

PROPUESTA PARA ELABORAR UN PROGRAMA INCLUSIVO DE DESARROLLO DE LA COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN PRIMARIA.

(Versión 2)



Este documento ha sido elaborado por el EOEP Específico de DEA, TEL y TDAH
de la Comunidad de Madrid, bajo licencia CC BY-NC



Propuesta para elaborar un programa inclusivo de competencia en comunicación lingüística en la etapa de educación primaria.

Se elabora esta nueva versión para adaptar el documento anterior tanto a la nueva normativa como a las necesidades que hemos ido detectando en los centros.

Elaborado por el EOEP Específico DEA, TEL y TDAH

Versión 2 - Fecha de publicación: Mayo 2023

Este documento ha sido elaborado por el EOEP Específico de DEA, TEL y TDAH

de la Comunidad de Madrid, bajo licencia CC BY-NC



ÍNDICE.

1. [Introducción.](#)
2. [Objetivos.](#)
3. [Trastorno del desarrollo del lenguaje como categoría diagnóstica.](#)
4. [Definiciones: habla y lenguaje.](#)
5. [Dificultades en el desarrollo del lenguaje.](#)
6. [El currículo como elemento facilitador del desarrollo del lenguaje.](#)
7. [El centro educativo como marco organizativo básico para el desarrollo del lenguaje: Plan Incluyo.](#)
8. [Detección de necesidades, identificación de barreras contextuales.](#)
9. [Detección de necesidades, identificación de barreras personales.](#)
10. [Pautas para la intervención en el desarrollo del lenguaje.](#)
11. [Intervención: actividades ordenadas desde los cuatro componentes del lenguaje.](#)
12. [El papel de la familia.](#)
13. [Evaluación.](#)
14. [Conclusión.](#)
15. [Referencias: Legislativas y Bibliográficas.](#)
16. [ANEXO 9. Actividades para la elaboración de un programa.](#)
17. [ANEXO 10. Ejemplos de materiales](#)

1. INTRODUCCIÓN.

Este documento es la segunda versión del publicado por este equipo en el curso 2021-22. Esta revisión se hacía imprescindible debido a la normativa que se ha ido publicando durante este último año.

Por otro lado, en la experiencia que vamos acumulando en la relación con los centros, hemos detectado la necesidad de contar con instrumentos lo más prácticos posibles.

Por este motivo, este documento contiene dos anexos: uno con recursos y un conjunto de fichas de trabajo que contemplan actividades concretas para generar rutinas de pensamiento, elaboración de materiales y utilización del juego para practicar lenguaje; y otro con ejemplos de materiales.

Seguimos en la línea de ofrecer una propuesta a los centros educativos para que realicen un programa incardinado en el currículo para desarrollar la competencia de comunicación lingüística, de todo el alumnado.

Nos situamos, por tanto, en el enfoque teórico-práctico de la escuela inclusiva, estas actividades están pensadas para todo el alumnado del aula incluyendo, como no puede ser de otra forma, al alumnado con Trastorno del desarrollo del lenguaje.

El concepto de educación inclusiva supone trasladar la respuesta educativa del alumno al contexto en el que se desarrolla dicho alumno. Llevando al contexto escolar a convertirse en un lugar de desarrollo para todos y en el que todos los alumnos participan.

En el camino hacia una escuela inclusiva contamos con los principios del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), CAST (2011), como marco para flexibilizar el currículo, enriquecerlo y reducir barreras, en el que todos están aceptados

y reconocidos en su singularidad. Ambos aspectos inclusión y diseño universal del aprendizaje quedan recogidos en el preámbulo de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

En el mismo sentido, el Decreto 23/2023, de 22 de marzo, del Consejo de Gobierno, en su capítulo I, determina las necesidades educativas del alumnado y aborda la identificación de barreras para el aprendizaje y la participación, con el fin de articular medidas educativas ordinarias y específicas de atención a las diferencias individuales del alumnado, recogidas en el capítulo II.

Por ello el DUA, se convierte en un enfoque que nos ayuda al proceso necesario de transformar la enseñanza ofreciendo a la diversidad de aprendices múltiples formas de representación, múltiples formas de acción y expresión y múltiples formas de implicación, (Alba Pastor, 2016).

Es por tanto objetivo asegurarnos la participación de todos los alumnos, sin embargo, somos conscientes de la dificultad intrínseca que presentan los alumnos con un Trastorno del Desarrollo del Lenguaje para participar en contextos de comunicación.

Con esta propuesta, queremos caminar hacia la inclusión, favoreciendo la participación del alumnado con un TDL, y asegurándonos que cuenta con una respuesta educativa equitativa.

No podemos pensar que cuando un alumno o una alumna tiene dificultades de lenguaje, precisa una enseñanza completamente diferente que debe ser impartida solo por el especialista (Miguel de, J.L. et al., 2006). Será en el aula ordinaria donde podemos trabajar todos estos aspectos que benefician al

desarrollo del lenguaje incidiendo positivamente en la mejora de sus dificultades y en las interacciones comunicativas y relaciones sociales.

Enseñar lenguaje es poner al alcance de la persona los medios que movilicen los procesos no solo lingüísticos sino también cognitivos, afectivos e interpersonales, que le ayuden a construir su propio conocimiento y las habilidades comunicativas.

Vamos por tanto a poner en marcha la actividad teniendo en cuenta el apoyo que precisa el alumno como un continuo que va de mayor a menor intensidad con el fin de lograr la participación del alumnado con Trastorno del desarrollo del lenguaje.

La participación activa en las distintas actividades de lenguaje, es la forma que tenemos de ofrecerles suficientes oportunidades para generar estrategias compensadoras de lenguaje y comunicación.

Por último, indicar que, en este documento, con el fin de simplificar la exposición y facilitar la comprensión lectora, se utiliza el masculino genérico, para referirnos a alumnos y alumnas, profesores y profesoras, maestros y maestras, etc., tal y como indica la Real Academia Española (RAE, 2020).

2. OBJETIVOS.

1. Reflexionar sobre el lenguaje y utilizar este conocimiento para la elaboración de un programa de intervención.
2. Tener en cuenta el conocimiento que tenemos sobre los Trastornos del Desarrollo del Lenguaje y las necesidades educativas que llevan asociadas.
3. Señalar la importancia de intervenir sobre los cuatro componentes del lenguaje: fonético-fonológico, semántico, morfosintáctico y pragmático.
4. Ayudar a la identificación de las barreras en el aprendizaje del lenguaje.
5. Reflexionar sobre la optimización de las medidas ordinarias y específicas que el centro pone en marcha dentro de su Plan Inclusivo.
6. Facilitar al profesorado del centro herramientas para la atención al alumnado con Trastorno del Desarrollo del Lenguaje, seleccionando y organizando respuestas metodológicas diversas.
7. Facilitar ideas para favorecer desarrollo de la competencia en comunicación lingüística, desde la intervención en los cuatro componentes del lenguaje.
8. Facilitar ideas para favorecer desarrollo de la competencia en comunicación lingüística, desde la intervención en los cinco descriptores operativos: expresa, comprende, localiza, lee y convive.
9. Reflexionar sobre el papel de las familias en el desarrollo del lenguaje.

