



UNIVERSIDAD DE GRANADA

Facultad de Educación, Economía y Tecnología de Ceuta

TESIS DOCTORAL

**ANÁLISIS Y VALORACIÓN DE UN PROGRAMA DE
INTERVENCIÓN LOGOPÉDICA COMO ELEMENTO
DE MEJORA DE LA PRÁCTICA DOCENTE EN LA
ESPECIALIDAD DE AUDICIÓN Y LENGUAJE.
UN MODELO DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EN UN
IES DE CEUTA**

M.^a José Moreno Ruiz

Directora: Dra. M.^a Mercedes Cuevas López

Ceuta, 2017

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales
Autor: María José Moreno Ruiz
ISBN: 978-84-9163-514-7
URI: <http://hdl.handle.net/10481/48202>

El doctorando / The *doctoral candidate* [**María José Moreno Ruiz**] y los directores de la tesis / and the thesis supervisor/s: [**María Mercedes Cuevas López**]

Garantizamos, al firmar esta tesis doctoral, que el trabajo ha sido realizado por el doctorando bajo la dirección de los directores de la tesis y hasta donde nuestro conocimiento alcanza, en la realización del trabajo, se han respetado los derechos de otros autores a ser citados, cuando se han utilizado sus resultados o publicaciones.

/

Guarantee, by signing this doctoral thesis, that the work has been done by the doctoral candidate under the direction of the thesis supervisor/s and, as far as our knowledge reaches, in the performance of the work, the rights of other authors to be cited (when their results or publications have been used) have been respected.

Lugar y fecha / Place and date:

Ceuta, 1 de junio de 2017

Director/es de la Tesis / *Thesis supervisor/s*;

Doctorando / *Doctoral candidate*:

Firma / Signed

Firma / Signed

A handwritten signature in blue ink that reads "Mercedes Cuevas López". The signature is written in a cursive style with a long horizontal line extending from the end.

María Mercedes Cuevas López

A handwritten signature in blue ink that reads "María José Moreno Ruiz". The signature is written in a cursive style with a long horizontal line extending from the end.

María José Moreno Ruiz

A mis hijos Mireya, Miguel Ángel y Martín

A Migue

Agradecimientos

En primer lugar y con palabras mayúsculas quiero agradecer a mi tutora, la Dra. Cuevas López, su apoyo incondicional durante estos años de trabajo. Nunca me faltaron sus ánimos ni sus sabios consejos a nivel personal y profesional. Todos los conocimientos adquiridos durante este proceso se lo debo a ella. Ya desde los primeros años en la Facultad en donde tuve el placer de conocer su faceta como docente en asignaturas de la especialidad de Educación Especial y Audición y Lenguaje, supuso para mí un referente en todos los aspectos y un espejo en el que proyectar mis perspectivas de futuro. Así que cuando volví a coincidir con ella en los cursos del Programa de Doctorado no dudé ni un segundo en proponerle que fuese ella quien me introdujese en el mundo de la investigación educativa. A día de hoy no puedo estar más orgullosa de haberla tenido como referente y como fuente de sabiduría, experiencia y conocimiento. Espero no haberla defraudado y generado demasiados “calentamientos de cabeza”.

Por último, desear que la finalización de esta Tesis Doctoral no suponga la ruptura de esta relación que tanto aprecio le estimo, sino que sea el comienzo de una etapa en la que la investigación siga ocupando parte de mis proyectos. Sin más, infinitas gracias, Mercedes.

Tampoco puedo dejar de mencionar a todas aquellas personas que han supuesto los pilares básicos de ánimo, apoyo y colaboración en la realización de este proyecto. Me refiero a mi familia y amigos (Vero, Carola, Gemma, Nuria y Lore, a “Las Marys de la vida” y a “Las Espartanas”), pues todos son dignos de alabanza. Cada uno de ellos han aportado su granito de arena dándome ánimos, dedicándome palabras de comprensión y apoyo en los momentos en el que el cansancio y el agobio me abrumaban. Incluso han dedicado momentos de su tiempo para atender a mis hijos en aquellas tardes en los que tenía que acudir a la facultad o, simplemente, quedarme en casa sentada delante del ordenador. Destacar a mi madre, hermana y hermano que llegado un punto ya no sabían exactamente por qué estudiaba o qué era lo que me traía entre manos siempre entre libros, pero que en momentos cruciales siempre me socorrieron para compaginar mis quehaceres académicos con los familiares.

A mis compañeros del instituto Abyla, por su colaboración y apoyo, en especial, a mi “Grupo 7” (que siempre han estado presentes, luchando y peleando por este sistema educativo que tiene más de Quijote que de Sancho, bajo nuestro lema

de “ser primero persona, luego compañero y por último profesional” y, sobre todo, a Ruth, pues juntas nos enrolamos en los cursos del Doctorado culminando el DEA simultáneamente y que sin su compañía hubiera resultado más difícil.

De igual forma, quiero dedicar unas palabras a mis actuales compañeros del CEIP Juan Carlos I. Ellos han compartido los últimos meses de esta Tesis Doctoral: alentándome cuando el ánimo decaía, mimándome con galletitas y chocolates para que las fuerzas no me fallaran, siendo comprensibles con mi reducción de jornada, leyendo y revisando los respectivos borradores, etc. Y sobre todo, a mis “Camaronas” por esos ratitos de terapia los viernes.

Como no, a mis tres hijos, porque el nacimiento de cada uno de ellos supuso la superación de un tramo del proceso en el que intenté restarle el menor tiempo posible a su crianza compaginándolo con numerosas noches en vela. Dedico, por tanto, a Mireya los cursos del Programa de Doctorado, a Miguel Ángel el DEA y a Martín, la Tesis.

Y por supuesto, a mi marido Migue. Desde el comienzo de nuestra relación me incitó a embarcarme en todos aquellos proyectos que me producían expectación (comprendió desde el principio que soy una persona muy inquieta, según “algunos” con rasgos de “hiperactividad” tal vez), con numerosas miras de aprendizaje, superación y con enormes y constantes ganas de enredarme en infinidad de aventuras). Como él bien me dice: “me apunto hasta a una ronda de aspirina”. Por ello, le agradezco de corazón que sea perennemente el motor de arranque de cada día.

Mil gracias a todos.

ÍNDICE

JUSTIFICACIÓN.....	17
--------------------	----

PRIMERA PARTE MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I

EL MAESTRO ESPECIALISTA EN AUDICIÓN Y LENGUAJE

1. La logopedia escolar en el marco legislativo	22
1.1. Evolución de la E.E. desde las administraciones públicas y la legislación	25
1.2. El apoyo de Audición y Lenguaje a nivel legislativo	29
1.2.1. La LOE 2/2006	30
1.2.2. Orden EDU/849/2010, de 18 de marzo	32
1.2.3. La LOMCE 8/2013	37
1.2.4. Orden ECD/653/2016, de 18 abril	39
1.3. La relación entre logopedia y educación	40
1.4. El especialista en Audición y Lenguaje en los centros de E.S.	42

CAPÍTULO II

LA LOGOPEDIA ESCOLAR: COMUNICACIÓN Y LENGUAJE

1. Adquisición y desarrollo del lenguaje	50
1.1. Teorías sobre el desarrollo	50
1.2. Etapas evolutivas	51
2. Relación del lenguaje y la comunicación con el desarrollo del pensamiento	58
2.1. Teorías cognitivas	59
2.2. Teorías lingüísticas	60
2.3. Teorías interactivas	61
3. Adquisición del lenguaje y desarrollo social y afectivo	61
3.1. Desarrollo social	61
3.2. Desarrollo afectivo-emocional	64
4. Principales trastornos de la audición y del lenguaje	65
4.1. Trastornos del habla	66

4.2. Trastornos del lenguaje y de la comunicación	67
4.3. Alteración de la elaboración del lenguaje	68
4.4. Alteración neuromotora del lenguaje	68
4.5. Afasias	69
4.6. Alteración de la comunicación	69
4.7. Trastornos específicos del lenguaje escrito	70
5. Alumnos con necesidades educativas especiales	72
6. Dificultades del alumnado de lengua materna dariya	74
7. La intervención logopédica en el marco educativo	79

CAPÍTULO III

LA INVESTIGACIÓN EN LOGOPEDIA ESCOLAR

1. Evolución de la investigación en la logopedia escolar	92
2. Investigar para mejorar la práctica docente	96
3. La investigación-Acción en la logopedia	99

SEGUNDA PARTE

MARCO DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO IV

EL CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

1. El IES	107
2. El Departamento de Orientación	110
3. El especialista en Audición y Lenguaje	111
4. Documentos pedagógicos del centro	113
4.1. Proyecto educativo	114
4.2. Plan de Atención a la Diversidad	114
4.3. R.R.I y Plan de Convivencia	115
4.4. Plan de Mejora	116
4.5. Plan de logopedia escolar anual	116

CAPÍTULO V

LA INVESTIGACIÓN: FASES

1. El problema de investigación	120
2. Objetivos perseguidos en la investigación	121
3. Diseño metodológico de la investigación	122
4. Población y muestra	125
4.1. Descripción de la muestra	127
5. Instrumentos de recogida de datos de la primera fase	137
5.1. Primera fase: diagnóstico de la situación	137
5.1.1. Cuestionarios	138
5.1.2. Informes Psicopedagógicos	141
5.1.3. Diario y trabajos de clase	142
5.2. Segunda fase: valoración del Plan de Intervención	142
5.2.1. CEG	143
5.2.2. Prueba de Evaluación Escrita	145

CAPITULO VI

DIAGNÓSTICO DE LA SITUACIÓN DE PARTIDA

1. La triangulación de los datos	149
2. Análisis e interpretación de datos	150
2.1. Incongruencias encontradas en el análisis de datos	156
3. Conclusiones	158
3.1. Otras conclusiones derivadas del análisis de datos	165

CAPÍTULO VII

PLAN DE INTERVENCIÓN

1. Justificación	169
2. Elaboración del Plan	170
3. El porqué de las actividades tipo	172
4. Prioridad competencias/dimensiones lenguaje	175

5. Destinatarios	177
6. Principios que sustentan el programa	178
7. Objetivos del programa	179
8. Instrumentos de evaluación	180
9. Sesiones de trabajo	181
9.1. Sesiones aplicadas	183
10. Temporalización	218
11. Recursos utilizados	220

CAPÍTULO VIII

RESULTADOS

1. Valoración de los datos	231
1.1. Resultados CEG	231
1.1.1. Resultados Pretest	231
1.1.2. Resultados Postest	233
1.1.3. Reflexiones comparativas de Pretest y Postest	234
1.2. Resultados Prueba Evaluación Escrita	236
1.2.1. Análisis de los resultados	263
1.3. Resultados académicos	265
2. Valoración Global de los resultados	274
3. Valoración del Plan de Intervención	275

CAPÍTULO IX

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

1. Conclusiones	277
2. Propuestas de mejora	283

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	285
---	------------

ÍNDICE DE CUADROS, FIGURAS Y TABLAS

Cuadros

Cuadro 1. <i>Clasificación de los principales trastornos de la comunicación, habla y lenguaje</i>	65
Cuadro 2. <i>Trastornos de la articulación del habla</i>	66
Cuadro 3. <i>Trastornos de la fluidez del habla</i>	66
Cuadro 4. <i>Trastornos de la voz</i>	67
Cuadro 5. <i>Trastorno Especifico del Lenguaje Oral (TEL)</i>	67
Cuadro 6. <i>Retraso evolutivo del lenguaje</i>	68
Cuadro 7. <i>Alteración de la elaboración del lenguaje</i>	68
Cuadro 8. <i>Afasia Infantil Adquirida</i>	68
Cuadro 9. <i>Tipos de Afasias</i>	69
Cuadro 10. <i>Tipos de Mutismo</i>	70
Cuadro 11. <i>Trastornos específicos de la Lectura</i>	70
Cuadro 12. <i>Trastorno específico de la Escritura</i>	71
Cuadro 13. <i>Aspectos a evaluar en las bases anatómicas-funcionales del lenguaje</i>	82
Cuadro 14. <i>Aspectos a evaluar en los niveles del lenguaje</i>	84
Cuadro 15. <i>Cuestiones básicas en la intervención logopédica</i>	88
Cuadro 16. <i>Enseñanzas impartidas en el IES Abyla</i>	109
Cuadro 17. <i>Bloques que componen el Test CEG</i>	144
Cuadro 18 <i>Registro de evaluación de las pruebas de dictado, copia y escritura espontánea</i>	147
Cuadro 19. <i>Análisis de los Bloques de Tareas</i>	171
Cuadro 20. <i>Ámbitos lingüísticos y sus posibles patologías (Hernández, 2004)</i>	177
Cuadro 21. <i>Sesión 1</i>	185
Cuadro 22. <i>Sesión 2</i>	187
Cuadro 23. <i>Sesión 3</i>	189
Cuadro 24. <i>Sesión 4</i>	191

Cuadro 25. <i>Sesión 5</i>	193
Cuadro 26. <i>Sesión 6</i>	195
Cuadro 27. <i>Sesión 7</i>	197
Cuadro 28. <i>Sesión 8</i>	199
Cuadro 29. <i>Sesión 9</i>	201
Cuadro 30. <i>Sesión 10</i>	203
Cuadro 31. <i>Sesión 11</i>	205
Cuadro 32. <i>Sesión 12</i>	207
Cuadro 33. <i>Sesión 13</i>	209
Cuadro 34. <i>Sesión 14</i>	211
Cuadro 35. <i>Sesión 15</i>	213
Cuadro 36. <i>Sesión 16</i>	215
Cuadro 37. <i>Sesión 17</i>	217
Cuadro 38. <i>Calendario de aplicación del Plan de Intervención</i>	219
Cuadro 39. <i>Ficha de registro coordinación familiar</i>	229

Figuras

Figura 1. <i>Valores del IES Abyla</i>	108
Figura 2. <i>Fases de la Investigación-Acción</i>	122
Figura 3. <i>Esquema general de la investigación</i>	125
Figura 4. <i>Lámina correspondiente al ítem N-54 de la prueba CEG</i>	145
Figura 5. <i>Priorización de las Competencias y dimensiones lingüísticas</i>	176
Figura 6. <i>Tipos de Oraciones (Fuente: Departamento de Lengua Castellana y Literatura del I.E.S.)</i>	222
Figura 7. <i>Calendario y tiempo atmosférico</i>	223
Figura 8. <i>¿Qué tiempo hace hoy?</i>	223
Figura 9. <i>Loto de acciones de Monfort y Juárez</i>	224
Figura 10. <i>Actividad “La Carta”</i>	225
Figura 11. <i>Actividad “La Descripción”</i>	225
Figura 12. <i>Organización espacial del aula</i>	227

Tablas

Tabla 1. <i>Distribución de la muestra</i>	127
Tabla 2. <i>Desarrollo psicoevolutivo del alumno</i>	152

Tabla 3. <i>Aspectos de la vida académica</i>	155
Tabla 4. <i>Datos relativos a la situación académica de la muestra</i>	156
Tabla 5. <i>Distribución de la muestra por cursos académicos</i>	178
Tabla 6. <i>Resultados Pretest CEG</i>	232
Tabla 7. <i>Resultados Postest CEG</i>	234
Tabla 8. <i>Resultados Prueba de Evaluación de la Escritura Alumno 1</i>	237
Tabla 9. <i>Resultados Prueba de Evaluación de la Escritura Alumno 2</i>	239
Tabla 10. <i>Resultados Prueba de Evaluación de la Escritura Alumno 3</i>	241
Tabla 11. <i>Resultados Prueba de Evaluación de la Escritura Alumno 4</i>	243
Tabla 12. <i>Resultados Prueba de Evaluación de la Escritura Alumno 5</i>	245
Tabla 13. <i>Resultados Prueba de Evaluación de la Escritura Alumno 6</i>	247
Tabla 14. <i>Resultados Prueba de Evaluación de la Escritura Alumno 7</i>	249
Tabla 15. <i>Resultados Prueba de Evaluación de la Escritura Alumno 8</i>	251
Tabla 16. <i>Resultados Prueba de Evaluación de la Escritura Alumno 9</i>	253
Tabla 17. <i>Resultados Prueba de Evaluación de la Escritura Alumno 10</i>	255
Tabla 18. <i>Resultados Prueba de Evaluación de la Escritura Alumno 11</i>	257
Tabla 19. <i>Resultados Prueba de Evaluación de la Escritura Alumno 12</i>	259
Tabla 20. <i>Resultados Prueba de Evaluación de la Escritura Alumno 13</i>	261
Tabla 21. <i>Mejora del alumnado en la Prueba Evaluación Escrita</i>	265
Tabla 22. <i>Resultados Académicos Alumno 1 (1º de ESO)</i>	266
Tabla 23. <i>Resultados Académicos Alumno 2 (1º de ESO)</i>	267
Tabla 24. <i>Resultados Académicos Alumno 3 (1º de ESO)</i>	267
Tabla 25. <i>Resultados Académicos Alumno 4 (1º de ESO)</i>	268
Tabla 26. <i>Resultados Académicos Alumno 5 (1º de ESO)</i>	269
Tabla 27. <i>Resultados Académicos Alumno 6 (1º de ESO)</i>	269
Tabla 28. <i>Resultados Académicos Alumno 7 (1º de ESO)</i>	270
Tabla 29. <i>Resultados Académicos Alumno 8 (1º de ESO)</i>	271
Tabla 30. <i>Resultados Académicos Alumno 9 (2º de ESO)</i>	271
Tabla 31. <i>Resultados Académicos Alumno 10 (2º de ESO)</i>	272
Tabla 32. <i>Resultados Académicos Alumno 11 (2º de ESO)</i>	273
Tabla 33. <i>Resultados Académicos Alumno 12 (2º de ESO)</i>	273
Tabla 34. <i>Resultados Académicos Alumno 13 (2º de ESO)</i>	274

ABREVIATURAS UTILIZADAS

ACNEAE: Alumno con necesidades específicas de apoyo educativo

AD: Atención a la diversidad

AL: Audición y Lenguaje

Bto.: Bachillerato

COE: Comunicación Oral y Escrita

EPC: Educación para la Ciudadanía

HHSS: Habilidades Sociales

IES: Instituto de Educación Secundaria

NCC: Nivel de competencia curricular

NEAE: Necesidades educativas de apoyo específico

NEE: Necesidades educativas especiales

Pc: Percentil

TDAH: Trastorno por déficit de Atención e Hiperactividad

TGD: Trastorno Generalizado del Desarrollo

TI: Técnico en Integración

TS: Trabajador Social

JUSTIFICACIÓN

Todas las teorías e investigaciones coinciden en que, a nivel general, los trastornos del lenguaje y de la comunicación deberían de solventarse con una atención concreta durante los primeros años de la etapa de Educación Primaria (Gallardo y Gallego, 2003). Debemos tener en cuenta que la comunicación y el lenguaje son destrezas altamente significativas en el desarrollo evolutivo de los sujetos que comienza a manifestarse a edades muy tempranas (Castañeda, 1999). En consecuencia, cualquier problema o alteración debidamente intervenida debe ser superada a edades previas a la Educación Secundaria. Se exceptúan los casos derivados de Síndromes o Trastornos graves que conllevan alteraciones lingüísticas y comunicativas de manera permanente (APA, 2014). Tanto en los primeros como en los segundos casos, un alumno que ha recibido apoyo del especialista en audición y lenguaje desde la etapa de Educación Infantil y Primaria debería haber manifestado alguna evolución positiva al llegar a la Educación Secundaria.

A partir de aquí, nos planteamos una serie de cuestiones a las que pretendemos dar respuesta:

- Naturaleza y características de las alteraciones o trastornos manifestados.
- Apoyo logopédico escolar recibido durante la etapa de Educación Primaria o/y Infantil
- Apoyo logopédico privado recibido.
- Implicación de la familia.
- Implicación del alumnado.
- Evolución y progreso del alumnado.
- Características de las intervenciones recibidas.
- Otros aún no especificados.

Es por ello que la temática de este trabajo intenta abordar la atención logopédica que reciben los alumnos de un Instituto de Educación Secundaria con unas connotaciones multiculturales muy específicas, por lo que hay que considerar las características de los factores que la engloban. De esta manera, mi propuesta investigadora se va a realizar sobre la práctica profesional del especialista en Audición y Lenguaje enfocando el estudio como una evaluación de dicha labor educativa con el fin de mejorar la calidad de la respuesta dirigida a dichos alumnos y obrar en consecuencia.

Se persigue, a priori, un estudio cualitativo sustentado en un proceso de investigación-acción.

A través de esta obra la docente adopta un rol de investigadora con el objetivo de lograr que su labor no quede anquilosada dentro del aula, sino que, a diferencia de lo que Stenhouse (1975), citado por Ellioth John (2015, p. 30) describía: “los docentes investigadores están principalmente interesados en la comprensión de su aula más que en la generalización más allá de su propia experiencia”, se den a conocer los resultados y las conclusiones obtenidos a otros profesionales pudiéndose extender a otras realidades educativas similares.

Esta investigación se desarrolla dentro de los cánones curriculares de la enseñanza obligatoria en España pues el contexto es un centro educativo público que se rige por los Reales Decretos que desarrollan la normativa educativa vigente. Estamos de acuerdo con Stenhouse (1975) citado por el anterior autor, cuando asegura que el desarrollo curricular es el mejor contexto para la investigación docente. En nuestro caso, la referencia es la Programación Anual del área de Lengua Castellana y Literatura como marco curricular que guía el Plan de Intervención desarrollado en este trabajo. En él, el docente-investigador dedica gran parte de su tiempo a planificar, preparar y realizar un seguimiento de las sesiones aplicadas a una muestra de alumnos con el fin de diseñar sus procesos de enseñanza-aprendizaje y de registrar todos los resultados obtenidos en la etapa previa del análisis del contexto-diagnóstico (Holmqvist, 2015, p. 48).

Este trabajo lo hemos desarrollado en dos grandes bloques, en el primero abordamos las bases teóricas sobre las que se apoya la investigación. Y en el segundo, exponemos la experiencia de tres años de mi vida en un aula logopédica de un centro de secundaria. Como decíamos, la primera parte la hemos dedicado a consolidar lo que son los pilares de la intervención logopédica: comenzamos analizando la logopedia escolar y su marco legislativo y el papel de los logopedas en los centros de secundaria. Continuamos exponiendo de forma resumida las teorías sobre el lenguaje y el habla y los trastornos asociados a los mismos, bases de apoyo de todo profesional de nuestra especialidad. Y terminamos con unas reflexiones sobre la investigación en nuestra temática, tan denostada por la falta de experiencias y sobre todo de difusión de las

mismas. Al mismo tiempo, justificamos la relevancia de la investigación-acción en la práctica de los enseñantes.

En la segunda parte, situamos nuestra investigación en el contexto en un centro de secundaria. A partir de aquí nos introducimos en el aula de logopedia donde llevamos a cabo nuestra intervención. En este sentido podemos hablar de caso único ya que pretendemos analizar un grupo-clase y un programa particular, y los trastornos del lenguaje entre dos lenguas en contacto. La población objeto de estudio es mayoritariamente araboparlante procedente de familias afincadas en Ceuta hace varias generaciones, pero nacidos en la ciudad y por tanto españoles, que sin embargo tienen como lengua materna (L1) el árabe-dariya, y se enfrentan en el momento de su escolarización al aprendizaje de la lectura y escritura en español (L2). Todos estos hechos ocasionan que el alumno árabe-musulmán tenga unas desventajas lingüísticas que, en muchas ocasiones, no son superadas a lo largo de su vida académica. En definitiva éstas son las características del alumnado atendido en el aula logopédica, que van a conformar nuestra muestra: 13 alumnos y alumnas que se encuentran escolarizados en la Enseñanza Secundaria Obligatoria pero cuyo nivel de competencia curricular lingüística está muy por debajo del resto de sus compañeros/as de edad.

Después de trabajar durante todo un curso escolar y detectar los pocos progresos nos propusimos llevar a cabo un análisis a fondo de todas las circunstancias que rodean a nuestro alumnado y que posiblemente influyan negativamente en sus aprendizajes: esta parte constituye la primera fase de nuestra investigación. A partir de aquí se plantean sucesivas etapas que formarán nuestro ciclo de investigación-acción.

La segunda fase la planteamos a través de un programa de intervención en lenguaje, pretendiendo mejorar la competencia comunicativa y a la vez su rendimiento académico. Este plan ha sido elaborado ex profeso para el alumnado que acude a las clases de apoyo al aula de audición y lenguaje. Antes de la intervención han sido evaluados (pretest) para poder estudiar las diferencias una vez aplicado el programa (postest). Una vez recabados todos los resultados extraemos las conclusiones y los comparamos con la evolución del rendimiento académico.

Primera parte

MARCO TEÓRICO

Capítulo I

El maestro especialista en Audición y Lenguaje

En este capítulo se abordarán diversos temas relacionados con el especialista en audición y lenguaje que ayudarán a justificar la relevante labor de dicho profesional en el campo de la educación. Se analizarán las leyes y documentos legislativos que sustentan la presencia e intervención del logopeda en las diferentes etapas educativas, haciendo especial alusión a los centros de secundaria y, por supuesto, se manifestarán los diversos vínculos que unen a la logopedia con la pedagogía.

De forma introductoria, citando a Hernández (2001) se concretaría que la logopedia asume la prevención, detección, evaluación, tratamiento y estudio científico de los trastornos del habla y de la comunicación pero desde un punto de vista más psicolingüístico que lingüístico. De hecho, este autor define la logopedia como “el eje en el cual la Lingüística y la Anatómo-fisiología se interaccionan, con el objetivo de prevenir, diagnosticar e intervenir los trastornos lingüísticos” (Hernández, 2001, p.284).

Peñafiel (2001) otorga al especialista en audición y lenguaje las siguientes funciones respecto al centro y a las necesidades educativas especiales de los alumnos:

- Funciones Maestro Especialista de Audición y Lenguaje respecto al centro
 - Participación en la elaboración del Proyecto Educativo.
 - Colaboración con el maestro-tutor y el maestro de apoyo en la Programación de Aula.
 - Elaboración conjunta de las ACI's.
 - Facilitar el asesoramiento y orientaciones en relación con las adaptaciones metodológicas y organizativas del aula.
 - Evaluación coordinada de los alumnos con trastornos de comunicación.
 - Colaboración con los tutores para potenciar en el aula la comunicación y la expresión oral.
 - Implicación del tutor del alumno que se está tratando en sesiones individuales.

- Funciones específicas en relación con las necesidades educativas especiales de los alumnos:
 - Proponer y realizar actividades preventivas de los trastornos y del retraso del lenguaje.
 - Realizar un programa de detección precoz de las necesidades del lenguaje.
 - Evaluar, colaborar en el diagnóstico junto con otros profesionales del equipo de atención educativa y psicopedagógica.
 - Hacer un seguimiento de todos los alumnos con NEE en el área de comunicación y lenguaje.
 - Realizar un tratamiento logopédico de los alumnos que a propuesta de Jefatura de Estudios, y tras un proceso de exploración y evaluación del Equipo de Orientación, se determine que presentan necesidades educativas en el desarrollo lingüístico.
 - Participar en las AC.
 - Asesorar a tutores y profesores de apoyo en el ámbito de la comunicación y el lenguaje.
 - Establecer y mantener un trabajo coordinado con todos los profesionales.

Finalmente, concluir aludiendo a que el término Educación Especial utilizado tradicionalmente y que se sigue usando para referirse a una forma de educación diferente a la ordinaria ha perdido su vigencia como tal. Hoy día la Educación Especial forma parte de la educación general. Sirva como ejemplo el Título II, de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, Equidad en la Educación; en el que se incluye el Capítulo I Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, en donde se incluye los alumnos con necesidades educativas especiales y se especifica los aspectos relativos a este alumnado dentro del sistema ordinario. Dicho apartado es modificado en la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa especificando en el apartado b) que la equidad debe garantizar "...la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación, y que actúe como elemento compensador de

las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad.”

1. La logopedia escolar en el marco legislativo

El apoyo de Audición y Lenguaje y el apoyo en Pedagogía Terapéutica son medidas de atención a la diversidad que suelen ir generalmente dirigidas a alumnos con necesidades educativas especiales. Por ello, al indagar en la legislación educativa sobre logopedia escolar, comprobaremos a continuación que ésta es incluida dentro del término, ya casi obsoleto, Educación Especial que actualmente es denominado Equidad en la educación.

Se considera oportuno hacer una primera referencia sobre la evolución de la Educación Especial a nivel legislativo en donde se asientan las bases institucionales de la logopedia escolar para, posteriormente, detallar el progreso legislativo en el plano de la audición y del lenguaje.

1.1. Evolución de la Educación Especial desde las administraciones públicas y la legislación

Como ya hemos mencionado, el término Educación Especial es sustituido en la actualidad por otros términos como “Escuela Inclusiva” o “Equidad en la Educación”. No obstante, para hacer referencia al espectro de las necesidades educativas especiales, se sigue empleando para hacer mención a lo acontecido y al presente.

A continuación, se presentan de forma resumida los acontecimientos legislativos y administrativos más importantes a lo largo de la historia de la educación especial:

- La atención estatal a niños deficientes se establece en 1920 con la creación del Patronato Nacional.
- En 1931 se legisla la asistencia médica a enfermos mentales.
- La Ley de enseñanza primaria de 1945 establece la creación de escuelas especiales por el estado.
- En 1955 se crea el Patronato de Educación para la infancia anormal.
- En 1965 se regula por decreto las actividades del Ministerio de Educación nacional en orden a la Educación Especial.

- La Ley General de 1970 establece que la atención a los niños deficientes se llevará a cabo en centros especiales y en aulas de EE en centros ordinarios si es una minusvalía leve.
- En 1975 se crea el Instituto Nacional de Educación Especial como organismo autónomo del Ministerio de Educación y Cultura para estimular, apoyar o llevar a cabo la modalidad de Educación Especial. Es el que crea los primeros equipos multiprofesionales para la prevención, detección, valoración y seguimiento de alumnos deficientes.
- En 1976 se crea el Real Patronato de Educación Especial con la misión de apoyar el proceso de integración de estos alumnos en la escuela ordinaria.
- A partir de estos años, se asumen los principios de integración y normalización. La Educación Especial se entiende como un proceso integral, flexible y dinámico cuya finalidad principal es lograr la integración social, educativa y laboral.
- En el año 1978 se desarrolla el Plan Nacional de Educación Especial que se presenta oficialmente en 1980 y su concepción de la Educación Especial se entiende como “el tratamiento educativo de los deficientes para el desarrollo de sus capacidades personales que les permita una incorporación a la sociedad tan plena como sea posible”. Todo esto influenciado por estos principios fundamentales:
 - + Normalización de servicios.
 - + Integración escolar.
 - + Integración social y laboral.
 - + Sectorización de la atención educativa.
 - + Individualización de la enseñanza.
- Constitución española de 1978. En su artículo 27 se detalla que “todos los españoles tienen derecho a la educación y que ésta tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales”. En su artículo 49 se especifica que “los poderes públicos realizarán una política de previsión, tratamiento, rehabilitación e integración de los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos a los que prestarán la atención especializada que requieran”.
- Con la Ley de Integración Social de los Minusválidos (7-4-82), el minusválido (artículo 23) “se integrará en el sistema educativo de la Educación general,

recibiendo en su caso los programas de apoyo y recursos que la presente ley reconoce”. Así mismo, la Educación Especial será impartida transitoria o definitivamente a aquellos minusválidos a los que resulte imposible la integración en el sistema educativo ordinario y de acuerdo con lo previsto en el artículo 26 de la presente ley. En el artículo 26 se refleja que “la Educación Especial comprende los diferentes niveles y grados del sistema de enseñanza, particularmente los considerados obligatorios y gratuitos”. A su vez, tenderá a la consecución de los siguientes objetivos:

- . La superación de las deficiencias y de las consecuencias o secuelas derivadas de aquellas.
- . La adquisición de conocimientos y hábitos que le doten de la mayor autonomía posible.
- . La promoción de todas las capacidades del minusválido para el desarrollo armónico de su personalidad.
- . La incorporación a la vida social y a un sistema de trabajo que le permita servirse y realizarse por sí mismo.

Por otro lado, el artículo 30 recoge que:

Los minusválidos en su etapa educativa tendrán derecho a la gratuidad de la enseñanza en las instituciones de carácter general, en las de atención particular y en los centros especiales, de acuerdo con lo que dispone la Constitución y las leyes que la desarrollan.

- En el RD 334/1985 de Ordenación de la Educación Especial, se desarrollan los principios educativos planteados por el Plan Nacional de Educación Especial y recogidos por la LISMI (Ley de Integración Social del Minusválido). Por ello, según el artículo 2:

La Educación Especial se acomodará a los principios de individualización, integración, normalización y sectorización. Y se desarrollará (art.4) de las siguientes formas:

Integración completa: en unidades ordinarias con apoyo individualizado cuando lo necesite.

Integración combinada: entre unidades ordinarias y de Educación Especial.

.Escolarización en centros de Educación Especial: cuando los alumnos no pueden ser educados en ninguna de las dos anteriores.

- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación (LODE), recoge en su art. 1 que “todos los españoles tienen derecho a una educación básica que les permita el desarrollo de su propia personalidad y la realización de una actividad útil a la sociedad”.
- Ley Orgánica de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, vigente hasta 2006) en donde se recogen los principios planteados por la LISMI el R.D. de Ordenación de la Educación Especial.

Según Sánchez (2013), en esta ley “se consagran definitivamente la integración de la Educación Especial en el sistema ordinario existiendo así un único sistema educativo que atienda a la totalidad del alumnado.” Se parte de un currículum único capaz de flexibilizarse y adaptarse a las necesidades del alumnado a través de los distintos niveles de concreción curricular.

- En 1995 se aprueba la Ley Orgánica, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG, vigente hasta el 2006). En ella se puntualiza aquellos alumnos con necesidades educativas especiales incluyendo los de compensatorias (como situaciones sociales o culturales desfavorables) y los de Educación Especial (cuando padecen discapacidades físicas, psíquicas o sensoriales o que manifiesten trastornos graves de conducta).

- Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de Ordenación de la Educación de los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales (vigente hasta el 4 de noviembre de 2009, derogado por Real Decreto 1635/2009). Estipula las directrices de la atención de este alumnado dando prioridad a su escolarización en centros ordinarios partiendo siempre del currículum ordinario.

- Orden de 18 de septiembre de 1990 por la que se establecen las proporciones de profesionales/alumnos en la atención educativa de los alumnos con necesidades especiales, derogada por la Orden EDU/849/2010, posteriormente mencionada). Se detalla para centros ordinarios y específicos las ratios de profesores de pedagogía terapéutica, logopedas, fisioterapeutas, auxiliares técnicos educativos, psicólogos y trabajadores sociales.

- Orden de 14 de febrero de 1996 por la que se regula el procedimiento para la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización y se

establecen los criterios para la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales, derogada el 7 de abril de 2010 por la Orden EDU/849/2010). Se contempla el procedimiento y los criterios para la escolarización del alumnado con discapacidad.

- El 3 mayo de 2006 se aprueba la nueva Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOE); que se analizará de forma minuciosa posteriormente.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, que también se mencionará a continuación.
- Orden EDU/849/2010, de 18 de marzo, por la que se regula la ordenación de la educación del alumnado con necesidad de apoyo educativo y se regulan los servicios de orientación educativa en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, en las ciudades de Ceuta y Melilla. Vista en el epígrafe 1.2.2.
- Orden ECD/653/2016, de 18 de abril, por la que se modifica algunos aspectos de la Orden EDU/849/2010.

1.2. El apoyo de Audición y Lenguaje a nivel legislativo

Para desarrollar este apartado, partimos del Art. 14 del Capítulo II, Derechos y Libertades englobado en el Título I de los derechos y deberes fundamentales: “Los españoles son iguales ante la ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social.”

Junto a este concepto de primer orden y dentro del Título I “De los derechos y libertades”, la Constitución española reconoce el Derecho a la Educación (art. 27) en el Capítulo Segundo “De los derechos y libertades”, Sección Primera “De los Derechos Fundamentales y Libertades Públicas”; en donde se menciona que (art. 27):

1. Todos tienen el derecho a la educación y se reconoce la libertad de enseñanza,
2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales,
3. Los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que

esté de acuerdo con sus propias convicciones, 4.La enseñanza básica es obligatoria y gratuita, 5.Los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes, 6.Se reconoce a las personas físicas y jurídicas la libertad de creación de centros docentes, dentro del respeto a los principios constitucionales, 7.Los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la ley establezca, 8.Los poderes públicos inspeccionarán y homologarán el sistema educativo para garantizar el cumplimiento de las leyes, 9.Los poderes públicos ayudarán a los centros docentes que reúnan los requisitos que la ley establezca, 10.Se reconoce la autonomía de las Universidades, en los términos que la ley establezca.

Por tanto, en estos puntos destaca claramente la obligatoriedad de ofrecer una enseñanza ajustada a las necesidades educativas del alumnado.

Para desgranar más exhaustivamente el art. 27 nos vamos a centrar en la actual Ley educativa y en las órdenes pertinentes, pues en ellas se subrayan claras referencias y artículos dedicados al apoyo del especialista en A.L.

Actualmente la ley de educación vigente, aplicada de forma progresiva en los centros educativos, es la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. Aun así, es necesario hacer referencia a la anterior ley modificada por la presente LOMCE: Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación; ya que la LOMCE se basa, en gran medida, en la LOE modificando algunos artículos de ésta.

1.2.1. Ley Orgánica de Educación 2/2006

De esta ley (L.O.E.) sustituida por la LOMCE el curso escolar 2014/15, resaltar el Título II Equidad en la Educación, que dedica el Capítulo I al Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. En él, en el art. 71. Principios., se recoge que:

Las Administraciones educativas dispondrán los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional, así como los objetivos establecidos con carácter general en la presente Ley. Que corresponde a las Administraciones educativas asegurar los

recursos necesarios para que los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar, puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado.

Así mismo, en el art. 72. Recursos; se especifica que para alcanzar los fines señalados en el artículo anterior:

Las Administraciones educativas dispondrán del profesorado de las especialidades correspondientes y de profesionales cualificados, así como de los medios y materiales precisos para la adecuada atención a este alumnado. Que corresponde a las Administraciones educativas dotar a los centros de los recursos necesarios para atender adecuadamente a este alumnado. Que los centros contarán con la debida organización escolar y realizarán las adaptaciones y diversificaciones curriculares precisas para facilitar a todo el alumnado la consecución de los fines establecidos. Aquí se vuelve a dejar patente la cabida relevante del logopeda en el ámbito escolar, pues éste es entendido como recurso necesario que aporta su figura a través de su especialidad docente.

Dentro del Capítulo I, se dedica la Sección Primera al Alumnado que presenta necesidades educativas especiales. Resalta en relación a la temática que nos ocupa el art. 73. Ámbito, entendiéndose por alumnado que presenta necesidades educativas especiales, aquel que:

Requiera, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta. Estas necesidades educativas especiales pueden estar vinculadas a necesidades en los ámbitos de la comunicación y del lenguaje de forma directa o derivadas de trastornos permanentes como los generalizados del desarrollo.

En el artículo 74. Escolarización, se detalla que:

La escolarización del alumnado que presenta necesidades educativas especiales se regirá por los principios de normalización e inclusión y asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y la permanencia en el sistema educativo, pudiendo introducirse medidas de flexibilización de las distintas etapas educativas, cuando se considere necesario. De tal forma, al finalizar cada curso se evaluarán los resultados conseguidos por cada uno de los alumnos en función de los objetivos propuestos a partir de la valoración inicial. Dicha evaluación permitirá proporcionarles la orientación adecuada y modificar el plan de actuación así como la modalidad de escolarización, de modo que pueda favorecerse, siempre que sea posible, el acceso del alumnado a un régimen de mayor integración.

En la Disposición final primera. *Modificación de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación*, en el art. 6 de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, queda redactado de la siguiente manera:

1. Todos los alumnos tienen los mismos derechos y deberes, sin más distinciones que las derivadas de su edad y del nivel que estén cursando. 3. Se reconocen a los alumnos varios derechos básicos, siendo el siguiente muy significativo: h) A recibir las ayudas y los apoyos precisos para compensar las carencias y desventajas de tipo personal, familiar, económico, social y cultural, especialmente en el caso de presentar necesidades educativas especiales, que impidan o dificulten el acceso y la permanencia en el sistema educativo.”

1.2.2. Orden EDU/849/2010, de 18 de marzo, por la que se regula la ordenación de la educación del alumnado con necesidad de apoyo educativo y se regulan los servicios de orientación educativa en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, en las ciudades de Ceuta y Melilla

Esta orden es especialmente importante porque es el primer documento oficial de la administración dedicado íntegramente a la ordenación de la educación del alumnado con necesidades de apoyo educativo (a.c.n.e.a.e.) y, en consecuencia, al alumnado con necesidades educativas especiales (a.c.n.e.e) de las ciudades autónomas

de Ceuta y Melilla. Dichas ciudades pertenecen al territorio MEC en cuanto a gestión y organización legislativa, puesto que no tienen competencia propia en educación como ocurre en otras comunidades autónomas del país. Por tanto, es fundamental analizar dicho documento para acercarnos a la más estricta realidad educativa de nuestro contexto.

Esta orden fue aprobada y publicada cuando la ley educativa vigente era la L.O.E. De hecho, esta Orden comienza mencionando que la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, pone de manifiesto “la flexibilidad para adecuar la educación a la diversidad de aptitudes, intereses, expectativas y necesidades del alumnado”, pues se trata de conseguir el éxito escolar de todo el alumnado con objeto de que alcance el máximo desarrollo de todas sus capacidades, individuales y sociales, intelectuales y emocionales, recibiendo una educación adaptada a sus necesidades y prestando los apoyos necesarios.

A continuación, la Orden EDU/849/2010 justifica su realidad educativa en el Título II de la L.O.E., dedicado a la equidad en la educación (mencionado en el epígrafe correspondiente a dicha ley derogada)

En consecuencia, la atención logopédica se enmarca en los principios de normalización e inclusión y exige la adaptación de las enseñanzas que ofrece el sistema educativo al alumnado con necesidad de apoyo educativo o que se encuentra en situación de desventaja socioeducativa y la puesta en práctica de los principios pedagógicos y de las medidas que la referida ley establece para ello. Destacar que la inclusión debe promoverse como una capacidad de los centros educativos para alcanzar una educación de calidad para todos los ciudadanos (Torres, G. y Fernández, J.M^a, 2015).

En el Capítulo II Principios generales, el art. 3. Criterios de actuación, se especifica que en:

El punto 1. La acción educativa estará encaminada a atender a la diversidad del alumnado para lo que se adoptarán las medidas organizativas y curriculares oportunas, que promoverán la equidad que garantice la igualdad de oportunidades de acceso, permanencia y promoción en el sistema educativo, al

igual que una educación de calidad para todos. Los centros deberán recoger estas medidas en el plan de atención a la diversidad contemplado en el artículo 6 de esta Orden.

En el punto 3. Las medidas organizativas y curriculares dirigidas a atender las necesidades individuales constituirán un medio para la mejora de la atención al conjunto del alumnado y de la comunidad educativa. Estas medidas se llevarán a cabo desde la corresponsabilidad, la colaboración y la cooperación entre los distintos profesionales del centro y agentes externos que participen en el proceso educativo a fin de que, compartiendo la información y los recursos disponibles, se detecten y atiendan integral y coordinadamente las necesidades, se elaboren materiales específicos adaptados y se realice el seguimiento y la evaluación correspondientes.

En el punto 4. La atención integral al alumnado con necesidad de apoyo educativo:

Se iniciará desde el momento en que dicha necesidad sea identificada, con independencia de la edad del alumno, se regirá por los principios de normalización e inclusión escolar y social, flexibilización y personalización de la enseñanza y atenderá al desarrollo de su calidad de vida. En consecuencia, el especialista en Audición y Lenguaje deberá evaluar lo más tempranamente posible al alumnado con el fin de establecer una intervención ajustada a los requisitos presentados.

En el punto 5. “el alumnado con necesidad de apoyo educativo participará, con carácter general, en el conjunto de actividades del centro educativo y de su grupo de referencia”.

Y por último, el punto 12 se redacta de la siguiente forma:

El Ministerio de Educación dotará a los centros educativos que escolaricen alumnado con necesidad de apoyo educativo de los recursos necesarios para garantizar dicha escolarización en las condiciones adecuadas, incorporar las tecnologías de la información y la comunicación en el desarrollo y la adaptación del currículo y prestar la atención individualizada a los alumnos, acorde con los principios de igualdad de oportunidades y no discriminación.

En el art. 4. Detección temprana y atención educativa:

El profesorado realizará una evaluación inicial al alumnado escolarizado en el centro, cuyos resultados permitirán la detección de sus necesidades de apoyo educativo y servirán como referencia para adoptar las decisiones sobre su atención educativa y realizar la posterior evaluación psicopedagógica cuando sea necesario.

En el punto 3 se detalla que:

La atención educativa a este alumnado se iniciará desde el momento en que, sea cual fuere su edad, se produzca la detección de la necesidad específica de apoyo y tendrá por objeto prevenir y evitar la aparición de secuelas, corregir las mismas en lo posible, y, en general, apoyar y estimular su proceso de desarrollo y aprendizaje en un contexto de inclusión.

La figura principal bajo cuya responsabilidad cae la evaluación inicial del alumnado es el profesor tutor, derivando éste a los especialistas necesarios para realizar un examen más exhaustivo en relación con las necesidades presentadas por el discente. A raíz de dicha evaluación, se comenzará con la atención educativa

El punto 6, recoge que:

El alumnado con necesidad de apoyo educativo será atendido, con carácter general, en su grupo de referencia, junto con el resto del alumnado, de acuerdo con las medidas organizativas y curriculares y los recursos previstos en el plan de atención a la diversidad. Previa información a los padres o tutores legales, con carácter excepcional y con informe favorable de la inspección educativa, salvo en los casos expresamente establecidos en esta Orden, se podrán adoptar medidas que permitan, durante periodos reducidos de tiempo, la atención específica de determinados alumnos en grupos reducidos para proporcionarles una respuesta educativa adaptada a sus necesidades.

Esta atención estará dirigida, fundamentalmente, a la adquisición de las competencias básicas necesarias para desarrollar los aprendizajes y los hábitos de trabajo básicos, técnicas de estudio, estrategias de aprendizaje y al uso de materiales que faciliten continuar el aprendizaje y acceder al currículo establecido para su grupo de referencia. Desde nuestro punto de vista, la competencia lingüística adquiere gran relevancia en relación a lo mencionado.

En cuanto a la escolarización (art.5):

El alumnado con necesidad de apoyo educativo será escolarizado, con carácter general, en los centros y programas ordinarios, según lo establecido en la normativa vigente que regula el proceso de admisión de alumnos. En el caso del alumnado que presenta necesidades educativas especiales, sólo cuando se aprecie, de forma razonada, que sus requerimientos de apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad intelectual severa o profunda, plurideficiencias o trastornos generalizados del desarrollo no puedan ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad de los centros ordinarios, se propondrá su escolarización en centros de educación especial o unidades sustitutorias de los mismos.

La figura del maestro en Audición y Lenguaje estará presente en centros ordinarios y específicos. Recalcar que ambos casos y en función de las características del alumnado y del contexto, la intervención logopédica tenderá siempre hacia la inclusión, por lo que intentará llevarse a cabo dentro del grupo-clase y, sólo en casos muy específicos, en el aula de logopedia.

Por otro lado, según el Art. 6. Plan de atención a la diversidad:

Los centros docentes elaborarán un plan de atención a la diversidad, que formará parte de su proyecto educativo, para adecuar la intervención educativa a las necesidades de su alumnado en el que se incluirán medidas curriculares y organizativas flexibles y adaptadas a la realidad del centro para la atención integral al alumnado con necesidad de apoyo educativo que se escolarice en él. También contendrá un plan de acogida para facilitar la integración social, la resolución de las dificultades que puedan encontrar los miembros recién llegados a la comunidad educativa, así como su participación e implicación. Así mismo, el plan de atención a la diversidad contemplará medidas de carácter general, ordinarias y extraordinarias, que se establecerán en función de lo indicado en el punto anterior y respetando los criterios de actuación, detección y atención educativa recogidos en los artículos 3 y 4 de esta Orden.

Cada centro educativo deberá elaborar de forma consensuada dicho plan e incluirá, por supuesto, la figura del maestro especialista en Audición y Lenguaje en cuanto a funcionamiento, evaluación, intervención, ámbito, recursos y todos aquellos aspectos relacionados con su campo.

En cuanto a los recursos, medios y apoyos complementarios (art.9):

El Ministerio de Educación proveerá a los centros del equipamiento didáctico específico y de los medios técnicos precisos que aseguren el acceso, la permanencia y la participación en las actividades escolares del alumnado con necesidad de apoyo educativo en igualdad de condiciones que el resto del alumnado y, en particular, del que presenta necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad motora, visual o auditiva o con trastornos de comunicación y lenguaje.

Como recurso se concretará el que atiende a nuestro interés, el logopeda, que será considerado un medio y un apoyo dentro de la comunidad educativa y el desempeño de su labor. Éste podrá contar con los materiales curriculares y específicos logopédicos que considere necesarios, tanto de índole tecnológica, comunicativa y educativa.

1.2.3. Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (8/2013)

En el Preámbulo de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, de la Mejora de la Calidad Educativa se especifica que:

El alumnado es el centro y la razón de ser de la educación. El aprendizaje en la escuela debe ir dirigido a formar personas autónomas, críticas, con pensamiento propio...

...Por ello, todos y cada uno de los alumnos y alumnas serán objeto de una atención, en la búsqueda de desarrollo del talento, que convierta la educación en el principal instrumento de movilidad social, ayude a superar barreras económicas y sociales y genere aspiraciones y ambiciones realizables para todos.

La educación supone facilitar el desarrollo personal y la integración social.

Solo un sistema educativo de calidad, inclusivo, integrador y exigente, garantiza la igualdad de oportunidades y hace efectiva la posibilidad de que cada alumno o alumna desarrolle el máximo de sus potencialidades.

Solo desde la calidad se podrá hacer efectivo el mandato del artículo 27.2 de la Constitución española:

La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y

libertades fundamentales...No es imaginable un sistema educativo de calidad en el que no sea una prioridad eliminar cualquier atisbo de desigualdad.

De acuerdo con la Estrategia Europea sobre Discapacidad 2010-2020, aprobada en 2010 por la Comisión Europea:

La mejora en los niveles de educación debe dirigirse también a las personas con discapacidad, a quienes se les habrá de garantizar una educación y una formación inclusivas y de calidad en el marco de la iniciativa “Juventud en movimiento”, planteada por la propia Estrategia Europea para un crecimiento inteligente.

De forma evidente, la figura del maestro especialista en Audición y Lenguaje es fundamental para garantizar una educación y formación inclusivas de calidad, sobre todo, en el ámbito de la comunicación y del lenguaje. Se debe tener presente que la competencia comunicativa es primordial en la adquisición del resto de competencias.

En cuanto a las modificaciones que la LOMCE incorpora con respecto a la LOE, destacamos las siguientes:

- Uno. Se modifica la redacción de los párrafos b), k) y l) y se añaden nuevos párrafos h bis) y q) al artículo 1 en los siguientes términos:
 - b) La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación, y que actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad.

- Cincuenta y siete. Los apartados 1 y 2 del artículo 71 quedan redactados de la siguiente manera:
 - 2. Corresponde a las Administraciones educativas asegurar los recursos necesarios para que los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, TDAH, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o

por condiciones personales o de historia escolar, puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales.

Es decir, la Administración tiene la obligación de dotar de todos los recursos tanto personales, materiales y organizativos para cumplir lo anteriormente expuesto.

- Cincuenta y ocho. El artículo 76 queda redactado de la siguiente manera:

Artículo 76. **Ámbito:** Corresponde a las Administraciones educativas adoptar las medidas necesarias para identificar al alumnado con altas capacidades intelectuales y valorar de forma temprana sus necesidades. Asimismo, les corresponde adoptar planes de actuación, así como programas de enriquecimiento curricular adecuados a dichas necesidades, que permitan al alumnado desarrollar al máximo sus capacidades.

Para determinar qué alumnado requiere la atención del especialista en Audición y Lenguaje, se emplearán aquellas medidas oportunas para identificar a dichos alumnos, evaluarlos, planificar la intervención y tratarlos.

1.2.4. Orden ECD/653/2016, de 18 de abril, por la que se modifica la Orden EDU/849/2010

Modifica los siguientes aspectos:

- El artículo 8.2 queda redactado de la siguiente manera:

2. Las adaptaciones curriculares significativas se podrán realizar en el segundo ciclo de la Educación Infantil y en la educación básica, e irán dirigidas al alumnado que presente necesidades educativas especiales que las necesite; requerirán una evaluación psicopedagógica previa realizada por los servicios de orientación educativa, con la colaboración del profesorado que atiende al alumnado. En las etapas postobligatorias se deberán adoptar medidas dirigidas al alumnado que presente necesidades educativas especiales que no impliquen adaptaciones curriculares significativas, con objeto de facilitar su acceso al currículo general.

- El artículo 16.1 queda redactado de la siguiente forma:

1. La escolarización del alumnado que presenta necesidades educativas especiales comenzará y finalizará en las edades establecidas por la Ley para las diferentes etapas. Sin perjuicio de la permanencia establecida con carácter

general, podrá prolongarse un año más la escolarización en el último curso del segundo ciclo de la Educación Infantil y en la etapa de Educación Primaria, siempre que ello favorezca su integración socioeducativa, y otro año más en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, siempre que favorezca la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.

- El artículo 17 queda redactado de la siguiente forma:

Artículo 17. Ofertas formativas de formación profesional adaptadas a las necesidades educativas especiales y otras necesidades específicas del alumnado. De acuerdo con la disposición adicional cuarta del Real Decreto 127/2014, de 28 de febrero, por el que se regulan aspectos específicos de la Formación Profesional Básica de las enseñanzas de formación profesional del sistema educativo. Estos programas podrán incluir módulos profesionales de un título de formación profesional básico y otros módulos de formación apropiados para la adaptación a sus necesidades, de acuerdo con la disposición adicional cuarta, del Real Decreto 127/2014.

1.3. La relación entre logopedia y educación

El vínculo entre logopedia y educación surge a partir de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (L.O.G.S.E.) de 3 de octubre de 1990, cuando se incorpora a los colegios la figura del especialista de Audición y Lenguaje con el fin de abordar las dificultades que presenta el alumnado en el plano de la comunicación y del lenguaje. Hasta ahora, la logopedia había sido objeto de estudio y de intervención a nivel clínico: en hospitales, centros de rehabilitación, gabinetes privados, etc. Es en este momento cuando la atención logopédica se incluye como parte integrante e importante de la vida escolar.

Durante las primeras décadas de existencia del recurso logopédico en las escuelas, los planteamientos seguidos eran muy mecanicistas y clínicos centrados en el déficit del alumno. El apoyo del especialista de audición y lenguaje se llevaba a cabo siempre en aulas separadas en donde el sujeto dejaba su grupo-clase para ser atendido de forma individualizada. De esta forma, la intervención quedaba al margen del currículum y de la realidad y contexto educativo del alumno.

En los últimos años, autores como Castejón y España (2004) y Garriga y Sánchez (2005), han publicado diversos trabajos en los que apuestan por un modelo inclusivo logopédico en el que la intervención esté enmarcada dentro del contexto social, escolar y familiar del sujeto. Se defiende la necesidad de la logopedia de adaptarse a la realidad escolar contando con la colaboración del resto del profesorado, promoviendo una acción directa dentro del aula ordinaria, centrada en los elementos del currículum y contando con la colaboración familiar. Como menciona Dockrell (2003, p.6) citado por Castejón y España (2004):

La intervención debe aprovechar la relación existente entre lenguaje y aprendizaje en el proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene lugar en el aula y las interacciones formales e informales –con iguales y adultos- como recurso para favorecer el desarrollo del lenguaje y el desarrollo integral del alumno.

Se debe contar, por supuesto, para conseguir enmarcar la logopedia en el ámbito educativo, con la colaboración bidireccional de especialistas psicopedagogos, maestros y familia. No obstante, se ha de mencionar que la posibilidad de conseguir una logopedia inclusiva es más factible en la etapa de Educación Primaria que en la etapa de Educación Secundaria. Los colegios de educación infantil y primaria poseen una organización personal, temporal, espacial y de recursos más flexible y dada a la integración de la intervención logopédica que los institutos de educación secundaria. Además los maestros están más concienciados en cuanto a conceptos como la inclusión o las necesidades educativas de apoyo específicos, mientras que los profesores de secundaria se centran más en aspectos curriculares. Por otra parte, no dejan de estar involucrados los elementos curriculares en esta nueva situación, que deben ser adaptados y reorganizados adecuadamente.

Ehren (2002), defiende que la intervención en patologías del lenguaje afecta positivamente en la mejora del rendimiento académicos en los institutos de educación secundaria porque influye directamente en aspectos como la lectoescritura, el abandono escolar, la motivación y la capacidad de asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje.

Una de las consecuencias de la inadecuada inclusión de la logopedia en el terreno educativo, la podemos encontrar en un trabajo realizado en Reino Unido que mide las actitudes y conciencias sobre la terapia del habla y del lenguaje (Greenwood,

Wright y Bithell, 2005). De los resultados obtenidos, destaca que un tercio de los participantes consultados, que cursaban último curso de educación secundaria y primer año universitario; no sabían nada sobre las terapias del habla y del lenguaje. Además, comparando los resultados entre el grupo étnico mayoritario y algunos minoritarios; éstos últimos eran más propensos a afirmar que desconocían la naturaleza de tales terapias. En consecuencia, eran muy pocos los que se planteaban cursar futuros estudios universitarios relacionados con las terapias del habla y del lenguaje. Entre las explicaciones aportadas más frecuentes se halla la que sustenta la idea de que dicha especialidad educativa no era visible en sus institutos y que la correspondiente especialidad tampoco era visible en ninguna serie televisiva o película.

La figura de un logopeda debe ser capaz de contagiar a toda la comunidad educativa de la necesidad de participar colaborativamente, convirtiéndose éste en un provisor de recursos que trabaja en colaboración con el resto del profesorado.

Para entender la adquisición del lenguaje y el desarrollo comunicativo y lingüístico en el contexto escolar se debe partir de un enfoque funcional y sociocultural en el que la influencia del entorno, la interacción social, la mediación del adulto y las funciones del lenguaje creen un contexto natural de acción. La clave última está en entender la comunicación como un proceso social en donde tenga cabida no sólo los alumnos con déficit, sino toda la comunidad educativa.

1.4. El especialista en Audición y Lenguaje en los centros de educación secundaria

Actualmente y bajo el apoyo de las leyes educativas, la figura del maestro especialista en Audición y Lenguaje está presente en los centros de educación infantil y primaria y en los institutos de educación secundaria.

En los colegios, dicho especialista desempeña su labor con el alumnado de educación infantil y de educación primaria. En estas etapas su intervención tiene un claro carácter preventivo con el que se pretende que el retraso lingüístico y/o comunicativo no adquiera grandes tintes patológicos. Mientras que en la etapa de educación secundaria, a cuyas edades el desarrollo evolutivo del alumnado ya se haya casi completo, se incide directamente en el trastorno intentando que influya lo mínimo en los aspectos sociales, escolar y personales.

En los centros de educación infantil y primaria, el maestro especialista en audición y lenguaje forma parte de la Comisión de Coordinación Pedagógica, trabajando conjuntamente con el orientador, el equipo directivo, los especialistas en pedagogía terapéutica y con los coordinadores de nivel. En los institutos de educación secundaria, pertenece al organigrama del Departamento de Orientación en donde desarrolla su intervención con el alumnado que cursa la Educación Secundaria Obligatoria.

Como el ámbito de nuestra investigación se contextualiza en un centro de educación secundaria, centramos nuestra atención en los Departamentos de Orientación en cuanto a su creación, evolución y características.

Haciendo alusión a Gairín (1985), la orientación educativa queda regulada en España a través de la Ley General de Educación de 1970, de 4 de agosto donde “se prevé la creación de los servicios de orientación en todos los niveles de enseñanza como medio para aumentar la eficacia del sistema educativo.” Este marco legislativo es posteriormente desarrollado a través de diversas órdenes ministeriales, reales decretos y consecutivas leyes educativas.

Así nacen los departamentos de orientación como “el órgano que facilita la coordinación vertical del conjunto de profesionales que intervienen en la realización de un programa de orientación” (Gairín, 1985, p.38).

La consolidación de la labor orientadora queda vigente con la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). En ella se considera la orientación educativa como elemento imprescindible para garantizar la calidad de la educación: Título IV. De la calidad de la enseñanza: Art. 60.2.:

Las Administraciones educativas garantizarán la orientación académica, psicopedagógica y profesional de los alumnos, especialmente en lo que se refiere a las distintas opciones educativas y a la transición del sistema educativo al mundo laboral, prestando singular atención a la superación de hábitos sociales discriminatorios que condicionan el acceso a los diferentes estudios y profesiones. La coordinación de las actividades de orientación se llevará a cabo por profesionales con la debida preparación. Asimismo las Administraciones educativas garantizarán la relación entre estas actividades y las que desarrollen las Administraciones locales en este campo.

Citando a Sanchiz (2009), la LOGSE, de forma progresiva, nos llevará a distinguir tres niveles de intervención psicopedagógica a través de la orientación:

- La acción tutorial en el aula con el grupo clase,
- la organización y coordinación de la orientación en cada centro a través del Departamento de Orientación en los Institutos de Educación Secundaria y,
- el asesoramiento y apoyo externo realizado por los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica en las etapas de Educación Infantil y Primaria.

Aunque en la Ley Orgánica de Educación 2/2006 se vuelve a hacer referencia a la orientación mencionando el derecho de alumnos y padres a “recibir orientación educativa y profesional”, es en la Orden EDU/849/2010, de 18 de marzo, por la que se regula la ordenación de la educación del alumnado con necesidad de apoyo educativo y se regulan los servicios de orientación educativa en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, en las ciudades de Ceuta y Melilla dónde se subraya la figura del especialista en Audición y Lenguaje.

Concretamente, en la Sección quinta Departamentos de Orientación, del Capítulo X; se redacta en el Artículo 75. Composición, que:

1. Los departamentos de orientación de los institutos de educación secundaria estarán formados por el profesorado de enseñanza secundaria de la especialidad de orientación educativa, el profesorado de enseñanza secundaria de apoyo a los ámbitos y, en su caso, el profesorado de enseñanza secundaria de formación y orientación laboral, el profesorado técnico de formación profesional de servicios a la comunidad, los maestros especialistas en pedagogía terapéutica y en audición y lenguaje y el profesorado que realice funciones de apoyo al alumnado con necesidad de apoyo educativo.

Por tanto, el especialista en audición y lenguaje desempeñará sus funciones dentro de la estructura del Departamento de Orientación trabajando de forma conjunta con el resto de profesores implicados.

De forma general, y debido a la organización horaria y curricular de las áreas de formación en un instituto, el apoyo logopédico suele ser recibido fuera del aula del grupo-clase. Esto se debe a varios motivos: la necesidad imperiosa de no interferir en las dinámicas del aula ordinaria, a la escasa concienciación de los especialistas de área en cuanto a la enseñanza inclusiva, a la notable diferencia entre el nivel curricular del

alumno que precisa el apoyo y el nivel curricular de los compañeros de clase, a la incompatibilidad de la realización de los ejercicios logopédicos y las dinámicas de clase del aula ordinaria y, por la negativa del propio alumno a ser apoyado por el maestro en audición y lenguaje delante de sus compañeros (no quiere ser “diferente”).

En consecuencia es precisa una coordinación estrecha y constante entre el especialista en audición y lenguaje, el profesor tutor y los especialistas de área. De esta forma la intervención logopédica se podrá basar en los contenidos curriculares y en los centros de interés de las asignaturas alcanzando una enseñanza inclusiva y un aprendizaje significativo.

En los casos en los que es posible el apoyo logopédico dentro del aula, las consecuencias positivas son muy numerosas pues no sólo se beneficia el alumno en cuestión, sino toda la clase. Así, el especialista de área podrá aplicar las estrategias mostradas por el maestro de audición y lenguaje con el resto de alumnos que él/ella considere oportuno y apoyará su labor de intervención con el sujeto-protagonista. De hecho, en trastornos como la disfemia, la disfonía y los trastornos generalizados del desarrollo, es primordial la intervención social y pragmática ya que ayudará a la generalización de los logros conseguidos por el alumno con problemas logopédicos.

