

DIAGNÓSTICO E INTERVENCIÓN DIDÁCTICA DEL LENGUAJE ESCOLAR

DIAGNÓSTICO E INTERVENCIÓN DIDÁCTICA DEL LENGUAJE ESCOLAR

M^a José Iglesias Cortizas
M^a del Carmen Sánchez Rodríguez de Castro
Universidade da Coruña

DIAGNÓSTICO E INTERVENCIÓN DIDÁCTICA DEL LENGUAJE ESCOLAR

No está permitida la reproducción total o parcial de este libro, ni su tratamiento informático, ni la transmisión de ninguna forma o por cualquier medio, ya sea electrónico, mecánico, por fotocopia, por registro u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito de los titulares del Copyright.

netbiblo

www.netbiblo.com

DERECHOS RESERVADOS 2007, respecto a la primera edición en español, por

© Netbiblo, S. L.

NETBIBLO, S. L.

C/. Rafael Alberti, 6 bajo izq.

Sta. Cristina 15172 Oleiros (La Coruña) – Spain

Tlf: +34 981 91 55 00 • Fax: +34 981 91 55 11

editorial@netbiblo.com

ISBN 978-84-9745-062-1

Depósito Legal: C-2424-2007

Directora Editorial: Cristina Seco

Editora: Lorena Bello

Producción Editorial: Gesbiblo, S. L.

Impreso en España – Printed in Spain

*Este libro es un acto de entrega, y supone el trabajo de
dos personas que unen sus esfuerzos y conocimientos
para entregar a sus alumnos.*

*Así como el pintor que con cada pincelada entrega un
trocito de su alma, y consigue crear una obra de arte
que otros reciben como placer estético.*

*Los profesores con sus clases y trabajo diario entregan
su alma para conseguir que sus alumnos sean más
sabios, más conscientes y más responsables.*

Las autoras

Contenido

Introducción	xiii
--------------------	------

Primera Parte Diagnóstico escolar del lenguaje

1. Elementos del diagnóstico del lenguaje	3
1.1. Introducción	3
1.2. Concepto de diagnóstico escolar	3
1.3. Diferencias entre evaluación y diagnóstico escolar del lenguaje	4
1.4. Componentes básicos del proceso de diagnóstico del lenguaje escolar	6
1.4.1. ¿A quién se le hace un diagnóstico del lenguaje escolar?	6
1.4.1.1. Las funciones del diagnóstico escolar del lenguaje	7
1.4.2. ¿Para qué se diagnostica el lenguaje escolar?	7
1.4.2.1. Tres razones para diagnosticar el lenguaje escolar	7
1.4.2.2. Objetivos generales del diagnóstico del lenguaje escolar	8
1.4.3. ¿Qué es lo que se diagnostica en el lenguaje escolar?	10
1.4.3.1. Bases anatómicas y funcionales	11
1.4.3.2. Dimensiones del lenguaje	11
1.4.3.3. Procesos del lenguaje	13
1.4.3.4. Desarrollo cognitivo	14
1.4.4. ¿Cómo realizar el diagnóstico escolar del lenguaje?	15
1.4.4.1. Dimensiones y ámbitos que deben diagnosticarse	15
1.4.4.2. Fases del proceso de diagnóstico escolar del lenguaje	19
1.4.4.3. Informe final del diagnóstico escolar del lenguaje	20
1.4.5. ¿Con qué medios se hace un diagnóstico escolar del lenguaje?	21
1.4.5.1. Procedimientos y estrategias de diagnóstico	21
1.4.6. ¿Quiénes realizan el diagnóstico escolar del lenguaje?	22
1.4.6.1. Cualidades específicas del especialista	22
1.4.7. ¿Cuándo se realiza el diagnóstico escolar del lenguaje?	22
2. Diagnóstico de las dimensiones y ámbitos del lenguaje	23
2.1. Introducción	23
2.2. La primera dimensión: La forma del lenguaje	23
2.2.1. La fonología	24
2.2.1.1. Definición del término	24
2.2.1.2. Contenidos de la fonología	24
2.2.1.3. Procesos simplificadores del habla	25
2.2.1.4. Evaluación de la fonología	27
2.2.2. La morfosintaxis	30
2.2.2.1. Definición del término	30
2.2.2.2. Contenidos de la morfosintaxis	30

2.2.2.3.	Procesos evolutivos de la morfosintaxis	31
2.2.2.4.	Evaluación de la morfosintaxis	31
2.3.	La segunda dimensión: Contenido del lenguaje	36
2.3.1.	La semántica.....	36
2.3.2.	Definición del término	36
2.3.3.	Contenidos de la semántica.....	36
2.3.4.	Procesos evolutivos de la semántica	38
2.3.5.	Evaluación de la semántica.....	39
2.4.	La tercera dimensión: Uso del lenguaje	41
2.4.1.	Definición del término pragmática	41
2.4.2.	Contenidos de la pragmática.....	41
2.4.3.	Categorías pragmáticas	41
2.4.4.	Evaluación de la pragmática.....	43
3.	Técnicas generales de diagnóstico del lenguaje: Entrevista, observación y escala de desarrollo	47
3.1.	Introducción	47
3.2.	La entrevista	47
3.2.1.	Anamnesis o historia clínica.....	53
3.3.	Observación.....	54
3.3.1.	La observación conductual	55
3.3.2.	La observación logoeploratoria	55
3.4.	Escalas de desarrollo	60
3.4.1.	La metodología	60
3.4.2.	Los instrumentos	61
	<i>Dossier</i> básico de instrumentos para la formación del archivo personal del alumno.....	63
4.	Técnicas específicas de diagnóstico escolar del lenguaje: Test estandarizados y test no estandarizados	97
4.1.	Introducción	97
4.2.	Concepto de test	97
4.2.1.	Estandarización, normalización y pruebas criterioles	98
4.2.2.	Las características de un test de lenguaje.....	99
4.3.	Test no estandarizados.....	100
4.3.1.	Aplicación de la estrategia de producción verbal espontánea.....	102
4.3.2.	Aplicación de la estrategia de la producción verbal provocada	106
4.3.3.	Aplicación de la estrategia de la comprensión	107
4.3.4.	Aplicación de la estrategia de la imitación provocada.....	109
4.3.5.	Aplicación de otras estrategias.....	110
4.4.	Test estandarizados.....	113
4.4.1.	Instrumentos de evaluación	113
5.	La intervención logopédica del lenguaje escolar.....	117
5.1.	Introducción	117
5.2.	Competencias emocionales en la intervención del lenguaje escolar.....	118
5.2.1.	Habilidades de comprensión empática del alumno.....	119
5.2.2.	Habilidades de comunicación activa y en igualdad	119

5.2.3.	Habilidades de ética profesional	120
5.2.4.	Habilidades de adaptación a las necesidades específicas del alumno.....	121
5.2.5.	Habilidades personales del propio profesional	122
5.2.6.	Habilidades profesionales del reeducador.....	122
5.3.	Componentes esenciales del proceder rehabilitador del lenguaje escolar	124
5.3.1.	El objeto de la intervención	124
5.3.2.	Los objetivos generales de la intervención.....	124
5.3.3.	Los contenidos de la intervención.....	125
5.3.3.1.	Los contenidos esenciales del lenguaje	125
5.3.3.2.	Tipos de contenidos del lenguaje escolar	126
5.3.3.3.	Propuesta de intervención del lenguaje escolar	127
5.3.4.	Metodología y estrategias	129
5.3.4.1.	Enfoques de actuación	129
5.3.4.2.	Modelos de intervención.....	131
5.3.4.3.	Estrategias de intervención de la producción verbal del lenguaje escolar	133
5.3.4.4.	Estrategias de intervención funcional del lenguaje	137
5.3.4.5.	Estrategias de intervención en la lectoescritura.....	137
5.3.5.	Materiales de intervención	141
5.3.6.	Temporalización de la intervención	143
5.3.7.	Lugar de intervención	144
5.3.8.	Secuencialización y prioridades	145
5.4.	Evaluación de la intervención en el lenguaje escolar	146
5.4.1.	Técnicas de evaluación interna del programa de intervención	146
5.4.1.1.	El control experimental.....	146
5.4.1.2.	El control clínico	147
5.4.2.	Técnicas de evaluación externa al programa de intervención.....	148
5.4.2.1.	Técnicas de evaluación incluidas en el programa de intervención	148
5.4.2.2.	Técnicas de evaluación externa a la intervención	148
5.4.2.3.	Niveles de evaluación del lenguaje escolar	149
5.4.2.4.	Capacidades y destrezas del área del lenguaje escolar.....	150
	Referencias bibliográficas.....	153

Segunda Parte

Intervención educativa

6.	El currículum y los fines educativos	169
6.1.	Introducción	169
6.2.	Aproximación al concepto de currículum.....	169
6.2.1.	El currículum desde el punto de vista etimológico y aproximación conceptual	170
6.2.2.	Niveles de objetivación del currículum.....	173
6.2.3.	Las funciones del currículum.....	175

6.2.4.	El currículum manifiesto, <i>versus</i> oculto	175
6.2.5.	Didáctica y currículum	177
6.3.	Los fines y objetivos del currículum	179
6.4.	Dos modelos curriculares	180
6.4.1.	Modelos tecnológicos o “por objetivos”	180
6.4.1.1.	Las corrientes ideológicas que sustentan estos modelos	181
6.4.1.2.	La planificación de los objetivos en los modelos curriculares tecnológicos	183
6.4.1.3.	Análisis de un modelo de enseñanza por objetivos	189
6.4.2.	Los modelos “de proceso”	192
6.4.2.1.	Las propuestas curriculares de Stenhouse y de Bruner	194
6.4.2.2.	Análisis de los objetivos de los modelos curriculares de la LOGSE (1990) y LOE (2006), en España	197
7.	Orientaciones didácticas y metodológicas	203
7.1.	Introducción	203
7.2.	Las orientaciones didácticas en el diseño curricular base (1989) y LOE (2006)	204
7.3.	Planteamientos didácticos: Estilos y métodos de enseñanza	212
7.3.1.	Qué son métodos, estrategias y secuencias didácticas	212
7.3.2.	Planteamientos disciplinares e interdisciplinares. El enfoque globalizador de la enseñanza y los métodos globalizados	214
7.3.2.1.	Saber disciplinar, interdisciplinar y globalización	214
7.3.2.2.	El enfoque globalizador y los métodos globalizados	216
7.3.3.	Métodos expositivo o por recepción y método por descubrimiento	225
7.4.	Algunos casos prácticos	229
7.4.1.	Descubrimiento y exposición. Un ejemplo	229
7.4.2.	Investigación del medio. Un ejemplo	230
8.	El Proyecto Curricular de Centro	233
8.1.	Introducción	233
8.2.	Las decisiones compartidas de un centro educativo	234
8.2.1.	El Proyecto Educativo de Centro (PEC)	234
8.2.2.	El Proyecto Curricular de Centro (PCC)	235
8.2.3.	La Programación General del Centro, de carácter anual (PA)	236
8.3.	El Proyecto Curricular de Centro (PCC)	236
8.3.1.	¿Qué es el PCC?	236
8.3.2.	Sus ámbitos y funciones	236
8.4.	Algunas propuestas prácticas en las etapas educativas de infantil y primaria	241
8.4.1.	El Proyecto Curricular de la Etapa de Educación Infantil	241
8.4.2.	El Proyecto Curricular en la Etapa de Educación Primaria	243
9.	La programación de aula	245
9.1.	Introducción	245
9.2.	¿Qué es la programación de aula?	245

9.3.	Ámbitos de la programación	246
9.3.1.	Decisiones generales de programación.....	247
9.3.1.1.	Organizar, secuenciar y temporalizar los contenidos dentro del ciclo	247
9.3.1.2.	Tomar decisiones de organización de aula	248
9.3.1.3.	Planificar la evaluación	251
9.3.2.	La programación de las unidades didácticas.....	252
9.3.2.1.	Programaciones por objetivos	253
9.3.2.2.	Programaciones basadas en “principios de procedimiento”	253
9.3.3.	Elementos y pautas para la programación de unidades didácticas	254
9.3.3.1.	Diseño de la unidad didáctica	255
9.3.3.2.	Desarrollo de la unidad didáctica.....	261
9.3.3.3.	Conclusiones y reflexiones	264
9.3.3.4.	Bibliografía	264
9.3.3.5.	Anexos	264
9.3.4.	Algunas propuestas prácticas	267
10.	Las Adaptaciones Curriculares.....	289
10.1.	Introducción	289
10.2.	El currículum y la diversidad del alumnado en las leyes españolas, LOGSE (1990) y LOE (2006)	290
10.3.	La estrategia de las adaptaciones curriculares	292
10.3.1.	Adaptaciones curriculares no significativas.....	292
10.3.2.	Adaptaciones significativas	294
10.3.3.	Adaptaciones de acceso al currículum.....	296
10.4.	Algunas propuestas prácticas de ACI (Adaptaciones Curriculares Individualizadas).....	298
10.4.1.	Propuesta de ACI: Un ejemplo	299
	Referencias bibliográficas.....	305

Anexos

Calendario de aplicación de los currículos que desarrollan la LOE

Real Decreto 806/2006, de 30 de junio	309
Aplicación de la LOE según el Real Decreto 806/2006, de 30 de junio	309
LOE (Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo)	310
Desarrollo LOE.....	311

Introducción

Esta obra que presentamos las dos autoras, profesoras de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Coruña, surge de la necesidad de recopilar e integrar diversos aspectos de conocimiento de las materias que cada una de nosotras impartimos, Diagnóstico y Didáctica general. Esto es debido, en efecto, a la dificultad de encontrar integrados en un solo libro, en cada uno de estos ámbitos, los conocimientos que consideramos esenciales y que suelen aparecer, dispersos e incompletos, en diferentes fuentes, sin que ello represente un obstáculo sino que posibilite incluso, la ampliación e indagación sobre determinados aspectos de dichos conocimientos. Por otro lado, nos mueve a esta audaz empresa el deseo de buscar la conjunción entre las aportaciones de la materia de Diagnóstico y las de Didáctica general en orden a la aplicación didáctica y solución de determinados problemas que se detectan en el área del diagnóstico.

Se trata, pues, de un libro que consideramos de gran interés en las dos materias señaladas y cuyo uso creemos adecuado tanto para los estudiantes de las titulaciones de Logopedia y maestros especialistas en Audición y Lenguaje, en Pedagogía Terapéutica como, también, para los que cursen cualquier otra titulación de magisterio, especialmente las de las especialidades de Educación Infantil y Primaria. Consideramos que es, asimismo, adecuado para todas aquellas personas interesadas por los problemas relacionados con el Diagnóstico y/o las cuestiones de la Didáctica general, así como de la aplicación didáctica a determinados problemas del lenguaje. Pensamos, por ello mismo, que esta obra puede interesar igualmente a diversos profesionales de la enseñanza, licenciados, opositores, etc., como libro de consulta.

PRIMERA PARTE
DIAGNÓSTICO ESCOLAR
DEL LENGUAJE

Elementos del diagnóstico del lenguaje

Plan del capítulo

- 1.1. Introducción
- 1.2. Concepto de diagnóstico escolar
- 1.3. Diferencias entre evaluación y diagnóstico escolar del lenguaje
- 1.4. Componentes básicos del proceso de diagnóstico del lenguaje escolar

1.1. Introducción

En el presente capítulo queremos hacer una presentación de la primera parte del libro, que hemos titulado *Diagnóstico e Intervención Didáctica del Lenguaje Escolar*, para ello es necesario hacer esta pequeña introducción en la materia que se va a desarrollar y que es fundamental para el resto de la comprensión del texto. Así, pues, comenzaremos por explicar, aunque sea someramente¹, qué se entiende por diagnóstico y cuáles son los elementos básicos para hacer un diagnóstico del lenguaje que nos permita abordar la elaboración de un buen diseño de un programa de rehabilitación y, posteriormente, aplicarlo y medirlo para conocer sus efectos sobre el sujeto.

1.2. Concepto de diagnóstico escolar

El *Diagnóstico en educación*, de forma genérica, es una forma de organización sistemática para recoger información sobre un hecho educativo relativo a un sujeto o un conjunto de sujetos con la intención de optimizar el proceso de aprendizaje. Pero para otros autores, el diagnóstico en educación es un proceso que se centra, especialmente, en analizar las dificultades de los alumnos en el marco de la escuela y del aula. En ambos casos, tiene como fin el proporcionar a los expertos la suficiente información para elaborar las orientaciones pertinentes y construir instrumentos *ad hoc* que permitan modificar las alteraciones manifestadas en el área del lenguaje.

¹ Se pueden ampliar estos conceptos en el texto que la autora dedica a los elementos del diagnóstico en Iglesias Cortizas, M. J. (2005). *Diagnóstico Escolar. Teoría, ámbitos y técnicas*. Madrid: Pearson Educación.

Para nosotros (2005)², el concepto de diagnóstico es mucho más amplio, ya que no se ciñe exclusivamente al ámbito de las dificultades o alteraciones del aprendizaje o al ámbito del lenguaje. Además, como disciplina diagnóstica proporciona conocimiento de un sujeto o grupos de sujetos, situación, etc., es una herramienta básica para la investigación porque permite explorar lo que está sucediendo en un momento determinado. Así pues, el *Diagnóstico en Educación es un proceso sistemático, flexible, integrador y globalizador, que parte de un marco teórico para explicar o conocer en profundidad la situación de un alumno o grupo, a través de multitécnicas que permiten detectar el nivel de desarrollo personal, académico y social, con el fin de orientar el tipo de intervención más idónea y que optimice el desarrollo holístico de la persona.*

En el presente libro sólo vamos a aplicar el diagnóstico a uno de sus múltiples ámbitos, en este caso, hemos elegido *el lenguaje y la comunicación*, por ser el vehículo por excelencia para el aprendizaje, en general, del alumno en su centro escolar.

1.3. Diferencias entre evaluación y diagnóstico escolar del lenguaje

El diagnóstico escolar se distingue de otros conceptos muy afines, como son: anamnesis, examen, exploración, evaluación, medición, predicción, valoración, etc., pero en el ámbito del área del lenguaje, nos centraremos especialmente en el más próximo y común, como es el concepto de *evaluación*. Entre ambos conceptos existen algunas diferencias muy significativas que es necesario conocer y que a continuación exponemos:

1. *Por el origen del concepto.* El diagnóstico nace ligado a otras disciplinas, a saber: la psicobiología y la medicina. Su aplicación está justificada en el análisis de las aptitudes, los intereses y los aspectos más relevantes de la personalidad, mientras que la evaluación se suele aplicar en el ámbito académico para detectar los aprendizajes y el dominio cognoscitivo que presenta el discente.
2. *Por el tipo de sujetos a los que se aplica.* El diagnóstico general se puede hacer a todo tipo de sujetos, pero cuando lo centramos en el ámbito de los trastornos del lenguaje se suele aplicar a sujetos que tienen problemas o dificultades, y en su concepción genuina significa descubrir e interpretar los signos de una enfermedad (Casares, 2001). La Real Academia Española (2004) lo define como una palabra que proviene del griego *diagnostikós*. Es una disciplina que determina el origen de una enfermedad por un médico en vista de los síntomas que presenta el paciente.

En sentido figurado y adaptado a la educación, este término se utiliza para denominar el proceso que utilizan los expertos del diagnóstico para determinar el origen de los síntomas que presenta el discente, en este caso, en el ámbito del lenguaje escolar. Mientras que la evaluación se aplica sobre todo a los alumnos normales, aunque en momentos determinados se puede utilizar para conocer el nivel de los problemas o trastornos que afectan el lenguaje o cualquier otro ámbito, pero la diferencia está en que no determina la patología que padece el discente.

3. *Por el significado del concepto.* El concepto de diagnóstico se centra en descubrir e interpretar signos. Mientras que el término evaluación significa valorar, justipreciar, tasar y, en lenguaje académico, calificar. Para Moliner (2004), es un término

² Obra citada

que procede del francés *évaluer* y significa atribuir cierto valor a una cosa, tal como justipreciar, tasar o valorar, es decir, que valora mediante determinadas pruebas el nivel de aptitud de un alumno en una materia escolar, en este caso, el lenguaje escolar.

4. *Por los momentos diferentes de aplicación.* Una de las cualidades más relevantes de esta disciplina, el diagnóstico, es que siempre precede a las actuaciones del experto que nunca es *a posteriori*, facilitando la orientación, la guía de tratamiento adecuado y el diseño del programa para la rehabilitación más óptima para abordar el problema identificado. Mientras la evaluación puede preceder, aunque se utiliza también *a posteriori* del tratamiento, porque permite apreciar especialmente los logros y resultados obtenidos por el individuo al cual le implementamos un programa de rehabilitación. Además, facilita la promoción del alumno en la escuela, es decir, si pasa de curso o no.
5. *Por los profesionales encargados de la actividad.* En el área del diagnóstico, los profesionales que efectúan la diagnosis suelen ser profesores expertos en el tema, licenciados en pedagogía, psicología y psicopedagogía, y en el ámbito del lenguaje, los profesores de Audición y Lenguaje y logopedas, todos ellos, pueden también efectuar la evaluación del lenguaje y suelen pertenecer al Departamento de Orientación del centro escolar o bien al Equipo de Orientación de Zona externo al centro. Mientras que la evaluación de materias en general, puede hacerla el profesor habitual del colegio y que en momentos especiales puede acudir o derivar a otro profesional que sea especialista en diagnóstico.

Otros tipos de diferencias significativas entre ambos conceptos dentro del lenguaje escolar, que nos permiten aclarar más las actuaciones de cada una de las disciplinas son las siguientes:

1. *El diagnóstico permite emitir un pronóstico.* Ésta es su función más distintiva porque permite identificar y comprender la naturaleza de las alteraciones de aprendizaje o del lenguaje escolar que analiza y emitir un pronóstico de la evolución del problema. Mientras que la evaluación no aboca a un pronóstico sino que se centra en la descripción y juicio de valor sobre el fenómeno educativo a examen, lo cual nunca resulta ser un pronóstico.
2. Ambas disciplinas tienen *modelos de referencia científica*, pero el diagnóstico cuenta, además, con un modelo científico específico e internacional, que describe los problemas o trastornos que afectan a la personalidad, al aprendizaje y al lenguaje, nos referimos, en concreto al DSM-III, su nueva versión, DSM-IV-TR³ y el CIE-10⁴ que permiten llevar a cabo las valoraciones al respecto. (Molina et al. 1994; Vidal y Manjón, 1996).
3. Es importante destacar que de este tipo de *diagnóstico nunca se deriva ningún tipo de sanción social ni de otro tipo.* Mientras que la evaluación hace referencia a un criterio o parámetro socialmente establecido y del que podría derivarse un carácter sancionador para el alumno.

³ El DSM-IV-TR es el *Manual Diagnóstico y Estadístico de los trastornos mentales*.

⁴ En nuestro país el INSERSO (1983), se apoya en la *Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías* (OMS, 1983; CIE-10, 1996).

4. En el diagnóstico del lenguaje escolar siempre hay una vinculación específica con otros factores responsables del *statu quo* del fenómeno considerado, ya sean estas circunstancias o situaciones internas o externas o bien actitudes o problemas psíquicos tanto a nivel interior como del entorno en que se desenvuelve el sujeto. Mientras que la evaluación se vincula específicamente con el comportamiento, currículo y programas educativos.
5. La acción práctica del diagnóstico siempre es realizada por técnicos de apoyo al sistema educativo. Mientras que en la acción de la evaluación general se realiza habitualmente por los profesores ordinarios del centro educativo, aunque también la puede utilizar el experto para saber cómo va el proceso de diagnóstico o del programa de intervención terapéutica.

1.4. Componentes básicos del proceso de diagnóstico del lenguaje escolar

Cuando se plantea la necesidad diagnóstica, generalmente, se comienza por buscar información sobre el *sujeto*, es decir, a quién se le aplicará el diagnóstico, aunque no tiene que ser necesariamente un individuo, ya que puede ser el profesorado, grupos, cohortes, etc. (Granados, 2001: 44 y ss.). En el caso de las alteraciones del lenguaje, la búsqueda de información se detiene especialmente en esta área del lenguaje y la comunicación.

Para hacer el proceso más didáctico y secuencializado nos hacemos una serie de preguntas que guiarán el proceso del diagnóstico lingüístico del discente, para ello nos basamos en las formuladas por autores como Miller (1986) y que recogen De la Cruz y Alonso (1987), Ander Egg (1991) y Acosta et al. (2002), entre otros, aunque están referidas al proceso de evaluación, y no se hacen todas las preguntas que nosotros proponemos (2005), tal como hemos referido en el diagnóstico escolar en general, que ahora lo adaptamos al ámbito que nos compete, es decir, al diagnóstico escolar del lenguaje y que desarrollamos a continuación en el presente capítulo:

1.4.1. ¿A quién se le hace un diagnóstico del lenguaje escolar?

Se hace un diagnóstico del lenguaje escolar a un *individuo que tiene o puede tener problemas o alteraciones del lenguaje o de comunicación*. Pero como hemos dicho anteriormente, la disciplina del diagnóstico abarca un campo mucho mayor que el área del lenguaje y por ello nos permite, también, desarrollar aspectos tales como *prevenir, potenciar o corregir* cualquier aspecto del discente, y estos aspectos son los que marcan el *objeto o fin último* de la acción diagnóstica, que serán diferentes según las necesidades planteadas por el caso que se analiza, así pues, puede ser: a) cuando aparece un efecto negativo no deseado en el discente, especialmente en el ámbito mencionado; b) el análisis para clasificar los datos obtenidos conforme a unos criterios previamente establecidos o estándares; c) para saber cuál es el pronóstico o la meta más conveniente y accesible a partir de la situación identificada; d) y finalmente, saber qué hacer, cuándo, cómo y los costes que supone la consecución de la meta por el sujeto.

Varios autores señalan que el objeto del diagnóstico podría encontrarse entre los que exponemos a continuación:

- a. Los aspectos vocacionales, como la elección de estudio y carreras.
- b. Las competencias cognitivas y emocionales: como las competencias personales y habilidades sociales, escolares, motivacionales, etc.

- c. Los aspectos educativos, como la carencia de competencias, hábitos de estudio y problemas de aprendizaje.
- d. Los aspectos relacionados con las deficiencias o la superdotación, así como los conflictos que pueden causar los problemas anteriores.
- e. Además de los aspectos mencionados anteriormente, nosotros añadimos y resaltamos las alteraciones del lenguaje escolar.

1.4.1.1. *Las funciones del diagnóstico escolar del lenguaje*

Tal como mencionamos anteriormente, el diagnóstico escolar del lenguaje se suele aplicar a un sujeto con el fin de que optimice al máximo sus potencialidades como ser humano íntegro, y la función puede ser muy diferente según el caso *ad hoc*. A continuación los enumeramos brevemente:

- *Preventivo*. Este tipo de diagnóstico escolar del lenguaje está encaminado a anticiparse a posibles problemas que pueden emerger en los discentes a fin de prevenirlos.
- *Potenciación*. Para estimular y completar la formación de sujetos normales o superdotados, a fin de crear un programa de intervención que complemente sus necesidades de formación.
- *Clasificador*. Este tipo de diagnóstico permite saber la posición relativa del discente respecto a los otros compañeros de curso; de esto se deriva, una vez clasificado, el hacer grupos en la escuela o la selección para el mundo profesional. El primer test de inteligencia de Binet se hizo para esta función de clasificación, es decir, para poder reforzar el rendimiento educativo.
- *Modificador o correctivo*. La función del diagnóstico modificador o correctivo está encaminada a informar sobre las causas de una situación o problema que ya se han manifestado en el discente y al que se ha de dar respuesta a través de un programa específico.

1.4.2. *¿Para qué se diagnostica el lenguaje escolar?*

La respuesta a esta pregunta de para qué se diagnostica el lenguaje escolar, tiene la facultad de determinar los objetivos que se conseguirán a lo largo del proceso de diagnóstico. En este caso, podemos señalar el *objetivo general o fin último* que es orientar al discente para que haya una mejora integral, es decir, eliminar el problema por el que nos consulta o bien potenciar el lenguaje, en el caso de un sujeto superdotado. Por ello exponemos algunas razones de la necesidad de elaborar previamente los objetivos del diagnóstico escolar del lenguaje.

1.4.2.1. *Tres razones para diagnosticar el lenguaje escolar*

La primera razón permite elaborar los objetivos para llevar a cabo el diagnóstico escolar del lenguaje; es, sin duda, la que permite diseñar una propuesta sistemática, un plan jerarquizado que facilite la identificación y selección, de forma rápida y sencilla, de aquellos discentes que necesitan un diagnóstico más completo de su conducta lingüística. Esta selección no debe de realizarse, como sucede muchas veces, a través de una sola prueba o test, sino de varias complementarias, que previamente se han de proponer en la definición de los objetivos, del conocimiento del nivel evolutivo del sujeto y, por último, estableciendo criterios claros para interpretar los resultados.

La segunda razón permite establecer una línea base del funcionamiento lingüístico. Que según varios autores, entre los que se encuentra Schiefelbusch (1986), es la que permite elaborar unos objetivos adecuados al nivel que el discente tiene asimilado. Este hecho facilita al diagnosticador obtener datos de cómo se articulan y conexionan entre sí los diferentes componentes estructurales del lenguaje en el alumno, esto es: fonología, sintaxis, semántica y pragmática. Esta línea base tiene dos funciones claramente diferenciadas, por una parte, nos permite identificar el nivel evolutivo de la conducta lingüística del discente y, por otra, permite conocer la naturaleza exacta del problema que presenta. Es evidente que todo ello facilita el diseño de un programa de intervención *ad hoc*.

La tercera razón permite conocer qué beneficios produce el programa implementado. De esta forma el especialista obtiene datos fehacientes de cómo se va rehabilitando o potenciando el lenguaje del sujeto a través de la implementación del programa elaborado para paliar sus necesidades en el área del lenguaje y de la comunicación.

1.4.2.2. *Objetivos generales del diagnóstico del lenguaje escolar*

Así pues, se pueden establecer cinco tipos de objetivos generales en el diagnóstico del lenguaje escolar que permiten orientar o dirigir la búsqueda y análisis de información que nos permite lograr un diagnóstico correcto, que a continuación desarrollaremos brevemente. Para abarcar este apartado nos basaremos en la síntesis de la exposición realizada por varios autores como Myers (1987), Gallardo Ruiz y Gallego Ortega (1995: 114 y ss.), Pantin (1999) y Puyuelo et al. (2000: 34 y ss.), entre otros:

1. *Detectar alumnos que necesiten una atención específica.* Éste es el primer objetivo general que permite hacer un diagnóstico *precoz* de los trastornos del lenguaje escolar que se presentarán posteriormente, se conoce como la *detección de sujetos de riesgo*. La detección puede y debe hacerse ya desde los primeros meses o años de vida del infante, si es posible antes de la escolarización. Ya a partir del segundo año de vida, la detección, en ocasiones, surge a través de personas y métodos diferentes, como por ejemplo, reconocimiento rutinario por el pediatra a través de pruebas de desarrollo. Ya cuando el niño está escolarizado, generalmente, lo detecta el profesor ordinario que lo deriva a los expertos del Departamento de Orientación, en donde se le aplicarán las pruebas necesarias para hacer un diagnóstico escolar del lenguaje.
2. *Identificación de posibles problemas o alteraciones del lenguaje.* Éste es el segundo tipo de contacto que tenemos con el alumno y su problemática real. Por tanto, hemos de tener en cuenta que dentro de este objetivo general se ha de subdividir en otros objetivos más específicos como los que a continuación exponemos.
 - Establecer el objetivo correcto en el primer contacto con el discente. Será necesario decidir si nuestra actuación profesional será en el ámbito de la prevención, de la estimulación o, simplemente, de rehabilitación.
 - Seleccionar los procedimientos utilizados en función del problema. Se tendrá en cuenta la idiosincrasia personal y patológica del alumno, del ambiente que procede, si es carencial o no y, sobre todo, su grado de desarrollo cognitivo.
 - Establecer criterios de interpretación tanto de resultados como de su posible eficacia.
 - Determinar qué sujetos necesitan un diagnóstico más exhaustivo. Así pues, podemos encontrarnos simplemente con trastornos del lenguaje sin patologías asociadas,

o todo lo contrario, casos muy complejos con una o más patologías añadidas. En el primer caso sin patologías asociadas, es mucho más simple y fácil el diagnóstico e intervención del sujeto; pero en el segundo, con patologías asociadas, si además del problema del lenguaje nos enfrentamos a una patología de base, como puede ser una deficiencia motórica o mental, entre otras, hemos de considerarla en el diagnóstico y elaborar un programa de intervención bastante más complejo que el anterior.

- Derivación del alumno a otros especialistas. En el caso de que el discente presente otras patologías asociadas, a veces, se necesita la actuación complementaria de otros expertos que faciliten nuestro trabajo, y nos referimos, en concreto, al otorrinolaringólogo, al neurólogo, el audiólogo, etc., sus diagnósticos o evaluaciones determinan y complementan nuestra forma de actuación.
3. *Determinar el nivel de conducta lingüística del discente o necesidades educativas.* Este tercer objetivo es muy importante porque supone el diagnóstico del lenguaje escolar propiamente dicho. En este objetivo se pretende determinar qué áreas del lenguaje son problemáticas y cuáles lo son menos. Es necesario recabar información suficiente para poder elaborar las tareas reeducativas o intervención óptima así como su secuencia, para resolver el problema. Exige los siguientes pasos:
- Determinar el nivel de las bases anatómico-funcionales del sujeto, qué dimensiones del lenguaje tiene adquiridas y cuáles están alteradas o son carenciales, etc.
 - Distinguir entre dos conceptos esenciales: retraso y alteración o trastorno. En este punto se puede confundir una inmadurez de un alumno causado por diferentes circunstancias pero todas ellas reversibles con el tiempo, con la posibilidad de una alteración o trastorno que tiene consecuencias muy diferentes y tratamientos, por supuesto, también muy diferenciados.
 - Elaboración de un programa de intervención terapéutica *ad hoc* para el discente que estamos diagnosticando, que será adecuado para rehabilitar el problema del lenguaje en cuestión.
4. *Evaluación de los beneficios producidos por el programa implementado.* Este punto es esencial, ya que es el que nos permite saber cómo está funcionando nuestro diagnóstico y nuestra intervención. Cuáles son los puntos positivos y cuáles son los negativos de nuestro programa y si es necesario o no cambiar los procedimientos o contenidos de nuestra rehabilitación. En este apartado se han de considerar los aspectos globales del discente, que a continuación exponemos:
- Explorar las tres grandes dimensiones del individuo. Nos referimos en concreto al contexto más inmediato que afecta al infante, a saber: al individual, el escolar y el sociofamiliar. Para ello se puede utilizar, simplemente, la producción verbal espontánea si es de nivel infantil o los primeros ciclos de primaria. Se pueden aplicar, además, la entrevista, la observación conductual, pruebas no estandarizadas, etc.
 - Evaluar la naturaleza del cambio que se ha producido en el sujeto por efecto del programa implantado, tanto a nivel de calidad como de cantidad, para variar o no contenidos y/o procedimientos de intervención.
 - Evaluar el programa implementado, analizar qué partes del mismo han sido productivas y beneficiosas para el sujeto, y cuáles no lo han sido tanto, o simplemente, innecesarias porque no redundaban en nuestro objetivo previamente planteado.

5. *Recoger información para utilizar en proyectos de investigación.* Este objetivo tiene carácter de investigación y experimentación, que permite aportar datos nuevos con respecto a las alteraciones del lenguaje estudiadas.

Tabla 1.1. Objetivos del proceso de diagnóstico.

Detectar alumnos que necesitan una atención específica	Permite prevenir casos de riesgo. Permite un diagnóstico precoz.	Primeros meses o años de vida del infante, si es posible, sino en la escolarización del mismo.
Detectar posibles problemas en los alumnos	Establecer el objetivo correcto en el primer contacto con el discente.	
	Establecer objetivos de esta primera evaluación.	Prevención, Estimulación Proacción, ...
	Decidir los procedimientos más adecuados para el problema que vamos a diagnosticar.	
	Delimitar criterios de interpretación. Delimitar evaluación posterior.	
	Derivar a otros profesionales.	Audiólogo Psicólogo Neurólogo, ...
Establecer el nivel de la conducta lingüística	Determinar el nivel de las bases anatómico-funcionales (logoexploración)..	
	Diferenciar entre retraso y alteración.	
	Elaborar un programa <i>ad hoc</i> .	
Medir los beneficios producidos por el programa implementado	Explorar las tres grades dimensiones del individuo. Evaluar los beneficios obtenidos por el alumno, tanto en calidad como en cantidad.	Positivo. Negativo.
	Evaluar el programa de intervención terapéutica.	Objetivos. Contenidos, ...
Recoger información para utilizar en proyectos de investigación	Permite la experimentación y la investigación para aportar nuevos aspectos en la rehabilitación.	

1.4.3. ¿Qué es lo que se diagnostica en el lenguaje escolar?

La respuesta a esta pregunta es la que permite determinar el dominio de los diferentes aspectos estructurales y funcionales que se deben diagnosticar a través de los procesos

de uso oral y escrito del lenguaje escolar y de la habilidad de comunicación, es decir, el *contenido* del lenguaje escolar.

El diagnóstico escolar del lenguaje ha de abarcar, por tanto, las *bases anatómicas y funcionales* que presenta el discente, *las dimensiones y los procesos del lenguaje* que utiliza el alumno, pero también sería deseable *obtener datos de otras áreas que redunden en un mayor conocimiento de la problemática del discente*, así lograríamos un diagnóstico globalizado, aunque centrado en el área más deficitaria, como por ejemplo el lenguaje o la comunicación.

Los elementos básicos o contenidos del diagnóstico escolar del lenguaje es lo más esencial de este tema, ya que nos permite trazar una guía de los puntos más importantes de exploración, permitiendo así obtener la máxima información que nos facilite el diagnóstico y el pronóstico del sujeto que estamos estudiando. Por ello, hemos creído que sería de la máxima importancia ya que le ayudarán a clarificar los pasos que tiene que dar para obtener información importante sobre los problemas del lenguaje que presente cualquier alumno que tenga que diagnosticar.

1.4.3.1. Bases anatómicas y funcionales

Dentro de este apartado y en la primera fase del diagnóstico se suele aplicar la *logoexploración* que abarca varios aspectos tanto funcionales como orgánicos y que ampliaremos en el apartado correspondiente a los procedimientos de diagnóstico. Sin embargo, señalaremos los aspectos más relevantes de forma sintética:

1. *Audición*. Detectaremos la discriminación auditiva, es decir, si oye igual de bien por los dos oídos o no y qué tipos de sonidos reconoce mejor, agudos o graves, etc.
2. *Aparato bucofonatorio*. En este apartado nos interesa registrar el nivel de desarrollo evolutivo, deficitario o práxico que presenta el alumno en diferentes aspectos:
 - Órganos bucales: se observará la tonalidad y la movilidad de la lengua, dientes, encías, mandíbulas, paladar, labios, úvula, etc.
 - Respiración: se explorará y se registrará el tipo de respiración que presenta el alumno, especialmente nos detendremos en el ritmo, el tiempo de respiración e inspiración y la capacidad de apnea que puede mantener el sujeto.
 - Motricidad: se identificarán las capacidades práxicas o habilidades motrices con diferentes órganos, tales como la lengua, la mandíbula, los labios, etc.
 - Voz: se identificará y se recogerán datos sobre el tono, el timbre y la intensidad.

1.4.3.2. Dimensiones del lenguaje

En esta segunda fase del diagnóstico escolar del lenguaje y al igual que hemos hecho en la primera, haremos una síntesis de las propuestas realizadas por diferentes autores que investigan sobre los trastornos del lenguaje, tales como Forns (1989), Gallardo y Gallego (1995) y Acosta et al. (2000), entre otros, quienes suelen señalar tres dimensiones clásicas del lenguaje, a saber: *la forma, el contenido y el uso* del lenguaje.

En cuanto a la primera dimensión, *la forma*, exige la determinación de dos aspectos importantes como son:

- *La fonología*. Palabra de origen griego compuesta de dos términos *phonee*, voz y *logos* tratado según interpretación de Perelló (1995), quien afirma que la fonología

es una rama de la ciencia del lenguaje que investiga los fenómenos fónicos, desde el punto de vista de su función en la lengua. Su unidad de estudio es el fonema⁵. Para Moliner (2004), es la parte de la lingüística que estudia los fenómenos fonéticos no de manera descriptiva como lo hace la fonética, sino atendiendo a su valor funcional dentro del sistema.

- La *morfología y sintaxis*. El diagnóstico de esta área relaciona cómo el niño construye las palabras a través de la combinación de unidades y el estudio de estructuras de las frases y las relaciones entre sus componentes (Acosta et al., 2002).

Otros autores como Perelló (1995), señalan el término de morfología como la unión de dos palabras griegas: *morphee*, forma y *logos*, discurso. Se trata de una parte de la gramática que se ocupa de las palabras en cuanto forman parte del plano asociativo y de los elementos de relación gramatical o morfemas, es decir, la forma de las palabras y las clases de las palabras y sus accidentes.

En cuanto a la segunda palabra, sintaxis, la describe también como la unión de dos palabras griegas: *syn*, con y *taxis*, orden. Por tanto, la sintaxis es la parte de la gramática que enseña a coordinar las palabras para formar oraciones y expresar conceptos. Varios autores, entre los que figura Perelló (1995), prefieren unificar ambos términos y denominarlos como morfosintaxis, puesto que suelen darse juntos y se corresponde con el estudio de las formas y reglas de la combinación que gobiernan la formación de los sintagmas⁶ y de las frases.

La segunda dimensión o *contenido del lenguaje*, es la que contempla el aspecto de la *semántica*. Es un término, al igual que los anteriores, cuya etimología procede de la lengua griega *seemantike* y se refiere a la significación (Perelló, 1995). Es la parte de la Lingüística que estudia las significaciones de las palabras o de los signos. Para Acosta et al. (2002), es el estudio pormenorizado del significado léxico y el número de palabras que el discente entiende y utiliza. Supone la aportación de datos de significación referencial, las categorías semánticas, las relaciones del significado entre las palabras que usa el sujeto, tales como: similaridad, oposición, reciprocidad, inclusión, y sobre todo, el lenguaje figurativo.

La tercera dimensión del lenguaje o *uso del lenguaje*, generalmente se conoce como la *pragmática*. Esta palabra procede del griego *praktike* y significa cumplir. Es el estudio de los signos y sus relaciones con los usuarios (Perelló, 1995). Otros autores, entienden como pragmática el uso de las funciones comunicativas, la deixis⁷ y el discurso, es decir, las destrezas conversacionales, el compromiso conversacional, la fluidez de la comunicación, etc.

⁵ Palabra de origen griego formada por *pone*, voz y *ma*, abstracción. Es la más pequeña unidad fonológica de una lengua con función diferenciadora semántica bien establecida. Es aquel grupo de sonidos hablados tan parecidos que pueden ser considerados como unidad para los fines de la significación (Perelló, 1995).

⁶ Según Perelló (1995), procede de la lengua griega y es la unión de dos términos *syn*, con y *tagma*, compañía. Es la sucesión de elementos significativos según Saussure. Es el eje sintagmático. Es decir, es el conjunto de palabras que, influyéndose mutuamente, constituyen una unidad significativa o funcional.

⁷ Deixis o deíctico proviene del griego *deixis*, o lo que es lo mismo, indicar. Se utiliza con referencia a los elementos verbales y no verbales que indican, muestran o señalan cosas que no están presentes ante nuestros ojos, como por ejemplo: aquí, allí, tú, esto, etc.

Tabla 1.2. Contenidos de la evaluación.

Bases anatómicas y funcionales. Logoexporación	Audición.		
	Aparato fonador.	Respiración. Habilidad motora. Voz.	
Dimensiones del lenguaje	Forma del lenguaje.	Fonología.	Capacidad articuladora. Adquisición del sistema fonológico.
		Morfo-sintaxis.	Modos de conexión. Análisis de formas y estructuras. Orden de organización de los enunciados.
	Contenido del lenguaje.		Significado de la frase. Relaciones del significado entre sus componentes. Léxico.
		Uso del lenguaje.	Función de comunicación. Competencia conversacional. Influencia del contexto.
	Procesos del lenguaje	Comprensión (decodificación lingüística).	Capacidad auditiva. Eliminación de elementos no verbales.
		Producción (codificación lingüística).	Lenguaje espontáneo (qué es lo que hace el alumno). Construcciones específicas (qué es capaz de hacer).
Lectoescritura. Lenguaje de cálculo.			
Desarrollo cognitivo		Periodos evolutivos de Piaget.	
		Nivel de inteligencia general.	
		Inteligencia emocional.	

1.4.3.3. Procesos del lenguaje

Dentro de este apartado se pueden señalar cuatro grandes grupos que son los más significativos:

- *Comprensión.* Este proceso del lenguaje es uno de los más importantes y que habitualmente no se le suele prestar demasiada atención en detrimento de las dimensiones del lenguaje o de los procesos del lenguaje que siguen a continuación. Así pues, todavía hoy nos encontramos con alumnos de secundaria que tienen dificultades con la comprensión de los textos de estudio. Esto es así, porque existe una preferencia de análisis de lo que el niño dice o produce que aquello que es capaz de comprender. En este aspecto es importante constatar que no existen problemas de audición, que puede entender el lenguaje en ausencia de gestos o elementos no verbales, que las respuestas son coherentes con las preguntas que se le hacen y, por supuesto, si es capaz de realizar la tarea que se le encomienda.

- *Producción.* Como decíamos en el apartado anterior, la producción del infante siempre ha tenido mayor atención logopédica, ya que es mucho más notorio si el discente no habla bien o comete errores fonéticos. Por lo que en este apartado se trata de intentar conocer y analizar el lenguaje que produce el discente y, sobre todo, el que es capaz de producir con ayuda.
- *Lectoescritura.* Este proceso del lenguaje siempre se ha considerado que es materia de la escuela y que con el tiempo se produce de forma automática, pero actualmente se le está dando mayor importancia, puesto que al existir expertos en logopedia, se ha comprobado que con bastante frecuencia los retrasos del lenguaje son debidos a otros problemas tales como: dislexia, disgrafía o disortografía. Todos ellos susceptibles de rehabilitación.
- *Lenguaje de cálculo.* Hemos incluido este apartado dentro de los procesos del lenguaje porque casi nunca se señala en los manuales dedicados al diagnóstico del lenguaje escolar y nos parece importante analizar el tipo del lenguaje que el discente utiliza en el cálculo, los tipos de relaciones temporales que utiliza, las series que realiza, etc., así como la discalculia que puede presentar un alumno por no comprender o no saber producir el lenguaje adecuado.

1.4.3.4. Desarrollo cognitivo

Hoy en día ya nadie pone en duda la estrecha relación existente entre el lenguaje y el desarrollo cognitivo. Por lo tanto, es obligado en el proceso de diagnóstico escolar del lenguaje obtener datos sobre el nivel cognitivo del sujeto y que expliquen los distintos ritmos de desarrollo lingüístico. En esta línea están autores como Gallardo y Gallego (1995) y Acosta et al. (2002), entre otros.

Dentro de este apartado del contenido del diagnóstico escolar del lenguaje es necesario conocer *los periodos evolutivos* de Piaget y *el nivel de inteligencia general e inteligencia emocional*, así como el nivel de desarrollo del lenguaje en el bebé cuya síntesis se muestra en la tabla siguiente.

Tabla 1.3. Dimensiones, procesos del lenguaje y desarrollo cognitivo.

Dimensiones del lenguaje	Forma.	Fonología.
	Contenido.	Morfosintaxis.
Procesos del lenguaje	Uso.	Semántica.
		Pragmática.
Desarrollo cognitivo	Comprensión.	
	Producción.	
	Lectoescritura.	
	Lenguaje de cálculo.	
	Periodo evolutivo.	
	Nivel de inteligencia general.	
	Inteligencia emocional.	

1.4.4. ¿Cómo realizar el diagnóstico escolar del lenguaje?

La respuesta a esta pregunta nos proporciona qué fases y tipos de procedimientos y estrategias se deben de tener en cuenta a la hora de realizar un diagnóstico escolar del lenguaje. Estos aspectos los desarrollaremos a continuación:

1.4.4.1. Dimensiones y ámbitos que deben diagnosticarse

Dentro de este apartado interesa, pues, explorar las condiciones personales del discente y la naturaleza de las experiencias que vivencia dentro del ámbito personal, familiar y escolar.

La metodología observacional y cualitativa proporciona datos importantes sobre los problemas fundamentales del sujeto en cada uno de los ámbitos mencionados. Sin embargo, la información obtenida con esta metodología debe de completarse con métodos cuantitativos y relacionarse con los contextos en que el sujeto se desenvuelve.

Así, por ejemplo, debemos, *primero*, conocer bien las características de las patologías del lenguaje, (en el supuesto caso de que fuese síndrome de Kanner o autismo u otras); *segundo*, identificar las que presenta el alumno: si el sujeto tiene algún tipo de lenguaje, si es así, en qué nivel está desarrollado; *tercero*, se han de recoger datos sobre su entorno familiar: qué tipo de relación afectiva existe, si hay aceptación del problema, etc.; *cuarto*, saber qué tipo de relación tienen en la escuela y en la sociedad en que se desenvuelve, en qué aspectos tiene dificultad y en cuáles se defiende mejor; *quinto*, todo lo dicho anteriormente nos permitirá la elaboración e implantación de un programa de reeducación adecuado para el alumno en concreto.

Por lo tanto, sugerimos tres grandes dimensiones que deben de explorarse, y para ello seguimos algunas de las pautas realizadas por Giné (2000: 226 y ss.).

a. La dimensión individual

Nuestro objetivo es identificar en qué medida las condiciones personales del discente, incluidas las posibles patologías asociadas, pueden afectar al proceso de desarrollo del infante y, por tanto, a su aprendizaje; esto es, conocer cómo afectan en sus posibilidades de adaptación y de relación con sus compañeros, profesores y demás adultos, así como en la asimilación de los contenidos de aprendizaje.

Es necesario detectar algunos *indicadores* sobre las competencias del alumno, su autoconcepto, las características y la gravedad de la alteración del lenguaje, la existencia de otros problemas asociados y sus experiencias tempranas en el seno familiar o escolar.

Por lo tanto, esta dimensión debe incluir otros dos ámbitos, que a continuación presentamos:

1. *Ámbito de desarrollo obtenido*. En este apartado es muy importante detectar los aspectos que domina el niño así como las carencias potenciales que presenta, la interacción del alumno con los contenidos y materiales de aprendizaje, con los profesores que le atienden y con sus compañeros de clase y de juegos. Analizar la naturaleza de las demandas que pretende el medio escolar y que están reflejadas en el currículo en relación a las n.e.e., de los alumnos con problemas del lenguaje. Esto nos permitirá diseñar ayudas específicas para el alumno.

- Primero, analizaremos el *nivel de competencia curricular*, identificando los puntos fuertes y débiles de cada una de las áreas del currículo correspondientes a su nivel. Detectando los cinco tipos de capacidades, a saber:
 - Aspectos neurológicos, que afectan al desarrollo del sistema nervioso central, por lo tanto, provocan problemas en el aprendizaje de la producción oral, la lectoescritura, la ortografía, el cálculo y el razonamiento.
 - Aspectos cognitivos o intelectuales, que afectan a la memoria y las capacidades intelectuales, percepción, recepción y razonamiento, y de las inteligencias múltiples.
 - Aspectos de psicomotricidad, dentro de esta área se pueden considerar dos grandes bloques: el primero está relacionado con el esquema corporal, lo que supone conocer la situación y localización del cuerpo, la independencia segmental o conciencia de las articulaciones de su cuerpo; mientras que el segundo lo está con la coordinación general, que abarca aspectos como: la lateralidad o dominio de un lado del cuerpo en virtud de la predominancia de un hemisferio cerebral, la orientación espacial; la direccionalidad o correcta orientación en el espacio y en el plano; equilibrio tanto dinámico como estático; la motricidad gruesa que afecta a tres aspectos diferentes como son la actividad corporal, la coordinación general y el desplazamiento por el espacio.
 - Aspectos de inteligencia emocional, que engloba varios aspectos tales como: las habilidades personales o desarrollo de la *autoconciencia*; las habilidades *interpersonales*, que suponen las capacidades de relación con los demás; las habilidades para la *resolución de conflictos*, que permite negociar o llegar a acuerdos entre personas o instituciones sobre un punto de interés conflictivo.
 - Aspectos la comunicación y el lenguaje. Dentro de este ámbito se pueden dividir en dos tipos de trastornos: los que afectan al *lenguaje oral* como la disfonía, disartria, dislalia, disglosia, retraso del lenguaje, disfasia, disfemia. Y los que afectan al *lenguaje escrito*: dislexia, disgrafía, disortografía.
 - Segundo, el *ritmo y estilo de aprendizaje*. Para nuestro diagnóstico escolar del lenguaje nos interesa detectar cómo aprende, cómo se desenvuelve el discente ante las tareas escolares, cuáles son sus preferencias, intereses, etc. Esto nos permite tomar algún tipo de decisión a la hora de construir el programa de intervención, para prevenir la metodología, las alternativas de organización e incluso las adaptaciones curriculares si ha lugar.
2. *Ámbito del trastorno presentado*. En este apartado ya nos centramos más en los trastornos que afectan o que pueden afectar el aprendizaje o el uso del lenguaje correcto. Los alumnos con necesidades educativas especiales derivadas de las *discapacidades sensoriales, motoras, psíquicas, de personalidad*, etc., exigen un tratamiento especial por parte de los expertos que le atienden. Esto exige al profesional estudiar los siguientes aspectos:
- *La naturaleza de la discapacidad* y cómo incide en el aprendizaje y en el lenguaje del individuo.
 - *Los aspectos etiológicos* que causan el problema del lenguaje del niño.
 - *Los aspectos relacionados con los hábitos de salud*, nos referimos a la enfermedad, la higiene, los hábitos de alimentación, los hábitos de regulación sueño y vigilia, etc.

A continuación, véase la Tabla 1.4, resumen de la dimensión individual.

Tabla 1.4. Dimensión individual.

Ámbito de desarrollo obtenido	<ul style="list-style-type: none"> • Nivel de competencia curricular: <ul style="list-style-type: none"> – Aspectos neurológicos. – Aspectos cognitivos o intelectuales. – Psicomotricidad. – Inteligencia emocional. – Habilidades del lenguaje y de la comunicación. • El ritmo y estilo de aprendizaje: <ul style="list-style-type: none"> – Cómo aprende. – Cómo se desenvuelve en las tareas escolares. – Cuáles son sus preferencias. – Intereses...
Ámbito del trastorno presentado	<ul style="list-style-type: none"> • La naturaleza de la discapacidad: <ul style="list-style-type: none"> – Sensoriales. – Motoras. – Psíquicas. – Personalidad... • Los aspectos etiológicos: <ul style="list-style-type: none"> – Aspectos que lo causan. • Los hábitos de salud: <ul style="list-style-type: none"> – Enfermedad. – Higiene. – Hábitos de alimentación. – Hábitos de regulación de sueño y vigilia...

b. La dimensión escolar

Desde la perspectiva del diagnóstico escolar del lenguaje, la exploración ha de ser holística, esto significa que se ha de obtener información de todas las dimensiones del alumno; ya hemos visto la primera o individual, que le afecta solamente al sujeto. Ahora nos centraremos en la segunda dimensión o *escolar* que es el contexto en donde se desarrolla la acción diagnóstica y de intervención. La escuela es un contexto muy rico de experiencias para el alumno y permite su desarrollo como individuo y a la vez también se detectan posibles problemas del discente.

Por ello, se debe identificar, por un lado, si existe *el ámbito de la enseñanza de calidad*, si el centro cuenta con un proyecto educativo que recoja las necesidades educativas especiales del alumno, si existe un proyecto curricular que atienda la diversidad de los alumnos, la organización y la metodología que necesitan, materiales, personal cualificado y de apoyo, etc.

Y, por otra parte, se explorarán los *ámbitos de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se llevan en el aula*. En esta fase, interesa recoger datos sobre la didáctica educativa, tales como: la metodología del profesor, las estrategias que utiliza, los tipos de apoyo, estilos de aprendizaje, intereses del alumno, que facilitan que el alumno aprenda mejor y más fácilmente, analizar cómo el alumno se relaciona con los contenidos presentados por el

profesor o logopeda, si el alumno interacciona con sus compañeros a través de las tareas de trabajo, etc.

Se recogerán datos sobre el *ámbito de la institución escolar*, en lo que afecta a la distribución de espacios, rampas, baños para deficientes motóricos, etc., relación con la familia, reuniones explicativas de los problemas que afectan a sus hijos, grado de trabajo cooperativo de los docentes, distribución de tiempos de atención a las necesidades educativas del alumno, conexiones con otras instituciones que estén relacionadas con los trastornos del lenguaje y con las discapacidades permanentes, etc.

Tabla 1.5. Dimensión escolar.

Ámbito de la enseñanza de calidad	<ul style="list-style-type: none"> • Proyecto educativo: <ul style="list-style-type: none"> – Si recoge las n.e.e. • Proyecto curricular: <ul style="list-style-type: none"> – Si recoge la diversidad de los alumnos: <ul style="list-style-type: none"> • La organización. • La metodología. • El material que intervención. – Personal cualificado y de apoyo...
Ámbitos de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se llevan en el aula	<ul style="list-style-type: none"> • La metodología del profesor. • Las estrategias que utiliza. • Los tipos de apoyo. • Intereses del alumnado. • Estilos de aprendizaje.
Ámbito de la institución escolar	<ul style="list-style-type: none"> • Distribución de espacios: <ul style="list-style-type: none"> – Rampas, baños, mesas adecuadas... • Relación con la familia: <ul style="list-style-type: none"> – Reuniones explicativas de los problemas de su hijo. • Grado de cooperación de los docentes.

c. La dimensión familiar

El diagnóstico escolar del lenguaje concede mucha importancia a la responsabilidad de la familia en el desarrollo de todas las personas, es en el seno familiar donde el alumno aprende a relacionarse con la *afectividad*, con sus padres y hermanos y demás familia si convive con ellos. También aprende a reconocerse como alguien importante y que forma parte de un grupo que le admite tal como es, desarrollando su *autoestima*. Aprende las normas básicas de comportamiento social y las habilidades de relación de *cooperación*, etc.

El objetivo del diagnóstico es conocer, hasta donde sea posible, cuáles son las condiciones de vida dentro del hogar y los hábitos y prácticas educativas que se ponen en práctica, si es una educación, autoritaria, democrática, o de abandono y malos tratos, etc.

Así pues, dentro del *ámbito familiar* se han de tener en cuenta los indicadores que a continuación exponemos y que aparecen reflejados en la tabla correspondiente. Veámoslos brevemente:

El *contexto familiar*, identificando la *organización de la vida cotidiana* de las condiciones afectivas que existen en el núcleo familiar, las expectativas que tienen sobre sus

hijos para el futuro, qué grado de autonomía les permiten a sus hijos en el cotidiano vivir, especialmente, si a los sujetos con discapacidades les sobreprotegen o, por el contrario, les abandonan. Qué vivencias les proporcionan, si se utiliza tiempo de ocio y juego con ellos, hábitos de higiene personal, alimentarios, de sueño y vigilia, etc. Si participan en las tareas del hogar, etc.

La *constitución familiar*, identificando cómo se constituye la familia, cuántos miembros la forman, los valores que se propugnan, las actitudes con respecto a la aceptación de los trastornos del lenguaje o discapacidades que presente su hijo, el nivel y calidad de comunicación o, si por el contrario, se evita hablar del tema, cómo se organiza la vida cotidiana dentro del seno familiar, etc.

El *tipo de educación* que le proporcionan sus progenitores, es importante determinar si los padres son demasiado autoritarios, exigentes con los deberes del colegio o con los hábitos cotidianos del niño, o si su actuación es democrática, permitiendo que sus hijos tomen las decisiones de todo aquello que les afectan, fomentando la autonomía o, por el contrario, es tan laxa que les permiten hacer lo que quieran los hijos, dejándolos a su libre albedrío y sin imponer ningún tipo de norma, incluso si caen en el abandono educativo del niño.

Tabla 1.6. Dimensión familiar.

Ámbito del contexto familiar	<ul style="list-style-type: none"> • Organización de la vida cotidiana: <ul style="list-style-type: none"> – Aspectos afectivos, expectativas, autonomía, vivencias, higiene personal, uso del tiempo de ocio, alimentación, hábitos de sueño, abandono, malos tratos y vigilia... • Constitución familiar: <ul style="list-style-type: none"> – Miembros que la forman, valores que se propugnan, las actitudes... • Tipo de educación: <ul style="list-style-type: none"> – Democrática, autoritaria, laxa...
-------------------------------------	--

1.4.4.2. Fases del proceso de diagnóstico escolar del lenguaje

En este apartado pretendemos establecer a modo de guía u orientación las fases básicas del diagnóstico escolar del lenguaje. Para ello explicaremos seis fases para alcanzar un diagnóstico, que exponemos a continuación:

1. *Planificación del procedimiento a seguir*, en esta primera fase se hace referencia a la organización general del proceso. En ella se formulan los interrogantes y los objetivos del diagnóstico escolar del lenguaje, es el momento de programar y distribuir el tiempo de trabajo.
2. *Recogida de información*, en esta segunda fase se pretende recoger toda la información posible en relación con el sujeto y a su problemática. Se comenzará por hacer una anamnesis que recoja todos los datos más relevantes del discente tanto del pasado como del presente, sobre todo los que son objeto de demanda del diagnóstico escolar del lenguaje. Para ello, se pueden utilizar diferentes técnicas; como por ejemplo: entrevista, cuestionarios, observación, entre otros.
3. *Formulación de hipótesis*, en esta tercera fase se hace referencia al establecimiento de supuestos explicativos del problema que está afectando a nuestro infante en función de las informaciones recogidas en la fase anterior.

4. *Comprobación de hipótesis*, en esta cuarta fase se pretende contrastar los datos obtenidos con las hipótesis iniciales para saber si se corresponden con la realidad de la información recogida o no.
5. *Conclusiones y toma de decisiones*, en esta quinta fase se trata de hacer una síntesis de todos los resultados obtenidos con vistas a una toma de decisiones en función de los objetivos que nos hubiéramos propuesto al comienzo del proceso.
6. *Dictamen de resultados*, en esta fase se hace una valoración de los resultados obtenidos, si es positivo termina el proceso, si es negativo se vuelve a revisar el proceso diagnóstico.

Tabla 1.7. Fases del proceso de diagnóstico escolar del lenguaje.

Fases del proceso de diagnóstico escolar del lenguaje	<ul style="list-style-type: none"> • Planificación del procedimiento a seguir. • Recogida de información. • Formulación de hipótesis. • Comprobación de hipótesis. • Conclusiones y toma de decisiones. • Dictamen de resultados.
--	---

1.4.4.3. Informe final del diagnóstico escolar del lenguaje

El informe final constituye la última fase del proceso diagnóstico y consiste en una información oral y escrita de los resultados que debe transmitirse a los interesados. Como es obvio, este informe tendrá un formato y lenguaje diferente según vaya dirigido a los padres, al orientador, al sujeto, al centro escolar, etc.

a. Característicos del informe

Los aspectos fundamentales de un informe pueden sintetizarse en cinco puntos esenciales, los cuales parecen tener consenso en la mayoría de los investigadores del tema y que pretenden dar respuesta a los interrogantes que fueron planteados por el demandante del mismo. Por ello, los exponemos a continuación:

1. El informe siempre supone un *testimonio archivable y duradero*, del proceso diagnóstico efectuado por el experto, también se puede considerar su función de apoyo mnésico que, en cualquier momento, se puede recurrir, ya que en él constan los datos debidamente sintetizados y analizados.
2. El informe permite tener una fuente de información o de *contrastación de las hipótesis formuladas*, lo cual facilita los procesos de orientación y tratamiento necesarios.
3. El informe permite una buena *comunicación de los resultados* del proceso diagnóstico; esta función es importante tanto para el experto que la remite, como para el alumno o, en su caso, el tutor del alumno, y otros profesionales afines.
4. El informe escrito es un *documento legal* en el sentido de ser una fuente de información de un momento concreto de la vida del sujeto en el que se pueden apoyar decisiones jurídicas. Y, por otra parte, permite dar orientaciones y recomendaciones necesarias para la intervención educativa a desarrollar.
5. El informe, además, puede convertirse en el *documento testimonial de la conducta del sujeto* que, tanto para el diagnosticador como para el diagnosticado, tiene un gran valor terapéutico.

b. Organización de un informe diagnóstico

Existen varias formas de elaborar un informe diagnóstico escolar. Se puede crear un informe basado en la teoría fundada en los Modelos de Diagnóstico, en las técnicas usadas, en el tipo de problema, etc. Por nuestra parte proponemos un modelo que puede adaptarse a las necesidades del profesional que vaya utilizarlo. En líneas generales, los apartados que debe contener un informe, son los siguientes:

- Datos personales del sujeto y del diagnosticador.
- Objetivos generales y específicos.
- Anamnesis.
- Técnicas de exploración diagnóstica y metodología.
- Diagnóstico: síntesis de resultados.
- Pronóstico y orientación terapéutica.
- Evaluación del programa orientación o de intervención terapéutica.
- Fecha y firma del profesional.

Además, es recomendable archivar junto con el informe diagnóstico otros datos obtenidos en la exploración, tales como los registros observacionales, pruebas efectuadas, registro de reuniones y entrevistas realizadas, etc.; es decir, toda la información que apoye las conclusiones y recomendaciones.

1.4.5. ¿Con qué medios se hace un diagnóstico escolar del lenguaje?

La respuesta a esta pregunta es qué tipo de instrumentos y técnicas o procedimientos y estrategias que nos sirven para prevenir, corregir u optimizar el lenguaje del discente, y que hemos de utilizar para hacer el diagnóstico escolar del lenguaje. Las técnicas pueden ser múltiples y cada autor propone un sistema, aunque existen puntos comunes que se repiten en todos ellos, por tanto, no nos ceñiremos a una sola forma de actuar sino que sugerimos una propuesta propia basándonos en las clasificaciones realizadas por varios autores e investigadores como, Bryen y Gallagher (1991), Gallardo y Gallego (1993), Narbona y Chevie-Muller (1997), Puyuelo et al. (2000) e Iglesias Cortizas (2005).

1.4.5.1. Procedimientos y estrategias de diagnóstico

Hemos analizado y reflexionado sobre las propuestas que hacen los autores señalados en el párrafo anterior y, a partir de ahí, hemos elaborado una catología de técnicas de evaluación del lenguaje. Así pues, consideramos que estos procedimientos están contenidos en *cinco categorías*. Colocamos, en primer lugar, la *entrevista* ya que ésta es el primer contacto con el discente o su tutor, y es muy importante por el clima que afectivo o de rechazo que se puede generar. Las veremos más ampliamente desarrollado en el Capítulo 3. De momento sólo las mencionamos:

- Entrevista.
- Observación conductual.
- Escalas de desarrollo.
- Test no estandarizados.
- Test estandarizados.

Cada una de estas técnicas tiene sus propias características y formas específicas de aplicación, que explicaremos más ampliamente en los temas siguientes.

1.4.6. ¿Quiénes realizan el diagnóstico escolar del lenguaje?

Con esta pregunta se pretende dar una respuesta que resalte la importancia de la actuación *del especialista o experto en lenguaje* que ha de realizar el diagnóstico del lenguaje escolar, quien ha de poseer una formación profesional adecuada para realizar la tarea diagnóstica.

1.4.6.1. Cualidades específicas del especialista

El experto en diagnóstico escolar del lenguaje es deseable que posea ciertas *cualidades específicas*, que según autores como Buisán y Marín (1984: 21 y ss.) y Brueckner y Bond (1986), son básicas para un buen quehacer científico del diagnóstico general y que se pueden adaptar perfectamente al ámbito del lenguaje, a continuación resaltaremos las siguientes:

1. *Conocimiento completo del proceso del lenguaje y factores* que contribuyen a las dificultades o trastornos del lenguaje.
2. *Uso racional de las hipótesis explicativas* posibles de los trastornos del lenguaje y patologías asociadas que padece el alumno en cuestión.
3. *Capacidad de adaptar las técnicas a las necesidades del alumno especialmente en el ámbito del lenguaje* utilizando, si es necesario, los servicios de especialistas de otros campos afines como son la medicina, foniatría, la otorrinolaringología, la psicología, la psiquiatría, etc.
4. *Capacidad para elaborar un programa de intervención y evaluar los resultados obtenidos*. Una vez evaluado el beneficio del programa implementado a nuestro alumno, y a la vista de los resultados obtenidos, damos por finalizado el diagnóstico e intervención del lenguaje o, por el contrario, si los datos nos son positivos, es necesario revisar de nuevo el diagnóstico inicial e iniciar de nuevo el proceso.

1.4.7. ¿Cuándo se realiza el diagnóstico escolar del lenguaje?

El séptimo elemento del diagnóstico escolar del lenguaje corresponde a la respuesta de la *temporalidad*. Aquí surgen dos aspectos importantes: el primero, *lo más pronto posible mejor*. Esta idea estará a lo largo del presente texto, referida al diagnóstico precoz o preventivo en los “sujetos de riesgo”, de no ser factible, cuando llegue a la escuela se iniciarán el diagnóstico y la intervención adecuados. La prevención será tanto para el alumno que presente problemas de lenguaje, como si presenta problemas asociados con otras patologías permanentes, como en el caso de la superdotación que exige aplicar la estimulación o potenciación de sus habilidades específicas. Con esta perspectiva, podremos paliar problemas posteriores de tipo psicológico o de motivación y rendimiento del alumno. El segundo de los aspectos es el *tiempo de aplicación de las pruebas*, dependiendo de la edad y la problemática que presente el discente, se le harán en periodos que no le cansen, en sesiones cortas y si es posible de forma lúdica. Una sesión de diagnóstico puede oscilar *entre 30 a 45 minutos* dependiendo de la edad del alumno y la capacidad de prestarnos atención continuada.

A forma de síntesis, en este primer tema hemos pretendido dar a nuestros amables lectores el concepto de diagnóstico escolar, así como las diferencias que existen con respecto a otros conceptos que se utilizan habitualmente en la exploración del alumno, para evitar confusiones y que desde el principio se tendrá el concepto claro.

El segundo objetivo que nos planteamos fue que mediante preguntas didácticas el lector fuera descubriendo los elementos básicos del diagnóstico escolar y, sobre todo, a modo de orientación y guía de cómo proceder en todo el proceso diagnóstico.

Diagnóstico de las dimensiones y ámbitos del lenguaje

Plan del capítulo

- 2.1. Introducción
- 2.2. La primera dimensión: La forma del lenguaje
- 2.3. La segunda dimensión: Contenido del lenguaje
- 2.4. La tercera dimensión: Uso del lenguaje

2.1. Introducción

En el tema anterior hemos tratado de introducir al lector en la disciplina del diagnóstico, por tanto, hemos expuesto algunos aspectos que son básicos de la realización de un diagnóstico, así pues se ha analizado el concepto diagnóstico y las diferencias con otros términos afines, los componentes básicos del proceder diagnóstico expresado didácticamente con preguntas que nos sirven de guía para analizarlos.

En el presente tema abordaremos el diagnóstico del lenguaje y para ello se analizarán las dimensiones y ámbitos del mismo. Después de analizar y valorar las aportaciones que hacen otros autores y sus investigaciones, hemos decidido decantarnos por la clasificación propuesta por la mayoría, entre los que destacamos Forns (1989), Gallardo y Gallego (1995) y Acosta et al. (2000), entre otros. Por tanto, proponemos las tres dimensiones clásicas del lenguaje, a saber: *la forma, el contenido y el uso* del lenguaje. Además, con ánimo de clarificar el tema y de no perdernos en diferentes conceptos, llamaremos *ámbitos*, pues, a los aspectos que se estudiarán en cada una de estas dimensiones mencionadas. A continuación analizamos las dimensiones y los ámbitos del lenguaje escolar.

2.2. La primera dimensión: La forma del lenguaje

Tal como hemos expuesto en el Capítulo 1, esta dimensión que atiende a la forma del lenguaje escolar tiene dos grandes ámbitos: *la fonología y la morfosintaxis*, aunque existen autores que prefieren separar la morfología y la sintaxis, nosotros optamos por la primera forma. Veamos con detenimiento estos ámbitos que se exploraran en el infante para llegar a un diagnóstico escolar del lenguaje.

2.2.1. La fonología

2.2.1.1. Definición del término

Para comenzar este tema y aclarar conceptos, partimos de la definición que realiza la Real Academia Española (1992), la palabra fonología es un término que proviene de la unión de dos vocablos griegos *fono* y *logía*, cuyo significado es el *tratado o estudio de los sonidos*. De forma figurativa es la fonética. Es una rama de la lingüística que estudia los elementos fónicos, atendiendo a su valor funcional dentro del sistema propio de cada lengua. Suele dividirse en dos aspectos importantes: la *fonemática* y la *prosodia*.

- El primero de los aspectos que forma la fonología es la *fonemática*, estudia los fonemas, término que proviene del griego y significa la *representación del sonido de la voz*. Son fonemas cada una de las unidades fonológicas mínimas que en el sistema de una lengua pueden oponerse a otras en contraste significativo, a saber, las consonantes iniciales de dos palabras diferentes como son: *pozo y gozo; mata y bata*, en las consonantes interiores como: *cala y cara*; o en las consonantes finales como: *par y paz*. O bien pueden cambiar las vocales, tales como: de *tan y ten, sal y sol*, etc. Dentro de cada fonema caben distintos alófonos. Los *alófonos* son cada una de las variantes que se dan en la pronunciación de un mismo fonema, según la posición de éste en la palabra o sílaba, según el carácter de los fonemas vecinos, etc., por ejemplo: la *b* oclusiva de *tumbo* y la fricativa de *tubo*, ambos son alófonos del fonema /b/.
- El segundo de los aspectos que forma la fonología es la *prosodia*. Este término también procede del griego y que posteriormente pasó al latín y llegó hasta la lengua española. Se entiende por prosodia *una parte de la gramática que enseña la correcta pronunciación y acentuación*. Pero además, tiene otras acepciones tales como el estudio de los rasgos fónicos que afectan a la métrica, especialmente de los acentos y de la cantidad. Pero el que nos afecta en este caso corresponde a la parte de la fonología dedicada al *estudio de los rasgos fónicos que afectan a unidades inferiores al fonema, como las moras⁸, o superiores a él, como las sílabas u otras secuencias de la palabra u oración*.

2.2.1.2. Contenidos de la fonología


En este apartado aceptamos la propuesta sugerida por Narbona y Chevrie-Muller (1997: 82), quienes destacan que los aspectos fonológicos más importantes del lenguaje escolar que se pueden diagnosticar son los siguientes:

- La *voz*: es el primero de los aspectos a evaluar ya que se pueden seguir los procedimientos explicados en la técnica de la *logoexploración* que se analizará en capítulos posteriores, aquí sólo recordamos algunas de las cualidades de la misma, por ejemplo: si es normal, débil, fuerte, susurrada, ronca, nasalizada o monótona.
- Las *características de la expresión*: es el segundo de los aspectos que hemos de explorar y anotar en nuestra *hoja de registro*, comprende la observación de los aspectos siguientes:
 - Fonemas vocálicos, fonemas consonánticos.
 - Reduplicación de sílabas, tales como: *mamama, bababa*, etc.

⁸ En prosodia significa: unidad de medida de la cantidad silábica, equivalente a una sílaba breve.

- Si el niño produce balbuceo y, si es así, observaremos si reproduce la melodía del lenguaje normal.
- Los grupos consonánticos o sinfones propios del idioma español (pl, bl, cr, tr, gl, gr, bl, br, etc.).
- Alteraciones fonológicas:
 - Procesos fonológicos de simplificación.
 - Dislalias.
 - Disartrias.
 - Autocorrecciones.
- La *inteligibilidad*, este aspecto es muy importante sobre todo en la exploración ya que hemos de detectar qué tanto por cien se le entiende lo que dice y cómo lo dice: bien, regular, casi nada.

Tabla 2.1. Primera dimensión del lenguaje.

La fonología	
Fonología	Fonemática. Representación de los sonidos de la voz. Prosodia. Pronunciación y acentuación. La voz. Débil, fuerte, susurrada, ronca.
Contenidos de la fonología	Características de la expresión. <div style="display: flex; align-items: center; justify-content: center; margin: 10px 0;"> } <div style="text-align: center;"> Alteraciones fonológicas:  </div> </div> Fonemas vocálicos. Reduplicación de sílabas. Balbuceo. Sinfones. Simplificación: <ul style="list-style-type: none"> • Estructura de la sílaba. • Procesos de asimilación. • Proceso sustitutorio. • Dislalias. • Disartrias. • Autocorrecciones.
Inteligibilidad.	Qué dice y cómo lo dice. Bien. Mal. Regular.

2.2.1.3. Procesos simplificadores del habla

Sobre este proceso fonológico se han hecho varios estudios, así, autores como Ingram (1976; 1983) con la población inglesa, Bosch (1984) con catalonoparlantes, González (1989), Soprano (1997), y Acosta et al. (1998; 2002) con sus estudios teórico-prácticos. En esta exposición haremos una síntesis de ellos, por lo tanto, los indicadores de los procesos de simplificación del habla en el periodo infantil y a partir de ahí, se establecen tres grandes bloques que parecen repetirse en otros idiomas:

- *El primer bloque está relacionado con la estructura de la sílaba.* Este fenómeno se da en los niños pequeños en su tendencia a reducir la sílaba al esquema más simple,

consonante y vocal (CV) o bien simplificar el número total de sílabas que componen la palabra. Así aparecen algunas disfunciones como las que a continuación señalamos:

- Omisión de consonantes finales. En este caso los alumnos más jóvenes, entre el año y medio y los tres años, o que tienen algún trastorno del lenguaje presentan una tendencia a eliminar la consonante final de la palabra. Así las palabras /tapiz/, se convierten en /tapi/, /perdiz/ en /perdi/, etc.
 - Omisión de sílabas átonas. Esta incorrección se produce cuando el niño adquiere palabras polisílabas y generalmente cuando imita el lenguaje del adulto. Así puede decir /grafía/ en lugar de /fotografía/, etc.
 - Reduplicaciones. Este proceso específico suele aparecer en edades muy tempranas y puede aparecer de dos formas diferentes: o bien total, como /mamamama/ o parcial /tamborbor/.
 - Reducción de grupos consonánticos. Este proceso específico se prolonga más tiempo en los niños y puede presentar diferentes etapas de evolución hasta que termina por desaparecer espontáneamente o a través de intervención logopédica. Así podemos distinguir cuatro etapas: la primera, se refiere a la supresión de todo el grupo consonántico; la segunda, está relacionada con la reducción del grupo o a un solo componente del mismo; la tercer etapa se produce cuando el infante utiliza el grupo consonántico en el cual sustituye alguno de sus componentes; y, la cuarta etapa, se refiere a que el niño produce una articulación adecuada.
- Además, existen otros dos fenómenos lingüísticos que se producen en la utilización del grupo consonántico: el primero, se refiere a la *epéntesis*, que aparece cuando el niño produce una inserción de una vocal para facilitar la pronunciación de la misma, así por ejemplo, en vez de decir /bruja/, diría /buruja/. La segunda alteración es el *desplazamiento* de alguno de los componentes. Como por ejemplo, la palabra /brazo/ quedaría como /baso/.
- *El segundo bloque, se refiere a los procesos de asimilación*, a la sustitución de un segmento por otro que se encuentra en la misma palabra. Y pueden ser de muchos tipos, a saber: *regresivas o progresivas* si están antes o después del segmento afectado; *contiguas o alejadas* según la cercanía del segmento alterado; y pueden ser *parciales o totales* si el sujeto la altera totalmente o sólo alguno de sus rasgos. Acosta et al. (2002: 59) clasifican las asimilaciones de dos tipos: el primero de ellos se refiere a *consonantes contiguas* en la que se elimina la sorda final o entre una *consonante y una vocal* en cuyo caso serían regresiva o progresiva según cómo influya en el segmento. El segundo tipo de asimilación se refiere a *vocales y consonantes no contiguas*, que al igual que en el tipo anterior puede ser regresiva o progresiva. Está relacionado con el proceso de sonorización, como por ejemplo: decir /latones/ por /ratones/.
 - *El tercer bloque de esta categoría es el proceso sustitutorio* cuando el niño sustituye los sonidos por otros próximos pero más fáciles de pronunciar. Veamos los grupos más frecuentes que menciona Ingram (1976; 1983):
 - Oclusivas, africadas y fricativas. Este proceso se conoce como *homorgámico*, en el cual el niño sustituye las fricativas y las africadas por una oclusiva que tiene el mismo punto de articulación pero con rasgos diferentes. Los ejemplos pueden ser: /pesa/ por /fresa/. Dentro de este proceso se puede mencionar otro aspecto relacionado que se le denomina *anteriorización* y se produce cuando se cambian las palatales y velares por alveolares. Como por ejemplo /boma/ por /goma/.

- Nasales. El proceso de sustitución homorgámica de las nasales no es muy habitual en el niño. El ejemplo más significativo es, por ejemplo /baqueta/ por /maqueta/.
- Líquidas. En este proceso de sustitución de los fonemas líquidos se pueden producir tres aspectos: el primero es la *sustitución* de la /l/ y /r/ por /d/ que suele aparecer en edades muy tempranas en niños normales y en sujetos con problemas o alteraciones del lenguaje, no suele ser muy frecuente y se produce cuando se cambian *los fonemas líquidos por uno dental sonoro*. El segundo, es la *sustitución de una líquida por una semiconsonante* que corresponde a las vocales /u/ e /i/; /w/ y /j/ en posición prenuclear en diptongos. Los ejemplos más claros se dan en palabras muy cotidianas como /wevo/ por /huevo/ y /mjel/ por /miel/⁹. El tercero, se refiere a la *sustitución de una líquida por otra*, este fenómeno se conoce por rotacismo, y se produce al sustituir las líquidas entre sí. Los ejemplos más frecuentes es sustituir la /r/ por una /l/ o al revés. El ejemplo puede darse al pronunciar /lana/ por /rana/.
- Semiconsonantes. Este proceso de sustitución se da en el niño cuando utiliza una fricativa por una semiconsonante.
- Consonantes silábicas y vocales. Dentro de este proceso se ha de atender a dos aspectos importantes: la vocalización, si existe una sustitución del elemento silábico por una vocal y la neutralización, por la cual se sustituyen todas las vocales por /a/. Ejemplo /masa/ por /misa/.
- Uso del seseo y ceceo. Se produce el seseo cuando se sustituyen los fonemas /z/ por la /s/. Y, en el ceceo, la sustitución es de /s/ por /z/.
- Metátesis. Esta sustitución consiste en el cambio de lugar de un sonido. Como por ejemplo: /Pierda/ por /pedra/.

2.2.1.4. Evaluación de la fonología

Después de explicar cuáles son los procesos y problemas de la fonología daremos algunas pautas para llegar a un diagnóstico escolar del lenguaje en este ámbito. Para ello nos basamos en la categorización que sugieren Acosta et al. (2002: 68 y ss.). Empezaremos por analizar dentro de esta dimensión del lenguaje, los procesos de comprensión y producción:

1. Se debe comenzar el diagnóstico escolar del lenguaje con la *logoexploración*, es decir, explorar los mecanismos anatómicos y funcionales implicados en la producción del habla del niño y constatar si existen o no alteraciones orgánicas.
2. El paso siguiente se refiere a la *comprensión*: en este apartado nos centraremos en identificar en el niño si es capaz o no de la discriminación de sonidos ambientales de su contexto, ya sea escolar, familiar o en el aula; otro tipo de discriminación de sonidos son aquellos que provocamos con determinados instrumentos elementales conocidos por el niño como la flauta y la trompeta, la guitarra y el violín, por ejemplo; si reconoce y discrimina sonidos de objetos muy cotidianos, como por ejemplo, el sonido del despertador, el teléfono, el timbre de casa, etc. Y, finalmente, nos centraremos en la discriminación de los sonidos del habla, con diferente grado de complejidad según el trastorno que presente el discente. Las actividades de evaluación de este proceso pueden ser:
 - Distinguir sonidos y ruidos ambientales y la procedencia de la fuente sonora. Se pueden utilizar diferentes estrategias: cintas de cassette con sonidos y ruidos grabados

⁹ Ejemplos recogidos de Acosta et al. (2002: 60).

previamente, sonidos y ruidos producidos por el experto en la misma aula. Otros sonidos utilizados como material específico de intervención son la discriminación de los sonidos que producen los animales, los instrumentos musicales, etc.

- Discriminar entre dos palabras o entre logotomas, para los niños más pequeños se utilizan palabras muy parecidas, que sólo cambian un fonema y en los niños mayores se utilizan los logotomas, que son palabras sin significado pero que tienen forma y estructura de una palabra, por lo tanto, o las oye y las pronuncia correctamente o no podrá contestar porque no las reconocerá. Ambas técnicas se pueden utilizar con sujetos que tengan alteraciones del lenguaje escolar.
 - Discriminación de la pronunciación. En este aspecto nos fijaremos si la articulación es correcta o no y para ello se utilizará léxico muy básico y muy conocido por el alumno.
 - Discriminación o imitación del sonido emitido por el experto. Si el niño es capaz de reproducir el sonido que propone el logopeda. En este caso se pueden utilizar palabras en las que el niño tenga alguna dificultad.
3. El tercer proceso a diagnosticar es la *producción oral*. Podemos utilizar varias estrategias de diagnóstico que pueden dar respuesta a los objetivos y contenidos que pretendemos rehabilitar, para ello empezaremos por los siguientes aspectos:
- Obtención y análisis de una muestra de lenguaje, mediante una conversación, así podremos identificar si presenta alteraciones fonológicas y cuál es su repertorio fonético. Los materiales más idóneos son siempre los más lúdicos, por ejemplo, el teatro de guiñol, cambios de roles, etc. Estas técnicas nos permiten conocer cuáles son las estrategias que utiliza el niño para producir los fonemas alterados y cuál puede ser la etiología de ese problema, discriminación auditiva, imitación del ambiente, problemas fisiológicos, etc.
 - Obtención de la producción oral del niño mediante el lenguaje dirigido. El material que se utiliza en el lenguaje dirigido para recoger muestras de la producción oral del discente puede ser de varios tipos, a saber: material con referencia visual, utilizando objetos reales, dibujos, fotografías, etc., o bien mediante la Prueba de Desarrollo Fonológico de Laura Bosch (1982), entre otras.
4. Obtención de datos fonológicos del discente a través de la de *denominación* o *tactos*, esta estrategia se puede aplicar al niño de varias formas, pero siempre tiene en común que el niño diga la palabra o frase que corresponde o designe una imagen en función de una palabra, frase o cuento. Algunas técnicas pueden ser: presentarle al niño una serie de figuras, dibujos o fotos de objetos y que nos diga cómo se llaman; una viñeta con referencia a un cuento que previamente le hemos contado, que lo reconozca ante otros, etc. También existe en el mercado una prueba para explorar el ámbito fonológico, se llama *Registro Fonológico Inducido* de Monfort y Juárez (1989), entre otras.
5. Exploración fonológica a partir de *intraverbales* o *completar frases*. Para ello podemos elaborar una serie de frases que el niño tenga que terminar con la palabra exacta, para identificar si conoce el concepto y domina el léxico correspondiente. Este material se puede construir en forma de protocolo e ir cubriendo cuando se explora al niño, o bien se pueden hacer fichas, fotos, cromos, dibujos; normalmente han de ser muy llamativos con cosas que el alumno conoce y le gustan, se suelen recubrir de plástico para que no

se deterioren y por detrás se puede poner la figura y la palabra. El ejemplo, puede ser: *Para abrir la puerta de mi casa necesito una (llave)*. La primera parte se pone en el anverso y la segunda en el reverso.

Este ejercicio se puede graduar en dificultad, así empezaremos con palabras monosílabas y con fonemas muy sencillos, hasta complicarlo con polisílabas y sinfonemas. Por tanto, se pueden utilizar ejemplos como: *de noche sale la luna y por el día sale (el sol)*; *lo contrario de callar es (hablar)*.

Obtención de información posterior a completar la frase, para ello se le pide al discente que reproduzca frases completas sin un modelo inmediato. Permite saber si el niño utiliza la memoria inmediata y recuerda la frase y si sabe pronunciar correctamente los fonemas explorados.

6. Finalmente, otra prueba que se le puede aplicar al niño para explorar el ámbito de la fonología es la imitación, para ello se suele preparar un protocolo con una serie de fonemas aislados tanto consonánticos como vocálicos, sílabas y palabras que están graduadas en dificultad y se le pide al niño que las repita a continuación. Otra forma es aplicar la prueba de *Desarrollo Fonológico* de Laura Bosch (1982), ya mencionado, entre otras posibles.

Tabla 2.2. Evaluación de la primera dimensión.

-
- Logoexploración:
 - Voz.
 - Discriminación auditiva.
 - Articulación.
 - Comprensión:
 - Discriminación de sonidos ambientales de su contexto.
 - Instrumentos.
 - Objetos cotidianos.
 - Sonidos del habla.
 - Producción del oral:
 - Muestras de lenguaje espontáneo.
 - Muestras del lenguaje dirigido.
 - Denominación o tectos:
 - Designar una imagen u objeto.
 - Designar la palabra o frase.
 - Designar un cuento.
 - Intraverbales o completar frases:
 - Terminar una palabra.
 - Terminar una frase.
 - Reproducir frases completas sin un modelo inmediato:
 - Memoria inmediata de la frase.
 - Pronunciación de una palabra o frase.
 - Imitación:
 - Protocolo con fonemas aislados: vocales, sílabas y palabras.
-

2.2.2. La morfosintaxis

Algunos autores de orientación lingüística moderna prefieren la palabra morfosintaxis, que utilizamos aquí, sin embargo, existen otros estudiosos del lenguaje que prefieren separar ambos conceptos, es decir, la morfología y la sintaxis, por considerar matices diferentes entre ambos aspectos, que a continuación veremos.

2.2.2.1. Definición del término

La Real Academia del Lenguaje (1992), define el término morfología como el tratado o estudio de las *formas de las palabras*. Mientras que el término sintaxis la define como parte de la gramática *que enseña a coordinar y unir las palabras para formar oraciones y expresar conceptos*. Actualmente, muchos autores de orientación lingüística moderna prefieren o sugieren el término morfosintaxis para definir la estructura interna de las palabras y las reglas de combinaciones de los sintagmas en las oraciones que formamos tanto al hablar como al escribir. Ambos términos forman lo que tradicionalmente se denominó *gramática*.

2.2.2.2. Contenidos de la morfosintaxis

En este apartado recogemos las sugerencias realizadas por Narbona y Chevie-Muller (1997: 82), quienes consideran que los aspectos más importantes de la morfosintaxis del lenguaje escolar que se pueden diagnosticar son los que a continuación mencionamos:

- Forma de frases de dos o tres palabras, con o sin verbo.
- Forma de frases más largas.
- El mantenimiento de las reglas de la secuencia S-V-OD-OI.
- Las oraciones coordinadas.
- Las oraciones subordinadas.
- Los sustantivos comunes-propios.
- Artículos determinados-indeterminados.
- Género y número correctos.
- Verbos: en presente, pasado, futuro, condicional.
- Adjetivos: calificativos, posesivos, indefinidos, numerales.
- Deícticos: pronombres, personales y el uso del yo, demostrativos, relativos.
- Adverbios: de lugar, de tiempo, de modo.
- Conjunciones.
- Preposiciones
- Agramantismo y disintaxis.

Tabla 2.3. Contenido de la morfosintaxis.

Formación de las frases simples.	Verbos.
Reglas de la secuencia de una oración.	Adjetivos.
Oraciones coordinadas.	Adverbios.
Oraciones subordinadas.	Conjunciones.
Nombres.	Preposiciones.
Artículos.	Alteraciones de la morfosintaxis.
Género y número.	

2.2.2.3. Procesos evolutivos de la morfosintaxis

En este apartado de procesos evolutivos de la morfosintaxis en el niño, vamos a seguir la propuesta sugerida por varios autores como Crystal (1981), Rondal (1982) y Acosta et al. (2002) que parecen estar de acuerdo en catalogar en cuatro etapas evolutivas en el desarrollo morfosintáctico del infante:

- *Prelenguaje*. La primera etapa comprende desde los 0-6 primeros meses del bebé hasta los 12 meses. En ese periodo del primer año, el bebé al principio hace vocalizaciones no lingüísticas biológicas, alrededor de los 8 meses, las vocalizaciones presentan algunas características del lenguaje propiamente dicho, es capaz de tener entonaciones, ritmo y tono, por ejemplo. Alrededor de los 10 meses comienza una preconversación, y vocaliza como contestación al lenguaje del adulto y puede acortar o alargar las vocalizaciones en función de la respuesta al adulto. Ya alrededor del año, el niño es capaz de comprender algunas palabras cotidianas y familiares. Sus vocalizaciones son más precisas y controla el ritmo, la intensidad y la altura tonal. Es capaz de agrupar sonidos y sílabas repetidas según su libre albedrío.
- *Desarrollo sintáctico*. La segunda etapa comprende desde el primer año hasta los 30 meses aproximadamente y se da un crecimiento cuantitativo a nivel de comprensión y producción oral. En este estadio de desarrollo aparecen las primeras palabras funcionales, así como una generalización semántica, como por ejemplo si en su casa hay animales que conoce como el gato, todos los animales serán “gato”. La tercera etapa, alrededor de los dos años, el niño ya puede hacer enunciados de dos elementos aunque no tengan la coherencia de nexos correcta, puede decir por ejemplo: “mamá// agua”. También aparecen las primeras flexiones y el uso de las oraciones negativas con el “no” aislado que suele colocar al principio o al final de la frase, por ejemplo “no comer” o bien “comer no”. Y al final de este periodo, la cuarta etapa, puede hacer las primeras interrogaciones con ¿qué? y ¿dónde? Cuando el infante alcanza los 30 meses presenta una forma de hablar que se denomina *habla telegráfica* porque no utiliza las palabras-función, es decir, los artículos, las preposiciones, flexiones de género, etc., aunque sí pueden aparecer frases con tres elementos con una estructura de N-V-N, como por ejemplo: *pepe come pan*.

2.2.2.4. Evaluación de la morfosintaxis

El procedimiento que se utilizará para la obtención de la información será siempre en función de las necesidades del alumno, es decir, de sus características lingüísticas, de la perspectiva teórica del evaluador y, sobre todo, de la patología permanente o trastorno del lenguaje que presente.

Esta evaluación morfosintáctica tiene lugar cuando se observa que el niño tiene problemas con la sintaxis primaria, en el procesamiento de oraciones, sobre todo, si éstas se van incrementando en dificultad estructural, o bien en la formación de ideas y la relación entre las mismas.

En relación con los aspectos morfológicos ha de distinguirse perfectamente si se trata de un *retraso* leve o grave del uso de las reglas gramaticales, si hace uso reiterativo de los mismos elementos gramaticales, si no están bien asimilados, etc.; o si, por el contrario, es una *patología*, es decir, una alteración o trastorno tanto en la producción como en la comprensión del lenguaje. En ambos casos se pueden elaborar programas de intervención, en el primer caso de optimización y en el segundo de reeducación.

Existen muchos recursos para la exploración de la capacidad o nivel de esta dimensión, a continuación expondremos algunos que puede aplicar el profesional:

1. *Test estandarizados*. Pruebas específicas de morfosintaxis en español, se recomienda el: *Test de evaluación del desarrollo de la morfosintaxis en le niño, TSA*, de Aguado (1989). Está diseñado para niños con edades comprendidas entre los 3 y 7 años, y su administración es individual. Esta prueba mide la comprensión y expresión de algunas de las estructuras sintácticas y algunas categorías gramaticales.
2. *Subtest incluidos en pruebas más generales*. En este apartado podemos mencionar algunas subescalas de otros test que recogen otros aspectos del lenguaje, como por ejemplo:
 - La subescala de Cierre gramatical, parte incluida en el Inventario de habilidades psicolingüísticas de Illinois, ITPA, elaborado por Kirk, McCarthy y Kirk, (1968), con traducción y baremación española. Este subtest evalúa el conocimiento de las reglas básicas para formar palabras y estructuras gramaticales, inflexiones y formas derivadas aplicadas a los diferentes aspectos morfosintácticos, a saber: formación de plurales, los posesivos, las formas verbales del pasado, los adjetivos superlativos, los adverbios de lugar, las preposiciones y pronombres tanto reflexivos como personales.
 - Otra subescala que permite evaluar la morfosintaxis es la de Repetición de frases y expresión verbal espontánea, que se encuentra en la *Prueba de lenguaje oral de Navarra, PLON*, elaborado por Aguinaga et al. (1989).
3. *Escalas de desarrollo*. Con este tipo de instrumento lo que se pretende es recabar información sobre el grado de desarrollo de los aspectos morfosintácticos en el niño. Para ello se pueden utilizar algunas escalas que están traducidas y baremadas al español. Así, por ejemplo, tenemos dos que se adaptaban bien a la lengua española:
 - Las *Escalas de desarrollo del lenguaje, REYNELL*, elaboradas por Edward et al. (1997), para niños cuya edad oscila entre el primero hasta el quinto año. Este tipo de escalas incluyen algunas tareas de evaluación de los procesos comprensivos y expresivos, tales como: los conceptos verbales, la comprensión de sustantivos, uso de frases y construcción de oraciones o parte de oraciones.
 - El Inventario de desarrollo de Batelle (BDI), elaborado por Newborg et al. (1989), diseñado para niños de edad de bebé hasta los 8 años. En este inventario se incluyen ítems que evalúan determinadas formas morfosintácticas, tales como flexiones verbales, preposiciones, pronombres interrogativos, marcadores de números, etc.
4. *Observación conductual*. Este tipo de evaluación permite hacer una observación en contextos naturales. La interacción en diferentes dimensiones, tanto la individual, como la familiar, como la escolar, permite además saber cómo utiliza el lenguaje con el grupo de aula que le corresponde. Esta forma de recogida de datos facilita la evaluación de la morfosintaxis del niño y es un aporte de información riquísima sobre el dominio de las estructuras morfosintácticas, que completa los datos obtenidos por otras técnicas.
5. *Pruebas no estandarizadas*. Siguiendo a Gotzens Busquets (2000: 210 y ss.) se puede dividir la evaluación de la morfología y la sintaxis o ambas a la vez, las técnicas más utilizadas son las estudiadas en el tema cuatro, es decir: recogida de muestras de lenguaje espontáneo: conversación, descripción y narración; la imitación provocada y la producción provocada, etc. Sin embargo, en este apartado presentamos la opción de Gotenz y Busquets que en su texto recomienda algunas estrategias, que veremos a continuación.

En el apartado de morfología, interesa conocer en qué momento evolutivo está este aspecto en el infante, ya que es un indicador significativo si ya conoce o no las reglas que rigen la agrupación funcional de las palabras o, si por el contrario, sólo utiliza palabras como elementos aislados, pero que no sabe combinar y formar oraciones coherentes. Esto supone que recojamos información de su estructura morfológica, lo cual implica que se prepare material *ad hoc* para diagnosticar los siguientes aspectos:

- Evaluación de la concordancia: la evaluación de las concordancias de género y número resulta fácil de recoger a nivel expresivo, pero no lo es tanto a nivel comprensión. Sin embargo, se ha de explorar la comprensión para poder elaborar una buena intervención terapéutica, a veces sucede que el niño no añade el morfema de número por omisión o causas fonológicas, siendo, no obstante, la comprensión adecuada. Por tanto, sugerimos identificar si el niño sabe utilizar correctamente el *género*, es decir, artículo-nombre-adjetivo; de *número* artículo-nombre, artículo-nombre-adjetivo-persona-verbo. Esta actividad se puede realizar a través de *imágenes* y con la técnica de *denominación*, en el que el experto dice la palabra y el niño elige la imagen correspondiente. Para ello, se ha de disponer de láminas, fotos o bien grupos de objetos reales que representen las formas del singular y del plural de los morfemas más cotidianos. Por ejemplo: imágenes separadas de muñeca o muñecas, avión-aviones; balón-balones, etc.

Otro ejemplo ingenioso para detectar la *automatización de las reglas gramaticales* es provocar e inventar palabras, acciones, etc. y utilizar dibujos para expresarlos, como por ejemplo:

Eso que veo es un coriso; aquí hay dos

La hermana de coriso es una

A mi papá le gusta ruñar; lo hace siempre, es un papá, ayer por la tarde también

- Evaluación del verbo: en la *flexión verbal*, la mejor estrategia de evaluación es el análisis de sus propias producciones, especialmente cuando le pedimos que narre algo que le ha sucedido.

Otra forma de detectar cómo utiliza la flexión verbal el niño es pedirle que complete frases, si todavía no tiene adquirida la lectura y escritura como en el caso del nivel infantil, puede hacerse oralmente, si por el contrario ya sabe leer y escribir como corresponde al nivel de primaria, se le puede pedir que lo haga por escrito.

El ejemplo que sugerimos es de la forma siguiente:

Mañana ellos (comer) paella de marisco.

Ayer él (llevar) las gafas rotas.

El dominio de la flexión verbal es un indicador clave para hacer el diagnóstico escolar del lenguaje, ya que permite reconocer si el discente presenta o no alguna de las patologías del lenguaje. Lo importante es detectar si el niño sabe utilizar la flexión verbal correctamente, si hay hiperregulación y si sabe usar los reflexivos, entre otros.

- Evaluación de las preposiciones: Otro de los datos importantes de evaluación es la utilización de los pronombres personales. Se puede iniciar la exploración con el lenguaje espontáneo o bien a través de imágenes en el que aparezcan varias personas y se le pide al niño que los designe. Así, podremos detectar si el niño presenta o no

omisión, si hace uso correcto de las mismas o, si por el contrario, es indiferenciada. Las diferentes dificultades nos dan idea del grado de alteración. Sugerimos alguna actividad como:

Desayuno leche *con*

Para ir al colegio subo *en*

Llevo un libro *para*

- Evaluación de los pronombres: con la misma estrategia del apartado anterior, se evaluará si conoce los pronombres personales: formas átonas, y los reflexivos. Como por ejemplo ponemos el siguiente que puede tener muchas variaciones:

La niña (ella) tiene una falda; (la) tiene. (es suya).

Juan y Pedro (ellos) tienen dos canicas; (las) tienen. (son suyas).

María (yo) tengo varias muñecas; (la) tengo. (son mías).

- Evaluación de las conjunciones: con las técnicas de evaluación no estandarizadas, especialmente con el lenguaje espontáneo, denominación, etc., se identificará si sabe utilizar la coordinación, la subordinación, etc. Se pueden hacer algunas actividades como:

Ellos juegan.

Ellos juegan (y) ellas cantan.

Ellos dibujan (porque) les gusta.

- Evaluación metamorfológica: en este tipo de evaluación el experto dice un tipo de frase que el alumno debe decidir si es correcta o no y por qué. Algunas actividades pueden ser del tipo de:

Los coches *corre* por la carretera.

Mañana *fui* al zoo.

Papá conduce *una* camión.

- En la evaluación de la sintaxis: al igual que en el caso de la morfología existen pruebas estandarizadas en algunos test del lenguaje y test no estandarizados. Se explicarán en el tema 3.
- La complejidad de la frase: en primer lugar se detectará si usa holofrase o combina dos elementos, si existe yuxtaposición de elementos, tales como el habla telegráfica. En segundo lugar, se explorará si utiliza la oración simple y sabe el orden correcto de los sintagmas, cuál es la longitud de la frase, si usa el sintagma nominal y el sintagma verbal. Y en tercer lugar, se evaluará si construye oraciones compuestas, tanto coordinadas como subordinadas. Algunos ejemplos de actividades para saber el nivel de complejidad que propone Gotzen (2000: 214) es pedir al discente que haga la pregunta para dar una respuesta concreta:

Hazme una pregunta para que yo te conteste:

¿.....? chocolate y pan.

Hazme una pregunta para que yo te conteste:

¿.....? Bebe.

Otro tipo de ejercicios puede ser:

Pedro está contento *porque*

A Pedro le gustaría ir al fútbol *pero*

María irá a gimnasia *cuando*

- La metasintaxis: la forma de evaluar la metasintaxis es proponer al discente algunas oraciones y que nos diga si son correctas o no y el porqué. Las tareas que se pueden proponer pueden ser del tipo siguiente:

La abuela dice a Caperucita pues ten cuidado con el lobo. Los tres cerditos dicen que sus casas son muy frágiles pero nosotros estamos contentos.

- La conversación: en este aspecto se tendrá en cuenta si el niño es capaz de hablar con *alternancia*, si sigue *el diálogo coherentemente*, si respeta los *turnos de conversación*, si sabe *el orden lógico* de pregunta-respuesta y tiene *iniciativa para cambiar de tema* y, por supuesto, si es capaz de *continuar con el tema*. Gotzen (2000: 215) hace la distinción preguntas y respuestas, entre la correspondencia lógica y la gramatical. Así pues, tenemos:

¿Cuántos hermanos tienes?: tres (respuesta gramatical)

¿Cuántos hermanos tienes?: Juan, Pedro e Isabel (respuesta lógica).

- El discurso: se explorará la coherencia en relación con la información, la cohesión de su estructura interna, el uso que hace de los referentes, la capacidad de autocorrección y el uso del estilo directo. Para ello se puede contar un cuento al niño y luego pedirle que nos lo narre. En este proceso de narración se observará si utiliza las variables de tiempo, lugar, etc., si falla en la gramática interna y si usa los referentes, si no lo hace se le preguntará: *¿quién?*, *¿qué?*, *¿cuándo?*, *¿dónde?*, etc.
- Tipo de oraciones: finalmente, se evaluarán qué tipo de oraciones utiliza el discente, a saber: enunciativas, interrogativas, exclamativas, imperativas, o dubitativas.

Tabla 2.4. Evaluación de la morfosintaxis.

