

UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DE SEGOVIA



TRABAJO DE FIN DE GRADO DE
EDUCACIÓN PRIMARIA

LA ADQUISICIÓN DE LA TEORÍA DE LA
MENTE EN EL ALUMNADO CON TRASTORNO
ESPECÍFICO DEL LENGUAJE DEL TIPO
SEMÁNTICO-PRAGMÁTICO

TUTOR: D. ANDRÉS PALACIOS PICOS

REALIZADO POR: D^ª. ANA CAÑAS MUÑOZ

SEGOVIA, 2014

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL TRABAJO	1
2. MARCO TEÓRICO	3
2.1. El Trastorno Específico del Lenguaje del tipo semántico-pragmático y el trastorno espectro autista	3
2.2. La Teoría de la Mente y las alteraciones del Trastorno Específico del Lenguaje del tipo semántico-pragmático	7
2.3. Relación entre el Trastorno Específico del Lenguaje del tipo semántico-pragmático y la teoría de la mente	8
3. CONTEXTUALIZACIÓN Y CARACTERÍSTICAS DE NUESTRO ALUMNO	11
3.1. Características del centro	11
3.2. Características del aula	12
3.3. Características del alumno	12
4. INTERVENCIÓN DIDÁCTICA: ADAPTACIÓN CURRICULAR INDIVIDUAL	15
4.1. Datos de identificación	16
4.2. Justificación	16
4.3. Contribución a las Competencias Básicas	18
4.4. Objetivos	19
4.5. Contenidos	21
4.6. Recursos	23
4.7. Actividades	26
4.8. Colaboración con la familia	33
4.9. Instrumentos de evaluación	34
4.10. Evaluación de la intervención educativa	36
5. CONCLUSIONES	40
6. REFERENCIAS	41
7. ANEXOS	42

1. INTRODUCCIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL TRABAJO

A lo largo de la historia se han producido avances educativos y sociales que nos permiten disfrutar de un Sistema Educativo que da respuesta a la diversidad del alumnado, teniendo como principios fundamentales la normalización e inclusión, presentes en nuestra Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación, en adelante LOE.

Como maestra, uno de los retos fundamentales de la educación actual es abordar una intervención educativa que ofrezca respuesta a los alumnos con necesidades educativas especiales.

Este trabajo consiste en una intervención educativa diseñada para un aula de Educación Primaria en la que se encuentra escolarizado un alumno con necesidades educativas especiales asociadas a un Trastorno Específico del Lenguaje del tipo semántico-pragmático, según la clasificación de Rapin y Allen (1983). Concretamente, trata la adquisición y el desarrollo de la Teoría de la Mente en esta población.

Tras los estudios llevados a cabo por profesionales dedicados al desarrollo de la Teoría de la Mente como Wimmer y Perner (1983), Baron Cohen, Leslie y Fritch (1985), y del Trastorno semántico-pragmático, como Juárez, Monfort y Monfort (2004), Fresneda y Mendoza (2005), Aguado (2009), entre otros, se corrobora la necesidad de poseer ciertas habilidades pragmáticas y sociales, base imprescindible para desarrollar ideas, pensamientos e inferencias, que nos permitirán comprender el mundo emocional que nos rodea para poder adquirir la Teoría de la Mente.

Es necesario trabajar y desarrollar la Teoría de la Mente para ser una persona empática y activa en la sociedad con el fin de comprender el uso social del lenguaje, adaptando la comunicación a las diferentes situaciones con las que nos enfrentamos día a día.

Las personas con el Trastorno Específico del Lenguaje del tipo semántico-pragmático tienen severas dificultades para llevar a cabo una adaptación de su lenguaje, comprender el uso metafórico del mismo y entender el lenguaje no literal. Es por ello por lo que es necesaria una intervención sistemática basada en la comprensión emocional y en el uso social del lenguaje.

Comenzaremos el Trabajo tratando las bases teóricas: partiremos del Trastorno Específico del Lenguaje del subtipo semántico-pragmático, centrándonos en las limitaciones que esta población tiene en resolver tareas de falsa creencia y por tanto de adquirir la Teoría de la Mente.

Veremos que la población con el Trastorno Espectro Autista también precisa una intervención sistemática para adquirir la Teoría de la Mente, por lo que resulta necesario destacar las relaciones y los criterios diferenciales entre dichos trastornos.

Una vez estudiados ambos trastornos nos centraremos en el que nos compete en nuestro Trabajo: el Trastorno Específico del Lenguaje del tipo semántico-pragmático y de las limitaciones lingüísticas que esta población tiene. Veremos los hitos evolutivos que presentan desde una edad temprana para entender las características y necesidades que estos alumnos presentan en la infancia.

Nos centraremos en un aula de primer ciclo de Educación Primaria y en la intervención que el maestro-tutor lleva a cabo para dar respuesta a las necesidades del alumnado, concretamente con un Trastorno Específico del Lenguaje semántico-pragmático. Para ello, presentamos una propuesta general y una intervención educativa que nos permita contextualizar y ofrecer una respuesta real y ajustada a esta población en la educación hoy día.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. EL TRASTORNO ESPECÍFICO DEL LENGUAJE SEMÁNTICO-PRAGMÁTICO Y EL TRASTORNO ESPECTRO AUTISTA

El hombre, ser social por naturaleza, tiene como principal vehículo de comunicación el lenguaje, impregnando éste toda su vida y alterándose aspectos del desarrollo ante dificultades o problemas en el lenguaje. Vamos a prestar interés a los términos “comunicación” y “lenguaje”.

Comunicación es el acto de recepción y transmisión de un mensaje entre un emisor y un receptor, elaborado mediante un código común y transmitido a través de un canal, produciéndose en un determinado contexto. Por tanto, resulta imprescindible la existencia de dos personas y una motivación entre los locutores para que dicha comunicación se produzca. En nuestra sociedad, el código más empleado es el lenguaje, un sistema de signos organizado y arbitrario ya que no existe ninguna relación natural entre significante y significado; y es convencional puesto que ha sido aceptado en la comunidad de hablantes.

El lenguaje es una herramienta necesaria para el desarrollo humano. Nos centraremos en el más practicado en la sociedad: el lenguaje oral. Concretamente, la población que nos ocupa en este Trabajo tiene un Trastorno Específico del Lenguaje del tipo semántico-pragmático. Trastorno Específico del Lenguaje ha sido estudiado e investigado por múltiples profesionales como Benton (1964), Launay (1975), Anderson y Mackay (2002), Juárez, Monfort y Monfort (2004), Fresneda y Mendoza (2005), Aguado (2009), entre otros, quienes han aportado definiciones y clasificaciones del trastorno. Los autores mencionados coinciden en la existencia de cuatro criterios que nos permiten identificar la existencia del Trastorno Específico del Lenguaje, expuestos a continuación:

Cuadro 1. Criterios diferenciadores del Trastorno Específico del Lenguaje

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">- Existe una discrepancia significativa entre la resolución de tareas verbales y manipulativas, en las que el lenguaje no condiciona la resolución de la misma y por tanto la actividad es realizada sin dificultad. Cuando el lenguaje se encuentra implicado, condiciona el éxito de la actividad.- Las alteraciones de los diferentes componentes del lenguaje son permanentes y resistentes a la intervención. Este indicador nos permite diferenciar entre un Retraso Simple del Lenguaje y un Trastorno Específico del Lenguaje.- Los aspectos afectados deben ser exclusivos, es decir, no son la consecuencia de un trastorno primario derivado de discapacidad ni de alteraciones en los órganos fonoarticulatorios.- Las alteraciones en el lenguaje deben ser específicas, sin presentar patologías diferentes de las lingüísticas. |
|---|

Cuando nos referimos al Trastorno Específico del Lenguaje, estamos tratando una población heterogénea en función de los componentes del lenguaje afectados. Sin embargo, el perfil lingüístico de los alumnos con esta afectación suele presentar algunos hitos frecuentes: el desarrollo del lenguaje suele ser tardío a pesar de la existencia de intención comunicativa; y cuando aparece, se observan asincronías en el desarrollo de los distintos componentes, así como patrones de error desviados del proceso típico de desarrollo. A pesar de no tener ninguna afectación neurológica, la velocidad de procesamiento es lenta. Durante el siglo XX han surgido diferentes clasificaciones de los Trastornos Específicos del Lenguaje. Seguiremos la clásica propuesta de Rapin y Allen de 1983, quienes diferencian diferentes subtipos.

Tabla 1: Subtipos del Trastorno Específico del Lenguaje. Rapin y Allen (1983)

	Comprensión	Expresión	Mejora en repetición
Déficit de la programación fonológica	Adecuada	Dificultades fonológicas debido a un inadecuado almacenamiento fonológico.	Sí
Déficit Fonológico-sintáctico	Dificultad de comprensión de enunciados	Inteligible. Poco fluida. Ausencia de marcadores morfosintácticos	No
Déficit léxico-Sintáctico	Adecuada	Dificultades de evocación y formación de frases.	No
Agnosia verbal-Auditiva	Incomprensión del lenguaje oral. Buena comprensión de gestos y lenguaje signado	Prácticamente nula	No
Dispraxia verbal	Adecuada	Habla ininteligible. Dificultades en la formación de frases	No
Déficit semántico pragmático	Dificultades de interpretación del lenguaje	Verbosidad. Dificultades de evocación de las palabras.	Sí

Tal y como hemos explicado, nos centraremos en el Trastorno Específico del Lenguaje del tipo semántico-pragmático, el último expuesto en la anterior tabla. Por ello, explicamos con minuciosidad las características de esta población. En 1996, Rapin y Allen revisó la clasificación y esclareció las siguientes alteraciones lingüísticas de esta población, recogidas por Juárez, Monfort y Monfort (2004):

- Verbosidad, haciendo referencia a una fluidez excesiva, no usual en niños con Trastorno Específico del Lenguaje.

- Dificultades para entender e interpretar el lenguaje en función del contexto y de la situación comunicativa. Sus destrezas conversacionales son inadecuadas, se observa una incapacidad para adaptar el lenguaje al interlocutor.
- Déficit de evocación de las palabras, eligiendo en ocasiones palabras atípicas, muy sofisticadas.
- Una fonología y sintaxis no alteradas, ya que su lenguaje es inteligible y la formación de frases y el uso de los marcadores morfosintácticos son correctos.
- En ocasiones el habla del alumno no está dirigida al interlocutor.
- Dificultad para mantener el tema de conversación, realizando preguntas fuera de contexto.

Los síntomas citados denotan un déficit en la adquisición de la Teoría de la Mente: falta de empatía, representación mental propia y ajena, adaptación conductual y conversacional en función de la situación comunicativa y del interlocutor, entre otros. Más adelante, trataremos la Teoría de la Mente y la interdependencia existente con este trastorno.

Como podemos observar, algunas de estas dificultades pragmáticas también son propias de la población con Trastorno de Espectro Autista y síndrome de Asperger.

Bishop (2000) representa mediante un gráfico el solapamiento entre las distintas afectaciones que presentan los niños con Trastorno de Espectro Autista, síndrome de Asperger y Trastorno Específico del Lenguaje semántico-pragmático.

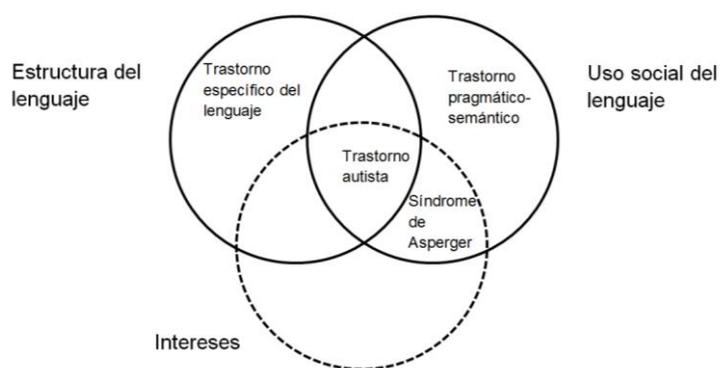


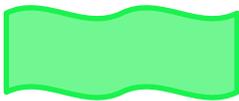
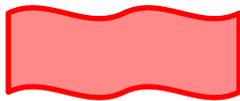
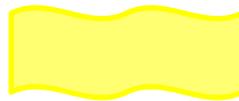
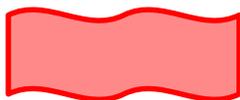
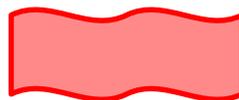
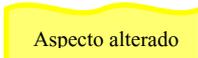
Figura 1. Gráfico de Bishop (2000), extraído de Juárez, Monfort y Monfort (2004), pág. 67.

Los niños con Trastorno Autista presentan alteraciones en los tres aspectos: estructura del lenguaje, uso social del lenguaje e intereses restringidos. En cambio, los niños con Síndrome de

Asperger tienen dificultades en el uso social del lenguaje y en sus intereses, pero no en la estructura del lenguaje.

Por el contrario, la mayor afectación de la población con el Trastorno Específico del Lenguaje semántico-pragmático se encuentra en el uso social del lenguaje, presentando menos dificultades en la estructura del lenguaje y la restricción de intereses. A modo de síntesis y centrándonos en el tema que nos ocupa, podemos observar las distinciones entre la población a la que nos referimos, con Trastorno Específico del Lenguaje semántico-pragmático, y el Trastorno Espectro Autista.

Tabla 2. Discrepancias: el Trastorno Específico del Lenguaje Semántico-pragmático y el Trastorno Espectro Autista

	Estructura del Lenguaje	Uso social del Lenguaje	Intereses
Trastorno Específico del Lenguaje Semántico-pragmático			
Trastorno Espectro Autista			
	 Desarrollo normal	 Aspecto alterado	 Severas dificultades

Según las aportaciones de Juárez, Monfort y Monfort (2004) otro de los criterios diferenciales es la positiva evolución del Trastorno Específico del Lenguaje semántico-pragmático cuando el individuo recibe la intervención educativa adecuada, frente a la persistencia y limitaciones en su autonomía y vida adulta del Trastorno Espectro Autista. De esta forma, postulan una serie de criterios de diferenciación.

Tabla 3. Criterios de diferenciación: Trastorno Específico del Lenguaje semántico-pragmático y Trastorno Espectro Autista

Trastorno Específico del Lenguaje semántico-pragmático Juárez, Monfort y Monfort (2004)	Trastorno Espectro Autista Rivière (2001)
<ul style="list-style-type: none"> - En la etapa infantil aparece juego simbólico y se observan capacidades simbólicas (uso de objetos que simulan ser otro). - Aparición escasa o nula de conductas estereotipadas. - Establecen contacto ocular con el adulto y se observa feedback. Tras la intervención, presentan expresión facial y asociación de sentimientos. - El nivel de frustración ante el cambio es muy bajo o inexistente. 	<ul style="list-style-type: none"> - En la etapa infantil no desarrollan juego simbólico ni juego de ficción espontáneo, ni juego de imitación social adecuado al nivel evolutivo. - Presentan estereotipias motoras repetitivas (aleteo de manos, balanceo del tronco,...). - Hay una alteración grave en conductas no verbales como el contacto ocular, mantenimiento de la mirada, expresión facial. - Presentan una necesidad de mantener las rutinas, mostrando excesiva frustración ante los cambios.

2.2. LA TEORÍA DE LA MENTE

Entendemos la Teoría de la Mente como la capacidad de atribuir estados mentales propios y ser conscientes de que otras personas también los tienen, discerniendo el pensamiento de uno mismo del de otro individuo. Nos permite obtener representaciones mentales de las personas, que se manifiestan a través de sus conductas. La interpretación de dichas conductas determina la adquisición de la Teoría de la Mente. Los primeros estudios realizados sobre la Teoría de la Mente nos sitúan en el siglo XX, pudiendo distinguir tres perspectivas: la perspectiva evolutiva con los estudios de Piaget (1926), la perspectiva etológica con el estudio de Premack y Woodruff (1978) y la perspectiva evolucionista con diversos psicólogos y pedagogos centrados en las interacciones y relaciones sociales.

El primer hito significativo que establece las bases de la teoría cognitiva fue el postulado por Piaget en sus estudios en torno a *la representación del mundo del niño* (Piaget, 1926), extraído de Madruga (2010), en los que afirma la incapacidad del niño de discernir su pensamiento del pensamiento de otra persona. De este modo, en la etapa infantil, partimos de un “pensamiento egocéntrico” que, hacia los siete años de edad, irá madurando y evolucionando hacia una socialización que le permita obtener representaciones mentales ajenas. En cambio, Premack y Woodruff (1978), extraído de Madruga (2010), investigaron a través de una perspectiva etológica basada en la comparativa entre el ser humano y el chimpancé y sobre si éste último era capaz de tener representaciones propias y ajenas atribuyendo estados mentales. Concluyeron su investigación aportando que los chimpancés tienen una comprensión básica de estados mentales, lo que desencadenó debate y multitud de investigaciones para discernir las aptitudes específicamente humanas relacionadas con la Teoría de la Mente. La perspectiva evolucionista plantea la Teoría de la Mente como recurso y aptitud que permite al ser humano ajustar su conducta en función del comportamiento previsible del interlocutor como método de adaptación a la sociedad, desarrollando así la “inteligencia social”. Como hemos tratado con anterioridad, cuando adquirimos la Teoría de la Mente atribuimos estados mentales a las personas en función de su conducta observable, esto es, la manifestación de sus deseos y creencias. Por ello, cuando una persona actúa de cierta forma es porque piensa que es acorde a sus creencias y por lo tanto, va a sentirse satisfecho con esa conducta.

