de técnicas diferentes de auto-evaluación para controlar las emociones y la capacidad de reacción

Nota. Fuente: Proyecto DUALETIC-UCM (Zubillaga del Río, 2018)

4.5. APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS (ABP)

El avance de la sociedad en todos sus ámbitos es indiscutible, más aún en estas últimas décadas en las que la llegada de la tecnología ha acaparado todo el escenario y, no solo ha llegado para quedarse, sino que promete ir más allá. Entre tanto progreso, la escuela, o mejor dicho, la educación no puede – ni debe – quedarse atrás. No solo basta con hacer referencia a la necesidad de actualización en lo que a tecnología se refiere en el seno educativo, sino también en la urgencia de construir novedosos métodos de enseñanza para que, en un mundo actual en el que los menores tienen multitud de estímulos, el proceso de enseñanza-aprendizaje sea tan motivante como efectivo. La sensibilización y la toma de conciencia de todo esto no solo es responsabilidad del cuerpo de docentes sino que, por supuesto, necesitan el respaldo de un sistema educativo que, en numerosos casos, parece estar agonizante. Dicho lo cual, en este apartado se hace alusión a uno de los métodos de enseñanza que tiene todos los ingredientes para captar la atención de los alumnos y que se vean envueltos en un aprendizaje donde ellos son los protagonistas.

El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) es un método de trabajo cuyo objetivo principal es el aprendizaje de todos y cada uno de los estudiantes que componen el grupo-clase. Este tipo de estrategia promueve la investigación, la reflexión y la toma de decisiones necesarias para ofrecer una solución a la problemática propuesta por el docente (Loja et al., 2021). Cabe destacar que el ABP propicia la cooperación en la que los discentes están inmersos en la planificación, implementación y evaluación de tareas cuyos objetivos pueden ser útiles, por supuesto dentro del aula, pero también fuera de ella, es decir, en contextos reales. (Cobo y Validivia, 2017).

Investigaciones de autores como Flores-Fuentes y Juárez-Ruiz, en 2017, o las de Jones, Rasmussen y Moffit, en 1997, hacen poner en valor el Aprendizaje Basado en Proyectos concluyendo con una idea clave: la colaboración y el protagonismo de los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje son determinantes en la toma de conocimientos y en el carácter motivacional de los mismos. En otras palabras; gracias al empleo del ABP, el aprendizaje y la motivación están en auge. Captar la atención de los estudiantes es vital, por ello, plantear retos donde puedan indagar en busca de una solución permite generar curiosidad y, por ende, ganas de hacer. El Aprendizaje Basado en Proyectos es una solución al estancamiento de la enseñanza tradicional, convirtiéndose en una metodología clave para la mejora de la Educación Primaria, siendo clave, además, en la inclusión del grupo-clase al completo. (Loja et al., 2021).

Atendiendo a los pasos esenciales para llevar a cabo el método ABP, en primer lugar es fundamental tener claro el concepto básico en torno al cual se va a desarrollar la metodología. Es decir, a qué situación se le va a dar respuesta. Una vez esto, las fases son las siguientes (Cobo y Validivia, 2017):

- a. Plantear y organizar el proyecto: para que los alumnos tomen constancia de que el proyecto no es una tarea aislada, el docente ha de plantear una situación que tenga relación con alguna de las unidades vistas en clase, incluso puede proponer más de una para que los alumnos, según el gusto, elijan. Tras esto, el educador tiene que conseguir captar la atención y motivación de los menores para que, una vez estén inmersos en el proyecto se organicen los equipos. A pesar de que no es conveniente que el docente esté implicado en la elaboración de la tarea como tal, es importante que este mantenga la coherencia en cuanto al rumbo que tomen las decisiones de los distintos grupos.
- b. Investigar: esta parte consta de la recogida de información.
- c. Objetivos: es vital que los estudiantes tengan claro hacia dónde quieren llegar para, posteriormente, sumergirse de lleno en las tareas que le lleven a conseguir sus fines.
- d. Orientación por parte del docente ante las dudas que puedan aparecer.
- e. Presentar y evaluar los resultados obtenidos por parte de los discentes que servirá, a su vez, para evaluar el acto comunicativo, tanto de forma oral como escrita.

En definitiva, el Aprendizaje Basado en Proyectos es una oportunidad para que el alumnado, en su conjunto, desarrolle aspectos esenciales como la responsabilidad individual, el pensamiento crítico y la motivación ante situaciones que les atraiga y les permita aprender desde un prisma muy diferente a esa enseñanza manía resumida en libros texto y la voz del docente.

Dicho lo cual, este trabajo estará enfocado en la elaboración de un proyecto apoyado en las bases de una Situación de Aprendizaje.

5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA

En este apartado se llevará a cabo la verdadera esencia de este proyecto: la elaboración de una Situación de Aprendizaje cuyo fin no es otro que tratar de mejorar la expresión escrita en el seno de la Educación Primaria. Así pues, antes de introducirnos de llenos en ella, los siguientes epígrafes proporcionarán cierta

información que ayudan a situar la propuesta de intervención en cuanto a centro, curso o grupo de alumnado al que va dirigida.

5.1. CONTEXTO

El C.E.I.P. Tartessos se localiza en Pedrera, un municipio sevillano situado en las estribaciones septentrionales de la cordillera bética, en la cercanía de la Sierra de Becerro y del pueblo de Estepa, cuya distancia a la capital, Sevilla, es de unos 111 kilómetros aproximadamente.

El centro educativo al que se hace alusión en el presente estudio debe su nombre a la primera civilización de Occidente cuyo desarrollo se produjo en la costa suroeste a través de una formación triangular constituida por las actuales provincias andaluzas de Cádiz, Huelva y Sevilla. Ocupando una extensión de unos 6.000 metros cuadrados, el C.E.I.P Tartessos se ubica en la Calle Rodríguez Marín, en el seno de uno de los barrios más antiguos de la población. A pesar de que los edificios originales del centro son de antigua construcción, a finales del siglo XX este fue renovado y ampliado de tal forma hasta como se conoce actualmente.

El perfil socioeconómico y cultural del centro cabe destacar que Pedrera es una localidad que cuenta, aproximadamente, con poco más de cinco mil habitantes, siendo la agricultura – olivar y cereales – el sector económico más importante junto a numerosas granjas destinadas a la cría de animales como el cerdo o el pavo. Otras actividades económicas de la localidad son la construcción o la hostelería. Así pues, el nivel de vida en la localidad sevillana es medio contando, por tanto, con un poder socioeconómico admisible. En lo que respecta a la cultura, Pedrera cuenta con numerosas instalaciones: de carácter deportivo, así como pabellón, campo de fútbol, pistas de tenis, pistas de pádel...; de carácter cultural como biblioteca, teatro/cine, instalaciones musicales y; de carácter educativo con la existencia de dos centros públicos de Educación Infantil y Primaria y uno Instituto donde se imparte la Educación Secundaria Obligatoria.

El C.E.I.P Tartessos tiene a su disposición, actualmente, dos líneas en cada curso académico de Educación Primaria excepto en tercero en el que, únicamente, hay solo una. Del mismo modo, en lo referente a la etapa de Educación Infantil, el centro también cuenta con un total de dos líneas por edad (desde tres a cinco años). Cabe señalar, además, que el colegio al que se hace referencia en estas líneas destaca por su enfoque bilingüe, brindando a sus estudiantes una educación integral que permite desarrollar habilidades tanto en el idioma nativo del país, el español, como en la primera lengua extranjera, inglés.