Creemos conveniente hacer alusión a una posibilidad de asesoramiento e intervención que puede llevar a cabo el logopeda escolar en los centros de educación secundaria con el claustro. Nos referimos a la realización de seminarios y charlas orientativas dirigidas al claustro sobre patologías de la voz, estrategias de comunicación, técnica vocal y oratoria. Esta posibilidad raramente se lleva a cabo a pesar de considerarse un valioso recurso y una fuente valiosa de información.

Por último, recalcar que todo lo mencionado anteriormente apoya lo expuesto por Torres y Grupo de Investigación D.I.E.A. (2010) que alude a que cualquier esfuerzo por mejorar la calidad docente y educativa pasaría por mejorar el bienestar del profesorado a través de la mejora de aquellos problemas relativos a:

La formación del profesorado, al desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje, de pautas de colaboración en el desempeño de su labor docente, de relaciones con los alumnos y colegas y de nuevas situaciones en el aula, en referencia a las estructuras organizativas de los centros educativos.

Capítulo II

La logopedia escolar: Comunicación y Lenguaje

Para entender la importancia de la intervención logopédica es necesario conocer las bases conceptuales que sustenta este ámbito. Por tanto, a continuación se van a detallar los términos básicos que ayudarán a sentar los cimientos teóricos que favorecerá la comprensión de la naturaleza del apoyo del especialista en audición y lenguaje.

La comunicación y el lenguaje no deben entenderse en términos absolutos, como sinónimos totales. La comunicación es un término más general que englobaría al de lenguaje, aunque éste puede ser considerado como la forma más importante de comunicación. (Gallardo y Gallego, 2003, p. 15).

La comunicación es un acto de transmisión y recepción de un mensaje, el cual está elaborado mediante un código común para quien emite y recibe dicho mensaje; éste se transmite por una determinada vía denominada canal. Todo ello se produce en una situación concreta denominada contexto. Por tanto, sería un acto comunicativo cualquier acción, dirigida a un receptor que éste pueda interpretar y actuar en consecuencia.

Para que la comunicación se produzca es necesario que se den las siguientes condiciones:

- Que exista entre los interlocutores deseos de transmitir y recibir información.
- Que el locutor y el interlocutor conozcan el código en que está elaborado el mensaje, ya que esto permite la codificación y decodificación del mismo. Si hay desconocimiento del código por alguno de los interlocutores no se producirá la comunicación.

Los elementos que conforman la comunicación son:

- Emisor: es el productor del mensaje realizando la función de codificación de acuerdo con un código determinado.
- Receptor: es el destinatario, el que recibe la información y realiza la función de decodificar, debiendo conocer el código.

- Mensaje: es la información que pasa del emisor al receptor a través de un canal.
- Canal: es la vía por la que circula el mensaje.
- Código: conjunto de signos que se combinan mediante reglas conocidas tanto por el emisor como por el receptor.
- Contexto: situación en la que se encuentran el receptor y el emisor que permite en ocasiones interpretar correctamente el mensaje.

Se puede distinguir entre dos formas de comunicación: la verbal y la no verbal. La no verbal se considera las pautas previas para llegar al lenguaje, como los gestos, los gritos, los fonemas, la salmodia, la sonrisa, etc. Mientras que la comunicación verbal es la que utiliza el lenguaje oral (la palabra). El hombre tiene capacidad de lenguaje a partir de que tiene capacidad simbólica, que es la capacidad de generalizar o abstraer.

Por otro lado, según Gallardo y Gallego (2003, p. 19), el lenguaje es “un medio de comunicación exclusivo del ser humano que aparece como indisoluble de ella y que cumple múltiples funciones”.

En primer lugar consideramos necesario delimitar el significado de 3 términos fundamentales: lenguaje, lengua y habla:

- el lenguaje es “un sistema de códigos con la ayuda de los cuales se designan los objetos del mundo exterior, sus acciones, cualidades y relaciones entre los mismos” (Luria, 1977, p. 2, citado en Equipdátenció per aldesenvolupament i millora de la familia). Es una comunicación y una función compleja que permite expresar y percibir estados afectivos, conceptos e ideas por medio de signos auditivos o gráficos. Por tanto es la capacidad universal e innata de los seres humanos para comunicarse a través de códigos de signos complejos y muy variados. El lenguaje faculta al ser humano para la adquisición de una lengua dada.
- Las lenguas son distintas manifestaciones del lenguaje; el castellano, el inglés, el portugués, etc. Es la realización social del lenguaje. Según Saussure (1916) es un conjunto de signos lingüísticos relacionados entre sí.
- El habla constituye la parte individual del lenguaje. Es la realización concreta, individual y particular que cada individuo hace de la lengua.

Los componentes del lenguaje verbal son varios y se agrupan según unas reglas:

- Componente fonético: Se refiere a los sonidos producidos por el aparato fonador con finalidades lingüísticas.
- Componente fonológico: Reglas de interpretación fonética con las que damos cuenta de la pronunciación de las palabras dentro de las frases. Los fonemas se agrupan formando sílabas que a su vez forman palabras.
- Componente morfosintáctico: Reglas de estructuración de palabras y frases, mediante la aplicación de las cuales obtenemos estructuras oracionales.
- Componente léxicosemántico: Reglas semánticas que permiten interpretar el significado de las palabras y oraciones.
- Componente pragmático: Se refiere a la intencionalidad que tiene el lenguaje y la valoración de los elementos extralingüísticos. Es la adaptación de la comunicación oral a las circunstancias ambientales y sociales.

El lenguaje puede ser utilizado para cumplir diferentes funciones. Según Halliday (1982) citado por Gallardo y Gallego (2003), son las siguientes:

- Función instrumental: se emplea para pedir, reclamar o solicitar algo.
- Función reguladora: se intenta modificar la conducta de los demás.
- Función interactiva: se utiliza para establecer una mera relación social.
- Función personal: se utiliza para hablar de sí mismo.
- Función heurística: se emplea para preguntar sobre algo que queremos conocer.
- Función imaginativa o creativa: se emplea para fantasear o imaginar.
- Función informativa: se emplea para emitir cualquier tipo de información o dar respuesta a ciertos interrogantes.

A estas funciones hay que añadir una más, la función metalingüística de Jakobson (1960): consiste en utilizar el lenguaje para hacer referencia al mismo.

Teniendo en consideración los conceptos explicados, tendremos presente la importancia de la comunicación y del lenguaje como puente favorecedor del desarrollo humano en todas las áreas (cognitiva, social, afectiva, emocional). De esta forma, es comprensible que cualquier alteración tanto en la capacidad comunicativa como en algún componente del lenguaje o en una de sus funciones, desfavorecerá un correcto desarrollo evolutivo y académico del alumno.

1. Adquisición y desarrollo del lenguaje

1.1. Teorías sobre el desarrollo

No existe en la actualidad ninguna teoría unánimemente aceptada sobre la adquisición del lenguaje. No obstante, las teorías sobre su desarrollo se pueden agrupar en cuatro grandes tendencias (Gallardo y Gallego, 2003): la innatista, la constructivista, la soviética y la conductista.

A) La Innatista: Noam Chomsky (2001) es su representante más conocido. Este autor, creador de la lingüística generativo-transformatoria, defiende la teoría de que el ambiente sólo juega un papel desencadenador de estructuras lingüistas ya inscritas en el organismo del niño. El niño posee esa capacidad innata para la adquisición del lenguaje.

El medio ambiente lingüístico hace entrar en operación automática ciertos principios lingüísticos estructurados. El modelo hipotético utilizado para explicar esta teoría es el Mecanismo de Adquisición del Lenguaje. Los innatistas estiman que el aprendizaje de la lengua materna no sería posible sin la existencia de una capacidad innata previa.

B) La Constructivista: Según la escuela piagetiana, el lenguaje resulta de una acción constructiva del sujeto. Para Piaget (1954), citado por Montañés (1989), existe un paralelismo entre las actividades de manipulación y las actividades del lenguaje. Afirma que el lenguaje debe ser considerado dentro del desarrollo cognitivo del niño como un todo.

Para él, hablar y comprender el lenguaje, así como separar y ordenar los objetos, son dos actos de naturaleza cognitiva. En el lenguaje, los objetos son reemplazados por palabras y los movimientos por evocaciones, pero se trata siempre de actos mentales.

Las estructuras lingüísticas emergen o aparecen cuando las demás precondiciones cognitivas y psicológicas son las apropiadas. La aparición de las primeras palabras corresponde a una traducción de los esquemas sensoriomotrices en el momento en que se ha generalizado lo suficiente como para aplicarse a numerosos objetos y situaciones.

C) Escuela Soviética: Para Vigotsky (1934), citado por Montañés (1979), la relación entre pensamiento y palabra es un proceso viviente; el pensamiento nace a través de la palabra. Una palabra sin pensamiento es una cosa muerta y un pensamiento desprovisto de palabra permanece en la sombra. La acción del entorno es la que explica los distintos niveles del lenguaje, según los ambientes socioculturales con los que se interrelacionen. Vigotsky (1934) pone el acento en la interacción social. La maduración sólo es posible en contacto con los demás.

D) Teorías Conductuales: Postulan que la conducta lingüística es una más de las conductas del hombre y que están relacionadas con determinados estímulos. Aprender el lenguaje es aprender conexiones estímulos-respuestas (Skinner, 1957; citado en Gallardo y Gallego, 2003). El sonido producido estimula a su vez al niño, por lo que lo repite. Esta acción se extingue o continúa en función del refuerzo. Los conductistas consideran que el lenguaje es un conjunto de hábitos aprendidos a través de los procesos de imitación y analogía.

Por tanto, los especialistas en Audición y Lenguaje tienen que tener presente la discordancia que se produce entre el nivel y modelo lingüístico que el discente lleva a la escuela proveniente de su medio social, y el lenguaje que la escuela propone. De hecho, en la realidad educativa del centro de secundaria donde se contextualiza esta investigación, debido a la naturaleza multicultural de su alumnado, hay presente una gran diferencia entre el nivel lingüístico del alumnado y el que se le exige a nivel curricular. Resaltando la casuística de que la lengua materna del alumnado no es la curricular.

1.2.Etapas evolutivas

Aunque el desarrollo del lenguaje no se produce exactamente igual ni al mismo ritmo en todos los niños, sí se puede afirmar, sin ánimo de precisión temporal, una

serie de etapas o períodos con bastante similitud de un niño a otro y de una cultura a otra. Las diferencias interindividuales en el ritmo de evolución del lenguaje están condicionadas por factores biológicos y medioambientales.

En el aspecto biológico, hay que indicar que existen áreas específicas del cerebro que controlan la producción y comprensión del lenguaje y hasta que el cerebro no se ha desarrollado adecuadamente, los niños no pueden desarrollar el lenguaje. Esto se evidencia en que:

- El lenguaje se desarrolla en una secuencia similar para todos los niños independientemente del medio en el que el niño se desarrolla.
- Los pilares en el desarrollo del lenguaje están estrechamente correlacionados con los pilares del desarrollo motor.
- Niños procedentes de diferentes culturas que aprenden diferentes lenguas comienzan su lenguaje con expresiones similares.

De todos modos, ninguna adquisición en cualquiera de los diferentes niveles del lenguaje (fonología, léxico, sintaxis, etc.) debe ser interpretada de manera aislada sino en función del carácter global del lenguaje y de los mecanismos que éste comporta.

En este sentido, Bacon (1267) citado por Hernández (2011) escribió en su gran obra *Opus Maius* la teoría del error humano en la que nos advierte del estado de alerta que debemos mantener para detectar dichos errores.

Por otro lado, en el desarrollo del lenguaje se distinguen diferentes etapas (Luque y Vila 1991). A continuación, se destacan los logros más importantes según los diferentes componentes del lenguaje:

A) Desarrollo Morfosintáctico

En este periodo se distinguen la etapa Pre-lingüística y Lingüística:

1. Etapa pre-lingüística (0 - 12 meses aprox.)

Desde que el bebé viene al mundo, se configura en un entorno social que le sirve de apoyo y que reacciona o responde a las iniciativas del bebé y el bebé a las del adulto. El bebé establece una preferencia por los seres de la misma especie y perciben de forma

innata estímulos de origen social (expresiones faciales, voz humana), estos son los denominados programas de sintonización. Esto sólo se da en los humanos y es innato.

Los programas de sintonización se completan con los de armonización, los cuales son conductas armónicas que preparan al bebé para dar respuestas a las estimulaciones de sus congéneres de acuerdo a ciertos esquemas. Destacan los siguientes programas (González, 2010):

- Programa de sincronía interactiva (Condon y Sanders, 1974): en ellos la madre actúa y el niño espera y cuando la madre deja de actuar el niño emite sonidos, gestos...
- Programa de protoimitación neonatal (Meitzoff y Moore, 1977): consiste en que la madre hace gestos exagerados y el niño responde con movimientos que se asemejan, como si imitara al adulto.
- Ritmo de mamada (Kaye, 1976): consiste en que cuando la madre habla el bebé deja de succionar y cuando la madre deja de actuar vuelve a succionar. Son respuestas fisiológicas inconscientes, conductas reflejas que parecen tener armonía y que se repiten.

A su vez, el adulto atribuye intenciones al bebé en conductas reflejas; son las denominadas percepciones de contingencias.

Por tanto, la preferencia que el niño muestra ante ciertos estímulos junto a las adaptaciones del adulto (que desde el comienzo atribuye intencionalidad a las acciones del niño) hacen que desde muy pronto se produzcan protoconversaciones: diálogos muy primitivos caracterizados por el contacto ocular, sonrisas, gorgojeos y alternancia en las expresiones. Podemos encontrar este tipo de conducta ya en niños de 2 meses.

Entre los 6 y los 9 meses, el niño percibe que cuando actúa influye en el ambiente y además es capaz de anticiparse a los juegos. Por ejemplo se tapa la cabeza para decir que quiere jugar.

El niño, con los primeros gritos expresa su malestar o hambre y constituyen comunicación cuando el niño toma conciencia del poder significativo de los mismos, emitiéndolos con la intencionalidad de producir una determinada respuesta en las personas que lo rodean.

Sobre los 6 meses y en adelante, destaca el balbuceo, caracterizado por la práctica de las nuevas habilidades articulatorias descubiertas por el niño. Aparecen intentos de imitación de sonidos (ecolalia) y se va pasando de una modalidad de repetición a una modalidad de intercambio.

A partir de los 9 meses el niño integra dos mundos, el de los objetos y el de los adultos y toda esta configuración hace que en un momento determinado se consoliden las conductas de intención comunicativa que tiene dos fases: protoimperativos y protodeclarativos.

- Los protoimperativos (hacia los 9 meses) son, según González, (2010, p. 27) “*el acto comunicativo en el que el niño utiliza a un adulto para obtener el objeto deseado, es el uso intencionado del oyente como instrumento para obtener un fin*”. Por ejemplo, ante la imposibilidad de alcanzar algún objeto de su gusto mirará al adulto y al objeto alternativamente señalando hacia el mismo y vocalizando.

- En los protodeclarativos (hacia los 12 meses), siguiendo a Bates et al. (1979, p. 114), citado por González (2010); “*es el esfuerzo preverbal por dirigir la atención del adulto hacia un objeto del mundo*”. Por ejemplo, el niño señala algo, mira al adulto, mira al objeto, se ríe y le transmite una sensación pero no le pide nada. En los protodeclarativos se inicia la comunicación desde los 9-10 meses y se consolida a los 13-14 meses.

A los 12 meses aproximadamente, la combinación de sonidos dará lugar a las primeras palabras (papá, mamá, etc.) y también a esta edad comprende estas palabras familiares.

Por tanto, en la etapa preverbal, se establecen las bases de la funcionalidad comunicativa del lenguaje y son el fundamento del desarrollo lingüístico formal posterior.

2. *Etapa lingüística* (a partir de los 12 meses aprox.)

2.A) *Primer desarrollo sintáctico* (de los 12 a los 24 meses):

Alrededor del año y medio producirá ya palabras completas con sentido que adquieren el significado de palabra-frase, haciendo referencia al habla holofrástica (una

palabra tiene el valor de una frase completa). Se podría considerar el comienzo de la gramática.

Entre los 18 y los 24 meses van apareciendo las frases de dos elementos para comunicar una idea, es una especie de lenguaje telegráfico. Comienzan a utilizarse oraciones negativas por medio del no, colocándolo al principio o final de la frase (dormir no). También utilizan las primeras interrogativas (¿Qué?, ¿dónde?).

2.B) Expresión gramatical propiamente dicha (24 a 54 meses):

A los 2 años destaca la permanencia de objetos (el niño busca el objeto en un lugar que no ve porque recuerda que allí estaba). Es el primer paso para el desarrollo de la función simbólica que es la capacidad de representar cosas sin que estén físicamente presentes. Es una capacidad decisiva y necesaria para el desarrollo del lenguaje, del juego simbólico y de la imitación.

De los 24 meses a los 30 meses la construcción de varias palabras se hace más numerosa, aunque todavía con estructura simple, pues no contiene artículos, pronombres, adverbios, preposiciones... Es un lenguaje sin coordinación ni subordinación, para la acción inmediata. Siguen la siguiente estructura: nombre - verbo - nombre (se denomina habla telegráfica).

Entre los 30 y los 36 meses la estructura de la frase va siendo más compleja, llegándose a la combinación de cuatro elementos. Empiezan a aparecer las primeras frases coordinadas así como la frecuencia del uso de flexiones género, número, pronombres de 1ª, 2ª y 3ª persona, artículos, adverbios de lugar, etc.

Desde los 36 a los 42 meses el niño aprende estructuras oracionales complejas con el uso frecuente de la conjunción “y”. Aparecen las subordinadas y estructuras comparativas, aumenta la complejidad de las frases interrogativas y a veces se usa el pasado de forma correcta. Con el uso del yo se implica personalmente en la comunicación pasando del monólogo al diálogo en la comunicación. Es la etapa de las preguntas.

De los 42 a los 54 meses, las diversas estructuras gramaticales van complementándose, eliminando progresivamente los errores sintácticos y morfológicos.

Empiezan a aparecer estructuras de pasiva, el uso correcto de las principales flexiones verbales: infinitivo, presente, presente perfecto, futuro, preposiciones, etc.

De los 54 meses en adelante el niño aprende estructuras sintácticas más complejas: pasivas, condicionales, circunstanciales de tiempo, subordinadas, etc. Se aprenden las excepciones de las reglas sintácticas. Se van perfeccionando las estructuras de frase no llegando a una completa adquisición hasta los 7 u 8 años aproximadamente.

A) Desarrollo Fonológico

En el periodo que va de los 18 meses a los 6 años la podemos considerar estrictamente fonológico ya que en él se ponen en marcha la construcción y descubrimiento del sistema fonológico.

Ingram (1976), citado por Fikkert (2000) investigó que los niños no adquieren unos fonemas tras otros sino unos con otros, poniendo en marcha procesos de sustitución, asimilación y simplificación de la estructura silábica.

En general, entre los 5 y los 6 años la mayor parte del sistema fonológico se considera adquirido, si bien, en algunos niños, algunos fonemas como la /r/ aislado y en sinfonos precisan más tiempo.

En referencia a niños bilingües, Cubillas (2004), menciona que la emisión de enunciados comienza simultáneamente en ambas lenguas a pesar de que al principio sólo emplea el léxico de una lengua en ambos contextos para, de forma paulatina, emplear los léxicos correspondientes a cada registro. Hecho que afecta de igual forma al componente morfosintáctico, evidenciando la inadecuada estructuración de las oraciones que, de forma progresiva y natural se corrigen.

B) Desarrollo semántico

Su desarrollo está ligado al desarrollo sintáctico. Las primeras cosas de las que habla el niño se refieren a objetos de su entorno actual. La adquisición del significado de palabras es paulatina. Los primeros significados de las palabras de los niños no se corresponden necesariamente con los significados que esas mismas palabras tienen para

los adultos (por ejemplo guau = perro). También han sido objeto de estudio las sobreextensiones: “extensión” del uso de una palabra a otros referentes (por ejemplo utilizar guau para perros, gatos, vacas...).

Diversos estudios (Escobar, López, Velastegui, Maldonado, Guamaní, 2012.), destacan:

- De los 12 a los 18 meses aparece la utilización formal de los morfemas mamá, papa, agua, upa, etc.
- De los 18 meses a los 2 años utiliza una media de 50 palabras, muchas de ellas con valor de holofrases alcanzando al final del periodo unas 100 palabras.
- El número de palabras significativas adquiridas por los niños puede llegar a 250 ó 300 en el segundo año de vida.
- De los 2 a los 3 años destaca el desarrollo progresivo y rápido de su léxico. Su comprensión excede en gran manera a la producción de su lenguaje. Los niños utilizan un 50% de los nombres, un 20% de los verbos y un 70% de adjetivos.
- De los 3 a los 4 años su vocabulario es de 1000 a 1500 palabras y conoce su nombre completo, el nombre de colores, números, etc.
- Al llegar a los 5 años puede dominar de 2.000 a 2500 palabras, según el medio.
- El vocabulario crece extraordinariamente de los 6 a los 12 años al ritmo de 1.000 palabras por año aproximadamente. También se producen cambios en el significado de las palabras (una misma palabra tiene significado diferente a los 8 que a los 12 años).

C) Adquisición de los aspectos funcionales-pragmática

Autores como Halliday, citado por Sosa, Valdez, Yuliani, (2007), han estudiado los usos funcionales de la comunicación en etapas lingüísticas y prelingüísticas y han destacado que el lenguaje evoluciona desde una base funcional-pragmática. Existe una interdependencia entre forma y función, de forma que la intención comunicativa sería previa a la utilización de formas, sin embargo, si no se da un desarrollo formal

adecuado, paulatinamente más complejo, las funciones comunicativas se mantienen primitivas.

La función reguladora es la primera en hacer su aparición en el desarrollo del niño, seguida de la función declarativa. Los preludios de ambas los encontramos en la etapa preverbal (protoimperativos y protodeclarativos). Cuando el niño llega a los 2 años podemos considerar que tiene ya adquiridas las funciones comunicativas más importantes.

En la etapa de los 2 a los 4-5 años, el niño tiene que empezar a conversar y para ello necesita el deseo de comunicarse, además de respetar los turnos, prestar atención al interlocutor, saber que el interlocutor tiene un papel distinto al suyo, etc.

La capacidad de la teoría de la mente está basada en los protodeclarativos y en la función simbólica que también es necesaria para el uso social del lenguaje. Los niños que no tienen capacidad de teoría de la mente (capacidad para discriminar los estados mentales propios del de los demás, capacidad para ponerse en el lugar del otro) tienen una alteración pragmática.

A partir de los 5-6 años, utiliza verbos como creer, pensar, sentir... y empieza a utilizar la capacidad de teoría de la mente que es la capacidad de engañar y atribuir intenciones en los demás. Esta capacidad de representar estados mentales es imprescindible para la conversación.

Como bases teóricas de la pragmática actual mencionamos a Austin (1962), citado por Hernández (2001), que en su obra *How to do things with words* (1955) (“Cómo hacer cosas con palabras”) estipula que el lenguaje no es sólo descriptivo, que cuando hablamos hacemos cosas con palabras y que incluso se establecen relaciones estrechas entre la acción y el lenguaje.

2. Relación del lenguaje y de la comunicación con el desarrollo del pensamiento

Durante mucho tiempo no se consideró importante el papel que juega el lenguaje en la formación de los procesos mentales del niño. La relación entre pensamiento y

lenguaje es uno de los aspectos más controvertidos en el campo de la psicolingüística contemporánea.

Sobre las relaciones entre el desarrollo del lenguaje y el desarrollo del pensamiento ha habido distintas teorías. Siguiendo a Ramos (2001), diferenciaremos tres tendencias:

a) Teorías cognitivas: que han defendido la prioridad del pensamiento sobre el lenguaje.

b) Teorías lingüísticas: que defienden la dependencia del pensamiento respecto al lenguaje.

e) Teorías interactivas: que defienden los procesos de interrelación entre los dos procesos.

2.1. Teorías cognitivas

Piaget sostuvo la tesis de la primacía de lo cognitivo y de la subordinación del lenguaje al pensamiento. Según Pérez (1984, p. 118), Piaget afirmó que “el desarrollo lingüístico sigue los pasos marcados por el desarrollo intelectual, que es feudatario y depende de éste”.

Antes de que se instale el lenguaje el niño hace imitaciones diferidas, atribuye a los objetos cuando juega los significados más diversos porque los usa como símbolos, como significantes de otras cosas. La función simbólica es así un producto de la evolución psicológica del niño, le permite adquirir el lenguaje, producto social, que constituye la explotación más elaborada que hace la especie humana de sus propias capacidades representativas.

El uso de las palabras supone que el niño las aprende por imitación y después de haber llegado al pensamiento representativo. La aparición del lenguaje no es un hecho aislado o ligado sólo a la imitación del lenguaje del entorno sino que traduce el nacimiento del pensamiento simbólico. Para Piaget, el pensamiento simbólico es la consecuencia de la representación que ya tiene el niño al año o 2 años de edad para

evocar la imagen de un objeto o acción ausente, las evocaciones que están en el origen de las palabras permiten que el pensamiento se libere de lo inmediato.

El lenguaje una vez adquirido va a servir para el desarrollo cognitivo. Para Piaget no hay operación que no tenga sus raíces en la acción del sujeto (Pérez, 1984).

En resumen, según esta teoría, el niño aprende el lenguaje gracias a un aparato neuromuscular apropiado, a su inteligencia y a sus capacidades generales de aprendizaje. La inteligencia no sólo comienza a desarrollarse con antelación al lenguaje, sino que proporciona recursos cognitivos para que el desarrollo y uso del lenguaje sean adecuados.

Por otra parte, el hecho de que los niños sordos lleguen a un buen desarrollo intelectual es el testimonio evidente de un pensamiento no verbal capaz de comunicación.

2.2. Teorías lingüísticas

Según Gallardo y Gallego (2003) las capacidades lingüísticas no son estrictamente dependientes de los factores cognitivos, afectivos y sociales, aunque a lo largo del desarrollo se encuentran muy unidos. En esta orientación se sitúan remotamente autores como Saussure (1916) o Chomsky (2001).

Para ellos el lenguaje es el primer dato que orienta toda la organización de nuestra percepción y de nuestro pensamiento y determina nuestra visión del mundo. Sostiene que hay tantas formas de pensamiento como lenguas diferentes haya, es lo que llamaron *relativismo lingüístico*. Es la lengua la que modela el pensamiento.

Para Guillermo de Ockham (1980), (citado por Hernández, 2011), existen tres tipos de signos lingüísticos: las palabras habladas, las escritas y las palabras mentales también llamados conceptos.

2.3. Teorías interactivas

En este enfoque se demuestra la imposibilidad de aislar lo puramente lingüístico de lo cognitivo. La evolución del lenguaje sigue un paralelismo con la evolución de lo cognitivo.

La influencia de lo social sobre el desarrollo de la interacción, entre lo cognitivo y el lenguaje ha sido estudiado por Vigotsky (1934), Halliday (1982) y Bruner (1980).

El pensamiento y el lenguaje no se desarrollan en una correspondencia lineal, sino que ciertos aspectos del lenguaje en su proceso de desarrollo dependen del desarrollo cognitivo, al tiempo que el lenguaje se desarrolla de manera autónoma en ciertos aspectos, de igual forma que puede influir en la construcción de las categorías cognitivas (Gallardo y Gallego, 2003).

Por otra parte, en el estudio sobre la relación entre pensamiento y lenguaje, no podemos olvidar que el lenguaje está relacionado con otros aspectos del desarrollo (motor, neurológico, auditivo, afectivo, social...). El desarrollo del lenguaje es sólo un aspecto más del desarrollo global del individuo, de manera que los problemas que puedan surgir en un área cualquiera influirán determinadamente en las demás.

3. Adquisición del lenguaje y desarrollo social y afectivo

La adquisición y el desarrollo del lenguaje no es un hecho aislado del resto de las características que conforman a la persona. Paralelamente al lenguaje se van a ir adquiriendo y desarrollando las demás áreas, que lo harán, no de forma aislada, sino en mutua relación con el lenguaje. De manera que los problemas que puedan surgir en un área cualquiera, influirán determinadamente en las demás. Veamos algunas de estas áreas.

3.1. Desarrollo social

Según Halliday (1982, p. 18): “En el desarrollo del niño como ser social, la lengua desempeña la función más importante... es el canal principal por el que se

transmiten los modelos de vida, por el que aprende a actuar como miembro de una sociedad...”

La adquisición del lenguaje consiste en aprender a usarlo como instrumento para regular nuestras relaciones o interacciones con los demás. Esto requiere participar desde los inicios de la vida en situaciones y actividades sociales.

El niño utiliza el lenguaje como principal vehículo para comunicarse con los demás. De esta manera, el desarrollo social va a depender en gran manera del desarrollo del lenguaje. Las interacciones entre el niño y el adulto (principalmente la madre) se inician ya desde el mismo nacimiento. El niño va reaccionando ante los gestos, las miradas y la voz de los adultos, y esto le va a permitir ir estableciendo vínculos con exterior.

El mismo autor afirma que esto no sucede por instrucción, sino por la experiencia acumulada de numerosos hechos pequeños en los que la conducta es guiada y regulada desarrollando relaciones personales de todo tipo. “Todo esto tiene lugar por medio del lenguaje...” (Halliday, 1982, p. 18).

Los adultos también irán adecuando sus conductas a las del bebé. Todas estas conductas se van a desarrollar de forma estable hasta consolidar en el niño patrones de conductas sociales, de relación a través de la imitación, el refuerzo y las interacciones con los adultos que cada vez se van a generalizar más (madre, padre, hermanos, demás familia, conocidos).

El niño muestra una gran facilidad para incorporarse al medio social que le rodea y para participar en los intercambios sociales cotidianos, y todo ello desde que nace y a través del lenguaje.

En esas interacciones, que cada vez se van haciendo más complejas, es donde el adulto va desarrollando y utilizando un subcódigo lingüístico característico llamado *baby-talk* (Ferguson, 2011). Esta adaptación sirve para mejorar la comprensión del niño y a la vez para proporcionarle pautas para la imitación y el aprendizaje. Las conductas interactivas, que en un principio van a ser gestuales, irán adquiriendo progresivamente la forma de vocalizaciones (balbuceo, holofrases...)

En definitiva, el lenguaje no es la adquisición de una estructura oral o escrita. En la adquisición del lenguaje intervienen más variables (factores extralingüísticos) que van a conformar el desarrollo social del niño. Una de las variables más importantes va a ser la influencia del medio en el desarrollo lingüístico del niño, favoreciéndolo o entorpeciendo, según las circunstancias.

Se afirma que los niños que provienen de clases sociales más desfavorecidas, tienen limitaciones lingüísticas que les producen un mayor grado de fracaso escolar, así, la pertenencia a determinadas clases sociales puede dificultar la adquisición del lenguaje.

Degen (1987), discípulo de Mussen (1983), afirma que los niños de la clase media y alta tienen mayor nivel lingüístico que los de la clase baja, debido a que los padres se preocupan más por el progreso verbal de sus hijos, por lo cual les brindan frecuentemente oportunidades de hablar, los escuchan con atención y los recompensan de alguna forma por los progresos logrados. Se reconoce que el contexto es un factor crítico para el desarrollo.

Para Bernstein (1970), la lengua y el comportamiento lingüístico dependen de la estructura social en que se encuentre inmerso el niño y de las relaciones sociales e interacciones que se producen en el grupo del que forma parte. Aunque en un principio los niños de ambas clases sociales usen la misma lengua, su desarrollo presenta diferencias tan importantes que hay que hablar de dos códigos lingüísticos distintos:

- Código restringido (propio de las clases de bajo nivel cultural). Se caracteriza por: pobreza de vocabulario, gran proporción en la realización de frases cortas, simples, de pobre construcción gramatical o sintáctica; utiliza pocas oraciones subordinadas y utilización frecuente de frases hechas y muletillas.
- Código elaborado (propio de la clase media-alta). Se caracteriza por gestos, mímica y entonación que aportan un esfuerzo afectivo a lo que se comunica, el orden gramatical o sintáctico de las frases es correcto, la utilización de oraciones gramaticales son complejas y subordinadas, la variedad en la utilización de conjunciones, preposiciones, etc.; y la utilización de una amplia gama de adjetivos y adverbios.

-

3.2. Desarrollo afectivo-emocional

La afectividad es el punto de partida del desarrollo infantil. Un niño carente de afecto no sólo no puede aprender a hablar, sino que puede detenerse el desarrollo integral de su ser físico y mental.

Antes de que en el niño aparezca el lenguaje, adquiere unos sistemas de comunicación que le permitirán realizar los primeros entrenamientos de interacción con el medio al estilo que marcan Vigostsky (1934) o Bruner (1980), (citado por Gallardo y Gallego, 2003). Madre y niño interactúan, la madre realiza una adaptación particular al niño y a su vez el niño realiza continuas conductas de acomodación a las de la madre, poco a poco estas acciones se dotarán de cierta autonomía respecto a la madre y así se va logrando una precomunicación.

El diálogo afectivo del niño con su madre presenta varias modalidades: expresión afectiva, satisfacción, insatisfacción, reclamo de atención, etc. A su vez, el lenguaje materno se caracteriza por ser un lenguaje repetitivo, enfático, con estructura simple, con muchas gesticulaciones y referido siempre al presente.

Los problemas afectivos debidos a las características negativas de la dinámica familiar pueden empujar a un niño a actuar como si fuera de menor edad de la que realmente tiene, quizás con el deseo inconsciente de llamar la atención y conseguir el afecto de los otros (celos).

Tal situación puede provocar distintos tipos de conductas, como la del niño exhibicionista que trata de llamar la atención a toda costa, quiere hacerse el gracioso y por eso a veces habla como un niño pequeño (conductas regresivas).

En cambio, el niño que siente el cariño y protección de su madre y de todos los que le rodean manifiesta desde la etapa bebé sus deseos de relacionarse con los adultos que forman su mundo. Un avance altamente significativo para su desarrollo verbal y social es la aparición de la 'sonrisa', no a manera de un simple reflejo, sino cargada de la fuerza emotiva que conlleva y del placer manifiesto de su mirada y su expresión facial y corporal, tratando de comunicar la alegría de su cercanía con los otros.

En la etapa bebé, el niño es todo emoción, mientras sus posibilidades verbales son mínimas. Antes de que comprenda la palabra, puede captar el contenido emocional

que encierran las palabras de su madre, según la entonación que imprime su voz y su expresión gestual y corporal. En esta misma etapa, impone diferencias tonales y juegos melódicos a sus vocalizaciones con los que expresa sus estados de ánimo.

A medida que crece y adquiere el lenguaje oral, su conducta se intelectualiza más y la palabra puede controlar su emoción. La conducta preverbal es más emocional que intelectual, mientras que la realización verbal es más intelectual que emocional.

Por otra parte, muchos niños con lenguaje deficiente tienen problemas afectivos, por ello se tiende siempre a establecer una relación de causa-efecto entre el desarrollo afectivo y el trastorno de elaboración del lenguaje. También el hecho de ser educado en una colectividad (hospicios) y no en su hogar familiar, crea siempre en el niño un retardo en el desarrollo del lenguaje.

Los vínculos afectivos básicos son el apego y la amistad y juegan un papel muy importante en los primeros años del niño. Los modelos educativos deben combinar todas las variables afectivas-emotivas junto a las exigencias adecuadas a las capacidades del niño.

4. Principales trastornos de la audición y del lenguaje

En la clasificación desarrollada por Valmaseda en 1990 (Cuadro 1) destaca los problemas principales en la comunicación, el habla y el lenguaje:

Cuadro 1

Clasificación de los principales trastornos de la comunicación, habla y lenguaje

PROBLEMAS COMUNICATIVOS	PROBLEMAS DEL HABLA	PROBLEMAS GLOBALES DEL LENGUAJE
- Problemas graves de la comunicación: Autismo, psicosis.	- Dislalia.	- Afasia.
- Mutismo selectivo.	- Disglosia.	- Disfasia.
	- Disartria.	
	- Retraso del habla.	- Retraso del lenguaje
	Disfemia	

Fuente: Elaboración a partir de Valmaseda, 1990.

No obstante, la clasificación que se va a desarrollar a continuación (Maroto, 2007) es un compendio de diversos autores (Busto, 2001; Gallardo y Gallego, 1993; Sos

Abad, y Sos Lansac, 1997; GIAL Grupo de Investigación de Audición y Lenguaje, 2001 y las aportaciones de la terminología de Trastornos Específicos del Lenguaje, Mendoza, 2001) a los que alude dicha autora.

4.1. Trastornos del habla

Son las alteraciones formales del habla referidas a la articulación, programación fonológica y expresión oral, también reciben la denominación de “lalopatias” (Maroto, 2007). Una síntesis de los principales trastornos relacionados con el habla se recogen a continuación (Cuadros 2 a 4):

Cuadro 2

Trastornos de la articulación del habla

- *Retraso evolutivo del habla o dislalia evolutiva*. Dislalia evolutiva que se caracteriza por la coherencia de errores, tanto si se producen por imitación o espontáneamente, en omisiones no persistentes, aunque con frecuencia se reduce al patrón de la palabra por la supresión de un sonido o sílaba intermedios, (Bruno y Sánchez, 1990, p. 136).
- *Dislalia funcional*. Alteración producida por un mal funcionamiento de los órganos articulatorios (Gallardo y Gallego, 1993, p. 172).
- *Dislalia audiógena*. Está causada por una deficiencia auditiva. El niño o la niña que no oye bien no articula correctamente y confundirá fonemas que ofrezcan alguna semejanza al no poseer una correcta discriminación auditiva (Gallardo y Gallego, 1993, p. 172).
- *Dislalia orgánica*. Trastornos que son motivados por alteraciones orgánicas (Pascual, 1992, p. 34). Estos trastornos son de dos tipos:
 - *Disglosia*. Alteraciones orgánicas causadas por anomalías anatómicas o malformaciones de los órganos de la fonación.
 - *Disartria*. Alteraciones orgánicas causadas por lesiones del sistema nervioso que afectan al lenguaje

Elaboración propia a partir de Maroto 2007

Cuadro 3

Trastornos de la fluidez del habla

- Los trastornos de la fluidez del habla hacen referencia al ritmo del habla, los tipos de trastornos son:
- *Disfemia*. La disfemia o tartamudez es un trastorno de la fluidez del habla, caracterizado por repeticiones o bloques espasmódicos que afectan al ritmo del lenguaje y a la melodía del discurso, Gallardo y Gallego, 1993, p. 246. La clasificación más común de la disfemia es la siguiente:
 - *La disfemia tónica* presenta los siguientes síntomas: problemas de tensión muscular alta y sostenida, así como muestras fijas y estables bajo la forma de bloqueos al hablar.
 - *La disfemia clónica* es la que se manifiesta en forma de conductas repetidas u oscilatorias con

tensión muscular o no, pero con pequeñas series repetidas de espasmos que producen repeticiones al hablar.

- *La disfemia mixta* que es la que se dan los dos tipos anteriores siendo la que con más frecuencia se manifiesta en los tartamudos.
- Taquifemia. Es un trastorno de la fluidez caracterizado por una excesiva rapidez de la palabra, desorganización de la frase, omisión de sílabas o de sonidos y articulación imprecisa (GIAL, 2001, p. 112).

Elaboración propia a partir de Maroto 2007

Cuadro 4

Trastornos de la voz

Las alteraciones de la voz son distorsiones producidas en cualquier parámetro o cualidad que la define: intensidad, tono y timbre, GIAL, 2001, p. 112. Los tipos de trastornos de voz son:

- *Disfonía*. La disfonía es una alteración de la voz en cualquiera de sus cualidades: intensidad, tono y timbre a consecuencia de: alteraciones orgánicas (disfonías orgánicas) o disarmonía en los músculos respiratorios laríngeos y de las cavidades de resonancia que intervienen en el acto vocal (disfonías funcionales).
- El término de *afonía* es utilizado para significar la privación del uso de la voz, en este caso se produce una pérdida total, aunque temporal, de la voz.

Elaboración propia a partir de Maroto 2007

4.2. Trastornos del lenguaje y de la comunicación

Se distinguen los siguientes (Cuadros 5 y 6) :

Cuadro 5

Trastorno Especifico del Lenguaje Oral (TEL)

La ASHA (American Speech Language Hearing Assotiation) define al TEL como la anormal adquisición, comprensión o expresión del lenguaje hablado o escrito. Este problema puede implicar a todos, uno o algunos de los componentes fonológico, morfológico, semántico, sintáctico o pragmático del sistema lingüístico. Los problemas lingüísticos aparecen junto a problemas de procesamiento del lenguaje o de abstracción de la información significativa para almacenamiento y recuperación por la memoria a corto o largo plazo.

Elaboración propi a partir de Maroto, 2007

Cuadro 6

Retraso evolutivo del lenguaje

El retraso evolutivo del lenguaje o retraso simple del lenguaje se manifiesta en el niño cuando apenas habla o lo hace muy poco, comunica verbalmente con su entorno pero la expresión y comprensión es inferior a la de los niños de su misma edad, se manifiesta en el mismo proceso evolutivo y se supera pronto una vez pasados los cuatro o cinco años a diferencia de la disfasia y audiomudez que perdurarán más allá de los siete años (Rondal y Serón, 1988, p. 638).

Otra definición equivalente es la que lo califica como la detención temporal de la evolución madurativa del niño en los aspectos del lenguaje, fonético-fonológico, morfosintáctico, léxico y organización del discurso, no presentándose alteración evidente en las capacidades mental, sensorial, motora o relacional, la característica fundamental es el retraso en el lenguaje productivo, junto a una aparente buena comprensión, (Busto, 2001, p. 100).

Elaboración propia a partir de Maroto, 2007

4.3. Alteración de la elaboración del lenguaje

Nos referimos a la Disfasia Infantil (Cuadro 7), definida como:

Cuadro 7

Alteración de la elaboración del lenguaje

Trastorno del lenguaje que se presenta como una perturbación severa o grave de la elaboración del lenguaje, dicho término es conocido por otros autores con el nombre de afasia infantil congénita, afasia del desarrollo, sordera congénita, sordera verbal o audiomudez (Monfort y Juárez, 1988, p. 217).

Elaboración propia a partir de Maroto, 2007

4.4. Alteración neuromotora del lenguaje

Corresponde a esta alteración neuromotora la afasia infantil adquirida (Cuadro 8).

Cuadro 8

Afasia Infantil Adquirida

Alteración del lenguaje debido a lesiones cerebrales producidas después de la adquisición del lenguaje o en el transcurso del mismo, sus manifestaciones son encontradas en la expresión oral, escrita, gestual y de recepción, siendo excepcionales los casos puros (Serón y Aguilar, 1992, p. 337). Es la pérdida total o parcial de la capacidad de formulación, de expresión y/o comprensión de los signos del lenguaje, producida por una lesión cerebral adquirida (traumatismos craneales o enfermedades como la meningitis) y localizada, generalmente, en la corteza cerebral que rodea la fisura de Rolando del hemisferio izquierdo, Busto, 2001, p. 102.

Elaboración propia a partir de Maroto, 2007

4.5. Afasias

Para su definición, Maroto (2007) cita a Junque et al. (2004) que la delimita como una pérdida o alteración adquirida del lenguaje debido a una lesión cerebral consecuencia de trastornos neurológicos que caracterizada por errores en la producción verbal (parafasias), alteración de la comprensión y presencia de dificultades en la denominación; afectando tanto a la expresión y recepción del lenguaje a nivel hablado y escrito. Su clasificación se recoge en el Cuadro 9:

Cuadro 9

Tipos de Afasias

- Afasia sensorial, Afasia de Wernicke, Afasia Acústica, Afasia sintáctica o afasia receptiva: son trastornos del análisis y la síntesis de los sonidos de la lengua que afecta a la comprensión del lenguaje oral.
- Afasia acústico-amnésica: es la dificultad en la retención de algunos rasgos auditivos del lenguaje.
- Afasia motora, Afasia de conducción, Afasia central, Afasia motora eferente o Afasia de Broca. A su vez se divide en dos tipos:
 - *Afasia motora aferente o cinestésica*. Trastorno que consiste en una imposibilidad de hallar la combinación de movimientos necesarios para emitir los fonemas o las cadenas sonoras que formar las palabras y las frases.
 - *Afasia motora eferente*. La lesión se localiza en el área de Broca, ocasiona una falta de fluidez en la articulación.
- Afasia dinámica, afasia adinámica, síndrome de aislamiento posterior o Afasia motora transcortical: es la alteración de la capacidad para desarrollar el lenguaje contextual, a pesar de estar relativamente bien preservados los elementos del lenguaje, léxicosemántico, auditivo y práxico-articulatorio.
- Afasia semántica, afasia nominal, afasia amnésica o afasia anómica: es el déficit de la capacidad para realizar la síntesis simultánea de los datos percibidos.
- Afasia global, total o mixta: es una lesión grave del lenguaje con afectación de la comprensión y expresión.
- Afasias marginales pueden ser:
 - *Afasia sensorial transcortical*: Afasia que cursa con comprensión pobre.
 - *Alexia con Agrafía*: Trastorno que ocasiona alteraciones de la lectura y la escritura.

Elaboración propia a partir de Maroto, 2007

4.6. Alteración de la comunicación

El mutismo es un trastorno adquirido que consiste en la desaparición de un lenguaje existente, sin agresión verbal (Maroto, 2007). Según esta autora se distinguen (Cuadro 10) las siguientes clases:

Cuadro 10

Tipos de Mutismo

- Mutismo electivo: es un rechazo persistente a hablar en situaciones sociales, tales como la escuela, a pesar de la capacidad para hablar y comprender el lenguaje hablado. El trastorno incide más en niños que en niñas.
- Mutismo total adquirido: El mutismo total adquirido o mutismo timogénico es excepcional y puede aparecer después de un importante shock afectivo, ya sea de forma súbita o progresiva (Busto, 2001, p. 104).
- Mutismo total: Caso poco común en el que el sujeto no habla con nadie

Elaboración propia a partir de Maroto, 2007

4.7. Trastornos específicos del lenguaje escrito

Los trastornos específicos del lenguaje escrito se clasifican atendiendo a si afectan a la lectura o escritura. Maroto (2007), los define y organiza de la siguiente forma:

A. Lectura: Hay una alteración de la lectura cuando existe un bajo rendimiento en esta que interfiere en el desarrollo académico del niño (DSM IV-TR, 2002, p. 5). Las alteraciones de la lectura se catalogan en Dislexia evolutiva, adquirida y Retraso en la lectura. A continuación, el Cuadro 11 las detalla con mayor profundidad:

Cuadro 11

Trastornos específicos de la Lectura

- *Dislexia evolutiva:* es la dificultad para el aprendizaje de la lectura que presentan algunos niños, sin ninguna razón aparente que las justifiquen de tipo pedagógico, intelectual y sociocultural (GIAL, 2001, p. 174).
 - o Dislexia fonológica, en la que la ruta de acceso al léxico dañada es la fonológica por lo tanto acceden al léxico a través de la ruta visual o directa.
 - o Dislexia superficial, en este caso la ruta de acceso al léxico dañada es la visual por lo tanto el acceso al léxico se realiza a través de la ruta fonológica.
- *Dislexia adquirida:* es la dificultad específica para la lectura que presentan determinados sujetos que dominaban el proceso lector y que como consecuencia de algún tipo de lesión o disfunción cerebral, pierden en mayor o menor grado alguna de las habilidades que poseían, (GIAL, 2001, p. 174).
 - o Dislexias periféricas. Son trastornos de la lectura debido a un deficitario funcionamiento de los análisis perceptivos previos.
 - o Dislexias centrales. La dislexia central es un trastorno producido en los componentes de

acceso al léxico, la característica notable es la incapacidad para reconocer las palabras, sin tener ningún problema perceptivo, en función de la ruta de acceso al léxico los síntomas son distintos.

- Trastornos en los procesos sintácticos: agramatismo (afasia de Broca y afasia de Conducción). Los sujetos cometen errores en la realización de las estructuras sintácticas.
 - Trastornos en los procesos semánticos: Afasia Semántica. El trastorno afecta a la capacidad de integrar la información para producir una representación global, los sujetos no entienden oraciones complejas, el léxico no está afectado.
- *Retraso en la lectura*: es una alteración debida a múltiples causas entre ellas: intelectuales, falta de motivación, falta de asistencia a clase, etc.

Elaboración propia a partir de Maroto, 2007

B. Escritura. Hay una alteración en la escritura cuando existe un rendimiento en escritura significativamente inferior al esperado para la edad, la inteligencia y nivel escolar, el déficit se manifiesta desde la niñez y no existen otros factores que pudieran justificar las dificultades en escritura (DSM IV-TR, 2002, p. 62). Sus alteraciones son las que aparecen en el Cuadro 12:

Cuadro 12

Trastorno específico de la Escritura

- *Disgrafía evolutiva*: déficit para aprender a escribir cuyo rasgo distintivo es la dificultad léxica y ortográfica con problemas en la planificación del mensaje y en la construcción de la estructura sintáctica (Puyuelo y Rondal, 2003, p. 307).
 - Disgrafía fonológica. Los sujetos tienen dañada la ruta fonológica.
 - Disgrafía superficial. Los sujetos tienen dañada la ruta visual u ortográfica.
- *Disgrafía adquirida*: es el déficit en el aprendizaje de la escritura a causa de un daño cerebral (Puyuelo y Rondal, 2003, p. 307).
 - Agramatismo. Alteración producida por una lesión en el área de Broca, sus características son dificultades para crear oraciones gramaticalmente correctas.
 - Disgrafía periférica. La causa de este trastorno está en los procesos grafémicos y motores, dependiendo del origen de la disgrafía periférica hay distintos tipos.
 - Disgrafías centrales. Se producen debido a un trastorno en el procesador léxico, los tipos pueden ser:
 - Disgrafía superficial
 - Disgrafía fonológica
 - Disgrafía profunda
 - Disgrafía semántica

Elaboración propia a partir de Maroto, 2007

5. Alumnos con necesidades educativas especiales

Para aclarar y enfatizar el concepto alumno con necesidades educativas especiales, en primer lugar partiremos del Informe Warnock (1978) en donde aparece por primera vez este vocablo para posteriormente concretar a nivel nacional aludiendo al contenido de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, pues a pesar de estar derogada, la actual ley de educación LOMCE (Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa) se ha basado en ella para introducir las modificaciones pertinentes. No obstante, conserva lo referente a los alumnos con necesidades educativas de apoyo específico y lo referente a los alumnos con necesidades educativas especiales.

Además, se mencionará de la LOMCE lo relacionado con este término y, por supuesto, se hará alusión a la Orden EDU 849/2010 del 18 de marzo que es la única que regula la ordenación de la educación del alumnado con necesidad de apoyo educativo en nuestra ciudad autónoma modificada por la Orden ECD 563/2016, de 18 de abril, por la que se modifica la Orden EDU/849/2010.

El Informe Warnock, cuyo nombre se debe a la presidenta del comité que lo elaboró, es “un informe sobre necesidades educativas especiales que el Departamento de Educación y Ciencia británico encargó al “Comité de investigación sobre Educación de los niños y jóvenes deficientes”, para analizar la situación de la Educación Especial en Inglaterra” (Aguilar, 1991). Entre las sugerencias que presentó este informe destacan que los fines de la educación son los mismos para todos, que la Educación Especial consistirá en la satisfacción de las necesidades educativas y que éstas son comunes a todos los niños.

Estas implicaciones fueron asumidas en España a través de la Ley de Integración del Minusválido 13/82 y del Decreto de la Integración 334/85 sobre Ordenación de la Educación Especial. Posteriormente, estos conceptos fueron desarrollados en las leyes educativas españolas aprobadas y en sus Reales Decretos. A continuación se harán referencia a las normativas más recientes.

Según la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación se entiende por alumnos con necesidades educativas de apoyo específico a aquellos alumnos que presenten necesidades educativas especiales, dificultades específicas de aprendizaje,

altas capacidades intelectuales, incorporación tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar.

A su vez y haciendo alusión a la anterior ley, se entiende por alumnos con necesidades educativas especiales a aquellos alumnos que requieren, por un período de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta.

En el Título II Equidad en la Educación de la L.O.E, Capítulo I Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, en la Sección Primera Alumnado que presentan necesidades educativas especiales, el art. 74.1. *Escolarización*, especifica que la escolarización del alumnado que presenta necesidades educativas especiales se regirá por los principios de normalización e inclusión y asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y la permanencia en el sistema educativo, pudiendo introducirse medidas de flexibilización de las distintas etapas educativas, cuando se considere necesario. La escolarización de este alumnado en unidades o centros de educación especial, que podrá extenderse hasta los veintiún años, sólo se llevará a cabo cuando sus necesidades no puedan ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad de los centros ordinarios.

En el punto 3 de dicho art., se especifica que al finalizar cada curso se evaluarán los resultados conseguidos por cada uno de los alumnos en función de los objetivos propuestos a partir de la valoración inicial. Dicha evaluación permitirá proporcionarles la orientación adecuada y modificar el plan de actuación así como la modalidad de escolarización, de modo que pueda favorecerse, siempre que sea posible, el acceso del alumnado a un régimen de mayor integración.

Centrándonos en el ámbito de la Audición y del Lenguaje, la mayoría de los alumnos que reciben apoyo logopédico por parte del maestro especialista en Audición y Lenguaje, son alumnos con necesidades educativas especiales (a.c.n.e.e.) diagnosticados por el Equipo de Orientación y de Evaluación Psicopedagógica, quién tras las pruebas y evaluaciones pertinentes elabora un Informe Psicopedagógico y un Dictamen de Escolarización, en donde se especifica la necesidad de que dicho alumno se beneficie de dicho recurso.

El resto del alumnado que también se amparan bajo este recurso, son alumnos que aunque no estén diagnosticados como a.c.n.e.e., presentan algún retraso o dificultad en el habla, voz, lenguaje o comunicación; y que deben ser intervenidos para subsanarlos. No obstante, suponen una gran minoría.

El hecho de que la mayoría del alumnado que precisa la atención de un logopeda sean a.c.n.e.e., se debe a que las discapacidades que padecen suelen llevar asociadas alteraciones en la comunicación, el lenguaje, la voz o en el habla. Según Maroto (2007), las discapacidades que llevan unidas algunas de estas alteraciones son:

- Discapacidad auditiva,
- Discapacidad intelectual: Síndrome de Down, Síndrome de Williams, Síndrome de X-frágil, Síndrome del Maullido del Gato, Síndrome de Angelman, Neurofibromatosis, Síndrome de Klinefelter y Síndrome de Prader-Willi.
- Discapacidad motora
- Trastornos generalizados del desarrollo.

Aunque las discapacidades tienen un gran componente intrínseco al sujeto, las alteraciones manifestadas en el plano comunicativo-lingüístico pueden ser mermadas y normalizadas a través de una correcta intervención logopédica. Por ello es necesaria una evaluación temprana que permita un diagnóstico eficaz y una intervención adecuada.

6. Dificultades del alumnado de lengua materna Dariya

La realidad escolar ceutí se caracteriza por el elevadísimo porcentaje de alumnos que tienen como lengua materna (L1) el dariya (dialecto oral del árabe procedente del norte de África). Este hecho no se consideraría problemático si no fuese porque gran parte de dicho alumnado no posee la competencia lingüística necesaria para hacer un uso funcional, social y académico del español (L2), que es aprendido y enseñado como segunda lengua.

El escenario educativo real son alumnos escolarizados en la Educación Infantil que no poseen prácticamente ninguna noción del español y que a pesar de continuar cursando los diferentes cursos de las etapas obligatorias no llegan a alcanzar el dominio y conocimiento necesario para ser competentes en la lengua castellana y emplearla

vehicularmente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ello nos encontramos en las aulas ceutíes alumnos que arrastran un evidente fracaso e inadaptación escolar y social.

En el ámbito de la logopedia, gran parte de los diagnósticos de retraso del lenguaje vienen acompañados por la anterior realidad descrita, por lo que el especialista de audición y lenguaje debe tenerlo presente en la planificación de sus intervenciones.

El dariya es un dialecto eminentemente oral que carece de un plano escrito formal y estructurado, hecho que Rivera, (2009) interpreta como un inconveniente en el proceso de aprendizaje de la enseñanza de la expresión escrita del español. No obstante, no es el único factor influyente: el contexto social, el nivel socio-económico y académico familiar, la actitud y la motivación también inciden.

Siguiendo a Ayora (2014) se distinguen dos tipos de motivación: la integradora y la instrumental. La integradora se basa en el deseo del “aprendiz de segunda lengua” de integrarse en su comunidad hablante estableciendo relaciones estrechas a nivel cultural, social y lingüística. La motivación instrumental viene dada por el interés utilitario y no integrador. Es decir, el objetivo es un reconocimiento laboral y social, que persiga una mejora económica, de calidad de vida (Gardner y Lambert, 1972, citados por Ayora, 2014) o que facilite la labor académica.

En cuanto a la actitud, nos referimos a la actitud lingüística (Ayora, 2014) que está fuertemente relacionada con el contexto en el que se encuentre el sujeto. Esta autora alude a Moreno (1998, pp. 179-180) para definir este concepto como una “manifestación de la actitud social de los individuos, distinguida por centrarse y referirse específicamente tanto a la lengua como al uso que de ella se hace en sociedad (...)”.

En la realidad que se describe, el alumnado de lengua materna dariya convive con sujetos de sus mismas características lingüísticas y sociales por lo que no es necesario el uso del español para interactuar y conseguir sus objetivos. Por consecuencia, sus actitudes hacia el aprendizaje y uso del español relegan a un plano secundario. Si viven en barrios donde casi el 100% de los habitantes hablan el dariya y, a la vez, no son competentes en el uso del castellano; se fortalecerá la actitud y la motivación hacia el empleo exclusivo del español y ocurrirá lo inversamente

proporcional hacia el uso del dariya. Predisposición que se reflejará idénticamente en el plano escolar.

Otro de los factores influyentes es el ámbito familiar. Los progenitores conforman un núcleo importantísimo en cuanto a la estimulación, apoyo e influencia que puedan ejercer sobre los hijos en el aprendizaje y uso de una segunda lengua. Situándolo en la realidad ceutí, el perfil del alumnado de lengua materna dariya es aquel cuyos padres apenas emplean el castellano en el seno familiar ni en su quehacer diario (bien por desconocimiento o por presentar una escasa competencia lingüística), el nivel académico-cultural familiar oscila entre el analfabetismo y los estudios primarios u obligatorios, a nivel económico la renta familiar es inferior o, en una población considerable, sobreviven a base de ayudas sociales; la actitud y motivación hacia el ámbito académico es relegado a un segundo plano y, al vivir en barrios en donde la mayoría de los conciudadanos presentan sus mismas características se describe una situación en la que el castellano no es necesario ser aprendido o usado para desarrollar sus actividades diarias y básicas, por lo que no poseen ningún motivo significativo para concienciarse de la importancia social, lingüística y escolar de su uso. Y además, de acuerdo con Rivera (2006, p. 2) “problemas de adaptación a la cultura europea y con una presencia muy marcada de la religión islámica en sus vidas”. Como consecuencia de todo ello, Serra (1984) nos dice sobre la relevancia sociolingüística que ejerce sobre los hijos, el hecho de que gran parte una gran población ceutí posee un escaso nivel cultural e inferior dominio normal de su lengua materna, lo que condicionará el aprendizaje de una segunda lengua; incluso para ellos mismos. Todo lo anterior desemboca en un fuerte desequilibrio familia-escuela-sociedad manifestado en un evidente fracaso escolar.

Dada la coexistencia del español y del dariya en los numerosos ámbitos de actuación de la población ceutí cabría la posibilidad de plantearse conceptos como el bilingüismo o la diglosia. En cuanto al primer término, Rivera (2009) alude a la definición de Siguan (2001, p. 29) que entiende por bilingüe “al sujeto que posee dos sistemas lingüísticos – dos lenguas- con amplitud y profundidad similar y que es capaz de utilizarlos en cualquier situación de su contexto social con parecida facilidad y eficacia”. Determinados sujetos en Ceuta serían competentemente equilibrados en ambas lenguas; si bien supondrían una minoría de la población. En referencia a la diglosia, no se daría una competencia equilibrada, sino, según Rivera (2009), una

coexistencia de dos lenguas siendo una de ellas la débil (en situación de desequilibrio) a favor de la otra que se denominaría la fuerte, debido a razones histórico-culturales o socioeconómicas. En la sociedad ceutí, la débil sería el dariya (lengua materna) y la fuerte el español (segunda lengua). Por otro lado, Rotaetxe (1990) citado por Hernández (2001); afirma que los miembros de una comunidad son conscientes de que en una situación de diglosia las variedades intralingüística o interlingüística están jerarquizadas por lo que ninguna de ellas son suficientes para integrarse socialmente en tal comunidad. En conclusión, podríamos afirmar que en Ceuta coexistiría el bilingüismo y la diglosia, presentándose en mayor grado la segunda. Existe tal ambiente diglósico, al darse una interacción lingüística entre cuatro lenguas: hindú, hebreo, árabe y español. Hay que añadir también, que el español que se habla es español-andaluz y que el árabe es dariya magrebiya (Hernández, 2001).

De forma interrelacionada, es conveniente hacer referencia a la clasificación que Lambert (1977) introduce en la década de los años 70 sobre el bilingüismo (Vila, 2006) y que puede ser claramente explicada en nuestro contexto: bilingüismo aditivo y subtractivo. En el primero el aprendizaje de una segunda lengua no supondría obstáculo alguno para la lengua materna. Pero en el bilingüismo subtractivo, que es lo que ocurre en la población dariya parlante en Ceuta, el aprendizaje de una no afecta a la evolución de otra lengua.

A nivel educativo, conlleva directas repercusiones tanto en el alumno como en su correcto desarrollo académico. Por tanto, se considera esencial conocer e indagar en aquellas dificultades del proceso de enseñanza-aprendizaje buscando un origen práctico en las raíces de la lengua materna, en este caso del dariya. Es decir, los profesionales de la enseñanza deben replantearse su metodología, temporalización y planificación de la práctica a partir del conocimiento de las dificultades lingüísticas de su alumnado en el uso y aprendizaje del español como segunda lengua y, a su vez, ser consciente de las características de su lengua materna dariya y de los errores comúnmente más manifestados por dicha población.

En la obra dirigida por Sánchez (2013). *¿Por qué dejé de estudiar?*; los diversos autores que participaron afirmaron tras realizar un estudio en las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla que el dominio de la lengua castellana es amplio tanto en grupos de origen árabe y bereber como en el de origen peninsular; pero que es en esta área en

donde manifiestan los principales problemas durante su etapa educativa, especialmente en la lectura comprensiva, en la expresión de conocimientos, y en la expresión y comprensión de los contenidos curriculares (Sánchez et al., 2013). Además, afirman que según los docentes de E.S.O. encuestados los alumnos que abandonan sus estudios de forma temprana manifestaron problemas en esta materia curricular. Por tanto, se deduce que dada la situación de diglosia existente entre la población árabe-parlante, se acelera la decisión de desatender los estudios obligatorios.

En definitiva, se hace un llamamiento a la comunidad educativa para que modifique la perspectiva de enseñanza del español orientándola como el aprendizaje de una segunda lengua. Incluso, yendo más allá, atendiendo a las necesidades educativas especiales a través de este prisma. Tal vez así se rompan prejuicios y barreras existentes desde el “alumnado dariya parlante” hacia el aprendizaje del español y, desde el profesorado hacia las características lingüísticas del dariya. Cabe en esta acción la función familiar interviniendo positivamente en la educación de la lengua materna junto con el español, para que su uso sea simultáneo y bidireccional. Se incide aquí de forma particular, y general, de la necesidad de formar a los profesionales para que se construya una sociedad intercultural (Arias, A.R., 2013).

Según Cubillas y Rodríguez (2001) que se basaban en estudios previos (Moya, 1977, Sánchez y Mesa 1992) en los núcleos urbanos donde se da un medio lingüístico variado, no único, existen evidentes alteraciones del lenguaje a causa de esa heterogeneidad. De hecho, según los resultados de una investigación realizada por Cubillas y Rodríguez (2001), los trastornos más frecuentes en la población musulmana son la disortografía y la disfasia.

Por último, enumeramos los principales errores y problemas manifestados en el español (L2) tanto a nivel oral como escrito detectados en dicha población siguiendo las aportaciones de Rivera (2009):

- Confusiones entre las grafías e/i y o/u.
- La ñ: distorsión del mismo porque dicho fonema no existe en el sistema consonántico árabe.
- Confusión entre /p/ y /b/.
- Dificultades para distinguir entre los fonemas /s/ y /z/.
- Confusión entre vibrante simple (r) /vibrante múltiple (rr).