3. TRASTORNO DEL DESARROLLO DEL LENGUAJE COMO CATEGORÍA DIAGNÓSTICA.

El Trastorno del Lenguaje se sitúa dentro de los Trastornos del Neurodesarrollo, en los dos manuales diagnósticos en vigor, el DSM-5, de la Sociedad Americana de Psiquiatría y el CIE-11 de la Organización mundial de la salud. Estos se desarrollan en la etapa de la infancia, tienen un origen neurobiológico y están situados en un continuo, leve, moderado o grave en cada uno de los síntomas, situando a cada persona en un lugar concreto dentro de un espectro. Este origen neurobiológico supone que es un trastorno que acompaña a la persona durante toda la vida, siendo necesario entrenamiento en estrategias que compensen las consecuencias en el desarrollo del lenguaje propias del Trastorno.

El CIE-11, recientemente adoptado en España, utiliza el término Trastorno de Desarrollo del Lenguaje, en la línea de las conclusiones del estudio llevado a cabo por Bishop, et al. (2016, 2017), con método Delphi en contexto angloparlante, y por las que se concluyó acuñar el término Trastorno del Desarrollo del Lenguaje. Término que usa para referirse a aquellos niños con trastorno del lenguaje que no esté asociado con una etiología biomédica conocida, que presenta dificultades en la comunicación y en el aprendizaje y que los problemas del lenguaje no se hayan resuelto a los 5 años. Estamos ante un concepto que pone el énfasis en la persistencia de las dificultades en niños con Inicio Tardío del Lenguaje antes que en un percentil de corte en pruebas del lenguaje.

Como exponen Andreu, L., Ahufinger, N., Igualada, A. y Sanz-Torrent, M. (2021), es necesario que también se lleve a cabo un proceso de reflexión y consenso similar en el contexto hispanohablante.

Hay que destacar también aquí, que en el Trastorno no existe únicamente un déficit en uno o varios de los componentes del lenguaje, sino que se observan déficits en otras funciones como la memoria de trabajo, la inhibición o la planificación.

4. DEFINICIONES: Habla y Lenguaje.

El habla se puede entender como "la ejecución del lenguaje, es decir, la realización física y perceptiva del lenguaje" Molina (2008). Dentro de habla encontramos tres aspectos fundamentales: articulación, entonación y fluidez.

Este concepto, aunque a veces lo usamos sustituyendo a lenguaje, es un término que sólo incluye algunos componentes de la forma del lenguaje.

El lenguaje es la capacidad que tenemos para expresarnos y comunicarnos, a través de diversos sistemas de signos: orales, escritos o gestuales.

Rondal y Puyuelo (2003) consideran que el lenguaje es algo muy complejo y activo, en tanto que cumple una función (comunicación), tiene diferentes contextos (sociales, culturales, artísticos, científicos, ...) y tiene varios objetivos (expresión, comprensión, manipulación de la realidad en ausencia de ella, razonamiento, autorregulación). Todo ello en diferentes lenguas o sistemas de sonidos arbitrarios y compartido por una comunidad.

Partiendo de la premisa de la complejidad del lenguaje necesitamos clasificarlo en diferentes **componentes** con el fin de poder organizar y sistematizar la enseñanza.

La clasificación que vamos a utilizar, está resumida a continuación, utilizando claves de color, para facilitar la asociación con las ideas de intervención descritas más adelante en el documento:

FONETICO-FONOLÓGICOS: La forma del lenguaje que tiene que ver con los sonidos (fonemas) y con las letras (grafemas), relacionados con la discriminación auditivo-visual y la conciencia fonológica. En el currículo se enseñan las enseñanzas del bloque D reflexión sobre la lengua y sus usos en el marco de propuestas de producción y comprensión de textos orales, escritos o multimodales. reglas ortográficas.

MORFOSINTÁCTICOS: La forma y orden de las frases, párrafos y textos, así como las funciones que tienen las palabras dentro de esas estructuras. En el currículo se relaciona con las enseñanzas del bloque D reflexión sobre la lengua y sus usos en el marco de propuestas de producción y comprensión de textos orales, escritos o multimodales.

SEMÁNTICOS: los términos que denominan la realidad ya sea la cercana y habitual o lejana y desconocida, y su organización (campos semánticos), teniendo en cuenta la amplitud y precisión. En el currículo se relaciona con las enseñanzas del bloque D reflexión sobre la lengua y sus usos en el marco de propuestas de producción y comprensión de textos orales, escritos o multimodales.

PRAGMÁTICOS: todo lo relacionado con el uso del lenguaje, el objetivo y el contexto en el que se desarrolla. En el currículo se relaciona con la enseñanza de la competencia en comunicación lingüística que debe ser abordado desde todas las áreas y de forma concreta en el área de lengua dentro del bloque B comunicación.

5. DIFICULTADES EN EL DESARROLLO DEL LENGUAJE.

Según **Monfort** (1992), el lenguaje es una función y una destreza que se aprende naturalmente, por una serie de intercambios con el entorno social y sobre todo por los intercambios que se establecen entre niño y adulto. Cuando dice naturalmente no quiere decir que no exista enseñanza, se refiere a que la enseñanza no es sistemática, pautada, secuenciada; se refiere a una inmersión del niño, desde su nacimiento, en un contexto donde el lenguaje está presente.

El hecho de que los niños aprenden a hablar y desarrollan el lenguaje de forma natural puede ser la causa de que aquellos que precisan de una enseñanza sistemática y pautada se vayan quedando cada vez más atrás. Sabemos que los niños escuchan una palabra unas pocas veces y la incorporan a su repertorio, sin embargo, algunos necesitan muchas repeticiones para poder incorporarla y si la palabra deja de estar en su contexto de comunicación pueden llegar a olvidarla, precisando una nueva tanda de exposiciones a la misma.

El currículo es la herramienta que tenemos los docentes para desde las competencias, contenidos y criterios de evaluación enseñar el lenguaje tal y como lo hemos definido y en todas sus dimensiones.

Si partimos de los requisitos necesarios para su adquisición (integración de procesos visuales, motores y auditivos, procesos cognitivos, funciones ejecutivas) entendemos las múltiples posibilidades de error que se pueden dar en uno o varios de los eslabones de esta cadena.

De ahí las diferencias en la evolución del desarrollo del lenguaje en cada niño y la diversidad que hay en cada aula, reflejada en una gran variedad de dificultades a la que tiene que dar respuesta la escuela:

- Dificultades para integrar los estímulos verbales en los diferentes canales: motores, visuales y auditivos. La dificultad de integración la podemos encontrar en la recepción y/o en la expresión.
- Dificultades en los procesos cognitivos, como la capacidad de abstracción o el razonamiento.
- Dificultades en las funciones ejecutivas como la memoria, la atención, la inhibición, la velocidad de procesamiento, la planificación, ...

Esta complejidad la vemos también si nos situamos en la otra cara del lenguaje, el escrito. Las dificultades en la comprensión y expresión escrita que nos encontramos en los primeros cursos de la etapa de primaria, suelen estar relacionada con la conciencia fonológica, conjunto de habilidades que permiten identificar sonidos individuales (fonemas) de una palabra y combinar sonidos para formar palabras. Es por tanto necesario entrenar explícitamente los procesos de percepción y discriminación de sonidos en el camino de una adecuada conciencia fonológica que de paso al proceso de asociación fonema-grafema y por tanto el acceso a la lectoescritura.

¿Qué características pueden ser observables en el alumnado con Trastorno del Desarrollo del Lenguaje?

- ✓ Pronuncia mal.
- ✓ Se queda callado en la clase o en un juego o, por el contrario, no respeta los turnos de palabra.