Atendiendo a su interior, este centro público dispone de un total de 18 aulas de carácter ordinario además de un aula destinada a Informática, una clase de Música, dos de Religión y un almacén dedicado, exclusivamente, a la materia de Educación Física. Asimismo, cuenta con una Sala de Usos Múltiples, un Pabellón/Gimnasio y una Biblioteca que, a su vez, actúa como Sala de Profesores. Destacar, sin duda, que el C.E.I.P Tartessos dispone de un aula específica de Educación Especial, un aula destinada al profesional en Pedagogía Terapéutica, otro para el especialista en Audición y Lenguaje y otro destinado a las secciones de fisioterapia.

5.2. ¿A QUIÉN VA DIRIGIDA LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN?

PRESENTACIÓN DEL CASO

Nota importante: todos los datos que aparecen en la narración del siguiente caso son ficticios, por lo que cualquier parecido con la realidad que el lector pueda encontrar es fruto de la casualidad.

El desarrollo de la propuesta de intervención mostrada en las próximas páginas irá destinada al alumnado del segundo ciclo de Educación Primaria, concretamente al último curso de dicha etapa, es decir, sexto. No obstante, es conveniente señalar, sin duda, que esta propuesta de intervención puede ajustarse a cualquier nivel educativo, aunque es cierto que, cuanto mayor sea el curso, mayor será el nivel de lectoescritura que presentarán los discentes por norma general.

Prestando atención al número de discentes que pertenecen a la clase a la que va dirigida la propuesta, esta cuenta con un total de 24 alumnos y alumnas, palpándose una importante heterogeneidad en cuanto a sexo, siendo 14 niñas y 10 niños los integrantes de dicho aula. Así pues, con el objetivo de fomentar el trabajo cooperativo, la clase está distribuida en seis equipos de cuatro miembros cada uno que se distribuyen de la siguiente manera.

A su vez, como en cualquier ámbito vital, las diferentes capacidades que se aprecian en el seno del aula son tan evidentes como necesarias. Sin embargo, es importante mencionar el caso de uno de los menores que, desde el cuarto curso de su etapa en Educación Primaria, presenta disgrafía. Por ello, los siguientes capítulos muestran las características propias del estudiante afectado con dicha problemática con el objetivo de ajustar la propuesta de intervención de tal forma que ningún alumno del grupo-clase pueda sentirse fuera del mismo.

5.2.1. Datos Personales.

El alumno A es un niño de once años que cursa sexto de Educación Primaria en el C.E.I.P Tartessos donde también ha configurado su etapa de Educación Infantil desde los tres años.

Desde los primeros años de escolarización el menor ha destacado por presentar cierto retraso en el proceso de escritura inusual para su edad. No obstante, no fue hasta el cuarto curso de su etapa de Educación Primaria, cuando a través del test TALE (anexo I) se confirmó su problemática en el ámbito de la escritura definiéndolo como disgrafía.

5.2.2. Motivos De La Evaluación.

Durante la etapa de Educación Infantil, el estudiante había mostrado ciertas dificultades en el inicio de la escritura referentes a la sujeción del lápiz y a la postura. En este último aspecto, el menor no apoyaba la mano no dominante en el folio/libreta en el que escribía, se cruzaba de piernas e inclinaba demasiado la cabeza.

Una vez finalizada su primera etapa estudiantil, el menor presentaba una lectura fluida, pero su escritura seguía siendo vaga e inusual conforme a su edad. Dicho esto, a inicios del cuarto curso de primaria se llevó a cabo la prueba TALE, cuya duración no superó los 25 minutos y en la que se dedujeron los siguientes aspectos:

- Realización de la letra “o” en varios trazos, lo que dificulta su legibilidad.
- Angulaciones en letras redondeadas como la “o”, la “c” o la “q”.
- Irregularidad en cuanto a la dimensión de las letras: variación de tamaño.
- Omisión de algunas letras finales, sobre todo de la “s”.
- Letras retocadas: al escribir letras/palabras vuelve a repasarlas con la intención de mejorarlas.
- Variación destacable en el espaciado de los renglones.
- Letras superpuestas unas sobre otras.
- Soldaduras: letras que parecen entrar dentro de otras.

Asimismo se pudo observar que la higiene postural no había mejorado y que el agarre del lápiz no era correcto; lo apretó con fuerza.

En definitiva, con el objetivo de confirmar o no el caso de disgrafía se concluyó que: los errores irregularidad, interlineado, superposición, curvas y trazos

verticales tienen una puntuación de dos puntos, mientras que el ítem que respecta a las líneas anómalas, tiene una puntuación de un punto. Por otra parte, no se muestran errores en la oscilación ni soldadura.

En total, los errores de escritura suman 11 puntos, por lo que hay un problema significativo en dicha habilidad: disgrafía.

5.3. PROPUESTA DE CREACIÓN DE RECURSOS EDUCATIVOS

5.3.1. *Situación de Aprendizaje*

La siguiente Situación de Aprendizaje está destinada a la realización, por parte de los alumnos y alumnas de sexto de primaria, de un periódico escolar en formato digital, a través de la plataforma de diseño CANVA, que recogerá la síntesis de la información obtenida en base a distintos ámbitos, así como deportivos, científicos o culturales, entre otros. Esta propuesta se llevará a cabo en el Área de Lengua Castellana Y Literatura principalmente, por lo que se creará un Taller de Escritura que tendrá una duración de un trimestre (27 sesiones). No obstante, dicha propuesta presentará carácter multidisciplinar dado que también forma parte, aunque en menor medida, de las asignaturas de Educación Artística y Conocimiento del Medio Natural y Social (Tabla 3).

Es importante destacar que, pese a que el menor con disgrafía pasa dos sesiones a la semana en el aula específica para desarrollar su habilidad de escritura y, por ende, mejorarla, en todas las actividades propuestas a continuación, dicho alumno está presente en el aula ordinaria ejerciendo las mismas actividades que el resto de sus compañeros.

Tabla 3. Situación de Aprendizaje

SITUACIÓN DE APRENDIZAJE: TALLER DE ESCRITURA			
1.DATOS IDENTIFICATIVOS			
CICLO: 3º	CURSO: 6º	ÁREAS:	TÍTULO: ¡PERIODISMO EN LAS VENAS!
ETAPA: Educación Primaria		Lengua Castellana Educación Plástica y Visual Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural	
TEMPORALIZACIÓN: Segundo trimestre		PRODUCTO FINAL: Elaboración de un periódico digital.	
JUSTIFICACIÓN: En este ámbito lingüístico – con enfoque interdisciplinar – los jóvenes periodistas aprenderán a realizar un periódico digital en CANVA. En equipos cooperativos han de buscar y seleccionar la información necesaria, realizar entrevistas y diseñar el proyecto para, finalmente, redactar la recopilación de sus datos con el objetivo de mejorar su expresión escrita. El periódico constará de 6 secciones: noticias locales, noticias nacionales, deporte, ciencia, cultura y, por último, una columna de opinión (Anexo III). Toda esta elaboración se llevará a cabo en el denominado “Taller de escritura”.			
2. CONCRECIÓN CURRICULAR			
COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	Lengua Castellana y Literatura	2. Comprender e interpretar textos orales y multimodales, identificando el sentido general y la información más relevante, y valorando con ayuda aspectos formales y de contenidos básicos, para construir conocimiento y responder a diferentes necesidades comunicativas.	
		5. Producir textos escritos y multimodales, con corrección gramatical y ortográfica básicas, secuenciando correctamente los contenidos y .aplicando estrategias elementales de planificación, textualización, revisión y edición, para construir conocimiento y para dar respuesta a demandas comunicativas concretas.	

Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural		1. Utilizar dispositivos y recursos digitales de forma segura, responsable y eficiente, para buscar información, comunicarse y trabajar de manera individual, en equipo y en red y para reelaborar y crear contenido digital de acuerdo con las necesidades digitales del contexto educativo.				
Educación Artística		4. Participar del diseño, la elaboración y la difusión de producciones culturales y artísticas individuales o colectivas, poniendo en valor el proceso y asumiendo diferentes funciones en la consecución de un resultado final, para desarrollar la creatividad, la noción de autoría y el sentido de pertenencia.				
DESCRIPTORES OPERATIVOS*						
Competencia en Comunicación Lingüística (CCL): CCL1, CCL2, CCL3, CCL4, CCL5.	Competencia plurilingüe (CP): CP1, CP2, CP3.	Competencia Digital (CD): CD1, CD2, CD3, CD4, CD5	Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA): CPSAA1, CPSAA2, CPSAA3, CPSAA4, CPSAA5	Competencia Ciudadana (CC): CC1, CC2, CC3, CC4	Competencia Emprendedora (CE): CE1, CE2, CE3	Competencia en conciencia t expresión culturales (CCEC): CCEC1, CCEC2, CCEC3, CCEC4
ÁREAS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN			SABERES BÁSICOS		
Lengua Castellana y Literatura	2.1.b. Comprender el sentido de textos orales y multimodales sencillos, reconociendo las ideas principales y los mensajes explícitos e implícitos, valorando su contenido y elementos no verbales elementales y, de manera acompañada, algunos elementos formales elementales.			LC.03.B.3.2. Comprensión oral: identificación de las ideas más relevantes e interpretación del sentido global realizando las inferencias necesarias. Valoración crítica. Detección de usos discriminatorios del lenguaje verbal y no verbal.		
	5.1.b. Producir textos escritos y multimodales de relativa complejidad, con coherencia y adecuación, en distintos soportes, progresando en el uso de las normas gramaticales y ortográficas básicas al servicio de la cohesión textual y movilizan			LC.03.B.3.5. Producción escrita: ortografía reglada en la textualización y la autocorrección. Coherencia, cohesión y adecuación textual. Estrategias básicas,		

	estrategias sencillas, individuales o grupales, de planificación, textualización, revisión y edición.	individuales o grupales, de planificación, textualización, revisión y autocorrección. Uso de elementos gráficos y paratextuales al servicio de la comprensión. Escritura en soporte digital acompañada
		LC.03.B.3.6. Alfabetización mediática e informacional: estrategias para la búsqueda de información en distintas fuentes documentales y con distintos soportes y formatos. Reconocimiento de autoría. Comparación, organización, valoración crítica y comunicación creativa de la información.
Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural	1.1.b. Utilizar recursos digitales de acuerdo con las necesidades del contexto educativo de forma segura y eficiente, buscando información, comunicándose y trabajando de forma individual, en equipo y en red, reelaborando y creando contenidos digitales sencillos, interpretando, organizando y analizando la información y aumentando la productividad y eficiencia en el propio trabajo.	CMN.3.B.1.2. Estrategias de búsquedas de información seguras y eficientes en Internet (valoración, discriminación, selección, organización y propiedad intelectual). CMN.3.B.1.3. Estrategias de recogida, almacenamiento y representación de datos para facilitar su comprensión y análisis. CMN.3.B.1.4. Reglas básicas de seguridad y privacidad para navegar por Internet y para proteger el entorno digital personal de aprendizaje.

Educación Artística	4.1.b. Planificar y diseñar producciones culturales y artísticas colectivas, trabajando de forma cooperativa en la consecución de un resultado final y asumiendo diferentes funciones, desde la igualdad y el respeto a la diversidad.	EAR.3.C.10. Producciones multimodales: realización con diversas herramientas.
----------------------------	--	---

3. SECUENCIAS DE ACTIVIDADES Y PAUTAS DUA

FASES	SESIONES	ACTIVIDADES - TAREAS	REPRESENTACIÓN	EXPRESIÓN
MOTIVACIÓN	1	Dinámica de grupo: Salimos fuera del centro para observar el cartel que hay pegado en la puerta en el que hay un claro mensaje: se necesitan periodistas (Anexo II). Una vez captada la atención, los estudiantes han de rellenar el formulario que aparece en el cartel y enviarlo a la dirección de correo proporcionada en el mismo. ¿Qué vamos a aprender?: Con el fin de que cada estudiante tenga certeza de lo que se va a aprender en esta actividad, en la pared se pegará una tarjeta con los objetivos a conseguir. (Anexo IV). Durante toda la actividad, los estudiantes realizarán un "Diario de aprendizaje". (Anexo VI). Reto: Creación de un periódico digital.	Diario de aprendizaje (Anexo III)	Modelos y ejemplos

ACTIVACIÓN	2	Sesión 1. ¿QUÉ ME DICE LA IMAGEN? (Anexo V) Sesión 2. Lluvia de meteoritos		
EXPLORACIÓN	3	En este apartado se pedirá a los estudiantes que, en base a sus ideas previas, realicen una noticia sobre su pueblo, familia, o sobre el tema que deseen. Para ello, el trabajo se dividirá en dos sesiones: Sesión 1. Entrevista. Sesión 2 y 3. Mi primera noticia.	El formato de la primera noticia es libre: texto, vídeo, audio...	Esta primera noticia se realiza de forma individual
ESTRUCTURAR	7	Durante estas siete sesiones, el docente tratará de establecer cierta conexión entre el producto final y la teoría necesaria para llevarlo a cabo de una forma correcta: - El texto periodístico y sus partes. - Lenguaje periodístico - Las noticias y sus partes. - Entrevistas. - Búsqueda de información. - Uso de CANVA como herramienta para realizar el producto final. Para evitar caer en el método tradicional de enseñanza donde el docente es el máximo protagonista de ella, las explicaciones irán de la mano de herramientas audiovisuales, así como vídeos, audios...	Múltiples medios: audios, textos, vídeos (Anexo VI), lecturas (Anexo VII).	Múltiples medios de comunicación: voz, vistas guiadas, vídeos, textos...