- Grupos consonánticos: dificultad para pronunciar y transcribir tres consonantes seguidas.
- Confusión de los géneros de los sustantivos.
- Omisión del verbo ser/estar en presente en las oraciones nominales.
- Confusión en el régimen preposicional.
- Elisión de artículos.
- Uso incorrecto o ausencia de los pronombres personales átonos.
- Uso del verbo “arreglar” con el significado de “preparar”.
- Utilización del adverbio “todavía” con el significado de “todavía no”.
- Anteposición del pronombre personal “yo”.

Para finalizar, mencionar que creemos conveniente hacer hincapié en la comprensión de estos errores con el fin de incidir sobre ellos en las intervenciones pertinentes para subsanarlos.

7. La intervención logopédica en el marco educativo

Como es obvio, para plantear y llevar a término una intervención ajustada a las necesidades educativas del alumno, es necesario partir de una eficaz evaluación. Como decía Gallardo y Gallego (2003, p. 113): “el primer paso de la intervención es la evaluación” y “el éxito de un tratamiento depende en gran medida de sus métodos de evaluación y de sus criterios diagnósticos” (Mendoza, 1985).

A continuación vamos a detallar los pasos fundamentales de una evaluación para, posteriormente, determinar los ítems de la correspondiente intervención.

Identificar las necesidades educativas de los alumnos con alteraciones del habla supone evaluar los niveles de expresión y todos los factores y procesos implicados en ese nivel. Además, esta identificación nos debe llevar a definir si la alteración es propia de su trastorno o si existen otros factores asociados a ella.

Además, el lenguaje oral no debe considerarse una destreza aislada, sino que se inscribe de forma unitaria dentro del conjunto de habilidades de orden audio-práxico, neurofisiológico, cognitivo, emocional y de tipo ambiental que posibilitan la comunicación del individuo. Por tanto, si existe una fuerte interrelación entre los aspectos del lenguaje y los demás aspectos del desarrollo global, debemos atender a las

alteraciones del lenguaje oral de forma que no se separen de los demás ámbitos: social, emocional, motriz y cognitivo.

Para identificar las necesidades educativas especiales que presenta un alumno en cualquiera de los ámbitos de su desarrollo, el orientador del centro debe llevar a cabo una evaluación psicopedagógica, tal y como se establece en la Orden EDU/849/2010, de 18 de marzo, por la que se regula la ordenación de la educación del alumnado con necesidad de apoyo educativo y se regulan los servicios de orientación educativa en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, en las ciudades de Ceuta y Melilla. El Capítulo IX Evaluación Psicopedagógica, en el artículo 48. *Aspectos generales*, concreta que “la evaluación psicopedagógica se entiende como un proceso de recogida, análisis y valoración de la información relevante sobre el alumno y los distintos elementos que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje, para identificar las necesidades educativas de determinados alumnos que presentan o puedan presentar desajustes en su desarrollo personal y/o académico y para fundamentar y concretar las decisiones a adoptar para que aquellos puedan alcanzar el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional, así como la adquisición de las competencias básicas.”

La evaluación psicopedagógica es competencia, dentro del sistema educativo, de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (E.O.E.P.) en las escuelas de Educación Infantil y en colegios de Educación Primaria y de los Departamentos de Orientación (D.O.) en los Institutos de Educación Secundaria, siendo el responsable en todo caso de un profesor de la especialidad de psicología y pedagogía.

Sin embargo, la evaluación ha de constituirse como una labor interdisciplinar que trasciende los propios límites del EOEP o de los DO y en consecuencia incorpora la cooperación de los profesionales que participan directamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje, entre ellos el maestro especialista en Audición y Lenguaje, siendo una de sus funciones la valoración de las necesidades educativas de los alumnos relacionadas con la comunicación y el lenguaje.

Teniendo en cuenta las aportaciones de Cruz y Alonso (1987) y Miller (1986), citados por Gallardo y Gallego (2003, p. 114): “para evaluar la conducta lingüística de los niños/as planteamos varias preguntas:

- ¿Para qué vamos a evaluar al niño/a?
- ¿Qué es lo que vamos a evaluar?
- ¿Cómo vamos a evaluar al niño/a?”

La primera pregunta se correspondería con los objetivos de la evaluación (detectar posibles problemas, establecer el nivel de la conducta lingüística y medir los cambios producidos durante la intervención), la segunda con los contenidos de la evaluación y la tercera con los procedimientos y estrategias (Gallado y Gallego, 2003).

Siguiendo a Valmaseda (1990), la escuela es el campo de manifestación de muchos de los problemas del lenguaje de los alumnos, por ello sería conveniente realizar la evaluación en tres momentos claves:

- Evaluación inicial: es el punto de partida con análisis de la competencia comunicativo-lingüística y de evaluaciones complementarios de tipo sensorial, neurológico y cognitivo.

- Evaluación formativa o de proceso: analiza los progresos y ajusta el modo de intervención y la validez de los recursos y del tiempo.

- Evaluación sumativa: fase final en la que se observan los cambios producidos y el grado de consecución de los objetivos propuestos en el inicio.

Los especialistas, profesores y personas del ámbito familiar contribuyen en el proceso con sus aportaciones.

Los aspectos que se deberían considerar en toda evaluación del lenguaje, muchos de ellos se complementarían consultando la evaluación psicopedagógica, serían:

1. Anamnesis: Información sobre la historia personal del alumno

Historial sobre el embarazo, parto, desarrollo del niño, intervenciones quirúrgicas, enfermedades, nivel de regresión funcional que haya tenido, nutrición, edad en que comenzó la evolución fonética y verbal, salud en general. Antecedentes familiares, etc.

Esto se podrá realizar mediante entrevistas familiares en las que se preguntará a los padres y familiares sobre los diversos aspectos. También se obtendrán datos de los informes clínicos pediátrico, neurológicos y de otros especialistas.

2. Estudio del desarrollo cognitivo, motor, afectivo-social y comunicativo

Se emplearán exámenes de desarrollo de la inteligencia como escalas o test. La valoración motriz incluye datos sobre el desarrollo motor (adquisiciones motrices básicas), presencia o no de deformaciones articulares, óseas, motricidad voluntaria funcional, dificultades de manipulación, desplazamientos, postura, etc. En este apartado podemos contar si presenta dificultades asociadas de tipo motor con la colaboración del fisioterapeuta del centro.

En el apartado afectivo-social se observará la relación e interacciones con sus compañeros y profesores y familia. Se evaluará también las alteraciones conductuales, autonomía personal, habilidades sociales, niveles de autoestima y autoconcepto. La observación directa es muy útil en estos campos.

El apartado comunicativo-lingüístico sería el más amplio, pues es el que a nosotros más nos interesa de acuerdo con la presente investigación.

El maestro especialista en Audición y Lenguaje se centrará especialmente en las alteraciones que se produzcan a nivel comunicativo y lingüístico en coordinación estrecha con los demás profesionales implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos. De hecho, podrá solicitar a los profesionales que trabajan con el niño (tutores, otros especialistas) información sobre las características que han observado en el lenguaje del alumno entregándoles una hoja de derivación, etc.

Además, seleccionará los instrumentos adecuados para su diagnóstico y deberá elaborar aquellos que considere oportunos con el fin de recoger y analizar la información necesaria para determinar las necesidades educativas especiales del alumno derivadas de las alteraciones en el ámbito lingüístico comunicativo.

La evaluación inicial del alumno abarcará los siguientes aspectos:

- Evaluación de las bases anatómicas y funcionales
- Evaluación de los Niveles del lenguaje
- Evaluación de la Lectoescritura

A continuación, (Cuadros 13 y 14) se detallan cada uno de los apartados:

A) Evaluación de las Bases Anatómicas y Funcionales

Cuadro 13

Aspectos a evaluar en las bases anatómicas-funcionales del lenguaje

A.1. Aparato fonador:

+ Evaluación de **praxias bucofaciales**: Habilidad para ejecutar y articular movimientos aprendidos con los labios, lengua, gestos faciales necesarios para la producción de la palabra hablada (por ejemplo, respecto a la lengua capacidad de movimientos lentos y rápidos laterales, verticales, de tensión, relajación, de vibración, etc.).

+ Evaluación de los **órganos articulatorios**: Alteración orgánica en lengua, labios, maxilares, paladar, dientes, (anomalías, praxias, fuerza, etc.). Ante cualquier detección de una alteración en estos órganos debemos derivarlo a los especialistas pertinentes.

+ Evaluación de la **respiración** (oral, nasal, inspiración, espiración, tipo respiratorio, etc.). La conducta respiratoria nos permite observar la movilidad de la caja torácica, los hombros y la tonicidad muscular del cuello, si existen signos de tensión y esfuerzo.

Para observar el tipo de respiración que realiza el niño podemos situar al niño de pie y colocaremos una mano en la parte posterior del hombro y la otra en el abdomen sin presionar. El niño deberá tomar aire por la nariz e irlo expulsando poco a poco y observaremos qué mano se desplaza.

Tipos respiratorios

RESPIRACIÓN COSTAL SUPERIOR (TORÁCICA O CLAVICULAR)

Se observa como durante la inspiración, se eleva la parte superior del tórax, la clavícula y los hombros y se hunde el abdomen.

Este tipo de respiración no facilita una ventilación pulmonar completa, al localizarse el movimiento de dilatación en la zona alta, sin la intervención del diafragma. Tampoco ayuda a la relajación, ya que sitúa la tensión propia de la inspiración en la zona de los hombros y el cuello, que es la más conflictiva desde el punto de vista tónico.

Esta forma de respirar es la más común de manera espontánea cuando no ha habido una educación y control de este proceso.

RESPIRACIÓN ABDOMINAL - INFERIOR O DIAFRAGMÁTICA:

En este caso se puede percibir cómo se dilata la parte anterior del abdomen durante la inspiración, por el descenso del diafragma bajo el impulso de aire, músculo éste de gran importancia en el proceso respiratorio, volviendo a la situación inicial en la espiración y permaneciendo inmóvil durante todo el proceso la parte superior del tórax.

Este tipo de respiración permite una ventilación pulmonar más completa con el descenso del aire inspirado y la movilidad diafragmática. A la vez favorece todos los procesos de relajación, al situar la tensión de la respiración en la zona abdominal que no ofrece problemas en este aspecto. Por todo ello esta forma de respiración es más beneficiosa y recomendada que la anterior.

RESPIRACIÓN COSTO-DIAFRAGMÁTICA-ABDOMINAL:

La inspiración, en esta forma, participa de los dos tipos anteriores, Se comienza por una inspiración abdominal, seguida de una dilatación o desplazamiento lateral de las últimas costillas, Este movimiento se controla colocando las manos en los lados del tórax, por encima de la cintura.

Este tipo de respiración participa de los aspectos positivos del anterior, siendo más completo por la participación costal y por tanto el más recomendable de todas.

+ Evaluación del **soplo** (control, duración, dirección, cantidad). Se puede evaluar mandando soplar velas, plumas, con un espirómetro, etc.

+ Evaluación de la **voz** (intensidad, tono, timbre, etc.).

+ Evaluación de los **elementos prosódicos del habla**: Entonación, ritmo, pausas.

A.2. Audición:

+ Evaluación de la **audición**: Discriminación de ruidos y fonemas (se puede utilizar la lista fonética de Quillis). Con la colaboración del audiólogo infantil si es preciso.

A.3. Evaluación del tono muscular:

Nos ayuda a entrever la posible relación entre el equilibrio tónico y el habla. Para ello es preciso valorar: flexibilidad de músculos, movimientos de extremidades y cabeza, conductas motrices básicas de coordinación dinámica general, control postural y equilibrio (para lo que se puede utilizar la prueba del perfil psicomotor de Vayer (1985), coordinación visomanual (para lo que se puede utilizar el test gestáltico Visomotor de Bender y otras pruebas de elaboración propia).

Elaboración propia

B) Niveles del lenguaje:

En este apartado evaluaremos los distintos niveles lingüísticos a nivel comprensivo y productivo:

Cuadro 14

Aspectos a evaluar en los niveles del lenguaje

B.1. Fonológico:

A nivel comprensivo: evaluación de la diferenciación de sonidos ambientales, de palabras, de pronunciación correcta e incorrecta de una palabra, diferenciación de un sonido, etc.

A nivel productivo: evaluación de la articulación de fonemas (omisiones, sustituciones, adicciones, distorsiones en posición inicial, media, final) tanto en producción como en repetición.

Como procedimientos:

· Lenguaje espontáneo: Obtención y análisis de una muestra de lenguaje espontáneo (juego de roles, guiñol, conversación, etc.). Intraverbales (completar una frase con una palabra).

· Lenguaje dirigido (tactos): con fotos, dibujos, objetos, etc.

· Lenguaje repetido: Imitación; repetición de fonemas aislados y de sílabas o palabras.

Se puede utilizar pruebas estandarizadas como el PAF, el registro fonológico de Monfort y Juárez (1989) o la Prueba de Desarrollo Fonológico de Laura Boch para niños entre 3 y 7 años (1982).

B.2. Léxico semántico:

Evaluación del nivel de vocabulario, reconocimiento e identificación de palabras, nociones espaciotemporales, categorías, etc.

Se puede utilizar el test PEABODY (1981) para niños entre 2 y 16 años, el test Bohem (1969) para niños entre 3 y 5 años que detecta la comprensión de conceptos básicos

También destacan las pruebas no estandarizadas como descripción de láminas, adivinanzas, juegos de señalar algún objeto determinado, de responder a órdenes, de definir palabras, juegos de palabras de sinónimos y antónimos, observación directa de expresión espontánea registrando los datos en listas de control, escalas etc.

B.3. Nivel morfosintáctico:

Construcción de estructuras gramaticales, longitud media de la frase, (nexos, concordancias, frases simples, compuestas coordinadas, subordinadas, etc.).

Se puede utilizar el PLOM, descripción de secuencias, TSA (desarrollo de morfosintaxis de Aguado), etc.

B.4. Nivel pragmático:

Nivel de comprensión, de respuestas verbales ante peticiones de información, de competencia y actuación lingüística, utilización de lenguaje espontáneo, competencia conversacional, funciones del lenguaje, etc.; Respeto de los turnos de palabra, y de otras normas de interacción social.

Para valorar el nivel pragmático podemos servirnos de la actitud que presenta el niño durante la exploración del lenguaje oral y mediante la observación directa en el aula, en el recreo, en conversaciones espontáneas, técnicas de Role playing, etc.

Elaboración propia

C) Lectoescritura:

En este apartado analizaremos la escritura espontánea, dictada y en copia, la evaluación de la comprensión, la velocidad lectora, la comprensión, etc. Mediante la observación de los trabajos del aula y pruebas como el TALE (de 6 a 10 años), Prolesc, Prolec, Edil, etc.

3. Nivel de competencia curricular

Se trata de determinar lo que el alumno es capaz de hacer en relación a los objetivos de las diferentes áreas del currículo ordinario. Para recoger esta información se reflejarán, los criterios de evaluación, lo que el alumno es capaz de hacer en relación con cada uno de los objetivos y con qué tipo de ayuda.

Para evaluar el nivel de competencia curricular así como el estilo de aprendizaje y el contexto se pueden utilizar técnicas como la observación sistemática y directa, pruebas curriculares estructuradas (con tareas concretas sobre el área a evaluar), análisis de los trabajos del alumno, fichas...

4. Estilo de aprendizaje y motivación para aprender

En este apartado se reflejarán las características individuales con las que el alumno se enfrenta a las tareas, a los contenidos y a las diversas situaciones de enseñanza-aprendizaje, así como su motivación para aprender (intrínseca, extrínseca). Se valorarán los sistemas de incentivos del niño, los refuerzos más eficaces, preferencias de agrupamientos, nivel de atención (distractibilidad, fatiga), estrategias de

aprendizaje que utiliza, su expectativa ante el aprendizaje, sus intereses y preferencias en actividades, contenidos y su historia de aprendizaje.

5. Contexto

Diferenciamos lo que es el contexto escolar del contexto social y familiar.

- a) *Contexto escolar*. Se trata de reflejar si las condiciones del aula y del Centro resultan o no adecuadas para el alumno en la medida que compensan o intensifican sus dificultades. Nivel de adaptación, características del grupo, posibilidades de organización de la respuesta educativa (profesores de apoyo, especialistas, materiales, disponibilidad horaria, adecuaciones de la programación de aula, del Plan de Atención a la Diversidad, etc.).
- b) *Contexto social*. Grupos de referencia, entorno social, posibilidades y limitaciones del medio, relaciones de colaboración con otras instituciones, etc.
- c) *Contexto familiar*. Se reflejará aquella información relevante del ámbito familiar que pueda concretarse en actuaciones educativas en la escuela o en colaboración con la familia y en relación con los objetivos curriculares del alumno. También se valorará la aceptación de las dificultades del niño, posible actitud de sobreprotección o rechazo, expectativas de los padres, posibilidades de coordinación en la intervención, etc.

Todo ello puede llevarse a cabo a través de instrumentos de evaluación convencionales (entrevistas, cuestionarios o diálogos con la familia). También en este caso es necesario reflexionar sobre cuáles de estos aspectos favorecen y cuáles dificultan el aprendizaje del alumno.

6. Necesidades Educativas Especiales Comunicativas-Lingüísticas

En este apartado se formularán y enumerarán las necesidades educativas del alumno a nivel comunicativo-lingüístico, tratando de categorizar la información obtenida en el proceso de evaluación haciendo siempre referencia a lo que el alumno necesita en este momento del proceso.

Estas necesidades se concretan en capacidades básicas que debe desarrollar el alumno, bien porque se derivan de su propia problemática o bien porque ya han sido desarrolladas por sus compañeros, o a requisitos que debe reunir el entorno de enseñanza y aprendizaje para compensar sus dificultades.

Por otra parte, para llevar a cabo una identificación de las necesidades educativas generadas por las distintas alteraciones del habla, es fundamental detectar el punto o puntos de arranque de donde ha surgido el problema, los síntomas significativos y las variables contextuales que rodean el problema para que el tratamiento del mismo vaya dirigido a todos aquellos aspectos en los que existe un déficit o alteración que son necesarios tratar, atendiendo no sólo a su efecto, también a su causa.

Los resultados obtenidos del proceso de recogida de información una vez analizados y valorados se concretarán en un Informe, el cual nos permitirá determinar si presenta necesidades educativas especiales comunicativas-lingüísticas y tomar las decisiones oportunas sobre el ajuste de la respuesta educativa que necesita, lo que requerirá también un seguimiento.

Para nuestra investigación, se realizarán una Evaluación Inicial (Anexo I) con su respectivo Informe Logopédico Inicial (Anexo II); en el caso de los alumnos que son escolarizados nuevos en 1º ESO proveniente de un colegio y se adjunta con su expediente un informe psicopedagógico y/o un informe logopédico. En este caso dicha evaluación sirve para conocer al alumno y plantear su Plan de Intervención.

Posteriormente, al finalizar cada trimestre se realizará una evaluación continua cuyos resultados se plasmarán en el Informe Trimestral (Anexo III), con el objetivo de informar al claustro y a la familia de la marcha del alumno.

Por último, la evaluación final se realizará en el mes de junio con el fin de comprobar si los objetivos propuestos han sido o no conseguidos y formular mejoras para el siguiente curso escolar.

En dichas evaluaciones, el especialista también deberá valorar su práctica docente para ser consciente del nivel de adecuación de su labor.

Como anteriormente se ha comentado, tras el proceso evaluativo comienza la intervención.

Valmaseda (1990), destaca tres enfoques metodológicos de intervención: el formal, el funcional y el de tres niveles.

- formal: con prevalencia de los contenidos lingüístico según un orden de complejidad.
-funcional: se partiendo de interacciones comunicativas lo más naturales posibles, aunque éstas no siempre son posibles, por lo que Juárez y Monfort (1989), citado por Valmaseda, (1990); proponen el modelo de intervención en tres niveles:

.interactivo: el logopeda planifica y organiza las situaciones de interacción.

.programación de contenidos que se van a trabajar,

.enseñanza de conductas lingüísticas a través de ejercicios programados.

Gallardo y Gallego (2003, p. 136), nos dicen que la intervención logopédica debe basarse en el planteamiento de las cuestiones recogidas en el Cuadro 15:

Cuadro 15

Cuestiones básicas en la intervención logopédica

<ul style="list-style-type: none"> • ¿Para qué vamos a intervenir el lenguaje del alumno? Objetivos de la intervención. <ul style="list-style-type: none"> ○ Modificación o cambio de la conducta lingüística alterada. ○ Estimulación del desarrollo en niños y niñas con retraso en dicho desarrollo y/o con deficiencias sensoriales, físicas o psíquicas. ○ Prevención de posibles alteraciones lingüísticas. ○ Estimulación del desarrollo del lenguaje en la población normalizada.
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué es lo que vamos a intervenir? Contenidos <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Bases funcionales:</i> Audición y Aparato fonador. ○ <i>Dimensiones del lenguaje:</i> Forma del lenguaje (fonología, morfosintaxis), Contenido del lenguaje (léxico-semántica) y Uso del Lenguaje (pragmática). ○ <i>Procesos del lenguaje:</i> comprensión, producción y lectoescritura. ○ <i>Desarrollo cognitivo:</i> Prerrequisitos y Procesos cognitivos.
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo vamos a intervenir? Procedimientos e intervención (modelos y estrategias). <p>a) <i>Intervención logopédica:</i> El logopeda ha de actuar sobre el lenguaje desde un doble aspecto funcional y formal. Así, debe ser un dinamizador del lenguaje y el director de la intervención. Su atención deberá realizarse de dos formas:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Atención individual (donde se reforzarán aquellos aspectos deficitarios del lenguaje (voz, articulación, ritmo, etc.). . Atención colectiva, en el aula con todos los niños de la clase donde se potenciarán las bases para el desarrollo del lenguaje oral. <p>En cuanto a las sesiones, habrá que tener en cuenta el tiempo de cada sesión y su distribución, la programación de objetivos, actividades, recursos, las áreas a trabajar (estimulación sensorial, psicomotricidad, socialización, enseñanza de algún sistema alternativo de comunicación, orientación y participación familiar).</p> <p>El AL también cooperará con la institución escolar en la detección de alteraciones comunicativas-lingüísticas y dando las orientaciones oportunas a los profesores; programando conjuntamente con el profesor tutor y demás especialistas; coordinándose con los profesores del centro evaluando el proceso integrador el alumno.</p> <p>El logopeda debe orientar a la familia pues la integración en un centro comporta para la familia un esfuerzo adicional. Para conseguir que la cooperación con ella sea efectiva debe potenciar la coordinación facilitando la asistencia de los padres a algunas sesiones prácticas en el aula de logopedia, realizando entrevistas periódicas donde se informe sobre los progresos, etc.</p>

<p>b) <i>Intervención escolar</i>: El aula es el mejor medio de desarrollo del lenguaje. La integración escolar favorece el desarrollo del lenguaje pues el niño está inmerso en una normalidad lingüística. Para favorecer esta integración escolar hay que contar con unas condiciones mínimas en cuanto a organización de recursos, espacial y temporal; la implicación del profesor tutor en el proceso de atención específica; y la coordinación familia - profesor - tutor – logopeda.</p> <p>c) <i>Intervención familiar</i>: La familia es básica en la intervención del alumno. El ambiente afectivo y de apoyo ayudará muchísimo al desarrollo de su lenguaje. La familia ha de cubrir una serie de objetivos: información sobre las necesidades comunicativas-lingüísticas del alumno; acudir al centro escolar siempre que sea necesario; y fomentar y apoyar las estrategias iniciadas en la clase de logopedia.</p>
<ul style="list-style-type: none">• ¿Con qué medios? Materiales a utilizar durante la intervención. <p>Son numerosos los medios que se pueden emplear; destaca el material gráfico como las láminas, las fotos o las imágenes; los objetos simuladores de los reales; juegos educativos; juegos interactivos; ordenador; cassette y grabadora; vídeo; y todo aquel material específico logopédico.</p>
<ul style="list-style-type: none">• ¿Cuándo vamos a intervenir? Temporalización. <p>Siempre lo más pronto posible con el fin de mermar las consecuencias derivadas del trastorno o retraso.</p>
<ul style="list-style-type: none">• ¿Dónde intervenimos? Lugar de la intervención. <p>Según criterios oportunos y bajo consenso; lo más adecuado es dentro del grupo-clase; exceptuando en las ocasiones en las que es necesario una atención muy individualizada en el aula logopédica.</p>
<ul style="list-style-type: none">• ¿Por dónde comenzar la intervención? ¿Por dónde seguir? Secuenciación. <p>Siguiendo el esquema de uso, forma y contenido del lenguaje: fonética-fonología; morfología; léxico-semántico; y pragmático.</p>
<ul style="list-style-type: none">• ¿Cuáles son las prioridades en la intervención? <p>Fundamentalmente la comunicación; pero, además, se podría establecer las siguientes:</p> <ol style="list-style-type: none">1.- Intervención preventiva.2.- Intervención estimuladora.3.- Intervención correctora.

Por último, hacemos especial hincapié en la necesidad de generalizar lo aprendido en la intervención a través de la puesta en práctica de las estrategias adquiridas en contextos sociales y reales cada vez más extensos. Además, por parte del terapeuta: debe evaluarse a sí mismo y a la propia intervención calibrando la adecuación de su labor y de dicho planteamiento.

Capítulo III

La investigación en logopedia escolar

La Asociación Española de Logopedia, Foniatría y Audiología, afirma en su página web (www.aelfa.org) que en España la investigación en el campo de la logopedia es muy precaria debido a la reciente creación de los estudios universitarios correspondientes a la diplomatura de logopedia, aproximadamente no más de diez años; y la incapacidad de los tres años de formación universitaria de definir una especialización en un área científica y de formarlos para que sean capaces de investigar. De hecho, comenta que los que realizan investigaciones en el contexto de la logopedia no son logopedas, sino otros especialistas como psicólogos, pedagogos y/o médicos. Además resaltan la necesidad de que el especialista en logopedia abarque temas más allá de la patología, como lo es el “estado del lenguaje normal”.

No son numerosas las revistas especializadas en la logopedia. De hecho, tanto a nivel internacional como nacional, se pueden encontrar numerosos artículos publicados en revistas de otra tipología como *Revista de Escuela Inclusiva*, *American Anthropologist*, *Educator*, *Aloma*, *Revista de Psicología*, *Ciències de l'Educació i de l'Esport*, etc. No obstante, cabe destacar a nivel nacional la Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología que es órgano oficial de la Asociación Española de Logopedia, Foniatría y Audiología. La mayoría de las revistas logopédicas son de acceso directo y su publicación se rige por la normativa APA.

El hecho de la escasa pluralidad de publicaciones de investigación logopédicas se debe a que hasta hace relativamente poco, dichas divulgaciones eran incluidas dentro de ciencias como la Psicología, la Pedagogía, la Medicina y, sobre todo, dentro del campo educativo de la Educación Especial y Escuela Inclusiva.

En consecuencia, es altamente necesario el fomento de la investigación en el campo de la logopedia, la foniatría y la audiología; ya sean desde el contexto clínico o educativo. Para ello, se precisa de una importante reestructuración en los estudios universitarios de los actuales diplomados y de los futuros grados en Logopedia y en la especialidad del grado de Maestro especialista en Audición y Lenguaje; pues se debe tener en cuenta la necesidad de conocer, dominar y de incentivar la investigación dentro de sus recintos.

Los temas abordados en estas investigaciones son diversos aunque su temática puede resultar un poco monótona y repetitiva. Se encuentran divulgaciones relacionadas con el nivel de lectura y escritura de los escolares en las diferentes etapas educativas, trastornos específicos como la hipoacusia o sordera, el retraso del lenguaje con su continuo de disfasia y afasia, las dislalias y las alteraciones derivadas de los Trastornos Generalizados del Desarrollo, sobre todo Autismo y Síndrome de Asperger.

A pesar de dicha diversidad, los planteamientos y la óptica para indagar en ellos carecen de nuevos planteamientos innovadores que se introduzcan profundamente en el contexto educativo de intervención diaria. Tal vez, esto se deba a la escasa presencia de investigaciones realizadas por maestros especialistas en Audición y Lenguaje.

1. Evolución de la investigación en la logopedia escolar

La investigación en el mundo de la logopedia y de la audición y del lenguaje, ha sido incluida tradicionalmente dentro de la investigación de la Educación Especial. Por ello, cuando se emplean las bases de datos o cualquier otra fuente para indagar sobre el estado actual de la investigación en estos ámbitos, son escasos los documentos que se encuentran. En cambio, si se amplía el campo de búsqueda al terreno de la Educación Especial o Educación Inclusiva, encontramos numerosos trabajos relacionados con la comunicación y la lingüística.

Así por ejemplo son cuantiosos los trabajos que abordan algún aspecto de la comunicación y/o del lenguaje enmarcado dentro del terreno de la Educación Especial. Por ejemplo: Campos y Trujillo (2012). Análisis y detección de carencias en lectoescritura en alumnos/as de ESO. Estudio de un caso en la ciudad autónoma de Melilla. *Revista educación inclusiva*, Vol. 5 nº 2, 61-73.; o el realizado por Menéndez, Benítez, Sobrino, e Hinojosa, (2011). Prácticas de lectura y escritura desde la perspectiva de la atención temprana. Estudios de caso. *Revista Educación Inclusiva*, Vol. 4, nº 2, 67-91.

En España se ha dado la casuística de que exista una incisión entre la investigación psicológica y pedagógica debido a la evolución histórica de sus estudios universitarios (Fernández, 2008). Este hecho afecta directamente al ámbito de la logopedia clínica y escolar pues debido a la naturaleza de las discapacidades

comunicativas-lingüísticas, sus efectos se reflejan tanto en el plano personal, social y académico del sujeto que las padece.

Por otro lado, como afirma Fernández (2008), la investigación educativa se ha centrado en el estudio de las tipologías de discapacidad, los déficits y las deficiencias personales, dejando a un lado la influencia de otros factores como el contexto, la estimulación, el proceso evaluativo y la intervención en sí.

Actualmente, el ámbito de estudio es mucho más amplio, son mayormente holísticos haciendo alusión al sujeto, al déficit, al profesor o especialista, al tipo de instrucción y a los procesos de enseñanza-aprendizaje.

No obstante, en Europa los temas investigados han sido más diversos pues han tenido en cuenta aspectos como la familia, la escuela, los padres, las actitudes, la política, las leyes educativas, el desarrollo integral del sujeto (social y emocional), el desarrollo del lenguaje y las etapas evolutivas, etc. (Hegarty, 2008).

Mientras que en España el enfoque predominante en investigación ha sido el sociocrítico (político, crítico y contextual), en Europa impera el enfoque funcionalista.

Por otro lado, si centramos la búsqueda en revistas específicas de logopedia, hallaremos una gran mayoría de documentación exclusivamente clínica; pero también, una importante cantidad de estudios centrados en la educación. Se puede observar una clara incisión de la investigación logopédica escolar de la investigación de la Educación Especial e Inclusión.

Centrándonos en la atención logopédica en el contexto educativo, se observa una positiva propaganda hacia la metodología cualitativa como la más idónea; más concretamente la Investigación-Acción. Sí es cierto, como lo afirma Acosta (2005), que se ha pasado de realizar investigaciones de corte cuantitativo y de tipo segregador a estudios más inclusivos centrados en los aspectos individuales-contextuales empleando metodología cualitativa. Esto es debido a la toma de conciencia de la sociedad investigadora de que la investigación educativa no puede basarse exclusivamente en hipótesis, grupos control, deficiencias o trastornos, conclusiones objetivas y en resultados extrapolables: sino que existen variables como la individualidad, las necesidades especiales, el contexto, la sociedad, la familia, el tipo de intervención o la labor del profesional; que influyen directamente y que también deben ser analizadas.

En épocas anteriores, los investigadores positivistas no se preocupaban por el contexto que engloba al sujeto ni por sus circunstancias individuales ni colectivas; eran estudios aislados que ignoraban la realidad sociocultural, familiar y ambiental de los sujetos de estudio. Además, realizar investigaciones en el dominio del lenguaje y de la comunicación era obviamente un campo en el que las investigaciones cuantitativas tenían una gran cabida pues los casos experimentales a través de tratamientos de intervención podían ser claramente demostrados, puestos en práctica y valorados al final de su acción; sin que ello supusiese significativas alteraciones en la vida escolar y educativa. Se centraban más bien en el tratamiento y en los resultados; pero sin contextualizar a los sujetos. Es decir, destacaba la limitación de generalización de los resultados, pues el experimento llevado a cabo pertenecía a un enclave difícilmente repetible.

Por tanto, nos encontramos aquí con la realidad de que los resultados obtenidos en un estudio o en un programa desarrollado en un determinado contexto con resultados positivos; no siempre van a poder generalizarse en otra situación, aunque ésta sea similar; pues los resultados podrían no coincidir o no ser fructíferos. He aquí la fuente donde brota la enorme diversidad y complejidad de la investigación educativa; que encajar con la investigación cualitativa.

Fernández (2008, p. 948), afirma que “el enfoque cualitativo es el que ofrece al investigador la posibilidad de observar, asociar e interpretar los hechos acaecidos en el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del complejo sistema de dimensiones que lo caracteriza”. Autores como Stainback y Stainback (1984), Taylos y Bogdan (1987); Rincón y Rincón (2000); Ainscow (2001); Sánchez Manzano (2001); Molina (2003) citados por Fernández (2008); consideran que la metodología cualitativa es la más idónea para investigar en educación porque aporta una visión holística de la realidad dando al contexto un alto calibre, considera a las personas como participantes de la investigación, y busca una aplicación social de los programas y prácticas educativas.

Dentro de la investigación de corte cualitativa, son numerosos los procesos que se pueden seguir; por ejemplo; el estudio de casos, la investigación-acción o los estudios fenomenológicos. A su vez, también son diversas las técnicas a emplear como la entrevista, la recogida de datos, el diario de campo, las historias de vida, etc. De esta forma, la investigación en la educación no queda encasillada en un solo proceso de

intervención; sino, que existe un amplio abanico de elección según las necesidades del contexto.

Schindale,(1985, p. 4), citado por Fernández (2008, p. 949), afirma que en la década de los años ochenta las críticas dirigidas hacia la investigación en Educación Especial se centraban en aspectos como “la nula relevancia de las aportaciones de la investigación en educación especial a las realidades concretas, limitaciones en los enfoques y fracaso en la formulación de un único cuerpo de conocimiento para contribuir al desarrollo teórico”.

Actualmente, consideramos que las críticas que se le podría hacer a la investigación en educación y que pueden ser aplicadas a la investigación en el ámbito de la logopedia escolar coinciden con las formuladas por Garanto (1997) citado por Fernández (2008):

- gran heterogeneidad entre los grupos de los sujetos-objetos de la investigación,
- el entorno en que se desarrolla la investigación condiciona el proceso investigador y los resultados obtenidos,
- las características complejas y multidimensionales y la atención a la singularidad e individual y la naturaleza dinámica del proceso de la educación especial,
- los problemas específicos relacionados con la medida y la recolección de los datos, y
- las consideraciones morales y éticas en cuanto a la manipulación experimental.

Me gustaría añadir un inconveniente más que aporta García Pastor (2002), la dificultad de controlar la validez interna y externa de dichas investigaciones.

En cuanto a la materia, Sánchez y Carrión (2002), realizaron una revisión de los temas mayormente abarcados en la investigación de la educación especial, y concretaron las siguientes directrices:

- Relacionados con el currículo; que en el mundo de la audición y del lenguaje se centrarían en el desarrollo de programas individualizados y en la adaptación del currículo.
- Estrategias y ambiente: en nuestro caso destacarían los programas de orientación personalizada y las estrategias de instrucción personalizada.

- Actitudes: de los que nos interesarían los avalados por estudios dirigidos hacia las actitudes de la integración en aspectos referidos al tiempo, recursos, servicios de apoyo, falta de coordinación entre servicios de apoyo y profesorado, cambio institucional, etc.
- Profesorado: resaltamos las dirigidas hacia las condiciones básicas y necesarias para una respuesta educativa de calidad.

Fernández (2008), afirma que los temas de investigación actuales se han vuelto más complejos en el ámbito de la educación especial. De hecho, en una primera etapa las indagaciones se centraban en el contexto como lugar donde eran educados los alumnos deficientes; para pasar a una segunda fase en la que “los investigadores se plantean si las ventajas de la integración no están más influidas por los programas y estrategias metodológicas utilizadas por el lugar de ubicación de estos sujetos” (Fernández, 2008, p. 955). Es en estos últimos estudios es donde el especialista en audición y lenguaje debería iniciar una línea de investigación encaminada a mejorar su práctica docente y sus intervenciones en el plano de la comunicación y del lenguaje.

Por último, según Fernández (2008), el estado actual de la investigación en educación especial se basa en concepciones holísticas de la propia realidad educativa investigada relativa tanto a los sujetos, a sus déficits, al profesorado, a la enseñanza y a los procesos de aprendizaje. Del mismo modo, según dicho autor, se ha de tener presente la influencia de causas personales, contextuales, así “como valores, pensamientos e interpretaciones de quienes participan en educación” (Fernández, 2008, p. 947).

2. Investigar para mejorar la práctica docente

Para precisar el concepto de investigación, Puebla (2013, p. 2) toma como referencia a Albert (2009) y la define de la siguiente manera:

La aplicación de conceptos como conocimiento científico, ciencia, método científico e investigación científica aplicados a todos ellos en ámbito de la educación. Trata de las cuestiones y problemas relativos a la naturaleza, epistemología, metodología, fines y objetivos en el marco de la búsqueda progresiva de conocimiento en el ámbito educativo. Una manera de poder dar

una definición es analizar cómo está concebida en las distintas perspectivas de investigación.

La necesidad de hacer investigación nace de la curiosidad del investigador cuando se plantea una serie de cuestiones sobre un hecho concreto. En el ámbito de la educación, esa curiosidad proviene de la necesidad de comprender nuestra práctica educativa y conocer cómo mejorarla. Como afirma Martínez (2007, p. 11):

Nos ayuda a incrementar el conocimiento y a obtener conclusiones sobre la realidad, los fenómenos y los hechos que observamos; nos ayuda a analizar la relación que se establece entre los elementos que configuran una determinada situación educativa y, a tomar decisiones sobre cómo intervenir en dicha situación para mejorarla.

Se combinan, por tanto, el conocimiento teórico y práctico del funcionamiento de la realidad educativa que sustentará la investigación con la capacidad de modificar y transformar dicha realidad innovándola y mejorándola. Tras el proceso, se tomarán decisiones de acuerdo con el análisis y evaluación de la investigación realizada.

Martínez (2007), concreta los pasos a realizar en una investigación educativa partiendo de una evaluación exhaustiva de los factores involucrados en el contexto educativo, analizando cómo estos influyen en dicha situación para poder establecer las causas de los resultados y concretar las decisiones oportunas para mejorar la intervención.

La investigación en el campo educativo nace como una disciplina con base empírica a finales del s.XIX, pues es cuando la Pedagogía adopta el método experimental ya llevado a cabo por otras ciencias como la Medicina, la Química o la Física. Así, nace la Pedagogía Experimental.

Al principio, como hiciera algunas ciencias humanistas como la Sociología o la Psicología, la Pedagogía adoptó el método científico como instrumento para hacer investigación. Posteriormente, a finales del siglo XX, la investigación educativa incorporó otras metodologías de investigación como el método cualitativo y el socio-crítico; quitándole de esta forma el monopolio al método cuantitativo (Puebla, 2013).

Ya no sólo se buscaba cuantificar o establecer causas-efectos a través de variables dependientes e independientes; sino que también era interesante analizar la

naturaleza del contexto en donde se producía el proceso educativo describiendo aquellos factores involucrados con el fin de criticarlos para mejorar el proceso a través de una intervención planificada.

Es de buen profesional de la educación el plantearse si su labor es eficaz o no y qué puede hacer para mejorarla. El proceso de enseñanza- aprendizaje no es un proceso cerrado, repetitivo y monótono que se puede ejercer en cualquier situación; todo lo contrario, lo que es eficaz en un ambiente no lo es en otro, aunque sean semejantes. Esto se debe a la cantidad de variables heterogéneas involucradas en la educación, las cuales son algunas veces difíciles de gestionar y controlar. Por ello, es necesario preguntarse qué es lo que favorece y perjudica en la pedagogía con el fin de mejorar los resultados obtenidos.

De este modo Martínez (2007, p. 13), concreta las acciones facilitadoras en una investigación educativa:

1. Dar respuesta a la necesidad de conocer y mejorar una determinada realidad educativa.
2. Innovar en educación y analizar los resultados y eficacia de dichas innovaciones para avanzar en la mejora de los resultados educativos.
3. Formular juicios de valor sobre la situación estudiada (evaluación), y establecer las causas que inciden sobre ella (diagnóstico). Esto facilita poder intervenir para potenciar, modificar y mejorar las situaciones educativas.
4. Tomar decisiones y, en su caso, generalizar conclusiones que puedan estar afectando por igual a muchos sujetos o situaciones, lo que implica la posibilidad de actuar sobre ellas y de rentabilizar los recursos y las inversiones que se hacen en tiempo, esfuerzo y presupuesto al investigar.
5. Valorar el grado en que se alcanzan determinados objetivos educativos.

Todas ellas buscan alcanzar la finalidad principal de la investigación en educación: conocer, describir y comprender una realidad educativa con sus características y funcionamiento, además de la relación existente entre los elementos que la conforman.

El objetivo de la investigación en educación es la aplicación práctica de los contenidos, de lo obtenido en la investigación, de las conclusiones y observaciones; para plantear una nueva manera de abordar dicha temática. Es un bucle cerrado y continuo en el que se busca constantemente la mejora de las acciones. Es lo que

actualmente se denomina Investigación para la Acción. Es decir, que los conocimientos obtenidos en la indagación no se queden sólo en una enumeración de conclusiones, sino que persiga la acción, ponerse en práctica para modificar el punto de inicio y ver los nuevos resultados.

En la actualidad, la más reciente corriente de indagación es la Investigación-Acción-Cooperativa internacionalmente conocida como Lesson Studies (Soto y Pérez, 2015, p. 24) “proceso mediante el cual se experimenta un cambio cualitativo en la forma en la que cada aprendiz afronta los objetos y las situaciones de aprendizaje, incorporando la propia vivencia del currículum más allá del currículum planificado”.

3. La Investigación Acción en la logopedia

Como es sabido, dentro de la investigación cualitativa, la Investigación Acción está cada vez adquiriendo mayor protagonismo por las diversas aportaciones positivas que aporta al proceso educativo. Autores como Acosta (2005), menciona que la Investigación Acción (I+A) encontró su ámbito de desarrollo en el campo de las dificultades de la comunicación y del lenguaje; pues conseguía reunir los requisitos necesarios para llevarla a cabo, ya que eran muy dados a la práctica, al estudio, a la reflexión y a la investigación en sus mismos contextos naturales de producción.

En el caso concreto de este trabajo (Análisis y valoración de un programa de intervención logopédica como elemento de mejora de la práctica docente en la especialidad de Audición y Lenguaje. Un modelo de investigación-acción en un IES de Ceuta) encaja perfectamente el planteamiento de Axpe (2005) que defiende las contribuciones positivas de la Investigación-Acción (I+A) en la evaluación, en el análisis y en la intervención de las dificultades del lenguaje. Pues teniendo en cuenta que el especialista de Audición y Lenguaje trabaja con un grupo heterogéneo de sujetos con peculiaridades diferentes; la Investigación-Acción (I+A) se presenta como una metodología de investigación y un modo de trabajo para abordar los problemas de la práctica real mediante un proceso de análisis y trabajo colaborativo.

En este sentido, se propone realizar un cambio en el diseño metodológico de investigación, en el rol de los participantes tanto profesores como alumnos y familia, en la tipología de datos que se recojan y en la intervención que se ponga en práctica. Se

defiende la idea de que cuando los implicados en el proceso se inmiscuyen y adoptan una actitud colaboradora y participativa; los resultados son más efectivos y beneficiosos para todos. Se persigue una unión bidireccional y constante entre la teoría y la práctica para que la aplicación de nuevas ideas educativas cobre sentido en su puesta en la realidad.

Haciendo alusión de nuevo a Axpe (2005), es necesario conectar las aportaciones teóricas con la práctica educativa para que el proceso de Investigación-Acción (I-A), no sea un proceso de transformación de prácticas individuales, sino una relación en espiral y un cambio social que se emprende colectivamente. En este sentido, se ha de abordar una intervención logopédica que inmiscuya a todo el colectivo educativo, a la familia e incluso a su sociedad más cercana.

La idea que se persigue es una práctica educativa en la que el logopeda sea un profesional reflexivo que tome decisiones a partir de problemas de su práctica cotidiana basada en informaciones e indagaciones sistemáticas a través de una recogida de datos controlada.

Tampoco, se puede dejar a un lado el establecimiento de relaciones curriculares entre los distintos profesionales que de forma directa o indirecta pertenezcan al entorno de la investigación; pues fomentarán e implementarán la acción mejorando los resultados caracterizando a la metodología puesta en curso de participativa.

Al hacer tanta mención a la necesidad de considerar los sujetos como seres integrados en diversos ecosistemas, estamos en la obligación de acentuar este factor al hablar de alumnos con carencias o discapacidad en algún aspecto de su desarrollo. Las habilidades sociales, la interacción social en el contexto familiar y escolar, la autoestima y percepción, los sentimientos y las relaciones; adquieren un rol subrayado como ítem de mejora de su desarrollo individual, social, familiar y escolar. Por ello, la I-A se desplegará dentro de un grupo. Se decanta aquí la balanza en el debate de si la intervención logopédica debe ser ejecutada fuera o dentro del aula hacia el extremo de la inclusión dentro del grupo-clase.

Por último, las características necesarias a introducir en todo proceso de I-A según autores como Kemmis y McTaggart (1988); Hopkins (1989); Eliot (1990); Zuber-Skerritt (1992); Bartolomé (1994) y (1997); Contreras (1994); Blández (1996);

Rodriguez et al (1996); Pring (2000) y Latorre (2003), entre otros; citados por Axpe (2005):

- Se debe transformar la práctica educativa y social comprendiéndola mejor.
- Vincular el conocimiento y el cambio articulando investigación, acción y formación.
- Considerarlo como un proceso sistemático de aprendizaje en donde el protagonismo es de los educadores o prácticos.
- Es una acción colaboradora que constantemente cree autocríticas.

En definitiva, consideramos la Investigación-Acción como el proceso más idóneo para practicar la investigación dentro del ámbito de la audición y del lenguaje.

Segunda parte

*MARCO DE LA
INVESTIGACIÓN*

Capítulo IV

El contexto de la investigación

En este capítulo presentamos el centro educativo donde se ha llevado a cabo la investigación. Por ello, se describirán las características físicas y sociales, la situación geográfica y la historia del I.E.S. centrándonos en el Departamento de Orientación porque es el punto de coordinación de la labor del especialista de Audición y Lenguaje. Por último se revisarán los documentos pedagógicos más relevantes relacionados con el tema de estudio.

Es fundamental partir de un análisis exhaustivo del entorno investigativo para poder entender completamente el proceso de la investigación y poder extraer conclusiones verdaderas y verificables con el fin de crear y aportar conocimientos que sirvan como base de una nueva intervención de mejora.

1. El I.E.S.

El Instituto de Educación Secundaria está situado en la ciudad de Ceuta, concretamente en la barriada Polígono Virgen de África, en la Calle Barcelona s/n. Es un centro de escolarización mixta de modalidad presencial y a distancia en horario diurno, vespertino y nocturno.

En el turno de mañana los alumnos pueden cursar ESO, Bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales o Bachillerato de Ciencias y Tecnología, los Ciclos Formativos de Grado medio: Ayudante de Telecomunicaciones; y de Grado Superior: Educación Infantil; y el Programa de Cualificación Profesional Inicial para alumnos con necesidades educativas especiales de Actividades Auxiliares en Viveros, Jardines y Parques.

En el turno de tarde/noche se imparte el Programa de Cualificación Profesional Inicial de Ayudante de Instalaciones Electrotécnicas y de Comunicaciones, Bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales y los Ciclos Formativos de Grado Superior de Educación Infantil, Integración Social, Animación Sociocultural e Interpretación de la Lengua de Signos.

En la modalidad no presencial se ofrece el Bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales y el Bachillerato de Ciencias y Tecnología; y el Ciclo Formativo de Grado Superior de Educación Infantil.

El instituto Abyla nace del Instituto Hispano-Marroquí creado en Ceuta en 1931, que fue cuna de la enseñanza secundaria en dicha ciudad. Posteriormente, en los años cincuenta, pasa a denominarse Instituto Nacional de Enseñanza Media desdoblándose en dos institutos: uno masculino y otro femenino. A finales de los años setenta, el instituto masculino pasa a ser el Instituto Mixto nº 1 desplazándose su ubicación en 1985 al edificio actual, adquiriendo la denominación del IES Abyla en el curso académico 1995/96. El nombre del centro data de la época cartaginense (siglo V a. C), ya que los cartaginenses llamaron a Ceuta Abyla.

Actualmente, este centro persigue los principios recogidos en la Figura 1:



MISIÓN DEL CENTRO	VALORES EN LOS QUE BASAMOS NUESTRA ACTUACIÓN EDUCATIVA
<ol style="list-style-type: none"> 1. Ayudar a formar futuros ciudadanos responsables, con valores, autónomos y críticos, facilitando su acceso al mundo laboral o universitario. 2. Potenciar las capacidades individuales de cada alumno. 3. Trabajar por la inclusión en el ámbito escolar y social de los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Compromiso, responsabilidad, respeto, solidaridad, generosidad y honestidad. 2. Comprensión de <i>las diferencias</i> para trabajar por una verdadera escuela inclusiva. 3. Actitud positiva ante las dificultades -> PROACTIVIDAD
TIPO DE PERSONA, CIUDADANO/A Y PROFESIONAL QUE PROMOVEMOS	VISIÓN DEL CENTRO
<ol style="list-style-type: none"> 1. Ciudadanos competentes y con pensamiento crítico; autónomos, libres, creativos y felices; e integrados plenamente en la sociedad. 2. Personas formadas en valores: solidarias, comprometidas socialmente y responsables. 3. Personas con sentimientos y pensamientos integradores, para construir una realidad social donde se dé una verdadera interculturalidad. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Que sea un centro con profesores ilusionados, comprometidos, motivados, apasionados por la educación y realizados. 2. Conseguir alumnos participativos, motivados y respetuosos, con una buena expectativa de éxito. 3. Ser ejemplo de buena convivencia, un centro integrador e inclusivo, abierto a la participación de las familias.

FIGURA 1. Valores del IES Abyla

En el curso 2013/14 este instituto contó con 110 profesores y atendió a más de 1.600 alumnos, repartidos en turnos de diurno, nocturno y educación a distancia, cursándose diferentes enseñanzas (ver Cuadro 16).

Cuadro 16

Enseñanzas impartidas en el IES Abyla

Turno de mañana
<ul style="list-style-type: none"> - 1º a 4º de ESO. - Diversificación curricular (3º y 4º de ESO) - 1º y 2º de Bto. de Humanidades y Ciencias Sociales - 1º y 2º de Bto. de Ciencias y Tecnología - 1º y 2º del C. F. G. M :Ayudante de Telecomunicaciones - 1º y 2º del C. F. G. S. : Educación Infantil - 1º del C.F.G.S. Mantenimiento Electrónico - Taller Específico: Actividades Auxiliares en Viveros, Jardines y Parques
Turno de tarde
<ul style="list-style-type: none"> - PCPI: Ayudante de Instalaciones Electrotécnicas y Telecomunicaciones. - PCPI: Módulos Voluntarios
Turno nocturno
<ul style="list-style-type: none"> - 1º y 2º de Bto. De Humanidades y Ciencias Sociales - 1º y 2º del Ciclo F. de Grado Superior: Educación Infantil - 1º y 2º del Ciclo F. de Grado Superior: Integración Social. - 1º y 2º del Ciclo F. de Grado Superior: Animación Sociocultural. - 1º y 2º del Ciclo F. de Grado Superior: Interpretación de la Lengua de Signos.
Educación a distancia
<ul style="list-style-type: none"> - 1º y 2º de Bto. De Humanidades y Ciencias Sociales - 1º y 2º de Bto. De Ciencias y Tecnología - 1º y 2º del Ciclo F. de Grado Superior: Educación Infantil

Elaboración a partir de www.iesabyla.es

En cuanto a las instalaciones, el centro educativo está formado por un edificio principal donde se encuentran la mayoría de las aulas y departamentos, la jefatura de estudios, la dirección, la secretaria, la conserjería, la cafetería, el vivero y jardines, las aulas de música, las aulas de informáticas y audiovisuales, el salón de acto, los talleres de electrónica y tecnología y el gimnasio.

El otro edificio, de menor tamaño, se encuentra separado del principal por los jardines y por las pistas polideportivas. En él se imparten exclusivamente las clases de Bachillerato, dedicando para el resto de la oferta educativa el edificio principal.

2. El Departamento de Orientación del I.E.S.

El Departamento de Orientación (D.O.), está formado por una orientadora, tres profesores especialistas en Pedagogía Terapéutica, un especialista en Pedagogía Terapéutica del PCPI específico, un especialista en Audición y Lenguaje, un Trabajador Social, un profesor del ámbito Científico-Tecnológico en Programa de Diversificación Curricular, un profesor del ámbito Lingüístico y social en Programa de Diversificación, dos profesores de Formación Orientación laboral, un profesor técnico de Servicios a la Comunidad y una maestra de apoyo.

Dicho departamento organiza su labor en tres programas de actuación: Apoyo al proceso de Enseñanza-Aprendizaje, Plan de Acción Tutorial, y Plan de Orientación Académico y Profesional:

- El Apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje consiste en el asesoramiento global al centro en relación con las medidas de atención a la diversidad, en la coordinación de la evaluación psicopedagógica, en la colaboración en el diseño y desarrollo de las adaptaciones curriculares dirigidas al alumnado con necesidades educativas especiales y de compensación educativa. Del mismo modo, los programas de Diversificación Curricular y el Programa de Cualificación Profesional Inicial forman parte de la programación del departamento de orientación.
- El plan de Acción Tutorial tiene como objetivo general personalizar la acción docente y desarrollar en el alumnado distintas capacidades y competencias relacionadas con enseñar a pensar, a ser persona, a convivir y a decidirse. Se concreta en programas dirigidos a la Etapa de E.S.O. y a la Etapa de Bachillerato. Se coordina a través de reuniones semanales de la orientadora y los profesores-tutores y en cada programa existen actividades diferentes para cada nivel educativo. Estas

actividades se desarrollan en el horario de tutoría, con la supervisión del jefe-a de estudios.

- El Plan de Orientación Académico y Profesional forma parte del Plan de Acción Tutorial, aunque con unos objetivos específicos que marcan su carácter diferenciador. Básicamente, con nuestro Plan de Orientación Académico y Profesional pretendemos desarrollar que el alumnado vaya trazando su plan de futuro mediante la puesta en marcha de acciones para el conocimiento sobre sí mismos, del mundo académico y laboral, de técnicas que faciliten su transición a la vida activa y sobre la toma de decisiones. Y en este sentido, consideramos muy importante la colaboración de las familias.

Es dentro del apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje donde la figura del especialista en Audición y Lenguaje (A.L.) tiene cabida pues interviene con los alumnos que presentan dificultades en la comunicación y del lenguaje, colabora en la realización de las adaptaciones curriculares, participa en las reuniones del plan de acción tutorial e interviene con el objetivo de que el alumnado alcance los fines educativos.

Cabe comentar que el maestro de A.L. trabaja conjuntamente con todo el claustro, pero en especial con el especialista en Pedagogía Terapéutica (P.T.), pues complementa sus intervenciones. Por ello, especialmente, los miembros de este departamento se reúnen semanalmente para tratar los temas pertinentes, dedicando; además, otra hora semanal a reunirse los especialistas en P.T., las orientadoras y la maestra A.L. para tratar temas relacionados con el alumnado con necesidades educativas especiales.

3. El especialista en Audición y Lenguaje del I.E.S.

El especialista en A.L. se dedica a promover y desarrollar la prevención de los problemas de la comunicación y del lenguaje a través de la potenciación de las capacidades comunicativo-lingüísticas o a la resolución de problemas específicos de los mismos.

La figura de este maestro nace del R.D. de 6 de marzo de 1985 de Ordenación de la Educación Especial, donde se establecen las directrices para la integración escolar de

los sujetos con minusvalías. Este R.D. se apoya posteriormente con la L.O.G.S.E. en donde se promulga la necesidad de la presencia de los especialistas de P.T. y A.L. en los centros educativos, tanto ordinarios y específicos para dar respuesta al alumnado con necesidades educativas especiales.

Como se mencionó en el Capítulo I, las funciones del especialista en A.L. se engloban de acuerdo al centro y a las necesidades educativas (n.e.e.) del alumnado (Peñañiel, 2001).

Dicho especialista en el I.E.S. intenta cumplir con estas funciones a través de la participación de todos los eventos y actividades propuestas por el claustro y mediante la intervención directa con los discentes.

La intervención con el alumnado con necesidades educativas especiales relacionadas con la comunicación y el lenguaje parte de la programación anual del área de Lengua Castellana y Literatura en colaboración con el tutor, el especialista de área y el especialista en P.T. en el caso en el que el alumno también fuese atendido por él.

Los alumnos en cuestión son atendidos por el maestro A.L. generalmente dos veces por semana en sesiones individuales o compartidas con alumnos de diagnóstico similar de cincuenta minutos cada una. En los casos en los que se estima pertinente la intervención se lleva dentro del aula para apoyar al alumno.

Además participa semanalmente en las reuniones con los tutores en cumplimiento del Plan de Acción Tutorial y en las sesiones trimestrales de evaluación.

A principio de curso, el maestro de A.L., evalúa al alumnado de nueva incorporación con el fin de verificar los datos de los informes derivados del centro escolar de Educación Primaria correspondiente y proponer el Plan de Intervención Anual. Además, todo el alumnado es sometido a diversas evaluaciones al comienzo del curso y a final de cada trimestre, con el fin de establecer el punto de partida y corroborar los logros alcanzados.

Se suele mantener un contacto continuo con las familias a través de las visitas de padres, llamadas telefónicas desde el centro y con la entrega junto con las notas de los informes trimestrales. No obstante, hay padres que apenas muestran algún tipo de interés por la marcha de sus hijos.

También, en los casos en los que la rehabilitación ha facilitado la mejoría del discente y el cumplimiento de los objetivos marcados; se revisa y se modifica el plan de intervención descendiendo la periodicidad de la intervención semanal, disminuyendo a una sola sesión o, incluso, a ninguna; pero llevando un seguimiento desde el aula ordinaria. Estos cambios son consultados con el tutor, los especialistas, la orientadora, el alumno y los padres; buscando una decisión conjunta.

4. Documentos pedagógicos del centro

En la L.O.E., en el Capítulo II Autonomía de los centros, el artículo 120. Disposiciones generales resalta la importante presencia del Proyecto Educativo de Centro. Así en el apartado 1, se recoge que “los centros dispondrán de autonomía pedagógica, de organización y de gestión en el marco de la legislación vigente y en los términos recogidos en la presente Ley y en las normas que la desarrollen”.

En el mismo artículo, en el apartado 2 “los centros docentes dispondrán de autonomía para elaborar, aprobar y ejecutar un proyecto educativo y un proyecto de gestión, así como las normas de organización y funcionamiento del centro.”

Además, en el Artículo 121. Proyecto Educativo en el apartado 1, el proyecto educativo del centro recogerá los valores, los objetivos y las prioridades de actuación. Asimismo, incorporará la concreción de los currículos establecidos por la Administración educativa que corresponde fijar y aprobar al Claustro, así como el tratamiento transversal en las áreas, materias o módulos de la educación en valores y otras enseñanzas.

En el apartado 2 del mismo artículo, se refleja que dicho proyecto deberá tener en cuenta las características del entorno social y cultural del centro, recogerá la forma de atención a la diversidad del alumnado y la acción tutorial, así como el plan de convivencia, y deberá respetar el principio de no discriminación y de inclusión educativa como valores fundamentales, así como los principios y objetivos recogidos en esta Ley y en la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación.

Además, en la LOMCE se especifica que “los centros docentes incluirán las singularidades curriculares y de organización y los correspondientes agrupamientos pedagógicos en su proyecto educativo”.

Por todo lo expuesto, consideramos oportuno realizar un análisis de los documentos pedagógicos del centro más relevantes que sirvan para comprender mejor el contexto que engloba esta investigación.

4.1. Proyecto Educativo

En el IES durante el curso escolar 2013/14, se puso en funcionamiento la Comisión para revisar y actualizar el Proyecto Educativo del Centro y se aprobó en el primer Consejo Escolar del curso 2014/15.

Por tanto, haremos referencia a aquellos documentos pedagógicos e institucionales que tienen especial relevancia al incidir directamente en los elementos de la comunidad educativa.

4.2. Plan de Atención a la Diversidad

Según la Orden EDU/849/2010, de 18 de marzo, por la que se regula la ordenación de la educación del alumnado con necesidad de apoyo educativo y se regulan los servicios de orientación educativa en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, en las ciudades de Ceuta y Melilla; en el artículo 6. Plan de atención a la diversidad (AD), se especifica que los centros docentes elaborarán un plan de atención a la diversidad, que formará parte de su proyecto educativo, para adecuar la intervención educativa a las necesidades de su alumnado en el que se incluirán medidas curriculares y organizativas flexibles y adaptadas a la realidad del centro para la atención integral al alumnado con necesidad de apoyo educativo que se escolarice en él. También contendrá un plan de acogida para facilitar la integración social, la resolución de las dificultades que puedan encontrar los miembros recién llegados a la comunidad educativa, así como su participación e implicación.

De la misma forma, el plan supondrá la reflexión previa sobre las condiciones generales del centro, los recursos de que se dispone, los estilos de aprendizaje del

alumnado, los procesos de enseñanza y aprendizaje que se generan y el desarrollo de cada alumno. De acuerdo con el análisis efectuado, las características de la comunidad educativa y los objetivos propuestos en el proyecto educativo, se establecerán las líneas generales de actuación para promover la participación y responder satisfactoriamente las necesidades educativas de cada alumno. Igualmente, el plan de atención a la diversidad contemplará medidas de carácter general, ordinarias y extraordinarias, que se establecerán en función de lo indicado en el punto anterior y respetando los criterios de actuación, detección y atención educativa recogidos en los artículos 3 y 4 de esta Orden.

El presente documento responde al interés del Centro por dinamizar la atención a la diversidad. La mayor parte de las prácticas que se llevan a cabo con ánimo de afrontar la creciente variedad que aparece en nuestras aulas requieren una revisión, con el fin de valorar su idoneidad a la finalidad pretendida: prevenir posibles dificultades y atender las necesidades reales de toda la población en edad escolar, de un modo individualizado y en contextos integradores.

Como medidas de AD se entienden aquellos programas y actuaciones de índole tanto organizativo como curricular y de coordinación que se pueden llevar a cabo en el proceso de planificación o en el desarrollo de los procesos de enseñanza aprendizaje para atender a la diversidad del alumnado. Éstas oscilan en un continuo que abarca desde la prevención a la intervención directa específica e, incluso, extraordinaria. Se integra, por tanto, dentro de estas medidas la labor del especialista de A.L.

4.3. Reglamento de Régimen Interno (RRI) y Plan de Convivencia

La Comisión encargada de revisar y actualizar el RRI y el Plan de Convivencia se ha reunido en diversas ocasiones a lo largo del presente curso, y también, al igual que la Comisión encargada de la revisión del Proyecto Educativo presentará para su aprobación al Consejo Escolar su propuesta.

En estos documentos se asientan los pilares básicos que regirán la convivencia y disciplina en el centro afectando a toda la comunidad educativa.

4.4. Plan de Mejora

El IES se encuentra inmerso en un proceso de transformación iniciado en el curso 2011-2012 con la participación en los *Contratos-programa para el incremento del éxito escolar*. Como punto de partida, se realizó un estudio de la situación utilizando el análisis DAFO y una concreción de la visión, misión y valores, que se convertirían en el referente de identidad del Centro.

De aquel estudio inicial surgieron tres líneas principales de actuación:

- La mejora de la convivencia escolar.
- La participación e implicación de las familias.
- La formación y actualización metodológica del profesorado.