- ✓ No corresponde la respuesta a la pregunta, o usan monosílabos o frases hechas.
- ✓ Utiliza siempre las mismas palabras, sea el contexto que sea.
- ✓ No incorpora el vocabulario de los temas a sus expresiones.
- ✓ Dificultad para acceder a la lectura.
- ✓ Cuenta las experiencias cotidianas de manera muy desordenadas en el tiempo.
- ✓ Mal interpreta algunas frases en situaciones sociales.
- ✓ Se queda solo con una parte de lo que se le ha dicho y no con el conjunto del mensaje.
- ✓ Su expresión y sus gestos no se corresponde con lo que se le está diciendo.
- ✓ No hace lo que se le pide.

(Marc Monfort, Isabelle Montfort)

6. EL CURRÍCULO COMO ELEMENTO FACILITADOR DEL DESARROLLO DEL LENGUAJE.

La propuesta es un programa inmerso en los proyectos de centro, dirigido hacia el desarrollo del currículo de la etapa de Educación Primaria, siguiendo el Decreto 61/2022, de 13 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid la ordenación y el currículo de la etapa de Educación Primaria.

Proponiendo actividades que favorecen la adquisición de las competencias específicas, de las cuales hemos seleccionado las cuatro relacionadas con comprensión y expresión oral y comprensión y expresión escrita:

1. Comprender e interpretar textos orales y multimodales, identificando el sentido general y la información más relevante y valorando con ayuda

- aspectos formales y de contenido básicos, para construir conocimiento y responder a diferentes necesidades comunicativas.
2. Producir textos orales y multimodales, con coherencia, claridad y registro adecuados, para expresar ideas, sentimientos y conceptos; construir conocimiento; establecer vínculos personales; y participar con autonomía en interacciones orales variadas.
 3. Comprender e interpretar textos escritos y multimodales, reconociendo el sentido global, las ideas principales y la información explícita e implícita, y realizando con ayuda reflexiones elementales sobre aspectos formales y de contenido, para adquirir y construir conocimiento y para responder a necesidades e intereses comunicativos diversos.
 4. 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.

Cada una de estas cuatro competencias tiene asociadas unos criterios de evaluación propios en cada uno de los tres ciclos de Educación Primaria.

Es fundamental reseñar que, al tratarse de una propuesta, cada centro debe adaptarlo a sus características concretas: contexto, población escolar, metodología... así como, cada profesional, a las circunstancias de su aula en cada curso y a su estilo docente.

En este apartado queremos insistir en la importancia de trabajar el lenguaje en sus dos vertientes oral y escrita ya que la mejora en uno de los códigos revierte positivamente en el otro código. Sin olvidar el poder compensador

que nos proporciona ser competente en lo escrito o en lo oral, cuando existe un trastorno que afecta a lo oral o al escrito.

7. EL CENTRO EDUCATIVO COMO MARCO ORGANIZATIVO BÁSICO PARA EL DESARROLLO DEL LENGUAJE: PLAN INCLUYO.

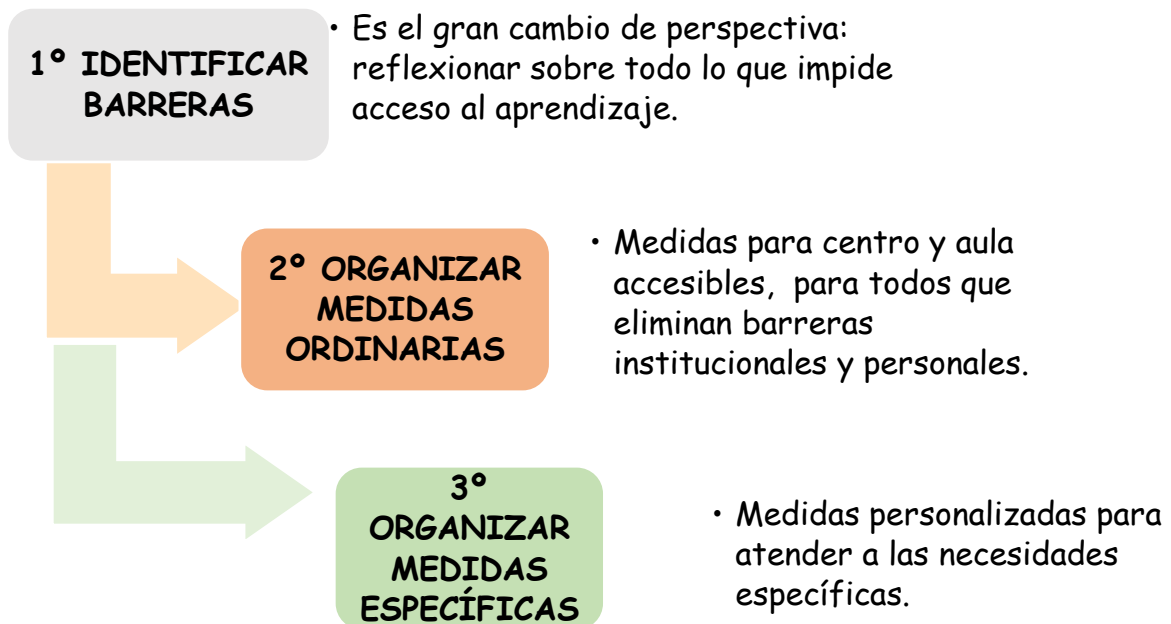
El Decreto 23/2023 marca las ideas, principios y procedimientos de atención a la diversidad en general y, por tanto, de la intervención educativa en los centros ante las dificultades en el desarrollo lingüístico. Esta normativa supone el marco ideológico ante las diferencias individuales en el que destacamos las ideas de inclusión, de accesibilidad, de eliminación de barreras de contexto y personales como cambio de perspectiva y avance en el tratamiento educativo. Además, la norma, detalla procedimientos de intervención para el centro en su conjunto y para alumnos individualmente considerados.

El centro educativo es el marco organizativo básico, el punto de partida y donde se deben articular todas las medidas individualizadas para que sean efectivas dentro de una perspectiva inclusiva. Todas las medidas deben quedar recogidas y articuladas en el PLAN INCLUYO (Plan de Atención a las diferencias individuales del alumnado).

El Título IV del Decreto 23/2023 especifica los términos con los que los centros deberán diseñar sus planes dentro de su autonomía, adecuándolos a sus necesidades y especificando los responsables de las medidas. Destacamos tres elementos que deben contener los planes para que su estructura se adecúe al espíritu de la norma:

1. Identificación de posibles barreras contextuales y personales para el aprendizaje y la participación.

2. Medidas ordinarias para todo el alumnado que afecten a la organización, metodologías, materiales...
3. Medidas específicas para una respuesta educativa equitativa a cada alumno con necesidad educativa de apoyo educativo.



Queremos colaborar en la distinción entre medidas ordinarias y específicas, para que el trabajo de elaboración del documento (Plan Incluyo) que el tiempo dedicado sea más eficiente. Ofrecemos las siguientes orientaciones para decidir dónde encuadrar cada una de las medidas:

2° Medidas ordinarias:

Las medidas ordinarias son aquellas:

- Para todos los alumnos, benefician a todos. Por ejemplo, ofrecer la información a través de videos y de texto escrito. O, por ejemplo,

crear una rutina para redactar. O, por ejemplo, localizar un momento de juego en el horario semanal.

- Para crear una organización donde quepan medidas específicas. Por ejemplo, organizar la dinámica de aula con diversas tareas (unos leen, otros escriben, otros realizan ejercicios de ortografía). O, por ejemplo, seleccionar y ordenar material de consulta en el aula (biblioteca, murales, manuales).