		Además, los alumnos tendrán la oportunidad de adentrarse en el tema del periodismo gracias a la visita de periodistas locales.	
APLICAR Y COMPROBAR	12	Esta sección está destinada a la puesta en marcha de lo que, finalmente, será el producto final: el periódico digital. Para ello, el grupo-clase quedará dividido en seis grupos (heterogéneos en cuanto a sexo y aptitudes) de cuatro integrantes cada uno. Cada componente del equipo recibirá un rol (Anexo VIII) y cada equipo se encargará de una comisión distinta, así como noticias deportivas, noticias locales, noticias científicas, entre otras (Anexo IX) Así pues, en estas 10 sesiones se llevarán a cabo los siguientes aspectos: Visitas a la redacción del periódico local. Búsqueda de información en la biblioteca del centro. Búsqueda de información con ordenadores en la sala de informática. Visita a la biblioteca del pueblo. Selección de dos noticias relevantes. Síntesis de las ideas más importantes de las noticias seleccionadas.	Herramienta: CANVA Ejemplo de plantilla para las noticias (Anexo X)

		Redacción de las noticias.		
CONCLUSIÓN Y EVALUACIÓN	1	Producto final: Exposición de cada sección del periódico por equipos cooperativos.		
		Además, con la intención de contribuir en el ámbito social, se imprimirá el periódico para llevar a cabo una venta solidaria del mismo que irá destinada a la asociación local de cáncer de mama.	Reflexión del producto final Rúbrica de auto-evaluación (Anexo XI)	Revisión del producto entre todo el grupo-clase
MEDIDAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y DIFERENCIAS INDIVIDUALES (DUA)				
Proporcionar múltiples formas de compromiso		Proporcionar múltiples formas de representación		Proporcionar múltiples formas de expresión
Proporcionar momentos para la escucha activa.		Sincronización de vídeos y animaciones.		Aumentar tiempos de ejecución de tareas
Promover evaluación y auto-reflexión de contenidos y actividades.		Descripciones visuales.		Permitir exposiciones en grupos reducidos
Crear rutinas de clase.		Ayudas orales para seguir los pasos de una tarea		Itinerarios de aprendizaje con actividades con diferentes tiempos.
Presentar el objetivo de diferentes maneras.		Anticipar vocabulario o símbolos de difícil comprensión		Plantillas para la recogida y organización de información.
Diferenciar grados de dificultad para completar las actividades		Secuenciar y esquematizar la información.		
Generar interdependencia positiva.		Presentar información de manera progresiva, secuenciada.		
Uso de reforzadores positivos.				
Crear actividades que propicien un clima de pertenencia en el aula a través de juegos y dinámicas grupales.				

Nota. Fuente: Elaboración propia.

*Si tiene el objetivo de conocer cuáles son los descriptores operativos a los que se hace alusión en esta Situación de Aprendizaje, es conveniente mirar el Real Decreto 187/2022, de 1 de marzo.

Con la intención de que las actividades propuestas en las páginas anteriores sean comprendidas sin lugar a confusiones, se expone una tabla que aborda diferentes ítems de las mismas, así como los objetivos, los materiales necesarios, la temporalización o el desarrollo de la tarea (Anexo XII).

5.4. EVALUACIÓN

Con el objetivo de evaluar el trabajo realizado por los discentes para la elaboración de las secciones que, a posteriori, conforman el periódico digital al completo como producto final, se utilizarán dos métodos de evaluación:

- Observación directa: ayuda a conocer de primera mano y, en directo cómo trabaja cada equipo, así como también cómo lo hace cada integrante del mismo. Además, este método permite ofrecer *feedback* docente-alumno durante la elaboración de la tarea con el objetivo de conducir a los estudiantes hacia la dirección requerida y, al mismo tiempo, servir de apoyo para todos los menores, más concretamente, en el caso al que aquí se hace referencia; al menor con Asperger, quien necesita, en ocasiones ayuda más específica. Así pues, gracias a este tipo evaluativo se valorará la atención, el trabajo cooperativo, la actitud y aspectos esenciales como la empatía, el pensamiento crítico o la responsabilidad individual, entre otros.
- Rúbrica: se llevará a cabo dos tipos de rúbricas: por una parte una que evalúe todo lo aprendido (Tabla 4), y por otro lado, la evaluación del producto final (Tabla 5).
- Auto-evaluación: el alumnado se evaluará a sí mismo de forma individual.

Tabla 4. Rúbrica: evaluación de contenidos adquiridos

LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA	
5.1.b. Producir textos escritos y multimodales de relativa complejidad, con coherencia y adecuación, en distintos soportes, progresando en el uso de las normas gramaticales y ortográficas básicas al servicio de la cohesión textual y movilizando estrategias sencillas, individuales o grupales, de planificación, textualización, revisión y edición.	
ÍTEMS	VALORACIÓN
No produce textos escritos y multimodales en contextos sencillos ni utiliza correctamente las normas gramaticales ni ortográficas.	1 - 2,9
Produce con dificultad textos escritos y multimodales de manera autónoma, coherente y fluida, sin utilizar correctamente las normas gramaticales y ortográficas.	3 - 4,9

Produce a veces textos escritos y multimodales de manera autónoma, coherente y fluida, en contextos formales sencillos y utilizando correctamente las normas gramaticales y ortográficas.	5 – 6,9
Produce con frecuencia textos escritos y multimodales de manera autónoma, coherente y fluida, en contextos formales sencillos y utilizando correctamente las normas gramaticales y ortográficas.	7 – 8,9
Produce textos escritos y multimodales de manera autónoma, coherente y fluida, en contextos formales sencillos y utilizando correctamente las normas gramaticales y ortográficas.	9 – 10

CONOCIMIENTO DEL MEDIO

1.1.b. Utilizar recursos digitales de acuerdo con las necesidades del contexto educativo de forma segura y eficiente, buscando información, comunicándose y trabajando de forma individual, en equipo y en red, reelaborando y creando contenidos digitales sencillos, interpretando, organizando y analizando la información y aumentando la productividad y eficiencia en el propio trabajo.

ÍTEMS	VALORACIÓN
No utiliza correctamente los recursos digitales.	1 – 2,9
Utiliza los recursos digitales para comunicarse aunque no busca información de forma correcta ni elabora contenido digital.	3 – 4,9
Utiliza los recursos digitales para comunicarse y buscar información, aunque no elabora ningún tipo de contenido digital.	5 – 6,9
Utiliza los recursos digitales a la perfección para buscar información y comunicarse a pesar de que elabora contenidos muy simples.	7 – 8,9
Utiliza los recursos digitales de manera excelente y crea contenidos digitales muy elaborados.	9 – 10

EDUCACIÓN ARTÍSTICA

4.1.b. Planificar y diseñar producciones culturales y artísticas colectivas, trabajando de forma cooperativa en la consecución de un resultado final y asumiendo diferentes funciones, desde la igualdad y el respeto a la diversidad.

ÍTEMS	VALORACIÓN
No diseña producciones artísticas colectivas	1 – 2,9
No diseña producciones artísticas colectivas aunque sí trabaja de forma cooperativa	3 – 4,9
Diseña producciones artísticas colectivas simples y trabaja cooperativamente	5 – 6,9
Diseña producciones artísticas colectivas algo más complejas y trabaja muy bien de forma cooperativa.	7 – 8,9
Diseña producciones artísticas colectivas muy elaboradas y su implicación en el trabajo grupal es máxima	9 – 10

Nota. Fuente: Elaboración propia.

Tabla 5. Rúbrica: instrumento de evaluación grupal del producto final

ÍTEMS	SOBRESALIENTE (9/10)	NOTABLE (7/8)	SUFICIENTE Y BIEN (5/6)	INSUFICIENTE (1/4)
CONTENIDO	Profundización del tema. El conocimiento del tema es excelente.	Incluye conocimiento básico sobre el tema. El contenido es bueno.	Incluye información esencial sobre el tema y se cometen algunos errores.	El contenido es mínimo y tiene varios errores.
ORIGINALIDAD	El producto demuestra gran originalidad. Las ideas utilizadas son creativas e ingeniosas.	El producto demuestra cierta originalidad. El trabajo realizado demuestra el uso de nuevas ideas y de creatividad.	El producto es poco original, con ideas de otras personas, han necesitado cierta ayuda para la elaboración del trabajo.	El producto es idea de otras personas y han necesitado guía y ayuda constantes para la elaboración del trabajo.
USO DEL LENGUAJE	El lenguaje usado es rico y variado en vocabulario (adjetivos, nombres, tiempos verbales...) Es claro, específico, etc.	El lenguaje usado es rico y variado en vocabulario aunque no muy específico.	El lenguaje usado es adecuado. Poca claridad en la redacción.	El lenguaje usado es mejorable en muchos aspectos. La redacción no es clara y carece de orden.