La mayoría de las actuaciones del Plan de Éxito fueron recogidas y complementadas en el Plan Específico de Mejora, plan anual que todos los centros educativos de Ceuta deben realizar desde el curso 2012/13. Aunque los Contratos-programa ya finalizaron, la continuidad de esta dinámica de trabajo queda así garantizada mediante el presente Plan.

El objetivo básico del Plan de Mejora del Centro es conseguir que el mayor número posible de alumnos desarrolle sus aptitudes generales, en la medida de sus posibilidades reales. En concreto se pretende ajustar la intervención educativa en alumnos de primero y segundo de Educación Secundaria Obligatoria, especialmente en aquellos con trayectoria de fracaso escolar persistente, ampliándolo secuencialmente a los cursos superiores.

Como miembro del claustro, la especialista de A.L. participa activamente en las actividades desarrolladas en el plan de mejora.

4.5. Plan de logopedia escolar anual

Al principio de curso y partiendo del análisis contextual del alumnado, profesorado, recursos y disponibilidad horaria; la especialista de A.L. refleja en el plan de logopedia anual la previsión del trabajo que desempeñará durante el curso escolar.

En él se reflejan los objetivos a cumplir, la secuenciación de los contenidos y competencias básicas a alcanzar, los planteamientos metodológicos y la organización espacial y horaria. Se considera la estructura básica sobre la que se trabajará durante el curso académico.

Capítulo V

La Investigación

Tras varios años desempeñando la labor de maestra especialista de Audición y Lenguaje en un I.E.S. de Ceuta, pude observar que la mayoría de los alumnos que acuden al aula de logopedia comparten unas características comunes:

- no llegan a finalizar los estudios obligatorios, y son derivados a la Formación Profesional Básica,
- presentan déficits cognitivos leve-medio,
- no manifiestan una mejoría en sus patologías o carencias comunicativas-lingüísticas a pesar de ser tratados por los especialistas,
- no desarrollan un rendimiento académico positivo,
- son diagnosticados como alumnos con necesidades educativas especiales a edades tempranas,
- presentan ausencia de habilidades sociales, hábitos de estudios, atención, concentración y disciplina,
- reciben también clases de apoyo por parte de la maestra de Pedagogía Terapéutica,
- han recibido apoyo logopédico desde la Educación Primaria,
- sus déficits comunicativos-lingüísticos no se deben a trastornos graves y permanentes,
- manifiestan problemas de conducta con el grupo-clase,
- su lengua materna es distinta al español,
- su actitud hacia la terapia no es muy participativa.
- reciben escasa estimulación comunicativa desde bebés y,
- la familia no suele inmiscuirse ni colaborar con la intervención logopédica.

Los factores más sobresalientes son que los sujetos, a pesar de no padecer ningún trastorno o síndrome grave y/o permanente que conlleve alteraciones intrínsecas a nivel comunicativas-lingüísticas, y a pesar de haber recibido apoyo logopédico desde edades tempranas en la etapa de Educación Primaria; promocionan y cursan la Educación Secundaria recibiendo apoyo por parte de la especialista de Audición y Lenguaje sin superar o mejorar aquellos retrasos o alteraciones diagnosticados.

Se abre aquí un gran debate sobre las posibles causas que puedan generar dicha situación. Entre ellas destacar la no adecuada intervención recibida a edades tempranas, el incorrecto “timing” de la intervención, el agotamiento infructuoso de los períodos críticos de adquisición del lenguaje, la escasa mediación familiar, la existencia de una lengua materna diferente a la curricular, o la existencia de otros factores aún desconocidos.

1. El problema de la investigación

En el caso que nos atañe, el problema que da pie a esta investigación, ha surgido como producto de una necesidad sentida que se pretende cambiar para alcanzar la mejora para la comunidad de dichas condiciones (Stronquist, 1983). Por tanto, se persigue un cambio positivo alejado de la individualidad, centrado más bien en un grupo de personas.

En consecuencia, el problema puede quedar definido en los siguientes términos: **el rendimiento del alumnado que recibe apoyo logopédico en el IES no alcanza unos resultados mínimos de mejora a lo largo de su escolarización en la etapa obligatoria.**

La solución a este problema requiere dar respuesta a los siguientes interrogantes básicos:

- ¿Se adecúa la atención logopédica brindada a los alumnos a sus necesidades individuales y contextuales?
- ¿Es suficiente y adecuada la implicación y participación de la comunidad educativa (tutor, especialistas, profesor de P.T., Trabajadora Social, Orientador Educativo) en su rehabilitación logopédica?
- ¿Es suficiente y adecuada la implicación y participación familiar en la rehabilitación logopédica del alumno?
- ¿Influye que el alumno reciba o no apoyo logopédico privado en horario extraescolar?
- ¿Influye que el alumno haya recibido apoyo logopédico desde edades tempranas?
- ¿Influye el número de sesiones semanales que recibe el alumno y su duración?

- ¿Fue adecuada la atención logopédica recibida durante la etapa de educación primaria?
- ¿Influye que el alumno posea una lengua materna diferente a la curricular?
- ¿Influye o es determinante el tipo de trastorno o retraso comunicativo-lingüístico que posee el alumno?
- ¿Influyen otras alteraciones asociadas?
- ¿Perjudica o beneficia en el planteamiento de la rehabilitación que el alumno esté diagnosticado como a.c.n.e.e.?
- ¿Perjudica al alumno que el apoyo se lleve a cabo fuera del aula?
- ¿Mejoran o empeoran los alumnos sus resultados académicos al recibir apoyo logopédico?

2. Objetivos perseguidos en la investigación

El fin último que se persigue con esta investigación es “mejorar la práctica docente del especialista de Audición y Lenguaje del IES de Ceuta”. Para ello nos proponemos el siguiente objetivo general:

- Conocer cómo influye la intervención logopédica en el rendimiento y mejora global del alumno, y en el caso de no ser la adecuada, crear y proponer un plan de intervención que mejore los resultados de la práctica logopédica en los alumnos.

A partir de este objetivo general, planteamos los siguientes objetivos específicos:

- Indagar sobre la práctica docente desempeñada.
- Conocer exhaustivamente la realidad educativa, personal, familiar y social de los alumnos que acuden al aula de logopedia.
- Evaluar sistemáticamente la adecuación de las intervenciones logopédicas, con el fin de valorarlas como adecuadas o inadecuadas.
- Diseñar y aplicar un Plan de Intervención específico
- Evaluar la adecuación de dicho Plan y valorar la mejora experimentada por el alumnado implicado.

Con la realización de esta investigación se pretende dar respuesta a los ítems anteriores y así conocer con mayor profundidad el contexto y sus características donde se lleva a cabo la labor del especialista de logopedia.

3. Diseño metodológico de la investigación

En lo referente a la metodología, esta Tesis Doctoral se basa en el proceso de Investigación-Acción por resultar el más adecuado para la mejora de la práctica docente. Basándose en un análisis de la realidad educativa, individual, social y familiar del alumnado; se podrán concretar las claves que permitan establecer una futura intervención que ayude a solventar los planteamientos de los problemas hallados.

Entendiendo la I+A como un proceso cíclico y en espiral, la planificación de la investigación sirve como punto de inicio y reflexión que desemboca en una posterior intervención práctica que será a su vez punto de inicio de un nuevo proceso de reflexión y de toma de decisiones.

Atenderemos, por tanto, a un proceso circular e interactivo (Figura 2), como lo denomina Martínez (2007), en el que el investigador debe reflexionar sobre cómo llevar a cabo el proceso de planificación y de la acción; para posteriormente observar lo acontecido y extraer conclusiones fructíferas.

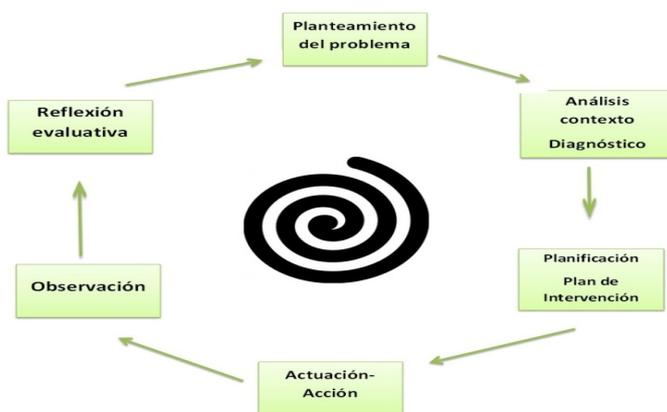


Figura 2. Fases de la Investigación-Acción

Axpe (2005), considera que las fases de una I+A son planificación, acción, observación y reflexión. Este proyecto de I+A se inicia con la delimitación del

problema detectado: el rendimiento del alumnado que reciben apoyo logopédico en el IES no alcanza unos resultados mínimos de mejora a lo largo de su escolarización en la etapa obligatoria. Se vislumbran incoherencias evidentes entre los tratamientos, su duración, la historia escolar, la intervención curricular y su evolución. Por ello, se intenta reflexionar, observar y valorar la realidad educativa contextualizada para definir, en la medida de lo posible, los cimientos del plan de intervención.

Para Martínez (2007), la fase de diseño y planificación de la investigación es muy relevante porque la calidad de los resultados y conclusiones que se obtengan sobre el tema investigado depende en gran medida del grado de corrección y adecuación con que se hayan planificado todos los elementos del mismo.

La segunda etapa se basa en el análisis del contexto y diagnóstico de la situación. Para ello hemos creado dos instrumentos de recogida de información: el Cuestionario I que será aplicado a las familias, y el Cuestionario II formulado a la comunidad educativa. La información obtenida será complementada con la procedente del diario de clase, los informes psicopedagógicos, médicos, logopedicos, académicos y vida escolar.

Por consiguiente, en referencia a la evaluación de la realidad educativa (evaluación diagnóstica inicial), es imprescindible recoger información sobre el alumnado a través de la evaluación del lenguaje llevada a cabo por el especialista de audición y lenguaje. Para ello, se tomará como referencia la evaluación complementaria establecida por Arroyo, Díaz, López y Ortega, (2005) en la que se presta una gran atención a aspectos del desarrollo general directamente relacionados con la comunicación y la lingüística: capacidad intelectual y aptitudes, atención, percepción, memoria, desarrollo emocional, psicomotricidad y evaluación del proceso lectoescritor, sin dejar de obviar aspectos principales como el contenido y la forma. Nos referimos, por tanto, a las bases neuropsicológicas del lenguaje, a los órganos fonoarticulatorios, a la praxias vegetativas e imitativas, al soplo, a la capacidad fonorespiratoria, a la articulación y fonación, al aspecto léxico-semántico y a la pragmática.

El hecho de mencionar estos prerrequisitos previos y complementarios a la adquisición y desarrollo del lenguaje y de la comunicación, viene determinado por la gran importancia que tienen a lo largo de la vida en el despliegue y puesta en marcha de los procesos lingüísticos. Así, por ejemplo y aunque trasladándonos a un periodo de

vida superior del que nos atañe (edad escolar), Petersen, 2004; MarKay, 2007; Jaramillo, 2010, citado por Valles (2011, p. 13), nos alertan que:

Los cambios en la comunicación son los primeros indicios del trastorno cognitivo leve y que estos signos no son tomados en cuenta por los familiares o por los proveedores de salud, hecho que determina que muchas veces el adulto mayor no sea diagnosticado tempranamente y en consecuencia, no reciba una atención oportuna.

En nuestra muestra, al ser la mayoría alumnos diagnosticados con necesidades educativas especiales de tipo cognitivo, no se puede definir claramente si las alteraciones comunicativas-lingüísticas son causa o efecto del déficit intelectual. Lo que sí se puede afirmar es que tanto el déficit cognitivo como el verbal; influyen negativamente en otros aspectos personales del sujeto (social, familiar, escolar, curricular, de autoestima, etc.). Por ello, se puede concluir tomando la afirmación de Valles (2011, p. 20) de que “la actividad comunicativa y lingüística de los mayores está marcada por procesos paralelos, unos de tipo socio-culturales y otros físico-orgánicos”.

El siguiente momento clave en el proceso de I-A es la elaboración de un Plan de Intervención. Por ello, partiendo de los datos obtenidos en la primera parte del estudio y tras el análisis de los mismos, se elaborará un Plan de Intervención en el Lenguaje que responda a las demandas detectadas. Para ello, se determinará el proceso a seguir, los objetivos, los aspectos a trabajar y la temporalización. La aplicación del mismo corresponde con la siguiente etapa del proceso: la actuación/acción.

Para establecer la Línea base-metodológica que sirva, además, como criterio cuantitativo y cualitativo en la valoración del plan de acción; se toman como herramientas evaluadoras que se administrarán como pretests y postests:

- La “Prueba CEG” de comprensión del lenguaje y
- La prueba de “Evaluación Escrita” de elaboración propia creada para tal fin.

Así mismo, tanto de forma simultánea como posterior, se aborda la siguiente fase del proceso: la observación. Para analizar la adecuación de la acción y valorar los resultados obtenidos se registrará a través de diversas técnicas (hojas de registro, diario de clase) las emisiones y logros de la muestra.

Por último, se alcanza la etapa última del proceso investigador: la reflexión-evaluación, en el cual el estudio de las conclusiones obtenidas a través del pretest, postest, observación, resultados académicos y convivencia; dará pie a la necesidad de modificar algún aspecto del proceso o, incluso, iniciarlo de nuevo.

Esta reflexión final, que permitirá determinar la bondad del programa diseñado, sigue un diseño preexperimental pretest-postest de un solo grupo (Campbell y Stanley, 1978).

La Figura 3, recoge el esquema general de la investigación llevada a cabo.

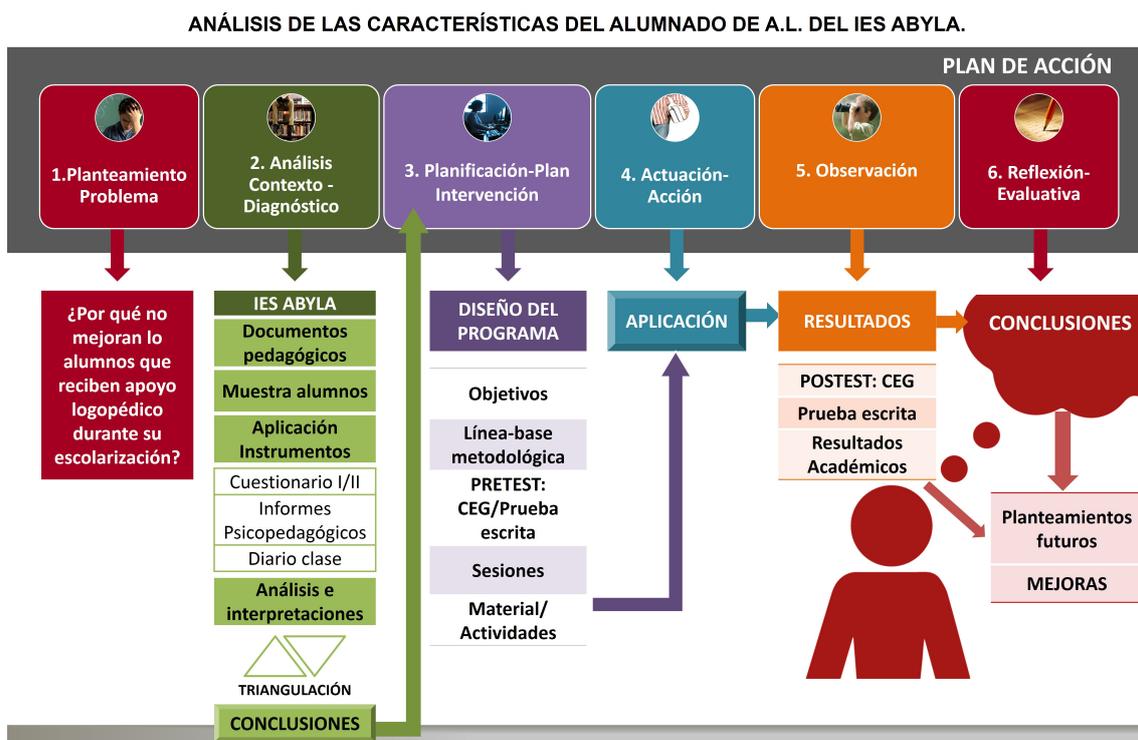


Figura 3. Esquema general de la investigación

4. Población y muestra

En la mayoría de las investigaciones destacan conceptos como población y muestra. La población es entendida como el conjunto de sujetos que van a ser estudiados, sólo que cuando dicha población es muy numerosa se tiende a seleccionar una muestra representativa de la población que facilite el manejo de los datos; de tal forma que los resultados obtenidos puedan ser generalizados. Dicha muestra de sujetos debe representar a toda la población (Martínez, 2007).

No obstante, en el caso de la I+A, los conceptos de población y muestra no son relevantes (Stronquist, 1983, p. 4), pues: “el investigador trabaja con toda la comunidad que estudia, como medio para resolver los problemas planteados”. Hay que tener en cuenta que el estudioso se ha comprometido a investigar con un grupo social determinado porque ha sido consciente de sus necesidades, por lo que no hay cabida dentro de dicho grupo social la selección de una muestra para el estudio. Se es consciente que la generalización de los resultados obtenidos para aplicar en otros contextos no es prioritario pues la necesidad de cambio ha surgido para ese conjunto de individuos en concreto.

Para llevar a cabo esta investigación, es necesario contar con una población de sujetos que se encuentren inmersos en la realidad de la investigación-acción. En este caso, la muestra está compuesta por los alumnos del I.E.S. que reciben apoyo logopédico por parte del especialista de Audición y Lenguaje.

Estaríamos hablando, por tanto, del muestreo incidental que se produce cuando se trabaja con una muestra determinada porque se tiene acceso a ella (Martínez, 2007). Es decir, el maestro especialista en audición y lenguaje toma como muestra a sus alumnos del aula de logopedia porque son con los que trabaja durante el curso escolar y con los que tiene un mayor contacto directo facilitando la obtención de datos y la puesta en marcha de una intervención que, posteriormente, podrá observar y analizar.

En concreto, la muestra seleccionada para esta investigación-acción está compuesta por trece alumnos, diez hombres y tres mujeres, de la etapa secundaria de dicho instituto con edades comprendidas entre doce y quince años (Tabla 1). Algunos son repetidores, otros antiguos alumnos y otros de nueva escolarización:

Tabla 1

Distribución de la muestra

ALUMNO	CURSO	REPETIDOR
1	1° A	No
2	1° A	No
3	1° C	Sí
4	1° E	No
5	1° E	No
6	1° E	No
7	1° F	No
8	1°G	Sí
9	2° A	Sí
10	2° D	No
11	2° E	Sí
12	3° B	No
13	4° A	No

Fuente: elaboración propia

Por otra parte, hay que mencionar que al aula de logopedia acuden un total de 15 alumnos, pero dos de ellos no forman parte de la muestra porque sus padres no han dado su consentimiento. De igual forma, al comienzo de curso contábamos con un alumno más pero éste fue derivado en el primer trimestre a un P.C.P.I. de entidades por lo que tampoco se ha podido contar con él.

A continuación vamos a realizar una breve descripción de cada uno de los sujetos que forman la muestra.

4.1. Descripción de la muestra

En este apartado relataremos los aspectos más importantes de cada alumno con el fin de, posteriormente, poder entender mejor los resultados obtenidos del análisis de datos. Para ello, nos serviremos de los últimos informes psicopedagógicos realizados al finalizar la etapa de E.P. para promocionar a E.S.O.

Alumno 1

Asiste a guardería pero no es escolarizado hasta Educación Infantil de 4 años, en el curso 2004-05. En abril de 2004 es valorado por el EOEP cuyo resultado es que el

sujeto presenta necesidades educativas especiales vinculadas a discapacidad de tipo mental probablemente ligado a un cuadro disfásico, por lo que precisa atención especializada en lenguaje y comunicación y cambia a modalidad educativa de Educación Especial, recibiendo los apoyos de las maestras de P.T y A.L.

En E.I. de 5 años, es escolarizado en Ceuta, en un CEIP en dónde mejora algo su rendimiento, pero existe un gran desfase entre su nivel de competencia curricular y la del resto del grupo.

En 1º EP, el alumno cambia de centro. A la finalización de 2º E.P., en junio de 2008, se le realiza una nueva valoración psicopedagógica donde se le diagnostica disfasia (trastorno específico del lenguaje), TDAH y discapacidad intelectual a nivel general, y se recomienda que repita 2º pues el alumno no supera los objetivos de esta etapa.

En 3º de E.P., en Mayo de 2012, el niño es escolarizado en un nuevo CEIP, donde cursa también 4º. En 5º de E.P., es escolarizado en otro CEIP; donde finaliza la etapa de E.P.

Actualmente cursa por primera vez 1º ESO en el I.E.S. Según los padres, aunque no ha aportado informe médico correspondiente, el alumno toma medicación debido a su déficit de atención e hiperactividad. Según el IMSERSO, presenta un grado de discapacidad del 41% por Retraso Mental Ligero, Trastorno del Lenguaje y Trastorno del Desarrollo (TDAH) por etiología idiopática.

En relación con los antecedentes médicos familiares, un progenitor padece alcoholismo, ludopatía, drogadicción. Una de sus abuelas presenta Trastorno Bipolar. Su hermano tiene una minusvalía del 56% dada por el IMSERSO por presentar un retraso mental ligero, un trastorno del desarrollo (TDAH) y un trastorno del lenguaje. De hecho, está escolarizado en un centro específico de Educación Especial.

En cuanto a su autonomía y adaptación social, el sujeto depende mucho para realizar tareas diarias.

Alumno 2

Es escolarizado en el curso 2004/05 en E.I. de 3 años. A lo largo de este ciclo, el alumno se muestra muy inquieto y le cuesta centrar la atención en las actividades. En el recreo pega mucho y se porta mal en clase. La familia es colaboradora y refuerza en casa.

Durante el primer ciclo de E.P., supera los objetivos aunque en 1º tienen problemas de atención y es muy inquieto. El alumno supera 3º con mucho esfuerzo e implicación de la madre y mejora su comportamiento. En 4º presenta problemas en comprensión a todos los niveles que le impiden superar los objetivos. En 5º de E.P. se solicita una valoración psicopedagógica por mostrar escaso rendimiento y nivel académico, bajas calificaciones, incapacidad para retener los contenidos y memorizarlos, expresión escrita con abundantes faltas de ortografía, incapacidad para resolver problemas sencillos por sí solo y ninguna comprensión lectora.

Según la madre, su comportamiento antes era horroroso pero ha mejorado. En los juegos no suele cumplir las normas, y si pierde se enfada. En las tareas memoriza las cosas pero se les olvida.

Tiene un hermano mayor con necesidades educativas especiales asociadas a Deficiencia Mental y Retraso del Lenguaje que cursó estudios en el mismo instituto.

Actualmente cursa 1º ESO por primera vez.

Alumno 3

Fue escolarizado a los 4 años realizándole una valoración psicopedagógica pasando a la modalidad de Educación Especial, pero al no poseer el centro los recursos pertinentes es escolarizado en otro centro. A los 5 años empieza a recibir apoyo de los especialistas en pedagogía terapéutica y audición y lenguaje. Repitió 6 E.P. y fue expulsado varias veces por conductas disruptivas.

Destacar que el hermano mayor posee una minusvalía de 40% de discapacidad por una deficiencia mental ligera aprobada por el IMSERSO. Según la familia uno de los progenitores está últimamente muy nervioso y estuvo consumiendo drogas aproximadamente un año.

Según la Escala de Inteligencia WISC-IV, el alumno posee una deficiencia mental ligera. Según el informe logopédico, posee un retraso del nivel de desarrollo de la competencia verbal oral que lleva asociado una alteración con anomalías fonológicas, morfosintácticas, semánticas y pragmáticas.

A nivel social, tiene dificultades a la hora de relacionarse con los compañeros presentando altos niveles de disrupción.

Actualmente repite 1ºESO y su NCC es de 3º E.P.

Alumno 4

Fue matriculado en E.I. de 3 años, por lo que realiza el segundo ciclo de E.I, completo. Al finalizar la etapa de infantil, no consigue los objetivos educativos en las distintas áreas del desarrollo. En 1ºE.P., pasa a formar parte del Programa de Educación Compensatoria. Aun así, sigue presentando dificultades de aprendizaje, por lo que se solicita exploración psicopedagógica. Con 6 años se le diagnostica deficiencia mental ligera y retraso del lenguaje con disfemia, recibiendo apoyo del especialista en pedagogía terapéutica y de audición y lenguaje. Repitió 1º E.P. Su evolución aunque lenta ha sido positiva. Tiene un NCC de 3º E.P.

Es un alumno que se esfuerza mucho y con buena actitud ante nuevos aprendizajes, pero sus mayores dificultades están en la falta de vocabulario para poder expresarse correctamente, así como una deficiente comprensión.

No vocaliza bien, con constantes bloqueos y alteraciones respiratorias a la hora de hablar, presenta una fuerte disfemia.

Alumno 5

El alumno ingresa en un centro en Infantil de 4 años, por lo que no realizó el 2º ciclo de E.I. completo. El niño no alcanzó los objetivos educativos en esta etapa presentando un nivel muy bajo. En 1º E.P. pasa a formar parte del Programa de Compensatoria, pero aun así, sigue presentado dificultades de aprendizaje, por lo que se le solicita exploración psicopedagógica. En 1º E.P. a los 7 años, pasa a formar parte del

programa de Integración recibiendo apoyo del especialista en pedagogía terapéutica y audición y lenguaje.

Actualmente cursa por primera vez 1º ESO teniendo un NCC de 3º E.P. Repitió 1º E.P. El alumno sigue presentado muchas dificultades en su lenguaje tanto expresivo como comprensivo. No se expresa bien en castellano pues tiene numerosos errores gramaticales, sintáctico, semánticos..., con escaso vocabulario. Se ve fuertemente influenciado por la realidad familiar, pues los padres no saben ni leer ni escribir. No obstante, en cuanto a la conducta es correcto y participativo.

Alumno 6

Este alumno se matriculó en el curso 2004/05 en un C.E.I.P. de Ceuta para cursar la E.I. de 3 años, no asistiendo a clases porque no tenía adquirido el control de esfínteres. En el curso 2005/06 acude al mismo centro y forma parte del programa de educación compensatoria, al finalizar el curso se propone su continuidad en el mismo programa para el curso siguiente.

En el curso 2005/06, debido a un cambio de domicilio familiar ingresa en otro C.E.I.P. para cursar la E.I. de 5 años. A su ingreso apenas hablaba, ni en español ni en dariya. Finaliza la E.I. sin alcanzar todos los objetivos educativos de dicha etapa, sobre todo los relacionados con el Área de Lenguaje, ya que su vocabulario y su expresión oral apenas evolucionan. En 1º de Primaria se le realiza valoración psicopedagógica donde se determina que el alumno presenta necesidades educativas especiales asociadas a deficiencia cognitiva y a un retraso en el lenguaje.

No ha repetido ningún curso, aunque desde el servicio de Orientación se recomienda la permanencia un año más en la Etapa de primaria, tanto su tutora como su profesora de P.T. están en contra de la medida, ya que el alumno se ha esforzado y trabajado mucho, no considerando la repetición pertinente ya que podría desmotivarlo.

Actualmente está cursando por primera vez 1º E.S.O. en el I.E.S. y requiere adaptación curricular en todas las áreas por lo que recibe apoyo por parte de la especialista de P.T. y de A.L.

Destaca en cuanto al desarrollo cognitivo que en la aplicación de la Escala de Inteligencia de Weschler para Niños IV (WISC-IV), no se puede obtener un C.I. total interpretable, debido a que existe una diferencia muy significativa entre las capacidades de comprensión verbal y su razonamiento perceptivo, a favor de este último. Esta fuerte diferencia sugiere la hipótesis de disfunción neurológica, que en todo caso hay que verificar con técnicas más específicas.

En cuanto a adaptación y relación social destaca a nivel global una ligera inadaptación más destacable hacia la figura materna. En cambio destaca, según la madre, que lo tiene muy protegido.

El padre sólo lee y escribe en árabe, ya que procede de Marruecos y cursó sus estudios en ese país.

El centro que le corresponde por red no tiene los recursos personales que el niño necesita para que puedan ser atendidas sus necesidades educativas especiales, así que fue derivado a este centro.

Alumno 7

Se trata de una alumna que se matricula en Infantil de 4 años asistiendo a clase irregularmente durante el resto del segundo ciclo. Al finalizar la etapa no consigue los objetivos educativos relacionados con la comunicación y la capacidad afectiva-social. En 1º E.P., la alumna pasa a formar parte del Programa de Compensatoria, pero aun así, se solicita exploración psicopedagógica. En 2007 se diagnostica Retraso Cognoscitivo y del lenguaje, por lo que cambia a la modalidad de Educación Especial recibiendo apoyo de los especialistas en pedagogía terapéutica y de audición y lenguaje.

Actualmente cursa 1º ESO por primera vez y tiene un NCC de 2º E.P. tanto en el área de lengua como en la de matemáticas.

La madre comenta que la alumna dio sus primeras palabras un poco más tarde de lo habitual. Hoy por hoy, sigue presentando dificultades en el lenguaje, sobre todo a la hora de expresarse en castellano. Presenta numerosos errores gramaticales, sintácticos, semánticos..., posee poco vocabulario y en general, una escasa fluidez con el español.

A la hora de estudiar y memorizar no se responsabiliza y no suele traer la tarea que se le manda.

Alumno 8

Se matriculó en E.I. de 5 años, por lo que no realiza el segundo ciclo de E.I. completo. No consigue los objetivos educativos en las distintas áreas del desarrollo y en el informe final de etapa, se especifica que el alumno carece de hábitos comunes a nivel escolar y personal, y que requiere de ayuda personalizada. Recibió desde un principio clases de apoyo por parte de los recursos de Educación Compensatoria del centro y desde los 6 años forma parte del programa de Integración.

Dadas las dificultades encontradas en el alumno con comprensión y expresión, debido a la presencia de una lengua materna diferente a la lengua vehicular usada en el contexto escolar, se aplicó sólo la parte manipulativa de la Escala de Inteligencia WPPSY. No se pudo calcular el Coeficiente Intelectual por ausencia de las pruebas verbales. Por ello se aplicó el test RAVEN sin carga verbal, obteniendo una inteligencia muy inferior a la media.

En el Test de Análisis de Lectura y Escritura TALE, no distingue las letras (no lee), sólo vocales. La copia de palabras es correcta, pero no es capaz de realizar dictados.

Según la madre el alumno es emocionalmente inestable debido al ambiente caótico en el que vive. La historia familiar y personal es extremadamente cruda.

Actualmente está repitiendo 1º ESO y no es capaz de aprender el proceso lectoescritor. Este curso se le ha aumentado el número de sesiones de logopedia para introducirlo en la lectura y escritura, pero aun así es incapaz de alcanzar los objetivos del segundo ciclo de E.I. Por ello, la convivencia en el aula y en el centro es cada vez peor, pues el alumno se aburre en las clases y la vida académica no le satisface en absoluto. Este alumno debería ser revisado para un cambio de modalidad de centro.

Alumno 9

Es una alumna que presenta problemas de visión, necesita gafas, pero todavía no se la han comprado, la madre no especifica el problema de visión que tiene. Según la Escala de Inteligencia Weschler la alumna obtiene una puntuación de Inteligencia Media y manifiesta dificultades en el lenguaje con escaso vocabulario, lo que le impide progresar en la adquisición de nuevos conocimientos. El origen de estas dificultades podemos encontrarlas en el ámbito familiar, pues la madre apenas habla español. También se detecta en la alumna problemas de atención.

La madre manifiesta que ha cambiado su comportamiento, antes era obediente pero ahora no quiere estudiar ni recoger su habitación. Tal vez viene influenciada por la escasa relación que tiene con el padre desde que se separasen.

Entró a formar parte del programa de integración a los 7 años, en 2º E.P; recibiendo apoyo del maestro de P.T. y de A.L. Repitió 2º E.P. y 1º ESO. Actualmente repite 2º ESO.

Alumno 10

En Educación Infantil de 4 años se solicitó la valoración psicopedagógica, detectándole un retraso moderado del lenguaje y una capacidad límite, siendo considerada alumna de integración y recibiendo apoyo del especialista de P.T. y A.L. Su NCC es de 2º E.P. Presenta un gran desfase a nivel lingüístico tanto en los prerrequisitos básicos como atención, concentración, imitación y memoria. Existe un amplio desfase entre el nivel léxico-semántico productivo y el comprensivo. También posee problemas de visión con un 48% de minusvalía.

La alumna es huérfana de padre e hija única. Actualmente la madre se encuentra en desempleo. El comportamiento de la alumna es pésimo y en el instituto manifiesta problemas disruptivos.

Actualmente repite 2º ESO y también repitió 1º ESO. Apenas ha mejorado y no tiene ningún interés en las tareas académicas.

Alumno 11

El alumno ingresa en Infantil de 3 años, al finalizar la etapa no consigue todos los objetivos, según la tutora “es un alumno muy callado”. Cursando 1º E.P., se solicita la intervención del EOEP (6 años) recomendando al alumno que acuda al aula de audición y lenguaje y que reciba apoyo por parte de los recursos de educación compensatoria. Repitió 2º E.P.

Tuvo problemas de infección en los oídos que le producían tapones e impedía que oyese bien. Se le pidió a la madre que acudiese al médico, ella dice haberlo llevado pero no aporta los informes correspondientes.

Por otro lado, el niño finalizando la etapa de E.P. no controla esfínteres durante la noche, según su madre no duerme bien, le cuesta conciliar el sueño y se sigue haciendo pipí. Ha estado en tratamiento médico para esto, pero sin resultado. Sigue teniendo problemas del lenguaje, no suele expresarse ni manifestar sus sentimientos.

En la primera evaluación psicopedagógica se derivó al alumno a su médico de cabecera para que le realizasen una exploración neurológica, y descartar problemas físicos que pudiesen explicar sus dificultades en el lenguaje. La madre dice haberlo llevado tanto al neurólogo como a Salud mental, y que todo estaba bien, pero no disponemos de información por escrito de los resultados.

En la Escala de Inteligencia WISC-R, existe una diferencia muy significativa entre el CI Verbal y el CI Manipulativo, por lo que no se puede tomar como fiable el CI de 74. Por ello se le aplica la prueba Raven sin carga verbal, obteniéndose un resultado inferior a la media. En la prueba TALE se aprecian en la lectura silabeo, bloqueos, rectificaciones y repeticiones de sílabas. En la comprensión su nivel corresponde a un 3º EP. En la copia destaca la presencia de omisiones, adiciones, inversiones y sustituciones de letras. En el dictado, comete errores ortográficos y de acentuación, sustituciones, adiciones y omisiones de letras, así como uniones de palabras. Muestra un evidente Retraso del Lenguaje.

La madre comenta que su hijo sigue siendo muy tímido y reservado, incluso con su propia familia. Es muy introvertido y poco expresivo en general.

Alumno 12

El alumno fue escolarizado a la edad de tres años. A la edad de 7 fue diagnosticado con Trastorno Generalizado del Desarrollo (Síndrome de Asperger). Es un alumno que se pone muy nervioso ante los cambios, los ruidos y el jaleo. Toma tratamiento farmacológico.

Según la Escala Weschler para niños, su CI corresponde a una deficiencia intelectual ligera. También muestra gran torpeza motriz. Su nivel de competencia comunicativa es casi normal, con baja valoración en la dimensión semántica y con vocabulario muy escaso para su edad. Tiene escasa relación con otros niños y dificultad para relacionarse. Acude semanalmente a la asociación Autismo Ceuta.

Repitió 6º E.P. Actualmente cursa 3º ESO, no habiendo repetido ningún curso en dicha etapa. No obstante se ha estancado en su desarrollo académico y no avanza.

Alumno 13

El alumno es escolarizado en Infantil de 3 años alcanzando los objetivos educativos a final de etapa. A su paso a la etapa de Primaria, tiene dificultades sobretodo en el área de Lengua por lo que recibe apoyo de Educación compensatoria desde 2º E.P. Cursando 4º EP es solicitada una exploración psicopedagógica a partir de la cual empieza a recibir apoyo de la especialista de Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje pasando a formar parte del Programa de Integración, diagnosticándole Retraso en el lenguaje y dificultades en lecto-escritura. Repitió 6º E.P.

El progreso del niño es adecuado, ha superado en gran parte las dificultades que presentaba, aunque necesita que se le siga estimulando su lenguaje, tanto a nivel expresivo como comprensivo. Necesita paliar sus dificultades en cuanto a la lectura en voz alta, silabeos, bloqueos, errores de acentuación; en comprensión su nivel es de 4º EP; en el dictado comete errores de acentuación, ortografía, sustituciones, omisiones y errores en la fragmentación y unión de palabras.

El idioma principal en casa es el dariya. Su tutela la tiene la abuela paterna porque al nacer presentó síndrome de abstinencia. Desde los cinco años le retiraron la custodia a la madre por incapacidad para hacerse cargo de él y, desde entonces, vive con su abuela.

5. Instrumentos de recogida de datos de la primera fase

Como se ha comentado anteriormente, la metodología de esta investigación es claramente cualitativa, pues su finalidad es la interpretación y transformación de la práctica. Por ello no se descarta recoger información de diversos ámbitos con ayuda de la observación, de la entrevista y del análisis de documentos (Rincón, 1997; citado por Bausela, 2004).

La importancia de una buena selección de instrumentos para la recogida de información radica, siguiendo a Martínez (2007), en que los datos obtenidos facilitarán el establecimiento de conclusiones pertinentes sobre la situación analizada aportando una alta calidad a dichos datos, obteniendo conclusiones adecuadas y válidas sobre el contexto investigado que facilite la toma eficaz de decisiones para una futura intervención.

Según Sánchez (2014), se deben seguir las siguientes estrategias en la recogida de la información:

- El investigador es quién obtiene, analiza e interpreta la información.
- Se precisa un control cercano y directo entre el investigador e investigado existiendo una relación flexible y cálida.
- Naturaleza cuantitativa de la información que se recoge.
- Son propias de la investigación constructivista.

Seguidamente presentamos los instrumentos de recogida de datos que se han empleado para cada una de las fases de esta investigación.

5.1. Primera fase: diagnóstico de la situación

En esta primera fase, destinada a conocer en profundidad la naturaleza y extensión del problema, se han empleado como instrumentos: cuestionarios, Informes Psicopedagógicos y Diario de clase.

5..1.1. Cuestionarios

Dentro de la técnicas de encuesta contamos con la entrevista y el cuestionario. Ambas persiguen recoger información relativa a aspectos profesionales, personales o sociales de un número determinado de sujetos. En este caso deseamos recabar datos sobre las características sociodemográficas (edad, sexo, niveles académicos...) y opiniones, actitudes, motivaciones, intenciones, conductas..., del alumnado que acuden al aula de logopedia.

Con los cuestionarios elaborados para esta investigación se ha intentado controlar la deseabilidad social del entrevistado (Martínez, 2007), en el que no contestan realmente a lo que se preguntan sino que dan respuesta que son socialmente más aceptadas que las reales. Por ello se les ha solicitado la mayor sinceridad posible en las respuestas y se les ha permitido que se lleven el cuestionario a casa y lo contesten en la más estricta intimidad y tranquilidad.

Como en este sentido, la entrevista puede ayudar a solventar la aparición de la deseabilidad social de las respuestas (Martínez, 2007), nos hemos entrevistado con aquellos padres y profesores de los alumnos cuyos cuestionarios al revisarlos, se han detectado respuestas contradictorias y/o anómalas.

Se ha tomado el cuestionario como instrumentos principal en esta investigación porque aporta numerosas ventajas. Siguiendo a Fox (1981) citado por Querol (2013), destaca que es capaz de alcanzar a un número amplio de sujetos, es un método poco costoso y sus instrucciones son muy normalizadas. Además, Querol (2013) también menciona otras ventajas citando a Cuevas (2002):

- Son de gran utilidad para obtener datos descriptivos que las personas proporcionan a través de sus experiencias.
- Permiten recoger mucha información en poco tiempo.
- Consiguen información que no se puede obtener por otros medios, y confirmar los datos obtenidos por encuesta o entrevista.
- Ofrecen la posibilidad de una codificación que permite el posterior tratamiento informatizado.

- En las investigaciones evaluativas y comparativas, son un método útil para generar la información a partir de la cual se pueden alcanzar conclusiones de este tipo.
- Son útiles como punto de partida del empleo propiamente dicho de métodos cualitativos.

El lenguaje empleado en los cuestionarios ha sido claro y adaptado al nivel cultural de las personas que lo han contestado, realizando preguntas muy concretas. Se han planteado algunas cuestiones repetitivas y que coinciden con datos dados en los Informes Psicopedagógicas. Con esto se ha pretendido dotar de fiabilidad y validez a los instrumentos y a los datos obtenidos, pues permite compararlas.

De acuerdo con Martínez (2007, p. 60), los pasos a seguir en la construcción de dichos instrumentos son:

1. Decidir la información a buscar en función del tema y variables de investigación, y de las características de los sujetos y contexto de la investigación.
2. Decidir el tipo de cuestionario a utilizar: con preguntas cerradas, abiertas o una combinación de ambas.
3. Redactar un primer borrador de preguntas y respuestas.
4. Revisar el borrador y, en su caso, reformular las preguntas, las respuestas y la estructura del cuestionario.
5. Aplicar el cuestionario en una muestra piloto para comprobar su calidad.
6. Reformar el cuestionario previo y redactar el definitivo, especificando los procedimientos para su utilización.

En este caso la información recogida con las técnicas de encuesta (Martínez, 2007, p. 59) es útil para:

- realizar análisis exploratorios sobre la temática que nos acontece,
- analizar tendencias de comportamiento en los alumnos que acuden al aula de logopedia del I.E.S.,
- ayudar a tomar decisiones sobre la futura intervención con dichos alumnos,
- averiguar posibles relaciones entre diversos factores y variables del fenómeno estudiado que ayuden a comprenderlo mejor,
- orientar acciones dirigidas a promover cambios en la situación analizada.

El cuestionario nº 1 (Anexo IV) está compuesto por ochenta y ocho ítems agrupados en cuatro temáticas escogidas atendiendo a los aspectos más importantes que se valoran en una evaluación psicopedagógica:

- Datos familiares del alumno: el contexto familiar es importantísimo a la hora de entender conductas y situaciones del alumno.
- Antecedentes médicos familiares: la mayoría de las enfermedades o patologías que sufren los alumnos tienen un alto porcentaje hereditario; y en los casos de alteraciones del habla también por adquisición a través de la imitación.
- Datos del desarrollo psicoevolutivo del alumno: el desarrollo humano se encuentra inmerso en un compendio general de diversas áreas de desarrollo y crecimiento que interactúan entre sí en los que una alteración en un aspecto concreto puede interferir en el resto de áreas.
- Pautas educativas: el orden, los reforzadores y castigos, los hábitos, etc.; hacen que faciliten o entorpezcan el rendimiento educativo de los alumnos.

Pueden parecer demasiadas preguntas, pero la mayoría son de respuesta breve y, todas ellas necesarias para recabar información relevante para la investigación. También, se les solicitó permiso a los padres y tutores legales de los alumnos para utilizar dicha información en la presente investigación.

El cuestionario 2 (Anexo V) aplicado a la comunidad educativa, consta de 24 cuestiones agrupadas en dos ámbitos: Datos familiares y Datos escolares. Este instrumento es más breve e intenta recoger datos más enfocados al ámbito curricular y de convivencia dentro del centro. De esta forma se complementa la información del cuestionario 1 y se facilita el contraste de datos.

Con todos estos ítems se recopila la siguiente información para intentar explicar la situación real de la investigación a través de estos datos:

- Sexo del alumno.
- Tipo de trastorno.
- Nivel económico familiar.
- Nivel académico familiar (estudios realizados, ocupación laboral).

- Nivel social familiar (número de hijos, separación o divorcio, tipo relación entre padres e hijos...).
- Lengua materna y grado en que utilizan el español.
- Enfermedad familiar importante.
- Algún miembro de la familia ha recibido apoyo logopédico.
- Desarrollo psicoevolutivo del alumno.
- Aparición y desarrollo del lenguaje y comunicación.
- El alumno recibe apoyo logopédico fuera del horario escolar.
- Si el alumno ha recibido apoyo logopédico en la etapa de Educación Primaria.
- Si los padres siguen una pautas educativas correctas (castigo, refuerzo, apoyo escolar, actividades extraescolares...)
- Relaciones sociales del alumno (en el instituto y en su barrio).
- Rendimiento académico (comportamiento en clase, expulsiones, castigos, notas académicas...)

Las respuestas del cuestionario son abiertas ya que son más fáciles de formular al no ser necesario prever el tipo de respuesta ni contrastar la exhaustividad de las respuestas (García, 2003).

Los cuestionarios pilotos se aplicaron a los miembros del Departamento de Orientación, en concreto a los profesionales que trabajan con los alumnos de atención a la diversidad. Una vez realizadas las revisiones, se diseñaron los definitivos.

5.1.2. Informes Psicopedagógicos

Los Informes Psicopedagógicos de los alumnos han sido elaborados por los orientadores del Equipo de Orientación y Evaluación Psicopedagógica de Ceuta (actual Unidad de Orientación) con la colaboración directa de la familia y profesionales implicados con los respectivos alumnos durante los cursos anteriores. La mayoría son revisiones de Informes y Dictámenes de Escolarización de cuando los alumnos cursaban la etapa de Educación Primaria y, que al promocionar a Educación Secundaria, han tenido que ser revisados por si era factible un cambio en el Dictamen de Escolarización.

Para su realización los orientadores se entrevistaron con los padres, tutores y restos de especialistas, le administraron diversas escalas, pruebas y test estandarizados (WISC, Test de Raven, ITPA, PLON, etc.). Las conclusiones y propuestas de intervención fueron aprobadas por los profesionales educativos implicados y, la determinación de si un alumno pasa o no a ser considerado como alumno con necesidades educativas de apoyo específico también ha sido revisada y aprobada, además, por la familia.

El acceso a los Informes Psicopedagógicos ha sido de gran utilidad porque han supuesto una gran fuente de información. De esta forma se ha podido contrastar y completar los datos aportados por la familia a través de la encuesta llevando a cabo el proceso de triangulación de los testimonios dotándolos de fiabilidad, validez y autenticidad.

5.1.3. Diario y trabajos de clase

Los alumnos que acuden al aula de logopedia lo hacen con una periodicidad de dos sesiones semanales de cincuenta minutos. Como lo trabajado con ellos está enmarcado dentro de un plan de intervención anual que se planifica a principio del curso escolar, las sesiones se organizan atendiendo a una planificación semanal con el fin de ajustar el contenido de las sesiones a las necesidades más inmediatas del sujeto.

Como instrumento de recogida de datos se ha utilizado el Diario de Clase del maestro especialista en el que se recoge en cada sesión lo trabajado con el alumno y las observaciones más pertinentes. Este diario de clase se ha ido gestando durante un año académico.

5.2. Segunda fase: valoración del Plan de intervención

Para comprobar la eficacia de nuestro Plan de intervención se han empleado, fundamentalmente, dos instrumentos: el test de comprensión de estructuras gramaticales y una prueba de evaluación escrita. Mediante su aplicación en dos ocasiones (antes y después del tratamiento) pretendemos conocer los avances experimentados por los alumnos.

5.2.1. CEG

Este instrumento creado por Mendoza, Carballo, Muñoz y Fresnada (2005), el Test de Comprensión de Estructuras Gramaticales (CEG) está diseñado para evaluar la comprensión gramatical. Está inspirado en el TROG- Test for Reception of Grammar de Dorothy Bishop (1983). Ambos se atienen a un formato de elección múltiple: ante la presentación de una lámina con cuatro dibujos, el sujeto tiene que señalar el que, a su juicio, se corresponde con la oración dicha por el examinador. Es un instrumento muy eficaz para analizar áreas específicas de dificultad.

Se debe tener en cuenta que la comprensión es una habilidad lingüística muy difícil de evaluar. “La comprensión gramatical es una parte integrante de la comprensión del lenguaje” (Calet, Mendoza, 2010, p. 63) y es “un evento privado considerado como un proceso inferencial” (Miller y Pau, y Mendoza y Fresnada, 2001, citado por Calet, Mendoza, (2010, p. 63). De igual forma, la evaluación de comprensión de textos en los sujetos de nuestra muestra, puede resultar una tarea imprecisa puesto que a esas edades la complejidad en el uso del lenguaje en Educación Secundaria es mayor. Miller y Paul (1995) citado por Mendoza, Carballo, Muñoz, y Fresnada, (2005, p. 63) afirman que “la comprensión del lenguaje se puede considerar como un evento privado”. Según Mendoza y Fresnada (2001) citados por los autores anteriores, “el poder determinar si un individuo ha comprendido o no un mensaje verbal entra de lleno en el terreno inferencial” (p. 63).

De todos los tipos de construcciones gramaticales, Mendoza, Carballo, Muñoz y Fresnada (2005), han seleccionado en esta batería aquellos que han sido más estudiados en referencia a la lengua española. Mediante un total de 20 bloques (que son los que conforman la prueba CEG) se analizan las construcciones recogidas en el Cuadro 17.

Cuadro 17

Bloques que componen el Test CEG

Bloque	Tipos de oraciones
A	Predicativas SVO no reversibles
B	Atributivas
C	Predicativas negativas
D	Predicativas pronominalizadas (reflexivas y no reflexivas)
E	Predicativas SVO reversibles
F	Predicativas SVO con sujeto plural (reversibles y no reversibles)
G	Coordinadas disyuntivas (con sujeto u objeto coordinado)
H	Predicativas SVCC de lugar (encima, debajo, delante y detrás)
I	Coordinadas adversativas (con sujeto u objeto coordinado)
J	Relativas al tipo SO
K	SVO con sujeto escindido
L	Comparativas absolutas
M	OVS con objeto focalizado
N	Con objeto pronominalizado (contraste de género)
O	Relativas del tipo SS
P	Coordinadas adversativas (con sujeto u objeto coordinado)
Q	Con objeto pronominalizado (contraste de género y número)
R	Pasivas OVS reversibles
S	OVS con objeto escindido
T	Relativas del tipo OS

Los dibujos correspondientes a cada bloque gramatical anteriormente especificados, se han diseñado de forma que uno de ellos sea el objetivo (el que corresponde a la oración dicha por el examinador) y los tres restantes sean distractores. Es la denominada técnica de “señalar X”, citada por Rice y Watkins (1996) en Calet et al., (2010), que tiene como ventaja la capacidad de despertar la curiosidad de los niños al tener que mirar las distintas opciones para elegir la adecuada. Seguidamente presentamos (Figura 4) como ejemplo una de las láminas utilizadas.

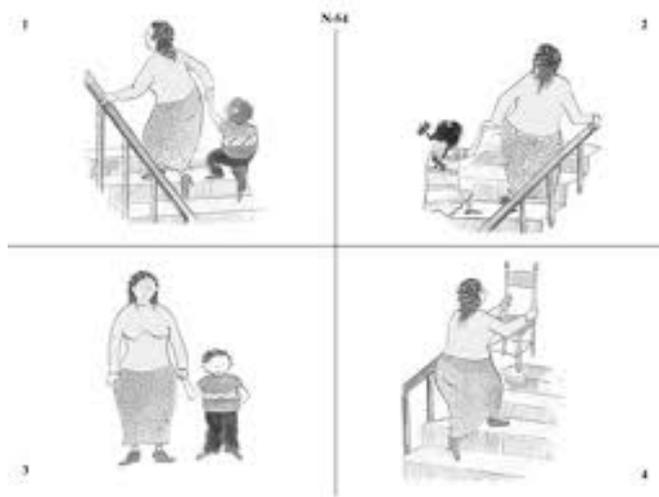


Figura 4. Lámina correspondiente al ítem N-54 de la prueba CEG.

En este caso, la frase pronunciada por el examinador es: “la mujer lo sube”. El dibujo 1 representa la respuesta correcta, el segundo es un distractor gramatical, el tercero es un distractor léxico y, por último, el cuarto es un distractor gramatical.

Esta dicha estructura distractora es aplicada en todos los ítems que conforman la batería del test.

En cuanto a la aplicación del test, su administración es sencilla ya que se emplea la misma hoja para registrar las respuestas y para corregirlas. Posteriormente, contabilizados el número de aciertos y errores y según la edad del sujeto, se localiza su equivalencia en percentiles en la tabla correspondiente adjunta en el manual de aplicación.

5.2.2. Prueba de Evaluación Escrita

La evaluación de la comunicación y del lenguaje no tiene razón de ser si no se tienen en cuenta los procesos de comprensión, producción y lectoescritura. En palabras de Gallardo y Gallego (2003, p. 116) dicha evaluación “debe realizarse a través de los principales procesos de la utilización oral y escrita”.

En el plan de intervención que nos atañe, y una vez determinados los márgenes establecidos para la comprensión, se delimita la evaluación de la expresión a través del proceso escrito ya que se considera el más factible de registrar de forma objetiva.

Teniendo presente el nivel curricular de la muestra y la etapa educativa que cursa el alumnado, mediremos su competencia en construcciones oracionales y de texto obviando planos más básicos como el fono-morfológico y prestando más atención a los aspectos léxico-semánticos.

Por tanto, se ha creído conveniente no emplear un test o batería determinada ya que ninguna respondía al cien por cien a las demandas de la investigación. Siguiendo a Gallardo y Gallego (2003, p. 122) se justifica la creación y el uso de un test no estandarizado para la ocasión por ser “de gran validez en la evaluación del lenguaje, permiten mayor flexibilidad en su aplicación y pueden modificarse según las características de los niños”. Se crea, en consecuencia, un instrumento propio para la ocasión, “Prueba de Evaluación escritura” (Anexo VI), basándose en las pruebas de escritura del test TALE, que es el que más se asemeja a nuestras necesidades de evaluación.

El TALE se aplica a sujetos con una edad de entre 6 y 10 años. Su planteamiento de base conductual se basa en evaluar las dificultades que puede presentar un alumno al enfrentarse a tareas de lectura y escritura. Identifica claramente a los sujetos con retrasos o avances en el dominio de estas habilidades y facilita el diseño de planes y programas de intervención educativa. Es por tanto, por lo que tomamos como referente esta escala para elaborar la prueba de “Evaluación Escrita”.

La valoración de las pruebas de este test responde a los siguientes criterios tanto en copia, dictado y escritura espontánea:

- Grafismo: tamaño letra, irregularidad, oscilación, líneas anómalas, interlineación, zonas, superposición (soldadura, curvas, trazos).
- Ortografía natural: sustituciones, rotaciones, omisiones, adiciones, inversiones, uniones, fragmentaciones.
- Ortografía arbitraria: acentuación, puntuación, cambios consonánticos.
- Velocidad (tiempo).
- Sintaxis (nº, género, omisión adición o sustitución de palabras, tiempo, orden, estilo telegráfico, incoherencia, enumeración de palabras y frases).
- Contenido expresivo (oraciones, calificativos, adverbios, causa-consecuencia).

En la creación de nuestra batería, añadiremos un criterio más que durante la aplicación y corrección de las pruebas se ha considerado preciso:

- Coherencia y cohesión en la escritura espontánea.

Finalmente, se elabora el Cuadro 18 como registro de evaluación de las pruebas de dictado, copia y escritura espontánea.

Cuadro 18

Registro de evaluación de las pruebas de dictado, copia y escritura espontánea

	Criterios	Pretest	Postest
COPIA	Grafismo: tamaño letra, irregularidad, oscilación, líneas anómalas, interlineación, trazos. Ortografía natural: sustituciones, rotaciones, omisiones, audiciones, inversiones, uniones, fragmentaciones. Ortografía arbitraria: acentuación, puntuación, cambios consonánticos. Velocidad: tiempo. Sintaxis: n ^o , género, omisión adición o sustitución de palabras, tiempo, orden, estilo telegráfico, incoherencia, enumeración de palabras y frases. Contenido expresivo (oraciones, calificativos, adverbios, causa-consecuencia) Coherencia y cohesión del texto.		
DICTADO	Grafismo: tamaño letra, irregularidad, oscilación, líneas anómalas, interlineación, trazos. Ortografía natural: sustituciones, rotaciones, omisiones, audiciones, inversiones, uniones, fragmentaciones. Ortografía arbitraria: acentuación, puntuación, cambios consonánticos. Velocidad: tiempo. Sintaxis: n ^o , género, omisión adición o sustitución de palabras, tiempo, orden, estilo telegráfico, incoherencia, enumeración de palabras y frases. Contenido expresivo (oraciones, calificativos, adverbios, causa-consecuencia) Coherencia y cohesión del texto.		
ESCRITURA ESPONTÁNEA	Grafismo: tamaño letra, irregularidad, oscilación, líneas anómalas, interlineación, trazos. Ortografía natural: sustituciones, rotaciones, omisiones, audiciones, inversiones, uniones, fragmentaciones. Ortografía arbitraria: acentuación, puntuación, cambios consonánticos. Velocidad: tiempo. Sintaxis: n ^o , género, omisión adición o sustitución de palabras, tiempo, orden, estilo telegráfico, incoherencia, enumeración de palabras y frases. Contenido expresivo (oraciones, calificativos, adverbios, causa-consecuencia) Coherencia y cohesión del texto.		

Fuente: Elaboración propia

Mediante estos cuadros se recogerán las anomalías manifestadas en las distintas pruebas por cada uno de los distintos sujetos obteniendo, por tanto, una visión

individual y generalizada de la expresión escrita. Posteriormente, dichas carencias serán abordadas en el presente programa de intervención para poder subsanarlas.

En cuanto a la edad de aplicación, esta batería podrá ser suministrada a sujetos de entre 11-17 años. Para ello se han elegido textos (copia y dictado) correspondientes con los niveles académicos y cognitivos pertinentes a sus necesidades de apoyo específicas.

Capítulo VI

Diagnóstico de la situación de partida

1. La triangulación de los datos

Para realizar el procesamiento de la información desde la triangulación partiremos de los siguientes criterios según cita Sánchez (2014): credibilidad, transferabilidad, dependencia y confirmabilidad.

- Credibilidad: es la confianza de los resultados. Se consigue mediante la observación persistente, la triangulación, el comentario de pares, la revisión de los participantes y con materiales relacionados.
- Transferabilidad: es la posibilidad de extrapolar los resultados a otros contextos manteniendo similares condiciones. Se consigue con la amplia recogida de información, con el muestreo teórico y con la descripción en profundidad.
- Dependencia: es la posibilidad de replicar el estudio y obtener los mismos hallazgos. Se alcanza mediante pistas de revisión, auditoría, réplica paso a paso y con métodos solapados.
- Confirmabilidad: es la garantía de que los resultados no están sesgados por el investigador. Se alcanza con la triangulación, el ejercicio de reflexión, la auditoría de confirmabilidad y la descripción bajo nivel de inferencia.

La triangulación es un procedimiento o estrategia de control de calidad de la investigación. Son decisiones que se toman a lo largo de la planificación, diseño, desarrollo y difusión de la investigación para intentar buscar credibilidad, transferabilidad, dependencia y confirmabilidad.

Siguiendo a Cisterna (2005), para el procesamiento de la información a través de la triangulación se seguirían los siguientes pasos:

- Selección de la información: de todos los datos obtenidos en las entrevistas, encuestas, informes, observación y diario de clase; distinguiríamos lo que sirve de aquello que es desechable. Para ello seguiríamos los siguientes criterios: pertinencia (aquello que está relacionado con la temática) y relevancia (que sea importante para el tema).

- Triangulación de la información por cada estamento: para conocer la opinión de los diferentes sectores de población en relación con los principales tópicos de la investigación se seguiría el *procedimiento inferencial*: consistiría en ir estableciendo conclusiones ascendentes, agrupando las respuestas relevantes por tendencias, que pueden ser clasificadas en términos de coincidencias o divergencias. Para ello se cruzan los resultados obtenidos a partir de las respuestas dadas por los sujetos a las preguntas y se cruzan dichas conclusiones de primer nivel, agrupándolas a una determinada categoría, y con ello se generan las conclusiones de segundo nivel (conclusiones categoriales). Así se derivan las conclusiones de tercer nivel (cruzando las conclusiones categoriales).
- Triangulación de la información entre estamentos: consistiría en dos acciones; la primera en triangular la opinión de los estamentos a las interrogantes centrales de la investigación, y la segunda en establecer relaciones de comparación significativa entre categorías.
- Triangulación entre las diversas fuentes de información: como se han empleado varios instrumentos (entrevistas, observación, informes); se analizarían las correspondencias obtenidas entre cada una de ellas; para comprobar si se dan los mismos resultados o no.
- Triangulación con el marco teórico: se retomará la discusión bibliográfica y desde allí producir una nueva discusión con los resultados concretos de dicho trabajo a partir de una interrogación reflexiva.

Para llevar a cabo el análisis de los datos cualitativos, se debe examinar sistemáticamente un conjunto de elementos informativos para delimitar partes y descubrir las relaciones entre las mismas y las relaciones con el todo.

Para la reducción de datos se siguen tres pasos: la separación de elementos, la identificación y clasificación; y el agrupamiento. Y los criterios para dividir la información son espaciales, temporales, conversacionales, sociales y temáticos.

2. Análisis e interpretación de datos

Tras la recogida de la información pertinente de los cuestionarios e informes psicopedagógicos, se ha procedido al análisis de los datos. El análisis de datos cualitativos, según Martínez (2007, p. 98): requiere una gran implicación y habilidad

interpretativa por parte del investigador para llegar a identificar adecuadamente los significados de la información recogida.

Recordamos, que a comienzo de curso 2013/14 la población real de los alumnos que acuden al aula de logopedia son de dieciséis alumnos; pero uno de ellos se matricula a principio del tercer trimestre en un PCPI (actual Formación Profesional Básica) de entidades y dos de ellos (que no son alumnos de integración pero acuden al aula de audición y lenguaje por manifestar disfemia y alteraciones del habla) no son autorizados por sus padres para formar parte de la muestra.

Para organizar y hacer más comprensible los resultados obtenidos en los Cuestionarios I y II, la información la clasificaremos por ámbitos según la estructuración de los instrumentos de recogida de la misma. Así tendremos los relativos a los datos familiares, antecedentes médicos familiares, desarrollo psicoevolutivo, pautas educativas y aspectos académicos.

Datos Familiares del alumno:

A nivel general mencionar que de los trece alumnos que conforman la muestra, más del doble son hombres (4 mujeres y 9 hombres), poniendo de manifiesto que en esta muestra los trastornos del lenguaje y de la comunicación afectan más a los varones que a las mujeres.

En cuanto a los datos relativos al núcleo familiar destacamos que el 100% de las madres no trabajan, dedicándose a las tareas domésticas. Los padres, en cambio, el 50% sí lo hacen frente al 41,67% que están en situación de desempleo y al 8,3% que son jubilados. Todo ello trae como consecuencia que la gran mayoría de las familias presenten un nivel socioeconómico bajo (76,92%). Estrechamente relacionado se haya el nivel de estudio de los progenitores, siendo en el caso de los padres de un 46,15% los que no cursaron ningún tipo de estudios, un 38,46% los que sólo cursaron estudios primarios y, tan sólo, un 7,69% estudios secundarios. En referencia a las madres, destaca un gran porcentaje de analfabetismo pues la mayoría se estrenaron en la maternidad a edades tempranas, abandonando los estudios. El 61,53% cursaron estudios pero ninguna llegó a finalizar la secundaria. Destacar que en casi todos los matrimonios un miembro de ellos nació y se crió en Marruecos, llegando a no conocer la lengua

española. De hecho, según los datos recogidos, el 84,61% de los progenitores poseen como lengua materna el dariya lo que desemboca en una adquisición y empleo empobrecido de la competencia comunicativa en español (afectando al lenguaje oral y escrito, a la escasez de vocabulario y dificultad en estructurar oraciones).

Referente al estado civil de los padres, son 7 el número de parejas divorciadas siendo adjudicadas las custodias a las madres. De dichos casos, sólo dos de los padres participan activamente en la crianza de sus hijos, produciéndose en el resto de los casos una atención intermitente o de dejadez. No obstante, un dato relacionado es que el 61,53% son familias numerosas lo que demuestra que el prototipo familiar, independientemente de si los progenitores permanecen juntos o no, es tener muchos hijos.

Antecedentes médicos familiares:

Según los datos obtenidos, 9 de los 13 alumnos de la muestra poseen algún familiar con algún antecedente médico. En concreto destaca la depresión, la diabetes, la drogodependencia, el cáncer y, en un 66,67%, necesidades educativas especiales (discapacidad intelectual, déficit de atención e hiperactividad y trastorno de espectro autista) y alguna alteración del lenguaje o de la comunicación (22,23%).