La conducta es la manifestación de un pensamiento subjetivo, propio de cada persona, por lo que tenemos que aceptar que en ocasiones las creencias pueden ser falsas o erróneas. El hecho de que aceptemos que nuestra creencia o idea puede no ser la acertada o la objetiva, es la base fundamental de la denominada “tarea de la falsa creencia”, elaborada por Wimmer y Perner en

1983. A continuación observamos la Figura 2, realizada por Baron-Cohen, Leslie y Fritch (1985):

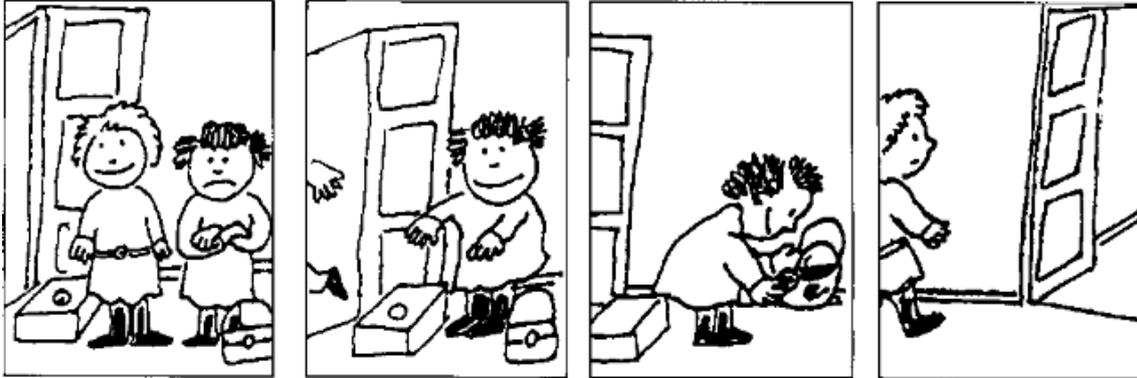


Figura 2: tomada de Madruga, 2010, pág. 222.

La tarea se le presenta al niño como una historieta: Sally y Anne son dos niñas que tienen una canica encima de la caja. Sally se va y Anne guarda la canica en su bolso. Más tarde, vuelve Sally. En este momento debemos preguntar al alumno dónde buscará Sally la canica. Si el niño tiene adquirida la Teoría de la Mente, será capaz de discernir su pensamiento del pensamiento de Sally y responderá que la niña buscará la canica donde la dejó, en la caja. Será consciente de que Sally tiene una falsa creencia. Según diversas investigaciones, un niño no resuelve esta tarea de forma correcta hasta los 4 o 5 años, por lo que a partir de esa edad es cuando podemos hablar de la adquisición de la Teoría de la Mente.

2.3. RELACIÓN EXISTENTE ENTRE TRASTORNO ESPECÍFICO DEL LENGUAJE SEMÁNTICO-PRAGMÁTICO Y TEORÍA DE LA MENTE

Las dificultades lingüísticas que presenta la población con el Trastorno Específico del Lenguaje semántico-pragmático son la consecuencia de un déficit de la Teoría de la Mente y una falta de desarrollo del pensamiento inferencial y mentalista. No son capaces de ajustar su lenguaje a la situación ni al interlocutor, no realizan inferencias simples y tienen dificultades en la planificación y secuenciación del lenguaje, con lo que la función ejecutiva y anticipatoria que nos permite llevar a cabo la Teoría de la Mente tampoco está afianzada.

Los estudios de niños con un desarrollo psicológico y evolutivo normalizado, ponen de manifiesto que *a partir de los 3 meses de edad comienzan a fijarse en los matices expresivos del rostro humano, comparten e intercambian expresiones emocionales* (Rivière, 1996). Cuando alcanzan el año de edad, detectan estados emocionales y esto condiciona su interacción tanto con el adulto como con objetos, hacia los dos años el niño relaciona las conductas con los deseos (ej. alguien bebe agua porque tiene sed) y hacia los tres años el niño muestra cierta representación mental y puede distinguir entre los términos “tener” y “pensar”. Los niños con el Trastorno semántico-pragmático, presentan un retardo en la adquisición de dichos hitos. Baron-Cohen (1991) aglutina los posibles prerequisites necesarios para el desarrollo de la Teoría de la Mente.

Cuadro 2: Ejemplos de las capacidades discriminativas tempranas (posibles prerequisites de la Teoría de la Mente)

<ul style="list-style-type: none"> - Atención y discriminación de los sonidos lingüísticamente relevantes (Eimas, 1982). - Reconocimiento del rostro humano (Johnson y Morton, 1991). - Sensibilidad de la contingencia de las interacciones con los demás (Gergely u Wason, 1999). - Atención conjunta y captación de la intencionalidad en las interacciones (Gergely y Csibra, 2003; Tomasello, 1999) 	<ul style="list-style-type: none"> - Discriminación de los seres animados y de los patrones biológicos de movimiento (Bertenthal, 1996). - Reconocimiento de los humanos como seres autoanimados (Gellman y Opfer, 2002; Molina y otros, 2004). - Atención y discriminación de los movimientos humanos frente a los de otros seres “auto-animados” (Premack, 1990). - Imitación de acciones humanas (Meltzoff y Moore, 1983, 1989).
--	---

A continuación trataremos los prerequisites mencionados relacionándolos con los hitos evolutivos frecuentes del alumnado con este Trastorno.

- Los alumnos con Trastorno semántico-pragmático tienen dificultades en la comprensión de inferencias y chistes, debido a su percepción de un tono de voz invariante y monótono, por lo que el prerequisite de atención y discriminación de los sonidos lingüísticamente relevantes, postulado por Eimas (1982), es un hito evolutivo que no se cumple en los alumnos con dicho Trastorno. Son alumnos que se ríen con frecuencia por motivos que el interlocutor desconoce o incluso conoce pero no nos hacen reír. Se muestran especialmente indiferentes ante los juegos del lenguaje y la ironía, una de las formas más sofisticadas del humor verbal.

- El reconocimiento del rostro humano es otro de los requisitos planteados por Johnson y Morton (1991). Los alumnos con el Trastorno semántico-pragmático reconocen el rostro humano y lo identifican como una parte más del cuerpo, pero les cuesta reconocer emociones y sentimientos tan primitivos como la alegría o la tristeza. Como veremos más adelante en el

desarrollo de nuestra intervención educativa, la población con este trastorno aprende a entender sentimientos, asociarles una causalidad y una consecuencia.

- La atención conjunta y captación de intencionalidad en las interacciones, postulado por Gergely y Csibra (2003) y por Tomasello (1999), es el requisito por excelencia del que precinden los alumnos con Trastorno semántico-pragmático. Multitud de niños no prestan atención a los actos del adulto o ni siquiera responden cuando se les llama por su nombre, puesto que no forma parte de su interés particular.

Como podemos observar, uno de los aspectos fundamentales a trabajar con esta población es la adquisición y desarrollo de la Teoría de la Mente para poder proporcionarle las herramientas necesarias para llevar a cabo representaciones mentales que le permitan atribuir estados mentales y entender y predecir las conductas de los seres humanos, poder anticiparse a estos comportamientos e incluso, tras la intervención específica, poder modificarlos. Una vez expuesta una breve conceptualización del Trastorno semántico-pragmático, la Teoría de la Mente y la interdependencia que existe entre ellos, tratamos la contextualización y características de nuestro alumno.

3. CONTEXTUALIZACIÓN Y CARACTERÍSTICAS DE NUESTRO ALUMNO

3.1. CARACTERÍSTICAS DEL CENTRO

Nos encontramos en un colegio público de educación infantil y primaria de 18 unidades (6 de Educación Infantil y 12 de Educación Primaria). Actualmente el centro cuenta con un maestro de Pedagogía Terapéutica, un profesor de Compensatoria y un maestro de Audición y Lenguaje. El Orientador del equipo y el T. Social/PTSC acuden al centro quincenalmente, los viernes, coincidiendo con el día que se convoca la Comisión de Coordinación Pedagógica. La ratio media por aula es de 23 alumnos en Educación Infantil y 24 en Educación Primaria.

El centro está ubicado en una localidad con un nivel socioeconómico medio-alto, con lo que el entorno reúne recursos favorables para el proceso de enseñanza-aprendizaje: polideportivo, biblioteca municipal, ludoteca, centro cultural,... En el centro están escolarizados los siguientes alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo: 15 alumnos con necesidades educativas especiales, 1 alumno con altas capacidades intelectuales y 16 alumnos de compensación educativa.

El equipo directivo está muy coordinado y este es el séptimo año que desempeña esta función, son sensibles a la atención a la diversidad, priorizando la respuesta a estos alumnos a la hora de confeccionar horarios y determinar actuaciones. El profesorado del centro es estable, asisten a actividades de formación. En el centro hay un clima favorable para la toma de decisiones compartidas, que facilita la elaboración de los documentos institucionales, y en concreto el Plan de Atención a la Diversidad, que está en proceso de revisión en este curso. Asimismo están en un proceso de reflexión sobre las concreciones curriculares, en lo relativo a la evaluación de las Competencias Básicas.

La participación de las familias es irregular, mayor en los niveles de infantil y primer ciclo y reduciéndose en el resto de los ciclos, si bien, se incrementa en las actividades que se diseñan para la orientación al terminar sexto de Educación Primaria.

El centro cuenta con una adecuada dotación de material; una biblioteca que tiene servicio de préstamo, proyector, aula de informática con 25 ordenadores, aula de música, aula de recursos e instalaciones deportivas

3.2. CARACTERÍSTICAS DEL AULA

El aula en la que está escolarizado el alumno con el Trastorno Específico del Lenguaje semántico-pragmático cuenta con un total de 25 alumnos. Hay otro alumno más que presenta necesidades educativas especiales asociadas al desconocimiento del castellano. El resto de alumnos presentan niveles de competencia curricular correspondientes al nivel en el que están escolarizados.

La maestra es una profesional con experiencia pues ha conseguido crear un clima de compañerismo entre los alumnos. La colocación de los alumnos es por grupos: un total de cinco en el que se encuentran sentados los cinco alumnos, en forma de círculo. Los dos alumnos que necesidades educativas especiales se encuentran sentados en la mesa del medio.

3.3. CARACTERÍSTICAS DEL ALUMNO

Nuestro alumno es un niño de 7 años 11 meses, escolarizado en segundo de Educación Primaria. A partir de la evaluación psicopedagógica realizada por el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica de la zona por cambio de etapa debido a su carácter prescriptivo según la orden del 14 de febrero de 1996, el niño es diagnosticado con un Trastorno semántico-pragmático, uno de los subtipos del Trastorno Específico del Lenguaje, ya tratado con anterioridad.

En cuanto a **aspectos del desarrollo**, su nivel de competencia curricular se encuentra por debajo de lo esperado para su edad cronológica, destacando en tareas y actividades manipulativas y visuales. A nivel de coordinación motora general y fina no presenta ninguna alteración. Respecto a los datos médicos, comenzará a acudir al neurólogo debido a su incontrolada impulsividad, motivo por el cual surgen conflictos en el aula y sobretodo, en el patio cuando los niños realizan juego libre, así como presenta dificultades en la aceptación de normas y cumplimiento de las mismas. Su desarrollo cognitivo es normalizado aunque, como cualquier alumno con Trastorno Específico del Lenguaje, presenta gran discrepancia entre la escala verbal y la manipulativa.

Nuestro alumno no tiene adquiridas algunas de las capacidades previas para el desarrollo del lenguaje: tiene una mirada dispersa, lo que dificulta la atención conjunta y en ocasiones la realización de actividades, le cuesta mantener el tema de conversación, formula preguntas fuera de contexto e introduce temas no relacionados con la conversación. No respeta los turnos de habla, su atención selectiva es muy baja, prestando atención a aspectos irrelevantes no relacionados.

En el ámbito comunicativo lingüístico, destaco los siguientes aspectos:

- A nivel receptivo, las características del alumno son:

En relación con la recepción y comprensión del lenguaje, presenta dificultades en la comprensión de estructuras gramaticales, partículas interrogativas y procesamiento de la información, siendo lento. Tiene dificultades de comprensión verbal no ligadas al contexto, llevando a cabo una interpretación literal de las palabras, no es capaz de entender las segundas intenciones, ironías, metáforas o chistes. En relación con la interacción social, presenta una adquisición inapropiada de las normas sociales y gran dificultad para resolver tareas de Teoría de la Mente, realizar inferencias y atribuir estados mentales.

- A nivel expresivo, su mayor dificultad fonológica se encuentra en los aspectos suprasegmentales: tiene un tono de voz invariable, carente de prosodia y entonación, por lo que su lenguaje suele ser monótono. En cuanto al aspecto semántico, tiene una pobreza de registros y dificultades de evocación de las palabras y elección atípica de las mismas (como el empleo en ocasiones de un lenguaje pedante) y confusiones frecuentes entre términos mentalistas que se refieren a personas y objetos.

A nivel pragmático, no es capaz de llevar a cabo una planificación y secuenciación del lenguaje, con lo que presenta dificultades en la ordenación de su discurso. Tiene problemas en ajustarse al contexto lingüístico, al interlocutor, a las situaciones reales que se producen durante la comunicación entre dos personas, siendo el tema de conversación por parte del niño invariable, restringido y en ocasiones monotemático.

En lo relacionado con las actividades lúdicas, nuestro alumno suele jugar sólo, con niños más pequeños que él o con el mismo grupo de niños de su clase, realizando llamadas de atención con sus iguales tirándoles del pelo o empujándoles. Manifiesta conductas violentas cuando no gana en los juegos: patalea, le dan rabetas, empuja a sus compañeros de manera impulsiva y sale corriendo.

Su estilo de aprendizaje está caracterizado por su gran impulsividad, y por tanto, carencia de planificación y secuenciación en la realización de actividades. Necesita el apoyo visual y el lenguaje escrito para poder llevar a cabo las actividades.

En cuanto al contexto social, vive en una familia formada por el padre, la madre y él. La familia afrontó las dificultades de su hijo y se muestra participativa y colaborativa en el proceso de intervención, para lo cual accede a una sesión con la maestra de Audición y Lenguaje cada tres semanas.

En el ámbito de sus necesidades educativas especiales, podemos describir las necesidades de nuestro alumno, principalmente en:

- Realizar inferencias mentales y atribuir estados de ánimo sencillos.
- Interpretar las palabras no ligadas al contexto.
- Adquirir hábitos de comunicación y normas sociales apropiadas a su edad.
- Ampliar e introducir en la conversación temas variados.
- Adquirir las normas de conversación: contacto ocular, respeto de turnos,...
- Aumentar su atención selectiva y controlar su impulsividad.
- Ajustar la prosodia y entonación durante las conversaciones.
- Canalizar las llamadas de atención que realiza de una manera pacífica y normalizada, mejorando en la tolerancia ante los juegos en el patio.
- Jugar con sus iguales y mantener una conducta pacífica y receptiva.
- Llevar a cabo una ordenación y planificación del discurso, en la realización de tareas y en la vida cotidiana, potenciando la función ejecutiva.

Como maestros de Primaria, tenemos que llevar a cabo una Programación Didáctica anual que dé respuesta a la diversidad de nuestro alumnado. Concretamente, expondremos la Adaptación Curricular Individual que se corresponderá con la primera Unidad Didáctica del aula: “Nos encontramos con nuestros amigos”.

4. INTERVENCIÓN DIDÁCTICA: ADAPTACIÓN CURRICULAR INDIVIDUAL

NOS ENCONTRAMOS CON NUESTROS AMIGOS



4.1. DATOS DE IDENTIFICACIÓN

Etapas: Educación Primaria.

Ciclo y curso: primer ciclo. Segundo curso de Educación Primaria.

Temporalización: la intervención educativa que vamos a desarrollar es la primera de nuestra Adaptación Curricular: “Nos encontramos con nuestros amigos”. Se desarrollará durante la primera quincena de octubre, en la materia de Lengua Castellana y Literatura. Está formada por un total de diez sesiones de cincuenta minutos de duración.

Las **agrupaciones** responderán al tipo de actividad programada: en gran grupo y en pequeño grupo. Durante dos sesiones contaremos con el apoyo de la maestra de Audición y Lenguaje, quien realizará talleres de estimulación del lenguaje oral.

4.2. JUSTIFICACIÓN DE LA ADAPTACIÓN CURRICULAR

La Adaptación Curricular es el instrumento que organiza las necesidades del alumnado del aula en relación a unos objetivos y contenidos desarrollados a través de actividades, en un tiempo y espacio determinado mediante unos recursos materiales y personales.

“Nos encontramos con nuestros amigos” es la primera adaptación de las quince propuestas de la programación anual pues consideramos necesario dar prioridad a los recursos que posibiliten la participación del alumno en el centro y en la clase, comunicando en contextos y situaciones reales, trabajando el conocimiento de nuevos amigos, las relaciones entre ellos y las fórmulas de comunicación y cortesía que las sustentan, buscando la confianza y seguridad por parte del alumno y de su clase en el ambiente escolar.

Esta Adaptación Curricular es extensible al resto de los alumnos que forman la clase, ya que trabaja la educación emocional y la pragmática de un modo intencionado, potenciando las habilidades comunicativas y sociales de todo el grupo. Forma parte de la Programación Didáctica Anual, un total de quince Unidades Didácticas, con una temporalización de quince días aproximados cada una.