- Test estandarizados:
 - TSA: Aguado (1989); Bloc (Puyuelo et al., 1997).
- Subtest incluidos en pruebas más generales:
 - ITPA: Kirk y McCarthy, 1968; PLON, 1989).
- Escalas de desarrollo:
 - Inventario Batelle: Newborg et al. (1989); Reynell, Edward et al. (1997).
- Observación conductual.
- Pruebas no estandarizadas:

a. Morfología: <ul style="list-style-type: none"> – Evaluación de la concordancia. – Evaluación del verbo. – Evaluación de las preposiciones. – Evaluación de los pronombres. – Evaluación de las conjunciones. – Evaluación metamorfológica. 	b. Sintaxis: <ul style="list-style-type: none"> – Complejidad de la frase. – Metasintaxis. – La conversación. – El discurso. – Tipo de oraciones.
---	--



2.3. La segunda dimensión: Contenido del lenguaje

Esta segunda dimensión del lenguaje escolar es muy importante porque se refiere al contenido del mismo, es la que permite un análisis de las palabras y hacer diferentes combinaciones de las mismas para que tenga sentido el mensaje que emitimos.

2.3.1. La semántica

Un diagnóstico escolar del lenguaje no estaría completo si no se recoge información de esta segunda dimensión, de la semántica, ya que es la que estudia el contenido del lenguaje y supone el análisis del significado de las palabras y las combinaciones de palabras. Así pues, en este apartado vamos a ir presentando aspectos importantes de la semántica y cómo evaluarla.

2.3.2. Definición del término

Para comenzar a hablar de la semántica es preciso que tengamos claro el concepto, así pues, empezamos por exponer la definición que realiza la Real Academia Española (1992), la palabra *semántica* que significa el estudio del significado de los signos lingüísticos y de sus combinaciones desde un punto de vista sincrónico o diacrónico. También se podría definir como *parte de la lingüística que estudia el sentido o significado de los signos lingüísticos*.

2.3.3. Contenidos de la semántica

Para Crystal (1981), la dimensión de la semántica es muy compleja y debería subdividirse en diversos apartados para poder ser analizada exhaustivamente, puesto que el significado surge según las formas de relación que tiene el individuo con el mundo extralingüístico de los objetos, ideas y experiencias de vida.

Sin embargo, Acosta et al. (2002: 90), sugieren la idea de que el análisis de la dimensión semántica se puede abordar desde dos procesos básicos del lenguaje, a saber: *la comprensión y la producción*. Estos dos procesos básicos también los denomina como vocabulario expresivo y comprensivo. Pero también se ha de considerar que dentro de ambos procesos se han de analizar los *tipos de significados*.

1. *La comprensión*. Partimos de la base de que el proceso de comprensión semántica está relacionado con el reconocimiento de palabras, locuciones y frases, así como la evocación de los objetos, actos y relaciones que representan. Es un proceso que no es muy fácil de detectar, pero existen algunas pautas de recogida de datos. En la primera infancia se debe evaluar la comprensión a través de la actividad psicomotriz del infante. La interpretación que hace el niño de los significados de las palabras y de las frases está derivada de cómo ve las cosas en el mundo real. Posteriormente, se llegará a la *conceptualización* y a la *codificación lingüística*. A veces, algunos niños con trastornos del lenguaje en grados profundos no llegan a desarrollar el lenguaje, pero pueden alcanzar la conceptualización a través de sistemas alternativos de comunicación (Bliss, Benson Schaffer, SPC, lenguaje de signos, etc.), si su capacidad cognitiva no está disminuida.
2. *La producción*. En el plano de la producción en el campo de la semántica se expresa mediante elementos formales, tales como: habilidad para seleccionar la palabra adecuada para referirse a las personas, animales, objetos y acciones, así como: entonación pertinente y organización coherente de los elementos de la frase que permite expresar las ideas, conceptos, sentimientos, emociones, sensaciones, etc.

3. *Tipos de significados*. Dentro de ambos procesos, de comprensión y de producción se pueden diagnosticar diferentes tipos de significados. Autores como Lund y Duchan (1988) y Acosta et al. (2002: 92), sugieren diferentes tipos de significado, a saber:

- El significado del léxico. En semántica lingüística, las palabras con significado léxico son los nombres, los verbos y los adjetivos. También se les denomina palabras llenas, cerradas o menores. Permiten hacer categorías de palabras, como por ejemplo: “las casas”, “los coches”, “los animales”, etc. Estas categorías dependen de un criterio o rasgo específico que se conoce por campos semánticos o léxicos, si continuamos con los ejemplos anteriores de las categorías: de la categoría de los “coches”, podríamos hacer campos semánticos con: “coches de transporte”, “coches de carreras”, “coches camiones”, etc.
Así podemos tener rasgos semánticos, lo cual implica definir el significado léxico con la representación del significado de la palabra. Son rasgos que definen el referente y pueden ser de dos tipos: a) generales como características referidas a todo tipo de seres, género, localización, etc. Como por ejemplo, el rasgo ser humano; y b) específicos, son los rasgos inherentes que permiten diferenciar un referente de otro dentro de una misma categoría de palabra. Dentro de un rasgo más general: los específicos podrían ser hombre y mujer.
- Sobreextensión del significado. Se refiere al hecho de que el niño pequeño con un término “perro”, incluye a todo tipo de animales que conoce: gato, vaca, toro, tortuga, etc., la cualidad esencial es que tienen cuatro patas. Otras propiedades pueden ser la talla, el sonido, el movimiento, textura, color y tacto.
- Infraextensión del significado. Es lo contrario del anterior, y se refiere al uso exclusivo de una palabra para un subtipo de los referentes en la categoría adulto, como por ejemplo: para un bebé puede ser coche cuando el vehículo viene y no para los que se alejan.
- Referente erróneo. Se refiere al uso de una palabra que el niño oyó y aplicó en un determinado contexto y que no corresponde a la realidad. Es decir, asoció a una palabra un concepto equivocado.
- Palabras deficitarias. El niño usa las palabras deficitarias cuando sabe el significado de una palabra, pero le falta la forma fonológica para expresarla como el adulto. Así, puede utilizar la palabra “ayer” para referirse a lo que hizo antes de comer. También puede usar proformas, como los pronombres impersonales como “eso”, o “aquello”, términos descriptivos como “cosa” o proverbios como “hacer” en lugar de otros verbos más específicos.
- El significado semántico-gramatical. Se refiere al resto de las palabras que no son nombres, verbos o adjetivos. Por tanto nos referimos a las preposiciones, conjunciones, determinantes, adverbios y pronombres.
- El significado relacional abstracto. Se expresa mediante relaciones entre seres, objetos y eventos. Lo proporcionan las preposiciones y conjunciones: “y”, “en”, “entre”.
- El significado contextual. Lo proporcionan de los pronombres: “yo”, “tú” o adverbios “dónde”, “cuándo”, “ahora”, etc., también se les denomina términos deícticos.
- El significado figurativo. Este tipo de significado lo proporcionan los modismos: “ponerse los pelos de punta”; las metáforas: “negra como la noche”, “blanca como la nieve”, “limpio como una patena”; los proverbios: “más vale pájaro en mano que cientos volando”, “a dios rogando y con el mazo dando”; los chistes y las adivinanzas,

se apartan del significado literal usual y valoran lo inesperado: “por el camino va caminando un bicho” ¿qué bicho?, “plata no es, oro tampoco ¿qué es?”, etc.

Tabla 2.5. Contenidos de la semántica.

-
- La comprensión:
 - Con la actividad motriz.
 - Conceptualización.
 - Codificación lingüística.
 - La producción:
 - Habilidad para seleccionar la palabra.
 - Entonación permanente y organización coherente.
 - Tipos de significados:
 - Significado del léxico.
 - Sobreextensión del significado.
 - Infraextensión del significado.
 - Referente erróneo.
 - Palabras deficitarias.
 - Significado semántico-gramatical.
-

2.3.4. Procesos evolutivos de la semántica

Las pautas evolutivas del desarrollo de la dimensión semántica dependen de múltiples variables que no permiten establecer un nivel de desarrollo cronológico. Sin embargo, autores como Monfort y Juárez (1989) señalan algunas pautas o características evolutivas de la mencionada dimensión en el campo de la *comprensión*:

- *De 0 a 12 meses*, el bebé entiende más o menos tres palabras diferentes.
- *Del primer año hasta el segundo*, la adquisición de palabras diferentes que entiende el niño es mucho mayor y más rápido, pudiendo entender alrededor de 250 palabras.
- *Hasta los cuatro años*, el niño continúa aumentando su vocabulario y también crece su mejor uso del lenguaje. A esta edad ya puede jugar con el lenguaje y formular preguntas.
- *Hacia los cinco años*, al final de la educación infantil, el niño ya puede entender y utilizar entre 2.000 y 2.200 palabras.
- *Hacia los seis años*, el alumno que ya entra en otra fase, y en el nivel escolar de primaria, ya puede entender alrededor de 3.000 palabras. A partir de esta edad dependiendo de numerosas variables como son: estimulación, motivación, socialización, escolarización, etc.

En el campo de la *producción*, la mayoría de los investigadores estiman que el vocabulario de producción representa aproximadamente el vocabulario comprensivo. Autores como Rondal (1982), Espin (1987), Acosta et al. (2002), describen rasgos significativos en diferentes estadios cronológicos. Veamos una pequeña síntesis:

- *Alrededor de los dos años*, aparecen las preposiciones “a”, “de”, “para” y “con”.
- *Alrededor de los 36 meses*, se amplían las preposiciones de lugar “en”, “sobre” y adverbios de lugar “debajo”, “atrás”.

- *Alrededor de los cuatro años*, siguen ampliándose las preposiciones “ante” y los adverbios de tiempo “después”, “mientras”, contrastes espaciales: delante, atrás, arriba, abajo, derecha, izquierda, enfrente, al lado, etc.
- *Alrededor de los seis años*, ya en primaria, puede utilizar correctamente los adjetivos, los nombres, y pronombres. Distinguen los pronombres posesivos, “mío”, “tuyo”, etc. comprenden las nociones de tiempo: “hoy”, “mañana”, “ayer”, “después”, “antes”, etc.
- Ya *posterior a esta edad* entran otros conceptos más complejos de adverbios y preposiciones de espacio y tiempo, predominan los infinitivos y participios. Ya puede utilizar sinónimos y antónimos, clasificar palabras y asimilar términos de parentesco.

2.3.5. Evaluación de la semántica

En la evaluación de la semántica, seguiremos la exposición que hicimos en las anteriores dimensiones del lenguaje.

1. *Las pruebas estandarizadas*. Como ya hemos comentando anteriormente, no es recomendable utilizar sólo este tipo de pruebas para extraer información de la dimensión del lenguaje semántica del discente. Es necesario explorar con otros instrumentos que enriquezcan la información recogida y, especialmente, en el caso de alumnos que tengan otras patologías asociadas. Sin embargo, aunque remitimos al lector a los capítulos 3 y 4 en donde analizamos los test del lenguaje disponibles en español, algunas pruebas recomendables serían, entre otras:
 - Inventario de habilidades psicolingüísticas de Illinois, ITPA, elaborado por Kirk, McCarthy y Kirk, (1968).
 - Test de Vocabulario en Imágenes Peabody, elaborado por Dunn et al. (1986).
 - Prueba de lenguaje oral de Navarra, PLON, elaborado por Aguinaga et al. (1989).
 - Batería de lenguaje objetiva y criterial, BLOC, elaborada por Puyuelo et al. (1998).
 - Exploración del lenguaje comprensivo y expresivo, ELCE, elaborada por López Ginés et al. (1998).
2. *Pruebas no estandarizadas*. Este tipo de pruebas son elaboradas por el diagnosticador y permiten establecer perfiles comparativos y seguimiento de un mismo alumno. Siempre se comienza con las pruebas de menor complejidad y de opción unívoca. Suelen ser peticiones de señalar un acto u objeto, luego se pueden pedir acciones más complejas desde el punto de vista del lenguaje y significado, generalmente, se trata de relacionar conceptos e ideas.
3. *Observación conductual*. Con esta técnica podemos observar la dimensión semántica del lenguaje escolar en diferentes contextos, para ello podemos proponer actividades como: las representaciones teatrales y los juegos que nos permiten evaluar el nivel de comprensión del lenguaje: si sigue consignas, si tiene atención y concentración, si participa en los juegos, intervenciones, respuestas incorrectas, uso del lenguaje no verbal.

A continuación vamos a sintetizar y adoptar la exposición efectuada por Acosta et al. (2002: 103 y ss.) con respecto al tema en donde sugieren una serie de posibles actividades que sirven tanto para el diagnóstico como la intervención el lenguaje escolar:

1. *Actividades no verbales* que permiten valorar la comprensión, podemos citar algunas como ejemplo:
 - Señalar a través de láminas o dibujos. Esta actividad permite reconocer la identificación de objetos, personas y además la relación de posesión, como por ejemplo: “mi mamá”.
 - Responder a peticiones de orden simple o complejo. Con ello se puede valorar la comprensión del significado del léxico, como por ejemplo: “trae tu libro de cuentos”.

- Manipulación de objetos. Se suele explorar en actividades lúdicas: Como por ejemplo: construcción de puzzles, construcción de casas o castillos, etc.
 - Seguir direcciones. Se evalúa a través de juegos y pequeñas órdenes, como por ejemplo: “la búsqueda del tesoro”, “lleva a tu mamá el regalo”.
 - Discriminación tanto de dibujos, viñetas como de objetos, personas según la información: ¿cuál es el cuento de Caperucita?, “de estas dos láminas ¿cuál es la de Blancanieves? Si el niño puede o sabe leer y escribir ¿cuál de las frases es correcta?
 - Ejercicios metalingüísticos. Estas actividades permiten valorar si comprende el significado de las relaciones propuestas. Como por ejemplo: Juan puede ir al cine, pero Joaquín irá: ¿cuál de los dos irá?
2. *Actividades para provocar el lenguaje.* Entre las cuales señalamos algunas:
 - Definiciones de objetos cotidianos, las preguntas irán desde lo más simple a lo más complejo, según edad o capacidad, como por ejemplo: ¿qué es un chupete?, ¿qué es una bici?, etc.
 - Juegos. Es la mejor forma de recoger información de la comprensión del lenguaje del niño en una situación divertida: pueden ser de cartas, que tenga de describirlas; de barrera, como la oca, y que tenga que decir algún adverbio o pronombres, tamaños, números; imaginativos o imitativos, como por ejemplo actividades de mimo o *role play*; juegos de simulación, como por ejemplo estás en la luna qué cosas necesitas.
 - Denominación a través de láminas o tectos. Esta tarea permite discriminar el dominio del léxico del discente.
 - Contar historias. Tomado como un juego permite explorar el significado relacional-abstracto, se puede observar qué tipo de palabras usa, cómo utiliza la causa, el tiempo, la coordinación, las relaciones adversativas, etc.
 3. *Actividades de significado figurativo, como pueden ser las adivinanzas, metáforas, modismos, chistes.* Este tipo de actividades permite valorar si el niño tiene dificultades con el lenguaje metalingüístico. Si las entiende, si las puede explicar correctamente.
 4. *Actividades a partir de muestras del lenguaje.* Inicialmente, se debe dejar al niño tomar la iniciativa en la conversación para determinar el modo natural que tiene para expresar sus ideas; en otra fase posterior, y durante las interacciones con el discente, podemos hacer preguntas sobre algunas palabras o expresiones que utiliza. En este tipo de actividades entran la valoración del léxico, la valoración del significado relacional-abstracto, la valoración del significado contextual y, finalmente, la valoración del lenguaje figurativo.

Tabla 2.6. Evaluación de la semántica.

<ol style="list-style-type: none"> 1. Pruebas estandarizadas: <ul style="list-style-type: none"> • ITPA, elaborada por Kirk, McCarthy y Kirk, (1968). • BLOC, elaborada por Puyuelo et al. (1998). • ELCE, elaborada por López Ginés et al. (1998). 2. Pruebas no estandarizadas: <ul style="list-style-type: none"> • Actividades no verbales. • Actividades asociadas para provocar el lenguaje. • Actividades de significado figurativo. • Actividades a partir de muestras del lenguaje. 	<ol style="list-style-type: none"> 3. Observación conductual en diferentes contextos: <ul style="list-style-type: none"> • Representaciones teatrales y juegos: <ul style="list-style-type: none"> – Consignas. – Atención. – Concentración. – Participación. – Respuestas correctas. – Uso del lenguaje verbal y no verbal.
---	--

2.4. La tercera dimensión: Uso del lenguaje

Para finalizar este capítulo abordaremos la tercera dimensión del lenguaje, que corresponde a la pragmática. Su función es muy importante, porque implica la utilización del lenguaje intencional en el niño que le permite tener una interacción social y comunicación con el medio que le rodea.

2.4.1. Definición del término pragmática

Según el Diccionario de la Real Academia Española de la lengua (1992), el término *pragmática* procede del latín y una de sus acepciones es: *disciplina que estudia el lenguaje en relación con los usuarios y las circunstancias de la comunicación*. Otros autores nos ofrecen otras definiciones que están en la misma línea que la expuesta anteriormente, así, por ejemplo la que ofrecen Acosta et al. (2002: 34), es una dimensión del lenguaje que se ocupa del conjunto de reglas que explican o regulan el uso intencional del lenguaje, teniendo en cuenta que se trata de un sistema social compartido y con normas para su uso normalizado en determinados contextos.

2.4.2. Contenidos de la pragmática

Según María Soprano (1997: 83), quien propone una guía de observación durante la “*hora de juego lingüística*”, señala los aspectos de la pragmática y las conductas no verbales a tener en cuenta en la exploración, que a continuación exponemos:

- *Aspectos de interacción verbal*. Según la autora, se debe observar si inicia fácilmente el diálogo y si su habla es fluida; si no habla espontáneamente de debe insistir o provocar la conversación. Observar si existe tensión corporal al emitir la palabra; si formula preguntas al experto y de qué tipo son: acción, atención, información, objeto, confirmación, u otras. Se valorarán las respuestas del niño al profesional: si es inmediata, con latencia, si está ausente, o fuera de contexto, si el discurso es coherente o no, si se ajusta al tema y a los cambios de turnos de la conversación. Si es flexible y si tiene sentido del humor.
- *Interés por el juego interactivo*. Se observará si busca la participación del experto, si prefiere jugar solo o en paralelo, si evita contacto corporal o no mira a los ojos, si organiza el juego con objetos presentes, si persevera en un tema, si verbaliza y autorregula sus conductas lúdicas y, sobre todo, si utiliza la imaginación: hacer como si...
- *Comunicación no verbal*. Es importante observar si el infante se comunica sólo por gestos, miradas, sonrisas, movimientos corporales, estereotipias motoras; o por el contrario, presenta reacciones afectivas, como por ejemplo: la rabia, el enfado, la protesta, la risa, el llanto, etc. Finalmente, interesa registrar si comprende los gestos, las miradas, es decir, el lenguaje no verbal del diagnosticador.
- *Rasgos de conducta adaptativa*. En este apartado se pretende recoger datos sobre su conducta durante la interacción con el profesional del lenguaje, si es hiperactivo, dócil, tímido, observador, tranquilo, huraño, excitado, cariñoso, miedoso, inexpressivo, negativista, obediente, ansioso, etc.

2.4.3. Categorías pragmáticas

Tal como hemos mencionado en los apartados anteriores, la pragmática es una dimensión del lenguaje que permite estudiar el uso que hace un alumno para realizar las intenciones,

los deseos de obtener algo o de comunicación con su medio ambiente. Por eso, en el nivel de educación infantil y los primeros ciclos de primaria y, sobre todo, los sujetos que presentan alguna alteración o trastorno del lenguaje se ha de tener en cuenta *dos grandes categorías pragmáticas*, a saber:

1. *La categoría de la comunicación.* Esta categoría se refiere a la motivación del hablante, a las metas que se propone y los fines que pretende conseguir al comunicarse con otra persona. La propuesta que hacen varios autores como, por ejemplo: Halliday (19775), Del Río (1993) y Acosta et al. (2002:37), nos parece interesante y la sintetizamos, a continuación, en estas tres etapas de la comunicación:
 - Primera etapa de la comunicación, corresponde hasta los 18 meses. En la que aparecen hasta 7 funciones diferentes: la instrumental o uso del lenguaje para cubrir sus necesidades; la reguladora para controlar la conducta de los demás; la interactiva para relacionarse con los demás; personal, que tiene que ver con su afirmación como yo; heurística, que le permite investigar y aprender cosas, y el porqué; la imaginativa, en la que recrea y proyecta lo que el niño quiere y, finalmente la ritual, que supone el aprendizaje de normas de convivencia.
 - Segunda etapa de la comunicación, suele presentarse alrededor de los 24 meses. Y sus funciones básicas son: la pragmática como lenguaje en acción, parte de las funciones instrumental y reguladora; la matética o de aprendizaje, que parte de la personal y heurística. La informativa en la que el lenguaje es el instrumento de mensajes de información.
 - Tercera etapa de la comunicación, se presenta a partir de los 24 meses en adelante. Esta fase tiene varias funciones básicas: la ideacional o función pragmática, con ella el niño puede hablar del mundo y es una evolución de la anterior, la matética; la textual o habilidades comunicativas, que permite codificar y decodificar el significado de las palabras y frases; exponentes lingüísticos o habilidades sociales, que permite usar los aspectos formales del lenguaje, disculparse, dar las gracias, etc.
2. *La categoría de la conversación.* La conversación es el intercambio de información entre una o varias personas, se que produce en un contexto social y que permite poner en práctica ciertas habilidades del lenguaje /comunicativas y sociales. Para hacer un diagnóstico escolar del lenguaje en la dimensión de la pragmática se deben tener en cuenta seis aspectos básicos:
 - La capacidad de *organización de la conversación*, si el alumno sabe las reglas de la misma, los turnos de intervención y saber escuchar para luego responder.
 - La capacidad de *mantener el tema*, si el discente sabe hablar de los diferentes aspectos del tema elegido o, por el contrario, salta de uno a otro sin mantener el diálogo coherente, no sabe cuando empieza ni termina.
 - La capacidad de *adaptarse* a los roles, situaciones y participantes de la conversación. Cuando el sujeto es consciente de la situación o contexto de comunicación y de las personas que participan en la misma.
 - Las habilidades *deícticas* que proponen Belinchón et al. (1992) y se refieren, en concreto, a las habilidades de designación, y señala, primero, las referidas a la persona, para ello ha de conocer los pronombres personales y posesivos y los nombres comunes y propios; segundo, las habilidades de designación de lugar, que indican el conocimiento de los adverbios; y tercero, las habilidades de designación con respecto al tiempo, que nos informan de uso de los adverbios y verbos.

- La capacidad de *coherencia del discurso*, en el cual el infante nos demuestra su habilidad de centrarse en el tema de discusión y ver los diferentes aspectos del mismo. Y saber si las expresiones que utiliza están dotadas de significación según el contexto discursivo.
- La capacidad *metapragmática* o la habilidad de hablar de los aspectos más importantes de la misma pragmática. Véase el cuadro siguiente que recoge una síntesis de lo dicho en este apartado.

Tabla 2.7. Contenidos de la pragmática.

Categoría de la comunicación	<p>1ª. Etapa: Hasta los 18 meses:</p> <ul style="list-style-type: none"> – La instrumental. – La reguladora. – La interactiva. – La heurística. – La imaginativa. – La ritual. <p>2ª. Etapa: Alrededor de los 24 meses:</p> <ul style="list-style-type: none"> – La pragmática. – La matética o de aprendizaje. – La informativa. <p>3ª. Etapa: A partir de los 24 meses:</p> <ul style="list-style-type: none"> – La ideacional o función pragmática. – La textual o habilidades comunicativas. – Las habilidades sociales.
Categoría de la conversación	<ul style="list-style-type: none"> • La organización de la conversación. • La capacidad de mantener el tema. • La capacidad de adaptarse a los roles, situaciones y conversación. • Las habilidades deícticas: <ul style="list-style-type: none"> – De persona. – De lugar. – De tiempo. • La coherencia del discurso. • La metapragmática.

2.4.4. Evaluación de la pragmática

El diagnóstico de la tercera dimensión del lenguaje y, en concreto, de la pragmática, se puede proceder por objetivos generales, como por ejemplo:

- Conocer las funciones comunicativas que producen los discentes.
- Evaluar las habilidades conversacionales.
- Conocer el dominio de los elementos deícticos.

Estos objetivos generales se subdividen en otros más específicos que permiten llegar a la meta final que es diagnosticar el estado del campo pragmático del niño. Las técnicas o

estrategias de diagnóstico que usaremos en esta dimensión será en el mismo orden que las presentadas en las dimensiones anteriores.

1. *Pruebas estandarizadas*. En este campo en concreto de la pragmática y en nuestro idioma existen pocas pruebas, pero las ya mencionadas en la dimensión anterior pueden servir: en concreto: La *Prueba del lenguaje oral de Navarra*, PLON, de Aguinaga et al. (1990) y la *Batería de lenguaje objetiva y criterial*, BLOC, elaborada por Puyuelo et al. (1998).
2. *La observación conductual*. Es una buena técnica porque nos permite una observación sistemática en ambientes o contextos naturales o artificiales. Es la recogida de datos de una forma mucho más fresca y espontánea, sobre todo en las actividades lúdicas, tanto con los demás niños como con el profesional. Esta estrategia exige elaborar unos registros que permitan recoger la información más importante, como por ejemplo, la capacidad de *autonomía en la comunicación*, en la que destacamos varios aspectos: primero, si sabe comenzar un tema de conversación, da los turnos al oyente, sabe dar mensajes, interactúa con el oyente, sabe cambiar de tema, etc.; segundo, si sabe improvisar nuevos temas y si sabe escuchar; tercero, la capacidad *metapragmática*, lo que permite al niño hablar sobre aspectos mismos de la pragmática y sus partes; la capacidad de ser *coherente* en el diálogo y saber si utiliza expresiones o no dotadas de significación y precisas según el contexto.
3. *Pruebas no estandarizadas*. Dentro de la categorías de estas estrategias de diagnóstico proponemos las siguientes:
 - Situaciones espontáneas provocadas. En la que se dan una serie de consignas y el diagnosticador hace el papel de provocador o de iniciador si el niño se inhibe, la situación ideal es la de juego tanto en el suelo como en la mesa, pero siempre ambos en el mismo plano. Se pueden recoger muestras del lenguaje espontáneo y grabarlas para un análisis posterior, con previo consentimiento de los tutores legales.
 - Descripción de situaciones. Se observará y registrará cómo narra un cuento o describe una situación, especialmente en situaciones de juego. Otra forma de recoger datos es que nos cuente lo que se ve en las láminas que le enseñamos, y preguntarle provocándole qué pasaría si le dijéramos, por ejemplo, que las “vacas son verdes y la leche es azul”.
 - *Role play* o representación de papeles. Esta técnica nos permite observar cómo percibe los personajes, las situaciones y cómo se expresa ante hipotéticas situaciones.

Tabla 2.8. Evaluación de la pragmática.

-
- Pruebas estandarizadas:
 - Prueba del lenguaje oral de Navarra. PLON, de Aguinaga et al. (1990).
 - Batería de lenguaje objetiva y criterial, BLOC, Puyuelo et al. (1998).
 - La observación conductual.
 - Pruebas no estandarizadas:
 - Situaciones espontáneas provocadas.
 - Descripción de situaciones.
 - Role play o representación de papeles.
-

Con este capítulo hemos querido dar una idea al lector de cómo hacer un diagnóstico escolar del lenguaje, sabiendo distinguir las dimensiones y ámbitos del mismo. También queremos resaltar que el diagnóstico escolar del lenguaje permite detectar y pronosticar a sujetos superdotados, así como aquellos menos dotados o normales que presentan problemas o trastornos del lenguaje.

El diagnóstico no estaría completo si no existe como consecuencia del mismo una intervención posterior, ya sea de potenciación, de prevención o de rehabilitación según el alumno y sus necesidades, finalizando con la evolución del programa implementado. Si el programa ha producido beneficios en el sujeto, concluye, en caso negativo se volvería a replantear la hipótesis de partida y comenzar de nuevo el proceso diagnóstico.

Técnicas generales de diagnóstico del lenguaje: Entrevista, observación y escalas de desarrollo

Plan del capítulo

- 3.1. Introducción
- 3.2. Entrevista
- 3.3. Observación
- 3.4. Escalas de desarrollo
- 3.5. *Dossier* de instrumentos para la formación del archivo del alumno

3.1. Introducción

En este capítulo pretendemos continuar con el planteamiento realizado en el capítulo anterior, y para ello, en primer lugar, nos detendremos en las *técnicas generales o básicas del diagnóstico escolar del lenguaje*, ya que es uno de los elementos esenciales de un buen diagnóstico. Son las herramientas que utilizaremos para recabar información del alumno que puede tener algún trastorno del lenguaje o de la comunicación, o de las posibles patologías asociadas que presente. Lo importante, es saber qué estrategias se han de utilizar en función del sujeto al que hemos de elaborar un diagnóstico.

Como el tema es bastante extenso, hemos optado por dividirlo en dos capítulos con el fin de no hacerlo demasiado denso para el amable lector. Así pues, en el presente capítulo, hemos dispuesto hacer una pequeña revisión de la entrevista, la observación y las escalas de desarrollo. Mientras que en el siguiente abordaremos el diagnóstico específico del lenguaje, así pues, analizaremos los test estandarizados y los no estandarizados así como sus posibles variedades.

3.2. La entrevista

La entrevista es la *primera técnica utilizada para tomar contacto con el alumno y con sus padres o tutores legales o profesores* que atienden su escolarización y nos permite obtener los primeros datos referentes al caso o problema que demandan el diagnóstico, son informaciones muy importantes, y nos permiten planificar el proceso.

La entrevista permite, en un primer momento, establecer la hipótesis sobre las causas, los aspectos afectados, los trastornos del lenguaje que afectan a nuestro alumno, etc.; es pues, una fuente muy importante de información a la que se le ha de dedicar tiempo y saber elaborarla para recoger los datos más relevantes. Por eso, recomendamos los siguientes aspectos:

- *Recoger y analizar la información previa* del individuo, sobre todo la enviada por otros especialistas relacionados con el caso, datos escolares más relevantes del alumno, así como los datos más significativos en sus relaciones familiares y de los problemas médicos que le aquejan.
- *Hacer una selección* de la información obtenida y priorizar los aspectos más relevantes que afecten al infante que hemos de diagnosticar.
- *Elaborar una historia clínica* para intentar deducir los aspectos que más han influido en el trastorno que vamos a tratar.
- *Analizar los aspectos actuales susceptibles de modificación o corrección*, para así poder diseñar un programa de intervención idóneo para nuestro alumno.

Según las sugerencias que ofrecen Puyuelo et al. (2000: 68 y ss.), existen muchas formas de abordar una entrevista con el objetivo de recabar información, ya sea del mismo alumno, padres, tutores o profesores. Lo más frecuente es establecer un diálogo cordial entre los padres y el experto diagnosticador sobre la base de preguntas abiertas que éste realiza de forma lo más natural y dinámica posible, pero también es posible que asistan otros profesionales, asistentes sociales, etc., si es que el diagnosticador lo cree conveniente.

La entrevista permite observar la conducta de los padres hacia el discente y las posibles contradicciones que los padres pueden crear al dar sus diferentes opiniones con respecto al problema de su hijo. Éste es el momento para recoger datos de qué papel adopta el infante y los padres ante la situación: si son conscientes o no del problema que les afecta, si son ansiosos, si están angustiados, o por el contrario no son corroborativos y están cansados de los diversos tratamientos infructuosos previos, etc.

Es importante tener en cuenta que en este primer momento de contacto con el alumno que hemos de intervenir, es cuando se crea un *buen clima de actuación*, por lo tanto, se hará todo lo posible para entrar en su mundo, hacerle ver al niño que nos interesan mucho sus cosas, su edad, su colegio, sus juguetes, etc. Seremos amables y le daremos opciones para elegir el lugar que más cómodo se encuentre en la sala de intervención. El comienzo de la entrevista puede empezar por hacerle preguntas muy sencillas, si fuera el caso, de que fuera un niño inhibido o tímido podemos comenzar haciendo y contestando las preguntas nosotros mismos, incluso podemos provocarle confundiendo su nombre, su edad, apellidos, etc., para que tenga la opción de contestar corrigiéndonos.

Otra técnica que produce buenos resultados es el *habla paralela* (Nation y Aran, 1991), se trata de que el diagnosticador seleccione una tarea que no requiere hablar, como puede ser jugar con coches o puzzles, pero el evaluador verbaliza o comenta lo que hace él, y también, comenta lo que hace el niño y poco a poco con los comentarios que suelen ser provocativos se crea el diálogo entre ambos. Si el niño colabora bien desde el principio se puede aprovechar para observar de forma informal aspectos de comunicación, expresión, etc.

El entrevistador debe, además, disponer de un cuestionario estándar, que sea lo suficientemente flexible como para recoger información no prevista en el cuestionario y observar cómo la persona entrevistada reacciona a las diferentes preguntas que le hace

el experto. Así pues, además de la información terapéutica se recogerán datos sobre los aspectos lingüísticos del mensaje, cómo expresa sus ideas, las actitudes que tiene ante el evaluador y a las preguntas, el lenguaje corporal, el mundo emocional, etc.

Como decíamos anteriormente, en la entrevista se recogen informaciones sobre la problemática que afecta al alumno, pero también se han de registrar aspectos como:

- Cuáles son *las expectativas* de la persona o de los tutores en relación al problema o trastorno que demandan un diagnóstico.
- Cómo *repercute la alteración de la comunicación* en el contexto familiar.
- Si la familia *acepta o rechaza* el problema del alumno.
- Cuál puede ser el *pronóstico* del trastorno del lenguaje que diagnosticamos.
- Y, finalmente, *cómo percibe y qué siente el interesado sobre su propio problema*.

Como *consejos para una buena exploración diagnóstica* hemos de indicar que el profesional debe de tener en cuenta algunos aspectos básicos para que el clima de intervención sea lo más óptimo posible:

- Ser amable en todas sus actuaciones con el sujeto.
- Crear un ambiente cómodo, agradable y profesional, en el que el infante se sienta a gusto y facilite la comunicación.
- Evitar cuidar mucho la comunicación no verbal a nivel de lenguaje corporal, tener contacto ocular, mímica facial de aceptación, proximidad en la mesa de trabajo, etc.
- Se cuidará el tono de voz de modo que refleje interés por las cosas que comenta el niño sobre su propio mundo infantil. A veces, es necesario variar y exagerar la entonación de la voz para dar más énfasis a sus comentarios.
- Se ha de utilizar un lenguaje muy sencillo y próximo al niño, nos aseguraremos que comprenda todo aquello que pretendemos comunicar.

Y para cerrar la entrevista se suele preguntar a los padres si quieren añadir alguna cosa más o hacer algún comentario final. Este momento requiere mucho tacto por parte del experto, ya que explicará qué es lo que se va hacer a partir de ese instante y cómo piensa resolver el problema.

A continuación, sugerimos el modelo de entrevista que utilizamos en la vida práctica, es un ejemplo general, que permite añadir o eliminar apartados en función del problema, patología, edad, etc., que vayamos a diagnosticar y de la persona a la que se la hacemos, al padre, la madre, el tutor legal, al propio alumno, etc.

ENTREVISTA

Identificación

Nº de historia.....

Fecha de exploración.....

Asisten a la exploración.....

Profesional que la realiza.....

Centro donde se realiza.....

Datos personales

Nombre y apellidos.....
 Fecha de nacimiento..... Edad (años y meses).....
 Domicilio..... Teléfono, móvil, e-mail.....
 Provincia..... Ciudad.....

Datos familiares

Nombre del padre..... Edad..... Profesión.....
 Nombre de la madre..... Edad..... Profesión.....
 Nombre del tutor legal..... Edad..... Profesión.....
 Número de hermanos..... Edades..... Lugar que ocupa.....
 Otros familiares que conviven con él.....

Historia actual

Motivo de la consulta.....
 Remitido por: Profesor..... Padres..... Dpto. Orientación.....
 Tratamientos anteriores (anotar tiempo):

- Médicos.....
- Psicopedagógicos.....
- Logopédicos.....

Informes que se aportan por otros especialistas (anotar fecha del informe y datos relevantes):

- Médicos.....
- Psicopedagógicos.....
- Foniátricos.....
- Logopédicos.....
- Neurológicos.....
- Otorrinológicos.....
- Traumatólogos.....
- Otros.....

Datos evolutivos de interés

Embarazo:

- Normal..... Deseado..... Edad de la madre.....
- ¿Ha existido alguna enfermedad importante?.....
- ¿Ha habido uso de drogas?.....
- Medicación utilizada.....

Parto:

- Normal..... Rápido..... Lento..... Complicaciones.....
- Tiempo total de duración..... presentación.....
- Lugar de asistencia recibida.....
- Problemas antes, durante o después del parto.....

Desarrollo motor:

- Control cefálico (2 a 5 meses).....
- Sedestación (3 a 8 meses).....
- Gateo (5 a 9 meses).....
- Marcha (12-15 meses).....

Desarrollo del lenguaje:

- Primeras sílabas..... Primeras palabras..... Primeras frases.....

Desarrollo posterior:

- Tipos de comunicación que utiliza: verbal..... gestual..... mixto.....
- Se acompaña verbalmente en el juego.....
- Comprende lo que se le dice.....
- ¿Qué tipo de juegos prefiere?.....
- ¿Con quién juega habitualmente?.....

Conductas autónomas:

- Sonrisa social.....
- Alimentación.....
- Vestido.....
- Hábitos de aseo.....
- Control de esfínteres..... ¿Cuándo?.....

Datos médicos de interés:

- Enfermedades importantes.....
- Intervenciones quirúrgicas.....
- Hospitalizaciones.....
- Desarrollo pondero-estatural:
 - Peso.....
 - Talla.....
 - Dentición.....
 - Alimentación.....

Datos familiares de interés

Antecedentes: Padres.....
 Hermanos.....

Datos escolares

Centro escolar..... Curso..... Repite.....

Tiene Adaptación Curricular Individualizada:

¿De qué tipo?:

- No significativa.....
- Significativa.....
- De acceso.....

Aceptación por profesores y compañeros es la adecuada.....

Relación con los profesores y compañeros de clase.....

¿Qué actividades realiza en el aula y en horas extraescolares?.....
Horarios de clase..... Horarios de atención especializada.....
¿Qué tipo de apoyos recibe..... Diario..... Semanal.....
Recibe apoyos externos al colegio..... Diario..... Semanal.....
Tareas escolares que realiza en casa..... Tiempo que le dedica.....
Problemas escolares que presenta.....
Problemas del lenguaje detectados o no por el tutor de clase.....
Escolarizaciones anteriores:
• ¿Asistió a guardería?.....
• ¿Ha cambiado de colegio?..... Motivos.....
• Problemas de asistencia.....
• Problemas de transporte.....
• Observaciones.....

Hábitos del niño

Descripción de un día normal
.....

Conductas emocionales

Se enfada con facilidad.....
Presenta rabietas..... Manías.....
Se ve triste..... Tiene miedo..... Se siente acosado.....
Es mal tratado física, relacional o psíquicamente.....
Conecta con la gente de su edad y con la familia.....
Anotar el comportamiento que presenta durante la entrevista.....
Detallar las conductas más preocupantes.....
Describir la conducta alterada:
• Cuando aparece.....
• De qué forma.....
• Cómo la percibe él.....
• Qué siente en ese momento.....
• Observaciones.....

Valoración de los padres

¿Cuál es la impresión sobre el desarrollo de su hijo?.....
¿Qué expectativas tienen sobre él?.....
¿Le protegen o le abandonan?.....
¿Son conscientes del problema que tiene su hijo?.....
¿Quieren o pueden participar en el tratamiento?.....
¿Cooperan con el especialista o el colegio en actividades relacionadas con su hijo?.....
.....
Observaciones.....

3.2.1. Anamnesis o historia clínica

La historia clínica del niño es la síntesis de los datos más relevantes recogidos a través de la entrevista, de la observación y de las exploraciones que se hayan realizado, generalmente suele tener una serie de apartados, que varían según los autores que los proponen y los trastornos que tratan. Sin embargo, utilizaremos las pautas propuestas por Bustos (1995), Pascual (1995) y Puyuelo et al. (2000: 68 y ss.), que explicaremos a continuación:

1. *Datos identificativos.* En este apartado se han de incluir, por un lado, los datos del explorador, la fecha en que se realiza la exploración, nombre y apellidos, registro profesional, lugar de exploración y centro escolar. Y por otra parte, los *datos personales del niño*, tales como: nombre y apellidos, fecha de nacimiento, sexo, curso, lengua escolar y familiar, domicilio, organigrama familiar, actitud de la familia con respecto al niño, otros problemas familiares, médico de cabecera, teléfono, etc.
2. *Motivo de diagnóstico.* Se trata de recoger por escrito la percepción del problema y sus posibles causas, así como si ha habido precedentes familiares del trastorno que presenta el niño. Registrar quién demanda el diagnóstico y quién nos lo envía.
3. *Datos de desarrollo general.* En este apartado interesa recoger varios aspectos, que mencionamos a continuación:
 - Embarazos. El número de embarazos e hijos que han tenido los padres, cómo fueron dichos embarazos, si hubo problemas, accidentes, ansiedad, depresión, uso de drogas, alcohol, tabaco, etc.
 - Edad de los padres. Es necesario constatar si eran muy jóvenes o muy mayores.
 - Datos del parto, periparto y postparto. Si ha sido un parto fácil o si, por el contrario, hubo sufrimiento fetal, uso de ventosas, anoxia, transfusiones de sangre, síndrome de abstinencia por parte del bebé, etc.
 - Evolución de los primeros meses del bebé. Interesa saber cómo regula su alimentación, el sueño, las defecaciones y los llantos. Cuándo comienza a sostener la cabeza y el tronco. Cuando comienza a andar, a vestirse, a comer solo, y cómo se relaciona con otros niños de la familia.
4. *Datos del desarrollo del lenguaje.* Dentro de este apartado señalaremos aspectos esenciales para nuestro trabajo de diagnóstico:
 - Balbuceo. Cómo ha sido este periodo en el bebé en cuestión, si fue precoz o tardío.
 - Primeras palabras. A qué edad comenzó a hablar y qué dijo exactamente, si lo hizo en el periodo correspondiente o no.
 - Evolución del vocabulario. Se refiere a la riqueza léxica que presenta el alumno, es importante recoger el número de palabras que dijo en el primer año, en el segundo, etc.
 - Calidad del lenguaje. Usa el lenguaje en casa, en qué circunstancias, si usa frases, de qué tipo son, si tiene errores de articulación, cuáles son, si entiende bien lo que se le dice, si la audición es correcta, observaremos el tono de voz, el ritmo del discurso si es taquilálico o bradilálico, si la fluencia es correcta o existe disfemia y de qué tipo, si estructura bien las frases, si lee y escribe según la edad escolar, y sobre todo, si ha tenido anteriormente reducción del lenguaje.
 - Rendimiento escolar. Identificaremos si el lenguaje influye en la calidad de aprendizaje y si afecta al adecuado rendimiento académico del discente.

5. *Datos médicos relevantes.* Hemos de tener constancia de sus vacunas, de las enfermedades sufridas, afecciones actuales, problemas auditivos, visuales, motóricos, de ortodoncia, etc. Si tiene problemas neurológicos, convulsiones, epilepsia, etc., si toma alguna medicación actualmente, si está o ha estado hospitalizado durante algún tiempo.
6. *Datos importantes de la familia.* Interesa registrar el nivel económico, social y cultural de los padres, si en el seno familiar se utiliza uno o varios idiomas, conocer el contexto social del barrio de residencia, y si en su hogar, el niño dispone de un lugar para él solo, donde pueda jugar, estudiar, dormir, etc.
7. *Datos escolares.* En este apartado interesa recoger datos de cuando empezó la escolarización, si hubo cambios de colegio o residencia, si ha repetido curso, si ha tenido adaptaciones curriculares individualizadas, si ha tenido apoyos y tratamientos específicos. Cuales son los niveles curriculares obtenidos, qué materias son las que más le gustan y en las que tiene mayores dificultades, qué es lo que más le gusta de su colegio y de su aula. Cuál es la relación con los profesores, compañeros y en los juegos del patio.
8. *Datos conductuales.* Se ha de indagar si controla los esfínteres, si es autónomo en la alimentación, sueño, aseo. Si es capaz de concentrarse en la tarea propuesta, si es hiperactivo o hipoactivo, si es irritable o pacífico, qué tipo de juegos prefiere y con quién y, por último, qué tipo de actividades hace en su propio hogar, cómo pasa el tiempo de ocio, etc.

Tabla 3.1. Modelo de anamnesis.

<ul style="list-style-type: none"> • Datos identificativos: <ul style="list-style-type: none"> – Datos del explorador. – Datos personales del niño. • Motivo de diagnóstico: <ul style="list-style-type: none"> – Problema. – Posibles causas. – Quién demanda el diagnóstico. – Quién nos lo envía. 	<ul style="list-style-type: none"> • Datos de desarrollo general: <ul style="list-style-type: none"> – Embarazos. – Edad de los padres. – Datos del parto, periparto y postparto. – Evolución de los primeros meses del bebé. • Datos del desarrollo del lenguaje: <ul style="list-style-type: none"> – Balbuceo. – Primeras palabras. – Evolución del vocabulario. – Calidad del lenguaje. – Rendimiento escolar.
--	---

3.3. Observación

Se puede decir que la observación es el método por excelencia para recoger información en un proceso diagnóstico escolar del lenguaje, es muy sencillo, fácil de aplicar y representa bajos costes porque utiliza materiales muy simples. Así lo sugieren autores como Anguera (1991); Fernández Ballesteros (1994: 140) y Padilla (2002: 69), que entienden por *observación sistemática el procedimiento encaminado a la percepción deliberada de una realidad conductual de forma que mediante su registro, codificación y análisis nos proporcione resultados significativos del sujeto en evaluación.*

Cuando aplicamos la observación al diagnóstico escolar del lenguaje, con objetivo de planificar la intervención logopédica, solemos utilizar dos tipos de actividades.

3.3.1. La observación conductual

Ésta es una técnica de exploración que analiza el lenguaje en situaciones naturales, espontáneas, de forma no estructurada. Esto supone que el observador puede centrarse en un objetivo concreto o en algunos aspectos que más le interesan y elaborar las fichas de registro *ad hoc* en donde apuntarán aquellos datos que considere relevantes, además, puede utilizar, si le interesa, la técnica conocida por *triangulación* que consiste en que tres observadores recogen datos de una misma situación o actividad para luego contrastar si los datos obtenidos son correctos. Esta técnica de observación conductual es muy adecuada para la dimensión pragmática del lenguaje. Los *objetivos* de la exploración u observación conductual son las *conductas lingüísticas del discente, que están alteradas o retrasadas y las variables que con ellas están relacionadas*.

Según Gallardo y Gallego (1995: 126 y ss.), el *modelo conductual* de evaluación supone la aplicación de los principios de la Psicología del Comportamiento, los cuales tienen su base en los principios teóricos de la Psicología Experimental y de la Psicología del Aprendizaje. Este modelo parte de una exploración objetiva del lenguaje del discente con el fin de establecer los objetivos de rehabilitación y no excluye otros procedimientos complementarios como los *test estandarizados*, las *escalas de desarrollo* y los *test no estandarizados*.

Autores como Pervin (1979), denominan *técnicas subjetivas* a una serie de pruebas en oposición a las objetivas y a las que definen como: *técnicas no estructuradas, no disfrazadas y voluntarias*. *Lo que importa en estas técnicas es la percepción del sujeto sobre sí mismo y sobre el ambiente, y en este caso, de cómo es su lenguaje*. A continuación mencionamos algunas de las técnicas de este tipo que más se utilizan por los profesionales:

- La observación sistemática.
- Registros psicofisiológicos.
- Autoinformes específicos.
- Entrevistas estructuradas, etc.

La metodología de la observación conductual permite que se utilice en contextos naturales, no estructurados, y no requiere excesivos materiales complicados ni caros. Se basa en la observación y en escuchar atentamente para ver la conducta verbal del alumno.

En el apartado de anexos que adjuntamos al final del capítulo y que denominamos *Dossier de instrumentos para la formación del archivo del alumno*, presentamos, a modo de ejemplo, una serie de instrumentos más comunes o más usados en la recogida de datos de interés logopédico y psicopedagógico, tanto a niveles más generales como otros aplicados más específicamente al lenguaje, algunos de ellos son adaptaciones de otros autores, entre los que destacan Ayala Flores y Galve Manzano et al. (2001) y otras creaciones nuestras, pero lo importante es que puedan servirle como guía para cubrir sus necesidades de registro y formar un buen archivo de sus alumnos.

3.3.2. La observación logoexploratoria

Esta técnica es el primer paso de exploración física del alumno y la forma de abordarla varía según el autor que la propone. Nuestra propuesta es la siguiente:

1. En la *portada del dossier* que se elabore para recoger los datos más relevantes del alumno, han de figurar los siguientes aspectos:
 - Identificación del caso: número de historia, fecha de exploración, asistentes a la sesión, lugar en que se realiza (colegio, clínica, gabinete, etc.).

- Identificación personal del alumno: nombre y apellidos, fecha de nacimiento, domicilio, provincia, ciudad, teléfono y quién demanda el diagnóstico o si es remitido por alguien.
 - Datos familiares: nombre y apellidos del padre/madre/tutor/, edad, profesión, número de hermanos, edades, estudios/profesión, si es el caso; lugar que ocupa entre los hermanos y si otros familiares conviven con él.
2. *Observación bucal:*
- Observación de la lengua: en este apartado se ha de observar si la lengua presenta forma de macroglosia o microglosia, si hay presión o relajación de la lengua contra los dientes, si se la muerde, si existen fisuras, identificar el color de la lengua si es pálida o roja, si tiene saburra o si padece glosoptosis.
 - Observación de la úvula: exploraremos su tamaño y su forma, si es pendular o bífida.
 - Observación del frenillo lingual: observaremos si es corto o largo.
 - Observación intermaxilar: se observará el tipo de mordida: si es correcta, abierta, cerrada, si existe protrucción, retrucción mandibular. También se observará la tonalidad bucal: si es normal, si existe hiper- o hipotensión.
 - Observación del paladar: se explorará el paladar para detectar si hay fisuras, huecos, cómo está la línea central, si es alto o bajo, si el paladar es de color blanco/rosado/rojizo/azul, si es móvil, si utiliza la parte móvil para producir los correspondientes fonemas, y si mueve la parte dura para la articulación o tal vez tenga puesta una prótesis a caso de operaciones efectuadas por patologías como el cáncer.
 - Observación dental: se identificará si tiene todas las piezas dentarias: si falta alguna y detectar cuál, si son de leche o no, si están cariadas o empastadas, si lleva prótesis dental, si existe diastema e identificar el tipo de mordida: si es normal, abierta o cerrada o sobremordida.
 - Observación de las encías: se observará si están enrojecidas, si existe infección, si muerde la piel interior de la boca.
 - Observación labial: se observará si existe alguna fisura, labio leporino, en qué lugar está, si en el labio superior o en el inferior, en zona lateral o medial, si hay frenillo en la parte superior, si existe hiper- o hipotonicidad en los labios, si presentan fuerza o no para pronunciar, chupar o presionar un objeto y si su movilidad es buena.
3. *Observación de las habilidades motrices:* se observarán las capacidades prácticas que tiene desarrolladas el alumno, para ello se procede explorando diferentes movimientos con sus órganos bucales:
- Explorar si puede mover la lengua fácilmente o no, para ello, le pedimos al discente: que la saque, que la suba y que la baje con rapidez. Explorar la dureza, flexibilidad y movilidad en la parte posterior y anterior de la misma. Explorar la movilidad de la lengua hacia la izquierda y derecha.
 - Explorar cómo pronuncia algunos fonemas más significativos, como por ejemplo la /l/, si no lo tiene adquirido, será necesario enseñarle la forma o “máscara” del fonema en particular, con ayuda con depresor si es necesario, llevando la lengua a los laterales del paladar. Explorar cómo vibra el fonema /r/, si no la puede pronunciar ayudar con el depresor el punto de vibración presionando en el ápex lingual. Explorar cómo pronuncia la /k/, si no la tiene adquirida, como en los casos anteriores se le enseña el punto de articulación presionando en la parte anterior de

la lengua y llevándola hacia atrás. Explorar cómo pronuncia la /x/, si no la produce, se le enseña el punto de articulación empujando con el depresor por debajo de la lengua y llevándola hacia atrás.

4. *Observación respiratoria*: se observarán las características de la respiración y de manera especial el grado de implicación del diafragma durante el ciclo respiratorio. Exploraremos los siguientes aspectos de la *respiración*:
 - a. *Durante la entrevista* y de forma espontánea: el tipo de respiración que utiliza cuando habla y en estado de reposo, cuál es la velocidad de su discurso y su coordinación fonorrespiratoria.
 - b. *A través de pruebas objetivas* en el que se obtienen los coeficientes aerodinámicos más importantes de producción oral para elaborar el diagnóstico escolar del lenguaje:
 - Capacidad vital (CV), se mide el aire que entra en los pulmones a través de la espirometría, en cc.
 - Tiempo máximo de espiración en ss.
 - Tiempo máximo de fonación utilizando los fonemas “a” - “i”.
 - Coordinación fonorrespiratoria: t.m.e./t.m.f. La duración de la fonación permite comprobar cómo se regula la salida del aire durante la misma y hasta qué punto hay una buena o mala coordinación fonorrespiratoria. Se puede observar de forma objetiva dividiendo el tiempo máximo de espiración en segundos, por el tiempo máximo de fonación en segundos, el valor normal es igual a uno. Otro modo de comprobar el tiempo de fonación, es manteniendo la respiración pronunciando las vocales y anotando el tiempo de las mismas, normalmente suelen ser alrededor de 20 segundos.
 - Cociente de fonación: c.v./t.m.f. Es el resultado de la capacidad vital partido por el tiempo máximo de fonación. También se puede definir según Le Huche (1994: 42). El cociente de fonación (CF) como la relación que hay entre la capacidad vital (CV) expresado en cc., y el tiempo de fonación (TF) expresado en segundos, según la fórmula: $CF = \frac{CV}{TMF}$. En la práctica se mide primero el tiempo de fonación pidiendo al sujeto que emita la vocal “a” a una altura media y con la intensidad que le resulte más cómoda, prolongando el tiempo de emisión. Se efectúan tres intentos. El valor normal de tiempo de fonación en el adulto desde 15 a 20 segundos. El valor normal del cociente de fonación se considera entre 120 y 190 cc/seg. si es más elevado añade una fracción defectuosa, con pérdida del sople.
 - Cociente de Z/S, se cronometra el tiempo de la fonación de ambos fonemas sordo-sonoro, se divide el tiempo de duración de la emisión en cada uno de los fonemas. Y cuando el espacio glótico está limpio, la razón es igual en ambos fonemas (Z=S). S/Z=1 Cuando existe algún problema, la razón desciende en el fonema /z/.
 - Prueba de Glatzel o grado de permeabilidad nasal.
 - Prueba de Rosenthal o prueba de suficiencia alar.
 - c. *Otras formas* de observación directa de la respiración:
 - Si es nasal o bucal.
 - Si es silenciosa o ruidosa.
 - Qué tipo de respiración presenta: abdominal, costal o clavicular.

Tabla 3.2. La logoexploración.

1. Portada del *dossier*:
 - Identificación del caso.
 - Identificación personal del alumno.
 - Datos familiares.
 2. Observación bucal:
 - Observación de la lengua.
 - Observación de la úvula.
 - Observación del frenillo lingual.
 - Observación intermaxilar.
 - Observación del paladar.
 - Observación dental.
 - Observación de las encías.
 - Observación labial.
 3. Observación de las habilidades motrices:
 - Subir y bajar la lengua, mover labios, mandíbulas...
 - Dureza, flexibilidad y movilidad en la parte posterior y anterior de la lengua.
 - Movilidad izquierda-derecha.
 - Fonemas /l/, /r/, /k/, /x/ entre otros.
 4. Observación respiratoria:
 - Durante la entrevista:
 - Tipo de respiración.
 - Velocidad del discurso.
 - Coordinación fonorrespiratoria.
 - A través de pruebas objetivas
 - Coeficientes aerodinámicos:
 - Capacidad vital.
 - Tiempo máximo de espiración.
 - Tiempo máximo de fonación.
 - Coordinación fonorrespiratoria.
 - Cociente de fonación.
 - Cociente de Z/S.
 - Prueba de Glatzel.
 - Prueba de Rosenthal.
 - Otras formas:
 - Si es nasal o bucal.
 - Si es silenciosa o ruidosa.
 - Qué tipo de respiración presenta: abdominal, costal o clavicular.
 - Con el cronómetro: medir los segundos que se mantiene en apnea.
 - Cuánto tiempo se mantiene fonando sin utilizar el aire residual.
 - Tiempo de fluctuación de fonación con fonemas /a/ y /s/.
 - Capacidad de soplo:
 - Medir distancia del soplo.
 - Si puede modular el soplo de forma sostenida.
 - Si sopla con ambas narinas o con una sola.
 - Si modula el soplo con los laterales de la boca.
 - Si puede apagar la vela con un suspiro o progresivamente.
 - Observación por medio del espejo de fugas u obstrucción del aire que sale por la nariz.
-

- Con la utilización del cronómetro, medir: cuántos segundos puede mantenerse el aire o mantenerse en apnea ya sea sin respirar o cuánto tiempo puede mantener el aire en los pulmones.
 - Expulsando el aire (sin aire residual) observar si es capaz de: contar una serie de 10 números, decir los días de la semana, los meses del año, si puede mantener la fonación sin fluctuaciones de los fonemas /a/ y /s/.
- d. Se observará la *capacidad de soplo*:
- Se medirá la distancia de apagado de una vela (también vale soplo de papelinas en circuitos, pompas de jabón, etc.) con un solo soplo.
 - Si puede modular o mantener un soplo de forma sostenida.
 - Si puede soplar con ambas narinas a la vez y por separado para ver si hay diferencias.
 - Si puede modular el soplo con los laterales de la boca: arriba-abajo; izquierda-derecha.
 - Si puede apagar una vela con un suspiro o apagarla progresivamente.
 - Observación por medio del cronómetro y con actividades:
 - Coger el aire por la nariz y expulsarla por la boca lentamente y luego rápidamente y en silencio.
 - Coger el aire por la nariz y luego por la boca de manera rápida y profunda y expulsarlo contando hasta 10.
 - Control y dirección del soplo: apagar la llama de una vela de un soplo y hacerla fluctuar sin que se apague.
- e. Observación por medio del *espejo* existen fugas u obstáculos al pronunciar determinados fonemas, se sugieren actividades como:
- Observar si se empaña el espejo al pronunciar los fonemas del sistema español, si presenta mucha o poca intensidad el empañado o si, por el contrario, sólo aparecen fugas en una sola narina.
- f. Observación la *velocidad del discurso* a través de actividades generales como canciones, poesías, trabalenguas, etc. y con actividades específicas: si es normal, (aproximadamente 270 palabras por minuto) bradilálico, bastantes menos palabras que las 270, y taquilálico, bastantes más palabras que un alumno normal si existe coordinación fonorrespiratoria, tensiones en los labios, etc.
5. *Observación de la voz*: las características del habla y de la voz de los niños con deficiencia auditiva suelen ser anormales, su capacidad de producción mediante una retroacción auditiva es diferente que en el caso de un niño disfónico o normal. Se observarán los siguientes aspectos:
- *Intensidad*: débil, fuerte, apagada o irregular.
 - *Altura tonal*: aguda, grave o inestable, modulada o monótona.
 - *Timbre*: ha de ser valorado desde el punto de vista acústico, lo cual supone una valoración subjetiva, de todas formas, la Unión Europea de Foniatría sugiere valorar aspectos tales como: la rasposidad o aspereza de la voz, el escape de aire concomitante, la intensidad de poco alcance, o la voz forzada.
 - *Resonancia*: se podrá valorar poniendo la mano en el cráneo, hueso nasal, maxilar superior. Una resonancia nasal excesiva es la hipernasalidad. Otras veces la resonancia nasal para los fonemas /m/, /n/ y /ñ/ falta, y a esta alteración se le denomina desnasalidad.

- *Tipo de disfonía*: hiper- o hipotónica.
 - *Registro vocal*: se observará la emisión de sonidos para detectar si son agudos o graves, se pueden utilizar la pronunciación de las vocales “o-u” y las vocales “i-e”.
 - *Observación de si la audición* es igual en ambos oídos.
6. *Observación de la comunicación no verbal*: estamos de acuerdo con la sugerencia realizada por Melguizo (2003: 115), para los niños con deficiencia auditiva o con trastornos profundos del lenguaje, se debe estar muy atento para observar si existe algún código gestual consensuado entre el niño y los miembros de su familia. Si el discente es muy receptivo a las indicaciones de la expresión facial del adulto, al tipo de entonación, la postura, el tono de voz, y todos aquellos aspectos no verbales del mensaje.
- Hemos de diagnosticar, también, este tipo de comunicación en los niños con trastornos del lenguaje, se registrará la presencia, la frecuencia y los contextos en los que se producen este tipo de conductas, tales como:

- Si el niño mantiene la mirada, si nos mira directamente a los ojos o, por el contrario, rechaza este contacto personal con el diagnosticador y mira hacia el suelo o hacia los laterales.
- Si el niño utiliza gestos de designación, ya sean proto-imperativos como proto-declarativos.
- Si el niño utiliza la mímica facial para emitir mensajes o conectar personalmente con el diagnosticador o con sus amigos y familiares.
- Si el discente utiliza lenguaje corporal inconsciente para conectar con las personas de su ambiente más cotidiano.
- Si el niño utiliza mímica gestual natural o inventada. Observaremos si la mímica gestual es espontánea y dentro de los códigos sociales establecidos, es decir, si ríe cuando tiene que reír y no llorar, por ejemplo.
- Si el infante utiliza códigos gestuales internos a la familia. Exploraremos este aspecto, pues tal vez la familia necesite información o terapia específica.
- Si el alumno utiliza gritos, onomatopeyas, jerga entonativa. Se observarán estos aspectos, especialmente cuando el niño padezca trastornos severos del lenguaje.
- Si el alumno necesita sistemas alternativos del lenguaje porque no posee ningún tipo de lenguaje, se pueden utilizar los SPC, Bliss, Benson Schaffer, etc. Véase la Tabla 3.2, síntesis de la *logoexploración*.

3.4. Escalas de desarrollo

Las escalas de desarrollo pretenden analizar el lenguaje del niño desde una perspectiva de la *maduración*, su objetivo es proporcionar un perfil que se irá comparando a lo largo del proceso de intervención. Es decir, las escalas de desarrollo sirven para comparar la conducta ligüística del alumno con las escalas que determinan el nivel evolutivo adquirido. (Véase el anexo).

3.4.1. La metodología

La metodología utilizada por las escalas de desarrollo pretende obtener la información por medio de tres procedimientos:

- El primero, se realiza a través de la *observación directa*, lo cual permite recoger datos casi inmediatos de la conducta o de la actividad que realice el niño.

- El segundo, haciendo *preguntas a los padres o tutores legales* del alumno. La obtención de esta información puede estar, a veces, un poco sesgada, ya que se basa en las percepciones que tengan los padres o tutores legales del niño.
- Y el tercero de los procedimientos se basa en *pedir al alumno que realice una serie de tareas* que le propone el diagnosticador. Esta técnica es mucho más objetiva, por varios motivos, a saber: el diagnosticador ve al momento si el niño comprende la actividad, si sabe cómo realizarla, y constata el proceso final de la misma.

3.4.2. Los instrumentos

Las escalas más utilizadas en los niveles educativos de infantil y primaria son las siguientes:

- *Escala del desarrollo psicomotor de la primera infancia* de Brunet-Lézine et al. (1971). Es de aplicación individual, no tiene límites de tiempo y se aplica a niños de 0 a 30 meses. Evalúa el desarrollo psicomotor del niño durante la primera infancia, a través de cuatro áreas: psicomotriz, social, cognitiva y lenguaje. La escala consta de 160 ítems, distribuidos en las áreas antes mencionadas.
- *El diagnóstico del desarrollo* de Gessell y Amantrúa (1977).
- *El diagnóstico de los fundamentos biológicos del lenguaje* de Lenneberg (1975).
- *Guía Portage de Educación Preescolar* de Bluma et al. (1978). Esta escala es una lista de objetivos por edades: desde bebé, de 1 a 2 años, de 3 a 4 años y de 5 a 6 años, que abarca los aspectos siguientes:
 - Cómo estimular al bebé. Aparecen ítems desde el visual, táctil auditivo, movilidad de la cabeza, succión, regulación del sueño, hasta saber si sigue con los ojos una luz girando la cabeza, entre otros muchos.
 - Socialización. En esta área se observa desde la sonrisa en respuesta a la atención de un adulto, manipular y jugar con un objeto compartiendo con otro, hasta dar el objeto al adulto, pedir permiso, turnarse en juegos, etc.
 - Lenguaje. En este apartado se comienza observando desde si es capaz de repetir un sonido, la sílaba, si responde con ademanes, si combina sílabas, si responde a preguntas, si nombra cuatro juguetes, si conoce el sonido y el nombre de los animales domésticos, hasta hacer preguntas, usar verbos, emplear los tiempos verbales correctos, etc.
 - Autoayuda. Esta área indica la autonomía que tiene el niño, desde succionar y tragar un líquido, masticar, quitarse el abrigo, comer solo, atarse los zapatos, si sabe asearse, si se baña solo, si se abotona la ropa, si evita peligros comunes, etc.
 - Cognición. Este apartado es muy importante, ya que nos dará la capacidad de desarrollo posterior en las demás áreas. Comienza la observación desde si se quita de la cara un trapo que le tapa los ojos, si garabatea, si señala a sí mismo cuando se le llama por su nombre, hasta si encuentra un libro específico, nombre las ilustraciones de cuatro objetos comunes, señalar la figura que se le pide, hasta relatar cinco hechos importantes de un cuento que haya escuchado tres veces, nombrar los colores, conocer las monedas, etc.
 - Desarrollo motriz. En esta área se pretende observar desde si alcanza un objeto colocado a una distancia de entre 15 y 22 cm delante de él, si gatea, si se sienta, si se mete dentro de una caja, hasta caminar hacia atrás, construir una torre con 5 ó 6 bloques, hacer bolas de arcilla o plastilina, recortar con tijeras, usar sacapuntas, saltar a la cuerda, patinar hacia delante 3 m (10"), etc.

- *El diagnóstico del desarrollo del lenguaje* de Rondal (1982).
- *El test de lenguaje de Sadek-Kahlil* (1995), que mide el conocimiento del nivel de uso del lenguaje que posee del alumno. La metodología utilizada es presentar al niño tareas de complejidad creciente.
- *La escala de desarrollo lingüístico* de Reynell (1997), elaboradas por Edward et al. (1997). Esta escala proporciona información sobre la comprensión y la producción; es óptima para aplicar a niños cuya edad oscila entre 1 y 5 años. Evalúa el desarrollo global lingüístico, la estructura del lenguaje expresivo, el vocabulario, el contenido del lenguaje y lenguaje comprensivo. El tiempo de administración oscila entre los 30 y 45 minutos.

Como síntesis, en este capítulo hemos querido proporcionar al lector las técnicas básicas de iniciación al *diagnóstico escolar del lenguaje*: hemos presentado un modelo de entrevista, de *anamnesis*; también expusimos cómo recoger información con la observación conductual y, sobre todo, con la logoexploración, que permite hacer una revisión fisiológica y funcional del alumno, así como las escalas de desarrollo que permiten identificar la evolución del infante si es correcta, lleva retraso evolutivo o es deficitaria.

Este tema será completado con el capítulo siguiente que está dedicado a las técnicas más específicas del lenguaje, las cuales dividimos en dos grandes bloques: los *test estandarizados* y *no estandarizados*.

***Dossier* básico de instrumentos para la formación del archivo personal del alumno**

Plan del *dossier*

- 1.** Diagnóstico inicial
- 2.** Observación
- 3.** Escalas desarrollo
- 4.** Registro de intervención

Anexo 1. Permiso para diagnosticar

Estimados padres del alumno.....

A nuestro juicio, su hijo está presentando algunas dificultades en relación al área del lenguaje escolar. Por ese motivo, hemos solicitado la intervención del Departamento de Orientación (Servicio de ORL) con el fin de detectar posibles causas de tales dificultades y para poder establecer un diagnóstico y proceder a su intervención logopédica para optimizar las habilidades de su hijo. Para ello, necesitamos contar con vuestro consentimiento como responsables legales de su hijo.

Si desean cualquier tipo de aclaración sobre este aspecto, no duden en acudir a nosotros para poder ayudarles en todo lo posible.

Además, nos gustaría convocarles a una entrevista para estudiar el caso más en profundidad, para el día de a las horas. Si tienen algún inconveniente en acudir el citado día, les rogamos que nos lo comuniquen, telefónicamente, o en la casilla de *observaciones* que aparece más abajo.

En, a..... de..... de.....

Fdo. (orientador, logopeda, profesor AyL)

Nombre del alumno.....

- Doy mi consentimiento para realizar el diagnóstico e intervención de mi hijo y que se utilicen las técnicas necesarias.
- Acudiré a la entrevista con el especialista el día.....de..... a lashoras.

Observaciones que desee realizar:

Anexo 2. Entrevista para la familia

Nombre del alumno:

Curso:

Centro:

Nombre del entrevistador:

Fecha :

Datos de identificación:

Nº de teléfono de contacto:

Nombre del padre :

madre:

Otros datos de interés:

Situación del contexto:

Asistentes a la entrevista:

Padre madre alumno otros

A petición de:

Padre madre alumno otros

Motivo de la entrevista:

- Orientación académica.
 - Evaluación psicopedagógica.
 - Evaluación logopédica.
 - Dificultades de aprendizaje.
 - Problemas de conducta.
 - Problemas de integración en el centro.
 - Problemas de adaptación familiar.
 - Problemas sociales.
 - Otros.
-

Situación escolar:

- Actitud hacia el centro.
 - Actitud hacia el estudio.
 - Actitud hacia el lenguaje.
 - Problemas con el lenguaje.
 - Problemas específicos con el lenguaje escolar.
 - Actitud ante los estudios.
 - Dificultades académicas.
 - Problemas con el rendimiento escolar.
 - Reacción ante las calificaciones.
 - Otros.
-

Situación familiar:

- Relación con los padres.
 - Relación con los hermanos.
 - Relación con otros familiares.
 - Tipo de educación familiar:
 - Tolerante, sobreprotectora, rígida, autoritaria, ambivalente, punitiva, etc.
 - Otros.
-

Situación personal:

- Cómo es su salud.
 - Cómo es su carácter.
 - Cuáles son las principales cualidades.
 - Cómo es su comportamiento.
 - Cuáles son sus aficiones.
 - Qué estudios le gustan más.
 - Qué profesión le gusta más.
 - Qué y cómo les gustaría que fuera su hijo.
 - Otros.
-

Situación social:

- Cómo son las sus relaciones con el centro.
- Apoya a su hijo.
- Tiene amigos de siempre y actuales.
- Otras situaciones.
- Otras observaciones de los padres.

Síntesis de la información:

Sugerencias y pautas de actuación:

Acuerdos adoptados:

Fecha y firma:

Anexo 3. Cuestionario de antecedentes familiares

Datos personales

Fecha de nacimiento:

Edad actual:

Datos familiares

Domicilio familiar:

Localidad:

Teléfono de contacto:

Otros datos de interés:

Datos de diagnóstico

Diagnóstico demandado por:

Motivo de la exploración

Datos familiares

Estructura familiar:

	Nombre	Edad	Trabajo o profesión	Nivel de estudios
Padre				
Madre				
Hermano 1º				
Hermano 2º				
Hermano 3º				
Otros familiares				

2. *Parto:*
- A término prematuro
 - Espontáneo inducido
 - Cefálico podálico
 - Gemelar cesárea
 - Anestesia epidural total sin anestesia
- 2.1. Circunstancias durante el parto:
- Necesitó oxígeno el niño: sí no
 - Necesitó oxígeno la madre:
 - Se utilizó fórceps:
 - Se utilizó ventosa:
 - Presentaba placenta previa:
 - Peso normal.....kg.
- 2.2. Circunstancias en el periparto:
- Nació con síntomas de asfixia (anoxia de parto).
 - Buen color de piel.
 - Ictericia al nacer.
 - Vueltas de cordón.
 - Deshidratación.
 - Traumatismo o deformación de la cabeza.
 - Estuvo en incubadora (días y motivo).
 - Estuvo separado de la madre (motivo y duración).
3. *Primer año:*
- Lactancia natural (meses).
 - Lactancia artificial (causas):
 - Sueño: normal con alteraciones
 - Peso: normal inferior superior a la edad
 - Talla: normal inferior superior a la edad
 - Alimentación: normal con problemas (cuáles)
 - Tiempo de dedicación maternal: adecuado insuficiente
 - Enfermedades durante la lactancia.
 - Otros datos de interés.
4. *Evolución infantil:*
- Control postural: normal retraso
 - Bipedestación: normal retraso
 - Caminar: normal retraso
 - Primeras palabras: normal retraso
 - Primeras frases: normal retraso
 - Evolución crecimiento: normal retraso
 - Alimentación: normal retraso problemas
 - Control de esfínteres: normal retraso problemas
 - Otros datos de interés:
 - Enfermedades.
 - Operaciones.
5. *Aspectos de salud:*
- Nivel de adecuado, autocuidado y autonomía: normal retraso problemas
 - Problemas de salud con tratamiento: sí no
 - Problemas con la motricidad: sí no
 - Problemas con la visión:
 - Errores de refracción: miopía hipermetropía astigmatismo
 - Errores binoculares: fusión inadecuada otros
 - Problemas de audición: sí no

2. ¿Quién se responsabiliza del cuidado y educación del alumno?
 Casi siempre la madre el padre y la madre por igual
 Casi siempre el padre los abuelos en horas laborables
 Otras personas (quién y por qué)
3. Grado de acuerdo entre los padres para la educación de su hijo:
 Muy alto alto normal bajo muy bajo
4. Cómo considera la educación que da a su hijo:
 Hiperexigente sobreprotectora tolerante asertiva
5. Con sus ingresos actuales, ustedes viven:
 Con muchos problemas con algunas dificultades ajustadamente holgadamente
6. ¿Ha presentado algún tipo de problemas de conducta el niño?
 Sí no
7. ¿Ha existido una situación concreta en la familia que afecte la conducta de su hijo:
 Sí no
8. De los problemas en las relaciones familiares ¿cuál es el suyo?
 Separación o divorcio de los padres.
 Nacimiento de un hermano.
 Cambios de colegio.
 Muerte de un familiar o persona estimada por el niño.
 Abuso sexual o psicológico.
 Maltrato escolar o familiar.
 Enfermedad del alumno, padres...
 Muerte de alguno de los padres.
 Cambio de domicilio.
 Padres en paro.
 Otros.

Datos de desarrollo general:

Antecedentes evolutivos:

1. *Embarazo:*
 Normal.
 Con alteraciones:
 - Enfermedades de la madre.
 - Accidentes (intoxicación, traumatismos...).
 - Incidentes y proceso general del embarazo.
2. *Parto:*

A término	prematuro	
Espontáneo	inducido	
Cefálico	podálico	
Gemelar	cesárea	
Anestesia epidural:	total	sin anestesia

 - 2.1. Circunstancias durante el parto:
 - Necesitó oxígeno el niño: sí no
 - Necesitó oxígeno la madre:
 - Se utilizó fórceps:
 - Se utilizó ventosa:
 - Presentaba placenta previa:
 - Peso normal.....kg.
 - 2.2. Circunstancias en el periparto:
 - Nació con síntomas de asfixia (anoxia de parto).
 - Buen color de piel.

72 Diagnóstico e intervención didáctica del lenguaje escolar

- Ictericia al nacer.
 - Vueltas de cordón.
 - Deshidratación.
 - Traumatismo o deformación de la cabeza.
 - Estuvo en incubadora (días y motivo).
 - Estuvo separado de la madre (motivo y duración).
3. *Primer año:*
- Lactancia natural (meses).
 - Lactancia artificial (causas).
 - Sueño: normal con alteraciones
 - Peso: normal inferior superior a la edad
 - Talla: normal inferior superior a la edad
 - Alimentación: normal con problemas (cuáles)
 - Tiempo de dedicación maternal: adecuado insuficiente
 - Enfermedades durante la lactancia.
 - Otros datos de interés.
4. *Evolución infantil:*
- Control postural: normal retraso
 - Bipedestación: normal retraso
 - Caminar: normal retraso
 - Primeras palabras: normal retraso
 - Primeras frases: normal retraso
 - Evolución crecimiento: normal retraso
 - Alimentación: normal retraso problemas
 - Control de esfínteres: normal retraso problemas
 - Otros datos de interés:
 - Enfermedades.
 - Operaciones.
5. *Aspectos de salud:*
- Nivel de adecuado de autocuidado y autonomía: normal retraso problemas
 - Problemas de salud con tratamiento: sí no
 - Problemas con la motricidad: sí no
 - Problemas con la visión:
 - Errores de refracción: miopía hipermetropía astigmatismo
 - Errores binoculares: fusión inadecuada otros
 - Problemas de audición: sí no
 - Problemas con el sueño: sí no
 - Horas que duerme.
 - Otros.
6. *Otras características:*
- Tiene tics: sí no manos ojos piernas
 - Se muerde las uñas: sí no
 - Tiene estreñimiento: sí no
 - Tiene diarreas: sí no
 - Tiene alguna alergia: sí no
 - Tiene indicadores negativos de familia: hemofilia, cáncer, etc.
7. *Otras observaciones de los padres.*
8. *Síntesis de la información.*
9. *Sugerencias y orientaciones.*

74 Diagnóstico e intervención didáctica del lenguaje escolar

Parto eutócico o distócico.

Motivos de cesárea: _____

Lloró el producto: _____ sí/no

Respiración del producto: _____ normal/anormal

Peso al nacer: _____ kg Talla: _____ cm Perímetro cefálico: _____ cm

Ictericia: _____ sí/no

Complicaciones neonatales: _____ sí/no

Se dio de alta junto con la madre: _____ sí/no

4. *Alimentación:*

Seno materno y el tiempo y razones de ser lo contrario: _____

Inicio de leche: _____

Tipo de leche: _____

Cuando hubo el cambio a leche entera o de transición:

Edad de ablactación: _____ meses

Con qué se ablactó: _____

Alimentación actual: _____

Usa biberón: sí/no _____ meses; vaso _____: sí/no _____ meses; chupón: _____: meses

Alimentación:

- Succión/deglución.
- Masticación.
- Dentición.
- Anomalías morfológicas eventuales.

5. *Vacunas y fechas de éstas* (véase calendario actualizado en Anexo 20):

Cuáles de las inmunizaciones le falta para su edad: _____

Dentición: 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 meses

Edad de dentición: _____

Cuántas piezas de dientes tiene: _____

6. *Desarrollo psicomotor:*

Sonrisa social: _____

Levantamiento de cabeza: _____

Sostenimiento de cabeza: _____

Se sentó solo: _____

Se paró con ayuda: _____

Gateó: _____

Caminó: _____

Inicio del lenguaje: _____

Integración del lenguaje: _____

Control de esfínteres: _____

Inicio al jardín de niños(as): _____

Primaria: _____

Aprovechamiento escolar actual: _____


7. *Casa:*

Cuántas habitaciones y para cuántas personas: _____

Servicios de:

- Agua: _____ sí/no
- Luz: _____ sí/no
- Gas: _____ sí/no
- Drenaje: _____ sí/no
- Ventilación: _____ sí/no

Dónde tiran la basura: _____

Hay pavimentación en la calle:	sí/no
Dónde duerme el niño: _____	
Con quién duerme el niño: _____	
En casos de sospecha de alergias:	
Tiene peluches:	sí/no
Colchas de peluche:	sí/no
Mascotas:	sí/no
Alfombras o tapetes:	sí/no
Cantidad de polvo en la casa:	sí/no
Cantidad de humedad en la casa:	sí/no
Plagas:	sí/no
8. <i>Antecedentes personales patológicos:</i>	
Enfermedades padecidas en la actualidad: _____	
Enfermedades padecidas en periodo neonatal:	sí/no
Enfermedades exantémicas (erupción piel) y cuáles:	sí/no
En estas últimas hubo complicaciones:	sí/no
Internamientos o intervenciones quirúrgicas:	sí/no
Convulsiones febriles:	sí/no
Hemotransfusiones:	sí/no
Alergia a medicamentos:	sí/no
Alergia a alimentos:	sí/no
9. <i>Lenguaje y comunicación:</i>	
9.1. Estrategias de comunicación	
9.1.1. Del niño en la familia.	
9.1.2. Vivencia del niño.	
9.1.3. Vivencia de la familia.	
9.2. Desarrollo de la palabra y del lenguaje oral:	
9.2.1. Expresión-vocalización:	
• Balbuceo.	
• Duplicación de la sílaba.	
• Primeras palabras.	
• Asociación de palabras.	
• Frases.	
9.2.2. Comprensión-palabras sueltas:	
• Órdenes simples.	
• Frases simples.	
• Órdenes complejas.	
• Frases complejas.	
10. <i>Comportamiento del niño:</i>	
Autonomía:	
• Juegos _____	
• Sueño _____	
• Alimentación _____	
• Socialización _____	
• Escolaridad _____	
	* Inicio _____
	* Adaptación _____
	* Desarrollo (pedagógico y de relación) _____
	* Actividades preferidas u odiadas del niño _____
	* Actitud con respecto al trabajo escolar _____

Fecha y lugar:

Fdo. Elaboró la historia clínica

Anexo 6. Anamnesis del discente

Preliminares:

- Observación del niño: comportamiento.
- Observación de su comunicación no verbal y verbal.
- Observación de sus relaciones con sus (o su) padre(s).

Entrevista:

1. *Motivo de la consulta.*
2. *Enviado por:*
3. *Estructura de la familia* (número de hijos/trabajo/alojamiento/manera de cuidar al hijo-idioma hablado).
4. *Antecedentes familiares* (padre, madre, hermanos, abuelos).
5. *Antecedentes clínicos del niño:*
 - 5.1. *Obstétricos y neonatales:*
 - Embarazo.
 - Nacimiento (fecha, peso, Apgar, reanimación, tratamientos eventuales).
 - Evolución en los primeros meses (enfermedades, hospitalización, ...).
 - 5.2. *Médicos* (general, ORL, estomatólogos, neurólogos, oftalmólogos-tratamiento en curso, ...).
 - 5.3. *Quirúrgicos* (general, ORL, oftalmólogos o estomatólogos, ...).
6. *Desarrollo psicomotor del niño:*
 - Sentado.
 - Gateo a 4 patas.
 - Andando.
 - Aseo diurno y nocturno.
 - Escaleras-bicicleta, ...
7. *Desarrollo de las funciones oro-faciales:*
 - Alimentación.
 - Succión/deglución.
 - Masticación.
 - Dentición.
 - Anomalías morfológicas eventuales.
8. *Comunicación:*
 - 8.1. *Estrategias de comunicación:*
 - 8.1.1. *Del niño en la familia.*
 - 8.1.2. *Vivencia del niño.*
 - 8.1.3. *Vivencia de la familia.*
 - 8.2. *Desarrollo de la palabra y del lenguaje oral:*
 - 8.2.1. *Expresión-vocalización:*
 - Balbuceo.
 - Duplicación de la sílaba.
 - Primeras palabras.
 - Asociación de palabras.
 - Frases.
 - 8.2.2. *Comprensión-palabras sueltas:*
 - Órdenes simples.
 - Frases simples.
 - Frases complejas.
9. *Historia del trastorno:*
 - Circunstancias del descubrimiento.
 - Exámenes complementarios ya realizados (orl, oftalmológico, neurológico, etc.).
 - ¿Se ha realizado ya un diagnóstico?
 - ¿Existen trastornos asociados?

10. *Comportamiento y vida cotidiana del niño:*
- Autonomía.
 - Juegos.
 - Sueño.
 - Alimentación.
 - Socialización.
 - Escolaridad:
 - Inicio.
 - Adaptación.
 - Desarrollo (pedagógico y de relación).
 - Actividades preferidas u odiadas del niño.
 - Actitud con respecto al trabajo escolar.
11. *Expectativas de los padres y del niño.*
12. *Fecha y profesional.*

Anexo 7. Registro inicial de datos del alumno

1. *Ficha de identidad:*

Nombre: _____ Edad: _____ Sexo: _____ Fecha de nacimiento: _____
 Dirección: _____ Teléfono: _____
 Fecha de elaboración de la historia: _____

2. *Datos familiares:*

Domicilio: _____
 Nombre del padre o tutor: _____ Profesión: _____
 Nombre de la madre o tutora: _____ Profesión: _____
 Número de hermanos y lugar que ocupa: _____
 Teléfono del trabajo: _____

3. *Motivo de la derivación:*

4. *Datos de la historia escolar:*

Cursos repetidos: _____
 Inicio de la escolarización: _____
 Fecha de ingreso en el colegio: _____
 Centros en los que ha estado escolarizado: _____
 Incidencias significativas: _____
 Otras observaciones: _____

5. *Rendimiento académico:*

Rendimiento académico general
 ¿Destaca en alguna competencia en especial?
 ¿Cuál?
 ¿En qué área tiene mayor dificultad? ¿Cuál?
 Aspectos de mayor dificultad para intervención logopédica:

- Comprensión lectora.
- Comprensión oral.
- Expresión escrita.
- Expresión oral.
- Ortografía.
- Vocabulario.
- Organización de ideas.
- Razonamiento lógico.
- Resolución de problemas.
- Cálculo.
- Otros.

- | | |
|--|--|
| <p>6. <i>Ámbito de la conducta:</i></p> <ul style="list-style-type: none">Conducta ante los profesores.Conducta ante los compañeros.Conducta ante los hermanos.Conducta ante los padres.Integración en el grupo.Intereses personales.Aficiones.Otras. | <p>7. <i>Ámbito del estudio y trabajo:</i></p> <ul style="list-style-type: none">Trabajo en equipo.Motivación.Realización y terminación de las actividades.Autoestima académica.Asistencia a clase.Hábitos de estudio.Nivel de técnicas de estudio.Otras. |
|--|--|
-
8. *Síntesis de informes médicos y/o psicopedagógicos.*
9. *Actuaciones sugeridas.*
10. *Control de las acciones que se realicen.*
-

Anexo 8. Documentos de derivación o informes para otros especialistas

1. *Ficha de identidad:*

Nombre:	Edad:	Sexo:	Fecha de nacimiento:
Dirección:		Teléfono:	
Fecha de elaboración de la historia:			

2. *Breve historia escolar:*
 - Cursos repetidos.
 - Nivel más alto asimilado.
 - Si estuvo en otros centros.
 - Si tiene ACIs.
 - Incidencias significativas.
 - Informes médicos.

3. *Datos familiares:*

Domicilio:	Anotaciones relevantes del contexto familiar:
Nombres del padre y madre:	
Nº de hermanos:	
Lugar que ocupa:	

4. *Motivo de la derivación:*

Resumen sintético:	
Circunstancias imperantes:	<ul style="list-style-type: none">• Rendimiento escolar.• Trabajo estudio.• Conducta y relaciones sociales.
Medidas adoptadas al respecto:	<ul style="list-style-type: none">• Describir materiales y recursos.• Atención individualizada.• Cambio de metodología.• Acción tutorial.
Sugerencias de actuación:	<ul style="list-style-type: none">• Evolución psicopedagógica.• Entrevistas con los padres.• Entrevistas con el alumno.• Control de trabajo.

- Técnicas de estudio.
- Comprensión lectora y expresión lectora.
- Etc.

Acuerdos adoptados y compromisos de los participantes:

- Acuerdo con las partes afectadas.
- Colaboración de la familia.

5. *Informes y documentos que se adjuntan y sugerencias:*

Informes y documentos que se adjuntan	Sugerencias de reeducación
Test o cuestionarios, escalas de desarrollo, etc. Producciones escolares Registros e informes del profesor	

Fecha y lugar:

Fdo.

Grupo de instrumentos de observación

Anexo 9. Registro de observación del lenguaje oral. Logoexploración. (Educación Infantil)

1. *Ficha de identidad:*

Nombre: _____ Edad: _____ Sexo: _____ Fecha de nacimiento: _____
 Dirección: _____ Teléfono: _____
 Fecha de elaboración de la historia: _____

2. *Nivel de comprensión lingüística:*

Adecuada incongruente insuficiente

3. *Análisis fono-articulatorio:*

Evaluación de los órganos fono articuladores

Labios:	Hipotonicidad	Hipertonicidad	Normal
Presencia de malformaciones:	Sí	No	
Lengua:	Normoglosia	Alteraciones	
Implantaciones dentarias:	Correcta	Malformaciones	
Conformación del paladar:	Funcional	Alterado	
Movilidad de la mandíbula:	Normal	alterada	

4. *Análisis de praxias orofaciales:*

- Por su función: adecuadas inadecuadas
- Alteraciones en praxias: linguales labiales mandibulares

5. *Análisis de la eficacia respiratoria y fonatoria:*

Respiración dominante: Bucal Nasal
 Tipo de respiración: Clavicular Torácica Abdominal
 Control de soplo: Si No
 Intensidad de voz: Débil Media Fuerte
 Tono de la voz: Grave Aguda
 Otras observaciones: Monótona Ruptura de tono Temblor de voz
 Timbre de voz: Hipernasalidad Hiponasalidad
 Otras características: estridente Apagada Ronca/ infantil

6. *Análisis del componente fonético-fonológico del lenguaje:*

Presenta dificultades articulatorias: sí/no

Tipo de dificultades que presenta:

Fonemas alterados:

Fonemas aislados:

/s/ /k/ /r/ /ʃ/¹⁰ /d/ /t/ /p/

/b/ /g/ /θ/ Otros ...

Sinfones:

/gl/ /gr/ /cr/ /cl/ /pr/ /pl/ /br/ /bl/ otros...

Grupos vocálicos:

/io-oi/ /ou-uó/ /iu-ui// /ea-ae/ /ia-ai/

/oa-ao/ ua-au/ /ei-ie/ /oe-eo/ /eu-ue/

¹⁰ /θ/ corresponde a/z/
 /ʃ/ corresponde a /r/.

Grupos consonánticos:

/nt/ /ns/ /nd/ /nc/ /nq(z)/
 /st/ /sl/ /sk/(sc) /sp/ /lt/
 /ls/ /lp/ /lm/ /sb/ (v-b)
 /rg/ /rq/ (z)

Dificultades que presenta en el lenguaje oral:

Espontáneo de repetición dirigido

Incorrecciones fonológicas:

Sustituciones asimilaciones simplificaciones

Discriminación auditiva-fonética:

Correcta incorrecta

7. *Análisis del componente semántico del lenguaje:*

Habilidades de categorización: concreta abstracta generalización de categorías
 Dominio de léxico(cantidad de vocabulario): adecuado inadecuado

8. *Análisis del componente morfosintáctico:*

Longitud de la frase: 1-2-3-4
 Orden de la frase: 1-2-3-4
 Construcción de reglas: 1-2-3-4
 Empleo de morfemas: 1-2-3-4
 Uso de morfemas: 1-2-3-4
 Uso de pronombres personales: 1-2-3-4
 Uso de tiempos verbales: 1-2-3-4
 Uso de determinantes: 1-2-3-4

9. *Análisis del componente pragmático:*

Uso del lenguaje con:

Función de repetición función de respuesta
 Función conversacional función declarativa
 Función de petición de información

Funcionalidad de comunicación:

Intencional no intencional

10. *Conclusiones parciales del diagnóstico y orientaciones:*

Se detectan las siguientes alteraciones:

Factores causales y/o mantenedores:

Tratamiento aconsejable:

Fecha y lugar:

Fdo.

Anexo 10. Registro de observación de la escritura. Educación infantil

1. *Ficha de identidad:*

Nombre: Edad: Sexo: Fecha de nacimiento:
 Dirección: Teléfono:
 Fecha de elaboración de la historia:

2. *Observación del manejo de la grafomotriz:*

Postura general: Codo, tronco, distancia visual al texto, etc.
 Motricidad fina: Muñeca, dedos sobre el lápiz, posición del papel, etc.
 Predominio manual.
 Velocidad de ejecución.

2. *Observación específica:*

- Grafía: Tamaña, inclinación, espaciación, interlineado, trazo, etc.
- Estructuración de lo escrito: Márgenes, separación de párrafos, puntuación, subrayado, etc.
- Alteraciones del lenguaje: Sustitución/confusión;
 - Inversión
 - Rotación
 - Unión/soldadura
 - Omisión
 - Adicción
 - Fragmentación
- Alteraciones disortográficas: Tildes, uso de h, b/v, antes de p/b, otras.

3. *Obseación del contenido:*

- Realiza las actividades sugeridas.
- Ejecuta las tareas bien.
- Es coherente su escritura.
- Entiende los enunciados y los ejecuta.
- Otras.

Anexo 11. Registro de observación de la lectoescritura. Educación Infantil

1. *Ficha de identidad:*

- Nombre: _____ Edad: _____ Sexo: _____ Fecha de nacimiento: _____
- Dirección: _____ Teléfono: _____
- Fecha de elaboración de la historia: _____

2. *Lectura:*

Errores de sílabas	nº total de errores en sílabas		
	directas	inversas	mixtas
Vacilación	directas	inversas	mixtas
Rectificación	directas	inversas	mixtas
Repetición	directas	inversas	mixtas
Sustitución	directas	inversas	mixtas
Inversión	directas	inversas	mixtas
Rotación	directas	inversas	mixtas
Adicción	directas	inversas	mixtas
Omisión	directas	inversas	mixtas

Errores de lectura de palabras	Errores	nº total de errores en sílabas		
		sílaba inicial	sílaba media	sílaba final
Vacilación	Errores	sílaba inicial	sílaba media	sílaba final
Repetición	Errores	sílaba inicial	sílaba media	sílaba final
Sustitución	Errores	sílaba inicial	sílaba media	sílaba final
Inversión	Errores	sílaba inicial	sílaba media	sílaba final
Rotación	Errores	sílaba inicial	sílaba media	sílaba final
Adicción	Errores	sílaba inicial	sílaba media	sílaba final
Omisión	Errores	sílaba inicial	sílaba media	sílaba final

Conclusión: tipo de error, frecuencia y fonema:

3. *Análisis de la lectura:*

- Fluidez:
 - Número de palabras por minuto..... tiempo empleado.....
 - Ritmo lector: 1-2-3-4-5-

Calidad lectora:

Deletreo lectura silábica lectura mecánica
 Lectura vacilante lectura normal lectura con pausas y entonación

Errores en lectura de texto:

Tipo de error	nº total	errores inicio		
		palabra	mitad palabra	final palabra
Vacilación	-	-	-	-
Repetición	-	-	-	-
Rectificación	-	-	-	-
Rotación	-	-	-	-
Inversión	-	-	-	-
Adicción de letras	-	-	-	-
Adicción de sílabas	-	-	-	-
Sustitución de letras	-	-	-	-
Sustitución de sílabas	-	-	-	-
Sustitución de palabras	-	-	-	-
Omisión de letras	-	-	-	-
Omisión de sílaba	-	-	-	-
Omisión de palabra	-	-	-	-

Nivel lector:

Retención (memorización) 1-2-3-4-5
 Comprensión o asimilación 1-2-3-4-5

Observaciones de la lectura:

Señala con el dedo 1-2-3-4-5
 Acerca excesivamente el texto 1-2-3-4-5
 Salta algún renglón y tiene dificultades para seguir leyendo 1-2-3-4-5
 Uso incorrecto de las pautas de lectura 1-2-3-4-5
 Mueve la cabeza 1-2-3-4-5
 Mueve los labios 1-2-3-4-5
 Mueve la silla 1-2-3-4-5
 Se levanta de la silla 1-2-3-4-5
 Se distrae 1-2-3-4-5
 Reacciona con ansiedad ante los errores y deja de leer 1-2-3-4-5
 Presenta problemas de articulación fonemática 1-2-3-4-5
 Presenta problemas de respiración 1-2-3-4-5
 Otros

4. *Análisis de la escritura:*

Tipo de error	en copia	en dictado	en escritura espontánea
Sustitución/confusión	-	-	-
Rotación	-	-	-
Omisión	-	-	-
Adicción	-	-	-
Inversión	-	-	-
Unión/soldadura	-	-	-
Fragmentación	-	-	-
Nº total de errores	-	-	-
Observaciones de la escritura:	-	-	-

Conclusiones: tipo de error, frecuencia y posición del grafema:

84 Diagnóstico e intervención didáctica del lenguaje escolar

5. Análisis de las alteraciones disortográficas: Dictado:

Signos de puntuación	nº total de errores	correcto	incorrecto
Coma	-	-	-
Punto y coma	-	-	-
Dos puntos	-	-	-
Punto y seguido	-	-	-
Punto y aparte	-	-	-
Paréntesis	-	-	-
Interrogación	-	-	-
Admiración	-	-	-
Empleo de mayúsculas	-	-	-
Empleo de tilde	-	-	-
Empleo de signos de puntuación	-	-	-
Fragmentación incorrecta	-	-	-

Uso de ortografía arbitraria	nº errores	correcto	incorrecto
Grafemas b/v	-	-	-
Grafemas g/j	-	-	-
Grafemas gu/gü/qu	-	-	-
Grafemas h/-h-	-	-	-
Grafemas ll/y	-	-	-
Grafemas mp/mb	-	-	-
Grafemas r/rr	-	-	-
Grafemas q/k	-	-	-
Grafemas z/c (vocal)	-	-	-
Grafemas x	-	-	-
Grafemas terminación z/d	-	-	-
Grafemas inversas d/d/p/t/g/	-	-	-
Grafema i/y	-	-	-

Observaciones disortográficas:

6. Análisis del grafismo en la escritura espontánea:

Posición relativa de los elementos intervinientes en el proceso grafomotriz:

	correcto	incorrecto
Posición del codo	-	-
Posición de hombros y tronco	-	-
Posición de brazo	-	-
Apoyo de la muñeca	-	-
Posición de los dedos en el lápiz	-	-
Progresión de los dedos en el lápiz	-	-
Distancia visual al texto	-	-
Posición del papel respecto a su eje	-	-
Lado derecho, izquierdo, recto	-	-

Análisis de la producción escrita:

	correcto	incorrecto
Tamaño de las letras	-	-
Forma de las letras	-	-
Inclinación de las letras	-	-
Espaciación de las letras	-	-
Espaciación entre palabras de cada línea	-	-
Presión de la escritura	-	-
Ligamentos de las letras (unión)	-	-
Separación de las letras	-	-

Otros:

Arqueo de letras m n u i b e

Angulación de las arcadas

Superposición de letras

Suposición de letras

Presentación del texto limpio sucio

Orientación de las líneas en el papel:

Curvas rectas ascendentes descendentes

Trazo:

Firme/regular oscilante/irregular

Márgenes:

Suficientes insuficientes quebrados

Predominio manual:

Diestro zurdo ambidiestro

Velocidad de ejecución:

Alta media baja

Observaciones y comentarios:

Fecha y lugar:

Fdo.