Desarrollo psicoevolutivo del alumno:

Con respecto a este apartado, los datos se recogen en la Tabla 2.

Tabla 2

Desarrollo psicoevolutivo del alumno

Criterio	Observaciones
Embarazo y parto	A nivel general embarazo y parto fueron normales pero al 100% de la muestra se les diagnosticó alteraciones durante la infancia (TGD, deficiencia mental y alteraciones de la comunicación. En dos casos hubo problemas en el embarazo debido a síndrome de abstinencia y riesgo de aborto.
Problemas de la infancia	Tan sólo en un caso se detectó al nacer anomalías El resto fue detectado durante la infancia, en concreto con TGD, DM y alteraciones de la comunicación.
Desarrollo psicomotor	El 76,93% anduvo a edad correcta.

	La mayoría posee un desarrollo psicomotriz ligeramente deficiente aunque no grave.
Primeras palabras	Según las encuestas, los trece alumnos lo manifestaron a edades correctas. Se da un caso de mutismo temporal sufrido por fiebres altas.
Control esfínteres	Según encuesta, todos lo controlan a edad correcta. En un informe se refleja que un alumno en 6ºEP presenta enuresis nocturna.
Anomalías orgánicas	No se detectan. No influye en la presencia de dislalias.
Alteraciones sensoriales	Sólo visuales (leves). Aunque no esté recogido por informes pertinentes, una madre expone que su hijo padece deficiencia auditiva leve.
Tratamiento farmacológico	3 de los alumnos son medicados a causa de padecer TDAH y TGD.
Alteraciones del lenguaje y/o comunicación	Se detectan en el 100% de la muestra. En un porcentaje alto retraso del lenguaje y en menor medida alteraciones fonológicas, disfemia u otras.
Autonomía	El 92,30% afirman que los discentes son autónomos. El único caso que no lo es, corresponde con el diagnóstico de TGD.
Conductas extrañas	Un 38,46% manifiesta conductas extrañas. Se trata de conductas de soledad, introversión, nerviosismo y destrucción.
Edad escolarización	El 69,23% lo hicieron a la edad establecida (3 años). Un 30,76% a los 4 años, y un 7,69% a los 5 años.
Incorporación NEE	La mayoría se incorporó al Programa de Integración cursando 1º E.P. Del resto, el 30,76% en EI. El 23,07% en 3ºEP y ninguno en ESO.
Curso incorporación AL	De forma simultánea a la consideración de NEE.
Apoyo logopédico privado	La mayoría nunca ha acudido a logopedia privada. Tan sólo un caso sí al ser subvencionado por el seguro médico.
Familiar que haya recibido apoyo logopédico	En 5 casos hubo familiares que tuvieron que ser tratados logopédicamente. Fue a consecuencia de Retraso del lenguaje y TGD.

Fuente: elaboración propia

Pautas educativas-familiares:

Para analizar los datos recogidos del cuestionario sobre los aspectos educativos de la muestra mencionaremos, en primer lugar, que según las respuestas dadas la convivencia familiar entre progenitores, hijos y hermanos es correcta en casi toda la totalidad de los casos (exceptuado en aquellos en los que los padres están separados y no existe trato cordial entre padre-hijo). Esta correcta sintonía se ve reflejada en que doce de los trece alumnos encuestados participan en algunas de las tareas domésticas.

No obstante, esta conexión se ve alterada en los cinco casos en los que la familia recibe quejas de sus hijos tanto en el instituto como fuera de ellos.

La relación de los alumnos con sus iguales se ve alterada en un 23,07% frente a un 69,23% que afirman mantenerlas de manera adecuada. Este aspecto es muy positivo pues favorece el desarrollo de la comunicación y del lenguaje, aunque en la realidad socioeducativa de la muestra el idioma que utilizan mayormente no es el curricular, afectando negativamente a su desarrollo académico.

En referencia a las pautas comportamentales en el seno familiar, al preguntar en el cuestionario si los padres regañan, recriminan o castigan a sus hijos cuando muestran un mal comportamiento, en el 100% de los casos contestan que sí. Por otro lado, la mitad de los progenitores afirman que ayudan y se implican en las tareas académicas de los discentes. No obstante, teniendo en cuenta el bajo nivel cultural familiar es destacable que sólo un alumno de la muestra acuda a clases particulares en horario extraescolar, ya que se sobreentiende que si en gran medida los progenitores no finalizaron estudios primarios difícilmente podrán apoyar académicamente a sus hijos. Asimismo, al preguntar en el cuestionario sobre si el alumnado recibe algún apoyo privado en horario extraescolar tipo logopedia, psicología, asociación..., sólo un alumno acude una vez por semana a una asociación específica del trastorno que padece. Al indagar sobre la existencia de hábitos de estudio en casa, 6 familias afirman que los alumnos no mantienen ninguna rutina al respecto mientras que 5 sí y 2 no saben/no contestan.

Cuando se pregunta a los progenitores sobre su opinión acerca de la labor desempeñada por los profesionales educativos que atienden a sus hijos, el 76,92% afirman estar satisfechos, mientras que el 15,38% no y el 7,69% responden que no saben/no contestan. De igual forma, el 23,07% afirman conocer a los profesores, el 7,69% contestan negativamente y el 46,15% conocen sólo a algunos de ellos.

Sin embargo, en los registros del Departamento de Orientación del centro aparecen datos que nos indican la respuesta reacia de las familias a acudir al instituto y a contestar las llamadas telefónicas de los tutores. No obstante, la mayoría en el cuestionario justifica que sí acuden a hablar con el profesorado de forma habitual.

Vida académica:

Los datos recogidos en la Tabla 3, proceden de los registros del Departamento de Orientación y de la Jefatura de Estudios y de las respuestas al cuestionario 2 por parte de la comunidad educativa en referencia a las relaciones entre las familias y el ámbito académico.

Tabla 3

Aspectos de la vida académica

Aspectos	Observaciones
Padres que acuden cuando son requeridos	El 92,30% acuden siempre cuando se les reclaman en el instituto y el 7,69% a veces.
Progenitor que acude a instituto	En el 53,84% acuden ambos padres, el 46,15% las madres y el 7,69% el tutor legal en el único caso estipulado.
Idioma que hablan los progenitores cuando acuden al centro	El 100% emplea el castellano al entrevistarse con la comunidad educativa aunque en algunos casos necesitan la ayuda de algún familiar o del conserje del centro. Cuando la competencia comunicativa de los padres en la lengua castellana no es óptima, difícilmente existe una comunicación fluida con el profesorado ni un apoyo lingüístico óptimo en casa.
Familias intervenidas por el TS/TI	El 38,46% de las familias fueron intervenidas. De entre las causas: acoso escolar, problemas disruptivos, escasez recursos económicos, absentismo escolar...
Familias visitadas por el TS/TI	De las familias intervenidas el 23,07% fueron visitas en casa. Bien porque los padres no acuden cuando se les llaman o porque el alumno no asiste al centro.
Familias que recibieron beca	11 de las 13 familias entrevistadas reciben becas del Ministerio de Educación.
Familias que se beneficiaron del Banco de Libros	A través de los trámites pertinentes con el D.O., 9 de los 13 alumnos hacen uso de este recurso.

Fuente: elaboración propia

Según datos registrados por el D.O. el 30,76% de los padres de los alumnos que conforman la muestra han sido citados alguna vez por incumplimiento por parte de los alumnos del régimen disciplinario del centro. En concreto, el 23,07% fueron llamados 1 vez, el 7,69% 2 veces y el 23,07% más de 3 veces. Se vislumbran según esta información la manifestación de conductas disruptivas justificada por los siguientes datos recopilados.

Junto a lo anterior, más de la mitad de los alumnos han sido castigados alguna vez por manifestar conductas contrarias al Reglamento de Régimen Interno del Centro. De hecho, según el tipo de castigo aplicado tenemos que el:

- 3,93% de los castigos aplicados han sido por retraso en el horario escolar.
- 29,92% han sido castigos en el Aula de Mejora.
- 22,04% castigados sin recreo.
- 5,51% castigados a 7º h (14,15-15h)
- 26,77% reprendidos con partes en la agenda escolar, y
- Ningún castigado con otra medida alternativa.

Por último, en la Tabla 4 se reflejan algunos datos relevantes sobre el nivel de competencia curricular de la muestra, si han repetido alguna vez a lo largo de su escolarización y qué pensamientos de futuro expresan:

Tabla 4

Datos relativos a la situación académica de la muestra

Situación académica	Observaciones
Nivel de Competencia Curricular	De los Informes Psicopedagógicos se extrae este dato: toda la muestra posee un nivel inferior al curso al que está matriculado. Por consecuente, todos requerirán el uso de Adaptaciones Curriculares en las áreas instrumentales y necesitarán apoyo del especialista de Pedagogía Terapéutica.
Alumnos repetidores	11 de nuestros alumnos han repetido alguna vez a lo largo de su escolarización.
Etapas repetidas	Ninguno ha repetido en la etapa de E.I., 8 sí en EP y 4 en ESO.
Desean acabar la ESO	Al preguntar a los alumnos de la muestra si desean acabar dicha etapa, 8 contestan que sí, 2 que no y 3 no saben.
Interesados en cursar PCPI	Muchos de los alumnos con dificultades para finalizar estudios obligatorios solicitan matricularse en un PCPI (actual FPB). En la encuesta se ha registrado que 7 sí lo desean mientras que 6 prefieren continuar con la ruta ordinaria.

2.1. Incongruencias encontradas en el análisis de datos

Durante el análisis de los datos recogidos a través de los cuestionarios y de los Informes Psicopedagógicos, se detectaron algunas incoherencias.

Así, en el caso de un alumno, en el Informe Psicopedagógico figura un diagnóstico de Síndrome de Asperger. No obstante, cuando se analiza el aspecto

cognitivo se especifica un retraso mental leve, por lo que, según el DSM-IV 1994 el diagnóstico ya no correspondería a este síndrome, sino al Síndrome Autista. Una explicación posible dada por el orientador educativo del centro es que el alumno a pesar de tener un déficit cognitivo leve, no muestra fuertes patrones conductuales característicos del autismo, sino más cercano al síndrome de asperger.

En este mismo sujeto, se da otra incongruencia en el Dictamen de Escolarización. Pues dadas las características del espectro autista que manifiesta el discente en su vida académica, tanto padres y profesores consideran que sería positivo derivarlo a un centro específico modificando así el tipo de escolarización y buscando una alternativa más adaptada a sus necesidades.

Algo similar ocurre con otro alumno, que a pesar de no haber superado la totalidad los objetivos del segundo ciclo de E.I., continúa cursando estudios en el IES Abyla. Aquí el profesorado también demanda una derivación a un centro más cualificado para atender las necesidades del alumno.

Cuando se le pide a la familia de un alumno que conteste a los ítems del cuestionario sobre el número de hermanos que forman su familia, la madre no menciona a dos hijos menores que no viven en casa porque servicios menores le retiró la custodia y actualmente residen en la península. Tuvimos conocimiento de este acontecimiento porque la orientadora lo menciona en el Informe Psicopedagógico.

Por último, nos gustaría comentar que se ha dado el caso en varios sujetos en los que la familia menciona en el cuestionario que sus hijos presentan problemas de audición o de visión a pesar de que no añaden ningún informe médico al respecto ni se refleja en el Informe Psicopedagógico. De la misma forma, hay Informes Psicopedagógicos en los que se menciona la necesidad de que el alumno use gafas para paliar sus problemas de visión, pero los padres no siguen las recomendaciones, por lo que los menores no acuden al oculista.

En definitiva, la triangulación de la información recogida, nos ha permitido obtener suficientes datos sobre la situación de partida que va a enriquecer nuestra investigación.

3. Conclusiones

Una vez recobrada la información pertinente a través de los cuatro instrumentos empleados y de la propia experiencia docente durante dos cursos académicos, resumimos a continuación las conclusiones obtenidas en esta primera parte del estudio con la que pretendemos dar respuesta a **los interrogantes básicos planteados al comienzo de esta investigación:**

1) ¿Se adecua la atención logopédica brindada a los alumnos y sus necesidades individuales y contextuales del alumno?

La atención logopédica se plantea a través de un programa de intervención anual esbozado a principio de curso. Se parte, para ello, de una evaluación inicial del alumno y de los informes psicopedagógicos y logopédicos derivados de los especialistas que trabajaron con el alumno en el curso anterior. No obstante, a medida que transcurren los trimestres, el programa de intervención inicial se va ajustando a sus necesidades.

Pero aun así, la intervención diaria desarrollada no termina de adaptarse a las carencias que presenta el sujeto derivadas de las grandes insuficiencias lingüísticas en el español.

Sería necesario, por tanto, crear un plan específico de estimulación del lenguaje que abordase el castellano como segunda lengua y que se ajuste a la realidad lingüística-social del discente.

2) ¿Es suficiente y adecuada la implicación y participación de la comunidad educativa (tutor, especialistas, profesor de P.T., trabajadora social, psicopedagogo...) en la rehabilitación logopédica del alumno?

La labor del especialista de audición y lenguaje toma como referencia curricular los objetivos y contenidos del área de lengua castellana y literatura. Además, su intervención tiene siempre presente las carencias del alumno a nivel general y en relación con las diferentes áreas curriculares; pues no podemos olvidar que nuestra labor queda enmarcada dentro del ámbito curricular.

La implicación de la comunidad educativa suele ser activa y positiva, pero siempre fuera del aula. Hasta ahora, nunca se ha realizado un apoyo dentro del grupo-clase, hecho que se debe tener en cuenta para plantearlo en un futuro.

Al pertenecer la especialista en Audición y Lenguaje al Departamento de Orientación, la relación con los tutores, especialistas, trabajadora social, orientadora y técnicos en integración, es constante. A pesar de ello, hay que tener presente que la labor logopédica no es evaluable a nivel curricular; por lo que en este aspecto es el especialista en pedagogía terapéutica quién adquiere mayor responsabilidad.

3) ¿Es suficiente y adecuada la implicación y participación familiar en la rehabilitación logopédica del alumno?

La implicación familiar es insuficiente pues no existe una continuidad entre lo trabajado en las sesiones y los patrones comunicativos-lingüísticos en el seno familiar.

Tengamos presente que la mayoría de los alumnos tienen una lengua materna diferente a la vehicular, presentando grandes dificultades en su uso y dominio. Si además, añadimos que el contexto social del alumno en horario extraescolar es un barrio del extrarradio donde el castellano no es necesario para desenvolverse; dichas deficiencias aumentan.

Además, las familias no son conscientes de la importancia de la intervención logopédica; por lo que no se preocupa por la marcha de su hijo en el programa específico, ni de colaborar a través de apoyos privados. De tal forma que la labor del maestro de audición y lenguaje en el instituto queda aislada y descontextualizada.

4) ¿Influye que el alumno reciba o no apoyo logopédico privado en horario extraescolar?

Aunque ninguno de nuestros alumnos recibe apoyo logopédico privado en horario extraescolar; sí es totalmente positivo que exista una ayuda extra. Cuanta mayor estimulación en el plano lingüístico-comunicativo, mayores destrezas y habilidades alcanzará el alumno.

Es comprensible, que en los casos de nuestra población; las familias poseen un nivel económico bajo no pudiendo permitirse pagar este tipo de apoyo. No obstante, sí existen subvenciones que pueden facilitar afrontar dicho gasto.

En concreto, en este curso escolar se ha contado con el apoyo extra de una especialista en audición y lenguaje del plan de empleo; ofertando apoyo en la séptima hora para aquellos alumnos más necesitados. La realidad es que los alumnos no han aprovechado esta oportunidad ni sus familias se han interesado por estas ayudas. En este sentido es muy importante que las madres/padres se impliquen más en los procesos educativos de sus hijos.

5) ¿Influye que el alumno haya recibido apoyo logopédico desde edades tempranas?

El recibir apoyo logopédico a edades tempranas es totalmente positivo. En el caso de estos alumnos; todos recibieron tratamiento desde el momento en el que se diagnosticaron sus necesidades educativas especiales. De hecho, según los informes de la etapa de educación primaria; los alumnos alcanzan una gran mejoría; pero se estacan en el tercer ciclo de esta etapa y en la etapa de educación secundaria. Es como si los períodos críticos de adquisición de conocimientos y habilidades caducaran; no mostrando los alumnos grandes avances a pesar de seguir siendo tratados.

Además de la importancia que supone el temprano comienzo de la intervención, la existencia de una continuidad funcional en el ámbito familiar y social de las habilidades abordadas en la intervención también lo es.

6) ¿Influye el número de sesiones semanales que recibe el alumno y su duración?

El número de sesiones y su duración sí influye en la evolución de las dificultades tratadas.

Dada la organización espacio-temporal del maestro de A.L, el horario curricular del alumno con la presencia de numerosas asignaturas con gran peso académico y el número de sujetos que necesitan ser atendidos; la periodicidad de las sesiones es de dos

semanales con una duración de 50 minutos (que es la establecida por el centro a nivel general).

Lo idóneo sería una sesión diaria en la que se contextualizase las necesidades académicas a través de los contenidos de la intervención específicos. La duración de la sesión es correcta, pues en la mayoría de los casos los alumnos presentan problemas de atención y concentración; por lo que un aumento en la duración de las sesiones sería sinónimo de aburrimiento y poca efectividad.

El aumentar el número de sesiones semanales tiene una gran dificultad en el ajuste con las asignaturas curriculares, pues tanto los especialistas como los alumnos no desean perder horas de clases. Por tanto, se podría proponer recibir apoyo a séptima hora, esta sesión fue creada por la dirección del centro para casos de cumplimiento de alguna sanción o de realización de una tarea extra.

7) ¿Fue adecuada la atención logopédica recibida durante la etapa de educación primaria?

Esta pregunta es compleja de contestar pues se desconoce en qué consistió el apoyo recibido por el alumno en etapas anteriores. Tan sólo, se puede acceder a los informes logopédicos elaborados por la especialista pertinente. Pero lo que sí es obvio, es que si el alumno a pesar de ser tratado durante la etapa de E.P., no mejora ni alcanza los objetivos marcados a priori; debe haber alguna variable que esté alterando el proceso.

8) ¿Influye que el alumno posea una lengua materna diferente a la curricular?

En nuestro caso, influye negativamente; la competencia en cada uno de los sistemas lingüísticos es muy asimétrica, siendo el dariya la lengua principal. La lengua española o vehicular solo la utilizan los alumnos en el ámbito académico, no adquiriendo una competencia comunicativa adecuada por las interferencias entre ambas lenguas.

Tampoco ayuda el contexto socio-familiar donde se desarrolla la vida de nuestro alumnado, porque no favorece el aprendizaje de la lengua española. Esta última, es muy poco valorada por un sector de la comunidad árabe parlante, precisamente el más necesitado por su precariedad económica, social y cultural.

9) ¿Influye o es determinante el tipo de trastorno o retraso comunicativo-lingüístico que posee el alumno?

Esta influencia viene marcada por la naturaleza del trastorno o retraso que manifieste el alumno y si, éste, se produce de forma aislada o viene condicionado por un síndrome o trastorno más general. Es decir, en el caso del alumno diagnosticado con Trastorno Generalizado del Desarrollo (Síndrome de Asperger), el plano comunicativo-lingüístico se verá estrictamente alterado porque es algo intrínseco al cuadro patológico.

En el resto de sujetos de la muestra, todos ellos exhiben retraso en el lenguaje asociado a un retraso cognitivo. Este hecho provoca que exista una relación bidireccional de influencia negativa entre el retraso cognitivo y el retraso del lenguaje; en el que las carencias en uno de estas áreas provoca carencias en la otra área.

Es decir, no se sabe si la causa del retraso comunicativo se debe a causas específicas de dicha competencia o, se deba a esas insuficiencias en el plano cognitivo. Por tanto, a la hora de intervenir desde el ámbito logopédico, se debe hacer desde una perspectiva globalizada y contextualizada teniendo presente ambos aspectos.

Al darse esta confluencia de factores, la rehabilitación es más costosa en cuanto a esfuerzo y a tiempo. Caso contrario, en los alumnos que sólo presentan retraso del lenguaje sin tener asociado ninguna otra deficiencia, la rehabilitación es más dinámica y rápida sostenida por el avance espontáneo evolutivo.

10) ¿Influyen otras alteraciones asociadas?

Continuando con el planteamiento expuesto en la cuestión anterior y analizando nuestra muestra, hay que tener presente que todos los discentes, al presentar lagunas en varias áreas del desarrollo necesitarán mayor tiempo para alcanzar la competencia

comunicativa necesaria. Si a esto le añadimos que los humanos pasamos por diferentes etapas y momentos del desarrollo más óptimos para alcanzar los estadios evolutivos considerados como normales y comunes (Lenneberg, 1975), es primordial que los alumnos reciban una atención temprana, continua y ajustada a sus necesidades más personales.

En definitiva, cuando confluyen otras alteraciones asociadas sobre todo si son relativas al ámbito cognoscitivo, las dificultades se acrecientan.

11) ¿Perjudica o beneficia en el planteamiento de la rehabilitación que el alumno esté diagnosticado como a.c.n.e.e.?

En ninguno de los casos expuestos, el que los alumnos sean considerados o no como a.c.n.e.e.; ha favorecido ni positiva ni negativamente. A nivel general, es más cuestión de concienciación del alumno y la propia familia que de las dificultades de aprendizaje.

La rehabilitación logopédica exige del profesional tratar los problemas relacionados con el lenguaje y sus alteraciones, en este sentido no debe afectar que los alumnos tengan otros trastornos añadidos.

12) ¿Perjudica al alumno el apoyo fuera del aula?

Que perjudique o no que el alumno reciba apoyo fuera del aula viene dada por varios factores complicados de controlar: la coordinación entre la especialista de A.L. y los profesores de la materia en la que el alumno se ausenta; la implicación del alumno en recuperar lo dado en clase mientras está en el aula de logopedia y las facilidades dadas por el profesor de área al alumno para poder seguir la marcha del grupo-clase.

Grosso modo, se puede afirmar que el apoyo fuera del aula en la etapa de Educación Secundaria perjudica a la marcha del alumno en las áreas curriculares pues es dificultoso encuadrar las sesiones de logopedia en el horario académico del alumno para que éste no se ausente en las asignaturas más relevantes. También influye negativamente en su autoestima y autoconcepto, ya que el hecho de que abandone su

grupo de referencia para acudir a apoyo genera sentimientos de ridículo, de segregación y baja autoestima.

Como consecuencia, al principio de curso cuando la especialista en A.L. elabora el horario junto con jefatura, se intenta encuadrar las sesiones de tal forma que los alumnos acudan al aula de audición y lenguaje en las asignaturas no evaluables u optativas como son: Religión Católica, Estudio Asistido o Tutoría. Si esto no es posible, se recurren a las asignaturas no instrumentales como Educación Plástica y Visual, Música, Comunicación Oral y Escrita o Tecnología. Asimismo, para evitar situaciones emocionales negativas en el alumno, se trabaja junto con los tutores y resto del profesorado estos aspectos con el fin de crear conciencia en la comunidad educativa.

13) ¿Mejoran o empeoran los alumnos sus resultados académicos al recibir apoyo logopédico?

Para poder contestar a esta pregunta, sería necesario investigar los resultados académicos manipulando la variable independiente “recibir apoyo logopédico”, durante unos trimestres o un curso escolar y posteriormente contrastar los resultados académicos.

Sí es cierto que la intervención logopédica está enmarcada dentro de la programación anual del área de Lengua Castellana y Literatura, por lo que los resultados en esta asignatura suelen mejorar. No obstante, que el desarrollo escolar del alumno se vea influenciado negativamente tiene relación directa con otras variables mencionadas anteriormente.

El único ejemplo que disponemos en esta investigación, es el de una alumna diagnosticada con n.e.e. que ha recibido apoyo logopédico durante toda la etapa de E.S.O: no se ha visto influenciada negativamente, pues ella hacía todo lo posible por aprovechar el apoyo que se le brindaba y de recuperar la clase de la que se ausentaba, para acudir al aula de logopedia, dedicando tiempo al estudio en horario extraescolar. Además, ella llegó a ser lo suficiente autónoma como para decidir si algún día necesitaba quedarse con el grupo-clase para no perderse la explicación y posteriormente, recuperar la sesión logopédica en un horario más conveniente.

Por lo que la influencia tanto negativa o positiva dependerá de la responsabilidad del propio alumno.

3.1. Otras conclusiones derivadas del análisis de datos

Una vez contestados de forma reflexiva a los interrogantes básicos planteados al comienzo de la investigación, se exponen otras conclusiones derivadas del análisis de datos y que consideramos pertinente mencionar (se continúa, por tanto, la enumeración de los puntos anteriores):

14) ¿Es necesario que el alumno reciba un seguimiento por parte de los servicios públicos de sanidad?

Sí, porque los servicios de sanidad pueden ayudar a las familias a controlar las carencias del alumno y mejorar la calidad de vida del mismo. En concreto, la unidad de Salud Mental juega un papel importante en este sentido al brindar los servicios de psicología, psiquiatría, logopedia y trabajadora social. De esta forma, revisarán y controlarán los tratamientos farmacológicos en los casos en los que sean necesarios, ofrecerá la posibilidad de recibir apoyo logopédico privado y mejorará la situación familiar a través de la intervención de la Trabajadora Social y la Psicóloga.

También, la información aportada por estos especialistas será de gran utilidad para los profesionales de la enseñanza, pues manejarán datos reales y fiables sobre el estado psicoevolutivo del alumno. Por consiguiente, facilitarán el trabajo conjunto y continuado de los especialistas sanitarios y académicos (psicóloga y orientadora; logopeda y maestra de A.L, etc.).

Por otro lado, datos preguntados en la encuesta son respondidos sin ningún apoyo fiable; por ejemplo en lo relativo al desarrollo evolutivo como la edad en la comenzó a andar o hablar, etc.

En los casos de la muestra, algunos alumnos acuden a los especialistas sanitarios; pero suele ser de forma ocasional y no aportan datos al respecto. Otros en cambio, no hacen uso de estos recursos. No obstante, en la minoría de los casos, algunas

familias sí mantienen informados al personal docente sobre lo acontecido en este sentido.

15) ¿Influye el nivel socioeconómico familiar?

Por supuesto que influye; además, de forma relevante. Todos los estudios coinciden en que el nivel socio-económico y cultural de la familia es una variable que incide en los resultados académicos. Los niños y niñas tienen que tener sus necesidades mínimas cubiertas: vivienda digna, alimentación adecuada, acceso a la sanidad, etc.

Nuestro alumnado aunque no vive en condiciones límites, sí que algunos aspectos son precarios: sobre todos los relacionados con el ámbito cultural. En realidad viven entre dos mundos, el occidental o europeo y el marroquí; la mayoría de los familiares no saben ni leer ni escribir en español ni tampoco sienten una necesidad acuciante por aprenderlo.

En consecuencia, construyen un entorno aislado de la realidad educativa, institucional y social de España, que va en detrimento del propio desarrollo de nuestros estudiantes de origen magrebí.

16) ¿Influye el desarrollo psicoevolutivo del alumno en la rehabilitación?

Los estudios sobre el desarrollo psicoevolutivo humano ponen de manifiesto la existencia de unos períodos críticos de adquisición de conocimientos, habilidades, y actitudes enmarcados en unas edades concretas, de tal forma, que pasado estos períodos, la adquisición de esos aprendizajes se consiguen de forma más dificultosa o ni siquiera llegan a alcanzarse. Por todo ello, hay que intentar fomentar la estimulación temprana y la detección precoz de las dificultades en el alumnado.

Para tales adquisiciones tanto la escolarización temprana, y evitar el absentismo son aspectos fundamentales para un buen desarrollo. También un diagnóstico a tiempo sobre deficiencias relacionadas tanto con la audición como la visión, ayudan al desarrollo normalizado de los estudiantes.

17) ¿Influye la relación y coordinación entre la familia y la especialista de A.L.?

Una relación activa y colaboradora entre la familia y el especialista de A.L. (y en general con los miembros del claustro) repercutirá de forma positiva en el alumnado, pues se aunarán criterios, se apoyará lo trabajado en clase, habrá una continuidad y se contextualizará la intervención.

En los alumnos de la muestra, con escasas familias se mantiene comunicaciones periódicas; de hecho, en algunos casos la familia no conoce en qué consiste el apoyo logopédico o su función exacta. También es cierto que la especialista de A.L. debe contrarrestar esta realidad a través de llamadas telefónicas o citaciones a las familias: debería ser un esfuerzo mutuo.

18) ¿Debe ser revisada la situación de escolarización de algún alumno de la muestra dadas sus características?

Sí, concretamente en dos casos. En uno de ellos el alumno posee un TGD que le afecta tanto en su adaptación social, a la comunicación, al establecimiento de relaciones con los demás, y a la integración escolar. Dichas carencias no eran tan subrayadas en la etapa de E.P.; pero desde que el alumno promocionó y fue escolarizada en el centro de E.S.O., éstas han aumentado considerablemente, pues la dinámica de los institutos es totalmente diferente a los colegios. En consecuencia, el desfase curricular ha ido en aumento haciendo que el alumno se sienta muy perdido y cada vez más reacio a acudir al instituto.

El otro caso, es un alumno cuyo nivel de competencia curricular es de Educación Infantil, pues presenta una Deficiencia Mental moderada. Él requiere adaptaciones muy significativas en todas las áreas curriculares y una atención muy individualizada y adaptada a sus dificultades; pero ésta no siempre puede ser ofrecida debido a las peculiaridades de la organización del instituto. En consecuencia, el alumno muestra actitudes disruptivas en el aula y en el centro pues se encuentra totalmente descontextualizado y perdido; manifestando graves problemas de disciplina y convivencia.

En ambos casos, la comunidad educativa ha propuesto a lo largo de este curso escolar modificar el dictamen de escolarización y derivar al primer alumno al módulo

de Transición a la Vida Adulta del colegio de educación especial y, al otro alumno, escolarizarlo en el centro específico de educación especial en régimen ordinario con el fin de poder dar una salida real y funcional a las carencias e insuficiencias de los discentes.

Como consecuencia, se decide elaborar un Plan de Intervención que parta de las conclusiones obtenidas y que busque la mejora de la realidad educativa y personal del alumnado.

Capítulo VII

Plan de Intervención

1. Justificación

Tras el análisis exhaustivo de los datos obtenidos y las conclusiones en las primeras fases de esta Investigación-Acción, se asientan las bases para proceder a la consecución de las sucesivas etapas que suponen la propia acción como intervención.

Con el presente “Plan de Intervención en el Lenguaje” se pretende mejorar las competencias comunicativas del alumno y su rendimiento académico. Basado en una perspectiva funcional del tratamiento logopédico (a diferencia de los planteamientos tradicionales), se le otorga más importancia a la dimensión pragmática que a la fonológica. Se persigue una intervención globalizada, funcional y práctica que aborde primeramente los aspectos más generales y luego los específicos de cada alumno. Tendrá como referentes principales la expresión y la comprensión oral y escrita y el uso funcional del lenguaje. De tal forma que la intervención no se aisle de la realidad académica ni de los contenidos curriculares que el alumno debe superar para promocionar (punto de vista que también comparte Schielfelbusch, 1975, citado por Hernández, 2004). Además, otorgándole practicidad a la mediación se perseguirá también aumentar el interés del alumnado para continuar estudiando (Sánchez y col., 2013).

Por otro lado, dada la realidad multicultural de nuestro entorno (ciudadanos, alumnos y muestra utilizada), apostaremos por una “rehabilitación del lenguaje en la multiculturalidad” (Hernández, 2004, p. 132). Como bien justifica el autor, se hablará de rehabilitación y no de intervención, pues se empleará un “conjunto de métodos que tiene por finalidad la recuperación de una actividad o función perdida o disminuida por traumatismo o enfermedad” (Real Academia de la Lengua Española) con el fin de recuperar o mejorar aquellas funciones o habilidades desmejoradas o perdidas reforzando aquellas que tiene adquiridas y que funcionalmente le servirán para evolucionar como persona. Se buscará como señala Ramírez (2004) dejar a un lado la enseñanza homogeneizada para emplear una enseñanza que atienda a la diversidad que tenga en cuenta el nivel curricular y las necesidades individuales de cada alumno con el

fin de evitar la desintegración de aquellos que no son capaces de seguir el ritmo de la clase.

Hernández (2004) otorga gran relevancia al factor multicultural en la rehabilitación logopédica pues las dificultades se subrayan cuando existen factores culturales diversos (como lenguas maternas con sonidos lingüísticos opuestos o inexistentes en la lengua curricular). Por ende, el prisma rehabilitador debe basarse en el conocimiento anatómico y fisiológico del paciente y en la naturaleza lingüística del idioma en el que se interviene. Todo ello teniendo presente, como menciona Sánchez (2004), que toda acción educativa tiene que perseguir que los discentes desarrollen capacidades propicias a respetar la diversidad étnica y cultural apreciando sus peculiaridades. Perez-Condón (2008) menciona la evidente relevancia de la dimensión cultural en los procesos comunicativos ya que compartir el mismo idioma no supone compartir elementos culturales idénticos.

Se persigue con este plan de intervención que la rehabilitación logopédica comprendida como a atención a la diversidad, sea un gran avance social facilitador de la integración satisfactoria del alumno dentro de la sociedad (Ramírez, 2004).

2. Elaboración del plan

El Plan de Intervención se elabora a partir de las conclusiones del análisis del contexto de la muestra. Es decir, tomando como referencia los datos obtenidos mediante la aplicación de los cuestionarios I y II, los informes psicopedagógicos, los datos escolares, el diario de clase y los informes logopédicos; se hace un compendio de los aspectos más relevantes a intervenir. Se establecen por tanto las tareas y actividades que compondrán dicho plan.

En concreto, el plan de intervención está compuesto por varios bloques de tareas (Cuadro 19) “propuestas didácticas que tienen como objetivo la integración del saber, saber hacer y saber ser” (Alcalá, 2015) que a la vez se componen de diversas actividades “propuestas didácticas que tienen como objetivo el dominio de una habilidad o un procedimiento concreto o la comprensión de conceptos” (Alcalá, 2015). A raíz de las evaluaciones del alumnado y del estudio de los contextos en los que se encuentran inmersos, se organizan las insuficiencias manifestadas por el alumnado en

bloques de tareas. De esta forma se clarifica y se ordenan sus necesidades para facilitar su intervención.

Cuadro 19

Análisis de los Bloques de Tareas

BLOQ TAREAS	ACTIVIDADES TIPO	JUSTIFICACIÓN
HHS Y COMUNICATIVAS	Interacción no verbal, interacción verbal, uso de las diferentes funciones del lenguaje. Role-playing.	Es prioritario y necesario que el alumnado adquiera y utilice adecuadamente aquellas habilidades que le permitan interactuar e intercambiar información en los diversos contextos en los que se halla inmerso.
PRERREQUISITOS BÁSICOS APRENDIZAJE	Atención, concentración, seguimiento de órdenes, implicación en el aprendizaje. Fichas de atención, concentración y memoria. Sopas de letras.	Base fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje son la atención, la concentración, el seguimiento de órdenes, la actitud, etc. Pues el dominio de los mismos hará posible la adquisición de contenidos curriculares.
SITUACIÓN TEMPORAL	Día, mes y año; descripción del tiempo atmosférico. Oraciones impersonales.	Puede parecer inadecuado para la etapa de secundaria, pero la mayoría del alumnado es incapaz de situarse en el día, mes y estación del año. Además de no describir correctamente las inclemencias del tiempo.
COMPRENSIÓN ORAL/ESCRITA	Lectura de textos diversos, lectura de apuntes de diferentes asignaturas. Prácticas de lecturas: velocidad y comprensión. Ejercicios de lectura extraídos de las pruebas del estudio PISA	Herramientas transcendentales para alcanzar con éxitos las demandas curriculares.
EXPRESIÓN ORAL/ESCRITA	Resúmenes, redacciones, diarios personales, descripciones, cartas. Uso de libretas (caligrafía, limpieza, claridad, márgenes, títulos, enunciados), fluidez verbal.	De vital relevancia junto con la comprensión oral y escrita en la mejora académica y personal del alumnado.
PROCESO LECTOR	Prácticas de lectura: velocidad y comprensión. Editorial NADAL (Arcada).	La velocidad y comprensión lectora es una gran ayuda para mejorar el rendimiento académico del alumnado; pues son destrezas elementales para el correcto aprendizaje de las asignaturas curriculares. Estos cuadernillos se basan en la idea de que “a leer se aprende leyendo”. Está ideada para que el niño/a trabaje individualmente y al mismo tiempo se vea implicado/a en su proceso lector. Además, en todos los cuadernos hay unos autocontroles donde el niño/a podrá comprobar sus adelantos.

ESTRUCTURA GRAMATICAL	Composición de oraciones siguiendo estructuras básicas de Sujeto+Verbo+Predicado; oraciones impersonales, uso de nexos, signos de puntuación. Lotos fonéticos. Intellect.	Fundamenta a la expresión oral y escrita. Ordenar mentalmente las ideas y el discurso que se desea transmitir, estructurar gramaticalmente las oraciones respetando las normas y usando nexos, signos de puntuación y de acentuación; son lagunas que presenta la muestra.
TÉCNICAS DE ESTUDIO	Subrayar, resumir, buscar palabras en el diccionario, extraer ideas principales.	Dotar a los discentes de herramientas y facilidades para extraer las ideas fundamentales, subrayar, memorizar; con el objetivo de facilitar las tareas académicas.
CONCIENCIA DEL ESPAÑOL	Actividades de español para inmigrantes, uso del procesador de textos en el ordenador, conocimiento de la morfología, sintaxis y semántica del español.	Dada la casuística de que la lengua vehicular no es la materna; se debe abordar el español de forma diferente, tomando como referencia los patrones empleados en el aprendizaje de un idioma extranjero (segunda lengua).
NECESIDADES INDIVIDUALES	Fonología, dislalias, fluidez verbal, articulación, fonación, otros.	Como también pueden presentar alteraciones logopédicas más específicas de índole fonético-articulatorio; pero teniendo en cuenta la edad cronológica del alumno, la caducidad de los periodos más efectivos de adquisición lingüística y el encasillamiento de la evolución del problema; es poco efectivo una intervención específica estrictamente fonológica. Por ello se propone actuar en dichas carencias de forma globalizada, integrada en las tareas anteriores. Hay que tener en cuenta q están encasilladas y su evolución es casi inexistente, por ello nos centramos en el contenido más que en la forma. (Hjelmslev, 1943).
CONTENIDO CURRICULAR	Lecturas comprensivas de las diferentes áreas curriculares (Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Literatura, Educación para la Ciudadanía). Técnicas de estudio: subrayado, resumen, esquemas... Memorización, recitado. Búsqueda en Internet de información o actividades relacionadas.	Dicho bloque no debería considerarse de forma específica, pues la mejora del rendimiento académico por parte del alumnado nacerá de la intervención conjunta y globalizada del resto de los bloques. Tener presente que la intervención logopédica está integrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje y, por ende, en los contenidos académicos.

Fuente: Elaboración propia

3. El porqué de las actividades tipo

Aunque en el apartado anterior se han justificado la importancia de los bloques que componen este plan de intervención, a continuación se expondrán los motivos del empleo de dichas actividades.

Teniendo en cuenta que el alumnado proviene de familias de nivel socioeconómico medio-bajo, que su lengua materna es el dariya (dialecto oral del árabe) presentando un fuerte desconocimiento y mal empleo del español, que su rendimiento académico es bajo, que el interés propio y familiar por el mundo académico es escaso y que manifiestan substanciales alteraciones en el lenguaje; se plantea una intervención que abarque áreas funcionales a través de actividades funcionales.

La mayoría de los discentes no son capaces de interactuar correctamente con sus iguales o personal educativo del centro, no establecen adecuadamente interacciones no verbales o verbales, no emplean el lenguaje de forma funcional, ni saben adaptarse a los diferentes contextos o situaciones; todo esto deriva en inadaptación social, académica y en problemas conductuales en el centro educativo.

Como prerequisites previos que faciliten el aprendizaje; el alumnado debe dominar herramientas como el desarrollo de la motricidad, los procesos cognitivos, las habilidades o destrezas orales de la lengua y la concienciación fonológica; según Nuñez y Santamarina (2014), de tal forma, que su comportamiento en clase sea responsable, consecuente y provechoso. Los sujetos de este estudio carecen de estos requisitos lo que desencadena en situaciones de desinterés por lo trabajado en clase, problemas de comportamiento y fracaso escolar.

El saber situar la fecha en el calendario, localizar el día de la semana en el mes correspondiente, las estaciones del año; escribir la fecha larga y corta en función de la situación y describir los fenómenos atmosféricos con sus estructuras gramaticales adecuadas; son carencias presentes en la muestra a pesar de ser contenidos curriculares tratados en la Educación Infantil y Primaria.

La lectura es una destreza donde se manifiesta grandes deficiencias como: velocidad lectora escasa, ausencia de entonación y salmodia, lentitud en el reconocimiento de grafemas, incomprensión del texto e incapacidad para extraer las ideas principales. Por otro lado, no dominan la lectura de textos diversos como noticias, periódicos, revistas, apuntes, novelas o carteles; y se encuentran estancados en la lectura de cuentos infantiles.

La composición de textos como resúmenes, redacciones, diarios, cartas, etc.; son actividades en las que el alumnado tiene gran dificultad. También se hace hincapié en

aspectos formales como el uso adecuado de libretas o folios: caligrafía legible, limpieza, márgenes, títulos, enunciados.

Aprovechando el hecho de que el alumnado de Educación Secundaria podía ser objeto de estudio de evaluación PISA llevado a cabo por la OCDE y que además, con la ley LOMCE la evaluación de diagnóstico en el segundo curso de la ESO es sustituida por las denominadas “evaluaciones externas de fin de etapa”, consideradas éstas como una medida para mejorar de manera más directa la calidad del sistema educativo” (LOMCE, 2013), que toman como referencia las llevada a cabo por la OCDE según criterios PISA; emplearemos algunas de la pruebas utilizadas en la evaluación PISA en años anteriores para trabajar con nuestro alumnado la competencia lectora.

Las pruebas de final de etapa a las que nos referimos “serán homologables a las que se realizan en el ámbito internacional y, en especial, a las de la OCDE y se centran en el nivel de adquisición de las competencias” (LOMCE, 2013).

Haciendo alusión a las pruebas de evaluación PISA, mencionar que las pruebas de comprensión lectora se organizan teniendo en cuenta varios criterios:

- Naturaleza de los textos: textos continuos y textos discontinuos.
- Características de los ejercicios: los procesos (aspectos), que describen la tarea exigida a los estudiantes; los tipos de ejercicio, que especifican la manera exacta en la que los estudiantes han de demostrar su capacidad, y los criterios de corrección, que especifican cómo han de evaluarse las respuestas de los estudiantes.
- Situación: lectura para fines privados, lectura para fines públicos, lectura para fines profesionales y lectura para fines educativos.

Todo ello se tendrá en consideración a la hora de seleccionar y programar las tareas lectoras que formaran parte de nuestro plan de intervención.

Por otra parte, la estructuración gramatical tanto en el lenguaje oral como escrito es un aspecto bastante deficitario. Nuestros alumnos no son capaces de organizar el discurso mediante formas gramaticales sencillas. Tampoco emplean correctamente los signos de puntuación, las normas de acentuación ni los nexos. Como resultado surge un enérgico agramatismo en su manifestación oral y escrita.

Se incluyen también, las técnicas de estudio (conjunto ordenado de acciones que realiza el estudiante para lograr comprender y memorizar conceptos, principios o hechos de manera permanente; Lahoz, 2011) como útiles imprescindibles para su éxito

escolar. Nuestro alumnado cree que para aprobar un examen tienen que estudiar de forma literal los apuntes o el libro de texto; pensamiento que les desanima y desemboca en el no intento de estudio. Con la aplicación de diversas herramientas de estudio, se intentará obtener un aprendizaje significativo a través de un estudio funcional y dinámico (subrayar, esquemas, uso de colores, etc.).

“Español para inmigrantes” es una propuesta para abordar el castellano como segunda lengua; pues la lengua materna de nuestra muestra es el dariya.

Enseñamos español a alumnos que no son inmigrantes sino españoles de pleno derecho, que no conocen el idioma- no dominan las destrezas básicas del mismo-, que no tienen el español como lengua materna... y que proceden de una cultura no occidental. Rivera (2006).

Se apremia, en consecuencia, un uso más útil y práctico de la lengua vehicular. Prima la funcionalidad más que el conocimiento formal del castellano.

Aunque este programa de Intervención del Lenguaje parte de una mediación globalizada, no se pueden obviar las necesidades individuales y concretas de cada alumno; tales como alteraciones fonológicas (dislalias) o alteraciones en la fluidez verbal (disfemia); tratadas de forma específica paralelamente a este programa. Se abordarán estas deficiencias englobadas y extrapoladas a cada una de las actividades propuestas en las otras áreas.

Por último, si bien puede resultar obvio, un rendimiento curricular óptimo con resultados académicos positivos será otro de los fines que se persigue. Que el alumno experimente una mejora cualitativa en sus dificultades personales y en su desarrollo escolar; incidirá directamente en una mejora de autoestima, autoconcepto y socialización con sus iguales, familia y profesores. En palabras de Locke (1689) citado por Hernández, (2011), debemos trabajar basándonos en la realidad del alumno, pues nuestras ideas provienen de la propia experiencia.

4. Prioridad competencias/dimensiones lingüísticas

A nivel lingüístico existen cuatro dimensiones del lenguaje: la fonética-fonología, la morfosintaxis, la léxico-semántica y la pragmática. En la logopedia tradicional, el orden de intervención comenzaría con las bases anatómicas-funcionales

(aparato fonador, audición y tono muscular), seguidas de las dimensiones del lenguaje partiendo del nivel fonético-fonológico, morfosintásico, léxicosemántico y pragmático; complementándose con la lectoescritura.

En este estudio, proponemos una inversión en dicho orden. Teniendo en cuenta que los individuos de la muestra son alumnos que cursan ESO, que han sido tratados logopédicamente desde la EP y que aún así no han superado dichas alteraciones específicas, se aboga por una rehabilitación invertida. Así pues, la priorización se centraría en la Competencia Comunicativa materializándose a través de la dimensión pragmática, la morfosintaxis y semántica; seguida de la dimensión fonética-fonológica. Diferenciamos, por tanto, el contenido y la forma (Hjemplves, 1943) ejemplificada en el la Figura 5:



Figura 5. Priorización de las Competencias y dimensiones lingüísticas

A su vez, ésta competencia comunicativa integra de forma interrelacionada el resto de Competencias Claves (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad):

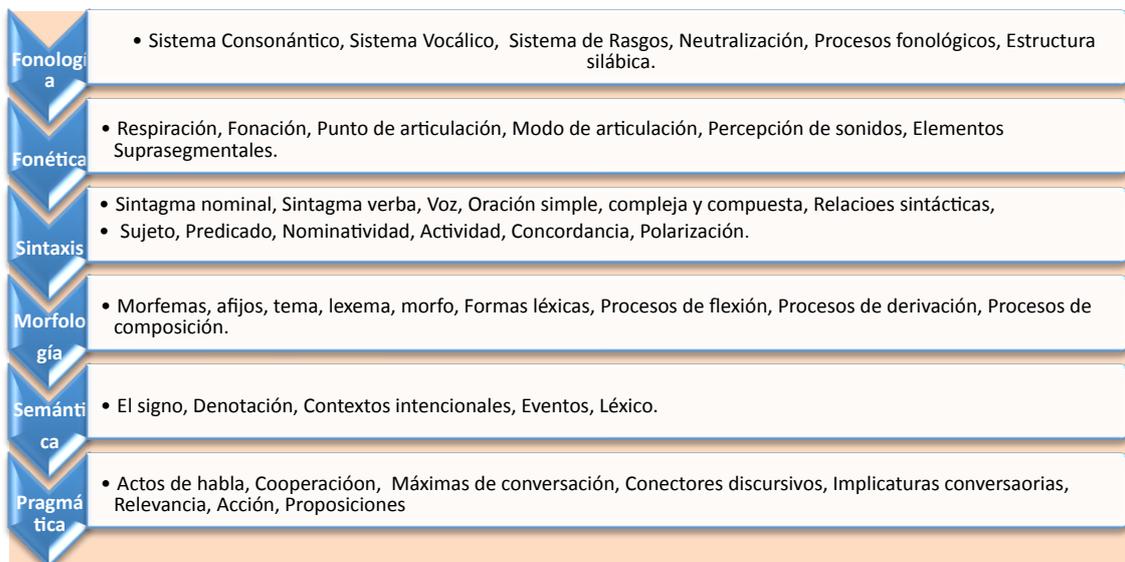
- Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor
- Conciencia y expresiones culturales
- Competencia matemática y competencia básica en ciencia y tecnología
- Competencias sociales y cívicas
- Aprender a aprender
- Competencia digital

Puesto que el aspecto pragmático constituirá la base de la rehabilitación y, dado que la mayoría del alumnado pertenece a la cultura árabe y su lengua materna es el dariya, es de detectar las asimetrías pragmáticas existentes entre el árabe y español en cuanto a cumplidos y piropos, tabúes y preguntas de primer contacto enumeradas por Hernández (2004). Siendo éstos tenidos en cuenta en la intervención pragmática.

En cuanto a los diversos ámbitos lingüísticos y sus posibles patologías, en el Cuadro 20 se expone qué aspectos habría que trabajar en cada una de las patologías según Hernández (2004):

Cuadro 20

Ámbitos lingüísticos y sus posibles patologías (Hernandez, 2004)



Elaboración propia

5. Destinatarios

El alumnado al que va dirigido este plan de trabajo son aquellos que acuden al aula de logopedia del IES que comparten las siguientes características:

- Están diagnosticados como alumnos con necesidades educativas especiales.
- Presentan necesidades educativas especiales asociadas a deficiencia mental y retraso del lenguaje.

- Pueden presentar alteraciones a nivel fonológico; pero se encuentran estancados en su mejoría.
- Presentan alteraciones importantes en la expresión y comprensión.
- Su rendimiento académico no es el esperado.
- La implicación familiar no es suficiente.
- Mayoritaria presencia de cultura e idioma árabe.

En concreto, la población que será sometida a la intervención está compuesta por 13 alumnos, 2 alumnas y 11 varones; de edades comprendida entre 13-16 años (ver Tabla 5).

Tabla 5

Distribución de la muestra por cursos académicos

CURSO	Nº DE ALUMNOS	EDAD
1º ESO	6	13, 14, 14, 14, 13, 15años.
2º ESO	7	14, 14, 16, 16, 15, 13, 15 años.
3º ESO	0	
4º ESO	0	

Fuente: Elaboración propia

6. Principios que sustentan el programa

Este instrumento se sustenta en los principios y valores perseguidos por el centro educativo reflejadas en el Proyecto Educativo de Centro. Asimismo, las intervenciones llevadas a cabo perseguirán los siguientes principios metodológicos:

- Activa y participativa.
- Comunicativa.
- Constructiva.

- Globalizada.
- Individualizada, adaptada a sus necesidades individuales.
- Partiendo de contextos naturales y de sus centros de interés.
- Colaborativa, colaboración familiar.
- Partiendo de los conocimientos previos.
- Integrada en los contenidos y requisitos académicos.
-

7. Objetivos del programa

El principal objetivo de este programa es (LOMCE, 2013):

...formar personas autónomas, críticas, con pensamiento propio... siendo cada uno de los alumnos objeto de una atención, en la búsqueda de desarrollo del talento, que convierta la educación en el principal instrumento de movilidad social, ayude a superar barreras económicas y sociales y genere aspiraciones y ambiciones realizables para todos.

Concretando según la naturaleza de la muestra, se marcan los siguientes objetivos generales:

- Optimizar la capacidad comunicativa del alumnado.
- Facilitar la adaptación social y académica del alumno al centro educativo.
- Emplear funcionalmente el lenguaje.
- Mejorar el conocimiento y empleo del español (lengua vehicular).
- Mejorar el rendimiento académico del alumnado.
- Implicar a la familia en la vida académica del alumnado.
- Ser autónomo, operativo y resolutivo en la vida del centro.

Estos objetivos se concretan en otros más específicos:

- Mantener los prerrequisitos de aprendizaje (atención, concentración...).
- Situarse temporalmente (día, mes, año).
- Describir la situación meteorológica.
- Describir oralmente y por escrito acontecimientos vividos.
- Estructurar coherentemente ideas.
- Construir oraciones gramaticalmente correctas.
- Usar signos de puntuación.
- Acentuar las palabras.
- Leer textos en voz alta.
- Leer noticias de periódicos.
- Extraer las ideas principales de un texto.
- Responder a preguntas sobre un texto.
- Resumir oralmente y por escrito un texto.
- Conjuguar temporalmente los verbos.

8. Instrumentos de evaluación

Para poder valorar la idoneidad de este plan de intervención y la mejora del alumno en los objetivos establecidos; se tomará como referencia los resultados obtenidos en el Pretest y Postest compuestos por el “Test de Comprensión de Estructuras Gramaticales” CEG (2005), por la “**Prueba de evaluación escrita**” (2014) de elaboración propia y por los resultados académicos en las distintas evaluaciones trimestrales.

Se eligen estos instrumentos y no otros más usuales como el ITPA (Test Illinois de aptitudes Psicolingüísticas), el PLON-R (Prueba de lenguaje oral de Navarra) o el TALE (Test de análisis de lecto-escritura) porque se busca instrumentos desconocidos

para el alumno. Es decir, que no hubiese manipulado durante su apoyo logopédico en etapas anteriores. Por ello, se consultaron los Informes Psicopedagógicos de los alumnos con el fin de indagar sobre las pruebas administradas y sus resultados. De esta forma, se persigue la obtención de datos los más objetivos posibles.

Al mismo tiempo, las pruebas anteriormente mencionadas, cubren una edad cronológica bastante inferior a la de nuestro alumnado (ITPA: 3-10 años; PLON-r: 3-6 años, TALE: 6-10 años). Mientras el **CEG**, es ideal para niños con edades comprendidas entre 4 y 11 años, ampliándose dicho rango con sujetos que presenten trastornos específicos de lenguaje, trastornos de lectura, deficiencia auditiva y otros problemas que puedan afectar a la comprensión del lenguaje. Y la prueba de “**Evaluación Escrita**”, al ser de elaboración propia está completamente ajustada a las características de la muestra.

Otro factor positivo que hizo que nos decantásemos por la batería CEG, fue el tiempo de administración (15-20 minutos). Tiempo breve e idóneo teniendo en cuenta que los alumnos permanecen en el aula clases de 55 minutos. De igual modo, la administración y la evaluación del mismo son bastante sencillas y operativas.

9. Sesiones de trabajo

Cada alumno acudirá al aula de logopedia dos veces por semana, por lo que recibirá dos sesiones semanales. Estas podrán ser individuales o compartidas con otro alumno de diagnóstico similar. Según el horario lectivo, las clases tendrán una duración de 55 minutos. Pero teniendo en cuenta que hay que ir a recoger al alumno a su aula y acudir al aula de audición y lenguaje; las sesiones de trabajo estarán programadas para trabajar durante 50 minutos. Además, en algunas ocasiones el alumno suele retrasarse porque tiene que permanecer durante unos minutos en el aula con el profesor de la asignatura pertinente; mientras se ofrece alguna explicación relevante. Por lo que el tiempo de trabajo en el aula de audición y lenguaje puede disminuir.

Las sesiones se programan semanalmente y consta de dos clases. Los objetivos, contenidos y actividades seleccionadas parten a nivel curricular de la Programación anual del área de Lengua Castellana y Literatura. A su vez se adaptan a las necesidades individuales del alumnado, a la realidad socio-académica de la muestra y a los fines del

presente programa del lenguaje. La planificación se acoge a una estructuración trimestral que se revisa tras las evaluaciones trimestrales ajustándose a la evolución del alumnado. A su vez, se emplea un nivel más de concreción, el “semanal”, ya que se programa semanalmente a través de dos sesiones supervisadas a diario. En definitiva, existe un feedback constante y real en los diferentes niveles de concreción curricular.

Algunas sesiones, aunque planificadas a priori para una duración semanal podrán ser modificadas a quincenas con el objetivo de ajustarse a los días de fiesta no lectivos, a los finales o principios de los trimestres, etc. Así el conjunto del alumnado podrá participar de las dos sesiones programadas y completar las tareas estipuladas.

Se programa una sesión semanal común para todo el alumnado que, posteriormente, se irá modificando en función de las necesidades de cada discente; dado que el NCC de toda la muestra es similar. Hay casos en que de forma ocasional no se respeta lo programado porque en ellos prima el refuerzo y la consecución de las tareas curriculares de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Educación para la Ciudadanía, etc. Por ejemplo, en las actividades de lectura comprensiva el texto se sustituye por uno de alguna materia curricular

Otros alumnos realizan sus fichas de la asignatura Comunicación Oral y Escrita en el aula de audición y lenguaje porque en dichas actividades se abordan contenidos similares a las concretadas en el Plan de Intervención (lectura de textos, resúmenes...). A su vez, el alumno es reforzado en dicha asignatura persiguiendo un efectivo rendimiento académico.

Por otro lado, se ha elaborado para el Plan de Intervención una “Hoja de registro de Sesión” (Anexo VII) en donde se recogerán todos los datos que se estimen oportunos relativos a las sesiones. De esta forma se pretende dotar de objetividad, profesionalidad, funcionalidad y realismo tanto a la planificación, ejecución y evaluación de las tareas en las sesiones. Así mismo, cada alumno dispondrá de un fichero digital en el ordenador de clase para clasificar las distintas sesiones semanales con toda la información oportuna.

La hoja de registro de la sesión consta de varios apartados:

- Datos de identificación del alumno: nombre, curso, nº sesión y fecha.

- Datos curriculares de la sesión: contenidos referentes de la Programación General de Aula del área de Lengua Castellana y Literatura; Objetivos de aprendizaje y contenidos a trabajar en la sesión.
- Organización espacio-temporal: temporalización, tipo de agrupamiento en cada sesión, material a utilizar, información inicial previa a las tareas.
- Tareas: actividades y ejercicios de cada tarea organizadas en las dos clases: actividades extras que surjan.
- Evaluación: ítems genéricos que se observarán y se valorarán diariamente. Para ello se utilizará una escala de valoración numérica del 1-5 (1 nada, 2 un poco, 3 normal, 4 bastante, 5 mucho).
- Observaciones: en esta apartado se anotarán aquellos acontecimientos, actitudes o valoraciones relevantes ocurridos durante la sesión.

Se debe tener en cuenta que diariamente surgen numerosos imprevistos en la vida académica: actividades extraescolares, exámenes, charlas, talleres, explicaciones con el grupo-clase, dudas, etc.; que son introducidas de forma constructiva en nuestras sesiones de manera que enriquecen la planificación establecida.

9.1.Sesiones aplicadas

Para la ejecución del Plan de Intervención se elaboraron un total de 17 sesiones semanales. Sirviendo éstas como referencia y como marco general de trabajo, en algunos casos y según las necesidades in situ; fueron adaptadas y /o modificadas. A continuación se muestran (Cuadros 21 a 37) cada una de ellas:

Cuadro 21

Sesión 1

ALUMNO:	CURSO:
SESIÓN: 1	FECHA: 8-1/16-1-15
CONTENIDOS PGA: La comunicación. Lectura rápida y lectura detallada. Los sustantivos. Género y número y sus clases. El diccionario. Reglas de acentuación. La narración oral. El adjetivo calificativo. Estructura de las palabras. Acentuación de diptongos y triptongos. Lectura de textos poéticos. Los determinantes. Clases de determinantes. Los pronombres personales. Las mayúsculas. Pronombres posesivos, demostrativos, indefinidos, interrogativos y exclamativos. Reglas de ortografías. El verbo. La conjugación. Los textos narrativos. El diario personal. Narraciones literarias: novelas y cuentos. Escribir y contar un cuento. El adverbio. La familia de palabras. Los textos descriptivos. Describir personas. Preposiciones, conjunciones. El diálogo. La biblioteca. Escenificar un diálogo. Búsqueda de información: Internet. Dramatizar textos narrativos. Los puntos suspensivos. Medios de comunicación. El periódico. Los medios de comunicación audiovisuales. Signos de puntuación.	
OBJETIVOS APRENDIZAJE: Mantener los prerrequisitos de aprendizaje (atención, concentración...) Situar temporalmente (día, mes, año). Describir la situación meteorológica. Describir oralmente y por escrito acontecimientos vividos. Estructurar coherentemente ideas. Construir oraciones gramaticalmente correctas. Usar signos de puntuación. Acentuar las palabras. Leer textos en voz alta. Leer noticias de periódicos. Extraer las ideas principales de un texto. Responder a preguntas sobre un texto. Resumir oralmente y por escrito un texto.	CONTENIDOS: Interpretación del calendario. Descripción meteorológica. Descripción de acontecimientos vividos. Estructuración de ideas. Construcción de oraciones gramaticales. Uso de signos de puntuación. Acentuación de palabras. Lectura de textos en voz alta. Noticias de periódicos. Extracción de ideas principales de textos. Preguntas sobre un texto. Resumen oral y escrito de textos.
Temporalización: 50 minutos.	Tipo de agrupamiento: 1clase: individual 2clase: en pareja.
MATERIAL: Pizarra, libreta del alumno, periódico, fichas de estructuración gramatical.	
INFORMACIÓN INICIAL: Partiendo de las vacaciones de Navidad, se pedirá al alumno que recuerde sus experiencias vividas con el fin de que organice sus ideas y las plasme por escrito en una redacción. Posteriormente, se tomará como eje central de la actividad una noticia reciente del periódico sobre un suceso acontecido en la ciudad.	

ACTIVIDADES	
Sesión I	Sesión II
<ul style="list-style-type: none"> -Calendario (situar el día en el calendario, observar el tiempo atmosférico y reflejarlo en el calendario, crear oraciones gramaticalmente correctas sobre el tiempo, escribir la fecha). -Redacción (peinarme). Siguiendo una estructura temporal (Al principio, después, por último) construir una redacción explicando cómo te peinas. Primeramente en la ficha y luego en la libreta. -Contar oralmente tus vacaciones de navidad. -Escribir una redacción breve narrando lo acontecido en las vacaciones. -Corregir los fallos y las faltas de ortografía. 	<ul style="list-style-type: none"> -Calendario (situar el día en el calendario, observar el tiempo atmosférico y reflejarlo en el calendario, crear oraciones gramaticalmente correctas sobre el tiempo, escribir la fecha). -Leer en voz alta la noticia. -Leer en silencio la noticia. -Resumir oralmente la noticia. -Resumir por escrito brevemente la noticia. -Contestar a preguntas sobre la noticia. -Español para inmigrantes: ser/estar, pronombres personales en singular.
Actividades extra: Ficha léxico (lexema, morfemas). Descripción visita al Buque-Escuela Juan Sebastián El Cano.	
EVALUACIÓN:	
Interés y participación del alumno	
Adecuación de las actividades y de la temática	
Interacción alumno-maestro	
Idoneidad de la labor docente	
Empleo y mantenimiento de prerrequisitos de aprendizaje por parte del alumno	
Tiempo empleado por el alumno para realizar las tareas	
OBSERVACIONES:	

Cuadro 22

Sesión 2

ALUMNO:	CURSO:
SESIÓN: 2	FECHA: 19-1/23-1-15
CONTENIDOS PGA: La comunicación. Lectura rápida y lectura detallada. Los sustantivos. Género y número y sus clases. El diccionario. Reglas de acentuación. La narración oral. El adjetivo calificativo. Estructura de las palabras. Acentuación de diptongos y triptongos. Lectura de textos poéticos. Los determinantes. Clases de determinantes. Los pronombres personales. Las mayúsculas. Pronombres posesivos, demostrativos, indefinidos, interrogativos y exclamativos. Reglas de ortografías. El verbo. La conjugación. Los textos narrativos. El diario personal. Narraciones literarias: novelas y cuentos. Escribir y contar un cuento. El adverbio. La familia de palabras. Los textos descriptivos. Describir personas. Preposiciones, conjunciones. El diálogo. La biblioteca. Escenificar un diálogo. Búsqueda de información: Internet. Dramatizar textos narrativos. Los puntos suspensivos. Medios de comunicación. El periódico. Los medios de comunicación audiovisuales. Signos de puntuación.	
OBJETIVOS APRENDIZAJE: Mantener los prerrequisitos de aprendizaje (atención, concentración...) Situar temporalmente (día, mes, año). Describir la situación meteorológica. Describir oralmente y por escrito acontecimientos vividos. Estructurar coherentemente ideas. Construir oraciones gramaticalmente correctas. Usar signos de puntuación. Acentuar las palabras. Leer textos en voz alta. Leer noticias de periódicos. Extraer las ideas principales de un texto. Responder a preguntas sobre un texto. Resumir oralmente y por escrito un texto.	CONTENIDOS: Interpretación del calendario. Descripción meteorológica. Descripción de acontecimientos vividos. Estructuración de ideas. Construcción de oraciones gramaticales. Uso de signos de puntuación. Acentuación de palabras. Lectura de textos en voz alta. Noticias de periódicos. Extracción de ideas principales de textos. Preguntas sobre un texto. Resumen oral y escrito de textos.
Temporalización: 50 minutos.	Tipo de agrupamiento: 1clase: individual 2clase: en pareja.
MATERIAL: Pizarra, libreta del alumno, periódico, fichas de estructuración gramatical.	
INFORMACIÓN INICIAL: A través de la lectura de Beppo “Cómo hacer bien las tareas”; se abordará la cuestión de los estudios, las tareas y las obligaciones.	