Tabla 4. Temporalización anual de la Adaptación Curricular

Nº	ADAPTACIÓN CURRICULAR	TEMPORALIZACIÓN
1	Nos encontramos con nuestros amigos	1ª quincena de octubre
2	Somos distintos	2ª quincena de octubre
3	¿Qué comidas te gustan?	1ª quincena de noviembre
4	Conocemos nuestro barrio	2ª quincena de noviembre
5	¿Cómo nos vestimos?	1ª quincena de diciembre

6	¡Han venido los Reyes Magos!	2ª quincena de enero
7	Compramos juntos	1ª quincena de febrero
8	Nuestra familia	2ª quincena de febrero
9	¡Hacemos magia!	1ª quincena de marzo
10	¿Qué quieres ser de mayor?	2ª quincena de marzo
11	Trabajamos nuestro huerto	1ª quincena de abril
12	Nuestros amigos: los animales	2ª quincena de abril
13	Reciclamos y cuidamos nuestro entorno	1ª quincena de mayo
14	Descubrimos los sentidos	2ª quincena de mayo
15	Conocemos los medios de transporte	1ª quincena de junio

A través del área de Lengua Castellana y Literatura pretendemos que los alumnos dominen las destrezas básicas del lenguaje: escuchar, hablar, leer y comenzar a reflexionar sobre éste, tanto comprensivo como expresivo, oral y escrito. Haremos especial hincapié en su funcionalidad: en su uso, para comunicarse, representar la realidad, regulación y planificación de la propia conducta. Potenciaremos las habilidades mentalistas en lo que se refiere a la identificación de sentimientos, asociación de dichos sentimientos a un acontecimiento y una consecuencia, entre otros. Como hemos comentado anteriormente, nuestro alumno con Trastorno Específico del Lenguaje semántico-pragmático tiene dificultades para llevar a cabo este tipo de actividades mentalistas.

A pesar de que el resto de los alumnos del aula tienen adquirida la Teoría de la Mente, es necesario trabajar la educación emocional, el etiquetado de sentimientos y la asociación causa-efecto para poder fomentar su autoestima y seguridad en sí mismo, lo que les permitirá ser unas personas críticas y activas en la sociedad a la que pertenecen. Nuestro aula está formada por 25 alumnos. Tal y como hemos expuesto, dos de ellos presentan necesidades específicas de apoyo educativo y necesitan una Adaptación Curricular, que quedará recogida en un Documento Individualizado de Adaptación Curricular (DIAC), que se incorpora a su expediente personal y debe incluir: datos de identificación del alumno, propuestas de adaptación (tanto las de acceso al currículo como las propiamente curriculares), modalidades de apoyo, la colaboración con la familia, criterios de promoción y los acuerdos tomados al realizar los oportunos seguimientos.

Proceso de elaboración: Para el desarrollo de esta intervención educativa nos hemos basado en las características y necesidades recogidas en la evaluación inicial de nuestro alumno en los tres contextos: individual, escolar/aula y las pautas evolutivas de la comunicación, las características del trastorno semántico pragmático y las consecuencias en su comunicación, el contexto educativo y las diferentes modalidades de atención directa: fuera del aula y en contexto aula. También se tendrá en cuenta el Plan de Fomento de la Lectura, estimulando la curiosidad e

interés por los libros, la lectura de imágenes y la importancia del adulto como modelo de referencia, proponiendo las Tecnologías de la Información y Comunicación, en adelante TIC, como facilitadoras del aprendizaje.

Nuestra intervención educativa se ha llevado a cabo partiendo de las características de los dos alumnos con necesidades educativas especiales y del resto de sus compañeros. Para ello, se ha tomado en cuenta la opinión y valoración de los distintos especialistas que trabajan con los niños y de forma más directa, con la maestra de Audición y Lenguaje, quien nos ha ayudado en la elaboración de las Adaptación Curricular y nos orienta y asesora durante el proceso enseñanza-aprendizaje. Hemos tenido en cuenta diferentes criterios para llevar a cabo nuestra labor docente.

Cuadro 3. Criterios para la elaboración de nuestra intervención educativa

- Motivación, partiendo de los centros de interés del alumnado.
- Secuenciación de los contenidos en cada uno de los bloques del lenguaje, centrándonos en el semántico-pragmático durante el desarrollo de esta Unidad.
- Funcionalidad, entendiendo el lenguaje como instrumento de comunicación y representación de la realidad que nos permitirá llevar a cabo representaciones mentales y realizar inferencias básicas.
- Transcontextualización, generalizando dicho aprendizaje a diferentes contextos: en el barrio, en la familia, en la escuela,...

4.3. CONTRIBUCIÓN A LAS COMPETENCIAS BÁSICAS

Vamos a priorizar aquellas competencias que le van a facilitar una mejor inserción personal en el medio que rodea a nuestros alumnos. Contribuiremos especialmente al desarrollo de la competencia en Comunicación Lingüística, trabajando aspectos relacionados con la capacidad de conversar, utilizar estrategias propias del intercambio comunicativo en diferentes situaciones, comprensión oral, comprensión social, escuchar, expresar ideas y emociones, tener en cuenta otras opiniones, realizar análisis y síntesis, leer y escribir, así como la comprensión escrita.

Con nuestra intervención, también se va a fomentar el desarrollo otras competencias básicas:

A la Competencia social y ciudadana, para la resolución de los conflictos, el desarrollo de habilidades sociales, la empatía, adaptarse al contexto,...

A la Competencia aprender a aprender, al favorecer la función heurística (formular preguntas), planificación de tareas a realizar, autoevaluarse y autorregularse, desarrollar habilidades de cooperación.

Al Tratamiento de la información y competencia digital, de cara a la capacidad de analizar, relacionar y organizar información, sintetizar, buscar y seleccionar información, al desarrollo del trabajo personal y autónomo y desarrollo del trabajo colaborativo, siendo consciente de la importancia que las TIC tienen en la intervención de los problemas de comunicación y lenguaje.

A la Competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico, en lo que se refiere a la habilidad para interactuar con éste, a la comprensión de sucesos y la capacidad de formular preguntas relacionadas con el contexto.

A la Competencia en autonomía e iniciativa personal, de cara a favorecer el conocimiento de sí mismo, autoestima, organización de tiempos y tareas, desarrollo del control emocional, capacidad de elegir, capacidad de demorar los refuerzos.

4.4. OBJETIVOS

Los objetivos que planteamos para esta programación didáctica son una adaptación de los objetivos mínimos del Decreto 40/2007, de 3 de mayo, por el que se establece el Currículo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León. Para realizar dicha adaptación, tomamos los siguientes objetivos del mencionado Decreto:

2. Expresarse oralmente y por escrito de forma adecuada a los diferentes contextos de la actividad escolar, social y cultural, para satisfacer las necesidades de comunicación, y explorando cauces que desarrollen la sensibilidad, la creatividad y la estética.

5. Participar en diversas situaciones de comunicación, aplicando las reglas básicas de los intercambios comunicativos, tomando conciencia de los propios sentimientos, ideas, opiniones y conocimientos, y respetando los de los demás.

La intervención del maestro de Educación Primaria tiene como fin lograr que los alumnos superen los objetivos planteados en el Decreto 40/2007 al finalizar la etapa educativa. Al estar escolarizado en nuestro aula un alumno con Trastorno semántico-pragmático, los objetivos planteados para nuestro alumno, beneficiarán al resto de sus compañeros, pues reforzarán su inteligencia emocional y sus habilidades comunicativas. A continuación, presentamos los objetivos generales de nuestro alumno, recogidos en la Programación General, agrupados en los tres componentes del lenguaje.

Tabla 5. Objetivos generales de la Programación Anual de nuestro alumno

Forma
<ul style="list-style-type: none"> -Mejorar la comprensión verbal: seguimiento de órdenes y consignas (simples, complejas), cuentos, enunciados, comprensión de situaciones sociales, historias lógico-temporales,... -Comprender estructuras gramaticales y partículas interrogativas, potenciando la velocidad de procesamiento de la información. -Desarrollar habilidades metafonológicas: entonación, ritmo, prosodia y conciencia silábica.
Contenido
<ul style="list-style-type: none"> -Ampliar el componente semántico, en cuanto al vocabulario general del alumno a nivel comprensivo y expresivo y para favorecer el establecimiento de relaciones semánticas (categorización, clasificación, definiciones, analogías, opuestos, sinónimos, antónimos,...).
Uso
<ul style="list-style-type: none"> -Utilizar las normas que rigen el intercambio lingüístico (prestar y mantener la atención, la mirada, respetar los turnos, ajustarse al tema,...) y potenciar el desarrollo de otras capacidades previas: juego simbólico, memoria auditiva, discriminación auditiva y fonológica,... - Mejorar y ampliar el uso de las funciones comunicativas en diferentes contextos y con distintos interlocutores para potenciar sus estrategias conversacionales e iniciativa en la comunicación. - Mejorar la organización del discurso (descripción y narración) a través del uso apropiado de la función ejecutiva. - Iniciarse en la comprensión del lenguaje figurado y segundas intenciones. - Identificar el lenguaje no literal, atribuir estados mentales y realizar tareas de teoría de la mente de primer orden. - Canalizar su impulsividad, valorando el respeto y la tolerancia. - Usar el lenguaje escrito como instrumento de comunicación y representación.

Una vez planteados los objetivos generales, pasaremos a tratar los objetivos específicos a desarrollar durante la presente intervención didáctica durante la primera quincena de octubre. Estos objetivos los agrupamos en las tres dimensiones del lenguaje.

Tabla 6. Objetivos de la intervención educativa quincenal

Forma
<ul style="list-style-type: none"> - Interpretar pictogramas sencillos. - Favorecer la comunicación referencial y la petición de objetos.
Contenido
<ul style="list-style-type: none"> - Ampliar el vocabulario referido a compañeros y al colegio y llevar a cabo un uso adecuado del mismo. - Distinguir términos mentalistas básicos.
Uso
<ul style="list-style-type: none"> - Fomentar la función comunicativa de rutinas sociales: saludos, fórmulas de cortesía, despedidas,... - Aprender las normas del centro y ser partícipe de las rutinas del aula. - Identificar emociones sencillas, asociándolas causa y consecuencia. - Identificar absurdos visuales simples de contenido.

4.5. CONTENIDOS

Para alcanzar los objetivos generales propuestos, presentamos los contenidos agrupados en bloques y desarrollados a lo largo de las quince unidades didácticas:

Bloque 1: Capacidades previas

- Atención visual y auditiva, discriminación visual y auditiva. Memoria auditiva.
- Contacto ocular y atención selectiva y sostenida. Capacidades de referencia conjuntas. Imitación motora y verbal. Juego simbólico.
- Relajación (pasiva, global y segmentaria), respiración y soplo. Movilidad de los órganos fonadores.

Bloque 2: desarrollo de capacidades intersubjetivas y mentalistas

- Emociones básicas y complejas. Interpretación de una causa a un estado emocional sencillo.
- Comprensión y utilización de verbos mentalistas: saber, pensar, sentir, querer, poder.
- Interpretación de situaciones a partir del contexto.
- Comprensión de preguntas: ¿Cómo, quién, qué, con quién,...
- Comprensión de actos indirectos, formulaciones indirectas de habla.
- Comprensión de tareas de falsa creencia de primer orden.
- Iniciación a los chistes. Comprensión de situaciones de mentira y broma.

Bloque 3: fonético-fonológico

- Generalización al lenguaje espontáneo.
- Articulación y adquisición de patrones articulatorios. Conciencia silábica y fonológica.

Bloque 4: morfosintáctico

- Uso de frases con diferentes elementos gramaticales en distintos contextos.

- Uso de nexos, concordancias y flexiones. Palabras funcionales.
- Estructuración de los elementos dentro de la frase.
- Comprensión de enunciados con diferentes estructuras sintácticas.

Bloque 5: semántico

- Léxico: uso funcional de vocabulario básico a nivel receptivo y comprensivo.
- Familias léxicas, definiciones, analogías verbales, sinónimos y antónimos.
- Comprensión de órdenes, descripciones, narraciones y cuentos.

Bloque 6: pragmático

- Intención e iniciativa comunicativa. Normas de cortesía: saludos, petición,...
- Función reguladora: modificación de la conducta del interlocutor.
- Función informativa: denominación, descripción, narración.
- Función interrogativa: formulación de preguntas para recabar información.
- Función emotiva: expresión de sentimientos y emociones.
- Función metalingüística o imaginativa: identificación de absurdos, bromas, chistes, dobles mensajes, frases hechas.
- Habilidades conversacionales: participación en conversaciones espontáneas.
- Comprensión de historietas y situaciones sociales.

Bloque 7: lenguaje escrito

- Capacidades previas. Habilidades metalingüísticas, grafomotoras y visoperceptivas.
- Uso funcional del lenguaje escrito. Asociación fonema-grafema.
- Identificación de palabras (vía directa de acceso al léxico).

- Procesos sintácticos y semánticos.

Los contenidos que trabajaremos durante esta intervención educativa son más concretos, por lo que los agruparemos en la Tabla 7 en función de las dimensiones del lenguaje.

Tabla 7. Contenidos de la intervención educativa: “Nos encontramos con nuestros amigos”

Forma
<ul style="list-style-type: none"> - Interpretación de pictogramas sencillos de las estancias del centro. - Interpretación de pictogramas sencillos del material del aula. - Petición de objetos o láminas simples. - Uso del lenguaje para satisfacer necesidades básicas. - Uso del lenguaje como vía de comunicación y representación.
Contenido
<ul style="list-style-type: none"> - Vocabulario del centro y del aula. - Generalización del vocabulario trabajado en los distintos contextos.
Uso
<ul style="list-style-type: none"> - Práctica de saludos y despedidas. Fórmulas de cortesía y relaciones sociales. - Aprendizaje de normas y rutinas del centro. Funcionamiento del aula. - Etiquetado de emociones sencillas: alegría, tristeza y enfado. - Asociación de una causa a un estado emocional. - Relación causa-efecto de acciones y estados emocionales. - Identificación de absurdos visuales simples. - Distinción entre los términos mentalistas “está bien”, “falta”, “sobra”, “necesita”.

4.6. RECURSOS

Para llevar a cabo el desarrollo de nuestra labor docente, contamos con diversos recursos a disposición del profesorado. Concretamente, para el desarrollo de la Adaptación Curricular, disponemos de recursos personales, espaciales, materiales, y metodológicos.

Tabla 8. Recursos de la Unidad Didáctica

Personales	Espaciales	Materiales	Metodológicos
Compañero de nivel, PT, AL, orientador, equipo docente.	Aula de referencia, Aula de audición y lenguaje y espacios del centro.	<ul style="list-style-type: none"> - Lotos: acciones, secuencias temporales, acción-reacción. -Función ejecutiva, comunicación referencial, juego simbólico y material Teach. 	<ul style="list-style-type: none"> - Principios. -Técnicas. - Estrategias.

Como maestros de Primaria tendremos en cuenta las diferentes estructuras de coordinación: compañero de nivel, el equipo de apoyo con el maestro de Pedagogía Terapéutica, con la maestra de Audición y Lenguaje, profesor de apoyo, orientador, jefe de estudios,... a través de reuniones semanales de coordinación. En cuanto a los recursos espaciales, gran parte de las actividades las realizaremos en el aula de referencia. Para llevar a cabo la generalización del vocabulario trabajado, haremos visitas a las distintas estancias del centro, contando con el apoyo de la Maestra de Audición y Lenguaje. Contaremos con el aula de recursos y nos pondremos en contacto con los profesores encargados de su gestión para adaptar los materiales en función de las necesidades de nuestro alumno.

Los recursos materiales y didácticos de los que vamos a disponer son:

- Lotos de acciones, secuencias y ejercicios lógico-temporales, cuentos, razonamiento semántico, juegos de acción-consecuencia, para trabajar la función ejecutiva, planificación del discurso y anticipación de sucesos.
- Láminas para favorecer la comunicación referencial, absurdos de contenido, segundas intenciones, ironía, metáforas, chistes, interpretación de situaciones sociales,...
- Objetos y juegos para favorecer el juego simbólico y la capacidad de representación.
- Cajas y láminas a través de la metodología Teach.

Hemos de mencionar la importancia de los recursos TIC en nuestra labor docente, pues presentan grandes ventajas ya que los alumnos se sienten más motivados, se potencia el autoconcepto, promueve la reflexión, posibilita la interactividad y la individualización y facilitan el trabajo autónomo. En la colaboración con el profesor de apoyo a las TIC, proporcionaremos los siguientes programas: “Ales II” (trabajo de habilidades metalingüísticas), y “La magia de las letras” (inicia y favorece el aprendizaje de la lectura), entre otros. Se ha instalado el hardware Zac Browser, el primer navegador web diseñado para niños con Trastorno de Espectro Autista, con características visuales y previsibles, aspectos que permitirán a nuestro alumno tener un uso independiente del ordenador.

En cuanto a los recursos metodológicos, consideramos necesario trabajar con los siguientes principios, técnicas y estrategias:

Principios:

- Partir de los conocimientos previos del alumno, adoptando una actitud positiva ante actos comunicativos del alumno.
- Recurrir a situaciones naturales, significativas y motivadoras a través de actividades en situaciones reales y trabajo cooperativo con el resto de niños/as en pequeño grupo.
- Estructurar el ambiente educativo, controlando los estímulos distractores.
- Tratar que la información llegue por el mayor número de canales sensoriales: visual, escrito, auditivo, táctil,..
- Fomentar la autoverbalización de las instrucciones, asegurándonos su comprensión.
- Tener en cuenta el ritmo de aprendizaje y el tiempo de atención.
- Potenciar la autonomía en las tareas escolares.
- Secuenciar los aprendizajes en pequeños pasos.
- En relación con la generalización de los aprendizajes, se presentarán actividades en diferentes contextos comunicativos de manera contextualizada, se llevará a cabo una estrecha coordinación entre el centro y la familia, así como servicios externos, facilitaremos la realización de actividades con materiales de uso cotidiano, relacionando los nuevos contenidos con sus conocimientos previos de la manera más funcional posible.