Algunos ejemplos:

- Biblioteca de centro: espacio donde los alumnos puedan seleccionar libros para leer en casa o consultar información para el aula. Para la complicada tarea de ordenar, adquirir y gestionar el préstamo se puede recurrir a las familias.
- Celebraciones: dedicar una jornada a realizar actividades lúdicas y festivas entorno a los libros es un recurso para motivar hacia la lectura. Algunas actividades concretas: lecturas grupales, mercadillos de libros usados, presentación de obras por parte de los autores, cuenta cuentos en infantil tanto orales como escritos.
- Obras de teatro: es una excelente actividad de lenguaje, para los actores que memorizan y entrenan la dicción como para los espectadores que disfrutan con la representación y ejercitan la escucha activa.
- Grabación de videos para publicar en la página web del centro: de igual manera se entrena el lenguaje en la preparación de los mensajes, tanto el verbal como el no verbal.
- Radio y periódico escolar

- Exposiciones en pasillos o espacios comunes: es un buen recurso para entrenar el lenguaje escrito y visual al tener que elaborar carteles, explicaciones de objetos y fotos usando diferentes recursos de comunicación a través de la imagen.
- Uso de las TIC y plataformas para fomentar la lectura como Madread.

Relacionadas con la coordinación docente:

- Selección de materiales: los libros de texto que mejor promuevan la accesibilidad, funcionalidad e interacción; o un repositorio de textos de lectura fácil o manuales de ortografía y gramática para ser usados en las aulas (para corregir y realizar redacciones).
- Elaboración conjunta de fichas de trabajo para la comprensión lectora y la expresión escrita; este recurso puede dar continuidad y coherencia a la enseñanza entre niveles y entre áreas.
- Establecer un recorrido curricular competencial para toda la etapa, seleccionando los aspectos relevantes para llevar a los alumnos al perfil de salida.
- Seleccionar, utilizar y generalizar metodologías concretas para aspectos concretos como comprensión lectora o expresión oral.
- Elaboración de horarios: reflexionar sobre criterios de organización horaria que favorezcan la globalización de las áreas.
- Alternativas sobre agrupamientos: trabajo para ver qué disposición facilita la ayuda personalizada en las sesiones de clase, tanto de profesores como entre compañeros.
- Alternativas para desdoblarse grupos o realizar grupos flexibles.
- Organización de los grupos de refuerzo educativo.
- Repositorio de materiales

3º Medidas específicas:

Las medidas específicas son aquellas:

- Dan una respuesta personalizada a una necesidad concreta. Por ejemplo, selección de un texto de lectura fácil o transformación del texto habitual. O, por ejemplo, preparar con acompañamiento un guion para exponer un tema.

Algunos ejemplos:

- Diseño de informe para recoger medidas en la evaluación.
- Diseño de informe para recoger las medidas metodológicas.
- Plan Individualizado
- Textos: selección y adaptación
- Acompañamiento
- Diseño de "repeticiones", horario
- Materiales de consulta: silabario o manual de gramática adaptado o diccionario personal adaptado. (Ejemplos en Anexo 10)
- Materiales de apoyo: guiones, fichas, autoinstrucciones. (Ejemplos en Anexo 10).

8. DETECCIÓN DE NECESIDADES, IDENTIFICACIÓN DE BARRERAS CONTEXTUALES.

Este apartado supone profundizar en el cambio de perspectiva, en el que ponemos el foco en que las tradiciones, las costumbres, la tendencia a mantenerse en dinámicas de trabajo, pueden ser impedimentos para el aprendizaje y la participación de los alumnos.

Es por ello necesario hacer un análisis de las variables de los centros y las aulas que dificultan la comprensión y expresión de vocabulario, frases y textos. Y un proceso de reflexión conjunta que no debe ser vivido como un trámite sino como una oportunidad para mejorar la práctica educativa, conservando rutinas valiosas, modificando, descartando e incluyendo otras.

Ofrecemos algunas preguntas para ayudar en la difícil tarea de identificar barreras contextuales:

- ¿Se realizan actividades para activar conocimientos previos? Es decir, para que los alumnos recuerden experiencias personales y escolares que les hagan tener presente vocabulario específico.
- ¿Se selecciona y explica previamente vocabulario necesario para comprender explicaciones o narraciones? ¿Se deja expuesto en el aula para recurrir a él?
- ¿Se cuida la complejidad y longitud de frases y textos para que pueda ser procesados?
- ¿Se analiza el valor del lenguaje no verbal?
- ¿Se valoran los espacios del centro por su poder comunicativo? ¿Se cuidan los carteles, señales o cualquier otra información?
- ¿Se relacionan las actividades de centro con el desarrollo del lenguaje?
Es decir, las exposiciones, obras de teatro, concursos literarios...

Estas reflexiones necesitarán de planificación y sistematicidad, que debe impulsar el Equipo Directivo y que es labor de todo el profesorado de un centro.

9. DETECCIÓN DE NECESIDADES, IDENTIFICACIÓN DE BARRERAS PERSONALES.

La implementación de un programa o de cualquier tipo de actuación en un aula o en un centro requiere que nos adaptemos a la situación real de nuestro alumnado. Previamente hemos visto qué el propio centro o la organización del aula se pueden convertir en barreras para el aprendizaje y la participación del alumnado con TDL, pero también, hay que tener un conocimiento de las condiciones individuales que son generadoras en sí mismas de barreras para su participación.

El conocimiento de ello es la base para adoptar las medidas específicas que veíamos en el apartado anterior y por supuesto todas las medidas ordinarias necesarias.

Para esta labor de detección e identificación, hemos diseñado dos protocolos de observación, uno para el lenguaje oral teniendo en cuenta los cuatro componentes, y otro para el lenguaje escrito tanto en su vertiente comprensiva como expresiva.

Ninguno de estos dos cuestionarios, tienen valor diagnóstico, se trata de una herramienta para **facilitar la observación** del tutor dirigiendo su atención a aspectos observables, para determinar el desarrollo de la competencia comunicativo-lingüística del alumnado de su aula.

Los protocolos de observación los encontrareis en el [ANEXO 10](#) (Ejemplos de materiales para el desarrollo de un programa de competencia en comunicación lingüística en la etapa de educación primaria)

10. PAUTAS PARA LA INTERVENCIÓN EN EL DESARROLLO DEL LENGUAJE.

Como hemos visto en los apartados anteriores, una vez que se han identificado las barreras que impiden el acceso al aprendizaje del lenguaje es necesario adoptar medidas que aseguren el derribo de las mismas.

En este apartado hacemos un listado de orientaciones que pueden ayudar a diseñar un centro y un aula más accesible, en el que se ofrezcan las ayudas necesarias, asegurando la participación de todos y la generalización de lo aprendido.

Continuamos las orientaciones dada en el "Programa inclusivo para el desarrollo de las habilidades comunicativas en educación infantil" elaborado por este Equipo.

ACCESIBILIDAD

- 1) Asegurarnos que hablamos un **lenguaje común**, es decir, que todos los alumnos conocen el vocabulario, frases hechas o usos que nosotros vamos a utilizar.
- 2) Dar mucha importancia al **contenido** como elemento del lenguaje: el mensaje es clave en la comunicación, dar y recibir información. En este sentido es fundamental activar conocimientos previos y dar orden y estructura conceptual al texto que lee o escucha. La visualización previa de un video sobre un tema es un buen recurso, permite tener la cabeza preparada para poder asimilar el discurso
- 3) Facilitar **lenguaje accesible**; tanto escrito como oral, teniendo cuidado con el vocabulario, aquel específico de un tema como aquel de registro alto (también hay que instruirlo). También el lenguaje se hace accesible

cuidando la complejidad y longitud de la frase, procurando frases directas y evitando frases subordinadas. Por otro lado, también hay que cuidar el orden textual, cuestión que se asegura con la jerarquía (de lo más general a lo más específico), el orden temporal o causal, eligiendo y colocando bien los nexos (antes, luego, segundo, porque) y la puntuación.