Nota. Fuente: Elaboración propia.

6. RESULTADOS

Desafortunadamente, la propuesta de intervención no se ha podido desarrollar en ningún contexto real debido a diferentes razones que, a su vez, han sido inevitables. Por un lado, combinar la realización de este proyecto con las demás asignaturas y el periodo de prácticas docentes, ha provocado que el tiempo destinado a una supuesta ejecución y puesta en práctica del mismo se haya visto reducido hasta tal punto que ha resultado imposible llevarlo a cabo. Además, por otra parte, debido a que el autor de este trabajo ha realizado sus

prácticas docentes en la especialidad de Educación Especial, no ha tenido la oportunidad de entrar en un aula ordinaria y, por tanto, ha resultado inviable contar con las sesiones requeridas para cumplir con el proyecto aquí propuesto.

A pesar de todo ello, trabajar dentro del aula específica ha sido la clave para conocer, de primera mano, las dificultades que presentan los menores en torno a la escritura. Así pues, el diseño de las actividades y las adaptaciones de las mismas, gracias al Diseño Universal para el Aprendizaje, han sido gracias a lo aprendido en el baremo de tiempo en el que el autor se ha visto inmerso, en primera persona, en un aula.

Dicho lo cual, el creador de esta iniciativa considera, sin duda, que las tareas propuestas logran captar la atención de los menores, así como la consecución de una motivación extra en la elaboración de un producto final que tiene su aplicación en la vida real. Dejar a un lado la enseñanza tradicional para tratar de innovar y crear actividades lúdicas y dinámicas, genera en los estudiantes una sensación de protagonismo que, a su vez, provoca un aprendizaje mucho más atractivo.

Por todo ello, la Situación de Aprendizaje presentada en las anteriores páginas daría sus frutos no solo en cuanto al principal objetivo de la misma, la mejora de la expresión escrita, sino también en el fomento del trabajo cooperativo y en aspectos claves como la responsabilidad individual o el pensamiento crítico.

Llevar esta propuesta de intervención al contexto real de un aula sería el broche final, proporcionando ese “granito de arena” no solo a nivel educativo, sino también a nivel social con la venta del producto final. Es muy importante que los discentes tomen conciencia de que la educación no es un tema aislado, sino que es la pieza clave para generar una sociedad mejor, donde mirar hacia otro lado ante las adversidades no sea una opción y, por ende, donde todas las personas, con independencia de sus capacidades, estén incluidas en un mucho que, al fin y al cabo no es de nadie sino de todos.

7. CONCLUSIONES

Este séptimo y último capítulo del proyecto tratará de abordar las conclusiones más relevantes del mismo aun sabiendo que no ha sido posible ejecutar la propuesta de intervención a la realidad como ya se comentaba en las líneas anteriores. No obstante, aunque sí ha sido una limitación en cierto modo, no por ello queda exento de conclusiones finales

En primer lugar y, haciendo alusión a los objetivos establecidos antes del desarrollo de la propuesta, cabe destacar la importante revisión bibliográfica obtenida con la que se ha podido dar respuesta a diferentes aspectos claves, tales como las distinciones entre terminologías específicas (dislexia y disgrafía) o la conceptualización de términos novedosos tales como Aprendizaje Basado en Proyectos o Diseño Universal para el Aprendizaje. La idea de fundamentar el presente trabajo en el Aprendizaje Basado en Proyectos viene determinada por la necesidad de innovación docente en las aulas de Educación Primaria que, a su vez, proporcione una educación de calidad evitando y dejando de lado el método de enseñanza tradicional que resulta, por suerte, estar agonizante a pesar de que quede mucho camino aun por recorrer. Asimismo, el ABP presenta una característica esencial que también ha provocado un atisbo de motivación extra en el autor del proyecto: el trabajo cooperativo. Que los menores se sientan protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje y compartan experiencias y motivaciones con sus iguales provoca, sin duda, un salto de calidad en el seno del aula que, por ende, se verá reflejado a nivel social. Dicho lo cual, se podría decir perfectamente que, sin duda, este proyecto da respuesta a lo mencionado; el carácter innovador de la propuesta y el trabajo en equipos cooperativos fomenta la consecución de la meta final: la mejora de expresión escrita.

Del mismo modo y, siendo uno de los aspectos esenciales de la educación actual, trabajar bajo el Diseño Universal para el Aprendizaje permite lograr – o estar más cerca – de lo que antaño parecía imposible: la inclusión. La educación necesita derribar las barreras que se llevan arrastrando desde hace décadas y no hay mejor forma de hacerlo que ampliando un currículum donde todo el alumnado, con independencia de sus capacidades, tenga cabida. Por todo esto, durante la elaboración de la Situación de Aprendizaje se ha tenido muy presente esa necesidad de adaptación, esa inclusión tan importante, pero sobre todo, se ha tenido en cuenta la educación real por encima de todo. Y esa educación real que se menciona ha de ser de todos y para todos.

Finalizando, la propuesta permite el desarrollo de las competencias lingüísticas, así como el fomento de la lectura y escritura como actividades educativas básicas. Además, cabe señalar la integración de la tecnología, no solo para dar respuesta al menor con disgrafía, sino también como un modo para agitar conciencias de que, si se hace buen uso de las herramientas tecnológicas, los beneficios que aporta son indudables.

La realización del periódico digital puede ser una de las soluciones más atractivas para promover la mejora de la expresión escrita que, a su vez, permite

mantener una motivación extra en el alumnado, lo que generará un aprendizaje mucho más satisfactorio.

Dando por finalizado este proyecto, lo que leerá a continuación, querido lector, no es más que una cita de un escritor y filósofo, autor del Carnaval de Cádiz y referente en la vida del autor de este proyecto; Juan Carlos Aragón Becerra. Dicho literato, en una de sus agrupaciones, La Guayabera (2016) escribió: “si fueran niños los que mandaran y los que educaran a la humanidad seguro que en la Tierra no habría maldad y en el mundo la paz algún día reinaba”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcántara, M.D. (2011). La disgrafía: un problema a tratar desde su identificación. *Revista digital. Innovación y Experiencias educativas* (39). https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Nu-mero_39/MARIA_DOLORES_ALCANTARA_TRAPERO_01.pdf
- Almario-Carrillo, Y., Hurtaiz-Holguin, L-A., Ramírez, A. y Moscote-Viracacha, J. (2021). Intervención fonoaudiológica en niños con dificultades específicas del aprendizaje de la escritura. *Signos Fónicos*, 8(1), 1-29. <https://ojs.unipamplona.edu.co/index.php/cdh/article/view/1304/2585>
- Atencia, A. E., Correa López, R. A., y Mendoza, Z. M. (2021). Dislexia: Revisión de manifestaciones sintomatológicas y signos en etapas escolares. *Tempus Psicológico*, 4(2). <https://doi.org/10.30554/tempusp-si.4.2.3377.2021>
- Calderón, P.M. y Loja, H.J. (2021). El Aprendizaje Basado en Proyectos desde la perspectiva docente. *Mamakuna*, (17), 49-56. <https://revistas.unae.edu.ec/index.php/mamakuna/article/view/517>
- Camps, A. (1997). Escribir. La enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 20, 24-33. https://logopedia-cuenca.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/12/escribir_camps.pdf