Técnicas:

- La enseñanza incidental para fomentar el uso espontáneo del lenguaje y mejorar las conductas comunicativas del niño.
- Modelado, implicando procesos atencionales, de representación y retención, motivación y refuerzo, a través de la imitación del modelo correcto.
- Encadenamiento hacia atrás para llevar a cabo un aprendizaje de la tarea sin errores, potenciado su autonomía y autoestima.
- Roll-playing, para trabajar el uso funcional del lenguaje.

- Feed-back correctivo a través de correcciones o ampliaciones: expansiones (sintaxis) y extensiones (semántica) por parte del adulto.

Estrategias metodológicas:

- Usaremos pictogramas en color para facilitar la adquisición del nuevo vocabulario.
- Llevaremos a cabo la metodología Teach para favorecer su autonomía. Esta metodología consiste en la presentación de tareas puramente visuales, a través de estrategias de clasificación y emparejamiento, reduciendo la posibilidad de error. Los materiales se han realizado específicamente para este alumno, lo que posibilita el aprendizaje significativo.
- Emplearemos el lenguaje escrito como sistema aumentativo potente, acompañándolo de imágenes y dibujos, haciendo hincapié en las expresiones, emociones, comprensión de sentimientos, normas y juicios morales,...

4.7. ACTIVIDADES

Para el diseño de las actividades tendremos en cuenta los gustos, preferencias y necesidades de nuestro grupo, priorizando las características de nuestro alumno con Trastorno Específico del Lenguaje semántico-pragmático. Las actividades se realizarán en pequeños grupos formados por cuatro alumnos. Esta intervención educativa va a consistir en diez sesiones, de las cuales ocho van a ser realizadas por la maestra-tutora y las dos restantes las realizará la maestra de audición y lenguaje con el apoyo de la tutora. Las sesiones propuestas por la especialista son Talleres de Estimulación del Lenguaje Oral.

Las actividades presentadas dan respuesta a los objetivos planteados, de tal forma que en todas las sesiones realizadas se trabajan los tres tipos de objetivos atendiendo a la forma, al contenido y al uso; para llevar a cabo un aprendizaje funcional. A continuación, presentamos la secuenciación de las sesiones:

- Los primeros minutos mantendremos una charla informal con los alumnos, prestando atención al contacto visual, mantenimiento de la mirada, preguntándoles cómo se encuentran, favoreciendo así la expresión de su estado emocional, ayudándonos del dibujo de una cara.
- Más tarde planificaremos con ellos las actividades que vamos a hacer, empezando por actividades de relajación y respiración, continuaremos con actividades del lenguaje destinadas al trastorno semántico pragmático, finalizando con la más lúdica y fácil.

- Al finalizar cada sesión, haremos un ejercicio de autoevaluación a través del panel “Hoy me siento...”, adjunto en el Anexo 7.1. En él, aparecen los estados emocionales de alegría, tristeza y enfado. Los alumnos tendrán que señalar con la flecha el estado emocional que sienten.

En la organización del tiempo preveremos los momentos de inicio y fin de la clase idóneos para favorecer el uso de normas de cortesía y saludos básicos para relacionarnos con los demás: hola, adiós, y primeras preguntas-respuestas.

A continuación, presentamos una ficha resumen de las diez sesiones que forman parte de esta Intervención educativa. En cada ficha, observamos los objetivos que tratamos y una breve descripción de la actividad que desarrollamos.

Forma: (f)
Contenido: (c)
Uso: (u)

En gran parte de las sesiones se desarrollan los tres tipos de objetivos según los componentes del lenguaje, apareciendo entre paréntesis su clasificación.

Podemos encontrar el desarrollo completo de las diez sesiones en el Anexo 7.2 del presente Trabajo.

Como hemos expuesto anteriormente, la maestra de Audición y Lenguaje desarrollará las sesiones número cinco y número diez, dedicadas a la estimulación del lenguaje oral, las cuales también recogemos en nuestra programación.

Primera sesión

Objetivos:

- Interpretar pictogramas sencillos. (f)
- Ampliar el vocabulario referido a compañeros y al colegio y llevar a cabo un uso adecuado del mismo. (c)
- Fomentar la función comunicativa de rutinas sociales (u)
- Identificar absurdos visuales simples de contenido. (u)

Actividades que se llevan a cabo:

- o “Busca el error”. Consiste en encontrar errores en frase y asociar el término “sobra”.

Ej.: *Estaba cansada, asique me acosté tarde.*

- o “¿En qué se parecen? ¿En qué se diferencian?” Se les presentan fotografías del centro por parejas y explicaremos su uso, material,...

Segunda sesión

Objetivos:

- Ampliar el vocabulario referido a compañeros y al colegio y llevar a cabo un uso adecuado del mismo. (c)
- Distinguir términos mentalistas básicos. (c)
- Fomentar la función comunicativa de rutinas sociales: saludos, fórmulas de cortesía, despedidas,... (u)

Actividades que se llevan a cabo:

- “¿Cómo se siente?” Asociación de sucesos simples con los estados de alegría y tristeza.
- “¿Qué necesito?” Consiste en realizar inferencias simples, asociando el término “necesitar”

Ej.: *Se ha roto la punta del lápiz. ¿Qué necesito?*

Tercera sesión

Objetivos:

- Interpretar pictogramas sencillos. (f)
- Distinguir términos mentalistas básicos. (c)
- Identificar emociones sencillas, asociándolas causa y consecuencia. (u)

Actividades que se llevan a cabo:

- “¿De dónde viene?”. Deben resolver inferencias simples.

Ej.: *Carlos trae conchas y una caracola. ¿De dónde viene?*

- “Busca el error”. Consiste en identificar el absurdo visual, asociando los términos “estar bien” y “estar mal”

Cuarta sesión

Objetivos:

- Interpretar pictogramas sencillos (f)
- Distinguir términos mentalistas básicos. (c)
- Identificar emociones sencillas, asociándolas causa y consecuencia. (u)

Actividades que se llevan a cabo:

- “Si veo...pienso”. Tienen que resolver inferencias sencillas interpretando una situación observable.

Ej. *Veo que mi padre viene con el pelo muy corto. Pienso que...*

- “¿Qué ha pasado?” Se les presenta una situación y tienen que pensar una causa.

Ej. Una muñeca rota. ¿Qué ha pasado?

Quinta sesión: taller de estimulación del lenguaje oral

Objetivos:

- Favorecer la comunicación referencial y la petición de objetos (f).
- Distinguir términos mentalistas básicos (c).
- Fomentar la función comunicativa de rutinas sociales: saludos, fórmulas de cortesía, despedidas,... (u).

Actividad que se lleva a cabo:

- “Lee en voz alta”: presentamos a los alumnos una misma frase en estado afirmativa, interrogativa y exclamativa. Tendrán que leerlas con la entonación adecuada y diferenciar la intencionalidad de cada una.

Ej.: *Tienes ocho años / ¿Tienes ocho años? / ¡Tienes ocho años!*

Sexta sesión

Objetivos:

- Interpretar pictogramas sencillos (f).
- Distinguir términos mentalistas básicos. (c).
- Identificar absurdos visuales simples de contenido (u).

Actividades que se llevan a cabo:

- “Lee y responde”: lectura de frases y resolución de preguntas inferenciales.

Ej.: Marta y Pilar tienen que ir a un pueblo. Marta va en bicicleta y Pilar va andando.

¿Quién llega primero? _____

- “¿A dónde van?” Se les presentan dibujos de personas y tienen que inferir dónde van observando su vestimenta y complementos.

Séptima sesión

Objetivos:

- Interpretar pictogramas sencillos (f).
- Ampliar el vocabulario referido a compañeros y al colegio y llevar a cabo un uso adecuado del mismo (c).
- Distinguir términos mentalistas básicos (u).
- Identificar emociones sencillas, asociándolas causa y consecuencia (u).

Actividades que se llevan a cabo:

- “¿Qué hay en la caja? Presentamos a los alumnos dibujos de un niño que abre una caja y tiene la expresión facial de alegría, pena y un estado normal. Los alumnos tienen que inferir qué hay dentro de la caja en función de la expresión del dibujo.

- “Le falta”: presentamos unos dibujos inacabados y los alumnos tendrán que identificar qué parte del dibujo falta, discriminando los absurdos visuales de contenido.

Octava sesión

Objetivos:

- Interpretar pictogramas sencillos (f).
- Favorecer la comunicación referencial y la petición de objetos (f).
- Ampliar el vocabulario referido a compañeros y al colegio y llevar a cabo un uso adecuado del mismo (c).
- Fomentar la función comunicativa de rutinas sociales: saludos, fórmulas de cortesía, despedidas,... (c).

Actividades que se llevan a cabo:

- o “Inventa una frase”: consiste en resolver por escrito sucesos de la vida cotidiana.

Ej.: *Inventa una frase para pedir un refresco en un bar*

- o “Las fichas iguales”: son un conjunto de pictogramas que se reparten por parejas. Cada pareja tiene los mismos pictogramas. La actividad consiste en pedir al compañero uno de los pictogramas que elijas. Al ser muy parecidos, es necesario aportar detalles concretos del dibujo que observamos.

Novena sesión

Objetivos:

- Favorecer la comunicación referencial y la petición de objetos (f).
- Ampliar el vocabulario referido a compañeros y al colegio y llevar a cabo un uso adecuado del mismo (c).
- Fomentar la función comunicativa de rutinas sociales: saludos, fórmulas de cortesía, despedidas,... (u).
- Aprender las normas del centro y ser partícipe de las rutinas del aula (u).

Actividades que se llevan a cabo:

- o ¿Qué dirías si...? Consiste en resolver situaciones cotidianas.

Ej.: *¿Qué dirías si estás en el patio y un niño te quita tu desayuno?*

- o “Roll-playing”: planteamos situaciones cotidianas en distintos lugares frecuentes: el aula, el mercado, el autobús, la peluquería,... para fomentar el juego simbólico.

Décima sesión: estimulación del lenguaje oral

Objetivos:

- Distinguir términos mentalistas básicos (c).
- Aprender las normas del centro y ser partícipe de las rutinas del aula (u).
- Identificar emociones sencillas, asociándolas causa y consecuencia (u).

Actividades que se llevan a cabo:

- “Escucha y dibuja”: los niños tienen un folio con tres recuadros para dibujar. La maestra empieza a contar una historia con carga pragmática y los niños tendrán que dibujarla. Posteriormente, deberán identificar los sentimientos del protagonista y ofrecer una solución a la situación planteada.

4.8. COLABORACIÓN CON LA FAMILIA

La relación entre la familia y la escuela tiene que ser estrecha para que los contenidos funcionales que trabajamos puedan ser generalizados. Podemos distinguir tres niveles de intervención que debemos llevar a cabo con las familias:

- A nivel centro-aula a través de actividades como reuniones, colaboración en talleres, sesiones informativas,...
- A nivel grupo de familias de alumnos con necesidades educativas especiales con el objetivo de ayudar y promover una reflexión conjunta entre las familias de estos alumnos, programándose cuatro encuentros: primera sesión para tratar las medidas de atención a la diversidad y criterios de apoyo, así como temas a valorar en los siguientes encuentros y fijar horario. Las tres sesiones restantes se dedicarán a la puesta en común de pautas para favorecer la comunicación y la imposición de normas y límites.
- A nivel grupo de familias de nuestro grupo-clase: se realizarán un mínimo de tres reuniones, una por trimestre, para informar sobre la evolución del grupo y el avance del curso escolar.
- A nivel individual para obtener información sobre el contexto socio-familiar y proponer orientaciones para fomentar el aprendizaje del alumnado. Concretamente, tendremos una cita mensual con la familia de nuestro alumno con el Trastorno Específico del Lenguaje Semántico-pragmático para llevar a cabo el seguimiento del alumno que posibilite la generalización de los aprendizajes.

Resulta imprescindible mantener una estrecha coordinación con la familia que posibilite una toma de decisiones conjunta y un feed-back entre la escuela y la familia, para que los contenidos que trabajemos en el aula puedan ser generalizados a otros contextos y conseguir así un aprendizaje funcional. Necesitamos la colaboración de la familia para que nuestra intervención sea de calidad y podamos dotar a esta población de las herramientas pragmáticas necesarias, mejorando su calidad de vida y la calidad de vida de familias enteras. La Asociación Alanda, dedicada a la educación de menores con alteraciones pragmáticas, transmite la necesidad de llevar a cabo una intervención en común con la familia con la siguiente metáfora: Es decir, una

$$1+2=12$$

Comunidad Educativa y un padre y una madre, trabajando juntos en la intervención educativa de un alumno, pueden conseguir un total de doce horas de comunicación al día. La familia es la pieza fundamental que da sentido a nuestra labor docente.

4.9. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

La evaluación forma parte del proceso enseñanza-aprendizaje pues su fin es regularlo: valorará la progresión del alumno así como una evaluación de la intervención educativa que estamos desarrollando. Será, por ello, una evaluación continua y formativa que permita detectar las dificultades que pudieran surgir en el proceso y reajustar nuestra intervención educativa cuando fuese necesario.

Evaluación del proceso de aprendizaje:

En función a los objetivos generales planteados con anterioridad para nuestro alumno, a continuación presentamos los criterios de evaluación generales.

∞ Con respecto a las capacidades previas	SÍ	NO	EN PROCESO
○ Realiza juego simbólico utilizando diferentes objetos y planificando las secuencias de dicho juego.			
○ Mantiene la atención a estímulos visuales y auditivos.			
∞ Con respecto a los aspectos pragmáticos:			
○ Se comunica en asambleas de aula, manteniendo el contacto ocular, el turno y ajustándose al tema que se trate.			
○ Utiliza diferentes funciones comunicativas: reguladora, informativa, heurística, emotiva, interactiva, lúdica.			
○ Toma la iniciativa en la comunicación con iguales en pequeño grupo.			
○ Se ha iniciado en la comprensión de bromas, chistes, lenguaje irónico, historietas sociales y falsas creencias de primer orden.			
∞ Con respecto al desarrollo semántico:			
○ Usa el léxico de las unidades didácticas en las conversaciones sobre el tema.			
○ Establece relaciones semánticas en función de su categoría.			
○ Define palabras por su función y sus características.			
∞ Con respecto al componente formal:			
○ Utiliza frases con diferentes elementos para transmitir ideas, vivencias, emociones.			
○ Emplea determinantes, adjetivos, nexos y diferentes flexiones verbales en sus emisiones orales.			

Tabla 9: Criterios de evaluación de la Programación General Anual

Esta evaluación quedará reflejada por escrito en un documento de carácter cualitativo que complementa la evaluación que se realizará para el conjunto de los alumnos, pues la orden del 14 de febrero de 1996 sobre evaluación de los alumnos con necesidades educativas especiales, establece que la información que se proporcione a los alumnos o a sus representantes legales

constará, además de las calificaciones, de una valoración cualitativa del progreso de cada alumno o alumna respecto a los objetivos propuestos en su adaptación curricular. Para ello utilizaremos un informe que contemplará, en términos generales, los siguientes aspectos: sesiones de apoyo, aspectos trabajados, evaluación del alumno, valoración de las condiciones de apoyo (modalidad, número de sesiones, coordinaciones,...), propuestas de mejora (contenidos de apoyo, condiciones, material a utilizar,...).

Para llevar a cabo este seguimiento constante, en cada una de las unidades didácticas se establecen criterios de evaluación en función de las actividades que desarrollemos para que permitan observar el grado de consecución de los objetivos propuestos. A continuación y centrándonos en nuestro trabajo, mencionamos los criterios de evaluación de esta intervención didáctica quincenal, agrupados en los componentes del lenguaje.

Tabla 10. Criterios de evaluación de la Adaptación Curricular

	SÍ	NO	C/A
Forma			
Identifica absurdos visuales simples	X		
Lee imágenes y pictogramas sencillos.	X		
Contenido			
Comprende y usa el vocabulario del colegio.	X		
Uso			
Mantiene el contacto ocular durante la conversación			X
Saluda y se despide cuando entra o sale de una estancia	X		
Usa fórmulas de cortesía básicas en sus intercambios comunicativos	X		
Participa en la asamblea y rutinas del aula	X		
Identifica la alegría, la tristeza y el enfado	X		
Asocia una causa a las emociones sencillas	X		
Relaciona una emoción sencilla con una consecuencia			X
Distingue términos mentalistas simples	X		
Usa el lenguaje para expresar actitudes positivas ante los demás.	X		

Como instrumentos de evaluación utilizaremos la observación, obtención de muestras de lenguaje espontáneo, anecdotalios y los registros de vocabulario utilizado y/o conocido.

Valoraremos sus actitudes hacia el aprendizaje, la realización de trabajos escolares, la disminución de conductas socialmente inadecuadas, las muestras de bienestar,... así como la información aportada por el resto de las personas que trabajen con él, y su familia.

4.10. EVALUACIÓN DE LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA

Respecto a la evaluación del proceso de enseñanza y práctica docente, tomaremos como referencia la estructura de evaluación propuesta en la “Guía para la reflexión y la evaluación de la propia práctica docente”, de E.O.E.P.s de Badajoz (1997), adjuntada en el Anexo 7.3. del presente Trabajo, donde encontramos la siguiente clasificación: evaluación de la preparación de la Unidad Didáctica y evaluación de su realización.