- 4) Dar **apoyo visual** y un **formato facilitador** a lo que se está explicando o leyendo, procurando la coordinación audioverbal: el lenguaje requiere diversos canales de recepción y expresión (especialmente auditivo y visual), los alumnos con dificultades precisan de una buena coordinación de ambos para compensar dificultades. La percepción auditiva del habla, la discriminación de fonemas, sílabas, palabras, frases, se favorece con apoyo de imagen o gesto. La comprensión lectora se facilita con un formato del texto (letra, interlineado...) más accesible. Igualmente, con el formato del texto oral: tono de voz, pausas, entonaciones.
- 5) **Dosificar** los periodos de **atención** y **cantidad** de texto escrito (y oral): los alumnos con dificultades tienen que hacer un sobreesfuerzo y el cansancio lleva a abandonar la tarea.

FUNCIONALIDAD

- 1) Enseñar el lenguaje creando **contextos de comunicación** e interacción para poder hacer funcional el lenguaje rico y correcto. Solo usando el lenguaje lo máximo posible se compensan las dificultades, asegurando más repeticiones. Este enfoque requiere determinada organización espacial, temporal, agrupamientos y uso de materiales.

- 2) Aprovechar los **entornos naturales** y situaciones de **aprendizaje incidental** (juegos, pasillos, patios, fila...) para favorecer que lo aprendido en el aula se aplique en otros contextos y se generalice. Para que el lenguaje correcto vaya teniendo más peso en la dinámica del alumno, que hable bien más veces, que lo automatice.
- 3) Facilitar la **participación**: crear estructuras de comunicación donde se reconozca cuando intervenir y cómo, con seguridad de hacerlo correctamente o sin miedo al fallo. Por ejemplo, creando secuencias predecibles, de tal manera que anticipen cuando preguntar y sobre qué; también trabajando el clima de grupo con normas muy claras de respeto. Hay que evitar el malestar emocional por las consecuencias de los errores o percepción de incapacidad.
- 4) Favorecer que se relacione el esfuerzo, la participación y el uso del lenguaje correcto con el **éxito académico**. Para lograr que apliquen el vocabulario y las frases correctas en su habla cotidiana y en sus redacciones habituales es necesario que se valoren en la calificación. Se trata de valorar en la nota el uso del vocabulario trabajado, puntuar las palabras usadas en las contestaciones de los exámenes. Así se favorece la implicación del alumno y, por tanto, su responsabilidad.

INTERACCIÓN

- 1) Enseñar, de manera **sistemática, aspectos básicos** del lenguaje que se adquieren habitualmente de forma natural.
- 2) **Preparar** previamente la participación: anticipar preguntas, respuestas, opiniones y ejemplos. Se trata de guiar para la difícil tarea de hablar en público con vocabulario, frases y contenido adecuado: los niños con dificultades de lenguaje necesitan de guías, de guiones o

esquemas para saber qué, cuándo y cómo intervenir, cómo responder a preguntas o cómo hacer la pregunta.

- 3) **Acompañar** e instruir de manera personalizada a través de herramientas pedagógicas:
- 4) **Incitar** a la comunicación, (dar pie), no hay que confiar que tenga intención de hablar, por ello hay que hacer por él entradillas, preguntas sencillas, iniciar la frase, ...
- 5) **Modelo**: es el gran mecanismo de aprendizaje del lenguaje, imitar lo que dicen los que me rodean. El ejemplo, aquello que hay que repetir debe estar al alcance del que lo tiene que aprender, por tanto, hay que tener cuidado con la extensión y complejidad de la frase, con las palabras de difícil pronunciación. También se imitan las habilidades comunicativas, el lenguaje no verbal: expresiones, gestos, tono.
- 6) **Corrección**: los errores de pronunciación, gramática, semánticos necesitan de un modelo correcto lo más inmediato posible. Puede ser una expansión de su producción, la repetición de manera adecuada. O puede ser una extensión de su producción en la que se amplie lo que ha dicho, aumentando el contenido de comunicación.

En estas correcciones hay que tener mucho cuidado con las cuestiones emocionales, tener en cuenta que los errores no dependen de la voluntad y que lo que interesa es la ejercitación, los "mutismos" por evitar errores van a perjudicar el avance. Por ello hay que reforzar cualquier intento de comunicación incluso gestual.

- 7) **Guía**: los procesos comunicativos se pueden secuenciar en pasos e ir dando indicaciones para llevarlos a cabo, en este sentido realizar instrucciones para que lleguen a convertirse en autoinstrucciones es un

buen recurso didáctico. Las referencias visuales (pictogramas, por ejemplo) ayudan en este proceso.

8) Tener como objetivo la **autonomía**. Para que "recuerden" y se apoyen en la ayuda personal cuando están solos conviene usar recursos concretos que materialicen el proceso. Proponemos cuatro ejemplos:

- a. **Diccionario personal** recogido en su cuaderno o cualquier otro material que se pueda consultar, elaborado con palabras sacadas de los textos habituales.
- b. **Guiones** referencias escritas (o con pictogramas) sobre qué decir, cómo, cuándo..., que pueden ser muy esquemáticos o muy concretos (con la frase exacta que tienen que decir), también guiones sobre el desarrollo de la sesión de debate, con la secuencia y las normas de comunicación.
- c. **Autoinstrucciones**: es una manera de enseñar a hablarse a sí mismo para proporcionarse pautas en la resolución de tareas, se trate de aprender verbalizaciones para un cambio de comportamiento. Para elaborarlas hay que descomponer una actividad en una serie de pasos para poder verbalizarla internamente. Desarrolla la planificación y secuenciación, externaliza las órdenes internas, es decir descarga la memoria de trabajo, funciona como una "prótesis", una memoria externa.
- d. **Fichas o plantillas de trabajo**: son soportes donde realizar las tareas de comprensión y expresión escrita, el formato ayuda a planificar y organizar, a ver los pasos, a memorizar y evocar el proceso. Canaliza y concreta el proceso mental del alumno.

11. INTERVENCIÓN EN EL DESARROLLO DEL LENGUAJE DESDE LOS CUATRO COMPONENTES LINGÜÍSTICOS: ACTIVIDADES PARA DESARROLLAR CADA ASPECTO DEL LENGUAJE.

A continuación, utilizando el código de color correspondiente encontraréis listados de actividades relacionadas con el currículo en cada uno de los componentes del lenguaje, presentación teórica, ya que en el **ANEXO 9 "Actividades para elaborar un programa inclusivo de desarrollo de la competencia en comunicación lingüística en la etapa de educación primaria"**, está la propuesta práctica de selección concreta de actividades: en secuencias, materiales y juegos.

A. DESARROLLO DEL COMPONENTE FONETICO-FONOLÓGICO

OBJETIVO: se trata de desarrollar, enseñando y entrenando, la forma del lenguaje que tiene que ver con los sonidos (fonemas) y con las letras (grafemas); son actividades para trabajar la discriminación auditivo-visual y la conciencia fonológica.

RELACIÓN CON EL CURRÍCULO: este componente se desarrolla a lo largo de la Educación Infantil, pero aparece como contenido explícito en 1º de Primaria porque es esencial para la enseñanza de la lectura y escritura; más adelante es un contenido implícito en la enseñanza de la ortografía. En 1º todavía la claridad y la pronunciación son contenidos de enseñanza.