Grupo de escalas de desarrollo infantil

Anexo 12. Escalas de desarrollo lenguaje oral. Educación Infantil

1. *Ficha de identidad:*

Nombre: _____ Edad: _____ Sexo: _____ Fecha de nacimiento: _____
 Dirección: _____ Teléfono: _____
 Fecha de elaboración de la historia: _____

2. *De los 2 a los 3 años:*

- El lenguaje se encuentra bien articulado para la edad 1-2-3-4
- Conoce los nombre de objetos, personas, acciones y situaciones 1-2-3-4
- Utiliza correctamente *mío* y *tuyo* 1-2-3-4
- Utiliza (S-V-O) en los tres años 1-2-3-4
- El infinitivo va dando paso a otros tiempos: presente, futuro, gerundio 1-2-3-4
- Usa el adjetivo y el adverbio 1-2-3-4

3. *De los 3 a los 4 años:*

- Aumenta considerablemente el léxico 1-2-3-4
- Su expresión es más rica y fluida 1-2-3-4
- Comprende las cosas que se le dicen 1-2-3-4
- Usa las reglas gramaticales 1-2-3-4
- Sabe utilizar oraciones complejas (4 años) 1-2-3-4
- Sus actividades están reguladas por el lenguaje 1-2-3-4

4. *De los 4 a los 5 años:*

- Es muy comunicativo 1-2-3-4
- Utiliza el lenguaje modelo del adulto 1-2-3-4
- Sabe construir oraciones de interrogación 1-2-3-4
- Sabe preguntar correctamente y con contenido 1-2-3-4
- Utiliza signos y símbolos para representar la realidad 1-2-3-4
- Comprende y sigue consignas en juegos y actividades 1-2-3-4

5. *A los 5 años:*

- Se expresa correctamente de forma oral con entonación y pronunciación 1-2-3-4
- Expresa sus sentimientos de diferentes formas 1-2-3-4
- Comprende mensajes con varias acciones 1-2-3-4
- Posee un vocabulario según edad 1-2-3-4
- Cuando le interesa pregunta sobre ello 1-2-3-4
- Sabe utilizar frases subordinadas 1-2-3-4
- Sabe utilizar formas de expresión sociales 1-2-3-4
- Sabe crear historias o explicar situaciones 1-2-3-4
- Sabe representar cuentos o chistes 1-2-3-4
- Sabe cantar, recitar poesías, adivinanzas, etc. 1-2-3-4
- Sabe describir situaciones, lugares y experiencias 1-2-3-4
- Sabe interpretar signos, símbolos e imágenes 1-2-3-4
- Sabe secuenciar una historia en partes 1-2-3-4
- Reconoce la izquierda y la derecha de la escritura 1-2-3-4
- Sabe reproducir símbolos con modelos y sin ellos 1-2-3-4
- Controla que los trazos no se salgan de las figuras 1-2-3-4
- Sabe reproducir ideas figurativas 1-2-3-4
- En sus dibujos existen detalles muy ricos de contenido 1-2-3-4
- Sabe “leer” de memoria las imágenes de un cuento conocido 1-2-3-4
- Tiene las nociones espaciales básicas asimiladas 1-2-3-4
- Posee las nociones temporales básicas 1-2-3-4

- Discrimina los sonidos de su ambiente y de instrumentos conocidos 1-2-3-4
 - Sigue ritmos binario y ternarios 1-2-3-4
 - Domina la motricidad, la respiración, movimiento, reposo, relajación 1-2-3-4
6. *A los 6 años:*
- Participa en las situaciones de la vida cotidiana:
 - Se expresa con espontaneidad 1-2-3-4
 - Propone temas 1-2-3-4
 - Da opiniones 1-2-3-4
 - Hace preguntas 1-2-3-4
 - Respeta el turno de comunicación oral:
 - Espera su turno 1-2-3-4
 - Escucha con atención a otro 1-2-3-4
 - Respeta las opiniones del otro 1-2-3-4
 - Comprende mensajes orales sencillos:
 - Narraciones 1-2-3-4
 - Grabaciones de TV y radio 1-2-3-4
 - Instrucciones 1-2-3-4
 - Canciones 1-2-3-4
 - Cuentos 1-2-3-4
 - Textos de historias tradicionales 1-2-3-4
 - Comprende relaciones:
 - Espaciales 1-2-3-4
 - Temporales 1-2-3-4
 - De secuencia lógica sencilla 1-2-3-4
 - Oralmente expresa sucesos con buena pronunciación, entonación, ritmo, vocabulario, orden de ideas, etc.:
 - Narrar 1-2-3-4
 - Describir 1-2-3-4
 - Imaginar 1-2-3-4
 - Comprende el sentido general de un texto y sus mensajes 1-2-3-4
 - Memoriza y reproduce, de forma correcta:
 - Poemas 1-2-3-4
 - Canciones 1-2-3-4
 - Trabalenguas 1-2-3-4
 - Sabe expresar sentimientos, emociones, experiencias, etc. 1-2-3-4
 - Le interesan las cosas escritas 1-2-3-4
 - Capta el mensaje global del texto escrito 1-2-3-4
 - Sabe adivinar de qué va el cuento por los dibujos, títulos, etc. 1-2-3-4
 - Sabe la relación entre lengua oral y escrita:
 - Relación fonema y grafía 1-2-3-4
 - Conoce la sílaba y la palabra 1-2-3-4
 - Conoce los signos de puntuación 1-2-3-4
 - Copia bien 1-2-3-4
 - Sabe escribir alguna idea 1-2-3-4
 - Conoce las normas de la escritura:
 - Correspondencia fonema-grafía 1-2-3-4
 - Sabe cuándo usar la mayúscula y los nombres propios 1-2-3-4
 - Sabe separar las palabras 1-2-3-4
 - Sabe construir las sílabas directas, indirectas y mixtas 1-2-3-4
 - Sabe utilizar los nexos 1-2-3-4
 - Otras observaciones:

Anexo 13. Escala de desarrollo de la psicomotricidad. (Conceptos básicos. Educación infantil)

1. *Ficha de identidad:*
 Nombre: _____ Edad: _____ Sexo: _____ Fecha de nacimiento: _____
 Dirección: _____ Teléfono: _____
 Fecha de elaboración de la historia: _____
2. *Motricidad gruesa:*
 - Es capaz de hacer imágenes con su cuerpo, moverse al son de la música en el espacio y en el tiempo:
 - Saltar con los dos pies 1-2-3-4
 - Caminar hacia atrás 1-2-3-4
 - Caminar de puntillas 1-2-3-4
 - Subir y bajar escaleras 1-2-3-4
 - Saltar a la *comba* 1-2-3-4
 - Saltar a la *mariola* 1-2-3-4
3. *Esquema corporal y lateralidad:*
 - Conoce los segmentos y partes de su cuerpo:
 - Articulaciones 1-2-3-4
 - Dedos 1-2-3-4
 - Partes de su cara 1-2-3-4
 - Conoce sus rasgos personales 1-2-3-4
 - Identifica los sentidos y sus funciones 1-2-3-4
 - Sabe los conceptos de izquierda y derecha 1-2-3-4
 - Reconoce la lateralidad en otros y en objetos 1-2-3-4
4. *Coordinación óculo-manual:*
 - Pude hacer picado, recortado, coloreado, etc. 1-2-3-4
 - Sabe usar los utensilios de comida y aseo, etc. 1-2-3-4
 - Manipulación de objetos: tijeras, punzones... 1-2-3-4
 - Dibuja algún garabateo o figurativamente 1-2-3-4
5. *Expresión corporal:*
 - Conoce las emociones básicas: alegría, enfado, etc. 1-2-3-4
 - Conoce las emociones básicas en el otro 1-2-3-4
 - Pude expresarse con sonidos, ruidos, ritmos, silencios, etc. 1-2-3-4
 - Es capaz de bailar y expresar emociones con las canciones 1-2-3-4
 - Sabe utilizar su propio cuerpo con gestos y movimientos para lograr la comunicación 1-2-3-4
6. *Orientación espacio-temporal:*
 - Sabe utilizar los conceptos básicos de esta dimensión: de 1-2-3-4
 - Al lado 1-2-3-4
 - Enfrenta a 1-2-3-4
 - Detrás de 1-2-3-4
 - Encima de 1-2-3-4
 - Después 1-2-3-4
 - Mañana 1-2-3-4
 - Ayer 1-2-3-4
 - Sabe cuando es antes o después 1-2-3-4
 - Reconoce que es hoy, mañana o ayer 1-2-3-4
 - Sabe cuando es mañana, tarde o noche 1-2-3-4

- Sabe cuando algo va rápido o despacio 1-2-3-4
- Establece relaciones con las figuras 1-2-3-4
- Sabe medir, comparar con unidades:
- Mano, dedo, pie, cuerpo, cuerda 1-2-3-4
- Conoce las formas planas y cuerpos geométricos 1-2-3-4
- 7. *Cuantitativos:*
- Reconoce si hay muchos o pocos objetos 1-2-3-4
- Sabe donde poner o escoger pocos o muchos objetos 1-2-3-4
- Sabe donde hay uno o varios (más de uno) objetos 1-2-3-4
- Sabe poner uno o varios (más de uno) objetos 1-2-3-4
- 8. *Ordinales:*
- Sabe qué objeto va primero, en medio y último 1-2-3-4
- Reconoce el primero, el segundo y el tercero de cada serie 1-2-3-4
- 9. *Juegos:*
- Participa con los demás en juegos 1-2-3-4
- Acepta a otros en su juego 1-2-3-4
- Comparte juguetes 1-2-3-4
- Hace juego paralelo 1-2-3-4
- 10. *Higiene corporal:*
- Sabe peinarse y asearse 1-2-3-4
- Sabe vestirse 1-2-3-4
- Sabe abrocharse la chaqueta 1-2-3-4
- Sabe atar los zapatos 1-2-3-4
- Sabe utilizar los utensilios para comer 1-2-3-4
- 11. *Otros aspectos.*
- 12. *Otras observaciones.*

Anexo 14. Escala de desarrollo de autonomía personal y habilidades sociales. Educación Infantil

1. *Ficha de identidad:*
 Nombre: _____ Edad: _____ Sexo: _____ Fecha de nacimiento: _____
 Dirección: _____ Teléfono: _____
 Fecha de elaboración de la historia: _____
2. *Niños de 3 años:*
- Controla los esfínteres y va al WC 1-2-3-4
- Come con cuchara y tenedor 1-2-3-4
- Sabe vestirse y desvestirse 1-2-3-4
- Sabe cuáles son las áreas de trabajo en el aula 1-2-3-4
- Reconoce los objetos de juego y los de decoración 1-2-3-4
- Juega con otros niños 1-2-3-4
- Se comunica con los demás espontáneamente y escucha con atención 1-2-3-4
- Expresa las emociones correctamente 1-2-3-4
- Acepta las normas básicas del aula y se adapta al grupo 1-2-3-4
3. *Niños de 4 años:*
- Usa correctamente el WC y se limpia solo 1-2-3-4
- Come solo, con utensilios y sentado a la mesa 1-2-3-4
- Se vista y desviste usando cremalleras y botones 1-2-3-4
- Conoce los espacios y objetos de la clase y las zonas de recreo 1-2-3-4

- Usa con cuidado objetos punzantes o cortantes 1-2-3-4
 - Juega con otros niños con intención e interacción 1-2-3-4
 - Se comunica bien con los compañeros y adultos
 - Respeta turnos y efectúa quejas 1-2-3-4
 - Expresa correctamente las emociones primarias 1-2-3-4
 - Se adapta bien a las normas de convivencia en el aula y a sus compañeros 1-2-3-4
4. *Niños de 5 años:*
- Usa el WC , el pañuelo y se lava bien las manos 1-2-3-4
 - Come solo, usando cuchara, tenedor y cuchillo, sentado y usando servilleta 1-2-3-4
 - Se viste y desviste solo completamente sabiendo qué ponerse (frío-calor) 1-2-3-4
 - Conoce el contexto escolar y puede hacer recados 1-2-3-4
 - Usa con precaución y con destreza: cuchillo, tijeras, pinzones... 1-2-3-4
 - Los juegos en el patio son más sociales, cooperativos y con normas 1-2-3-4
 - Se expresa espontáneamente, sabe respetar los turnos de conversación y pide ayuda verbal si la necesita 1-2-3-4
 - Expresa sus emociones de forma adecuada en situaciones adecuadas y comprende a los demás con empatía 1-2-3-4
 - Respeta siempre las normas de convivencia y con relaciones correctas para con sus compañeros y profesores 1-2-3-4
 - Conoce sus actividades favoritas del aula y opina sobre los hechos que ocurren en el aula y fuera de ella 1-2-3-4

Anexo 15. Escalas de desarrollo de conocimientos lógico-matemáticos. Educación infantil

1. *Ficha de identidad:*

Nombre: _____ Edad: _____ Sexo: _____ Fecha de nacimiento: _____
 Dirección: _____ Teléfono: _____
 Fecha de elaboración de la historia: _____

2. *Clasificación y seriación:*

- Sabe ordenar al menos una o dos escenas o viñetas 1-2-3-4
- Sabe ordenar al menos tres escenas o viñetas 1-2-3-4
- Sabe hacer series de tres o más elementos (ordenados por tamaño, longitud, color, etc.) 1-2-3-4
- Sabe clasificar por tamaño, color y forma 1-2-3-4

3. *Numeración:*

- Conoce la grafía de los primeros números naturales (0-10) 1-2-3-4
- Sabe escribirlos (0-10) 1-2-3-4
- Sabe el cardinal de pequeñas colecciones de objetos 1-2-3-4
- Sabe contar objetos (0-10) 1-2-3-4

4. *Operaciones:*

- Sabe que añadir objetos a un conjunto es *más* 1-2-3-4
- Sabe que quitar objetos a un conjunto es *menos* 1-2-3-4
- Sabe añadir uno, dos, tres... objetos a un conjunto 1-2-3-4
- Sabe quitar uno, dos, tres... objetos a un conjunto 1-2-3-4
- Sabe comparar dos conjuntos de dibujos u objetos y sabe cuál es el mayor y el menor 1-2-3-4
- Sabe si hay dos conjuntos con igual o diferente número de objetos 1-2-3-4
- Sabe poner tantos objetos como/igual número de objetos que 1-2-3-4

5. *Formas geométricas:*
- Reconoce las formas básicas (círculo, cuadrado, triángulo, rectángulo) 1-2-3-4
 - Sabe decir los nombres de las figuras básicas 1-2-3-4
6. *Medida:*
- Sabe medir la longitud de los objetos usando una medida (mano, dedos, palmos, cuerdas, pasos) 1-2-3-4
 - Sabe procedimientos para saber si un objeto pesa más o menos que otros 1-2-3-4
 - Sabe medir el tiempo de forma informal poco/mucho, más rápido/más lento 1-2-3-4
 - Tiene idea rudimentaria del reloj 1-2-3-4
7. *Otras observaciones.*

Anexo 16. Competencia curricular del lenguaje. 1^{er} ciclo primaria

1. *Ficha de identidad:*
- Nombre: _____ Edad: _____ Sexo: _____ Fecha de nacimiento: _____
 Dirección: _____ Teléfono: _____
 Fecha de elaboración de la historia: _____
2. *Comunicación oral:*
- Participa en situaciones de comunicación (coloquios, asambleas, debates) 1-2-3-4
 - Comprende órdenes y mensajes orales, explicaciones, adivinanzas 1-2-3-4
 - Capta y comprende el sentido global del mensaje oral 1-2-3-4
 - Articula correctamente los fonemas 1-2-3-4
 - Expresa correctamente sus ideas 1-2-3-4
 - Tiene vocabulario adecuado 1-2-3-4
 - Construye las frase correctamente 1-2-3-4
 - Comprende las instrucciones del profesor 1-2-3-4
 - Comprende las instrucciones de los compañeros 1-2-3-4
 - Memoriza poesías sencillas, adivinanzas y trabalenguas 1-2-3-4
 - Asocia lo estudiado a la vida cotidiana 1-2-3-4
 - Atiende y escucha con interés la clase y participa 1-2-3-4
 - Recuerda y produce poemas, canciones, cuentos, etc. 1-2-3-4
3. *Comunicación escrita:*
- Utiliza el grafismo. Tiene escritura adecuada. Copia palabras y frases 1-2-3-4
 - Comprende y asimila textos escritos 1-2-3-4
 - Utiliza textos escritos con oraciones con sentido 1-2-3-4
 - Usa la ortografía natural en sus producciones gráficas 1-2-3-4
 - Lee con ritmo, velocidad y entonación (1^{er} curso 40 y 2^o 60 por minuto) 1-2-3-4
 - Lee correctamente sin errores 1-2-3-4
 - Tiene buena comprensión lectora 1-2-3-4
 - Sabe utilizar el diccionario y el libro de consulta 1-2-3-4
 - Sabe utilizar anuncios, postales, cartas, pequeños textos 1-2-3-4
 - Le interesa la lectura 1-2-3-4
 - Le interesa la producción escrita 1-2-3-4
 - Valora las cosas escritas que sirven para la comunicación 1-2-3-4
6. *Análisis del lenguaje:*
- Reconoce las familias de palabras 1-2-3-4
 - Asocia el artículo con un nombre 1-2-3-4

- Conoce los sinónimos y los antónimos 1-2-3-4
 - Utiliza la ortografía estudiada 1-2-3-4
 - Utiliza la correspondencia fonema-grafema 1-2-3-4
 - Identifica el género y el número 1-2-3-4
 - Sabe cuándo se utilizan las mayúsculas y las minúsculas 1-2-3-4
 - Sabe utilizar la regla *mp* y *mb* 1-2-3-4
 - Utiliza el punto final de la frase 1-2-3-4
 - Realiza texto escritos limpios y sin errores 1-2-3-4
7. *Comunicación verbal y no verbal:*
- interpreta señales e imágenes. Usa el lenguaje no verbal. 1-2-3-4
 - Hace mimo y teatro 1-2-3-4
 - Domina la lateralidad y esquema corporal 1-2-3-4
 - Usa entonación, ritmo y pausas 1-2-3-4
 - Le gusta lo estético 1-2-3-4
 - Valora y utiliza los distintos tipos de lenguaje: gestual, oral y escrito 1-2-3-4

Anexo 17. Organización del informe diagnóstico

1. *Datos personales del evaluador y evaluado:*
 - Nombre y apellidos del sujeto;
 - fecha de nacimiento;
 - curso escolar;
 - tipo de exploración;
 - nombre y dirección de la escuela.
 - nombre y apellidos del diagnosticador.
 - persona que lo solicitó.
2. *Motivo de diagnóstico. Persona que lo solicitó.*
3. *Anamnesis.*
4. *Exploraciones anteriores (no incluidas en la anamnesis).*
5. *Exploración actual:*
 - Técnicas y procedimientos utilizados.
 - Resultados obtenidos.
6. *Conducta observada durante la exploración.*
7. *Diagnóstico:*
 - Síntesis de las realizaciones del sujeto (según los objetivos e hipótesis).
8. *Orientación y/o tratamiento* (en cada informe se ponen las que corresponden; en las del profesional figuran todas):
 - A la familia.
 - Profesores.
 - Al propio alumno.
9. *Fecha y firma del profesional.*

Grupo de instrumentos para la intervención

Anexo 18. Registro de estudio de casos

1. <i>Ficha de identidad:</i>			
Nombre:	Edad:	Sexo:	Fecha de nacimiento:
Dirección:		Teléfono:	
Fecha de elaboración de la historia:			
2. <i>Primer análisis del caso:</i>		<i>Fecha:</i>	
<i>Perfil del caso</i>		<i>Describir el caso</i>	
Carencias de conocimientos básicos			
Dificultad de habilidades instrumentales			
Desmotivación			
Problema de relación			
Técnicas de estudio deficientes			
Capacidades limitadas			
Problemas de comportamiento			
Problemas de personalidad			
Problemas de víctima de agresión			
Problemas de lenguaje o comunicación			
Otros posibles problemas			
<i>Medidas del especialista y demás profesores</i>		<i>Intervención específica</i>	
Cambiar metodología			
Cambiar ubicación del aula			
Cambiar evaluación			
Cambiar materiales		<i>Intervención con la familia</i>	
Cambiar objetivos y contenidos			
Otras actuaciones			
<i>Segundo análisis del caso</i>		<i>Fecha</i>	
Seguimiento		Nuevas medidas	
Intervención fecha		Continuar con la metodología de intervención	
Intervención fecha		Modificar algunos aspectos	
Intervención fecha		Introducir nuevos aspectos	
<i>Tercer análisis del caso</i>			
Seguimiento		Nuevas medidas	
Intervención fecha		Continuar con la metodología de intervención	
Intervención fecha		Modificar algunos aspectos	
Intervención fecha		Introducir nuevos aspectos	

Anexo 19. Registro de intervención y seguimiento del alumno

1. *Ficha de identidad:*

Nombre: _____ Edad: _____ Sexo: _____ Fecha de nacimiento: _____
Dirección: _____ Teléfono: _____
Fecha de elaboración de la historia: _____

2. *Primera fase Fecha*

Diagnóstico: intervención y seguimiento

- Diagnóstico realizado y técnicas de recogida de datos
- pronóstico del problema detectado del lenguaje o comunicación y de posibles patologías asociadas
- comprensión, reproducción y producciones orales y escritas
- estrategias de intervención y técnicas de aprendizaje
- aptitudes de que dispone y las que hay que potenciar o rehabilitar
- aspectos cognitivos y motivacionales
- aspectos de la inteligencia emocional
- estilos de aprendizaje
- adaptación escolar y curricular,
- autoestima, autoconcepto, etc.
- Otros.
- Hipótesis de diagnóstico o de la intervención:
- Intervención fecha
- Intervención fecha
- Intervención fecha

Segunda fase Fecha

- Nueva recogida de información (definir instrumentos)
- Nueva hipótesis o contraste de la misma.....
- Nueva intervención fecha
- Nuevo seguimiento• fecha

Tercera fase Fecha

- Actuaciones específicas de intervención
- Derivación o complementación médica primaria
- Derivación o complementación psicopedagógica
- Derivación o complementación a servicios sociales de la zona
- Derivación o complementación en otras instituciones específicas
- Derivación o complementación con el neurólogo y otorrinolaringólogo
- Seguimiento de las actuaciones complementarias.

Fecha y lugar:

Fdo.

Anexo 20. Calendario de vacunas actualizado de la C.A. de Galicia

0 meses	2 meses	4 meses	6 meses	15 meses	18 meses
Hepatitis B	Hepatitis B Difteria Tétanos Tos ferina Polio Hib ¹¹ (haemophilus) Meningococo C	Difteria Tétanos Tos ferina Polio Hib (haemophilus) Meningococo C	Hepatitis B Difteria Tétanos Tos ferina Polio Hib (haemophilus)	Sarampión Parotidis Rubeola	Difteria Tétanos Tos ferina Polio Hib (haemophilus) Meningococo C
3 años	6 años	12 años	14 años		
Sarampión Parotidis Rubéola	Difteria Tétanos Tos ferina	Varicela (sólo susceptibles)	Tétanos Difteria adulto		

¹¹ La vacuna Hib es una vacuna conjugada frente a la enfermedad invasora producida por el germen *Haemophilus Influenzae* de serotipo b que se administra, en el caso de los adultos en dosis única, excepto en pacientes VIH+ y personas inmunodeficientes en las que se aplican dos dosis con interalo de un mes. Se incluye en el calendario infantil en algunas comunidades.

Técnicas específicas de diagnóstico escolar del lenguaje: Test estandarizados y test no estandarizados

Plan del capítulo

- 4.1. Introducción
- 4.2. Concepto de test
- 4.3. Test no estandarizados
- 4.4. Test estandarizados

4.1. Introducción

Tal como hemos presentado en el tema anterior, primero vimos los aspectos más elementales del diagnóstico y comunes a otras áreas como forma introductoria a este capítulo que pretende recoger las técnicas específicas del *diagnóstico escolar del lenguaje*.

Nuestro objetivo principal para este tema es que el lector adquiera un nuevo concepto de técnicas diagnóstico del lenguaje escolar, la perspectiva de que existen varias técnicas que puede utilizar o que están a su disposición en función del sujeto que tenga que diagnosticar. Otros objetivos generales del presente capítulo que pretendemos exponer a nuestros estudiantes o profesionales, son los siguientes: en primer lugar, definir el concepto de test, porque creemos que es importante que el lector tenga una idea clara de lo que se entiende por un test, ya que el título del tema es *test estandarizados y no estandarizados* y así poder entender con más profundidad los siguientes apartados; en segundo lugar, qué se entiende por test no estandarizados y cómo se pueden aplicar a la producción verbal espontánea, la producción verbal provocada, la comprensión, la imitación provocada y otras estrategias que se pueden utilizar; y, en tercer lugar, el concepto de test estandarizados y cuándo se pueden utilizar.

4.2. Concepto de test

El término *test* es una palabra que llega a nosotros a través de la lengua inglesa cuyo significado en español es *prueba*, que puede aplicarse a diferentes ámbitos, tales como: cognitivo, psicológico, emocional, lenguaje, personalidad, estilos de aprendizaje, etc. El

término como tal fue utilizado por primera vez a mediados del siglo pasado por Cattell, psicólogo americano, para designar una serie de pruebas psicológicas que le permitían documentar las diferencias individuales entre los estudiantes de las universidades americanas.

Para Perelló (1995), la palabra *test* proviene del latín *testa*, y significa maceta, sin embargo, el término ha evolucionado y actualmente se le da el significado de *prueba*, como hemos dicho anteriormente. Define el autor el test como pruebas psicométricas cuyas instrucciones de realización y su ejecución no necesitan el uso de la palabra.

4.2.1. Estandarización, normalización y pruebas criterioales

Por *estandarización* se entiende el hecho de presentar *la misma prueba a todos los sujetos, exactamente en las mismas condiciones y lo que es más importante, aplicando los mismos criterios de corrección.*

Supone un sistema de normalización de datos y su transformación en unidades de medida que cumplan ciertas condiciones, como tener un valor determinado y ciertas desviaciones típicas. La estandarización de un test supone, también, la determinación de valores medios que debe ofrecer la prueba y se consigue mediante la administración a varias muestras representativas de una población. Por tanto, estandarizar es normalizar o tipificar un grupo de datos a través de la creación de un patrón o norma para trabajar con ellos.

Sin embargo, algunas pruebas en vez de proponer estandarización sugieren el concepto de *normalización* que consiste en *la transformación de una distribución de valores o puntuaciones brutas en una distribución de valores o puntuaciones normales o típicas.* Supone el establecimiento de valores típicos o representativos de una población, de forma que se puedan utilizar como normas, para juzgar los valores y puntuaciones de determinados individuos en grupos en relación con esas puntuaciones representativas.

Según Puyuelo et al. (2000: 24), en sentido literal, un test implica, a la vez, estandarización y normalización. Un test no normalizado es sinónimo de una prueba. Aunque algunos test no están normalizados o sólo lo están en parte y aparecen así en el mercado literario. Únicamente si la prueba está normalizada se podrá decir en sentido estricto que es un test.

Además de los *criterios psicométricos* mencionados, utilizados por la mayoría de los test, algunos de ellos, además, incluyen otro tipo de *medidas criterioales* o referidas al *criterio* y se basan sólo en puntuaciones referidas al criterio establecido previamente. Este tipo de pruebas generalmente no suelen estar estandarizadas, pero tienen un criterio cuantitativo o cualitativo, previamente establecido, para poder valorar a los sujetos que estamos evaluando. *Los test que utilizan el concepto de criterio están destinados a dar información del nivel de conocimiento o de dominio en una tarea o habilidad determinada.*

En psicometría, se considera que es una variable que mide la ejecución de una tarea y que presenta una alta correlación con la variable predictora medida por el test, entonces la prueba presenta suficiente grado de validez. Se considera como el nivel estándar de ejecución con que se comparan las puntuaciones obtenidas por un sujeto.

También se puede considerar la bondad de un test, cuando éste ofrece información sobre los aspectos como: *la fiabilidad, objetividad y validez*, además proporciona información complementaria sobre: *economía, utilidad, normalización y comparabilidad.*

Generalmente, el criterio viene predeterminado por expertos en el tema, en este caso, del lenguaje escolar y se reconoce su utilidad para la intervención de los trastornos del lenguaje escolar, porque permite realizar inventarios de necesidades educativas, controlar

los beneficios de un programa de intervención o determinar la posición del alumno que estamos estudiando con respecto al currículo escolar. Como ejemplo de este tipo de pruebas referidos al criterio se pueden señalar el de Batelle de Newborg et al. (1989) y el de Paradis (1993), aunque alguno de ellos, en este caso el primero de los mencionados, permite las dos posibilidades, pruebas normalizadas o criteriosales.

4.2.2. Las características de un test de lenguaje

Las características o cualidades que debe presentar un test de lenguaje son prácticamente las mismas que las de cualquier instrumento de evaluación psicopedagógica: la *unidimensionalidad*, la *validez*, la *fiabilidad* y la *sensibilidad*. Desglosamos brevemente a continuación la exposición efectuada por Rondal (2000: 24-25) y Puyuelo et al. (2000: 38):

- La *unidimensionalidad* se refiere al número de rasgos psicológicos que intervienen en los resultados obtenidos en el test. Se dice de una prueba que es unidimensional cuando proporciona *una sola medida sobre los atributos psicológicos evaluados*. Se considera validez del criterio, según Puyuelo (2000: 39), cuando existe el mismo resultado al utilizar dos intentos de medir el mismo rasgo a través de métodos diferentes. La unidimensionalidad se comprueba cuando la tendencia del test es detectar una sola dimensión.
- La *validez* de un test se refiere a la relación entre lo que mide en realidad y lo que debería medir, según el objetivo por el que fue creado. La validez hace referencia a que la prueba debe evaluar el rasgo previsto, planteándose el significado de las medidas. Dentro del concepto de validez debemos distinguir diferentes tipos, a saber:
 - Validez interna o de contenido: es la que se produce cuando comprobamos que los ítems del test son apropiados o representativos para valorar la función, la aptitud o rasgo que queremos medir.
 - Validez empírica o concurrente: es la que permite suponer una correlación suficiente entre los resultados del test presente y los obtenidos en otro test administrado previamente, partiendo de que ambos test evalúan la misma capacidad.
 - Validez predictiva o externa de un test: se parece a la validez empírica establecida a partir de criterios externos. Es la capacidad de predecir el funcionamiento o rendimiento de los sujetos evaluados en tareas parecidas a las presentadas por el test. Es la generalización de los resultados del test a tareas relacionadas.
 - Validez teórica: se refiere al modelo teórico en el que se basa la construcción del test, este modelo ha de estar ya sea implícita o explícitamente. Este tipo de validez no suele discutirse en la literatura psicométrica, especialmente la que atañe a la función lingüística. Este problema lo apreciamos, por ejemplo en el test ITPA, de Osgood, construido en la década de los 60 con la orientación conductiva que dominaba en aquella época, hoy exigiría una revisión o validación teórica.
 - Validez de apariencia: está relacionada con el aspecto formal e imagen de seriedad que debe ofrecer el test a los alumnos a los que se aplica. El lenguaje de los ítems estarán adaptados a las etapas que se aplicarán, los contenidos que se pretenden medir estarán adaptados a los intereses de los sujetos.
- La *fiabilidad* de un test se refiere a la *estabilidad* de los datos que se obtienen a través del mismo. Por un lado, podemos hablar de estabilidad cuando está en relación con el objeto y la medida; es decir, cuando el mismo diagnosticador *repite la prueba a los mismos individuos varias veces y obtiene los mismos resultados*. Y por otro lado, se puede hablar de estabilidad de los *resultados o de constancia* de un test en un intervalo de tiempo

determinado. El test es fiable, en esencia, cuando se administra varias veces con los mismos resultados, admitiendo un margen de error aceptable que no supere el 5%. También es conocido el *efecto de aprendizaje* cuando se repite varias veces el mismo instrumento.

- La *sensibilidad* de un test hace referencia a su poder *discriminativo* o *clasificador* en cuanto a la capacidad o aptitud que se valora en la prueba. Existe una relación inversa entre la sensibilidad del instrumento y la extensión del campo que se pretende medir; es decir, cuanto más amplia sea la gama de comportamientos que queremos medir con la prueba, menos sensible será el test en el interior de dicha gama. Para aumentar el poder discriminativo de un test, siempre podemos aumentar la dificultad intrínseca de la prueba progresivamente, hasta los niveles asequibles para el sujeto evaluado.

Según autores como Miller (1986) y Gallardo y Gallego (1995: 118 y ss.), se denominan test estandarizados aquellas pruebas que han sido aplicadas a un gran número de alumnos de distintas poblaciones, que se ha demostrado su fiabilidad, validez, etc., y que resulta válido porque mide lo que pretende medir, además posee datos normativos que facilitan la comparación y replicación según las puntuaciones de la escala y las equivalencias correspondientes a la edad cronológica del niño que estamos diagnosticando.

Por norma general, los test estandarizados no suelen ser aplicados a los alumnos menores de tres años, por lo que es habitual utilizar otras técnicas más adaptadas a las necesidades del niño y a los objetivos de nuestro diagnóstico como, por ejemplo, la observación conductual o las escalas de desarrollo descritas en el capítulo anterior.

En el mercado actual existen muchos y variados test estandarizados, pero todavía no existe ninguno que permita la evaluación completa del alumno.

En síntesis, en diagnóstico escolar del lenguaje, un procedimiento o una actividad puede denominarse test o prueba de forma legítima cuando es válido, fiable y sensible, cuando está estandarizado desde el punto de vista de su aplicación y de su corrección y, finalmente, cuando ha sido normalizado.

4.3. Test no estandarizados

Tal como hemos señalado en Iglesias Cortizas (2005), entendemos por los métodos basados en medidas no estandarizadas aquellas que se basan en la observación, generalmente, en contextos naturales, aunque también se pueden crear contextos artificiales cuando se quieren obtener determinados datos. Algunos de ellos parten de situaciones y materiales previamente definidos por el autor de la prueba y otros de situaciones más libres.

El uso de las pruebas no estandarizadas cada día es más utilizada por los expertos del lenguaje para recoger datos y forman parte del establecimiento del diagnóstico escolar del lenguaje.

Existen muchos procedimientos no estandarizados de gran validez en el proceso del diagnóstico escolar del lenguaje; una de sus mayores cualidades es que permiten una *mayor flexibilidad* de aplicación a la hora de explorar a sujetos que presentan algunas peculiaridades no recogidas en los test estandarizados, como por ejemplo, una patología asociada de fondo de la problemática presentada por el alumno. Este tipo de pruebas, permite, además una mayor *adaptabilidad* a las necesidades presentadas por el infante.

Nuestra propuesta sobre los *test no estandarizados* se basa en el análisis de las clasificaciones realizadas por varios autores como por ejemplo, Bryen y Gallagher (1991), Gallardo y Gallego (1993), Narbona y Chevrie-Muller (1997) y Puyuelo et al. (2000), entre otros.

Por tanto, a partir de ese estudio previo sugerimos las técnicas siguientes: *producción verbal espontánea, producción verbal provocada, comprensión e imitación provocada y otros análisis*. A continuación, desarrollaremos un poco más detenidamente estos tipos de recogida de datos en el área del lenguaje escolar.

Tabla 4.1. Procedimientos de evaluación.

Entrevista	Objetivos.	
Observación conductual	Control de variables.	
Escalas de desarrollo	Establecimiento de la línea de la conducta lingüística.	
Aplicación de test estandarizados	Test de lenguaje oral.	En español o adaptados. En español sin baremación española ¹² .
	Test de lectoescritura.	De inteligencia con factores verbales. No traducidos o no baremados ¹² .
Aplicación de test no estandarizados	Producción verbal espontánea.	a. Registro y transcripción de una muestra: análisis de las muestras, tamaño de las muestras, metodología, medidas de evaluación de la producción verbal. b. Evaluación de las dimensiones de la producción verbal: análisis de la voz, análisis fonológico, análisis morfosintáctico, análisis pragmático.
	Producción verbal provocada.	a. Ante estímulos visuales: evocación de concepto, lectura de imágenes, organización temporal y espacial, intraverbales. b. Ante estímulos verbales: test de lenguaje o partes específicas, de inteligencia, logotomas. c. Actividades que realiza el niño.
	Comprensión.	Especificar <i>a priori</i> los estímulos lingüísticos. Definir una respuesta adecuada. Constestaciones que exijan elementos lingüísticos que estudiamos. Instrucciones para ejecutar actividades.
	Imitación provocada.	Repetir palabras correctamente. Imitación provocada diferida.
Aplicación de otras estrategias	Tareas de designación. Denominación. Clasificación o categorización. Uso y función. Explicación y solución de problemas cotidianos. Expresión y limitación. Definición por el uso. Semejanzas y diferencias.	

¹² No resultan muy fiables porque no consideran las variables de la población española, en el primer caso; y en el segundo, no son aplicables, pues el sujeto desconoce el idioma en que se le hace la prueba.

4.3.1. Aplicación de la estrategia de producción verbal espontánea

Este tipo de evaluación se basa, esencialmente, en la realización de un registro y transcripción de una muestra del lenguaje espontáneo del niño que, posteriormente, nos permitirá analizarla adecuadamente.

Consecuentemente, y siguiendo las indicaciones de Miller (1986), Gallardo y Gallego (1995: 122 y ss.) y Puyuelo et al. (2000: 40 y ss.), Acosta et al. (2002: 24 y ss.), Iglesias Cortizas (2005: 109 y ss.), la producción verbal espontánea nos permite la posibilidad de recoger las muestras de lenguaje espontáneo del infante, *nos proporciona una descripción muy clara del lenguaje que el niño utiliza normalmente* y nos permite, una vez transcrita, realizar un análisis pormenorizado de todas las dimensiones y procesos del lenguaje del mismo. Por tanto, es la estrategia o procedimiento de evaluación, que nos ofrece una descripción lo más exacta posible del nivel del lenguaje real habitual de desarrollo lingüístico del niño. Este tipo de prueba nos facilita la transcripción y el análisis posterior de los aspectos fonológicos, morfosintácticos, semánticos y pragmáticos. Algunas de sus ventajas son:

- Que no se pierda ningún tipo de información que produzca espontáneamente el sujeto.
- Que elimina las interpretaciones subjetivas del diagnosticador, ya que la información está grabada o transcripta, lo que permite revisiones posteriores en caso de duda.
- Que toda esta información puede ser revisada y analizada por varios expertos del lenguaje.

Dentro de esta categoría o técnica podemos considerar dos bloques de estudio:

1. En el primer bloque, se trata de la forma de registro y transcripción de una muestra y su análisis posterior; y dentro de él podemos considerar los aspectos siguientes:

El primer punto y más importante es conseguir que el niño *hable espontáneamente*, para ello se suele utilizar como *metodología* un maletín o un baúl con juguetes interesantes para el niño, pueden ser piezas para construir o montar, girar, mover, sacudir, etc., se suele incitar al alumno preguntando qué es lo que puede haber allí dentro. La interacción de la sesión debe ser lo más atractiva y cómoda para el discente. El evaluador se pondrá al mismo nivel físico que el alumno, en la mesa pequeña o en el suelo así como todos los materiales que se usen. Las preguntas que se le hacen al niño no se formularán cerradas, ni se le harán correcciones, ni se tendrá una actitud terapéutica en ese momento. Lo ideal es la situación lúdica, para el niño, mientras el profesional va registrando los datos pertinentes. A continuación señalaremos algunos de los métodos más interesantes y utilizados en las sesiones de logopedia:

- Se suele comenzar con *invitarle a jugar*, dándole algún juguete o invitarle a descubrir lo que hay en el maletín del aula.
- En el caso de que no le interese o no quiera participar de nuestra actividad, se puede utilizar la estrategia del *juego paralelo*, que consiste en jugar cada uno por su parte, y el evaluador va comentando lo que hace con su juego y lo que hace el infante; otra forma de iniciar la conversación suele ser provocarle a través del juego, por ejemplo: “tu coche es más pequeño y es azul” (es más grande y es rojo); “mi coche vuela y el tuyo no”, etc.
- Se puede *provocar* al alumno chocando un coche con el suyo o deshacer una torre hecha con piezas, etc., y preguntar qué es lo que va a pasar.

- Se pueden utilizar *paradojas*, crear situaciones imposibles, absurdas o de contraste, como por ejemplo: esta mañana desayuné con leche azul y me vine volando al colegio en un paraguas.
- Otra forma de producir lenguaje espontáneo es *invitar a un adulto a la sesión de exploración*, alguien que sea conocido o familiar, la madre o el maestro, para que la confianza le permita expresarse.

En esta metodología se pueden utilizar diferentes estrategias que permiten o provocan que el alumno produzca el lenguaje verbal, así tenemos *aplicaciones según edad cronológica o evolutiva del discente*:

- En niños *menores de tres años*, es habitual presentarle juguetes tales como: pelotas, coches, muñecos, animales, dibujos animados conocidos por ellos, etc.; estos juguetes deben ser tridimensionales y de varios tamaños y varios modelos. Así, el diagnosticador puede comenzar una conversación con los juguetes que más le interesen al niño.
- En niños de *tres años y medio a cuatro años y medio*, el diagnosticador puede utilizar material gráfico, tales como: lotos, fotos, tarjetas, dibujos, etc. el comienzo de la conversación puede ser a través de las actividades que se están haciendo en el momento o que ya se han realizado en un pasado muy reciente. Otra forma de provocar que hable el niño es hacerle preguntas acerca de su juguete favorito, de la actividad del colegio que más le gusta o de los amigos del aula que más le gustan o de los animales de compañía o mascotas que tiene o le gustaría tener.
- Para niños de *más de cuatro años y medio*, se pueden utilizar varias de las estrategias anteriores pero, además, se puede iniciar una conversación en la que el alumno tenga que describir o narrar algo sobre cosas que le interesen, juegos, personas, etc., incluso de cosas que no estén relacionadas con el aula o el colegio.

El segundo punto se refiere al *procedimiento de registro*, que nos permite recoger las muestras de lenguaje que más nos interesan y se suelen grabar en vídeo o magnetófono, siempre con el permiso previo de sus padres o tutores legales; o simplemente hacer la transcripción por escrito de la producción oral del alumno; es decir, fonética, ortográfica o literal, el material que se graba siempre suelen ser las interacciones del profesional y el niño, del niño con otro niño o del niño con un familiar. Es necesario que se anoten tanto las producciones que realiza el niño como las del experto, y tanto las verbales como las no verbales y, sobre todo, el contexto en donde se producen tales interacciones. Otro aspecto que no debe omitirse es el de registrar las producciones ininteligibles, las incompletas, y los *mazes* o comienzos en falso, titubeos, autocorrecciones, repeticiones, etc. Se puede utilizar papel milimetrado, organizando la transcripción como sugieren autores como Bloom y Lahey (1978):

- Contexto y acción del profesional.
- Producciones verbales que emite el experto.
- Producciones verbales que emite el discente.
- Contexto y acciones que realiza el alumno.

Estas sesiones suelen durar aproximadamente una hora aunque no se utiliza todo el material, se transcribe solamente la media hora central de la grabación que, según varios

autores, con una producción oral de alrededor de 200 elocuciones se puede lograr el material suficiente para formar la muestra del lenguaje del niño. Señalaremos algunos aspectos importantes a tener en cuenta en la recogida de la producción verbal espontánea.

- Un aspecto importante a considerar es el *nivel de desarrollo cognitivo* del niño ya que este punto va a determinar los materiales y tipos de interacción que vamos a utilizar en la sesión.
- Los *materiales* que dispongamos para la sesión han de ser los adecuados a las características individuales de los discentes diagnosticados. Lo que no quiere decir que siempre vayamos a utilizar todos los materiales, sino que lo haremos progresivamente en dificultad y ordenados según lo que pretendamos obtener.

El tercer punto está relacionado con el *tamaño de las muestras*. Que según varios autores puede variar bastante. Lo más habitual y para que sea representativo del lenguaje que posee el niño es que tenga una duración de unos 30 minutos. Este tiempo puede ser recogido en la parte central o bien puede ser recogido a pequeños intervalos o fragmentos de entre 5 ó 10 minutos en diferentes contextos, a saber: en el aula, en el patio del colegio, con sus amigos jugando, con sus padres, con su profesor habitual, con el especialista, etc., así podremos saber con más exactitud qué nivel de fonética, morfosintaxis, semántica y pragmática usa en cada uno de los contextos. La cuestión más importante, como señala Miller (1981), y que ya hemos mencionado en los párrafos anteriores, es que se puedan recoger un promedio de 100 ó 200 expresiones orales, ya que esto se puede considerar como una muestra suficiente para hacer el diagnóstico del sujeto.

Y, el cuarto punto, es el uso de *medidas para evaluar la producción verbal del lenguaje espontáneo*. La medida más utilizada es *longitud media de los enunciados verbales* (LMEV) que, según Miller (1981), para conseguir una muestra que sea representativa son necesarios los siguientes aspectos:

- Que los enunciados imitativos no sobrepasen el 20% del total de la producción.
- Que no sean únicamente respuestas a preguntas que efectúa el diagnosticador.
- Que se contabilicen en la medida las frases hechas, las canciones, refranes, etc.

Otra medida que se suele utilizar es el *índice o promedio de palabras diferentes* (TTR), que son las siglas del nombre en inglés *Type Token Ratio*. Este índice se halla dividiendo el número total de palabras diferentes de la muestra por el total de las palabras de la muestra.

Actualmente, los códigos recogidos al analizar las muestras en papel se adaptan a los programas informáticos a fin de poder obtener datos estadísticos sobre los mismos. Ya existen programas que pueden analizar estos datos de forma estadística, los más conocidos son el *Systematic analysis of language transcriptis*, SALT, de Miller y Chapman (1987) y el Proyecto Childen, CLAN, de Mac Whinney (1990, 1991)¹³.

Las *dificultades* que presenta este tipo de análisis están: primero, en la *dependencia contextual* en que se producen las emisiones verbales espontáneas del niño; segundo, en la gran *inversión de tiempo* para lograr una muestra significativa; tercero, en su codificación y posterior análisis; cuarto, en su *carácter idiográfico*, esta palabra está relacionada con el estudio de casos particulares y es la ciencia que se diferencia de las monotéticas que son las que estudian hechos históricos¹⁴. Este análisis limita, por tanto, la realización de análisis grupales.

¹³ Recogido de Acosta et al. (2002).

¹⁴ Xunta de Galicia, 1999. Gobierno Autonómico de Galicia.

En cuanto a las *ventajas* de este método de análisis de producción verbal espontánea, son las siguientes: la primera, residen en ese mencionado *carácter idiográfico*, ya que permite hacer comparaciones intrasujeto, esto supone que podemos constatar los avances efectuados por el sujeto durante el tratamiento. La segunda ventaja destaca por su *carácter ecológico*, entendiendo por *ecología* psicológica una rama de la ciencia, propuesta por Lewin, que se ocupa del estudio de los aspectos ambientales que influyen en la vida de un individuo o grupo. Este aspecto, en el que el niño está en su contexto natural, permite recoger hasta un 30% más de estructuras sintácticas que se podrían recoger a través de un test normalizado (Triadó y Forns, 1989).

2. El segundo bloque está referido a la evaluación de las diferentes dimensiones de la producción verbal. Según Iglesias Cortizas (2005), una vez que se han considerado la metodología y medidas de la producción verbal espontánea, es el momento de centrarnos en otros aspectos, tales como la evaluación de las diferentes dimensiones de la producción verbal. Así pues, comenzaremos por los siguientes:

- El *análisis de la voz*, este método también permite recoger datos de las distintas cualidades de la voz en el infante, a saber: intensidad, tono, duración, timbre o resonancia.
- *Análisis fonológico*. Los trabajos de Boch (1984) sobre los procesos fonológicos de simplificación que se dan en sujetos de distintas edades se centra, especialmente, en la descripción de los principios de organización que utiliza el niño en procesos concretos. Este estudio trata de determinar si el sujeto utiliza los mismos procesos que los niños normales, si hay retraso o si hay desviación. Algunos análisis que se pueden hacer son:
 - *Análisis de los elementos lingüísticos*¹⁵. Que se basa en el análisis de 50 a 100 enunciados producidos por el niño, a partir de los cuales se calcula la longitud media y se analizan algunos componentes sintácticos de las pruebas realizadas. El procedimiento de evaluación es diferente según los autores, así pues, unos defienden el estudio basado en número de morfemas como unidad media; algunos prefieren, la sílaba; y otros, la palabra. Y, mientras unos consideran la edad idónea de aplicación entre los 1,5 años hasta los 5; otros lo consideran más aplicable entre los 5 y 18 años.
 - *Índice de diversidad léxica*. Se basa en calcular la diversidad léxica con relación a 50 enunciados o más. Se puede utilizar en sujetos desde los 3 a los 8 años y es muy adecuado para los individuos que padecen de deficiencia mental.
- *Análisis sintáctico y semántico*. Entre los más utilizados está el que consiste en analizar la longitud media de los productos lingüísticos con el fin de establecer un índice del grado de complejidad sintáctica y semántica del lenguaje que utiliza el discente. Una vez que se obtiene este índice se pueden analizar determinadas estructuras sintácticas, tales como frases afirmativas, negativas, interrogativas, pasivas, etc., en función del nivel del alumno. Otras técnicas relacionadas con este nivel son las siguientes:
 - *Análisis de la producción sintáctica*. La técnica requiere 200 producciones y se aplica entre 1,5 años y 5 años; análisis de la longitud media de la frase, índice de

¹⁵ Se calcula dividiendo el número total de morfemas por el número de producciones.

- la complejidad sintáctica, que se evalúa sumando el número de oraciones subordinadas y la forma verbal compleja y dividida por el número total de enunciados.
- **Análisis de la semántica.** Se pueden utilizar diferentes técnicas, según el significado, dentro del significado referencial: razón entre el número total de palabras diferentes y el número total de ellas en una muestra de n-frases. Dentro del análisis del campo semántico: se valorará el vocabulario básico y usual del niño. Dentro del significado relacional se evaluarán las relaciones dentro de la frase, entre frases y con el contexto no lingüístico.
 - **Análisis pragmático.** Este tipo de análisis tiene por objeto determinar cuáles son las razones que hacen que el niño se comunique, qué es lo que pretende y si su sistema de comunicación es el idóneo para su edad o si, por el contrario, existe un retraso o deficiencia. Se basa en la descripción de conductas pragmáticas de los niños escolarizados: en primer nivel incluyen aspectos de conducta verbal y no verbal; en segundo nivel, describen actos proposicionales en el tercero, conductas lingüísticas en relación con los interlocutores. Se valoran aspectos como: conducta anticipatoria, intencionalita, actos primitivos del habla y análisis del discurso.

4.3.2. Aplicación de la estrategia de la producción verbal provocada

Este procedimiento, según Miller (1986), se ha utilizado para diagnosticar aspectos como: el uso de frases negativas o interrogativas, para determinadas locuciones o inflexiones verbales. Según el autor, el niño tendrá que poner en práctica habilidades de representar diferentes roles y obedecer a ciertas normas conversacionales, así como darse cuenta de las funciones de comunicación en los diferentes contextos.

Con este sistema de evaluación se utilizan referentes artificiales, en el sentido de que el experto ejerce un enorme control interno y externo de la situación diagnóstica escolar del lenguaje con el discente.

Recogemos la propuesta realizada por autores como Triadó y Fons (1989) y Acosta et al. (2002), entre otros, que sugieren los análisis a través de la estrategia de análisis de la producción provocada. En este tipo de análisis se puede actuar con tres tipos de actividades:

1. La primera es *la producción oral ante estímulos visuales*. Con este procedimiento se provoca que el niño produzca expresiones lingüísticas ante estímulos visuales que el experto le proporciona. Habitualmente son las tareas siguientes:
 - *Evocación de concepto a través de imágenes visuales.* El objetivo de esta tarea es que el alumno recuerde conceptos que se expresan en las imágenes que proporciona el evaluador. Este tipo de actividad se conocen también por denominación o tectos porque identifica la palabra a partir de la presentación de un grupo o serie de dibujos, fotografías, etc. Podemos emplear muchas de las imágenes que aparecen en los test o pruebas concretas. Por ejemplo, las láminas o fotos pueden representar su vida familiar, sus amigos, etc.
 - *Lectura de imágenes.* El objetivo de este ejercicio es provocar al niño presentándole una escena en forma de historietas con el fin de que surjan producciones orales. Pueden ser cuentos conocidos, animales domésticos, etc., con dibujos o iconos que hagan referencia a algunas partes del cuento.

- *Organización temporal y espacial.* Con esta tarea se le sugiere al niño que explique el cuento que previamente le hemos contado a través de láminas con escenas o viñetas que están desordenadas. La tarea es que se dé cuenta del orden temporal y espacial.
- *Intraverbales* o actividades de completar una frase con una palabra. Se formulan preguntas que impliquen la articulación o escritura de una palabra que queremos analizar, por ejemplo:
 - *Para abrir la puerta de mi casa necesito unas..... (llaves).*
 - *Los pájaros cantan y el loro..... (habla).*
 - *Las aves tienen (plumas).*

Otra opción es utilizar apoyatura gráfica: ante un dibujo o fotografía que aparezca su ídolo del fútbol, de carreras de coches o cualquier otro tema de su interés, se le dice al niño, por ejemplo: este es el “coche”, este es el “piloto”. El piloto está subiéndolo al (coche).

2. La segunda, *producciones orales ante estímulos verbales.* Con esta estrategia se pretende recoger las producciones orales que produzca el niño ante los estímulos verbales que produce el diagnosticador, complementa la estrategia anterior, permite conocer la discriminación auditiva y si tiene alguna deficiencia auditiva en alguno de los oídos. Las tareas que podemos proponer son las siguientes:
 - *Utilizar partes de los test del lenguaje.* Esta actividad permite evocar en el niño los objetos por categorías, completar frases, incitar al diálogo o representar papeles de personajes que más le interesen.
 - *Utilizar parte del test de inteligencia.* Esta tarea permite conocer si el niño es capaz de definir palabras de uso común en su vida cotidiana, de saber qué es el sinónimo y antónimo y saber localizarlos en el diccionario, de comprender e interpretar fábulas o refranes clásicos, así como aplicar la lógica verbal a situaciones prácticas.
 - *Utilizar logotomas* o pseudopalabras que permiten conocer la discriminación auditiva del niño. Son palabras que tienen estructura de una palabra pero que no tienen significado en nuestro idioma, por ello sirven para detectar si el niño las oye y discrimina sin la apoyatura del contenido.
3. La tercera de las estrategias es *la producción verbal en actividades que realiza el niño.* El experto evaluador pide al alumno que verbalice lo que está realizando en un momento determinado. Su objetivo es analizar en qué medida *la autoverbalización* del proceso de análisis y resolución del problema le ayuda a resolver el problema o conflicto.

4.3.3. Aplicación de la estrategia de la comprensión

En la evaluación de las tareas de comprensión se analiza la respuesta verbal que emite el discente, *la cual ha de reflejar si ha entendido o no la consigna dada* por el experto, o por el contrario no la ha entendido en absoluto, o simplemente ha confundido algunos conceptos u órdenes.

La mayor dificultad que encuentra el diagnosticador es distinguir cuándo se trata de una dificultad basada en las carencias de los aspectos lingüísticos del niño o, si por el contrario, se trata de obstáculos de la situación o contexto. Muchos estudiosos del tema han realizado investigaciones que han demostrado que algunos niños en diferentes estadios de desarrollo utilizan estrategias no lingüísticas para ayudarse en la comprensión del lenguaje,

especialmente en el caso de los niños sordos o con deficiencias auditivas (Clark, 1980; Koff et al. 1980, Wallach, 1984).

La dimensión de la comprensión es una de las más difíciles de explorar, pues no facilita la objetividad, siempre se ha de limitar, por un lado, a las respuestas que se demandan con preguntas tanto abiertas como cerradas y, por otro, si es capaz de ejecutar órdenes que exigen comprensión de la acción requerida.

Autores como Miller (1986), ante este problema de objetividad, sugiere algunas estrategias que han de considerarse cuando se hace un diagnóstico escolar del lenguaje del discente:

- Primero, se deben *especificar a priori los estímulos lingüísticos que pretendemos evaluar en el niño*, es decir, los objetivos. Este nivel exige que el niño tenga lenguaje y que esté escolarizado, porque se utilizará el lenguaje escrito y oral. Para ello hemos de seleccionar un léxico muy sencillo y tener la certeza de que el niño lo comprende; se harán frases muy breves y claras, si se utiliza más de una frase se procurará que sean de la misma estructura y longitud; se elaborarán pares de frases muy parecidas para evaluar la comprensión de un texto; los criterios de dominio por parte del niño se basan en realizar varios ejemplos, normalmente tres o cuatro, del mismo ejercicio o tarea, para constatar que sí lo ha entendido. Si el alumno hace la tarea bien en el 60 al 80% de las veces, se puede decir que ha adquirido la comprensión.

Algunos de los ejercicios que propone Acosta et al. (2000: 28), para evaluar la comprensión se refieren al análisis de las producciones gestuales o gráficas que emite el alumno, ante determinados estímulos visuales y/o verbales. El autor señala dos tipos de tareas para analizar la comprensión del lenguaje escolar en el infante, a saber:

- Tareas que se refieren a que el niño indique con relación a un dibujo una frase que sea correcta. Esta actividad requiere que tengamos un material elaborado o bien pedir al niño que dibuje o haga una actividad que sugiere el diagnosticador. Este tipo de actividades puede evaluar la dimensión semántica.
- Tareas en las que se le pide al alumno a través de una orden verbal que realice una acción, que puede ser con material figurativo o simbólico. Se suelen utilizar estas actividades cuando pretendemos conocer si el infante comprende la sintaxis y si tiene memoria a largo plazo. Las actividades que se pueden elaborar son muy sencillas, como por ejemplo: “coge el lápiz rojo, ponlo al lado del libro verde y pinta el globo que está dentro del libro”.
- Segundo, es necesario determinar exactamente *cuál es la respuesta adecuada, que sirva de indicador* de que el sujeto ha entendido la expresión que se ha utilizado en la comunicación con él. El tipo de respuestas que se le pueden demandar suelen ser muy sencillas: por ejemplo, las que están relacionadas con la actividad motriz del sujeto, tales como: se le puede pedir que mire un objeto, que toque un juguete, que vaya hacia la derecha o hacia la izquierda, que salte con un pie, que cierre un ojo, etc.
- Tercero, se analizarán las *contestaciones que exijan elementos lingüísticos, que permitan evaluar los aspectos semánticos y sintácticos*. Para ello se han de concretar las tareas que se le encomiendan al niño. Por ejemplo, se le puede pedir que señale su propia imagen en una foto o en un dibujo que previamente haya realizado de su familia, que elija la frase correcta en un conjunto de varias que mejor definan el cuento o la narración que se le ha dicho; a través de una frase estímulo o bien objetos que el niño discrimine a qué nos estamos refiriendo exactamente.

- Cuarto, se puede dar al niño algunas *instrucciones para saber si es capaz de ejecutarlas*, como por ejemplo, dar un recado a la profesora del aula de enfrente y si sabe responder a preguntas que se le hacen con respecto a sí mismo o actividades que está realizando. Las tareas propuestas en las instrucciones valoran la capacidad del niño de seguir las instrucciones verbales o secuencia de órdenes que propone el diagnosticador que pueden ser más o menos complejas según la edad. Así, tenemos que se pueden administrar a niños con edades entre 2 y 2,5 años y a alumnos mayores si presentan algún tipo de retraso en el lenguaje o patologías asociadas.

Esta actividad puede hacerse con objetos clásicos del aula o bien espontáneamente. Lo más recomendable es colocar los objetos de tres en tres sobre la mesa de trabajo o en la moqueta delante del niño, pueden ser variados y muy conocidos por el alumno: el balón, una muñeca, una armónica, un lápiz, una caja, silla, etc. Y comenzamos a jugar con él, dándole instrucciones para el juego elegido, siguiendo algunas de las sugerencias de Puyuelo et al. (2000: 52):

- Primero, damos *una sola orden sin gestos*, la edad en que permite aplicar este ejercicio está alrededor de los 2 años y la petición puede ser del tipo, como por ejemplo: *dame el lápiz*.
- Segundo, damos *una orden para dos acciones*. La secuencia es un poco más compleja, podemos pedirle al alumno que tenga que hacer algo, como por ejemplo: *coge el balón y ponlo en la silla*. Esto supone elegir el objeto y ponerlo en un lugar adecuado, que conoce alguna preposición y algún posesivo.
- Tercero, la *orden supone dos acciones relacionadas con el mismo lugar*, esta orden ya implica que recuerde y relacione dos objetos y que sepa colocarlo en el contexto o situación determinada. La orden puede ser del tipo: *coge tu muñeca y el lápiz y métalos dentro la caja*.
- Cuarto, la *orden supone dos acciones y dos lugares*. Como vamos viendo a través de este tipo de actividades de comprensión la instrucción es cada vez más compleja y larga, con más objetos y lugares a recordar. Esta tarea suele hacerse con niños de edades que oscilan entre los 4 y 4,5 años de edad. La orden puede ser: *mete la muñeca dentro de la caja y la armónica sobre la silla*.
- Quinto, una *orden con un solo objeto pero con tres instrucciones*. Esta tarea es para niños mayores de 4,5 años, supone conocer y relacionar las direcciones. Por ejemplo: *pon la armónica en la caja, luego quítala y ponla en la silla*.
- Sexto, una orden que *implica tres objetos y tres localizaciones*. Esta actividad es todavía más compleja, es para niños mayores de 5 años. Se le puede pedir actividades como por ejemplo: *pon la armónica en la caja, dame el lápiz y pon la muñeca encima de la silla*.

4.3.4. Aplicación de la estrategia de la imitación provocada

Este procedimiento de diagnóstico se basa en que el experto produce una serie de palabras o frases y el niño debe *repetirlas* correctamente, si el alumno no lo puede hacer correctamente, se registra en una hoja aparte o protocolo que recogerá los fallos que se producen. Las palabras y las frases que produce el niño son variaciones típicas en la fonética, la construcción gramatical y en la complejidad.

Los autores pioneros de este procedimiento de la imitación provocada son los autores Fraser et al. (1963) y Menyuk (1964), quienes consideraban que la comprensión es anterior a la producción oral del lenguaje. Fraser et al. (1963), ponen el ejemplo para explicar esta teoría, de cómo un discente de tres años es capaz de comprender y ejecutar una orden que requiere la comprensión de una estructura lingüística concreta pero, sin embargo, no es capaz de producir la misma estructura.

Por tanto, *la propuesta de este tipo de estrategias parte de la hipótesis de que la imitación provocada facilita que emerja la habilidad lingüística propia que precede a la comprensión y a la producción.*

También se puede utilizar esta técnica con algún matiz, nos referimos a la *imitación provocada diferida*, que en algunas situaciones proporciona información importante, aunque ha de ser contrastada y complementada con otras técnicas, como por ejemplo, la producción del lenguaje espontáneo (Slobin y Welsch, 1971).

Según Acosta et al. (2002), con esta técnica se pretende obtener información sobre la capacidad del niño para procesar auditivamente las frases en ausencia de un contexto y para determinar la capacidad de memoria respecto a las frases. En esta tarea se pone de manifiesto en el niño el indicador de la atención a los estímulos auditivos, su discriminación auditiva y su memoria a corto plazo.

4.3.5. Aplicación de otras estrategias

Dentro de los test no estandarizados, también podemos incluir otra serie de análisis, que no siguen la estructura anterior, pero que resultan muy válidos e importantes en la evaluación del lenguaje. Así, pues, dentro de este grupo se incluyen otros procedimientos que pueden complementar los aspectos citados anteriormente. Sólo pretendemos describirlos. Y para ellos señalaremos las siguientes técnicas.

Tareas de designación en las que el alumno tiene que designar objetos. Es una estrategia bastante frecuente cuando se quieren evaluar aspectos del lenguaje expresivo. También se conoce por *denominación* porque las actividades propuestas son denominar objetos, dibujos, juguetes, etc. El objetivo de esta técnica es comprobar la habilidad que tiene el discente para designar o reconocer objetos comunes en cualquiera de los formatos, si conoce el objeto y el nombre y cómo lo articula. Lo más usual es crear familias de palabras o categorías que permiten disponer de gran vocabulario, por ejemplo, si disponemos de mucho material didáctico podemos crear una casa de madera en la que entren todos los objetos de la vida familiar, un niño de tres años nos podrá reconocer al menos unos 20 objetos o dibujos... Así las categorías podrían ser:

- *Personas que forman la familia:* padre, madre, hermano, hermana, abuelo, abuela, primo, prima, etc.
- *Elementos de una casa:* salón, cocina, cuarto de baño, escaleras, chimenea, silla, mesa, etc. También se pueden poner elementos por estancias, por ejemplo, cocina: frigorífico, plato, cuchara, tenedor, mantel, cuchillo, vaso, etc.
- *Elementos que componen la ropa del alumno:* falda o pantalón, camisa, zapatos, tenis, zapatillas, calcetines, vestido, abrigo, jersey, chaqueta, etc.
- *Elementos de alimentación:* pan, fruta, pescado, carne, pasta, jamón, yogurt, etc.
- *Animales domésticos:* gato, perro, tortuga, jilguero, canario, cerdo, vaca, caballo, etc.
- *Elementos de transporte:* avión, coche, autobús, bicicleta, tren, barco, etc.

Tareas de *clasificación o categorización* que permiten conocer la capacidad del discente para categorizar o generalizar conceptos o el vocabulario que se le presente. Esta técnica no debe de aplicarse a sujetos menores de 4 años, algunos niños de 5-6 años todavía podrían ser incapaces de resolverlo si tienen alguna patología asociada. Los ejemplos más significativos de esta técnica, podrían ser:

- Colocar encima de la mesa varios objetos variados de forma horizontal: padre, moto, silla, pantalón, cuchara, yogurt, bebé.
- La siguiente secuencia es pedirle al niño que relacione los objetos anteriores: *padre, moto y pantalón* deben ir juntos y, por tanto, *silla, cuchara, yogurt y bebé* también deben estar en el mismo grupo.

Tareas de *uso y función* para detectar si el niño conoce el uso y función de los objetos y dibujos que se le presentan. Ya hemos visto que el avance del niño en la obtención del léxico es una habilidad previa para poder clasificar o denominar objetos. Por tanto, esta tarea complementa las anteriores, se pretende conocer si el infante es capaz de identificar los dibujos u objetos por su función. Se puede utilizar con niños del nivel infantil de 3 a 5 años. Veamos algunos ejemplos:

- Colocar en la mesa de trabajo ante el niño una serie de objetos, pueden ser hasta siete o alguno más, dependiendo de la edad del alumno. Los objetos pueden ser del tipo que enumeramos: *peine, libreta, lápiz, coche, chándal, balón, cuchara*.
- A partir de que el niño observe los objetos, empezamos a preguntar por ese orden previamente establecido: ¿para qué sirve un peine?, ¿para qué sirve una libreta?, ¿con qué se escribe en la libreta?, ¿qué se puede conducir?, ¿qué nos ponemos para hacer deporte?, ¿con qué se puede jugar?, ¿con qué se puede comer?

Tareas de *explicación y de solución de problemas cotidianos*, que permiten identificar aspectos receptivos y expresivos del lenguaje del alumno. Esta estrategia permite conocer los aspectos receptivos y expresivos del niño, proporcionando, además, mucha información sobre el tipo de enunciados que pueden usarse en la sesión de intervención.

El nivel de aplicación suele ser para niños de 3 a 4 años, ya que los alumnos de 5 a 6 años ya deben contestar correctamente todas las preguntas. Se pueden hacer preguntas de cosas o problemas cotidianos de su vida, como por ejemplo: cuando te pones enfermo, ¿qué haces?, ¿qué haces si tienes sed?, ¿qué haces si tienes mucho sueño?

Las repuestas que nos dé el niño deben incluir la solución, además de los aspectos lingüísticos pertinentes. Así, por ejemplo, si la respuesta a la primera pregunta es *voy al médico o tomo la medicina*, es correcto, pero si la contestación es otra como: tengo fiebre o estoy enfermo, la respuesta no es correcta. Porque no da solución al problema.

Tareas de *expresión y limitación* que pretenden descubrir cómo los niños explican algo y por qué no hacen ciertas cosas. Se trata de identificar cómo los discentes expresan la limitación y cómo la justifican. La técnica podría ser que el experto evaluador le pida algo imposible y cómo explican la limitación. En niños de tres años, por ejemplo: si se le hacen preguntas como: ¿puedes volar como las aves?, ¿puedes coger en brazos a mamá?, etc. Los niños más pequeños suelen contestar con un *NO*. O tal vez, te digan que *SÍ* y, a continuación, haga el amago de volar o coger en brazos a su madre. Esto sucede porque los niños menores de tres años, todavía su inmadurez cognitiva no le permite construir una razón lógica al problema. Es decir, no pueden razonarlo ni construir una estructura

expresiva que produzca un diálogo productivo. Pero en los años siguientes, alrededor de los 4 y 5 pueden dar alguna explicación coherente, como que *no tienen alas*, o no son lo *suficientemente fuertes*, etc.

Tareas de *definición por el uso* que demuestran la habilidad del niño para expresar la función de palabra en respuestas a preguntas que se le formulan. Este tipo de técnica se puede utilizar con niños de 3 a 4 años, que ya saben contestar correctamente la función de cada cosa. En alumnos mayores de 5 años resulta demasiado fácil la respuesta y suelen dar más información asociada, aunque hay que tener en cuenta que en alumnos con deficiencias físicas, sensoriales o mentales este criterio de edad puede variar bastante en función del sujeto al que se le aplican.

- Las *preguntas de función* que se pueden hacer al niño son, por ejemplo: ¿para qué sirve el lápiz?, ¿para qué sirven las llaves?, ¿para qué sirve un teléfono?, etc. La respuesta correcta implica conocimiento de la palabra del objeto o del dibujo y de la función para la que se aplica.
- Tareas de *agrupar objetos por el uso*. Se colocan ante el niño, en la mesa de trabajo o en el suelo si son objetos muy grandes, los objetos que sirven para una función en concreto, como por ejemplo: *todas las cosas que sirven para vestirse, todas las cosas que sirven para comer, todas las cosas que sirven para el colegio*, etc.
- Tareas de *provocar para obtener información a niveles receptivo y expresivo*. En esta técnica se aporta información sobre cómo el niño entiende la acción de la foto o dibujo, y además cómo elabora el enunciado o frase para explicar la acción. Alrededor de los tres años, el niño puede contestar correctamente, cometer errores pueden ser sintácticos y puede que utilice una frase corta para no implicarse. A partir de esa edad las respuestas son más completas, si no son capaces de contestar correctamente, presentan riesgo de sufrir alguna alteración del lenguaje escolar. Se le enseñan al niño varias fotos, dibujos o cartulinas con escenas cotidianas y se le hacen una serie de preguntas relativas a las funciones que hacen determinadas personas, escenas de profesiones como el zapatero arreglando los zapatos o el médico en el hospital, o del hogar, la madre cocinando, el padre arreglando el jardín, y las preguntas que se le hacen al niño son, como por ejemplo: ¿qué está haciendo el zapatero?, ¿qué está haciendo la mamá?, ¿qué está haciendo el papá?, ¿qué está haciendo el médico?, etc.

Y, finalmente, tareas de discriminar *semejanzas y diferencias* que permiten conocer la capacidad general del niño en relación a la comprensión y expresión. En este tipo de tareas nos informan de datos relevantes tanto en el aspecto de comprensión como en la expresión. Suele aplicarse en alumnos que oscilan entre los 5 y 5,5 años de edad, es decir, al final del nivel de educación infantil, ya que los niños menores podrían tener dificultades con esta habilidad conceptual, por lo tanto, es aconsejable comenzar la sesión primero con preguntas relacionadas sobre las diferencias de las cosas. Cuando el niño alcanza un mayor nivel evolutivo y entre en el nivel de primaria, suele contestar sin problemas a este tipo de preguntas.

La actividad puede comenzar de la siguiente forma, se colocan varios objetos o dibujos recortables sobre la mesa de trabajo, tales como un coche, un avión, una falda, unos zapatos, un perro, un gato y se le dice: *te doy varios objetos y quiero que me digas los nombres y en qué se diferencian*.

Se señalan dos objetos para que los mencione y una vez hecha esta primera parte, se le preguntan por las *semejanzas y las diferencias*:

- ¿En qué se parecen un coche y un avión? Y ¿en qué se diferencian?
- ¿En qué se parecen la falda y los zapatos? Y ¿en qué se diferencian?
- ¿En qué se parecen un perro y un gato? Y ¿en qué se diferencian?

En el cuadro siguiente exponemos una síntesis de nuestra clasificación.

Tabla 4.2. Otras técnicas de diagnóstico.

Tareas de designación o denominación.
Tareas de clasificación o categorización.
Tareas de uso u función.
Tareas de explicación y solución de problemas cotidianos.
Tareas de expresión y limitación.
Tareas de definición por el uso.
Tareas de semejanzas y diferencias.

4.4. Test estandarizados

En la introducción de este capítulo remitimos al lector a los apartados 4.1 y 4.2 del mismo, en el que se explicaban los conceptos de estandarización, normalización y pruebas criterioles, así como las características de un test de lenguaje. Sin embargo, como en este tema está dividido en dos tipos de test: estandarizados y no estandarizados, queremos destacar que en el presente punto correspondiente a los test estandarizados sólo vamos a recordar qué entendemos por tal concepto. Así, las pruebas estandarizadas para evaluar el lenguaje son aquéllas que *detectan diferentes habilidades comunicativas y que son aplicables a la población general, que pretenden determinar niveles evolutivos o patologías concretas y que nos permiten obtener una puntuación que tenga cualidades psicométricas*. El peligro de su uso indiscriminado es que se obtengan datos poco fiables si el sujeto no alcanza los niveles de Coeficiente Intelectual que supone la prueba o presenta otras alteraciones que dificultan los datos que pretendemos obtener, a saber: si el alumno presenta problemas motóricos, deficiencias auditivas, trastornos generalizados de la personalidad (Síndrome de Kanner o la Tourette) y el test no está adaptado para recoger el máximo potencial que presenta el sujeto. Aún así, para sujetos que no tienen problemas asociados del tipo mencionado anteriormente se proponen los instrumentos de evaluación del lenguaje en el siguiente apartado.

4.4.1. Instrumentos de evaluación

Entre el material estandarizado disponible en castellano tenemos los siguientes instrumentos:

- Inventario de habilidades psicolingüísticas de Illinois, ITPA, elaborado por Kirk, McCarthy y Kirk, (1968), que evalúa el desarrollo psicolingüístico global en años. Incluye dos subpruebas:
 - La primera, está relacionada con el nivel representativo, que a su vez se divide en: canal audio-verbal, que recoge datos de la comprensión auditiva, de la asociación

auditiva y de la fluidez verbal; y canal visual, que evalúa la comprensión visual, la asociación visual y la expresión motora.

- La segunda, está relacionada con el nivel automático, que al igual que el anterior se subdivide en dos pruebas: canal auditivo, que evalúa la memoria secuencial auditiva, la integración gramatical y la integración auditiva; y el canal visual que evalúa las capacidades de memoria secuencial visomotora, y la integración visual. Esta prueba permite obtener cuatro tipos de puntuaciones: directas, puntuaciones de edad psicolingüística, cociente psicolingüístico y puntuaciones típicas normalizadas.
- Test de análisis de lectoescritura, TALE, elaborado por Toro y Cervera (1984). Este test mide el dominio de la lectoescritura y las posibles alteraciones disléxicas, disgráficas y disortográficas. Los aspectos que evalúa esta prueba dentro de la *lectura* son: la comprensión y fluidez, los errores de vacilación, omisión, repetición, adicción, etc.; en el aspecto de la *escritura* considera las alteraciones disléxicas, las alteraciones disortográficas, la escritura espontánea y la grafía. Es aplicable a alumnos en edades comprendidas entre los 6 y los 10 años.
- Test de vocabulario de imágenes, PEABODY, elaborado por Dunn et al. (1986). Esta prueba evalúa el nivel de vocabulario receptivo básico, se aplica individualmente con un tiempo aproximado de administración de 10 minutos. El nivel de aplicación es para sujetos desde los 2 a los 18 años.
- Prueba de lenguaje oral de Navarra, PLON, elaborado por Aguinaga et al. (1989). Esta prueba tiene por objetivo la detección de alumnos de riesgo en el desarrollo del lenguaje, además de orientar el tratamiento para la intervención. Su estructura permite recoger datos de las dimensiones del lenguaje y su tiempo de aplicación oscila entre 15 y 20 minutos. Su administración es individual para niños de edades comprendidas entre 4 y 6 años.
- Examen logopédico de articulación, ELA, elaborado por García et al. (1991). Su objetivo es identificar el grado de dominio de los diversos fonemas en la lengua castellana. Evalúa los puntos de articulación de los fonemas analizando su producción verbal. Es de administración individual con un tiempo de aplicación entre 10 y 15 minutos aproximadamente. El nivel de aplicación es desde los 2 años hasta el segundo ciclo de Educación Primaria.
- Test de conceptos básicos, CONCEBAS, elaborado por Galve et al. (1992). Esta prueba evalúa el dominio de distintos conceptos incluidos en el currículo académico. De forma indirecta también evalúa el grado de desarrollo cognitivo-verbal. Incluye conceptos básicos tales como: espaciales, temporales, cualitativos, cuantitativos y ordinales. La prueba consta de dos niveles: nivel I para Educación Infantil y nivel II para primer ciclo de Educación Primaria. Se puede aplicar individual o colectivamente.
- Evaluación del procesamiento lingüístico en la afasia, EPLA, elaborado por Kay et al. (1995). La prueba consta de 58 pruebas que sirven para evaluar las capacidades de procesamiento lingüístico en personas afásicas. Con esta prueba se recogen datos de cuatro factores importantes: procesamiento fonológico, lectura y escritura, comprensión de dibujos y palabras, y procesamiento de oraciones.
- Evaluación de los procesos lectores en niños de Educación Primaria, PROLEC, elaborada por Cuetos et al. (1996). El objetivo de esta prueba es evaluar las estrategias que el discente utiliza en la lectura de un texto y analiza los procesos y subprocesos que intervienen en la lectura. Es aplicable a alumnos de los dos primeros ciclos de

Educación Primaria. Su administración es individualizada y no hay tiempo prefijado para completar la prueba.

- Escalas de desarrollo del lenguaje, REYNELL, elaboradas por Edward et al. (1997). Su objetivo es evaluar la capacidad de comprensión y expresión verbal, determinando el nivel de desarrollo del lenguaje. Los aspectos que evalúa son los siguientes: el desarrollo global lingüístico, la estructura del lenguaje expresivo, el vocabulario, el contenido del lenguaje y lenguaje comprensivo. Es de administración individual para niños desde 1 año y 6 meses hasta 4 años y 6 meses, con un tiempo de aplicación que oscila entre los 30 y 45 minutos.
- Batería de lenguaje objetiva y criterial, BLOC, elaborada por Puyuelo et al. (1998). Su objetivo es conocer las alteraciones lingüísticas, a través de una descripción cuantitativa y cualitativa de las mismas, así como las necesidades educativas específicas del sujeto, con la finalidad de diseñar un plan de intervención logopédica. Se puede aplicar a escolares entre 4 y 14 años y no tiene límite de tiempo de aplicación. Incluye las subpruebas siguientes: morfología, sintaxis, semántica y pragmática. Permite tres formas de interpretación de los datos obtenidos: la *normativa*, que permite ver la habilidad lingüística del discente con respecto a un grupo normativo (en centiles), la *criterial*, que indica el grado en que posee una habilidad específica (medidas directas en términos de rendimiento), y *curvas de desarrollo*, que permite conocer la habilidad específica, tanto de forma cuantitativa como cualitativa.
- Exploración del lenguaje comprensivo y expresivo, ELCE, elaborada por López Ginés et al. (1998). La prueba tiene por objetivo valorar la comprensión del lenguaje a nivel sensorperceptivo y a nivel verbal puro. Los aspectos que evalúa son los siguientes: dentro del *lenguaje comprensivo* valora el nivel sensorperceptivo y el nivel verbal puro; y dentro del *lenguaje expresivo* el nivel sensorio-perceptivo.
- Examen logopédico de articulación, revisado y ampliado, ELA-R, elaborado por Yuste et al. (1999). Esta prueba es una revisión de la anterior que permite evaluar las habilidades fonético articulatorias a través del lenguaje inducido y repetido. Consta de 42 láminas en cuatricromía¹⁶ con 126 dibujos, de un registro de los resultados del lenguaje inducido y otro de los resultados de la fonética reproductiva. Es de aplicación individual con un tiempo variable de 15 a 25 minutos según edad y problema. El nivel de edad es recomendable a partir de los 2 años en adelante.
- Evaluación de los procesos lectores en alumnos de tercer ciclo de Educación Primaria y de Educación Secundaria, PROLEC-SE, prueba elaborada por Ramos y Cuertos (1999). Pretende evaluar las estrategias que cada discente utiliza en la lectura de un texto, así como las posibles alteraciones que presente. Se puede utilizar en sujetos que cursen los dos últimos niveles de Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria. No necesita fijar el tiempo de aplicación y contiene diferentes pruebas para evaluar los diferentes procesos: emparejamiento dibujo-oración, comprensión de textos, estructura de un texto, lectura de palabras, lectura de pseudopalabras y signos de puntuación.
- Batería de evaluación de la inteligencia verbal, INVE, elaborada por Yuste et al. (1998-2000). Permite evaluar los procesos básicos y complementarios del lenguaje, la inteligencia verbal, además de la competencia curricular en el área del lenguaje. Presenta

¹⁶ Moliner (2004). Término procedente de griego *cuatri*, cuatro y *chroma*, color. Es la técnica de impresión en la que se utilizan los tres colores de la tricromía más un color neutro (negro, gris o pardo).

como novedad una corrección informatizada que produce informes individuales y grupales. La prueba consta de tres niveles: *Elemental* para Primaria, *Medio* para ESO y ciclos formativos de grado medio y *Superior* para Bachillerato y ciclos formativos de grado superior.

- Batería de evaluación de la lectura, BEL, elaborado por López-Higes et al. (2001). Esta prueba permite el análisis cuantitativo y cualitativo de los procesos implicados en la habilidad lectora y la interpretación de los errores que produce el alumno para elaborar, posteriormente, una plan de intervención logopédica. Permite, además, una aplicación colectiva e individual con un tiempo sin fijar a alumnos de 2º y 3º ciclo de Educación Primaria. La prueba consta de cuatro partes: procesos perceptivos, procesamiento léxico, procesamiento sintético y procesamiento semántico.

A continuación señalamos otras pruebas, a modo de orientación, que se encuentran en el mercado español:

- *Prueba para la evaluación del desarrollo fonológico*, de Boch (1984).
- *Prueba de comprensión lectora, CLT*, elaborada por Suárez y Meara (1985).
- *Registro fonológico inducido*, elaborado por Monfort y Juárez (1989).
- *Prueba de articulación de fonemas, PAF*, elaborado por Vallés (1990).
- *Test de comprensión lectora, COLE*, elaborada por Riart y Soler (1990).
- *Test de lectura comprensiva, ciclo medio, TLC-M*, de Comes y Sánchez (1990).
- *Examen logopédico de articulación*, elaborado por García et al. (1992).
- *Batería SURCO de evaluación de la supervisión y regulación de la comprensión lectora*, de Alonso-Tapia et al. (1992).
- *Prueba para la evaluación de la comprensión lectora al término de la ESO, CL-4*, elaborada por Alonso-Tapia et al. (1997).
- *Evaluación de la comprensión lectora, ECL*, elaborada por De la Cruz (1998).
- *Evaluación colectiva de los procesos de planificación y factores psicológicos en la escritura, EPP y FPE*, de García (2001).

Para finalizar con este apartado hemos expuesto algunas de las estrategias de cómo diagnosticar el lenguaje escolar a través de los test no estandarizados. Queremos resaltar que el *diagnóstico del lenguaje escolar* nunca se debe establecer en base a una sola prueba o examen, de una sola prueba objetiva, un solo test estandarizado, o una sola escala de desarrollo, etc.

Así, para establecer el diagnóstico escolar del lenguaje, hemos de utilizar varias pruebas y distintas para que completen las tres dimensiones esenciales del sujeto, así como los ámbitos afectados, que vimos en el capítulo anterior, de esa forma podremos establecer y elaborar un programa de intervención ad hoc para el alumno en concreto y, posteriormente, poder evaluar el programa para conocer los beneficios del mismo.

La intervención logopédica del lenguaje escolar

Plan del capítulo

- 5.1. Introducción
- 5.2. Competencias emocionales en la intervención del lenguaje escolar
- 5.3. Componentes esenciales del proceder rehabilitador del lenguaje escolar
- 5.4. Evaluación de la intervención en el lenguaje escolar

5.1. Introducción

Como ya hemos visto en los capítulos anteriores, en el diagnóstico escolar existen objetivos de prevención, estimulación o rehabilitación que han de ser coherentes con la intervención en los trastornos del lenguaje. Este objetivo constituye la segunda parte del diagnóstico que veremos en este texto y que denominamos *intervención didáctica*; la cual nos permite actuar en consecuencia, es decir, los objetivos del diagnóstico se complementan con un plan de actuación del profesional sobre los trastornos del lenguaje escolar identificados en el alumno. Todo esto significa que el experto puede aplicar programas de prevención, estimulación, potenciación o rehabilitación según sea la clase de problema que tiene que resolver.

Por tanto, entendemos que en el diagnóstico existen cuatro fases bien diferenciadas: la primera supone que el especialista tenga un *conocimiento de las patologías o trastornos del lenguaje* en todos los niveles; la segunda implica que el profesional sepa la *forma de identificarlas y utilizar las técnicas específicas*, vistas en los capítulos anteriores. La tercera, en coherencia con las dos anteriores, supone la *creación o elaboración del programa adecuado para optimizar la conducta lingüística del sujeto*. Finalmente, es importante que el experto sepa *medir los beneficios que ha producido el programa de intervención mediante técnicas de evaluación*.

En este capítulo trataremos de dar algunas breves respuestas a estas fases de intervención mencionadas anteriormente para que el lector tenga sólo una idea de todo el proceso. En la primera parte del libro se habla del diagnóstico y en la segunda parte del mismo tendrá más información técnica de la elaboración de la intervención del lenguaje, así como las diferentes formas de elaborar programas didácticos. Por tanto, el presente tema es sólo una pequeña introducción a la intervención del lenguaje o, visto de otra forma, es la

transición a la segunda parte del mismo, que abordará la intervención didáctica, desde el punto de vista pedagógico más amplio.

Para ello, comenzaremos por considerar las competencias emocionales de la intervención o clima psicoterapéutico que se ha de lograr en el aula con nuestros alumnos, para que la intervención resulte lo más beneficiosa posible y permita obtener óptimos resultados; también veremos los elementos básicos del procesos de intervención del lenguaje escolar a modo de guía o patrón que se habrá de adaptar a cada una de las patologías que se haya de intervenir; y, finalmente, expondremos algunas ideas sobre la evaluación interna del programa de intervención.

5.2. Competencias emocionales en la intervención del lenguaje escolar

Hemos creído muy importante incluir este apartado en este capítulo, porque sirve de guía para la actuación del especialista en el proceso de intervención, respetando las normas de la LOE¹⁷ y las directrices propuestas por la Declaración de Bolonia¹⁸, firmada en 1999 por 29 Estados de la UE, y que ha sido ratificada en sus contenidos principales¹⁹. Todos los Estados se comprometen a coordinar sus políticas educativas para conseguir a corto plazo (antes de 2010), la creación del Espacio Europeo de Educación Superior y la promoción mundial de un Sistema Europeo de Educación Superior.

El problema actual está en la definición de las competencias, con frecuencia dentro de una misma definición se utilizan términos que son sinónimos con el término definido. En otras ocasiones nos encontramos que se definen como capacidades, o como habilidades, o simplemente se establece que las competencias incluyen capacidades y habilidades.

La incorporación del término de competencias a la enseñanza como un elemento más del diseño curricular de las titulaciones universitarias ha provocado un gran esfuerzo por tratar de aclarar el significado del mismo. Los esfuerzos más notables han sido los realizados por algunos proyectos internacionales como el primero en el tiempo y centrado en la educación no universitaria es el *Proyecto DeSeCo* promovido por la OCDE y que elabora el marco conceptual sobre el que se elaboran las pruebas PISA. Los responsables de este proyecto definen el término competencias como *la habilidad que poseen algunas personas para movilizar todos sus recursos psicosociales, incluyendo actitudes, conocimiento y habilidades, para satisfacer demandas complejas en situaciones particulares*.

La otra gran aportación es la realizada en el *Proyecto Tuning* que está promovido por algunas universidades europeas y se centra en la enseñanza universitaria. Los responsables del mismo definen la competencia como *una combinación dinámica de atributos*²⁰, *que describen los resultados del aprendizaje de un determinado programa, o cómo los estudiantes serán capaces de desenvolverse al finalizar el proceso educativo*.

Partiendo de estas definiciones internacionales y aplicadas en nuestro caso a especialistas que diagnostican e intervienen en el área del lenguaje, podríamos decir que entendemos por competencias emocionales en la intervención del lenguaje escolar aquellas *habilidades*

¹⁷ Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, BOE. nº 106, de 4/5/06.

¹⁸ Sienta las bases para la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior conforme a los principios de: calidad, movilidad, diversidad y competitividad orientados a otros objetivos estratégicos: incremento del empleo en la Unión Europea y la conversión del Sistema Europeo de Formación Superior en atracción para profesores y estudiantes de otras partes del mundo.

¹⁹ Desde entonces se reunieron en Praga (2001), en Berlín (2003), Bergen (2005) y la última en Londres en mayo de 2007. La próxima será en abril de 2009 en Benelux, en la Universidad de Leuven y la Universidad de Louvain-la-Neuve.

²⁰ Con respecto al conocimiento y su aplicación, a las actitudes y a las responsabilidades.

personales y sociales que incluyen actitudes y conocimiento para satisfacer la solución de los problemas planteados en situaciones particulares en el área del lenguaje escolar.

Así pues, y de forma concreta de aplicación en nuestra disciplina, primero, empezaremos por crear un buen *rappor*t con el niño; en segundo lugar, hacer que el clima de la intervención del lenguaje escolar resulte lo más lúdica y divertida posible para el alumno; y, en tercer lugar, que se respire en nuestra aula de trabajo la sensación de bienestar, amabilidad y armonía, ya que es el lugar donde hemos de reeducar directamente a nuestro infante con problemas de lenguaje durante un tiempo determinado, que a veces, resulta todo el curso o ciclo.

Es evidente que cuando hablamos de la creación del ambiente psicoterapéutico, nos referimos, fundamentalmente, a la estructura de la relación humana entre el *logopeda* o *experto de audición y lenguaje* y el *alumno* han de tener mientras dure el tratamiento de intervención del tipo que sea.

Por otra parte, consideramos básico asumir *la perspectiva global u holista del sujeto* y, por tanto, que en ningún momento estamos actuando sobre un ámbito exclusivo del lenguaje, de forma aislada en la vida académica del niño, sino sobre el conjunto de aspectos que le envuelven como ser humano o ser completo, que tiene algún problema con el lenguaje, en la intensidad que sea, desde leve a grave, pasando por todos los matices posibles. Esta perspectiva supone cambiar radicalmente la forma de actuación del experto en su actuación reeducativa con el sujeto, ya que hasta hace pocos años, en el campo clínico se utilizaba preferentemente el modelo biomédico o clínico el cual resulta demasiado parcial para la perspectiva de intervención educativa. Por ello, pretendemos abordar la intervención logopédica del lenguaje escolar en el que se consideren los aspectos que a continuación exponemos.

5.2.1. Habilidades de comprensión empática del alumno

Generalmente, partimos de un objetivo principal de la intervención que se basa en la comprensión psicológica del niño que pretendemos reeducar o intervenir, este objetivo es común con muchos investigadores de tema, entre los que mencionamos a Monfort, (1988), quien defiende esta línea de intervención logopédica del lenguaje escolar en la que predomine la *compresión psicológica*.

Este concepto de comprensión del alumno, supone que nuestra actuación de intervención *ha de ser lo más cordial, amable, y generosa posible* desde la primera vez que tenemos contacto con nuestro alumno, ya sea en nuestra aula o gabinete o en la clase ordinaria.

Esta actitud del experto en el lenguaje ha de ser lo más *empática posible*, lo cual supone que nuestro trabajo como reeducador ha de tener siempre en cuenta lo que siente el otro, identificándose con sus problemas y los motivos de sus conducta. Esta comprensión psicológica es una habilidad social que forma parte de la *inteligencia* o *educación emocional* que permitirá al experto dar a su alumno una mayor libertad e independencia para autorrealizarse como ser humano completo.

5.2.2. Habilidades de comunicación activa y en igualdad

Una vez que hemos creado un clima empático con nuestro alumno, comienza la forma de comunicación que hemos de desarrollar con él. Por eso, bajo nuestro parecer, es necesario abordar en este apartado dos importantes actitudes a tener en cuenta a la hora de hacer la intervención con nuestro discente.

La primera actitud se refiere al *término comunicación activa*, con el cual queremos expresar la importancia de dar *preferencia al alumno para que se exprese y hable con*

libertad, sin interferir con nuestras opiniones o correcciones inoportunas. Al hacerlo así, estamos aplicando la *escucha activa*, lo que supone escucharle con toda nuestra máxima atención, y ello supone escuchar lo que dice, además de comprender lo que pretende transmitirnos no sólo con las palabras, sino con todo su lenguaje no verbal o corporal y sus problemas emocionales, psicológicos y del lenguaje.

La segunda actitud se refiere al segundo término que *hace mención a la forma de hablarle*, es decir, en igualdad, el experto se pondrá a la altura del niño que va a intervenir, usando su nivel de lenguaje y esto supone también ponerse físicamente a la misma altura en la mesa de trabajo, para que no perciba una situación de autoridad o de desventaja. También puede suceder que el sujeto no quiera, o no le apetezca hablar con nosotros, cuestión que el logopeda o experto del lenguaje ha de tener en cuenta, y que entra dentro de sus funciones de reeducador el elaborar las estrategias adecuadas de provocación de la comunicación. A veces, su negación a la participación comunicativa con nosotros es debido a varias razones que no lo facilitan, esto implica reconocer cuáles son los factores que están actuando: es necesario explorar desde la posibilidad más simple que sería porque todavía no nos conoce suficientemente, o porque tiene una personalidad tímida o tiene algún complejo, o simplemente no le interesa o no puede, etc., hay gran variedad de causas por las que prefiere no hablar, en ese caso el experto ha de saber *provocarle* adecuadamente para que surja la conversación o comunicación necesaria entre ambos para poder actuar pedagógicamente con él.

5.2.3. **Habilidades de ética profesional**

Una vez que empatizamos y nos comunicamos con él, es necesario tener en cuenta otro de los aspectos más importantes de la intervención reeducativa del lenguaje escolar, nos referimos a la ética profesional, la cual sirve de guía para que el experto no caiga en la tentación de dar consejos a nuestros alumnos o a los padres, excepto cuando éstos sean puramente terapéuticos. Se evitará todo tipo de sugerencia o influencia para hacer proselitismo ideológico. Se tendrá siempre en cuenta que son seres completos y libres, no debemos interferir en sus creencias ni en sus convenciones personales. *La postura que hemos de adoptar será la neutralidad ante cuestiones que afecten a los valores, a la etnia y a la ideología*. Esta cuestión es muy importante a recordar, ya que, el experto rehabilitador del lenguaje escolar tiene una función específica con respecto al alumno, que es exclusivamente: rehabilitarle las alteraciones del lenguaje, por tanto, no ha de tener lugar ningún tipo de conversación que esté relacionado con los valores, con la cultura de su país o ideología política o religiosa que afecten a nuestro alumno en alguna forma, tanto directa como indirectamente. Es una cuestión de respeto personal por nuestro alumno.

Otras cuestiones importantes que hemos de respetar en nuestra actuación de intervención están relacionadas con la *neutralidad y la objetividad*, así que mantendremos ciertas conductas recomendables como son:

- *Nos abstendremos de manejar términos técnicos* que van a preocupar excesivamente al niño y a sus padres o tutores, porque no entiende exactamente lo que les decimos y puede alarmarles.
- Es importante *evitar fijar plazos a priori* de nuestro trabajo, si no tenemos la certeza de que se puedan cumplir.
- Abstenerse de *crear expectativas improbables o imposibles* a los padres sobre la resolución del problema del niño pero, a la vez, tampoco adoptaremos una postura derrotista ni de pasividad.

- Otro aspecto importante es *evitar marcar o poner etiquetas* a los niños con pronósticos totalmente negativos. Siempre debemos dejar alguna puerta abierta a la esperanza para los padres y para los alumnos, además de posibles eventos que no controlamos o no sabemos.
- El logopeda escolar debe tener mucho cuidado de no *proyectarse* con sus problemas en los alumnos ni en los padres, es decir, cuando se está interesado en la otra persona, lo más importante es tratar de conseguir la mejor rehabilitación posible para ella, o lo que es lo mismo, lo que se hubiera deseado para uno mismo. Nuestra postura será, por tanto, lo más neutral y objetiva posible, además, de dar la autonomía que necesiten para su desarrollo personal.

Además de las cuestiones deontológicas mencionadas, hemos de elaborar diferentes tipos de registros para recoger datos de los trastornos del lenguaje escolar. Sugerimos que se tenga muy en cuenta el lenguaje no verbal, ya que es sabido que este tipo de *paralenguaje*, que supone un 80% de la comunicación y que resulta más veraz que el lenguaje verbal en algunos casos concretos, cuando hay que recoger datos sobre aspectos conflictivos en que los padres no quieren que se sepan, tales como: abandono, malos tratos, abuso sexual...

Finalmente, se ha de *evitar dar mensajes contradictorios o ininteligibles* a los familiares o tutores del alumno, ya que eso crearía confusión y poca ayuda por su parte al especialista y el niño en cuestión. Esto generaría lo que se conoce por *doble vínculo* porque crean orientaciones contradictorias, lo que puede producir disociación de la personalidad. Hoy en día se considera que esto puede ser un factor esquizofrénico causado en el ambiente familiar infantil.

5.2.4. Habilidades de adaptación a las necesidades específicas del alumno

Todo terapeuta que se precie como experto, ha de tener la habilidad de adaptarse a las necesidades específicas de aprendizaje, emocionales y de personalidad del alumno que vamos a intervenir. Podemos tener diferentes tipos de alumnado: desde los sujetos que además de tener alteraciones del lenguaje tienen rasgos psicóticos, esquizofrénicos, obsesivos, hasta otros normales que sólo presenten las dificultades del lenguaje o ningún problema, en el caso de prevención. Probablemente, todos ellos con baja autoestima y con carencias en las competencias emocionales.

En todos los casos que se nos presenten es muy importante utilizar y aplicar recursos humanos: se ha de ser especialmente comprensivo y sensible a sus necesidades educativas específicas. Toda experiencia de un trastorno del tipo que sea, siempre es una vivencia compleja con *estructura polidimensional* que cambia de unos a otros sujetos. Así, es probable que tengamos que reeducar a sujetos con conductas muy agresivas y que descarguen su ira, preferentemente, sobre las personas que les van a ayudar y a reeducar, en particular todas aquellas personas más próximas a su entorno físico cotidiano, tales como los padres, los parientes, los terapeutas, etc.

Otras posibles reacciones conductuales que puede presentar el alumno son los comportamientos de evasión, negación, no cooperación, etc., y todo esto sin existir alteraciones psicopatológicas ostensibles. En el caso de que se produjese una crisis agresiva el terapeuta debe de mantener la postura pasiva para no aumentar la agresividad. Esperar a que pase la reacción, para analizarla posteriormente, intentando averiguar los motivos que lo provocaron, comprender tal acción y ayudar al sujeto a captar su propia motivación.

5.2.5. **Habilidades personales del propio profesional**

Hacemos hincapié en otras de las *habilidades de la inteligencia emocional* que están referidas a la *persona* o especialista terapéutico. La primera habilidad, bajo nuestra opinión más importante, está referida al *autoconocimiento* como persona, sin este autoconocimiento, no podrá conocerse ni comprender a sus alumnos. Esta habilidad implica otras como por ejemplo: conocer qué tipo de personalidad tiene con sus puntos fuertes y débiles, sus emociones, sus sentimientos, su autoestima, etc., ya que su función es identificar el problema que le afecta al infante y elaborar la intervención específica para los trastornos del lenguaje escolar que padezca con todas sus peculiaridades personales. La segunda habilidad es la consecuencia de la primera, es decir, después de conocer su propia personalidad, debe saber *autocontrolarse*, saber gestionar sus emociones, sentimientos, conflictos, etc. Otra habilidad muy importante es la *competencia social* que él posee, para poder distinguir las y comprenderlas en los otros. Esto supone conocer la empatía, la comunicación, distinguir el lenguaje corporal, etc. A partir de ello puede intentar aproximarse al terapeuta ideal. Los rasgos más destacables en un buen profesional han de ser: *la cordialidad, una personalidad segura, la madurez emocional, poseer una vocación de servicio, una formación suficiente y la capacidad de infundir confianza*.

Por el contrario, debe evitar el autoritarismo, paternalismo y narcisismo. Cuidar nuestra relación afectiva con el discente evitando lo que en psicoanálisis se conoce como *transferencia*, ya que hay casos en los que tiene mucha fuerza el contagio, como es el caso de cuando se trata con sujetos con disfemia.

5.2.6. **Habilidades profesionales del reeducador**

Las cualidades esenciales del terapeuta son las que facilitan un buen trabajo de intervención, tal como hemos mencionado en la introducción, es que *empatice* con el niño que va a reeducar. En este apartado nos basaremos en las propuestas por Carl Roger (1970), quien seleccionó cuatro cualidades esenciales del terapeuta al término de una serie de investigaciones realizadas de forma metódica que se basaban, por un parte, en el análisis de cuestionarios enviados a alumnos y a terapeutas, y por otra parte, en su estudio de grabaciones de breves secuencias de entrevistas, sometidas todas ellas a la apreciación de un jurado. Esas cualidades básicas se resumen en las siguientes:

- *Autenticidad*. Se refiere a la autenticidad en la relación con el discente. Debe vivirse como él mismo no en el rol de especialista rehabilitador. Tomar conciencia de los sentimientos que experimenta frente al alumno y vivirlos e incluso comunicárselos si esto es de utilidad.
- *Empatía*. Es la capacidad de sentirse “en la propia piel” del otro, es decir, lo que el individuo siente, esto evitará muchas situaciones embarazosas tanto para el niño como para el profesional. También evitará una posición tecnicista. La empatía hace que el especialista sea capaz de experimentar el mundo interior del alumno con la significación que para éste tiene.
- *Consideración positiva*. Hace alusión a la actitud de aceptación incondicional del niño y las conductas y problemas que existen en aquél. Nada debe considerarse *a priori* despreciable o sin interés. La cuestión más importante es dar ayuda al sujeto, y si es necesario derivarlo a otro especialista para completar o ampliar el

tratamiento que le estamos dando, todo ello se hará con respeto a la persona como individuo global, creando un clima afectivo y con fuerza. Esto implica que el especialista haga sobre sí mismo un trabajo de autoconocimiento personal y aplique la inteligencia emocional.

- *Consideración incondicional.* Lo que significa ayuda sin condiciones. El terapeuta hará previamente el diagnóstico del problema que afecta al sujeto, una vez establecidas las causas del problema, se elaborará un programa específico para el alumno concreto y junto con él observaremos si las actividades le resultan fáciles o no. El niño siempre debe saber hacer los ejercicios que les proponemos, porque uno de los requisitos básicos es que comencemos por lo que sabe hacer, aunque sea poquito e ir añadiendo dificultad en las actividades según las va superando. Con ello nos aseguramos el éxito de su actuación que a la vez sirve de refuerzo para seguir avanzando en el programa propuesto.

Como conclusión diremos que el diagnosticador y reeducador de los trastornos del lenguaje escolar ha de poseer una formación complementaria de tipo psicológico, pedagógico, clínico y, sobre todo, de competencias emocionales.

En la Tabla 5.1, hacemos un resumen los aspectos que hemos analizado en los apartados anteriores:

Tabla. 5.1. Competencias emocionales en la intervención del lenguaje escolar.

Clima psicoterapéutico de la intervención del lenguaje escolar	
Habilidades de comprensión empática del alumno	<ul style="list-style-type: none"> • Cordialidad, amabilidad, generosidad. • Habilidades de empatía o de inteligencia emocional.
Habilidades de comunicación activa y en igualdad	<ul style="list-style-type: none"> • Que el alumno se exprese con libertad y escucha activa. • El experto se pondrá a la altura del niño que interviene.
Habilidades de ética profesional	<ul style="list-style-type: none"> • Neutralidad y objetividad. • Uso de términos técnicos inteligibles. • No fijar plazos <i>a priori</i>. • No crear expectativas improbables o imposibles. • No etiquetar al sujeto. • El experto no se proyectará en el alumno. • Lectura del lenguaje no verbal.
Habilidades de adaptación a las necesidades específicas del alumno	<ul style="list-style-type: none"> • Adaptación a las necesidades específicas del alumno. • Adaptación a la personalidad del discente.
Habilidades del propio profesional	<ul style="list-style-type: none"> • Habilidades de inteligencia emocional: <ul style="list-style-type: none"> – Intrapersonales. – Interpersonales. • Madurez, seguridad, vocación de servicio, formación suficiente y permanente. • Capacidad de infundir confianza.
Habilidades profesionales del reeducador	<ul style="list-style-type: none"> • Autenticidad. • Empatía. • Consideración positiva. • Consideración incondicional.

5.3. Componentes esenciales del proceder rehabilitador del lenguaje escolar

En los capítulos anteriores hemos explicado cómo hacer un diagnóstico, cuáles eran las dimensiones y ámbitos del lenguaje, así como la técnicas generales y específica de recogida de datos del lenguaje escolar. Pero el diagnóstico no queda completo si no se contemplan las orientaciones de la intervención terapéutica del sujeto diagnosticado.

En un intento de ser coherentes con la línea expositiva de esta primera parte, tema primero, queremos seguir la metodología con el mismo tipo de preguntas para facilitar la comprensión de los pasos de intervención.

5.3.1. El objeto de la intervención

En este primer elemento básico de la intervención, nos plantemos la pregunta de a *quién* le aplicaremos el programa de intervención en el área del lenguaje. Nos referimos al *objeto o fin último* de la intervención del lenguaje escolar.

Habitualmente, el objeto o fin último de la intervención suele coincidir con los *objetivos* de la intervención logopédica, pero no se confunde con ellos. De este modo, el objeto o fin último de una intervención del lenguaje escolar a un alumno suele ser para prevenir un problema, es decir, que presenta *riesgo* de sufrir un trastorno del lenguaje, o bien para estimulación, potenciación del mismo o porque presenta algún tipo de alteración o trastorno de sus habilidades lingüísticas y necesita rehabilitación. Con lo cual se podría decir que es susceptible de intervenir en el lenguaje escolar, todo aquel sujeto que se quiere estimular desde sus carencias de comunicación lingüísticas como al que se quiere dar una optimización del área del lenguaje, por ejemplo: cuando se pretende enriquecer el programa del área del lenguaje de un niño superdotado.

5.3.2. Los objetivos generales de la intervención

Los objetivos generales son la respuesta a la pregunta de *para qué* hacemos la intervención del lenguaje escolar, y nos permite organizar nuestro trabajo para conseguir rehabilitar diferentes alteraciones del lenguaje en nuestro discente.

Tal como hemos dicho en los párrafos anteriores, este tema de introducción a la intervención, sólo pretende que se le den al profesional las herramientas coherentes para abordar todo el proceso de diagnóstico e intervención del lenguaje escolar. Por tanto, proponemos tres objetivos generales de intervención, según su función:

- *Optimización del desarrollo del lenguaje escolar en la población normalizada en cooperación en el aula ordinaria.* La labor de un especialista de audición y lenguaje se extiende a la optimización del lenguaje de niños que no presentan problemas de lenguaje, pero sí algún tipo de retraso o aspectos más complejos para la adquisición de un correcto nivel lingüístico. La labor realizada por el profesional aquí sería de prevención de posibles problemas en sujetos de “riesgo” o de potenciación en sujetos con alto rendimiento lingüístico. Así, el experto puede ayudar a los tutores o profesores del área del lenguaje, en los aspectos que presentan mayor problema de adquisición: a) cooperar en la planificación del área; b) elaborar un programa de estimulación lingüística para niños superdotados; c) reeducar, si fuese necesario, algún aspecto que presente algún tipo de problema para el niño;

d) evaluar el programa implementado para saber si el niño ha logrado vencer esa pequeña dificultad de adquisición del lenguaje escolar.

- *Prevención de riesgo de posibles alteraciones del lenguaje escolar a nivel individual.* En este estadio todavía no hay problemas específicos de intervención, pero existen indicios potenciales de que existan. Se evitarían muchos problemas, tiempo, dinero, etc., si se dedicase a la prevención una atención adecuada. Éste es todavía el tema pendiente, ya que en la escuela se trata de paliar los trastornos del lenguaje cuando, en la mayoría de las veces, están instalados en el sujeto, por tanto, se pierde tiempo, esfuerzo y dinero. Nuestra propuesta es hacer un diagnóstico e intervención preventivos para evitar llegar demasiado tarde a la intervención rehabilitadora de diferentes trastornos o patologías permanentes.
- *Intervención específica para optimizar el desarrollo lingüístico del alumno con retraso y/o deficiencias sensoriales, físicas o psíquicas.* Esta fase es claramente de intervención paliativa o correctiva, ya que el sujeto presenta el trastorno del lenguaje como un problema asociado a una patología permanente. Este objetivo exige determinar qué nivel de desarrollo lingüístico tiene asimilado el alumno; empezar por implementar un programa de rehabilitación desde ese mismo nivel que tiene adquirido; adaptar los contenidos del currículo escolar a las dificultades del niño; decidir cuáles han de ser los procedimientos que se han de utilizar y, por supuesto, evaluar el programa posteriormente.

Estos objetivos generales son las pautas de orientación en la intervención, como es obvio, es necesario fragmentarlos en otros objetivos más específicos en función de la alteración del lenguaje escolar que presente nuestro alumno y que no exponemos aquí, porque no se puede hacer *a priori*, sin conocer el problema que aqueja al alumno.

5.3.3. Los contenidos de la intervención

Los contenidos de la intervención responden a la pregunta de *qué* es lo que vamos a intervenir en el lenguaje escolar. Permite organizar la rehabilitación de forma sistemática y coherente con el diagnóstico.

En este apartado nos vamos a extender un poco más para recoger diferentes aspectos de los contenidos de la intervención del lenguaje escolar. Así pues, empezamos señalando los diferentes tipos de contenidos a tener en cuenta en la reeducación.

5.3.3.1. Los contenidos esenciales del lenguaje

La intervención terapéutica o de rehabilitación del lenguaje escolar, como es obvio, ha de trabajar con todos los contenidos básicos explicados anteriormente, especialmente en el Capítulo 2 de la parte de diagnóstico; es decir, con las bases funcionales, tanto de audición como del aparato fonador, las dimensiones del lenguaje que hemos previamente detectado, los aspectos cognitivos y lectoescritores.

En el primer aspecto, las bases funcionales, pueden no presentar problemas orgánicos, por lo que la intervención es más sencilla, o por el contrario, ser una de las causas de la alteración del lenguaje, tal es el caso de la disartria, o posibles disglisias, etc.

En el segundo aspecto, las dimensiones del lenguaje, utilizamos las dimensiones clásicas del lenguaje, para evitar confusiones, por tanto, se comenzará por rehabilitar:

- La *forma* del lenguaje, en sus dos aspectos antes desarrollados, la fonología y la morfosintaxis.
- El *contenido* del lenguaje, léxico, categorías semánticas, etc.
- El *uso* del lenguaje en sus dos aspectos más representativos como son: la comprensión y la producción.
- Además, a veces, es necesario, reeducar la *lectoescritura* y, por supuesto, los aspectos *cognitivos*. Este apartado se ampliará en la parte final del texto, en donde se pondrán ejemplos de *unidades didácticas* que faciliten la intervención del lenguaje escolar.

5.3.3.2. Tipos de contenidos del lenguaje escolar

Además de lo que hemos expresado anteriormente, los contenidos esenciales que afectan al lenguaje, se ha de lograr otro tipo de contenidos que contempla la Ley de Educación Española LOGSE (1990) y en la LOE (2006), Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo²¹. En el decreto de contenidos mínimos de educación infantil y primaria de la mencionada ley²², no aparecen diferenciados pero *sí integrados* como *bloques de contenido* los tres tipos mencionados en la ley anterior (véase el Capítulo 9 en el que aparece una unidad didáctica globalizada con un centro de interés sobre *el tren* y el Capítulo 10, en donde se presenta un modelo de ACIs para sujetos que necesiten adaptación específica):

1. Los contenidos *conceptuales*, que nos orientan *qué enseñar o aprender*, se refieren especialmente la estructura y normas lingüísticas, la fonética y el lenguaje afectivo: tono de voz, inflexiones.
2. Los contenidos *procedimentales*, que nos guían sobre *cómo enseñar o aprender*, son las formas metodológicas de la intervención. Así, por ejemplo: a) diferenciación e interpretación de diferentes señales comunicativas: orales, plásticas, musicales, etc.; b) interpretación de las señales comunicativas de los adultos y de otros niños en situaciones de la vida cotidiana; c) progresiva discriminación fono-articulatoria, y articulación correcta de sonidos y palabras; d) evocación y verbalización de las propias vivencias, debidamente ordenadas en el tiempo; e) utilización adecuada de diversas frases: enunciativas, interrogativas, exclamativas, etc.
3. Los contenidos *actitudinales*, nos permiten orientar *para qué enseñar o aprender* en capacidades, destrezas, valores o actitudes. Como por ejemplo: a) valorar la lengua hablada en las relaciones interpersonales; b) interés por la comprensión de los mensajes orales de los demás; c) actitud de escuchar con respecto a los demás en los momentos comunicativos; d) placer por la verbalización de las experiencias; e) placer por escuchar cuentos y su posterior reproducción; f) interés por los aprendizajes de las manifestaciones orales de carácter popular: poesías, adivinanzas, refranes, canciones, etc. Todo ello relacionado con el centro de interés propuesto, en nuestro caso con *el tren*.