Evaluación de la Unidad Didáctica

Debemos llevar a cabo un análisis del contenido de las decisiones que tomamos durante su confección, recogidos a continuación:

Tabla 11 Indicadores que evalúan la preparación de la intervención educativa

	Sí	No
1. Realizo la programación de mi actividad educativa teniendo como referencia el Proyecto Curricular de Etapa y, en su caso, la programación de área; instrumentos de planificación que conozco y utilizo		
2. Formulo los objetivos didácticos de forma que expresan claramente las habilidades que mis alumnos y alumnas deben conseguir como reflejo y manifestación de la intervención educativa.		
3. Selecciono y secuencio los contenidos (conocimientos, procedimientos y actitudes) de mi programación de aula con una distribución y una progresión adecuada a las características de cada grupo de alumnos.		
4. Adopto estrategias y programo actividades en función de los objetivos didácticos, en función de los distintos tipos de contenidos y en función de las características de los alumnos.		
5. Planifico las clases de modo flexible, preparando actividades y recursos (personales, materiales, de tiempo, de espacio, de agrupamientos...) ajustados al Proyecto Curricular de Etapa, a la programación didáctica en el caso de secundaria y, sobre todo, ajustado siempre, lo más posible a las necesidades e intereses de los alumnos.		
6. Establezco, de modo explícito, los criterios, procedimientos e instrumentos de evaluación y autoevaluación que permiten hacer el seguimiento del progreso de los alumnos y comprobar el grado en que alcanzan los aprendizajes.		

7. Planifico mi actividad educativa de forma coordinada con el resto del profesorado (ya sea por nivel, ciclo, departamentos, equipos educativos y profesores de apoyos).		
Observaciones: la coordinación se lleva a cabo con los especialistas que trabajan con nuestro aula, y específicamente con la maestra de audición y lenguaje que trabaja con nuestro alumno con Trastorno Específico del Lenguaje Semántico-pragmático, quien también nos asesora y proporciona material adaptado.		

Es necesario evaluar la realización concreta de nuestra intervención, por lo que seleccionamos los indicadores propuestos en la “Guía para la reflexión y la evaluación de la propia práctica docente”, de E.O.E.P.s de Badajoz (1997):

Tabla 12. Indicador uno: motivación de los alumnos durante la intervención educativa

	Consecución
Presento y propongo un plan de trabajo, explicando su finalidad y planteando situaciones introductorias al tema	Sí
Mantengo el interés del alumnado durante la intervención, informando de los progresos conseguidos así como de las dificultades encontradas	No

Hemos aprovechado los condicionantes temporales; la intervención didáctica planteada permite trabajar el encuentro con nuestros amigos, por su temproalización, creando motivación ante los actos comunicativos y sociales. La comunicación es fundamental en nuestra labor docente, por lo que informamos a los alumnos, haciendo hincapié en los logros para aumentar su autoestima y mejorar su autoconcepto. No tratamos las dificultades encontradas para evitar la desmotivación en nuestros alumnos. Considero que es un aspecto a mejorar: tratar estas dificultades como aspecto a trabajar y seguir mejorando, para ser críticos y responsables ante el trabajo.

Tabla 13. Indicador dos: actividades en el aula y diversidad

	Consecución
Planteamos diversos tipos de actividades que fomenten la consecución de los objetivos propuestos, trabajando tanto de forma individual, pequeño grupo y grupo aula, siendo los materiales adaptados y eficaces	Sí
Tenemos en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje y necesidades educativas especiales a nivel pedagógico y de organización interna del centro a través de reuniones con otros docentes que trabajan con nuestro grupo	Sí

Las actividades que desarrollamos permiten trabajar los objetivos planteados, realizándose con diferentes agrupamientos en función de la tipología de la actividad. Para la confección de dichas actividades, partimos de las necesidades y características que presenta nuestro alumno con Trastorno Específico del Lenguaje Semántico-pragmático para trabajar aspectos en los que presenta dificultades, llevando a cabo reuniones de ciclo con los especialistas que trabajan con nuestro aula para ofrecer aprendizajes significativos y reales. Sin duda, trabajar pragmática con los alumnos va a beneficiar a su desarrollo y autonomía personal.

Tabla 14. La presentación de los contenidos

	Consecución
Los contenidos son organizados dando una visión general del tema, relacionándolos con conocimientos previos.	No
Facilitamos estrategias de aprendizaje y comprobamos la comprensión de las indicaciones de las tareas a realizar, dirigiéndonos a los alumnos con instrucciones concisas y secuenciadas.	Sí

Durante nuestra práctica docente, organizamos los contenidos para facilitar la claridad de las clases pero falta contenido predominantemente visual. Es necesario incorporar de forma sistemática esquemas aclaratorios con conceptos claves que permitan al alumno ofrecer una visión general más clara. También es imprescindible plantear a los alumnos pictogramas en blanco y negro en vez de en color, pues en algunos alumnos esto suponía una distracción.

Respecto a la tipología de las actividades presentadas, en ocasiones no todos los alumnos del aula realizan las actividades de ampliación por falta de tiempo en la sesión. Algunos de los métodos para asegurarnos la comprensión del alumno, como el feed-back, verbalización de las tareas, etc., son aspectos a trabajar con el alumno debido a sus dificultades pragmáticas.

Tabla 15. Organización y clima del aula

	Consecución
Adoptamos distintos agrupamientos en función de la tarea a realizar, empleando recursos didácticos variados, favoreciendo el uso autónomo de los materiales por parte de los alumnos	Sí
Favorecemos el respeto de las normas del centro y las relaciones entre los alumnos son correctas y fluidas.	No

En ocasiones la población con Trastorno Específico del Lenguaje presenta conductas disruptivas debido a la incomprensión de las normas y de las situaciones emocionales, por lo que las relaciones entre los alumnos en ocasiones tienen que ser mediadas por un adulto.

Tabla 16: seguimiento y control del proceso enseñanza-aprendizaje

	Consecución
Revisamos y corregimos los contenidos y actividades propuestas, a la vez que proporcionamos información sobre la ejecución de la tarea.	Sí
Proponemos nuevas actividades para afianzar los contenidos trabajados o para continuar trabajando los objetivos no alcanzados.	No

Dado que en nuestro aula está escolarizado el alumno con Trastorno Específico del Lenguaje Semántico-pragmático, hay elaboradas un conjunto de fichas de ampliación para los alumnos que finalicen antes las tareas. Hemos de mencionar que no todos los objetivos propuestos en esta intervención educativa han sido realizados de forma autónoma. Concretamente, los objetivos: “mantiene el contacto ocular durante la conversación” y “relaciona una emoción sencilla con una consecuencia” los realiza con apoyo del adulto, por lo que serán motivo de trabajo durante la siguiente Programación quincenal: “Somos distintos”

5. CONCLUSIONES

La capacidad de comunicar es intrínseca en el ser humano, y cuando las personas no disponemos de las herramientas necesarias para ello, debemos llevar a cabo una intervención educativa sistemática. La población con Trastorno Específico del Lenguaje Semántico-pragmático presenta severas dificultades en comprender las emociones y el mundo social que nos rodea y, por tanto, adaptar su lenguaje y comportamiento a las situaciones cotidianas.

Este Trabajo pretende ofrecer una respuesta ajustada a las características y necesidades de esta población a través de la realización de una intervención educativa quincenal elaborada para el primer ciclo de Educación Primaria. Tras la puesta en marcha de este proyecto, se corrobora la necesidad de llevar a cabo un aprendizaje emocional basado en el etiquetado y asociación de sentimientos, con actividades diseñadas para la población con Trastorno Específico del Lenguaje Semántico-pragmático. El mejor conocimiento de uno mismo permite la identificación de nuestros estados emocionales y esto se manifiesta en nuestro comportamiento y conductas observables; principales alteraciones de estos alumnos. Es por ello por lo que en esta población, la Teoría de la Mente no se adquiere, si no que se aprende tras una actuación docente y un largo proceso de enseñanza. Las dificultades que esta población presenta precisan un trabajo sistemático y una Programación Anual que contemple estas necesidades, por lo que la participación de la Comunidad Educativa es necesaria para la puesta en marcha y realización real de este Trabajo.

Como maestros, uno de los retos fundamentales es ofrecer una educación adaptada a las características y peculiaridades de cada alumno. La inclusión de los alumnos con el Trastorno Específico del Lenguaje en la escuela ordinaria es posible, siempre y cuando se desarrolle una Programación Didáctica que contemple las necesidades del alumnado como la pieza angular de nuestra labor docente. Es necesario llevar a cabo una estrecha coordinación con la maestra de audición y lenguaje y el resto de especialistas que trabajan con los alumnos y en concreto con los alumnos con necesidades educativas especiales. La familia necesita a la escuela para poder obtener una intervención individualizada y la escuela necesita a la familia para que esa intervención pueda ser generalizada a otros contextos. Los docentes que formamos parte de la escuela debemos construir un Sistema Educativo que dé respuesta a la diversidad del alumnado, teniendo en cuenta a las familias y valorándolas como el principal agente educativo y socializador de nuestros alumnos.

6. REFERENCIAS

- Anderson, C., Mackay, G. (2002): *Enseñando a niños con dificultades pragmáticas de comunicación*. Madrid. Entha Ediciones.
- Aguado, G. (1997): *Trastorno específico del lenguaje, Retraso del Lenguaje y Disfasia*. Archidona. Aljibe.
- Aguado, G. (2009). El trastorno específico del lenguaje (TEL): un trastorno dinámico. Manuscrito enviado para publicación. XIX Congreso Nacional de la Federación Española de Profesores de Audición y Lenguaje.
- Bishop D. V. M., Chan J., Adams C., Hartley J. y Weir F. (2000): Conversational responsiveness in specific language impairment: Evidence of disproportionate pragmatic difficulties in a subset of children. *Development and Psychopathology*. 12, 177-199.
- Borel-Maisonny S., Launay C. (1975): *Los trastornos del lenguaje, la palabra y la voz en e niño*. Barcelona. Toray-Masson.
- Bush W. J., Giles M. T. (1986): "Cómo desarrollar aptitudes psicolingüísticas". Roca. Colegio Público Montevil: *Proyecto emociones*.
<http://blog.educastur.es/diversidadrecursos/2013/06/12/proyecto-emociones/>
(Consulta: junio de 2013)
- Fresneda M. D. y Mendoza E. (2005): Trastorno Específico del Lenguaje: concepto, clasificaciones y criterios de diferenciación. *III Curso sobre aspectos neurobiológicos del aprendizaje en niños: III. Disfasias Primarias*.
- García M., J.A., Delval J. (2010): *Psicología del Desarrollo I*. Madrid. UNED.
- Hernández Rodríguez, J. M. (1995): *Propuesta curricular en el área de lenguaje*. Madrid. CEPE.
- Martín, E. y Coll, C. (2003). *Aprender contenidos, desarrollar capacidades. Intervenciones educativas y planificación de la enseñanza*. Barcelona: Edebé.
- Martos, J. (1984): *Los padres también educan*. Madrid. APNA.
- Mendoza E. (2001): *Trastorno Específico del Lenguaje (TEL)*. Madrid. Pirámide.
- Monfort M., Juárez A., Monfort I. (2004): *Niños con Trastornos Pragmáticos del Lenguaje y de la Comunicación. Descripción e intervención*. Madrid. Entha Ediciones.
- Monfort M. y Monfort I. (2001): *En la mente*. Madrid. Entha Ediciones.
- Monfort M. y Monfort I. (2001): *Estimulación del Lenguaje Oral. Un modelo interactivo para niños con necesidades educativas especiales*. Madrid. Entha Ediciones.
- Rivière A. (2001): *Autismo: orientaciones para la intervención educativa*. Madrid. Trotta.
- Valles Arándiga, A. (1999): "Siendo inteligente con las emociones". Valencia. Promolibro.

7. ANEXOS

7.1. Panel “Hoy me siento...”	1
7.2. Actividades que componen las diez sesiones de la Adaptación Curricular	2
Primera sesión	3
Segunda sesión	6
Tercera sesión	9
Cuarta sesión	11
Quinta sesión	13
Sexta sesión	14
Séptima sesión	16
Octava sesión	19
Novena sesión	25
Décima sesión	26
7.3. “Guía de la reflexión y la evaluación de la propia práctica docente”, elaborada por C.P.R.s, E.O.E.P.s y S.I.T.E., en Badajoz, 1997	27

ANEXO 7.1. PANEL “HOY ME SIENTO”



ANEXO 7.2. ACTIVIDADES QUE COMPONEN LAS DIEZ SESIONES DE LA ADAPTACIÓN CURRICULAR

- Primera sesión: “Busca el error” y “¿En qué se parecen? ¿En qué se diferencian?”
- Segunda sesión: “¿Cómo se siente?” y “¿Qué necesito?”
- Tercera sesión: “¿De dónde viene?” y “Busca el error”.
- Cuarta sesión: “Si veo... Pienso” y “¿Qué ha pasado? Dibuja”.
- Quinta sesión: taller de estimulación del lenguaje oral: “Lee en voz alta”.
- Sexta sesión: “Lee y responde” y “¿A dónde van?”.
- Séptima sesión: “¿Qué hay en la caja?” y “Le falta”.
- Octava sesión: “Inventa una frase” y “Las fichas iguales”.
- Novena sesión: “¿Qué dirías si...?”.
- Décima sesión: taller de estimulación del lenguaje oral: “Escucha y dibuja”.

Primera sesión: busca el error

Estaba cansada, asique me acosté tarde.

Comí una hamburguesa porque no tenía hambre.

Me gusta el invierno porque hay muchas flores.

En el equipo de fútbol todas somos chicas: Pepa, Yolanda, Pedro y yo.

En la granja las gallinas daban leche.

Juan estaba muy triste, se reía mucho.

La profesora está enfadada porque Isabel trabajó bien.

No he comprado el bolso porque tenía mucho dinero.

Mamá encontró un tigre en casa.

Primera sesión: ¿en qué se parecen? ¿En qué se diferencian?





Segunda sesión: ¿cómo se siente?

¡Qué bien!



¡Qué pena!





Segunda sesión: ¿qué necesito?

Se me ha roto la punta del lápiz. Necesito _____

Me he caído y me sale sangre del dedo. Necesito _____

Está lloviendo y voy a calzarme. Necesito _____

Estamos en la playa y tengo la cabeza roja. Necesito _____

Voy con papá y vamos a entrar en casa. Necesitamos _____

Voy a pintar con acuarelas. Necesito _____

Voy a pelar una pera. Necesito _____

Tercera sesión: ¿de dónde viene?

Alejandro trae su bañador mojado en la mochila.

¿De dónde viene? _____

Carlos trae conchas y una caracola.

¿De dónde viene? _____

Ana trae sacapuntas, lápices y una goma.

¿De dónde viene? _____

Papá viene con el pelo muy corto.

¿De dónde viene? _____

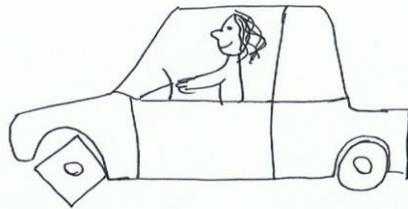
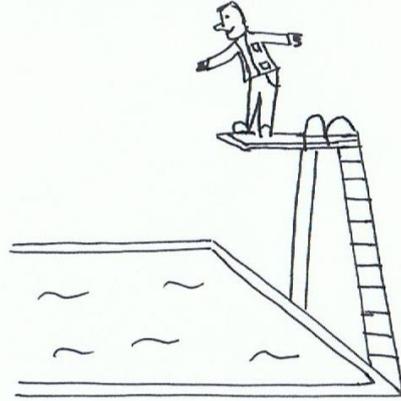
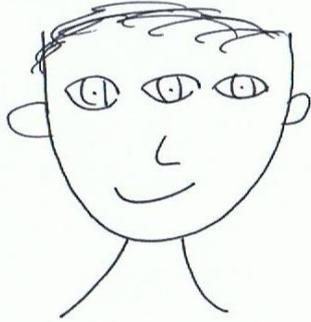
Pepa trae calamares y gambas.

¿De dónde viene? _____

Marta trae dos napolitanas y pan.

¿De dónde viene? _____

Tercera sesión: busca el error



Cuarta sesión: si veo... Pienso

Veó que mi padre viene con el pelo muy corto. Pienso que _____

Por la ventana, veo a una chica con gorro y bufanda. Pienso que _____

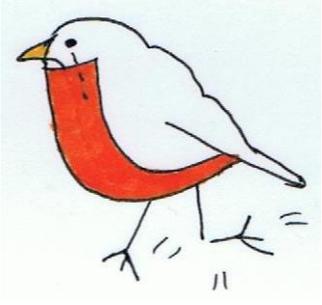
Veó a mi vecino en chándal y con una raqueta en la mano. Pienso que _____

Hoy es viernes y el colegio está cerrado. Pienso que _____

Miro por la ventana y los niños van en manga corta y pantalón corto. Pienso que _____

Veó a mi hermana soplar las velas y recibir regalos. Pienso que _____

Cuarta sesión: ¿qué ha pasado? Dibuja

Primero	Después
	
	
	
	

Quinta sesión: taller de estimulación del
lenguaje oral: lee en voz alta

Tienes ocho años	¿Tienes ocho años?	¡Tienes ocho años!
Vivimos en Madrid	¿Vivimos en Madrid?	¡Vivimos en Madrid!
Vamos al cine	¿Vamos al cine?	¡Vamos al cine!
Quieres que vaya	¿Quieres que vaya?	¡Quieres que vaya!
Es un perro	¿Es un perro?	¡Es un perro!
Te duele la mano	¿Te duele la mano?	¡Te duele la mano!
Necesito el reloj	¿Necesito el reloj?	¡Necesito el reloj!
Cierro la ventana	¿Cierro la ventana?	¡Cierro la ventana!
Cogemos el tren	¿Cogemos el tren?	¡Cogemos el tren!

Sexta sesión: lee y responde

Marta y Pilar tienen que ir a un pueblo. Marta va en bicicleta y Pilar va andando.

¿Quién llega primero? _____

Ana y Miguel han ido a coger setas. Ana ha cogido 6 y Miguel ha cogido 12.