ACTIVIDADES:

1. **ACTIVIDADES ESPECÍFICAS:** recogidas en el ["Programa inclusivo de desarrollo de las Habilidades Comunicativas para la etapa de"](#)

educación infantil. Versión 2", elaborado por el EE DEA, TEL y TDAH.

1º Y 2º de Primaria: estas actividades deberían ser parte de la rutina del área de Lengua, son esenciales para afianzar el proceso de leer y escribir: encontrar el sonido y asociarlo con una grafía. Todavía deben realizarse habitualmente, todos los días y en un momento reconocible de la dinámica de trabajo (antes de escribir, por ejemplo).

3º-6º de Primaria: son actividades de uso del lenguaje que favorecen una buena dicción y que ayudan a memorizar las cuestiones ortográficas y a comprender las reglas y sus excepciones. Deberían estar presentes al menos una vez por semana en el área de Lengua.

2. **ACTIVIDADES DE LOS LIBROS DE TEXTO:** las actividades de ortografía ofrecen muy buenos y variadas oportunidades de aprendizaje porque suponen evocar palabras con imágenes, completar frases, modificar palabras, aplicar las reglas de manera guiada. Su ineficacia surge cuando se realizan de manera mecánica, sin reflexionar o fijarse, no logrando la generalización a los escritos espontáneos. Se recomienda que inmediatamente después de realizar estas actividades realicen una expresión escrita libre (usando el contenido ortográfico).
3. **CORRECCIÓN AUTÓNOMA DE REDACCIONES CON MANUAL DE ORTOGRAFÍA:** actividad complementaria con la anterior, se trata de aprovechar el trabajo realizado con el libro de texto para relacionarlo con sus redacciones, buscando la corrección de las dudas o faltas en el libro. La aplicación o uso del contenido es la manera más eficaz de aprendizaje.

- Como es muy complicado revisar todo el libro de texto, la propuesta supone elaborar o conseguir un manual donde esté agrupado todo el contenido ortográfico de Primaria.
4. **CORRECCIÓN ACOMPAÑADA Y CLASIFICACIÓN DE ERRORES Y FALTAS:** en esta actividad el profesor (o compañero) acompaña al alumno en la revisión de la redacción para encontrar faltas o errores (los alumnos con DEA tienen dificultad para reconocer el error). Una vez encontrados, los errores se clasifican en un cuaderno por el tipo de falta o error (unión, separación, omisión, sustitución, b/v, h...); este proceso de clasificar es una buena manera de hacer metacognición, reflexión sobre el propio aprendizaje, cuestión que favorece el avance. Esta tarea debe valorarse positivamente, se trata de reforzar el esfuerzo y no de sancionar la falta.
 5. **JUEGOS DE MESA:** el cruce de palabras, las sopas de letras o los crucigramas son excelentes actividades para entrenar la composición y descomposición de palabras en sus fonemas y en sus grafemas. Un paso más difícil y enriquecedor es que elaboren crucigramas o sopas de letras para los compañeros (con vocabulario de sociales y naturales, por ejemplo). Juegos de mesa editados: "VERBALIA", con múltiples juegos de lenguaje con letras y sílabas que permiten mucha versatilidad, "SCRABBLE", "PALABREA", ...
 6. **DICTADOS:** es la actividad clásica de evaluación de la ortografía, se convierte en actividad de enseñanza y aprendizaje cuando reúne determinadas condiciones: se conoce previamente las palabras y el texto, se solicita que se estudie, se ayuda a reconocer las palabras difíciles (por ortografía natural o arbitraria), se realiza un análisis

posterior de fallos y faltas, se cuidan las condiciones de ritmo, eliminar el carácter evaluador del dictado es la mejor opción.

7. **COPIA:** es una actividad que permite memorizar, es sencilla porque es mecánica, entrena la grafía... pero hay que limitarla en el tiempo y asociarla a actividades funcionales como realizar murales o carteles. Los aprendizajes que conlleva son limitados, hay que tener cuidado de que ocupen demasiado espacio en el tiempo de aprendizaje.

B. DESARROLLO DEL COMPONENTE MORFOSINTÁCTICO.

OBJETIVO: se trata de desarrollar la variedad de palabras (tipos) y su función en las frases, párrafos y textos, así como el orden en esas estructuras.

RELACIÓN CON EL CURRÍCULO: se recoge en los contenidos de gramática y sintaxis (reflexión sobre la lengua).

ACTIVIDADES:

1. **ACTIVIDADES DE LOS LIBROS DE TEXTO:** son actividades para comprender y aplicar los tipos de palabras (nombres, verbos...), las partes y estructura de las oraciones. Suelen pedir clasificar las palabras, completar frases, rellenar cuadros, sustituir palabras por otras. De igual manera que con la ortografía, el problema de estas actividades es que se realicen de manera mecánica, sin reflexionar sobre lo que se está trabajando. También el problema reside en que no se generalizan, el alumno no lleva este aprendizaje a su escrito

espontáneo. Se recomienda seleccionar la actividad más relevante y después realizar una redacción (usando el contenido gramatical).

2. **CORREGIR REDACCIONES CON MANUAL DE GRAMÁTICA Y SINTAXIS:** actividad complementaria con la anterior, se trata de aprovechar el trabajo realizado con el libro de texto para relacionarlo con sus redacciones, buscando mejorar el texto por el uso adecuado de las concordancias, evitar las repeticiones con los pronombres, unir las frases adecuadamente con preposiciones y conjunciones, usar bien la conjugación del verbo. La aplicación es la manera más eficaz de aprendizaje.

Como es muy complicado revisar todo el libro de texto, la propuesta supone elaborar o conseguir un manual donde esté agrupado todo el contenido gramatical de Primaria.

3. **JUEGOS:** un ejemplo puede ser el juego del "teléfono escacharrado" donde una frase va variando progresivamente de significado al modificarse sus palabras, cosa que ocurre al ir de boca en boca. Por ejemplo, se comienza a decir: "Mi perro es de color marrón y disfruta mucho corriendo" y se termina diciendo "Mi perro tiene un manchón porque comió mucha fruta".
4. **APOYOS VISUALES:** se trata de ofrecer diferentes soportes que ayuden a estructurar las frases, por ejemplo, recuadros de colores (nombres en rojo, verbos en azul, ...) o construir frases con pictogramas. Permite una mejor comprensión de la lógica gramatical.
5. **DRAMATIZACIÓN:** la memorización de frases complejas para interpretar un papel favorece que vaya entrenando un lenguaje más

elaborado y se aumenten las posibilidades de utilizar habitualmente un vocabulario y frases ricas y bien construidas.

6. **GUIONES:** es un proceso similar a la dramatización, preparar la frase para participar en debates o explicaciones es una ayuda para, poco a poco, hacerlo con soltura y de manera adecuada, proceso necesario en alumnos con dificultades de lenguaje que no hacen este proceso de manera natural.

C. DESARROLLO DEL COMPONENTE SEMÁNTICO

OBJETIVO: se trata de desarrollar la parte del lenguaje que tiene que ver con los términos (palabras) que denominan la realidad ya sea la cercana y habitual o lejana y desconocida, la organización (campos semánticos), teniendo en cuenta la amplitud y precisión y la construcción de palabras (palabras derivadas).