²¹ BOE, nº 106 de 4/5/06.

²² R.D. 1630/2006, de 29 de diciembre, BOE 4/1/2007, para 2º Ciclo de Educación Infantil; y R.D. 1513/2006, de 7 de diciembre, BOE nº 293 de 8/12/2006, para Educación Primaria.

5.3.3.3. Propuesta de intervención del lenguaje escolar

Las actividades o tareas son un conjunto de actividades orientadas al desarrollo de una capacidad y/o un valor de un discente. Las actividades surgen al descomponer una estrategia en sus elementos, es decir: estrategia = destrezas + contenidos + métodos + actitudes). Sugerimos una forma de intervención de los trastornos del lenguaje escolar en tres grandes bloques, porque facilita al profesional saber en cada momento si ha tocado todos los aspectos que ha de intervenir y si están todos los contenidos que necesita para obtener una buena reeducación logopédica. Se recomienda que en cada sesión se trabajen todos los aspectos que mencionamos a continuación, aunque sólo sean muy brevemente:

1^{er} Bloque: intervención directa sobre la patología o trastorno:

- *Atención directa sobre el problema del lenguaje y la comunicación.* En este bloque se ha de dedicar exclusivamente a la intervención directa del trastorno en concreto. Por ejemplo: la atención en el déficit o aspecto a reeducar: fonemas /r/, /s/, sinfonos, etc. En cuanto a la comunicación se tratará de rehabilitar las competencias lingüísticas del alumno con actividades como: ejercicios de expresión, tanto oral como escrita, además de la expresión: gráfica, artística, corporal, musical, plástica, dinámica, icónica o de diálogo.
- *Atención directa sobre la patología específica.* Además de la atención específica del lenguaje, se ha de tener en cuenta a la hora de la rehabilitación si el sujeto presenta alguna patología asociada, ya sea ésta deficiencia sensorial, física o psíquica. Así, tenemos que rehabilitar los aspectos más afectados en las diferentes deficiencias, por ejemplo, en el caso de deficiencia mental: será necesario elaborar actividades que estimulen la atención, la memoria, la imaginación, la baba, la motricidad...; en el caso de una deficiencia motora: la masticación, la deglución, la baba, el equilibrio, etc.; para el autismo: la ecolalia, el ritualismo, la inversión pronominal, el uso de la 3^a persona, la autoagresión, etc.

2^o Bloque: intervención indirecta sobre la patología o trastorno:

- *Praxias bucofaciales.* Las praxias linguales, labiales o palatales son ejercicios esenciales para movilizar determinadas zonas de los órganos fonadores. Sugerimos algunas actividades como: ejercicios de proyección de lengua y labios, movimientos fuera-dentro, movimientos izquierda-derecha, presión y masaje de los labios, chasquidos con la lengua, etc.
- *Discriminación auditiva y visual.* Se sugieren una serie de ejercicios que a continuación exponemos: localización de la fuente sonora, identificación de sonidos y ruidos, identificación de las cualidades sonoras, memoria auditiva secuencial, discriminación del ritmo de la palabra, discriminación figura-fondo de la audición, etc. Así como la discriminación visual de fonemas de grafía parecida.
- *Respiración.* Las actividades de *respiración* permiten mejorar: la emisión sostenida de determinados sonidos, de sonidos en tonos alternativos, reeducar los tipos de respiración, distinguir los tiempos de la respiración: la espiración de la inspiración, respiración cuadrada, alargar alternativamente: inspiración-espiración, ejercicios de ritmo, de canto, etc.

- *Soplo*. Las actividades sugeridas al alumno que desarrollen u optimicen el *soplo* permitan adquirir al niño un mayor dominio del mismo, así pues, se puede ejercitar: el control del soplo, la cantidad y la dirección.
- *Psicomotricidad*. Además, de las actividades mencionadas anteriormente, se han de complementar con ejercicios relacionados con la *psicomotricidad*, ya que esta actividad tiene mucha más importancia en el área del lenguaje de lo que habitualmente se piensa, ya que permite que el niño conozca su cuerpo, se logra con actividades que desarrollen, por ejemplo: el esquema corporal, la lateralidad, la coordinación motora, la percepción espacio-tiempo; la orientación espacial, la orientación temporal, la creatividad, la expresión corporal, la coordinación psicomotriz, la manipulación y la exploración.
- *Relajación*. Este tipo de actividad se puede realizar en cualquier momento que el niño lo necesita durante el tiempo que dediquemos a la intervención, sin embargo, los mejores momentos suelen ser antes de comenzar la sesión, si el niño es hiperactivo, o al final de la misma para que termine relajado y a gusto consigo mismo. Los ejercicios que proponemos son los siguientes: presión/relajación segmentaria, relajación por tacto, relajación dinámica, relajación activa de Jacobson, relajación pasiva de Schultz, etc..

3^{er} Bloque: intervención complementaria escolar:

- *Atención cognitiva*. En el que se sugerirán actividades que estén relacionadas con varios aspectos cognitivos del niño, tales como: comprender, percibir, globalizar, memorizar, simbolizar, imaginar, interiorizar, conceptuar, clasificar, relacionar, etc.
- *Inserción social*. Es muy importante para la salud psicológica del niño, sentirse integrado con un grupo de referencia escolar, ya sea por edad o por actividades que se realicen. Las leyes de educación española lo recogen especialmente. El niño tiene derecho a estar en el grupo social y éste debe saber integrarlo para que no se sienta excluido.
Dentro de estas actividades se pretende que el niño se integre en su medio habitual, pero especialmente escolar, que es el campo que le corresponde a un profesional del lenguaje. Las actividades que sugerimos podrían ser: integrarse en el medio, compartir juguetes y juegos, aprender a relacionarse con otros niños de su edad, colaborar, aceptar los valores de su cultura, asumir responsabilidades, etc.
- *Actitudes o valores*. En cuanto a las actitudes o valores, destacamos su importancia porque actualmente se descuida este tipo de actividades por creer que la familia ya las desarrolla implícitamente, y esto es verdad, pero la escuela ha de reforzar algunas y extinguir otras. Las actividades recomendadas para optimizarlas son las siguientes:
 - Valores terminales: tales como una vida confortable, interesante, de relación personal, de paz en el mundo, de un mundo de belleza, de igualdad, de libertad, etc.
 - Valores instrumentales: ser competente, tolerante, alegre, valiente, capaz de perdonar, servicial, honesto, etc.
 - Valores humanos: autoaceptación, altruismo, aprecio, autenticidad, autocontrol, autoestima, bondad, tolerancia, diálogo, respeto, de paz, etc.

Tabla 5.2. Propuesta de intervención del lenguaje escolar.

1^{er} Bloque: intervención directa sobre la patología o trastorno:

- Atención directa sobre el problema del lenguaje y la comunicación.
- Atención directa sobre la patología específica.

2^o Bloque: intervención indirecta sobre la patología o trastorno:

- Praxias bucofaciales.
- Discriminación auditiva y visual.
- Respiración.
- Soplo.
- Psicomotricidad.
- Relajación.

3^{er} Bloque: intervención complementaria escolar:

- Atención cognitiva.
- Inserción social.
- Actitudes o valores.

5.3.4. Metodología y estrategias

La metodología o estrategias corresponden a la pregunta que nos hacemos de *cómo* realizar la intervención del lenguaje escolar. Este aspecto metodológico es el que guía la forma de la rehabilitación, es decir, son las pautas sistemáticas del quehacer diario con el discente.

A continuación exponemos algunos aspectos más importantes de la metodología de la intervención en el campo del lenguaje. Así, tenemos autores como Sánchez Canillas et al. (1998: 45 y ss.), Alcantud y Soto (2003: 25), que prefieren hablar de enfoques de intervención o de terapia de rehabilitación en sujetos con necesidades educativas específicas, que desarrollaremos brevemente.

5.3.4.1. Enfoques de actuación

Los autores mencionados anteriormente los dividen en tres tipos diferenciados, a saber:

- *Enfoques que priorizan el emplazamiento físico*, y consideran dos tipos de deficientes profundos y una doble modalidad de escolarización: los deficientes profundos serían escolarizados en centros específicos y los deficientes leves en aulas de Educación Especial en centros ordinarios, se refiere especialmente a la década de los setenta, que prioriza la ubicación física de estos sujetos.
- *Enfoques que priorizan la terapia* que parte de la publicación de la LISMI (Ley de Integración Social de los Minusválidos²³), que recoge el sentir de la época de la década de los ochenta en que se considera más la atención social, implicando a otros ministerios y administraciones públicas y crea los Equipos de Multiprofesionales, que eran los expertos encargados de hacer el diagnóstico y elaborar los PDI o Programas de Desarrollo Individual y, sobre todo, hacer el seguimiento de los alumnos con deficiencias. Este enfoque utiliza la metodología de la individualización

²³ Ley 13/ 1982, de 7 de abril.

educativa, fundamenta su diagnóstico en las técnicas psicométricas y, lógicamente, en función de las deficiencias o discapacidades que presenta el sujeto en relación con el grupo de referencia. Por primera vez, se crean programas individualizados por áreas de desarrollo para un alumno determinado. Es un gran avance en el diagnóstico y la intervención en la Educación Especial, de tipo clínico-médico. Estas premisas dieron pie a una organización de horarios, los espacios y las actividades educativas y, en algunas ocasiones, impidiendo que participaran en otras tareas de la vida cotidiana del centro.

- *Enfoques que priorizan la integración.* Este enfoque comienza en 1985, lo cual supone un gran avance en la intervención educativa y supuso la creación de los objetivos y perspectivas de la Educación Especial. Se consolida en la década de los noventa con la LOGSE (1990)²⁴. Algunos de sus planteamientos eran la incorporación por primera vez a la legislación española del concepto de necesidades educativas especiales, para referirse a los deficientes, el carácter de los objetivos educativos generales para todos los alumnos, (incluidos los n.e.e.), la posibilidad de adaptar el currículo, la participación de los padres en las decisiones que afectasen la escolarización de sus hijos. Este tipo de enfoque facilita el proceso de integración del los niños con n.e.e. existe un profesor específico que le da todo el apoyo en coordinación con el tutor y el resto de los profesionales que tienen relación con el alumno.
- *Enfoques que priorizan las habilidades o competencias.* Este enfoque es lo que propugna la nueva Ley Orgánica 2 /2006, de 3 de mayo, la LOE (2006). Pero, anteriormente, autores como Basil (1998) ya se referían a este tipo de enfoques cuando la intervención estaba relacionada con trastornos del desarrollo o aprendizaje y era la consecuencia de la evolución natural de los enfoques precedentes. Este enfoque de la intervención nos interesa porque tiene un triple objetivo que nos afecta bastante en el área de los trastornos del lenguaje escolar:
 - Por una parte, pretende conseguir el óptimo desarrollo de las capacidades y habilidades de las personas con discapacidad.
 - Por otra parte, pretende modificar el espacio físico, las prestaciones sociales y las actitudes, conocimientos y habilidades de los miembros que forman la sociedad, para concienciarles de los muchos obstáculos y barreras de comunicación, así como de actitudes negativas que limitan el crecimiento personal del alumno con alteraciones en el lenguaje escolar.
 - Finalmente, otro aspecto relevante es la calidad de vida y su nivel de participación social al que puede acceder el sujeto.

Coincidimos con la descripción que hacen Alcantud y Soto (2003: 25) del enfoque habilitador cuando dice que *pretende tanto desarrollar las habilidades y destrezas necesarias para las personas con deficiencia, discapacidad, como las que tienen problemas con el lenguaje, para una mejor expresión o adaptación al contexto cotidiano.*

El enfoque se basa esencialmente en dos aspectos, por una parte están las *demandas de la sociedad* y, por otra, están *las habilidades que posee el sujeto*, cuando ambas están

²⁴ LOGSE, Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, de 3 de octubre de 1990 (BOE, de 4 de octubre de 1990).

próximas o coinciden, no existen problemas, pero cuando las demandas son superiores a las habilidades es necesario plantearse ayudas técnicas para lograr una mayor accesibilidad a la sociedad.

Una de las herramientas de este enfoque está en la tecnología de ayuda compensatoria de la movilidad, la escritura, el control del entorno, el trabajo, y el desarrollo de estrategias de reeducación necesarias para su contexto social. Por eso, exige tener en cuenta los recursos comunitarios como la formación del profesorado o las adaptaciones curriculares necesarias.

Sin embargo, nosotros, además de lo expuesto anteriormente, y siendo coherentes con los modelos expuestos en diagnóstico los completamos con los modelos clásicos. Así pues, señalamos los más importantes.

5.3.4.2. Modelos de intervención

En la primera parte de este apartado se va a referir a los modelos de intervención más importantes en la historia de la educación y más prácticos a la hora de reeducar a nuestros alumnos.

Autores como Marc Monfort (1988), señalan que se pueden distinguir tres tipos o modelos de intervención o reeducación: una, *pedagógica*, más volcada hacia la enseñanza del lenguaje y del habla en los niños que no pueden aprender normalmente que se conoce como la reeducación logopédica; otra enfocada al restablecimiento de funciones lingüísticas deterioradas o *rehabilitación logopédica* y, por fin, una tercera que trata de corregir conductas o aprendizajes inadecuados o incompletos, denominada *terapia logopédica*. Sin embargo, Gallardo y Gallego (1995: 138 y ss.), afirman que los modelos de intervención son tantos como teorías del lenguaje en los que se apoyan, si bien los más utilizados son:

1. Modelo lingüístico

El modelo lingüístico, al contrario de lo que propugnan autores cognitivos, separa el desarrollo lingüístico del cognitivo en el niño. El argumento que expone Crystal et al. (1984), sobre el modelo lingüístico es que consideran, por un lado, que el conocimiento que poseemos sobre el funcionamiento cognitivo es menos seguro que el de la estructura y uso lingüístico; y por otro, que la disociación de las deficiencias lingüísticas de las no lingüísticas es más clara según el niño crece.

Además, el modelo lingüístico del argumento expuesto anteriormente opta por dos enfoques diferentes, nos referimos al *enfoque formal* y el *enfoque funcional*. El primero, está relacionado con la *intervención formal*, supone el establecimiento en el niño de las estructuras lingüísticas de su propio idioma; considera el contenido y la forma del lenguaje como objetivos a conseguir, se refiere a las *estrategias* que van dirigidas a modificar las estructuras sintácticas, las relaciones semánticas y/o las opciones fonológicas alteradas. Mientras que el segundo, es decir, la *intervención funcional*, es la otra opción que pone énfasis en la *interacción verbal* con el otro, diseñando situaciones que hagan surgir las diferentes funciones lingüísticas (Halliday, 1982; Monfort y Juárez, 1987).

El desarrollo de los estudios pragmáticos hará posible sistematizar el enfoque funcional. Recordamos que el acercarnos a la producción espontánea del niño e influir en ella y desde ella es la forma más natural, la menos forzada y la más motivadora para el discente.

2. Modelo conductual

Procede del concepto de lenguaje como conducta y supone la aplicación de los principios de la Psicología del Comportamiento. Es un enfoque sistemático que implica, según Ruder (1986), dos aspectos importantes como son: a) los componentes del proceso de intervención, y b) los componentes del programa de intervención. De forma muy sintética, los componentes del proceso son:

Tabla 5.3. Componentes del proceso de intervención.

Evaluación inicial	—————>	Desarrollo del programa
Generalización del programa	—————>	Evaluación del programa

En cuanto a los componentes del programa, se puede decir que son los que suministran la lógica y la secuencia para la planificación y la elaboración de un programa de entrenamiento del lenguaje. Los componentes del programa, por tanto, serían:

- Identificación de la conducta objeto.* Esta parte se refiere a qué se quiere intervenir en el lenguaje escolar, por ejemplo: optimizar la dimensión de la forma del lenguaje del alumno.
- Evaluación y toma de decisiones.* Ya que sabemos qué es lo que vamos hacer con el alumno, se toma la decisión de potenciar, estimular o rehabilitar la parte del lenguaje escolar que el alumno necesita.
- Condiciones previas o prerrequisitos.* Se refiere a los conocimientos del lenguaje que el alumno tiene asimilados y, desde ahí, comenzar a secuencializar los contenidos necesarios para un mayor desarrollo del sujeto en el área de las competencias lingüísticas.
- Entrenamiento o cambio de conducta.* En esta fase del programa es donde se pone en práctica la secuencia organizada, sistémica del programa de contenidos a aprender por parte del discente.
- Miniprogramas.* En esta fase el experto puede organizar miniprogramas para aspectos determinados que necesitan mayor atención por parte del rehabilitador, permite determinar los estímulos, las respuestas, el refuerzo específico y, sobre todo, poder registrar y evaluar las conductas, metas y, finalmente, confirmar si se han generalizado.

3. Modelo cognitivo

El modelo cognitivo ha aportado muchos elementos importantes a la intervención del lenguaje escolar. Es por antonomasia la teoría de Piaget (1989) y de Vigotsky (1995), máximos representantes de este modelo cognitivo de las Escuelas de Ginebra y Soviética, respectivamente. Sus tesis se basan preferentemente en el desarrollo intelectual, sus muchas investigaciones han dado fundamento teórico y han sido el punto de partida imprescindible para la práctica educativa.

Para Piaget, todo desarrollo supone un orden de sucesión. Ésta es la base de su teoría de los periodos o estadios, esto es, que el desarrollo de todos los individuos responde a determinadas fases caracterizadas por unas específicas condiciones estructurales.

Las tesis de Vigotsky sobre la *zona de desarrollo próximo* denominan el conjunto de funciones que todavía no han madurado, pero que están en el proceso de maduración. Esta zona permite comprender el curso interno de determinado proceso individual, tomando en consideración no sólo los ciclos de maduración ya completados, sino también aquellos que se están generando o madurando.

Las teorías de Vigotsky y la Escuela Soviética (Leontiev, Luria...) conceden prioridad al elemento social, sin que ello implique una refutación de la teoría de los estadios piagetianos, sino una aportación complementaria. Ambos autores mencionados toman como modelo de funcionamiento de los procesadores mecánicos, analizan los procesos implicados en la comprensión y producción oral y escrita del lenguaje; ofreciendo factores psicolingüísticos a la hora de plantear la intervención: procesadores de las dimensiones del lenguaje, rutas de procesamiento, percepción, memoria a corto y a largo plazo, almacenamiento de datos y asociación.

4. Modelo clínico

Este modelo se basa en la intervención sobre la sintomatología y en la etiología de las alteraciones lingüísticas del alumno. Utiliza diferentes terapias para corregir las deficiencias relacionales del niño con su familia y que se consideran la causa u origen de la deficiencia sufrida. Por otra parte, este modelo ha desarrollado el conocimiento de las bases anatómicas y fisiológicas del lenguaje y, sobre todo, ha sido la base para otros modelos de intervención en la clínica.

5.3.4.3. Estrategias de intervención de la producción verbal del lenguaje escolar

Cada modelo de intervención tiene una función descriptiva y otra normativa de cómo diagnosticar o intervenir en cualquier ámbito de actuación del mismo. En este caso, nos ceñiremos a la intervención. Así, podemos afirmar que cada modelo propugna unas determinadas estrategias de intervención. Por razones metodológicas y didácticas, seguiremos el orden adoptado en la primera parte del texto, el del diagnóstico:

- Técnicas que utilizan los test estandarizados. Estas estrategias se basan en intervenir aquellos aspectos detectados como carentes en los test normalizados. Se trata de desarrollar las aptitudes picolingüísticas siguiendo la línea del test aplicando previamente, en el que se recogen aspectos como el de ITPA de Kirk y Mc Carthy (1968), tales como: la recepción auditiva, la recepción visual, la asociación visual, la expresión verbal, el cierre gramatical, la memoria auditiva de secuencias, la memoria visual de secuencias, las actividades perceptivo-motoras, las técnicas visual, auditiva, táctil y kinestésica. Otros autores, como Aguado (1990), sugieren la intervención de la morfosintaxis en diez pasos sucesivos, basados en tu test TSA.
- Técnicas que utilizan el desarrollo evolutivo de adquisición del lenguaje. Este tipo de estrategias se fundamenta en el desarrollo del lenguaje en el niño. La meta final es conseguir un óptimo nivel de competencias lingüísticas. En este apartado están las Escalas de Desarrollo y su secuencialización. Así, tenemos las estrategias de intervención formal del lenguaje escolar: *Estrategias de intervención de la producción verbal del lenguaje escolar*. Dentro de este tipo de actividades podemos distinguir varias que aportan mucha información: actividades de percepción y

discriminación auditivas, de respiración y soplo, de ejercitación de las cualidades de la voz, de praxias de lengua, labios y paladar blando, de vocalización, las habilidades articulatorias, de ejercitación de aspectos prosódicos (entonación y ritmo), uso de pseudopalabras o logotomas, de sintaxis, etc.

1. Desarrollo del campo sintáctico

Dentro de este apartado se pueden distinguir dos tipos de estrategias: las estrategias optimizantes e inhibidoras. En cuanto a las primeras, las *estrategias optimizantes*, las llamamos así porque facilitan el desarrollo óptimo del niño en desarrollo del lenguaje escolar. Tales tareas podrían ser:

- De *imitación*, aunque su valor es muy limitado, pero es una fórmula muy sencilla que facilita que el niño comience a hablar por mímesis.
- De *imitación según un modelo*, también se basa en la imitación, pero en este caso el modelo puede ser el propio reeducador o experto en lenguaje.
- De *incrementación*, esta estrategia supone que el niño debe completar una palabra, una frase, una oración, e incluso un cuento, según nivel y edad del alumno.
- De *sustitución de elementos*, esta estrategia pretende unir palabras con iconos que son móviles, regables, etc., de forma que el niño utilice su motricidad fina y gruesa al manejar, mover, pegar, cortar, inventar, etc., y además reeducar los problemas lingüísticos que presente. En el caso de que el niño tenga un nivel superior puede hacer otras tareas más complejas como por ejemplo, sustituir nombres por pronombres, sinónimos, o antónimos, etc.
- De *expansión de elementos*, esta estrategia suele ser muy efectiva en la creación de cuentos o juegos de “hacemos como si...”, según el nivel desarrollado en el niño y, además, nos permite utilizar oraciones más complejas, en las que puede usar varios elementos sintácticos: sujeto + verbo + complementos.
- De *contracción o síntesis*, este tipo de estrategia de intervención se basa en lo contrario que la anterior, es decir, el niño ha de saber suprimir elementos de una oración sin que pierda sentido, artículo, plurales, nombres, pronombres, verbos, adverbios, verbos reflexivos, etc. Evidentemente, este tipo de actividades exige mayor nivel de habilidades o competencias lingüísticas.
- De *incrustación*, al igual que en el caso anterior, estas actividades suponen que el alumno tiene ciertas competencias lingüísticas adquiridas, porque debe incluir una oración dentro de otra.
- De *transformación*, en jerarquía de dificultad estaría este tipo de actividad que exige del alumno el cambio de orden en la oración sin que pierda el sentido, de activa pasarla a pasiva, etc.
- De *preguntas y respuestas de alternativa forzada*, en las que el niño ha de contestar algo que constituya la obtención de algo que pretendemos desarrollar. Por ejemplo:
 - Que elija un sujeto: ¿El hombre está cuidando el jardín o la mujer está cuidando el jardín?
 - Que elija un verbo: ¿La mujer come o duerme?
 - Que elija el objeto directo: ¿La mujer come una sopa o un caldo?
 - Que elija un verbo y un objeto directo: ¿La mujer está barriendo el suelo o viendo la televisión?

- Que elija un sujeto y un verbo: ¿El niño está jugando o la niña está estudiando?
- Que elija el sujeto, el verbo y el objeto directo: ¿El niño está comiendo un caramelo o la niña está estudiando matemáticas?

Tabla. 5.4. Estrategias optimizantes del desarrollo sintáctico.

- De imitación.
- De imitación según un modelo.
- De incrementación.
- De sustitución de elementos.
- De expansión de elementos.
- De contracción o síntesis.
- De incrustación.
- De transformación.
- De preguntas y respuestas de alternativa forzada:
 - Elegir un sujeto.
 - Elegir un verbo.
 - Elegir un verbo y un objeto directo.
 - Elegir un sujeto y un verbo.
 - Elegir el sujeto, el verbo y el objeto directo.

En cuanto a las segundas, *las estrategias inhibitorias*, las denominamos así porque son lo contrario de las anteriores, es decir, lo que no debemos estimular o potenciar en el niño que tiene alteraciones del lenguaje escolar. Por ejemplo, debemos considerar las siguientes cuestiones:

- *Cuidarse de no preguntar lo que no sabe*, le dejaríamos en evidencia ante el profesional rehabilitador y él mismo, lo cual produce rechazo para seguir trabajando con nosotros.
- *Obviar el lenguaje alterado o infantil* a nivel de estructuras y producción verbal. Esto es muy frecuente en los hijos únicos, en los primeros hijos, etc. Se hará la corrección pertinente según capacidad del niño.
- *Distinguir los errores de la incapacidad*, a veces, puede ser por deficiente discriminación visual o auditiva, por la imitación de algún familiar o persona que admira, o simplemente un pequeño retraso evolutivo.
- *Cambiar despacio las oraciones modelo* de las frases que hemos trabajado anteriormente, porque puede provocar que el niño se despiste si no las tiene bien asimiladas.
- *Asegurarse de que entiende una estructura antes de cambiarla*, esta estrategia está relacionada con la semántica, pero resulta de máximo interés para el experto, porque puede estar pidiendo una actividad al niño que no es inteligible para él, por tanto, es imposible que la realice.
- *Pronunciar siempre la sintaxis correctamente*, para que el niño asocie además la fonología.

Tabla 5.5. Estrategias inhibidoras del desarrollo sintáctico.

-
- Cuidarse de no preguntar lo que no sabe.
 - Obviar el lenguaje alterado o infantil.
 - Distinguir los errores de la incapacidad.
 - Cambiar despacio las oraciones modelo.
 - Asegurarse de que entiende una estructura antes de cambiarla.
 - Pronunciar siempre la sintaxis correctamente.
-

2. Desarrollo del campo semántico

Para optimizar el campo semántico se han de elaborar actividades que exijan el conocimiento de *nuevo vocabulario* en el lenguaje del discente, se suele hacer a través de imágenes, de libros, de juegos sin letras, de fotos, de lotos, de láminas con figuras de dibujos animados que les gusten, de aficiones que te tengan: coches, motos, aviones, muñecas, ropa, etc. Cuentos que les contemos y que luego pueden narrar con sus propias palabras, etc. *Distinguir los campos semánticos*: de la palabra flor, flores, florero, floristería, etc., además permite reeducar el sinfón /fl/ y la /r/. Otro tipo de actividades que desarrollan la dimensión semántica del lenguaje escolar son el nombrar objetos y definirlos o interpretar acciones e historias, que previamente hemos preparado: actividades de denominación de objetos que le pondremos encima de la mesa, interpretar el cuento de *Caperucita roja*, *Los tres cerditos*...

Tabla. 5.6. Estrategias de desarrollo del campo semántico.

-
- Nuevo vocabulario.
 - Distinguir los campos semánticos.
 - Nombrar.
 - Definir objetos.
 - Interpretar acciones e historias.
-

3. Desarrollo del campo de la comprensión verbal

Se han de elaborar materiales con los que tengamos certeza de que el niño comprende lo que le decimos o pedimos. Este tipo de actividades pueden ser muy sencillos o muy complejos en función del nivel y edad del discente. Así, podemos empezar por cosas muy sencillas como: *dar órdenes*: “siéntate”, “límpiame”, “pinta”, etc. *Pedir respuestas a preguntas* sobre el cuento que le hemos contado previamente. *Que discrimine un objeto o dibujo* de los presentados y de varios campos semánticos. *Que señale el dibujo o frase* que mejor define el cuento. *Elaborar murales con frases, objetos o dibujos*,

que estén relacionados con el cuento que le hemos contado al principio. *Elegir cuál de las frases* es la correcta con respecto al cuento con el que estamos trabajando la comprensión verbal.

Tabla. 5.7. Estrategias de desarrollo de la comprensión verbal.

-
- Dar órdenes.
 - Pedir respuestas a preguntas.
 - Discriminación de objetos o dibujos.
 - Que señale el dibujo o frase de una acción.
 - Elaborar murales con frases, objetos y dibujos que estén relacionados con la acción.
 - Elegir cuál de las frases es correcta.
-

5.3.4.4. Estrategias de intervención funcional del lenguaje

Como hemos visto a lo largo del tema, el objetivo del mismo es optimizar las habilidades lingüísticas del alumno, para que lo utilice eficazmente. Pero, a veces, no es suficiente que el niño aprenda las construcciones sintéticas, semánticas, sino que los “usos” del lenguaje escolar se conviertan en la fuerza motivadora del aprendizaje de las habilidades lingüísticas y sean ejercitadas a la vez. Los ejemplos del desarrollo funcional del lenguaje se pueden elaborar de maneras diferentes: *poniéndose de espaldas y explicando las acciones que estamos haciendo, a través del teléfono* dando instrucciones, *paneles opacos* en el que el niño debe imitar lo que hace el especialista sólo con las explicaciones que éste le proporciona; *provocar al niño con cosas imaginativas* para que produzca elocuciones verbales, etc.; *técnicas de teatro, role playing*, suelen dar muy buenos resultados.

Tabla 5.8. Estrategias funcionales del lenguaje.

-
- Poniéndose de espaldas y explicar las acciones que estamos haciendo.
 - A través del teléfono dar instrucciones.
 - Paneles opacos.
 - Provocar al niño con cosas imaginativas.
 - Técnicas de teatro, *role playing*, guiñol, marionetas.
-

5.3.4.5. Estrategias de intervención en la lectoescritura

Para este tipo de intervención seguiremos las pautas de Defior y Ortúzar (1995: 360 y ss.) En este apartado intentaremos sintetizar, ya que sería muy extenso explicarlas todas y excedería el objetivo de este tema. Así, comenzaremos por la intervención del lenguaje escolar en la lectoescritura del que presentamos un pequeño esquema introductorio.

Tabla. 5.9. Estrategias de intervención en la lectoescritura.

-
1. Intervención en los procesos perceptivos:
 - Emparejar objetos.
 - Discriminar objetos.
 - Repetir según modelo.
 - Discriminar el modelo diferente.
 - Completar según modelo.
 - Reproducir los elementos de un modelo.
 - Discriminación de figura-fondo.
 2. Intervención en el procesador léxico:
 - La ruta visual:
 - Léxico temático.
 - Léxico en imágenes.
 - Juegos con naipes.
 - Bingos.
 - La ruta fonológica:
 - Discriminación de sonidos.
 - Discriminar fonemas y sílabas.
 - Discriminar palabras.
 - Juegos de palabras.
 3. Intervención en el procesador sintáctico:
 - Segmentar los elementos de las oraciones.
 - Reconocimiento de oraciones.
 4. Intervención en el procesador semántico:
 - Desarrollar la comprensión.
 - Comprender el mensaje de un texto.
-

1. Intervención en los procesos perceptivos. Muchos de los problemas de la lectoescritura radican en este primer estadio de procesamiento de la información. En los casos con déficit en los *procesos perceptivos se han de incluir ejercicios que incluyan la discriminación de figuras, letras, e incluso números*. Se procederá *progresiva y secuencialmente*, primero con materiales no verbales, tales como: figuras geométricas, dibujos, números, etc., para luego incluir actividades con materiales verbales: letras, sílabas, palabras, oraciones, frases, etc. Además de esta secuenciación de las actividades, también tendremos en cuenta los *materiales*, que al principio serán manipulativos de signos o letras sueltas, luego se pueden presentar en bloques y, por último, directamente en papel. A continuación, citamos algunos de los ejercicios que se pueden realizar con los niños que presenten alteraciones del lenguaje escolar:
 - *Emparejar objetos*. Que tengan la misma forma, el mismo color, la misma forma pero tamaño diferente, encajar formas, etc.
 - *Discriminar objetos*. Se pueden utilizar palabras, pseudopalabras, frases, buscar palabras, letras, sílabas, etc. Identificar círculos, triángulos, cuadrados... También

se puede proponer actividades que el alumno sepa distinguir si el modelo que se le presenta es igual o diferente al que él tiene.

- *Repetir según modelo.* El discente ha de hacer alguna actividad o buscar algún elemento igual al modelo presentado. Se pueden utilizar sopas de letras, series de signos, dibujos, buscar errores en láminas iguales, etc.
 - *Discriminar el elemento diferente.* Se trata de buscar el elemento diferente dentro de una serie, un conjunto de objetos, etc.
 - *Completar según modelo.* Se le pide al niño que reproduzca la muestra que se le presenta, o completarla hasta que sea igual.
 - *Reproducir los elementos de un modelo.* Este ejercicio pretende que el alumno sepa reproducir el gráfico, dibujo, letras o palabras que se le presentan, se ha de hacer de forma progresiva.
 - *Discriminación de figura-fondo.* El niño ha de percibir y distinguir la figura y el fondo. Son buenos ejercicios distinguir la voz de alguien conocido en el ruido de fondo de una cafetería, estación de ferrocarril, imágenes que vistas de una perspectiva dibujan una forma y desde otra, la imagen que aparece es diferente.
2. Intervención en el procesador léxico. Vamos a agrupar las actividades recomendadas para la intervención del procesador léxico en función del desarrollo de la ruta visual o fonológica.
- a. La ruta visual. El objetivo de este tipo de intervención reside en que el *sujeto obtenga la representación léxica de la palabra, así como su significado semántico*. Las actividades más utilizadas para este tipo de intervención suelen ser, entre otras:
- *Léxico temático.* Que estén en relación con el tema de la unidad didáctica: el mar, la familia, el verano... para que las pronuncie y las asocie a la lámina, dibujo o fotografía.
 - *Léxico en imágenes.* Se trata de que el niño aprenda a asociar la imagen con la palabra.
 - *Juegos con naipes.* La actividad consiste en tener una baraja en la que la mitad son imágenes y la otra mitad con sus correspondientes palabras.
 - *Bingos.* La actividad comienza con una ficha que se le entrega al alumno con todos los dibujos y sus palabras correspondientes. En el cartón, el niño irá colocando las palabras elegidas de las imágenes que se le presentan. Otra opción es darle las palabras en el cartón y cuando sale la imagen él tacha la palabra.
- b. La ruta fonológica. Las mayorías de los problemas lectores están relacionados con la *dificultad de utilizar las reglas de conversión grafema-fonema*. Para ello se procederá primero localizando exactamente dónde está el componente responsable del déficit, para segmentar y analizar las palabras e incorporarlas a las actividades de intervención. La progresión debe seguir una serie de pasos, tales como: 1. comenzar con las actividades oralmente antes de comenzar a escribirlas; 2. las palabras serán conocidas por el niño, de uso cotidiano; 3. segmentar los fonemas, comenzando por las vocales y después las consonantes; 4. considerar si las consonantes están en posición inicial, medial o final; 5. segmentar las oraciones en palabras, las palabras en sílabas y éstas en fonemas.

Las posibles actividades para desarrollar la ruta fonológica, podrían ser las que a continuación exponemos:

- *Discriminación de sonidos.* Producir y reconocer sonidos de ambulancias, de la policía, de una serpiente, etc. Prolongar los fonemas iniciales, mediales y finales de las palabras utilizadas para que las discrimine mejor: hacer eco con una palabra, llamar a una persona prolongando los fonemas, el juego del veo veo, con un gesto o palmada pronunciar un fonema determinado, trabalenguas, actividades de rimas, etc.
- *Discriminar fonemas y sílabas.* Se pueden utilizar varias estrategias, entre ellas, señalamos: se propone dar palmadas o golpes con el pie. Hacer tantos cuadrados como elementos se le presentan o letras tiene cada palabra. Por ejemplo: la palabra zapato, se harán 6 cuadrados, uno por cada fonema. Encadenar las palabras: arma-mano-nota, etc. Juego de los disparates, leyendo la última sílaba con la primera de la siguiente: arma-mano = mama, etc. Suprimir la sílaba del medio, en palabras polisílabas o trisílabas, como por ejemplo: paquita = a pata. Formar palabras con elementos sueltos, y relacionarlos con una imagen, dibujo o foto. Ejemplo: se ponen dentro de un círculo varias sílabas, y el niño tendrá que formar las palabras: mesa, lápiz, etc.

Saber distinguir si se añaden o suprimen fonemas es otra variante de este tipo de actividad. El objetivo es identificar los sonidos comunes que tienen dos palabras, las actividades que se sugieren son del tipo siguiente: primero de forma oral, presentar dibujos, fotos o láminas y decir sus nombres, separar las palabras en sílabas, segmentar las sílabas y comparar los sonidos, indicar el sonido común, luego cuando ha entendido el ejercicio se hace el mismo ejercicio de forma escrita.

- *Discriminar palabras.* El objetivo de esta tarea es que el niño se de cuenta de que al añadir o suprimir un sonido se convierte en otra palabra. Por ejemplo: no es lo mismo sal que sale. Es especialmente útil para usar con sujetos que tienen problemas con los sinfonos. Por ejemplo: no es lo mismo grasa que gasa.
 - *Juegos de palabras.* El objetivo de este tipo de actividades ha sido siempre un juego, pues si decimos constantemente la palabra monja, monja, al final sale jamón. Otra forma es elegir una palabra y dividirla en sílabas. Y cada sílaba se pronuncia de forma inversa. Ejemplo: mesa = same, etc. Las ruletas son otra opción en las que figuran en el centro un fonema y de cada agujero sale el resto de la palabra. Crucigramas que pueden hacerse con letras móviles. Cuadernos móviles en el que las hojas se cortan en dos partes, una con la palabra escrita y otra con su imagen correspondiente. La actividad es unir cada imagen con la palabra correspondiente.
3. Intervención en el procesador sintáctico. El objetivo de este tipo de intervención es conseguir asignar los papeles gramaticales a las palabras que componen la oración. Las actividades sugeridas para este tipo de intervención en el procesador sintáctico del lenguaje escolar son las siguientes: ejercicios de emparejar dibujo, foto, lámina y oración. Se le da una imagen y una oración al niño para que comprenda la forma de trabajo y vaya colocando las diferentes claves que vamos a utilizar. Por ejemplo: si presenta la oración “la niña juega con la muñeca”, irá acompañada de una niña y una flecha entre ambos. Estas tareas se van haciendo más complejas con más oraciones y más imágenes, luego se incluyen grupos de sujeto y del objeto...

- *Segmentar los elementos de las oraciones.* Se pretende reeducar en el niño la lectura de frases en donde los grupos sintácticos se encuentren bien separados, ya sea por una raya, color o en líneas diferentes. Formar oraciones que tengan relación con las imágenes presentadas, en las que es necesario elegir un grupo sintáctico. Por ejemplo: la vaca está *en el prado* o *en la cuadra*, se pueden poner de forma de grupos, cuadrados, etc. Lo importante es que el niño sepa elegir la correcta. Elección del grupo sintáctico, formando frases y utilizando grupos sintácticos desordenados. Completando correctamente una frase en la que tiene que incluir un grupo sintáctico. Ejemplo: "... come un ratón de campo", el grupo que tiene que elegir es "El gato negro" o bien "Negro es el gato".
 - *Reconocimiento de oraciones.* Para ello, se realizarán lectura de frases, en secuencias muy pequeñas; teatro leído, con cuentos infantiles según su edad y nivel. Leer textos y hacer preguntas y respuestas sobre el contenido. Puntuar frases y textos, así como localizar frases con signos de puntuación incorrectos.
4. Intervención en el procesador semántico. Los ejercicios de este tipo de intervención tienen por objeto extraer el significado global de una frase o texto. Las actividades que sugerimos en este tipo de rehabilitación son las siguientes:
- *Desarrollar la comprensión:* apuntamos sólo algunas de las posibles actividades que se podrían hacer para potenciar, estimular a un alumno en el área del lenguaje. Así, podríamos hacer dibujos para textos, sintetizar el cuento, subrayar lo más importante, y si el niño lo permite se pueden hacer redes semánticas, mapas conceptuales, jerarquías. Ejemplo: del concepto *ave*, tipos de aves: loro, águila, gorrión, etc. Aves que están en la tierra: pato, gallina, etc. Que viven en el mar: cisne, gaviota, etc. Cómo se cazan: con escopeta, trampas, etc. Características: tienen plumas, pueden volar, tienen pico y dos patas... Cuadros sinópticos, formular preguntas sobre el contenido, elegir un final para el cuento inacabado, elegir varios finales para el cuento, saber cuál es el mensaje final del texto, etc.
 - *Comprender el mensaje de un texto.* Dentro de este tipo de ejercicios podemos proponer a los discentes algunas tareas como: leer textos, sobre todo cuentos que le gusten, apoyar la comprensión con dibujos que expresen el contenido o mensaje, que resalten las partes más importantes, etc. Completar frases, en el que se le dan al alumno dos conceptos similares para que elija. Por ejemplo: "En el desayuno tomaremos ---café---chocolate", "Este fin de semana iremos al ---cine---al teatro. Lectura funcional que el niño lea las instrucciones que se encuentra en la ropa, carteles, menús, etc. Completar textos. Se le da al niño un pequeño texto con lagunas que debe rellenar. Por ejemplo: "mesa, lápiz, silla, cuaderno", texto: "María entró en clase y se sentó en su..... Y puso en la..... el..... y el..... para escribir un cuento."

5.3.5. Materiales de intervención

Los materiales de intervención son la respuesta a la pregunta de *con qué* vamos a intervenir el lenguaje escolar. Es uno de los elementos esenciales de la intervención, ya que los materiales que se utilicen enriquecen y hacen la sesión terapéutica mucho más agradable para el niño y, por supuesto, que produzca mayores beneficios nuestra actuación como profesionales.

Para hacer una buena intervención es necesario tener un buen material didáctico, y aunque existe en el mercado español bastante diversidad de ellos, nosotros recomendamos

elaborarlos personalmente para reeducar a nuestros alumnos. Desde aquí reivindicamos la necesidad de que se cree una asignatura en la Facultad de Ciencias de la Educación, para enseñar a los futuros expertos del lenguaje a diseñar y elaborar sus propios materiales de reeducación. Esto le permite personalizarlos y adaptarlos a cada sujeto.

Como señalan Sos y Sos (1997) el gabinete de intervención en el lenguaje escolar debe ser una habitación amplia, bien iluminada y sin “barreras arquitectónicas”. El equipamiento indispensable para el gabinete sería el siguiente:

- *Materiales didácticos.* Animales de plástico, cajas de sorpresas, cartulinas con dibujos, contadores de bolas, telas de diferentes texturas y colores, alimentos diferentes para conocer el sabor, velas para soplar y cerillas o un pequeño mechero para encenderlas, fotos de familiares con diferentes emociones, frases escritas, ficheros, globos de colores y de varios tamaños, horquillas para hacer pompas de jabón, herramientas de plástico, casita de muñecas, ropas de muñecas y armarios, mariposas, metrónomo, marionetas, mapas de la ciudad, pañuelos de colores y tamaños diferentes y de textura diferente, pelotas de ping-pong, pitos, plastilina, agujas de coser tela, agujas de calceta, pinceles, pajitas para sorber líquidos, piruletas, recipientes de plástico, pares de objetos iguales, puzzles, etc.
- *Materiales gráficos.* Acuarelas, lápices, gomas de borrar, lápices de colores, abecedarios sueltos, pinturas de mano, libretas, libretas de dibujo, etc.
- *Materiales audiovisuales.* Es imprescindible la utilización del *casette* para ver los avances efectuados en el campo lingüístico del niño, siempre con el permiso de sus tutores legales, tanto para grabar algunas sesiones como para crear un ambiente sonoro y relajado con música para las actividades de audición, de cierre gramatical, de memoria, etc. Magnetofón, cintas de grabación de sonidos onomatopéyicos, proyectores, cámara de vídeo, cintas para el vídeo, máquina de fotos, ordenador, películas, radio, tocadiscos, etc.
- *Materiales inmobiliarios.* Biblioteca básica y logopédica especializada, diccionarios, libros de cuentos, cómic, revistas, periódicos, poesías, camilla, colchonetas, encerrado, espejo, espirómetros con boquillas individuales, equipos de entrenamiento auditivo, estanterías para guardar el material, fotocopidora, etc.
- *Materiales sonoros.* Pandereta, castañuelas, reloj despertador, sonajeros, timbres, trompetillas, flautas, triángulos, xilofón, armónicas, pianos pequeños, guitarras de juguete, bombo, platillos, etc.

Como decíamos en el párrafo anterior existen *materiales normales adaptables* para la rehabilitación del lenguaje escolar, que se pueden obtener en el mercado español y que a continuación exponemos, a saber:

- El grupo de *láminas* con fotos, cromos, seriaciones de figuras y colores, lotos de palabras.
- El grupo de los *juegos*, como: el juego de la oca, el parchís, los dominós, los *cassettes* de sonido y ruido.
- El grupo de los libros de *cuentos* sin letras, varios tipos de libros: irrompibles, de dibujos discriminativos, los dibujos discriminativos para fonemas, los dibujos para descripción de acciones, los anecdóticos, el Mini Arco...

- El grupo de libros que atienden a diferentes aspectos, como son: los de *atención*, es el caso del libro de Wally y otros. Los que permiten ejercitar la *temporalidad*, la *lateralización*, la *discriminación visual*, los trenes de palabras, los cómics para hablar, los *memorys*, los vocabularios en imágenes, etc.

No debemos olvidar que la tarea de intervención logopédica del lenguaje escolar con los alumnos debe ser siempre de *carácter lúdico* para el niño, pero para el experto es un trabajo de rehabilitación en el que está reeducando las diferentes dimensiones del lenguaje escolar, y los procesos del mismo.

Tabla. 5.10. Materiales de intervención logopédica en el lenguaje escolar.

-
- Materiales didácticos.
 - Materiales gráficos.
 - Materiales audiovisuales.
 - Materiales inmobiliarios.
 - Materiales sonoros.
 - Materiales normales adaptables.
-

5.3.6. Temporalización de la intervención

La temporalización es la respuesta a la pregunta de *cuándo y cuánto tiempo* dedicaremos a la intervención del lenguaje escolar. Es otro de los aspectos esenciales de la rehabilitación, al igual que en la fase de diagnóstico, nuestra actuación terapéutica tiene un marco temporal de actuación con el sujeto. La secuenciación temporal afecta a varios aspectos que vamos a tratar de enumerar a continuación:

- Primero y de forma genérica, la intervención del lenguaje escolar tiene un pronóstico mucho más positivo en función del *diagnóstico e intervención precoz*. Esta idea está avalada por todos los estudios teóricos y experimentales, además de la práctica diaria. Por tanto, la respuesta a esta pregunta es bastante obvia: *lo más pronto posible*.
- Segundo, cuando se refiere uno *al momento* en que debe intervenir un terapeuta del lenguaje, aparece inmediatamente el concepto de precocidad, como mencionamos en el párrafo anterior (Monfort,1988). Este momento óptimo deriva, lógicamente, de lo que entendemos por *edad óptima* para aprender a hablar, del conocimiento que tenemos de los procesos neurológicos de recuperación en ciertos casos como la afasia, de las repercusiones afectivas y sociales que suelen presentar las alteraciones del lenguaje y del deseo de prevenirlas, de la intención, por fin, de evitar que se establezcan aprendizajes erróneos o inadecuados que hipotequen una futura reeducación.

Los expertos en intervención del lenguaje escolar observan y constatan la rápida mejora de calidad y cantidad de los progresos del niño cuando la intervención ha sido realizada en las más tiernas edades. La LOGSE, al ampliar la edad de escolarización a los niños de 3 años, facilita la detección y atención temprana en las aulas de las alteraciones del lenguaje.

- Tercero, otra cuestión importante que afecta a la temporalización es el aspecto del tiempo dedicado a las *sesiones semanales y su duración dedicadas a la reeducación del alumno*, normalmente se advierte que están determinadas por las características que presenta el sujeto que asiste a la terapia, nos referimos, obviamente, a los siguientes factores determinantes como: gravedad de la alteración que presenta el sujeto, la edad del alumno, si es infantil, primaria o secundaria. Las variables circunstanciales, tales como: el número de horas disponibles por parte del discente y del especialista del lenguaje escolar; la posibilidad de movilidad del alumno, etc.

Coincidimos con Crystal et al. (1984), que *el tiempo dedicado a una sesión de reeducación debe oscilar entre un mínimo de unos 45 minutos a una hora, distribuidas en la semana en función del problema que presente el discente*. Lo ideal es la flexibilidad según el desarrollo de la intervención. Le Huche (1994: 48), expone que en Francia, legalmente, la duración de las sesiones en gabinete de reeducación no puede ser inferior, en la actualidad, a los 30 minutos. Una duración media de 45 minutos, parece razonable. Si el alumno vive lejos puede proponerse un tratamiento por series de sesiones seguidas. Por ejemplo, de 5 a 10 durante 8 ó 10 días, espaciando series entre sí unas semanas o meses. El número de sesiones varía según los casos que se nos presenten. Pueden ser inferiores a 20 sesiones distribuidas a lo largo de 4 a 6 meses pero, con frecuencia, pueden llegar a 30 ó 40 sesiones durante 6 ó 12 meses. En ocasiones pueden superar las 50 sesiones repartidas a lo largo del año, sin que pueda hablarse de abuso.

Este planteamiento que sugiere Le Huche está claro que se refiere a la intervención correctiva. En el caso de una intervención de afianzamiento, las sesiones son mucho más espaciadas en el tiempo y pueden ser más breves en duración. La intervención preventiva, en el caso de *sujetos de riesgo*, tiene un lugar excelente en la escuela con sesiones esporádicas pero bien planificadas, amén del seno familiar, hospitalizados, etc.

5.3.7. Lugar de intervención

Al igual que los elementos básicos de intervención vistos anteriormente, ésta es la respuesta a la pregunta de *en dónde* se efectuará la intervención del lenguaje escolar. El poder disponer de un lugar concreto y bien acondicionado para que el especialista y el niño puedan trabajar de forma agradable es muy importante en el resultado de nuestra terapia. Por tanto, se ha de disponer de un lugar apropiado con condiciones mínimas de confortabilidad y materiales *ad hoc*, lo que supone:

- En primer lugar, el *aula o gabinete* en donde efectuaremos la reeducación del lenguaje escolar ha de ser acogedor, silencioso, luminoso y cálido; un lugar en el que el niño se sienta cómodo y a gusto.
- En segundo lugar, excepto en los casos graves que estarían en centros específicos, normalmente se ha de procurar que esté *insertado en el centro ordinario* para facilitar una mayor inserción social del niño y que no le haga sentirse diferente. Puede ser en el aula ordinaria, si es apoyo, o en un gabinete del centro.
- En tercer lugar, ha de *estar decorado* con cosas que les interesen mucho a los niños, especialmente juguetes, con muchos colores llamativos, de todos los tamaños y de materiales no tóxicos e irrompibles, si son dibujos o láminas estarán en fundas de plástico o plastificadas para evitar que se rompan y poder limpiarlas con facilidad.

Evidentemente, la respuesta que contesta a esta pregunta, depende del objetivo y tipo de la intervención planteada por el especialista, así podemos distinguir tres posibles lugares:

- Si la *intervención es preventiva*, el lugar puede ser cualquiera que esté en condiciones aceptables. Este tipo de intervención sólo está indicado en algunos casos *de riesgo*, y su lugar idóneo es la escuela, si bien puede darse en el seno familiar, en hospitales con niños que llevan mucho tiempo hospitalizado, etc.
- Si la *intervención es correctiva*, con la que se pretende o quiere cambiar el funcionamiento lingüístico alterado, será individualizada (o en muy pequeños grupos si las circunstancias lo requieren y el lugar es adecuado y lo permite). Normalmente, en esta situación, sería el aula o gabinete de rehabilitación.
- Si lo que procede es una *intervención de afianzamiento* del desarrollo logrado en las competencias lingüísticas, tendrá lugar, por supuesto, después de una intervención correctiva y su objetivo será asentar o consolidar los logros conseguidos. El lugar puede ser el mismo donde tuvo la primera intervención o bien en el aula ordinaria, con el apoyo idóneo.

5.3.8. Secuencialización y prioridades

Ésta es la última de las respuestas de los elementos esenciales de la intervención y corresponde a *cuál es el orden y la prioridad* de la intervención del lenguaje escolar. Su importancia reside en la sistematización y los puntos prioritarios de actuación por parte del especialista con respecto a las necesidades educativas específicas del discente.

También está relacionada directamente con la toma de decisiones sobre los modelos y enfoques de intervención logopédica del lenguaje escolar que hemos presentado anteriormente. Nuestro enfoque está basado en nuestra experiencia y ha de ser de desarrollo de habilidades y competencias de forma holística del sujeto, es decir, que hemos de utilizar todas las estrategias que nos parezcan convenientes para potenciar las habilidades y capacidades que posee el alumno e implantar otras de las que carece el alumno con problemas en el lenguaje escolar; además ha de ser global, que abarque todas las dimensiones y ámbitos que afecten al discente.

- En cuanto al primer concepto mencionado en el título del apartado, la *secuencia de reeducación*, según Gallardo y Gallego (1995: 147 y ss.), en general, puede seguir el esquema temporal de *uso, forma y contenido*: comenzando por un *enfoque pragmático* para establecer o desarrollar las funciones comunicativas, luego seguir con un programa de optimización *morfosintáctica* e intervenir en las alteraciones *fonológicas* del sujeto simultáneamente para terminar con actividades de incremento y mejora *semántica*. Es decir, propuesta de secuencia sugerida por los autores mencionados anteriormente es la siguiente: *pragmática, morfosintaxis, fonología y semántica*.
- En cuanto al segundo concepto mencionado, referido a las *prioridades*, como regla general se han de priorizar las necesidades del alumno en *función de sus carencias o déficits, de su edad y partir de lo que el sujeto ya tiene adquirido*, para que la intervención sea siempre un éxito para él.

Otros aspectos a tener en cuenta son los que a continuación mencionamos: a) si es una intervención preventiva o *de riesgo*; b) se tendrá en cuenta a la hora de

proceder a una intervención correctora, si el problema es leve o grave; c) si es una intervención de afianzamiento o generalización de lo reeducado.

Para probar la eficacia de la intervención se puede elaborar una prueba de generalización y aplicarla a otras situaciones parecidas en las que el niño tenga que hacer extrapolación de lo aprendido. Guess et al. (1986), estudian el proceso de generalización del habla y de la conducta lingüística indicando dos condiciones: la primera, se refiere a la generalización del estímulo, mientras que la segunda, se refiere a la generalización o diferenciación de la respuesta.

En el mercado actual existen muchos programas de intervención que el profesional del lenguaje escolar puede seguir y aplicar, según sus necesidades y en los cuales los objetivos ya vienen marcados, más o menos en un orden jerárquico de importancia y que llevan ya incluidos los criterios de evaluación (Guilham, 1979; Kenet, 1982).

5.4. Evaluación de la intervención en el lenguaje escolar

Como hemos dicho al principio del presente texto, el diagnóstico escolar supone la detección del problema, la intervención específica del mismo y la *evaluación continua de los progresos del alumno* con el programa previamente diseñado; y a la vez, se ha de evaluar el propio *programa de intervención*, en este caso del lenguaje escolar, ya que podría ser cualquier otro ámbito del diagnóstico. Por eso, en este apartado sólo mencionaremos aspectos generales ya que se convertiría en otro capítulo y nos extenderíamos demasiado.

Autores como Del Río (1988), afirman que la evaluación es el último de los componentes de los procesos educativos y terapéuticos. Pero, ¿en qué consiste evaluar? Sencillamente, evaluar consiste en arbitrar procedimientos o *establecer criterios en función de los objetivos que nos hemos propuesto*, que nos permitan contestar las siguientes preguntas:

- ¿Ha habido realmente cambios durante el proceso de intervención?
- ¿Se deben a los procedimientos o estrategias usadas?
- ¿El cambio será debido al paso del tiempo?

Debemos detenernos en la palabra “cambio”. En este contexto de la evaluación, la palabra “cambio” se refiere a cambios observables en las habilidades lingüísticas intervenidas en los alumnos. En definitiva, cuando se enseña algo, o se rehabilita o habilita o se capacita a una persona, el terapeuta está ayudando a que se produzcan cambios en los alumnos.

5.4.1. Técnicas de evaluación interna del programa de intervención

Las distintas formas de evaluación dependen en parte de las teorías del lenguaje de las que se parta. No obstante, para evaluar procesos, existen métodos terapéuticos que son ampliamente conocidos y aceptados, sobre todo en lo que se refiere al método del llamado “control experimental” (Sidman, 1973). Si en la práctica cotidiana la evaluación es necesaria, en la experimentación científica es imprescindible. Veamos, pues, a continuación, dos tipos de evaluación, nos referimos al *control experimental* y a la *evaluación clínica*.

5.4.1.1. El control experimental

Se refiere a la evaluación por excelencia, llevada a su mayor grado de rigor. Así como es posible presentar “casos” clínicos o educativos, sin la evaluación consiguiente, es

impensable que la comunidad científica acepte una investigación que no evalúe sus procedimientos y conclusiones. Para ser concluyente, una investigación debe incluir en su metodología un procedimiento de evaluación o control. Algunos de los métodos más frecuentes de control experimental son:

- *La reversión de contingencias, mediante el diseño ABAB* (Sidman, 1973). Consiste en volver al nivel basal inicial, después de haber producido los cambios deseados, de tal forma que el experimentador demuestre su control sobre el fenómeno; es decir, que no sólo conoce y maneja las variables que han producido el cambio, sino que puede revertirlo. En el caso de que se pudiesen revertir las contingencias es poco deseable, lo que justifica que apenas se use.
- *Grupos de control*. Esta forma es más antigua que la anterior y también mucho más conocida. Consiste en aplicar el tratamiento experimental a un grupo de sujetos y no aplicarlo a otro grupo supuestamente idéntico. Si en el primer grupo se producen cambios y en el grupo de control no, el experimentador puede argumentar que los cambios producidos se deben a los efectos del programa utilizado y no al azar o al paso de tiempo.
- *Palabras-control*. Con esta técnica comparamos no a grupos de sujetos, sino a dos partes “idénticas” del contenido del lenguaje de un mismo sujeto o sujetos. Supone dividir en categorías lingüísticas en dos bloques similares, aplicar el programa de intervención con uno de los bloques y comparar los resultados con el bloque de categorías no enseñado. En buena lógica, el bloque no enseñado no debiera aparecer en el repertorio del alumno. A veces sí aparecen aunque no en la misma proporción, es la transferencia de conocimientos. Se evita este problema con la estadística, es decir, si la diferencia es significativa a nivel estadístico, se considera que los cambios producidos en el bloque que sí se enseñó se debe a la actuación del experimentador.
- *Líneas de base múltiples*. Ésta es la técnica más reciente y elaborada de control experimental, especialmente aplicada al comportamiento verbal. Consiste en comparar niveles básicos de distintos repertorios de un mismo sujeto o varios sujetos, es decir, estamos ante una técnica que pretende comparar la evolución del lenguaje de un mismo sujeto con otros comportamientos, verbales o no, de ese mismo sujeto o grupo de sujetos, de modo que aquí el grupo de control lo constituye un comportamiento sobre el que no actuará el experimentador, frente a otro comportamiento, verbal, sobre el que sí se actuará. La ventaja que presenta este sistema es que tiene en cuenta la naturaleza evolutiva del lenguaje. Se trata, pues, de hallar en cada caso comportamientos que no tengan ningún punto de contacto entre sí, pero que se encuentren a un mismo nivel de dificultad, inicialmente, de desarrollo evolutivo. Hoy por hoy, es el mejor tipo de control experimental para el estudio en detalle de los procesos de adquisición del lenguaje y un buen procedimiento para validar experimentalmente y comparar procesos terapéuticos del lenguaje.

5.4.1.2. El control clínico

Se entiende por intervención cualquier actuación profesional con fines terapéuticos. La diferencia entre los dos métodos *sólo es de grado*. Es decir, para el investigador es necesario demostrar que los cambios producidos se deben a variables que él controla; para el clínico,

por el contrario, es prioritario producir dichos cambios y, en la práctica, no le preocupa demasiado a qué son debidos. Si bien, actualmente el experto en lenguaje escolar es más consciente de la necesidad de saber que tales cambios son producidos por su intervención y de qué modo ésta afecta.

Además de la posibilidad de utilizar las técnicas de evaluación interna, es decir, al programa de intervención, existen otras que permiten evaluar desde el exterior el programa implementado.

5.4.2. Técnicas de evaluación externa al programa de intervención

En el apartado de evaluación hemos considerado primero las técnicas de evaluación interna del programa de intervención, luego de control clínico para llegar a analizar las técnicas de evaluación externa del programa de intervención.

5.4.2.1. Técnicas de evaluación incluidas en el programa de intervención

Para evaluar una intervención es necesario que ésta reúna unas ciertas características. Es decir, para que un experto del lenguaje pueda asegurarse que su intervención ha producido cambios en la conducta del alumno y que conoce las causas de tal cambio, su programa de intervención tiene que tener objetivos observables. Para ello, esta evaluación debe establecer algunos criterios:

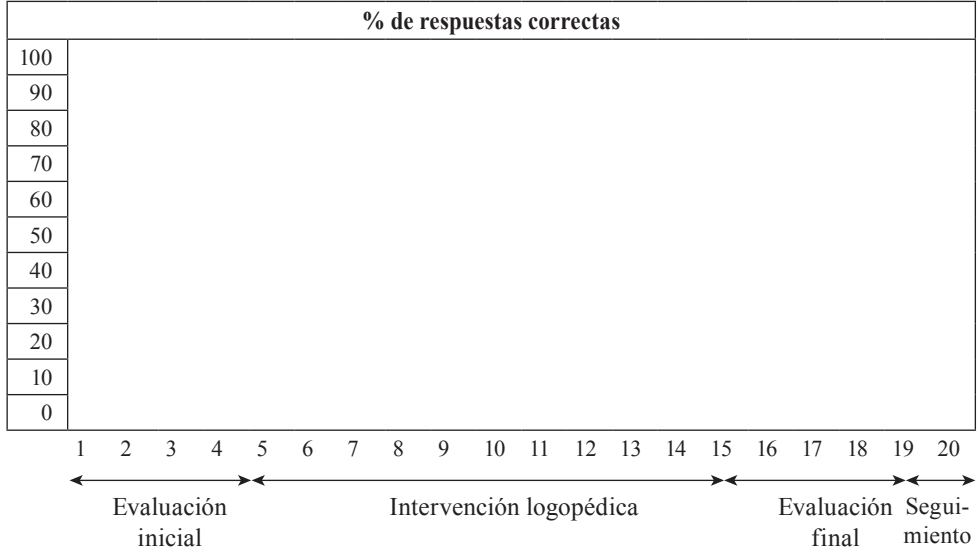
- La línea basal para cada objetivo operativo, o test inicial para conocer exactamente de qué parte el sujeto, o lo que es lo mismo: lo que sabe.
- Un criterio evaluativo o un baremo.
- Criterio de temporalización.
- Tomar la línea base o test final.
- Criterio de inteligibilidad, que consiste en determinar el grado de perfección que se exige en las actividades del programa, para evitar que el logopeda se adapte o rebaje exigencias al alumno.

Con este método el profesor de audición y lenguaje o logopeda escolar valora su propio trabajo y le permite tener una visión global de su intervención. Valorar la eficacia de sus técnicas. Le permite el seguimiento individualizado del discente. También hemos de decir que existen *programas preestablecidos*, que ya se han mencionado anteriormente, son programas de intervención estándar que incluyen objetivos y criterios de evaluación, que sirven para facilitar el trabajo del profesional según sus intereses o necesidades, si bien nuestra postura es evitar caer en la estandarización, *creemos que cada sujeto exige un programa específico según la problemática que presente*, por lo tanto, el diseño debe de ser exclusivo para el individuo.

5.4.2.2. Técnicas de evaluación externa a la intervención

La forma más usada de evaluar un programa de intervención ha sido comparar los resultados o la ejecución del propio alumno con test estandarizados de uso habitual, como por ejemplo el WISC, comparando los resultados de la escala verbal, antes y después de la intervención. Con esta técnica, los cambios que tienen que producirse en la conducta verbal tienen que ser muy significativos para que estos test puedan registrarlo. Basándonos en Gallardo y Gallego (1995), proponemos la gráfica siguiente para evaluar la eficacia del programa.

Gráfico 5.1. Evaluación de la eficacia de un programa de intervención (basado en Gallardo y Gallego, 1995).



5.4.2.3. Niveles de evaluación del lenguaje escolar

La evaluación del lenguaje escolar sigue las directrices de la Ley de Educación que esté vigente. Pero generalmente, se han propuesto desde la aprobación de la LOGSE y LOE los niveles siguientes:

- a. *Inicial.* En la que se pretende obtener los conocimientos máximos que posee el niño sobre la materia, asimismo detectar las carencias que presente en un determinado momento de su vida escolar. Por tanto, se identifica lo que sabe hacer el sujeto y de lo que carece, estableciendo una línea base, de la que partir a la hora de programar. Se han de tener en cuenta los objetivos del PCC (Programa Curricular de Centro), para los que se utilizarán los instrumentos que el tipo de los que a continuación señalamos: pruebas escritas, las entrevistas, y los test. También es necesario hacer una puesta en común con el Departamento de Orientación del centro. Así como identificar los objetivos y contenidos procedimentales y actitudinales que son comunes a varias áreas y, sobre todo, evaluar coordinadamente.
- b. *Formativa.* Este tipo de evaluación cuantitativa o también conocida por formativo-sumativa, es un tipo de evaluación que afecta a los contenidos y a los métodos. Pero también puede ser la evaluación de la evolución por objetivos o criterial, en este caso, se valoran las capacidades y los valores.
- c. *Sumativa.* Este tipo de evaluación se efectúa por objetivos, lo que supone contenidos, procedimientos y métodos. El experto pretende conocer si ha logrado los objetivos propuestos inicialmente para la rehabilitación del alumno, lo que permitirá generalizar la corrección, o bien promocionar o no al niño al curso siguiente, o revisar la propuesta curricular. La evaluación ha de abarcar los contenidos conceptuales, los procedimentales y los actitudinales. Se puede hacer a través de pruebas escritas,

gráficas o por audiovisuales. Se ha de valorar especialmente el trabajo individual del sujeto pero también cómo se desenvuelve en el grupo. Es importante valorar el proceso de aprendizaje y sobre todo el resultado final obtenido de nuestro programa de intervención. Otras formas de ayuda a conseguir una evaluación más completa, es utilizar la autoevaluación y la coevaluación con el alumno.

5.4.2.4. Capacidades y destrezas del área del lenguaje escolar

Ésta es la nueva línea de actuación y evaluación de las áreas de conocimiento propuesta por la Convención de Bolonia, también recogida por la Ley Orgánica 2/2006 y en el Real Decreto por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria mencionado anteriormente. Así pues, desde este marco propuesto por la Unión Europea se han identificado ocho competencias básicas para la educación primaria:

- Competencia en comunicación lingüística.
- Competencia matemática.
- Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
- Tratamiento de la información y competencia digital.
- Competencia social y ciudadana.
- Competencia cultural y artística.
- Competencia de *aprender a aprender*.
- Autonomía e iniciativa personal.

Si nos centramos en la primera competencia expuesta anteriormente, que es la que nos afecta directamente en este texto, veremos que es la que se refiere a la competencia lingüística. Según la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, el R.D. de enseñanzas mínimas en educación primaria, esta competencia se refiere a la utilización del lenguaje como:

- Instrumento de comunicación oral y escrita.
- Representación, interpretación y comprensión de la realidad.
- Construcción y comunicación del conocimiento.
- Organización y autorregulación del pensamiento.
- Las emociones y la conducta.

Los conocimientos, destrezas y actitudes que pertenecen a esta competencia permiten expresar pensamientos, emociones, experiencias, opiniones, así como dialogar, expresar y crear las propias ideas, estructurar el conocimiento, dar coherencia al discurso lingüístico, en las acciones, tomar decisiones, disfrutar del placer de la lectura y escritura, estimulando con todo ello la autoestima y la autoconfianza. Siguiendo esta exposición proponemos evaluar los siguientes aspectos del lenguaje, que exponemos a continuación:

- a. Se han de valorar las *capacidades* que ha de poseer un alumno de primaria en el área del lenguaje escolar, a saber:
 - Expresión oral.
 - Expresión escrita.
 - Comprensión.
 - Sentido crítico.
 - Expresión no verbal.
 - Participar.
 - Relacionarse.

- Comunicarse.
 - Etc.
- b. En cuanto a la valoración de las *destrezas* que ha de poseer un alumno de primaria en el área del lenguaje escolar, se han de tener en cuenta los elementos siguientes:
- Dicción.
 - Vocabulario.
 - Ortografía.
 - Elaboración de frases.
 - Elaboración de textos.
 - Fluidez verbal.
 - Entonación.
 - Expresividad.
 - Secuenciación.
 - Codificar-descodificar.
 - Producir mensajes.
 - Comentar.
 - Conversar.
 - Analizar textos.
 - Dialogar.
 - Etc.

En síntesis, en este presente capítulo hemos pretendido hacer una iniciación a la intervención terapéutica del lenguaje y, a la vez, crear un puente coherente entre la primera y la segunda parte del texto: *Diagnóstico e intervención didáctica del lenguaje escolar*, nuestra intención es que nuestros amables alumnos o profesionales comprendan la cohesión interna de ambas partes; por un lado, el diagnóstico del lenguaje escolar, y por otro, entender qué hacer con los datos obtenidos y proponer formas de intervención en el área del lenguaje desde el contexto escolar.

Referencias bibliográficas

Primera parte

- ACOSTA, V. M. et. al. (1996; 2002). *La evaluación del lenguaje. Teoría y práctica del proceso de evaluación en la conducta lingüística infantil*. Málaga: Aljibe.
- ACOSTA, V. M. et. al. (1998). *Dificultades del habla infantil: un enfoque clínico. Investigación, teoría y práctica*. Málaga: Aljibe.
- ACOSTA, V. (1999). “La evaluación del lenguaje espontáneo: ventajas y dificultades para la práctica logopédica”. En M. Monfort (Ed.). *Logopedia: Ciencia y Técnica. V Simposio de Logopedia*. Madrid: CEPE, 95-119.
- ACOSTA, V. y MORENO, A. (1999). *Dificultades del lenguaje en ambientes educativos*. Barcelona. Masson.
- AGUADO, G. (1989). *TSA. El desarrollo de la morfosintaxis en el niño*. Madrid: CEPE.
- AGUADO, G. (1999). *Trastorno específico del lenguaje. Retraso del lenguaje y disfasia*. Málaga: Aljibe.
- AGUADO, G. (1995). *El desarrollo del lenguaje de 0 a 3 años*. Madrid: CEPE.
- AGUILAR ALONSO, A. (1994). *Psicopatología del lenguaje*. 2 Vols. Barcelona. PRU.
- AGUINAGA, G. et. al. (1989-1991). *Prueba de lenguaje oral de Navarra. PLON*. Pamplona: Gobierno Autónomo de Navarra. La segunda edición, Madrid: TEA.
- ALFARO, I. J. (2004). “Diagnóstico en Educación y transiciones”. En *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*. Vol. 15, nº 1, 67-88.
- ALMIRALL FERRÁN, R. (1993). Reflexiones acerca de la adquisición de la competencia lingüística por los niños sordos. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 3, 149-156.
- ALONSO, C. M. et. al. (1994). *Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao: Mensajero.
- ALONSO TAPIA, J. (1987). *¿Enseñar a pensar? Perspectivas para la educación compensatoria*. Madrid: Paidós-MEC.
- ALONSO TAPIA, J. (1992). *Motivar en la adolescencia: Teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma.
- ALONSO TAPIA, J. (1992). *Leer, comprender y pensar. Nuevas estrategias y técnicas de evaluación*. Madrid: MEC/CIDE.
- ALONSO TAPIA, J. (1995). *Orientación Educativa: teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Síntesis.
- ALONSO TAPIA, J. (1997). *Orientación educativa. Teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Síntesis.
- ALONSO TAPIA, J. et. al. (1991). “Sistemas motivacionales en el aula: el cuestionario CMC.2”. *Boletín del ICE*.
- ALONSO TAPIA, J. et. al. (1992). “Batería SURCO de evaluación de la supervisión y regulación de la comprensión lectora”. En J. Alonso-Tapia et al. (Eds.), *Leer, comprender y pensar. Nuevas estrategias y técnicas de evaluación*. Madrid: MEC.

- ALONSO TAPIA, J. et. al. (1997). "Un modelo para la evaluación colegiada de la capacidad de comprensión lectora al término de la ESO". En J. Alonso-Tapia (Ed.). *Evaluación del conocimiento y su adquisición*. Vol. III. Madrid: MEC.
- ALONSO TAPIA, J. (1997). *Evaluación del conocimiento y su adquisición*. 3 Vols. Madrid: Cide.
- ALONSO TAPIA, J. y SÁNCHEZ, J. (1992). "Estilos atributivos y motivación: el cuestionario de estilos atributivos. EAT". En Alonso Tapia, J. (Ed.). *Motivar en la adolescencia: Teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Universidad Autónoma.
- ÁLVAREZ ROJO, V. (1984). *Diagnóstico Pedagógico*. Sevilla: Alfar.
- ÁLVAREZ ROJO, V. et. al. (1984). *Diagnóstico Pedagógico*. Sevilla: Alfar.
- ANAYA, D. (1992). "Relaciones entre diagnóstico y orientación". *Revista de Orientación Educativa y Vocacional*, 3, 17-30.
- ANAYA, D. (2002). *Diagnóstico en Educación*. Madrid: Sanz y Torres.
- ANDER EGG, E. (1991). *Introducción a la planificación*. Buenos Aires: Humanitas.
- ANGUERA, M. T. (Dir.) (1991-1993). *Metodología observacional en la investigación psicológica*. Barcelona: PPU.
- ALCANDUD, M. y SOTO, F. (Coords.) (2003). *Tecnologías de ayuda en personas con trastornos de comunicación*. Barcelona: Nau Llivres.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (1988). *DSM-III-R. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Barcelona: Masson.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (2002). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-IV-TR)*. Barcelona: Masson.
- ANAIZ SÁNCHEZ, P. y RUIZ JIMÉNEZ, M. S. (2001). *La lectoescritura en la educación infantil*. Málaga: Aljibe.
- ARIAS, C. (1992). "Disfonía infantil: Definición, diagnóstico y tratamiento". *XII Congreso Nacional de A.E.L.F.A.* 24-27 de junio. Diputación de Zaragoza.
- ÁVILA, A. y GIMÉNEZ, A. (1991). "Los adjetivos en las tareas de evaluación psicológica". *Evaluación Psicológica/ Psychological Assessment*, 7, 307-335.
- AYALA, C. L. y GALVE, J. L. (2001). *Evaluación e informes psicopedagógicos: De la teoría a la práctica*. 2 vols. Madrid: CEPE.
- BALLESTEROS, S. (1980). *Adaptación española y versión del manual del Test de esquema corporal de Daurant-Meljak, Stambak y Berges*. Madrid: TEA.
- BASSEDAS, E. et. al. (1991). *Intervención educativa y diagnóstico pedagógico*, Barcelona: Paidós.
- BASIL, C. (1998). "Introducción". En B. C. Gasil et al. (Eds.). *Sistemas de signos y ayudas técnicas para la comunicación aumentativa y la escritura*. Barcelona: Masson.
- BAYLEY, N. (1977). *Escalas de desarrollo infantil. BSID*. Madrid: TEA.
- BELINCHÓN, M. et. al. (1992). *Psicología del lenguaje: Investigación y teoría*. Madrid: Trotta.
- BIGAS, M. et. al. (1984). *Juegos de lenguaje*. 2 Tomos. Barcelona: Teide.
- BENDER, L. (1955). *Test gúestáltico visomotor. BENDER*. Madrid: TEA.
- BENTON, A. L. (1986). *Test de retención visual de Benton. TRVB*. Madrid: TEA.
- BLANCHET, A. et. al. (1989). *Técnicas de investigación en ciencias sociales: datos, observación, entrevista, cuestionario*. Madrid: Narcea.

- BLOOMFIELD, L. (1933). *Language*. New York: Holt.
- BLUMA, S. M. et. al. (1978). *Guía Portage de educación preescolar*. Madrid: TEA.
- BOSCH, L. (1983; 1984; 2004). *La evaluación del desarrollo fonológico infantil*. Anuario de Psicología, 28; En Siguán, M. (Ed.), *Estudios sobre psicología infantil*. Madrid: Pirámide. Barcelona: Masson, respectivamente.
- BOUJON, C. y QUAREAU, C. (1997). *Atención, aprendizaje y rendimiento escolar. Aportaciones de la psicología cognitiva y experimental*. Madrid: Narcea.
- BOURGES, S. (1990). *Test para el psicodiagnóstico infantil*. Madrid: Cincel.
- BOUTON, C. (1982). *El desarrollo del lenguaje*. París: Huemul.
- BRAZELTON, T. B. (1973). *Neonatal behavior scale*. Philadelphia: Lippincott.
- BRUECKNER, L. J. y BOND, G. L. (1986). *Diagnóstico y tratamiento de las dificultades en el aprendizaje*. 2ª Edición. Madrid: Rialp.
- BRUNER, J. S. (1981). *De la comunicación al lenguaje: una perspectiva psicológica. Infancia y Aprendizaje. La adquisición del lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- BRUNER, J. S. (1989). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- BRUNET, O. y LEZINE, I. (1971). *Escala para la evaluación del desarrollo psicomotor de la primera infancia*. Madrid: Mepsa.
- BRUNO, C. (1985). "Cómo abordar la exploración logopédica en el niño". *Revista de Logopedia y Fonoaudiología*. Vol. 5, 2.
- BRYEN, D. N. y GALLAGHER, D. (1991). "Assessment of language and communication". In Bracken, B.A. (Ed.), *The psychoeducational assessment of preschool children*. Massachusetts: Allyn and Bacon.
- BUENDÍA, L. (1994). "Técnicas e instrumentos de recogida de datos". En M. P. Colás y L. Buendía, *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar. 201-248.
- BUISÁN, C. y MARÍN, M. A. (1984). *Tendencias actuales en el diagnóstico pedagógico*. Barcelona: PPU.
- BUISÁN, C. y MARÍN, M. A. (1984). *Bases teóricas y prácticas para el diagnóstico pedagógico*. Barcelona: PPU.
- BUISÁN, C. y MARÍN, M. A. (1987). *Cómo realizar un diagnóstico pedagógico*. Barcelona: PPU.
- BUCHER, H. (1976). *Trastornos psicomotrices en el niño. Práctica de la reeducación psicomotriz*. Barcelona: To.
- BURNS, R. B. (1990). *El autoconcepto. Teoría, medición desarrollo y comportamiento*. Bilbao: Ega.
- BUSTOS BARCOS, M. C. (1994). *Reeducación del habla y del lenguaje en el parálisis cerebral*. Madrid: CEPE.
- BUSTOS BARCOS, M. C. (1995; 2002). *Manual de logopedia escolar. Niños con alteraciones del lenguaje oral en Educación Infantil y Primaria*. Madrid: CEPE.
- BUSTOS SÁNCHEZ, I. (1988). *Discriminación auditiva y logopédica*. Madrid: CEPE.
- BUSTOS SÁNCHEZ, I. (Coord), (2001). *La percepción auditiva*. 2 Vols. Madrid: ICCE.
- BLOOM, L. y LAHEY, M. (1978). *Language Development and Language Disorders*. New York: John Wiley.
- BLUMA, S. et. al. (1978). *Guía Portage de Educación Preescolar*. Madrid: Cesa.

- BRUECKNER, J. L. y BOND, L. (1986): *Diagnóstico y tratamiento de las dificultades en el aprendizaje*. Madrid: Rialp.
- BRUNER, J. et al. (1956). *A study of thinking*. New York: Wiley.
- BRYEN, D. N. y GALLAGHER, D. (1991). "Assessment of language and communication". In Bracken, B. A. (ed.), *The psychoeducational assessment of preschool children*. Massachusetts: Allyn and Bacon.
- CABALLO, V. E. (1993). "La multidimensionalidad conductual de las habilidades sociales: Propiedades psicométricas de una medida de autoinforme, la EMES-M". *Revista Conductual*, 1.
- CABALLO, V. E. y ORTEGA, A. R. (1989). "La escala multidimensional de expresión social: Algunas propiedades psicométricas". *Revista de Psicología General y Aplicada*, 42, 215-221.
- CABRERA, F. et al. (1994). *El proceso lector y su evaluación*. Barcelona: Learte.
- CAPAFÓNS, A. y SILVA, F. (1998). *Cuestionario de autocontrol infantil y adolescente*. CACIA. Madrid: TEA.
- CATALÁ JIMÉNEZ, B. et al. (1999). *LOGOS. Material para la rehabilitación de las afasias y otras alteraciones el lenguaje*. Barcelona: Lebón.
- CARROW-WOOLFORK, E. (1999). *Test for auditory comprehension of language*. Allen, TX: Developmental Learning Materials.
- CASADO, J. C. y ADRIÁN, J. A. (2002) *La evaluación clínica de la voz. Fundamentos médicos y logopédicos*. Málaga: Aljibe.
- CASARES, J. (2001). *Diccionario ideológico de la Real Academia Española*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili, S.A.
- CERVERA M. y TORO J. (1979). *T.A.L.E. (Test de análisis de la lectoescritura)*. Madrid: Pablo del Río.
- COMES, G. y SÁNCHEZ, S. (1990). *Test de lectura comprensiva, ciclo medio, TLC-M*. Madrid: TEA.
- COOPER, J., MOODLEY, M. y REYNELL, J. (1982). *Método para favorecer el desarrollo del lenguaje*. Barcelona: Médica y Técnica.
- CORDERO, A. (1978). *Test de Memoria auditiva inmediata*. MAI. Madrid: TEA.
- CORMAN, L. (1967). *El test de dibujo de la familia*. Buenos Aires: Kapelusz.
- CORMAN, L. (1972). *El test de Pata Negra*. Barcelona: Herder.
- COROMINAS, J. (1991). *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico*. Madrid: Gredos.
- COUCE IGLESIAS, C. e IGLESIAS CORTIZAS, M. J. (1998). "Diaglexia: una aplicación informática para el diagnóstico de la dislexia (I)". *Revista Galego Portuguesa de Psicoloxía e Educación*. Vol. 2, 297-303.
- COUCE IGLESIAS, C. e IGLESIAS CORTIZAS, M. J. (1998). "Diaglexia: manual de usuario de una aplicación informática para el diagnóstico de la dislexia (II)". *Revista Galego Portuguesa de Psicoloxía e Educación*. Vol. 2, 329-341.
- CUADRADO, I. et al. (1998). *Alumnos con necesidades educativas especiales*. 2 vols. Cáceres: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cáceres.
- CUETOS VEGA, F. (2001). *Evaluación y Rehabilitación de las Afasias. Aproximación cognitiva*. Madrid: Ed. Médica Panamericana.

- CUETOS, F. et al. (1996). *Evaluación de los procesos lectores en niños de Educación Primaria. PROLEC*. Madrid: TEA.
- CASARES, J. (2001). *Diccionario ideológico de la lengua española*. Barcelona: Gustavo Gili.
- CLARK, E. (1980). "Here's de top: non linguistic strategies in acquisition of word of orientation terms". *Child Development*, 51, 329-338.
- CLEMENTE ESTEVAN, R. A. (1995). *Desarrollo del lenguaje. Manual para profesionales de la intervención en ambientes educativos*. Barcelona: Octaedro.
- CRYTAL, D. (1981). *Lenguaje infantil, aprendizaje y lingüística*. Barcelona: Médica y Técnica.
- CRYTAL, D. (1981). *Patología del lenguaje*. Madrid: Cátedra.
- CRYTAL, D. et al. (1984). *Análisis gramatical de los trastornos del lenguaje*. Barcelona: Médica y Técnica.
- CHOPPIN, B. H. (1990). "Evaluation, assessment, and measurement". En H. J. Walberg y G. D. Haertel (Eds.), *The International Encyclopedia of Educational Evaluation*. Oxford: Pergamon Press.
- CHOMSKY, N. (1957). *Syntactic structures*. La Haya: Mouton.
- CHOMSKY, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: MIT Press.
- CHOMSKY, N. (1972). *Language and mind*. New York: Harcourt Brace Janovich.
- CHRISTENSEN, A. L. (1978; 1987). *El diagnóstico neuropsicológico de Luria*. Madrid: Visor.
- DAS, J. P. et al. (1994). "Cognitive patterns of children with dyslexia. A comparison between groups with high and average nonverbal intelligence". *Journal of Learning Disabilities*, 27, 235-242.
- DEL CAMPO, M. E. et al. (1997). *Casos prácticos de dificultades de aprendizaje y necesidades educativas especiales. Diagnóstico e intervención psicoeducativa*. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces. S.A.
- DEL RÍO, M. J. (1988). "La evaluación en los tratamientos del lenguaje." En Monfort. M. (Ed). *La intervención logopédica. II Simposio de Logopedia*. Madrid: Cepe.
- DEL RÍO, M. J. (1993). *Psicopedagogía de la lengua oral: un enfoque comunicativo*. Barcelona: Horsori.
- DEL RÍO, M. J. (1997). *Lenguaje y comunicación en personas con necesidades especiales*. Barcelona: Martínez Roca.
- DEL VAL, J. (1981). "Programas escolares y desarrollo psicológico". *Infancia y Aprendizaje*, 14, 123-124.
- DEFIOR, S. y ORTÚZAR, R. (1995). "Alteraciones del lenguaje escrito". En GALLARDO RUIZ J. R. Y GALLEGO J. L.(1995). *Manual de logopedia escolar. Un enfoque práctico*. Málaga: Aljibe.
- DELACOUR, J. (1982). *Neurobiología del aprendizaje*. Madrid: Alhambra.
- DE LA CRUZ, M. V. (1998). *Evaluación de la comprensión lectora, ECL*. Madrid: TEA.
- DE LA CRUZ, A. y ALONSO, J. (1987): "Evaluación del desarrollo del lenguaje". En Fernández Ballesteros, R. (Ed.). *Psicodiagnóstico*. Madrid: UNED.
- DE LA OSA, N., DOMÈNECH, E., NARBONA, J. y CHEVRIE-MULLER, C. (1994). "Batería de exploración de lenguaje para preescolares (BELP)". *Rev. Logop. Fon. Audiol.* Xiv: 2, 108-116.
- DE LA ORDEN, A. (1969). *Diagnóstico del rendimiento educativo. La educación actual*. Madrid: C.E.S.I.C.

- DEPARTAMENTO I + D DE TEA. (1982-1994). *Test de inteligencia general. TIG*. Madrid: TEA.
- DIÉGUEZ, F., VIDE, F. y PÉREZ, M. (1995). "Exploración de base del lenguaje para una orientación terapéutica". A. Peña Casanova (Ed). *Rehabilitación de la afasia y trastornos asociados*, 29-66. Barcelona: Masson.
- DE RENZI, E. y VIGNOLO, L. (1980). «Token Test: a sensitive test to detect the receptive disturbances in aphasicos». *Brain* 85, 665-678.
- DISIMONI, F. G. (1978). *The Token Test for Children. Allen (Tx)*. DLM Teaching Resources.
- DONOSO, T. (1998). "Diagnóstico en educación: ¿cuál es el perfil que responde a las exigencias de la práctica actual?". *Revista d'Orientació*. Vol. XI, 18, 23-30.
- DRUG, D. A. et al. (1993). *Autism screening instrument for educational planning*. Portland, OR: ASIEP Educational Company.
- DUEÑAS BUEY, M. L. (1994): *Métodos de diagnóstico e intervención educativa en la deficiencia mental*. Madrid: UNED. (Col. Cuadernos de la UNED, 135).
- DUEÑAS BUEY, M. L. (2002). *Diagnóstico Pedagógico*. Madrid: UNED.
- DUMONT, A. (1989). *El logopeda y el niño sordo*. Barcelona. Masson.
- DUNN, L. M. (1986). *Test de vocabulario en imágenes Peabody*. Madrid: MEPSA. (Adaptación española del original inglés de 1981).
- DÜSS, L. (1980). *Fábulas*. Madrid: TEA.
- EDWARD, S. et al. (1997). *Escalas de desarrollo del lenguaje. REYNELL*. Madrid: TEA.
- ESTEVE, M. J. (1998). *Ejercicios de atención y discriminación visual*. Alicante: Disgrafos.
- ESTEVE, M. J. y JIMÉNEZ, J. M. (1993). *La disortografía en el aula*. Alicante: Disgrafos.
- EDWARD, S. et al. (1997). *Escalas de desarrollo del lenguaje. REYNELL*. Madrid: TEA.
- ESPIN, V. (1987). "El lenguaje del niño de seis a ocho años". *Revista de Logopedia, Foniatria y Audiología*, VII, 2, 93-109.
- FAAS, K. L. A. (1980). *Children with learning problems*. Boston: Mifflin.
- FERNÁNDEZ BALLESTEROS, R. (1992; 1994; 1999). *Introducción a la evaluación psicológica*. 2 Vols. Madrid: Pirámide.
- FORNS, M. (1989). "Consideraciones acerca de la evaluación del lenguaje". En C. Triadó y M. Fornes (Eds.). *La evaluación del lenguaje*. Barcelona: Anthropos.
- FORNS, M. (1993). *Evaluación psicológica infantil*. Barcelona: Barcanova, S.A.
- FORNS, M. y TRIADÓ, C. (1987). Evaluación del conocimiento semántico mediante el Bankson's Language Screening Test. *Revista de Logopedia, Foniatria y Audiología* VII, 4, pp.213-224.
- FOSTER y GUIDDAN (1986). *Serie de estímulos visuales para el desarrollo del lenguaje*. Madrid: MEPSA.
- FRASER, C. et al. (1963). "Control of grammar in imitation, comprehension and production". *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 2, 121-135.
- GALVE, J. L. et al. (1992). *Test de conceptos básicos. CONCEBAS*. Madrid: CEPE.
- GALVE, J. L. et al. (2001). *Evaluación e informes psicopedagógicos*. 2 Vols. Madrid: CEPE.
- GALLEGO ORTEGA, J. L. (1999). *Calidad en la intervención logopédica. Estudio de casos*. Málaga: Aljibe.
- GALLARDO, J. R. y GALLEGU, J. L. (1995). *Manual de logopedia escolar*. Málaga: Aljibe.

- GARANTO, J. (1997). "Investigación y prospectiva en educación especial: el diagnóstico". *Educar*, 21, 85-103.
- GARCÍA, J. N. (2001). *Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Ariel.
- GARCÍA, E. M. et al. (1992). *ELA. Examen logopédico de articulación*. Madrid: CEPE.
- GARCÍA, E. M. ET AL. (1992). *Batería de evaluación de actitudes, hábitos, habilidades, método y ambiente de estudio, BAHHMAE*. Madrid: CEPE.
- GARCÍA JIMÉNEZ, E. (1994). "¿Diagnóstico vs., evaluación?". *Revista de Investigación Educativa*, 23, 584-587.
- GARCÍA MARCOS, J. A. (1983). "La entrevista". En R. Fernández Ballesteros (Ed.), *Psico-diagnóstico*. Unidades Didácticas. Madrid: UNED.
- GARCÍA MEDIAVILLA, L. et al. (2000). *Dislexias. Diagnóstico, recuperación y prevención*. Col. Aula Abierta. Madrid. UNED.
- GARCÍA NIETO, N. (1985). *Alteraciones del lenguaje y madurez para el aprendizaje*. Madrid. ICCE.
- GARCÍA NIETO, N. (1990). "Diagnóstico pedagógico". En *Diccionario de Ciencias de la Educación*. Madrid: Ediciones Paulinas.
- GIL FERNÁNDEZ, P. (1991). "Diagnóstico Pedagógico". En Santillana (Ed.). *Léxicos de Ciencias de la Educación. Tecnología de la educación*. Madrid: Santillana.
- GESSELL, A. y AMATRUDA, A. (1976). *Diagnóstico del desarrollo*. Buenos Aires. Paidós.
- GESSELL, A. y AMATRUDA, A. (1977). *Diagnóstico del desarrollo normal y anormal del niño*. Madrid: TEA.
- GINE, C. (2000). "Evaluación psicopedagógica y necesidades educativas especiales". En M. Puyuelo (2000). *Evaluación del lenguaje*. Barcelona: Masson.
- GONZÁLEZ, M. J. (1989). *Trastornos fonológicos. Teoría y prácticas*. Málaga: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Málaga.
- GOTZENS BUSQUETS, A. M. (2000). "Evaluación logopédica del lenguaje oral. En M. Puyuelo (2000). *Evaluación del lenguaje*. Barcelona: Masson.
- GOTZENS BUSQUETS, A. M. et al. (2001). *Prueba de valoración de la percepción auditiva. Explorando los sonidos y el lenguaje*. Barcelona: Masson.
- GUILHAM, B. (1979). *The first words language programme*. London: George Alien y Unwin Ltd.
- GUESS et al. (1986). "Generalización del habla y de la conducta lingüística". En R. L. Schiefelbush. (Ed). *Bases de la intervención en el lenguaje*. Madrid: Alhambra.
- GRANADOS, P. (2001). *Diagnóstico pedagógico. Addenda*. Madrid: UNED.
- GRANADOS, P. (2003). *Diagnóstico pedagógico: aprendizajes básicos, factores cognitivos y motivación*. Madrid: Dykinson.
- GRUPO ALBOR-COHS. *Examen logopédico de articulación revisado (ELA-R)*. Madrid: Cohs. (Sin fecha).
- GRUPO ALBOR-COHS. *Escucha. Programa de mejora de la atención auditiva*. Madrid: Cohs. (Sin fecha).
- GRUPO EDITORIAL UNIVERSITARIO. *Enséñame a hablar. Un material para la estructura del lenguaje*. (Sin fecha). Autora López Garzón, G.

- GRUPO EDITORIAL UNIVERSITARIO. *Aprendo a leer. Un material para la atención a la diversidad*. (Sin fecha). Autoras: Valdivia, R. y Puerta Puerta, M. C.
- GRUPO EDITORIAL UNIVERSITARIO. *Aprendo a escribir. Un material para la atención a la diversidad*. (Sin fecha). Autoras: Valdivia, R. y Salazar, M. I.
- HALLIDAY, M. A. K. (1975). *Learning how to mean: explorations in the development of language*. London: Arnold.
- HALLIDAY, M. A. K. (1982). *Exploraciones sobre las funciones del lenguaje*. Barcelona: Médica y Técnica.
- IGLESIAS CORTIZAS, M. J. (1996). "Aspectos da lingua e da fala na educación primaria". *Revista Galega do Ensino*. Vol. 12, 71 -99.
- IGLESIAS CORTIZAS, M. J. (2000). "Análisis del concepto de Diagnóstico en Educación". En *A Educación En Perspectiva. Homenaxe Ó Profesor Lisardo Doval Salgado*, 587-604 Santiago: ICE.
- IGLESIAS CORTIZAS, M. J. (2005). *Diagnóstico escolar: teoría, ámbitos y técnicas*. Madrid: Pearson.
- IGLESIAS CORTIZAS, M. J. et al. (1997). "El trastorno autista: patología del lenguaje" (I-II). *Revista Galego Portuguesa de Psicoloxía e Educación*. Vol. 1, 407-417 y 553-557.
- IGLESIAS CORTIZAS, M. J. et al. (1997). "Logoexploración de la voz en el niño". *Revista Galego Portuguesa de Psicoloxía e Educación*. Vol. 1, 419-426.
- IGLESIAS CORTIZAS, M. J. et al. (1997). "Prevalencia de trastornos del lenguaje y otras patologías en la zona comarcal de Bergantiños (A Coruña), durante el curso 1995-1996". *Libro de Actas del VIII Jornadas Nacionales de AEOP*, 179-181. Valencia: Universidad de Valencia.
- IGLESIAS CORTIZAS, M. J. et al. (1997). "Identificación de los trastornos del lenguaje de una población autista de la CC. AA. de Galicia". *Libro de Actas AIDIPE. XI Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa. Investigación y Sociedad*. Granada: Universidad de Granada.
- IGLESIAS CORTIZAS, M. J. et al. (1998). "Diagnóstico de los trastornos del lenguaje en el niño autista". *Revista Galega de Psicopedagogía*. Vols. 16-17, 173-192.
- IGLESIAS CORTIZAS, M. J. et al. (1998). "Trastornos del lenguaje en las niñas afectadas con el síndrome de Rett". *Revista Galega de Psicopedagogía*. Vols. 16-17, 193-206.
- IGLESIAS CORTIZAS, M. J. et al. (1998). "Síndrome de Rett: identificación de una patología en nuestras aulas". *Revista Galego Portuguesa de Psicoloxía e Educación*. Vol. 2, 317-327.
- IGLESIAS CORTIZAS, M. J. et al. (2000). "Incidencia de los trastornos del habla en sujetos con diferentes patologías: deficiencia mental, deficiencia motórica y autismo, en la provincia de A Coruña". *Revista Galego Portuguesa de Psicoloxía e Educación*. Vol. 4, 484-485.
- IGLESIAS CORTIZAS, M. J.; COUCE IGLESIAS, A.; BISQUERRA ALZINA, R. y HUÉ GARCÍA, C. (2004). *El reto de la educación emocional en nuestra sociedad*. A Coruña: Servicio de publicaciones de la Universidade da Coruña.
- INGRAM, D. (1976). *Phonological disability in children*. London: Arnold. Traducción española (1983). *Trastornos fonológicos en el niño*. Barcelona: Médica y Técnica.
- IZA, M. (2002). *Recursos tecnológicos en logopedia*. Málaga: Aljibe.
- JIMÉNEZ, F. (1997). "El informe psicológico". En F. Buela-Casal y J. C. Sierra (Drs.), *Manual de evaluación psicológica*, 221-238. Madrid: Siglo XXI.

- JIMÉNEZ, J. M. (1990). *Cómo fabricamos la dislexia*. Alicante: Disgrafos.
- JIMÉNEZ TORRES, M. G. y LÓPEZ, M. (Ed.) (2003). *Deficiencia auditiva, evaluación, intervención y recursos psicopedagógicos*. Madrid: CEPE.
- JO BUSH, W. y TAYLOR GILES, M. (1976). *Cómo desarrollar las aptitudes psicolingüísticas*. Barcelona: Fontabella.
- JUÁREZ, A. y MONFORT, M. (1989). *Estimulación del lenguaje oral. Un modelo interactivo para niños con dificultades*. Madrid: Santillana.
- KAY, J. et al. (1995). *Evaluación del procesamiento lingüístico en la afasia. EPLA*. Madrid: TEA.
- KENT, L. R. (1983). "El niño que no se comunica. Bases teóricas y prácticas para la intervención". *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, III, 2, 78-95.
- KENT, L. et al. (1982). *PAPEL. Programa para la adquisición de las primeras etapas del lenguaje*. Madrid: Siglo XXI.
- KIRK, S. A.; MCCARTHY, J. J. y KIRK, W. D. (1968). *Examiner's manual: Illinois test of psycholinguistic abilities*. Urbana, IL: University of Illinois Press.
- KIRK, S. A.; MCCARTHY, J. J. y KIRK, W. D. (1986). *Test Illinois de Aptitudes Psicolingüísticas. Adaptación española*. Madrid: TEA. (Adaptado de la versión inglesa de 1968).
- KIRCHNER, T.; TORRES, M. y FORNS, M. (1998). *Evaluación psicológica: modelos y técnicas*. Barcelona: Paidós.
- KOFF ET AL. (1980). "Effects of even probability and animatedness of children's comprehension of active and passive sentences". *The Journal of Psychology*, 104, 157-163.
- KOPPITZ, E. M. (1982). *El test gestáltico visomotor para niños*. Buenos Aires: Ed. Guadalupe.
- LAUNAY, C. y BOREL-MAISONNY (1975; 1994). *Trastornos del lenguaje, la palabra y la voz en el niño*. Barcelona: Toray-Masson.
- LÁZARO, A. (1990). "Problemas y polémicas en torno al Diagnóstico Pedagógico". En *Bordón*, 42, 1, 7-15.
- LÁZARO, A. (1992). "Formalización de indicadores de evaluación". *Bordón*, 43, 4, 477-494.
- LÁZARO, A. (1997). "Variables relevantes para el diagnóstico en situaciones ordinarias en los diferentes niveles del sistema educativo". En Salmerón (Coor.), *Diagnosticar en educación*, 163-182. Granada: FETE-UGT.
- LE HUCHE, F. (1982). "Disfonías funcionales (o disfunciones)". *Revista de Logopedia y Fonoaudiología*, 2, 1, 46-53.
- LE HUCHE, F. (1989). *Lenguaje y habla*, 3 vols. Madrid: Alianza.
- LE HUCHE, F. y ALLALI, A. (1994). *La voz. Terapéutica de los trastornos vocales*. Barcelona: Masson.
- LENNEBERG, E. (1975). *Fundamentos biológicos del lenguaje*. Madrid: Alianza.
- LE NORMAND, M. T. (1995). "Modelos psicolingüísticos del desarrollo del lenguaje". En J. Narbona y C. Chrevrie-Muller, *El lenguaje del niño*, 29-46. Barcelona: Masson.
- LOE. Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo. BOE, 106, de 4/5/2006.
- LÓPEZ GINÉS, M. J. et al. (1998). *Exploración del lenguaje comprensivo y expresivo. ELCE*. Madrid: CEPE.
- LÓPEZ-HIGES, R. et al. (2001). *Batería de evaluación de la lectura. BEL*. Madrid: Psymtec.
- LOPÉZ-IBOR ALIÑO, J. (2005). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. Texto revisado*. Barcelona: Masson. Este autor es el director de la edición española.

- LUBIN, B. (1981). *Depression adjective check lists. Manual*. San Diego, CA: Educational and Industrial Testing Service.
- LUND, N. y DUCHAN, J. (1988). *Assessing children's language in naturalistic contexts*. New Jersey: Prentice Hall.
- LURIA, A. R. y YUDOVICH, F. I. (1978). *Lenguaje y desarrollo intelectual del niño*. Madrid: Pablo del Río.
- MAC CARTHY, P. (1988). *Escala MSCA*. Madrid: TEA.
- MAC DONALD, J. L. y MAC WHINNEY, B. (1995). "The time course of anaphor resolution: Effects of implicit verb causality and gender". *Journal of Memory and Language*, 34, 543-566.
- MAC WHINNEY, B. (2000). *The Childes Project*. Hillsdale, NJ: LEA.
- MAGANTO, J. M. (1996). *Diagnóstico en Educación*. País Vasco. Servicio de Editorial de la Universidad del País Vasco.
- MARCHESI, A. (1997). *El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos*. Madrid: Alianza.
- MARÍN, M. A. (1993). "Los campos de observación en el diagnóstico educativo". Barcelona: Doc. Policopiado. Departament MIDE.
- MARÍN, M. A. (1993). "Las técnicas de recogida de datos en el diagnóstico educativo". Barcelona: Doc. Policopiado. Departament MIDE.
- MARÍN, M. A. (1996). "Concepte i funcions del diagnòstic". Barcelona: Doc. Policopiado. Departament MIDE.
- MARÍN, M. A. (1996). "La evaluación de la inteligencia". Barcelona: Doc. Policopiado. Departament MIDE.
- MARÍN, M. A. (1997). "Conceptualización del diagnóstico para una orientación educativa de calidad". En Salmerón (Coord.), *Diagnosticar en educación*, 17-46. Granada: FETE-UGT.
- MARÍN, M. A. y BUISÁN, C. (1986-1994). *Tendencias actuales en el Diagnóstico Pedagógico*. Barcelona: Laertes.
- MARÍN, M. A. y BUISÁN, C. (1997). *Diagnòstic en educació. Pràctiques*. Barcelona: Edicions Universitat de Barcelona.
- MARTÍNEZ, R. (1994). *Psicometría: Teoría de los test psicológicos y educativos*, Madrid: Síntesis.
- MARTINEZ, M. J. et al. (1981). *Problemas escolares. Dislexia, discalculia, dislalia*. Madrid. Cincel-Kapelsz.
- MARTÍNEZ GONZÁLEZ, R. A. (1994). "¿Diagnóstico pedagógico o evaluación educativa? Hacia una aclaración conceptual y terminológica". *Revista de Investigación Educativa*, 23, 623-630.
- MEC (1992). *Materiales para la Reforma (Cajas Rojas). Guía general*. Madrid: MEC.
- MEC (1996). *La evaluación psicopedagógica: Modelos, orientaciones e instrumentos*. Madrid: MEC.
- MELGUIZO, M. C. (2003). "La evaluación de la voz y de los aspectos fonéticos-fonológicos". En M. Jiménez y López (Coord.). *Deficiencia auditiva. Evaluación, intervención y recursos psicopedagógicos*.