- Cassany, D. (1993). Los procesos de redacción. *Cuadernos de pedagogía*, 216, 82-84.
https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/32671427/Cssny_Los_procesos_de_redaccion_CuadPedagogia_1993-libre.pdf?1391220911=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DLos_procesos_de_redaccion.pdf&Expires=1715186610&Signature=P71zXOR3au63WmGvPrXcxWRV-rl5qSEVi57zZQz-LaHyziATu09WKjBUG-ENSCAygULq8rd1Ls6ehyIPpeTT3ekG8a6L-gkFP7UC7pZIE8XjbGBprsp-eR3aSbJIXQ7rhURaWF3n~2cpmlSpvz29JEP6f17pH5jnmXAwgOPCf-zH~hyRgNaJWP3nB6OidHjoSJHihdFnjnwavpy3PcZyPSUmGlt-yqyRe1UZxgbX1yl4vBw9ekQND0XFbdzyJRO~iQWs1MvD-0OBBWPq95HYhIEGnIXftHHO~4WqhURWbASAx00iVeg-mzDzXRfpbVReb7UcalfYMGgU4KqqPXYA8A1Q_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA
- CAST (Center for Applied Special Technology) (2011). Universal Design for Learning guidelines. Pastor, C. A., Sánchez, P., Sánchez, J., & Zubillaga, A. (2013). Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). *Traducción al español, Versión, 2*.
https://educadua.es/doc/dua/dua_pautas_2_0.pdf
- Cobo, G. y Valdivia, S.M. (2017). Aprendizaje Basado en Proyectos
<https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/170374>
- García, E. S. y Luna Pedrosa, G. M. L. (2020). Dislexia: concepto, dificultades, diagnóstico e intervención. *Revista de Orientación Educativa AOSMA*, (29), 26-43.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7666016>
- González, M., Rabal Alonso, J.M. y González Romero, J. (2020). Aproximación conceptual a la dislexia en las aulas de Educación primaria. *Brazilian Journal of Development, Curitiba*, 6(4), 20157-20165. <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/8966/7665>
- Márquez-López, J.O., Cedeño, R.L. y Mejía-Ruperti, L.M. (2016). Particularidades sobre la comunicación. *Dominio de las Ciencias*, 2, 216-228.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5761567>
- Moreno, C., Korzeniowski, C. y Espósito, A. (2022). Procesos cognitivos y ejecutivos asociados a la expresión escrita infantil. *Ocnos. Revista de estudios sobre lectura*, 21(2).
<https://www.revistaocnos.com/index.php/ocnos/article/view/225/439>
- Orden de 30 de mayo de 2023, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y a las diferencias individuales, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determinan los procesos de tránsito entre ciclos y con Educación Primaria. BOJA 104, de 2 de junio de 2023.
<https://www.adideandalucia.es/normas/ordenes/Orden30mayo2023EducacionInfantil.pdf>

- Padilla, D., Martínez Cortés, M., Pérez Morón, M., Rodríguez Martín, C. y Miras Martínez, F. (2008). La competencia lingüística como base del aprendizaje. *Revista de Psicología*, 1(2), 177-184. https://dehesa.unex.es/flexpaper/tem-plate.html?path=https://dehesa.unex.es/bitstream/10662/17575/1/0214-9877_2008_1_2_177.pdf#page=4
- Pastor, C.A., Sánchez, J.M. y Zubillaga del Río, A. (2014). Diseño Universal para el Aprendizaje DUA). Pautas para su introducción en el currículo. https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/55488276/dua_pautas_intro_cv-libre.pdf?1515506657=&response-content-disposition=inline%3B+file-name%3DDisen%C3%B3 Universal para el Aprendizaje DUA.pdf&Expires=1715526921&Signature=V4QenZeoP-nei~nOoG4qvuel5qzGyRd3V7QyXJyXgSNzJm4EqkZvddmBNciw8D82N~wUVJ6qC0zFCv3rLessz9nZSplpzVf8JLihda-YEc1mnNYmyiksLwwpUQq0TbpVO0o76Xd5I0Mad0zdAGIDYo4XJ4S-wZZ7UlgFYKtuGnzL0sG8opDrnv7GaUSCzktHYlyCyd-coCQwJwuUf2aYLYMvn1eE5ekwb7x13yLTfT5SqX9RcjbQk9mfZbjnxGwFAFc92HmGtqWaAQh7unP4fZIM61elnZPz0RsJj8paoD5kMS4Z4FnK~n0wWVVeKG374FogF1EHhdgyNmq9rcqrUCw_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA
- Plan de Centro C.E.I.P. Tartessos (2024). Pedrera, Sevilla. <https://blogsaverroes.juntadeandalucia.es/ceiptartessospedrera/el-centro-2/>
- Posligua, A.V. y Zambrano, G.Z. (2021). Desarrollo de las habilidades escritas en los estudiantes del 5º año de educación general básica. *Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa (REFCaE)*, 9(1). <https://refcale.uleam.edu.ec/index.php/refcale/article/view/3394/2084>
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española* (23ª ed.).
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. BOE 52, de 2 de marzo de 2022 <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/01/157/con>
- Rueda, F. (2021). La comunicación no verbal. https://www.researchgate.net/profile/Fabian-Rueda-8/publication/356814407_UNIVERSIDAD_PRIVADA/links/61ae4fc2d3c8ae3fe3e9e5d5/UNIVERSIDAD-PRIVADA.pdf
- Sulla, M.R. (2022). Disgrafía y déficit en comprensión de textos en estudiantes de quinto grado de primaria de una institución educativa de Lima. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/99408/Sulla_CM-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Torres, E. (2002). La comunicación educativa. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*(3), 37-43. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2282475>

- Villamizar-Villamizar, M. (2024). El dibujo libre como estrategia grafomotriz para la enseñanza de la escritura primaria. *Educación y sociedad*, 22(1). <https://revistas.unica.cu/index.php/edusoc/article/view/7871/5216>
- Zegarra, W. (2020). La disgrafía en el aprendizaje de los niños de educación primaria. <https://repositorio.untumbes.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12874/64154/TRABAJO%20ACADEMICO%20-%20ZEGARRA%20GUERRA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Zubillaga del Río, A. (2018). Pautas del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). https://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_documento_sintesis_2_0-2018.pdf



ANEXOS

ANEXO I. EVALUACIÓN TEST TALE

Navidad
En las vacaciones de navidad fui
a muchos sitios con mis padres.
Fui a Sevilla a comprar ropa y
compré una camiseta y un
Papi. Nel ropa. Mi hermano se
compro un reloj de Spiderman.
Luego fuimos a ver los luces
todos juntos.
¡Me lo pasó muy bien!

Tabla de evaluación de disgrafía con el Test TALE

ERRORES	PUNTUACIÓN
Irregularidad	2
Oscilación	0
Líneas anómalas	1
Interlíneas	2
Zonas	0
Superposición	2
Soldadura	0
Curvas	2
Trazos verticales	2
Puntuación total: 11	

Nota. Fuente: Elaboración propia

ANEXO II. CARTEL ANUNCIADOR



¡¡¡SE NECESITAN PERIODISTAS!!!