RELACIÓN CON EL CURRÍCULO: todos aquellos contenidos sobre la enseñanza del vocabulario. Los tipos de palabras, las partes de la palabra y la formación de palabras (prefijos, sufijos...),

ACTIVIDADES

1. **ACTIVIDADES DE LOS LIBROS DE TEXTO:** son actividades para ampliar vocabulario y reflexionar sobre él. Son ejercicios diversos, unos señalan términos nuevos, elaborados, poco usuales o específicos en los textos de lectura, para luego buscar su significado (diccionario o en diálogo); otros ejercicios solicitan una actividad más abstracta en la que definen categorías y solicitan clasificar, rellenar cuadros,

completar frases, sustituir palabras por otras. De igual manera que con la ortografía y gramática, el problema de estas actividades es que se realicen de manera mecánica, sin reflexionar sobre lo que se está trabajando. También el problema reside en que no se generalizan, el alumno no lleva este aprendizaje a su escrito o habla espontánea. Se recomienda hacer una selección de la actividad más relevante y después de realizar una redacción (usando el vocabulario) o una actividad de expresión oral.

2. **DICCIONARIO PERSONAL:** actividad para aprender palabras nuevas y usarlas después; se trata de seleccionar términos desconocidos para el alumno por ser de un lenguaje más elaborado, términos que dificultan la comprensión de textos orales y escritos. Estas palabras pueden seleccionarse de los textos habituales (del libro de texto, de las novelas) y recogerse en un cuaderno personal donde se definirán y se elaborará una frase. Esta actividad será funcional en cuanto los términos sean utilizados posteriormente por el alumno en redacciones o debates, para ello es fundamental valorarlos en la calificación y que aparezcan como criterio en las rúbricas.
3. **REDACCIONES CON APOYO DE DICCIONARIOS GRÁFICOS Y DEL DICCIONARIO PERSONAL:** la actividad consiste en redactar, pero la funcionalidad para ampliar el vocabulario será exigir o animar a los alumnos que usen diccionarios gráficos de la clase (revisen un campo semántico) y los diccionarios personales con palabras sacadas de lecturas. La exigencia se puede lograr valorando en la calificación el uso de términos recogidos en los diccionarios.

4. **ELABORACIÓN DE MURALES:** se trata de seleccionar el vocabulario de cada uno de los temas de CCSS y CCNN y exponer un esquema o cuadro o mapa conceptual en el aula, a ser posible con imagen de apoyo. La elaboración favorece el aprendizaje de los alumnos con dificultades de lenguaje (y en las funciones ejecutivas) y la posibilidad de recurrir a las palabras expuestas es un facilitador de la memoria de trabajo.
5. **JUEGOS:** existen juegos clásicos como "De la Habana ha venido un barco..." en los que se promueve el recuerdo de vocabulario ordenado por categorías; también es muy motivante juegos como "Pasapalabra" centrado en un tema o en varios temas. La posibilidad de elaborar las preguntas es también una buena actividad.

D. DESARROLLO DEL COMPONENTE PRAGMÁTICO

OBJETIVO: se trata de desarrollar todo lo relacionado con el uso del lenguaje, adecuarse a la intención y el contexto en el que se desarrolla.

RELACIÓN CON EL CURRÍCULO: se relaciona con la enseñanza de la competencia en comunicación lingüística que debe ser abordado desde todas las áreas y de forma concreta en el área de lengua dentro del bloque: comunicación, generando procesos que faciliten la interacción oral.

ACTIVIDADES

1. **ACTIVIDADES DE LOS LIBROS DE TEXTO:** las unidades didácticas de los libros recogen muchas actividades, suelen llamarse hablar,

escuchar, saber hacer, escribir... Los libros de texto son una buena herramienta para programar estas actividades: no solo las proponen, sino que dan muchas pistas sobre cómo llevarlas a cabo.

2. GUÍAS PARA TRABAJAR LA EXPRESIÓN ORAL Y ESCRITA Y LA COMPRENSIÓN ORAL Y ESCRITA propuestas en este documento. El aprendizaje solo se logra de manera significativa si se favorece la funcionalidad, si se aplica y se trabaja por competencias. En estas guías se orienta sobre como diseñar debates, coloquios, narraciones de forma oral. Pero también sobre comprender leer y escribir con la intención de comunicar.
3. ANÁLISIS DE ANUNCIOS PUBLICITARIOS: esta actividad se puede desarrollar con la guía para la expresión oral, pero se destaca aquí por las posibilidades que ofrece la publicidad, los anuncios, para reflexionar sobre la comunicación.
4. JUEGOS: proponemos la selección de juegos que se realiza en el libro: "40 juegos para practicar lengua española" (de J. Jacquet y S. Casulleras, Editorial Graó, Barcelona, 2004).

12. EL PAPEL DE LA FAMILIA

Volvemos al hecho de que el lenguaje es una destreza que se aprende desde el nacimiento de forma natural con los intercambios comunicativos que se establecen entre el niño y los padres. Por ello el papel de la familia en el desarrollo del lenguaje es fundamental.

Es por tanto necesario ofrecer asesoramiento a las familias con el fin de implicarlas en el aprendizaje de sus hijos para mejorar el desarrollo del lenguaje.

Y orientarlas en la importancia de combinar apoyo y exigencia, apoyando en los momentos difíciles y siendo firmes en cuestiones fundamentales, como, por ejemplo, no hablar por ellos, sino darles pie a hacerlos por sí mismo.

Contar con que el ambiente familiar para generalizar aprendizajes es fundamental, por ello es necesario buscar la colaboración de la familia para generar rutinas que van a favorecer el desarrollo de la competencia comunicativa. Algunas orientaciones podrían ser:

- ❖ Utilizar el lenguaje oral y escrito en todas las actividades cotidianas: la compra, un electrodoméstico nuevo, ir de visita, hacer la comida, ordenar la habitación, ...
- ❖ Mantener o iniciar rutinas diarias de lectura de cuentos, comics, revistas en familia.
- ❖ Delimitar al mínimo el tiempo de uso de pantallas (móvil, videojuegos...).
- ❖ Fomentar ocios desconectados: juegos al aire libre, juegos de mesa, juegos manipulativos.
- ❖ Favorecer la realización de una actividad extraescolar deportiva, de danza o música.
- ❖ Planificar el trabajo: listados, priorizaciones, tiempos, agendas...

- ❖ Organizar el espacio de trabajo y materiales.
- ❖ Animar el uso de los materiales de apoyo como diccionario personal, manual de gramática, guiones, ...

El interés de la familia por la vida escolar de su hijo, los temas, las actividades, las relaciones con iguales, las dificultades que va encontrando, etc., favorece la implicación de los niños en las actividades académicas. Y es en este contexto personal donde va a encontrar la funcionalidad de lo aprendido: hacer una lista, leer unas instrucciones, saludar o preguntar en una tienda, dar instrucciones de juego, compartir una anécdota, ...

13. EVALUACIÓN.

La evaluación debe determinar la congruencia entre resultado y objetivos, desde esta perspectiva cuando nos planteamos la evaluación del programa debemos hacer una comprobación del grado de cumplimiento de dichos objetivos con la puesta en marcha del programa diseñado. Es posible que de la evaluación se refleje que uno o varios objetivos no se han cumplido y será por tanto necesario ver qué punto del proceso es el que no ha funcionado para introducir las modificaciones y mejoras pertinentes. Es una tarea compleja puesto que el proceso lleva muchas acciones: visión global del programa, selección del responsable, calendarización de las reuniones de coordinación, elaboración de actividades, colaboración de los agentes implicados, temporalización del programa, puesta en marcha y mantenimiento, seguimiento y revisión.