ACTIVIDADES	
Sesión I	Sesión II
-Calendario (situar el día en el calendario, observar el tiempo atmosférico y reflejarlo en el calendario, crear oraciones gramaticalmente correctas sobre el tiempo, escribir la fecha). - Lectura comprensiva Beppo. - Resumen oral. - Resumen escrito. - Contestar a las preguntas. - Estructuración oracional en la pizarra. - Loto fonético: construir oraciones.	-Calendario (situar el día en el calendario, observar el tiempo atmosférico y reflejarlo en el calendario, crear oraciones gramaticalmente correctas sobre el tiempo, escribir la fecha). - Leer noticia: Balón de Oro. - Resumen oral de la noticia. -Resumen escrito de la noticia. - Preguntas sobre la noticia. - Loto fonético: tiempos verbales. -Intelect.
Actividades extra: Resumen y esquema	
EVALUACIÓN:	
Interés y participación del alumno	
Adecuación de las actividades y de la temática	
Interacción alumno-maestro	
Idoneidad de la labor docente	
Empleo y mantenimiento de prerrequisitos de aprendizaje por parte del alumno	
Tiempo empleado por el alumno para realizar las tareas	
OBSERVACIONES:	

Cuadro 23

Sesión 3

ALUMNO:	CURSO:
SESIÓN: 3	FECHA: 26-1/29-1/15
CONTENIDOS PGA: La comunicación. Lectura rápida y lectura detallada. Los sustantivos. Género y número y sus clases. El diccionario. Reglas de acentuación. La narración oral. El adjetivo calificativo. Estructura de las palabras. Acentuación de diptongos y triptongos. Lectura de textos poéticos. Los determinantes. Clases de determinantes. Los pronombres personales. Las mayúsculas. Pronombres posesivos, demostrativos, indefinidos, interrogativos y exclamativos. Reglas de ortografías. El verbo. La conjugación. Los textos narrativos. El diario personal. Narraciones literarias: novelas y cuentos. Escribir y contar un cuento. El adverbio. La familia de palabras. Los textos descriptivos. Describir personas. Preposiciones, conjunciones. El diálogo. La biblioteca. Escenificar un diálogo. Búsqueda de información: Internet. Dramatizar textos narrativos. Los puntos suspensivos. Medios de comunicación. El periódico. Los medios de comunicación audiovisuales. Signos de puntuación.	
OBJETIVOS APRENDIZAJE: Mantener los prerrequisitos de aprendizaje (atención, concentración...) Situarse temporalmente (día, mes, año). Describir la situación meteorológica. Describir oralmente y por escrito acontecimientos vividos. Estructurar coherentemente ideas. Construir oraciones gramaticalmente correctas. Usar signos de puntuación. Acentuar las palabras. Leer textos en voz alta. Leer noticias de periódicos. Extraer las ideas principales de un texto. Responder a preguntas sobre un texto. Resumir oralmente y por escrito un texto.	CONTENIDOS SESIÓN: Interpretación del calendario. Descripción meteorológica. Descripción de acontecimientos vividos. Estructuración de ideas. Construcción de oraciones gramaticales. Uso de signos de puntuación. Acentuación de palabras. Lectura de textos en voz alta. Noticias de periódicos. Extracción de ideas principales de textos. Preguntas sobre un texto. Resumen oral y escrito de textos.
TEMPORALIZACIÓN: 2 clases de 55 minutos.	TIPO AGRUPAMIENTO: Clase 1: Clase 2:
MATERIAL: Pizarra, libreta del alumno, periódico, fichas de estructuración gramatical.	
INFORMACIÓN INICIAL: Debido a que las actividades de loto fonético, tiempos verbales, estructuración oracional e Intellect no se pudieron realizar en las sesiones anteriores por falta de tiempo; vamos a dedicar las sesiones de esta semana a recuperarlas. Como el viernes es festivo, algunos alumnos recibirán una sesión mientras que otros dos. No obstante, ambas sesiones semanales no distarán mucho entre ellas.	

ACTIVIDADES	
Sesión I	Sesión II
<ul style="list-style-type: none"> -Calendario (situar el día en el calendario, observar el tiempo atmosférico y reflejarlo en el calendario, crear oraciones gramaticalmente correctas sobre el tiempo, escribir la fecha). - Loto fonético: tiempos verbales. - Escribir oraciones del loto fonético: distinguir Suj+Pred. - Estructuración oracional en la pizarra. - Intellect (formar palabras). - Formar oraciones con las palabras del Intellect. 	<ul style="list-style-type: none"> -Calendario (situar el día en el calendario, observar el tiempo atmosférico y reflejarlo en el calendario, crear oraciones gramaticalmente correctas sobre el tiempo, escribir la fecha). - Descripción oral de personajes (Pau Gasol/ David Villa). - Estructuración oracional en la pizarra. - Loto fonético: construir oraciones. - Español para inmigrantes (pg. 28)
<p>Actividades extra: En los alumnos que realizaron alguna de las lecturas de la semana anterior, podrán realizarla como complemento a estas actividades.</p>	
EVALUACIÓN:	
Interés y participación del alumno	
Adecuación de las actividades y de la temática	
Interacción alumno-maestro	
Idoneidad de la labor docente	
Empleo y mantenimiento de prerrequisitos de aprendizaje por parte del alumno	
Tiempo empleado por el alumno para realizar las tareas	
OBSERVACIONES:	

Cuadro 24

Sesión 4

ALUMNO:	CURSO:
SESIÓN: 4	FECHA: 2-1/6-2/15
CONTENIDOS PGA: La comunicación. Lectura rápida y lectura detallada. Los sustantivos. Género y número y sus clases. El diccionario. Reglas de acentuación. La narración oral. El adjetivo calificativo. Estructura de las palabras. Acentuación de diptongos y triptongos. Lectura de textos poéticos. Los determinantes. Clases de determinantes. Los pronombres personales. Las mayúsculas. Pronombres posesivos, demostrativos, indefinidos, interrogativos y exclamativos. Reglas de ortografías. El verbo. La conjugación. Los textos narrativos. El diario personal. Narraciones literarias: novelas y cuentos. Escribir y contar un cuento. El adverbio. La familia de palabras. Los textos descriptivos. Describir personas. Preposiciones, conjunciones. El diálogo. La biblioteca. Escenificar un diálogo. Búsqueda de información: Internet. Dramatizar textos narrativos. Los puntos suspensivos. Medios de comunicación. El periódico. Los medios de comunicación audiovisuales. Signos de puntuación.	
OBJETIVOS APRENDIZAJE: Mantener los prerrequisitos de aprendizaje (atención, concentración...) Situarse temporalmente (día, mes, año). Describir la situación meteorológica. Describir oralmente y por escrito acontecimientos vividos. Estructurar coherentemente ideas. Construir oraciones gramaticalmente correctas. Usar signos de puntuación. Acentuar las palabras. Leer textos en voz alta. Manejar y consultar la página web del iesabyla.es Leer artículos de una web. Extraer las ideas principales de un texto. Responder a preguntas sobre un texto. Resumir oralmente y por escrito un texto.	CONTENIDOS SESIÓN: Interpretación del calendario. Descripción meteorológica. Descripción de acontecimientos vividos. Estructuración de ideas. Construcción de oraciones gramaticales. Uso de signos de puntuación. Acentuación de palabras. Lectura de textos en voz alta. Página web del ies.abyla.es Artículos webs. Extracción de ideas principales de textos. Preguntas sobre un texto. Resumen oral y escrito de textos.
TEMPORALIZACIÓN: 2 clases de 55 minutos.	TIPO AGRUPAMIENTO: Clase 1: Clase 2:
MATERIAL: Pizarra, libreta del alumno, página web, ordenador, fichas de estructuración gramatical.	
INFORMACIÓN INICIAL: Utilizando el puente de vacaciones escolar disfrutado en nuestra ciudad; le pediremos al alumno que haga una redacción contándonos lo que hicieron. Resaltaremos el uso de nexos, de signos de puntuación y de tiempos verbales. Por otro lado, partiendo de la página web del IES Abyla donde se publican los acontecimientos más importantes del centro, introduciremos al alumno en el uso de los ordenadores y de Internet. De tal forma que se familiaricen con ella y escojan una publicación para resumirla.	

ACTIVIDADES	
Sesión I	Sesión II
-Calendario (situar el día en el calendario, observar el tiempo atmosférico y reflejarlo en el calendario, crear oraciones gramaticalmente correctas sobre el tiempo, escribir la fecha). - Redacción (El fin de semana) - Corrección faltas de ortografía. - Descripción oral y por escrito de personajes (Pau Gasol/ David Villa). -Corrección faltas de ortografía. - Español para inmigrantes (verbos ser/estar; verbos de acción en gerundio, pronombres/determinantes posesivos); pg. 30-36.	-Calendario (situar el día en el calendario, observar el tiempo atmosférico y reflejarlo en el calendario, crear oraciones gramaticalmente correctas sobre el tiempo, escribir la fecha). - Visitar la web www.iesabyla.es - Inspeccionar la web y escoger una publicación. - Resumir oral y por escrito la publicación. - Estructuración oracional en la pizarra. - Loto fonético: construir oraciones.
Actividades extra: Intelect (palabras y oraciones), caligrafía.	
EVALUACIÓN: Escala del 1-5 (1: nada, 2 un poco, 3 normal, 4 bastante, 5 mucho)	
Interés y participación del alumno	
Adecuación de las actividades y de la temática	
Interacción alumno-maestro	
Idoneidad de la labor docente	
Empleo y mantenimiento de prerequisites de aprendizaje por parte del alumno	
Tiempo empleado por el alumno para realizar las tareas	
OBSERVACIONES:	

Cuadro 25

Sesión 5

ALUMNO:	CURSO:
SESIÓN: 5	FECHA: 9-1/18-1-15
CONTENIDOS PGA: La comunicación. Lectura rápida y lectura detallada. Los sustantivos. Género y número y sus clases. El diccionario. Reglas de acentuación. La narración oral. El adjetivo calificativo. Estructura de las palabras. Acentuación de diptongos y triptongos. Lectura de textos poéticos. Los determinantes. Clases de determinantes. Los pronombres personales. Las mayúsculas. Pronombres posesivos, demostrativos, indefinidos, interrogativos y exclamativos. Reglas de ortografías. El verbo. La conjugación. Los textos narrativos. El diario personal. Narraciones literarias: novelas y cuentos. Escribir y contar un cuento. El adverbio. La familia de palabras. Los textos descriptivos. Describir personas. Preposiciones, conjunciones. El diálogo. La biblioteca. Escenificar un diálogo. Búsqueda de información: Internet. Dramatizar textos narrativos. Los puntos suspensivos. Medios de comunicación. El periódico. Los medios de comunicación audiovisuales. Signos de puntuación.	
OBJETIVOS APRENDIZAJE: Mantener los prerrequisitos de aprendizaje (atención, concentración...) Situarse temporalmente (día, mes, año). Describir la situación meteorológica. Describir oralmente y por escrito acontecimientos vividos. Estructurar coherentemente ideas. Construir oraciones gramaticalmente correctas. Usar signos de puntuación. Acentuar las palabras. Leer textos en voz alta. Manejar y consultar la página web del iesabyla.es Leer artículos de una web. Extraer las ideas principales de un texto. Responder a preguntas sobre un texto. Resumir oralmente y por escrito un texto.	CONTENIDOS SESIÓN: Interpretación del calendario. Descripción meteorológica. Descripción de acontecimientos vividos. Estructuración de ideas. Construcción de oraciones gramaticales. Uso de signos de puntuación. Acentuación de palabras. Lectura de textos en voz alta. Página web del iesabyla.es Artículos webs. Extracción de ideas principales de textos. Preguntas sobre un texto. Resumen oral y escrito de textos.
TEMPORALIZACIÓN: 2 clases de 55 minutos.	TIPO AGRUPAMIENTO: Clase 1: Clase 2:
MATERIAL: Pizarra, libreta del alumno, página web, ordenador, fichas de estructuración gramatical.	
INFORMACIÓN INICIAL: Debido a que la semana anterior se llevaron a cabo en el centro diversas actividades como la conmemoración del Día de la Paz o salidas extraescolares de senderismo; no se pudo completar las tareas programadas en la sesión anterior. Además, teniendo en cuenta que en la semana próxima el jueves y el viernes son días no lectivos; algunos alumnos no podrán completar las dos clases semanales. Por tanto, en la sesión actual se propone recuperar todas aquellas tareas no realizadas durante la semana pasada; además de añadir algunas nuevas. Para la tarea de enviar cartas por correo ordinario, se ha creado con una caja de cartón un buzón. En él los alumnos depositarán sus cartas y a su vez, consultarán el correo para comprobar que tengan alguna carta para ellos.	

ACTIVIDADES	
Sesión I	Sesión II
<ul style="list-style-type: none"> -Calendario (situar el día en el calendario, observar el tiempo atmosférico y reflejarlo en el calendario, crear oraciones gramaticalmente correctas sobre el tiempo, escribir la fecha). - Redacción (El fin de semana) - Corrección faltas de ortografía. - Descripción oral y por escrito de personajes (Pau Gasol/ David Villa). -Corrección faltas de ortografía. - Español para inmigrantes (verbos ser/estar; verbos de acción en gerundio, pronombres/determinantes posesivos); pg. 30-36. - Visitar la web www.iesabyla.es - Inspeccionar la web y escoger una publicación. - Resumir oral y por escrito la publicación. - Estructuración oracional en la pizarra. - Loto fonético: construir oraciones. 	<ul style="list-style-type: none"> -Calendario (situar el día en el calendario, observar el tiempo atmosférico y reflejarlo en el calendario, crear oraciones gramaticalmente correctas sobre el tiempo, escribir la fecha). - Enviar una carta por correo ordinario (remitente, dirección, CP, población...) - Mandar una carta a un compañero a través del buzón de la clase. - Escribir una carta presentándose e iniciando una conversación con algún compañero. - Recibir una carta, leerla y contestarla.
Actividades extra: Intellect (palabras y oraciones), caligrafía.	
EVALUACIÓN: Escala del 1-5 (1: nada, 2 un poco, 3 normal, 4 bastante, 5 mucho)	
Interés y participación del alumno	
Adecuación de las actividades y de la temática	
Interacción alumno-maestro	
Idoneidad de la labor docente	
Empleo y mantenimiento de prerrequisitos de aprendizaje por parte del alumno	
Tiempo empleado por el alumno para realizar las tareas	
OBSERVACIONES:	

Cuadro 26

Sesión 6

ALUMNO:	CURSO:
SESIÓN: 6	FECHA: 23-1/27-1-15
CONTENIDOS PGA: La comunicación. Lectura rápida y lectura detallada. Los sustantivos. Género y número y sus clases. El diccionario. Reglas de acentuación. La narración oral. El adjetivo calificativo. Estructura de las palabras. Acentuación de diptongos y triptongos. Lectura de textos poéticos. Los determinantes. Clases de determinantes. Los pronombres personales. Las mayúsculas. Pronombres posesivos, demostrativos, indefinidos, interrogativos y exclamativos. Reglas de ortografías. El verbo. La conjugación. Los textos narrativos. El diario personal. Narraciones literarias: novelas y cuentos. Escribir y contar un cuento. El adverbio. La familia de palabras. Los textos descriptivos. Describir personas. Preposiciones, conjunciones. El diálogo. La biblioteca. Escenificar un diálogo. Búsqueda de información: Internet. Dramatizar textos narrativos. Los puntos suspensivos. Medios de comunicación. El periódico. Los medios de comunicación audiovisuales. Signos de puntuación.	
OBJETIVOS APRENDIZAJE: Mantener los prerrequisitos de aprendizaje (atención, concentración...) Situar temporalmente (día, mes, año). Describir la situación meteorológica. Describir oralmente y por escrito acontecimientos vividos. Estructurar coherentemente ideas. Construir oraciones gramaticalmente correctas. Usar signos de puntuación. Acentuar las palabras. Leer textos en voz alta. Extraer las ideas principales de un texto. Responder a preguntas sobre un texto. Resumir oralmente y por escrito un texto. Escribir una carta por correo ordinario. Reconocer destinatario y remitente. Escribir las señas en un sobre para enviar una carta.	CONTENIDOS SESIÓN: Interpretación del calendario. Descripción meteorológica. Descripción de acontecimientos vividos. Estructuración de ideas. Construcción de oraciones gramaticales. Uso de signos de puntuación. Acentuación de palabras. Lectura de textos en voz alta. Extracción de ideas principales de textos. Preguntas sobre un texto. Resumen oral y escrito de textos. Escritura y lectura de cartas. Enviar cartas por correo ordinario.
TEMPORALIZACIÓN: 2 clases de 55 minutos.	TIPO AGRUPAMIENTO: Clase 1: Clase 2:
MATERIAL: Pizarra, libreta del alumno, fichas de estructuración gramatical, buzón creado para tal actividad, sobres y modelo de carta.	
INFORMACIÓN INICIAL: Debido a que la semana anterior se llevaron a cabo en el centro diversas actividades como la conmemoración del Día de la Paz o salidas extraescolares de senderismo; no se pudo completar las tareas programadas en la sesión anterior. Además, teniendo en cuenta que en la semana próxima el jueves y el viernes son días no lectivos; algunos alumnos no podrán completar las dos clases semanales. Por tanto, en la sesión actual se propone recuperar todas aquellas tareas no realizadas durante la semana pasada; además de añadir algunas nuevas. Para la tarea de enviar cartas por correo ordinario, se ha creado con una caja de cartón un buzón. En él los alumnos depositarán sus cartas y a su vez, consultarán el correo para comprobar que tengan alguna carta para ellos.	

ACTIVIDADES	
Sesión I	Sesión II
-Calendario (situar el día en el calendario, observar el tiempo atmosférico y reflejarlo en el calendario, crear oraciones gramaticalmente correctas sobre el tiempo, escribir la fecha). - Redacción (El Carnaval) - Corrección faltas de ortografía. - Ejercicios de comprensión gramatical (CEG).	-Calendario (situar el día en el calendario, observar el tiempo atmosférico y reflejarlo en el calendario, crear oraciones gramaticalmente correctas sobre el tiempo, escribir la fecha). - Enviar una carta por correo ordinario (remite, dirección, CP, población...) - Mandar una carta a un compañero a través del buzón de la clase. -Escribir una carta presentándose e iniciando una conversación con algún compañero. - Recibir una carta, leerla y contestarla.
Actividades extra: Reinventar un cuento clásico	
EVALUACIÓN: Escala del 1-5 (1: nada, 2 un poco, 3 normal, 4 bastante, 5 mucho)	
Interés y participación del alumno	
Adecuación de las actividades y de la temática	
Interacción alumno-maestro	
Idoneidad de la labor docente	
Empleo y mantenimiento de prerrequisitos de aprendizaje por parte del alumno	
Tiempo empleado por el alumno para realizar las tareas	
OBSERVACIONES:	

Cuadro 27

Sesión 7

ALUMNO:	CURSO:
SESIÓN: 7	FECHA: 2-3 /6-3-15
CONTENIDOS PGA: La comunicación. Lectura rápida y lectura detallada. Los sustantivos. Género y número y sus clases. El diccionario. Reglas de acentuación. La narración oral. El adjetivo calificativo. Estructura de las palabras. Acentuación de diptongos y triptongos. Lectura de textos poéticos. Los determinantes. Clases de determinantes. Los pronombres personales. Las mayúsculas. Pronombres posesivos, demostrativos, indefinidos, interrogativos y exclamativos. Reglas de ortografías. El verbo. La conjugación. Los textos narrativos. El diario personal. Narraciones literarias: novelas y cuentos. Escribir y contar un cuento. El adverbio. La familia de palabras. Los textos descriptivos. Describir personas. Preposiciones, conjunciones. El diálogo. La biblioteca. Escenificar un diálogo. Búsqueda de información: Internet. Dramatizar textos narrativos. Los puntos suspensivos. Medios de comunicación. El periódico. Los medios de comunicación audiovisuales. Signos de puntuación.	
OBJETIVOS APRENDIZAJE: Mantener los prerrequisitos de aprendizaje (atención, concentración...) Situarse temporalmente (día, mes, año). Describir la situación meteorológica. Describir oralmente y por escrito acontecimientos vividos. Estructurar coherentemente ideas. Construir oraciones gramaticalmente correctas. Usar signos de puntuación. Acentuar las palabras. Leer textos en voz alta. Ordenar fragmentos de una lectura. Extraer las ideas principales de un texto. Responder a preguntas sobre un texto. Resumir oralmente y por escrito un texto. Escribir una carta por correo ordinario. Reconocer destinatario y remitente. Escribir las señas en un sobre para enviar una carta.	CONTENIDOS SESIÓN: Interpretación del calendario. Descripción meteorológica. Descripción de acontecimientos vividos. Estructuración de ideas. Construcción de oraciones gramaticales. Uso de signos de puntuación. Acentuación de palabras. Lectura de textos en voz alta. Extracción de ideas principales de textos. Preguntas sobre un texto. Resumen oral y escrito de textos. Escritura y lectura de cartas. Enviar cartas por correo ordinario.
TEMPORALIZACIÓN: 2 clases de 55 minutos.	TIPO AGRUPAMIENTO: Clase 1: Clase 2:
MATERIAL: Pizarra, libreta del alumno, página web, ordenador, fichas de estructuración gramatical.	
INFORMACIÓN INICIAL: La actividad de la carta ha sido novedosa para el alumnado, de hecho, algunos de ellos nunca habían escrito una carta ni enviado por correo ordinario. Por ello, la actividad no pudo ser terminada en una sesión. Por otro lado, debido a la celebración del Carnaval en el instituto y a los dos días de fiesta; muchos profesores nos solicitaban que el alumno se quedase en clase porque iban a recuperar o avanzar y les era conveniente no perderse la tarea. Por consecuencia, lo planificado en la sesión anterior no pudo ser realizado al completo por ningún alumno. Es por ello, por lo que en esta sesión se plantean los mismos objetivos y tareas; adaptándolos al ritmo de cada alumno.	

ACTIVIDADES	
Sesión I	Sesión II
<ul style="list-style-type: none"> -Calendario (situar el día en el calendario, observar el tiempo atmosférico y reflejarlo en el calendario, crear oraciones gramaticalmente correctas sobre el tiempo, escribir la fecha). - Redacción (El Carnaval) - Corrección faltas de ortografía. - Ejercicios de comprensión gramatical (CEG). - Ordenar fragmentos de una lectura para darle sentido y coherencia. - Lectura comprensiva de la lectura. - Resumen de la lectura - Preguntas de la lectura. 	<ul style="list-style-type: none"> -Calendario (situar el día en el calendario, observar el tiempo atmosférico y reflejarlo en el calendario, crear oraciones gramaticalmente correctas sobre el tiempo, escribir la fecha). - Enviar una carta por correo ordinario (remite, dirección, CP, población...) - Mandar una carta a un compañero a través del buzón de la clase. -Escribir una carta presentándose e iniciando una conversación con algún compañero. - Recibir una carta, leerla y contestarla.
Actividades extra: Sopa de letras Resumen y esquema	
EVALUACIÓN: Escala del 1-5 (1: nada, 2 un poco, 3 normal, 4 bastante, 5 mucho)	
Interés y participación del alumno	
Adecuación de las actividades y de la temática	
Interacción alumno-maestro	
Idoneidad de la labor docente	
Empleo y mantenimiento de prerrequisitos de aprendizaje por parte del alumno	
Tiempo empleado por el alumno para realizar las tareas	
OBSERVACIONES:	

Cuadro 28

Sesión 8

ALUMNO:	CURSO:
SESIÓN: 8	FECHA: 9-3 / 13-3-15
CONTENIDOS PGA: La comunicación. Lectura rápida y lectura detallada. Los sustantivos. Género y número y sus clases. El diccionario. Reglas de acentuación. La narración oral. El adjetivo calificativo. Estructura de las palabras. Acentuación de diptongos y triptongos. Lectura de textos poéticos. Los determinantes. Clases de determinantes. Los pronombres personales. Las mayúsculas. Pronombres posesivos, demostrativos, indefinidos, interrogativos y exclamativos. Reglas de ortografías. El verbo. La conjugación. Los textos narrativos. El diario personal. Narraciones literarias: novelas y cuentos. Escribir y contar un cuento. El adverbio. La familia de palabras. Los textos descriptivos. Describir personas. Preposiciones, conjunciones. El diálogo. La biblioteca. Escenificar un diálogo. Búsqueda de información: Internet. Dramatizar textos narrativos. Los puntos suspensivos. Medios de comunicación. El periódico. Los medios de comunicación audiovisuales. Signos de puntuación.	
OBJETIVOS APRENDIZAJE: Mantener los prerrequisitos de aprendizaje (atención, concentración...) Situarse temporalmente (día, mes, año). Describir la situación meteorológica. Describir oralmente y por escrito acontecimientos vividos. Estructurar coherentemente ideas. Construir oraciones gramaticalmente correctas. Usar signos de puntuación. Acentuar las palabras. Leer textos en voz alta. Ordenar fragmentos de una lectura. Extraer las ideas principales de un texto. Responder a preguntas sobre un texto. Resumir oralmente y por escrito un texto. Escribir una carta por correo ordinario. Reconocer destinatario y remitente. Escribir las señas en un sobre para enviar una carta. Leer e interpretar etiquetas de la ropa.	CONTENIDOS SESIÓN: Interpretación del calendario. Descripción meteorológica. Descripción de acontecimientos vividos. Estructuración de ideas. Construcción de oraciones gramaticales. Uso de signos de puntuación. Acentuación de palabras. Lectura de textos en voz alta. Página web del ies.abyla.es Artículos webs. Extracción de ideas principales de textos. Preguntas sobre un texto. Resumen oral y escrito de textos. Escritura y lectura de cartas. Enviar cartas por correo ordinario. Etiquetas de la ropa.
TEMPORALIZACIÓN: 2 clases de 55 minutos.	TIPO AGRUPAMIENTO: Clase 1: Clase 2:
MATERIAL: Pizarra, libreta del alumno, página web, ordenador, fichas de estructuración gramatical.	
INFORMACIÓN INICIAL: Como continuación a la actividad de la carta, se continúa con la tarea leyendo la carta recibida y contestándola. Por otro lado, aquellos alumnos que no terminaron las preguntas sobre la lectura “Disputa celestial”; ya que el texto aunque no era muy complejo; a los alumnos les costó entenderlo. La lectura que se propone versa sobre las instrucciones para lavar la ropa. Es una lectura muy funcional y práctica donde se interpretarán las etiquetas de la ropa.	

ACTIVIDADES	
Sesión I	Sesión II
-Calendario (situar el día en el calendario, observar el tiempo atmosférico y reflejarlo en el calendario, crear oraciones gramaticalmente correctas sobre el tiempo, escribir la fecha). - Recibir una carta. - Leer una carta. - Contestar a la carta. -Terminar preguntas lectura “Disputa Celestial”.	-Calendario (situar el día en el calendario, observar el tiempo atmosférico y reflejarlo en el calendario, crear oraciones gramaticalmente correctas sobre el tiempo, escribir la fecha). - Lectura “Instrucciones para lavar la ropa”. - Hacer los ejercicios. - Interpretar una etiqueta de ropa.
Actividades extra: Español para inmigrantes (Unidad 3): verbos ser y adverbios de tiempo. Verbos tener, haber y hacer. Juego “Intelect”	
EVALUACIÓN: Escala del 1-5 (1: nada, 2 un poco, 3 normal, 4 bastante, 5 mucho)	
Interés y participación del alumno	
Adecuación de las actividades y de la temática	
Interacción alumno-maestro	
Idoneidad de la labor docente	
Empleo y mantenimiento de prerrequisitos de aprendizaje por parte del alumno	
Tiempo empleado por el alumno para realizar las tareas	
OBSERVACIONES:	

Cuadro 29

Sesión 9

ALUMNO:	CURSO:
SESIÓN: 9	FECHA: 16-3 /20-3-15
<p>CONTENIDOS PGA: La comunicación. Lectura rápida y lectura detallada. Los sustantivos. Género y número y sus clases. El diccionario. Reglas de acentuación. La narración oral. El adjetivo calificativo. Estructura de las palabras. Acentuación de diptongos y triptongos. Lectura de textos poéticos. Los determinantes. Clases de determinantes. Los pronombres personales. Las mayúsculas. Pronombres posesivos, demostrativos, indefinidos, interrogativos y exclamativos. Reglas de ortografías. El verbo. La conjugación. Los textos narrativos. El diario personal. Narraciones literarias: novelas y cuentos. Escribir y contar un cuento. El adverbio. La familia de palabras. Los textos descriptivos. Describir personas. Preposiciones, conjunciones. El diálogo. La biblioteca. Escenificar un diálogo. Búsqueda de información: Internet. Dramatizar textos narrativos. Los puntos suspensivos. Medios de comunicación. El periódico. Los medios de comunicación audiovisuales. Signos de puntuación.</p>	
<p>OBJETIVOS APRENDIZAJE: Mantener los prerrequisitos de aprendizaje (atención, concentración...) Situarse temporalmente (día, mes, año). Describir la situación meteorológica. Describir oralmente y por escrito acontecimientos vividos. Estructurar coherentemente ideas. Construir oraciones gramaticalmente correctas. Usar signos de puntuación. Acentuar las palabras. Leer textos en voz alta. Ordenar fragmentos de una lectura. Extraer las ideas principales de un texto. Responder a preguntas sobre un texto. Resumir oralmente y por escrito un texto. Leer e interpretar etiquetas de la ropa. Recibir una carta y leerla. Contestar a una carta y enviarla.</p>	<p>CONTENIDOS SESIÓN: Interpretación del calendario. Descripción meteorológica. Descripción de acontecimientos vividos. Estructuración de ideas. Construcción de oraciones gramaticales. Uso de signos de puntuación. Acentuación de palabras. Lectura de textos en voz alta. Extracción de ideas principales de textos. Preguntas sobre un texto. Resumen oral y escrito de textos. Etiquetas de la ropa. Recepción de una carta por correo ordinario. Lectura de una carta y contestación.</p>
<p>TEMPORALIZACIÓN: 2 clases de 55 minutos.</p>	<p>TIPO AGRUPAMIENTO: Clase 1: Clase 2:</p>
<p>MATERIAL: Pizarra, libreta del alumno, página web, ordenador, caligrafías, fichas de estructuración gramatical, etiqueta ropa.</p>	
<p>INFORMACIÓN INICIAL: Como continuación a la actividad de la carta, se continúa con la tarea leyendo la carta recibida y contestándola. Por otro lado, aquellos alumnos que no terminaron las preguntas sobre la lectura “Disputa celestial”; ya que el texto aunque no era muy complejo; a los alumnos les costó entenderlo. La lectura que se propone versa sobre las instrucciones para lavar la ropa. Es una lectura muy funcional y práctica donde se interpretarán las etiquetas de la ropa.</p>	

ACTIVIDADES	
Sesión I	Sesión II
<ul style="list-style-type: none"> -Calendario (situar el día en el calendario, observar el tiempo atmosférico y reflejarlo en el calendario, crear oraciones gramaticalmente correctas sobre el tiempo, escribir la fecha). - Lectura “Instrucciones para lavar la ropa”. - Hacer los ejercicios. - Interpretar una etiqueta de ropa. 	<ul style="list-style-type: none"> -Calendario (situar el día en el calendario, observar el tiempo atmosférico y reflejarlo en el calendario, crear oraciones gramaticalmente correctas sobre el tiempo, escribir la fecha). - Recibir una carta. - Leer una carta. - Contestar a la carta.
Actividades extra: caligrafía, Intelect.	
EVALUACIÓN: Escala del 1-5 (1: nada, 2 un poco, 3 normal, 4 bastante, 5 mucho)	
Interés y participación del alumno	
Adecuación de las actividades y de la temática	
Interacción alumno-maestro	
Idoneidad de la labor docente	
Empleo y mantenimiento de prerrequisitos de aprendizaje por parte del alumno	
Tiempo empleado por el alumno para realizar las tareas	
OBSERVACIONES:	

Cuadro 30

Sesión 10

ALUMNO:	CURSO:
SESIÓN: 10	FECHA: 23-3 /27-3-15
CONTENIDOS PGA: La comunicación. Lectura rápida y lectura detallada. Los sustantivos. Género y número y sus clases. El diccionario. Reglas de acentuación. La narración oral. El adjetivo calificativo. Estructura de las palabras. Acentuación de diptongos y triptongos. Lectura de textos poéticos. Los determinantes. Clases de determinantes. Los pronombres personales. Las mayúsculas. Pronombres posesivos, demostrativos, indefinidos, interrogativos y exclamativos. Reglas de ortografías. El verbo. La conjugación. Los textos narrativos. El diario personal. Narraciones literarias: novelas y cuentos. Escribir y contar un cuento. El adverbio. La familia de palabras. Los textos descriptivos. Describir personas. Preposiciones, conjunciones. El diálogo. La biblioteca. Escenificar un diálogo. Búsqueda de información: Internet. Dramatizar textos narrativos. Los puntos suspensivos. Medios de comunicación. El periódico. Los medios de comunicación audiovisuales. Signos de puntuación.	
OBJETIVOS APRENDIZAJE: Mantener los prerrequisitos de aprendizaje (atención, concentración...) Situarse temporalmente (día, mes, año). Describir la situación meteorológica. Describir oralmente y por escrito acontecimientos vividos. Estructurar coherentemente ideas. Construir oraciones gramaticalmente correctas. Usar signos de puntuación. Acentuar las palabras. Leer textos en voz alta. Extraer las ideas principales de un texto. Responder a preguntas sobre un texto. Resumir oralmente y por escrito un texto. Recibir una carta y leerla. Contestar a una carta y enviarla. Visitar el centro histórico de la ciudad.	CONTENIDOS SESIÓN: Interpretación del calendario. Descripción meteorológica. Descripción de acontecimientos vividos. Estructuración de ideas. Construcción de oraciones gramaticales. Uso de signos de puntuación. Acentuación de palabras. Lectura de textos en voz alta. Extracción de ideas principales de textos. Preguntas sobre un texto. Resumen oral y escrito de textos. Etiquetas de la ropa. Recepción de una carta por correo ordinario. Lectura de una carta y contestación. Visita turística guiada.
TEMPORALIZACIÓN: 2 clases de 55 minutos.	TIPO AGRUPAMIENTO: Clase 1: Clase 2:
MATERIAL: Pizarra, libreta del alumno, página web, ordenador, caligrafías, fichas de estructuración gramatical, etiqueta ropa.	
INFORMACIÓN INICIAL: Esta última semana coincide con varias actividades extraescolares: actividad de senderismo con el departamento de Educación Física; visita turística con el departamento de Orientación. Esta última está organizada por nosotros; por lo que la utilizaremos como centro de interés de nuestras actividades. Además hay que tener en cuenta que el viernes se entregan las notas y que los alumnos empiezan a faltar durante esta semana.	

ACTIVIDADES	
Sesión I	Sesión II
-Calendario (situar el día en el calendario, observar el tiempo atmosférico y reflejarlo en el calendario, crear oraciones gramaticalmente correctas sobre el tiempo, escribir la fecha). - Recibir una carta. - Leer una carta. - Contestar a la carta (para quienes no lo habían hecho).	-Calendario (situar el día en el calendario, observar el tiempo atmosférico y reflejarlo en el calendario, crear oraciones gramaticalmente correctas sobre el tiempo, escribir la fecha). - Lectura GRIPE “PISA”. - Resumen lectura. - Preguntas del texto. - Redacción “visita turística”.
Actividades extra: caligrafía, Intellect.	
EVALUACIÓN: Escala del 1-5 (1: nada, 2 un poco, 3 normal, 4 bastante, 5 mucho)	
Interés y participación del alumno	
Adecuación de las actividades y de la temática	
Interacción alumno-maestro	
Idoneidad de la labor docente	
Empleo y mantenimiento de prerrequisitos de aprendizaje por parte del alumno	
Tiempo empleado por el alumno para realizar las tareas	
OBSERVACIONES:	

Cuadro 31

Sesión 11

ALUMNO:	CURSO:
SESIÓN: 11	FECHA: 7-4 / 17-4-15
CONTENIDOS PGA: La comunicación. Lectura rápida y lectura detallada. Los sustantivos. Género y número y sus clases. El diccionario. Reglas de acentuación. La narración oral. El adjetivo calificativo. Estructura de las palabras. Acentuación de diptongos y triptongos. Lectura de textos poéticos. Los determinantes. Clases de determinantes. Los pronombres personales. Las mayúsculas. Pronombres posesivos, demostrativos, indefinidos, interrogativos y exclamativos. Reglas de ortografías. El verbo. La conjugación. Los textos narrativos. El diario personal. Narraciones literarias: novelas y cuentos. Escribir y contar un cuento. El adverbio. La familia de palabras. Los textos descriptivos. Describir personas. Preposiciones, conjunciones. El diálogo. La biblioteca. Escenificar un diálogo. Búsqueda de información: Internet. Dramatizar textos narrativos. Los puntos suspensivos. Medios de comunicación. El periódico. Los medios de comunicación audiovisuales. Signos de puntuación.	
OBJETIVOS APRENDIZAJE: Mantener los prerrequisitos de aprendizaje (atención, concentración...) Situarse temporalmente (día, mes, año). Describir la situación meteorológica. Describir oralmente y por escrito acontecimientos vividos. Estructurar coherentemente ideas. Construir oraciones gramaticalmente correctas. Usar signos de puntuación. Acentuar las palabras. Leer textos en voz alta. Extraer las ideas principales de un texto. Responder a preguntas sobre un texto. Resumir oralmente y por escrito un texto. Conocer la gripe y las campañas de vacunación. Usar el ordenador e internet para abrir una cuenta de gmail. Usar gmail. Emplear el procesador de texto Word.	CONTENIDOS SESIÓN: Interpretación del calendario. Descripción meteorológica. Descripción de acontecimientos vividos. Estructuración de ideas. Construcción de oraciones gramaticales. Uso de signos de puntuación. Acentuación de palabras. Lectura de textos en voz alta. Extracción de ideas principales de textos. Preguntas sobre un texto. Resumen oral y escrito de textos. La gripe y las campañas de vacunación. Uso de Internet. Uso del ordenador. Uso de gmail. Uso de Word.
TEMPORALIZACIÓN: 2 clases de 55 minutos.	TIPO AGRUPAMIENTO: Clase 1: Clase 2:
MATERIAL: Pizarra, libreta del alumno, página web, ordenador, caligrafías, fichas de estructuración gramatical, etiqueta ropa.	
INFORMACIÓN INICIAL: La sesión X programada para la semana última de vacaciones no se pudo completar con casi ningún alumno; ya que en esos días coincidieron varias actividades extraescolares y/o los alumnos comenzaron a faltar; por lo que escasos alumnos acudieron al aula de logopedia. Se plantea, por tanto, esta sesión quincenal para recuperar las actividades de la sesión anterior y realizar las actuales. Teniendo en cuenta además que al ser el lunes 6 día festivo; algunos alumnos pierden una sesión. El trabajo a realizar será redacción sobre las vacaciones, lectura PISA sobre la "Gripe" y la apertura de una cuenta gmail para cada alumno con el fin de usar el procesador de texto Word y guardar en una nube los documentos.	

ACTIVIDADES	
Sesión I	Sesión II
-Calendario (situar el día en el calendario, observar el tiempo atmosférico y reflejarlo en el calendario, crear oraciones gramaticalmente correctas sobre el tiempo, escribir la fecha). -Redacción “Vacaciones” (cómo me lo he pasado, qué he hecho, dónde he estado, cuáles han sido mis notas, me han castigado o me han premiado...). - Lectura GRIPE “PISA”.	-Calendario (situar el día en el calendario, observar el tiempo atmosférico y reflejarlo en el calendario, crear oraciones gramaticalmente correctas sobre el tiempo, escribir la fecha). - Resumen lectura PISA. - Preguntas del texto. - Gmail, correo electrónico.
Actividades extra: caligrafía.	
EVALUACIÓN: Escala del 1-5 (1: nada, 2 un poco, 3 normal, 4 bastante, 5 mucho)	
Interés y participación del alumno	
Adecuación de las actividades y de la temática	
Interacción alumno-maestro	
Idoneidad de la labor docente	
Empleo y mantenimiento de prerrequisitos de aprendizaje por parte del alumno	
Tiempo empleado por el alumno para realizar las tareas	
OBSERVACIONES:	

Cuadro 32

Sesión 12

ALUMNO:	CURSO:
SESIÓN: 12	FECHA: 20-4 /24-4-15
CONTENIDOS PGA: La comunicación. Lectura rápida y lectura detallada. Los sustantivos. Género y número y sus clases. El diccionario. Reglas de acentuación. La narración oral. El adjetivo calificativo. Estructura de las palabras. Acentuación de diptongos y triptongos. Lectura de textos poéticos. Los determinantes. Clases de determinantes. Los pronombres personales. Las mayúsculas. Pronombres posesivos, demostrativos, indefinidos, interrogativos y exclamativos. Reglas de ortografías. El verbo. La conjugación. Los textos narrativos. El diario personal. Narraciones literarias: novelas y cuentos. Escribir y contar un cuento. El adverbio. La familia de palabras. Los textos descriptivos. Describir personas. Preposiciones, conjunciones. El diálogo. La biblioteca. Escenificar un diálogo. Búsqueda de información: Internet. Dramatizar textos narrativos. Los puntos suspensivos. Medios de comunicación. El periódico. Los medios de comunicación audiovisuales. Signos de puntuación.	
OBJETIVOS APRENDIZAJE: Mantener los prerrequisitos de aprendizaje (atención, concentración...) Situarse temporalmente (día, mes, año). Describir la situación meteorológica. Describir oralmente y por escrito acontecimientos vividos. Estructurar coherentemente ideas. Construir oraciones gramaticalmente correctas. Usar signos de puntuación. Acentuar las palabras. Leer textos en voz alta. Extraer las ideas principales de un texto. Responder a preguntas sobre un texto. Resumir oralmente y por escrito un texto. Emplear el procesador de texto Word. Realizar un dictado.	CONTENIDOS SESIÓN: Interpretación del calendario. Descripción meteorológica. Descripción de acontecimientos vividos. Estructuración de ideas. Construcción de oraciones gramaticales. Uso de signos de puntuación. Acentuación de palabras. Lectura de textos en voz alta. Extracción de ideas principales de textos. Preguntas sobre un texto. Resumen oral y escrito de textos. Uso de Internet. Uso del ordenador. Uso de Word. Dictado.
TEMPORALIZACIÓN: 2 clases de 55 minutos.	TIPO AGRUPAMIENTO: Clase 1: Clase 2:
MATERIAL: Pizarra, libreta del alumno, página web, ordenador, caligrafías, fichas de estructuración gramatical, etiqueta ropa.	
INFORMACIÓN INICIAL: Retomamos el periódico como fuente de información y utilizaremos el ordenador para completar la actividad. Además trabajaremos estructuras gramaticales a partir de las frases del test CEG y realizaremos un dictado con el objetivo de repasar las tareas realizadas como evaluación inicial.	

ACTIVIDADES	
Sesión I	Sesión II
-Calendario (situar el día en el calendario, observar el tiempo atmosférico y reflejarlo en el calendario, crear oraciones gramaticalmente correctas sobre el tiempo, escribir la fecha). - Elegir noticia del periódico, leerla y hacer resumen. - Copiar resumen en el ordenador. - Español para inmigrantes (pg. 28)	-Calendario (situar el día en el calendario, observar el tiempo atmosférico y reflejarlo en el calendario, crear oraciones gramaticalmente correctas sobre el tiempo, escribir la fecha). - Dictado (evaluación inicial). - Loto fonético: construir oraciones. - Estructuración oracional en la pizarra. - Ejercicios de Estructuración Gramatical (test).
Actividades extra: caligrafía. Sopa de letras. Crucigramas.	
EVALUACIÓN: Escala del 1-5 (1: nada, 2 un poco, 3 normal, 4 bastante, 5 mucho)	
Interés y participación del alumno	
Adecuación de las actividades y de la temática	
Interacción alumno-maestro	
Idoneidad de la labor docente	
Empleo y mantenimiento de prerrequisitos de aprendizaje por parte del alumno	
Tiempo empleado por el alumno para realizar las tareas	
OBSERVACIONES:	

Cuadro 33

Sesión 13

ALUMNO:	CURSO:
SESIÓN: 13	FECHA: 27-4 /30-4-15
CONTENIDOS PGA: La comunicación. Lectura rápida y lectura detallada. Los sustantivos. Género y número y sus clases. El diccionario. Reglas de acentuación. La narración oral. El adjetivo calificativo. Estructura de las palabras. Acentuación de diptongos y triptongos. Lectura de textos poéticos. Los determinantes. Clases de determinantes. Los pronombres personales. Las mayúsculas. Pronombres posesivos, demostrativos, indefinidos, interrogativos y exclamativos. Reglas de ortografías. El verbo. La conjugación. Los textos narrativos. El diario personal. Narraciones literarias: novelas y cuentos. Escribir y contar un cuento. El adverbio. La familia de palabras. Los textos descriptivos. Describir personas. Preposiciones, conjunciones. El diálogo. La biblioteca. Escenificar un diálogo. Búsqueda de información: Internet. Dramatizar textos narrativos. Los puntos suspensivos. Medios de comunicación. El periódico. Los medios de comunicación audiovisuales. Signos de puntuación.	
OBJETIVOS APRENDIZAJE: Mantener los prerrequisitos de aprendizaje (atención, concentración...) Situarse temporalmente (día, mes, año). Describir la situación meteorológica. Describir oralmente y por escrito acontecimientos vividos. Estructurar coherentemente ideas. Construir oraciones gramaticalmente correctas. Usar signos de puntuación. Acentuar las palabras. Leer textos en voz alta. Leer e interpretar lecturas PISA Extraer las ideas principales de un texto. Responder a preguntas sobre un texto. Resumir oralmente y por escrito un texto. Emplear el procesador de texto Word. Realizar un dictado. Autocorregir el dictado.	CONTENIDOS SESIÓN: Interpretación del calendario. Descripción meteorológica. Descripción de acontecimientos vividos. Estructuración de ideas. Construcción de oraciones gramaticales. Uso de signos de puntuación. Acentuación de palabras. Lectura de textos en voz alta. Lectura e interpretaciones de lecturas PISA Extracción de ideas principales de textos. Preguntas sobre un texto. Resumen oral y escrito de textos. Uso de Internet. Uso del ordenador. Uso de Word. Dictado. Autocorrección del dictado.
TEMPORALIZACIÓN: 2 clases de 55 minutos.	TIPO AGRUPAMIENTO: Clase 1: Clase 2:
MATERIAL: Pizarra, libreta del alumno, página web, ordenador, caligrafías, fichas de estructuración gramatical, etiqueta ropa.	
INFORMACIÓN INICIAL: Las tareas planteadas en la sesión anterior no pudieron ser realizada por algunos alumnos; por ello y teniendo en cuenta que esta semana está compuesto por 4 días lectivos se plantea para esta sesión una lectura del Informe PISA con sus ejercicios de interpretación y comprensión; repetir los ejercicios de CEG y recuperar la sesión anterior (dictado, autocorrección del dictado, Español para inmigrantes).	

ACTIVIDADES	
Sesión I	Sesión II
-Calendario (situar el día en el calendario, observar el tiempo atmosférico y reflejarlo en el calendario, crear oraciones gramaticalmente correctas sobre el tiempo, escribir la fecha). - Lectura PISA “Grafitis” - Resumen oral y escrito - Preguntas del texto - Español para inmigrantes (pg. 28)	-Calendario (situar el día en el calendario, observar el tiempo atmosférico y reflejarlo en el calendario, crear oraciones gramaticalmente correctas sobre el tiempo, escribir la fecha). - Dictado (evaluación inicial). - Autocorrección del dictado. - Loto fonético: construir oraciones. - Estructuración oracional en la pizarra. - Ejercicios de Estructuración Gramatical (test).
Actividades extra: caligrafía. Intelec. Crucigramas.	
EVALUACIÓN: Escala del 1-5 (1: nada, 2 un poco, 3 normal, 4 bastante, 5 mucho)	
Interés y participación del alumno	
Adecuación de las actividades y de la temática	
Interacción alumno-maestro	
Idoneidad de la labor docente	
Empleo y mantenimiento de prerrequisitos de aprendizaje por parte del alumno	
Tiempo empleado por el alumno para realizar las tareas	
OBSERVACIONES:	

Cuadro 34

Sesión 14

ALUMNO:	CURSO:
SESIÓN: 14	FECHA: 4-5 /8-5-15
CONTENIDOS PGA: La comunicación. Lectura rápida y lectura detallada. Los sustantivos. Género y número y sus clases. El diccionario. Reglas de acentuación. La narración oral. El adjetivo calificativo. Estructura de las palabras. Acentuación de diptongos y triptongos. Lectura de textos poéticos. Los determinantes. Clases de determinantes. Los pronombres personales. Las mayúsculas. Pronombres posesivos, demostrativos, indefinidos, interrogativos y exclamativos. Reglas de ortografías. El verbo. La conjugación. Los textos narrativos. El diario personal. Narraciones literarias: novelas y cuentos. Escribir y contar un cuento. El adverbio. La familia de palabras. Los textos descriptivos. Describir personas. Preposiciones, conjunciones. El diálogo. La biblioteca. Escenificar un diálogo. Búsqueda de información: Internet. Dramatizar textos narrativos. Los puntos suspensivos. Medios de comunicación. El periódico. Los medios de comunicación audiovisuales. Signos de puntuación.	
OBJETIVOS APRENDIZAJE: Mantener los prerrequisitos de aprendizaje (atención, concentración...) Situar temporalmente (día, mes, año). Describir la situación meteorológica. Describir oralmente y por escrito acontecimientos vividos. Estructurar coherentemente ideas. Construir oraciones gramaticalmente correctas. Usar signos de puntuación. Acentuar las palabras. Leer textos en voz alta. Leer e interpretar lecturas PISA Extraer las ideas principales de un texto. Responder a preguntas sobre un texto. Resumir oralmente y por escrito un texto. Emplear el procesador de texto Word. Realizar un dictado. Autocorregir el dictado. Ordenar párrafos para formar un texto con sentido. Usar pronombres personales y determinantes posesivos.	CONTENIDOS SESIÓN: Interpretación del calendario. Descripción meteorológica. Descripción de acontecimientos vividos. Estructuración de ideas. Construcción de oraciones gramaticales. Uso de signos de puntuación. Acentuación de palabras. Lectura de textos en voz alta. Lectura e interpretaciones de lecturas PISA Extracción de ideas principales de textos. Preguntas sobre un texto. Resumen oral y escrito de textos. Uso de Internet. Uso del ordenador. Uso de Word. Dictado. Autocorrección del dictado. Ordenación de párrafos para formar un texto con sentido. Uso de pronombres personales y determinantes posesivos.
TEMPORALIZACIÓN: 2 clases de 55 minutos.	TIPO AGRUPAMIENTO: Clase 1: Clase 2:
MATERIAL: Pizarra, libreta del alumno, página web, ordenador, caligrafías, fichas de estructuración gramatical, etiqueta ropa.	
INFORMACIÓN INICIAL: Es notoria la fuerte exigencia curricular a la que están sometidos los alumnos en el tercer trimestre. Por ello está resultando bastante complicado cumplir con las tareas programadas en las sesiones; pues en rara ocasión el alumno no tiene tarea de otras asignaturas que realizar o algún temario que estudiar. En esta sesión se vuelve a plantear las tareas de la sesión anterior porque la mayoría de los alumnos no han podido realizarlas. No obstante se añade un ejercicio de comprensión lectora en el que el sujeto tiene que ordenar párrafos para crear un texto con sentido.	

ACTIVIDADES	
Sesión I	Sesión II
<ul style="list-style-type: none"> -Calendario (situar el día en el calendario, observar el tiempo atmosférico y reflejarlo en el calendario, crear oraciones gramaticalmente correctas sobre el tiempo, escribir la fecha). - Lectura PISA “Grafitis” - Resumen oral y escrito - Preguntas del texto - Español para inmigrantes (pg. 28) (Pronombres y determinantes) - Dictado (evaluación inicial). - Autocorrección del dictado. 	<ul style="list-style-type: none"> -Calendario (situar el día en el calendario, observar el tiempo atmosférico y reflejarlo en el calendario, crear oraciones gramaticalmente correctas sobre el tiempo, escribir la fecha). - Ordenar párrafos de un texto. - Lectura del texto y resumen oral y escrito. - Loto fonético: construir oraciones. - Estructuración oracional en la pizarra. - Ejercicios de Estructuración Gramatical (test).
<p>Actividades extra: caligrafía. Resumen y esquema.</p>	
<p>EVALUACIÓN: Escala del 1-5 (1: nada, 2 un poco, 3 normal, 4 bastante, 5 mucho)</p>	
Interés y participación del alumno	
Adecuación de las actividades y de la temática	
Interacción alumno-maestro	
Idoneidad de la labor docente	
Empleo y mantenimiento de prerrequisitos de aprendizaje por parte del alumno	
Tiempo empleado por el alumno para realizar las tareas	
<p>OBSERVACIONES:</p>	

Cuadro 35

Sesión 15

ALUMNO:	CURSO:
SESIÓN: 15	FECHA: 11-5 /15-5-15
CONTENIDOS PGA: La comunicación. Lectura rápida y lectura detallada. Los sustantivos. Género y número y sus clases. El diccionario. Reglas de acentuación. La narración oral. El adjetivo calificativo. Estructura de las palabras. Acentuación de diptongos y triptongos. Lectura de textos poéticos. Los determinantes. Clases de determinantes. Los pronombres personales. Las mayúsculas. Pronombres posesivos, demostrativos, indefinidos, interrogativos y exclamativos. Reglas de ortografías. El verbo. La conjugación. Los textos narrativos. El diario personal. Narraciones literarias: novelas y cuentos. Escribir y contar un cuento. El adverbio. La familia de palabras. Los textos descriptivos. Describir personas. Preposiciones, conjunciones. El diálogo. La biblioteca. Escenificar un diálogo. Búsqueda de información: Internet. Dramatizar textos narrativos. Los puntos suspensivos. Medios de comunicación. El periódico. Los medios de comunicación audiovisuales. Signos de puntuación.	
OBJETIVOS APRENDIZAJE: Mantener los prerrequisitos de aprendizaje (atención, concentración...) Situarse temporalmente (día, mes, año). Describir la situación meteorológica. Describir oralmente y por escrito acontecimientos vividos. Estructurar coherentemente ideas. Construir oraciones gramaticalmente correctas. Usar signos de puntuación. Acentuar las palabras. Leer textos en voz alta. Leer e interpretar lecturas PISA Extraer las ideas principales de un texto. Responder a preguntas sobre un texto. Resumir oralmente y por escrito un texto. Emplear el procesador de texto Word. Realizar un dictado. Autocorregir el dictado. Ordenar párrafos para formar un texto con sentido. Usar pronombres personales y determinantes posesivos.	CONTENIDOS SESIÓN: Interpretación del calendario. Descripción meteorológica. Descripción de acontecimientos vividos. Estructuración de ideas. Construcción de oraciones gramaticales. Uso de signos de puntuación. Acentuación de palabras. Lectura de textos en voz alta. Lectura e interpretaciones de lecturas PISA Extracción de ideas principales de textos. Preguntas sobre un texto. Resumen oral y escrito de textos. Uso de Internet. Uso del ordenador. Uso de Word. Dictado. Autocorrección del dictado. Ordenación de párrafos para formar un texto con sentido. Uso de pronombres personales y determinantes posesivos.
TEMPORALIZACIÓN: 2 clases de 55 minutos.	TIPO AGRUPAMIENTO: Clase 1: Clase 2:
MATERIAL: Pizarra, libreta del alumno, página web, ordenador, caligrafías, fichas de estructuración gramatical, Intellect.	
INFORMACIÓN INICIAL: Es notoria la fuerte exigencia curricular a la que están sometidos los alumnos en el tercer trimestre. Por ello está resultando bastante complicado cumplir con las tareas programadas en las sesiones; pues en rara ocasión el alumno no tiene tarea de otras asignaturas que realizar o algún temario que estudiar. En esta sesión se vuelve a plantear las tareas de la sesión anterior porque la mayoría de los alumnos no han podido realizarlas. No obstante se añade un ejercicio de comprensión lectora en el que el sujeto tiene que ordenar párrafos para crear un texto con sentido.	

ACTIVIDADES	
Sesión I	Sesión II
<ul style="list-style-type: none"> -Calendario (situar el día en el calendario, observar el tiempo atmosférico y reflejarlo en el calendario, crear oraciones gramaticalmente correctas sobre el tiempo, escribir la fecha). - Ordenar párrafos para formar un texto. - Resumen del texto. - CEG. -Español para inmigrantes pg.56-60 (Adverbios lugar y cantidad) 	<ul style="list-style-type: none"> -Calendario (situar el día en el calendario, observar el tiempo atmosférico y reflejarlo en el calendario, crear oraciones gramaticalmente correctas sobre el tiempo, escribir la fecha). - Escritura creativa (ficha Orientación Andújar). - Dictado “ Planeta Tierra” - Autocorrección. - <u>Preguntas sobre el texto.</u> - Intelect.
<p>Actividades extra: Las pertenecientes a la anterior sesión para aquellos alumnos que no haya hecho alguna de ellas.</p>	
<p>EVALUACIÓN: Escala del 1-5 (1: nada, 2 un poco, 3 normal, 4 bastante, 5 mucho)</p>	
Interés y participación del alumno	
Adecuación de las actividades y de la temática	
Interacción alumno-maestro	
Idoneidad de la labor docente	
Empleo y mantenimiento de prerrequisitos de aprendizaje por parte del alumno	
Tiempo empleado por el alumno para realizar las tareas	
<p>OBSERVACIONES:</p>	

Cuadro 36

Sesión 16

ALUMNO:	CURSO: °
SESIÓN: 16	FECHA: 18-5 /22-5-15
CONTENIDOS PGA: La comunicación. Lectura rápida y lectura detallada. Los sustantivos. Género y número y sus clases. El diccionario. Reglas de acentuación. La narración oral. El adjetivo calificativo. Estructura de las palabras. Acentuación de diptongos y triptongos. Lectura de textos poéticos. Los determinantes. Clases de determinantes. Los pronombres personales. Las mayúsculas. Pronombres posesivos, demostrativos, indefinidos, interrogativos y exclamativos. Reglas de ortografías. El verbo. La conjugación. Los textos narrativos. El diario personal. Narraciones literarias: novelas y cuentos. Escribir y contar un cuento. El adverbio. La familia de palabras. Los textos descriptivos. Describir personas. Preposiciones, conjunciones. El diálogo. La biblioteca. Escenificar un diálogo. Búsqueda de información: Internet. Dramatizar textos narrativos. Los puntos suspensivos. Medios de comunicación. El periódico. Los medios de comunicación audiovisuales. Signos de puntuación.	
OBJETIVOS APRENDIZAJE: Mantener los prerrequisitos de aprendizaje (atención, concentración...) Situar temporalmente (día, mes, año). Describir la situación meteorológica. Describir oralmente y por escrito acontecimientos vividos. Estructurar coherentemente ideas. Construir oraciones gramaticalmente correctas. Usar signos de puntuación. Acentuar las palabras. Leer textos en voz alta. Leer e interpretar lecturas PISA Extraer las ideas principales de un texto. Responder a preguntas sobre un texto. Resumir oralmente y por escrito un texto. Emplear el procesador de texto Word. Realizar un dictado. Autocorregir el dictado. Ordenar párrafos para formar un texto con sentido. Usar pronombres personales y determinantes posesivos. Consultar periódico digital. Seleccionar una noticia digital y resumirla.	CONTENIDOS SESIÓN: Interpretación del calendario. Descripción meteorológica. Descripción de acontecimientos vividos. Estructuración de ideas. Construcción de oraciones gramaticales. Uso de signos de puntuación. Acentuación de palabras. Lectura de textos en voz alta. Lectura e interpretaciones de lecturas PISA Extracción de ideas principales de textos. Preguntas sobre un texto. Resumen oral y escrito de textos. Uso de Internet. Uso del ordenador. Uso de Word. Dictado. Autocorrección del dictado. Ordenación de párrafos para formar un texto con sentido. Uso de pronombres personales y determinantes posesivos. Consulta de periódicos digitales. Selección de una noticia digital y resumirla.
TEMPORALIZACIÓN: 2 clases de 55 minutos.	TIPO AGRUPAMIENTO: Clase 1: Clase 2:
MATERIAL: Pizarra, libreta del alumno, página web, ordenador, caligrafías, fichas de estructuración gramatical, Intellect.	
INFORMACIÓN INICIAL: Los alumnos que no terminaron las tareas de la sesión anterior, lo harán durante esta semana. Se añade la actividad de consulta de periódicos digitales en el que los alumnos elegirán una noticia para resumirla, primeramente oral y luego por escrito.	

ACTIVIDADES	
Sesión I	Sesión II
<ul style="list-style-type: none"> -Calendario (situar el día en el calendario, observar el tiempo atmosférico y reflejarlo en el calendario, crear oraciones gramaticalmente correctas sobre el tiempo, escribir la fecha). - Ordenar párrafos para formar un texto. - Resumen del texto oral y por escrito. -Dictado “ Planeta Tierra” - Autocorrección. - Preguntas sobre el texto. 	<ul style="list-style-type: none"> -Calendario (situar el día en el calendario, observar el tiempo atmosférico y reflejarlo en el calendario, crear oraciones gramaticalmente correctas sobre el tiempo, escribir la fecha). - Consulta de periódicos digitales (marca.es, abc.es, elfarodigitaldeceuta.es) - Selección de una noticia y resumen oral y escrito. - Intelect.
<p>Actividades extra: Las pertenecientes a la anterior sesión para aquellos alumnos que no haya hecho alguna de ellas.</p>	
<p>EVALUACIÓN: Escala del 1-5 (1: nada, 2 un poco, 3 normal, 4 bastante, 5 mucho)</p>	
Interés y participación del alumno	
Adecuación de las actividades y de la temática	
Interacción alumno-maestro	
Idoneidad de la labor docente	
Empleo y mantenimiento de prerequisites de aprendizaje por parte del alumno	
Tiempo empleado por el alumno para realizar las tareas	
<p>OBSERVACIONES:</p>	

Cuadro 37

Sesión 17

ALUMNO:	CURSO: °
SESIÓN: 17	FECHA: 25-5 /29-5-15
CONTENIDOS PGA: La comunicación. Lectura rápida y lectura detallada. Los sustantivos. Género y número y sus clases. El diccionario. Reglas de acentuación. La narración oral. El adjetivo calificativo. Estructura de las palabras. Acentuación de diptongos y triptongos. Lectura de textos poéticos. Los determinantes. Clases de determinantes. Los pronombres personales. Las mayúsculas. Pronombres posesivos, demostrativos, indefinidos, interrogativos y exclamativos. Reglas de ortografías. El verbo. La conjugación. Los textos narrativos. El diario personal. Narraciones literarias: novelas y cuentos. Escribir y contar un cuento. El adverbio. La familia de palabras. Los textos descriptivos. Describir personas. Preposiciones, conjunciones. El diálogo. La biblioteca. Escenificar un diálogo. Búsqueda de información: Internet. Dramatizar textos narrativos. Los puntos suspensivos. Medios de comunicación. El periódico. Los medios de comunicación audiovisuales. Signos de puntuación.	
OBJETIVOS APRENDIZAJE: Mantener los prerrequisitos de aprendizaje (atención, concentración...) Situar temporalmente (día, mes, año). Describir la situación meteorológica. Describir oralmente y por escrito acontecimientos vividos. Estructurar coherentemente ideas. Construir oraciones gramaticalmente correctas. Usar signos de puntuación. Acentuar las palabras. Leer textos en voz alta. Leer e interpretar lecturas PISA Extraer las ideas principales de un texto. Responder a preguntas sobre un texto. Resumir oralmente y por escrito un texto. Emplear el procesador de texto Word. Realizar un dictado. Autocorregir el dictado. Ordenar párrafos para formar un texto con sentido. Usar pronombres personales y determinantes posesivos. Consultar periódico digital. Seleccionar una noticia digital y resumirla.	CONTENIDOS SESIÓN: Interpretación del calendario. Descripción meteorológica. Descripción de acontecimientos vividos. Estructuración de ideas. Construcción de oraciones gramaticales. Uso de signos de puntuación. Acentuación de palabras. Lectura de textos en voz alta. Lectura e interpretaciones de lecturas PISA Extracción de ideas principales de textos. Preguntas sobre un texto. Resumen oral y escrito de textos. Uso de Internet. Uso del ordenador. Uso de Word. Dictado. Autocorrección del dictado. Ordenación de párrafos para formar un texto con sentido. Uso de pronombres personales y determinantes posesivos. Consulta de periódicos digitales. Selección de una noticia digital y resumirla.
TEMPORALIZACIÓN: 2 clases de 55 minutos.	TIPO AGRUPAMIENTO: Clase 1: Clase 2:
MATERIAL: Pizarra, libreta del alumno, página web, ordenador, caligrafías, fichas de estructuración gramatical, Intellect.	
INFORMACIÓN INICIAL: En las últimas semanas hemos tenido que adaptarnos a las diversas actividades del centro (simulacro, excursiones, concurso de convivencia...), a los exámenes finales y a las últimas recuperaciones. Por ello, ha sido complicado cumplir con lo programado en las sesiones. Esta semana la dedicaremos a terminar aquellas tareas pendiente sin finalizar y a repasar las actividades más relevantes trabajadas durante la intervención (estructuración del lenguaje, CEG, escritura espontánea, dictado...).	