URGENTE:

El periódico del pueblo se queda sin periodistas debido a que los antiguos trabajadores crearon una noticia falsa.

Si desea trabajar con nosotros, rellene este formulario y envíelo a la dirección C/Amapola, nº 17, 3ºB. (Pedrera, Sevilla)

Nombre y apellidos _____

Edad _____

¿Por qué desea trabajar en nuestro periódico?



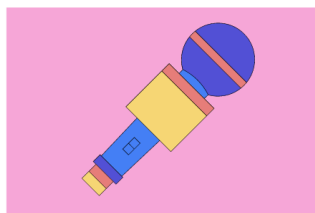
Nota importante: Todas las actividades en las que aparezca el círculo amarillo con el altavoz, significa que también están explicadas en formato audio.

ANEXO III. MI DIARIO DE APRENDIZAJE

MI DIARIO DE APRENDIZAJE

Nombre: _____

Curso: _____



ANEXO IV. TARJETA DE OBJETIVOS DE LA SITUACIÓN DE APRENDIZAJE



¿Qué vas a aprender?

Descubrir cómo se elabora un periódico

Conocer el lenguaje que se usa en los medios de comunicación

Mejorar la expresión escrita

Desarrollar estrategias para planificar y redactar textos adecuadamente

Conocer y elaborar textos periodísticos como la
entrevista o el reportaje

ANEXO V. IMAGEN PARA LA ACTIVIDAD “¿QUÉ ME DICE LA IMAGEN?”



ANEXO VI. VÍDEOS.

El periódico: partes y estructura de un periódico.

<https://www.youtube.com/watch?v=DIE6S7sOu7M>

La noticia. Aula Chachi – Vídeos educativos para niños: https://www.google.com/search?q=lectura+sobre+qu%C3%A9+son+las+noticias+para+ni%C3%B1os&oq=lectura+sobre+qu%C3%A9+son+las+noticias+para+ni%C3%B1os&gs_lcrp=EgZjaHJvbWUyCQgAEEUYORigATIHCAEQIRigA-TIHCAIQIRigATIHCAQIRifBTIHCAQQIRifBTIHCAUQIRifBTIHCAQIRifBTIHCAgQIRifBTIHCAkQIRifBdIBCDYyNjJqMGo3qAIAAsAIA&sourceid=chrome&ie=UTF-8#fpstate=ive&vld=cid:734ae746,vid:t4N0WLESYw,st:0

ANEXO VII. LECTURA

La noticia y sus partes

Una noticia es un texto que informa sobre acontecimientos novedosos o interesantes que suceden en la actualidad. Se pueden encontrar noticias en periódicos y también en internet, de manera digital.

El lenguaje periodístico ha de ser objetivo, es decir, no se puede ofrecer la opinión personal.

Las partes de una noticia son:

- **Título:** Es el nombre que resume de qué trata la noticia. Debe ser corto y llamativo para captar la atención. También puede haber un subtítulo.
- **Introducción:** aquí se presenta el tema principal
- **Conclusión:** es la parte final, donde se resumen lo importante de la noticia.
- **Cuerpo:** es la parte más extensa de la noticia y donde se aborda el tema.



La noticia y sus partes

Una noticia es un texto que informa sobre cosas nuevas e interesantes de la actualidad.

Se pueden encontrar noticias en periódicos y también en internet, de manera digital.

En una noticia no podemos dar nuestra opinión.

Las partes de una noticia son:

- Título: es el nombre de la noticia. Tiene que ser corto
- Introducción: aquí se habla un poco del tema.
- Cuerpo: es la parte más larga. Se escribe toda la noticia.
- Conclusión: ese comenta lo importante de la noticia