- MENYUK, P. (1964). "A comparatsion of grammar of children with functionally deviant and normal speech". *Journal of Speech and Hearing Research*, 7, 109-122.
- MILLER, G. (1969). *Lenguaje y comunicación*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- MILLER, J. F. (1981). *Assessing lenguaje production in children: experimental procedure*, 23-44. Austin: Pro-Ed.
- MILLER, J. (1986). "Evaluación de la conducta lingüística de los niños". En Schiefelbusch, R. L. (Ed.): *Bases de la intervención en el lenguaje*. Madrid: Alambra.
- MILLER, J. y CHAPMAN, R. (1987). *SALT: systematic analysis of language transcriptis. User's manual*. Madison: University of Wisconsin Press.
- MOLINA, S. et al. (1994)(Dir). *Bases psicopedagógicas de la Educación Especial*. Alcoy: Marfil.
- MOLINA, S. et al. (1996). *Batería para la evaluación dinámica del potencial de aprendizaje y de las estrategias cognitivas. BEDPAEC*. Madrid: CEPE.
- MOLINER, M. (1975; 2004). *Diccionario de uso del español*. Madrid: Gredos. 2 Vols.
- MONFORT, M. (1988). *La intervención logopédica. II Simposio de Logopedia*. 2ª edic. Madrid: CEPE.
- MONFORT, M. (1991). "Los trastornos de aprendizaje del lenguaje escrito". En J. Peña Casanova (Ed.), *Manual de Logopedia*, 249-267. Barcelona: Masson.
- MONFORT, M. (1994). *Disfasia infantil*. Madrid: CEPE.
- MONFORT, M. (1995). *Enseñar a hablar*. Madrid: CEPE.
- MONFORT, M. y JUÁREZ, A. (1987-1989). *El niño que habla*. Madrid: CEPE.
- MONFORT, M. y JUÁREZ, A. (1989). *Estimulación del lenguaje oral*. Madrid: Santillana.
- MONFORT, M. y JUÁREZ, A. (1989). *Registro fonológico inducido*. Madrid: CEPE.
- MONTESINOS, M. et al. (1991). *Pruebas psicopedagógicas de evaluación individual*. Barcelona: PPU.
- MORENO, J. M. y GARCÍA-BAAMONDE, M. E. (2003). *Guía de recursos para evaluación del lenguaje*. Madrid: CCS.
- MYERS, P. (1987). *Assessing the oral language development and intervention on students*, 91. Austin: Pro-Ed.
- NARBONA, J. y CHEVRIE-MULLER, C. (1997). "Evaluación neuropsicológica". En J. Narbona y C. Chrevrie-Muller, *El lenguaje del niño*, 107-124. Barcelona: Masson.
- NARBONA, J. y CHEVRIE-MULLER, C. (1997- 2001). *El lenguaje del niño. Desarrollo normal, evaluación y trastornos*. Barcelona: Masson.
- NATION, J. E. y ARAN, E. M. (1991). *Diagnosis of speech and lenguaje disorders*. San Diego: Singular Publishing Group.
- NEWBORG, J. et al. (1984-1989). *Inventario de desarrollo Battelle*. Allen, Texas: DLM Teaching Resources. Y en edición española. Barcelona: Fundació Catalana per la Síndrome de Down.
- ORDEN HOZ, A. (1990). "Evaluación de los efectos de los programas de intervención". En *Revista de Investigación Educativa*. 8, 16, 61-76.
- OMS (1983). *Clasificación internacional de las deficiencias, discapacidades y minusvalías*. Madrid: Inerser.

- OMS (1996). *CIE-10: Clasificación estadística internacional de enfermedades y problemas relacionados con la salud*. Madrid: Masson.
- ORDEN HOZ, A. (1991a). “La evaluación de programas en el contexto educativo”. Ponencia presentada al *Seminario sobre Evaluación de Programas Educativos*. Madrid.
- PADILLA, M. T. (2002). *Técnicas e instrumentos para el diagnóstico y evaluación educativa*. Madrid: CCS.
- PADILLA, D.; SÁNCHEZ-LÓPEZ, P. y ANDRÉS, M. (2001). “La deficiencia auditiva: sistemas de comunicación, ayudas técnicas y metodología de intervención psicoeducativa”. En Padilla y Sánchez-López. *Bases psicológicas de la educación especial*. Almería: Grupo Edutorial Universitario.
- PANTIN, B. (1999). *Language disorders across the lifespan*. San Diego: Singular Publish Group.
- PARADIS, M. (1993). *Evaluación de la afasia en los bilingües*. Barcelona: Masson.
- PASCUAL GARCÍA, P. (1995). *Tratamiento de los defectos de articulación en el lenguaje del niño*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- PEÑA-CASANOVA, J. (1993). *Manual de logopedia*. Barcelona: Masson.
- PERALBO UZQUIANO, M. y COLS (1998). *Desarrollo del lenguaje y cognición*. Madrid: Pirámide.
- PERELLÓ, J. (1981-1990). *Trastornos del habla*. Barcelona: Editorial Científico-Médica.
- PERELLÓ, J. (1995). *Diccionario de Logopedia. Foniatria y Audiología*. Barcelona: Lebón.
- PERELLÓ, J. (1996). *Evaluación de la voz, lenguaje y audición*. Barcelona: Lebón.
- PÉREZ AVELLANEDA, M. et al. (1999). *Batería de contenidos escolares de Primaria. BACEP*. Madrid: CEPE.
- PÉREZ AVELLANEDA, M. et al. (2000). *Diagnóstico integral del estudio, DIE*. Madrid: TEA.
- PÉREZ MONTERO, C. (1995). *Evaluación del lenguaje oral en la etapa 0-6 años*. Madrid: Siglo XXI.
- PÉREZ, E. y SERRA M. (1998). *Análisis del retraso del lenguaje. AREL. Protocolos de XXI*.
- PÉREZ, JUSTE, R. (1990). “Recogida de información en el diagnóstico pedagógico”. *Bordón*, 42, 1, 17-30.
- PÉREZ JUSTE, R. (1994). “Evaluación versus diagnóstico”. En *Revista Investigación Educativa*, 23 (1) 577-592. Murcia.
- PÉREZ JUSTE, R. y GARCÍA RAMOS, J. M. (1989). *Diagnóstico, evaluación y toma de decisiones*. Madrid: Rialp.
- PERVIN, L. (1979). *Personalidad. Teoría, evaluación e investigación*. Bilbao: Desclée de Brower.
- PIAGET ARCHIVES FOUNDATION (1989). “The Jean Piaget Bibliography” (La Bibliografía de Jean Piaget). Ginebra: Jean Piaget Archives Foundation.
- PUYUELO, M. (1995). Revisión sobre los procedimientos de evaluación del lenguaje. Historia y actualidad de los métodos de evaluación. *Rev. Logop. Fon. Audio*, XV, 2, 76-93.
- PUYUELO, M. (1997). *Casos clínicos en logopedia 1*. Barcelona. Masson.
- PUYUELO, M. (1999). *Casos clínicos en logopedia 2*. Barcelona. Masson.
- PUYUELO, M. (2001). *Casos clínicos en logopedia 3*. Barcelona. Masson.

- PUYUELO, M. et al. (1998). *Batería de lenguaje objetiva y criterial. BLOC*. Madrid: TEA.
- PUYUELO, M. et al. (2000; 2002). *Evaluación del lenguaje*. Barcelona: Masson.
- PUYUELO, M y RONDAL, J. A. (2003). *Manual de desarrollo y alteraciones del lenguaje*. Barcelona: Masson.
- RAMÍREZ CAMACHO, R. A. (1990). *Conocer al sordo*. Madrid: CEPE.
- RAMOS, J. L. y CUETOS, F. (1999). *Evaluación de los procesos lectores en alumnos de tercer ciclo de Educación Primaria y de Educación Secundaria. PROLEC-SE*. Madrid: TEA.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1992-2001). *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid: Espasa. 2 Vols.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1992-2001-2004). *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid: Unigraf. 2 Vols.
- REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre por el que se establecen las “enseñanzas mínimas” de Educación Primaria. BOE, 29,3 de 8/12/2006.
- REAL DECRETO 1630/2006, de 29 de diciembre por el que se establecen las “enseñanzas mínimas” del 2º ciclo de Educación Infantil. BOE, 4, de 4/1/2007.
- REICH, P. (1996). *Language development*. Englelwood Cliffs N.J: Prentice-Hall.
- REYNELL, J. (1978). *Escalas de Desarrollo del Lenguaje*. Madrid: MEPSA.
- RIART, J. y SOLER, M. (1990). *Test de comprensión lectora, COLE*. Madrid: TEA.
- RODRÍGUEZ SANTOS, J. M. (1990). *La deficiencia auditiva: un enfoque cognitivo*. Universidad Pontificia de Salamanca.
- ROGERS, C. (1970). *Le développement de la persone*. París: Dunod.
- RONDAL, J. (1982). *El desarrollo del lenguaje*. Barcelona: Médica y Técnica.
- RONDAL, J. A. (1995). “Componentes del lenguaje y aspectos del desarrollo desde la perspectiva de la evaluación”. En M. Puyuelo (2000). *Evaluación del lenguaje*. Barcelona: Masson.
- RONDAL, J. A. (1999): *El desarrollo del lenguaje*. Barcelona: Médica y Técnica.
- RONDAL, J. A. y SERÓN, X. (1991). *Trastornos del lenguaje*. Barcelona: Paidós. 3 Vols.
- RIUS ESTRADA, M. D. (1995). *Lenguaje oral. Proyecto de metodología científica para el desarrollo de la comunicación en la escuela*. Toledo: Coiné.
- RUDER, K. F. (1986). “Planificación y programación para la intervención del lenguaje”. En R. L. Schiefelbush (Ed). *Bases de la intervención en el lenguaje*. Madrid: Alhambra.
- SADEK-KAHLIL (1995). *El test de lenguaje*. Barcelona: ISEP.
- SÁNCHEZ CANILLAS, J. F. et al. (1998). *Supuestos prácticos en Educación Especial*. Barcelona: Cisspraxis.
- SÁNCHEZ, P.; PADILLA, D. y ANDRÉS, M. (2001). “La deficiencia auditiva: concepto, etiología, tipos, desarrollo y medios de detección”. En Padilla y Sánchez-López: *Bases psicológicas de la educación especial*. Almería: Grupo Edutorial Universitario.
- SALMERÓN, H. (Ed.) (1997). *Evaluación educativa. Teoría, metodología y aplicaciones en áreas de conocimiento*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- SÁNCHEZ-CANO, M. y BONALS, J. (Coords.) (2005). *La evaluación psicopedagógica*. Barcelona: Graó.
- SATTLER, J. M. (1996). *Evaluación Infantil*. México: Editorial El Manual Moderno (3.ª ed.).

- SCHIEFELBUSCH, R. L. (Ed.) (1986). *Bases de la intervención en el lenguaje*. Madrid: Alhambra Universidad.
- SCHOPLER et al. (1988). *The childhood autism rating scale (CARS)*. Los Ángeles: Western Psychological Services.
- SIDMAN, M. (1973). *Técnicas de investigación científica*. Barcelona: Fontenella.
- SILVA MORENO, F. (1995). *Evaluación psicológica en niños y adolescentes*. Madrid: Síntesis.
- SILVESTRE, N. (1999). *Sordera, Comunicación y aprendizaje*. Barcelona: Masson.
- SOPRANO, M. (1997). "Evaluación del lenguaje oral". En J. Narbona y C. Chevrie-Muller. En *El lenguaje del niño. Desarrollo normal, evaluación y trastornos*, 75-94. Barcelona: Masson.
- SOS, A. y SOS, M. L. (1997). *Logopedia práctica*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- SUÁREZ YÁÑEZ, A. (1995). *Dificultades en el aprendizaje. Un modelo de diagnóstico e intervención*. Madrid: Santillana.
- SUÁREZ, A. y MEARA, P. (1985). *Prueba de comprensión lectora, CLT*. Madrid: TEA.
- TRIADÓ, C y FORNS, M. (1989). *La evaluación del lenguaje. Una aproximación evolutiva*. Barcelona: Anthropos.
- TEA (1999). *TEDOC. Test y documentos psicológicos. Información técnica y criterios de utilización*. Madrid: TEA.
- TOUGH, J. (1987). *El lenguaje oral en la escuela. Una guía de observación y actuación para el maestro*. Madrid: Visor.
- TOUGH, J. (1987; 1996). *El lenguaje oral en la escuela*. Madrid: Visor.
- TORRES GIL, J. (1996). *Cómo detectar y tratar las dificultades en el lenguaje oral*. Barcelona: CEAC.
- TRIADÓ, C. y FORNS, M. (1989). *La evaluación del lenguaje. Una aproximación evolutiva*. Barcelona: Anthropos.
- VALLÉS, A. (1990). *Prueba de articulación de fonemas, PAF*. Madrid: CEPE.
- VERDUGO, M. A. (Dir.) (1994). *Evaluación curricular*. Madrid: Siglo XXI.
- VIDAL, J. G. y MANIÓN, D. G. (1996). *Temario de oposiciones al cuerpo de maestros. Temario general*. 2 Vols. Madrid: EOS.
- VILA, I. (1989). *La adquisició del llenguatge*. Barcelona: Graó
- VIGOTSKY, L. S. (1991; 1993; 1995; 1996; 1997). *Obras escogidas 5 vols*. Madrid: Visor.
- VIGOTSKY, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. (Nueva versión). Barcelona: Paidós.
- WALLACH, G. P. (1984). "Later language learning: syntactic structures and strategies". En G. P. Wallach y K. G. Butler (Eds.). *Language and learning disabilities in school-age children*. Baltimore: Williams and Wilkins.
- WECHSLER, D. (1985). *WISC. Escala de inteligencia Wechsler para niños*. Madrid: TEA.
- WECHSLER, D. (1986). *WPPSI. Escala de inteligencia Wechsler para preescolares*. Madrid: TEA.
- XUNTA DE GALICIA, (1999). *Diccionario de psicología e educación*. Santiago de Compostela, Grafanova, S.A.
- YUSTE, C. et al. (1999). *ELA-R. Examen logopédico de articulación* (revisado y ampliado). Madrid: Albor-Cohs.
- YUSTE, C. et al. (2000). *Batería de evaluación de la inteligencia verbal. INVE*. Madrid: CEPE.

SEGUNDA PARTE
INTERVENCIÓN EDUCATIVA

El currículum y los fines educativos

Plan del capítulo

- 6.1. Introducción
- 6.2. Aproximación al concepto de currículum
- 6.3. Los fines y objetivos del currículum
- 6.4. Dos modelos curriculares

6.1. Introducción

No resulta una tarea fácil escribir este primer capítulo sobre el currículum y los fines educativos en una obra que pretende incidir sobre los aspectos prácticos de aplicación en el aula o de intervención educativa. Pero, tal vez por ello mismo, sea más necesaria una adecuada reflexión y fundamentación teórica de dicha práctica, evitando así la tentación, en la que han caído muchos seguidores de los modelos tecnicistas que analizaremos, de buscar simples recetas para una aplicación directa, sin reflexión sobre los fundamentos de su propia actuación. Por ello es importante, aunque comprometido, realizar, en primer lugar, un esfuerzo de aproximación a la complejidad del mundo del currículum y abordar, en segundo término, las finalidades y los objetivos del mismo, efectuando un análisis, no sólo de modelos curriculares de gran divulgación, ya reconocidos como clásicos, sino también incidiendo, en concreto, mediante la reflexión crítica, en un modelo curricular de tipo tecnicista que tuvo gran arraigo en la enseñanza española de la década de los ochenta, los llamados *Programas Renovados* de la enseñanza, que han dejado una importante huella y repercusión sobre la mentalidad y la práctica de muchos profesionales de la educación. Pretendemos, también, en este capítulo, realizar un breve análisis y evaluación del modelo curricular de la LOGSE (1990), implantado en España en la última década del siglo XX, dada la importancia que éste ha tenido en el establecimiento de las bases de la modernización del currículum y como marco y referente obligado de las leyes educativas posteriores en España, últimamente la LOE (2006).

6.2. Aproximación al concepto de currículum

En una primera aproximación, el término currículum viene a significar, en el lenguaje pedagógico, según Rosales (1988: 29), “el estudio, planificación, desarrollo y evaluación

del proceso institucional sistemático de enseñanza y aprendizaje”. No es tarea fácil, sin embargo, acotar este concepto, dada la gran complejidad de los fenómenos curriculares y la diversidad de teorías y enfoques sobre el mismo, como a continuación se verá.

6.2.1. El currículum desde el punto de vista etimológico y aproximación conceptual

La voz latina curriculum equivale, etimológicamente, a *carrera*, *recorrido* que debe ser realizado. En latín *curriculum-i (n)*: significa “carrera”, “itinerario”, “lugar donde se corre”; y el verbo correspondiente, *currere*: “correr”.

Gimeno Sacristán (1992) señala que “la escolaridad es un recorrido para los alumnos y el curriculum su relleno, su contenido, la guía de su progreso por la escolaridad”. Este término comienza a ser utilizado, en el lenguaje pedagógico de los países anglosajones, en el siglo XIX, teniendo lugar su difusión a partir de los primeros años del siglo XX. Es, en los albores de este siglo, cuando la educación de masas, que se inicia ya en el siglo anterior como consecuencia del fenómeno de la industrialización, realiza su expansión. Como señala Lundgren (1991: 28-29), la escolarización elemental obligatoria no se impone legalmente hasta finales del siglo XIX y no llega a generalizarse hasta mediados del XX. Las exigencias de la expansión de la escolarización llevan consigo, según este autor, una serie de ajustes tanto en la forma de estructurarse ésta como en la creación de nuevos niveles de enseñanza. Para Gimeno Sacristán (1992: 145), la necesaria organización y regulación de un sistema escolar tan complejo y que sirve a “intereses sociales con consecuencias tan decisivas” supone un inevitable control y, además “implica la idea de regular y controlar la impartición del conocimiento”.

Desde que Bobbit, en 1918, utiliza por primera vez el título *The Curriculum* en uno de sus trabajos, el uso de este término comienza a difundirse y pronto proliferan de modo tan extraordinario los estudios sobre este tema que su empleo se extenderá rápidamente, desde los países anglosajones, por el resto de Europa y América Latina.

En este intento de acercamiento a sus orígenes, podemos preguntarnos: ¿cuáles son los *problemas básicos* de los que se ha preocupado y preocupa el curriculum? En sus primeros momentos, el término curriculum se asociaba esencialmente con el problema primordial de la enseñanza de todos los tiempos: “lo que se debe de enseñar”, es decir, el problema de la selección de los contenidos. Esta problemática sigue siendo, también hoy, el *caballo de batalla* de las grandes decisiones curriculares por la enorme repercusión social, política, ideológica y económica que tienen tales decisiones. Es fácil reconocer este hecho con tan solo asomarnos a los ámbitos donde se producen las grandes discusiones y debates (comisiones oficiales y Parlamentos) sobre la conveniencia de introducir o suprimir éstos o los demás contenidos o materias en las distintas etapas educativas y niveles de enseñanza. El curriculum, según Gimeno, es una “selección limitada de cultura”, dado que el tiempo de escolarización y las capacidades de los alumnos son limitadas. Porque en la escolarización, en palabras del mismo autor, “no se aprende todo, ni todos aprenden lo mismo, por lo que el primer problema curricular tiene un significado social y político” (Gimeno, 1992: 143).

De lo dicho se desprende que el curriculum supone una selección de los contenidos culturales del sistema educativo. Es decir, se trata de un proyecto que implica una “opción cultural” compleja y comprometida. Desde este punto de vista Gimeno, en otra de sus obras (1998: 40 y 42), propone una primera aproximación al concepto de curriculum,

definiéndolo como “el proyecto selectivo de cultura, cultural, social, política y administrativamente condicionado, que rellena la actividad escolar, y que se hace realidad dentro de las condiciones de la escuela tal como se halla configurada”. Indudablemente, para este autor, la concepción cualitativa del currículo no es independiente de los diversos *formatos* que adopta, ni de las *condiciones* en las que se desenvuelve. De acuerdo con esta visión del currículum, debemos reconocer que la pregunta esencial que se plantea, la de *qué enseñar*, lleva consigo asociados un sinnúmero de interrogantes cuyas respuestas tienen importantes connotaciones sociales y políticas.

Además, la resolución de los problemas que plantea el *qué enseñar* (problema de fines educativos y contenidos) suscita y exige, a su vez, la respuesta a otras preguntas que desbordan y complementan sus fronteras para situarse en el terreno del *cuándo* y del *cómo enseñar*, y del *qué, cómo y cuándo evaluar*. Es decir, en el currículum no sólo se plantean y seleccionan los objetivos y contenidos (*lo que se enseña y aprende*), sino que también se decide *cuándo* se hará, por lo que es posible establecer niveles de dificultad en los contenidos, de modo que puedan ser distribuidos secuencialmente en distintas etapas, o niveles y tiempos. El currículum propone, además, ciertos criterios y orientaciones metodológicas que afectan a *cómo enseñar*. Y, finalmente, éste toma las decisiones pertinentes sobre la *evaluación* (*el qué, cómo y cuándo evaluar*). Por ello, el *Diseño Curricular Base* (1989), que constituye el documento que recoge el planteamiento curricular de la LOGSE de 1990, en España, trata de integrar, de algún modo, todos estos elementos en su definición de currículum cuando lo define como “el proyecto que determina los objetivos de la educación escolar, es decir, los aspectos del desarrollo y de la incorporación a la cultura que la escuela trata de promover y propone un plan de acción adecuado para la consecución de estos objetivos” (DCB, 1989: 21). En este concepto se plasman dos *funciones* básicas del currículum, que son las siguientes:

- a. *Determinar los objetivos o intenciones del sistema educativo* (respondiendo, como *proyecto*, a la pregunta de *qué enseñar*).
- b. *Servir de guía para la práctica* (tomando las decisiones, propias de un *plan de acción*, sobre el *cómo y cuándo enseñar* y acerca del *qué, cómo y cuándo evaluar*).

Es preciso observar que, tanto en el concepto que ofrece el Diseño Curricular señalado, como también en el que hemos recogido anteriormente de Gimeno Sacristán, queda patente la concepción del currículum como un *proyecto, una planificación*, es decir, como una “*representación de la acción*”. Sin embargo, no se percibe en estos conceptos la importantísima faceta o ámbito del currículum que es la de ser considerado como *acción* o como *praxis*. Angulo Rasco (1994) sintetiza en tres apartados la pluralidad de concepciones existentes sobre el currículum que reflejan las distintas percepciones que se pueden tener sobre el mismo:

- “Como contenido” (el currículum como representación de la cultura).
- “Como planificación” (el currículum como representación de la acción).
- “Como acción práctica” (el currículum como acción interactiva y construcción práctica).

Según Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1983), los muy diversos conceptos y definiciones sobre el currículum pueden agruparse en las siguientes categorías en función de los enfoques adoptados, según se entienda éste:

- “Como una estructura organizada de conocimiento”.
- “Como un sistema tecnológico de producción”.

- “Como un plan de instrucción”.
- “Como un conjunto de experiencias de aprendizaje”.
- “Como una solución de problemas”.

Pero los intentos de definir el currículum, ya lo hemos dicho, son siempre pobres y parciales, aunque determinantes y comprometidos, ya que su definición supone adoptar una postura, optar por alguna alternativa ante la pluralidad de problemas y disyuntivas que se plantean, es decir, presupone un compromiso ético, una toma de postura. Contreras Domingo (1991: 176-182) sistematiza los problemas y alternativas que se pueden presentar en las distintas posiciones sobre el currículum, en las siguientes:

1. *¿El currículum debe proponer lo que debe de enseñarse o lo que los alumnos deben aprender?* Es decir, ¿importan las disciplinas o materias de enseñanza o la adquisición de destrezas por parte de los alumnos?
2. *¿El currículum es lo que se debe de enseñar o aprender, o lo que realmente se enseña y aprende?* Por ello, ¿qué relación existe entre intenciones y logros?
3. *¿El currículum es lo que se debe enseñar o aprender, o incluye también el cómo, las estrategias, métodos y procesos de enseñanza?* ¿Es, pues, cuestión de qué o de cómo enseñar?
4. *¿El currículum es algo especificado, delimitado y acabado que luego se aplica, o es algo abierto, que se delimita en el propio proceso de aplicación?* La naturaleza del currículum ¿es estática o dinámica, ya que evoluciona en el proceso de su aplicación? La opción por algunas de estas disyuntivas, dice este autor, será indicativa de *qué es lo importante*.

Sin pretender dar respuesta a estas preguntas ni optar por alguna de ellas, esbozamos aquí nuestra aproximación conceptual al término currículum. De lo dicho hasta aquí, podríamos llegar a entender el currículum como un *proyecto* o como un *plan* que determina las intenciones educativas y selecciona contenidos culturales al tiempo que planifica o *guía* la acción práctica, pero que se hace realidad gracias a la *propia práctica*. Siendo ello cierto, preferimos resaltar (siguiendo a Stenhouse, Elliott, Jackson, o el propio Gimeno Sacristán, entre otros) la idea de currículum como *marco o contexto* en el que se plantean y resuelven los problemas concretos del ámbito educativo, convirtiéndose, así, en un *instrumento de transformación* de profesores y alumnos, gracias a la *reflexión y el análisis (investigación)* sobre la propia experiencia.

Queremos referirnos, finalmente, a la corriente crítica del currículum, la cual defiende que las escuelas forman parte de un proceso social más amplio y, por ello, deben juzgarse dentro de un contexto socioeconómico, cultural y político. En este sentido, algunos autores como Giroux (1990) o Apple (1985) han elevado el debate sobre el currículum a un nivel crítico y, aceptando las bases de una nueva sociología del currículum que hunde sus raíces en corrientes filosóficas diversas (existencialismo, psicoanálisis, marxismo, fenomenología, escuela de Francfort...), abogan por una visión que defina el currículum como un estudio de la ideología. Esta nueva sociología del currículum plantea cuestiones profundas y temas de debate acerca del mismo currículum y, como señala el propio Giroux (1990, 57-59), se enfrenta como una alternativa a muchas de las opiniones e hipótesis muy arraigadas, acuñadas por la visión del currículum tradicional.

6.2.2. Niveles de objetivación del currículum

Considerando el currículum como un *plan*, el DCB de 1989 proclama su carácter *abierto y flexible* al ser presentado con tal grado de amplitud que requiere su concreción en diferentes momentos y niveles, los llamados en el mismo: *Niveles de concreción del currículum*. Debe adaptarse, además, a las diferencias individuales del alumnado, teniendo en cuenta su diversidad y considerando, de manera particular, las necesidades específicas de aprendizaje de determinados alumnos y alumnas. Se plantea, en efecto, un currículum escalonado en tres niveles de concreción, que son:

- *Primer nivel*: constituye el *nivel oficial*, propio de las administraciones central y autonómica, a quienes competen las grandes decisiones curriculares de carácter oficial (Diseños Curriculares Base, Decretos de currículum, etc.).
- *Segundo nivel*: es éste el *nivel del Centro educativo*, en el que los equipos de profesores deben elaborar sus Proyectos Curriculares para cada Etapa educativa.
- *Tercer nivel*: en este tercer nivel, concierne a los profesores la elaboración de sus programaciones de aula.

Este planteamiento del MEC (1989), de un currículum plasmado en tres niveles de concreción, se ofrecía y presentaba, desde la instancia oficial, como una propuesta caracterizada por su *apertura y flexibilidad* que admite la adaptación y contextualización a las distintas características de los ámbitos sociales, los centros educativos y los alumnos. Es verdad que este grado de apertura aparecía como novedoso entonces, pues no se concebía de este modo en los *currícula* anteriores a la LOGSE, en España. (Más adelante veremos cómo los *Programas Renovados* de 1981/82, que regulaban la educación Preescolar y la Educación General Básica (EGB), prefijaban y determinaban, de modo muy estricto y cerrado, ya desde la instancia oficial, los contenidos y los objetivos del currículum que se presentaban de este modo a los profesores para su enseñanza).

En nuestra consideración, el currículum *en cascada* que plantea la LOGSE ha conducido, en ocasiones, a respuestas excesivamente burocratizadas por parte de los Centros educativos y del profesorado en la elaboración de sus Proyectos y Adaptaciones Curriculares. Por ello, el planteamiento curricular de la LOGSE tampoco ha sido ni es garantía suficiente de apertura y de flexibilidad, ya que la elaboración de los Proyectos Curriculares se ha convertido, en diversos centros, en un puro trámite burocrático con escasa repercusión sobre la práctica del profesorado y no surge, con frecuencia, del trabajo en equipo de los profesores para buscar formas propias de adecuarse y responder con eficacia a las circunstancias reales de su alumnado. Dicho Proyecto no siempre se hace vida y da sentido a toda la actividad del profesorado y del centro, ni conlleva una reflexión compartida sobre el mismo, ni tampoco una revisión permanente. Por ello, Gimeno, como crítico de la LOGSE, señala que no se puede hablar de un currículum abierto cuando no se garantiza suficientemente la participación de los distintos sectores sociales en el nivel oficial, el llamado "*nivel macrocurricular*", en el que se toman las grandes decisiones curriculares, pues, aunque este nivel forma parte del ámbito o esfera de la Administración, la importancia de las decisiones que en él se toman deberían contar con un amplio debate y un adecuado consenso social. Y muchos autores críticos consideran que el debate anterior a la aprobación de las leyes educativas suele ser insuficiente, en la mayoría de los casos, tal como sucedió con la LOGSE (1990), y con las leyes posteriores: la LOCE (2002), (ley

que no llegó a desarrollarse ni aplicarse), e incluso, para muchos, con la actual LOE (2006). Ciertamente, compartimos la idea de Gimeno de que la discusión y la búsqueda de una visión coherente sobre la razón de ser de los contenidos del currículo debería hacerse cuando se discute y organiza la totalidad del mismo. Después, en otras esferas de la planificación curricular (nivel de centro educativo y profesores), es difícil que —pese a las buenas palabras o intenciones oficiales— sea posible adoptar decisiones esenciales, puesto que “la coherencia cultural de todo el Curriculum reside en el diseño macrocurricular” (Gimeno Sacristán, 1992: 374).

Pero volviendo al curriculum “en cascada” que nos ofrece la LOGSE, reducido a los tres niveles jerárquicos de concreción, antes señalados, entendemos que éstos suponen una simplificación rígida que no refleja con precisión lo que acontece en la realidad, ya que el proceso curricular tiene una mayor complejidad que la descrita, al estar sometido a unas “fases de objetivación” plurales y diversas que, al decir de Gimeno (1992), podrían ser las siguientes:

- Un *curriculum prescrito y regulado por las Administraciones educativas*, es decir, el recogido en los documentos curriculares oficiales que determinan los contenidos mínimos prescritos.
- El *curriculum diseñado para ser consumido por profesores y alumnos*, como son las guías didácticas, libros de texto y otros materiales diversos que sirven de ayuda y orientación a los centros y profesores en la concreción del currículo. Un ejemplo de ello serían los diversos documentos para el profesorado, ofrecidos y publicados por el MEC, en años posteriores a la aprobación de la LOGSE en 1990, y presentados en las llamadas vulgarmente “Carpetas rojas”.
- El *curriculum en las prácticas organizativas de los centros*, tales como los Proyectos Curriculares de Centro y las Programaciones de los profesores.
- El *curriculum en acción*, es decir, las diversas tareas que realizan los alumnos y de las que extraen la experiencia educativa real, pues el curriculum sólo llega a ser real, “en la experiencia del alumno y en la evaluación”.
- El *curriculum evaluado*, donde se llevan a cabo las prácticas de control internas y externas.

El curriculum de la LOE (Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo), se presenta sin especiales variantes respecto al de la LOGSE en cuanto a su planteamiento estructural básico en ese primer nivel oficial, pese a ciertas modificaciones de contenidos, criterios de promoción o evaluación, introducción de algunas materias, etc. No obstante, el Título V de esta ley, que trata de la participación en el funcionamiento y el gobierno de los centros, denota una buena dosis de apertura (¿menor rigidez que la LOGSE?) en cuanto a las tareas de adecuación, concreción y organización del curriculum por parte de los centros, permitiendo a éstos diversas posibilidades para realizar, con flexibilidad y autonomía, sus funciones y actividades curriculares.

Como síntesis, para Gimeno, el “curriculum en acción”, refleja el verdadero contenido de la práctica educativa “donde el saber y la cultura cobran sentido en la interacción y en el trabajo cotidianos” (las tareas de aprendizaje de los alumnos y las alumnas, junto con las exigencias cotidianas del profesorado, los tipos de exámenes y evaluaciones y las valoraciones que realizan). Tanto éste como, también, los documentos oficiales, los textos, las

guías didácticas, los proyectos curriculares de los centros, etc., constituyen —ya lo hemos visto— diversas *plasmaciones* del currículum, que expresan, con diferente concreción, las llamadas *expectativas curriculares* que no son, por sí mismas, el *currículum real*, pues éste “es más un proceso social, que se crea y pasa a ser experiencia a través de múltiples contextos que interaccionan entre sí” (Gimeno, 1998 y 1990).

6.2.3. Las funciones del currículum

Resumimos, aquí, las *funciones del currículum*, ya anteriormente mencionadas, destacando con el DCB (1989), las siguientes:

- a. El currículum tiene la función de “hacer explícitas las intenciones del sistema educativo”, lo cual requiere que dichas intenciones se plasmen y concreten por medio de la elección de unos objetivos y la selección de los contenidos, es decir, se realice la función de hacer patentes o explícitos los aspectos relacionados con el *qué enseñar*.
- b. El currículum tiene, también, la función de “servir de guía para orientar la práctica”, por ello, éste se nos presenta como “un plan de acción” que indica el cuándo enseñar y orienta acerca del cómo enseñar (orientaciones metodológicas), y del qué, cómo y cuándo evaluar.
- c. El currículum incluye tanto el “diseño” como el “desarrollo” del mismo, es decir, implica tanto el proyecto como su puesta en práctica. Por todo ello, podemos decir que el currículum es proyecto, pero es, también, desarrollo, la forma de organizarlo dentro de la escuela. Es, asimismo, la práctica, tal y como se organiza en las condiciones reales, aquello que ocurre realmente en las aulas. En este sentido, muchos autores defienden el carácter abierto del currículum, nunca prefijado y determinado, que se delimita en su proceso de aplicación. Es, según esta perspectiva, algo dinámico, “que evoluciona en el transcurso de su evolución práctica”. Por ello Gimeno (1990) entiende el currículum como un proceso que admite prácticas diversas o que supone una “conurrencia de prácticas”.

6.2.4. El currículum manifiesto, versus oculto

“Considerar que la enseñanza se reduce a lo que los programas oficiales o los mismos profesores dicen que quieren transmitir es una ingenuidad. Una cosa es lo que a los profesores se les dice que tienen que enseñar, otra es lo que ellos creen o dicen que enseñan, y otra distinta lo que los alumnos aprenden” (Gimeno, 1992: 152).

Junto con las experiencias de aprendizaje intencionalmente objetivadas, explicitadas o exteriorizadas, es decir, lo que se les presenta o comunica, de alguna manera, a los alumnos (*currículum explícito*) están aquellas otras que, sin haber sido exteriorizadas o plasmadas de forma clara actúan, no obstante, de forma soterrada o implícita a lo largo del proceso de aprendizaje, constituyendo un auténtico *currículum oculto*. De ahí que se pueda hablar de un currículum manifiesto, explícito u oficial, y —también— de un currículum implícito, no declarado u oculto que es indicativo del mundo de los valores que, efectivamente, están presentes en el ámbito de la escuela y que no son ajenos a la sociedad en la que ésta está inmersa. Como señala J. Torres, “la política educativa no puede ser comprendida de manera

aislada, descontextualizada del marco socio-histórico concreto en el que cobra auténtico significado” (Torres Santomé, 1991: 13). Los alumnos y las alumnas, en la realidad de las aulas, reciben la influencia de ambos tipos de *curricula* y esta doble influencia da lugar, en su propia experiencia, en su *vivencia* educativa, al verdadero curriculum o *curriculum real*. Jackson (1991), gran divulgador del término *curriculum oculto*, en su obra *La vida en las aulas*, describe y analiza, con un realismo sorprendente, todo este complejo clima, propio de la escuela, en donde rutinas y hechos triviales, prácticas organizativas, premios y castigos, relaciones de autoridad y evaluación, forman un complejo mundo al que el alumno y la alumna, —también el profesorado—, tendrán que acomodarse o adaptarse, si pretenden lograr la satisfacción y el éxito, y que constituye, en muchas ocasiones, un auténtico curriculum no declarado u oculto. A este respecto comenta también Torres Santomé (1991: 76): “En las investigaciones y análisis que a partir de ahora se van a llevar a cabo sobre lo que sucede en la escuela, cobra una gran importancia el desvelamiento del curriculum oculto que se planifica, se desarrolla y se evalúa sin llegar a hacerse explícito en ningún momento en la memoria e intenciones del profesorado ni, por supuesto, tener el asentimiento del alumnado o de sus familias. Funciona de una manera implícita a través de los contenidos culturales, las rutinas, interacciones y tareas escolares. No es fruto de una planificación ‘conspirativa’ del colectivo docente. Pero lo que es importante señalar es que da como resultado una reproducción de las principales dimensiones y peculiaridades de la esfera económica de la sociedad”.

La escuela transmite, en efecto, conocimientos y técnicas, pero también los *valores de la sociedad* en la que se desenvuelve, los valores sociales imperantes y, en muchos casos, esto sucede de modo más implícito que explícito, de forma oculta y no manifiesta. Es cierto que la escuela, la educación, puede y debe ayudar a despertar en el alumnado el sentido crítico y el análisis de esos valores de la sociedad en que vive y procurar, de esta manera, la modificación y mejora de las condiciones y relaciones sociales existentes. Las teorías neo-marxistas de la *reproducción* y la *resistencia*, recogidas de Giroux entre otros autores, sostienen que, por un lado, el sistema educativo reproduce las estructuras sociales dominantes (desigualdades de clase, género, raza, ideología. . . , de los *grupos dominantes*), pero que, por otro lado, en la escuela surgen tensiones, conflictos, resistencias, respecto a esos valores, que mediatizan así las posibilidades de reproducción social. Este sistema reproductivo no siempre funciona correctamente a causa de las diversas resistencias sociales que puede encontrar. En este sentido actualmente está adquiriendo importancia, en el desarrollo de programas de educación multicultural, la puesta en práctica de estrategias de *empowerment*, término traducido por Martínez Rodríguez, en la obra coordinada por Angulo y Blanco (1994: 59-66), como “capacitación y fortalecimiento que un individuo consigue de sí mismo”. En estos programas de educación multicultural, la acción pedagógica se dirige al fortalecimiento de las personas que se sitúan socialmente en el ámbito de grupos minoritarios desfavorecidos por razón de su clase social, cultura, raza, sexo, etc., y este fortalecimiento personal se produce cuando se coloca el punto de partida del aprendizaje en las experiencias personales y situaciones de la vida cotidiana de los alumnos, en las que los aspectos emocionales son considerados importantes. Se facilita con ello la posibilidad de una *negociación* de los contenidos del currículo entre el profesorado y el alumnado con diferentes puntos de vista o diversas experiencias étnicas, religiosas y culturales, etc.

6.2.5. Didáctica y currículum

Al llegar a este punto en nuestra reflexión sobre el currículum, se nos presenta la necesidad de resolver una duda y de plantearnos la pregunta sobre cuáles pueden ser las relaciones entre dos conceptos que se nos asemejan cercanos, tanto en su *objeto*, o el ámbito de su estudio, como en sus *funciones*: la Didáctica y el Currículum.

Sin detenernos en consideraciones previas sobre la Didáctica como *ciencia de la educación* y en su relación con cada una de las demás ciencias de la educación (pues ello desbordaría el objetivo de estas líneas), elegiremos, a continuación, algunos de los muchos conceptos sobre lo que es la *Didáctica* para proceder a su análisis y así clarificar este concepto.

La Didáctica, siguiendo a Rosales (1988: 43), puede definirse como “ciencia del proceso de enseñanza sistemática en cuanto organizadora del aprendizaje”.

El concepto de Contreras Domingo (1991: 19 y ss.), coincidente con el contenido de la definición anterior, incluye además algunos matices complementarios. Este autor define la Didáctica como “la disciplina que explica los procesos de enseñanza-aprendizaje para proponer su realización consecuente con las finalidades educativas”.

El análisis y la reflexión sobre los conceptos dados anteriormente nos conducen a unas consideraciones sobre los aspectos esenciales de la Didáctica, cuya síntesis presentamos en los tres núcleos siguientes:

1. Se trata de una *disciplina o ciencia*, aunque su desarrollo sea todavía parcial y hasta fragmentario, dada la complejidad de los procesos que estudia. Además, como indica el mismo Contreras (ibídem), consiste en una disciplina “que explica (los procesos de e/a) para proponer su realización (...)”. El propio autor aclara que la expresión “explicar para proponer” supone “la relación de dependencia del componente explicativo respecto del compromiso con la práctica”. Por ello la Didáctica participa de los dos tipos de componentes: el *explicativo* y el *normativo o práctico*, pero constituye esencialmente una *ciencia práctica*, esto es, abocada a la práctica, comprometida con la práctica. La Didáctica se caracteriza, pues, por su doble finalidad *teórico-práctica*, o lo que es lo mismo, *explicativo-normativa*; destacándose, de una manera especial, la última de las acepciones, es decir, su carácter *práctico o normativo*.
2. Por otro lado, en el concepto de Didáctica, presentado por el mismo autor, se señala también que esta ciencia debe proponer su realización “consecuente con las finalidades educativas”. Es decir, se refuerza en este concepto su carácter consecuente y comprometido con las finalidades pedagógicas y los valores educativos. “Las propuestas de realización de los procesos de enseñanza-aprendizaje tienen que justificarse por su valor educativo. Ello quiere decir que el debate sobre los valores no es algo que quede al margen del conocimiento didáctico. Antes bien, es un elemento constitutivo esencial del mismo” (Contreras, 1991: 20).
3. Por fin, hay que destacar que, en los dos conceptos de Didáctica elegidos anteriormente, se presenta como *objeto propio* de la Didáctica el *proceso de enseñanza-aprendizaje*. Ciertamente, se trata de un proceso de carácter *intencional y sistemático*, como se indica explícitamente en el concepto tomado de Rosales (1988). Desde sus orígenes, la Didáctica fue considerada como el saber ligado a la enseñanza. Pero la enseñanza tiene, evidentemente, una intrínseca relación con el aprendizaje. Se enseña para posibilitar que el alumno o la alumna aprendan, o realicen actividades encaminadas a

tal fin, aunque no se trata de una relación de tipo causa-efecto sino de un “entramado de acciones y efectos recíprocos que se generan en las situaciones instructivas”. Es decir, se trata de “un sistema de comunicación intencional” pero que se produce “en el marco institucional y en el que se generan estrategias encaminadas a provocar el aprendizaje” (Contreras, 1991: 21-24).

La Didáctica, además de su carácter científico, (aunque esta ciencia se presente como algo inacabado y fragmentario y plantee dificultades para configurarse como tal), tiene también elementos de *técnica*, al menos este aspecto es resaltado por muchos de sus defensores; y se destaca, finalmente, en la actualidad, su carácter *artístico*, que lleva a la consideración de la Didáctica como un *arte*.

Antes de cerrar este apartado, queremos abordar, brevemente, el tema de las diferencias y relaciones entre los conceptos de *Didáctica* y *Curriculum*, y determinar cuál es el campo de estudio y cuáles son las competencias de cada uno de ellos porque, si la *Didáctica* se ocupa del proceso de enseñanza-aprendizaje, ¿no le compete también el campo de *lo que se enseña*, además de su evidente preocupación por los problemas metodológicos? Pero al *Curriculum*, ¿no le interesa igualmente el *cómo se enseña*, además de su compromiso con los problemas referentes a los fines educativos y contenidos de enseñanza que se remontan a su origen? Se pretende, pues, resolver el interrogante que planteábamos al comienzo: la *Didáctica* y el *Curriculum*, ¿tienen el mismo objeto?, ¿tratan el mismo tipo de cosas? Lo que equivale a preguntarse si tienen el mismo campo de estudio y el mismo desarrollo. Y para contestar a esta pregunta es preciso matizar que se trata de un problema de *tradiciones distintas*, más que de campos o competencias diferentes. Por una parte, la *tradición anglosajona* (Reino Unido, Estados Unidos de América...) está ligada al término *curriculum*, desde las primeras décadas del siglo XX, tal como ya hemos señalado anteriormente. Su principal preocupación la constituían, en esos momentos, los problemas derivados del *qué enseñar*, es decir, el problema de los fines y los contenidos de la educación. De otra parte, la *Didáctica* tiene sus raíces en una *tradición europea* (Francia, Alemania, Italia, España...), en la que, preocupada esencialmente por la *actividad de la enseñanza*, ha enfatizado tradicionalmente, en el problema del *cómo enseñar*, en lo metodológico. Además, en estos países europeos, no se habla de *curriculum* sino de *programas y planes de estudio*, hasta bien avanzado el siglo XX.

Se ha de reconocer, no obstante, que en la actualidad, las preocupaciones del *curriculum* desbordan el campo del *qué enseñar*, moviéndose también en los del *cuándo y el cómo enseñar y evaluar* y otras problemáticas relacionadas con estos temas. En efecto, la mayoría de las corrientes actuales sobre el *curriculum* y, en especial, las corrientes críticas como la de Kemmis (1988), consideran que éste se preocupa de cómo el proyecto educativo se realiza en las aulas. Por su parte, la *Didáctica*, en la actualidad, también se interesa y se siente comprometida con el plano de los fines y contenidos de la enseñanza; por lo que ambos campos, el de la *Didáctica* y el del *Curriculum*, se aproximan y, muchas veces, se solapan entre sí, desdibujándose sus diferencias originarias. No por ello se puede olvidar, de forma simplista, que la diversidad de estudios y tradiciones son diferentes en ambos, como se ha visto. De este modo, pueden resultar sugerentes las palabras de Gimeno Sacristán (1992: 142), quien señala que si la *Didáctica* también se ocupa de los problemas relacionados con el *contenido* (selección, ordenación o secuenciación y desarrollo práctico), superando así su papel puramente metodológico, y si, por otro lado, los

estudios sobre el currículum “se extienden hacia la práctica” superando el viejo dualismo entre currículum y enseñanza, “estamos ante dos campos solapados, pero que arrancan de tradiciones distintas, procedentes de ámbitos culturales y académicos diferenciados, pero coincidentes en su objeto”.

Queremos resaltar, por fin, otras perspectivas recientes que se plantean en el campo de la enseñanza. Las exigencias de la *interdisciplinariedad* en el ámbito del saber, así como la adecuada preparación, tanto de los alumnos y las alumnas, como del profesorado, para una *sociedad cambiante*, cada vez más diversa y plural, y la búsqueda de respuestas adecuadas a los “desafíos de la interculturalidad” (Medina Rivilla, 2002: 22), son algunos de los retos y nuevas perspectivas que se abren hoy en el campo de la enseñanza. Por ello, en nuestra opinión, la discusión que mantienen muchos autores por la situación de la Didáctica como *ciencia*, más o menos rigurosa, se relativiza, cuando se contempla como un *saber*, sin duda muy complejo, pero importante y hermoso, por tratarse de un *estudio humano*, o referido al ámbito de la persona humana. La reflexión compartida entre diversos colectivos, así como la consecuente búsqueda de respuestas educativas adecuadas a dichos desafíos, es uno de los temas todavía pendientes, pero ya abiertos, de la Didáctica en la actualidad.

6.3. Los fines y objetivos del currículum

Aristóteles, en su *Ética a Nicómaco*, Libro I, comienzo del Capítulo 1º, señala que “todas las artes, todas las indagaciones de la mente, así como todos nuestros actos y todas nuestras decisiones morales se rigen siempre hacia algún bien que deseamos conseguir”. Estos bienes que deseamos se traducen en los fines que orientan y dirigen toda acción humana. Y trasladándonos de la cultura clásica a la edad contemporánea, John Dewey (1967) afirma, más concretamente, que “el objetivo significa la previsión del término o resultado probable de nuestra acción. Actuar con un objetivo previsto es actuar inteligentemente; redundando siempre en actividades dispersas y ordenadas para alcanzarlo. El objetivo es, pues, el principio que gobierna y dirige toda nuestra actividad e influye en cada uno de los pasos que damos para llegar a él”.

Es propio de la persona humana trabajar con finalidades, proponerse metas y objetivos a lograr en sus actuaciones. Y cuando éstos no se plasman explícitamente cabe el peligro de trabajar de forma anárquica, sin orientación o, tal vez, de llegar a ser dirigidos por fuerzas desconocidas, por objetivos inconscientes. En el campo educativo estaríamos ante lo que algunos autores han llamado *currículum oculto*, como ya se ha visto anteriormente. Gimeno Sacristán (1980: 29) observa que “estos resultados de aprendizaje no previstos explícitamente, ni tampoco evaluados y diagnosticados por el profesor, componen lo que se ha venido a llamar currículo oculto de la institución escolar y de la enseñanza, que no por ser oculto y desconocido es menos real y efectivo”.

Bien es verdad que, si en el campo educativo, es importante trabajar con finalidades, metas u objetivos, también lo es que el problema se plantea cuando tratamos de concretar de qué metas u objetivos se trata, a qué nos referimos cuando hablamos de objetivos educativos o didácticos. Ello, evidentemente, nos lleva a analizar cuál es nuestra concepción sobre la enseñanza, de qué modelo educativo y curricular partimos. A continuación, trataremos de analizar los modelos denominados *por objetivos*, también llamados *tecnológicos*, *tecnicistas*, o *sistémicos*. Y, del mismo modo analizaremos los modelos *de proceso* que pueden presentar, a su vez, gran variedad de planteamientos.

6.4. Dos modelos curriculares

6.4.1. Modelos tecnológicos o “por objetivos”

Los modelos curriculares denominados *por objetivos* han hecho de los objetivos la razón de ser de los mismos, el punto de referencia obligado de todos los demás elementos que lo componen. Desde esta perspectiva, en muchos casos, la enseñanza llega a entenderse como un *sistema* compuesto de diversos elementos que se interrelacionan entre sí en la búsqueda de unas metas concretas. Gimeno Sacristán, en 1981, haciéndose eco de la gran difusión de este enfoque, observaba que “si el modelo didáctico es sistémico, el elemento objetivos es uno de los componentes de mayor poder decisorio”. Y, contagiado, en aquellos momentos, del fervor de cientificidad que se respiraba en torno a estos planteamientos, quien pronto se convertiría en el gran crítico de la eficiencia tecnicista, sostenía entonces que “es el afán de eficiencia el que ha puesto de manifiesto la importancia de que todo proceso didáctico parte de unos objetivos explícitos. La cientificidad requiere y pretende objetivar procesos de evaluación respecto a metas claramente especificadas”. Bien es verdad que también este autor se plantea, ya entonces, la duda de si esta pretensión de racionalidad constituye solamente un intento laudable de cientificidad, o si puede ser el medio para la imposición interesada de unos valores externos, bajo criterios de eficiencia (Gimeno, 1981: 155-156).

Los modelos tecnológicos o tecnicistas se caracterizan por entender —en mayor o menor grado— que el proceso de enseñanza/aprendizaje es un simple medio para el logro de unos fines; por ello reciben el nombre de modelos medios-fines. En éstos, no se considera el valor que puede tener, por sí mismo, el proceso desarrollado; no se le otorga importancia tanto al camino que se recorre, como al logro de unos objetivos previstos, al final de ese recorrido. Esta perspectiva denota una visión lineal, reduccionista y simple del proceso de enseñanza/aprendizaje, que se convierte en un simple medio para... lograr fines. De una manera muy clara lo expresa Peterssen, (1976: 53) cuando señala que “las concepciones de la enseñanza por objetivos postulan que la enseñanza será altamente eficaz si se conoce con exactitud hacia que disposiciones de conducta se debe conducir a los alumnos. Las medidas restantes, —contenidos y temas, metodologías y técnicas, medios, así como las interacciones sociales—, se valoran según la medida en que contribuyen a la consecución de los objetivos de aprendizaje decididos de antemano”.

La preocupación por la *eficacia*, traducida en una búsqueda de logros concretos u objetivos, llega a convertirse en una obsesión, la “obsesión por la eficiencia” (Gimeno, 1988). Por ello, en esta versión, es esencial, como se verá más adelante, una correcta y detallada redacción de los objetivos que plasmará los resultados precisos que se quieren alcanzar, expresados en términos de *conductas* directamente observables y evaluables (incluso cuantificables). Y, para planificar adecuadamente estos objetivos *operativos* o *de conducta*, los modelos tecnológicos parten, en general, de una rigurosa *jerarquización* de los objetivos, determinando una rígida dependencia entre ellos y escalonándolos según diversas especificaciones y categorías (objetivos generales, específicos, operativos, etc.). Además, el uso de *taxonomías*, o clasificaciones de todas las posibles variantes del aprendizaje del ser humano en los más diversos campos (cognoscitivo, afectivo, psicomotor) y la diversificación de las posibles capacidades, habilidades, destrezas, etc., elaboradas por

expertos o técnicos externos, tuvieron amplia cabida en estos modelos educativos, como base para la especificación de las *operaciones* o *conductas* que habrían de plasmarse en los objetivos.

6.4.1.1. Las corrientes ideológicas que sustentan estos modelos

Muy brevemente se analizan, a continuación, las principales concepciones ideológicas, los fundamentos teóricos y corrientes de pensamiento que sustentan y se hacen presentes en estos modelos tecnológicos. Podrían resumirse esencialmente del siguiente modo:

1. Los modelos curriculares tecnológicos reflejan la influencia que sobre ellos ejerció el *enfoque taylorista*, propio de la industria de comienzos del siglo XX, en Estados Unidos de América. El ingeniero e inventor norteamericano F. Taylor (1856-1915), fue el primero que estudió la *productividad en la industria* y fue el creador de la llamada *dirección científica*, conocida mundialmente como el “sistema Taylor”, que establece métodos eficientes de trabajo con el fin de aumentar la producción. La *especialización* de los empleados u obreros en las diversas *tareas* que exige la producción, requiere el *análisis y la especificación* de dichas tareas y el ajuste del *tiempo* requerido por las mismas; y todo ello constituirá la clave del éxito de un sistema de *producción eficiente*. Este planteamiento reportó resultados óptimos, a corto plazo, en el campo de la industria en el que se aplicó (en fábricas, talleres, departamentos administrativos de diversas compañías, etc.). El éxito que tuvieron los planteamientos tayloristas en el seno de la producción industrial propició su difusión al campo educativo, no sólo en el ámbito de la organización y administración escolar, sino también en el educativo y didáctico. La búsqueda de la *rentabilidad* y de la *eficiencia*, traducidas en un aumento de la *calidad y cantidad de la producción*, es decir, en unos resultados concretos, constituyen, del mismo modo, la base del sistema educativo entendido como un *sistema de producción industrial*. Esta corriente eficientista influyó, de manera decisiva, sobre los estudios y los planteamientos que Bobbitt realizó en el campo de la enseñanza (recordemos que este autor fue el primero en utilizar la denominación de currículum en 1918), y de los muchos que posteriormente le siguieron. Tyler (1973: 7-8) es uno de los más destacados representantes de un modelo integral sobre el *currículum* desarrollado hacia 1950, desde este enfoque tecnológico.
2. Además del influjo del pensamiento taylorista comentado, muchos de los seguidores de esta perspectiva, en el ámbito educativo, recibieron también la influencia de la *corriente conductista* sobre el aprendizaje, que alcanzaba por entonces un gran desarrollo y difusión. Según Gimeno (1988: 28), el conductismo ofreció al modelo tecnológico, en general, “un arropamiento científico más moderno, con la garantía que supone apoyar el pensamiento pedagógico en una corriente psicológica calificada de científica”. Como uno de tantos ejemplos de lo que esta corriente representó puede considerarse la obra de Peterssen (1976), *Enseñanza por objetivos de aprendizaje*, en la que éste plantea unas premisas abiertamente *conductistas* en su concepción del aprendizaje como “modificación de la conducta”. Señala el autor que un “objetivo de aprendizaje” se refiere a una “conducta final de los alumnos en procesos de aprendizaje intencionados” e indica, asimismo, que “el objetivo de aprendizaje se constituye

en baremo y punto de referencia hacia el que se orientan las medidas restantes, la introducción, realización y evaluación de los procesos mediante los cuales se pretende lograr esta misma conducta del alumno. Una vez establecido el objetivo se pone en marcha y se realiza el proceso, a través del cual se pretende modificar la conducta de los alumnos de acuerdo con el objetivo. Las comprobaciones de las medidas que se efectúen respecto al acierto y adecuación de este proceso sólo podrán realizarse si el objetivo de aprendizaje constituye el punto de referencia. El objetivo de aprendizaje, pues, es un factor decisivo para la construcción de procesos de enseñanza y aprendizaje con una finalidad racional (Ibídem: 30 y 35).

Esta enseñanza dirigida y controlada por objetivos, en torno a los cuales se orientan linealmente todos los demás elementos o componentes, y una concepción del aprendizaje como *modificación de la conducta*, son las notas características de una multitud de modelos tecnológicos como los de Tyler, Gagné, Mager, y un largo etcétera. Incluso en la terminología utilizada por muchos de estos autores se percibe claramente su estrecha relación con las teorías psicológicas behavioristas (o de la conducta) que, desde Pavlov y, sobre todo, con Watson, se trasladaron, por medio de Skinner, entre otros autores, al ámbito educativo y, en concreto, a la llamada *enseñanza programada*. En este sentido, la obra de Mager titulada *Formulación operativa de objetivos didácticos* (1973, 1974, 1977, 1979, 1980 y 1982) resultó ser un pequeño tratado de enseñanza programada para la formulación de *objetivos operativos*, también llamados de conducta o de comportamiento, sobre los que volveremos.

3. Por otra parte, quisiéramos realizar un breve análisis de la influencia que tuvieron sobre los modelos tecnológicos o por objetivos los principios básicos de la *tecnología científica* derivados de ciertas teorías de la ciencia como pueden ser la de M. Bunge (1975 y 1976), o del análisis de sistemas; en concreto, de la teoría general de sistemas (T.G.S.) de L. Von Bertalanffy (1976). Este autor propone la búsqueda de unas bases teóricas para una integración interdisciplinar, aplicable a las teorías de la instrucción. No obstante, la influencia de estas teorías científicas sobre los planteamientos educativos tecnológicos que comentamos resultó ser muy superficial. El llamado *enfoque sistemático* en el campo de la enseñanza y del curriculum propició modelos tecnológicos que mantuvieron pretensiones de científicidad pero que sólo lograron reforzar su mero afán práctico o eficientista. Entre los autores que defendieron un enfoque sistemático o sistémico (que no científico), vale la pena recordar a algunos autores como Chadwick (1979: 28 y 32), que, analizando el ámbito educacional como un *sistema de instrucción*, pretendía una actuación “lógica, ordenada y científica”. En este sentido, otro autor, Kaufman (1977) propone también un *enfoque sistemático*, recogido en su obra *Planificación de sistemas educativos*. Rowntree (1982) se constituye en otro gran defensor de esta perspectiva sobre el curriculum; y así muchos otros autores. No obstante, los modelos de sistemas aplicados al campo de la educación “no responden al enfoque estructural de Von Bertalanffy (1976), sino a los precedentes del campo militar y de la industria en aras del eficientismo y no de la comprensión científica” (Gimeno Sacristán, 1988: 96).

Podemos mencionar, finalmente, la interpretación crítica de Habermas sobre este modelo técnico. Sabido es que Habermas considera tres *intereses* cognitivos básicos en el ser humano: los *técnicos*, los *prácticos* y los *emancipadores*, que darán lugar a tres formas de saber, la *empírico-analítica*, la *histórico-hermenéutica*, y la *crítica*. Centrándonos en el *interés técnico*, éste constituye, para dicho autor, un interés por el *control* del ambiente mediante la *acción*, de acuerdo con las reglas basadas en leyes con fundamento empírico. En sus análisis sobre Habermas, Grundy (1991: 26-27 y 50-52) constata que la presencia de un interés técnico implícito se orienta al control del sistema educativo en los modelos curriculares como el que estamos comentando. En estos modelos técnicos, los objetivos son preestablecidos con habilidad por los *creadores del currículum* quienes determinan el diseño de la experiencia de aprendizaje. Por ello, el poder último, en la interpretación de Habermas, se encuentra en quienes formulan los objetivos (es decir, en quienes controlan el *eidós* o la idea preestablecida, porque el *eidós* determina lo que debe suceder). De ahí la lucha por dicho control. La función reproductora del currículum constituye, en esta interpretación, una de las consecuencias del *interés cognitivo-técnico*, propio de los modelos que comentamos.

6.4.1.2. La planificación de los objetivos en los modelos curriculares tecnológicos

Analizaremos aquí los diversos aspectos que conllevan la *clasificación*, *selección* y *concreción* de los objetivos en el ámbito de estos enfoques educativos eficientistas, y pretendemos revisar las diversas *tipologías de objetivos* y la *formulación operativa* de los objetivos didácticos, así como de las *taxonomías de objetivos*, de tanta importancia en estos modelos.

La clasificación de los objetivos constituyó una tarea de especial importancia para los defensores de modelos curriculares finalizados o por objetivos, muy preocupados por su adecuada estructuración jerárquica y por una minuciosa formulación de los mismos. Así, los objetivos se diferenciaban por su *nivel de generalidad o concreción (jerarquía)*, siguiendo distintas clasificaciones.

Por ejemplo, según Mager y Ketele, respectivamente, se podía distinguir entre objetivos *generales*, *específicos* y *operativos* o *conductuales* (Mager, 1973; Ketele, 1975):

- a. *Objetivos generales*. Éstos indican la dirección que va a tomar la tarea de enseñanza/aprendizaje, de una manera amplia y en relación con unas metas educativas. En general, son comunes a todas las materias de enseñanza, es decir, tienen un carácter globalizador y están provistos de gran capacidad de transferencia. Ejemplo: desarrollar la capacidad de comprensión y análisis de los fenómenos y procesos.
- b. *Objetivos específicos*. Constituyen la adecuación de los objetivos generales a las diversas materias de aprendizaje. Son enunciados generales, pero limitados al contenido particular de una determinada disciplina (conceptos, principios, aplicaciones, etc.). Pueden tener, a su vez, un mayor o menor grado de concreción, según la amplitud y tipo de capacidades que pretendan desarrollar, y según su referencia al núcleo de contenido más o menos amplio o concreto. Ejemplo: identificar y analizar los procesos del desarrollo de los seres vivos.
- c. *Objetivos operativos o de conducta*. Representan el máximo nivel de concreción. Estos objetivos, como se ya se ha dicho, fueron profusamente utilizados por los

planificadores de diseños lineales o tecnicistas, respondiendo a unos planteamientos conductistas. Se expresan por medio de conductas a alcanzar por los alumnos al final de un tramo de aprendizaje. También son mencionados por estos autores con el nombre de objetivos instructivos o de aprendizaje. A continuación, se detallará su formulación. Ejemplo: identificar, al menos, 8 características del crecimiento de una determinada planta, de un listado de 10 características, presentado al alumno.

Con el propósito de ejemplificar, una vez más, la obsesión clasificatoria que comentamos, ofrecemos otra clasificación jerárquica de los objetivos, según Peterssen (1976), (inspirada en la de C. Möller de la República Federal de Alemania en la década 1960-1970). Se distingue entre *objetivos directrices*, *objetivos generales* y *objetivos precisos*, también rigurosamente estructurados, siguiendo un modelo jerárquico, como apreciamos en algunos ejemplos tomados de aquel contexto alemán:

- Un *objetivo directriz*, que se describe utilizando conceptos generales inespecíficos, sería: “Los alumnos deberán participar de la herencia cultural alemana”.
- Un *objetivo general*: “Los alumnos conocerán romances clásicos alemanes. Conocerán *Das Lied von der Glocke* (La canción de la campana)”.
- Un *objetivo preciso*: “Los alumnos dirán que *Das Lied von der Glocke* fue escrito por Schiller en el año 1799.

Además, en este proceso de estricta dependencia jerárquica, siguiendo a Peterssen, el objetivo general se concreta en la unidad de tiempo que se le asigna y se formula con la máxima precisión posible, tal como podemos apreciar en estos ejemplos:

- “Los alumnos comprenderán el proceso de división de la célula en el ejemplo...” (noventa minutos).
- “Los alumnos sabrán calcular la superficie de un cuadrado” (cuarenta y cinco minutos).
- Etc.

Para llevar a cabo el proceso de jerarquización de los objetivos se requiere, además, según el mismo autor, la realización del *análisis de los momentos estructurales de los contenidos del objetivo general*, lo que requiere la realización de una minuciosa tarea, que supone:

1. Descomponer el objetivo general en sus elementos, de tal modo que pueda expresarse en descripciones de conductas y tareas.
2. Elaborar los objetivos parciales necesarios para alcanzar el objetivo general.

En relación con las diferencias del nivel de generalidad de los objetivos (o jerarquía), existen, además de las comentadas, otras muchas clasificaciones, también muy divulgadas, como pueden ser la de Rowntree (1974), Landsheere (1976), y un largo etc.

No pretendemos describir más detalles de los procesos de clasificación y derivación jerárquica de los objetivos en estos modelos curriculares, pues bastan, como muestra de su minuciosidad y complejidad, los ejemplos ofrecidos.

Pero la diferenciación entre los objetivos también afectaba al ámbito o campo de aprendizaje con el que éstos se relacionaban, tales como el cognoscitivo, afectivo o psicomotor, siguiendo para esta distinción alguna de las conocidas *taxonomías* de objetivos, como las de Bloom y Krathwohl o A. Harrow, entre otros muchos, como se verá más adelante.

Se diferenciaba, asimismo, en no pocos casos, el *grado de libertad* que se otorgaba al alumno en cuanto a la consecución o alcance de dichos objetivos, que podrían ser así obligatorios, optativos, sugeridos e indefinidos o libres. Y de este modo se establecían otros muchos tipos de clasificaciones.

En relación con la formulación operativa de los objetivos didácticos, la literatura ha sido muy extensa. Puede servir de muestra la consulta de las obras de Mager (1973), Peterssen (1976) o Birzea (1980). Los objetivos operativos expresan *conductas inmediatas* que los/las alumnos/as deben desarrollar a propósito de un *contenido específico*. Su formulación implica, pues, la selección de las *conductas* que expresen, con precisión, aquello que el alumnado debe ser capaz de realizar, una vez concluido el aprendizaje de una parcela de contenido (tema o unidad didáctica, por ejemplo).

La operativización de los objetivos supone dos tareas indispensables: la *derivación* y la *especificación*. La derivación señala el proceso que va desde los objetivos generales a los específicos, y de éstos hasta las actividades pedagógicas adecuadas. La derivación supone, pues, partir de definiciones globales y pasar por diferentes *niveles de especificación*, reduciendo cada vez más el contenido de referencia hasta la menor secuencia independiente de aprendizaje (Birzea, 1980: 23). Estas operaciones, propias de todos los procesos jerárquicos comentados, quedan bien patentes en el modelo curricular propuesto por Tyler (1973). (Véase esquemas de ambos modelos en Birzea, 1980: 27 y 29).

La redacción de los objetivos operativos, en su último nivel de especificación exige, según Mager, la identificación del *comportamiento final* esperado, lo cual supone su formulación en términos de *conductas observables del alumno*. (Cada objetivo ha de expresar, con exactitud, aquello que el alumnado tiene que ser capaz de hacer para mostrar su dominio de unos determinados conocimientos o destrezas). Por ello, dicha redacción implica:

- El empleo de *verbos de acción* para describir las actuaciones esperadas en los alumnos (identificar, nombrar, describir, construir, ordenar, demostrar...).
- La referencia a las *situaciones específicas* en que aquéllas se manifiestan, es decir, las condiciones o circunstancias en que se desarrolla la actividad. (“en una lista de 20 palabras”, “dado un texto de A. Machado”, “utilizando un punzón”, “sobre un mapa de España”, etc.).
- Establecer un *criterio de evaluación* (“correctamente”, “sin error”, “con un margen de error del 5%”, “al menos 10 palabras”, etc.).

Son ejemplos de *objetivos operativos*, según Mager, los siguientes:

Los/las alumnos/as deberán:

- Solucionar correctamente 8 quebrados, como mínimo, de un grupo de 10 (se incluye una lista de los cálculos y sus soluciones).
- Dibujar el complejo e instalaciones del colegio a escala 1:10. Se admite un error máximo del 10%.
- Clasificar correctamente como mínimo siete de diez plantas (se incluye una lista de plantas).
- Correr la distancia de 100 metros, en un tiempo no inferior a 16 segundos. Etc.

La crítica a estos planteamientos tecnicistas, tan preocupados por la minuciosa descripción de conductas, no se hizo esperar. Estas críticas, producidas incluso durante los

años de la gran difusión de estos modelos, son expresadas adecuadamente en las siguientes palabras de Landsheere (1977: 277):

“Nacido en este contexto, el libro de Mager ha rendido evidentes servicios al popularizar una idea apremiante: rechazar las formulaciones confusas favorables al vacío pedagógico y someter las afirmaciones a la prueba de los comportamientos observables y, por tanto, mensurables. Pero, inducido quizá simplemente por conseguir una exposición fácil, Mager se ha concentrado en la definición de objetivos cognoscitivos primarios, tendiendo a dar así una visión simplista y señaladamente truncada de las cosas y omitiendo situarse en la empresa completa de la educación, que concierne al niño en su totalidad”.

Finalmente, es preciso recordar que los modelos por objetivos se han apoyado en el uso de *taxonomías de objetivos*. Estas taxonomías o clasificaciones de objetivos, que tuvieron un amplísimo desarrollo y divulgación, ofrecían a los profesores-examinadores y programadores una amplia gama de variantes de los campos del aprendizaje de los alumnos, permitiendo, de este modo, la definición detallada de todos los posibles comportamientos o conductas a alcanzar por el alumnado en dichos ámbitos. Como señala Zabalza, (1987: 115) estas taxonomías ofrecen “un mapa estructural de los diversos niveles y dimensiones” del proceso formativo, ofreciendo un “muestrario sistematizado de metas y alternativas disponibles” para la planificación del proceso didáctico. Algunas taxonomías tienen un carácter global, como la de Guilford, la cual plantea un modelo de estructura de la inteligencia no jerárquico y tridimensional, que se representa gráficamente por medio de un cubo en el que se reflejan las posibles combinaciones entre “las operaciones”, “los contenidos” y “los productos” que puede realizar la mente. Guilford analiza las aplicaciones de su modelo descriptivo en el campo de la educación y critica que la escuela limite excesivamente su actuación sobre las operaciones de cognición y memorización, descuidando el desarrollo de las capacidades intelectuales generales o “productos”. Y, aunque el propósito de Guilford es un estudio de la inteligencia de carácter meramente descriptivo, él tampoco excluye que su modelo pueda ser utilizado para generar y jerarquizar objetivos en el ámbito de la enseñanza, como adecuadamente indica Lansheere.

Entre las taxonomías de tipo *jerárquico*, destacaron las de Gagné y la de Bloom. La taxonomía de objetivos de Gagné (1979), basada en su teoría jerárquica de los tipos de aprendizaje, distingue entre diferentes campos de aprendizaje, o diversas capacidades que han de ser desarrolladas gracias a la repetición y refuerzo continuado de un sinnúmero de aprendizajes. La teoría de Gagné, contagiada de los presupuestos conductistas y planteamientos eficientistas de los ámbitos militar e industrial, tuvo su origen en el trabajo que este mismo autor desempeñó, durante la Segunda Guerra Mundial y años posteriores, en relación con el entrenamiento militar. Su teoría está basada en el *análisis de tareas*, actividad que resulta necesaria para descubrir qué tipo de aprendizaje está implicado en cada una de las múltiples tareas a realizar. La preocupación por los resultados eficientes y a corto plazo, lleva a Gagné a la búsqueda de una taxonomía de objetivos que posibilite procedimientos para el entrenamiento en destrezas muy concretas.

Benjamín S. Bloom y un amplio equipo de colaboradores lograron elaborar una *taxonomía de objetivos educativos* tras varios años de trabajo, que alcanzó una enorme difusión. Bloom y su equipo relatan que la idea de este sistema de clasificación tomó forma por primera vez en una reunión de examinadores que asistieron a la Convención de la Asociación Americana de Psicología, celebrada en 1948, en Boston. En esta reunión se demostró interés por conseguir un marco teórico que pudiera facilitar la comunicación y el acuerdo entre los diferentes examinadores. Después de amplias discusiones se decidió que la mejor manera de obtener tal marco teórico consistía en desarrollar un sistema de clasificación de las metas educativas, ya que éstas proveían las bases para la elaboración de los *currícula*, de los exámenes y el punto de partida para su investigación sobre educación.

Se decidió elaborar una taxonomía que abarcara los ámbitos *cognoscitivo*, *afectivo* y *psicomotor*, y se distribuyó el trabajo entre los distintos miembros del grupo. Con todo, el equipo de Benjamín S. Bloom solamente logró desarrollar plenamente y publicar la clasificación del campo cognoscitivo, como fruto del trabajo desarrollado por la Comisión, entre 1949 y 1953. (Bloom, B. S., ed., 1971: *Taxonomía de los Objetivos de la Educación. Ámbito del Conocimiento*). Más tarde, dos de los componentes de dicha comisión, Krathwohl y el propio Bloom, (1973, ed. esp.) publican la *Taxonomía de los Objetivos de la Educación. Ámbito de la afectividad*, tras finalizar, por su cuenta, con el consentimiento de la mayoría de los miembros de la anterior Comisión, la clasificación del mencionado ámbito afectivo. Posteriormente, son otros autores quienes aportan la taxonomía del ámbito psicomotor. Destaca, entre ellos, la taxonomía de Ana J. Harrow (1978): *Taxonomía del ámbito psicomotor*. Describimos, a continuación, los ámbitos o dominios señalados:

- El *ámbito cognoscitivo*: incluye objetivos instructivos que se refieren a la memoria o evocación de conocimientos y al desarrollo de habilidades intelectuales. Las categorías del dominio cognoscitivo se establecieron siguiendo el principio del continuo psicopedagógico de complejidad, es decir, siguen una *escala* que va desde lo simple a lo complejo y de lo concreto a lo abstracto, por lo que un objetivo educacional de categoría superior (A) implica al de categoría inferior (AB), y éste al siguiente (ABC), y así sucesivamente.
- El *ámbito afectivo*: incluye objetivos formativos que describen cambios de actitudes, desarrollo de apreciaciones y adaptación adecuada de las conductas. En el dominio afectivo se establecieron las categorías según el principio del continuo psicopedagógico de la internalización que también da lugar a una cierta escala progresiva, al igual que la anterior. Pero, en este caso, permite la adquisición (internalización) progresiva de un valor desde el simple reconocimiento de su existencia, y su tolerancia posterior, hasta lograr constituirlo como referente supremo de las propias valoraciones y del comportamiento personal.
- El *ámbito psicomotor*: incluye objetivos que suponen habilidades *manipulativas* y de *tipo motriz*, en general. El dominio psicomotriz cuenta con varias clasificaciones taxonómicas que pueden complementar el trabajo del equipo de Bloom. Éstas difieren según los criterios de sus autores. Las más conocidas y divulgadas son la ya mencionadas de Ana Harrow, y la de Kibler, la de Simpson, y otros.

A continuación, se muestra la taxonomía de objetivos de B. S. Bloom y colaboradores para el ámbito del conocimiento en la Tabla 6.1 y, para el ámbito afectivo, en la Tabla 6.2.

Tabla. 6.1. Ámbito del conocimiento.

-
1. *Conocimiento:*
 - 1.1. Conocimientos específicos:
 - 1.1.1. Conocimiento de la terminología.
 - 1.1.2. Conocimiento de hechos específicos.
 - 1.2. Conocimiento de los modos de trabajar con hechos específicos:
 - 1.2.1. Conocimiento de convencionalismos.
 - 1.2.2. Conocimiento de tendencias y secuencias.;
 - 1.2.3. Conocimiento de clasificaciones y categorías.
 - 1.2.4. Conocimiento de criterios.
 - 1.2.5. Conocimiento de la metodología.
 - 1.3. Conocimiento de los conceptos universales y abstracciones en un campo dado o materia:
 - 1.3.1. Conocimiento de principios y generalizaciones;
 - 1.3.2. Conocimiento de teorías y estructuras.
 2. *Comprensión:*
 - 2.1. Transferencia.
 - 2.2. Interpretación.
 - 2.3. Extrapolación.
 3. *Aplicación.*
 4. *Análisis:*
 - 4.1. Análisis de elementos.
 - 4.2. Análisis de las relaciones.
 - 4.3. Análisis de los principios de organización.
 5. *Síntesis:*
 - 5.1. Producción de una obra personal.
 - 5.2. Elaboración de un plan de acción.
 - 5.3. Derivación de un conjunto de relaciones abstractas.
 6. *Evaluación:*
 - 6.1. Evaluación en relación con la evidencia interna.
 - 6.2. Evaluación a partir de criterios externos.
-

Tabla. 6.2. Ámbito afectivo.

-
1. *Recepción (atención, presencia):*
 - 1.1. Toma de conciencia (prestar atención a la existencia de un valor).
 - 1.2. Predisposición o voluntad de recepción.
 - 1.3. Atención controlada o selectiva.
 2. *Respuesta:*
 - 2.1. Aceptación de la respuesta (asentimiento).
 - 2.2. Predisposición a la respuesta (voluntad de respuesta).
 - 2.3. Satisfacción en la respuesta.
-

Continúa

-
3. *Valoración:*
 - 3.1. Aceptación de un valor.
 - 3.2. Preferencia hacia un valor.
 - 3.3. Compromiso.
 4. *Organización:*
 - 4.1. Conceptualización de un valor.
 - 4.2. Organización de un sistema de valores.
 5. *Caracterización por medio de un valor o conjunto de valores:*
 - 5.1. Disposición generalizada.
 - 5.2. Caracterización (“filosofía de la vida” o “visión del mundo”).
-

Sin entrar en detalles de las taxonomías del *ámbito psicomotor*, mencionamos aquí únicamente la taxonomía de *A. Harrow* (1978), que se contempla como la más completa de las anteriormente señaladas. Consta de seis *categorías*, con sus múltiples *subcategorías* y *clases*. Estas 6 categorías son:

1. Movimientos reflejos.
2. Movimientos naturales o fundamentales.
3. Aptitudes perceptivas.
4. Aptitudes físicas.
5. Habilidades motrices.
6. Comunicación no verbal (mímica espontánea, interpretación, danza).

La taxonomía educativa de Bloom y colaboradores se presentó como una herramienta útil para el profesorado, capaz de proporcionar una base precisa para establecer comunicaciones y acuerdos, como hemos visto, al tiempo que facilitaba la ordenación de las tareas de los educadores, orientándolos en las labores de selección de objetivos y precisando su evaluación. No obstante, tras la euforia de los comienzos de estas taxonomías y de su posterior difusión, comenzaron a detectarse las deficiencias y puntos frágiles (carencias, limitaciones y errores que no es posible analizar en estas páginas). Sobre todo, llegó a evidenciarse el uso abusivo que se hizo de ellas por parte de los investigadores educativos y del profesorado, constituyendo un instrumento imprescindible asociado a la planificación del currículo en modelos tecnológicos, ávidos de una tecnificación de la enseñanza.

Aceptando plenamente todas estas críticas, hay que reconocer, no obstante que, como tales taxonomías, al margen de lo que fue su uso y abuso, pueden aportar al profesorado una pluralidad de opciones mostrando una diversidad de campos de aprendizaje que le brindan un *mapa estructural* de todos sus niveles y dimensiones (Zabalza, 1987). Ofrecen también la posibilidad de evaluar si los tipos de aprendizajes que realiza el alumnado, recogidos en los objetivos que se plantean en las programaciones, son repetitivos, redundantes y faltos de variedad, a la vista del abanico de posibilidades que se pueden presentar en estos campos.

6.4.1.3. Análisis de un modelo de enseñanza por objetivos

Pretendemos realizar un breve análisis de un modelo curricular de corte tecnicista en España que, aunque ya lejano en el tiempo, no por ello puede ser olvidado por el gran influjo que ejerció sobre la mentalidad y la praxis del profesorado y cuya influencia todavía se deja sentir en algunos ámbitos educativos.

A comienzos de la década de 1980, se publicaron en España los llamados *Programas Renovados de la Educación General Básica*, con la pretensión de modernizar y adaptar a los nuevos tiempos, tras la implantación de la *Constitución de 1978*, los contenidos prescritos en la *Ley General de Educación* de 1970. Estos programas, que constituyen un claro exponente de la influencia de los modelos de corte tecnológico por objetivos, estuvieron vigentes, con ciertas modificaciones, hasta la implantación de la LOGSE que tendría lugar, de modo paulatino, tras su publicación en 1990. Es decir, su influencia perduró casi hasta finales del siglo XX.

Los *Programas Renovados* (1981 y 1982) proponen unas enseñanzas mínimas, los llamados *Niveles Básicos de Referencia*, alegando que la Ley General de Educación de 1970 formulaba los objetivos y contenidos en términos excesivamente amplios y generales, señalando que era difícil interpretar “cuáles son los objetivos concretos de aprendizaje, y distinguir lo “imprescindible” y lo meramente “deseable” (P. R., 1981: 7). En consecuencia se establecían, en dichos programas, unas *Áreas de Conocimiento* para los llamados ciclos (Inicial, Medio y Superior) de la Educación General Básica (E.G.B.), enseñanza básica y esencial, entonces vigente, en la que se concretaban, hasta el máximo extremo, los *contenidos*, *objetivos*, e incluso las *actividades* que había que realizar en cada uno de los *cursos* de cada *ciclo* de la E.G.B.

Así, por ejemplo, las *Ciencias de la Naturaleza* impartidas en el Ciclo Medio, y específicamente en 4.º curso, se estructuraban en cuatro *Bloques temáticos* que comprendían los *temas* o *unidades temáticas* que, a continuación, se describen:

Tabla 6.3. Programas Renovados (1981).

4.º curso de la E.G.B. (Ciencias de la Naturaleza)
Bloque temático nº. 1: Conocimiento de sí mismo
Unidad temática 1.1. <i>El hombre progresa.</i>
Unidad temática 1.2. <i>El hombre se alimenta.</i>
Bloque temático nº. 2: Conocimiento del medio
Unidad temática 2.1. <i>Los animales.</i>
Unidad temática 2.2. <i>Los vegetales.</i>
Unidad temática 2.3. <i>Otros elementos y factores del medio: la luz y el suelo.</i>
Bloque temático nº. 3: Desarrollo en el medio
Unidad temática 3.1. <i>Los seres vivos se adaptan al medio.</i>
Unidad temática 3.2. <i>El sonido, medio de comunicación.</i>
Bloque temático nº. 4: Técnicas de trabajo

Seleccionamos ahora, para realizar nuestro estudio sobre este modelo curricular, una de las unidades temáticas anteriormente señaladas, en concreto la 1.2: *El hombre se alimenta*, en la que analizaremos los *Objetivos* y las *Actividades sugeridas* que se plantean, ya desde esta instancia oficial, es decir, desde la planificación del propio Ministerio de Educación plasmada en estos *Programas Renovados*, tal como puede verse a continuación:

Tabla 6.4. El hombre se alimenta.

1.2. El hombre se alimenta	
Objetivos	Actividades sugeridas
1.2.1. Reconocer que el hombre, como todo ser vivo, necesita nutrirse. Enumerar y localizar, en láminas o modelos anatómicos, los diversos órganos de los aparatos que intervienen en la nutrición (digestivo, circulatorio, respiratorio y excretor) y explicar de manera elemental sus funciones.	<ul style="list-style-type: none"> – Explicación del profesor sobre la diferencia entre nutrición y alimentación, cómo ésta es parte del conjunto de procesos que comprende la nutrición. – Señalar y nombrar, ante un modelo anatómico, los aparatos que conjuntamente intervienen en la nutrición. Dibujarlos en el cuaderno. Distinguir, en cada uno, los órganos importantes. – Explicación elemental de cada faceta de la nutrición (digestión, respiración, circulación y excreción). – Buscar en el diccionario: excreción, espirar, digerir, defecación, aspirar... y construir frases con ellas.
1.2.2. Describir las fases fundamentales del proceso digestivo (masticación, transporte, transformación de alimentos, asimilación y excreción). Conocer los principales elementos de una dieta equilibrada (energéticos, plásticos y reguladores) y adquirir buenos hábitos alimentarios.	<ul style="list-style-type: none"> – Señalar en el propio cuerpo, aproximadamente, dónde está situado cada órgano y en un modelo anatómico localizarlos. Dibujar el aparato digestivo poniendo nombres. – Comer una fruta o trozo de pan fijándose en qué dientes intervienen al morder, al masticar. Distinguir las clases de dientes y sus nombres observando la propia dentadura ante un espejo y marcando la huella que dejan en un chicle. Dibujarlo en el cuaderno. – Dibujar los principales órganos del aparato digestivo humano, observado previamente en un modelo anatómico o láminas. Poner el nombre a dichos órganos. Hacer un resumen en el cuaderno de los actos de la digestión, previa información bibliográfica y explicación del profesor. – Confeccionar sobre una cartulina el aparato digestivo, dibujando, recortando y pegando previamente los distintos órganos. Ponerles el nombre correspondiente. – Clasificar alimentos según sean de origen animal, vegetal y mineral. Etc.

Se percibe claramente en los ejemplos seleccionados cómo estos programas concretaban hasta niveles máximos, los *contenidos* de cada Área y establecían unos *objetivos de aprendizaje* que se aproximan bastante a los objetivos operativos o de conducta anteriormente descritos. Y eso sucedía ya en el nivel oficial del currículum, en el modelo tecnológico que analizamos, por lo que a los centros educativos y a los profesores no les quedaba prácticamente ningún margen de decisión y organización del currículum y se convertían en sus simples ejecutores. (Más adelante se contrastará este planteamiento con el del modelo curricular de la LOGSE, en 1990, y con la LOE 2006).

Veamos cómo, en los objetivos propuestos en estos programas renovados para el tema sobre la alimentación humana (“El hombre se alimenta”), se constata que éstos aparecen encabezados por verbos de acción (enumerar, localizar, describir...), indicándose, en muchos casos, las circunstancias o condiciones que deben acompañar a dichas acciones (en láminas o modelos anatómicos) y, en su mayoría, el criterio de evaluación ya implícito, sólo requiere que el profesorado lo exprese finalmente en porcentajes, número de errores, etc., para poder cuantificar y medir los resultados con precisión. Además, para cada uno de los objetivos se plantean, paralelamente, unas *actividades sugeridas*. Es verdad que estas actividades no eran estrictamente obligatorias, pero, ¿qué otro tipo de actividades cabría realizar para el logro de unos objetivos lineales que determinaban, de antemano, unos resultados tan concretos?, ¿qué otro camino diferente se podría recorrer para lograrlos? Este modelo, como se ve, sigue al pie de la letra aquella regla general de la enseñanza por objetivos, evocada por Peterssen (1976: 34): “mientras más se acercan objetivo y procesos de aprendizaje, con más precisión debe formularse la descripción de la conducta final”.

La crítica de este tipo de educación *orientada al producto*, mediante la búsqueda lineal de unos objetivos precisos, guiados por un *interés técnico*, en la terminología de Habermas, se refleja con claridad en las siguientes palabras de Grundy (1991: 54):

“Esta insistencia en la especificación exacta ha constituido la inspiración del documento del curriculum como ‘piedra de toque’ del profesor: plantea con la mayor claridad lo que quieres, elabora paso a paso lo que habrá que hacer para alcanzar el objetivo y tendrás garantizado el éxito. ¡Tan fácil como hacer un pastel!”.

6.4.2. Los modelos “de proceso”

Los planteamientos extremos de algunos modelos “por objetivos”, como el de Mager, que reducía el aprendizaje al “simple dominio cognoscitivo inferior” (Landsheere, 1977: 277), activó la crítica de autores como Tyler, Gagné, Eisner y McClelland..., que, ya en aquellos momentos, reaccionaron con sus críticas en la búsqueda de una visión más amplia del proceso educativo, centrando su atención en la importancia de dicho *proceso*. Así, estos autores establecían distinciones entre diferentes tipos de objetivos, tales como:

- Objetivos de dominio.
- Objetivos de transferencia.
- Objetivos de expresión (o expresivos).

Taba (1974), en su propuesta curricular, similar a la de Tyler en muchos aspectos, denota una concepción más abierta sobre la educación y la función que desempeñan los objetivos en el curriculum, al considerar que éstos “son evolutivos y representan caminos por recorrer antes que puntos terminales” y no pueden descuidar “las capacidades generales, los resultados educativos importantes” (Gimeno, 1988: 37).

Eisner, por su parte, ha sido, en el Reino Unido, uno de los más influyentes críticos del modelo conductual por objetivos. Realiza una distinción entre objetivos instructivos (que equipara esencialmente con los operativos) y objetivos expresivos. Mientras los primeros tienen como finalidad proporcionar el dominio de los instrumentos culturales ya disponibles, los segundos, por los que aboga el autor, permitirán respuestas abiertas y creativas

del alumnado, en la línea del llamado *pensamiento divergente*, de acuerdo con la teoría de Guilford. De ese modo, los objetivos expresivos de Eisner:

“Difieren considerablemente de los instructivos. Un objetivo expresivo no especifica el comportamiento que el estudiante ha de adquirir tras haber emprendido una o más actividades de aprendizaje. Describe un encuentro educativo —identifica una situación en la que han de trabajar los niños, un problema con el que han de enfrentarse, una tarea que deben de emprender—; pero no especifican lo que han de aprender de dicho encuentro, dicha situación, dicho problema o dicha tarea. Un objetivo expresivo proporciona, tanto al profesor como al estudiante, una invitación para explorar, diferir o enfocar cuestiones que revisten peculiar interés o importancia para el que indaga. Un objetivo expresivo es evocador más que prescriptivo. El objetivo expresivo está concebido para servir como tema en torno al cual pueden agruparse destrezas y conocimientos anteriormente aprendidos y mediante el cual se pueden ampliar, elaborar y hacerse idiosincrásicos tales destrezas y conocimientos. Lo que se pretende mediante un objetivo expresivo no es una homogeneidad de respuesta entre los estudiantes, sino diversidad. En el contexto expresivo, el profesor espera proporcionar una situación en la que los significados sean personalizados y en donde los niños creen productos, tanto teóricos como cualitativos, y que sean tan diversos como ellos mismos” (Stenhouse, 1984: 120-121).

En consecuencia, la tarea evaluadora no consistiría en “aplicar un estándar común” a los resultados de todos los niños, sino en “reflexionar acerca de lo que se ha hecho, a fin de revelar su singularidad y su importancia” (Ibídem).

Según Eisner serían, así, objetivos expresivos los siguientes:

- Interpretar el significado de *El Paraíso Perdido*.
- Visitar el zoo y discutir lo que haya en él de interés.
- Examinar y valorar la importancia de *El Viejo y el Mar*.
- Crear una forma tridimensional utilizando alambre y madera.

Analizando los párrafos de Stenhouse, antes transcritos, sobre los objetivos de Eisner, y siguiendo también la síntesis de sus características, realizada por Lansheere (1977: 243), los objetivos de expresión o expresivos, tal como Eisner los concibe, responden a las siguientes características:

- No describen el comportamiento final a adquirir, sino una situación educativa (un encuentro educativo), en la cual los alumnos deben trabajar resolviendo problemas, efectuando tareas, etc. Suponen una invitación a explorar, a reflexionar, a realizar análisis de situaciones y sucesos, más que una precisión de los resultados que deben ser logrados.
- Estas situaciones o encuentros educativos, se utilizan como motivos sobre los cuales pueden aplicarse *skills* (destrezas, habilidades intelectivas...) y conocimientos adquiridos con anterioridad y dan lugar al desarrollo de dichas capacidades y dichos conocimientos, proporcionándoles una impronta personal o un carácter original y propio. No se pretende, pues, la homogeneidad en las respuestas, sino su diversidad y originalidad.

- La evaluación de los objetivos no se realiza con referencia a un estándar único o resultado concreto, sino por medio de una reflexión sobre la originalidad y la significación de dicho resultado.
- De este modo el producto será, probablemente, único y sorprendente, tanto para el autor o protagonista del mismo como para el educador.

Según el planteamiento de Eisner, los objetivos expresivos pueden aplicarse, de manera especial, a las actividades artísticas y humanísticas, al ser éstas las disciplinas más difícilmente acoplables a unos objetivos de conducta o instructivos.

Stenhouse (1984), por su parte, analiza los “objetivos expresivos” de Eisner y considera que éstos están excesivamente ligados a las artes, es decir, a las materias artísticas. El principal reproche de Stenhouse hacia este tipo de objetivos es el de que en ellos se identifique, de modo tan estrecho, lo creativo-expresivo con las artes. Por otro lado objeta que el mismo Eisner utilice el término *objetivos* para designar únicamente su modalidad expresiva. Propone, en cambio, Stenhouse, como alternativa en su propio planteamiento curricular, la consideración de una finalidad pedagógica y unos principios de procedimiento que pueden considerarse como unas orientaciones o líneas generales de actuación en el desarrollo de los modelos de proceso. Stenhouse describe y analiza dos experiencias de este tipo, una de las cuales ha sido llevada a la práctica por él mismo en Gran Bretaña, originándose como consecuencia de su participación en las investigaciones sobre los problemas de comunicación interracial surgidos en ese país. La segunda experiencia que Stenhouse describe es la llevada a cabo, paralelamente, en Estados Unidos de América por Jérôme Bruner, en relación con investigaciones y problemas similares. Estas experiencias son, pues, las siguientes:

- El *Man: A Course of Study* de J. Bruner.
- El *Humanities Curriculum Project* del propio Stenhouse.

6.4.2.1. Las propuestas curriculares de Stenhouse y de Bruner

En el llamado *Humanities Curriculum Project* (1970-1971), de Lawrence Stenhouse, la finalidad pedagógica consistía, en palabras del autor, en “desarrollar una comprensión de situaciones sociales y actos humanos y de los problemas relacionados con valores controvertidos”, y, en concreto, en el ámbito de las *relaciones en una sociedad multirracial* (Stenhouse, 1984: 138 y 180). Los *principios de procedimiento*, constituyen las orientaciones o líneas generales de actuación, y se concretan, en el *Humanities Curriculum Project*, en la propuesta de una serie de capacidades o competencias que deben adquirir los alumnos y que Stenhouse denomina disciplina de procedimiento, porque se asemejan, según este autor, al “procedimiento en reuniones o procedimiento parlamentario”, con la diferencia de que no se trata de adoptar decisiones, como en el caso de los parlamentarios, sino de desarrollar la comprensión (Stenhouse, 1984: 139).

Se presentan, a continuación, tanto la *finalidad* de este proyecto, como algunos de los principios de procedimiento acordados en dicha experiencia, y, también, una definición del papel del profesor (Stenhouse, 1984: 181-182):

Finalidad:

“Educar para tensiones interraciales y malestar dentro de nuestra sociedad —la cual es y será multirracial— socavando los prejuicios, desarrollando el respeto hacia variadas tradiciones y animando la comprensión mutua, la sensatez y la justicia.”

Principios de procedimiento:

“Debemos:

- *Ayudar a los alumnos a tomar conciencia de sus propias actitudes.*
- *Contribuir a que detecten desviaciones y los motivos existentes tras las mismas.*
- *Favorecer el que se percaten del contenido emocional existente en las tensiones o conflictos interraciales.*
- *Poner en claro los factores históricos y sociales que ayudan a explicar la presencia de grupos raciales/étnicos en la sociedad.*
- *Ayudar a los alumnos a ver que muchos problemas que parecen proceder de causas raciales pueden ser predominantemente sociales.*
- *Procurar que consideren la posibilidad de una organización para el cambio”.*

Papel del profesor:

“El profesor ha de constituir un ejemplo de una persona que mantiene una postura crítica frente a actitudes y opiniones basadas en prejuicios y mantenidas por él mismo y por la sociedad en general, y que intenta conseguir cierto grado de entendimiento y respeto mutuos entre grupos humanos e identificados como tales”.

Otra experiencia curricular similar a la descrita anteriormente, también presentada por el propio Stenhouse, (1984), junto con la suya propia, es el *Man: A Course of Study* de Jerome Bruner. Se trata de un currículum americano de Ciencias Sociales, dirigido a alumnos de 10-12 años, basado en el uso de films y rico en materiales. Su director es Peter Dow, y Jerome Bruner su consultor-jefe. Consiste —como señala el propio Stenhouse— en un detallado estudio del salmón del Pacífico, la gaviota arenquera, el babuino y los esquimales *netsilik*, en el que se establece una constante comparación con la sociedad y la propia experiencia de los alumnos, utilizando el método comparativo.

Este currículum se fundamenta en lo que llama *especificación del contenido* (objetos de estudio, conceptos fundamentales y el punto de vista de la Ciencia Social) y, también, en la *especificación de cuánto debe hacer el profesor*, expresado en *principios de procedimiento*.

En palabras del mismo Stenhouse, el mencionado currículum:

“No está diseñado a base de una preespecificación de objetivos conductuales. Por supuesto, en los alumnos se producen cambios como resultado del curso, pero muchos de los más valorados no son anticipados en detalle. El poder y las posibilidades del C. no pueden quedar contenidos en objetivos, ya que están fundamentados en la idea de que el conocimiento debe ser especulativo y, por tanto, indeterminado en cuanto a los resultados obtenidos por los estudiantes, si éste ha de valer la pena. Y se trata, además, de un curso práctico y ordenado que se utiliza en gran número de escuelas” (Stenhouse, 1984: 137).

El *Man: A Course of Study* de Bruner, es, pues, considerado por Stenhouse como un ejemplo de *modelo de proceso* que se fundamenta sobre las estructuras del conocimiento, en el sentido de que proporciona al alumnado el desarrollo de disciplinas del conocimiento, es decir, proporciona “una estructura de criterios y principios de procedimiento y un medio para justificarlos”.

He aquí los principios de procedimiento situados en el trasfondo del *Man: A Course of Study* que Stenhouse, (1984: 136) recopila a través de las aportaciones de otros autores:

- Iniciar y desarrollar en los niños un proceso de planteamiento de preguntas (método de indagación).
- Enseñar una metodología de investigación en la que los niños puedan buscar información para responder a preguntas que han planteado y utilizar la estructura desarrollada en el curso (como, por ejemplo, el concepto de ciclo vital) y aplicarla a nuevas áreas.
- Ayudar a los niños a desarrollar la capacidad de utilizar diversas fuentes de primera mano como datos a partir de los cuales puedan desarrollar hipótesis y extraer conclusiones.
- Establecer discusiones en clase, en las que los alumnos aprendan tanto a escuchar a los demás, como a exponer sus propios puntos de vista.
- Legitimar la búsqueda: es decir, aprobar y apoyar discusiones abiertas en las que no son halladas respuestas definitivas a multitud de cuestiones.
- Animar a los niños a reflexionar respecto a sus propias experiencias.
- Otorgar un nuevo papel al profesor para que se convierta en un recurso más que en una autoridad.

Como se puede apreciar, las metas descritas se centran más en el propio proceso de aprendizaje de los alumnos y las alumnas que en los productos finales, pues el curriculum basado en el proceso persigue más la comprensión que la búsqueda de resultados concretos o la superación de determinados exámenes. De este modo, este “modelo de proceso” en particular, como cualquiera de ellos en general, pretende el perfeccionamiento del profesor y propicia necesariamente la investigación (Stenhouse, 1984, capítulo 9º). Se considera, por ello, “un modelo crítico, no evaluador” (Ibídem, 140-141).

Tabla 6.5. Objetivos y modelos de enseñanza.

Modelo tecnológico (por objetivos)	Modelo de proceso
<ul style="list-style-type: none"> • La enseñanza se entiende como una <i>actividad técnica</i> y el currículo como el documento que especifica los <i>resultados</i> que se pretenden conseguir en este “sistema de producción” (Gimeno y Pérez, 1984). Se trata de una concepción técnico-instrumental de la educación en la que importan la producción y la eficiencia. • Lo importante es asegurar el logro de unos <i>objetivos</i> que expresan conductas predeterminadas de antemano. • Importan los <i>resultados</i> y no el proceso que se convierte en un simple medio para conseguir los objetivos. • Su visión del proceso de e/a es lineal y simplista. Tiene su origen en el modelo industrial (Taylorista) y el conductista. 	<ul style="list-style-type: none"> • Los modelos <i>de proceso</i> tienen una orientación <i>cognitiva</i> del proceso educativo. Están interesados por entender lo que sucede <i>durante su desarrollo</i>, o a lo largo del mismo. Por ello potencian la <i>reflexión y la investigación</i> de dicho proceso a través de la propia práctica (modelos de investigación en la acción). • Los objetivos tienen un carácter <i>orientador</i> y no son determinantes absolutos del proceso (objetivos expresivos, objetivos de desarrollo...). En algunos modelos de proceso (Stenhouse y Bruner) se plantean <i>principios de procedimiento</i> en lugar de objetivos. • Se entiende el proceso educativo como una realidad <i>compleja</i> que no puede reducirse a la producción y control de simples conductas.

Continúa

Los objetivos	Los objetivos
<ul style="list-style-type: none"> • Están fuertemente <i>jerarquizados</i> y estrictamente planificados. • Se apoyan en taxonomías o clasificaciones de objetivos (como la de Bloom), llegando a elaborar <i>bancos de objetivos</i>. • En esta jerarquía se parte de unos <i>Objetivos generales</i> que se relacionan con las metas educativas. Éstos, mediante tareas de derivación y concreción, se diversifican en <i>Objetivos específicos</i> que señalan los conocimientos, destrezas y habilidades que los alumnos deben alcanzar. Cada uno de éstos se concreta y fragmenta, a su vez, en múltiples <i>objetivos operativos o de conducta</i> que expresan las conductas concretas que han de alcanzar los alumnos, y cuya realización puede observarse y medirse directamente. Se escriben con: 1. <i>verbos de acción</i>, 2. indicando la <i>situación o circunstancia</i> en la que se realiza tal acción, 3. señalando el <i>criterio de evaluación</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> • Son <i>orientadores</i> del proceso de e/a y constituyen <i>objetivos de desarrollo</i>. • Se expresan en términos de amplias <i>capacidades</i> a desarrollar. Pueden formularse como <i>principios de procedimiento</i> o <i>hipótesis de aprendizaje</i>. • Tomando como posible modelo de proceso el Diseño Curricular Base (1989), aplicado por la LOGSE 1990, podemos distinguir: los <i>Objetivos Generales de Etapa</i> que presentan las capacidades globales que se trabajan desde las diferentes áreas curriculares, los <i>Objetivos Generales de Área</i> que se expresan también en términos de capacidades a desarrollar en relación con el conjunto de contenidos de cada Área curricular, y unos <i>Objetivos didácticos</i>, cuya elaboración compete al profesorado de aula. Estos últimos concretan el grado de aprendizaje que se espera alcancen los alumnos y deben referirse a los <i>contenidos</i> de tipo conceptual (C), procedimental (P) y actitudinal (A) que han de trabajar los alumnos. Orientan y guían la actividad y son evaluables.

6.4.2.2. Análisis de los objetivos de los modelos curriculares de la LOGSE (1990) y LOE (2006), en España

Los *elementos básicos* que conforman el Diseño Curricular de la LOGSE, el llamado Diseño Curricular Base (1989), (que sirven también de base y guía para leyes posteriores, como la LOE 2006), son los siguientes, en cada una de las Etapas educativas:

1. Objetivos Generales de Etapa.
2. Áreas de conocimiento:

En cada una de las cuales se especifican:

- a. Los Objetivos Generales de Área.
- b. Los Bloques de Contenido:

Cada uno de éstos comprende:

- Hechos y conceptos.
- Procedimientos.
- Actitudes, valores y normas.

- c. Orientaciones didácticas y para la evaluación.

Este Diseño Curricular presenta un currículum abierto y flexible, que pretende establecer una proximidad con los modelos de proceso del ámbito anglosajón, anteriormente analizados, ofreciendo múltiples posibilidades de adecuación a la diversidad del alumnado.

Detallamos, a continuación, algunas de las características esenciales de los *objetivos* planteados en este DCB (1989), así como los presentados recientemente en la LOE (2006). En el siguiente capítulo, se abordarán los principios de intervención educativa

que determinan otro de los elementos básicos del citado Diseño Curricular, las *orientaciones didácticas y para la evaluación*.

Los Objetivos en el DCB (1989) y LOE (2006)

La cuestión fundamental o la razón de ser de los objetivos es la de *clarificar* un proceso, o *iluminarlo*, “haciendo explícito lo que se desea hacer, el tipo de situaciones formativas que se pretenden crear, el tipo de resultados a los que se pretende llegar. Lo fundamental es que los objetivos sirvan para lo que deben servir: ser una ayuda para desarrollar con mayor calidad y eficacia el proceso educativo” (Zabalza, 1987: 90).

Anteriormente, nos hemos referido a la problemática de los objetivos en los modelos educativos de tipo tecnológico y de proceso y hemos visto sus características esenciales. Aquí trataremos, específicamente, las notas distintivas de los objetivos planteados por el DCB (1989) y de los propuestos por la LOE (2006) que, por su carácter abierto, son representativos de modelos centrados en el “proceso”. Estos objetivos se expresan, efectivamente, en términos de *grandes capacidades* y determinan tanto los *Objetivos Generales de Etapa* como, también, los llamados *Objetivos Generales de Área*, que especifican dichas capacidades en cada una de las áreas de conocimiento de la etapa educativa correspondiente.

Las *capacidades*, a las que hacemos alusión, son esencialmente de cinco tipos, en el DCB (1989): *capacidades cognitivas o intelectuales, motrices, de equilibrio personal o afectivas, de relación interpersonal y de actuación o inserción social*. Cada uno de dichos objetivos incluye, no obstante, varias de estas capacidades ya que se presentan estrechamente relacionadas entre sí, tal como ocurre ordinariamente en el comportamiento de las personas.

1. Los Objetivos Generales de Etapa se refieren, pues, a las capacidades que se pretende que los alumnos y las alumnas desarrollen en la etapa correspondiente. Así, un Objetivo General de la Etapa de Educación Infantil, sería, por ejemplo:

“Conocer algunas de las características culturales propias a la comunidad a la que pertenece (costumbres, folklore, tradiciones...), manifestando una actitud de respeto y curiosidad hacia las mismas” (DCB Etapa de Educación Infantil, N.º. 10).

Y, algunos de los Objetivos Generales de la Etapa de Educación Primaria, serían, por ejemplo:

“Utilizar los conocimientos adquiridos sobre el medio físico y social, para plantearse problemas en su experiencia diaria, y para resolver, de forma autónoma y creativa, los que se les pueden plantear, recabando la ayuda de otras personas, en caso de necesidad, y utilizando, de forma crítica, los recursos tecnológicos a su alcance”. (DCB Etapa de Educación Primaria, n.º. 4).

“Utilizar los diferentes medios de expresión (lenguaje verbal, música, movimiento corporal, producción plástica, etc.) para comunicar sus opiniones, sentimientos y deseos, desarrollando progresivamente su sensibilidad estética y su capacidad creativa, y aprendiendo a valorar y disfrutar de las obras y manifestaciones artísticas” (DCB, Educación Primaria, n.º. 7).