ACTIVIDADES	
Sesión I	Sesión II
-Calendario (situar el día en el calendario, observar el tiempo atmosférico y reflejarlo en el calendario, crear oraciones gramaticalmente correctas sobre el tiempo, escribir la fecha). - Escritura creativa - Estructuración del lenguaje; creación de frases.	-Calendario (situar el día en el calendario, observar el tiempo atmosférico y reflejarlo en el calendario, crear oraciones gramaticalmente correctas sobre el tiempo, escribir la fecha). - Consulta de periódicos digitales (marca.es, abc.es, elfarodigitaldeceuta.es) - Selección de una noticia y resumen oral y escrito. - Intelect.
EVALUACIÓN: Escala del 1-5 (1: nada, 2 un poco, 3 normal, 4 bastante, 5 mucho)	
Interés y participación del alumno	
Adecuación de las actividades y de la temática	
Interacción alumno-maestro	
Idoneidad de la labor docente	
Empleo y mantenimiento de prerrequisitos de aprendizaje por parte del alumno	
Tiempo empleado por el alumno para realizar las tareas	
OBSERVACIONES:	

10. Temporalización

En el Cuadro 38 se muestra de forma clara y detallada la temporalización estipulada de la aplicación del Plan de Intervención (curso 2014/15) con sus respectivas sesiones semanales. A su vez se puntualiza los días exactos de realización de las dos clases que compone cada sesión semanal. De esta forma se pretende ofrecer una visión nítida y global de la ejecución del instrumento, con sus períodos de aplicación de pretests y postests, evaluación inicial, evaluación final y valoración de la evolución del alumnado.

Cuadro 38

Calendario de aplicación del Plan de Intervención

SEPTIEMBRE							OCTUBRE							NOVIEMBRE													
L	M	X	J	V	S	D	L	M	X	J	V	S	D	L	M	X	J	V	S	D							
1	2	3	4	5	6	7			1	2	3	4	5						1	2							
8	9	10	11	12	13	14	6	7	8	9	10	11	12	3	4	5	6	7	8	9							
15	16	17	18	19	20	21	13	14	15	16	17	18	19	10	11	12	13	14	15	16							
22	23	24	25	26	27	28	20	21	22	23	24	25	26	17	18	13	20	21	22	23							
29	30						27	28	29	30	31			24	25	26	27	28	29	30							
Comienzo de clases							Festivo							Festivo													
DICIEMBRE							ENERO							FEBRERO													
L	M	X	J	V	S	D	L	M	X	J	V	S	D	L	M	X	J	V	S	D							
1	2	3	4	5	6	7				1	2	3	4							1							
8	9	10	11	12	13	14	5	6	7	8	9	10	11	2	3	4	5	6	7	8							
15	16	17	18	19	20	21	12	13	14	15	16	17	18	9	10	11	12	13	14	15							
22	23	24	25	26	27	28	19	20	21	22	23	24	25	16	17	18	19	20	21	22							
29	30	31					26	27	28	23	30	31		23	24	25	26	27	28								
Festivo Vacaciones							Vacaciones Festivo							Festivo													
MARZO							ABRIL							MAYO													
L	M	X	J	V	S	D	L	M	X	J	V	S	D	L	M	X	J	V	S	D							
						1			1	2	3	4	5					1	2	3							
2	3	4	5	6	7	8	6	7	8	9	10	11	12	4	5	6	7	8	9	10							
9	10	11	12	13	14	15	13	14	15	16	17	18	19	11	12	13	14	15	16	17							
16	17	18	19	20	21	22	20	21	22	23	24	25	26	18	19	20	21	22	23	24							
23	24	25	26	27	28	29	27	28	29	30				25	26	27	28	29	30	31							
30	31																										
Festivo							Festivo							Festivo													
JUNIO							-1trimestre (septiembre, octubre, noviembre y diciembre): evaluación del contexto, evaluación de las variables sociales-familiares y académicas del alumnado, evaluación inicial del alumnado (pretest). -2trimestre (enero, febrero, marzo): Aplicación Plan de Intervención. -3trimestre (abril, mayo y junio): Aplicación Plan de Intervención, evaluación final (postest), valoración evolución del alumnado.																				
1Finalización de las clases																											
Nº SESIÓN	TEMPORALIZACIÓN						TRIMESTRE																				
1	8/1 - 16/1/15						2º trimestre																				
2	19/1 - 23/1/15																										
3	26/1 - 29/1/15																										
4	2/2 - 6/2/15																										
5	9/2 - 18/2/15																										
6	23/2 - 27/2/15																										
7	2/3 - 6/3/15																										
8	9/3 - 13/3/15																										
9	16/3 -20/3/15																										
10	23/3 – 27/3/15																										
11	7/4 – 17/4/15						3º trimestre																				
12	20/4 – 24/4/15																										
13	27/4 – 30/4/15																										
14	4/5 – 8/5/15																										
15	11/5 – 15/5/15																										
16	18/5 – 22/5/15																										
17	25/5 – 29/5/15																										

11. Recursos utilizados

Para llevar a cabo las tareas programadas en las distintas sesiones, se empleó diverso material. Muchos de ellos fueron tomados de los libros de texto de las diferentes áreas curriculares de los alumnos, otros fueron creados para la ocasión ajustándolo a las necesidades de la muestra. En realidad, todo el material empleado en las sesiones fueron adaptados o creados teniendo en cuenta los datos obtenidos en las evaluaciones previas, en los resultados del pretest y en las propias carencias y/o necesidades que la muestra manifestaba.

A continuación se detallan y explican los más relevantes e innovadores:

- A) **Batería de imágenes:** partiendo del Test “Comprensión de Estructuras Gramaticales”, se emplea la batería de imágenes y sus respectivos ítems de aplicación para trabajar los 20 grupos de Oraciones incluidas en la prueba: Oraciones predicativas SVO no reversibles, Oraciones atributivas, Oraciones predicativas negativas, etc. Así pues, se explica al alumno y se repasan las frases más complicadas con el fin de que entiendan su significado y su aplicación.
- B) **Lecturas comprensivas:** con el fin de ejercitar los distintos procesos de la lectura junto con la comprensión del texto, se realizan diversas lecturas comprensivas acorde con el NCC del alumnado. Entre las trabajadas destacan las extraídas del Informe Pisa, las relativas a asignaturas teóricas como CCNN, EPC o CCSS, las pertenecientes a los capítulos de los libros de lecturas obligatorias del área de Lengua Castellana y Literatura. En los anexos se incluye un ejemplo de ello.
- C) **Periódicos digitales:** a las edades comprendidas de la muestra, el interés por la lectura se acentúan en textos actuales y novedosos como lo son los periódicos, las hojas informativas o la publicidad. Su centro de interés ha variado con respecto a la etapa de Educación Primaria. La narrativa les resulta monótona, aburrida y ardua de entender. En cambio, la prensa les fascina porque trata temáticas relativas al deporte, a los famosos, a hechos acontecidos en su barrio y ciudad; y su extensión es relativamente breve. Si además se añade el condicionante de las Nuevas Tecnologías; el interés asciende cuantiosamente. El uso del ordenador y de Internet les fascina, consiguiendo que su atención, concentración e interés aumente. Es por lo que a través de esta actividad el alumno abordará numerosos contenidos: uso del ordenador, búsqueda en la red,

consulta de periódicos digitales, lectura comprensiva de diversas noticias, selección de las más relevantes, análisis de dichos textos informativos, reflexión, crítica y resumen de los mismos, uso del procesador de texto y dominio de nociones básicas de ofimática.

- **D) Procesador de texto:** la escritura es, junto con la lectura, una de las dimensiones más trascendentales en la vida académica, personal y social de los seres humanos. Desde los primeros cursos de la Educación Primaria, el fomento de la escritura es clave a través de copias, dictados y redacciones. A su vez, el dominio de esta destreza puede resultar muy compleja en sujetos con necesidades educativas especiales al brotar alteraciones relativas con la ortografía natural y/o arbitraria, con el uso inadecuado de las estructuras gramaticales, de los signos de puntuación, y con la ausencia de coherencia y cohesión del discurso. Por otra parte, el empleo del procesador de texto en el ordenador provoca que las rutas visuales, léxicas-semánticas y fonológicas se activen y funcionen de forma desigual a cuando se emplean de forma convencional. Es por ello, por lo que constituye un vehículo diferente y altamente enriquecedor al activar y emplear las herramientas del proceso escritor de manera más consciente, reflexiva y autocorrectora.
- **E) Estructuración gramatical del lenguaje:** para poder trabajar con el sujeto la correcta estructuración gramatical de las oraciones, además de las tareas planteadas con el instrumento CEG anteriormente mencionado; tomamos como referente la organización de las oraciones (Figura 6) según el tipo de sujeto: “personales” e “impersonales”. De esta forma, en las oraciones personales con sujeto, se explica y se pone en práctica oraciones en las que el sujeto es agente o paciente. De igual modo, en las oraciones impersonales (no tienen ningún tipo de sujeto), se procederá de igual forma con las oraciones unipersonales, gramaticalizadas, aparentemente impersonales y las construidas con “se”, “se+verbo” en 3ª persona del singular. Con un panel construido para la ocasión colgado en el panel de la clase; los alumnos comprenderán, analizarán y construirán las diversas oraciones en la pizarra.

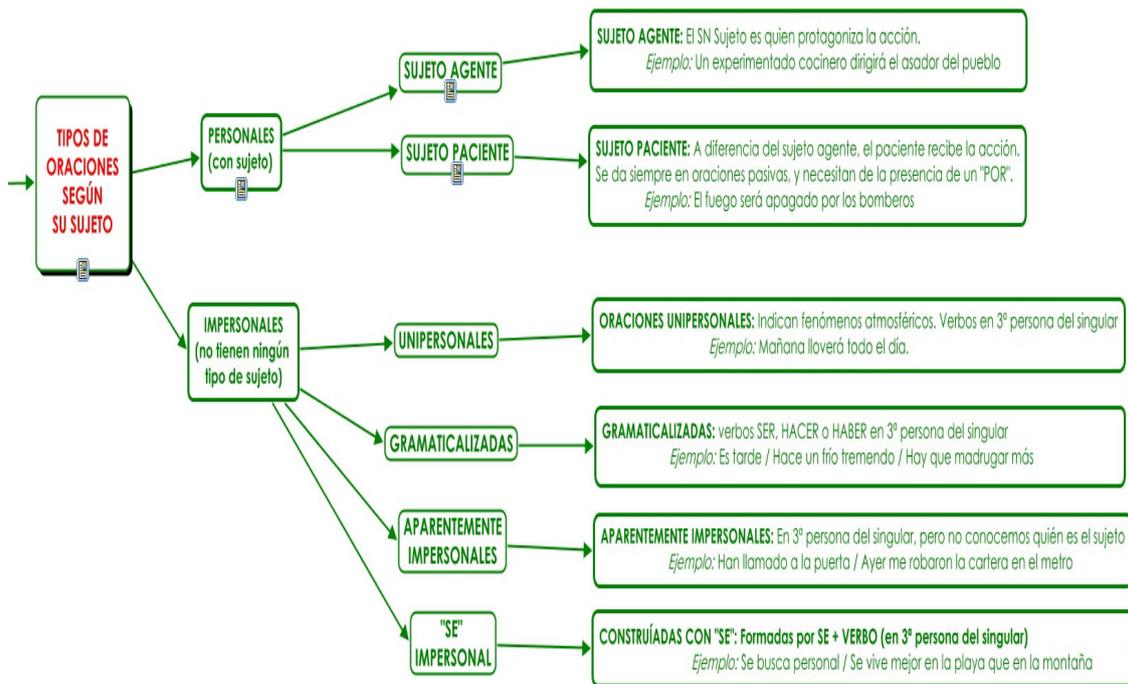


Figura 6. Tipos de Oraciones (Fuente: Departamento de Lengua Castellana y Literatura del I.E.S.)

F) ¿Qué tiempo hace hoy?: una de las carencias más significativas presentes en la muestra, es la incapacidad para situarse temporalmente en el calendario y describir el tiempo atmosférico. Les es dificultoso determinar la fecha exacta, las estaciones y expresar correctamente las inclemencias del tiempo. Para ello, a partir del panel construido para tal caso, se comienza la sesión con la ubicación temporal del sujeto escribiendo la fecha larga especificando el día numérico y de la semana en el que se encuentran. A continuación, en el calendario climatológico que cada alumno tienen en su carpeta pintarán el tiempo que hace ese día y escribirá debajo una frase describiéndolo; por ejemplo: hoy está lloviendo/hoy llueve; hoy está soleado y hace frío/ hoy hace sol y frío. Destacar que el uso temporal de los verbos en la descripción atmosférica es generalmente erróneo, empleándolos incorrectamente; por ejemplo: Hoy cae lluvia. A su vez, esta actividad se instaura como rutina diaria al comienzo de las sesiones facilitando la introducción del alumno al trabajo programado.



Figura 7. Calendario y tiempo atmosférico

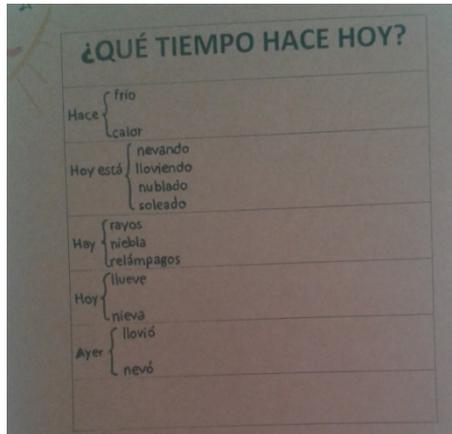


Figura 8. ¿Qué tiempo hace hoy?

G) Secuencias temporales: partiendo de los libros de lotos (Figura 9) de acciones creados por los autores Monfort y Juárez (2001), se trabajará la construcción de oraciones en los diferentes tiempos verbales (presente, pasado y futuro). Para ello nos ayudaremos de los adverbios temporales “hoy”, “ayer” y “mañana” para que el alumno modifique el verbo en función del adverbio refiriéndose a una acción ya pasada, que está ocurriendo en el presente, o que ocurrirá en un futuro. Es una actividad simple y básica pero necesaria porque la mayoría de los alumnos de la muestra no son capaces de modificar correctamente el verbo. Además, una vez trabajada la lámina de forma oral, puede ser planteada la actividad por escrita.

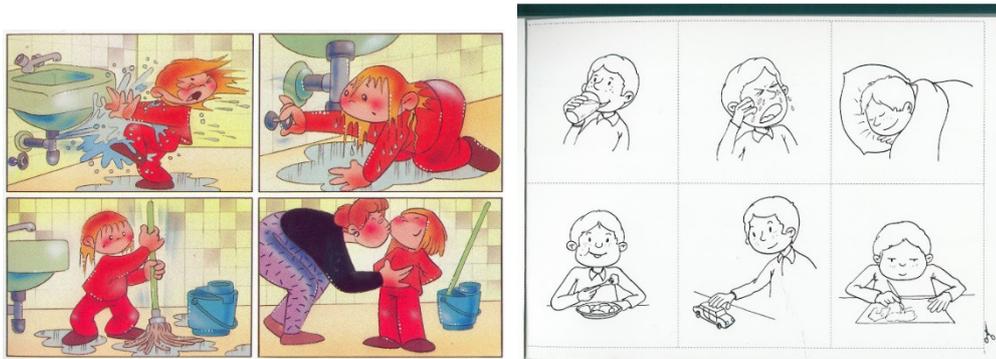


Figura 9. Loto de acciones de Monfort y Juárez

- H) Diviértete escribiendo historias creativas:** utilizando las fichas de “Escritura creativa” de la web Orientación Andújar; los alumnos se basarán en la imagen, usarán las palabras propuestas, pensarán y crearán una historia siguiendo la estructura “introducción, nudo y desenlace”; primeramente de forma oral y, a continuación, de forma escrita. Además, en los casos posibles, incorporará información relativa a “¿qué ocurre?, ¿cuándo?, ¿dónde? ¿quién?, ¿cómo?...”.
- I) La carta:** con esta actividad los alumnos trabajan la redacción con la motivación de conocer a un compañero, presentándose primero y, posteriormente, recibiendo noticias del remitente. Se le enseñará al alumno la tradicional forma de escribir y mandar cartas por correo ordinario (Figura 10). Para ello, se elabora un buzón en el que se envían las cartas y, a su vez, cada alumno puede consultar para comprobar si ha recibido alguna respuesta.

Ceuta, martes 23 de Abril de 2010

Estimado amigo/a:

Soy Danián. Tengo tres años y estoy en 4º ESO. Estudio en el I.E.S. Santa Catalina. Te escribo porque quiero conocerte.

Vivo en Los Rosales. Estudio en el colegio José Anata. Tengo tres hermanas: una hermana mayor y dos hermanas pequeñas.

Me gusta leer, salir con mis amigos, jugar a la Play y practicar natación.

De algún guiso me gustan como un padre, pero todas que estudiar más porque así tenemos más han quedado bien: Inglés, Lengua y Matemáticas.

Mis mejores amigos son Luis, Juan y Daniel. ¿A ti, qué te gusta hacer?, ¿dónde estudias?, ¿cuántos años tienes?

Espero que me contestes.

Saludos

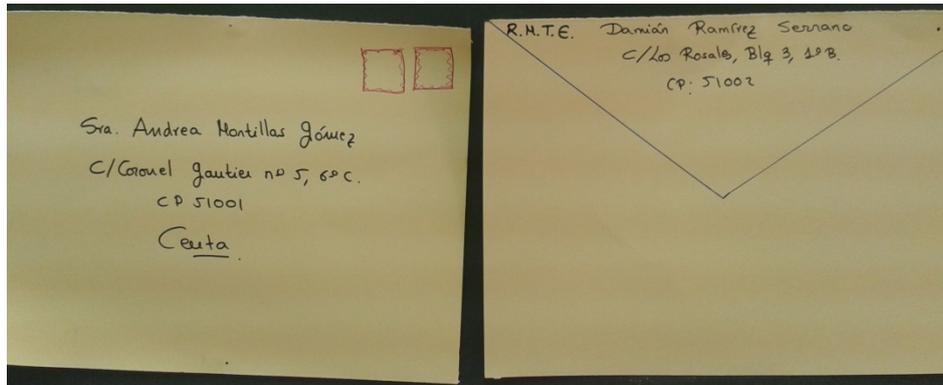



Figura 10. Actividad “La Carta”

J) La descripción: partiendo de imágenes o fotografías de personajes famosos, deportistas, cantantes, políticos, etc.; los alumnos abordarán la escritura siguiendo las pautas establecidas en el panel correspondiente mostrado a continuación:

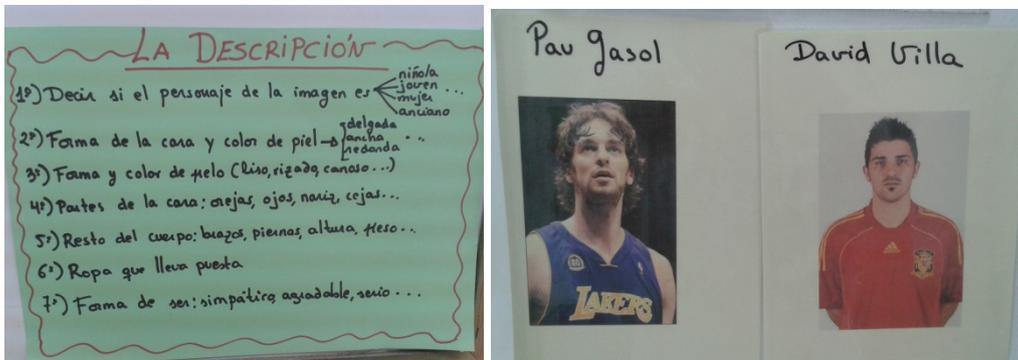


Figura 11. Actividad “La Descripción”

K) Organización espacial del aula: con el fin de crear rutinas y hábitos de trabajo, concentración y atención; y para facilitar el acceso a la información, la

estructuración de ideas y de antiguos y/o nuevos conocimientos; el aula de logopedia se organiza por rincones o áreas (Figura 12). Así pues, la zona de carpetas, está compuesta por una balda del armario principal; en el que se guardan ordenadas por cursos las carpetas personales del alumno; de tal forma, que al llegar a clase cada cual coge su carpeta para empezar a trabajar con las rutinas y las tareas previstas. El panel de rutinas, se consulta al comienzo de la sesión para trabajar la situación temporal y el tiempo atmosférico. Está compuesto por un calendario escolar, por pictogramas de imágenes atmosféricas, por los nombres de los días de la semana, los meses y las estaciones. El panel de praxias, está ubicado al lado del espejo, y es empleado como rutina antes de comenzar con las tareas planteadas en la sesión en los casos de los alumnos que padezcan algún tipo de trastorno fonoarticulatorio. La zona de trabajo corresponde con la mesa grande en la que los alumnos y el docente se sentarán en círculo, para abordar las tareas programadas. De esta forma se favorece la comunicación, la expresión oral, la interacción, la cercanía y la retroalimentación. El rincón informático está formado por un ordenador de sobremesa, aunque también se dispone de varios portátiles con acceso a Internet y con los programas Office instalados, que podrán utilizar en las actividades que lo requieran (consulta de periódicos digitales, escritura en los procesadores de textos, etc.). La Biblioteca de Aula está dispuesta en el armario principal, en una de las puertas, y está compuesta por diccionarios, por las novelas o cuentos de obligada lectura en cada trimestre en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, por ejemplares de las asignaturas más relevantes y por otros cuadernos o materiales de evidente utilidad. Los paneles de consulta, son numerosas cartulinas, imágenes o pictogramas que facilitan la organización de ideas y de contenidos curriculares que el alumno puede consultar en cualquier momento: uso de determinantes, pronombres, normas de acentuación, preguntas claves, etc.



Figura 12. Organización espacial del aula

L) Español para inmigrantes: teniendo presente que un altísimo porcentaje del alumnado de la muestra posee como lengua materna (L1) el dariya y, dadas las notorias dificultades que manifiestan en el aprendizaje y/o utilización del español (L2), se apoya la reorientación metodológica de la enseñanza del castellano como segunda lengua. De esta forma la intervención logopédica se contextualiza y se torna más funcional. Sirva como modelo lo expuesto por Ibáñez (2003) en su obra “Materiales en Internet para la Clase de Español como Lengua Extranjera”.

M) Técnicas de estudio: se han empleado algunas técnicas de estudio para mejorar la comprensión del texto, la selección y organización de conceptos, memorización de los conceptos fundamentales y evocación de lo estudiado. Para ello, hemos seguido las orientaciones para el estudio de Lahoz (2011) que ha sido publicada en la web solohijos.com

N) Coordinación familiar: para fomentar la coordinación con las familias de los alumnos, se propone por parte del especialista de AL reunirse con las mismas al menos una vez al trimestre con el fin de comentar lo trabajado, los logros conseguidos y las dificultades encontradas. Para ello se utilizará el modelo que recoge el Cuadro 39:

Cuadro 39

Ficha de registro coordinación familiar

FICHA DE REGISTRO DE LAS ENTREVISTAS CON LOS/AS PADRES/MADRES O TUTORES	
ALUMNO/A:	FECHA:
SOLICITADA POR:	
MOTIVO:	
PERSONAS QUE ACUDEN:	
TEMAS PLANTEADOS:	
<hr/>	
<hr/>	
ACUERDOS Y COMPROMISOS:	
<hr/>	
<hr/>	
OTROS DATOS DE INTERÉS:	
<hr/>	
<hr/>	
Firma del padre/madre o tutor/a	Firma de la maestra de A.L.
Fdo.	Fdo.

Capítulo VIII

Resultados

Este capítulo es el que se detallan los datos obtenidos en las dos pruebas aplicadas en pretest y postest y se valoran los resultados académicos de los alumnos que conforman la muestra; es considerado de vital importancia porque de él se extraen tanto las conclusiones del proceso desarrollado, como las valoraciones particulares de cada uno de los sujetos de la muestra y las estimaciones relativas al propio proceso de I-A que se relatan en el siguiente capítulo.

Por ello, se expone a continuación los datos obtenidos en el test CEG y en la prueba de Evaluación Escrita tanto en pretest como en postest realizando las comparaciones pertinentes. De igual forma, se realiza una confrontación de los resultados académicos de los alumnos implicados en cada trimestre.

1. Valoración de los datos

Una vez desarrollado el Plan de Intervención en el Lenguaje durante un curso completo, se recopilan los datos obtenidos antes de iniciar la intervención (pretest), durante el proceso de ejecución (sesiones) y posteriormente (postest y valoración académica). De esta forma, se analiza la evolución de cada uno de los sujetos de la muestra y la efectividad del instrumento aplicado.

1.1. Resultados CEG

Partiendo de los datos y tablas ofrecidas en el manual de la batería como valores orientativos (ver Anexo VIII), se valoran los resultados obtenidos en el pretest y postest.

1.1.1. Resultados Pretest

Después de la aplicación de la batería a la muestra designada, los datos obtenidos se muestran en la Tabla 6 organizados según la Puntuación directa (PD) de

los aciertos de cada uno de los ítems junto con su Percentil (Pc) correspondiente y el número de bloques acertados también con su Percentil.

Tabla 6

Resultados Pretest CEG

ALUMNOS	PD (ACIERTO S)	Pc	Nº BLOQUES	Pc	VALORACIÓN
1	59	5	10	10	Muy por debajo de la media.
2	56	3	6	10	Muy por debajo de la media.
3	52	2	8	10	Muy por debajo de la media.
4	76	80	11	20	La PD está dentro de la normalidad, pero el Nº Bloques está por debajo.
5	50	2	4	10	Muy por debajo de la media.
6	44	1	5	10	Muy por debajo de la media.
7	55	2	10	10	Muy por debajo de la media.
8	66	20	12	20	Por debajo de la media, pero no tanto en comparación con los compañeros.
9	56	3	6	10	Muy por debajo de la media.
10	64	15	12	10	Muy por debajo de la media.
11	67	20	14	40	Muy por debajo de la media. Destaca una mejora en la puntuación de los Nº Bloques.
12	70	35	12	20	Muy por debajo de la media.
13	51	2	9	10	Muy por debajo de la media.

Fuente: Elaboración propia

Hay que tener en cuenta que todos los alumnos excepto uno presentan discapacidad intelectual en diversos grados y que los resultados del test se concretan en los Percentiles de la tabla correspondientes a su edad cronológica, no a su edad mental. Por otro lado, el test no está adaptado a los acnee, aunque hace referencia a que se puede emplear con alumnos que presenten trastornos del lenguaje (TEL, trastornos de aprendizaje, afasia, deficiencia auditiva, etc.), siendo este el caso de los sujetos.

Analizados exhaustivamente los resultados de las pruebas aplicadas a los sujetos de la muestra, las estructuras oracionales con puntuación más baja han sido:

- BLOQUE M: Oraciones OVS con objeto focalizado.
- BLOQUE O: Oraciones relativas del tipo SS.
- BLOQUE P: Oraciones coordinadas adversativas (con sujeto u objeto coordinado).
- BLOQUE Q: Oraciones con objeto pronominalizado (contraste de género y número).
- BLOQUE R: Oraciones pasivas OVS reversibles.

- BLOQUE S: Oraciones OVS con objeto escindido.
- BLOQUE T: Oraciones relativas del tipo OS.

En consecuencia, dichas estructuras gramaticales serán trabajadas en el Plan de Intervención del Lenguaje con el objetivo que el alumnado subsane estas carencias y se produzca una mejora en los resultados de esta escala en el postest.

1.1.2. Resultados postest

Tras la aplicación de las diferentes sesiones del Plan de Intervención del Lenguaje en donde se trabajaban con el alumno actividades relacionadas con la “Comprensión de las Estructuras Gramaticales”, se pudo comprobar que las estructuras oracionales con la puntuación más baja han sido:

- Bloque T (oraciones relativas del tipo OS) y Bloque S (Oraciones OVS con objeto escindido) en una gran proporción.
- Bloque O (Oraciones relativas del tipo SS), M (Oraciones OVS con objeto focalizado) en una proporción menor que la anterior.
- Bloque Q (Oraciones con objeto pronominalizado) y R (Oraciones pasivas OVS reversibles) en una proporción aún menor.

Los resultados se muestran organizados según la Puntuación Directa (PD), número de bloques y sus respectivos Percentiles (Pc) en la Tabla 7.

Tabla 7

Resultados Postest CEG

ALUMNOS	PD (ACIERTOS)	Pc	Nº BLOQUES	Pc	VALORACIÓN
1	59	5	11	20	Muy por debajo de la media. Ha mejorado ligeramente con respecto al pretest.
2	57	3	9	10	Muy por debajo de la media. Prácticamente sin cambios con respecto al pretest.
3	57	3	9	10	Muy por debajo de la media. Ha mejorado ligeramente con respecto al pretest.
4	76	80	11	20	La PD está dentro de la normalidad, en cambio el Nº Bloques está por debajo.
5	63	15	11	20	Muy por debajo de la media. Aunque ha mejorado con respecto al pretest.
6	55	3	6	10	Muy por debajo de la media. Ha mejorado con respecto al pretest.
7	63	15	13	30	Muy por debajo de la media. Aunque ha mejorado con respecto al pretest.
8	70	35	16	60	Por debajo de la media, pero no tanto en comparación con los compañeros. Ha mejorado con respecto al pretest.
9	58	3	8	10	Muy por debajo de la media. Ha mejorado un poco con respecto al pretest pero casi imperceptible.
10	74	60	15	50	Resultados rondando la media. Ha mejorado con respecto al pretest.
11	65	15	14	40	Muy por debajo de la media. Prácticamente sin cambios con respecto al pretest.
12	74	60	15	50	Resultados que ronda la media. Ha mejorado con respecto al postest.
13	50	2	7	10	Muy por debajo de la media. Empeora ligeramente con respecto al pretest.

Fuente: Elaboración propia

1.1.3. Reflexiones comparativas del Pretest y Postest

A nivel general ha existido una mejoría en los resultados de los postest. Bien es cierto que dicha mejora no es muy considerable exceptuando en algunos casos en los que sí se han superado el percentil 50.

A continuación se detallan de forma individual los resultados obtenidos en el pretest y postest en función de los percentiles de acierto y los percentiles en el número de bloques.

En el Gráfico 4 se plasma la evolución conjunta de los Pc y números de Bloques en el pretest y postest de cada uno de los 13 sujetos de la muestra.

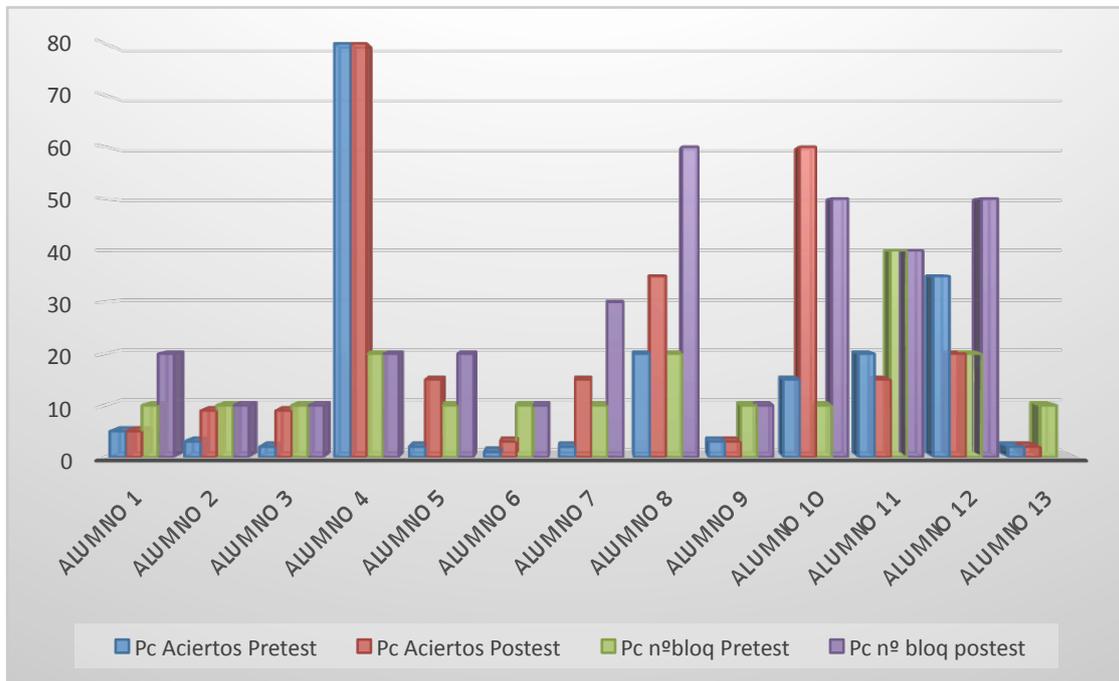


Gráfico 4. Evolución de la muestra en los resultados CEG

El Gráfico 5 recoge los resultados pretest-postest según Pc.

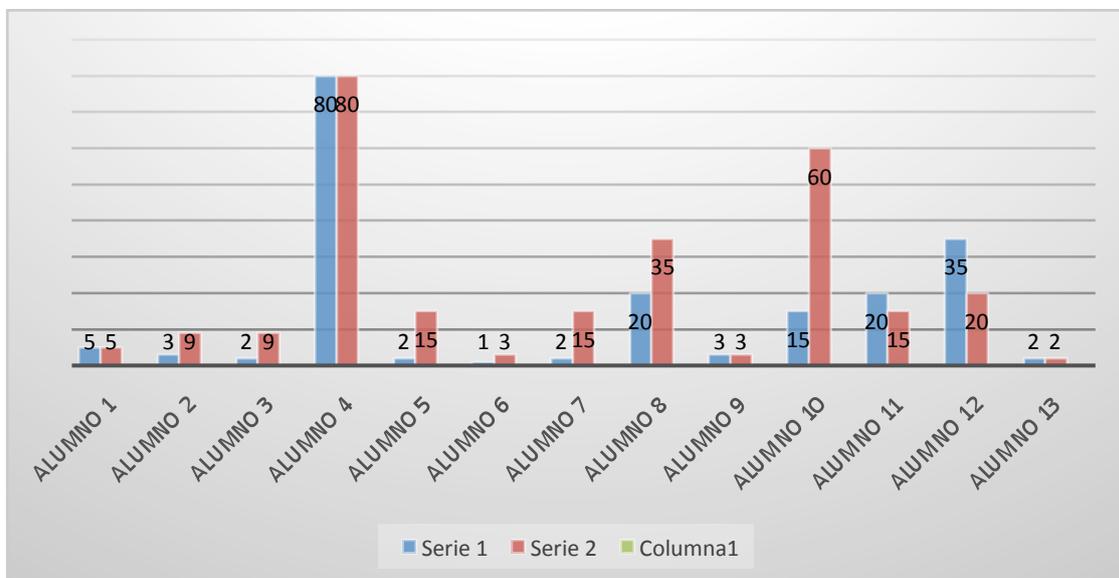


Gráfico 5. Comparación de los Pc entre el Pretest y el Postest

Con relación al número de Bloques, el Grafico 6 presenta los resultados pretest-postest.

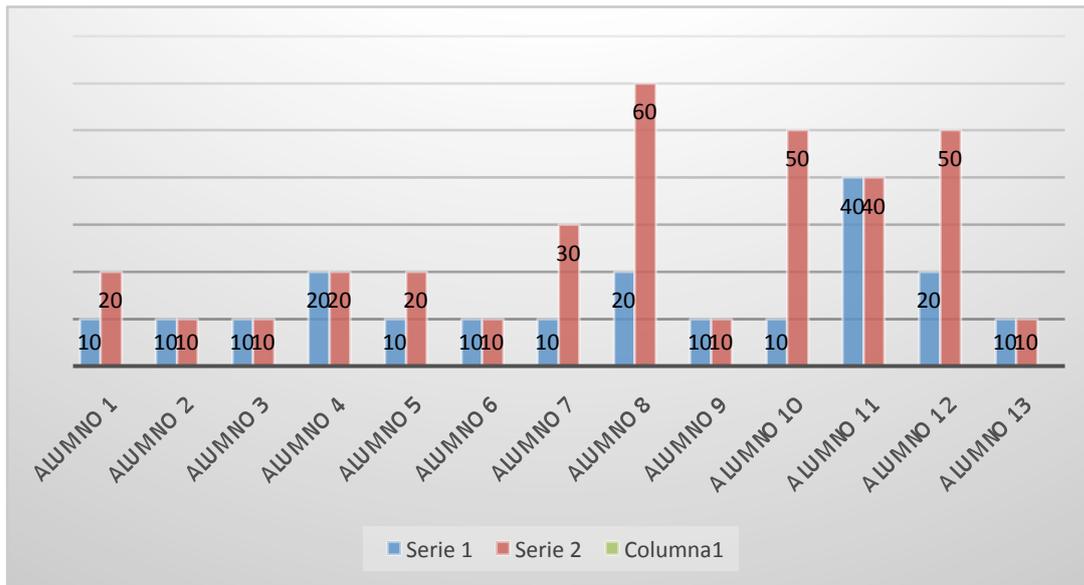


Gráfico 6. Comparación de los nº de bloques entre el Pretest y el Postest

Se observa que siete sujetos mejoran la puntuación de los Pc de aciertos en el postest en comparación con el pretest. Dos empeoran considerablemente y cuatro obtienen los mismos resultados.

En cuanto a la puntuación obtenida en el Pc de números de bloques, se evidencia que seis sujetos mejoran considerablemente, ninguno empeora mientras que 7 de ellos mantienen los resultados.

Podemos decir que, grosso modo, que la aplicación del plan de intervención ha mejorado los resultados. Por otro lado, los alumnos cuya evolución no ha sido positiva se debe a factores que han incidido negativamente en el proceso: actitud reticente a participar de las sesiones programadas, falta de esfuerzo e implicación del alumno y existencia de limitaciones evolutivas derivadas de los propios déficits.

1.2. Resultados Prueba de Evaluación escrita

Los resultados obtenidos en la aplicación de dicha prueba, son recogidos de forma individual en las Tablas 8 a 20.

Tabla 8

Resultados Prueba de Evaluación de la Escritura Alumno 1

Categorías	Alumno 1	Pretest	Postest
COPIA	Grafismo: tamaño letra, irregularidad, oscilación, líneas anómalas, interlineación, trazos.	Necesita mejorar la letra.	Igual con respecto al pretest
	Ortografía natural: sustituciones, rotaciones, omisiones, adiciones, inversiones, uniones, fragmentaciones.	✓	✓
	Ortografía arbitraria: acentuación, puntuación, cambios consonánticos.	✓	Ausencia de dos mayúsculas.
	Velocidad: tiempo.	7'20''	6'22''
	Sintaxis: n ^o , género, omisión adición o sustitución de palabras, tiempo, orden, estilo telegráfico, incoherencia, enumeración de palabras y frases.	✓	✓
	Contenido expresivo (oraciones, calificativos, adverbios, causa-consecuencia)	✓	✓
	Coherencia y cohesión del texto.	✓	✓
DICTADO	Grafismo: tamaño letra, irregularidad, oscilación, líneas anómalas, interlineación, trazos.	Necesita mejorar la letra.	Sigue sin mejorar la letra.
	Ortografía natural: sustituciones, rotaciones, omisiones, adiciones, inversiones, uniones, fragmentaciones.	Omisión de consonantes finales /n/ /s/. Sustitución de /c/ por /s/.	Sustitución de letras "seísmo" (/c/ por /s/). Sustitución de /t/ por /d/.
	Ortografía arbitraria: acentuación, puntuación, cambios consonánticos.	Omisión de tildes. No mayúsculas en nombres propios.	Omisión de tildes.
	Velocidad: tiempo.	7'45''	6'49''
	Sintaxis: n ^o , género, omisión adición o sustitución de palabras, tiempo, orden, estilo telegráfico, incoherencia, enumeración de palabras y frases.	✓	✓
	Contenido expresivo (oraciones, calificativos, adverbios, causa-consecuencia)	✓	✓
	Coherencia y cohesión del texto.	✓	✓

Categorías	Alumno 1	Pretest	Postest
ESCRITURA ESPONTÁNEA	Grafismo: tamaño letra, irregularidad, oscilación, líneas anómalas, interlineación, trazos.	Bastante irregular, casi ininteligible.	Bastante irregular.
	Ortografía natural: sustituciones, rotaciones, omisiones, adiciones, inversiones, uniones, fragmentaciones.	Sustituciones de letras (la /a/ por la /e/; “veni”).	Inversiones de letras (eh estudiado)
	Ortografía arbitraria: acentuación, puntuación, cambios consonánticos.	No tildes, sustitución de /s/ por la /c/ “sené”.	No tildes, faltas de ortografía (desalluné).
	Velocidad: tiempo.	4'15''	5'10''
	Sintaxis: n ^o , género, omisión adición o sustitución de palabras, tiempo, orden, estilo telegráfico, incoherencia, enumeración de palabras y frases.	Omisión de pronombres reflexivos, incoherencia en las oraciones, ausencia de puntos, no tiempos verbales correctos.	Pronombres reflexivos usados inadecuadamente. No uso adecuados de comas. Incoherencias en las oraciones. No tiempos verbales correctos.
	Contenido expresivo (oraciones, calificativos, adverbios, causa-consecuencia)	Uso de oraciones simples.	Oraciones simples.
Coherencia y cohesión del texto.	Regular. No le da una organización ordenada. No uso de nexos.	Regular. No estructura correctamente el discurso a través de las oraciones.	

Nota: Todo prácticamente igual. Ha disminuido el tiempo de realización, pero sin mejorar la calidad de las producciones, excepto en la escritura espontánea que ha sido más extensa. Apenas tiene afán de mejora, su actitud y ganas son mínimas.

Tabla 9

Resultados Prueba de Evaluación de la Escritura Alumno 2

Categorías	Alumno 2	Pretest	Postest
COPIA	Grafismo: tamaño letra, irregularidad, oscilación, líneas anómalas, interlineación, trazos.	El trazado un poco irregular pero se entiende	Sin cambios con respecto al pretest.
	Ortografía natural: sustituciones, rotaciones, omisiones, adiciones, inversiones, uniones, fragmentaciones.	✓	✓
	Ortografía arbitraria: acentuación, puntuación, cambios consonánticos.	✓	✓
	Velocidad: tiempo.	5'10''	5'
	Sintaxis: nº, género, omisión adición o sustitución de palabras, tiempo, orden, estilo telegráfico, incoherencia, enumeración de palabras y frases.	✓	✓
	Contenido expresivo (oraciones, calificativos, adverbios, causa-consecuencia)	✓	✓
	Coherencia y cohesión del texto.	✓	✓
DICTADO	Grafismo: tamaño letra, irregularidad, oscilación, líneas anómalas, interlineación, trazos.	El trazado un poco irregular pero se entiende	Igual con respecto al pretest.
	Ortografía natural: sustituciones, rotaciones, omisiones, adiciones, inversiones, uniones, fragmentaciones.	Omisión de /s/ final. La palabra concéntrica la escribe mal.	Omisión de sílabas dentro de una palabra. Seísmo (sustituye la /z/ por /s/)
	Ortografía arbitraria: acentuación, puntuación, cambios consonánticos.	Omisión de tildes.	Omisión de tildes.
	Velocidad: tiempo.	8'50''	5'15''
	Sintaxis: nº, género, omisión adición o sustitución de palabras, tiempo, orden, estilo telegráfico, incoherencia, enumeración de palabras y frases.	✓	Ausencia punto final.
	Contenido expresivo (oraciones, calificativos, adverbios, causa-consecuencia)	✓	✓
	Coherencia y cohesión del texto.	✓	✓

Categorías	Alumno 2	Pretest	Postest
ESCRITURA ESPONTÁNEA	Grafismo: tamaño letra, irregularidad, oscilación, líneas anómalas, interlineación, trazos.	Empeora ligeramente.	Sin cambios con respecto al pretest.
	Ortografía natural: sustituciones, rotaciones, omisiones, adiciones, inversiones, uniones, fragmentaciones.	Omisión sílabas dentro de una palabra.	Ausencia de /s/ final.
	Ortografía arbitraria: acentuación, puntuación, cambios consonánticos.	No tildes, no mayúsculas después de punto.	Ausencia de punto final y punto y seguido.
	Velocidad: tiempo.	5'20''	4'37''
	Sintaxis: nº, género, omisión adición o sustitución de palabras, tiempo, orden, estilo telegráfico, incoherencia, enumeración de palabras y frases.	Omite palabras en la oración. No emplea los puntos ni las comas correctamente. Uso excesivo de "y".	✓
Contenido expresivo (oraciones, calificativos, adverbios, causa-consecuencia)	Oraciones simples.	Bastante bien las estructuras oracionales. Ha mejorado. Más elaboradas.	
	Coherencia y cohesión del texto.	✓	✓

Nota: Ha mejorado sobre todo en la escritura espontánea. Elabora un discurso más complejo a través de oraciones compuestas. En cuanto al tiempo de elaboración disminuye ligeramente.

Tabla 10

Resultados Prueba de Evaluación de la Escritura Alumno 3

Categorías	Alumno 3	Pretest	Postest
COPIA	Grafismo: tamaño letra, irregularidad, oscilación, líneas anómalas, interlineación, trazos.	✓	✓
	Ortografía natural: sustituciones, rotaciones, omisiones, adiciones, inversiones, uniones, fragmentaciones.	✓	✓
	Ortografía arbitraria: acentuación, puntuación, cambios consonánticos.	✓	✓
	Velocidad: tiempo.	6'30''	5'22''
	Sintaxis: nº, género, omisión adición o sustitución de palabras, tiempo, orden, estilo telegráfico, incoherencia, enumeración de palabras y frases.	✓	✓
	Contenido expresivo (oraciones, calificativos, adverbios, causa-consecuencia)	✓	✓
	Coherencia y cohesión del texto.	✓	✓
DICTADO	Grafismo: tamaño letra, irregularidad, oscilación, líneas anómalas, interlineación, trazos.	✓	✓
	Ortografía natural: sustituciones, rotaciones, omisiones, adiciones, inversiones, uniones, fragmentaciones.	Inversiones de letras de algunas palabras, unión de palabras distintas.	Omisión de palabras y letras finales, sustituciones (seísmo), adición de letras no existentes en la palabra (Aulgunos).
	Ortografía arbitraria: acentuación, puntuación, cambios consonánticos.	Ausencia de tildes, no mayúscula en nombres propios.	Ausencia de tildes, omisión de la "u" en "gui", no mayúscula en nombres propios.
	Velocidad: tiempo.	8'05''	5'15''
Sintaxis: nº, género, omisión adición o sustitución de palabras, tiempo, orden, estilo telegráfico, incoherencia, enumeración de palabras y frases.	Omisión de "s" finales. Omisión de palabras.	Omisión de "s" finales. Omisión de palabras.	
Contenido expresivo (oraciones, calificativos, adverbios, causa-consecuencia)	✓	✓	
Coherencia y cohesión del texto.	✓	✓	

Categorías	Alumno 3	Pretest	Postest
ESCRITURA ESPONTÁNEA	Grafismo: tamaño letra, irregularidad, oscilación, líneas anómalas, interlineación, trazos. Ortografía natural: sustituciones, rotaciones, omisiones, adiciones, inversiones, uniones, fragmentaciones.	Regular.	Regular
	Ortografía arbitraria: acentuación, puntuación, cambios consonánticos.	Sustituciones de letras, por ejemplo la “s” por la “z”. Palabras mal escritas (cacautes por cacahuets). No tildes. No mayúscula después de punto. No emplea correctamente signos de puntuación.	✓ No tildes, ni mayúsculas después de punto.
	Velocidad: tiempo. Sintaxis: nº, género, omisión adición o sustitución de palabras, tiempo, orden, estilo telegráfico, incoherencia, enumeración de palabras y frases.	4’50’’ No estructuración oracional correcta. Uso excesivo de la conjunción “y”.	3’46’’ Adición de pronombres personales no necesarios antes del verbo (me dormí), no punto al final de la oración.
	Contenido expresivo (oraciones, calificativos, adverbios, causa-consecuencia)	Oraciones muy simples e incorrectas.	Oraciones muy simples e incorrectas.
	Coherencia y cohesión del texto.	Regular.	Correctas

Nota: En las tres pruebas ha rebajado el tiempo de realización, aunque en el dictado este hecho ha repercutido negativamente porque ha provocado que lo hiciese rápido sin concentrarse en la tarea. En la escritura espontánea sí ha mejorado bastante, empleado de forma correcta nexos de tiempo y de lugar para estructurar el discurso y las oraciones.

Tabla 11

Resultados Prueba de Evaluación de la Escritura Alumno 4

Categorías	Alumno 4	Pretest	Postest
COPIA	Grafismo: tamaño letra, irregularidad, oscilación, líneas anómalas, interlineación, trazos.	✓	✓
	Ortografía natural: sustituciones, rotaciones, omisiones, adiciones, inversiones, uniones, fragmentaciones.	✓	✓ sustitución y adición de letras (exploración)
	Ortografía arbitraria: acentuación, puntuación, cambios consonánticos.	Ausencia de tildes.	Ausencia de tildes, no comas.
	Velocidad: tiempo.	6'	3'59''
	Sintaxis: nº, género, omisión adición o sustitución de palabras, tiempo, orden, estilo telegráfico, incoherencia, enumeración de palabras y frases.	✓	✓
	Contenido expresivo (oraciones, calificativos, adverbios, causa-consecuencia)	✓	✓
Coherencia y cohesión del texto.	✓	✓	
DICTADO	Grafismo: tamaño letra, irregularidad, oscilación, líneas anómalas, interlineación, trazos.	✓	Regular, ha empeorado.
	Ortografía natural: sustituciones, rotaciones, omisiones, adiciones, inversiones, uniones, fragmentaciones.	Fragmentación de palabras (Algunas). Sustituciones de palabras ("y" por "a")	Omisión de palabras y letras dentro de una palabra.
	Ortografía arbitraria: acentuación, puntuación, cambios consonánticos.	Ausencia de tildes. No mayúscula en nombres propios.	No tildes. Faltas de ortografía (majma). No mayúscula en nombres propios.
	Velocidad: tiempo.	4'50''	3'44
	Sintaxis: nº, género, omisión adición o sustitución de palabras, tiempo, orden, estilo telegráfico, incoherencia, enumeración de palabras y frases.	✓	✓
	Contenido expresivo (oraciones, calificativos, adverbios, causa-consecuencia)	✓	✓
Coherencia y cohesión del texto.	✓	✓	

Categorías	Alumno 4	Pretest	Postest
ESCRITURA ESPONTÁNEA	Grafismo: tamaño letra, irregularidad, oscilación, líneas anómalas, interlineación, trazos.	Regular	Regular
	Ortografía natural: sustituciones, rotaciones, omisiones, adiciones, inversiones, uniones, fragmentaciones.	Inversiones (hay por ahí). Inserciones (hacabo) Sustituciones (biene por viene).	Adición de “h” en “haquí”, omisión de letras en una palabra.
	Ortografía arbitraria: acentuación, puntuación, cambios consonánticos.	No tildes, no signos de puntuación, no uso de mayúsculas.	No tildes, no signos de puntuación, no uso de mayúsculas.
	Velocidad: tiempo.	7'06''	4'52''
	Sintaxis: n ^o , género, omisión adición o sustitución de palabras, tiempo, orden, estilo telegráfico, incoherencia, enumeración de palabras y frases.	No estructuración oracional correcta. Uso excesivo de conjunción “y”.	No estructuración oracional correcta. Uso excesivo de conjunción “y”.
	Contenido expresivo (oraciones, calificativos, adverbios, causa-consecuencia)	Oraciones simples sin estructuración adecuada.	No estructuración oracional correcta. Uso excesivo de conjunción “y”.
Coherencia y cohesión del texto.	Regular.	Regular.	

Nota: El alumno no ha mejorado con respecto al pretest. De hecho en la prueba de escritura espontánea ha empeorado considerablemente. Ha rebajado el tiempo en las tres pruebas; no sin mejorar en la calidad de las mismas. Es evidente la desgana y la falta de atención en el postest.

Tabla 12

Resultados Prueba de Evaluación de la Escritura Alumno 5

Categorías	Alumno 5	Pretest	Postest
COPIA	Grafismo: tamaño letra, irregularidad, oscilación, líneas anómalas, interlineación, trazos.	✓	✓
	Ortografía natural: sustituciones, rotaciones, omisiones, adiciones, inversiones, uniones, fragmentaciones.	✓	Omite palabras y letras dentro de una palabra.
	Ortografía arbitraria: acentuación, puntuación, cambios consonánticos.	✓	✓
	Velocidad: tiempo.	4'50'	4'18''
	Sintaxis: n°, género, omisión adición o sustitución de palabras, tiempo, orden, estilo telegráfico, incoherencia, enumeración de palabras y frases.	✓	✓ aunque no emplea el guion para separar palabras al final del renglón.
	Contenido expresivo (oraciones, calificativos, adverbios, causa-consecuencia)	✓	✓
	Coherencia y cohesión del texto.	✓	✓
	DICTADO	Grafismo: tamaño letra, irregularidad, oscilación, líneas anómalas, interlineación, trazos.	✓
Ortografía natural: sustituciones, rotaciones, omisiones, adiciones, inversiones, uniones, fragmentaciones.		✓	Omite algunas palabras.
Ortografía arbitraria: acentuación, puntuación, cambios consonánticos.		Mayúscula después de coma. No tildes.	No tildes.
Velocidad: tiempo.		7'25''	5'05''
Sintaxis: n°, género, omisión adición o sustitución de palabras, tiempo, orden, estilo telegráfico, incoherencia, enumeración de palabras y frases.		✓	✓
Contenido expresivo (oraciones, calificativos, adverbios, causa-consecuencia)		✓	✓
Coherencia y cohesión del texto.		✓	✓

Categorías	Alumno 5	Pretest	Postest
ESCRITURA ESPONTÁNEA	Grafismo: tamaño letra, irregularidad, oscilación, líneas anómalas, interlineación, trazos.	✓	✓
	Ortografía natural: sustituciones, rotaciones, omisiones, adiciones, inversiones, uniones, fragmentaciones.	Sustitución de /z/ por /s/.	✓ unión de dos palabras (finde semana).
	Ortografía arbitraria: acentuación, puntuación, cambios consonánticos.	No tildes. No mayúsculas después de puntos.	No mayúscula después de punto. No comas para estructurar la oración.
	Velocidad: tiempo.	6'30''	2'45''
	Sintaxis: n°, género, omisión adición o sustitución de palabras, tiempo, orden, estilo telegráfico, incoherencia, enumeración de palabras y frases.	No concordancia en género y número. Uso inadecuado de pronombres personales. Uso verbales inadecuados.	✓
	Contenido expresivo (oraciones, calificativos, adverbios, causa-consecuencia)	Oraciones simples pero no estructuradas correctamente. No organización del mensaje.	Oraciones simples pero bien estructuradas. Redacción breve pero correcta. Ideas muy claras. Fácil de entender.
	Coherencia y cohesión del texto.	Bastante regular.	✓

Nota: Los fallos cometidos en la copia y en el dictado se deben a falta de atención y concentración. El alumno se muestra cansado a estas alturas del curso. Ha bajado de tiempo sobre todo en la prueba de escritura espontánea. Ésta fue breve pero muy correcta; mejor que la del pretest.

Tabla 13

Resultados Prueba de Evaluación de la Escritura Alumno 6

Categorías	Alumno 6	Pretest	Postest
COPIA	Grafismo: tamaño letra, irregularidad, oscilación, líneas anómalas, interlineación, trazos.	✓	✓
	Ortografía natural: sustituciones, rotaciones, omisiones, adiciones, inversiones, uniones, fragmentaciones.	Omisión de una consonante en una palabra.	Omisión de palabras y letras finales e intermedias.
	Ortografía arbitraria: acentuación, puntuación, cambios consonánticos.	✓	No mayúsculas ni tildes.
	Velocidad: tiempo.	9'25''	6'25''
	Sintaxis: n ^o , género, omisión adición o sustitución de palabras, tiempo, orden, estilo telegráfico, incoherencia, enumeración de palabras y frases.	✓	✓
	Contenido expresivo (oraciones, calificativos, adverbios, causa-consecuencia)	✓	✓
	Coherencia y cohesión del texto.	✓	✓
DICTADO	Grafismo: tamaño letra, irregularidad, oscilación, líneas anómalas, interlineación, trazos.	✓	✓
	Ortografía natural: sustituciones, rotaciones, omisiones, adiciones, inversiones, uniones, fragmentaciones.	Omisión consonantes finales. Separación incorrecta de una palabra la final del renglón. Inserción de palabras no existentes. Unión de palabras distintas.	Omisión de letras intermedias y finales.
	Ortografía arbitraria: acentuación, puntuación, cambios consonánticos.	No tildes.	No tildes, no mayúsculas, no puntos.
	Velocidad: tiempo.	7'52''	6'34''
	Sintaxis: n ^o , género, omisión adición o sustitución de palabras, tiempo, orden, estilo telegráfico, incoherencia, enumeración de palabras y frases.	✓	✓
	Contenido expresivo (oraciones, calificativos, adverbios, causa-consecuencia)	✓	✓
	Coherencia y cohesión del texto.	✓	✓

Categorías	Alumno 6	Pretest	Postest
ESCRITURA ESPONTÁNEA	Grafismo: tamaño letra, irregularidad, oscilación, líneas anómalas, interlineación, trazos.	✓	✓
	Ortografía natural: sustituciones, rotaciones, omisiones, adiciones, inversiones, uniones, fragmentaciones.	Sustitución de /z/ por /s/. Sustitución de la vocal /i/ por /e/ (veni).	Sustitución de /z/ por /s/ (seísmo), de “la” por “a”. “Sesta” por “sexta”.
	Ortografía arbitraria: acentuación, puntuación, cambios consonánticos.	No tildes. No uso mayúsculas en nombres propios o después de punto.	No tildes.
	Velocidad: tiempo.	6'27''	5'55
	Sintaxis: n ^o , género, omisión adición o sustitución de palabras, tiempo, orden, estilo telegráfico, incoherencia, enumeración de palabras y frases.	Empleo inadecuado de pronombres personales (me merendé). Uso excesivo de conjunción “y”.	No emplea la proposición “a” al inicia de oraciones que sí la requieren (“La primera hora tenía naturales”). Uso excesivo de conjunción “y”.
	Contenido expresivo (oraciones, calificativos, adverbios, causa-consecuencia)	No estructuración oracional correcta. No uso de puntos para finalizar las oraciones. Oraciones muy simples inadecuadas.	Estructuración oracional correcta. Oraciones un poco simples y repetitivas pero adecuadas.
Coherencia y cohesión del texto.	Muy regular. No organización temporal.	Correctas.	

Nota: El alumno ha bajado el tiempo de realización de cada prueba. Es evidente una ligera mejoría en las pruebas, aunque sigue cometiendo el mismo tipo de errores aunque con menor frecuencia. En la escritura espontánea es dónde sí ha mejorado claramente en cuanto a la estructuración del discurso y en el uso de oraciones más complejas.

Tabla 14

Resultados Prueba de Evaluación de la Escritura Alumno 7

Categorías	Alumno 7	Pretest	Postest
COPIA	Grafismo: tamaño letra, irregularidad, oscilación, líneas anómalas, interlineación, trazos.	✓	✓
	Ortografía natural: sustituciones, rotaciones, omisiones, adiciones, inversiones, uniones, fragmentaciones.	✓ una sola sustitución (“explotación” por “explosión”).	✓
	Ortografía arbitraria: acentuación, puntuación, cambios consonánticos.	No tildes.	✓
	Velocidad: tiempo.	4’30’’	✓
	Sintaxis: nº, género, omisión adición o sustitución de palabras, tiempo, orden, estilo telegráfico, incoherencia, enumeración de palabras y frases.	✓	✓
	Contenido expresivo (oraciones, calificativos, adverbios, causa-consecuencia)	✓	✓
	Coherencia y cohesión del texto.	✓	✓
DICTADO	Grafismo: tamaño letra, irregularidad, oscilación, líneas anómalas, interlineación, trazos.	✓	✓
	Ortografía natural: sustituciones, rotaciones, omisiones, adiciones, inversiones, uniones, fragmentaciones.	✓	✓
	Ortografía arbitraria: acentuación, puntuación, cambios consonánticos.	No tildes, no separa correctamente una palabra al final del renglón.	✓ sólo ausencia de algunas tildes.
	Velocidad: tiempo.	4’35’’	4’54’’
	Sintaxis: nº, género, omisión adición o sustitución de palabras, tiempo, orden, estilo telegráfico, incoherencia, enumeración de palabras y frases.	✓	✓
	Contenido expresivo (oraciones, calificativos, adverbios, causa-consecuencia)	✓	✓
	Coherencia y cohesión del texto.	✓	✓

Categorías	Alumno 7	Pretest	Postest
ESCRITURA ESPONTÁNEA	Grafismo: tamaño letra, irregularidad, oscilación, líneas anómalas, interlineación, trazos.	✓	✓
	Ortografía natural: sustituciones, rotaciones, omisiones, adiciones, inversiones, uniones, fragmentaciones.	✓	✓
		Placencia por Plasencia. Omisión de “n” final.	✓
	Ortografía arbitraria: acentuación, puntuación, cambios consonánticos.	No mayúscula en nombre propio de ciudad, no doble “r” en mitad de la palabra (areglar), no tildes.	No tildes, no mayúsculas de nombres propios ni después de punto.
	Velocidad: tiempo.	6’20’’	3’30’’
	Sintaxis: n ^o , género, omisión adición o sustitución de palabras, tiempo, orden, estilo telegráfico, incoherencia, enumeración de palabras y frases.	✓	No concordancia en un único caso (Fui a comer a los chinos).
	Repite las ideas en la misma oración. Estructuras oracional correctas.		
Contenido expresivo (oraciones, calificativos, adverbios, causa-consecuencia)	Oraciones simples pero correctas.	Oraciones simples pero correctas.	
Coherencia y cohesión del texto.	✓	✓	

Nota: La alumna ha mejorado sobre todo en la organización de ideas y en la estructuración oracional del discurso espontáneo. En cuanto al tiempo de realización ha bajado considerablemente en la última prueba.