ANEXO VIII. ROLES DE TRABAJO COOPERATIVO



ANIMADOR/A
Nombre: _____

1. Anima al equipo
2. Persona con actitud muy positiva
3. Ayuda a conseguir los objetivos de los compañeros/as



GESTOR/A
Nombre: _____

1. Controla el tiempo
2. Controla los materiales necesarios
3. Controla el trabajo del equipo



PORTAVOZ
Nombre: _____

1. Es la voz del equipo
2. Responde en nombre de todos
3. Pregunta las dudas al profe



SECRETARIO/A
Nombre: _____

1. Supervisa el trabajo
2. Toma nota y recuerda las tareas
3. Comprueba el trabajo y corrige

ANEXO IX. COMISIONES DEL PERIÓDICO

NOTICIAS LOCALES

nombre del equipo





NOTICIAS NACIONALES

nombre del equipo



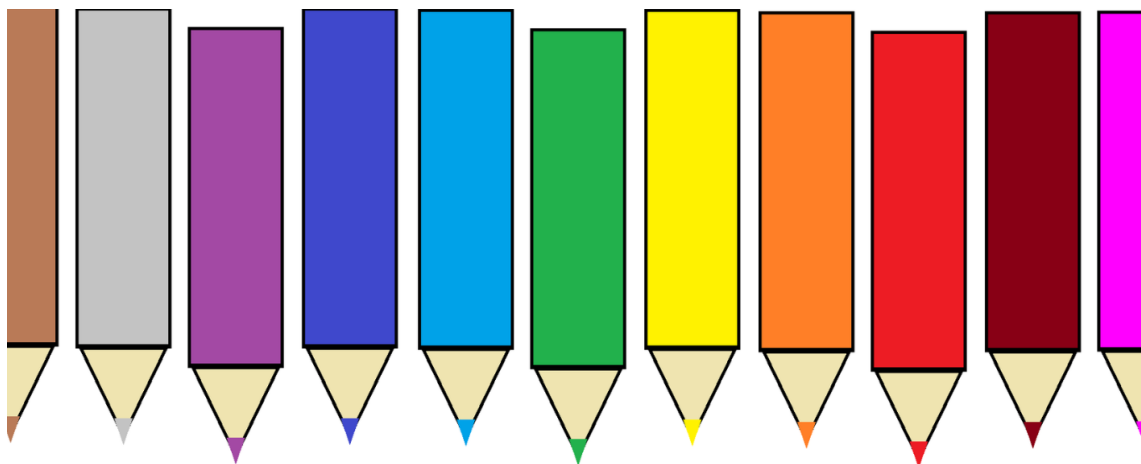




NOTICIAS CULTURALES

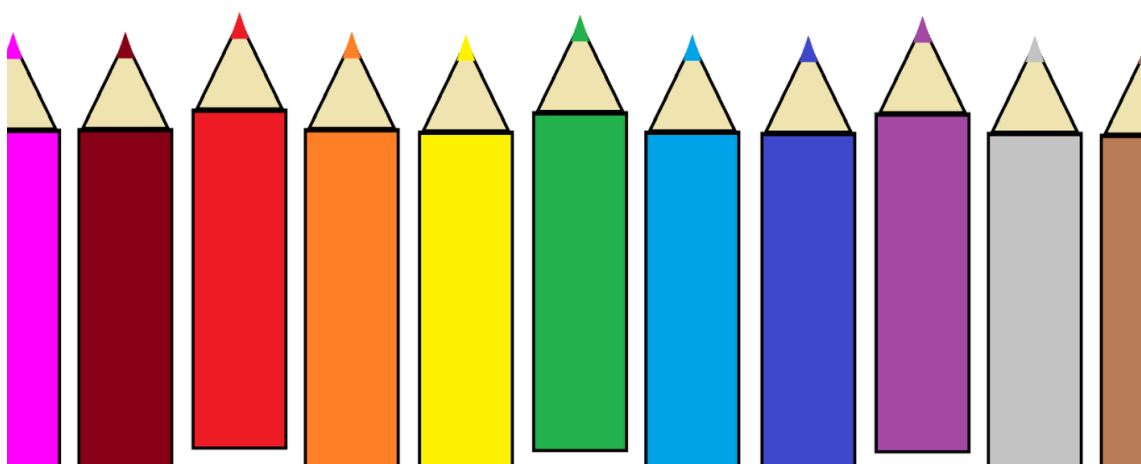
nombre del equipo





COLUMNA DE OPINIÓN

nombre del equipo



ANEXO X. EJEMPLO DE PLANTILLA DE NOTICIAS

C.E.I.P. TARTESSOS	
¡PERIODISMO EN LAS VENAS!	
TÍTULO	
Subtítulo	
INTRODUCCIÓN	
CUERPO DE LA NOTICIA	
CONCLUSIÓN	FOTO

ANEXO XII: AUTO-EVALUACIÓN

¿Cómo lo he hecho?



Bien



Regular



Mal

He atendido en las explicaciones y visitas



He trabajado en clase



Me he implicado en el trabajo en equipo



He solventado mis dudas



He aprendido lo que no sabía sobre el tema



He ayudado a mis compañeros



He mejorado mi expresión escrita



He escuchado las opiniones de mis compañeros



He aprendido a utilizar herramientas tecnológicas nuevas



ANEXO XIII. TABLA DE ACTIVIDADES PROPUESTAS EN LA SITUACIÓN DE APRENDIZAJE

FASE DE MOTIVACIÓN	
ACTIVIDAD 1. ¡¡QUIERO SER PERIODISTA!!	
Objetivo	Motivar al alumnado.
Materiales	- Cartel - Formulario - Bolígrafo - Libreta para el "Diario de Aprendizaje"
Sesiones	1
Desarrollo	Con la intención de introducir el taller de expresión escrita y captar la atención de los estudiantes, en primer lugar se saldrá fuera del centro, pues en la puerta principal han colgado un cartel cuyo mensaje es claro: ¡se necesitan periodistas! Con la lectura del cartel y, una vez entendida la información del mismo por todos los integrantes del grupo-clase, la siguiente pregunta resulta inevitable: ¿Quién quiere ser periodista en el periódico local? Así pues, la primera actividad que fomentará la expresión escrita en cierto modo es la realización del formulario presente en el anuncio. Además, como inicio, se presenta el "Diario de Aprendizaje" que no consiste en otra cosa que en apuntar, durante el taller de expresión escrita, todo aquello que se va aprendiendo.
FASE DE ACTIVACIÓN	
ACTIVIDADES 2 Y 3	
ACTIVIDAD 2: ¿QUÉ NOS DICE LA IMAGEN?	ACTIVIDAD 3. LLUVIA DE METEORITOS
Objetivo: Conocer los conocimientos previos sobre el tema pertinente	
Materiales:	
Materiales: Pizarra digital para proyectar la imagen	- Papel Continuo - Folios - Lápiz
Sesiones: 1 sesión por cada actividad. (2 en total)	
Desarrollo: Se expone una imagen en la pizarra digital con la intención de	Desarrollo: Se coloca un papel continuo en la pared dividido en dos zonas:

que los menores saquen sus propias conclusiones sobre lo que ven en dicha fotografía: qué creen que están haciendo las personas que aparecen en ella, cuál creen que es su trabajo, etc.

1. ¿Qué conoces del periodismo?

2. ¿Qué te gustaría conocer?

Individualmente, cada alumno escribirá en un folio la respuesta de cada pregunta. Luego lo arrugará para que cuando el docente dé la señal de aviso, todos lancen sus bolas de papel.

Una vez mezcladas, cada uno cogerá una bola y leerá lo que hay escrito en ella para, posteriormente, pegarla en el papel continuo.

FASE DE EXPLORACIÓN ACTIVIDAD 4. MI PRIMERA NOTICIA

Objetivo	Poner en práctica las ideas previas
Materiales	- Lápiz - Papel *La adaptación, en este caso, enfocada al alumno con disgrafía consistirá en primer lugar, en realizar la actividad (con ayuda y de forma más reducida) en una hoja de una raya y, posteriormente, podrá pasarla a formato digital en el ordenador.
Sesiones	3
Desarrollo	Esta actividad estará dividida, de nuevo, en dos sesiones: - La primera de ellas tratará de elaborar una entrevista (sobre un tema de interés para el menor) en clase para, posteriormente, en casa entrevistar a algún familiar o amigo. - La segunda y tercera sesión irá destinada a la realización de la noticia. Es importante destacar que en esta actividad, el docente no ofrecerá <i>feedback</i> sobre cómo realizar dicha redacción.

FASE DE ESTRUCTURACIÓN

Objetivo	Conocer la teoría del tema a tratar para elaborar un producto final de calidad ajustado a la realidad.
Materiales	- Libros - Lecturas - Vídeos - Audios - Ordenadores

Sesiones	7
Desarrollo	En esta fase el docente es el encargado de ofrecer la parte teórica del tema pertinente para poder elaborar un producto final acorde con la realidad. Para evitar caer en el método tradicional de enseñanza donde el maestro es el máximo protagonista de ella, las explicaciones irán de la mano de herramientas audiovisuales, así como vídeos, audios, etc., con la idea de garantizar la plena inclusión en base a lo que presenta el grupo-clase. Además, los alumnos tendrán la oportunidad de adentrarse en el tema del periodismo gracias a la visita de periodistas locales.
FASE DE APLICACIÓN Y COMPROBACIÓN	
Objetivo	Generar el producto final
Materiales	- Ordenadores - Lugares públicos - Lápices - Papel
Sesiones	12
Desarrollo	El grupo-clase quedará dividido en seis grupos (heterogéneos en cuanto a sexo y aptitudes) de cuatro integrantes cada uno. Cada componente del equipo recibirá un rol y cada equipo se encargará de una comisión distinta, así como noticias deportivas, noticias locales o noticias científicas, entre otras. Durante estas 12 sesiones y, siempre, con la intención de elaborar un producto final de calidad, se proponen distintas actividades: - Visitas a la redacción del periódico local. - Búsqueda de información en la biblioteca del centro - Búsqueda de información con ordenadores en la sala de informática - Visita a la biblioteca del pueblo. - Selección de dos noticias relevantes - Síntesis de las ideas más importantes de las noticias seleccionadas - Redacción de las noticias
FASE DE CONCLUSIÓN Y EVALUACIÓN	
Objetivos	- Presentar el producto final - Utilizar el producto final como beneficio a la comunidad

Materiales	- Pizarra digital
Sesiones	2
Desarrollo	Cada equipo expondrá la comisión que ha realizado para, posteriormente y con ayuda del docente, unir todas las secciones y formar el periódico completo. Una vez hecho esto, con la intención de generar un beneficio a la comunicad, se pondrá en marcha una venta de los periódicos cuya recaudación irá destinada a la asociación de cáncer de mama de la localidad. Además de las rúbricas evaluativas por parte del docente, cada alumno realizará su propia autoevaluación.

Nota. Fuente: Elaboración propia