2. Los Objetivos Generales de Área concretan la capacidad o capacidades a desarrollar en una Etapa, en cada Área de conocimiento. Por ejemplo, un Objetivo General del área del Conocimiento del medio, según el mencionado DCB (1989), en Primaria, sería:

“Identificar algunos objetos y recursos tecnológicos presentes en el medio y valorar su contribución para satisfacer determinadas necesidades”

humanas (información, comunicación, transporte, alimentación, etc.) desarrollando, al mismo tiempo, una actitud crítica ante las posibles consecuencias negativas derivadas del uso indiscriminado de los mismos (contaminación, consumismo, etc.)” (DCB, Educación Primaria, Conocimiento del medio, nº. 6).

Y, un Objetivo General del Área de Educación Artística (Primaria), sería:

“Utilizar la voz y el propio cuerpo como instrumento de representación para cantar, danzar, interpretar ritmos y melodías musicales por medio del movimiento, crear personajes y escenas dramáticas”. (DCB, Educación Primaria, Área de Educación Artística, nº. 9).

Y otro Objetivo General del Área de Educación Física (Primaria), podría ser:

“Utilizar los recursos expresivos del cuerpo y del movimiento para transmitir sensaciones, ideas y estados de ánimo y comprender mensajes sencillos expresados de este modo” (DCB, Educación Primaria, Área de Educación Física, nº. 5).

Estos Objetivos Generales de Área indican también las *capacidades a desarrollar*, el camino a seguir o la meta deseada en el área de que se trate, pero en un sentido amplio y general, que no prefija *un nivel y una actuación determinados*, y sirve de referente para cualquier nivel de la etapa. De este modo, es evidente que estos objetivos tampoco podrán ser evaluados de forma directa, ni unívocamente. Se precisa que, en otros momentos y niveles de concreción del currículo, sobre todo en la elaboración de las *programaciones de aula* por parte de los profesores, éstos determinen la forma de abordar el desarrollo de dichas capacidades y de evaluar sus logros, mediante el planteamiento de los *objetivos didácticos*, que concretarán y precisarán los aprendizajes que los alumnos tendrán que conseguir.

Es preciso señalar, de nuevo, que tanto el modelo curricular plasmado en el DCB (1989), como el que asimismo recoge la LOE (2006), reúnen las características de un *modelo de proceso*, en los que sus objetivos constituyen una *guía orientadora* y se expresan, como hemos visto, en términos de *capacidades* y no de *conductas*, como en el caso de los modelos tecnológicos.

Presentamos, también aquí, algunos objetivos de la nueva *Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006)*. En esta ley se anima a las Administraciones educativas para que aborde la elaboración de “modelos abiertos de programación docente y de materiales didácticos que atiendan a las distintas necesidades de los alumnos y del profesorado” (LOE: Capítulo II, artº. 121 del Título V). Los *Objetivos Generales de Etapa* se plantean, en esta reciente ley española, de modo similar que los de la LOGSE, es decir, de forma amplia y abierta, expresando en ellos el alcance de grandes capacidades. Y, aunque requieren la posterior interpretación por medio de los correspondientes Diseños y Decretos curriculares, reproducimos aquí, a modo de ilustración, los siguientes objetivos de la mencionada Ley, para la Etapa de Educación Primaria:

- a. Conocer y apreciar los valores y las normas de la convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía, y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.
- b. Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y responsabilidad en el estudio así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje.

- c. Adquirir habilidades para la prevención y para la resolución pacífica de conflictos, que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan.
 - d. Conocer, comprender y respetar las distintas culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad.
 - e. Conocer y utilizar de manera apropiada la lengua castellana y, si la hubiere, la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma y desarrollar hábitos de lectura.
 - f. Adquirir, en al menos una lengua extranjera, la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas.
 - g. Desarrollar las competencias matemáticas básicas e iniciarse en la resolución de problemas que requieran la realización de operaciones elementales de cálculo, conocimientos geométricos y estimaciones, así como ser capaces de aplicarlos a situaciones de su vida cotidiana.
 - h. Conocer y valorar su entorno natural, social y cultural, así como las posibilidades de acción y cuidado del mismo.
 - i. Iniciarse en la utilización, para el aprendizaje, de las tecnologías de la información y comunicación desarrollando un espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran.
 - j. Utilizar diferentes medios de representación y expresión artística.
 - k. Valorar la higiene y la salud, aceptar el propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias y utilizar la educación física y el deporte como medios para favorecer el desarrollo personal y social.
 - l. Conocer y valorar los animales más próximos al ser humano y adoptar modos de comportamiento que favorezcan su cuidado.
 - m. Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas.
- (LOE. Título I Capítulo II: Educación Primaria).

Los Objetivos del DCB (1989) y los de la actual LOE (2006) se establecen, pues, como vemos, de un modo amplio, indicando los fines que se pretenden alcanzar en la etapa correspondiente y en cada una de las Áreas de conocimiento que la componen. Están formulados en términos de *capacidades* y no se delimitan ni determinan desde la instancia oficial a ningún contexto concreto, ciclo o curso. La concreción que requieren para poder determinar las actividades de aprendizaje, queda posteriormente a merced, no sólo de las propuestas de las Comunidades Autónomas sino, también, de los Centros, en sus Proyectos Curriculares y, específicamente, de los profesores, en sus programaciones de aula y unidades didácticas.

Hay que señalar, no obstante, que el Real Decreto de 7 de diciembre de 2006, que concreta las enseñanzas mínimas en la Etapa de Educación Primaria, tras la LOE (2006), introduce como novedad, junto a los *objetivos* de la etapa, antes descritos, unas *competencias básicas* (Anexo I) que deben alcanzar los alumnos y las alumnas al finalizar la enseñanza obligatoria con la finalidad de “poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de

desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida”. Estas *competencias* tomadas del mencionado documento para la Educación Primaria, son las siguientes:

- Competencia en comunicación lingüística.
- Competencia matemática.
- Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
- Tratamiento de la información y competencia digital.
- Competencia social y ciudadana.
- Competencia cultural y artística.
- Competencia para *aprender a aprender*.
- Autonomía e iniciativa personal.

En cuanto a las razones de la inclusión de estas competencias básicas en el currículo, se señalan las siguientes: “En primer lugar, integrar los diferentes aprendizajes, tanto los formales, incorporados a las diferentes áreas o materias, como los informales y no formales. En segundo lugar, permitir a los estudiantes integrar sus aprendizajes, ponerlos en relación con los distintos tipos de contenidos y utilizarlos de manera efectiva cuando les resulten necesarios en diferentes situaciones y contextos. (...)”.

Se indica también, en este Real Decreto de enseñanzas mínimas, que las *áreas y materias* del currículo constituyen un medio para que el alumnado alcance los objetivos educativos y, consecuentemente, adquiera las competencias básicas, y se recalca que no existe “una relación unívoca entre la enseñanza de determinadas áreas o materias y el desarrollo de ciertas competencias”. Cada área contribuye al desarrollo de diferentes competencias, pero también cada una de las competencias se alcanza mediante el trabajo en varias áreas o materias. Y para que ello sea posible, el trabajo de las áreas deberá completarse con diversas medidas organizativas y funcionales, tanto en relación con el funcionamiento de los centros y las aulas, la participación del alumnado, normas de régimen interno, como con el uso de determinadas metodologías y recursos didácticos, el funcionamiento de la biblioteca escolar, las actividades complementarias y extraescolares, etc. La acción tutorial permanente es, asimismo, un factor que puede ser determinante en la adquisición de competencias relacionadas con la regulación de aprendizajes, el desarrollo emocional o las habilidades sociales.

Asimismo, el mencionado Real Decreto de enseñanzas mínimas a que venimos aludiendo, (Anexo II) plantea las *Áreas de Conocimiento* de la Etapa. Cada una de estas áreas contiene unos *objetivos* (expresados en términos de amplias *capacidades* a alcanzar) y unos *contenidos* agrupados en *bloques de Contenido* que manifiestan, de forma integrada, los diversos tipos de contenidos, tanto conceptuales, como procedimentales y actitudinales, sin especificar cada uno de ellos por separado, como sucedía en la LOGSE. Se plantean, además, unos *criterios de evaluación*. Como novedad importante respecto al currículo anterior, aparece la especificación y concreción, *en cada uno de los ciclos* de la etapa correspondiente, tanto de los *bloques de contenido* como de los *criterios de evaluación* de cada área. Por ello, en el Anexo II del Real Decreto de las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, podemos diferenciar los bloques de contenido que pertenecen al primer ciclo de la etapa, de los que han sido seleccionados en el segundo e, igualmente, en el tercero. Del mismo modo se determinan, por ciclos, los criterios de evaluación, que precisan el grado y el nivel del aprendizaje que debe alcanzarse en relación con los objetivos del área, en cada ciclo de la etapa. En la LOGSE, esta concreción y secuenciación de los contenidos, por ciclos, sólo se

planteaba de forma orientativa desde las instancias oficiales, y se ofrecía como una simple guía o ayuda para establecer las secuencias de contenidos, tarea que habría de abordarse en el Proyecto Curricular de Centro.

El planteamiento y la estructura de los *elementos básicos* del curriculum en la LOGSE (Diseño Curricular Base 1989) y en la LOE. (R. D. de “enseñanzas mínimas” 2006), puede compararse mediante el siguiente cuadro que ofrecemos a continuación:

Tabla 6.6. Elementos básicos curriculum LOGSE y LOE.

Diseño Curricular Base (1989)	R. D. Enseñanzas Mínimas (2006)
Cada etapa comprende: <ul style="list-style-type: none"> • Objetivos generales de etapa. • Áreas de conocimiento: <ul style="list-style-type: none"> – Objetivos generales de área. – Bloques de contenido: <ol style="list-style-type: none"> a. Hechos y conceptos. b. Procedimientos. c. Actitudes, valores y normas. – Orientaciones didácticas y para la evaluación. 	Cada etapa comprende: <ul style="list-style-type: none"> • Objetivos (generales de etapa). • Competencias básicas. • Áreas de conocimiento: <ul style="list-style-type: none"> – Contribución del área al desarrollo de las competencias básicas. – Objetivos. – Por ciclo: <ol style="list-style-type: none"> a. Contenidos (bloques unificados). b. Criterios de evaluación.

El principal reto, pero también dificultad, que planteaba el Diseño Curricular de la LOGSE, dado el carácter abierto e indeterminado de sus objetivos y contenidos, en orden a una praxis adecuada, provenía de la exigencia de una importante labor de secuenciación, concreción y adaptación curricular posterior. Esta tarea estaba supeditada, en gran parte, a la iniciativa y participación del profesorado en el proceso de elaboración, desarrollo y evaluación de un Proyecto Curricular de Centro y de las posteriores Programaciones de aula, labor que no siempre produjo los resultados deseados, entendiéndose y caracterizándose, en demasiadas ocasiones, como una mera exigencia burocrática de los centros y del profesorado.

Los Decretos de enseñanzas mínimas de aplicación de la LOE plantean, como se ha dicho, una mayor concreción en la presentación de los bloques de contenido y los criterios de evaluación de cada área, precisándolos en cada uno de los ciclos de la correspondiente etapa educativa. Esta circunstancia facilita, sin duda, al profesorado las tareas de selección y secuenciación de los contenidos y la propuesta de objetivos en el Proyecto Curricular y en las Programaciones de aula, así como la determinación de su correspondiente evaluación. Pero esta posible ayuda puede suponer, no obstante, una amenaza para la libertad del profesorado, cercenando las posibilidades del desarrollo libre y creativo de un curriculum que debe centrarse más en el desarrollo de los procesos, que en la obtención de unos resultados especificados desde las instancias oficiales. Y ésta es una amenaza que se cierne sobre la propuesta curricular de la LOE, más determinista, en ciertos aspectos, que el curriculum abierto, indeterminado y flexible de la LOGSE. Pero también en la actualidad, con la LOE 2006, se abren nuevos horizontes y se proponen nuevos retos gracias al planteamiento de unas amplias competencias básicas que ofrecen posibilidades de integración de los contenidos curriculares y de democratización de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Orientaciones didácticas y metodológicas

Plan del capítulo

- 7.1. Introducción
- 7.2. Las orientaciones didácticas en el Diseño Curricular Base (1989)
- 7.3. Planteamientos didácticos. Estilos y métodos de enseñanza
- 7.4. Algunos casos prácticos

7.1. Introducción

El modelo curricular en España, recogido por la LOGSE de 1990, partía de una concepción constructivista del aprendizaje y se apoyaba en tales presupuestos al plantear los principios orientadores de la intervención educativa, que determinan las *orientaciones didácticas y para la evaluación* de su Diseño Curricular Base, publicado en 1989, año anterior a la proclamación de la mencionada ley de educación. Esta propuesta constructivista ha recibido las críticas de determinados sectores del profesorado, que denostaban el sesgo excesivamente psicologizante del planteamiento curricular de la LOGSE. No obstante, hay que reconocer, tras la reciente aprobación de la LOE (2006), que el marco teórico presentado en aquel Diseño Curricular, ha despertado, en general, un gran interés y preocupación por el análisis de los procesos de enseñanza-aprendizaje, favoreciendo, así, la reflexión y propiciando un cambio de mentalidad entre un gran sector del profesorado con importantes repercusiones sobre su praxis, independientemente de la ley educativa vigente. Recientemente, hay que mencionar también que los Decretos de *enseñanzas mínimas* que posibilitarán la aplicación de la LOE (2006) plantean las bases para el desarrollo de unas *competencias básicas*, como son: *la competencia para aprender a aprender* y la de *autonomía e iniciativa personal*, que presuponen una interesante aportación para el desarrollo integral de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El Constructivismo no debe identificarse con una teoría, ya que existen diversas teorías que pueden llamarse constructivistas porque comparten, todas ellas, muchos de los postulados de esta concepción o corriente. Por citar algunas de las más conocidas, las teorías de Piaget, Ausubel, Kelly, Vygotsky y otros muchos, pueden denominarse

constructivistas, y en cada una de éstas es posible hablar del aprendizaje significativo, aunque con diversos matices.

“En el contexto educativo, hoy casi no se habla ya de estímulo, respuesta, refuerzo positivo, objetivos operativos, instrucción programada y tecnología educativa. Estos conceptos forman parte del discurso usado en una época en la que la influencia comportamentalista de la educación estaba en auge y se traducía explícitamente en las estrategias de enseñanza y en los materiales educativos. En esta época, la enseñanza y el aprendizaje se enfocaban en términos de estímulos, respuestas y refuerzos, no de significados. Actualmente las palabras en uso son aprendizaje significativo, cambio conceptual y constructivismo. Una buena enseñanza debe ser constructivista, promover el cambio conceptual y facilitar el aprendizaje significativo. Es probable que la práctica docente aún tenga mucho de conductismo pero el discurso es cognitivista/constructivista/significativo” (Moreira 2000: 75).

No obstante, en la actualidad, el uso y el abuso de los términos *aprendizaje significativo, cambio conceptual...*, y, en síntesis, *constructivismo*, junto con la diversidad de enfoques y propuestas existentes al respecto, otorgan al constructivismo el papel de comodín dentro del que cabe casi todo, como señalan Gómez-Granell y C. Coll (1994), en un artículo titulado “De qué hablamos cuando hablamos del constructivismo”. Con todo, y sin pretender adentrarnos en teorías y corrientes psicológicas concretas, trataremos en este capítulo de realizar una aproximación a ciertos postulados básicos de enseñanza, algunos provenientes de fuentes constructivistas, recogidos en aquel diseño curricular.

Se presentan, además, en este capítulo, algunos *planteamientos de enseñanza* y determinadas *metodologías*, de acuerdo con la clasificación que más adelante se ofrece, resaltando determinados *métodos globalizados* clásicos, cuya influencia sigue vigente actualmente, aunque hayan de ser abordados desde nuevos enfoques y aportaciones. Y, sobre todo, destacaremos en este capítulo la perspectiva o *enfoque globalizador*, que debe acompañar a cualquier planteamiento didáctico.

7.2. Las orientaciones didácticas en el diseño curricular base (1989) y LOE (2006)

En el DCB (1989), en la primera parte, titulada *Diseño y Desarrollo Curricular*, capítulo II, punto 2, “Principios de intervención educativa”, aparecen frecuentes alusiones e ideas relacionadas con las diversas teorías constructivistas, sin que éstas sean mencionadas específicamente. Y, aunque no es nuestra pretensión desarrollar en su totalidad ni profundizar en el análisis de estas teorías —que más bien sería un deber propio de los psicólogos— sí es importante hacer una alusión a algunos de los aspectos recomendados con más insistencia en estas orientaciones didácticas.

Aparecen implícitas, en el señalado Capítulo II de este Diseño Curricular, ciertas referencias a la teoría de Piaget en relación con las ideas básicas de *asimilación, acomodación o reestructuración, y equilibración*.

Sabido es que, para Piaget, el progreso cognitivo está regido por un *proceso de equilibración* que se produce tras un *desequilibrio* o un *conflicto cognitivo*. Pero, ¿cómo sucede esto? Gracias a la *asimilación*, la persona interpreta la información recibida del medio o del exterior a la luz de sus esquemas o estructuras conceptuales previos, es decir, de

aquellos esquemas de interpretación de los que dispone en ese momento. Pero, gracias a la *acomodación*, nuestros conocimientos o nuestros esquemas de conocimiento no adecuados deben acomodarse o adecuarse a la realidad, pues, de no sufrir modificaciones o cambios, éstos no podrían servirnos de soporte explicativo de dicha realidad. Pero esa *acomodación o reestructuración*, como señala Pozo, (1989: 180), supone “no sólo una modificación de los esquemas previos, en función de la información asimilada, sino también una nueva asimilación o interpretación de los datos o conocimientos anteriores en función de los nuevos esquemas construidos”. Por tanto, la *asimilación* requiere la *acomodación*, pero toda *acomodación* (o *reestructuración*) lleva siempre consigo una nueva *asimilación*. Dicho con otras palabras, para Piaget “no hay asimilación sin *acomodación*”, pero “la *acomodación* tampoco existe sin una *asimilación simultánea*” (Pozo, 1989: 181, cita a Piaget, 1970). De ahí que el *desequilibrio* entre estos dos procesos sea necesario para que surja el aprendizaje o cambio cognitivo. Ahora bien, el *desequilibrio* ha de resolverse positivamente, debe provocar la búsqueda de una nueva situación de equilibrio o *reequilibración*.

La teoría de Piaget puede servirnos, extrapoliándola, para explicar el *aprendizaje significativo* (aunque Piaget no se refiere tanto al aprendizaje como al desarrollo). Así, todo aprendizaje significativo supone un *cambio*, es decir, dicho aprendizaje supondría, en relación con esta teoría piagetiana, los siguientes pasos:

1. La pérdida del equilibrio inicial de nuestro conocimiento cuando se pone en contacto con una nueva información. Se produce, en efecto, una pérdida de la seguridad, que supone dudar de los propios conocimientos, y darse cuenta de las carencias.
2. La vuelta a una situación de equilibrio, a una nueva seguridad cognitiva. Ello es posible porque el aprendizaje significativo supone un proceso de *reestructuración o reconstrucción* de los esquemas de conocimiento con que contaba el aprendiz, gracias a la revisión, modificación y enriquecimiento que se opera en ellos al establecer nuevas conexiones y relaciones.

No obstante, hay que reconocer que Piaget olvida, en parte, el *contexto social o componente sociocultural* de la construcción del conocimiento, centrándose en la perspectiva individual. Y el aprendizaje significativo, que supone la reconstrucción del conocimiento, constituye un proceso, tanto *individual* como *social*, aspecto que también se recoge en el DCB (1989).

Además, el aprendizaje se produce en relación con unos determinados contenidos específicos o materias, como pueden ser las ciencias naturales o sociales, el lenguaje, las matemáticas, etc., y requiere un contexto social y culturalmente organizado. En este sentido, el mencionado Diseño Curricular de 1989, conecta, igualmente, con las ideas de Vygotsky. Para este autor, como es sabido, la *adquisición de significados* y la *interacción social* están estrechamente relacionadas. Y la enseñanza (o interacción social que conduce al aprendizaje) es adecuada y eficaz si incide en la “zona de desarrollo próximo”, es decir, en el espacio comprendido entre el *nivel de desarrollo efectivo* (o real) de quien aprende, nivel indicado por su capacidad para resolver problemas por sí solo, y el *nivel de desarrollo potencial*, nivel que podría medirse por la capacidad para resolver problemas con ayuda de otros (los adultos o compañeros más eficaces). Entre esos dos niveles estaría la *zona* de incidencia adecuada que conduce a un buen aprendizaje porque supone un reto adecuado para el alumno, es decir, la zona en que deben plantearse los aprendizajes si pretendemos que lleguen a ser eficaces.

Pero el concepto de *aprendizaje significativo*, tan mencionado en la propuesta curricular que comentamos, procede originariamente de Ausubel. Para este autor, un aprendizaje es significativo cuando la nueva información que se adquiere “puede relacionarse de modo sustantivo y no arbitrario con lo que el alumno ya sabe”. (Ausubel, Novak y Hanesian, 1978: 37). Como estos mismos autores señalan en otra ocasión (1983), podemos decir que *construimos significados*, cada vez que somos capaces de establecer *relaciones sustantivas y no arbitrarias* entre lo que aprendemos y lo que ya conocemos.

Ausubel distingue entre un *aprendizaje memorístico* y un *aprendizaje significativo* como extremos de una escala, entre los cuales existe una graduación que va, desde la pura memorización, hasta los aprendizajes más altamente significativos, en un campo o materia determinada. En todo caso, la significatividad del aprendizaje no es cuestión de *todo o nada* sino cuestión de *grado* en esa escala.

¿Qué es, para Ausubel, el *aprendizaje memorístico o repetitivo*? Se trata de aquél en el que los contenidos están relacionados entre sí, de un modo *arbitrario*, por lo cual carecen de significado para la persona que aprende. El tipo de aprendizaje que se produce es, así, sumativo, atomístico o fragmentado; y, por tanto, requiere de la repetición o memorización.

El *aprendizaje significativo*, según Ausubel, puede ser de tres tipos: el más simple es el de *representaciones* (representacional); en realidad, se trata de la adquisición del vocabulario. Sobre todo, están el aprendizaje de *conceptos* (conceptual) y el de *proposiciones* (proposicional). Estos dos tipos de aprendizaje, el de conceptos y el de proposiciones, pueden ser, a su vez, de tipo *subordinado, superordenado y combinatorio*.

Pero, —siguiendo de nuevo a Ausubel— ¿cómo se gestan o adquieren los conceptos? En los niños pequeños se da un proceso de *formación de conceptos* de manera espontánea, es decir, los conceptos se adquieren por descubrimiento, por medio de la abstracción inductiva a partir de experiencias concretas (por ejemplo, el concepto de *perro, gato o mesa* que puede adquirir un niño). Pero, a partir de la edad escolar, la mayoría de los conceptos se adquieren por *asimilación*, mediante la relación de los nuevos conceptos con los conceptos de que ya se dispone, requiriendo este proceso que cuente, en la estructura cognitiva del aprendiz, con conceptos que Ausubel denomina *subsumidores* específicos, aquéllos con los que la nueva información puede relacionarse. Se trata, por tanto, (a diferencia de aquella primera etapa de formación espontánea de conceptos) de un aprendizaje adquirido de forma verbal.

En relación con la teoría de Ausubel, de gran influencia en el planteamiento curricular de 1989, como ya se ha dicho, hay que señalar que esta reforma educativa planteaba como un gran reto el que los centros educativos y el profesorado lograsen propiciar las *condiciones adecuadas* para favorecer la adquisición de aprendizajes *lo más altamente significativos* posible, por parte del alumnado, lo cual continúa siendo un reto de la más vigente actualidad.

¿Y cuáles son estas *condiciones adecuadas*, se plantea el DCB (1989), siguiendo igualmente a Ausubel? ¿De quién va a depender que el aprendizaje de los alumnos sea lo más significativo posible? La pregunta podría sintetizarse así:

- ¿De que los *contenidos* (material de aprendizaje) sean potencialmente significativos porque son coherentes, están bien estructurados y porque, además, conectan con las ideas previas de quien aprende?
- ¿Del *alumnado*, que —en definitiva— es quien aprende?
- Y como pregunta obligada, ¿qué se puede pedir al *profesorado*, como creador de condiciones en relación con los dos puntos anteriores?

En cuanto a la primera pregunta, es decir, al contenido o material de aprendizaje, o lo que se aprende, (refiriéndonos especialmente a los conceptos), los contenidos deben facilitar la construcción de significados, para lo cual se precisa por parte de los mismos conceptos, según Ausubel, una *significatividad lógica* y una *significatividad o adecuación psicológica*.

¿En qué consiste la *significatividad lógica* del contenido? El material o contenido de aprendizaje (el tema que se aprende, por ejemplo) posee significado si sus elementos están organizados y no *yuxtapuestos*. Es decir, los distintos elementos que lo componen deben formar una estructura organizada. Así, un determinado tema puede estar presentado de forma *coherente, clara, organizada y relacional*, porque sus diversas partes o conceptos tienen relación entre sí, están bien secuenciados, jerarquizados, etc. En cambio, ese mismo tema podría constituir un material *arbitrario*, si sus partes son inconexas, no se relacionan entre sí, o están ordenadas arbitrariamente, como podría ser el caso de ciertos listados que hay que aprender porque sí, sin demasiada relación interna. En síntesis, podemos decir, parafraseando a un autor constructivista, que es muy difícil aprender significativamente aquello que carece de significado.

¿En qué consiste la *significatividad psicológica* del contenido? Ésta hace referencia al contenido pero en su relación con el *alumno*, en particular, que lo aprende. El alumno, o la alumna, para ser capaz de asimilar los contenidos o temática objeto de estudio, necesita disponer de *esquemas de conocimiento* con los que pueda relacionar e interpretar la nueva información.

“El significado psicológico, a su vez, es una experiencia enteramente idiosincrásica. Se refiere a la relación sustantiva y no arbitraria del material lógicamente significativo con la estructura cognitiva del aprendiz individualmente. Eso significa que la materia que se va a enseñar puede, en la mejor de las hipótesis, tener significado lógico, pero es su relación, sustantiva y no arbitraria, con la estructura cognitiva de un aprendiz particular lo que la vuelve potencialmente significativa y, así, crea las posibilidades de transformar el significado lógico en psicológico, durante el aprendizaje significativo. De esta forma, la emergencia del significado psicológico depende, no sólo de la presentación al aprendiz de un material lógicamente significativo, sino, también, de la disponibilidad, por parte del aprendiz, del contenido de ideas necesario” (Moreira, 2000: 15-16).

El Diseño Curricular Base de 1989 hace referencia repetidas veces a los dos tipos de significatividad de los contenidos, siguiendo literalmente la teoría ausubeliana. Dice, en efecto: “El maestro tiene que facilitar la construcción de significado, favoreciendo una relación no arbitraria de esa nueva información con la información ya poseída, presentándola de forma organizada y haciendo asequibles los conceptos que se transmiten...” (DCB. Etapa de Educación Primaria: 89).

En cuanto al *alumnado*, o sujeto que aprende, éste tiene un papel clave e insustituible en su propio aprendizaje, el de la realización de una importante *actividad mental* para la que requiere, sin duda, una motivación y una actitud favorable.

La *actividad mental* del alumno o la alumna que aprende es una condición imprescindible, exigida por el trabajo de reestructuración de los conocimientos previos (recordemos el doble proceso de asimilación-acomodación). Este trabajo de reestructuración de los conocimientos previos y la integración de los nuevos contenidos exige del aprendiz una

importante actividad mental que lleva consigo la *revisión, modificación y enriquecimiento* de los esquemas conceptuales con que contaba al iniciar el aprendizaje.

La *actitud favorable* de quien aprende es, también, imprescindible para realizar dicha tarea. Se precisa una *intencionalidad* para relacionar los nuevos contenidos con lo que ya se conoce, una *motivación* para realizar tal esfuerzo, el esfuerzo requerido por el *aprendizaje significativo*, mucho mayor que la tarea de repetición que exige el aprendizaje memorístico. Si el alumno, o la alumna, no está dispuesto a *relacionar*, y se limita a repetir, grabar o memorizar la información, no habrá aprendizaje significativo posible. Con demasiada frecuencia conocemos casos de alumnos/as que *chapan* sus lecciones, que no saben, no quieren, o no tienen tiempo de hacerse preguntas sobre lo que estudian, —tal vez porque no se les propician ocasiones favorables para ello—; carecen, pues, de una actitud favorable para desarrollar la importante actividad que supone establecer esas relaciones propias de todo aprendizaje significativo.

No vendría mal recordar, en este momento, que la *motivación intrínseca*, la que se relaciona directamente con el *contenido a aprender*, es fundamental en un aprendizaje que pretenda ser significativo, mientras que la motivación “por el logro” o la motivación “por el miedo al fracaso” constituyen motivaciones *extrínsecas* que conducen a aprendizajes muy poco significativos porque se relacionan directamente con aspectos externos al aprendizaje, como son el deseo de éxito o la búsqueda del triunfo, en un caso, y la necesidad de evitar el fracaso por el miedo a sus consecuencias, en el segundo. Podría ser oportuno, para profundizar en estos aspectos, hacer una revisión de los *tipos de motivación* existentes y de los *estilos de aprendizaje*, que establecen relaciones con aquéllos; así como analizar qué *tipos de motivación* son los predominantes en la escuela y por qué.

Llegados a este punto, cabría preguntarse, ¿por qué muchos estudiantes repiten los temas sin relacionar las ideas?, ¿por qué chapan?, ¿por qué no se hacen preguntas sobre lo que estudian?, ¿por qué, en fin, no reflexionan, no contrastan puntos de vista y no relacionan?

Muchas pueden ser, evidentemente, las respuestas y valdría la pena analizarlas detalladamente, en cada caso concreto, y en general. Pero, tal vez, sea imprescindible, en este análisis, considerar la responsabilidad del profesorado y de la escuela en la creación de *situaciones idóneas*, facilitadoras de aprendizajes significativos.

En cuanto al *profesorado* y la *escuela*, como facilitadores de condiciones adecuadas para el aprendizaje significativo, se podrían recordar aquí algunos *postulados de intervención educativa* idóneos para ello que, derivándose de las teorías constructivistas anteriormente expuestas, son propuestos por el DCB (1989). Estos postulados de intervención educativa, podrían resumirse en los siguientes:

El profesor o la profesora deberá activar y tener en cuenta las ideas previas y los esquemas de conocimiento previos del alumnado.

“...El profesor debe de dar gran importancia a los conocimientos previos que posee el alumno. Es, por ello, necesaria la planificación de actividades variadas encaminadas a conocer cuáles son esas ideas previas, qué grado de elaboración tienen y discutir sobre ellas como punto de partida” (DCB. Etapa de Educación Primaria: 98).

Deberá, asimismo, provocar adecuados desequilibrios cognitivos en los estudiantes.

El desequilibrio de los esquemas de conocimiento es, como se ha visto, el motor del aprendizaje. Existe, no obstante, un *desequilibrio óptimo*, que no está ni demasiado alejado, ni

demasiado cercano de lo que el alumno ya sabe. (Recuérdese la llamada *zona de desarrollo próximo* de Vygotsky). El profesor o profesora deberá suscitar conocimientos o aspectos controvertidos, plantear interrogantes, crear *conflictos cognitivos*, en relación con la materia o temática objeto de estudio.

Hay muchas maneras de propiciar y crear interrogantes y dudas en el alumnado. Una de ellas es la de favorecer los conflictos cognitivos que se producen como resultado de intercambios de puntos de vista entre compañeros, en los trabajos de grupo, denominándose, de este modo, *conflictos sociocognitivos*. En este sentido, es importante el empleo de métodos que propician la participación y el contraste de opiniones. El trabajo en grupo y las técnicas grupales, en general, ofrecen excelentes condiciones para ello:

“Cuando los alumnos trabajan en grupo preparando un proyecto, resolviendo problemas, seleccionando el contenido o las estrategias de una exposición, discutiendo las causas de un hecho, se produce una situación en la que se contemplan distintas maneras de ver y entender las cosas. Si hay una voluntad de llegar a un acuerdo, como tendría que ocurrir en un trabajo de equipo, el punto de vista de cada uno se relativiza y el alumno está en mejores condiciones de sentir incompletos sus conocimientos de partida” (DCB, 1989).

Ayudará a restablecer de nuevo el equilibrio cognitivo.

Para ayudar al alumno/a a restablecer el equilibrio cognitivo perdido, el profesor, o la profesora, deberá *ajustar la ayuda a las necesidades del alumnado*, favoreciendo, así, la adquisición de nuevos conocimientos y la reestructuración de sus esquemas conceptuales. Se ha de conocer cuáles son esas necesidades en cada caso concreto y proporcionar la ayuda adecuada a cada alumno/a, mediante un proceso de *individualización* de la enseñanza. (Véase, por ejemplo, el DCB de la Etapa de Educación Infantil: 141).

Favorecerá la funcionalidad y la transferencia de los contenidos.

Los contenidos, objeto de aprendizaje, han de poder ser utilizados y transferidos a otras situaciones, a otros *contextos distintos* de aquéllos en que se han aprendido. Cuanto más significativos son los aprendizajes, más *funcionales* serán también. El profesorado creará condiciones para que pueda producirse este tipo de aprendizaje y buscará contenidos sustanciales, que tengan en sí mismos un alto poder de transferencia o funcionalidad. Por ejemplo, los contenidos procedimentales o procedimientos de tipo cognitivo, tales como *sintetizar, estructurar, analizar textos*, etc., podrían ser adecuados. Pero, también, el aprendizaje de conceptos puede tener una gran funcionalidad si estos conceptos adquieren para el alumno significatividad y relevancia porque han sido elaborados personalmente y suponen una reconstrucción propia de la cultura viva, como más adelante veremos. En este sentido, el Real Decreto de enseñanzas mínimas de 2006 señala que la *competencia para aprender a aprender*, que requieren los estudiantes, “incluye, además, habilidades para obtener la información —ya sea individualmente o en colaboración— y, muy especialmente, para transformarla en conocimiento propio, relacionando e integrando la nueva información con los conocimientos previos y con la propia experiencia personal y sabiendo aplicar los nuevos conocimientos y capacidades en situaciones parecidas y contextos diversos”.

Estimulará el uso de estrategias metacognitivas durante el aprendizaje.

Se trata de ayudar al alumnado a reflexionar sobre la manera que tiene de aprender, que cada alumno/a conozca *cómo conoce*, ya que esta conciencia sobre los propios procesos mentales

permite *controlarlos y regularlos estratégicamente*. Es bueno que cada aprendiz sepa cómo es su propio proceso de aprendizaje: cuáles son los retos, qué metas ha alcanzado, qué dificultades tiene, cuáles son sus tropiezos y por qué; y qué puede hacer o qué camino seguir, para superarlos. El aprendizaje será más significativo si, durante su propio proceso, se produce un *feed-back*, una retroalimentación, una autoinformación del propio alumno sobre su peculiar forma de conocer. Se trata, al decir de Lipman (1997), de *pensar sobre el pensamiento*.

Puede ser interesante señalar, a este respecto, que la adquisición de estas estrategias o habilidades metacognitivas y un pensamiento estratégico, en general, ayudará a los estudiantes a conseguir la *competencia básica* consistente en *aprender a aprender*. El Real Decreto de enseñanzas mínimas de Educación Primaria 2006 señala, igualmente, en relación con esta competencia:

“Aprender a aprender supone disponer de habilidades para iniciarse en el aprendizaje y ser capaz de continuar aprendiendo de manera cada vez más eficaz y autónoma de acuerdo con los propios objetivos y necesidades.

Esta competencia tiene dos dimensiones fundamentales. Por un lado, la adquisición de la conciencia de las propias capacidades (intelectuales, emocionales, físicas) del proceso y las estrategias necesarias para desarrollarlas, así como de lo que se puede hacer por uno mismo y de lo que se puede hacer con ayuda de otras personas o recursos. Por otro lado, disponer de un sentimiento de competencia personal, que redunde en la motivación, la confianza en uno mismo y el gusto por aprender.

Significa ser consciente de lo que se sabe y de lo que es necesario aprender, de cómo se aprende, y de cómo se gestionan y controlan de forma eficaz los procesos de aprendizaje, optimizándolos y orientándolos a satisfacer objetivos personales. Requiere conocer las propias potencialidades y carencias, sacando provecho de las primeras y teniendo motivación y voluntad para superar las segundas desde una expectativa de éxito, aumentando progresivamente la seguridad para afrontar nuevos retos de aprendizaje. (...) En síntesis, aprender a aprender implica la conciencia, gestión y control de las propias capacidades y conocimientos desde un sentimiento de competencia o eficacia personal, e incluye tanto el pensamiento estratégico, como la capacidad de cooperar, de autoevaluarse, y el manejo eficiente de un conjunto de recursos y técnicas de trabajo intelectual, todo lo cual se desarrolla a través de experiencias de aprendizaje conscientes y gratificantes, tanto individuales como colectivas”.

Propiciará un clima adecuado para que el alumnado encuentre sentido a dicho aprendizaje.

No es fácil aprender significativamente si no se encuentra *sentido* a dicho aprendizaje. El aprendizaje, para ser *significativo*, ha de tener no sólo *significado* sino, también, *sentido*. El esfuerzo intelectual o la actividad mental importante, exigida por el aprendizaje significativo, no podrá realizarse sin sentirse interesado, sin motivación, sin encontrarle *interés-sentido* a la tarea. Y esto, no sólo depende del contenido que se aprende, sino también del *clima de trabajo* que se haya creado en el aula. En el desarrollo de la *competencia básica para aprender a aprender* también se destaca, como se ha visto, la importancia de “disponer de un sentimiento de competencia personal, que redunde en la motivación, la confianza en uno mismo, el gusto por aprender”.

El término *sentido* hace referencia, también, a todo el *contexto* donde se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje porque ejerce una gran influencia sobre factores tan diversos como pueden ser el *autoconcepto* y la *autoestima* del alumno o la alumna, las posibilidades de éxito o de fracaso que siente, la imagen que le merece el profesor y la confianza que le suscita, es decir, el interés y la motivación en relación con la percepción que se tiene del propio aprendizaje escolar, que se interrelaciona con las expectativas del profesor respecto al alumno.

El profesorado desempeña, pues, un papel importante en la creación de un contexto adecuado, de un *buen clima de trabajo* en el aula, un clima distendido, libre de tensiones inadecuadas, propicio a la motivación, la participación y, en un ambiente democrático, como se verá a continuación.

El profesorado facilitará que sus aprendices sean constructores de la cultura y no sólo la adquieran.

“El objetivo básico de toda actividad educativa es favorecer que los estudiantes elaboren personalmente el conocimiento y el significado a partir de su experiencia vital con la realidad, que reconstruyan la cultura y no simplemente la adquieran” (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez 1992: 107).

Por ello, los contenidos del currículum y las experiencias e intercambios que se producen en el aula deberán provocar no sólo el aprendizaje significativo de una “cultura paralela o añadida” sino “el aprendizaje relevante de una cultura viva, que induce a la transformación del pensamiento vulgar y cotidiano del alumno/a” (Ibidem).

La escuela, con demasiada frecuencia, presenta al alumnado unas temáticas alejadas de la realidad, al margen de la comunidad y de la cultura que rodea al estudiante, unos conceptos abstractos que no intenta transformar en funcionales, ni los convierte, por tanto, en instrumentos adecuados para comprender la realidad y planificar formas de intervenir en ella. Se trata, en muchos casos, de dos realidades paralelas; por un lado, la escuela, el aula, las disciplinas académicas y, por otro lado, la realidad cultural con la que están en contacto los estudiantes de forma cotidiana, la vida misma. Y el aprendizaje de la escuela, al igual que el de la propia vida, debería ser capaz de reinterpretar los significados de esa experiencia cultural convirtiéndolos en *cultura viva*, y no sólo de recibir la cultura elaborada de las diversas disciplinas. Por ello, el verdadero aprendizaje significativo tendría que lograrse *compartiendo significados* (al decir de Gowin), por medio del intercambio de conceptos y de formas de entender la realidad, a través del debate y de los *procesos de negociación*, en un ambiente democrático. Y, en este sentido, defensores de la escuela crítica y democrática, como Apple y Beane (1999: 34), señalan:

“En una sociedad democrática, ningún individuo o grupo e interés puede reclamar la propiedad exclusiva de un conocimiento y significado posible. Del mismo modo, un currículum democrático incluye no sólo lo que los adultos piensan que es importante, sino también las preguntas y preocupaciones que los jóvenes tienen sobre sí mismos y su mundo. Un currículum democrático invita a los jóvenes a despojarse del rol pasivo de consumidores de conocimiento y asumir el papel activo de ‘fabricantes de significado’. Reconoce que las personas adquieren conocimiento tanto estudiando las fuentes externas como participando en actividades complejas que requieren que construyan su propio conocimiento”.

7.3. Planteamientos didácticos: Estilos y métodos de enseñanza

7.3.1. Qué son métodos, estrategias y secuencias didácticas

El tema de los diversos planteamientos didácticos, estilos y métodos de enseñanza nos conduce a ciertas preguntas a las que trataremos de responder a lo largo de este Capítulo. Dado que los orígenes de la Didáctica se relacionan, como se ha visto en el Capítulo 6, con su preocupación por la *metodología*, debemos preguntarnos: ¿qué es un método de enseñanza?, ¿es lo mismo *método* que *estrategia* de enseñanza?, ¿qué tipos de métodos existen?, el uso de métodos didácticos ¿tiene hoy actualidad?, ¿hablamos de estilos de enseñanza o de métodos didácticos?, ¿qué entendemos por *secuencia de actividades* (o secuencia didáctica) y qué *criterios* pueden seguirse en su planificación y desarrollo?

Se nos plantea la necesidad de clarificar, primeramente, el significado de los términos *método* y *estrategia* de enseñanza, y también el de *secuencia didáctica*. Posteriormente, presentaremos una clasificación de posibles *planteamientos didácticos*, o estilos y métodos de enseñanza, siguiendo algunos criterios sencillos y adecuados, desde el punto de vista de la aplicación práctica.

El término *método* proviene del griego *metá* que significa “a través”, “más allá”, y *hodós*, “camino”, es decir, “camino que se recorre” o “camino a través del que se va”. Supone una forma de obrar ordenada y calculada en función de una finalidad prevista y, asimismo, la planificación de las actuaciones y los recursos que se emplean.

El *método de enseñanza* constituye, según Monereo (1994), una “secuencia ordenada de todas aquellas actividades y recursos que utiliza el profesor en la práctica educativa”. El método supone, por parte del profesorado, una forma de *entender, planificar y secuenciar* la actividad de enseñanza-aprendizaje en relación con algún *principio orientador* de tipo ideológico, filosófico, pedagógico, psicológico, didáctico, etc. Consiguientemente, lleva consigo una manera de organizar la *agrupación* de los alumnos y alumnas, de potenciar las relaciones interpersonales o de comunicación, de distribuir el tiempo, de estructurar los espacios, de seleccionar y organizar los materiales y recursos didácticos, etc.

El *método* puede incluir diferentes *técnicas* y el empleo de alguna de estas técnicas está subordinado a la elección de determinados métodos.

Por su parte, el término *estrategia* procede, etimológicamente, del ámbito militar, en el que significaría, según Monereo (Ibidem): “el arte de proyectar y dirigir grandes operaciones militares”. El *estratega* era el encargado de planificar, ordenar y dirigir tales operaciones, a fin de lograr la victoria. Y los pasos que requiere una estrategia constituyen *técnicas* (tácticas).

Extrapolando el significado de este término al campo de la enseñanza, *el alumno* utiliza *estrategias de aprendizaje* cuando, en dicho aprendizaje, toma decisiones conscientes “eliminando y recuperando, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplir un determinado objetivo dependiendo de la situación educativa en la que se produce la acción” (Monereo, 1994). Las estrategias de aprendizaje constituyen un tipo de procedimientos cognitivos que suponen, en el alumno que los utiliza, un importante desarrollo de su capacidad de *aprender a aprender*, dadas las posibilidades que suponen de *regulación y control* del proceso de aprendizaje (Monereo, 1994 y Nisbet y Schucksmith, 1987).

Refiriéndonos, en este caso, *al profesor*, éste emplea también *estrategias de enseñanza* cuando, en su labor docente, toma decisiones, planifica y controla, de forma consciente e intencional, el *terreno de juego* (el *campo de batalla*, siguiendo con el poco grato símil

militar) del proceso de enseñanza/aprendizaje. Supone, pues, una forma inteligente de *sopesar, organizar y controlar* dicho proceso de enseñanza/aprendizaje.

Al margen de posibles diferencias y similitudes, así como de las discusiones sobre la posibilidad y conveniencia de utilizar uno u otro término (*método y/o estrategia*), elegiremos aquí el término de *método de enseñanza*, utilizándolo de modo restringido para mencionar esencialmente las formas clásicas más representativas de secuenciación de la actuación didáctica.

Secuencia didáctica: son muchas las *variables* que influyen en los métodos y formas de enseñar, tales como: el papel del profesor y el de los alumnos, las relaciones interactivas y la comunicación, los tipos de agrupamiento, los materiales y recursos didácticos, la organización de los espacios, la distribución del tiempo, etc. Sin embargo, según Zabala (1995), entre todas estas variables, el elemento primordial que identifica y configura un método es la *secuencia de actividades* o *secuencia didáctica*, es decir, la clase de orden en que se proponen las actividades y su forma de articularse, la manera de conectarse y relacionarse las actividades entre sí. Pero una determinada *secuencia didáctica* depende, en gran parte, de las *intenciones educativas* u *objetivos* que se pretendan, los cuales requieren el apoyo en unos *determinados contenidos* de aprendizaje. La prioridad que se conceda a unos u otros contenidos de aprendizaje supondrá, en ocasiones, la realización preferente de unas determinadas actividades que configurarán una secuencia didáctica. (Así, por ejemplo, un objetivo básico de una supuesta unidad didáctica podría ser el de *observar directamente las plantas y los animales de nuestro entorno natural*. Este objetivo da prioridad al desarrollo de un contenido procedimental o procedimiento que es la *observación directa* de la naturaleza por parte de los estudiantes, y ello podrá influir, sin duda, en la selección, el orden y la relación secuencial de las actividades que se propondrán para lograr dicho objetivo).

Vaya por delante la aclaración de que no existen métodos únicos, ni métodos óptimos, ni un único método. La *flexibilidad* de los planteamientos didácticos es especialmente importante. Las *secuencias didácticas* (o secuencias de actividades) que se proponen en la planificación didáctica deben ser *flexibles*, adoptando una ordenación y articulación de las actividades *variable*, es decir, con posibilidades de modificación en función de los múltiples factores e interacciones que se produzcan en el curso del complejo proceso de enseñanza-aprendizaje (conocimientos previos de los alumnos, intercambios comunicativos personales y grupales, factores de motivación, factores contextuales y sociales, etc.). Así pues, más que de *métodos didácticos* (en estado más o menos puro), que utilizaremos de modo muy restringido, preferimos adoptar el término de *planteamientos didácticos* o *estilos de enseñanza* de los profesores. Estos planteamientos reflejarán el *pensamiento* y las *hipótesis de aprendizaje* que sostenga cada profesor (Puigdemívol, 1997) y, por supuesto, pueden manifestar también aspectos relacionados con determinadas metodologías clásicas. Pero el hecho de pretender *aplicar*, sin más, un método didáctico determinado conlleva importantes riesgos, aunque se mantenga una cierta justificación teórica sobre su conveniencia. Los procesos de *imitación* suelen conducir a la uniformidad del comportamiento pedagógico mediante la aplicación de determinadas técnicas o recursos (Antúnez et al., 1992: 100).

Son muchos los posibles *planteamientos didácticos* y *métodos de enseñanza* pero la clasificación que, a continuación, presentamos está establecida en orden a *critérios, no excluyentes*, que contemplan el proceso de enseñanza/aprendizaje desde ángulos o perspectivas diversas.

El primero de los criterios tiene que ver con la forma de *organización de los contenidos del currículum*, dando lugar a planteamientos *disciplinares* o por materias y a *enfoques y métodos globalizados*.

El segundo criterio se establece en relación con la forma de intervenir el profesor y el alumno en el *proceso de construcción de los conceptos*. Ello dará lugar a metodologías *expositivas* (por recepción) y métodos *por descubrimiento*.

El tercer criterio (que no es en absoluto excluyente de los anteriores), se apoya en la primacía o relevancia que tienen determinados *principios didácticos*, tales como: *individualización, socialización, globalización, actividad o juego, etc.*

Tabla 7.1. Tipos de planteamientos didácticos.

Crterios (no son excluyentes)	Métodos y enfoques didácticos
1. Atendiendo a la forma de organizar los contenidos del currículum.	<ul style="list-style-type: none"> • Disciplinares. • Globalizados.
2. Por la forma de intervenir el profesor y los alumnos en el proceso de construcción de los conceptos.	<ul style="list-style-type: none"> • Expositivos. • Por descubrimiento.
3. En relación con la relevancia o primacía de ciertos principios didácticos, tales como: <i>individualización, socialización, globalización, creatividad, etc.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Individualizados. • Socializados. • Globalizados. • Etc.

7.3.2. Planteamientos disciplinares e interdisciplinares. El enfoque globalizador de la enseñanza y los métodos globalizados

El criterio que se sigue en estos planteamientos tiene que ver con la forma de *organizar* los contenidos del currículum, según se entienda que estos contenidos deben organizarse en torno a cada una de las disciplinas o materias, o bien de forma integrada o globalizada a partir del propio conocimiento de los alumnos y de las alumnas.

Es necesario clarificar, primeramente, los conceptos de: *saber disciplinar, interdisciplinar y globalización*. También pretendemos esclarecer el significado otorgado al término *enfoque globalizador* de la enseñanza, antes de abordar, de modo específico, determinados *métodos globalizados* clásicos.

7.3.2.1. Saber disciplinar, interdisciplinar y globalización

El *saber disciplinar* supone una estructuración y organización del conocimiento en relación con las *disciplinas científicas* o, considerado desde el punto de vista académico, la *enseñanza disciplinar* es aquella que se organiza en torno a materias o *asignaturas independientes*.

La *enseñanza disciplinar*, tan frecuentemente utilizada en las escuelas y centros de enseñanza, suele justificarse por las ventajas inmediatas que proporciona la presentación lógica y sistematizada de los conocimientos (conceptos, métodos, procedimientos y técnicas de trabajo) de cada disciplina. No obstante, este planteamiento o forma de organizar los contenidos del currículum, que está basado en la lógica de las ciencias (criterio epistemológico) comporta importantes problemas e inconvenientes, analizados, entre otros, por J. Torres (1987: 114-115). En primer lugar, como señala este autor, la rápida parcelación o

fragmentación de las ciencias, que está teniendo lugar en la actualidad, dificulta la posibilidad de su conocimiento. Según Zabala, un planteamiento disciplinar no se considera tampoco adecuado para tratar todos los contenidos del currículum actual, ni para desarrollar todas las capacidades requeridas (no sólo las de tipo *cognoscitivo* sino, especialmente, las que se refieren a la *autonomía personal o afectivas*, y las de *relación interpersonal e inserción social*, etc). Las diversas materias o disciplinas presentan importantes carencias al no constituir *fuentes bien definidas* para “proveer a la enseñanza de contenidos fiables y rigurosos para el desarrollo de todas las capacidades humanas” (Zabala, 1999: 59). Pero, sobre todo, esta fragmentación del conocimiento implica una descontextualización y desconexión de la realidad cotidiana del estudiante y de los problemas que esta realidad presenta, favoreciendo un *conocimiento académico* distanciado de la vida misma del alumnado, que viene a constituir una *cultura paralela* o cultura añadida fría y alejada de sus experiencias y de su interés.

El *saber interdisciplinar* o la *interdisciplinaridad*, como señala J. Torres (1987 y 1994), surge como una reacción contra la ciencia excesivamente disgregada y compartamentalizada, y gracias al interés por la búsqueda de conexiones entre las distintas disciplinas para posibilitar la comprensión de la realidad. Estos intentos de conexión interdisciplinar dan lugar a modalidades distintas y clasificaciones muy variadas, según la clase (tipo, grado y calidad) de conexión entre las disciplinas y del enfoque adoptado por sus diversos autores. La clasificación establecida por Erich Jantsch, en el Seminario de la OCDE en 1979, es analizada ampliamente, entre otras, por Torres (1987: 108-112 y 1994: 70-82). Esta clasificación distingue las siguientes modalidades de relación interdisciplinar: *multidisciplinaridad*, *pluridisciplinaridad*, *disciplinaridad cruzada*, *interdisciplinaridad* y *transdisciplinaridad*.

La *enseñanza interdisciplinar* supone, por tanto, un intento de buscar, desde la óptica de las diversas materias o disciplinas, “ciertos elementos comunes” en relación con un mismo tema (Hernández y Ventura, 1992: 43-53). Éste sería el caso del esfuerzo realizado por determinados expertos o profesores de Filosofía, Literatura, Arte e Historia, etc., por presentar a los alumnos y las alumnas, una visión interrelacionada de diversos saberes (o una “conjunción de diferentes disciplinas”) en torno, por ejemplo, a posibles corrientes socioculturales e históricas, como pudieran ser el Renacimiento, el Barroco o el Surrealismo. Este esfuerzo merece una valoración positiva y puede ser calificado como interesante, tanto desde el punto de vista del conocimiento como también del educativo. Según Antiseri (1976: 63-64), este empeño implica “una buena dosis de coraje, de disponibilidad y por añadidura de humildad”. Porque, —afirma el mismo autor—, la interdisciplinaridad cercena la raíz de la competitividad en la escuela (...), tiende a hacer ver en el otro un colaborador, un compañero de viaje que conjuntamente repara el mismo barco y/o conjuntamente proyecta otro mejor. La interdisciplinaridad da el sentido de una mejor comprensión de los límites del control individual sobre la naturaleza. Suscita el sentido de la solidaridad. Es una escuela de democracia”. Creemos que sólo por esas razones valdría la pena intentar este esfuerzo interdisciplinar en la escuela, pero hay otros motivos importantes en relación con el conocimiento.

La *globalización* supone, ciertamente, una tarea de conexión interdisciplinar (Scurati y Damiano, 1977). Se hace interdisciplinaridad para explicar ciertos hechos o para resolver ciertos problemas prácticos, teniendo en cuenta las aportaciones de las diversas disciplinas.

Pero el reto más complejo de la enseñanza es lograr que esa conexión entre los saberes la establezca el propio alumno. La *auténtica* globalización exige que se tome como punto de partida el propio conocimiento; se nos presenta como un problema relacionado con el conocimiento del alumno, con la manera de conocer la realidad, que es una totalidad diversa, plural y compleja. Para Hernández y Ventura (1992: 59), los intentos de *conexión interdisciplinar* establecidos *desde fuera* por la mano de *expertos* (científicos, docentes...) son, muchas veces, insuficientes para contactar con el conocimiento de los alumnos y las alumnas, quienes, de ese modo, tienen que realizar por su cuenta el esfuerzo de integrar ese *sumatorio de informaciones*. Por ello, señalan estos autores, la globalización posibilita que el alumnado “pueda establecer inferencias y relaciones por sí mismo”, mientras que la interdisciplinariedad “responde a la actitud organizativa de quien enseña”. Para los autores mencionados, el problema está en “cómo hacer coincidentes ambos enfoques” (Hernández y Ventura, 1992: 53).

7.3.2.2. El enfoque globalizador y los métodos globalizados

a. El enfoque globalizador

Actualmente, se viene hablando profusamente de la importancia de adoptar en la enseñanza una *actitud globalizadora*, más que del empleo de unos *métodos globalizados* concretos, cuya puesta en práctica, alejada de sus orígenes, corre el peligro de convertirse en una plasmación estandarizada de dichos métodos que nada tiene que ver con la idea globalizadora y el papel que desempeñaron en un determinado contexto y momento histórico. Para globalizar, lo importante es la *actitud*, se repite; sobre todo, tras la reforma educativa introducida en España por la LOGSE. En efecto, el enfoque globalizador en la enseñanza consiste en el planteamiento de dicha enseñanza desde el ámbito de una disciplina o materia, pero no de forma *disciplinaria*, en sentido estricto. Se parte de una *situación real* que puede ser *conflictiva* o *problemática* e “interesante” para los estudiantes, dada la conexión que debe tener con su propio mundo. Por ejemplo, en el área de lenguaje, podría tratarse de la elaboración de una redacción, o incluso un artículo, para una posible revista escolar, o no escolar, sobre la guerra de Irak y sus consecuencias, los problemas que tienen los inmigrantes de la propia ciudad, o “el botellón”, por citar temas de actualidad, y a través de esta redacción ayudar al alumnado a desarrollar una serie de competencias lingüísticas, además de la comprensión de la propia cultura. En el caso de que un mismo profesor imparta varias áreas o materias (lenguaje, ciencias sociales, etc.), éste puede abordar cada una de estas áreas a partir de la misma *situación-problema*, estableciendo así conexiones entre ellas. Pero el enfoque globalizador no sólo puede plantearse desde el ámbito de una determinada disciplina sino que también, lógicamente, el empleo de cualquier *método globalizado* obedece a un *enfoque globalizador*, como se verá más adelante.

Podemos preguntarnos: ¿cómo solemos entender la enseñanza globalizada los profesores y las profesoras que impartimos la docencia en los diversos centros de enseñanza? En efecto, hay un gran número de experiencias muy interesantes al respecto. Pero también se constatan, en ocasiones, ciertas confusiones. Ya hemos visto que la globalización no consiste simplemente en la búsqueda de un *tópico* desde el que, utilizado como simple pretexto y de modo artificial, poder trabajar las materias de obligada enseñanza que, en realidad, siguen presentándose totalmente desconectadas entre sí y al margen de la realidad concreta. Esta forma de trabajo estaría muy lejos de la búsqueda de respuestas a los interrogantes que tal *realidad* podría plantear a los estudiantes y que conllevaría a unos determinados

compromisos éticos. Un ejemplo de falsa interdisciplinaridad sería el caso de un profesor o profesora de educación infantil o primaria que, partiendo de un mismo tópico, como puede ser *el coche* o *el caracol*, para tratar distintas materias, pretendiese hacer una enseñanza globalizada o integrada por el simple hecho de utilizarlo como una atracción o reclamo en la realización de unas actividades ya previstas y determinadas, en cada una de esas materias. Esta situación se produce con cierta frecuencia, a pesar de la defensa de los planteamientos globalizados o de integración curricular en torno a unos temas *transversales* (educación para la paz, educación mediambiental...), tantas veces olvidados en la enseñanza o reducidos a un segundo plano, paralelo al desarrollo del currículum. Ciertamente, en estos casos, la globalización a partir de tales *tópicos-trampa*, constituye una falacia y se convierte, además, en una gran frustración para las expectativas del alumnado respecto a la búsqueda de conexiones interdisciplinarias en relación con temáticas que podrían ser interesantes.

b. Algunos métodos globalizados clásicos

Presentamos, a continuación, algunos *métodos globalizados clásicos*: los *centros de interés* de Decroly, el *método de proyectos* de Kilpatrick, así como otras propuestas de globalización, tales como son la *investigación del medio*, los *proyectos de trabajo globales*, o el trabajo *por tópicos*, exponiendo, de forma sintética, sus aspectos nucleares y analizando con brevedad las características y la vigencia de estos planteamientos de trabajo globalizado en la actualidad.

Los *centros de interés* de Decroly tienen como objetivo básico el *conocimiento* de una temática *interesante* (centrada en el *interés* del alumnado). En este método globalizado, las actividades de *observación* constituyen la base y son esenciales como punto de partida, asentándose sobre éstas las tareas de *asociación* y desarrollando, asimismo, las diversas formas de *expresión* (o lenguajes) en relación con las anteriores.

Según Castro de Amato (1971: 85), los *centros de interés* hay que entenderlos como el “agrupamiento de contenidos y actividades educativas en torno a temas centrales de gran significación para el niño”.

Ovide Decroly fue un médico y pedagogo belga (1871-1932), el gran defensor del principio de *globalización* y creador de los *centros de interés*. Decroly afirma que la percepción de los niños es global. En sus primeros años constituye una percepción de la totalidad, no de las partes, aunque de forma confusa e indiferenciada. Más tarde, el niño, según este pedagogo, llega al *análisis* de cada uno de los elementos que componen la totalidad y, por fin, a la *síntesis* lógica de las partes integradas en la totalidad. Para Decroly, pues, los conocimientos no surgen de datos inconexos sino de la percepción de la realidad (objetos y fenómenos) de forma unitaria y en el marco de una relación vital y significativa para el niño. En consecuencia, este autor propone una enseñanza globalizada ofreciendo, al decir de Castro de Amato (1971: 13-14): “unidades educativas que, siendo totalidades vitales, íntegras, significan para el niño, al mismo tiempo, totalidades psicológicas”.

El método globalizado que Decroly propone, se apoya y toma como punto de partida las *necesidades e intereses* naturales de los niños. Según este autor, el *interés* del niño por conocer y hacer deriva de sus *necesidades* fundamentales o básicas, que Decroly agrupa en cuatro tipos esenciales:

1. *Necesidad de alimentarse* (a ésta se unen otras necesidades biológicas asociadas, como la de respirar y la de la limpieza).
2. *Necesidad de luchar contra la intemperie* (frío, calor, viento, lluvia...).

3. *Necesidad de defenderse contra los peligros diversos* (peligros de ciertos animales, enfermedades y enemigos diversos).
4. *Necesidad de acción y de trabajo solidario* (incluye el movimiento, la actividad, el juego, la diversión..., y también la necesidad de descanso).

Además del principio de *globalización*, al que hemos hecho referencia, la concepción *biologicista* de la propuesta de Decroly queda bien patente en la primacía que éste otorga a las necesidades de tipo biológico, como se ve en la descripción de las necesidades básicas de los niños. La *vida* es, para este pedagogo y médico, el fin de la educación y la fuente del aprendizaje. Es preciso aprender de la vida misma, aprender las *lecciones de las cosas*, dice; de ahí la importancia de las excursiones y salidas al campo, de las clases al aire libre y la observación de la naturaleza, como se verá al hablar de su metodología. De hecho, la primera escuela fundada por Decroly en Bruselas (1907) ostentaba el lema: *L'École "Pour la vie, par la vie"* (*Una escuela por la vida, para la vida*). (Amèlie Hamaïde, 1932). Se percibe, en efecto, en la pedagogía de Decroly, una gran presencia de los principios didácticos, promulgados por las llamadas *Escuelas Nuevas*, difundidas en esos años por toda Europa: el principio de *actividad, el juego, la globalización, el vitalismo y biologicismo*, etc.

No obstante, puede resultar sorprendente la rígida clasificación de las necesidades básicas de los niños en los cuatro tipos anteriormente comentados, sobre las que, según Decroly, se sustentan los intereses de los estudiantes. Y es que, en efecto, este pedagogo olvida, en parte, que dichas necesidades se producen, también, gracias a la interacción con el medio y el ambiente social (la familia, los amigos, los grupos sociales). Como señala, igualmente, Castro de Amato: "Surgen de la vida del niño en la escuela, en el seno de la familia, en el barrio y en la localidad; de sus intereses vitales, sociales, intelectuales y emocionales. Siempre lo hacen a través del eco que despiertan estas necesidades en los intereses y afectividades infantiles en general. Algunos tienen relación directa con las necesidades vitales, como 'nuestras comidas' o 'cómo nos vestimos'. Otras tienen relación indirecta con estas necesidades, por ejemplo 'mi familia', 'nuestros juegos', 'comprar y vender', 'los animales domésticos'. Otros responden a necesidades sociales o formales de la educación, por ejemplo, 'nuestra escuela', 'nuestros amigos', 'nuestro barrio', 'las fiestas familiares', etc. En torno a estos temas el niño realiza aprendizajes (...). Aspiran a proporcionar educación integral, abarcando todas las áreas de la personalidad" (Ibídem: 85-86).

Para el desarrollo de los *centros de interés* y en relación con la articulación y la secuencia de las actividades que se realizarán, Decroly propone tres tipos de tareas o ejercicios: de *observación*, de *asociación* y de *expresión*, dando así lugar a tres pasos o momentos con una estrecha relación entre sí.

- Se comenzará con actividades de observación en las que intervendrán los distintos sentidos: vista, oído, olfato, gusto, tacto. La observación deberá ser *directa* sobre la realidad, en lo posible. La observación *indirecta* (sobre láminas, dibujos, representaciones...) complementará la primera o la sustituirá en casos excepcionales. La *observación* decrolyana puede exigir, según los casos, ir acompañada de actividades en las que la *manipulación* y la *experimentación* estén presentes, aunque no siempre, ni necesariamente, éstas deben producirse. Por ello, en algunas interpretaciones del método de los centros de interés, se incluyen estas tareas de *manipulación-experimentación* como un paso intermedio entre la observación y la asociación. En síntesis, la *observación* constituye el punto de partida o el

primer nivel de trabajo en esta metodología; determina el llamado *nivel perceptivo*, esencial en los *Centros de Interés* de Decroly.

- El siguiente paso lo constituye la asociación, que consiste en establecer relaciones (o asociaciones) espaciales, temporales, modales, de causalidad, de utilidad, etc. (respondiendo a las preguntas dónde, cuándo, cómo, por qué, para qué sirve o en qué se usa, etc.). Dichas asociaciones (actividades de asociación) se establecen a partir de los datos de la observación, datos que se amplían gracias a las respuestas que tales asociaciones exigen y que requieren las aportaciones de las diversas materias o disciplinas. (La Geografía y la Historia, por ejemplo, pueden dar respuesta a diversas asociaciones *espaciales y temporales*). Se produce, así, una ampliación de los datos de la observación y un enriquecimiento del saber gracias a la integración interdisciplinar realizada de forma natural, para buscar respuesta a las relaciones o asociaciones establecidas. Las tareas de *asociación* constituyen el llamado *nivel cognitivo* del método decrolyano y suponen, pues, la ampliación del conocimiento.
- Por fin, mediante la expresión, se desarrollarán y perfeccionarán los distintos *lenguajes o ámbitos de expresión*, tales como el lenguaje oral y escrito, artístico (plástico, corporal, musical, etc.). Es decir, en el método de Decroly se realiza el desarrollo de todo tipo de lenguajes, tanto *concretos* como *abstractos*: la lectura y las distintas tareas de expresión escrita (síntesis, redacciones, descripciones...), el dibujo, el modelado, la confección de planos, artefactos, etc. La globalización incluye, pues, la *expresión* en sus diversas manifestaciones y siempre en relación con las tareas de observación y asociación anteriormente realizadas por los niños. Estas tareas de expresión tienen una gran importancia y se realizan con profusión en el desarrollo de los centros de interés de Decroly. Bien conocido es, por ejemplo, el método global de lectoescritura ideado por este autor, y llevado a cabo siempre en relación con los *centros de interés*. Las tareas de *expresión* tienen que ver, en este caso, con el nivel o plano *afectivo-relacional* o de la *comunicación y expresión* de los niños y las niñas.

El *método de proyectos* de Kilpatrick es otra forma globalizada de organizar el currículum y constituye, asimismo, un método globalizado clásico.

William Kilpatrick fue discípulo de Dewey y profesor de Pedagogía en la Universidad de Columbia. En 1918 propone su *método de proyectos*, basándose en las ideas de su maestro John Dewey, el gran defensor de los ideales democráticos y sociales en educación.

El principio de *globalización*, la importancia del *trabajo*, junto con las ideas *democráticas y sociales* desarrolladas por su maestro, así como el *utilitarismo* y el *pragmatismo*, especialmente reflejados en las escuelas americanas de agricultura en ese momento, las *home-projects*, establecen el fundamento del *método de proyectos*.

Los *proyectos* de Kilpatrick constituyen “un centro de interés eminentemente práctico-productivo” (Titone, 1966) y tienen por finalidad hacer “activo e interesante” el aprendizaje de conocimientos y habilidades necesarios para la vida porque la educación, siguiendo a Dewey, debe basarse en las exigencias de la vida tal como es, y no como una simple preparación para el futuro. Sabido es que, para este pedagogo americano, el pensamiento se origina a través de una situación que es percibida como un problema, y aprender es *hacer y resolver problemas*, porque en la vida no hay asignaturas sino problemas que solucionar. Por ello, los diversos aprendizajes se unifican a través de la ejecución de un *plan de trabajo o proyecto* que, conectando con el propio *interés*, se realiza *en común*. La

resolución de algún problema de la vida real, siempre en relación con el contexto social de los alumnos, requiere el reparto del trabajo entre todos los miembros del grupo y necesita, además, la aplicación de los conocimientos provenientes de los más diversos ámbitos del saber, dependiendo de la condición del proyecto.

Existen diversos tipos de proyectos, que pueden ser desde la producción de algo concreto: la *construcción* de algún artefacto, como un barco o una cometa, o el *montaje* de unas tiendas (Wells 1929); una producción literaria o artística, como puede ser un periódico; la respuesta a un interrogante que exige una indagación como, por ejemplo, buscar las causas de una enfermedad infecciosa, —las fiebres tifoideas—, en un colegio del Estado de Missouri (Sáinz, 1928: 56); o bien, la adquisición de una técnica compleja como el manejo de una imprenta, por ejemplo. Hay proyectos más simples y otros más complejos y ambiciosos que pueden incluir, a su vez, otros de menor envergadura. Unos proyectos están directamente relacionados con ciertas materias o disciplinas escolares, o bien con determinadas actividades, y otros son globales, porque afectan a todas las materias. Los más importantes son aquéllos que buscan la solución de algún problema real y tienen una razón de ser en relación con el medio social. Para Kilpatrick existen, pues, proyectos *productivos*, *utilitarios*, de *resolución de problemas*, de *aprendizajes específicos* o en relación con ciertas materias, proyectos *globales y complejos*, etc.

Una vez que se ha determinado el *tipo de proyecto* de que se trata, su puesta en práctica consistirá en el desarrollo compartido y sucesivo de unas fases, como son:

- Determinar la intención o propósito del proyecto.
- Preparación o realización de un plan de trabajo.
- Ejecución del plan de trabajo.
- Evaluación del trabajo realizado.

Figura 7.1. Método globalizado de Decroly.

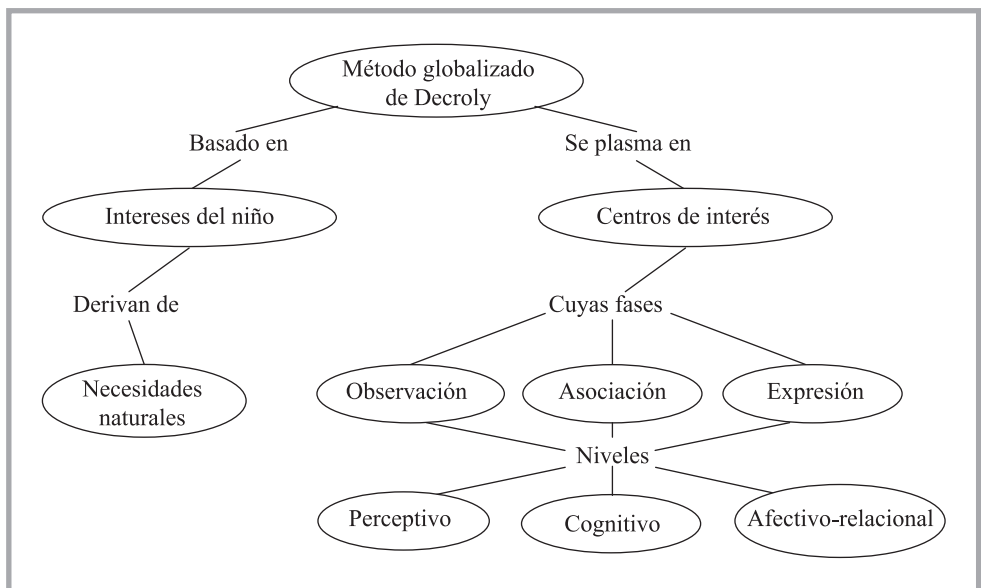
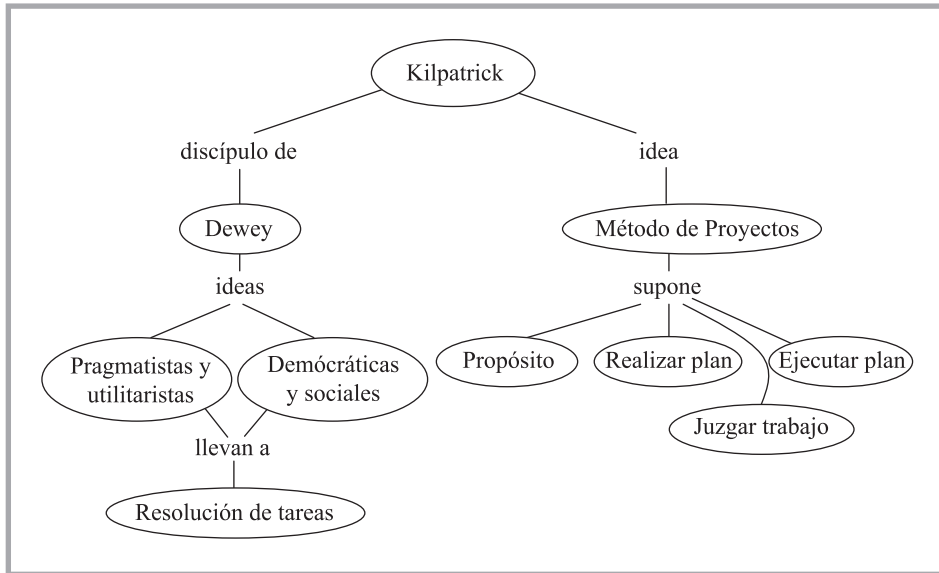


Figura 7.2. Método Kilpatrick.



Los *proyectos de trabajo globales* constituyen otra propuesta de organización globalizada de los contenidos del currículum, utilizada actualmente en las escuelas como fruto de múltiples influencias. Implica la realización, de una diversidad de tareas o actividades relacionadas entre sí, que los propios alumnos llevarán a cabo, para responder a los diferentes apartados de un *guión de trabajo* que ellos mismos deben elaborar, siempre a partir de las preguntas e inquietudes que tal proyecto les genera. El guión de trabajo, o índice, experimenta diversas modificaciones a medida que se va desarrollando el proyecto. El papel del profesor/a es el de orientar, coordinar y dirigir, de diversos modos, el trabajo que realiza el alumnado, tanto a nivel individual como grupal.

Para el planteamiento de esta forma de trabajo globalizada, nos apoyamos, en parte, en las experiencias de F. Hernández y M. Ventura (1992), así como en algunos análisis de Zabala Vidiela (1995). Los *proyectos de trabajo* reciben la influencia de las ideas de Dewey y del *método de proyectos* de su discípulo Kilpatrick, aunque no presentan, en general, el grado de pragmatismo de este método, pero sí un mayor reparto social del trabajo que los *centros de interés* de Decroly. Reciben, asimismo, la influencia de las experiencias curriculares de la década de 1970, especialmente las del ámbito anglosajón de Stenhouse y Bruner (el *Humanities Curriculum Project* y el *Man: A Course of Study*), anteriormente comentadas. Igualmente, el trabajo *por tópicos* desarrollado por Tann (1990), y las experiencias de la escuela de Pompeu Fabra de Cataluña (Hernández y Ventura, 1992), así como ciertos planteamientos de la psicología cognitivista y constructivista, difundidos en España gracias a la reforma LOGSE (1990), constituyen las principales fuentes de inspiración e influencia sobre esta forma de trabajo globalizado en la actualidad. A sabiendas de que no se trata de una técnica ni de una *receta didáctica* basada en una serie de pasos (Hernández, 2002), sino de una particular forma de *interrogar* y de enfrentarse con la realidad, planteamos,

no obstante, una secuencia de tareas o actividades que, aunque admite muchas y diversas variantes y matices propios, puede considerarse representativa de los *proyectos de trabajo globales*, tal como actualmente se desarrollan:

- *Motivación y análisis de las ideas previas del alumnado.* Se parte de una situación motivadora en la que el grupo de estudiantes expresa sus deseos e inquietudes sobre las temáticas que desearía conocer en profundidad y se revisan los proyectos realizados con anterioridad. Se evalúa, igualmente, el grado de dominio de ciertos procedimientos y técnicas de trabajo requeridas.
- *Elección del tema.* El grupo-clase, junto con el profesor o profesora, proponen varios temas que pueden ser objeto del trabajo y eligen uno de ellos, el cual configurará el proyecto de trabajo a realizar.
- *Elaboración de índices individuales o primeros índices.* (Puede ser, también, una tarea realizada por parejas o en equipos de trabajo). Los alumnos y las alumnas, una vez elegido el tema o proyecto, y siempre a partir de sus inquietudes e interrogantes, elaboran los primeros índices sobre lo que quieren conocer en relación con la temática planteada. Pueden establecer, primeramente, un índice con *lo que saben* sobre el tema y, paralelamente, otro sobre *lo que desearían conocer* sobre él, en ese primer momento. Los estudiantes buscarán explicaciones a todo lo que es una novedad, sorpresa o tiene interés para ellos, o exige la clarificación de algo que no entienden, aprendiendo a *hacerse preguntas* (formularlas, discutir las, clasificarlas y seleccionarlas...), convirtiéndolas, así, en la fuente y el motor de su aprendizaje. El proyecto “gira en torno a un tema, un problema que nos preocupa, nos interroga o afecta” constituyendo “un formato abierto para la indagación” (Hernández, 2002). Éste será el punto de partida y la base de un verdadero y auténtico *proyecto de trabajo*, que nunca deberá desvirtuarse en el seguimiento formal de unos pasos estandarizados.
- *Planificación del desarrollo del proyecto:*
 - Elaboración de un *guión común* a partir de los primeros índices. El alumnado, con la ayuda del profesor o profesora, elabora el *guión inicial* del proyecto, tras establecer un debate e intercambio en el aula, en torno a los primeros índices planteados. Este guión les servirá de punto de partida y eje sobre el que podrán comenzar a organizar el trabajo que van a desarrollar posteriormente. Este guión, que sufrirá modificaciones posteriores, constituye el *hilo conductor del proyecto* y se convertirá, al final del mismo, cuando sus apartados ya estén desarrollados, en el soporte de la información, ya trabajada, y de las conclusiones elaboradas por los alumnos; presentándose todo ello en un *dossier* final.
 - Propuesta de *objetivos y contenidos de ciclo y nivel*, por parte del profesorado. Esta propuesta es importante para que el alumnado conozca en todo momento cuál es el grado de exigencia de las distintas áreas en el ciclo y nivel en el que se realiza el trabajo, de acuerdo con las decisiones generales de la programación.
 - Precisión de las *fuentes de información* y de los *procedimientos* que se requieren (o deben dominar los alumnos) para el desarrollo del proyecto. Este punto supone la clarificación, por parte del alumnado, del tipo de fuentes de las que se extraerá la información. Ordinariamente serán fuentes de *información indirecta* (por ejemplo, materiales impresos de muy distinto tipo: libros, revistas, prensa..., o audiovisuales, informáticos, etc.). También podrían utilizarse,

complementariamente, en ciertos casos, otros tipos de fuentes *directas*, tales como entrevistas, trabajos de campo, observaciones sistemáticas, etc., aunque, en general, este tipo de fuentes suelen ser más empleadas tratándose de una investigación del medio.

- Formación de los *pequeños grupos de trabajo y distribución de las tareas* a realizar entre los alumnos/as, así como *previsión del tiempo* que se va a emplear en ello.
- *Búsqueda de la información.* Ésta se realizará siguiendo las decisiones tomadas en la planificación anterior, y supondrá la recogida de los datos e informaciones, por parte de los alumnos y las alumnas, en las fuentes, con los procedimientos y de la forma y modo acordado en el plan previsto anteriormente.
- *Tratamiento de la información.* Una vez que la información haya sido recogida, se llevará a cabo su tratamiento, tarea que exige al alumnado una importante actividad procedimental de *ordenación, clasificación, interpretación y selección* de los datos y de la información, así como una cierta capacidad de separar *lo esencial de lo anecdótico* y de diferenciar entre *teorías, opiniones y puntos de vista* (Hernández y Ventura, 1992). Exige, también, que los estudiantes sean capaces de *establecer relaciones* entre los diversos datos e informaciones, así como de *sintetizar, descontextualizar, generalizar y plantearse nuevas preguntas* a partir de los datos seleccionados. Todas estas tareas implican el *tratamiento de la información* que ha sido recogida, anteriormente, por los alumnos “en bruto”. A lo largo de estas actividades se verá, en ocasiones, la necesidad de modificar ciertos aspectos del índice o guión de trabajo, descartando algunos de ellos y ampliando o integrando otros, según convenga.
- *Desarrollo o respuesta a los apartados del índice o guión.* Con la información recopilada por los distintos grupos de alumnos/as, y el *tratamiento* adecuado a que ha sido sometida esta información, llega el momento de establecer conclusiones y contestar a sus interrogantes, desarrollando cada uno de los puntos del índice o guión que, al final de este apartado, ya será el definitivo.
- *Presentación de un dossier de síntesis con los apartados del índice ya desarrollados.* Con la información anterior, ya agrupada en torno a los diversos apartados del *índice final*, se elaborará un libro, cuaderno o *dossier* convenientemente organizado, que servirá de información y como consulta a todo el alumnado. El alcance de la presentación de este *dossier* puede variar, según las circunstancias. En ocasiones será expuesto al resto de los alumnos y del profesorado, padres, y demás miembros, tanto del propio centro como de otras escuelas. El *dossier*, además de contener las respuestas elaboradas y las conclusiones sobre todos los apartados del índice final, reflejará las actividades más representativas que fueron realizadas durante el proceso de planificación, de recogida y tratamiento de la información, etc., del proyecto. A través de estas actividades podrá percibirse toda la trayectoria o transcurso de la realización del trabajo, reviviendo, además, los momentos y circunstancias especiales del mismo, sabiendo que “aprender es también una práctica emocional, no sólo cognitiva y comportamental” (Hernández, 2002).
- *Evaluación.* El alumnado, así como el profesorado, evaluarán el *proceso* que se ha seguido en el desarrollo del proyecto y los resultados finales obtenidos. Los estudiantes serán capaces de *aplicar* los contenidos aprendidos a otros contextos y

situaciones diferentes, lo que dará idea de la significatividad y del poder de transferencia de los conocimientos adquiridos.

- *Temáticas abiertas*. Constituyen los planteamientos o perspectivas que se han abierto o han surgido durante la realización de la actividad y que, siendo inabordables en el proyecto que se está realizando, podrán ser retomados en otros, posteriormente.

La *investigación del medio* constituye otra forma globalizada de organizar los contenidos del currículum. Algunos autores, relacionados con el *Movimiento de Cooperación Educativa* italiano, en la década de los setenta, popularizaron la idea de la investigación en la escuela como fuente importante de aprendizaje. Para el pedagogo Tonucci (1993), es preciso entender la escuela “como investigación”. Las ideas del pedagogo francés Célestine Freinet sobre el aprendizaje de los niños, a través del “tanteo experimental”, ejerció un gran influjo en el ámbito educativo, desarrollándose de modo patente en el llamado método de *investigación del medio*, cuya sistematización y difusión fue obra del mencionado movimiento educativo italiano.

Como señalan García y García (1993), investigar en la escuela supone defender una propuesta de actuación en el aula basada en el tratamiento de problemas. “El trabajo con problemas es un proceso complejo, que comprende distintos momentos: la exploración de nuestro entorno, el reconocimiento de una situación como problema, la formulación más precisa del mismo, la puesta en marcha de una serie de actividades para su resolución, la frecuente reestructuración de las concepciones implicadas, la posible consecución de una respuesta al problema, etc. Creemos que el término investigación es el más apropiado para designar al conjunto de esos procesos”. Ahora bien, habría que clarificar el alcance, los matices y las posibilidades reales de realización de esta tarea en la escuela, trabajo que no podemos abordar aquí, pero remitimos a los interesados a consultar la obra del autor citado.

Los pasos a seguir en el desarrollo de esta metodología, si bien se llevarán a cabo con flexibilidad, en relación con el tipo de investigación y el contexto de que se trate, podrán ser los que se plantean en la Tabla 7.2: *motivación, preguntas o problemas, respuestas intuitivas o hipótesis de trabajo, planificación de la investigación y determinación de las fuentes, recogida de datos, selección y clasificación de los datos obtenidos, elaboración de conclusiones y expresión o comunicación de las mismas*. Éstos son, como vemos, los puntos o pasos del método científico, sobre los que no vamos ya a detenernos en este capítulo.

El *trabajo por tópicos*, desarrollado en las escuelas británicas en torno a los años 80, constituyen diversas experiencias descritas por Sarah Tann y colaboradores (1990). Nos ofrecen estos autores un amplio abanico de posibilidades didácticas, caracterizadas por su flexibilidad y pluralidad, aunque la descripción de las mismas no esté sujeta a un rigor estructural excesivo y, tal vez, su presentación es poco sistemática. No obstante, estas experiencias globalizadas han aportado interesantes ideas, más tarde aprovechadas y reestructuradas por otros autores. Sobresale, en ellas, el empeño por el uso, por parte del alumnado, de *procedimientos y técnicas* variadas de gran validez, tanto para la obtención y registro de la información como para su análisis y tratamiento. Destaca, especialmente, el interés del profesorado de partir de las *ideas y preguntas* de los alumnos en la elaboración de esquemas en forma de *redes* para la estructuración del tópico. El trabajo por tópicos constituye una propuesta didáctica globalizada que presenta grandes similitudes con los proyectos de trabajo descritos y muchos aspectos relacionados con la investigación del medio. Pese a la pluralidad de caminos a seguir en el desarrollo de estas experiencias, pueden consultarse los puntos señalados en la Tabla 7.2 como aspectos esenciales.

Tabla 7.2. Métodos globalizados.

Centros de interés (Decroly)	Conocimiento de una temática interesante para el alumno, (centrada en el “interés”), a partir de la observación.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Observación. 2. Asociación. <ul style="list-style-type: none"> • Espacial. • Temporal. • Causal. • Modal... 3. Expresión.
Método de proyectos (Kilpatrick)	Realización práctica de un proyecto común (montaje, producción, construcción, dominio técnico) con finalidad pragmática y social.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Intención. 2. Preparación. 3. Ejecución. 4. Evaluación.
Investigación del medio (Freinet...)	Investigación sobre algún problema o temática del medio partiendo del planteamiento de preguntas e hipótesis.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Motivación. 2. Preguntas o problemas. 3. Respuestas o hipótesis. 4. Planificación de investigación y fuentes. 5. Recogida de datos. 6. Selección y clasificación de datos. 7. Conclusiones. 8. Expresión y comunicación.
Proyecto de trabajo global	Búsqueda y tratamiento de la información para desarrollar un índice o guión previamente planteado.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Elección del tema. 2. Planificación: propuesta de índice. 3. Búsqueda de información. 4. Tratamiento de la información. 5. Desarrollo del índice. 6. <i>Dossier</i> final. 7. Evaluación. 8. Temáticas abiertas.
Trabajo por tópicos	Conocimiento e indagación diversa para dar respuesta a núcleos de contenidos en torno a un tópico. (Redes de contenido).	<ol style="list-style-type: none"> 1. Elección del tópico. 2. Exponer ideas y preguntas (“red” del tópico). 3. Búsqueda de respuestas: fuentes. 4. Tratar y registrar la información. 5. Organizar lo descubierto. 6. Representar lo descubierto.

7.3.3. Métodos expositivo o por recepción y método por descubrimiento

Atendiendo a la forma de *intervenir* el profesorado en el *proceso de construcción de los conceptos*, podemos distinguir dos tipos de métodos o enfoques didácticos fundamentales: Los métodos *por recepción* (expositivos) y *por descubrimiento*.

En el *método expositivo* (que implica un aprendizaje *por recepción*), se presentan al alumnado los conceptos estructurados de forma explícita (es decir, externa y clara). Dicho de otro modo, se presenta (expone) explícitamente el *contenido estructurado* (o la estructura conceptual del contenido de aprendizaje, en términos ausubelianos). Por ejemplo, un método expositivo puede concretarse en la explicación que proporciona el profesor, acompañada de la lectura de textos y otros materiales, e incluso de aplicaciones prácticas, sobre la ley de flotación de los cuerpos, o sobre la formación de los mohos, o los procesos de formación del hielo y la nieve, etc.

Por el contrario, en el método *por descubrimiento*, es el alumno quien halla (encuentra) la *organización* o la estructura de los conceptos a través de los materiales que se le proporcionan. Por tanto, es él quien *elabora o produce* su propio conocimiento. En este caso, el alumno *descubre* los conceptos, —que no se le proporcionan—, relacionados con la flotación de los cuerpos, la formación de los mohos o los procesos de formación del hielo y la nieve.

Cualquiera de las dos metodologías señaladas, en conformidad con los planteamientos constructivistas, debe conducir al alumnado hacia un *aprendizaje significativo*, lo más significativo posible. No es correcto, por ello, equiparar necesariamente la enseñanza expositiva con un aprendizaje memorístico, aunque tradicionalmente muchos planteamientos expositivos hayan conducido a ello. Tampoco el empleo del descubrimiento, sin más condiciones, llevará directamente al aprendizaje significativo de los alumnos. Siguiendo al propio Ausubel, no debemos confundir los *procesos de aprendizaje* (la forma que tiene el alumno de procesar la información y que van desde la pura memorización hasta los aprendizajes significativos) con las *estrategias o métodos de enseñanza* que utiliza el profesorado. Es decir, si pretendemos que el alumnado *aprenda significativamente*, procuremos que éste establezca relaciones sustantivas entre los conceptos mediante una *actividad mental importante*, y propiciemos su *implicación afectiva* en dicho aprendizaje, siendo capaz de *transferirlo* a situaciones de la vida real y cotidiana. Y esto puede lograrse tanto a través de estrategias expositivas como de descubrimiento, si ambas se plantean adecuadamente y de acuerdo con los postulados constructivistas.

Además, Ausubel, Novak y Hanesian (1978) defienden una enseñanza *por recepción significativa*, ya que la mayor parte de nuestros conocimientos son adquiridos gracias a las ideas descubiertas por otras personas que, posteriormente, son comunicadas significativamente. Los mencionados autores plantean *doce ideas básicas* y señalan, también, *doce limitaciones* de la enseñanza *por descubrimiento*.

Reproducimos, a continuación, “Las doce ideas básicas de la enseñanza por descubrimiento y las doce limitaciones del descubrimiento” según Ausubel, Novak y Hanesian (1978):

Las *doce ideas básicas de la enseñanza por descubrimiento* son:

1. Todo el conocimiento real es descubierto por uno mismo.
2. El significado es un producto exclusivo del descubrimiento creativo, no verbal.
3. El conocimiento subverbal es la clave de la transferencia.
4. El método de descubrimiento constituye el principal método para la transmisión del contenido de las materias de estudio.
5. La capacidad de resolver problemas constituye la meta primaria de la educación.
6. El adiestramiento en la “heurística del descubrimiento” es más importante que el entrenamiento en la materia de estudio.

7. Todo niño debe ser un pensador creativo y crítico.
8. La enseñanza basada en exposiciones es “autoritaria”.
9. El descubrimiento organiza el aprendizaje de modo efectivo para su uso ulterior.
10. El descubrimiento es un generador singular de motivación y confianza en sí mismo.
11. El descubrimiento constituye una fuente primaria de motivación intrínseca.
12. El descubrimiento asegura la “conservación de la memoria”.

Las *doce limitaciones básicas de la enseñanza por descubrimiento* son:

1. La mayor parte de lo que uno sabe consiste en ideas que han sido descubiertas por otros y posteriormente comunicadas significativamente.
2. Confunde los ejes horizontal y vertical del aprendizaje. El descubrimiento no es la única alternativa a la memorización.
3. Los conocimientos científicos están constituidos en redes semánticas y sólo son accesibles verbalmente.
4. El método de descubrimiento es muy lento y, sobre todo, se apoya en un inductivismo ingenuo.
5. La capacidad de resolver problemas científicos nuevos de un modo autónomo no está al alcance de la mayor parte de los alumnos.
6. No se pueden resolver problemas científicos a menos que se disponga de un amplio bagaje de conocimientos con respecto al área temática de la que se trate.
7. El pensamiento teórico creativo sólo está presente en algunos niños excepcionales y no es “democrático” estructurar todo currículo de acuerdo con las necesidades de esos pocos niños.
8. No hay nada inherentemente autoritario en presentar o explicar ideas a otros, mientras no se les obligue, explícita o tácitamente, a aceptarlas como dogmas.
9. El método de descubrimiento no conduce necesariamente a una organización, transformación y utilización del conocimiento más ordenadas, integradoras y viables.
10. La motivación y la confianza en sí mismo se alcanzarán sólo si el descubrimiento concluye en éxito, cosa que no debe esperarse de un modo generalizado.
11. La motivación intrínseca está relacionada con el nivel de autoestima del niño, pero no con la estrategia didáctica empleada.
12. No hay pruebas de que el método por descubrimiento produzca un aprendizaje más eficaz y duradero que la enseñanza receptiva significativa.

Presentamos, igualmente, las “Fases de la enseñanza expositiva basada en el uso de organizadores previos”, según Joyce y Weil (1978: 99):

1. *Fase primera*: presentación del organizador:
 - Aclarar los objetivos de la lección.
 - Presentar el organizador.
 - Aislar las propiedades definitorias.
 - Dar ejemplos.
 - Aportar un contexto.
 - Repetir.
 - Presentar el material.
 - Incitar el conocimiento y experiencia del sujeto.

2. *Fase segunda*: presentación del material de trabajo:
 - Explicitar la organización.
 - Ordenar lógicamente el aprendizaje.
 - Mantener la atención.
3. *Fase tercera*: potenciar la organización cognoscitiva:
 - Utilizar los principios de reconciliación integradora.
 - Promover un aprendizaje de recepción activa.
 - Suscitar un enfoque crítico.
 - Explicar.

Tabla 7.3. Métodos expositivo y por descubrimiento.

	Papel profesor/alumno	Pasos o fases esenciales
Expositivo (por recepción)	<p>El <i>profesor</i> presenta al alumnado los conceptos estructurados, de forma explícita (es decir, externa y clara).</p> <p>Se presenta (expone) explícitamente el contenido estructurado o, lo que es lo mismo, la estructura conceptual del contenido de aprendizaje.</p> <p>El <i>alumno</i> aprende por “re-cccpción” pero significativamente, de forma constructiva. Éste recibe los conceptos elaborados para relacionarlos significativamente con otros.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El organizador previo (o puente cognitivo entre los conocimientos previos y la nueva información). • Presentación del contenido (o material de aprendizaje), es decir, los contenidos organizados y estructurados explícitamente: de forma clara, jerárquica, gradual, relacional, etc. • Potenciación o consolidación de la estructura conceptual del alumno/a. (Facilitar que puedan establecer conexiones entre sus ideas previas y los nuevos conceptos: comparar, interpretar, clasificar, aplicar, ...).
Por descubrimiento	<p>El <i>alumno</i> halla la organización o la estructura de los conceptos en los materiales que se le proporcionan. (Es decir, organiza o elabora los conceptos, produce su propio conocimiento).</p> <p>El <i>profesor</i> orienta la indagación del alumnado y aporta materiales, si es preciso, pero no elabora los conceptos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Problema. • Pregunta. • Observación. • Hipótesis. • Comprobación-experimentación. • Conclusión. • Generalización.

7.4. Algunos casos prácticos

7.4.1. Descubrimiento y exposición. Un ejemplo

Tema: “La oscilación regular del péndulo”.

Procedencia: Colegio Santa María del Mar. A Coruña.

Descubrimiento

El alumno se pregunta:

1. ¿De qué depende que el movimiento de un péndulo sea regular?
2. ¿Qué sucede? (Observando el péndulo concluirá que éste tiene una frecuencia y una oscilación determinadas dependiendo de una serie de condiciones o variables).

El alumno investiga:

3. Experimentación:
 - a. Descripción del método empleado.
 - b. Predicción de las variables o condiciones que intervienen en el movimiento de un péndulo:
 - Longitud del hilo.
 - Masa.
 - Rozamiento con el aire.
 - Obstáculos.
 - Tiempo.

¿Qué pasa si varían estas constantes?

- c. Control de cada variable:
 - Observación (varias experiencias).
 - Recogida de datos.
 - Tabla de datos.
 - Gráfica.
4. Conclusiones y elaboración de teorías:
 - Longitud.
 - Masa.
 - Amplitud del ángulo.
5. Reflexión sobre el método utilizado, creando un informe que confirme haber utilizado y desarrollado el experimento para descubrir.

Exposición

1. Presentación de un organizador previo.
 - a. La idea organizadora: conceptos de frecuencia y oscilación.
 - b. Objetivos:
 - Diferenciar dichos conceptos.
 - Saberlos plasmar en actividades concretas.
2. Presentación del material de aprendizaje:
 - Explicación del profesor basada en clasificar la diferencia entre dichos conceptos.
 - Buscar en el diccionario su definición.
 - Explicación del profesor de un ejemplo de frecuencia y oscilación: el péndulo.
 - Discusión de los alumnos en grupos de las variables que pueden influir en la mayor o menor frecuencia y oscilación.
 - Puesta en común con la corrección y confirmación del profesor de las distintas variables.
3. Ejercicio:

Poner más ejemplos en los que aparezca el concepto de frecuencia, el de oscilación o ambos, razonando las respuestas.

7.4.2. Investigación del medio. Un ejemplo

Tema: “El agua y su consumo”. Primaria: tercer ciclo.

Tabla 7.4. Ejemplo de investigación del medio.

Introducción-Motivación	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación de un vídeo que ponga de manifiesto la escasez del agua en ciertos países y zonas de España. • Debate sobre el mismo.
Planteamiento de inquietudes y problemas. Explicitación de preguntas	<ul style="list-style-type: none"> • El agua de nuestra ciudad: ¿de dónde viene?, ¿qué cuidados requiere?, ¿a dónde van las aguas residuales y cómo se tratan? • ¿Cuál es el consumo de agua?, ¿qué m³ consume una familia por término medio?, ¿se gasta más o menos en regadíos?, ¿despilfarramos el agua? • ¿Cómo es el estado del agua de nuestros ríos y pantanos?, ¿hay algunos contaminados?, ¿los abonos orgánicos y minerales de los campos van a parar a los ríos?, ¿hay industrias contaminantes? • ¿Qué se puede mejorar?
Formulación de respuestas intuitivas (o hipótesis)	<ul style="list-style-type: none"> • Los niños darán respuesta a todas estas preguntas, ordinariamente de modo intuitivo. A veces, en forma de hipótesis. Se recogerán éstas como punto de partida de la investigación, comprobándose, al final de la misma, el grado de veracidad.
Planificación de la investigación: fuentes, instrumentos y distribución del trabajo	<ul style="list-style-type: none"> • Fuentes directas: Visita a una depuradora, entrevista a un responsable de medio ambiente, de la empresa que controla el agua del pantano de Cecebre (A Coruña) que abastece de agua la ciudad, etc. Aplicación de cuestionarios en casa de parientes y vecinos. • Fuentes indirectas: enciclopedias, libros, folletos, boletines y anuarios e internet. • Procedimientos requeridos: elaboración y aplicación de cuestionarios, realización de entrevistas, observaciones directas, interpretación y elaboración de gráficos y mapas, etc. • Distribución del trabajo: se realizará el trabajo, distribuyéndolo entre equipos de 4-5 niños/niñas (todos los equipos realizarán las visitas y las observaciones. Se repartirá entre los distintos grupos, el trabajo de las entrevistas y cuestionarios, así como las búsquedas bibliográficas).
Aplicación de los instrumentos. Recogida de datos	<ul style="list-style-type: none"> • El alumnado procederá a recoger los datos o la información, aplicando los procedimientos de acuerdo con lo planificado.
Selección y clasificación de los datos y la información recogidos	<ul style="list-style-type: none"> • Se seleccionan, clasifican e interpretan los datos y la información recogida, en orden a la posible búsqueda de respuestas a las preguntas. Se diferenciará lo esencial de lo anecdótico.
Conclusiones. Comprobación de hipótesis	<ul style="list-style-type: none"> • Una vez seleccionada y organizada la información, se extraerán conclusiones que puedan confirmar, o no, las hipótesis planteadas y dar respuesta a las preguntas e inquietudes.
Expresión y comunicación.	<ul style="list-style-type: none"> • Cada grupo de alumnos/as comunicará sus conclusiones de forma verbal, a los demás grupos y a los demás cursos. Redactarán dichas conclusiones en una revista de la escuela y confeccionarán un mural.

Los métodos globalizados que aquí hemos presentado y, en general cualquier metodología, debe proporcionar, en fin, condiciones adecuadas para que los estudiantes se

conviertan en *personas que piensan*, que *cuestionan la realidad*, que *resuelven problemas* en la vida cotidiana, estudiantes que *se hacen preguntas* sobre sí mismos y sobre la realidad que les rodea. Como se pone de manifiesto en tantas experiencias globalizadas concretas, son las preguntas de los estudiantes las que activan y mueven su propio proceso de aprendizaje y permiten la integración de los conocimientos, ya que:

- Las preguntas actúan como *generadoras y organizadoras del saber*. Son *núcleos generadores del conocimiento*.
- Las preguntas *incitan y mueven a conocer*. Son el cauce que conduce al conocimiento de cosas nuevas.
- Las preguntas *activan la reflexión sobre el propio saber*, sobre el proceso que sigue nuestro conocimiento (o sobre cómo aprendemos).

La escuela debe, por ello, procurar que los estudiantes desarrollen la capacidad de reflexión, de plantearse preguntas, de modo mucho más *amplio, profundo y organizado*. Y esto deberá lograrse a través de las diversas metodologías desarrolladas en la escuela, especialmente las globalizadas, pero siempre de modo permanente y como una actitud esencial, el alumnado debe *aprender a pensar, aprender a aprender y aprender a ser*.

El Proyecto Curricular de Centro

Plan del capítulo

- 8.1. Introducción
- 8.2. Las decisiones compartidas de un centro educativo
- 8.3. El Proyecto Curricular de Centro
- 8.4. Algunas propuestas prácticas en las Etapas educativas de Infantil y Primaria

8.1. Introducción

El *Proyecto Curricular de Centro* forma parte de un *conjunto de decisiones* que debe tomar un centro educativo para su funcionamiento armónico, si pretende garantizar una mínima coherencia en la formación del alumnado. Por ello, antes de abordar con detalle las funciones propias del PCC, es preciso diferenciar las peculiaridades de cada uno de esos *procesos de toma de decisiones* que llevan a cabo los miembros de una comunidad educativa, procesos que deben presentar una estrecha relación entre sí. Estas decisiones tomadas en equipo, su adecuada puesta en práctica, así como la constante evaluación y revisión a que deben ser sometidas, serán imprescindibles para el buen funcionamiento de los centros. Siempre han tenido importancia los acuerdos tomados por los colectivos de los centros educativos, y muchos proyectos de innovación pedagógica han surgido de la reflexión sobre su propia práctica, pero, tras la publicación de leyes como la LODE (1983) y, sobre todo, la LOGSE (1990), y actualmente la LOE (2006), estos acuerdos se han hecho *imprescindibles* para adecuar el currículum a las características del contexto socio-cultural, del tipo de centro educativo y las necesidades del propio alumnado, dada la gran dosis de apertura y flexibilidad presentada por el currículum en el nivel oficial, que exige su concreción posterior. Al menos éste es el discurso y la exigencia oficial. Con la LOGSE se oficializó la realización de las tareas de concreción y adecuación curricular en los centros educativos, y hoy, con la actual ley de educación (LOE, 2006), existen ya interesantes experiencias que pueden facilitar y enriquecer esta labor. Los cambios permanentes de la sociedad actual, los desafíos educativos que plantea la inmigración con la diversidad de etnias, culturas, lenguas y religiones, así como el mayor reparto de poder otorgado a las diversas comunidades autónomas en los recientes Estatutos de Autonomía, siguen planteando un importante reto a todos los centros educativos y a su profesorado, si

pretenden ofrecer una educación y una enseñanza de calidad para todo tipo de ciudadanos y ciudadanas. La *calidad* exige una *reflexión y un trabajo compartidos* entre los profesionales para abordar las labores de adaptación y adecuación *curricular* a los diferentes contextos. Cuando un Proyecto Curricular se limita, como sucede en tantas ocasiones, a una simple actividad burocrática que conlleva únicamente la copia o adaptación literal de las experiencias de otros centros o, incluso establece, sin más reflexión, los proyectos diseñados por determinadas editoriales, la posibilidad de adoptar propuestas adecuadas a las peculiaridades reales de los centros y a las particulares necesidades de su alumnado se anula o dificulta seriamente porque, como señala Martínez Bonafé (1994), “un Proyecto Curricular es una propuesta teórico-práctica de investigación y desarrollo del currículum. No es sólo un *paquete* de materiales, ni es ésa la característica que lo define”.

8.2. Las decisiones compartidas de un centro educativo

Antes de abordar con detalle las funciones del Proyecto Curricular de Centro, vamos a plantear, en este apartado, los distintos tipos de decisiones que deben compartir o realizar conjuntamente los miembros de un Centro educativo. Estas tareas, como veremos, deberán presentar una gran coherencia intrínseca y una estrecha relación entre sí. Así, por ejemplo, el Proyecto Curricular de Centro, objeto de este capítulo, tiene que mantener una concordancia con otras decisiones más amplias de tipo educativo y organizativo establecidas en el Proyecto Educativo del Centro correspondiente del que forma parte. Estas decisiones compartidas de un centro educativo las desarrollamos a continuación.

8.2.1. El Proyecto Educativo de Centro (PEC)

Entendido como un documento que ha de ser elaborado por los centros, éste recoge el conjunto de decisiones asumidas por toda la comunidad escolar “respecto a las *opciones educativas básicas y la organización general del centro*” (Proyecto Curricular. Infantil. MEC, 1993).

Las decisiones que se toman en el PEC pretenden clarificar *la propia identidad del centro*, respondiendo a las siguientes preguntas:

¿Quiénes somos?: Señas de identidad del centro.

¿Qué queremos?: Objetivos del centro.

¿Cómo nos organizamos?: Reglamento de régimen interior.

La reflexión y el análisis sobre sus propias *señas de identidad*, es decir, la identificación de sus peculiares características, permitirá que los miembros de la comunidad educativa puedan establecer los propósitos o finalidades educativas de cada centro, aquéllas que lo identifican y caracterizan como tal. Por ello, en cada uno de dichos centros, se establecerán las finalidades u objetivos educativos propios, relacionados con sus diversas circunstancias socio-culturales, lingüísticas, geográficas, o fruto de sus tradiciones o anteriores experiencias educativas, así como de la diversidad de su alumnado.