Por ello sistematizar el proceso de evaluación nos va a ayudar a ponerlo en marcha.

Como propuesta puede ayudar respondernos a las siguientes preguntas:

¿Para qué evaluar?

- Para comprobar la utilidad de un programa como este.
- Para comprobar el grado de implicación de los participantes
- Para detectar dificultades y carencias en el proceso.

¿Qué evaluar?

- El grado de satisfacción de los implicados en su puesta en marcha.
- El grado de mejora de las habilidades lingüísticas de nuestros alumnos.
- El grado de participación de las interacciones sociales del alumnado.

¿Quién evalúa?

- El profesorado.
- El alumnado.
- Las familias

¿Cómo evaluar?

- Mediante la observación y el registro de las intervenciones de los alumnos.
- Mediante los resultados que van obteniendo en las pruebas de evaluación de las pruebas de lenguaje oral.
- Mediante cuestionarios a los implicados en el proceso.

¿Cuándo evaluar?

- Antes de comenzar a aplicarlo
- Durante su aplicación
- Al final.

14. CONCLUSIONES.

La presente propuesta pretende generar un proceso de reflexión en los centros sobre como enseñar y como aprender lenguaje, dentro de nuestra realidad, con los recursos con los que contamos y utilizando el marco normativo regulador.

Esta enseñanza sistemática, dirigida y consciente de todos los componentes del lenguaje y en todas las destrezas necesarias es valiosa para todo el alumnado, y absolutamente necesaria para el alumnado con Trastorno del Desarrollo del Lenguaje.

Como hemos visto el aprendizaje debe ser un proceso acompañado, compartido y con oportunidades suficientes de repetición y de práctica ya que la interacción y la participación son inherentes al desarrollo mismo del lenguaje.

Desde esta perspectiva hemos intentado utilizar todos los elementos disponibles en el propio diseño del currículo para generar oportunidades suficientes de participación en el aula y poniendo en juego no solo estrategias de comprensión y expresión escrita, sino también de comprensión y expresión oral y dando un papel protagonista a la comunicación.

Queremos destacar también que el desarrollo del lenguaje es generador en sí mismo del desarrollo de las funciones ejecutivas ya que afecta positivamente a la planificación (gracias al uso de las rutinas de pensamiento en las que el protagonista es el lenguaje), a la inhibición (usando el lenguaje interno como inhibidor de las respuestas automáticas) y a la flexibilidad (siendo necesaria la continua adaptación a los diferentes contextos de comunicación).

Por este motivo, dedicar tiempos planificados y sistemáticos para practicar y desarrollar esta competencia en detrimento de la acumulación de información, favorece irremediabilmente a formar aprendices más estratégicos y con mayores herramientas para enfrentarse a la siguiente etapa educativa.

15. REFERENCIAS:

LEGISLATIVAS.

- Ley orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE núm. 340, de 30 de diciembre de 2020, páginas 122868 a 122953.
- Real Decreto 157/2022, 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la educación primaria. BOE núm. 52, de 2 de marzo de 2022, páginas 24386 a 24504.
- Decreto 61/2022 de 13 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el Currículo de la Educación Primaria. BOCM núm. 169 de 18 de julio de 2022.
- Decreto 23/2023, de 22 de marzo, del Consejo de Gobierno, por el que se regula la atención educativa a las diferencias individuales del alumnado en la Comunidad de Madrid.
- Orden 130/2023, de 23 de enero, de la Vicepresidencia, Consejería de Educación y Universidades, por la que se regulan aspectos de organización y funcionamiento, evaluación y autonomía pedagógica en la etapa de Educación Primaria en la Comunidad de Madrid.

BIBLIOGRÁFICAS.

- Acosta, V., Moreno, A. & Axpe, A. (2012). Implicaciones clínicas del diagnóstico diferencial temprano entre Retraso de Lenguaje (RL) y Trastorno Específico del Lenguaje (TEL). Universitas Psychologica, 11(1), 279-291.

- Acosta, V., Moreno, A. y Axpe, M. (2012). La acción inclusiva para la mejora de habilidades de lenguaje oral y de lectura inicial en niños con Trastorno Específico del Lenguaje. *Revista de Educación*, 359. pp. 332-356.
- Alba Pastor, Carmen. (2016). *Diseño Universal de Aprendizaje: educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas*. Madrid. Ediciones Morata.
- Andreu, L., Ahufinger, N., Igualada, A. y Sanz-Torrent, M. (2021). Descripción del cambio del TEL al TDL en contexto angloparlante *Revista de Investigación en Logopedia*. 11 (Núm. Especial).
- Asociación Americana de Psiquiatría. (2013). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. DSM-5*. Editorial médica Panamericana.
- Bloom, L. y Lahey, M. (1978). *Language development and language disorders*. Wiley Editorial
- CAST (2011). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.0*. Wakefield, MA: Author. Traducción al español, texto completo versión 2.0. Alba Pastor, Carmen, Sánchez Hípola, Pilar, Sánchez Serrano, José Manuel y Zubillaga del Río, Ainara. Universidad Complutense de Madrid. (2013): Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).
- Cano-Vindel, A. (2002). Técnicas cognitivas en el control del estrés. En E. G. Fernández-Abascal & M. P. Jiménez Sánchez (Eds.), *Control del Estrés* (pp. 247-271). Madrid: UNED Ediciones.
- Escaño, J. y Gil de la Serna, M. (1992). *Cómo se aprende y cómo se enseña*. Barcelona. Editorial Horsori.
- Gallardo, I. E. (2017). Inicio tardío del lenguaje: revisión general. *Revista Mexicana de Comunicación, Audiología, Otoneurología y Foniatría*, 5(3), 89-96.

- Goodrich, H. (1996). Understanding Rubrics Educational Leadership, 54(4), 14-17 Reprinted with permission. Traducción Ruiz Galindo, Dora.
- Gutiérrez- Fresneda, Raúl y Díez Mediavilla, Antonio (2017). Componentes del lenguaje oral y desarrollo evolutivo de la escritura en las primeras edades. *Álabe* 16. [www.revistaalabe.com] DOI: 10.15645/Alabe2017.16.3
- Jacket, J. y Casulleras, S. (2004). 40 juegos para practicar la lengua española. Barcelona: Editorial Grao.
- Marina, José Antonio y Pellicer, Carmen. (2015). *La inteligencia que aprende*. Madrid. Editorial Santillana.
- Miguel de, J.L., Etxebarria, A., Jaussi, M.L., Mendía, R. y Ruíz, C. (2006). Desarrollo del lenguaje y de la comunicación en el marco de un modelo inclusivo de intervención. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Molina, M. (2008) Trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación. Universidad autónoma de Barcelona, BIENI 07-08 Recuperado el 09 de marzo de 2020.
- Monfort, M. y Juárez, A. (1993). El niño que habla. Editorial CEPE.
- Monfort, Marc y Juárez, Adoración. (2004). *Leer para hablar*. Madrid. Entha Ediciones.
- Rondal, J.A. y Puyuelo, M. (2003). Manual de desarrollo y alteraciones del lenguaje. Aspectos evolutivos y patología en el niño y el adulto. Barcelona: Editorial Masson S.A.
- Organización mundial de la salud. (2019). Clasificación Internacional de Enfermedades para Estadísticas de Mortalidad y Morbilidad. CIE-11.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Diccionario de la lengua española, 23.ª ed., [versión 23.5 en línea]. <https://dle.rae.es>
- Zabala, A. Arnaud, L. (2007). Once ideas clave: como aprender y enseñar competencias. Barcelona: Editorial Grao.