¿Quién ha cogido menos setas? _____

Julia y María están en la gasolinera. Julia baja a echar gasolina y María se queda en el coche.

¿Quién es la madre? _____

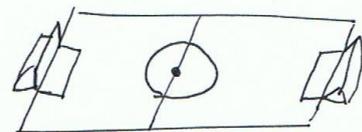
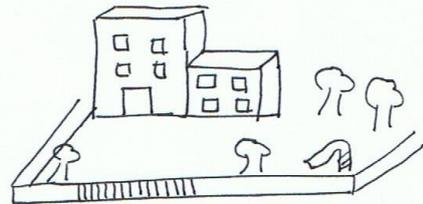
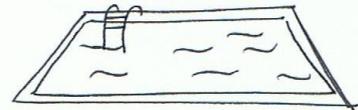
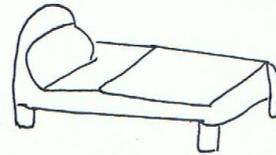
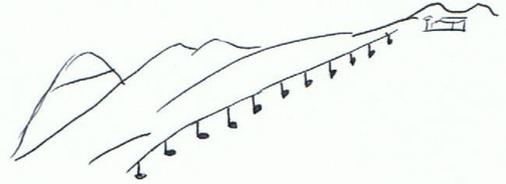
Jesús y Jaime montan en bicicleta. Jaime va sólo y Jesús va con ruedines.

¿Quién está aprendiendo a montar en bicicleta? _____

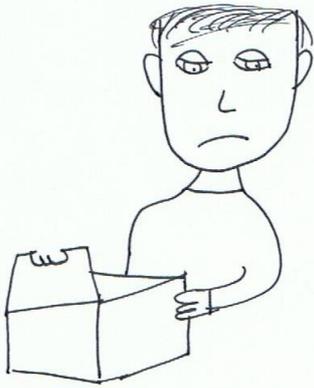
Guillermo ha hecho las tareas y quiere ir a jugar al parque.

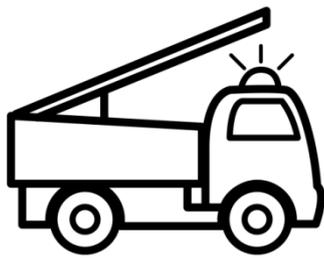
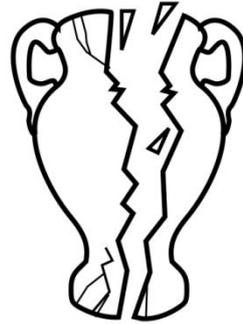
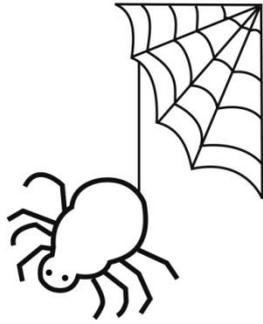
¿Guillermo es un niño o un padre? _____

Sexta sesión: ¿a dónde van?

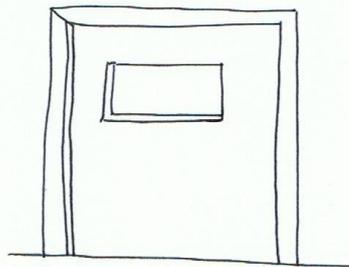
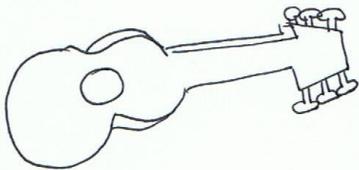
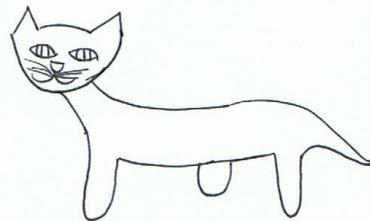
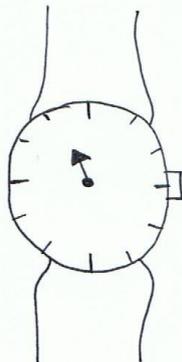
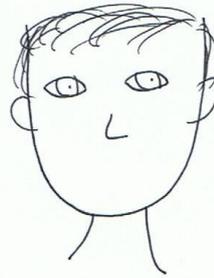
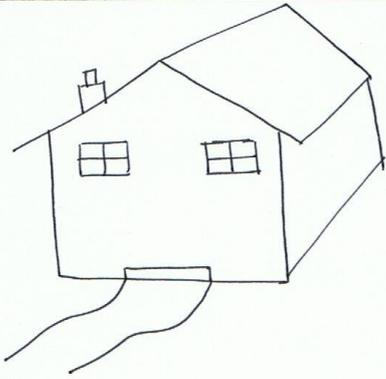


Séptima sesión: ¿qué hay en la caja?





Séptima sesión: le falta...



Octava sesión: inventa una frase para:

Pedir un refresco en un bar:

Preguntar dónde está el metro más cercano:

Pedir la goma a un compañero:

Jugar a un juego en el patio:

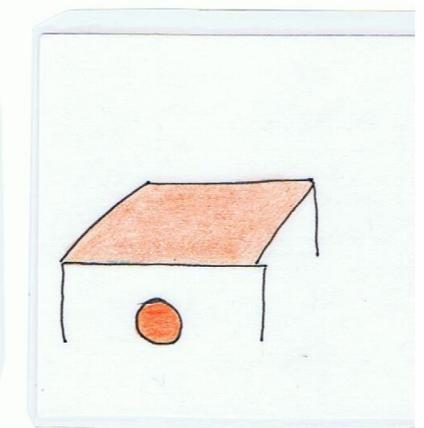
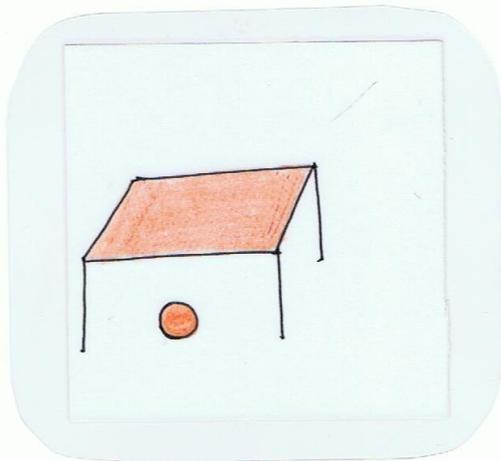
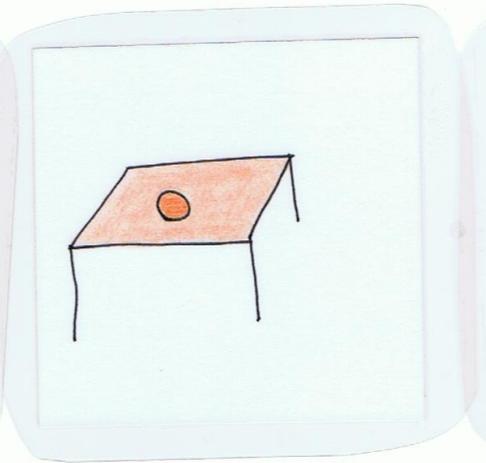
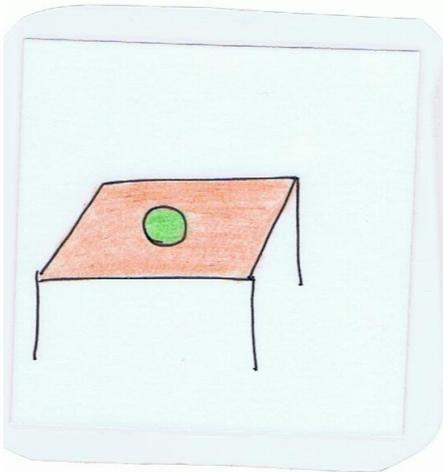
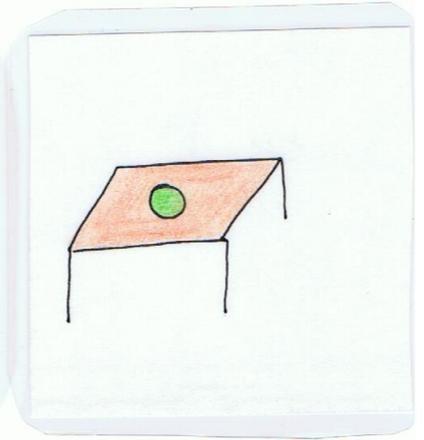
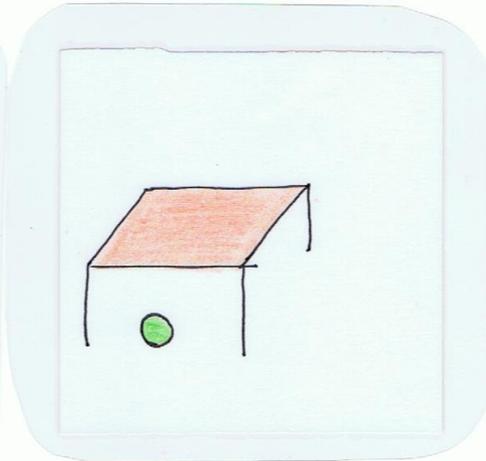
Pedir permiso a papá y mamá para jugar con el ordenador:

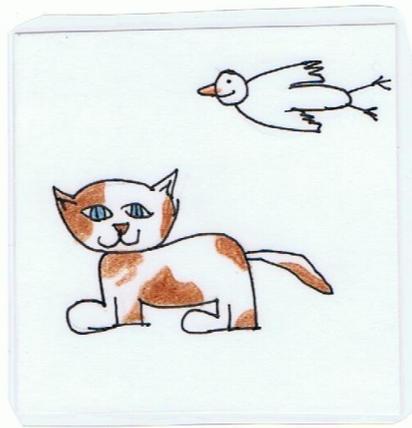
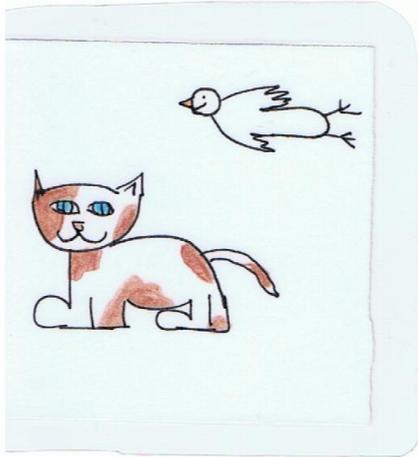
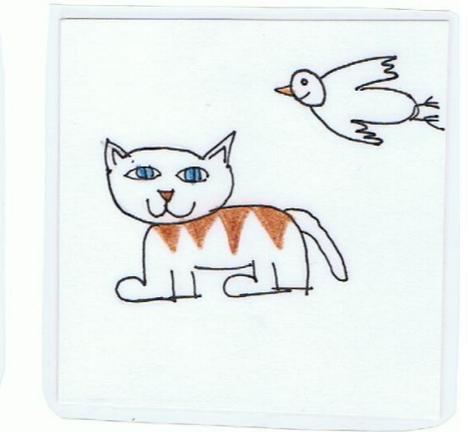
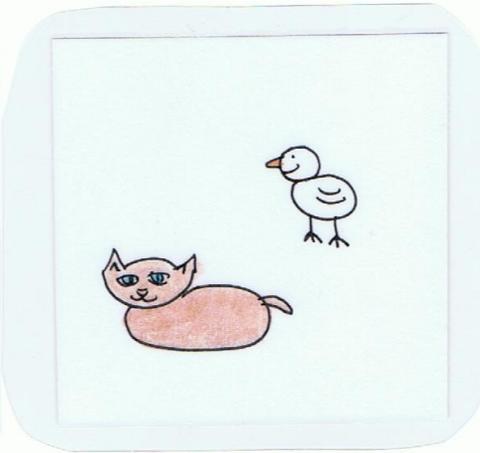
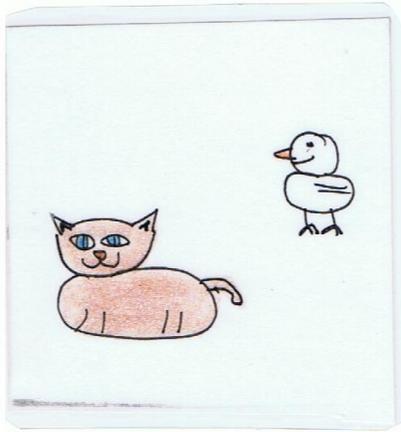
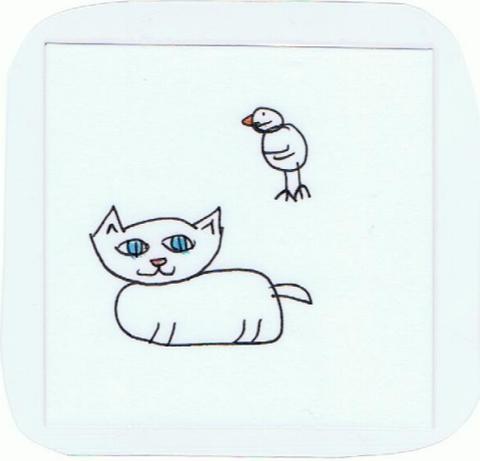
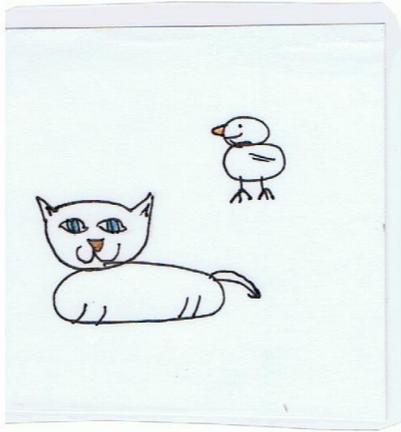
Explicar al médico qué te pasa:

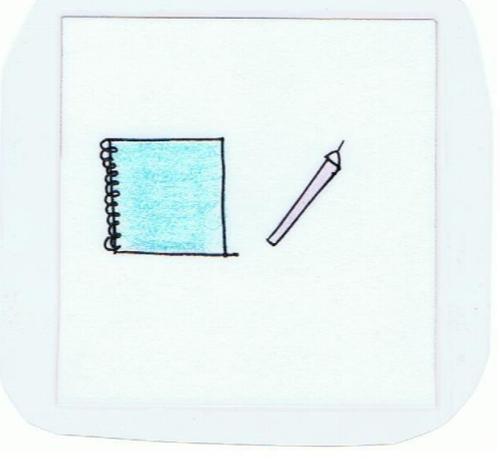
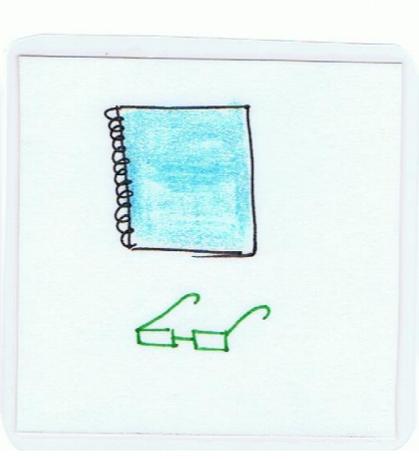
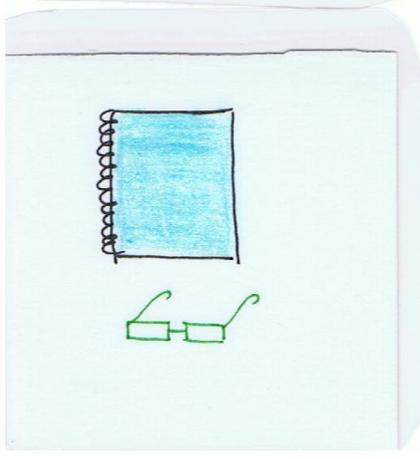
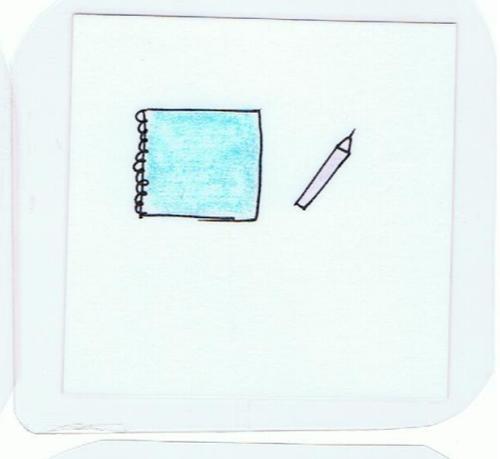
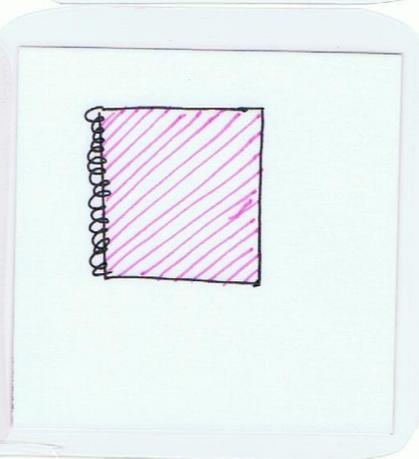
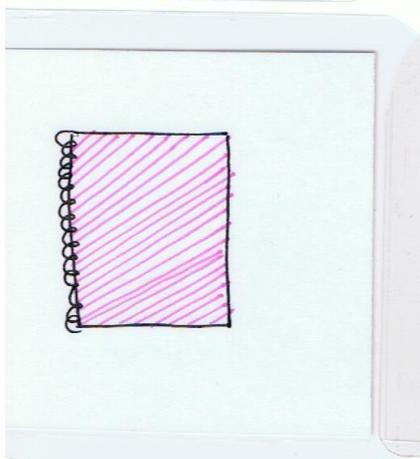
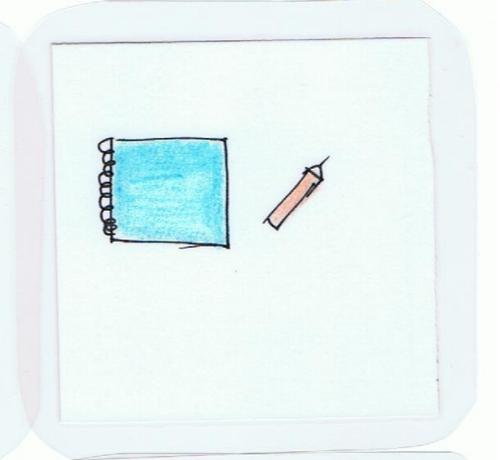
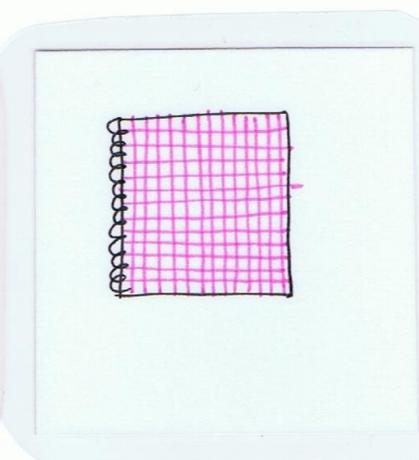
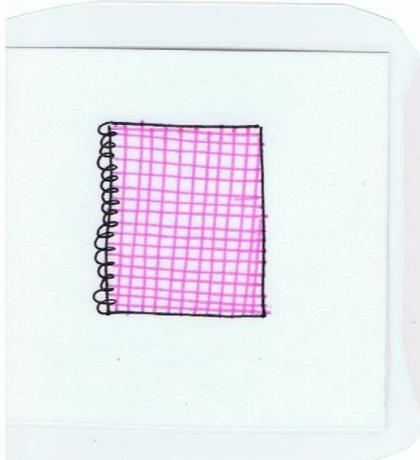
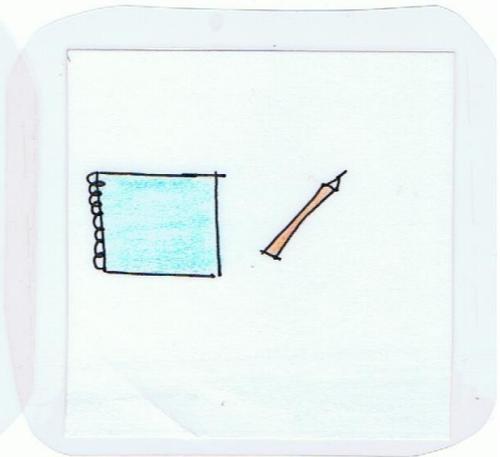
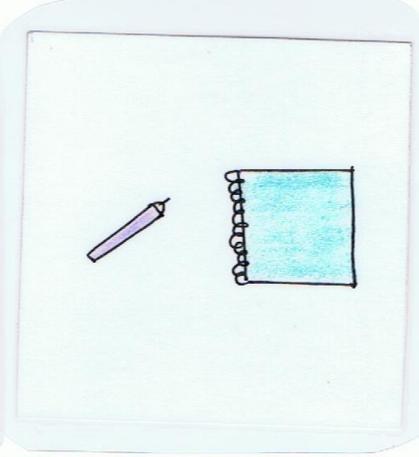
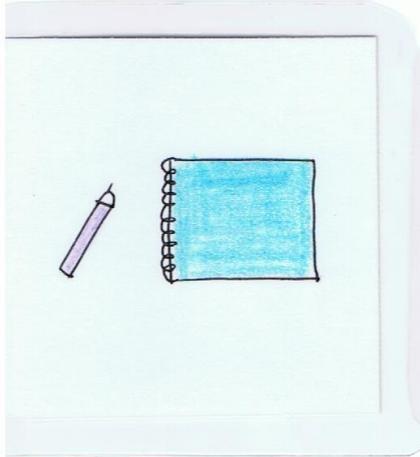
Invitar a un amigo a casa:

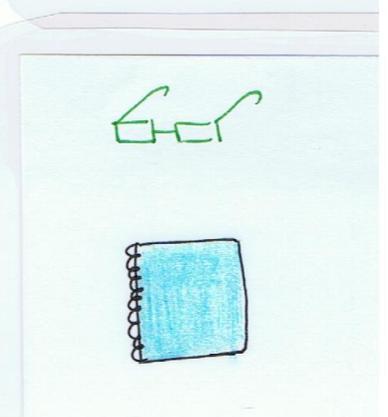
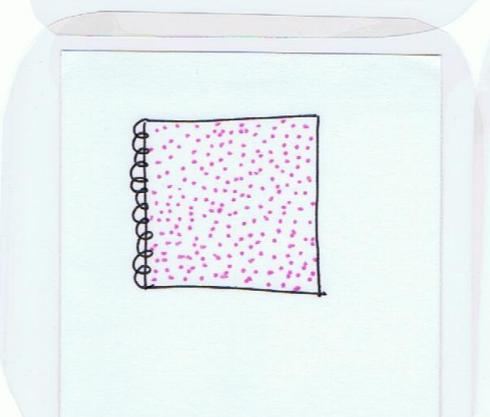
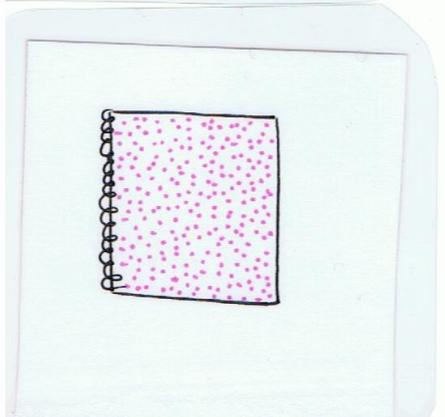
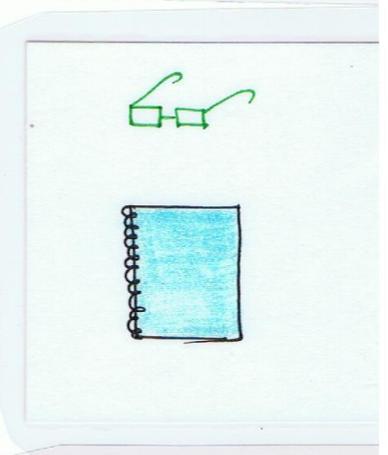
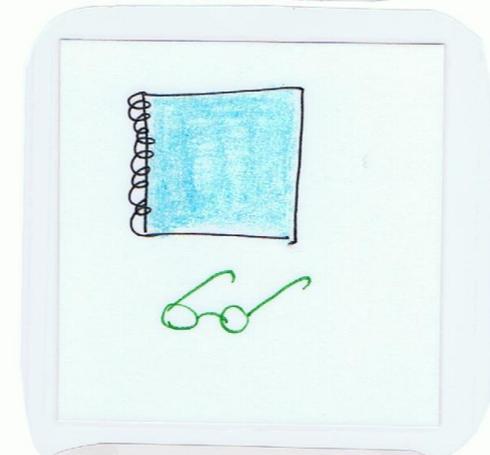
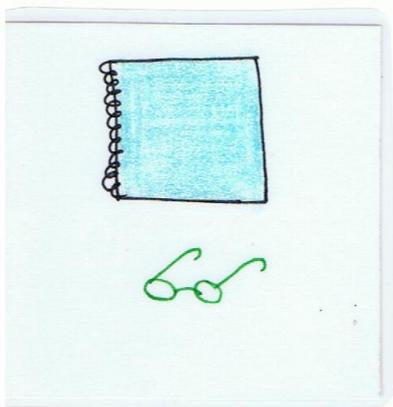
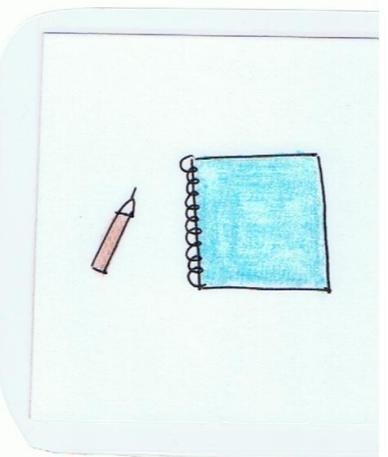
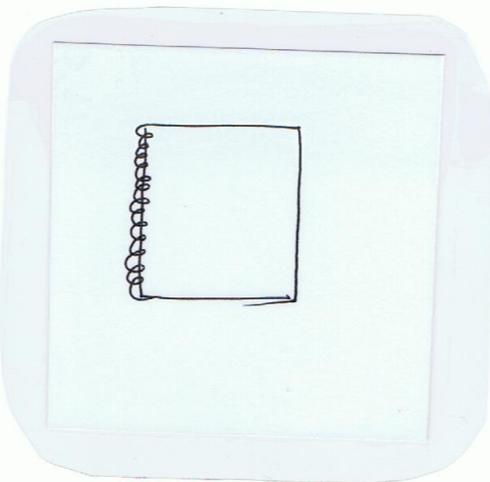
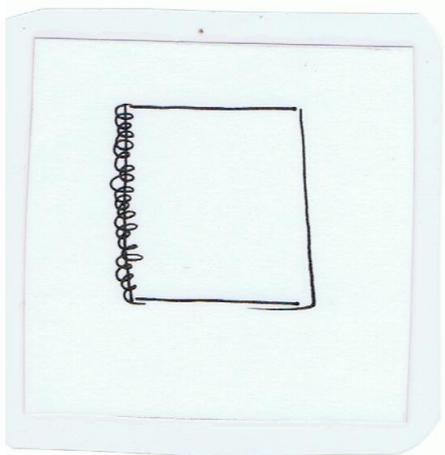
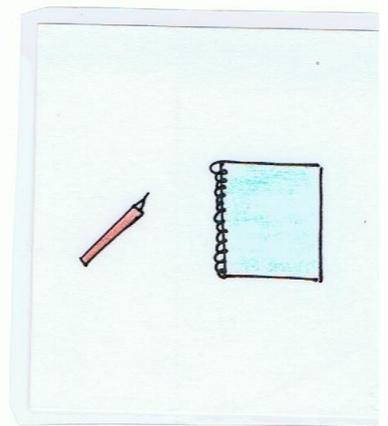
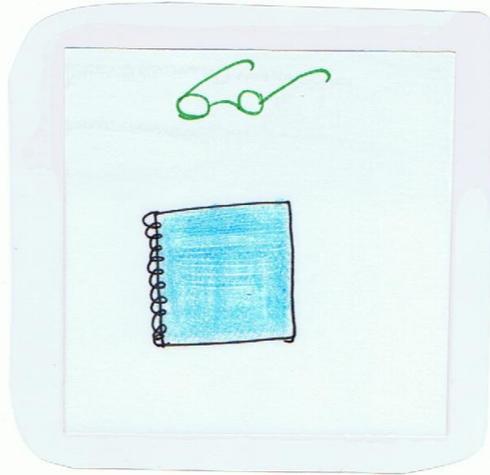
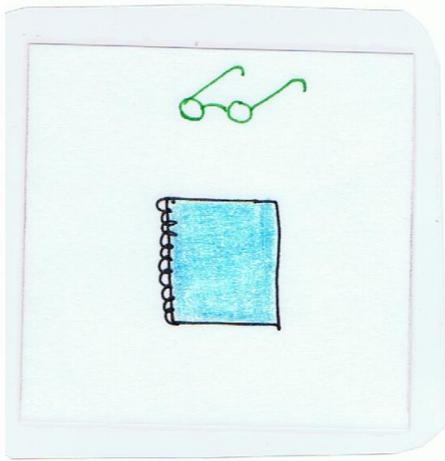
Octava sesión: las fichas iguales











Novena sesión: ¿qué dirías sí...?

Estás en el patio y un niño te quita tu desayuno:

Unos niños están jugando al escondite y quieres jugar con ellos:

Una niña está corriendo y se cae. Tiene sangre en la pierna. Te acercas a ella:

Estás en el patio y se te ha olvidado tu desayuno en clase:

Estás pintando y se ha roto la pintura. No tienes sacapuntas, pero tu compañero sí:

Décima sesión: escucha y dibuja

Pablo y Juan son muy amigos. Salen juntos al patio. Pablo tiene un bollo de chocolate enorme y Juan pide a Pablo que le dé un poco.



Pablo dice que no le da bollo porque tiene poco.



Más tarde, durante el patio, Juan ve que Pablo comparte su bollo con otro niño.



¿Cómo se siente Juan? _____

¿QUÉ PODEMOS HACER?

Juan le dice a Pablo: _____

Pablo le responde: _____

**ANEXO 7.3: “GUÍA DE LA REFLEXIÓN Y
LA EVALUACIÓN DE LA PROPIA
PRÁCTICA DOCENTE”, ELABORADA POR
C.P.R.S, E.O.E.P.S Y S.I.T.E., EN BADAJOZ,
1997**

Guía para la reflexión y la evaluación
de la propia práctica docente

C.P.R.s - E.O.E.P.s - S.I.T.E.
Demarcación nº 3 de Badajoz

Febrero de 1.997

“No, la escuela no sólo les ofrecía una evasión de la vida de familia. En la clase del señor Bernard, por lo menos, la escuela alimentaba en ellos un hambre más esencial todavía para el niño que para el hombre, que es el hambre de descubrir. En las otras clases les enseñaban sin duda muchas cosas, pero un poco como se ceba a un ganto, les presentaban un alimento ya preparado rogándole que tuvieran a bien tragarlo. En la clase del señor Germain, sentían por primera vez que existían y eran objeto de la más alta consideración: se los juzgaba dignos de descubrir el mundo”.

Albert Camús. “El primer hombre”.

ÍNDICE

Introducción

Metodología

Preparación

Realización

Evaluación

Epílogo

INTRODUCCIÓN

La presente **Guía para la reflexión y evaluación de la propia práctica docente** es un nuevo instrumento de ayuda que se ofrece al profesorado de las distintas etapas educativas, por si la consideran útil, para cumplir la obligación que todos tenemos de evaluar de manera sistemática nuestra propia práctica.

Creemos que la forma genuina de formación permanente del profesorado es la reflexión y el trabajo conjunto de los profesionales que coincidimos en el mismo Centro. La reflexión sobre la propia práctica docente es, pues, la mejor vía posible de formación permanente, especialmente, cuando se hace con rigor y con la ayuda de instrumentos válidos.

La organización actual de los centros educativos hace muy necesario el trabajo en **equipo** la colaboración de unos con otros a fin de que se asegure el intercambio y la coordinación entre iguales, sin que nadie vea arbitrariamente limitada su autonomía y su creatividad. De esta forma, todos podemos sentirnos enriquecidos y satisfechos a causa del trabajo colectivo bien hecho.

Este reto del trabajo en equipo, es quizá el más importante que actualmente tenemos en los centros. Trabajar juntos no es fácil ni se consigue sin dificultad y cierto grado de conflicto. El conflicto es inevitable y hasta necesario si se quiere avanzar de verdad. Sin conflicto no hay progresos en ninguna faceta de la actividad humana. El problema, por tanto, no es que se produzca el conflicto, sino que no sepamos resolverlo de manera constructiva. Ante los conflictos, es muy importante distinguir lo personal de lo profesional. Discrepar de las opiniones y de las propuestas de otros es legítimo y hasta conveniente, siempre que se haga en un clima de **diálogo** y de **respeto** profundo a la **persona o personas** de las que discrepamos.

METODOLOGÍA DE TRABAJO

La metodología para elaborar esta **Guía para la reflexión y evaluación de la propia práctica docente** ha consistido en partir de los criterios que se adoptaron en su día en la **Guía para la evaluación y seguimiento de los proyectos curriculares de centros** y las referencias bibliográficas que se indica más adelante.

Se han hecho aportaciones desde los tres EOEPs (catorce profesionales), desde los tres Centros de Profesores y de Recursos (dieciséis profesionales) y desde el Equipo de Inspección que ha coordinado el trabajo (seis profesionales). También hemos contado con la valiosa colaboración del profesorado de nueve centros docentes. Todos ellos de la demarcación nº 3 de la provincia de Badajoz (**Castuera, Don Benito-Vva. de la Serena y Talarrubias**).

Cada aspecto se ha trabajado primero de forma individual y posteriormente en equipos, en diferentes niveles y, finalmente, se produjo la aprobación en la redacción actual, en una reunión plenaria de las tres zonas celebrada en Castuera el día cinco de febrero de mil novecientos noventa y siete.

El esquema de trabajo se desarrolló de acuerdo con los siguientes pasos:

1º Lectura y análisis del texto que sirve como preámbulo teórico o definición de cada uno de los campos definidos en la guía.

Se toman como instrumentos de contraste:

- Quafe 80
- La Evaluación en la E. Secundaria. F.BLANCO PRIETO
- Pautas para la evaluación de la eficacia de los centros. BLANCA RODRIGUEZ DIEZ
- Cuestionario de valoración de la práctica docente. MEC (acreditación)
- Cómo evaluar a los centros y a los profesores. DAVID ISAAC.
- Protocolo para evaluación de la actividad del profesor. Libro “FORMACION DE DIRECTORES DE CENTROS EDUCATIVOS”. Universidad de Deusto.
- La Autoevaluación del profesor. JESUS Mª NIETO GIL. E.E. ESPAÑOLA.1996.
- Encuesta de profesores. Libro “Proyecto Educativo...”. L. Álvarez y Otros.