Además, para cumplir las finalidades educativas, la elaboración del Proyecto Educativo exige que los miembros que componen los distintos colectivos del centro reflexionen sobre cómo se organizan y se pregunten, también, sobre qué tipo de pautas de organización deben

adoptar para la consecución de sus metas. Así, podrán establecer los criterios básicos sobre las relaciones de colaboración entre padres, alumnos y docentes, con otros organismos y con el entorno. Muchas de estas decisiones organizativas se concretan en *normas* que llegarán a configurar el llamado Reglamento de Régimen Interior (RRI).

En suma, la elaboración del Proyecto Educativo presupone un detallado *conocimiento y análisis del contexto socio-cultural y económico* en el que se sitúa el centro. La aprobación y evaluación del mismo es tarea del *Consejo Escolar*, en el que, como es sabido, se hallan representados los distintos grupos o estamentos que componen la comunidad educativa de la que recogen sus opiniones, a través de sus respectivos colectivos.

8.2.2. El Proyecto Curricular de Centro (PCC)

“El Proyecto Curricular es el proceso de toma de decisiones por el cual el profesorado de una Etapa educativa determinada establece, a partir del análisis del contexto de su Centro, una serie de acuerdos acerca de las estrategias de intervención didáctica que va a utilizar, con el fin de asegurar la coherencia de su práctica docente” (Proyecto Curricular. Infantil. MEC, 1993).

En este *Proyecto*, se toman un conjunto de *decisiones curriculares*, es decir, referidas al *qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar*, que son elaboradas por los equipos docentes del centro educativo, para cada Etapa. Estas decisiones corresponden, al llamado en el DCB (1989), el *segundo nivel* de concreción del currículo y suponen una de las mayores novedades de la Reforma educativa de la LOGSE (1990). Sin embargo, estas decisiones no constituyen originalidad alguna pues, de hecho, los equipos de profesores de numerosos centros educativos, interesados por la calidad educativa, han venido realizando conjuntamente, a lo largo del tiempo, diversas propuestas curriculares, contrastándolas con la práctica y propiciando condiciones para la evaluación de la propia actividad docente. No obstante, lo que sí presupone una novedad, a partir de la LOGSE, son la generalización y obligatoriedad de esta práctica en todos los centros, en cada etapa educativa, tarea por otra parte exigida por el carácter abierto del propio *currículum* oficial, que requiere de la labor conjunta de los equipos de docentes para su adaptación al contexto del propio centro y a las peculiaridades de sus estudiantes, así como para la secuenciación y organización de los objetivos y contenidos en los distintos ciclos y niveles de cada etapa educativa, buscando la coordinación y la congruencia de su trabajo. De igual modo, este currículum oficial exige la adopción de medidas comunes sobre determinados criterios didácticos o metodológicos y sobre la evaluación, en cada una de las etapas y ciclos, y la determinación de las medidas de atención a la diversidad que sea preciso adoptar en común.

Más adelante detallaremos cada una de las tareas que debe realizar el PCC, puesto que éste es el objetivo del presente capítulo. No obstante, queremos señalar que la exigencia oficial de elaboración del Proyecto Curricular, por parte de los Centros, no garantiza *per se* la calidad educativa de la enseñanza, sino que puede presentarse, en ocasiones, como una imposición al profesorado, desde las instancias oficiales, que acaba estandarizando las tareas curriculares y puede ahogar con su discurso *uniforme y monótono* (Martínez Bonafé, 1994), la creatividad de sus propias innovaciones pedagógicas.

8.2.3. La Programación General del Centro, de carácter anual (PA)

Esta programación anual del centro, que nada tiene que ver con la programación de aula, que han de realizar los profesores en el tercer nivel de concreción del currículo, concreta dos tipos de decisiones:

1. Las decisiones del centro que presentan una variación anual, las cuales son:
 - Las *actividades complementarias* que el centro vaya a realizar en ese año.
 - El *horario general* del centro.
 - La *memoria administrativa* del año correspondiente.
2. Las decisiones que se refieren a la posibilidad de revisión del Proyecto educativo y del Proyecto curricular, lo cual conlleva:
 - Las *modificaciones* o *nuevas decisiones* que pueden introducirse en el *Proyecto Educativo* y en el *Proyecto Curricular*, que se establecen como fruto de la revisión anual de aquellos aspectos que, a través de los procesos de evaluación de dichos Proyectos, se considera deben ser modificados o ampliados.

8.3. El Proyecto Curricular de Centro (PCC)

Volviendo, ya en concreto, al PCC, abordaremos de manera específica, en este apartado, las peculiaridades propias del Proyecto Curricular, los ámbitos y funciones que desempeña.

8.3.1. ¿Qué es el PCC?

Podemos decir, en síntesis, que el PCC supone una fase de plasmación y concreción curricular que tiene lugar en cada centro educativo y que se realiza en relación con cada una de las etapas educativas que se escolarizan en dicho centro. Por ello se elaborarán tantos Proyectos Curriculares como etapas educativas existan en un determinado centro. Así, el llamado Proyecto Curricular de Etapa deberá ser realizado por los equipos de profesores de la etapa correspondiente (Infantil, Primaria, etc.), y en relación con cada uno de sus ciclos.

La aprobación del PCC corresponde al *Claustro de profesores*, previo informe del *Consejo escolar*.

8.3.2. Sus ámbitos y funciones

¿Qué tipo de decisiones se toman en la elaboración del Proyecto Curricular? En primer lugar, es preciso señalar que éstas hacen referencia, como en cualquiera de los niveles de concreción del currículo, a las preguntas básicas que se formulan en el mismo: *¿qué enseñar?*, *¿cuándo enseñar?*, *¿cómo enseñar?*, *¿qué, cómo y cuándo evaluar?* La respuesta a estas preguntas, en este nivel de concreción del currículo, el llamado segundo nivel, en el DCB 1989, lleva consigo el desempeño de una serie de funciones que luego se describen pero que requieren previamente la realización de las siguientes tareas:

- Un *análisis pormenorizado del entorno y del contexto del centro* (de la localidad o barrio en el que se enmarca, así como del propio centro con sus peculiaridades, experiencias y necesidades).
- La reflexión sobre *las decisiones del Proyecto Educativo* como base y punto de partida en la elaboración del Proyecto Curricular (los análisis del contexto sociocultural,

los objetivos educativos que se propone el centro, sus criterios organizativos, etc., deben servir de apoyatura).

- La *revisión y el análisis detallado del currículo básico* prescrito por las Administraciones educativas.

Respecto a las funciones propias del PCC, podemos señalar:

1. La realización de tareas esenciales de concreción y contextualización, así como también de secuenciación, de los *objetivos* y *contenidos* propuestos por el curriculum oficial o prescritos por las Administraciones educativas, de acuerdo con las características y las necesidades del centro educativo y de su alumnado, en concreto. Ello supone:
 - a. *Seleccionar y adecuar al contexto del centro y de su alumnado (contextualizar) los objetivos generales de etapa* del currículo oficial, así como, también, de *los objetivos de cada una de las áreas*. Para ello se requiere una importante labor, realizada en equipo, de *estudio y análisis* de todos esos objetivos, tanto en conjunto, como también de cada uno de ellos, en particular (análisis de las capacidades y competencias que pretenden desarrollar y de sus interrelaciones). Se procederá, igualmente, a *ordenarlos, dar prioridad* a algunos de ellos o *resaltar* ciertos aspectos de otros, así como a *matizar* o añadir aquéllos que se consideren convenientes en relación con las peculiaridades y las necesidades del alumnado. La flexibilidad y capacidad de adecuación del currículo oficial ofrece, pues, múltiples posibilidades en cuanto a la selección y contextualización de los objetivos.
 - b. *Secuenciar, por ciclos, los contenidos de cada área*. Constituye una compleja, pero importante tarea, que presupone adoptar acuerdos de grupo sobre los *criterios* que se van a seguir en dicha secuenciación. Dado que los bloques de contenido de curriculum oficial de la LOGSE se planteaban de forma abierta y flexible, y con una estructuración y secuencia que no debe interpretarse, en ningún caso, como un criterio de secuenciación temporal para la enseñanza, esta tarea se hacía imprescindible para poder adaptar dicha enseñanza de los contenidos de las áreas a un contexto específico y a una situación real. No obstante, los decretos de “enseñanzas mínimas” (de diciembre de 2006) para la adaptación de la nueva ley educativa española (LOE), presentan una diferenciación de los contenidos de cada área de conocimiento (en cuanto al nivel y grado de dificultad), en cada uno de los ciclos de la etapa correspondiente. Esta modificación en el planteamientos curricular oficial facilita, evidentemente, la estructuración y secuenciación de dichos contenidos en el Proyecto Curricular, no sólo a nivel inter-ciclo, sino también dentro de cada ciclo de la etapa (intraciclo). *Secuenciar contenidos* supone: “establecer grados de aprendizaje, sucesiones de contenidos distribuidos de tal modo que permitan ir alcanzado las capacidades que se establezcan en los objetivos de cada ciclo, con el grado o nivel de aprendizaje que en ellos se indique (MEC, 1993).
 - Como *criterios de tipo general* para *secuenciar los contenidos*, hemos seleccionado, entre otros, los establecidos por Espinosa y Olivares (1992: 46-47), que serían los siguientes:
 - Considerar lo que los alumnos ya saben sobre lo que se les va a enseñar.
 - Establecer una adecuada distancia entre lo que los alumnos ya saben y los nuevos contenidos que se tratan de enseñar.

- Respetar los modelos de desarrollo específico de las distintas áreas curriculares.
- Delimitar aquellos elementos de contenido que van a tener importancia fundamental y aquéllos cuyo aprendizaje es secundario, en el ámbito de aplicación del Proyecto Curricular.
- Asegurar la continuidad y progresión, de manera que los alumnos puedan retomar los contenidos donde los dejaron en la secuencia anterior.
- Relacionar los contenidos, bien dentro de la misma área, bien dentro de distintas áreas.
- Como *criterios específicos* para *secuenciar conceptos* (o contenidos conceptuales, entre los que distinguimos los simples *conceptos* de los conceptos más complejos o *principios*), se podría proponer la siguiente graduación:
 - Si se trata de conceptos, proceder de los conceptos más generales (o de mayor amplitud) a los menos generales o más específicos y ricos en detalles y matices, con respecto a los primeros.
 - Si se trata de principios, puede procederse de los más simples y básicos a los más complejos y específicos.
 - Se debe proceder, en todo caso, desde los conceptos que consideramos más importantes o fundamentales, (conceptos estructurantes en el ámbito de las materias o para la comprensión del mundo social) a los que son menos fundamentales.
- En cuanto a *criterios para secuenciar procedimientos* (contenidos procedimentales), siguiendo a C. Coll y E. Valls, (1992), se podría proceder del siguiente modo:
 - De los procedimientos más básicos (en relación con posteriores tareas o dadas las exigencias de las tareas escolares y de las distintas materias) a los que son menos básicos.
 - De los procedimientos más simples (o generales), en cuanto a los pasos y dificultad que conllevan, a los más complejos y específicos.
 - De los procedimientos más conocidos o practicados por los alumnos a los menos conocidos o cuyo dominio es menor.
 - De los más satisfactorios para los alumnos y las alumnas (en relación con su vida personal o social) a los que lo son menos, o son más tediosos para éstos.
- En la *secuenciación de contenidos actitudinales* (valores, actitudes y normas), adoptaríamos la siguiente propuesta:
 - Comenzar por las actitudes y valores básicos para la convivencia y las exigencias del trabajo responsable, procediendo hacia otras actitudes menos básicas o inmediatas, en una escala de exigencia gradual.
 - Priorizar la aceptación y el cumplimiento de las normas (en los primeros niveles y momentos de la enseñanza) para proponer, progresivamente, su comprensión e interiorización.
 - Proceder, en general, gradualmente, desde la simple tolerancia y aceptación de ciertos valores hasta la interiorización y compromiso con los mismos y la respuesta personal asumida con satisfacción en los niveles superiores, siguiendo el criterio de interiorización progresiva, o “internalización”, propuesto por Bloom-Krathwhol, en la taxonomía de objetivos educativos del ámbito afectivo.

2. Asimismo, son funciones básicas del Proyecto Curricular, la toma de decisiones respecto al cómo enseñar (*principios metodológicos, agrupamientos, espacios, tiempos, materiales,...*), al qué, cómo y cuándo evaluar (acuerdos sobre la *evaluación y promoción* de los alumnos) y, finalmente, la concreción de aquellas medidas de atención a la diversidad pertinentes. Y todo esto en cada una de las Etapas educativas y teniendo en cuenta sus ciclos correspondientes. De este modo, será preciso realizar tantos Proyectos curriculares como Etapas se escolaricen en cada centro. (*Proyectos Curriculares de Etapa*). Estas decisiones suponen el establecimiento de:
 - a. Los *criterios y opciones básicas* respecto a la *metodología didáctica (cómo enseñar)* que pueden afectar al conjunto de las áreas del ciclo o sólo a algunas de ellas. Se precisa una coordinación entre el profesorado y una continuidad de criterios respecto de la selección de ciertas *opciones metodológicas básicas* que permitan establecer una progresión de los aprendizajes, de modo que los alumnos puedan percibir una congruencia interna en la presentación de los contenidos, sin que se produzcan cortes ni saltos en los aprendizajes. De no proceder así, tal vez puedan producirse lagunas difíciles de subsanar o contradicciones que causan desorientación al alumnado por la forma de secuenciar los procesos esenciales de sus aprendizajes. No tendría sentido para los alumnos de primaria, por ejemplo, percibir que los diferentes profesores de la misma etapa tienen concepciones contradictorias en la manera de entender y desarrollar los procesos de lectoescritura, como podría ser una concepción *analítica* o bien una concepción *global* de estos procesos. Lo mismo se podría decir sobre ciertas operaciones de cálculo u otro tipo de contenidos. Es especialmente importante, sobre todo en la etapa de educación infantil, partir de las experiencias previas del alumnado y respetar las necesidades de individualización, así como la percepción global que los niños tienen de su mundo, en esta etapa. Planificar estrategias de enseñanza y aprendizaje en el PCC supone partir del conocimiento del entorno, del propio colegio y del alumnado, así como de los *recursos didácticos* (humanos, organizativos y materiales) disponibles. Por tanto, estas opciones metodológicas se extienden también a decisiones globales sobre:
 - Tipos de agrupamientos.
 - Organización de tiempos y espacios.
 - Materiales curriculares y recursos didácticos básicos y criterios para sus usos en las diferentes áreas y ciclos.
 - b. Los *criterios sobre evaluación* (qué, cómo y cuándo evaluar). Se trata de la elaboración de criterios de evaluación de la etapa, tanto en su globalidad, como en cada uno de los *ciclos*, en particular, siempre en relación con los establecidos, con anterioridad, para la evaluación de la etapa correspondiente, en general. Estas decisiones harán relación a los siguientes aspectos:
 - Los *procedimientos e instrumentos y calendario* para evaluar la progresión de los aprendizajes de los alumnos a lo largo del ciclo.
 - El *modelo de informe de evaluación* sobre la progresión de dichos aprendizajes.
 - Criterios de decisión de la promoción de un ciclo al siguiente (o Etapa) y actuaciones pedagógicas con los alumnos que no alcancen el nivel establecido.

- c. *Medidas de atención a la diversidad* que influirán, esencialmente, sobre diversos aspectos, tales como:
- Organización y funcionamiento de tutorías.
 - Medidas específicas para el tratamiento de la multiculturalidad.
 - Adaptaciones para alumnos con necesidades educativas especiales (tiempos, materiales y apoyos).

En los primeros años de la década de los noventa, tras la puesta en marcha de la reforma educativa de la LOGSE, César Coll y Elena Martín (1994) señalaban que los proyectos curriculares —entonces puestos en marcha— constituían un *eslabón imprescindible* para asegurar la continuidad y coherencia de las genéricas intenciones educativas del currículum oficial y, por otra parte, de las intenciones concretas y reales que orientan las actividades docentes llevadas a cabo en los centros y en las aulas. Y, respecto a las medidas de atención a la diversidad del currículum, matizaban, asimismo, estos autores que “los proyectos curriculares constituyen el espacio privilegiado —el más importante a nuestro juicio, de todos los previstos en la Reforma— para planificar una respuesta educativa ajustada a la diversidad de las capacidades, intereses y motivaciones del alumnado. Las medidas específicas de atención a la diversidad —opcionalidad, itinerarios, plan de acción tutorial, plan de orientación, agrupamientos flexibles, desdobles, refuerzos, programas de diversificación curricular, adaptaciones curriculares individualizadas, etc.— encuentran en los Proyectos Curriculares de Centro el ámbito natural de planificación y de articulación”.

Como señalan las orientaciones del MEC, 1992, para la realización de “adaptaciones curriculares”, “cuanto más se tenga en cuenta la atención a la diversidad, en los niveles altos del diseño del currículo, menos necesarias y menos significativas serán las modificaciones que haya que realizar en las adaptaciones curriculares individualizadas”. Por ello, el PCC debe plantearse con la flexibilidad que requiere la adaptación a la diversidad de situaciones de aprendizaje y la necesaria individualización de la enseñanza. Esto se llevará a cabo, ordinariamente, en el Proyecto Curricular de Etapa:

- Si los objetivos de etapa se plantean en términos de amplias capacidades.
- Si la secuencia de contenidos establecida permite adecuarse a los diferentes ritmos de aprendizaje de los alumnos y las alumnas.
- Si los planteamientos y criterios metodológicos son flexibles y diversos.
- Si la evaluación de los alumnos se plantea en razón de su progreso y se adecua al punto de partida y al nivel inicial de cada estudiante.

Por ello, un PCC es sensible a la diversidad del alumnado cuando se plantea, en términos generales, del modo que hemos indicado. No obstante, las dificultades del aprendizaje, como se verá en el Capítulo 10, no siempre podrán abordarse a través de la respuesta diaria del profesorado mediante *actividades de refuerzo* y *con una mayor atención general*. Las dificultades de los alumnos se presentan en una escala de progresión que, en ocasiones, se amplía hasta límites extremos, cuando estas dificultades son muy importantes. En estos casos, las medidas habituales de individualización de la enseñanza son insuficientes y se requieren medidas extraordinarias como son las medidas de *apoyo* escolar y las *adaptaciones curriculares significativas* que se tratarán posteriormente, en el mencionado capítulo.

8.4. Algunas propuestas prácticas en las etapas educativas de infantil y primaria

Abordaremos ahora, en concreto, las peculiaridades que presenta la elaboración del PCC en las etapas de educación Infantil y Primaria.

8.4.1. El Proyecto Curricular de la Etapa de Educación Infantil

El Ciclo constituye la unidad curricular temporal de programación y evaluación de la Etapa de Educación Infantil, por lo que la elaboración del Proyecto Curricular requiere una planificación y trabajo en equipo de los profesores de un mismo ciclo. Además, en la mencionada etapa, cada uno de los años dentro de cada ciclo, tiene unas características propias que han de ser tenidas en cuenta, debido a las diferencias evolutivas que se producen en los niños.

En los centros de Educación Infantil que incluyan el periodo de 0-6 años, es preciso elaborar una secuencia interciclos, es decir, una secuencia entre los dos ciclos de que consta la Etapa. Ello supone, *establecer grados de aprendizaje, o sucesiones de contenido* que permitan alcanzar *las capacidades establecidas en los objetivos de cada ciclo, con el grado o nivel de aprendizaje que en ellos se indique*, como señalan las orientaciones del MEC, 1993.

Para establecer esta *secuencia* es necesario reflexionar, conjuntamente, sobre los *objetivos y contenidos* del currículo (qué enseñar). Esta reflexión requiere un análisis de las *capacidades* que conllevan los objetivos, así como de las *competencias* requeridas, para ver cómo pueden concretarse en cada ciclo, es decir, ver si deben trabajarse en cada ciclo y con qué grado. Pero esta reflexión no es posible sin tener en cuenta los *contenidos* sobre los que se van a trabajar las capacidades, ya que dichos contenidos serán una condición imprescindible para determinar *el grado o nivel* de trabajo de las capacidades. En efecto, puede proponerse una misma capacidad para varios ciclos o niveles pero será diferente en función del contenido sobre el que se aplique.

Las mencionadas orientaciones del MEC, para la elaboración de Proyectos curriculares en la etapa de educación infantil, presentan ejemplos de graduaciones o secuenciaciones de algunas capacidades en los ciclos y niveles de esta etapa. Así, por ejemplo, podemos ver las capacidades que expresa el siguiente objetivo para el primer ciclo de educación infantil:

“Descubrir, conocer y controlar progresivamente su propio cuerpo, sus elementos básicos, sus características, sus posibilidades y limitaciones para actuar de forma cada vez más autónoma en las actividades habituales”.

La capacidad de *control del cuerpo* que debe adquirir el niño, de forma paulatina, requiere la planificación de una *secuencia de contenidos* que siga los siguientes pasos, y que podrían diferenciarse en los distintos niveles del ciclo:

1. *Primer nivel:*
 - Control de la posición de la cabeza.
 - Movimiento de giro en la posición de tumbado.
 - Equilibrio de la posición de sentado.
 - Etc.
2. *Segundo nivel:*
 - Gateo.
 - Control del cuerpo en posición erguida, etc.

3. *Tercer nivel:*

- Control del cuerpo que permita correr.
- Control del cuerpo que permita subir escaleras, etc.

Esta ordenación de contenidos puede convenir, igualmente, al desarrollo secuencial de los objetivos de la Etapa de educación Infantil recogidos en la LOE (2006), en cuyo artículo 13 (Título I, capítulo I), en los apartados a) y c), dicen:

1. Conocer su propio cuerpo y el de los otros, sus posibilidades de acción y aprender a respetar las diferencias.
2. Adquirir progresivamente autonomía en sus actividades habituales.

Otro ejemplo se refiere a la *capacidad de evocación* recogida en uno de los objetivos de la etapa de educación infantil (DCB, 1989):

“Representar y evocar aspectos diversos de la realidad vividos, conocidos o imaginados y expresarlos mediante las posibilidades simbólicas que ofrecen el juego y otras formas de representación y expresión”.

Esta capacidad puede diferenciarse y secuenciarse a lo largo del ciclo, apoyándose en diferentes contenidos:

1. *Al comienzo del segundo ciclo* (3 años): evocaciones relacionadas con las vivencias de los niños y situaciones y objetos de la vida cotidiana, próximos en el espacio y el tiempo, y con mayor peso del lenguaje oral.
2. *Al final del ciclo* (5 años): evocaciones sobre situaciones no tan próximas ni vividas por los niños, y procesos con un número mayor de pasos y personajes, y transmitidas mediante distintas formas de representación (relatos fantásticos, historia de una excursión o visita, etc.).

Además de la secuencia entre los ciclos de la etapa (interciclo), es necesario establecer, en el Proyecto curricular, algunas propuestas sobre la *secuencia interna del ciclo* (intraciclo), máxime cuando, dentro de cada uno de estos dos ciclos, se producen cambios tan importantes en el desarrollo de los niños. Por ejemplo, la adquisición progresiva de la autonomía del niño, en el 2º ciclo de Infantil, puede trabajarse reforzando primeramente las destrezas y hábitos personales a través de actividades de juego individual y colectivo, o bien, priorizando los hábitos relacionados con el arreglo personal (vestirse, calzarse, lavarse...) y con el cuidado de la casa y entorno, a través de actividades cotidianas como lavar objetos, poner la mesa o cuidar animales y plantas, (todo ello realizado en un contexto afectivo y lúdico, no impositivo y rutinario) y, en segundo lugar, trabajar estos hábitos mediante los juegos libres y organizados tanto individuales como colectivos. Estas previsiones de seguimiento secuencial dentro del ciclo, o propuestas de secuencia interna son, todavía, decisiones de carácter general y no constituyen, por el momento, tareas de programación específica que se llevará a cabo en las programaciones de aula, que cada maestro/a establecerá, posteriormente, de acuerdo con las peculiaridades de su grupo concreto.

En cuanto a los criterios generales que puede establecer el PCC sobre la metodología, en esta etapa, ya se ha visto la importancia de contar con las *experiencias previas* de los niños y las niñas y de potenciar el desarrollo de sus capacidades y personalidad, organizando diversas experiencias y situaciones que faciliten el progreso y se adecuen a su *propio ritmo* de aprendizaje.

El *aprendizaje significativo*, en estas edades, requiere tanto la actividad física como la mental, ya que ambas se potencian y refuerzan entre sí, favoreciendo la estructuración de

su pensamiento y la organización de su personalidad. De ahí la importancia de los juegos, salidas, excursiones, fiestas escolares, rincones de experiencia, asambleas, proyectos compartidos, etc.

Es preciso propiciar un *clima acogedor y cálido*, tanto por las relaciones humanas que se establezcan como por la organización de los espacios que deben ser amplios y acogedores, ricos en estímulos y que propicien la seguridad y la flexibilidad de su uso.

Los *materiales* deben ser sencillos, pero variados y adecuados al momento evolutivo, así como responder a las necesidades y los intereses de los niños y niñas, evitando los materiales sexistas. La participación de los padres y la familia, en general, o de otras personas cercanas a los niños, en su elaboración, así como la propia participación de los pequeños y pequeñas, dependiendo de sus posibilidades, puede resultar una experiencia enriquecedora a tener en cuenta en la planificación de un Proyecto Curricular para esta Etapa educativa.

8.4.2. El Proyecto Curricular en la Etapa de Educación Primaria

La Etapa de educación Primaria comprende *tres ciclos* de dos años cada uno, lo que supone un largo periodo de escolarización y, consecuentemente, de planificación de la enseñanza. Por ello, es necesario establecer una secuencia interciclo, es decir, establecer los *niveles de exigencia* de los contenidos de cada una de las áreas, en cada ciclo. Esta labor, como anteriormente hemos visto, viene facilitada ya, en el nuevo Decreto de enseñanzas mínimas de la educación Primaria, porque establece unas secuencias de contenidos para cada uno de los ciclos. Además, es importante que en el Proyecto curricular de esta etapa se señalen algunas *previsiones* que indiquen *el orden* a seguir en la enseñanza de ciertos contenidos a lo largo de los dos años de duración de cada uno de los ciclos, esto es, se establezca la secuencia interna del ciclo, o secuencia intraciclo. Esta secuenciación no debe confundirse con las tareas posteriores de la programación de aula, en general, ni de cada una de las *unidades didácticas*, en particular, tarea que realizarán, posteriormente, cada uno de los profesores; ni siquiera con la identificación de las distintas unidades didácticas que se incluirán en cada ciclo. El Proyecto Curricular debe “estudiar y establecer las relaciones existentes entre los contenidos más que los núcleos temáticos o centros de interés (temáticas) en torno a los cuales se organiza finalmente el aprendizaje”. Por tanto, realizará una previsión de “la secuencia en la que se abordarán los grandes núcleos de contenido, sin entrar en detalle en cada uno” (Proyecto Curricular. Etapa de educación Primaria, MEC, 1993).

En la elaboración del Proyecto curricular de Primaria, los equipos de profesores determinarán, basándose en su experiencia, qué forma de secuenciar los contenidos puede ser más aconsejable, proponiendo, en ocasiones, modos alternativos de hacerlo, diferentes a los usuales o a los que se emplean con más frecuencia. Analizarán también las interrelaciones existentes entre las diversas áreas, buscando nuevos ejes de estructuración que favorezcan la interdisciplinariedad, determinando qué contenidos podrán abordarse desde diversas áreas. Las *competencias básicas*, establecidas en los nuevos Decretos de currículo, supondrán una importante ayuda en esta labor de integración interdisciplinar.

Como ejemplo de discusión sobre la forma de secuenciar los contenidos de matemáticas, en el primer ciclo de primaria, puede señalarse la clásica discrepancia sobre la conveniencia de trabajar la resta antes o después de la multiplicación, o de estudiar las etapas de la Historia siguiendo la clasificación temporal clásica o adoptar otras formas diferentes de secuenciación de las temáticas de esta materia. Éstas son, pues, posibles decisiones generales de secuenciación de un Proyecto Curricular que orientarán a los profesores respecto al orden secuencial a seguir y las relaciones a establecer entre los contenidos, en sus unidades didácticas posteriormente.

Presentamos, a continuación, unos posibles ejemplos de secuenciación de algunos *objetivos*, *contenidos conceptuales* (hechos y conceptos) y *contenidos procedimentales* (procedimientos) de área del Lenguaje en cada uno de los tres ciclos de Primaria:

Primer ciclo	Segundo ciclo	Tercer ciclo
<p><i>Objetivos de la lectura:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprender el sentido global del texto. • Localizar alguna información específica. • Leer por placer. 	<p><i>Objetivos de la lectura,</i> además de los anteriores:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Discernir las ideas esenciales de las accesorias. 	<p><i>Objetivos de la lectura,</i> además de los anteriores:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Buscar información. • Seleccionar datos relevantes, etc.
<p><i>Hechos y conceptos</i> (tipos de textos):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Textos breves en cuanto a estructura y vocabulario. • Temas próximos al alumnado apoyados en imágenes. • Textos literarios (cuentos, poemas). • Otros textos (notas, listas, carteles, recetas). 	<p><i>Hechos y conceptos</i> (tipos de textos):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Textos más extensos, con estructura más compleja. • Textos literarios. • Textos de uso en otras áreas. 	<p><i>Hechos y conceptos</i> (tipos de textos):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Textos más complejos. • Articulación de elementos lingüísticos y no lingüísticos. • Textos literarios. • Otros textos (libros de consulta, prensa, folletos, diversas fuentes de información escrita).
<p><i>Procedimientos</i> (relaciones entre lengua oral y escrita):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Establecimiento de correspondencia entre fonemas y grafías y sus agrupaciones. • Interpretación y uso de signos de puntuación: punto, interrogación y exclamación. 	<p><i>Procedimientos</i> (relaciones entre lengua oral y escrita):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interpretación y uso de diferentes tipografías. • Idem de los signos de puntuación: coma, guiones, dos puntos. • Idem de formas de organización del texto (divisiones en capítulos). 	<p><i>Procedimientos</i> (relaciones entre lengua oral y escrita):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interpretación adecuada de los signos de puntuación: punto y coma, paréntesis, comillas. • Idem de las características tipográficas del texto: subrayados, negrita, etc. • Idem de las formas de organización del texto: apartados, subapartados, etc.

Como puede verse, la labor de secuenciación de los contenidos y de los objetivos es una tarea esencial en un Proyecto Curricular de Centro, en cada una de las Etapas y ciclos educativos, máxime si se trata de un currículum abierto y flexible. Pero también hay que recordar, aquí, que la excesiva preocupación por todas estas tareas “oficiales” puede ahogar el espíritu de innovación curricular propio de los equipos de profesores y especialistas que, al estilo del *Humanities Curriculum Project* de Stenhouse, en Gran Bretaña, o de las *Escuelas Democráticas*, descritas por Apple, en diversos estados americanos, o —también— de los *Movimientos de Renovación Pedagógica*, en ciertos países de Europa, han desarrollado proyectos curriculares originales y propios, libres de las rígidas imposiciones y de los modos estandarizados dictados por las Administraciones.

La programación de aula

Plan del capítulo

- 9.1. Introducción
- 9.2. ¿Qué es la programación de aula?
- 9.3. Ámbitos de la programación

9.1. Introducción

La máxima objetivación del currículo oficial tiene lugar a través de la *programación de aula* que se concreta, en último término, en cada una de las *unidades didácticas* que se trabajarán con el alumnado.

En este capítulo analizaremos la *programación*, tanto en su aspecto más amplio, las llamadas *decisiones generales de programación*, como en el más concreto, que se materializa en las diversas *unidades didácticas*. Se abordarán los *elementos esenciales* de toda unidad didáctica, independientemente de cuál sea el planteamiento que se adopte en su programación. Y presentaremos, finalmente, una *propuesta práctica* de programación de una determinada unidad didáctica globalizada, en dos niveles diferentes (infantil y primaria), planteándose, al mismo tiempo, su adaptación al alumnado con necesidades específicas en el ámbito del lenguaje, que requieren también un *apoyo específico*.

La *programación de aula*, en cualquiera de sus momentos, es una tarea que debe realizar el profesorado, en estrecha relación con el *contexto real y vivencial* de los estudiantes y con la propia *realidad de las aulas*, teniendo en cuenta los conocimientos previos y las experiencias del alumnado concreto al que se dirige tal programación. Por ello, se trata de una labor de capital importancia, que debe mantener una estrecha relación y coordinación con los *Proyectos Educativo y Curricular de Centro*. La tarea de programar se enriquece con la *reflexión compartida* y el contraste de opiniones con el resto del profesorado de la misma etapa y ciclo; por ello es recomendable que se realice en colaboración con los demás docentes, sobre todo en el caso de las decisiones generales de la programación e, inclusive, cuando se trata de la tarea más específica de cada profesor: la elaboración de las propias unidades didácticas.

9.2. ¿Qué es la programación de aula?

La programación de aula constituye el llamado “tercer nivel de concreción” del currículo (DCB, 1989) y se convierte, como señala Puigdemívol (1998), “en la fase más concreta de

todo el proceso de adecuación curricular, en la que se establece el plan de acción que hay que desarrollar en un nivel determinado”.

El propio Ministerio de Educación, en sus orientaciones al profesorado sobre *Programación* en las etapas de Infantil y Primaria, define la programación como el “proceso mediante el cual, a partir del currículo oficial y de las decisiones generales del Proyecto Curricular de la etapa correspondiente, se planifica el trabajo que se va a desarrollar en el aula, dando lugar a un conjunto de unidades didácticas secuenciadas para un ciclo determinado”.

La programación de aula constituye, pues, un instrumento de planificación muy concreto que facilitará a los docentes el *trabajo de aula* pero, al mismo tiempo, debe ser un instrumento flexible y siempre abierto a una continua revisión y modificación, en función de las necesidades y exigencias del proceso de enseñanza/aprendizaje del grupo de alumnos y alumnas al que se destina. Por ello constituye una “hipótesis de trabajo” (MEC 1996), que debe ser contrastada a través de su aplicación diaria.

Las *funciones de la programación* se resumen en las siguientes, siguiendo las orientaciones señaladas:

1. Planificar el proceso de enseñanza y aprendizaje que se desarrolla en el aula.
2. Asegurar la coherencia entre las intenciones educativas de un centro y la práctica docente.
3. Ofrecer el marco de referencia más próximo para las adaptaciones curriculares individualizadas.
4. Proporcionar elementos para el análisis, revisión y evaluación del Proyecto educativo y Proyecto curricular.
5. Facilitar la reflexión sobre la práctica docente.
6. Facilitar la progresiva implicación del alumnado en su propio proceso de aprendizaje.

La tarea de *adecuación curricular* que se lleva a cabo, complementariamente, a través del *Proyecto curricular* y de la *Programación de aula*, supone la realización, por parte del profesorado de los centros, de una serie de tareas graduales que no implican una separación rígida entre estos dos procesos tan estrechamente relacionados entre sí. Es decir, entre el Proyecto Curricular de Centro y las Programaciones de aula existe una zona o espacio intermedio de decisiones flexibles que permite respuestas diferentes de organización curricular, dependiendo de los acuerdos adoptados por los equipos docentes de cada centro educativo. Así, mientras en unos centros, el Proyecto Curricular puede establecer una secuenciación detallada de los contenidos de las áreas por ciclos (e incluso dentro de cada ciclo por niveles o cursos), en otros centros estas decisiones del PCC serán más generales e inespecíficas, dejando los detalles de la *secuencia intraciclo* (dentro de cada ciclo) para el proceso de la programación de aula posterior. Lo mismo puede ocurrir con ciertas opciones metodológicas o referidas al uso de espacios o materiales didácticos... En algunos centros el Proyecto Curricular concreta, por ejemplo, cómo organizar los espacios del aula, los rincones y talleres, el uso detallado de ciertos materiales, etc., mientras que, en otros centros, el PC sólo decide determinados aspectos organizativos generales y no los circunscritos al ámbito del aula, que serán objeto de las programaciones posteriores.

9.3. Ámbitos de la programación

Las decisiones que se toman en la elaboración de la Programación de aula pueden ser, esencialmente, de dos clases: las llamadas *Decisiones generales de la Programación* y las que se refieren a la *Planificación de las Unidades Didácticas*.

9.3.1. Decisiones generales de programación

Dado que la unidad temporal de enseñanza-aprendizaje y de evaluación es el *ciclo* (dos años, ordinariamente), la planificación de todo este proceso temporal requiere un trabajo en diversos ámbitos. Las decisiones generales *afectan al conjunto de la programación*, es decir, constituyen una programación amplia y general, no circunscrita todavía a cada una de las unidades didácticas que, posteriormente, habrán de planificarse. Con anterioridad a la LOGSE, este modo de planificar recibía el nombre de *programación larga*, o a largo plazo, y suponía un tipo de programación general de similares características.

Las decisiones generales sobre la programación de aula, objeto de nuestro comentario en este apartado, consisten esencialmente en las siguientes:

9.3.1.1. Organizar, secuenciar y temporalizar los contenidos dentro del ciclo

A partir de las secuencias del Proyecto Curricular, puede seguirse alguno de los diversos criterios de organización de los contenidos, tales como:

- Un planteamiento *globalizado*, que supone la integración de los aprendizajes procedentes de diferentes áreas en torno a *tópicos, centros de interés, proyectos de trabajo, talleres, investigaciones del medio, etc.*
- Una organización de los aprendizajes en relación con cada una de *las áreas de conocimiento*, dando lugar a unidades didácticas diferenciadas en función de dichas áreas que, evidentemente, no constituye un obstáculo para trabajar también estas unidades con un enfoque globalizador.
- Otras formas de organización *combinadas* en las que, por una parte, se desarrollan unas unidades didácticas globalizadas o integradas pero, por otra, éstas se complementan con el tratamiento específico, o *refuerzo*, de ciertos contenidos propios de determinadas áreas, particularmente de las áreas instrumentales tales como matemáticas, lenguaje, ...

Al establecer la *secuencia de los contenidos dentro del ciclo*, en este tercer nivel de concreción curricular, es preciso proceder, también, a su *temporalización u ordenación temporal* a lo largo de dicho ciclo, por niveles. Este aspecto diferencia la programación de aula del Proyecto Curricular, ya que la programación requiere una mayor concreción que el PCC, llegando a establecer la distribución temporal de los contenidos de aprendizaje dentro de cada ciclo y curso.

Debe plantearse una secuencia de contenidos *coherente y coordinada*, evitando lagunas y grandes saltos, así como repeticiones innecesarias de los mismos que impidan al alumnado avanzar adecuadamente. Es obvio que este trabajo de organización secuencial requiere la conexión de los contenidos de las áreas de conocimiento del currículo con los de las *materias transversales* y, en el caso de la LOE 2006, con las *competencias básicas* que han de alcanzarse. Requiere, asimismo, la integración de los diversos tipos de contenidos, tanto de *conceptos*, como de *procedimientos y actitudes* que, ordinariamente, se trabajan conjuntamente y en estrecha interrelación.

Como anteriormente se ha comentado, esta tarea de secuenciación de los contenidos del ciclo, puede haber sido ya realizada (al menos en parte) en el Proyecto curricular pero, en caso contrario, es preciso llevarla a cabo en el momento de tomar estas decisiones generales de programación.

9.3.1.2. Tomar decisiones de organización de aula

Es una importante tarea, propia de la programación de aula, que supone adoptar medidas en relación con:

- Las *personas* que intervienen: (*recursos humanos*).
- Las *agrupaciones* y el uso de *espacios* y *tiempo*: (*recursos organizativos*).
- Los *materiales* que se emplean: (*recursos materiales* o *materiales didácticos*).

Los elementos mencionados (las personas que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, las agrupaciones que se establecen y requieren asimismo del uso de unos espacios y un tiempo, y los materiales didácticos propiamente dichos) constituyen, en su conjunto, los llamados *recursos didácticos* que son, por tanto, de tipo *humano*, *organizativo* y *material*. Éstos son los medios que se necesitan para plantear y desarrollar las actividades de enseñanza y aprendizaje y desempeñan un papel esencial en la programación de aula. Se requiere, pues, la planificación de aquellos recursos didácticos que van a utilizarse, señalando también el modo en que se hará, en dichas actividades.

Dada la importancia que tiene su organización en la programación, es preciso realizar un análisis previo de los tres tipos de recursos didácticos que consideramos esenciales:

1. Los *recursos humanos* están formados por el conjunto de *personas* que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estas personas pueden ser: el profesor o la profesora de aula, los demás profesores del centro educativo, otros profesionales y profesorado especializado que se requiere en determinados momentos y actividades, el grupo de alumnos y alumnas, los padres y demás adultos. La función que cada una de estas personas desempeña es esencial en las *relaciones de comunicación* que se establecen y por su papel de *mediadores* con determinados contenidos de e/a.
2. Los *recursos organizativos* incluyen, desde los *tipos de agrupaciones* de alumnos y la situación y movilidad de los mismos en *el espacio* del aula y otros espacios utilizados, hasta la forma de distribuir el *tiempo* en la realización de las tareas.
3. Los *recursos materiales* (materiales curriculares o didácticos) constituyen los *medios* que permiten a los alumnos el acceso directo a los contenidos del currículo y con los que es preciso contar, asimismo, en la programación de aula. Tienen, pues, gran importancia en la configuración de las actividades de enseñanza-aprendizaje, siendo especialmente relevantes en la etapa de educación infantil.

Respecto a las *agrupaciones*, éstas pueden diferenciarse atendiendo al número de sus componentes y por la función didáctica que desempeñan. Abarcan, desde el *gran grupo* o *grupo-clase*, los *equipos de trabajo*, el *trabajo por parejas*, hasta la situación de *estudio individual* (véase Zabala, 1995).

Pretendemos examinar aquí las principales características de estas agrupaciones, dentro de la brevedad con que han de ser consideradas en este capítulo dedicado a la programación de aula.

El *grupo-clase*, se considera como una situación de *gran grupo*, si el número de alumnos que lo componen es suficientemente amplio. Este tipo de agrupación ofrece las condiciones idóneas para la transmisión de la información a todo el conjunto del alumnado de la clase, cuando se utiliza la *lección magistral* o la *clase expositiva*. Puede servir también de marco adecuado para establecer debates, asambleas, puestas en común, etc. Es, pues, una situación propicia para la transmisión de datos y hechos y hasta de conceptos, a todo un grupo de individuos, apoyándose muchas veces en el uso de medios audiovisuales.

No obstante, la elaboración personal de los conceptos que requiere un aprendizaje significativo precisa otras situaciones grupales diferentes que hagan posible el intercambio y contraste de opiniones entre los iguales, condición que, difícilmente, puede producirse en una situación de gran grupo. Tampoco este modo de agrupación es adecuado para el desarrollo de muchas tareas procedimentales que requieren contextos donde sea posible su aplicación y su práctica. Y, en cuanto a las actitudes sociales, éstas suelen favorecerse en el seno del gran grupo, únicamente si se fomentan las asambleas o los debates.

Los *equipos de trabajo*, compuestos ordinariamente por grupos pequeños de entre 4-6 alumnos y alumnas, constituyen una situación que propicia la organización y el reparto de tareas, el planteamiento de preguntas, de hipótesis de trabajo, de planificación de índices o guiones, así como también el intercambio y tratamiento de la información, la discusión de problemas, búsqueda de conclusiones, etc. Estos grupos pequeños, o equipos de trabajo, pueden establecerse con una duración prolongada en el tiempo, por ejemplo, un trimestre o un cuatrimestre, formando grupos fijos. Por el contrario, constituyen grupos móviles o flexibles cuando, en ellos, se permite el cambio o rotación frecuente de sus componentes en cortos espacios de tiempo.

A su vez, los equipos de trabajo pueden ser *homogéneos* o *heterogéneos*, dependiendo de las características similares o diferentes de sus miembros. Cada una de estas modalidades grupales tiene su propia función didáctica. Por ejemplo, la *homogeneidad* de los alumnos (cuando comparten un mismo nivel de dificultad, o de dominio, en relación con determinados procedimientos, como son ciertos contenidos instrumentales del ámbito matemático o lingüístico), puede favorecer el avance de su aprendizaje, dado que todo el alumnado trabaja un mismo nivel de dificultad. No obstante, la homogeneidad entre los miembros de los grupos no favorece, en general, la adquisición de los valores sociales, sobre todo si estos grupos tienen una duración fija o prolongada. Las diferencias en conocimientos, experiencias previas, disposiciones y motivaciones, edad, sexo, etc. potencian el intercambio comunicativo y facilitan actitudes de convivencia (Zabala, 1995). Al mismo tiempo, estas diferencias favorecen la generación de conflictos cognitivos que, por desarrollarse en el seno del grupo, se denominan *conflictos sociocognitivos* que conducen al desarrollo de aprendizajes más profundos y significativos. Siguiendo igualmente a Zabala, podemos decir que, en general, la *heterogeneidad* es especialmente positiva en los *grupos fijos*, ya que las ventajas de la diversidad se afianzan gracias a la convivencia duradera. Sin embargo, los *grupos móviles o flexibles*, dada la variabilidad y brevedad de las situaciones de intercambio comunicativo, bien podrían ser homogéneos o heterogéneos, según la finalidad didáctica pretendida. Los efectos negativos que podría generar la homogeneidad, en orden a los valores de la convivencia, se neutralizan gracias a la movilidad de los miembros del grupo, como bien señala el mismo autor.

Por otra parte, los estudios realizados por Johnson y compañeros americanos (1981), a los que se añaden los de Perret-Clermont de la escuela de Ginebra (década de los 70), ambos citados por C. Coll (1984), ofrecen resultados muy interesantes respecto a las tres formas básicas de organización social de las actividades de aprendizaje: la *cooperativa*, la *competitiva* y la *individualista*, muy influyentes sobre la estructura de las agrupaciones en el aula. Algunas de estas conclusiones son:

1. El trabajo *cooperativo* es más eficaz que el *competitivo* y que el *individual*.
2. El trabajo *cooperativo*, que presupone una cooperación *intragrupo*, es decir, entre los miembros del grupo, resulta todavía más eficaz cuando se dirige también a los

demás grupos o se realiza entre todos los grupos (*cooperación intergrupo*), en lugar de buscar la competición con ellos.

3. Los estudios de la escuela de Ginebra denotan las ventajas que tienen sobre el aprendizaje los grupos *heterogéneos* (en personalidad, sexo, conocimientos previos, estrategias de razonamiento, etc.) porque favorecen la formación de *conflictos cognitivos* y *controversias conceptuales* que, en el caso de reunir determinadas condiciones, pueden ejercer efectos positivos sobre la construcción del conocimiento, enriqueciendo la comprensión, al tiempo que contribuyen a mejorar las bases de la socialización. Por tanto, se puede decir que, en general, el trabajo cooperativo, en grupos heterogéneos y con una duración prolongada, genera las mejores posibilidades tanto para el aprendizaje conceptual como para la socialización.

El *trabajo por parejas* es el tipo de agrupación que puede utilizarse más fácilmente debido a su versatilidad, incluso dentro de una situación formalizada o de clase tradicional. No requiere condiciones especiales ni apenas variación del uso del espacio. Resulta un contexto muy enriquecedor para *compartir experiencias* y facilita la aportación de las *opiniones* de todos los miembros del grupo con gran facilidad, brevedad y eficacia, tanto en las situaciones ordinarias del trabajo del aula y en los debates, como en la realización de tareas complejas.

Por fin, el *trabajo individual* de los alumnos y las alumnas es imprescindible para *reforzar, sintetizar y aplicar* los conocimientos, así como para su *memorización*. Esta tarea resultará más enriquecedora si, como recuerda Zabala (1995), se realiza mediante un *contrato de trabajo* de cada alumno/a con el profesorado, gracias al cual pueden potenciarse el compromiso y la responsabilidad de los estudiantes, proporcionando la posibilidad de ajustar la dificultad de la tarea a las circunstancias de cada persona, así como de desarrollarla en un periodo temporal flexible.

Tabla 9.1. Tipos de agrupaciones.

-
- Grupo-Clase o Gran Grupo.
 - Equipos de trabajo:
 - Homogéneos:
 - a. Fijos.
 - b. Móviles.
 - Heterogéneos:
 - a. Fijos.
 - b. Móviles.
 - Trabajo por parejas.
 - Trabajo individual.
-

En cuanto a los *materiales didácticos*, se presentan, a continuación, diferentes *clasificaciones* de dichos materiales y se resalta el papel o la *función didáctica* que desempeñan en la realización de las actividades. Así, pues, el uso de un mismo material (por ejemplo, de un audiovisual), puede emplearse con funciones didácticas bien distintas: para *reforzar* o *ilustrar* la transmisión a todo el grupo de una determinada información proporcionada por el profesor, o como medio para establecer un *debate* o una *confrontación crítica*, una *observación*, un *análisis*, un *juego*, etc.

En primer lugar, basándonos en la *clasificación* propuesta por Zabala (1995), se pueden diferenciar los materiales:

- Según los *ámbitos de intervención del profesorado*: para la planificación de su actividad, para uso general en el aula o materiales de uso individual.
- Según la *intencionalidad o función didáctica* que desempeñan: motivar, orientar o guiar, informar o explicar, ilustrar, ejemplificar, proponer, divulgar, reforzar, sintetizar, etc.
- Según los *tipos de contenidos y la manera de organizarlos*: materiales globalizadores o materiales vinculados a un determinado tipo de contenido (por ejemplo, al desarrollo de algún procedimiento de componente motriz).
- Según el *tipo de soporte* empleado: pizarra, papel, proyección estática, proyección en movimiento, material informático, etc.

Para Blázquez Entonado y Lucero Fustes, en la obra coordinada por Medina Rivilla y Salvador Mata (2002), siguiendo un criterio clasificatorio diferente y tal vez complementario, los materiales didácticos podrían ser de tres tipos:

- *Simbólicos*:
 - Impresos (libros de texto).
 - Tecnológicos: icónicos, sonoros, audiovisuales e interactivos.
- *Escolares*.
- *Reales*.

Sea cual sea el material didáctico que se utilice, es preciso resaltar, nuevamente aquí, la importancia que tiene determinar adecuadamente su *función didáctica* y de utilizarlo en relación con los objetivos de la programación.

9.3.1.3. Planificar la evaluación

La evaluación es una parte esencial del proceso de enseñanza/aprendizaje y, como señalan las orientaciones del MEC (1996) para la *Programación*, en las etapas de *Infantil y Primaria*, tiene como función “*obtener información para tomar decisiones, reflexionar, planificar y reajustar la práctica educativa para mejorar el aprendizaje de todos los escolares*”. Por ello, no puede entenderse la evaluación como una *medición de rendimientos*, ni como una tarea de selección y clasificación de los alumnos con vistas a una posterior promoción académica (finalidad *propedéutica*). La evaluación, en todas y cualquiera de sus modalidades, debe tener una finalidad eminentemente *formativa*.

La evaluación no constituye tampoco una tarea exclusiva de cada profesor o profesora. Ya en el Proyecto curricular, como se ha visto, se establecen acuerdos generales de evaluación para toda la etapa que serán concretados, asimismo, en cada ciclo de la misma. Estos acuerdos tomados en el PCC son un referente obligado a la hora de adoptar *decisiones generales de programación* por parte del profesorado de aula y tendrán su aplicación concreta en cada una de las *unidades didácticas*. Tras la LOE (2006), en los recientes Decretos curriculares de *enseñanzas mínimas*, se precisan o determinan unos criterios de evaluación en cada una de las áreas, para cada ciclo de la correspondiente Etapa.

Algunos de los criterios esenciales a tener en cuenta, en el planteamiento de la evaluación, tanto en las decisiones generales sobre la programación como en la planificación de unidades didácticas, son:

1. Las actividades de evaluación han de estar *integradas* en el propio proceso de enseñanza-aprendizaje y nunca deben establecerse al margen de dicho proceso.

Por ello las actividades de evaluación *se planificarán en estrecha relación con las actividades propuestas en una determinada secuencia didáctica* (o secuencia de actividades de enseñanza-aprendizaje).

2. Se planificarán, en primer lugar, las actividades de *evaluación inicial* que permiten conocer cuáles son los conocimientos previos de los alumnos y las alumnas y el grado de organización que tienen, en relación con los contenidos objeto del proceso de aprendizaje, estableciendo así el punto de partida de dicho aprendizaje.
3. Se determinarán, asimismo, los *requisitos previos* que precisa el alumnado para trabajar con eficacia determinados contenidos o unidades didácticas (prerrequisitos relacionados, esencialmente, con destrezas y procedimientos básicos necesarios para la tarea a realizar, así como de actitudes necesarias para ello).
4. Las actividades de evaluación se adaptarán a los *diferentes retos* establecidos para el alumnado en los respectivos niveles de aprendizaje. Se plantearán actividades de evaluación que presenten una dificultad progresiva desde los niveles básicos de exigencia.
5. Las actividades e instrumentos de evaluación han de ser *diversos y variados* y adaptados al alumnado en los diferentes momentos de la evaluación (al inicio, durante el desarrollo del proceso y al final del mismo). Entre los diferentes recursos que pueden utilizarse, la *observación directa* constituye el más esencial, tanto en la etapa de educación infantil como en primaria.
6. Los alumnos y las alumnas, como consecuencia de la evaluación, conocerán los progresos de su aprendizaje y los grados de adquisición del mismo, así como también sus dificultades y problemas. Las actividades de *autoevaluación* ayudarán al alumnado en el conocimiento de este proceso, implicándole en la búsqueda de soluciones y estrategias de mejora que le conduzcan a *aprender a aprender*.

9.3.2. La programación de las unidades didácticas

La *unidad didáctica*, (“unidad de trabajo articulada y completa”) constituye, según el MEC (1996: 14), “toda unidad de trabajo, de duración variable, que organiza un conjunto de actividades de enseñanza y aprendizaje y responde, en su máximo nivel de concreción, a todos los elementos del currículo: qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar”.

La programación supone, en primer lugar, tomar decisiones sobre las *unidades didácticas* que se llevarán a cabo y sobre la *secuencia temporal* de las mismas en un periodo de tiempo, más o menos largo, que puede ser todo el ciclo, aunque, ordinariamente, suele abarcar un curso escolar o, incluso, un espacio de tiempo inferior, tal como un trimestre. En este último caso, la secuencia y ajuste temporal de las unidades didácticas habrá de completarse progresivamente, a lo largo del curso, permitiendo al profesorado adaptarse con mayor flexibilidad a las necesidades y demandas del alumnado que podría participar también en la selección y organización de los contenidos del currículo, por ejemplo, decidiendo qué proyectos de trabajo pueden realizarse en los distintos momentos del curso y seleccionando parte de sus contenidos.

Las unidades didácticas pueden ser de muy diversos tipos: centros de interés, proyectos de trabajo, investigación del medio, e incluso, rutinas, rincones de trabajo, juegos, salidas, una fiesta escolar, etc. Unas veces son unidades circunscritas a un tiempo determinado (una semana, quince días o un mes), o bien se desarrollan en un periodo temporal más

amplio (un curso o un ciclo) si se trata de un *proceso* prolongado y que exige un seguimiento a lo largo del tiempo (un proceso biológico, climatológico, etc.). En la planificación de todas las unidades, independientemente de la forma que adopten, deben considerarse unos elementos básicos de los que trataremos más adelante (en los apartados de *diseño* y de *desarrollo* de la unidad didáctica).

Ahora bien, el hecho de tener en cuenta unos *elementos esenciales*, no presupone que haya que adoptar un mismo *modelo* de programación. Veamos dos posibilidades diferentes.

9.3.2.1. Programaciones por objetivos

Las orientaciones del MEC, 1996 sobre el planteamiento de los elementos básicos mencionados para la programación de las unidades didácticas, no debe conducir necesariamente a una planificación “por objetivos”. (Esta forma supondría, como se ha visto en el Capítulo 6, una minuciosa descripción de los *objetivos didácticos* de cada unidad, predeterminando, de modo lineal, todos los demás elementos de la misma). En este caso, los objetivos serían el fruto de una detallada tarea de *concreción y derivación* desde los objetivos del *Proyecto curricular* y de las *decisiones generales de programación*, para el ciclo y nivel, hasta los *objetivos de cada unidad didáctica* que concretarían al máximo los aprendizajes del alumnado.

El problema de este tipo de planificación, además de la gran laboriosidad que supone la tarea, podría ser, como se ha comentado en su momento, el de transformar el planteamiento curricular oficial, presumiblemente abierto y flexible, en una programación “por objetivos”, propia de un modelo tecnicista, más preocupado de alcanzar objetivos concretos que de propiciar procesos de aprendizaje enriquecedores para el alumnado. A nuestro parecer, esta opción sería justificable sólo si se pretendiese el desarrollo de ciertos *aprendizajes específicos* referidos a determinados *contenidos instrumentales* de algunas áreas, tales como pueden ser las matemáticas o el lenguaje, suponiendo que, en ellas, el alumno tuviese especiales dificultades. Aún así, cabe el peligro de trasladar un planteamiento ocasional al conjunto de los aprendizajes del alumnado, peligro que podría existir incluso en el ámbito de trabajo de dichas áreas instrumentales, determinando, de este modo, una propuesta de trabajo tecnicista, analizada ampliamente en capítulos anteriores.

9.3.2.2. Programaciones basadas en “principios de procedimiento”

Sin embargo, el planteamiento curricular oficial puede ser interpretado con cierta libertad y amplitud. Cada unidad didáctica no requiere necesariamente la presentación de unos objetivos didácticos, entendidos como objetivos concretos fruto de una serie de derivaciones anteriores, dado que el docente cuenta ya con unos *objetivos de nivel* establecidos en el Proyecto curricular y con la *secuencia de contenidos* igualmente determinada en el mismo Proyecto. Además, cada profesor o profesora, debe partir, en este caso, de su propia *hipótesis de aprendizaje*, que deberá ser contrastada mediante la práctica. Estas hipótesis constituyen el modo de entender aquel proceso, como consecuencia de la *formación* y del *pensamiento* del profesorado, siempre contando con las secuencias de objetivos y contenidos elaboradas en el PCC o tomadas en las *decisiones generales sobre la programación*. Estas hipótesis serán indicativas de *lo que hay que hacer y cómo debe hacerse*, determinando los propósitos de la actuación docente, que constituyen el fundamento de todo su quehacer y su práctica. En este tipo de planteamientos la planificación no consiste en una sucesión lineal (en cadena), desde los objetivos generales y específicos hasta las actividades de la unidad didáctica. Los objetivos se entienden únicamente como *referentes* amplios de la actividad (Puigdemívol, 1997).

Las hipótesis de aprendizaje del maestro están, pues, a nuestro parecer, en una línea próxima a los principios de procedimiento de los modelos curriculares *de proceso* de Bruner y Stenhouse, anteriormente comentados. Los principios de procedimiento *orientan*, de la misma forma que ocurre con las hipótesis de aprendizaje, sobre *lo que debe hacerse*, pero no lo determinan ni delimitan, dejando abiertos los diversos caminos de la actividad.

La *actividad* adquiere, en este planteamiento, *valor por sí misma* y no se reduce a un simple medio para el logro de unos determinados objetivos. Las actividades constituyen una experiencia enriquecedora que da sentido al proceso de aprendizaje de los alumnos. Como señala Stenhouse (1984: 127-128): “la educación implica tomar parte en actividades que valen la pena”. Y, citando a Peters, insiste este mismo autor en que las actividades “son valiosas en sí mismas, más que como medios hacia objetivos”. De forma similar, Puigdemívol (1997: 43) entiende que un “programa o plan de trabajo” (en el que incluye las *unidades didácticas*), no tiene por qué adoptar “una configuración secuencial que haga depender las actividades de los objetivos”, pues “si en la programación de aula nos centramos en las actividades y en su potencialidad, podremos ocuparnos de observar y favorecer el aprendizaje de los alumnos desde una perspectiva amplia e integradora. Si, por el contrario, estamos excesivamente focalizados en los objetivos previamente programados y concebimos la actividad sólo en función de ellos, corremos el peligro de perder la riqueza que toda actividad comporta por sí misma. En definitiva, perdemos en gran medida la percepción de lo que representa la actividad para nuestros alumnos e incluso de su proceso de crecimiento personal”. Por dichas razones, este autor se manifiesta contrario a la elaboración de secuencias de objetivos didácticos en cada una de las unidades didácticas concretas, prefiriendo partir de hipótesis de aprendizaje del profesor respecto al área de que se trate, y teniendo en cuenta los *objetivos de nivel* definidos en el PCC, así como las *secuencias de contenidos* que hayan sido también elaboradas en el mismo. Y, como ejemplos de algunas *hipótesis de aprendizaje*, Puigdemívol (1997: 49) propone:

- Estimular y desarrollar en el alumno el interés por la observación de su entorno más inmediato.
- Adquirir procedimientos de trabajo, progresivamente más sistematizados, para acceder al conocimiento de su entorno.
- Desarrollar la capacidad de trabajar en equipo y el gusto por llevarlo a cabo.
- Desarrollar la capacidad de memorización significativa como recurso para enriquecer las posibilidades de aprendizaje.
- Etc.

9.3.3. Elementos y pautas para la programación de unidades didácticas

Después de presentar y situar la unidad didáctica en la *Etapa* y *Ciclo* correspondiente y tras definir el tipo de *centro educativo*, de *entorno socio-cultural* y del *alumnado* al que se dirige dicha programación, es preciso realizar algunas consideraciones en relación con los *elementos básicos* propios de cualquier *unidad didáctica*, en general, al margen del tipo de unidad de que se trate y del modelo de programación adoptado.

Consideramos, en primer lugar, dos ámbitos importantes de decisiones que deben adoptarse: las que se refieren al *diseño* y las que atañen a su *desarrollo*.

9.3.3.1. Diseño de la unidad didáctica

El diseño de la unidad didáctica supone, primeramente, la *justificación* de su elección y de su situación en el ciclo y nivel en el que pretende desarrollarse. Requiere, asimismo, la definición de unos *objetivos didácticos*, la selección de los *contenidos de aprendizaje* de dicha unidad didáctica, así como la determinación del *tiempo* previsto para su desarrollo (temporalización) y el planteamiento de las *orientaciones didácticas* o metodología que van a determinar el desarrollo de las actividades que se describirán posteriormente.

a. Justificación y contextualización de la unidad didáctica

Debe *justificarse* la elección y razón de ser de la unidad didáctica y su situación concreta en el nivel para el que se planifica. Se indicarán, pues, las *razones* por las que se elige una determinada unidad. Razones que pueden ser de tipo pedagógico, sociológico o contextual, psicológico, epistemológico o, más frecuentemente, de varios tipos a la vez. Como señala Escamilla (1993): “La reflexión sobre las fuentes del currículo puede ayudarnos a configurar núcleos en torno a los cuales articular el diseño de unidades didácticas”.

Se señalará, además, el *ciclo* y el *nivel*, (su lugar en el ciclo y curso) en el que se sitúa la unidad didáctica determinada. Es preciso dejar clara su relación con *las demás unidades didácticas*, las que se trabajarán antes y después de ella en ese determinado nivel (curso o trimestre, por ejemplo). Será preciso establecer su relación con las decisiones tomadas en el PCC (*Proyecto Curricular de Centro*) y con las *decisiones generales de la programación* (o programación larga), teniendo presente la contextualización de los objetivos y la secuenciación de contenidos realizados en aquellos procesos, por ciclos y niveles, así como los demás acuerdos tomados sobre aspectos metodológicos y organizativos, de evaluación, etc.

b. Objetivos didácticos

Los *objetivos didácticos*, u objetivos propios de la unidad didáctica (MEC, 1996), “deben concretar al máximo los aprendizajes que se espera que adquieran los alumnos al término de la Unidad”. Estos objetivos reflejarán, ya en concreto, las *intenciones educativas* de la parcela de aprendizaje de que se trate, siempre en relación con unos *determinados contenidos* (conceptos, procedimientos y actitudes) seleccionados y secuenciados para dicha unidad. Los objetivos didácticos determinan, así, el *tipo y grado de aprendizaje previsto* en la unidad didáctica y constituyen no sólo un “referente de qué enseñar sino también de qué evaluar”.

Estos *objetivos didácticos* suelen redactarse encabezados por un *verbo en infinitivo* y reflejarán las transformaciones que deben producirse en los aprendizajes de los alumnos, no tanto en las formas de hacer o procedimientos del profesor (esto último sería propio de los *principios de procedimiento* del profesorado).

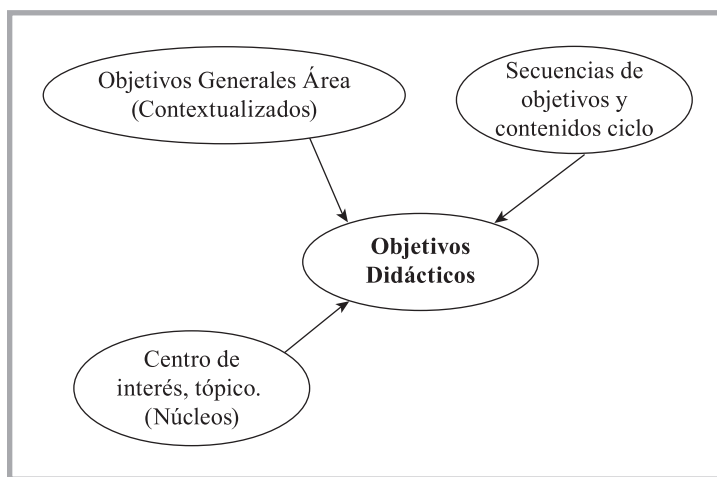
Para la elaboración de los objetivos didácticos será preciso tener en cuenta, por una parte, los *objetivos generales del área o áreas* a las que la unidad didáctica hace referencia y la *secuencia de objetivos y contenidos del ciclo y nivel* de dichas áreas. Se partirá, al mismo tiempo, de la propia unidad didáctica (por ejemplo: “*Viajamos en tren*” o “*El tren como invención y medio de transporte*”) como verdadero eje o núcleo de experiencias y centro de intereses reales de los estudiantes.

Si, en la planificación de la unidad didáctica, optásemos por un modelo *de proceso* centrado primordialmente en la *actividad del alumnado*, considerada interesante y enriquecedora por sí misma, esta misma actividad podría constituirse en el punto de partida y referente

esencial de toda la planificación posterior. En este caso, se podría prescindir de la presentación de los objetivos didácticos de cada unidad para plantear, como ya hemos señalado, unos *principios orientadores* de la tarea a realizar, los llamados por Bruner y Stenhouse, *principios de procedimiento*; o bien, si lo preferimos, podrían proponerse unas *hipótesis de aprendizaje* que servirían de *referentes* o *guías* del programa o plan de trabajo. En todo caso, sería preciso tener presentes las *secuencias de objetivos y contenidos* del ciclo establecidas en el PCC, según se ha dicho.

Los objetivos de las dos unidades didácticas que presentamos, al final de este capítulo, se asemejan a los mencionados principios de procedimiento, destacando su carácter abierto y orientador del proceso o actividad de enseñanza-aprendizaje.

Figura 9.1. Objetivos de las unidades didácticas.



c. Contenidos de aprendizaje

Dada la perspectiva globalizadora con que han de estructurarse los contenidos, en la etapa de *Educación Primaria*, al realizar la *programación larga* (*decisiones generales de programación*), se elegirán los *núcleos* o *ejes de globalización* en torno a los cuales se van a organizar los contenidos y objetivos de las unidades didácticas que formarán el conjunto de la programación de ciclo.

El *enfoque globalizador*, propio de esta etapa, requiere organizar los contenidos *en torno a ejes* que permitan abordar los problemas, situaciones y acontecimientos en relación con su contexto y de forma integrada y global. Y esto es también aplicable a *cada una de las unidades didácticas* del ciclo.

Las *unidades didácticas*, o las temáticas que se trabajan en cada ciclo o curso, ordinariamente no llevan el mismo nombre de los *bloques de contenido* del currículo oficial, puesto que, como se ha dicho antes, estos bloques no constituyen temas concretos. Así, posibles unidades didácticas en *Primaria*, como “la elaboración del vino”, “la selva” o “la contaminación de nuestros ríos” incluirán y relacionarán entre sí contenidos que tengan que ver con distintos bloques del área del Conocimiento del medio y, posiblemente, contenidos referentes a otras áreas de conocimiento de la etapa.

En la etapa de Educación Infantil, dado el carácter fuertemente globalizado de la enseñanza, los contenidos deben hacer relación a las tres áreas de conocimiento propias de esta etapa (Identidad y autonomía personal, Descubrimiento del medio físico y social, y Comunicación y representación), aunque el *centro de interés o tema* que configura la unidad didáctica pueda establecer una relación más directa o partir de una de dichas áreas prioritariamente. Así, “el circo”, “el tren” o “la granja” tienen, como punto de partida inmediato, el área de Descubrimiento del medio físico y social, mientras que “mis manos” o “me lavo y me peino” la de Identidad y autonomía personal. No obstante, en todas ellas deben trabajarse, de forma globalizada, en torno al centro de interés correspondiente, diversos contenidos de las demás áreas de la etapa.

Los *contenidos* de la unidad didáctica se presentarán *adecuadamente secuenciados*, es decir, ordenados gradualmente, siguiendo algún tipo de *criterio*, en cada una de las tres tipologías:

- Hechos y conceptos.
- Procedimientos.
- Actitudes y valores.

Puede ser útil, para la estructuración de núcleos o ejes de contenidos, y en orden a la globalización y al establecimiento de secuencias de actividades integradas, partir de un *mapa conceptual*, una *red de contenidos o esquema radial* (tipo *mapa semántico*) u otro tipo de esquema, que refleje una *trama de conceptos o de problemáticas* relacionadas en torno al centro de interés, proyecto, investigación del medio, etc., como más adelante se mostrará. (Véase, al final de este capítulo, la UD: *Viajamos en tren*).

Para facilitar la presentación secuencial, coordinada y clara de los contenidos de la unidad didáctica, puede emplearse, también, la elaboración de un *emparrillado*, en el que se plantean conjuntamente las tres modalidades de *contenidos* (conceptos, procedimientos y actitudes) de la unidad y, al mismo tiempo, los *objetivos didácticos* correspondientes. En este emparrillado o cuadro de contenidos, se pueden añadir, posteriormente, las principales actividades que se van a desarrollar en relación con aquellos elementos.

d. Temporalización de la unidad didáctica

Una vez determinados los objetivos y las secuencias de contenidos de la unidad didáctica, estamos en condiciones de hacer una *previsión del tiempo* que requiere su posterior desarrollo y de plantear, también, su distribución horaria según el calendario previsto, que podría adjuntarse en este apartado. Más adelante, en el desarrollo de la secuencia de actividades de enseñanza-aprendizaje, se volverá a considerar la temporalización de la unidad, ajustando y distribuyendo, de modo flexible, el tiempo que dichas actividades precisan.

e. Orientaciones didácticas. Metodología

En toda unidad didáctica, es preciso justificar adecuadamente los *principios didácticos y metodológicos* que fundamentan la actividad que se llevará a cabo en el aula. Estos principios didácticos, como pueden ser: la individualización, socialización, globalización, actividad, libertad, descubrimiento, juego, etc., condicionan, en gran parte, el tipo de planteamiento y secuenciación de las *tareas y actividades* de enseñanza-aprendizaje a realizar. Se debe explicar y justificar, pues, el grado de influencia que pueden tener algunos de estos u otros principios sobre la propuesta de dichas actividades.

Los *criterios de secuenciación* de las actividades que se planteen, podrán estar relacionados, en ocasiones, con los pasos esenciales de una determinada *metodología* (métodos inductivos/deductivos, por recepción/por descubrimiento, determinados métodos globalizados, etc.). Estos criterios metodológicos deben justificarse, de forma adecuada. En todo caso, han de ser criterios *flexibles*, que permitan adaptarse a cada circunstancia específica, teniendo en cuenta que no existen métodos ideales o únicos, ni tampoco en estado puro. Precisamente el uso flexible y la adecuación de la metodología a las características y necesidades de los alumnos y a sus posibilidades creativas exige un permanente análisis, reflexión y evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, por parte de los docentes.

Es preciso considerar que existe, además, un conjunto de *variables* que inciden en los planteamientos y formas de enseñanza, tales como: el estilo docente, el papel del profesor y de los alumnos, los tipos de relaciones de comunicación que se establecen, las formas de agrupación, los recursos y materiales empleados, así como la función didáctica que desempeñan, etc. Estas y otras variables influirán, indudablemente, en la organización y secuenciación de las actividades. Por ello, es preciso justificar y clarificar siempre, adecuadamente, cuáles son los *criterios* que rigen toda actuación didáctica.

Recordamos, en este apartado, algunos *criterios y orientaciones didácticas* que pueden ser útiles en el desarrollo de las actividades de la Etapa de Educación Infantil. De acuerdo con los aspectos ya mencionados, al tratar del Proyecto Curricular, y siguiendo los criterios del MEC (1993), concretamos aquí algunas *orientaciones didácticas* para esta etapa:

- Las actividades han de ser *significativas* para los niños y las niñas, permitiéndoles implicarse globalmente en las tareas, de modo que les resulten gratas, que les llamen la atención y supongan un reto adecuado para ellos.
- La *perspectiva globalizadora*, tan importante en esta etapa, permite plantear los nuevos aprendizajes en relación con los intereses y experiencias de los niños, estableciendo relaciones entre éstos y lo ya aprendido.
- La *interacción entre iguales y con las personas mayores* enriquece la comunicación entre los niños y con los adultos y potencia un *clima* de relaciones *cálido, acogedor y seguro*.
- Las actividades deben tener relación con *todos los ámbitos de experiencia, los intereses y las necesidades de los niños y las niñas*, decidiendo aquéllas que más puedan enriquecerles.
- Las actividades que posibilitan *el juego, la manipulación, y la exploración directa* del mundo que les rodea son importantes en esta etapa de la vida de los niños. El juego constituye un elemento educativo primordial y es imprescindible para trabajar los contenidos en relación con los *diversos lenguajes*.
- Los *aspectos organizativos de la actividad*, tales como: los *espacios* donde ésta se realiza, el *tiempo o tiempos* que se le dedican y los *materiales* que se emplean en la misma, deben ser considerados de modo especial. *El material* constituye un elemento esencial en el desarrollo de la tarea educativa, siendo utilizado por los niños y las niñas para llevar a cabo su actividad, sus juegos y su aprendizaje, en suma. La organización adecuada de los espacios y los materiales facilita la comunicación con los demás, la adquisición de destrezas que favorecen la autonomía personal

y, asimismo, de diversos valores y actitudes y de aceptación de las normas. (La estructuración de los espacios del aula de educación infantil, tales como los *rincones*, las *estaciones*, o la organización de *zonas diferenciadas*, etc. tiene especial importancia en la organización y desarrollo de las actividades).

- La *participación de los distintos miembros de la comunidad* (padres, profesores y otros profesionales) será un factor a tener en cuenta en la planificación de las actividades, a fin de que los niños puedan relacionarse con las diversas personas de su entorno. Además, tiene una gran importancia en esta etapa la colaboración de sus *familias* en las fiestas del colegio, talleres, salidas, cuidado de animales y plantas, etc.
- Se hará uso, con frecuencia, de los *diversos recursos* que ofrece *la comunidad* en la realización de salidas, excursiones y visitas..., para abrirse así a las posibilidades y riqueza educativa del entorno.

Del mismo modo planteamos, a continuación, algunos *criterios metodológicos* u *orientaciones didácticas* a tener en cuenta en la Etapa de Educación Primaria (MEC, 1993), tanto para la elaboración como para el desarrollo de las actividades:

- Las actividades han de facilitar *la construcción de aprendizajes significativos*, permitiendo al alumnado establecer *relaciones sustantivas* entre sus conocimientos y experiencias previas y los nuevos aprendizajes.
- En un *enfoque globalizador*, el punto de partida es la *propia realidad* que se toma como objeto de estudio. La perspectiva globalizadora, con la que han de estructurarse los contenidos, no supone —como se ha visto anteriormente— el seguimiento de algún *método concreto*; no es tanto una cuestión de técnica didáctica como de *actitud* ante el hecho educativo, que lleva al profesorado a elegir situaciones y contenidos de aprendizaje *contextualizados en la experiencia* del niño o de la niña, a fin de que pueda establecer múltiples relaciones entre lo que sabe y los nuevos aprendizajes, sintiendo una fuerte motivación por ellos. Asimismo, estas situaciones ligadas a la experiencia del alumnado facilitan la funcionalidad de los aprendizajes propuestos.
- La *interacción alumno-profesor y alumno-alumno* es esencial para que se produzca la adquisición de contenidos de claro componente cultural y social. Se debe favorecer la *comunicación interpersonal* y crear un *ambiente o clima distendido* que facilite esta comunicación. El profesorado organizará el aula de forma que permita el *trabajo cooperativo* entre los alumnos y las alumnas (entre iguales) y fomentará la confrontación de puntos de vista diferentes, así como la búsqueda de posibles modos para resolver los problemas. La reflexión conjunta dentro del grupo, por medio del diálogo y el debate razonable sobre las divergencias, posibilitará la *superación de conflictos*.
- Es importante desarrollar aprendizajes que contribuyan de forma especial a que los alumnos y las alumnas *adquieran la capacidad de aprender por sí mismos de una manera autónoma*, (aprendizaje de códigos convencionales e instrumentos culturales, de carácter general: lectoescritura, cálculo, representación bidimensional del espacio, etc. y procedimientos y técnicas de carácter más restringido: esquemas, mapas conceptuales, gráficos, planos, instrumentos de medida, técnicas de laboratorio, etc.). Además, se debe potenciar el dominio de *estrategias y técnicas*

de estudio, de observación, de registro sistemático de hechos, sucesos y relaciones, de planificación y organización de actividades, así como el conocimiento sobre los diversos recursos y fuentes para la búsqueda y tratamiento de la información y de las técnicas y recursos para ello, incluidos los tecnológicos.

- Se debe proporcionar información a cada alumno o alumna sobre el momento de su propio proceso de aprendizaje. El alumnado debe sentirse competente para realizar las tareas y actividades propuestas, siendo éstas programadas de acuerdo con el momento del desarrollo y aprendizaje de cada uno. Cada alumno o alumna será capaz de autoevaluarse y autorregularse, sabiendo administrar el esfuerzo, aceptar los errores y aprender de y con los demás, tal como exige la competencia básica para aprender a aprender que plantean los nuevos currícula de la LOE (2006). La propuesta de proyectos de trabajo, ricos y variados, o ciertas tareas de investigación del medio que permiten la integración de cada estudiante en las diferentes actividades del grupo, según su competencia y motivación, pueden ser buenas estrategias para que todo el alumnado se incorpore activamente a su proceso de aprendizaje y pueda aprender a aprender.

Como criterios generales para la formulación de actividades, pueden resultar muy actuales e interesantes, aún hoy, los criterios ya recomendados por Rath (1971) y difundidos por Stenhouse (1984: 130-131):

“Una actividad es más gratificante que otra:

- *Si permite a los niños efectuar elecciones informadas para realizar la actividad y reflexionar sobre las consecuencias de sus opciones.*
- *Si asigna a los estudiantes papeles activos, en lugar de pasivos, en situaciones de aprendizaje.*
- *Si les exige que indaguen sobre ideas, aplicaciones de procesos intelectuales o problemas cotidianos, bien personales, bien sociales.*
- *Si propicia que los niños actúen con objetos, materiales y artefactos reales.*
- *Si su cumplimiento puede ser realizado con éxito por niños a diversos niveles de habilidad.*
- *Si exige que los estudiantes examinen, dentro de un nuevo contexto, una idea, una aplicación de un proceso intelectual o un problema actual que ha sido previamente estudiado.*
- *Si requiere que los estudiantes examinen temas o cuestiones que los ciudadanos de nuestra sociedad no analizan normalmente (...).*
- *Si propicia que los estudiantes y los docentes corran riesgos, no de vida o muerte, pero sí de éxito o fracaso.*
- *Si exige que los estudiantes reescriban, repasen y perfeccionen sus esfuerzos iniciales.*
- *Si estimula a los estudiantes a ocuparse de la aplicación y del dominio de reglas, estándares o disciplinas significativas.*
- *Si proporciona a los estudiantes una oportunidad de compartir con otros la planificación de un proyecto, su realización o los resultados de una actividad.*
- *Si es relevante en relación con los propósitos expresados por los estudiantes”.*

9.3.3.2. Desarrollo de la unidad didáctica

a. Secuencia y temporalización de actividades de enseñanza/aprendizaje

“La Unidad didáctica se materializa en el aula a través de un conjunto de actividades, canalizadoras de la interacción entre el docente y los escolares” (MEC, 1996).

Según Parcerisa (1992), “la programación didáctica de aula tiene que incluir diversos componentes (objetivos, contenidos, temporalización, etc.), pero las actividades son el componente que operativiza los demás y el que constituye el nexo fundamental”.

Las *actividades o tareas a realizar*, en una determinada unidad didáctica, deben permitir la *integración* de los aprendizajes de los diversos contenidos que en ella se trabajan. Por ello, estas actividades se organizarán teniendo presentes los *objetivos didácticos* y los *contenidos* de la unidad o, en su caso —si éstos no se formularan—, los del ciclo y nivel correspondiente. Pero, a su vez, dichas *actividades* se relacionarán con los *ejes o núcleos de estructuración* de la unidad didáctica, como se plasma en las dos unidades didácticas que presentamos, al final de este capítulo, sobre “el tren”. Puede suceder que determinadas *actividades* se conviertan en el *eje estructural* de la unidad didáctica (por ejemplo: un viaje, una salida, una observación prolongada en el tiempo...), constituyendo la *entrada* principal en la planificación de la unidad, en lugar de los objetivos. En este caso, podría ser conveniente establecer unos *principios de procedimiento*, que servirían de *guía de actuación* del profesor, teniendo presentes los *objetivos de ciclo* correspondientes.

Se tendrán en cuenta los principios didácticos y metodológicos a los que se ha hecho referencia en el apartado anterior. Dichos principios influirán sobre el planteamiento de la secuencia de actividades de enseñanza/aprendizaje o secuencia didáctica que, como en su momento señalamos, habrá debido quedar suficientemente justificado.

La *secuencia de las actividades de enseñanza-aprendizaje* de la unidad didáctica presentará aquellas actividades que la integren, de una forma clara, sintética y gradual. Debe indicarse también, en ella, la *distribución temporal* de dichas actividades. (Se indicará qué actividades corresponden a un determinado periodo de tiempo, de forma aproximada; por ejemplo: a cada día, semana, etc., según proceda).

Existen distintos *criterios* para establecer una secuencia de actividades. (En ocasiones pueden utilizarse, *de forma complementaria*, dos o más criterios de secuenciación). Por ejemplo, de acuerdo con los planteamientos constructivistas, el Ministerio de Educación, (1993), en sus Orientaciones didácticas para el segundo ciclo de Primaria, propone la siguiente secuencia:

- Actividades de iniciación y motivación.
- Actividades de desarrollo y aprendizaje.
- Actividades de resumen y síntesis.
- Actividades de refuerzo y ampliación.
- Actividades de evaluación.

O bien, de forma similar, Antúnez, S. y otros (1992) proponen:

- Actividades de introducción-motivación.
- Actividades de conocimientos previos.
- Actividades de desarrollo.
- Actividades de consolidación.
- Actividades de refuerzo.

- Actividades de recuperación.
- Actividades de ampliación.

Se pueden plantear secuencias de actividades que responden a los pasos esenciales de ciertas metodologías, tales como “investigación del medio”, “proyectos de trabajo”, “centros de interés” tipo Decroly, etc.

Así, por ejemplo, inspirándonos en la última metodología mencionada, los *centros de interés*, las actividades podrían ordenarse secuencialmente en:

- Actividades de observación.
- Actividades de manipulación-experimentación.
- Actividades de asociación.
- Actividades de expresión.

Sin embargo, cualquier criterio de secuenciación deberá ser compatible con la propuesta anterior, permitiendo la integración de diversos criterios; es decir, las primeras actividades de cualquier metodología deben ser de introducción-motivación, proseguirán las de desarrollo, las de consolidación, refuerzo, etc., cualesquiera que sean los pasos que se sigan en un determinado método.

De igual modo, podrían programarse las actividades siguiendo los momentos secuenciales básicos de una *salida* o *visita*, agrupándose tales actividades en los tres momentos temporales representativos de esta experiencia:

- Actividades anteriores a la salida.
- Actividades durante la salida.
- Actividades después de la salida.

b. Desarrollo de las actividades de enseñanza/aprendizaje

Éste es el momento de describir, *con claridad y cierto detalle*, aunque de modo *directo y breve, cada una de las actividades a realizar* planteadas en la anterior secuencia. Dichas actividades se redactarán pensando en su realización *por parte de los alumnos* y distinguiendo, cuando sea conveniente, la *intervención o papel del profesor* en relación con la propia actividad del alumnado.

Se indicarán, además, las *condiciones y circunstancias* en que se van a desarrollar dichas actividades, los materiales que deben emplearse para llevarlas a cabo, el tipo de *agrupación* y el *espacio* o espacios que requieren, etc.; y todo ello con brevedad y concisión.

Algunas de estas actividades requieren el uso de ciertos materiales específicos como condición imprescindible o conveniente para su desarrollo (fichas, mapas, gráficos, hojas de registro de observaciones, etc.). Estos materiales, *si son importantes* para la clarificación de la actividad, pueden añadirse para su consulta, en los *anexos* que se presentan al final de la unidad didáctica, con el fin de no interrumpir la descripción secuencial de las actividades. Al describir una determinada actividad, se hará referencia al material complementario añadido en dichos anexos. (Por ejemplo: Véase Anexo, pág. “x”).

Es preciso recordar, como síntesis, que:

- Las actividades deben presentar una *secuenciación o progresión* adecuada, manifestando una *coherencia interna*, es decir, una clara relación entre sí, capaz de ser percibida por los alumnos. Por ejemplo, los alumnos percibirán la progresiva dificultad y el objetivo que orienta la actividad que realizan, al resolver ciertos problemas.
- Las actividades deben despertar la *curiosidad* y el *interés* por aprender cosas nuevas, por indagar y cuestionar aspectos de la realidad que rodea a los alumnos. En

este sentido, es importante partir de situaciones y contextos próximos y relevantes y favorecer la búsqueda de respuestas a los problemas que allí se presentan. Los *centros de interés, los proyectos de trabajo, investigaciones del medio* y otras formas globalizadas proporcionan dicha posibilidad.

- Las actividades deben potenciar ocasiones de *contrastar opiniones, de relacionarse con los compañeros y los adultos*, y de favorecer, en suma, *contextos de participación*.
- Las actividades serán *interesantes por sí mismas* y, en consecuencia, deben implicar la posibilidad de *disfrutar aprendiendo*. El *juego* y las *actividades lúdicas* cobran aquí especial importancia pero, sobre todo, el alumno disfrutará aprendiendo aquello que le resulta interesante porque *vale la pena* o es *relevante* por estar conectado con su vida real.

c. Actividades de evaluación

La evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje, en la etapa de *Educación Infantil*, será *global, continua y formativa*. El objeto de la evaluación nunca deberá centrarse, exclusiva ni prioritariamente, en los resultados sino en el propio proceso de enseñanza/aprendizaje, tanto del grupo-clase como de cada uno de los alumnos y alumnas y, correlativamente, del equipo docente y de cada profesor o profesora que interviene en dicho proceso.

La evaluación, en la etapa de *Educación Primaria*, ha de ser *continua, global*, y, al mismo tiempo, deberá referirse a los procesos de aprendizaje en relación con los *contenidos de las distintas áreas*.

Se evaluará tanto el *proceso de aprendizaje* como el de *enseñanza*, con referencia al *qué, cómo y cuándo* evaluar en cada caso:

1. Evaluación del proceso de aprendizaje:

- *Qué evaluar*: se evaluará el *tipo y grado de aprendizaje* que el alumnado debe alcanzar propuesto en los *objetivos didácticos* y referido a los *contenidos conceptuales, procedimentales y de actitudes* de la unidad. Puede ser conveniente plantear unos “*indicadores de evaluación*”, o listado de los aspectos que van a ser objeto de la evaluación, en relación con dichos objetivos.
- *Cuándo evaluar*: es preciso *concretar las actividades* que se llevarán a cabo para evaluar el aprendizaje del alumno, tanto en su momento inicial, como durante el propio proceso de aprendizaje, y al final del mismo.
 - *Evaluación inicial*: se materializa a través de las actividades que determinan los conocimientos y experiencias previas que tienen los niños antes de comenzar el desarrollo de la unidad didáctica. Es preciso, pues, planificar actividades de evaluación que nos permitan identificar esos conocimientos previos para partir de ellos y determinar, si es posible, el logro de los objetivos programados o, en su caso, proceder al reajuste de los mismos.
 - *Evaluación procesual o reguladora* (eminentemente formativa): este tipo de evaluación, esencialmente importante en las etapas de educación infantil y primaria, se establece *a lo largo de todo el proceso* de aprendizaje, es decir, mientras éste se desarrolla y en relación con las actividades que en él se realizan. Por medio de la evaluación reguladora o formativa pueden *detectarse necesidades y reconducirse el proceso* en el momento oportuno y antes de que sea tarde porque aún *se está realizando*.
 - *Evaluación final* (—aquí mejor que sumativa, pues ésta se llevaría a cabo como síntesis global de un proceso más largo—), hace referencia a los conocimientos

y resultados obtenidos al finalizar la unidad didáctica, que pueden ser valorados de muy diferentes modos: mediante alguna actividad de síntesis realizada al final de la unidad, tal como un *dossier* o un mural, o la presentación —por otros medios— de algún trabajo ya concluido; o bien, puede realizarse alguna prueba específica al final del desarrollo de la unidad.

- *Cómo evaluar*: la evaluación se apoya en la recogida de información mediante procedimientos, instrumentos y situaciones variadas. La *observación del proceso de aprendizaje* de cada alumno y alumna tiene especial importancia. La observación, si ha de ser sistemática, requiere instrumentos adecuados que, en la etapa de *educación primaria*, pueden ser: *las guías de observación, los diarios de clase, los anecdotalarios, las grabaciones en magnetófono o vídeo, etc.* Pero, en general, *toda actividad de enseñanza-aprendizaje* puede ofrecer datos para la evaluación, siempre que previamente se hayan concretado los *aspectos* que deben ser evaluados en su realización. A veces, (en primaria y niveles superiores) se considera necesaria la aplicación de *pruebas específicas* para la evaluación de determinados contenidos. En *educación infantil*, las técnicas de evaluación más adecuadas son las *entrevistas con los padres y la observación directa de cada niño y niña por parte del profesorado*. Como posibles instrumentos de evaluación, en esta etapa, se podrían considerar, entre otros, el diario del profesor, las escalas de observación, el juego, la conversación, la entrevista, la observación externa, etc.
2. Evaluación del proceso de enseñanza: respecto al *proceso de enseñanza*, referido al profesorado, se evaluará el modo de selección, organización y secuenciación de los *objetivos y contenidos* y el planteamiento de las *actividades*, el uso de los *materiales* y la distribución del *tiempo*, y también el planteamiento de la propia *evaluación*. Se evaluará, asimismo, *el ambiente* creado en el aula y, en general, todos los aspectos de la actuación personal del docente.

9.3.3.3. Conclusiones y reflexiones

La *reflexión compartida* entre los distintos participantes sobre el proceso seguido en la programación de aula y, en concreto, la elaboración de las unidades didácticas, debe reflejar no sólo la percepción que se tiene sobre los resultados finales alcanzados sino, sobre todo, del mismo proceso de elaboración: dificultades y carencias, colaboración e intercambio comunicativo entre los miembros del grupo de trabajo, aspectos positivos y posibles mejoras de la calidad de la tarea realizada, análisis y valoraciones, perspectivas abiertas, etc.

9.3.3.4. Bibliografía

La *bibliografía que ha sido utilizada* en la elaboración de la unidad didáctica, reflejará tanto los documentos oficiales consultados como, también, las guías didácticas, textos, materiales de apoyo, etc., que se hayan empleado en esta tarea.

9.3.3.5. Anexos

Se incluirán, en los anexos, todos aquellos materiales complementarios que resultan imprescindibles o convenientes para el desarrollo de la unidad didáctica, tales como determinadas fichas de especial importancia para llevar a cabo una actividad concreta, o los instrumentos requeridos para el seguimiento y el registro de la evaluación de los alumnos (guías y escalas de observación...), etc., o del propio proceso de enseñanza. En

general, puede situarse en los anexos cualquier material de interés que deba adjuntarse complementariamente a la unidad didáctica y no proceda incluirlo en otros momentos de la misma por interrumpir el planteamiento de los elementos esenciales de la unidad didáctica, que ha de ser breve y secuencial.

Presentamos, a continuación, (figuras 9.2 y 9.3) algunos ejemplos de posibles *núcleos generadores de conocimiento* para una posible unidad didáctica, (el primero, un mapa conceptual global sobre la “Edad de piedra” y, el segundo, es un mapa semántico que desarrolla el tema del “Paleolítico”).

Figura 9.2. Mapa conceptual.

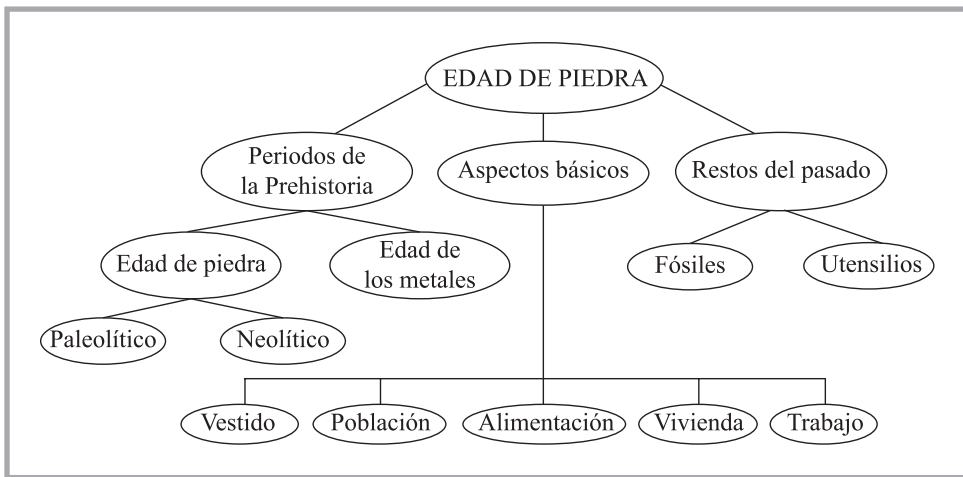
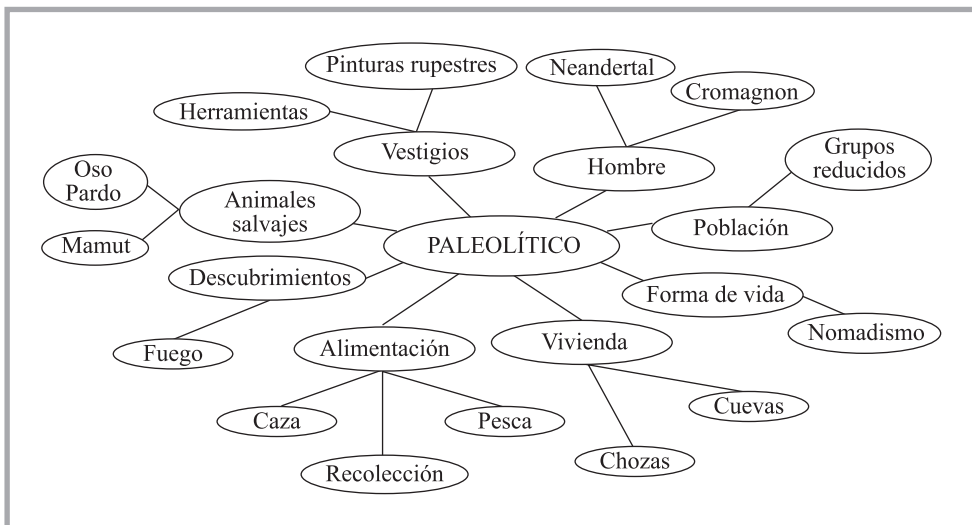


Figura 9.3. Mapa semántico.



A continuación, planteamos una guía para la elaboración de una unidad didáctica.

Tabla 9.2. Guía de elaboración de una unidad didáctica.

Unidad didáctica: Etapa y ciclo: Tiempo previsto:
<p><i>a. Introducción:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Centro educativo (características). • Entorno socio-cultural. • Alumnos/as. <p><i>b. Diseño de la unidad didáctica:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Justificación de la unidad didáctica: <ul style="list-style-type: none"> • Descripción y justificación de la UD. • Relación con el PEC y PCC. • Relación con las decisiones generales de la programación. 2. Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> • Objetivos generales de Etapa. • Objetivos generales de Áreas. • Objetivos didácticos (de la UD). 3. Contenidos: <ul style="list-style-type: none"> • Hechos y conceptos. • Procedimientos. • Actitudes, valores y normas. 4. Temporalización (tiempo previsto). 5. Orientaciones didácticas. Metodología. (Principios didácticos, orientaciones metodológicas, recursos organizativos, etc. que justifiquen la posterior secuencia de actividades). <p><i>c. Desarrollo de la unidad didáctica:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Secuencia y temporalización de actividades de e/a. 2. Desarrollo de las actividades. 3. Actividades de evaluación: <ul style="list-style-type: none"> • Evaluación del proceso de aprendizaje. • Evaluación de la unidad didáctica (proceso de enseñanza). <p><i>d. Conclusiones y reflexiones.</i></p> <p><i>e. Bibliografía.</i></p> <p><i>f. Anexos.</i></p>

A continuación, presentamos la guía para la elaboración de una unidad didáctica (centro de interés).

Tabla 9.3. Unidad didáctica globalizada. Centro de Interés.

Unidad didáctica globalizada: Centro de Interés. Supuesto (Centro, contexto y alumnado).
<p>Nombre centro de interés: Su lugar en el ciclo y tiempo previsto:</p>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Referencia a la secuencia de objetivos y contenidos del ciclo y del nivel. (PC y Decisiones generales de programación). 2. Actividades de evaluación de conocimientos previos. 3. Planteamiento de los ejes o núcleos de trabajo del CI (Esquema radial o mapa conceptual). 4. Secuencia de contenidos derivados de los ejes del CI y temporalización. 5. Orientación y justificación de la actividad: “Principios de procedimiento” o “Hipótesis de aprendizaje” del profesor. 6. Secuencia de actividades y su temporalización. (Antes de presentar su secuenciación, las actividades pueden plantearse integradas en torno a los núcleos o ejes del CI, en el esquema anterior). 7. Reflexión sobre el proceso y los resultados. (Actividades de autoevaluación). 8. Anexos.

9.3.4. Algunas propuestas prácticas

A. Unidad didáctica: “Viajamos en tren”. (Segundo ciclo de Educación Infantil. Nivel 5 años)

Supuesto:

Se trata de un grupo de niños y niñas de, aproximadamente, 5 años (último curso del 2º. ciclo de Educación Infantil) de un centro situado en un barrio popular de la ciudad, que escolariza niños de las etapas de educación Infantil y Primaria. Éstos pertenecen, en general, a familias de nivel socioeconómico y cultural medio. El curso cuenta, en total, con 18 niños y niñas que provienen, en su mayoría, de las aulas de 3 y 4 años del mismo centro. No reflejan especiales problemas, ni en su desarrollo evolutivo ni en su integración, si bien hay que señalar que uno de estos niños, Óscar, con un CI normal y una buena integración en el grupo, presenta un problema de *rotacismo evolutivo* y tiene, por ello, dificultades de producción de léxico reflejados en el empleo del fonema /r/, /rr/ y sinfonos que contengan dicho fonema, por lo que requiere un determinado apoyo educativo preventivo.

I. Justificación de la unidad didáctica

La unidad didáctica “Viajamos en tren” se sitúa en el segundo ciclo de Educación Infantil y en el último año del ciclo y el tercer trimestre del curso. Está pensada, pues, para llevar a cabo en la primera quincena del mes de mayo del curso 5º. de Infantil y constituye la penúltima unidad didáctica de la etapa. La última se titula: “¡Ya nos vamos a Primaria!”.

En la planificación de esta unidad, tenemos en cuenta y nos apoyamos en los conocimientos previos del alumnado, tratando de reforzar los aprendizajes ya alcanzados

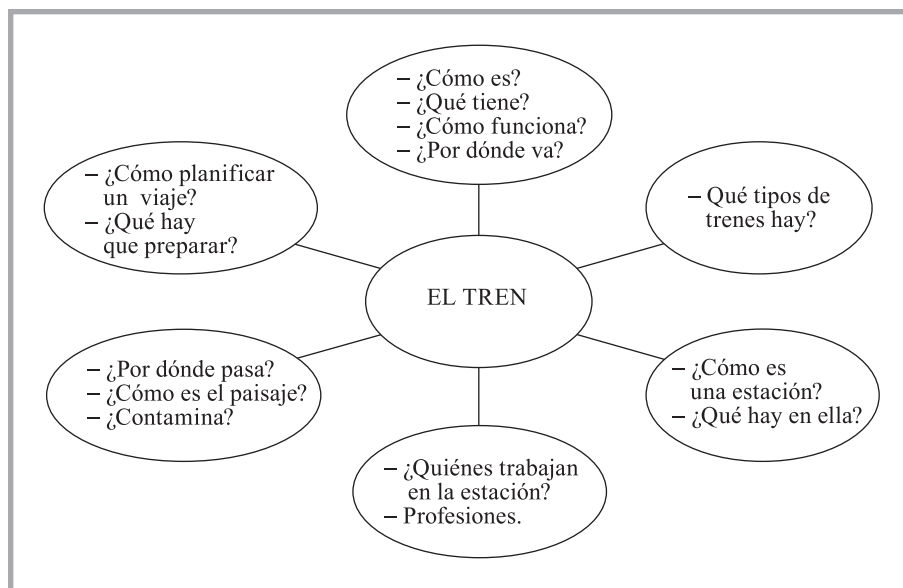
a lo largo de este segundo ciclo de la etapa de Educación Infantil. Por ejemplo, en el ámbito lógico-matemático, presuponemos, en este momento, un dominio básico de las nociones espaciales, temporales, geométricas, y de cuantificadores hasta el número 10, etc., como se verá en los contenidos que aquí pretendemos reforzar. De modo similar, nos apoyamos en los dominios ya adquiridos, en buena parte, del lenguaje oral y escrito (capacidad de reproducir y crear trabalenguas, adivinanzas, cuentos, grafismos básicos, ...). Y así, también en todos los demás campos que presentamos, referidos a todas las áreas de la etapa.

Consideramos que esta unidad didáctica posee grandes posibilidades para el refuerzo de los contenidos expresados y proporciona interesantes experiencias para la integración de los mismos en torno a situaciones compartidas entre todos los compañeros, familiares de los niños y profesorado, como luego señalamos en la justificación metodológica. Las posibilidades de descubrir, de forma vivencial, un medio tan poco usual, pero *interesante* para los niños, a través de un viaje en tren, puede constituir un importante paso para adentrarse en el *descubrimiento del medio físico y social*, así como para implicarse personalmente en diversas tareas, compartir experiencias con los demás y reforzar los aprendizajes ya realizados, haciéndolos más significativos.

II. Diseño de la unidad didáctica

1. Ejes o núcleos

Presentamos, en primer lugar, un esquema radial: diagrama, “rueda lógica” o “mapa semántico”, elaborado a partir de los interrogantes de los niños, y en torno a los cuales se estructuran los contenidos y se establece la secuencia de actividades integradas o globalizadas. He aquí, pues, los núcleos generadores del conocimiento de la unidad didáctica “Viajamos en tren”.



2. Contenidos

Área: descubrimiento del medio físico y social

Núcleos conceptuales:

1. *El tren:*

- Cómo es y qué tiene: máquina, vagones, ruedas...
- Por dónde va: raíles y vías.
- Por dónde pasa: paisajes, túneles, pueblos, estaciones.
- Cómo funciona: máquinas de carbón, de gasóleo, trenes eléctricos.
- Tipos de trenes: de viajeros (de cercanías, de largo recorrido: talgo, ave...) y de mercancías.
- ¿Contamina el tren? ¿más/menos que el coche? ¿y que el avión?

2. *La estación:*

- Lugar de donde salen y a donde llegan los trenes, y en donde tienen parada.
- Tiene: taquillas para sacar los billetes, andenes, kioscos, cafetería, oficina de correos, policía...

3. *Profesiones relacionadas con el tren:*

- El maquinista y el conductor del tren.
- El revisor se encarga de pedir los billetes en el trayecto.
- El taquillero vende los billetes en la taquilla.
- Los policías mantienen el orden en la estación y controlan la entrada en líneas de largo recorrido.
- Los carteros llevan las sacas de correo a los trenes y las recogen.

4. *Cómo preparar nuestro viaje en tren:*

- ¿A quién o quiénes invitamos?
- ¿Cómo nos organizamos y qué llevamos?
- ¿Qué consultamos antes del viaje?: mapas, láminas, libros...?
- ¿Qué preparamos para el viaje?: preguntas para hacer a distintas personas, adivinanzas, chistes, canciones, juegos...

Área: identidad y autonomía personal

1. *Hechos y conceptos:*

- Movimientos con distintos ritmos: movimientos rítmicos con canciones y música, saltos a la cuerda y otros juegos.
- Las actividades de la vida cotidiana: resolución de tareas y pequeños problemas por sí mismo.
- Normas elementales de relación y convivencia.

2. *Procedimientos:*

- Adaptación a los distintos ritmos y control del tono y postura en relación con las características de la situación o del otro.
- Adecuación de la propia conducta a las exigencias de la relación con otros niños y adultos: pedir, dar, ceder, preguntar.
- Afianzamiento de los trazos.

3. *Actitudes:*

- Confianza en las propias posibilidades de acción y esfuerzo por vencer y superar posibles dificultades.

- Aceptación de las reglas que rigen los juegos colectivos.
- Actitud de ayuda y colaboración.

Área: comunicación y representación:

A. Lenguaje lógico-matemático

1. *Hechos y conceptos:*
 - Cuantificadores: largo/corto, más largo que...
 - Nociones temporales: pronto/tarde, deprisa/despacio. Ayer, hoy, mañana. Días y semanas.
 - Nociones geométricas: círculo, cuadrado, rectángulo.
 - Numeración: del 1 al 10.
 - Atributos de color: serie amarillo, castaño, marrón y negro.
 - Ordenación de secuencias.
2. *Procedimientos:*
 - Agrupación de objetos atendiendo a semejanzas y diferencias.
 - Utilización de los cuantificadores adecuados.
 - Empleo de la serie numérica para contar elementos u objetos.
 - Situación de distintos objetos en el espacio y de atributos en el tiempo.
3. *Actitudes:*
 - Curiosidad por medir, contar y comparar diversos objetos.
 - Apreciación de la utilidad de los números.

B. Lenguaje oral

1. *Hechos y conceptos:*
 - Palabra generadora: *tren*.
 - Situaciones comunicativas en diversos contextos y con distintos interlocutores.
 - Fonoarticulación: el fonema /t/, sílaba: *tren*.
 - Textos de tradición cultural: trabalenguas, adivinanzas, cuentos y canciones.
 - Vocabulario: tren, ferrocarril, vagón, locomotora, raíles, taquilla, kiosco, castaño, marrón, trigueño.
2. *Procedimientos:*
 - Reproducción correcta de determinados trabalenguas, canciones, adivinanzas.
 - Producción de mensajes referidos a informaciones, deseos, sentimientos y emociones, con una utilización adecuada de las frases.
3. *Actitudes:*
 - Interés por las explicaciones de los demás y por participar en los diálogos colectivos.
 - Valoración positiva de uno mismo en la comunicación oral: autoestima.

C. Lenguaje escrito

1. *Hechos y conceptos:*
 - Instrumentos de la lengua escrita: carteles, rótulos, etiquetas, frases, cuentos.
 - Grafismo: circunferencia y trazado curvo de izquierda a derecha, trazo semicircular de izquierda a derecha y de arriba abajo y de abajo arriba.
2. *Procedimientos:*
 - Identificación de determinadas palabras escritas.
 - Interpretación de imágenes, carteles y grabados que acompañen a los textos escritos.

3. *Actitudes:*

- Curiosidad por mirar y comprender las ilustraciones de los cuentos.
- Interés por manipular, identificar y clasificar palabras y frases.

D. Lenguaje corporal1. *Hechos y conceptos:*

- El cuerpo humano: sensaciones y percepciones:
- Las funciones de la vista, oído, olfato y tacto.
- Desplazamientos en el espacio.

2. *Procedimientos:*

- Expresión de los propios sentimientos y emociones (alegría y entusiasmo) a través del movimiento.
- Interpretación de las nociones temporales con el propio cuerpo: de prisa/despacio.
- Imitación y representación de historias sencillas.

3. *Actitudes:*

- Actitud de ayuda y colaboración con los demás compañeros.
- Disfrute con los juegos y las actividades de la salida.

3. Objetivos didácticos (principios de procedimiento)

1. Vivir experiencias enriquecedoras que permitan a los niños y a las niñas descubrir, observar e iniciarse en el conocimiento de un medio físico y social diferente al ordinario.
2. Utilizar estas oportunidades para ponerse en contacto con las diferentes personas que trabajan en ese medio y valorar su trabajo.
3. Adoptar actitudes de respeto hacia las personas (compañeros y demás viajeros: gente mayor o diferente, discapacitados...) y de cuidado de los transportes públicos, así como de otras zonas de uso común, sintiéndose integrantes de un entorno social que nos ofrece esos servicios de los que somos usuarios.
4. Expresar sentimientos e ideas mediante el lenguaje oral referidos a las expectativas y experiencias del viaje que realizamos en tren conjuntamente.
5. Ser capaz de constatar y registrar los sucesos y experiencias que ocurran a lo largo del viaje, utilizando adecuadamente términos relativos al transcurso del tiempo (temprano/tarde, ayer/hoy/mañana, días de la semana...) y de ubicarlos en el espacio.
6. Tomar iniciativa, planificar y secuenciar la propia actuación en los problemas y actividades que nos ofrece esta salida.
7. Descubrir y utilizar las posibilidades motrices del cuerpo en relación con los juegos y actividades realizadas en la excursión.
8. Ser capaz de comunicar, mediante la expresión plástica y la grafía, las experiencias vividas: ideas adquiridas y sentimientos y emociones.
9. Mostrar una actitud de iniciativa y colaboración con los demás compañeros y compañeras y con las personas mayores.
10. Potenciar la producción oral del fonema /r/ con uno de los niños del grupo que muestra especiales problemas de *rotacismo evolutivo*.

4. Metodología y propuesta de secuencia de actividades

La secuencia de actividades (secuencia didáctica) que, a continuación, presentamos, ofrece las condiciones idóneas para una *integración natural y lógica* del trabajo de los contenidos

anteriormente planteados. Las diversas actividades están estrechamente relacionadas entre sí, en función de un *contexto* que tiene *significado y sentido* para el niño: ¡un viaje en tren con sus amistades, familiares y profesorado!

Estas actividades están secuenciadas en tres momentos temporales: *antes* de la excursión, *durante* la misma y *después* de ella, implicando a los niños tanto en la preparación de la salida —invitando ellos mismos a sus padres y familiares y estudiando el recorrido— como después de ella, posibilitando la expresión y comunicación de todas sus experiencias a través de los diversos lenguajes o formas de expresión. La secuencia de actividades facilita también la posibilidad de partir siempre de los conocimientos previos del alumnado, ampliándolos sucesivamente a través de la búsqueda de respuestas a sus curiosidades y sus preguntas y reafirmandolos, en los momentos finales de dicha secuencia. La implicación de los niños y las niñas en la tarea, a través de una actividad externa, con “sentido”, acompañada siempre de la reflexión y de la actividad mental correspondiente, nos parece una ocasión idónea para realizar un aprendizaje significativo y funcional, en el que no sólo importa el *conocimiento* sino, también, de manera muy especial, los *hábitos y procedimientos*, así como el ámbito de los sentimientos y de la adquisición de *actitudes*.

Respecto al niño, Óscar, con especiales problemas de rotacismo evolutivo, se le proporcionará una ayuda específica en relación con la producción del fonema /r/, en un nivel de prevención. El especialista de Audición y Lenguaje y/o Logopedia, le prestará la ayuda que requiere para la producción de dicho fonema, y respecto al punto de articulación en posición inicial, media y final, así como *sinfonos* y otros fonemas que tengan un punto de articulación similar, por ejemplo, /l/, /d/, /t/ y otros.

La secuencia de actividades se estructura en los siguientes pasos y momentos:

1. Diálogo inicial con los niños en la alfombra (motivación-conocimientos previos).
2. Preparamos nuestro viaje en tren. Conocemos en qué tren vamos a viajar y cómo es. Invitamos a nuestra familia para que nos acompañe.
3. Conocemos el recorrido que vamos a realizar.
4. ¡Viajamos en tren! Y hacemos preguntas...
5. ¡Llegamos al pueblo! Lo conocemos y jugamos...
6. Ya en el Colegio, recordamos el viaje realizado.
7. Enseñamos y explicamos cómo fue nuestro viaje a los demás.

II. Desarrollo de la unidad didáctica

5. Desarrollo de las actividades de e/a

Primer día:

1. Diálogo inicial en la alfombra:
 - ¿Quién ha viajado en tren? ¿En qué tren? ¿A dónde ha ido? ¿Y en barco? ¿Y en avión?...
 - La profesora anuncia a los niños que vamos a viajar en tren, desde A Coruña a Curtis (pueblo a unos 50 kilómetros). Y señala el día.
2. Preparamos nuestro viaje en tren...
 - ¿En qué tren vamos a viajar? En un tren de cercanías de A Coruña-Curtis (Diálogo sobre tipos de trenes: de cercanías, de largo recorrido: TALGO, AVE, ...), qué tienen, cómo funcionan, quién los conduce, etc.

- Buscamos láminas y libros con distintos tipos de trenes (los observamos y hablamos de ellos). (Todo el grupo con la profesora).
- Hacemos *frases* y repasamos *vocabulario* (más largo que el coche, menos largo o más corto que el TALGO..., ruedas redondas, vagones rectangulares...).
- *¿Quién nos acompañará?* La profesora ha preparado unas *tarjetas* con una invitación a sus padres para viajar con nosotros y reparte una a cada niño y niña. Les pide que hagan un *dibujo libre* en la tarjeta de invitación que llevarán a sus casas (*tarea individual*).
- *¿Qué nos interesa saber sobre los trenes y las estaciones y el viaje?* Los niños plantean preguntas para realizar durante su viaje al jefe de estación, al maquinista, a los taquilleros, etc. Se preguntan, también, cuánto costará el billete y se buscarán respuestas.
- Harán clasificaciones, agrupando los distintos tipos de trenes, con fichas preparadas de antemano (trabajo por parejas).
- Realizarán *puzzles de trenes, barcos, aviones, coches* (diversos medios de transporte) en equipos de 4-5 alumnos/as.

Segundo día:

3. Conocemos el recorrido que vamos a realizar.

- La *profesora enseñará a los niños y niñas un mapa con los pueblos por donde vamos a pasar en el tren*. Hace un dibujo o croquis con los pueblos de ese recorrido y los niños los unirán con líneas (imitando la línea del tren), siguiendo la dirección del recorrido: A Coruña-Betanzos Infesta-Oza de los Ríos-Cesuras-Curtis (*tarea individual*).
- *Dialogamos sobre estos pueblos*: ¿Quién los conoce?, ¿cuál es el más importante?, ¿qué sabemos de Betanzos? (plaza principal, iglesias medievales, monumentos antiguos, la ría de Betanzos, puentes, la finca “El Pasatiempo”...). Vemos fotografías, láminas y folletos de turismo.
- *Cantamos canciones* y recorremos el aula siguiendo el ritmo, cogidos en cadena formando un tren. Cantamos “pita-pita tren”, “chucuchú del tren”, ...
- *Hacemos trabalenguas*. Los niños repiten, cada vez más deprisa: “En el tren viajaban tres niñas trigueñas”. “En un plato de trigo, comían trigo tres tigres...”.
- Recordamos el *vocabulario de hoy*: rubia, morena, trigueña. *Colores*: amarillo, castaño, marrón, negro. Con estos colores jugamos al “veo-veo”.
- Realizamos *juegos específicos* con el niño con problemas de rotacismo (profesor de apoyo):
 - Discriminar el fonema /r/ en distintas posiciones: inicial, media y final, (ej.: *marina- malito; ratón-latón...*).
 - Reforzar la producción de /rr/, (ej.: *roto, rosa, gorra, borra, porra...*).
 - Producir *sinfonías* de forma oral, (ej.: *tren, tranvía, trabalengua, trigo, trigueña...*).

Tercer día:

4. Viaje en tren: salida desde A Coruña y final de recorrido en Curtis. (Disfrutamos nuestro viaje y hacemos muchas preguntas).

- *Llegamos a la estación con tiempo para*:
 - Comprar los billetes en la taquilla (un grupo de niños acompañados por sus madres compran los billetes y preguntan los horarios de salida y vuelta).

- Comprar en el kiosco algún cuento y caramelos para el viaje (otro grupo de niños/niñas acompañados por alguna persona mayor).
 - Observar los distintos trenes que hay en la estación, preguntar a dónde van, con qué combustible funcionan...
 - Mirar los tableros luminosos de la estación, con los horarios de salida y llegada de trenes y lugares de procedencia y destino.
 - Tomar contacto con otros servicios de la estación y las personas responsables de ellos (policías, carteros...).
 - *Nos acomodamos en nuestros asientos del tren y comienza el recorrido:* miramos el paisaje y preguntamos, jugamos, charlamos, vemos los cuentos.... Cuidamos nuestro comportamiento con las demás personas y la limpieza del tren (no tirar papeles, no poner los pies en los asientos...).
5. Llegamos a Curtis. Final del recorrido:
- En esta estación pequeña *hablamos con el jefe de estación, según habíamos concertado previamente*. Los niños le preguntan todo lo que quieren saber: Hasta dónde sigue el tren su recorrido, si pasan muchos trenes por esta estación, si hay muchos mercancías, qué hace un jefe de estación, ¿contamina mucho el tren?, etc.
 - *Recorremos el pueblo*, visitamos el colegio, la casa de una amiga, comemos y organizamos juegos al aire libre: pequeñas carreras y saltos de obstáculos, saltamos a la comba, a la “pata-coja” y a la “mariola”...
 - *Regreso de Curtis-A Coruña en el tren de la tarde.*

Cuarto día:

6. Recordamos el viaje realizado:
- *Un diálogo en el que todos los niños/niñas cuentan sus experiencias del viaje:* ¿cómo se lo han pasado?, ¿qué han visto?, ¿qué les ha gustado más del tren? Cada uno de los niños y niñas relatará su experiencia y los demás le harán preguntas.
 - *La profesora presenta varias fotografías realizadas a lo largo del día de la excursión.* En ellas se reconocen cada uno/a de los niños y las niñas, a sí mismos y a todos los demás. A continuación se les pide que, en grupos de cuatro, ordenen cronológicamente (secuencien) un lote de fotografías que se les dan y describan verbalmente esa secuenciación y esas escenas a los demás compañeros.

Quinto y sexto días:

7. Enseñamos y explicamos cómo fue nuestro viaje a los demás.
- *Cada niña y cada niño hará un dibujo libre* de lo que más les ha gustado del viaje, para exponer en el corcho de la clase.
 - *En grupos de 4-5 niños y niñas, harán un vagón del tren con cartulina.* La profesora les preparará la silueta en un cartón y ellos lo recortarán, doblarán y pegarán para confeccionar el vagón, con ayuda de la profesora y algunas madres o padres voluntarios. Al final, se unirán todos los vagones entre sí y con la locomotora y formarán un gran tren.
 - *Realizan un mural entre todos*, sentados en el suelo, con ayuda de padres y profesora, lo ilustrarán con sus dibujos, añadirán recortes de folletos, fotografías, revistas y otros materiales.

- *Cuentan sus experiencias de todos estos días, situándolas en el tiempo de modo secuencial* (lo que hicimos los días anteriores a la excursión, los acontecimientos del viaje, ordenándolos temporalmente a lo largo del día. Sitúan, también, los acontecimientos en los días de la semana).
- *Finalizarán con una merienda*, en la que invitan a los demás compañeros y personas mayores, para enseñarles los trabajos realizados, recordando los trabalenguas, cuentos y canciones aprendidas en la excursión.

6. Actividades de evaluación

Proponemos ahora las actividades de evaluación, tanto en relación con el proceso de aprendizaje de los alumnos como, también, del propio proceso de enseñanza a través de la planificación y desarrollo de esta unidad didáctica.

A. Evaluación del proceso de aprendizaje

Para promover un aprendizaje significativo, abierto y activo, centrado en el alumnado, pretendemos que dichos alumnos se sientan implicados en su propio proceso de aprendizaje, disfrutando de las experiencias planificadas y de las vivencias que les acompañan y partiendo siempre de sus intereses y necesidades. Sobre esta base, se hace necesario aplicar una evaluación que ha de ser global, continua y formativa. Por ello es necesario acentuar la importancia del proceso de aprendizaje y no tanto de los resultados obtenidos.

Cuándo y qué evaluamos:

1. Evaluación inicial. Es la primera fase de la evaluación y supone la indagación de lo que cada alumno o alumna sabe, sabe hacer y de cuáles son sus vivencias y afectos, así como de sus expectativas futuras. El conocimiento del punto de partida nos permite establecer el tipo de actividades y tareas que deben facilitar el aprendizaje futuro de los alumnos, al detectar cuál es el lugar del que debemos partir en el proceso de enseñanza/aprendizaje.

En esta unidad didáctica, el proceso de activación de los conocimientos previos queda reflejado en la secuencia de actividades anteriormente presentada, en las sesiones 1 y 2 (diálogo con los niños en la alfombra y preparación del viaje en tren que vamos a realizar). En estas sesiones y, a través de los datos del aprendizaje de los niños, recogidos al finalizar la anterior unidad didáctica, podremos señalar el grado de alcance de los siguientes *indicadores* que determinarán los conocimientos previos de los niños, tanto a nivel individual como grupal. A través de éstos, podremos conocer si el niño:

1. Repite trabalenguas sencillos.
2. Reconoce y canta canciones conocidas y sencillas.
3. Acomoda sus movimientos a un ritmo establecido.
4. Diferencia nociones temporales: *antes de/después de, ayer-hoy-mañana*.
5. Describe secuencialmente ciertos sucesos de la vida cotidiana.
6. Realiza clasificaciones y seriaciones utilizando propiedades de los objetos (tamaño, color, forma).
7. Colabora en juegos colectivos.
8. Reconoce los números del 1 al 10.
9. Cumple normas de juego.
10. Ayuda a sus compañeros.

2. Evaluación procesual o reguladora. Hace referencia al conocimiento de cómo aprende cada alumno/a, y también el grupo-clase, a lo largo del proceso de enseñanza/aprendizaje para adaptarse a las nuevas necesidades que se plantean.

Esta evaluación, de carácter eminentemente formativo, explica las características de adaptación y adecuación para validar las actividades realizadas, reconocer la situación de cada alumno y tomar las medidas educativas necesarias antes de que concluya el proceso de aprendizaje y cuándo todavía se está a tiempo de rectificarlo. Es preciso, pues, analizar el proceso y la progresión de cada alumno con el fin de atender a sus propias características, mediante la observación del grado en que cada alumno o alumna adquiere los objetivos previstos y a través de las actividades propuestas.

Durante el proceso de desarrollo de esta Unidad didáctica, y en relación con sus objetivos didácticos, observaremos y registraremos adecuadamente si el alumno alcanza los siguientes *indicadores de evaluación* y en qué grado:

1. Utiliza y comprende el vocabulario trabajado en esta unidad.
 2. Expresa verbalmente las experiencias del viaje y describe sus propios sentimientos en relación con las mismas.
 3. Describe secuencialmente los hechos vividos en la excursión y los sitúa en su contexto espacial.
 4. Realiza seriaciones según: *tamaño, color, grosor, longitud, forma*.
 5. Diferencia nociones temporales: *antes de/después de, ayer-hoy-mañana-pasado, mucho tiempo/poco tiempo*.
 6. Distingue nociones espaciales: *dentro/fuera, aquí/allí/allá, juntos/separados, lado derecho/lado izquierdo*.
 7. Identifica y nombra las siguientes formas geométricas: *círculo, cuadrado, rectángulo, triángulo*.
 8. Reconoce y utiliza los números del 1 al 10.
 9. Ordena secuencialmente un grupo de viñetas e imágenes (fotos) de los sucesos vividos en la excursión.
 10. Plasma en los dibujos sus propias vivencias.
 11. Construye puzzles sencillos.
 12. Distingue los cambios de ritmos y se adapta a ellos.
 13. Disfruta con las nuevas experiencias y en los juegos con los demás.
 14. Se relaciona y comparte sus cosas con los compañeros.
 15. Adquiere actitudes y hábitos de limpieza, orden y cuidado de los ámbitos utilizados y del entorno natural.
- Respecto al niño con problemas de rotacimo:
16. Discrimina el fonema /r/ de otros similares.
 17. Progresa en la producción oral del fonema /r/ en posición inicial, media y final.
 18. Produce oralmente *sinfonos* con /r/ (/gr/, /br/, /cr/).
3. Evaluación final. Hace referencia a los resultados obtenidos, a nivel de conocimientos conceptuales, procedimentales y de actitudes alcanzadas al término de la unidad didáctica. En este momento, tendremos la posibilidad de determinar cuál ha sido el grado de aprendizaje alcanzado por cada alumno, en relación con los objetivos propuestos para

nuestra unidad didáctica. En este momento final de la unidad, pueden utilizarse los mismos *indicadores de evaluación*, descritos anteriormente, para determinar la progresión del alumnado durante el proceso de aprendizaje realizado; sólo que, en este caso, nos servirán para determinar el grado de aprendizaje alcanzado *al final* de este proceso temporal que, lógicamente, influirá y debe ser tenido en cuenta en el planteamiento de la siguiente unidad didáctica. Al final de un proceso de aprendizaje temporal más largo (un trimestre, un curso...), en el que se desarrollarán varias unidades didácticas, podrá realizarse un *informe global* acerca de toda la trayectoria que ha seguido cada alumno o alumna desde la primera evaluación inicial hasta la última evaluación final de ese periodo temporal de larga duración. A ello le llamaremos una evaluación *sumativa*.

Cómo evaluamos:

El cómo evaluar hace referencia, como hemos dicho, a las diferentes técnicas e instrumentos que deben utilizarse en la evaluación de los aprendizajes de los niños y al modo de emplearlos para este fin. Aunque existen muy diversas técnicas de evaluación, adecuadas en este nivel, utilizaremos, aquí, la *observación directa*, sirviéndonos, en concreto, de la toma de *notas de campo* y de *registros anecdóticos (anecdóticos)*, que realizaremos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje descrito. Proponemos, asimismo, utilizando los *indicadores de evaluación* antes descritos, la realización de una *escala de estimación* al comienzo del proceso (10 indicadores), otra durante dicho proceso (15 indicadores) y una tercera escala al final del mismo (igualmente los 15 indicadores). Añadimos 3 indicadores más para el niño con problemas de *rotacismo*. Esta escala de estimación podría ayudar a objetivar el grado de adquisición, por parte de cada niño o niña, de los aspectos reflejados en dichos indicadores. Por ejemplo, se podría señalar al lado de cada *indicador* el grado en que éste es alcanzado: *casi nunca, algunas veces, casi siempre, siempre*. O, también: *no adquirido, en proceso de adquisición, conseguido*.

Proponemos finalmente, si ello es posible, la realización de una *grabación en vídeo* en determinados momentos del transcurso de la salida o viaje, con el fin de utilizarla posteriormente con los niños reforzando así la observación y evaluación de este proceso.

B. Evaluación del proceso de enseñanza (unidad didáctica)

La evaluación del proceso de enseñanza, o de la labor docente, lleva consigo la evaluación de la propia unidad didáctica para conocer si propicia las condiciones idóneas para el aprendizaje de los alumnos. A través de esta evaluación podrán detectarse y corregirse, consecuentemente, los fallos y deficiencias que impiden o dificultan el adecuado progreso del alumnado. La grabación en vídeo y los registros de determinadas observaciones pueden resultarnos muy eficaces para ello. En esta unidad didáctica proponemos una continua reflexión, durante su desarrollo y al final del mismo, sobre los siguientes aspectos que podrán ser corregidos o mejorados, en algunos casos, tanto durante el transcurso de dicho proceso como en su momento final, evitando que los errores se repitan en posteriores ocasiones.

1. Los contenidos de la unidad didáctica ¿son adecuados en relación con los conocimientos previos de los niños y con su nivel de desarrollo?, ¿son interesantes para los niños y tienen valor en sí mismos o pueden considerarse como contenidos *valiosos* (que valen la pena)?

2. Los objetivos ¿son alcanzables y motivadores para los niños?, ¿establecen el nivel de dificultad adecuado y se adaptan a las diferentes características y dificultades de aprendizaje de los alumnos?
3. Las actividades ¿han sido planificadas siguiendo criterios secuenciales claros?, ¿hay aspectos mejorables en su planificación y previsión?, ¿son motivadoras, variadas, y permiten la implicación del alumnado en su realización y planificación dentro de sus posibilidades?, ¿se ajustan a los objetivos o son concordes con los “principios de procedimiento” planteados?
4. ¿Consideramos adecuada la temporalización de estas actividades o estableceríamos algunas modificaciones en la misma?
5. ¿La evaluación, tanto inicial, reguladora y final, ha sido planificada adecuadamente y de modo consecuente con los objetivos pretendidos y las actividades desarrolladas? ¿Se ha considerado la posibilidad de autoevaluación de los alumnos?
6. ¿Qué otras observaciones podemos realizar tanto en relación con la planificación como con el desarrollo de nuestra unidad didáctica?

III. Conclusiones y reflexiones

La elaboración de esta unidad didáctica nos ha servido de reflexión y de análisis, tanto respecto a la selección de los objetivos y contenidos propuestos para este nivel, como sobre el planteamiento de unas actividades que pretendemos interesantes y motivadoras, y a través de las que deseamos conseguir, de una forma integrada o globalizada, los objetivos propuestos potenciando un proceso rico en experiencias significativas para los niños.

Si, además, esta tarea se realiza en colaboración y se comparte con otros profesionales, nuestra experiencia podrá enriquecerse en mayor grado.

IV. Bibliografía

- CREMADES NAVARRO, M. A. et al. (1994). *Materiales didácticos. Proyectos curriculares. Educación Infantil*. Madrid: MEC.
- DISEÑO CURRICULAR BASE (DCB) 1989. Madrid: MEC.
- IGLESIAS IGLESIAS, R. M. (1992). *Carpeta de Educación Infantil. Bases para el funcionamiento de un Centro*. Editorial Bruño.
- LOGSE. Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, 1/1990 de 3 de octubre. BOE, nº 238 de 4 Octubre.
- LOE. Ley Orgánica de Educación, 2/2006 de 3 de mayo, BOE, nº 106 de 4/5/2006.
- PROGRAMACIÓN. INFANTIL Y PRIMARIA (1996). Madrid: MEC.
- PUJOL, M. et al. (1992). *Sopa de sabios (Libro del maestro)*. Educación Infantil (2º. ciclo 5-6 años). Barcelona: Editorial Onda.
- SÁNCHEZ BLANCO, C. (1992). *Libro de Recursos*. Educación Infantil (2º. ciclo). Zaragoza: Editorial Luís Vives (Equipo Edelvives).
- TORO SORIANO, M. (Coord.) (1993). *Proyecto Chispa. Libro de Recursos*. Educación Infantil 5-6 años. Madrid: Alhambra Longman.
- VÁZQUEZ-DODERO, B. (Coord.) (1991). *Proyectos*. 5 años. Madrid: Editorial Alameda, S.A.

V. Anexos

Pueden adjuntarse, en este apartado, determinados materiales didácticos para uso del alumnado: (fichas de actividades, diseños de determinados materiales...), así como gráficos, *emparrillados* de contenidos y objetivos, *escalas* de evaluación, etc., que no se incluyen en este caso a efectos de brevedad.

B. Unidad didáctica: “El tren como invención y medio de transporte” (Tercer ciclo de Primaria: 5º. curso)

I. Justificación de la unidad didáctica

Esta unidad didáctica, desarrollada en forma de Proyecto de trabajo global, en el que también hay elementos de investigación del medio, surge y se plantea desde el ámbito o área del Conocimiento del medio y en torno a las interrelaciones existentes entre los distintos bloques de contenido: “los materiales y sus propiedades”, “máquinas y aparatos”, “medios de comunicación y transporte” e, incluso, “el paisaje”, “población y actividades humanas”, etc.

La unidad didáctica “El tren como invento y medio de transporte”, se plantea en el tercer ciclo de Primaria, concretamente en 5º. curso (segundo cuatrimestre), tras haber tratado, anteriormente, el tema de *los inventos y las máquinas* y como una manera de incidir en la realidad próxima y las experiencias de los estudiantes (en concreto puede surgir en relación con el comentario de la noticia de un accidente ferroviario ocurrido en Alemania, en 2006, en un tren de levitación magnética de la más moderna tecnología: *el transrapid*). Esta temática ofrece al alumnado la posibilidad de realizar una ampliación e indagación personal, y en colaboración con los demás compañeros, motivadora e interesante, propiciando oportunidades para trabajar globalizadamente o de forma integrada diversos aspectos del conocimiento del medio, el lenguaje, la educación artística e, incluso, de las matemáticas.

Los temas precedentes y posteriores a este proyecto de trabajo, que situamos hacia finales de 5º. curso, estarán organizados en la *programación larga* (o decisiones generales de programación) en torno a tres grandes ejes vertebradores o bloques que nos proporcionan la posibilidad de establecer una adecuada secuenciación y temporalización de los diversos temas a tratar lo largo de 5º. curso de Primaria. Estos ejes son:

1. *La tierra: un planeta vivo*. (En torno al que se establecerán varias unidades didácticas referidas a la vida en el planeta y los diversos seres vivos que en él habitan y el ecosistema). Se trabajarán a lo largo del primer trimestre del curso.
2. *Los materiales y los objetos cotidianos*. (En torno al que se realizarán dos proyectos de trabajo que se llevarán a cabo a comienzos del segundo trimestre del curso):
 - a. El papel y el plástico en el uso cotidiano.
 - b. Los metales que utilizamos con más frecuencia.
3. *Los inventos y las máquinas*. (Temática que será tratada a nivel general, al final del segundo trimestre, y constituirá el marco general para el planteamiento de dos proyectos específicos que se desarrollarán en el tercer trimestre y que, a continuación, se detallan):
 - a. El tren como invento y medio de transporte.
 - b. *Las naves espaciales*. (Este último proyecto, si se considera oportuno, podrá ser pospuesto y desarrollado en 6º. curso de Primaria).

II. Diseño de la unidad didáctica

1. Objetivos

Objetivos Generales de Etapa (Selección y adaptación):

- Identificar y plantear interrogantes y problemas a partir de la experiencia diaria, utilizando tanto los conocimientos y recursos materiales disponibles como la colaboración de otras personas para resolverlos de forma personal y creativa.
- Actuar con autonomía en las actividades habituales y en las relaciones de grupo, desarrollando las posibilidades de tomar iniciativas y de establecer relaciones afectivas.
- Colaborar en la planificación y realización de actividades en grupo, aceptar las normas y reglas que, democráticamente, se establezcan, articular los objetivos e intereses propios con los de los otros miembros del grupo, respetando puntos de vista distintos, y asumir las responsabilidades que correspondan.
- Comprender y establecer relaciones entre hechos y fenómenos del entorno natural y social, contribuyendo a la defensa, conservación y mejora del medio ambiente.
- Comprender y producir mensajes orales y escritos en castellano y la lengua de la propia comunidad autónoma y, del mismo modo, mensajes orales y escritos sencillos en una lengua extranjera.

Objetivos Generales de Área (Selección):

Conocimiento del medio:

- Analizar algunas manifestaciones de la intervención humana en el medio, valorar críticamente la necesidad y el alcance de las mismas y adoptar un comportamiento en la vida cotidiana acorde con la postura de defensa y recuperación del equilibrio ecológico y de conservación del patrimonio cultural.
- Identificar algunos objetos y recursos tecnológicos en el medio y valorar su contribución a satisfacer determinadas necesidades humanas, adoptando posiciones favorables a que el desarrollo tecnológico se oriente hacia usos pacíficos y una mayor calidad de vida.
- Identificar, plantearse y resolver interrogantes y problemas relacionados con elementos significativos de su entorno, utilizando estrategias, progresivamente más sistemáticas y complejas, de búsqueda, almacenamiento y tratamiento de información, de formulación de conjeturas, de puesta a prueba de las mismas y de exploración de soluciones alternativas.
- Interpretar, expresar y representar hechos, conceptos y procesos del medio social-natural mediante diferentes códigos (cartográficos, numéricos, técnicos...).

Lengua castellana y lengua de la propia comunidad autónoma (Galego):

- Utilizar la lengua oral para intercambiar ideas, experiencias y sentimientos, adoptando una actitud respetuosa ante las aportaciones de los otros y atendiendo a las reglas propias del intercambio comunicativo.
- Utilizar la lengua oralmente y por escrito como instrumento de aprendizaje y planificación de la actividad mediante el recurso a procedimientos (discusión, esquema, guión, resumen, notas) que facilitan la elaboración y anticipación de la acción, la memorización de las informaciones y la recapitulación y revisión del proceso seguido.

Educación artística:

- Utilizar el elemento plástico de forma personal en la elaboración de producciones propias.
- Confiar en las propias elaboraciones artísticas, disfrutar con su realización y apreciar su contribución a la autoestima, al goce y bienestar personal y del grupo.

Objetivos didácticos (principios de procedimiento):

- Estimular y desarrollar el interés por la indagación personal y la búsqueda de información sobre la invención, historia y evolución de los medios de transporte, en especial por el descubrimiento del ferrocarril y por el estudio de sus peculiaridades y características, así como por sus diferentes tipos.
- Interesarse por el descubrimiento de las características geográficas y paisajísticas de los países y pueblos del recorrido de algunas líneas importantes del ferrocarril, así como por el conocimiento de sus curiosidades históricas y culturales.
- Adquirir procedimientos de trabajo relacionados con la búsqueda y tratamiento de la información (dominio de diversas técnicas de recogida de información, tales como uso de bibliotecas, recogida de datos, manejo de Internet, elaboración de cuestionarios, ...).
- Seleccionar información, realizar clasificaciones, comparaciones, ordenaciones, elaboración de gráficas y, en general, procedimientos para el tratamiento de la información recogida.
- Desarrollar la capacidad de trabajo en equipo y ser responsable en las tareas que este tipo de trabajo conlleva.
- Dominar los procedimientos y técnicas de expresión verbal, oral y escrita, (narraciones, descripciones, resúmenes, esquemas, redacciones...) que precisa la presentación de este trabajo. Utilizar, correctamente, asimismo, las normas ortográficas exigidas en este nivel y las que requiere la correcta presentación de los textos escritos.
- Disfrutar con la elaboración artística de los diversos objetos plásticos que se precisan para la expresión y comunicación de los resultados y conclusiones de este trabajo (murales, maquetas, modelados, artefactos plásticos diversos...).

2. Contenidos

Los *núcleos conceptuales* o *ejes vertebradores* del proyecto de trabajo se plantean —como se ha dicho—, a partir del tema que se tratará en general: “los inventos y las máquinas”, buscando ahora el estudio y la indagación más detallada y concreta de una invención revolucionaria: la máquina de vapor y su utilización en los primeros ferrocarriles. Los núcleos o ejes de este proyecto, elaborados a modo de *guión de trabajo*, surgirán como una síntesis integradora de diversas temáticas, planteadas por el alumnado, gracias al intercambio comunicativo y la reflexión sobre los *índices* realizados individualmente y/o en pequeños grupos o equipos de trabajo. Estos núcleos de carácter conceptual, constituyentes de un posible *guión de trabajo* del proyecto, podrían ser similares a los contenidos de conceptos que presentamos y que podrían sintetizarse en:

- La invención de la máquina de vapor y la aparición de los primeros trenes: la locomotora de vapor y la historia del ferrocarril.
- Distintos tipos de trenes según los combustibles y energía empleados.
- Variedad de trenes rápidos en la actualidad.

- Principales líneas y trayectos del ferrocarril.
- El tren como medio de transporte. Ventajas y limitaciones.

Estos núcleos de trabajo se concretan, a continuación, en la descripción que ofrecemos de los contenidos del área del conocimiento del medio.

Área: conocimiento del medio

1. *Hechos y conceptos:*

- La invención de la máquina de vapor y la aparición de los primeros trenes:
 - La historia del ferrocarril: los primeros trenes de mercancías y de viajeros. Su localización geográfica.
 - ¿Cómo eran y cómo funcionaban los primeros trenes con locomotora de vapor?
- Combustibles utilizados por los distintos tipos de trenes. La energía eléctrica:
 - Trenes de máquina de vapor (ya señalados).
 - Trenes de gasóleo o con motor diésel.
 - Trenes movidos por energía eléctrica. La electrificación del ferrocarril.
 - Ferrocarriles especiales: interurbano, suburbano, funiculares o de cremallera...
- Trenes rápidos en la actualidad: TALGO, AVE (Alta Velocidad Española), TGV (Francia), ICE (Intercity Experimental), Aerotrén, ...
- Principales líneas y trayectos del ferrocarril:
 - Situación geográfica de regiones, países y pueblos de estos recorridos.
 - La historia y la cultura de estos pueblos.
- El tren como medio de transporte:
 - Organización ferroviaria: compañías que gestionan este sector en España: Historia de la RENFE.
 - Ventajas y limitaciones de este medio de transporte. Coste y rentabilidad.
 - Contaminación e impacto ambiental del ferrocarril y su relación con el de otros medios de transporte.

2. *Procedimientos:*

- Localización, en mapas, de los países, lugares y ciudades importantes situados en los trayectos o vías de los primeros ferrocarriles.
- Desarrollo de ciertos procedimientos de planificación del trabajo en grupo: establecer objetivos, prever recursos necesarios, distribuir tareas, fijar normas de funcionamiento.
- Uso de procedimientos de recogida de información utilizando diversos medios (bibliotecas, libros de consulta, prensa, Internet).
- Análisis de los problemas planteados por los datos y la información obtenida.
- Elaboración de cuestionarios sobre el uso del tren como medio de transporte.
- Planteamiento de entrevistas a técnicos y directivos de RENFE sobre el funcionamiento de los trenes y las condiciones de las redes ferroviarias.
- Elaboración de conclusiones e informes.
- Planificación de viajes con distintos itinerarios, consultando guías de viaje, folletos, mapas...
- Iniciación en el tratamiento de la información con técnicas informáticas.

3. *Actitudes:*

- Curiosidad e interés por descubrir cómo funcionan las máquinas de los distintos tipos de trenes y cómo se produjo su evolución a lo largo del tiempo.
- Participación responsable en el trabajo en grupo, asumiendo la tarea asignada y realizándola.
- Intervención en los debates, puestas en común y asambleas de clase.
- Valoración y respeto por las distintas manifestaciones y la riqueza cultural de los diversos pueblos mencionados en los recorridos reales o imaginarios.
- Valoración de los medios de transporte colectivo y respeto por las normas de uso de los mismos.

Área: lenguaje**A. Comunicación oral**1. *Hechos y conceptos:*

- Vocabulario propio del tema tratado:
 - Ferrocarril, vía férrea, área ferroviaria, raíl, monocarril, ...
 - Tren grande, gran tren, aerotrán, tranvía, ...
 - Ferrocarril interurbano, suburbano, metropolitano, transiberiano, ferrobús, funicular, ...
 - Traviesas, hierro, hormigón, acero, cinc, ...
 - RENFE, FEVE, AVE, TGV, ...
- Textos literarios de tradición oral: canciones, cuentos, leyendas populares, ...
- Intenciones comunicativas: expresar sentimientos, narrar, describir, informar, imaginar, etc.

2. *Procedimientos:*

- Comprensión y uso adecuado del mencionado vocabulario del tema.
- Elección y uso de las formas más adecuadas que exija la situación comunicativa.
- Producción de textos orales en la organización del discurso (exposiciones, explicaciones, narraciones).
- Discernimiento entre ideas esenciales y accesorias en el discurso.
- Lectura en voz alta fluida (sin silabeo, saltos de palabras, etc.).

3. *Actitudes:*

- Valoración de la lengua oral como medio de comunicación con los demás y de expresión.
- Respeto a las normas de interacción e intercambio verbal en situaciones de grupo.
- Interés y respeto por la diversidad lingüística y cultural de la propia comunidad y de otras regiones y países.

B. Comunicación escrita (expresión)1. *Hechos y conceptos:*

- Normas ortográficas convencionales referidas a:
 - Palabras con g/j, b/v, palabras con h, acentuación de las palabras.
 - Signos de puntuación: coma, punto y coma, paréntesis, comillas.
 - Otras normas ortográficas y gramaticales: mayúsculas y minúsculas, los prefijos y los sufijos.

- Diversos tipos de estructura textual, según la forma de organización de las ideas: narración, descripción, exposición.
 - Aspectos de la escritura y de los textos escritos: distribución del papel, márgenes, organización del texto: capítulos, títulos, subtítulos.
2. *Procedimientos*
- Utilización correcta, en la escritura, de diversas normas ortográficas (uso de mayúsculas y minúsculas, prefijos y sufijos usuales, separación de sílabas, ...).
 - Dominio ortográfico de la palabra (h, g/j, b/v, acentuación, etc.).
 - Uso adecuado de signos de puntuación: coma, punto y coma, dos puntos, paréntesis, comillas.
 - Utilización de ciertas características tipográficas, como son: subrayados y negrita.
 - Iniciación, en el uso de las formas adecuadas de organización del texto, (división en capítulos, apartados y subapartados).
 - Uso adecuado de la biblioteca y de las fuentes de información escrita (folletos, textos, libros de consulta, prensa, ...).
 - Manejo de Internet en la búsqueda de información.
 - Resumen de textos, identificando ideas esenciales.
 - Desarrollo de estrategias relacionadas con la organización de la información recogida y extracción de consecuencias o conclusiones.
 - Dominio de la expresión escrita por medio de la escritura de cartas.
3. *Actitudes:*
- Aprecio de la lectura y la escritura como fuente de placer y diversión.
 - Interés por los aspectos organizativos y estéticos que acompañan la presentación de los textos escritos.
 - Valoración de la claridad, orden y limpieza en la presentación de los textos escritos.
 - Interés por el uso de las bibliotecas y respeto a las normas de uso de las mismas.

Área: educación artística

1. *Hechos y conceptos:*
- Técnicas de dos y tres dimensiones: dibujo, *collage*, modelado y construcción.
 - Los pasos de la elaboración de las producciones artísticas: planificación, realización y valoración.
2. *Procedimientos:*
- Planificación de la realización de producciones artísticas y selección de los materiales y técnicas adecuadas para su elaboración.
 - Composición de carteles, *collage*, murales y cómics como medio de presentación de las conclusiones e ilustración del *dossier* final.
 - Realización de modelados y construcciones sencillas con materiales diversos.
3. *Actitudes:*
- Confianza en las propias posibilidades y en las de los demás.
 - Satisfacción en las producciones artísticas que se llevan a cabo y en el trabajo bien hecho.

3. Metodología y propuesta de secuencia de actividades

La secuencia de las actividades viene determinada, en este caso, por la presentación ordenada de las tareas esenciales que exige un proyecto de trabajo global. Partimos,

evidentemente, de las *ideas previas* de los alumnos que pueden plasmarse en los primeros momentos de esta secuencia, por ejemplo, durante la elección del proyecto y la elaboración de los primeros índices. Los conocimientos se *ampliarán y desarrollarán* mediante la búsqueda y tratamiento de la información, así como en la respuesta a los apartados del guión. Tendrán lugar labores de *síntesis, refuerzo y aplicación* de los conocimientos, sobre todo, en los momentos finales del proyecto en los que el alumnado responde a los diversos puntos del guión planteado y en los que, también, descontextualiza y extrapola estas respuestas a otras situaciones o contextos (lugares, épocas, circunstancias, etc.). La secuencia de actividades podría, pues, concretarse aquí del modo que, a continuación, veremos.

III. Desarrollo de la unidad didáctica

4. Desarrollo de las actividades de e/a

Primera semana:

1. El alumnado elige el tema del proyecto a realizar con la orientación del profesorado y en relación con los *ejes de trabajo* mencionados y con las *decisiones generales de la programación*. El tema del proyecto es, en este caso: *El tren como invento y medio de transporte*.
2. Los alumnos y las alumnas, reunidos en grupos de 4-5 miembros, elaboran los *primeros índices*, partiendo de los aspectos que conocen sobre el tema y proponiendo lo que les gustaría saber.
3. Con las aportaciones o los índices elaborados por los diversos grupos, se realizará una puesta en común para seleccionar los aspectos esenciales que darán lugar a un *guión de trabajo* general para el desarrollo del proyecto. Este guión contará, en este caso, con los *5 núcleos conceptuales básicos* que, anteriormente, hemos planteado y que determinan los aspectos que el alumnado desea conocer y los interrogantes e inquietudes a las que quiere responder o buscar explicaciones. (Véase el apartado, anteriormente planteado, de *contenidos* y, en concreto, *hechos y conceptos* del área del Conocimiento del medio).
4. La planificación del desarrollo de este proyecto lleva consigo la propuesta previa del profesorado de los objetivos que se deben conseguir y de los contenidos básicos a alcanzar en este nivel. (Véanse aquí, especialmente, los contenidos propuestos de las áreas de Lenguaje y de Educación Artística).
5. Tras ello, el alumnado deberá decidir cuáles pueden ser las *fuentes de información* a las que acudir para buscar las respuestas a los diversos apartados del guión de trabajo antes planteado. En este proyecto podrían señalarse, en concreto:
 - Fuentes de información indirecta:
 - Bibliotecas.
 - Enciclopedias temáticas y de la ciencia.
 - Internet.
 - Folletos y anuarios de la RENFE.
 - Libros específicos sobre el *ferrocarril*.
 - Mapas geográficos y de rutas.
 - Vídeos sobre estas temáticas.

- Fuentes de información directa:
 - Entrevistas (realizadas a funcionarios y técnicos).
 - Cuestionarios (dirigidos a usuarios, etc.).
 - Cartas (solicitando información especializada).
- 6. La planificación y distribución del trabajo de *búsqueda* de la información, por parte del alumnado, puede ser del siguiente modo, en un grupo de 30 alumnos/as en total:
 - 2 grupos ($5 \times 2 = 10$ alumnos/as) se ocuparán de buscar la información para contestar al primer bloque (*La invención de la máquina de vapor y la aparición de los primeros trenes...*).
 - 1 grupo (5 alumnos/as) buscará información sobre el segundo bloque (*Distintos tipos de trenes según el combustible y energía empleados*).
 - 1 grupo (5 alumnos/as) se ocupará de la búsqueda de respuestas al tercer bloque (*Variación de trenes rápidos en la actualidad*).
 - 1 grupo (5 alumnos/as) estudiará los aspectos geográficos e históricos de los países y pueblos situados en las “principales líneas y trayectos del ferrocarril”.
 - 1 grupo (5 alumnos/as) abordará las respuestas al núcleo (*El tren como medio de transporte. Ventajas y limitaciones*).

Segunda semana:

7. Se procederá a la búsqueda de la información, de la manera acordada, una vez repartido el trabajo dentro de cada grupo y dirigiéndose a las fuentes señaladas.

Tercera y cuarta semanas:

8. Finalizada la recogida de la información, por parte de cada grupo, comienza la labor de confrontación de datos, análisis y selección de la información. (Los dos grupos que recogen datos sobre el mismo punto del guión intercambian entre sí la información obtenida y, asimismo, todos los grupos ordenan, clasifican e integran la información que han recogido, separando la esencial de la que puede ser complementaria o anecdótica).
9. Con la información ya clasificada y ordenada por los grupos, y antes de responder a los apartados del guión común, se realizará un *debate* entre todo el alumnado para dar forma final a dicho guión, incluyendo nuevos apartados o eliminando e integrando otros.
10. Cada uno de los grupos de trabajo elaborará un pequeño *dossier* o cuaderno de síntesis con las conclusiones de su trabajo que expondrá y dará a conocer a todos los demás grupos.
11. Entre todos los grupos, prepararán un *dossier final* común en el que se dará respuesta a todos los apartados del guión que puede ser finalmente modificado. Estas respuestas o conclusiones se redactarán correctamente, con dominio del vocabulario, de la adecuada expresión y uso de las normas ortográficas, así como de la organización y estructura del texto (apartados, suabapartados, ...). En este *dossier* se acompañarán, también, aquellas actividades más significativas y representativas del trabajo realizado: cartas y escritos enviados para recabar información, entrevistas realizadas, elaboración de mapas y planos de los trayectos y recorridos del tren, etc..
12. Se organizará una *exposición final* del proyecto realizado, por parte de todos los grupos de trabajo, invitando al alumnado de otros cursos, familiares, distintos

miembros del centro, etc. En esta presentación oral, que podrá estar acompañada de imágenes, fotografías, carteles, *collage*, murales, actividades del *dossier...*, se cuidarán especialmente las diversas formas de expresión verbal utilizadas: exposiciones, descripciones, lecturas, narraciones, etc.

13. La reflexión de los propios grupos de alumnos sobre el proceso seguido en el desarrollo del proyecto, así como la evaluación de los resultados plasmados en los cuadernos de cada grupo y en el *dossier* final, representará un capítulo imprescindible del proyecto de trabajo.

5. Evaluación

A. Proceso de aprendizaje

- *Cuándo evaluar*: la evaluación inicial del proyecto se realizará, como hemos dicho, en los primeros momentos de la secuencia de actividades, anteriormente presentada, en concreto, durante el intercambio de opiniones en el que el alumnado elige el tema y, sobre todo, mientras elaboran los primeros índices del proyecto, a partir de la propuesta de “lo que sabemos” y lo que “queremos saber”.

La evaluación reguladora del proceso estará presente a lo largo de todo el desarrollo del proyecto: en la propuesta del guión de trabajo, búsqueda de información, tratamiento de la misma, elaboración de conclusiones y respuesta a los apartados del guión final en el *dossier* de síntesis.

La evaluación final se realizará a partir del análisis de las *conclusiones* recogidas en las respuestas dadas a los apartados del guión contenidas en el *dossier final*. Asimismo, la *exposición* final que realizan los distintos grupos de trabajo sobre la tarea que han realizado y la capacidad que tienen sus miembros de *descontextualizar* las conclusiones, aplicándolas a otras situaciones (por ejemplo: la capacidad de aplicar los avances del ferrocarril a los de otro tipo de transportes, o comparar los avances tecnológicos de un país con los de otro, o el grado de contaminación de los distintos medios, etc.).

- *Qué y cómo evaluar*: durante este proceso de aprendizaje, el profesorado realizará un detallado seguimiento y observación del trabajo que realizan los alumnos (tanto a nivel grupal como individual), referido a la elaboración de los *conceptos* que se recogen, esencialmente, en los núcleos conceptuales del guión de trabajo, al dominio de los *procedimientos*, esenciales en todo el desarrollo del proyecto (como se refleja en los objetivos y contenidos procedimentales planteados), y a la generación de *actitudes* adecuadas para la realización de esta tarea grupal. En relación con los tres tipos de contenidos descritos, podrían plantearse aquí unos “indicadores de evaluación”, en consonancia con los objetivos y contenidos planteados, del mismo modo que lo hicimos en la unidad didáctica “viajamos en tren” para Infantil.

Los equipos de trabajo de los alumnos tendrá frecuentes oportunidades, durante el desarrollo del proyecto, de realizar una continua *autoevaluación* de su propia tarea y, al final de la misma, realizarán una valoración de los resultados obtenidos.

B. Proceso de enseñanza

El profesorado, asimismo, evaluará su propia actuación a lo largo del desarrollo del proyecto: su planificación, la tarea de apoyo individual y a los distintos grupos, especialmente en el dominio de los procedimientos, las condiciones materiales y ambientales ofrecidas, etc.

IV. Conclusiones y reflexiones

La planificación de un *proyecto de trabajo* es una interesante tarea que se enriquece con la colaboración y el intercambio de opiniones y experiencias con los demás profesores de la etapa y ciclo. El *trabajo integrado* en torno a núcleos o ejes de conocimiento, surgidos del interés del alumnado y planteados por los propios alumnos, y que ellos mismos realizarán con el dominio de diversos procedimientos, ofrece las condiciones más idóneas para el desarrollo de un proceso de enseñanza-aprendizaje rico en significado y en sentido.

V. Bibliografía

- COÑECEMENTO DO MEDIO. GALICIA. 5º. Primaria. (2002). Santiago de Compostela: Edicións Obradoriro S.A./ Santillana Educación S.L.
- COÑECEMENTO DO MEDIO. GALICIA. 6º. Primaria (2006). Santiago de Compostela: Edicións Obradoiro/Santillana Educación S.L.
- DESENVOLVEMENTO CURRICULAR. Secuencias de obxectivos, contidos e criterios de avaliación por Áreas e por Ciclos. (1992). Santiago de Compostela: Grafinova, S.A.
- DISEÑO CURRICULAR BASE (D.C.B.). Etapa de Educación Primaria. (1989). Madrid: MEC.
- LENGUA. 5º. Primaria. (2006). Alcobendas (Madrid): Ediciones S.M. (Proyecto Planeta Amigo).

VI. Anexos

—No procede—.

Las Adaptaciones Curriculares

Plan del capítulo

- 10.1. Introducción
- 10.2. El currículum y la diversidad del alumnado en las leyes españolas, LOGSE (1990) y LOE (2006)
- 10.3. La estrategia de las Adaptaciones Curriculares
- 10.4. Algunas propuestas prácticas de Adaptaciones Curriculares Individualizadas (ACI)

10.1. Introducción

La LOGSE (1990) presentó, en su día, un currículum para todos, es decir, un *currículum comprensivo*, y adoptó las características de *apertura* y *flexibilidad* adecuadas para ser capaz de integrar la diversidad de todo el alumnado. Esta idea sigue presente en la legislación española, con la reciente LOE (2006), en cuyo Prólogo se señala que: “La adecuada respuesta educativa a todos los alumnos se concibe, a partir del principio de inclusión, entendiendo que únicamente de este modo se garantiza el desarrollo de todos, se favorece la equidad y se contribuye a una mayor cohesión social”. Asimismo, el Capítulo I, art. 74, del Título II de esta ley, que trata del “alumnado con necesidad específica de apoyo educativo”, recalca que “la escolarización del alumnado que presenta necesidades educativas especiales se regirá por los principios de normalización e inclusión y asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y la permanencia en el sistema educativo, pudiendo introducirse medidas de flexibilización de las distintas etapas educativas”. Por ello, al escribir estas páginas, aún antes de que se haya producido el adecuado desarrollo y la aplicación completa de la LOE, entendemos que la adaptación del *currículum* a la diversidad del alumnado sigue siendo una tarea de primordial orden, todavía acrecentada por el espíritu de esta ley. La respuesta a las dificultades del aprendizaje, por medio de *estrategias de adaptación curricular*, había sido una de las medidas implantadas por la LOGSE de 1990, junto con otras medidas, tales como los programas de *diversificación curricular* y los de *garantía social*, entre otras. La nueva ley, de 2006, refuerza esta decisión señalando que “los centros contarán con la debida organización escolar y realizarán las adaptaciones y diversificaciones curriculares precisas para facilitar a todo el alumnado la consecución de los fines establecidos” (Capítulo I, art. 72, del Título II).

Creemos, pues, que está justificado que el presente capítulo se ocupe de la atención a la diversidad del alumnado desde el currículum, y —desde la perspectiva de la educación *inclusiva* recomendada por la ley de 2006—, hagamos especial hincapié en la estrategia de las adaptaciones curriculares y propongamos, finalmente, algunos casos concretos de las llamadas *Adaptaciones Curriculares Individualizadas* (ACI).

10.2. El currículum y la diversidad del alumnado en las leyes españolas, LOGSE (1990) y LOE (2006)

El avance social que supone la extensión actual de los servicios educativos a una población cada vez más amplia y plural, marca la exigencia, cada vez mayor, de proporcionar unas condiciones didácticas que permitan a la totalidad del alumnado la posibilidad de una preparación idónea para su plena incorporación a la sociedad como ciudadanos y ciudadanas con plenos derechos y deberes, buscando la igualdad de oportunidades. Este planteamiento curricular supuso, ya con la LOGSE de 1990, una visión muy diferente de aquella sostenida anteriormente, en la que el currículum tenía un fin esencialmente selectivo y propedéutico o preparatorio para el acceso a otros estudios superiores. Los contenidos de este currículum selectivo, frecuentemente organizados de forma disciplinar (por disciplinas o materias), reforzaban, además, los aspectos *conceptuales* del aprendizaje, quedando al margen de sus objetivos básicos los aspectos *procedimentales*, tales como el aprendizaje de estrategias cognitivas que facilitan el *aprender a aprender*, o las habilidades y hábitos necesarios para la vida social, así como la adquisición de diversas *actitudes* y *valores* sociales, como la tolerancia, el respeto o la convivencia. No significa esto que los procedimientos y valores citados no tuviesen cabida en los centros educativos antes de la LOGSE, lo que sí ocurría es que éstos no formaban parte de los planes oficiales de enseñanza y evaluación, es decir, del currículum prescriptivo, dependiendo, más bien, del profesorado o de los idearios en determinados centros, y constituyendo, en ocasiones, un currículum oculto.

Este currículum, centrado en el *conocimiento* o, mejor, en los aspectos conceptuales del conocimiento, promovía frecuentemente la *homogeneidad* en el aprendizaje porque determinaba un nivel de exigencia, igual para todo el alumnado. De este modo, aquellos aprendices que no podían adaptarse al ritmo de trabajo y exigencias establecidas, y por ello no eran capaces de continuar los estudios ordinarios, habían de someterse a un currículum *diferente* o una enseñanza paralela. Esta situación fomentaba la formación de dos tipos de currículos: uno para el alumnado que podía alcanzar el nivel señalado, y otro diferente y paralelo para los demás. Las enseñanzas de formación profesional constituían, en ocasiones, un claro exponente de un currículum *paralelo* para aquellos estudiantes “de segunda categoría”. Se propiciaba, pues, una *enseñanza diferente* para personas de diferentes niveles y, como tal, una enseñanza segregadora.

El currículum de la LOGSE, por su carácter abierto y flexible, venía a responder, por el contrario, a las necesidades comunes del conjunto de la población escolar, confiando a los docentes la concreción del mismo, en momentos sucesivos, así como su ajuste a las necesidades de los distintos aprendices. Esta situación, no solamente se mantiene con la actual LOE, sino que esta ley hace especial hincapié en los principios de *normalización e inclusión*, así como de *flexibilización* del currículum, proclamando la *no discriminación* y la *igualdad efectiva* en el acceso y permanencia en el sistema educativo. Por ello, un mismo currículum

oficial deberá tener en cuenta la diversidad del alumnado y conjugar adecuadamente las características de *comprensividad* y *diversidad*, ya proclamadas por la LOGSE.

Vale la pena seleccionar aquí algunos párrafos de determinados artículos de la LOE (2006) que demuestran el interés de esta ley por garantizar la atención a la diversidad del alumnado desde el currículum:

- Al tratar de la Educación Primaria (LOE 2006: Título I, capítulo 2º), leemos en el artículo 19: “En esta etapa se pondrá especial énfasis en la atención a la diversidad del alumnado, en la atención individualizada, en la prevención de las dificultades de aprendizaje y en la puesta en práctica de mecanismos de refuerzo tan pronto como se detecten estas dificultades”.
- En relación con la Etapa de Educación Secundaria Obligatoria, (LOE: Título I, capítulo 3º), en el artículo 22.4 dice: “La Educación Secundaria Obligatoria se organizará de acuerdo con los principios de educación común y de atención a la diversidad del alumnado. Corresponde a las Administraciones educativas regular las medidas de atención a la diversidad, organizativas y curriculares, que permitan a los centros, en el ejercicio de su autonomía, una organización flexible de las enseñanzas”. Y, en el mismo artículo 22.7, señala: “Las medidas de atención a la diversidad que adopten los centros estarán orientadas a la consecución de los objetivos de la educación secundaria obligatoria por parte de todo su alumnado y no podrán, en ningún caso, suponer una discriminación que les impida alcanzar dichos objetivos y la titulación correspondiente”.
- En el artículo 26 del mismo Título I, capítulo 3º. dedicado a la educación Secundaria Obligatoria, señala como *principios pedagógicos*: “Los centros elaborarán propuestas pedagógicas para esta etapa desde la consideración de la atención a la diversidad y del acceso de todo el alumnado a la educación común. Asimismo, arbitrarán métodos que tengan en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje de los alumnos, favorezcan la capacidad de aprender por sí mismos y promuevan el trabajo en equipo”.
- El artículo 27 del mismo capítulo 3º. trata de los *programas de diversificación curricular* desde tercer curso en la etapa de educación Secundaria Obligatoria, para el alumnado que lo requiera, tras la oportuna evaluación.
- El artículo 28, capítulo 3º. al plantear el tema de la *evaluación y promoción* en esta misma etapa, señala la necesidad de *programas de refuerzo* para quienes promocionen sin haber superado todas las materias, e indica que “las repeticiones se planificarán de manera que las condiciones curriculares se adapten a las necesidades del alumno y estén orientadas a la superación de las dificultades detectadas”.
- Por fin, en los artículos 29 y 30, capítulo 3º. del Título I, se trata, respectivamente, de la *evaluación de diagnóstico* y de los *programas de cualificación profesional inicial*, destinados éstos a los alumnos mayores de 16 años, cuya finalidad es ofrecer la posibilidad de una inserción sociolaboral satisfactoria gracias al logro de las competencias profesionales propias de una cualificación de nivel uno en el actual Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales. Estos programas vendrían a ser equivalentes y a sustituir a los *Programas de Garantía Social* implantados por la LOGSE.
- También en el Título II de la LOE, que trata de la *equidad de la educación*, dedica un largo capítulo I, al *alumnado con necesidad específica de apoyo educativo* que podría ser objeto de un amplio comentario.

10.3. La estrategia de las adaptaciones curriculares

La adecuación o adaptación del currículum a los ritmos temporales de trabajo y características de aprendizaje del alumnado se realiza, de forma ordinaria, a través del Proyecto Curricular de centro y de las Programaciones de aula, pues —en sentido amplio— las adaptaciones curriculares son *intrínsecas* al propio currículum. Por ello, cuando el Proyecto Curricular contempla y se adapta eficazmente a las diferencias del alumnado de un determinado centro, en cada etapa educativa, las llamadas *adaptaciones curriculares significativas*, que más adelante tratamos, constituirán situaciones excepcionales, únicamente necesarias en algunos casos extremos a los que posteriormente se aludirá.

Adecuar el currículum a las necesidades y características del aprendizaje de cada uno de los alumnos y las alumnas es, pues, una exigencia *ordinaria y permanente* que proviene del modo de entender el proceso de enseñanza/aprendizaje como una *situación interactiva* que requiere una adaptación continua. Esto se pone de manifiesto a lo largo de la propia actividad en el aula siempre que el profesorado *adapta* la enseñanza a los diferentes *ritmos de aprendizaje* de cada uno de los aprendices, *evaluando* su situación concreta, proponiendo el *reto* o nivel de exigencia que le conviene, y proporcionándole la *ayuda pedagógica* que precisa en un determinado momento de su aprendizaje, que puede ser diferente en cada sujeto. El reto o nivel de exigencia y el tipo de ayuda que hay que proporcionar varían en función de las características y posibilidades de aprendizaje de cada uno de sus alumnos, cuando se enfrentan con determinados contenidos de las distintas áreas de conocimiento, tales como las áreas de lenguaje, matemáticas, educación física o artística, etc. Ciertamente, el docente —en su tarea ordinaria— no propone el mismo nivel de exigencia a todos sus alumnos por igual. Por ejemplo, puede proponer un cierto nivel de exigencia a un alumno que manifiesta cualidades muy positivas en determinadas tareas artísticas, tales como: creatividad e imaginación, habilidad y destreza manual para el dibujo o para tocar un instrumento musical, etc. Sin embargo, propone otro nivel de exigencia diferente al que no posee especiales habilidades y destrezas para la pintura o la música, en este ejemplo. Igualmente, en cada uno de estos casos, les proporcionará la ayuda diferenciada que requieren, según su dificultad.

Existen, pues, *variaciones ordinarias* y ajustes que continuamente establecen los profesores en el aula y no por ello se considera esa situación como algo extraordinario, ni representa una alteración o problema que impida la marcha del trabajo cotidiano. Pero, cuando las dificultades de algunos aprendices son más importantes y su trayectoria en ese proceso se distancia de la de los demás compañeros, haciéndose imposible la adecuación a su ritmo de trabajo, el profesorado se verá obligado a establecer especiales adaptaciones del currículum para cada uno de esos alumnos, las cuales, evidentemente, admiten muchos *grados y variantes*: desde las llamadas adaptaciones curriculares *no significativas* o *de nivel inferior* (MEC, 1992), a las adaptaciones curriculares *significativas*.

10.3.1. Adaptaciones curriculares no significativas

El concepto de adaptación curricular debe ser entendido, según el MEC, 1992, “como la tarea de buscar la necesaria individualización de la enseñanza”, tarea que supone una adecuación en niveles progresivos o un *continuo* que va, desde los ajustes o cambios habituales que el profesorado realiza cotidianamente en el aula, dadas las diferencias propias de su alumnado, hasta los cambios y adaptaciones profundas que deben realizarse para

dar respuesta a dificultades graves y permanentes que obligan al profesorado a “separarse significativamente del currículo que desarrolla para la mayoría de los alumnos”.

Las adaptaciones curriculares *no significativas* son, pues, aquéllas en las que se establecen modificaciones que *no afectan esencialmente a los elementos básicos del currículo*, los que constituyen el *qué enseñar*. Por tanto, no llegan a alterar esencialmente los *contenidos y objetivos* de enseñanza.

¿Qué aspectos del currículo puede modificar, sin embargo, una adaptación no significativa? Estas modificaciones tienen relación con los siguientes aspectos:

- El cómo enseñar. Se incluyen en este punto modificaciones en la *metodología, la organización, las agrupaciones, espacios y materiales*. Partiendo de la base de que cada aprendiz es diferente y tiene su propio “estilo de aprendizaje”, es preciso adecuar la *ayuda* a cada estudiante, estableciendo las variaciones pertinentes en los aspectos mencionados. Es preciso recordar que no existe un único método ni un método óptimo para todo el alumnado, ni se deben emplear siempre las mismas estrategias, sino que “las mejores metodologías de enseñanza son las que se ajustan a lo que se sabe de cómo aprenden los alumnos y a las características de cada aprendiz y como resultado de ello le hace progresar” (MEC, 1992: 38).
- El cuándo enseñar. Se trata en este apartado de la adecuación de la *secuencia temporal de los contenidos de aprendizaje*. Esta tarea implica una adaptación de dichos *contenidos* al tiempo requerido por el alumno y a las necesidades de su aprendizaje, sin que ello suponga la eliminación de este elemento básico del currículo, al menos en sus aspectos esenciales. En ocasiones, se debe cambiar el orden secuencial previsto de los contenidos porque lo exige una determinada necesidad de aprendizaje de algún niño o niña. Por ejemplo, cuando se ve la conveniencia de *reforzar* un contenido anteriormente trabajado antes de continuar avanzando, como podría ser plantear, de nuevo, las *operaciones de cálculo con números enteros*, en la secuencia de contenido, antes de abordar los números decimales. En ciertos casos, es preciso *priorizar algunos objetivos frente a otros*, sin que ello suponga renunciar al resto de los objetivos. Se pueden, por ejemplo, *priorizar algunas áreas* en las que el estudiante tiene más dificultades (por ejemplo, matemáticas, lenguaje, educación física o artística...) o bien, priorizar aquéllas que le resultan más gratificantes o en las que tiene más éxitos para reforzar su autoestima. En otras ocasiones se priorizarán algunas *capacidades* frente a otras porque son, para ese niño o esa niña, más básicas o fundamentales o tienen una mayor funcionalidad. (Por ejemplo, podrían *priorizarse*, en algún caso, habilidades y destrezas de *coordinación rítmica y motriz* en ciertas tareas *artísticas o musicales*, frente a otras destrezas físicas generales en el área de educación física que le resultan más dificultosas). Al tratarse de este tipo de adaptaciones *no significativas*, hablamos de *priorización* y no de *eliminación* de contenidos y objetivos básicos de enseñanza. Es decir, reforzamos y damos prioridad a unos contenidos sin eliminar o prescindir de los demás. Cuando una adaptación curricular exige la *eliminación* de algunos de estos elementos esenciales o nucleares de las áreas de conocimiento, estaríamos ya situados en el campo de las adaptaciones curriculares *significativas* que modifican sustancialmente la programación propuesta para el grupo y suponen un alejamiento importante del currículo básico. No obstante, la frontera que separa una adaptación no significativa de una significativa no está absolutamente definida y, en ocasiones, no es fácil determinarla.

- El cómo evaluar. Son también importantes las *adaptaciones en la evaluación*, tanto de la *evaluación inicial* del alumno, que nos ayuda a conocer y precisar el punto de partida del próximo aprendizaje, como también de la evaluación final y sumativa.
- Una adaptación *no significativa* de la evaluación no supone la variación de los *niveles básicos de exigencia* de las áreas sino de la *adecuación de las actividades y los procedimientos de evaluación* al ritmo y a las posibilidades de respuesta de los niños. Es preciso adaptar el *tiempo* de la evaluación a las dificultades y ritmos de aprendizaje del estudiante, ya que no todos responderán con la misma rapidez o en el mismo tiempo. Tampoco los niños tendrán posibilidad de expresar sus conocimientos y habilidades de la misma forma a través de una prueba homogénea, ya que no todos ellos tendrán la misma facilidad para responder a determinadas pruebas. Por ello una misma evaluación para todos no refleja con precisión ni claridad, en algunos casos, determinados aprendizajes. Es, pues, importante insistir en la importancia de adaptar la *forma de evaluar*, tantas veces olvidada.

10.3.2. Adaptaciones significativas

Las *adaptaciones significativas* son necesarias cuando el *desfase* que se produce entre la llamada *competencia curricular* de un determinado alumno y el nivel de aprendizaje de sus compañeros es muy grande e insalvable con los medios ordinarios. Estas dificultades pueden afectar a diversas áreas del currículum o presentarse de forma muy generalizada. Las causas son muy diversas y tal vez puedan derivarse de:

- Un historial de aprendizaje en el que los fracasos y las experiencias negativas acumuladas han llevado a los alumnos al desinterés y al refuerzo de sus importantes lagunas.
- Determinadas deficiencias físicas, psíquicas o sensoriales de alumnos integrados en centros ordinarios que conllevan, en ocasiones, importantes carencias en el lenguaje oral y, por tanto, serias dificultades para la comunicación.
- Limitaciones que tienen su origen en un daño cerebral o una deficiencia genética, etc.

A las dificultades de aprendizaje de estos alumnos, se añade, en ocasiones, la *inadecuación de la respuesta educativa* dada en la escuela, a veces motivada, tanto por la insuficiente dotación de recursos idóneos de los centros, como por la falta de experiencia del profesorado para afrontar esta difícil tarea. En estos casos, la separación o desfase entre la *competencia curricular* de estos estudiantes con la de sus compañeros se agranda y se generan, en ocasiones, comportamientos problemáticos. La complejidad de la tarea requiere la adopción de soluciones y medidas por parte de la Administración que suponen *apoyos y recursos adicionales*, así como medidas especiales de adaptación curricular denominadas adaptaciones curriculares significativas. También son necesarias, en muchos casos, las adaptaciones de acceso de las que trataremos posteriormente.

Las adaptaciones significativas, según el MEC (1992), son aquellas en las que se eliminan *contenidos esenciales o nucleares* e incluso *objetivos generales que se consideran básicos en las diferentes áreas curriculares* con la consiguiente modificación de los respectivos *criterios y niveles de evaluación*. No es suficiente ya, en estos casos, la modificación de la metodología y la adecuación de la secuencia temporal y de las técnicas de evaluación, sino que requiere la eliminación de *contenidos y objetivos básicos* en las

áreas curriculares y la modificación de los criterios e *indicadores de evaluación*, lo que supone una transformación sustancial del currículum.

Esta medida *excepcional* sólo debe llevarse a cabo en situaciones extremas porque condiciona la posibilidad de alcanzar los objetivos básicos de la enseñanza obligatoria y ha repercutido, en ocasiones, en el logro de la titulación correspondiente. Tiene, por ello, importantes consecuencias para el futuro del alumno/a, tanto sobre su vida escolar como, también, profesional y social. La dificultad para combinar la *comprensividad y diversidad* del currículum ha sido importante hasta el momento, en estos casos, y es previsible que siga siéndolo en adelante, pese a las *medidas de flexibilización de las distintas etapas educativas* que se preconizan en la reciente LOE. No obstante, el hecho de necesitar una adaptación curricular significativa no supone que el alumno o la alumna afectados renuncien a alcanzar los objetivos generales de la etapa porque, dada la amplitud y generalidad de dichos objetivos, tanto en la LOGSE como en la LOE, y de las *competencias básicas* que esta última ley plantea, estos aprendices podrán progresar hacia esas metas finales, en relación con sus posibilidades y su propio nivel. Recordemos cómo la redacción de los *objetivos generales* de cada una de las *etapas educativas*, en términos de amplias *capacidades* a desarrollar, hace posible que casi todos los niños y niñas puedan, de algún modo, lograr estas metas. Así, la mayoría de ellos podrán alcanzar globalmente objetivos generales de etapa como son los que se proponen a modo de ejemplo, tomados del DCB de la LOGSE, y como los que ya corresponden a la LOE (2006):

Algunos de los Objetivos Generales de Etapa, según el DCB (1989) de la propuesta curricular de la LOGSE, son:

- “Conocer y controlar su cuerpo, teniendo en cuenta las capacidades y limitaciones de acción y expresión, comportándose de acuerdo con ellas y mostrando una actitud positiva hacia su cuidado e higiene y hacia la consolidación de hábitos básicos de salud y bienestar” (DCB. Etapa Educación Infantil, nº. 1).
- “Prestar atención y aprender las formas de representación musical, plástica y corporal, así como utilizar recursos y técnicas más básicas (pintura, modelado, mímica, canto) para aumentar y diversificar sus posibilidades expresivas” (DCB. Etapa de Educación Infantil, nº. 6).
- “Actuar y desenvolverse con autonomía en sus actividades habituales y en los grupos sociales a los que pertenece (familia, escuela, pandilla, barrio o pueblo) reconociendo sus propias posibilidades y limitaciones y habiendo desarrollado un nivel adecuado de confianza en sí mismo” (DCB. Etapa Educación Primaria, nº. 1).
- “Utilizar los conocimientos adquiridos sobre el medio físico y social para plantearse problemas en su experiencia diaria y para resolver, de forma autónoma y creativa, los problemas que se les puedan plantear, recabando la ayuda de otras personas, en caso de necesidad, y utilizando, de forma crítica, los recursos tecnológicos a su alcance” (DCB. Etapa de Educación Primaria, nº. 4).

Algunos de los Objetivos Generales de Etapa en la LOE (2006), son:

- “Conocer su propio cuerpo y el de los otros, sus posibilidades de acción y aprender a respetar las diferencias”. Objetivo de Educación infantil (Capítulo I, art.13, del Título I).
- “Observar y explorar su entorno familiar, natural y social” (Ibídem).

- “Adquirir progresivamente autonomía en sus actividades habituales” (Ibídem).
- “Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática”. Objetivo de Educación primaria (Capítulo II, art. 17, del Título I).
- “Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad” (Ibídem).

Este proceso de *adaptación curricular* deberá ser lo más *riguroso* posible, tanto en su planificación, como en su control y evaluación. Pero la *evaluación del alumno/a*, en estas circunstancias, incidirá, sobre todo, en las *necesidades* y *ayudas* que requiere y en el *contexto* del aprendizaje que precisa, más que en sus propias *competencias curriculares*.

La participación de todos los integrantes de este proceso: profesores-tutores, profesores de apoyo, especialistas y la propia familia, es esencial para la buena marcha de una adaptación curricular de tanta trascendencia.

Las adaptaciones curriculares significativas se plasman, frecuentemente, en las llamadas Adaptaciones Curriculares Individualizadas (ACI), que precisan determinados alumnos con especiales dificultades de aprendizaje y que requieren una importante modificación del currículum, de las que luego propondremos algunos ejemplos o casos prácticos.

10.3.3. Adaptaciones de acceso al currículum

Las dificultades de aprendizaje de muchos alumnos consisten principalmente en la dificultad que tienen para *acceder al currículum*, es decir, a las tareas y experiencias de enseñanza/aprendizaje que ofrece la escuela. La reciente ley de educación de 2006 (LOE) hace hincapié en el *principio de inclusión*, como hemos visto. Antes, los niños con deficiencias tenían que integrarse en la escuela, ahora es la escuela la que tiene que estar preparada para recibir a todos los niños, sin exclusión. Es evidente que el alumnado con privaciones sensoriales u otras *necesidades específicas* (un niño ciego o con baja visión, con sordera o parálisis cerebral) necesita unas condiciones especiales para poder comunicarse adecuadamente y realizar las actividades escolares. Se requiere, en estos casos, la *adaptación* de las aulas y otros espacios de los centros educativos, así como la dotación de una diversidad de *recursos técnicos* para facilitar el trabajo de los alumnos con dificultades y potenciar sus posibilidades de comunicación. Las adaptaciones de acceso pueden ser esencialmente de dos tipos:

1. *Adaptaciones materiales o físicas*. Éstas, en general, son las adaptaciones de los centros de tipo *arquitectónico*, a las que se añaden las de carácter *ambiental*. Suponen la adecuación de los espacios mediante la supresión de las barreras arquitectónicas cuando lo requieren las necesidades específicas del alumnado con dificultades de movilidad; sobre todo, cuando precisan el uso de la silla de ruedas para desplazarse y acceder a las diversas dependencias del centro a fin de poder realizar las mismas actividades que sus compañeros, con la mayor autonomía posible. También debe adecuarse el mobiliario, como mesas, sillas o estanterías, etc., de modo que pueda favorecer el trabajo del alumno y posibilitar el acceso a los libros y demás materiales escolares que requiere su tarea escolar. En cuanto al alumnado con *deficiencias visuales*, podrían favorecer su autonomía ciertas ayudas o elementos *indicadores* en los espacios de su uso, pasillos que faciliten y den seguridad a su tránsito, etc. Al

mismo tiempo, la adecuada iluminación de la mesa de trabajo, los armarios y estanterías a su alcance, son algunas de las condiciones que requieren estos alumnos para acceder al currículum. Respecto a los estudiantes con *deficiencias auditivas*, el aislamiento sonoro del aula y otros acondicionamientos acústicos podrían constituir algunas de las adaptaciones ambientales que necesitan para su mejor comunicación. La disposición de *zonas diferenciadas*, tales como zonas de juegos o de descanso, etc., permitirán la adecuación a los ritmos de trabajo de algunos niños/as que necesitan realizar pausas o diversificar la secuencia de sus tareas. Para más detalles, podrían consultarse las obras de Puigdemívol (1998) y Loughlin y Suina (1987).

2. El uso de *materiales didácticos y técnicos facilitadores de la comunicación*. Las dificultades de comunicación constituyen, en ocasiones, el primer problema de algunos alumnos para poder integrarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje (que es un proceso de comunicación) y desarrollar adecuadamente las actividades. Ya anteriormente hemos mencionado ciertas condiciones *ambientales* que pueden mejorar la comunicación de estos alumnos. Aquí hacemos referencia a determinados materiales didácticos y técnicos muy importantes, en estos casos, para acceder al currículum. En cuanto a la *comunicación escrita*, los alumnos ciegos requieren la adaptación de textos en Braille, así como el dominio de este sistema de comunicación. Por lo que se refiere a la *comunicación oral*, los alumnos sordos precisan medios adecuados, personales y materiales, para el uso del lenguaje de signos. Y el alumnado con deficiencias neuromotoras, como son los paráliticos cerebrales, pueden requerir de sistemas aumentativos de la comunicación. En general, todos los *materiales didácticos de apoyo* para la comunicación oral y escrita de los alumnos con deficiencias sensoriales, desde sencillos materiales como puede ser el lápiz con aumento de la superficie de presión, y pinzas y otros útiles para fijar las hojas, hasta sofisticados programas informáticos, constituyen materiales necesarios para el acceso al currículum de estos alumnos y alumnas con dificultades específicas de comunicación.

Como se ha dicho, las adaptaciones de acceso posibilitan al alumnado con dificultades de aprendizaje su participación e integración en las actividades de enseñanza-aprendizaje trabajando junto con los demás compañeros. Y cuanto más temprano se introduzcan y dominen, tanto por parte de los alumnos afectados como del profesorado, los recursos técnicos que se precisan, más posible será esa plena participación y menos significativas serán las adaptaciones del currículum en estos casos.

Ciertamente, las adaptaciones de acceso necesitan *simultanearse*, en numerosas ocasiones, con las propias adaptaciones de los elementos del currículum, anteriormente señaladas. Así, suele ser necesario además, en estos casos, realizar adaptaciones en la *metodología* y en la *organización de aula*, (adaptaciones de los espacios, de las agrupaciones, etc.), para facilitar el trabajo de estos alumnos y alumnas con dificultades. Algunas de estas adaptaciones serán *inespecíficas*, es decir, servirán para todo el grupo de clase, aunque hayan sido motivadas más directamente por los problemas específicos de algunos alumnos. Éste puede ser el caso de la utilización de grupos flexibles, el trabajo por parejas o en pequeños grupos, o por rincones, talleres, etc. En determinadas ocasiones, será preciso adaptar la *secuencia temporal* de los contenidos y objetivos del currículum de algún alumno, o *modificar y/o eliminar* determinados contenidos de algunas áreas. Por ejemplo, la adquisición de determinadas técnicas y procedimientos en orden al dominio de medios específicos que facilitan la comunicación, como puede ser el lenguaje de signos

o el método Braille, requiere un tiempo adicional en el aprendizaje de los alumnos que los precisan, pero puede sustituir a otros contenidos de lectoescritura que aparecen en la secuencia de contenidos del resto de los compañeros. Por otro lado, se puede adaptar la secuencia de contenidos de aprendizaje de un determinado alumno, modificando *el planteamiento de su trabajo* en una determinada área, sin que ello suponga que dicho sujeto deje de trabajar, de otro modo, los contenidos de los demás compañeros.

10.4. Algunas propuestas prácticas de ACI (Adaptaciones Curriculares Individualizadas)

Presentamos, a continuación, unos casos prácticos de adaptaciones curriculares individualizadas significativas (ACI).

Antes de transcribir dichas adaptaciones, queremos resumir aquí algunos de los principios básicos que deben tenerse en cuenta en la elaboración de una adaptación curricular individualizada (ACI):

Como punto de partida, en un *Documento Individual de Adaptación Curricular* deberán constar:

- Los datos personales del alumno o alumna.
- Los datos físicos y de salud.
- Los datos psicosociales.
- Los datos del entorno socio-familiar.
- Los datos de escolaridad.

Se determinarán, con mucha claridad, las *competencias curriculares* o datos pedagógicos del alumno/a para quien se establece la adaptación del currículo. Es decir, se determinará *qué es capaz de hacer él/la alumno/a y cómo lo hace* en relación con el curriculum base. Éste sería el punto de partida determinado por una evaluación de sus competencias respecto al currículo de referencia, como se ha dicho.

Se detallarán las *necesidades educativas* del alumno o alumna en concreto, respecto a las capacidades establecidas en el curriculum de referencia. *Se priorizarán*, asimismo, los *objetivos básicos* que se pretenden lograr, o lo que es lo mismo, se establecerán las prioridades básicas del curriculum para ese alumno o alumna tanto en general, como en relación a cada una de las áreas especialmente adaptadas.

Se establecerán con precisión los *objetivos didácticos* que debe alcanzar dicho alumno/a en el área o áreas adaptadas, indicando el *grado y el nivel de aprendizaje*, así como las *condiciones* del mismo y los contenidos objeto de trabajo.

Se precisarán los *criterios de evaluación*, clarificando, en lo posible, los *indicadores de evaluación* con respecto a los objetivos propuestos.

Se decidirán los principales *recursos* que se precisarán, así como las *estrategias o la metodología* que requiere el planteamiento de la actividad del niño o niña, en concreto.

Es preciso, finalmente, planificar el *seguimiento* que se hará de este proceso de adaptación curricular. Este seguimiento se llevará a cabo trimestralmente por las personas que intervienen en la elaboración del ACI (orientador, profesor de apoyo y profesores de las áreas adaptadas). En función de sus resultados se modificarán las estrategias.

Hay que recordar, no obstante, que la elaboración de los ACIS ha llegado a concebirse, en demasiadas ocasiones, como una mera *actividad técnica* que se nos ofrece como la panacea

capaz de solucionar todos los problemas de aprendizaje. Con frecuencia se cae en el peligro de convertir este recurso didáctico en una especie de currículum paralelo al ordinario, —propuesta anteriormente criticada—, otorgándole una finalidad en sí mismo, en lugar de reconocer que su importancia reside en su condición de *medio* o ayuda que debe prestarse a un determinado alumno con dificultades de aprendizaje para que pueda participar, en plenitud, en el mismo proceso de enseñanza/aprendizaje, juntamente con los demás compañeros. Como señala López Melero (2001: 75-79), lo auténticamente importante, desde el punto de vista didáctico, “es centrarse en el sistema y no en el sujeto”, concluyendo este autor que la clave no consiste tanto en las adaptaciones curriculares como en “buscar otro modelo, otro sistema educativo, otro currículum que conozca, que comprenda y que respete la diversidad en todas sus formas, modos y ritmos de acercar al conocimiento”. El problema de la atención a la diversidad no es tanto, pues, —como antes indicamos— un problema de *integración* en el centro de determinados niños que presentan especiales dificultades, sino, más bien, una cuestión de *inclusión* o adecuación del centro a las posibilidades de todos los niños, sin exclusión, tal como refleja el espíritu de la nueva ley educativa, LOE (2006).

10.4.1. Propuesta de ACI: Un ejemplo

Nombre: J. C. López López

Nº. Historial: 205

Fecha de Adaptación: 1-X-2006

Profesionales: M. J. Iglesias y M. C. Sánchez²⁵

Lugar: C. P. San Lorenzo de Irixoa. A Coruña.

1. *Informe del alumno:* como síntesis del informe dado por la orientadora del Equipo Psicopedagógico correspondiente, y a partir de los datos en los ámbitos: personal, psicosocial, sociofamiliar y escolar, podemos señalar que:
 - Datos personales y sociofamiliares: se trata de un niño, menor de dos hermanos, que vive en el medio rural, de padres agricultores, que recibió insuficientes estímulos en su lenguaje oral. Es frecuentemente ansioso. Está escolarizado en quinto curso de Educación Primaria, con edad de 12/13 años. Repitió el 2º. curso del 2º. ciclo de primaria. Recibe apoyo en el aula de educación especial desde hace 5 años.
 - Los *datos psicosociales* de su informe señalan que, en cuanto a su *desarrollo cognitivo*, el alumno funciona como deficiente mental ligero, si bien tiene muy afectadas las áreas verbales comprensivas y fundamentalmente las expresivas (oral y escrita). Presenta, igualmente, muchas dificultades en la abstracción de conceptos y la captación de símbolos complejos, así como en la asimilación de experiencias que impliquen razonamiento lógico.
 - En cuanto a *rasgos de personalidad*, parece un alumno introvertido, muy inseguro y con baja autoestima. Sociable y algo agresivo (pensamos que por falta de control motriz) en sus manifestaciones. Dócil y sumiso si se le trata con cariño. Es participativo en función de sus posibilidades...
 - Los *datos de su entorno escolar* indican que, en el aula de educación especial, trabaja principalmente las áreas de Matemáticas y Lenguaje. Respecto al área de Lengua, tanto

²⁵ Nuestro agradecimiento a María Isabel Edreira Armesto, psicopedagoga y orientadora del Centro de Educación Secundaria “Urbano Lugrís” de La Coruña, quien nos proporcionó importante documentación para la elaboración de las ACIS.

de la propia Comunidad Autónoma como de la Lengua Castellana, colabora con el grupo en la mayoría de las actividades: creación de cuentos, resumen de textos sencillos y cortos, construcción de frases... También trabaja de forma individual: lectura, comprensión, fichas... En Matemáticas trabaja de forma individual. En las demás áreas del curso en el que está integrado lo hace con actividades adaptadas.

2. *Datos pedagógicos:* competencias ya adquiridas respecto del currículo de referencia.

Área de Lengua de la C. A. y Castellana

Con respecto a los contenidos de...	Es capaz de ...
<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación oral 	<ul style="list-style-type: none"> • Lee correctamente. • Pronuncia con dificultad (problemas de tartamudeo). • Explica con mucha dificultad y de forma sencilla un hecho.
<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión oral 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprende bastante bien mandatos y mensajes sencillos.
<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación escrita 	<ul style="list-style-type: none"> • Escritura correcta. La grafía es legible. • Conoce el abecedario y emplea el diccionario con mucha dificultad. • Utiliza las mayúsculas con dificultad.

Área de Matemáticas

Con respecto a los contenidos de...	Es capaz de ...
<ul style="list-style-type: none"> • Numeración 	<ul style="list-style-type: none"> • Conoce los números hasta 1000. • Hace seriaciones sencillas en orden ascendente y descendente. • Suma y resta llevando mecánicamente. • Multiplica por varias cifras.
<ul style="list-style-type: none"> • Problemas 	<ul style="list-style-type: none"> • Resuelve problemas muy sencillos de sumas y restas, leídos por ella.
<ul style="list-style-type: none"> • Medida 	<ul style="list-style-type: none"> • Conoce las unidades de tiempo: día, mes y año.
<ul style="list-style-type: none"> • Representación en el espacio 	<ul style="list-style-type: none"> • Conoce el cuadrado, el círculo, el rectángulo y el triángulo.

3. *Necesidades educativas respecto de las capacidades establecidas en el currículo de referencia:*

- Respecto al proceso de aprendizaje, en general:
 - Tiene problemas de comprensión oral y escrita, y también de expresión oral porque tartamudea.
 - Carencia atencional y de concentración en las tareas escolares.

- Dificultades de percepción y discriminación auditiva.
 - Alteraciones de la memoria auditiva inmediata u diferida en las diferentes actividades de aprendizaje.
 - Problemas de psicomotricidad fina y gruesa.
 - Respecto a las áreas de aprendizaje:
 - Áreas de Lengua de la C. A. y Castellana:
 - Tiene problemas en los siguientes aspectos (Véase el Capítulo 2):
 - *Fonología*: trastornos de producción oral: articulación de sinfonos, uso de nombres, verbos, artículos, género y número, ...
 - *Morfosintaxis*: formación de frases simples.
 - *Semántica*: léxico deficiente.
 - *Pragmática*: problemas de comunicación y conversación (de coherencia en la conversación y adaptación al tema, en el uso correcto de persona, tiempo, lugar, ...)
 - *Lectoescritura*: disortografía, discaligrafía, etc.
 - Área de Matemáticas:
 - Dificultades en la abstracción numérica.
 - Dificultades en la resolución de problemas de las operaciones de suma y resta.
4. *Áreas curriculares adaptadas*:
- Currículo de referencia: DCB de Educación Primaria.
 - PCC: objetivos, contenidos y criterios de evaluación de 2º. ciclo de Primaria, adaptados a las características del alumno para las áreas de Lengua castellana y de la de la Comunidad Autónoma, así como de Matemáticas.
 - En el resto de las áreas se seguirá el currículo del grupo-clase, con la adaptación de las actividades a su nivel de desarrollo. Se priorizarán, en estas materias, los objetivos y contenidos procedimentales y actitudinales y, correlativamente, la evaluación de éstos.
 - Se reforzarán los aprendizajes adquiridos antes de iniciar nuevas tareas.
 - La evaluación se hará siguiendo los siguientes criterios:
 - Corrección inmediata de errores.
 - Generalización de los aprendizajes buscando la aplicación a su realidad.
 - Valoración de la implicación personal y la autoestima (intervenciones orales...).
5. *Adaptación de las áreas de Lengua de la propia Comunidad Autónoma y Castellana*:

Objetivo 1: *Expresarse oralmente y por escrito en Lengua de la C. A. y Castellana.*

Contenidos:

1. *Conceptos*
 - Palabras que contengan diferentes *sinfonos*.
 - Elementos morfosintácticos: nombres, artículos, verbos, ...
 - Familias de palabras relacionadas con los *sinfonos*. Ej. “*tren*” (Véase el Capítulo 9).
 - Comunicación y conversación coherentes y adaptadas al tema.
 - Lectoescritura: ortografía y caligrafía.
2. *Procedimientos*
 - Articulación correcta de los *sinfonos* afectados.
 - Uso y ampliación del vocabulario con los *sinfonos* afectados.
 - Formación morfosintáctica de oraciones simples.
 - Producción de mensajes que obedecen a diferentes necesidades comunicativas mediante la adecuada ordenación de ideas.
 - Empleo de las normas convencionales en las situaciones comunicativas, respecto a los turnos de intervención, petición de la palabra, etc.

3. *Actitudes*

- Concienciación de la importancia del uso correcto de la lengua oral, gallega y castellana, para su desarrollo personal y social.
- Valoración positiva de sus propias producciones orales y de las ajenas.
- Interés y gusto por participar en situaciones espontáneas de comunicación oral.

4. *Criterio de evaluación:*

Observar:

- Si el alumno produce correctamente los sinfonos.
- Si construye oraciones morfosintácticas correctas.
- Si utiliza y amplía el vocabulario.
- Si comunica y conversa coherentemente.
- Si produce textos escritos sencillos, atendiendo a las diferentes situaciones de comunicación.

Objetivo 2: *Leer mentalmente textos cortos y sencillos y responder a las preguntas sobre la lectura.*

Contenidos:

1. *Conceptos:*

- La comprensión oral del sentido del texto.

2. *Procedimientos:*

- Realización de lecturas cortas, respondiendo a preguntas sobre el texto.
- Resumen de textos escritos, recogiendo el sentido esencial de los mismos.

3. *Actitudes:*

- Interés por captar el sentido de un texto.

Objetivo 3: *Leer en voz alta sin silabeo, salto de palabras, etc., con entonación y ritmo adecuado.*

Contenidos:

1. *Conceptos:*

- La lectura con ritmo y entonación adecuados.

2. *Procedimientos:*

- Lectura en voz alta de textos de diferentes tipos, atendiendo a la pronunciación precisa de los fonemas, articulación adecuada y acentuación correcta.

3. *Actitudes:*

- Perseverancia y esfuerzo en el aprendizaje de destrezas básicas que hagan posible la lectura.

4. *Criterio de evaluación:*

Observar:

- Si el alumno lee textos de diferentes tipos y el grado de fluidez de su lectura, así como su pronunciación, entonación y ritmo adecuados.
- Si produce correctamente los sinfonos afectados.

Objetivo 4: *Valorar la lectura como fuente de placer y diversión, encontrando en ella un medio de información y ocio.*

Contenidos:

1. *Conceptos:*

- Necesidades de la comunicación escrita como fuente de diversión, formación e información.

2. *Procedimientos:*
 - Utilización de la biblioteca como fuente privilegiada de diversión e información.
 - Utilización del diccionario como fuente de información.
3. *Actitudes:*
 - Interés por la lectura como fuente de placer y como medio de formación e información.

Objetivo 5: *Usar márgenes y letra clara. Presentar los trabajos sin tachaduras y ordenados.*

Contenidos:

1. *Conceptos:*
 - El uso de la escritura con márgenes y letra clara.
2. *Procedimientos:*
 - Producción de textos atendiendo a la colocación clara y ordenada de las frases.
3. *Actitudes:*
 - Valoración de la presentación adecuada de los escritos.
4. *Criterio de evaluación:*
Observar:
 - Si el alumno presenta todos sus trabajos: libreta, exámenes, etc., de una manera clara y ordenada.

Objetivo 6: *Describir de forma objetiva un elemento dado.*

Contenidos:

1. *Conceptos:*
 - La organización de las ideas de acuerdo con las normas básicas de la estructura textual correspondiente a la descripción.
2. *Procedimientos:*
 - Asociación de representaciones gráficas de las palabras con las imágenes de las realidades representadas.
3. *Actitudes:*
 - Sensibilidad para captar los diferentes elementos de la información.
4. *Criterio de evaluación:*
Observar:
 - Si el alumno produce textos escritos empleando procedimientos sencillos (uso de nexos, signos de puntuación básicos).

De manera similar al Área de Lenguaje, cuya adaptación curricular hemos presentado íntegramente aquí, a modo de ejemplo, se adaptará también —como hemos dicho— el Área de Matemáticas, cuyo desarrollo ya no recogemos en este texto. Además, se prestará especial atención a la adaptación de las actividades al nivel de desarrollo del alumno en el resto de las áreas del currículo que será el mismo del grupo-clase. Proponemos la adaptación, para el niño de las características descritas, de las actividades de la segunda unidad didáctica que desarrollamos en el Capítulo 9: “El tren como invento y medio de transporte”.

Referencias bibliográficas

Segunda parte

- ANGULO, J. F. y BLANCO, N. (Coords.) (1994). *Teoría y desarrollo del currículum*. Granada: Aljibe.
- ANTÚNEZ, S. et al. (1992). *Del Proyecto Educativo a la Programación de Aula*. Barcelona: Graó.
- APPLE, M. W. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.
- APPLE, M. W. y BEANE, J. A. (1999). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- BLOOM, B. S. (Edit.) (1971). "Taxonomía de los objetivos de la educación". Tomo I: *Ámbito del conocimiento*. Alcoy: Marfil.
- BUENO AGUILAR, J. J. et al. (Coord.) (2001). "Atención educativa a la diversidad en el nuevo milenio". *XVIII Jornadas de Universidades y Educación Especial*. A Coruña: Servicio de Publicaciones de la Universidad de A Coruña.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Ed. Martínez Roca.
- COLL, C. (1984). "Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar". *Infancia y aprendizaje*, 27/28, 119-138.
- COLL, C. et al. (1992). *Los Contenidos en la Reforma*. Madrid: Santillana.
- CONTRERAS DOMINGO, J. (1991). *Enseñanza, currículum y profesorado*. Madrid: Akal.
- DEWEY, J. (1967 a). *Democracia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- DEWEY, J. (1967 b). *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- DISEÑO CURRICULAR BASE (DCB) (1989). Madrid: MEC.
- ESCAMILLA, A. (1993). *Unidades didácticas: Una propuesta de trabajo de aula*. Zaragoza: Ed. Luis Vives (Edelvives).
- GAGNÉ, R. M. (1979). *Las condiciones del aprendizaje*. México: Interamericana.
- GARCÍA, J. E. y GARCÍA, F. F. (1993). *Aprender investigando. Una propuesta metodológica basada en la investigación*. Sevilla: Díada Editora, S. L.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1981). *Teoría y desarrollo del currículo*. Madrid: Anaya.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1988). *La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata.
- GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1983). *La enseñanza: Su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- GIROUX, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós-MEC.
- GÓMEZ-GRANELL, C. y CÉSAR COLL, S. (1994). "De qué hablamos cuándo hablamos de constructivismo". *Cuadernos de Pedagogía*, 221.
- HARROW, A. J. (1978). *Taxonomía del ámbito psicomotor*. Alcoy, Marfil.
- HERNÁNDEZ, F. y VENTURA, M. (1992). *La organización del currículum por proyectos de trabajo*. Barcelona: Graó.
- JACKSON, P. W. (1991). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- JOYCE, B. y WEIL, M. (1978). *Models of teaching*. Prentice-Hall. Trad. Cast. de R. Sánchez (1985). *Modelos de enseñanza*. Madrid: Anaya.

- KEMMIS, S. (1988). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- KRATHWOHL, D. R. (1973). "Taxonomía de los objetivos de la educación". Tomo II: *Ámbito de la afectividad*. Alcoy: Marfil.
- LANDSHEERE, V. y G. de (1977). *Objetivos de la educación*. Barcelona: Oikos-tau.
- LIPMAN, M. (1977). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- LIPMAN, M. (1989). *El descubrimiento de Harry*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Ley ORGÁNICA 1/1990, de 3 de octubre. BOE, 238, de 4/10/2006.
- LOE. Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo. BOE, 106, de 4/5/2006.
- LUNDGREN, U. P. (1992). *Teoría del currículum y escolarización*. Madrid: Morata.
- MAGER, R. F. (1982). *Formulación operativa de objetivos didácticos*. Madrid: Marova.
- MEC (1992). *Adaptaciones curriculares. Primaria*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- MEC (1992). *Orientaciones didácticas. Primaria*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- MEC (1993). *Orientaciones didácticas. Infantil*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- MEC (1993). *Orientaciones didácticas. 2º ciclo de Primaria*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- MEC (1993). *Proyecto Curricular. Infantil*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- MEC (1996). *Programación. Infantil y Primaria*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia (Centro de Publicaciones).
- MEDINA RIVILLA, A. y SALVADOR MATA, F. (Coords.) (2002). *Didáctica General*. Madrid: Prentice-Hall.
- MONEREO, C. (Coord.) (1994). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- MOREIRA, M. A. (2000). *Aprendizaje significativo: teoría y práctica*. Madrid: Visor.
- NISBET, J. y SCHUCKMITH, J. (1987). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Santillana.
- PERRENOUD, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- PETERSSEN, W. H. (1976). *La enseñanza por objetivos de aprendizaje: Fundamentos y práctica*. Madrid: Santillana.
- PROGRAMAS RENOVADOS de Educación Preescolar y Ciclo Inicial (1981). Madrid: Editorial Escuela Española.
- PROGRAMAS RENOVADOS de la Educación General Básica. Ciclo Medio (3º, 4º y 5º cursos) (1984). Madrid: Escuela Española.
- POZO, J. I. (1987). *Aprendizaje de la ciencia y pensamiento causal*. Madrid: Visor.
- POZO, J. I. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.
- POZO, J. I. y GÓMEZ CRESPO, M. A. (1998). *Aprender y enseñar ciencia*. Madrid: Morata.
- PUIGDELLÍVOL, I. (1998). *Programación de aula y adecuación curricular. El tratamiento de la diversidad*. Barcelona: Graó.
- REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre por el que se establecen las "enseñanzas mínimas" de Educación Primaria. BOE, 293, de 8/12/2006.
- REAL DECRETO 1630/2006, de 29 de diciembre por el que se establecen las "enseñanzas mínimas" del 2º ciclo de Educación Infantil. BOE, 4, de 4/1/2007.
- ROSALES LÓPEZ, C. (1988). *Didáctica. Temas fundamentales*. Madrid: Narcea.
- STENHOUSE, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- TANN, C. S. (1990). *Diseño y desarrollo de unidades didácticas en la escuela primaria*. Madrid: Morata.
- TORRES SANTOMÉ, J. (1991). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.
- TORRES SANTOMÉ, J. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid: Morata.
- ZABALA VIDIELA, A. (1995). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona: Graó.
- ZABALA VIDIELA, A. (1999). *Enfoque globalizador y pensamiento complejo*. Barcelona: Graó.
- ZABALZA BERAZA, M. A. (1987). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.

ANEXOS

CALENDARIO DE APLICACIÓN DE LOS CURRÍCULOS QUE DESARROLLAN LA LOE

Real Decreto 806/2006, de 30 de junio.

Educación Infantil		2006-7	2007-8	2008-9	2009-10
Primer ciclo	(1º- 2º-3º)	LOGSE	LOGSE		LOE
Segundo ciclo	(4º-5º-6º)	LOGSE	LOGSE		LOE
Educación Primaria		2006-7	2007-8	2008-9	2009-10
Primer ciclo	(1º-2)	LOGSE		LOE	
Segundo ciclo	(3º-4º)	LOGSE	LOGSE		LOE
Tercer ciclo	(5º-6º)	LOGSE	LOGSE	LOGSE	LOE
Educación Secundaria Obligatoria		2006-7	2007-8	2008-9	2009-10
Primer ciclo	(1º)	LOGSE		LOE	
	(2º)		LOGSE		LOE
Segundo ciclo	(3º)	LOGSE		LOE	
	(4º)	LOGSE	LOGSE		LOE
Bachillerato	(1º)	LOGSE	LOGSE		LOE
	(2º)	LOGSE	LOGSE	LOGSE	LOE

Aplicación de la LOE según el Real Decreto 806/2006, de 30 de junio.

	Antes del 31-12-06	Curso 2006-07	Curso 2007-8	Curso 2008-09	Curso 2009-10
Educación Infantil	Se fijan enseñanzas mínimas (Art. 6.2)		Las CCAA determinarán, antes del 31 de diciembre de 2007, los contenidos del 1er. ciclo y requisitos de los centros de 0 a 3 años	Implantación del 1º y 2º ciclos	
Educación Primaria	Se fijan las enseñanzas mínimas (Art. 6.2)		Se implantan los cursos 1º y 2º	Se implantan los cursos 3º y 4º. Evaluación de diagnóstico del 2º ciclo (Art. 21)	Se implantan los cursos 5º y 6º. Informe sobre el aprendizaje de cada alumno (Art. 20.5)

Continúa

	Antes del 31-12-06	Curso 2006-07	Curso 2007-8	Curso 2008-09	Curso 2009-10
Disposiciones varias		Elección director de centros (Art. 132-136) Consejo escolar (Art. 126-127) Inmigrantes (Art. 78-79) Bibliotecas escolares (Art. 113), etc.	Criterios admisión de alumnos (Art. 84-87)		

LOE (Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo).

Modificación de la LODE (Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación, 8/1985, de 3 de Julio). Aspectos:

- **Artículo 4:**
Derechos y deberes de los padres y tutores, en relación con la educación de sus hijos o tutelados.
- **Artículo 5.5:**
El derecho de asociación de los padres y la formación de federaciones y confederaciones.
- **Artículo 6:**
Derechos y deberes de los alumnos.
- **Artículos 7 y 8:**
Derechos de asociación de los alumnos y formación de federaciones y confederaciones.
- **Artículo 31:**
Añade un nuevo punto (n) sobre los Consejos Escolares de ámbito autonómico.

Leyes derogadas:

- **LGE** (Ley 14/1970, General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa).
- La **LOGSE** (Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, 1/1990, de 3 de octubre).
- La **LOPEG** (Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes).
- La **LOCE** (Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de Educación).
- Ley 24/1994, de 12 de julio, por la que se establecen normas sobre concursos de provisión de puestos de trabajo para funcionarios docentes.

Desarrollo LOE

Curso 2006-2007:

- Organización y dirección de los centros:
 - Elección de director (Arts. 132-136).
 - Consejo Escolar (Arts. 126-127).
- Escolarización de inmigrantes (Arts. 78-79).
- Ampliación de la jubilación docente voluntaria (Disposición transitoria 2).
- Bibliotecas escolares (Art. 113).
- Informe anual ante el Congreso de los Diputados sobre los indicadores del sistema educativo (Art. 147).
- Extensión de los programas de diversificación curricular en ESO (Art. 27).
- Constitución del Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas (Art. 45.3).
- El Gobierno establecerá, previsiblemente antes de que termine el curso 2006-2007, las características básicas de la prueba de acceso después de consultar a las Comunidades Autónomas y con el informe previo del Consejo de Coordinación Universitaria.

Curso 2007-2008:

- Evaluación, promoción y titulación en ESO según lo establecido en la LOE (Arts. 28 y 31).
- Ordenación académica del nivel básico e intermedio de las enseñanzas de idiomas (Arts. 59-62).
- Nuevas pruebas de acceso a FP (Art. 41).
- Acceso a la universidad de alumnos extranjeros.
- Nuevos criterios de admisión de alumnos (Arts. 84-87).

Curso 2008-2009:

- Generalización de las evaluaciones de diagnóstico:
 - En cuarto de Primaria (10/11 años).
 - Segundo de Secundaria (13/14 años).
- Ordenación académica del nivel avanzado de enseñanzas de idiomas (Arts. 59-60).
- Nuevas pruebas de educación de adultos para obtener el título de ESO y Bachillerato (Arts. 68 y 69).
- Programas de cualificación profesional inicial (las Comunidades Autónomas pueden adelantarlo al curso 2007-2008).

Curso 2009-2010:

- Nuevas pruebas de acceso a la Universidad (Art. 38).