La redacción ha de responder a los criterios de **precisión, rigor, agilidad y validez** de tal forma que resulte bien acotado el campo objeto de estudio.

2º Diseño de indicadores:

- Coherentes con la definición que sirve de preámbulo.
- Significativos en cuanto a las posibles respuestas que se espera obtener.
- Referidos a la revisión y seguimiento.
- Relevantes como elementos evaluadores.
- Relevantes en su valor absoluto como explicitación de la realidad constatable.
- Con ejemplificaciones ilustrativas.
- Válidos para E.Infantil, E. Primaria y E.Secundaria.
- Inteligibles por el conjunto del profesorado.

3º Contraste de la guía (introducción e indicadores) con algunos Jefes de Estudios, Directores, Comisiones de Coordinación Pedagógica o, en su caso, personas cualificadas.

REFERENCIAS LEGALES EN CUANTO AL PROCESO DE EVALUACIÓN
DE LA PRÁCTICA DOCENTE:

E. INFANTIL Y PRIMARIA	E. SECUNDARIA
“Los equipos de ciclo se reunirán al menos una vez cada quince días, ...Al menos una vez al mes, las reuniones de los equipos de ciclos tendrán por objeto evaluar el desarrollo de la práctica docente y aplicar las medidas correctoras que esa evaluación aconseje. Un resumen de lo tratado en estas reuniones será corregido en las actas correspondientes redactadas por el coordinador del ciclo”. (Orden de 29 de Junio de 1994. BOE de 6 de julio, artículo 3.).	Competencias del jefe del departamento i) Promover la evaluación de la práctica docente de su departamento y de los proyectos y actividades del mismo. (Art 51. R. D. 83/1996 de 26 de enero BOE de 20 de febrero .).
Al inicio de curso la CCP elaborará una propuesta del plan de evaluación que será aprobado pro el claustro. (R.D. 82/1996 de 26 de enero - BOE de	Competencias de la C.C.P g) Proponer al claustro de profesores el

20 de febrero-, artículo 44).	plan para evaluar..., los aspectos docentes del proyecto educativo...y el proceso de enseñanza. (R.D. 83/1996 de 26 de enero .BOE de 20 de febrero, artículo 54).
El claustro de profesores, al final de cada curso escolar, evaluará el proceso de enseñanza. (R.D. citado, artículo 53.4).	Competencias del claustro: i) Analizar y evaluar los aspectos docentes del proyecto educativo y la programación general anual. (R.D. citado art. 24.)
EL Jefe de Estudios preverá los tiempos para la realización de las tareas señaladas en el artículo anterior. (O. citada, artículo 4).	

I. PREPARACIÓN

La fase de preparación de nuestra actividad docente antes de ponernos delante de los alumnos nos obliga a tomar decisiones respecto de cada uno de los apartados que debe tener una programación de aula: los objetivos didácticos de las áreas, que vamos a trabajar, los contenidos, las actividades que consideramos más adecuadas para conseguir los objetivos propuestos, las estrategias y los recursos -suficientes y variados- que resulten más congruentes con los objetivos y con la realidad concreta de los alumnos a quienes van dirigidos.

También resulta imprescindible, asimismo, concretar los criterios, procedimientos, instrumentos y técnicas de evaluación, mediante los que vamos a comprobar que los alumnos realmente van aprendiendo a la vez que desarrollan las habilidades y capacidades correspondientes a su etapa educativa.

Es muy importante, además, prever las condiciones de tiempo y de espacio que tanta importancia tienen para garantizar que los alumnos logren aprendizajes relevantes de forma eficaz.

Resulta esencial en esta fase de preparación de las clases, tener muy presentes tanto los Objetivos Generales de la Etapa como los de las diferentes áreas, especialmente cuando seleccionamos los objetivos didácticos.

Las decisiones que cada uno de nosotros toma al preparar sus clases deben tener como referencia el Proyecto Curricular de Etapa y/o la programación didáctica del área correspondiente.

INDICADORES	VALORACIÓN	OBSERVACIONES Y PROPUESTAS DE MEJORAS
Realizo la programación de mi actividad educativa teniendo como referencia el Proyecto Curricular de Etapa y, en su caso, la programación de área; instrumentos de planificación que conozco y utilizo.		
Formulo los objetivos didácticos de forma que expresan claramente las habilidades que mis alumnos y alumnas deben conseguir como reflejo y manifestación de la intervención educativa.		
Selecciono y secuencio los contenidos (conocimientos, procedimientos y actitudes) de mi programación de aula con una distribución y una progresión adecuada a las características de cada grupo de alumnos.		

INDICADORES	VALORACIÓN	OBSERVACIONES Y PROPUESTAS DE MEJORAS
<p>Adopto estrategias y programo actividades en función de los objetivos didácticos, en función de los distintos tipos de contenidos y en función de las características de los alumnos.</p>		
<p>Planifico las clases de modo flexible, preparando actividades y recursos (personales, materiales, de tiempo, de espacio, de agrupamientos...) ajustados al Proyecto Curricular de Etapa, a la programación didáctica en el caso de secundaria y , sobre todo, ajustado siempre, lo más posible a las necesidades e intereses de los alumnos.</p>		
<p>Establezco, de modo explícito, los criterios, procedimientos e instrumentos de evaluación y autoevaluación que permiten hacer el seguimiento del progreso de los alumnos y comprobar el grado en que alcanzan los aprendizajes.</p>		
<p>Planifico mi actividad educativa de forma coordinada con el resto del profesorado (ya sea por nivel, ciclo, departamentos, equipos educativos y profesores de apoyos).</p>		

I. REALIZACIÓN

La planificación, programación, metodología, evaluación, atención a la diversidad, recursos materiales, etc., es decir todo el quehacer educativo del profesor, se concreta en un tiempo y en un espacio.

Para el análisis de la realización de las clases distinguimos cuatro aspectos:

- **Motivación para el aprendizaje:** acciones concretas que invitan al alumno a aprender.
- **Organización del momento de enseñanza:** dar estructura y cohesión a las diferentes secuencias del proceso de enseñar del profesor y de aprender de los alumnos.
- **Orientación del trabajo de los alumnos:** ayuda y colaboración que se efectúa para que los alumnos logren con éxito los aprendizajes previstos.
- **Seguimiento del proceso de aprendizaje;** acciones de comprobación y mejora del proceso de aprendizaje (ampliación, recuperación, refuerzo...)

Estos cuatro aspectos están teóricamente diferenciados aunque se entrecruzan en la práctica. No obstante, la secuencia indicada anteriormente es predominante. Se suele comenzar con la motivación y le suceden la organización, la orientación y el seguimiento.

	INDICADORES	VALORACIÓN	OBSERVACIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA
Motivación inicial de los alumnos:			
1	Presento y propongo un plan de trabajo, explicando su finalidad, antes de cada unidad.		
2	Planteo situaciones introductorias previas al tema que se va a tratar (trabajos, diálogos, lecturas...)		
Motivación a lo largo de todo el proceso			
3	Mantengo el interés del alumnado partiendo de sus experiencias, con un lenguaje claro y adaptado...		

4	Comunico la finalidad de los aprendizajes, su importancia, funcionalidad, aplicación real...		
5	Doy información de los progresos conseguidos así como de las dificultades encontradas		
Presentación de los contenidos (conceptos, procedimientos y actitudes)			
6	Relaciono los contenidos y actividades con los intereses y conocimientos previos de mis alumnos.		
7	Estructuro y organizo los contenidos dando una visión general de cada tema (mapas conceptuales, esquemas, qué tienen que aprender, qué es importante, ...)		

	INDICADORES	VALORACIÓN	OBSERVACIONES Y PROPUESTAS DE MEJORAS
8	Facilito la adquisición de nuevos contenidos a través de los pasos necesarios, intercalando preguntas aclaratorias, sintetizando, ejemplificando, ...		
Actividades en el aula			
9	Planteo actividades que aseguran la adquisición de los objetivos didácticos previstos y las habilidades y técnicas instrumentales básicas.		
10	Propongo a mis alumnos actividades variadas (de diagnóstico, de introducción, de motivación, de desarrollo, de síntesis, de consolidación, de recuperación, de ampliación y de evaluación).		

11	En las actividades que propongo existe equilibrio entre las actividades individuales y trabajos en grupo.		
Recursos y organización del aula			
12	Distribuyo el tiempo adecuadamente: (breve tiempo de exposición y el resto del mismo para las actividades que los alumnos realizan en la clase).		
13	Adopto distintos agrupamientos en función del momento, de la tarea a realizar, de los recursos a utilizar... etc, controlando siempre que el adecuado clima de trabajo.		
14	Utilizo recursos didácticos variados (audiovisuales, informáticos, técnicas de aprender a aprender...), tanto para la presentación de los contenidos como para la práctica de los alumnos, favoreciendo el uso autónomo por parte de los mismos.		
Instrucciones, aclaraciones y orientaciones a las tareas de los alumnos:			
15	Compruebo, de diferentes modos, que los alumnos han comprendido la tarea que tienen que realizar: haciendo preguntas, haciendo que verbalicen el proceso,...		
16	Facilito estrategias de aprendizaje: cómo solicitar ayuda, cómo buscar fuentes de información, pasos para resolver cuestiones, problemas, doy ánimos y me aseguro la participación de todos....		
17	Controlo frecuentemente el trabajo de los alumnos: explicaciones adicionales, dando pistas, feedback,...		

	INDICADORES	VALORACIÓN	OBSERVACIONES Y PROPUESTAS DE MEJORAS
Clima del aula			
18	Las relaciones que establezco con mis alumnos dentro del aula y las que éstos establecen entre sí son correctas, fluidas y desde unas perspectivas no discriminatorias.		
19	Favorezco la elaboración de normas de convivencia con la aportación de todos y reacciono de forma ecuánime ante situaciones conflictivas.		
20	Fomento el respeto y la colaboración entre los alumnos y acepto sus sugerencias y aportaciones, tanto para la organización de las clases como para las actividades de aprendizaje.		
21	Proporciono situaciones que facilitan a los alumnos el desarrollo de la afectividad como parte de su Educación Integral.		
Seguimiento/ control del proceso de enseñanza-aprendizaje:			
22	Reviso y corrijo frecuentemente los contenidos, actividades propuestas -dentro y fuera del aula, adecuación de los tiempos, agrupamientos y materiales utilizados.		
23	Proporciono información al alumno sobre la ejecución de las tareas y cómo puede mejorarlas y, favorezco procesos de autoevaluación y coevaluación.		
24	En caso de objetivos insuficientemente alcanzados propongo nuevas actividades que faciliten su		

	adquisición.		
25	En caso de objetivos suficientemente alcanzados, en corto espacio de tiempo, propongo nuevas actividades que faciliten un mayor grado de adquisición.		
Diversidad			
26	Tengo en cuenta el nivel de habilidades de los alumnos, sus ritmos de aprendizajes, las posibilidades de atención, etc, y en función de ellos, adapto los distintos momentos del proceso de enseñanza- aprendizaje (motivación, contenidos, actividades, ...).		
27	Me coordino con otros profesionales (profesores de apoyo, Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica, Departamentos de Orientación), para modificar y/o adaptar contenidos, actividades, metodología, recursos...a los diferentes ritmos y posibilidades de aprendizaje.		

II.- EVALUACIÓN

La evaluación es un elemento esencial del proceso de enseñanza aprendizaje que debe aplicarse tanto al aprendizaje de los alumnos como a la revisión de la propia práctica docente. La evaluación consiste en un proceso continuo que nos permite recoger sistemáticamente información relevante, con objeto de reajustar la intervención educativa de acuerdo con los aprendizajes reales del alumnado.

La finalidad de la evaluación educativa es mejorar el proceso de aprendizaje de cada alumno, el funcionamiento del grupo clase y nuestra propia práctica. A partir del Proyecto Curricular de Etapa, cada maestro o profesor, en el momento de la preparación de las clases, concretará: los criterios de evaluación, los procedimientos y tiempos más adecuados para realizarla y para asegurar la necesaria información tanto a los propios alumnos como a las familias y al resto del equipo educativo. A lo largo del proceso debemos ajustarnos, lo más posible, a la aplicación real de estas previsiones.

	INDICADORES	VALORACIÓN	OBSERVACIONES Y PROPUESTAS DE MEJORAS
1	Tengo en cuenta el procedimiento general, que concreto en mi programación de aula, para la evaluación de los aprendizajes de acuerdo con el Proyecto Curricular y, en E. Secundaria, con la programación de área.		
2	Aplico criterios de evaluación y en el caso de Ed. Secundaria criterios de calificación (ponderación del valor de trabajos, de las pruebas, tareas de clase...) en cada uno de los temas de acuerdo con el Proyecto Curricular y, en su caso, las programaciones de áreas...		
3	Realizo una evaluación inicial a principio de curso, para ajustar la programación, en la que tengo en		

	cuenta el informe final del tutor anterior, el de otros profesores, el del Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica y/o Departamento de Orientación.		
4	Contemplo otros momentos de evaluación inicial: a comienzos de un tema, de Unidad Didáctica, de nuevos bloques de contenido...		
5	Utilizo suficientes criterios de evaluación que atiendan de manera equilibrada la evaluación de los diferentes contenidos (conceptuales, procedimentales, actitudinales).		

	INDICADORES	VALORACIÓN	OBSERVACIONES Y PROPUESTAS DE MEJORAS
6	Utilizo sistemáticamente procedimientos e instrumentos variados de recogida de información (registro de observaciones, carpeta del alumno, ficha de seguimiento, diario de clase, tablón de anuncio,...)		
7	Corrijo y explico -habitual y sistemáticamente- los trabajos y actividades de los alumnos y, doy pautas para la mejora de sus aprendizajes.		
8	Uso estrategias y procedimientos de autoevaluación y coevaluación en grupo que favorezcan la participación de los alumnos en la evaluación.		
9	Utilizo diferentes técnicas de evaluación en función de la diversidad de alumnos/as , de las diferentes áreas, de los temas, de los contenidos...		

10	Utilizo diferentes medios para informar a padres, profesores y alumnos (sesiones de evaluación, boletín de información, reuniones colectiva, entrevistas individuales, asambleas de clase...) de los resultados de la evaluación.		
-----------	---	--	--

EPÍLOGO

Querido señor Germain:

Esperé a que se apagara un poco el ruido que me ha rodeado todos estos días antes de hablarle de todo corazón. He recibido un honor demasiado grande, que no he buscado ni he pedido. Pero cuando supe la noticia pensé primero en mi madre y después en usted. Sin usted, sin la mano afectuosa que tendió al niño pobre que era yo, sin su enseñanza y su ejemplo, no hubiera sucedido nada de todo esto. No es que dé demasiada importancia a un honor de este tipo. Pero ofrece por lo menos la oportunidad de decirle lo que usted ha sido y sigue siendo para mí y de corroborarle que sus esfuerzos, su trabajo y el corazón generoso que usted puso en ello continuarán siempre vivos en uno de sus pequeños escolares, que, pese a los años, no ha dejado de ser su alumno agradecido.

Un abrazo con todas mis fuerzas.

Albert Camús

(Carta de Albert Camús a su maestro Germain Bernard después de recibir el premio Nobel de literatura).

“El primer y necesario escenario para la puesta en práctica de cualquier reforma educativa reside en el corazón y en la mente de cada maestro y profesor”.

Domingo Fernández Sabido

“La mejor inspección posible es la recta conciencia de cada docente”

José Antonio López Fernández

HOJA DE RESPUESTAS

I.-PREPARACION	INDICADORES						
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
Valoración propia.							
Valoración del ciclo/departamento							
Valoración del Centro							

II.-REALIZACION	INDICADORES														
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.
Valoración propia.															
Valoración del ciclo/departamento															
Valoración del Centro															

	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27
Valoración propia.												
Valoración del ciclo/departamento												
Valoración del Centro												

III.- EVALUACIÓN

	INDICADORES									
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
Valoración propia										
Valoración del ciclo/departamento										
Valoración del Centro										

TORBELLINO DE IDEAS DEL GRUPO 1 INTRODUCCIÓN

1. Guía para el tratamiento de las Áreas de las distintas especialidades de E. Primaria: E. Física, Música e Inglés.

Metodología: Estudio y propuestas de grupos de trabajos compuestos por maestros/as especialistas de distintos centros.

Lugar de reunión: el CPR Don Benito o cualquiera de los centros de forma rotatoria.

Nota. Los grupos constituidos tendrían el reconocimiento a efectos de dotación en créditos de formación.

2. Guía para el tratamiento de las Áreas fundamentales: Lengua, Matemáticas y C. Medio.

Metodología: Estudio y propuestas de grupos de trabajo compuestos por maestros/as generalistas. Motivar la participación de líneas completas (de 1º a 6º) de un mismo centro.

Lugar de reunión: el propio centro de los interesados.

3: Plan sistemático para trabajar las habilidades básicas en Primaria: a nivel de aula, a nivel individual y familiar.

- Revisando contenidos y criterios de evaluación.

- Establecer momentos claves en el desarrollo.

- Establecer metodología y actividades concretas en ese desarrollo.

- Compromiso sobre el mismo plan.

4. Análisis de nuestro trabajo. Cómo lo hacemos y cómo se debería hacer.

5. Elegir un grupo de profesores y ponerles las condiciones propicias para que desarrollen un trabajo según sus propias propuestas.

6. Documento para desarrollar las relaciones con los padres.

7. Documento para facilitar la conexión Infantil y Primaria.

8. Reunir a profesores de Primaria y Secundaria. Recoger sus ideas para garantizar la coherencia y continuidad de las dos etapas.

9. Acciones encaminadas al desarrollo del PROFESOR COMO TUTOR. Se trata del impulso de la TUTORIA en E. Secundaria.