Tabla 15

Resultados Prueba de Evaluación de la Escritura Alumno 8

Categorías	Alumno 8	Pretest	Postest
COPIA	Grafismo: tamaño letra, irregularidad, oscilación, líneas anómalas, interlineación, trazos.	Regular	Regular
	Ortografía natural: sustituciones, rotaciones, omisiones, adiciones, inversiones, uniones, fragmentaciones.	✓	Omisión de letras intermedias y finales, seísmo (cosentrados), división de una palabra.
	Ortografía arbitraria: acentuación, puntuación, cambios consonánticos.	Ausencia de algunas comas y de algunas tildes.	Ausencia de alguna comas.
	Velocidad: tiempo.	8'55''	6'06''
	Sintaxis: n ^o , género, omisión adición o sustitución de palabras, tiempo, orden, estilo telegráfico, incoherencia, enumeración de palabras y frases.	✓	✓
	Contenido expresivo (oraciones, calificativos, adverbios, causa-consecuencia)	✓	✓
	Coherencia y cohesión del texto.	✓	✓
DICTADO	Grafismo: tamaño letra, irregularidad, oscilación, líneas anómalas, interlineación, trazos.	Regular	Muy regular
	Ortografía natural: sustituciones, rotaciones, omisiones, adiciones, inversiones, uniones, fragmentaciones.	Omite muchas palabras.	Seísmo (cortesa), omisión de letras finales y de palabras.
	Ortografía arbitraria: acentuación, puntuación, cambios consonánticos.	Uso incorrecto de los dos puntos, no tildes, el símbolo % lo poner por escrito, no mayúscula en nombres propios.	No tildes, ni mayúsculas en nombres propios.
	Velocidad: tiempo.	5'13''	5'
	Sintaxis: n ^o , género, omisión adición o sustitución de palabras, tiempo, orden, estilo telegráfico, incoherencia, enumeración de palabras y frases.	✓	✓
	Contenido expresivo (oraciones, calificativos, adverbios, causa-consecuencia)	✓	✓
	Coherencia y cohesión del texto.	✓	✓

Categorías	Alumno 8	Pretest	Postest
ESCRITURA ESPONTÁNEA	Grafismo: tamaño letra, irregularidad, oscilación, líneas anómalas, interlineación, trazos.	Correcta, mejor que en las dos pruebas anteriores.	Regular pero mejor que en las pruebas anteriores.
	Ortografía natural: sustituciones, rotaciones, omisiones, adiciones, inversiones, uniones, fragmentaciones.	✓	Omisión letras dentro de una palabra.
	Ortografía arbitraria: acentuación, puntuación, cambios consonánticos.	No tildes, no mayúsculas en nombres propios ni después de punto. No emplea comas ni puntos.	Faltas de ortografía: Buelta. No tildes. No uso de puntos ni de mayúsculas.
	Velocidad: tiempo.	5'30''	3'30''
	Sintaxis: n ^o , género, omisión adición o sustitución de palabras, tiempo, orden, estilo telegráfico, incoherencia, enumeración de palabras y frases.	Muy básica, le falta orden.	Aceptables.
	Contenido expresivo (oraciones, calificativos, adverbios, causa-consecuencia)	Oraciones muy simples y mal estructuradas, no usa ni los puntos ni las comas.	Oraciones simples pero bien estructuradas, con ausencia de comas y de algún punto.
Coherencia y cohesión del texto.	Muy regular. No se llega a entender algunas ideas.	Correcta. Se entiende el discurso y las ideas.	

Nota: La alumna ha mejorado considerablemente en el apartado de escritura espontánea. El texto era más breve pero las ideas están más organizadas y se entiende mejor. Con respecto a las otras dos pruebas, la alumna manifiesta prisa en la realización, desgana y poca concentración. En cuanto al tiempo, ha descendido en las tres pruebas.

Tabla 16

Resultados Prueba de Evaluación de la Escritura Alumno 9

Categorías	Alumno 9	Pretest	Postest
COPIA	Grafismo: tamaño letra, irregularidad, oscilación, líneas anómalas, interlineación, trazos.	Regular. A la letra “t” no le pone el palo, ni a la vocal “i” el punto.	Regular, aunque al hacerla a boli el trazado está mejor definido. Pero sigue cometiendo los errores con la letras “t” y la vocal “i”. Omisión de algunas palabras, sustitución de algunas letras (entremadamente).
	Ortografía natural: sustituciones, rotaciones, omisiones, audiciones, inversiones, uniones, fragmentaciones.	✓	No tildes.
	Ortografía arbitraria: acentuación, puntuación, cambios consonánticos.	No pone las tildes.	No tildes.
	Velocidad: tiempo.	9’50’’	7’36’’
	Sintaxis: n ^o , género, omisión adición o sustitución de palabras, tiempo, orden, estilo telegráfico, incoherencia, enumeración de palabras y frases.	✓	✓
	Contenido expresivo (oraciones, calificativos, adverbios, causa-consecuencia)	✓	✓
	Coherencia y cohesión del texto.	✓	✓
DICTADO	Grafismo: tamaño letra, irregularidad, oscilación, líneas anómalas, interlineación, trazos.	Muy regular.	Mejora al escribir a boli, pero mismo fallo en la “t” “i”.
	Ortografía natural: sustituciones, rotaciones, omisiones, audiciones, inversiones, uniones, fragmentaciones.	Inversión orden letras dentro de una palabra. Omisión de muchas palabras, e incluso frases.	Omisión letras finales, sustitución de letras (tando por tanto).
	Ortografía arbitraria: acentuación, puntuación, cambios consonánticos.	No escribe correctamente el signo de %. No tildes.	No tildes, no mayúsculas después de punto,
	Velocidad: tiempo.	8’08’’	9’25’’
	Sintaxis: n ^o , género, omisión adición o sustitución de palabras, tiempo, orden, estilo telegráfico, incoherencia, enumeración de palabras y frases.	Regular al omitir palabras y frases. No distingue entre punto y seguido y aparte.	Mejora.
	Contenido expresivo (oraciones, calificativos, adverbios, causa-consecuencia)	✓	✓
	Coherencia y cohesión del texto.	Regular, debido a las omisiones.	Mejora.

Categorías	Alumno 9	Pretest	Postest
ESCRITURA ESPONTÁNEA	Grafismo: tamaño letra, irregularidad, oscilación, líneas anómalas, interlineación, trazos.	Regular.	Mejora a boli.
	Ortografía natural: sustituciones, rotaciones, omisiones, audiciones, inversiones, uniones, fragmentaciones.	Muchas faltas de ortografía (excursión, juebes)	Faltas de ortografía (vamos, plalla).
	Ortografía arbitraria: acentuación, puntuación, cambios consonánticos.	No uso de puntos, ni mayúsculas después de punto o en nombres propios. 8'58''	No tildes, no usa ni puntos ni comas. 5'45''
	Velocidad: tiempo.	Regular, no concordancia con el sujeto.	Mejora, aunque al no utilizar ni comas ni puntos no estructura bien el discurso.
	Sintaxis: nº, género, omisión adición o sustitución de palabras, tiempo, orden, estilo telegráfico, incoherencia, enumeración de palabras y frases.	Incoherencia dentro de las oraciones porque mezcla los sujetos. No estructura el discurso a través de los puntos ni sigue la estructura (Suj-Ver-Compl).	
	Contenido expresivo (oraciones, calificativos, adverbios, causa-consecuencia)	Oraciones inacabadas y muy simples, casi sin sentido.	Oraciones simples sin estructurar con puntos.
	Coherencia y cohesión del texto.	Regular, aunque se entiende la idea.	Regular, aunque se entiende.

Nota: El alumno a principio de curso prefería escribir a lápiz; poco a poco hemos introducido la escritura a bolígrafo haciendo que la grafía sea más inteligible. También se ha mejorado en la escritura espontánea al redactar oraciones más simples y cortas pero ordenadas. Aun así, sigue sin emplear correctamente los puntos y comas. Evidentemente, es en la prueba de dictado donde más fallos comete; todo ello explicado por sus problemas disléxicos.

Tabla 17

Resultados Prueba de Evaluación de la Escritura Alumno 10

Categorías	Alumno 10	Pretest	Postest
COPIA	Grafismo: tamaño letra, irregularidad, oscilación, líneas anómalas, interlineación, trazos.	Regular	Regular
	Ortografía natural: sustituciones, rotaciones, omisiones, audiciones, inversiones, uniones, fragmentaciones.	Omisión de /s/ final y de palabras.	Omisión de una palabra.
	Ortografía arbitraria: acentuación, puntuación, cambios consonánticos.	No tildes, no usa el guion de separación de palabra al final de una frase.	✓
	Velocidad: tiempo.	5'	4'30''
	Sintaxis: n°, género, omisión adición o sustitución de palabras, tiempo, orden, estilo telegráfico, incoherencia, enumeración de palabras y frases.	✓	✓
	Contenido expresivo (oraciones, calificativos, adverbios, causa-consecuencia)	✓	✓
	Coherencia y cohesión del texto.	✓	✓
DICTADO	Grafismo: tamaño letra, irregularidad, oscilación, líneas anómalas, interlineación, trazos.	Bastante regular. Trazos irregulares ("o" "a") en algunas letras.	Bastante regular. Trazos muy irregulares.
	Ortografía natural: sustituciones, rotaciones, omisiones, audiciones, inversiones, uniones, fragmentaciones.	✓	Omisión de palabras y letras finales y en mitad de la palabra.
	Ortografía arbitraria: acentuación, puntuación, cambios consonánticos.	No tildes y omite los puntos.	No tildes y no mayúscula en nombres propios.
	Velocidad: tiempo.	4'35''	4'02''
	Sintaxis: n°, género, omisión adición o sustitución de palabras, tiempo, orden, estilo telegráfico, incoherencia, enumeración de palabras y frases.	✓	✓
	Contenido expresivo (oraciones, calificativos, adverbios, causa-consecuencia)	✓	✓
	Coherencia y cohesión del texto.	✓	✓

Categorías	Alumno 10	Pretest	Postest
ESCRITURA ESPONTÁNEA	Grafismo: tamaño letra, irregularidad, oscilación, líneas anómalas, interlineación, trazos.	Regular, trazos desordenados.	Muy regular, trazos muy abiertos.
	Ortografía natural: sustituciones, rotaciones, omisiones, audiciones, inversiones, uniones, fragmentaciones.	Ausencia de palabras (conjunciones).	Ausencia de alguna conjunción.
	Ortografía arbitraria: acentuación, puntuación, cambios consonánticos.	No tildes, ni uso de puntos ni comas.	Alguna falta de ortografía (desallunar). No tildes. No mayúscula en nombre propios.
	Velocidad: tiempo.	3'30''	3'13''
	Sintaxis: n°, género, omisión adición o sustitución de palabras, tiempo, orden, estilo telegráfico, incoherencia, enumeración de palabras y frases.	Correcta.	Correcta.
Contenido expresivo (oraciones, calificativos, adverbios, causa-consecuencia)	Oraciones simples pero correctas, con la ausencia del uso correcto de los puntos para estructurar el discurso.	Oraciones muy estructuradas y correctas, aunque estructuras muy repetitivas.	
	Coherencia y cohesión del texto.	✓	✓

Nota: El alumno realiza una grafía tan irregular por desgana y falta de interés. Además, su forma de trabajar se caracteriza por ser precipitada y “sin fijarse”. Sí ha mejorado en la escritura espontánea, pues aunque emplee oraciones simples y repetitivas son correctas y hace que el discurso sea coherente y tenga cohesión.

Tabla 18

Resultados Prueba de Evaluación de la Escritura Alumno 11

Categorías	Alumno 11	Pretest	Postest
COPIA	Grafismo: tamaño letra, irregularidad, oscilación, líneas anómalas, interlineación, trazos.	✓	✓
	Ortografía natural: sustituciones, rotaciones, omisiones, audiciones, inversiones, uniones, fragmentaciones.	✓	✓
	Ortografía arbitraria: acentuación, puntuación, cambios consonánticos.	✓	✓
	Velocidad: tiempo.	✓	✓
	Sintaxis: n ^o , género, omisión adición o sustitución de palabras, tiempo, orden, estilo telegráfico, incoherencia, enumeración de palabras y frases.	✓	✓
	Contenido expresivo (oraciones, calificativos, adverbios, causa-consecuencia)	✓	✓
	Coherencia y cohesión del texto.	✓	✓
DICTADO	Grafismo: tamaño letra, irregularidad, oscilación, líneas anómalas, interlineación, trazos.	✓	✓
	Ortografía natural: sustituciones, rotaciones, omisiones, audiciones, inversiones, uniones, fragmentaciones.	✓	omisión de una palabra. ✓
	Ortografía arbitraria: acentuación, puntuación, cambios consonánticos.	✓	algunas tildes omitidas. ✓
	Velocidad: tiempo.	✓	4'54''
	Sintaxis: n ^o , género, omisión adición o sustitución de palabras, tiempo, orden, estilo telegráfico, incoherencia, enumeración de palabras y frases.	✓	✓
	Contenido expresivo (oraciones, calificativos, adverbios, causa-consecuencia)	✓	✓
	Coherencia y cohesión del texto.	✓	✓

Categorías	Alumno 11	Pretest	Postest
ESCRITURA ESPONTÁNEA	Grafismo: tamaño letra, irregularidad, oscilación, líneas anómalas, interlineación, trazos.	Un poco regular.	✓
	Ortografía natural: sustituciones, rotaciones, omisiones, audiciones, inversiones, uniones, fragmentaciones.	Omisión de /s/ final y de algunas palabras.	✓
	Ortografía arbitraria: acentuación, puntuación, cambios consonánticos.	No tildes y ausencia de algún punto. Falta de ortografía (bario).	No mayúscula después de punto, no comas. Omisión de algunas preposiciones y de pronombres persona 4'20'' les.
	Velocidad: tiempo.	5'50''	4'20''
	Sintaxis: n°, género, omisión adición o sustitución de palabras, tiempo, orden, estilo telegráfico, incoherencia, enumeración de palabras y frases.	Algunos tiempos verbales incorrectos. Incorrección en el orden de pronombres (yo y mi hermano). Errores al pasar de estilo directo al indirecto.	Error en el uso de verbos ("hacer" en vez de "poner un parte"). Al final del discurso se lía en el relato temporal de los trimestres.
	Contenido expresivo (oraciones, calificativos, adverbios, causa-consecuencia)	Oraciones un poco desordenadas (suj-ver-compl).	Oraciones simples y estructuradas aunque sin el uso de comas, ni puntos.
	Coherencia y cohesión del texto.	Un poco regular.	Un poco regular.

Nota: Es un alumno que recibe bastante estimulación y apoyo en casa. Es el que mejor ha realizado las pruebas. Los errores en la escritura espontánea se deben a una pequeña dificultad para organizar el discurso mentalmente antes de escribirlo. El postest podría haber sido de mayor calidad, pero está acostumbrado a trabajar al mínimo esfuerzo.

Tabla 19

Resultados Prueba de Evaluación de la Escritura Alumno 12

Categorías	Alumno 12	Pretest	Postest
COPIA	Grafismo: tamaño letra, irregularidad, oscilación, líneas anómalas, interlineación, trazos.	Muy irregular los trazos, el tamaño y las líneas. Cuesta descifrar la letra.	Muy irregular los trazos, el tamaño y las líneas. Cuesta descifrar la letra. La letra “x” no la traza correctamente.
	Ortografía natural: sustituciones, rotaciones, omisiones, adiciones, inversiones, uniones, fragmentaciones.	Omisión de palabras y letras dentro de la palabra.	Une palabras, omite palabras y letras dentro de una palabra.
	Ortografía arbitraria: acentuación, puntuación, cambios consonánticos.	No pone tildes. La mayúscula no se diferencia correctamente de la minúscula.	No pone tildes. No usa mayúsculas.
	Velocidad: tiempo.	7'26''	6'09''
	Sintaxis: nº, género, omisión adición o sustitución de palabras, tiempo, orden, estilo telegráfico, incoherencia, enumeración de palabras y frases.	✓	✓
	Contenido expresivo (oraciones, calificativos, adverbios, causa-consecuencia) Coherencia y cohesión del texto.	✓ ✓	✓ ✓
DICTADO	Grafismo: tamaño letra, irregularidad, oscilación, líneas anómalas, interlineación, trazos.	Muy irregular los trazos, el tamaño y las líneas. Cuesta descifrar la letra.	Muy irregular los trazos, el tamaño y las líneas. Cuesta descifrar la letra. Escribe igual las letras “n” y “m”.
	Ortografía natural: sustituciones, rotaciones, omisiones, adiciones, inversiones, uniones, fragmentaciones.	Omite palabras.	Omite letras dentro de una palabra y letras finales.
	Ortografía arbitraria: acentuación, puntuación, cambios consonánticos.	No distingue entre punto seguido y punto y aparte. No usa mayúsculas.	No distingue entre punto seguido y punto y aparte. No usa mayúsculas.
	Velocidad: tiempo.	8'51''	7'06''
	Sintaxis: nº, género, omisión adición o sustitución de palabras, tiempo, orden, estilo telegráfico, incoherencia, enumeración de palabras y frases.	Regular. Omisión de palabras, separa el discurso en punto y seguido. Signo del % no lo hace correctamente.	Regular, omite la “n” final de plural del verbo “estar” y la “s” final del plural.
	Contenido expresivo (oraciones, calificativos, adverbios, causa-consecuencia) Coherencia y cohesión del texto.	✓ ✓	✓ ✓

Categorías	Alumno 12	Pretest	Postest
ESCRITURA ESPONTÁNEA	Grafismo: tamaño letra, irregularidad, oscilación, líneas anómalas, interlineación, trazos.	Muy irregular los trazos, el tamaño y las líneas. Cuesta descifrar la letra.	Muy irregular los trazos, el tamaño y las líneas. Cuesta descifrar la letra.
	Ortografía natural: sustituciones, rotaciones, omisiones, adiciones, inversiones, uniones, fragmentaciones.	✓	Algunas palabras no se entienden por la grafía.
	Ortografía arbitraria: acentuación, puntuación, cambios consonánticos.	El trazado de las vocales “e” e “i” son casi idénticas. No usa las tildes ni las mayúsculas.	No usa ni tildes ni mayúsculas. Usa las comas en vez de punto para separar las oraciones.
	Velocidad: tiempo.	13''	8'57''
	Sintaxis: n°, género, omisión adición o sustitución de palabras, tiempo, orden, estilo telegráfico, incoherencia, enumeración de palabras y frases.	✓	✓
		Bastante correcto, tan sólo usa excesivo del adverbio de tiempo “después” para enlazar las oraciones después de punto.	Muy similar al pretest.
	Contenido expresivo (oraciones, calificativos, adverbios, causa-consecuencia) Coherencia y cohesión del texto.	Oraciones muy simples pero con correcta estructura.	Oraciones muy simples pero con correcta estructura.
	✓	✓ aunque al haber palabras que no se entienden dificulta la coherencia.	

Nota: El alumno apenas ha experimentado mejoría, sigue manteniendo los mismos fallos. Está muy estancado en su evolución, interés, atención y concentración. Es conveniente mencionar que sus dificultades y desfases son altísimas. Se evidencia una mejoría en la Escritura espontánea con respecto a las otras dos pruebas; cuando generalmente suele ser al contrario. Destaca oraciones simples pero bien estructuradas que hace coherente y cohesionado el discurso.

Tabla 20

Resultados Prueba de Evaluación de la Escritura Alumno 13

Categorías	Alumno 13	Pretest	Postest
COPIA	Grafismo: tamaño letra, irregularidad, oscilación, líneas anómalas, interlineación, trazos.	Regular, trazado muy irregular e infantil.	Regular, trazado muy irregular e infantil.
	Ortografía natural: sustituciones, rotaciones, omisiones, adiciones, inversiones, uniones, fragmentaciones.	✓	✓ omite una conjunción “y” y una coma.
	Ortografía arbitraria: acentuación, puntuación, cambios consonánticos.	✓	✓ ausencia de una tilde.
	Velocidad: tiempo.	10´	8´
	Sintaxis: nº, género, omisión adición o sustitución de palabras, tiempo, orden, estilo telegráfico, incoherencia, enumeración de palabras y frases.	✓	✓
	Contenido expresivo (oraciones, calificativos, adverbios, causa-consecuencia)	✓	✓
	Coherencia y cohesión del texto.	✓	✓
DICTADO	Grafismo: tamaño letra, irregularidad, oscilación, líneas anómalas, interlineación, trazos.	Regular, trazado muy irregular e infantil. La letra “t” no es realizada correctamente.	Regular. No le pone el palito a la letra “t”.
	Ortografía natural: sustituciones, rotaciones, omisiones, adiciones, inversiones, uniones, fragmentaciones.	Omisión de letras finales.	✓
	Ortografía arbitraria: acentuación, puntuación, cambios consonánticos.	No tildes, ni mayúsculas. No escribe correctamente el símbolo del %.	No usa tildes, ni mayúscula.
	Velocidad: tiempo.	7´02´´	6´36´´
	Sintaxis: nº, género, omisión adición o sustitución de palabras, tiempo, orden, estilo telegráfico, incoherencia, enumeración de palabras y frases.	✓	✓
	Contenido expresivo (oraciones, calificativos, adverbios, causa-consecuencia)	✓	✓
	Coherencia y cohesión del texto.	✓	✓

Categorías	Alumno 13	Pretest	Postest
ESCRITURA ESPONTÁNEA	Grafismo: tamaño letra, irregularidad, oscilación, líneas anómalas, interlineación, trazos.	Empeora ligeramente.	Empeora ligeramente.
	Ortografía natural: sustituciones, rotaciones, omisiones, adiciones, inversiones, uniones, fragmentaciones.	✓	✓ Omite letras finales.
	Ortografía arbitraria: acentuación, puntuación, cambios consonánticos.	No usa tildes ni mayúsculas después de punto.	No usa tildes. Faltas de ortografía (henfermo, estuve, savado)
	Velocidad: tiempo.	7'07''	6'11''
	Sintaxis: n ^o , género, omisión adición o sustitución de palabras, tiempo, orden, estilo telegráfico, incoherencia, enumeración de palabras y frases.	Omite palabras necesarias dentro de una oración. Secuencias temporal mezcladas (días y momentos del día).	✓
	Contenido expresivo (oraciones, calificativos, adverbios, causa-consecuencia) Coherencia y cohesión del texto.	Oraciones no muy bien estructuradas temporalmente. Regular, aunque se entiende todo.	✓ ✓

Nota: El alumno ha mejorado considerablemente en la escritura espontánea: las ideas están mejor organizadas temporal y gramaticalmente. Por otro lado, aunque en las tres pruebas ha bajado de tiempo, tanto en la copia como en el dictado se evidencia que los fallos se deben a falta de atención, concentración y a las prisas que él mismo se impone.

1.2.1. Análisis de los resultados de la prueba de Evaluación Escrita

Tras la aplicación de la prueba de Evaluación Escrita, se recogen y analizan los resultados obtenidos detallándose en los siguientes epígrafes:

A) Errores más frecuentes cometidos en pretest y postest:

Los errores cometidos más frecuentes por los sujetos son los siguientes:

- Caligrafía irregular y casi ininteligible.
- No uso de tildes en palabras que sí se acentúan.
- No uso de mayúsculas en nombres propios, al empezar a escribir y/o después de punto.
- Seísmo en la escritura de palabras; sustituyen las letras “z” o “c” por “s” (Plasencia).
- Omisión de letras intermedias o finales en una palabra.
- Omisión de palabras dentro de una oración.
- Uso inadecuado de pronombres reflexivos (me dormí).
- Estructuración incorrecta de las oraciones, no siguiendo el patrón de Sujeto-Verbo-Predicado.
- Uso excesivo de la conjunción “y”, en vez de usar signos de puntuación.
- Faltas de ortografía arbitrarias (sávado, vamos).
- No empleo de signos de puntuación (puntos y comas).

B) Evolución en las diferentes pruebas:

Comparando los resultados de los postest con los pretest, se vislumbra una evidente mejoría en la prueba de “Escritura espontánea”. Los alumnos realizan este apartado empleando oraciones simples pero bien estructuradas que ayudan a organizar las ideas del discurso otorgándole coherencia y cohesión adecuadas. Mejora el empleo de los signos de puntuación y de nexos temporales que organizan las oraciones.

En definitiva, el alumnado ha experimentado una evolución positiva en la capacidad de organizar mentalmente el discurso siendo capaz de plasmarlo por escrito a través del uso de oraciones correctamente estructuradas y con sentido.

En cuanto al apartado de “Dictado”, existe una bifurcación evidente en los resultados de los postests: algunos alumnos mejoran, pero la mayoría empeoran en grafía, faltas de ortografía arbitrarias, omisión de palabras y letras, mayúsculas y tildes. Esta involución se debe a la escasa concienciación del alumnado sobre la prueba, a la escasa atención y concentración durante su realización y a una generalizada desgana a final de curso.

También se debe tener presente que esta prueba requiere de un dominio más específico de la ruta fonológica en lo referente a la conversión del fonema en grafema; operación que suele ser de mayor dificultad en los sujetos cuyo idioma empleado en dicha tarea no corresponde con su materna.

Por último, al hacer referencia a la prueba de la “Copia” destacamos que es en la que menor evolución existe debido a que en el pretest son mínimos los fallos, por lo que en el postest se sigue manteniendo su correcta realización.

C) Interés en la realización de las pruebas:

Al ser una prueba no estandarizada y de naturaleza cualitativa creemos conveniente analizar factores incidentes en las emisiones producidas por la muestra como son el interés y la actitud. Ambas son de vital relevancia en sus correspondientes resultados, pues como afirman García y Doménech (1997, p. 25) “...constituyen factores de primer orden que guían y dirigen la conducta del estudiante en el ámbito académico”. Dicha afirmación se traduce en que los resultados mejoran cuando el alumno ha manifestado una actitud positiva durante la realización de la tarea, manteniendo la concentración y la atención durante la misma. En concreto, se registró en el diario de clase que 7 de los sujetos de la muestra realizaron dichas pruebas con una predisposición positiva. Sin embargo, otros sujetos realizan la prueba con desgana, con prisas y sin mostrar ningún grado de motivación.

D) Evolución en cuanto al tiempo de realización y la calidad:

Al controlar el tiempo que el alumno emplea en realizar las diferentes actividades de la prueba, es indispensable analizar si las producciones son de una

calidad aceptable cuando la temporalización disminuye o si por el contrario empeora. En concreto, 4 sujetos de la muestra mejoran en el tiempo de realización de las pruebas pero no en la calidad de las producciones, siendo la mayoría (7 alumnos) los que sí mejoran en tiempo y calidad. En un número muy inferior, 2 alumnos, se evidencia la evolución inexistente tanto en temporalización como en calidad.

La mejora temporal en la elaboración de las tareas se justifica por la realización anterior del mismo ejercicio y en el interés del propio sujeto de mejorar la variante tiempo sin ser consciente de descuidar la calidad de los resultados.

En la Tabla 21 se muestra el progreso y la calidad de los resultados de los alumnos atendiendo a las variantes "tiempo de realización" y "calidad de las producciones".

Tabla 21

Mejora del alumnado en la Prueba Evaluación Escrita

Mejora en tiempo y calidad	Mejora en tiempo pero no en calidad	No mejora
7 alumnos	4 alumnos	2 alumnos

1.3. Resultados académicos

Como hemos puntualizado anteriormente, el presente "Plan de Intervención del Lenguaje" marca en uno de sus objetivos mejorar las competencias comunicativas del alumno integrado en el propio currículum. En consecuencia, dicho plan no debería aislarse de los contenidos curriculares que el alumno debe superar para promocionar de curso. Por ello, se apremia una intervención globalizada, funcional y práctica que no deje de lado las obligaciones y exigencias curriculares.

A continuación se analizan y comparan las calificaciones académicas de los diferentes trimestres con el objetivo de observar la evolución descrita por cada uno de los sujetos y, al mismo tiempo, establecer la posible relación de estos resultados con la ejecución del programa.

ALUMNO N° 1

El alumno mantiene un rendimiento constante y fructífero durante todo el curso escolar (Tabla 22). Coinciden todos los profesores en que es un alumno muy trabajador y obediente, que se esfuerza a pesar de sus dificultades; no impidiéndole su normal integración y desarrollo académico. Promociona de curso

Tabla 22

Resultados Académicos Alumno 1 (1° de ESO)

ASIGNATURAS	CALIFICACIONES			
	1° TRIM.	2° TRIM.	3° TRIM.	SEPT.
C. Naturaleza	6	5	6	-
C. Sociales	8	7	8	-
Ed. Física	7	8	8	-
Leng. Castellana	6	5	7	-
Inglés	7	8	6	-
Matemáticas	6	7	7	-
Ed. Plástica	7	7	6	-
Música	5	8	6	-
Mat. Básicas	5	5	5	-

ALUMNO N° 2

El alumno (Tabla 23) presenta evidentes necesidades relacionadas con la comprensión y la expresión escrita, pero el profesorado acordó que era pertinente que no acudiese a apoyo pues valoraron que era capaz de seguir productivamente el ritmo de la clase. A pesar de ello, en el 1° trimestre no aprobó las asignaturas instrumentales. En el 2° trimestre mejora ligeramente y en el tercero supera todas las asignaturas excepto C. Naturaleza, que no consigue superar la calificación de 1. Este hecho evidencia la escasa dedicación al estudio de esta materia. Todo ello se podría explicar por la falta de hábitos de estudio y de trabajo en casa. Promociona de curso con la asignatura pendiente de C. Naturaleza.

Tabla 23

Resultados Académicos Alumno 2 (1º de ESO)

ASIGNATURAS	CALIFICACIONES			
	1º TRIM.	2º TRIM.	3º TRIM.	SEPT.
C.Naturaleza	1	1	1	1
C. Sociales	6	5	6	-
Ed. Física	Sin calificar	7	7	-
Leng. Castellana	4	3	5	-
Inglés	5	4	5	-
Matemáticas	4	5	5	-
Ed. Plástica	2	5	5	-
Música	6	5	5	-
COE	6	5	6	-

Nota: Ed. Física sin calificar porque el profesor estuvo de baja y hasta el comienzo del 2º trimestre no se incorporó el sustituto.

ALUMNO Nº 3

La totalidad del profesorado coincide en que su rendimiento ha sido mínimo (Tabla 24) y que su comportamiento y actitud empeoró a lo largo del curso. Estuvo envuelto en conductas conflictivas con los compañeros y manifestó respuestas de falta de respeto hacia algunas profesoras. Se aprovecha que es alumno de integración para trabajar lo mínimo y pretender que se le apruebe.

No promociona. Repite porque no se presentó a ningún examen en la convocatoria de septiembre. Se evidencia claramente la desgana, la irresponsabilidad y el pasotismo del alumno.

Tabla 24

Resultados Académicos Alumno 3 (1º de ESO)

ASIGNATURAS	CALIFICACIONES			
	1º TRIM.	2º TRIM.	3º TRIM.	SEPT.
CC.Naturaleza	2	1	3	No presentado
CC. Sociales	5	4	5	
Ed. Física	Sin calificar	5	5	
Leng. Castellana	5	5	5	
Inglés	4	5	3	No presentado
Matemáticas	3	3	3	No presentado
Ed. Plástica	4	4	3	No presentado
Música	4	5	4	No presentado
COE	2	2	4	No presentado

Nota: Ed. Física sin calificar porque el profesor estuvo de baja y hasta el comienzo del 2º trimestre no se incorporó el sustituto.

ALUMNO N° 4

El alumno presenta grandes dificultades con el lenguaje escrito, tanto en comprensión como en expresión. No obstante, al estar escolarizado en un grupo con bajo nivel académico, sus carencias se suplen con su nivel de coeficiente intelectual normal y desarrollo evolutivo normal; lo que desemboca en un correcto rendimiento académico (Tabla 25). Sin embargo, el profesorado coincide en que su actitud y comportamiento ha empeorado considerablemente a lo largo del curso; dejándose contagiar del resto de compañeros y mostrando una actitud de superioridad y de ínsula. De hecho, en la asignatura de inglés, en donde sus dificultades se acentúan al cambiar de registro fonético y fonológico; no muestra interés ni se esfuerza en clase ni en casa, se refugia en el argumento de que le cuesta mucho.

Promociona de curso pero con Inglés de 1°ESO pendiente

Tabla 25

Resultados Académicos Alumno 4 (1° de ESO)

ASIGNATURAS	CALIFICACIONES			
	1º TRIM.	2º TRIM.	3º TRIM.	SEPT.
CC.Naturaleza	8	7	6	-
CC. Sociales	8	3	6	-
Ed. Física	7	8	7	-
Leng. Castellana	5	7	5	-
Inglés	3	4	3	3
Matemáticas	6	6	5	-
Ed. Plástica	2	7	5	-
Música	7	6	7	-
COE	5	4	5	-

ALUMNO N° 5

El alumno ha mejorado a lo largo del curso. El grupo al que pertenece se caracteriza por mal comportamiento y bajo nivel académico; por ello, a pesar de que el alumno sea considerado de integración con esfuerzo y trabajo es capaz de alcanzar el ritmo de la clase. Este alumno fue muy trabajador en la etapa de Educación Primaria y que en la actualidad puede dar mucho más de sí si trabajase más y dedicase mayor tiempo al estudio (coinciden los profesores). Las inadecuadas compañías le hacen un flaco favor.

El alumno promociona pero con 2 asignaturas de pendiente (Tabla 26). El esfuerzo en SEPT. ha sido casi nulo

Tabla 26

Resultados Académicos Alumno 5 (1º de ESO)

ASIGNATURAS	CALIFICACIONES			
	1º TRIM.	2º TRIM.	3º TRIM.	SEPT.
CC.Naturaleza	4	1	3	1
CC. Sociales	5	4	6	-
Ed. Física	3	6	6	-
Leng. Castellana	4	5	5	-
Inglés	5	3	3	5
Matemáticas	2	4	5	-
Ed. Plástica	6	4	5	-
Música	4	4	4	4
COE	3	5	7	-

ALUMNA Nº 6

Esta alumna (Tabla 27) comienza el curso mejor de como lo finaliza. Coincide el profesorado en el poco interés que le causan los estudios, en su mal comportamiento que se acentúa y en el escaso esfuerzo dedicado a las tareas curriculares.

La alumna promociona por “Imperativo legal” al haber repetido ya dicho curso. Su evolución en septiembre ha sido inexistente. No ha mostrado ningún interés.

Tabla 27

Resultados Académicos Alumno 6 (1º de ESO)

ASIGNATURAS	CALIFICACIONES			
	1º TRIM.	2º TRIM.	3º TRIM.	SEPT.
CC.Naturaleza	6	3	4	1
CC. Sociales	4	2	3	2
Ed. Física	5	4	4	2
Leng. Castellana	4	4	3	2
Inglés	5	6	5	-
Matemáticas	4	2	3	No presentado
Ed. Plástica	6	7	4	No presentado
Música	5	2	4	No presentado
COE	5	3	3	5

ALUMNO Nº 7

Coincide el profesorado en que es un alumno fácilmente influenciado por las compañías inadecuadas. Se muestra molesto por acudir a apoyo, pues afirma que sus

compañeros se burlan de él. Por ello manifiesta algunas conductas desafiantes. Sí es cierto que cuando se le canaliza trabaja de forma productiva, aunque es un poco vago y tiende al mínimo esfuerzo. Podría haber mejorado más en el tercer trimestre si hubiese estudiado más en casa.

Durante el verano no estudia y en septiembre no recupera ninguna asignatura. Promociona de curso, no repite, pero tiene pendiente dos asignaturas (Tabla 28).

Tabla 28

Resultados Académicos Alumno 7 (1º de ESO)

ASIGNATURAS	CALIFICACIONES			
	1º TRIM.	2º TRIM.	3º TRIM.	SEPT.
CC. Naturaleza	3	3	3	3
COE	5	6	5	-
CC. Sociales	4	6	5	-
Ed. Física	Sin calificar	6	7	-
EPC	5	1	1	1
Inglés	7	5	5	-
Leng. castellana	5	5	5	-
Matemáticas	5	5	5	-
Tecnol.	5	3	5	-

ALUMNO N° 8

El alumno (Tabla 29) con mucha ayuda consiguió remontar en el segundo trimestre, pero en el tercero no pudo aguantar el ritmo y las carencias se hicieron más notorias. EPC era de muy difícil comprensión y reflexión para él, a pesar de las adaptaciones. En el resto de asignaturas su comportamiento solía ser correcto aunque se mostraba en ocasiones distraído y ausente. En casa estaba respaldado y supervisaban las tareas académicas, pero las horas de estudio no eran las suficientes.

El alumno no promociona, repite. No aprobó ninguna asignatura en septiembre. La madre está de acuerdo con que vuelva a cursar el mismo curso (no repitió 1º de ESO) pues es consciente de que su hijo no llega al nivel establecido en sus Adaptaciones Curriculares para 2º de ESO, de hecho, influye su nivel de inmadurez general. Es un buen chico, pero muy inmaduro e infantil. Por ello, se cree que repetir curso le va a beneficiar en todos los sentidos.

Tabla 29*Resultados Académicos Alumno 8 (1º de ESO)*

ASIGNATURAS	CALIFICACIONES			
	1º TRIM.	2º TRIM.	3º TRIM.	SEPT.
CC. Naturaleza	3	5	4	1
COE	5	5	6	-
CC. Sociales	5	5	4	1
Ed. Física	6	6	7	-
EPC	6	3	4	1
Inglés	5	5	5	-
Leng. castellana	4	5	3	1
Matemáticas	5	5	4	1
Tecnol.	3	5	5	-

ALUMNO N° 9

Es un alumno muy trabajador, obediente, estudioso, con interés y que trabaja muchísimo. Dedicar todas las horas de la tarde a tareas académicas, por ello, a pesar de sus dificultades consigue alcanzar el nivel académico establecido en sus adaptaciones y, en algunos casos, el de su clase. Durante el primer trimestre el alumno acude a apoyo pero menos horas de las establecidas a nivel general porque su rendimiento en clase es óptimo. Al finalizar el primer trimestre se plantea a la madre y al alumno que debiera acudir a apoyo más horas; pues en asignaturas como Lengua Castellana necesita un mayor refuerzo para evitar quedarse atrás. Dicha propuesta es aceptada y llevada a cabo hasta final de curso; siendo el rendimiento académico muy satisfactorio (Tabla 30). Promociona de curso, sin haber repetido en ningún curso en secundaria.

Tabla 30*Resultados Académicos Alumno 9 (2º de ESO)*

ASIGNATURAS	CALIFICACIONES			
	1º TRIM.	2º TRIM.	3º TRIM.	SEPT.
CC. Naturaleza	6	6	6	-
COE	6	7	7	-
CC. Sociales	5	7	5	-
Ed. Física	Sin Calificar	8	8	-
EPC	8	8	8	-
Inglés	7	7	8	-
Leng. castellana	5	7	6	-
Matemáticas	7	6	7	-
Tecnol.	8	7	7	-

Nota: Ed. Física sin calificar porque el profesor estuvo de baja y hasta el comienzo del 2º TRIM. no se incorporó el sustituto.

ALUMNO N° 10

Coincide el profesorado en la actitud pasiva e introvertida que manifiesta el alumno. No causa problemas de comportamiento pero su presencia en clase es de aburrimiento y desatención. No muestra ningún interés, no trabaja en clase ni en casa. Además, el ambiente de su grupo-clase es totalmente negativo, pues sus compañeros son muy disruptivos. No tiene ningún objetivo académico a pesar de que su madre opina que lo ideal sería una Formación Básica.

Aunque sus resultados no son satisfactorios (Tabla 31), el alumno promociona por “Imperativo legal”, pues se encontraba repitiendo 2° de ESO; llevando también como pendientes CC. Naturaleza y CC. Sociales de 1° de ESO. Se matricula para el siguiente curso en la Formación Básica de Electricidad.

Tabla 31

Resultados Académicos Alumno 10 (2° de ESO)

ASIGNATURAS	CALIFICACIONES			
	1° TRIM.	2° TRIM.	3° TRIM.	SEPT.
CC. Naturaleza	1	1	1	1
COE	3	2	5	-
CC. Sociales	6	6	2	No presentado
Ed. Física	6	6	6	-
EPC	1	5	3	2
Inglés	9	9	5	-
Leng. castellana	4	3	5	-
Matemáticas	1	1	3	1
Tecnol.	5	7	6	-

ALUMNO N° 11

Se coincide en que el alumno empeora en comportamiento y actitud considerablemente durante el curso. No trabaja nada y en clase se queda dormido. No tiene motivación alguna ni metas académicas. Su madre se mantiene alerta para que no provoque conflictos, pues los servicios sociales están pendientes de ellos.

No promociona, repite curso; teniendo 6 asignaturas pendientes de 1° de ESO que tampoco ha recuperado. Es indiscutible el desinterés que muestra (Tabla 32).

Tabla 32

Resultados Académicos Alumno 11 (2º de ESO)

ASIGNATURAS	CALIFICACIONES			
	1º TRIM.	2º TRIM.	3º TRIM.	SEPT.
CC. Naturaleza	1	1	1	1
COE	5	5	5	-
CC. Sociales	5	4	2	1
Ed. Física	6	6	5	-
EPC	1	1	1	1
Inglés	8	6	5	-
Leng. castellana	3	4	4	No presentado
Matemáticas	2	2	2	No presentado
Tecnol.	2	2	2	1

ALUMNA N° 12

Es una buena alumna (Tabla 33) en un grupo muy conflictivo, ello le beneficia porque es de las escasas alumnas que trabaja en clase y atiende. Su mayor carencia reside en la ausencia de hábitos de estudio en casa, le cuesta memorizar y ello hace que se desmotive. A nivel curricular persigue matricularse en una Formación Básica para titular.

Promociona, no repite, aunque tiene CC. Naturaleza de 1º de ESO pendiente. Se matricula para el siguiente curso en Formación Básica Inicial de Cocina.

Tabla 33

Resultados Académicos Alumno 12 (2º de ESO)

ASIGNATURAS	CALIFICACIONES			
	1º TRIM.	2º TRIM.	3º TRIM.	SEPT.
CC. Naturaleza	4	2	1	1
COE	6	6	5	-
CC. Sociales	7	5	1	5
Ed. Física	6	7	5	-
EPC	5	4	5	-
Inglés	5	6	5	-
Leng. castellana	4	5	6	-
Matemáticas	5	3	5	-
Tecnol.	5	3	5	-

ALUMNO N° 13

Repite, no promociona. Durante el verano no estudió nada, no tiene ningún tipo de interés ni motivación. Ha sido evidente que no ha aprovechado los recursos ofrecidos a lo largo del curso (Tabla 34).

Tabla 34

Resultados Académicos Alumno 13 (2° de ESO)

ASIGNATURAS	CALIFICACIONES			
	1° TRIM.	2° TRIM.	3° TRIM.	SEPT.
CC. Naturaleza	3	5	5	-
COE	6	6	7	-
CC. Sociales	5	3	5	-
Ed. Física	7	6	4	-
EPC	3	1	1	2
Inglés	2	3	4	3
Leng. castellana	4	6	3	3
Matemáticas	5	5	5	-
Tecnol.	3	5	5	-

2. Valoración Global de los resultados

Uno de los fines del Plan de Intervención ejecutado con la muestra en cuestión es mejorar los resultados académicos de los alumnos con el fin de que promocionen de curso y alcancen la titulación de los estudios secundarios obligatorios. Por ello, en todo el proceso de elaboración y de ejecución de la intervención se tuvo presente las exigencias académicas y el nivel curricular.

Al analizar las calificaciones de los discentes a lo largo del curso escolar y al consultar las anotaciones diarias en el diario de clase, se observa que la totalidad de la muestra se ha beneficiado positivamente de la intervención pues ha supuesto un refuerzo ajustado a sus necesidades y carencias. Esta valoración es apoyada por la comunidad educativa manifestándose en las sesiones de evaluación correspondiente a cada trimestre. Asimismo, se expresó que la influencia efectiva de la intervención no se ha reflejado en los resultados académicos como debiese a causa de la insuficiente implicación, esfuerzo, dedicación y horas de estudio por parte del alumnado. De hecho, en el diario de clase hay constancia de que 4 sujetos de la muestra no participan activamente en las sesiones de la intervención del plan (nos basamos en la actitud, participación, implicación y esfuerzo exteriorizados por los sujetos). No obstante, si

estos 4 sujetos no hubiesen acudido al aula de logopedia beneficiándose de esa mínima participación, los resultados hubiesen sido más negativos; incluso repercutiendo también en mayores problemas de conducta.

En cuanto a los diferentes resultados académicos a lo largo del curso, se concreta en que 6 sujetos han mejorado sus calificaciones, 1 no manifestó cambios y 6 empeoraron en sus calificaciones. El alumno cuya evolución se ha registrado “sin cambios”, sí se ha beneficiado de la intervención pero podría haber hecho más. En este caso debemos mencionar que el sujeto se sentía acomplejado por pertenecer al programa de integración; y evitaba salir de clase para ir a “apoyo” pues algunos compañeros se mofaban de él. Este acontecimiento fue abordado con el grupo-clase con ayuda de la tutora. No obstante, dicho alumno pretendía, a la vez, beneficiarse de las Adaptaciones Curriculares en todas las materias, en sus actividades, temarios y exámenes.

En cuanto a los resultados individuales de los sujetos, se evidencia que 4 alumnos repiten curso frente a 9 que promocionan (siendo dos los alumnos que lo hacen por imperativo legal, pues ya repitieron en otro curso de la ESO y por ley no pueden volver hacerlo en la misma etapa). Por otro lado, es interesante comentar que 11 tienen asignaturas pendientes de otros cursos, por lo que tienen la obligación de asistir a las clases de “pendientes” en horario de tarde para recuperar, examinarse y aprobar.

En referencia a si los sujetos continuarán cursando estudios en el mismo centro, la mayoría (11) permanecerán en la ESO y continuarán con sus estudios obligatorios para la obtención de su Graduado. Por otro lado, los otros dos alumnos de la muestra son derivados a una Formación Profesional Básica para posibilitarles la finalización de sus estudios obligatorios.

3. Valoración del Plan de Intervención

Como se ha reflejado en los resultados de los pretests, postests y calificaciones académicas, la valoración de la efectividad del plan de intervención queda justificada positivamente. Por un lado, los datos obtenidos en cada uno de los instrumentos empleados y además las notas trimestrales, proporcionan una base cuantitativa suficiente que justifica dicha estimación. Y por otro, la valoración tanto del profesorado

como los registros diarios de los avances de los alumnos, aportan un soporte sustantivo valioso (cualitativo).

Asimismo, no podemos olvidar valorar la intervención en referencia a la evolución de las necesidades educativas de apoyo específicas que presentan nuestros sujetos de la muestra. Así, aunque sabemos y lo hemos mencionado anteriormente que las necesidades educativas y personales son consustanciales a las deficiencias o trastornos que poseen y que debido al momento evolutivo en el que se hayan (adolescencia) estas necesidades se encuentran anquilosadas, rígidas y estancadas (Lennenberg, 1975); debemos valorar la evolución de las dificultades aunque ésta sea mínima ya que, va a repercutir directamente en todos los aspectos del alumno (Molina y Pérez, 2006). Para ello, y considerando las cuantiosas necesidades educativas que presentan nuestro alumnado, se toma como referente para calcular su evolución de forma objetiva y científica tras el programa de intervención, los datos obtenidos en los pretest, postest y diario de clase ya que los instrumentos seleccionados se adecuan a sus peculiaridades.

Consideramos que nuestra propuesta de plan de intervención ha sido efectiva, aunque nuestro alumnado no haya conseguido unos resultados muy exitosos. Teniendo en cuenta el contexto de intervención, podemos afirmar que sí merece la pena cualquier esfuerzo que permita a nuestros alumnos mejorar sus aprendizajes.

Defendemos por consiguiente, que aunque no se reúnan todos los requisitos positivos que se estimen oportunos para alcanzar resultados los más fructíferos posible; nuestra labor educativa y moral debe ser siempre perseguir una mejora en la calidad personal y curricular del alumnado.

Capítulo IX

Conclusiones generales y recomendaciones

Para facilitar la exposición de las estimaciones, valoraciones y consecuencias derivadas de la ejecución del proceso de I-A desarrollado en el presente trabajo de investigación, se articulan dos apartados: uno dedicado a las conclusiones obtenidas y, otro, a las propuestas de mejora futuras.

1. Conclusiones

Después de llevar a cabo durante 2 años académicos el plan de I+A, podemos llegar a las siguientes conclusiones provisionales que constituyen el punto de partida del siguiente ciclo de la investigación-acción, que como sabemos se desarrolla como una espiral continua.

Como conclusión principal destacamos la necesidad de plantear y ejecutar una intervención logopédica totalmente funcional dentro de los cánones curriculares y académicos. Máxime si nos situamos en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria donde es muy preciso contextualizar la rehabilitación de acuerdo con las exigencias curriculares de las diferentes asignaturas cursadas, con el fin de perseguir el mayor éxito académico. De este modo, la expresión y comprensión oral y escrita cobra una gran relevancia ya que son el vehículo de acceso al conocimiento académico.

Con esta Tesis Doctoral, se propone un cambio en el paradigma de intervención logopédico por parte del especialista de A.L. Abogamos por una mediación no centrada exclusivamente en los déficits que plantea el alumno pues, debido a diversas variables imposibles de manipular: déficits cognitivos, limitaciones innatas..., quizás éstos nunca llegarán a ser superados. Creemos que la manera más adecuada de abordar estas limitaciones sea a través de una compensación basada en la potenciación de otros aspectos más globales y funcionales que sí pueden ser manipulados positivamente.

La funcionalidad de la rehabilitación en el aula de A.L., debe potenciar una óptima competencia comunicativa basada en la intersección de los ejes primordiales de comprensión y expresión tanto oral como escrita. Así, se perseguirá la mejora de la expresión escrita a través de situaciones los más reales posibles (realización de una hoja

de reclamación, de una solicitud o del envío de una carta), la comprensión escrita mediante textos curriculares de asignaturas que curse el alumno (CCNN, CCSS, EPC), la interpretación de información variada (mapas turísticos de Ceuta, catálogos, publicidad, periódicos, revistas, blocs, webs...).

Es evidente que para mejorar en la competencia comunicativa es primordial trabajar aspectos concretos fonético-fonológico, léxicosemánticos y morfosintácticos; pero desde una perspectiva pragmática.

Se aboga en este estudio por plantear una intervención basada en el uso de la comunicación a través de su contenido y uso. Se tendría como preferencia la capacidad de comunicación del alumno sin importar el sistema que emplee o los errores que cometiese, para posteriormente y de forma gradual ir corrigiendo las anomalías que fuera presentando.

Teniendo presente el timing para la adquisición de cada una de las habilidades y capacidades que conforman la competencia comunicativa; se deberá reorientar la intervención cuando nos encontramos en la etapa de ESO (cuyo momento evolutivo del alumnado ha culminado la mayoría de los timings). Así, un alumno de 15 años de edad que no ha conseguido rehabilitar el fonema /rr/ (a pesar de haber sido tratado desde la EP), deberá plantearse la posibilidad real articuladora mediante un examen médico y la verdadera exigencia curricular a la que está sometido en su clase ordinaria de la que se ausenta para acudir al aula de AL.

Considerando que existen momentos evolutivos óptimos para adquirir tanto aprendizajes como destrezas naturales y académicas, y tras el conocimiento de la realidad educativa de los colegios de E.P.; queremos manifestar la necesidad y relevancia de aumentar el número de recursos personales y organizativos con el fin de que los alumnos puedan acudir diariamente al aula de A.L, sobre todo en los primeros cursos de dicha etapa educativa. De esta forma, se potenciará evolutivamente la adquisición de los prerrequisitos básicos de la comunicación y del lenguaje a la vez que se inciden con mayor frecuencia en las dificultades manifestadas por el alumno.

Por otro lado, tanto en el caso de alumnos que necesiten adaptaciones curriculares significativas como en aquellos que no; las tareas y actividades realizadas con el especialista en AL se comprometerán a estar enmarcados dentro de las exigencias

de su nivel de competencia curricular. Habrá alumnos que presenten evidentes alteraciones gramaticales, pero éstas no deben suponer un impedimento para superar con éxito las diferentes asignaturas con gran contenido teórico. Las desviaciones gramaticales serán trabajadas desde las disciplinas curriculares persiguiendo con éxito la promoción de curso.

Además, atendiendo a las demandas académicas se predica una máxima flexibilidad de organización temporal y de recursos personales para que el alumno acuda al aula de AL, en horario no lectivo, o en asignaturas no evaluables como Atención Educativa o Tutoría. En centros en donde se dispone de la 7ª hora en el horario (aunque de forma general no sea lectiva, sino dedicada para finalizar tareas pendientes o acabar exámenes, realizar castigos o acudir a reuniones); esta franja horaria supone un recurso valioso para determinar las sesiones.

La contextualización escolar de la intervención logopédica perseguirá el éxito del alumno en su vida escolar, máxime si cursa la ESO en donde la confluencia de factores sociales, personales y académicos se interrelacionan en gran medida. En la educación secundaria obligatoria surgen la mayoría de los rechazos hacia recibir apoyo de la especialista de AL: en primer lugar no desean salir del aula ordinaria pues este hecho provoca burlas por parte de sus compañeros. Y en segundo lugar pierden horas de clases de asignaturas de las que serán examinados. Por ello, debe primar en todo momento la efectiva coordinación con los profesionales correspondientes para evitar que el alumno no se beneficie del contenido curricular.

La coordinación interdisciplinar y familiar en la intervención. Para que la evolución del alumno sea máxima es preciso un conocimiento total de los aspectos a tratar y una fluida comunicación entre el especialista de AL y el resto de profesores que persiga el máximo desarrollo individual y académico. Hay que tener presente que las exigencias curriculares en secundaria son mayores por lo que es labor del especialista de AL saber adaptarse a las necesidades que vayan surgiendo.

En los casos en los que fuese posible, se podría plantear trabajar con el alumnado dentro de su aula ordinaria a través de actividades grupales, siempre con la coordinación oportuna del profesorado, pues aumentaría la efectividad de las mismas. Así mismo, se reforzaría la autoestima y autoconcepto de los alumnos pertenecientes a la muestra.

Para fomentar la coordinación con los tutores y especialistas se pueden llevar a cabo reuniones semanales como las programadas por Jefatura de Estudio en el D.O. según niveles.

En el caso de patologías que sí lo precisen, se debe facilitar un seguimiento y coordinación entre los especialistas del centro educativo y los pertenecientes a Sanidad (otorrinos, psicólogos, logopedas, pediatras...) para que la atención brindada al alumnado sea lo más óptima posible.

A nivel familiar, mencionar que los factores tipos sociales, culturales, lingüísticos, económicos..., son virales en la evolución del alumnado; por lo que se debe intervenir manteniendo una comunicación fluida con los padres y madres con el fin de unificar criterios y apoyar lo trabajado en clase. Para ello, nos proponemos como objetivo reunirnos con las familias mínimo una vez al trimestre; sin descartar la posibilidad de interactuar vía email o por teléfono.

Dada la realidad de que la lengua materna de la mayoría del alumnado es el dariya, se cree conveniente conocer las características del dariya y los errores más comunes manifestados en español (Rivera 2006) para incidir directamente sobre ellos en la planificación y elaboración de actividades que persigan estimular el lenguaje y subsanar su desfase competencial. En consecuencia, la respuesta brindada por el especialista en AL deberá tomar tintes multiculturales atendiendo a la realidad social del alumnado.

Plantear programas de intervención basados en la I+A con el fin de hacerla cooperativa siguiendo las directrices de las Lesson Studies. Como proceso educativo en continua evolución dirigida a alumnos en edad de cambio continuo se debe llevar a cabo intervenciones fruto de la reflexión y que propicie futuras meditaciones con el fin de alcanzar una acción la más ajustada posible a la realidad presentada.

Para trabajar según la metodología de las Lesson Studies, es necesaria la implicación de otros especialistas que apoyen la I+A en cada una de las fases. En centros donde existan más de un especialista en AL, un trabajo coordinado y común supondría la clave para aplicar dicha metodología. Pero en los casos en los que no se de esta realidad, se podría contar con la labor del especialista de Pedagogía Terapéutica a la hora de ejecutar las diversas etapas. En este sentido resaltamos el papel clave del

observador externo en las fases observacionales. El proceso sería el siguiente (Soto y Pérez 2015):

- Fase 1: definir el problema que motivará y orientará el trabajo del grupo de estudio de la lección.
- Fase 2: diseñar cooperativamente una lección experimental.
- Fase 3: Enseñar y observar la lección
- Fase 4: Discutir y recoger las evidencias.
- Fase 5: Revisión de la lección.
- Fase 6: Desarrollar la lección revisada en otra clase y volverla a observar, analizar y mejora
- Fase 7: Evaluar, reflexionar de nuevo y diseminar la experiencia.

Las Lesson Studies proporciona un alto nivel de planificación, reflexión, discusión, observación y adecuación a las características del contexto. Fomenta el feedback continuo entre la acción y los resultados.

En el caso de los alumnos que presenta Retraso del Lenguaje y cuya lengua materna no sea el español, se debería orientar la rehabilitación a través de la enseñanza del español como segunda lengua. En el currículo ordinario, los alumnos cursan la asignatura de Lengua Castellana y Literatura en el que se abordan contenidos y aspectos de la lengua vehicular pero desde un punto de vista más específico. Es decir, el discente aprende que en la frase que a menudo reproducen “Hoy llueve”, no hay sujeto (es impersonal), el verbo es “llover” perteneciente a la segunda conjugación “llover”, etc. Esta expresión para un sujeto cuya lengua materna es el español, no presenta grandes dificultades: la emplea correctamente. Pero en el caso de un sujeto en el que el español es su segunda lengua y su grado de competencia no es óptimo sí le supondría evidentes trabas. Así, dirían “Hoy cae lluvia”.

Para este segundo grupo de sujetos, más relevante que el saber si la oración tiene sujeto o no, es saber aplicarla correctamente. Se hace por tanto, imprescindible aplicarla correctamente, proporcionando un conocimiento del español más funcional y competente.

Por tanto, se predica una enseñanza del castellano (español) como lengua vehicular desde un prisma totalmente funcional y competente. Hay que enseñar el

español como se enseña inglés o francés a los alumnos cuya lengua materna es el español.

Establecer mecanismos de coordinación entre las etapas de E.P y ES para facilitar el tránsito de los alumnos que han recibido apoyo de AL en el colegio y que necesitarán seguir recibiendo en el instituto con el objetivo de que exista una coordinación y un sentido de continuación entre las ejecuciones. Para prestar y hacer más efectiva la aplicación del plan de ejecución en la etapa de ESO es forzosa el conocimiento de lo que se ha trabajado y los logros adquiridos en etapas anteriores. Para ello se propone trabajar de forma colaborativa entre los/las especialistas de AL de los centros de secundaria y de los colegios de infantil y primaria y que permita la compartición de informes y de materiales relevantes.

Como bien expone Lowenthal (1995), se propone intervenciones logopédicas naturalistas que consideran a los enseñantes interlocutores y participantes y aportan procedimientos de intervención indirecta o medidas orientadas a mejorar las habilidades interactivas de los maestros para que ayuden a los niños con dificultades durante sus intercambios cotidianos. Basada en el contexto natural del alumnado.

Además, la intervención a partir del asesoramiento, Sánchez (2010); se basará en ampliar las competencias comunicativas y lingüísticas de los maestros con el fin de dar una respuesta eficaz a las situaciones reales educativas. Así no sólo se asesorará a profesionales educativos, sino también a familiares. De esta forma, existirán casos en el que la intervención logopédica podrá hacerse factible de forma indirecta en el grupo-clase con sus iguales; evitando que reciba el tratamiento en el aula de logopedia apartado de sus compañeros.

Por ello, se plantea una intervención receptiva, sistemática e intensiva. Receptiva porque el alumno debe comprometerse con ella, él/ella también participará en la toma de decisiones y en su adecuación. Sistemática porque debe ajustarse a un plan dinámico y estructurado organizado por sesiones periódicas. E intensiva porque debe ser constante y adecuada en cuanto a planificación temporal; es decir, tiene que durar el tiempo justo, teniendo en cuenta que éste debe ser lo mejor aprovechado posible.

En definitiva, se aboga por un replanteamiento metodológico en el ámbito comunicativo-lingüístico del entorno escolar en donde se prioricen las competencias

comunicativas de toda la comunidad educativa. Por ello, se toma como marco de ejecución los procesos cualitativos, sin olvidar que la figura del logopeda está en la obligación de desarrollar acciones que incidan en el centro educativo.

Es por ello, por lo que se anima a toda la comunidad educativa, especialmente a los especialistas en audición y lenguaje, a desarrollar acciones encaminadas a la Investigación-Acción pues, dada la realidad escolar en la que nos encontramos inmersos en general, nos ayuda a brindar una práctica educativa siendo profesionales reflexivos en la toma de decisiones a partir de problemas de nuestra práctica cotidiana.

2. Propuestas de mejora

A pesar de que ha existido un feedback constante en el desarrollo de cada una de las etapas de la investigación-acción entre el planteamiento, la ejecución y sus consecuencias que ha permitido realizar cambios constantes a lo largo del proceso, al reflexionar desde un punto de vista retrospectivo siguen surgiendo aspectos que creemos necesario modificar para dotar de mayor calidad a esta investigación.

Así, a partir de las conclusiones obtenidas en esta investigación y de la revisión bibliográfica realizada destacamos los siguientes aspectos a mejorar:

- Haber mediado de forma más intensa, con ayuda de la comunidad educativa, con los familiares de los dos alumnos que finalmente no formaron parte de la muestra por no ser autorizados por sus progenitores. Deberíamos haber intentado concienciarlos sobre la importancia del estudio y de la necesidad de contar con una muestra lo más amplia y real posible.
- Continuar con la labor emprendida a través del proceso cíclico de I+A introduciendo las mejoras pertinentes con el fin de seguir trabajando con el alumnado de la muestra y ampliando la misma con los discentes de nueva escolarización. De esta forma se perfeccionaría el propio Plan de Intervención y un mayor número de estudiantes serían beneficiados.
- Para ello, sería preciso continuar desempeñando la labor como especialista de AL en el mismo centro (para lo que se necesitaría una mayor implicación y colaboración por parte del Ministerio de Educación) o hacer partícipe de esta

investigación al profesional que se encuentre actualmente con destino en dicho centro.

- Incorporar como ítems de evaluación tanto en el inicio del plan como en su finalización, el control, registro y valoración de aspectos conductuales recogidos en el cuestionario II como las expulsiones, castigos..., y abordarlos de forma coordinada con el trabajador social y técnico en integración. De esta forma, se contribuiría a dotar de una respuesta más ajustada y de mayor calidad a las necesidades educativas especiales del alumno, pues en diversos casos las conductas disruptivas surgen del inadecuado tratamiento que se da de ellas provocando en el sujeto sentimientos de desmotivación y rebeldía.
- Potenciar la metodología de las Lesson studies en las intervenciones del especialista de AL tanto en los centros de primaria como en los de secundaria. Sería necesario para tal caso contar con un mayor número de especialistas de AL por centro que ejerciesen de forma individual la labor ejecutoria y de observador externo.
- Tener en cuenta que la mayoría de los colegios e institutos sólo cuentan con un miembro especialista en AL en la plantilla del claustro, siendo insuficiente en comparación con el elevadísimo número de alumnado de Ceuta que requiere de atención logopédica. Esta realidad se traduce en un número insuficiente de sesiones semanales para atender a los sujetos y en una respuesta insuficiente de la calidad idónea. Se reclama, por tanto, una mayor concienciación por parte de las autoridades educativas pertinentes para hacer más numerosa la presencia de profesionales en los centros educativos con el fin de combatir la desproporción en la ratio alumno/profesor en las aulas de AL.
- Trasladar esta investigación al resto de centros de ESO de la ciudad, de esta forma se podrá comprobar si las características contextuales son similares y si la intervención ejecutada provoca resultados positivos.
- Conocer con mayor profundidad la labor desempeñada por los especialistas en AL de los centros de educación primaria con el fin de disponer de mayor información sobre los sujetos y la atención recibida.
- Además, sería interesante dar a conocer el proceso de esta I+A a los especialistas de AL que imparten en la etapa de primaria invitándoles a trabajar siguiendo dicha metodología facilitando la continuación de la intervención de una etapa a otra.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y LEGISLATIVAS

- Acosta Rodríguez, V. M. (2005). Evaluación, intervención e investigación en las dificultades del lenguaje en contextos inclusivos. Revisión, resultados y propuestas. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, Vol. 25, No. 4, 148-161.
- Aguilar, L.A. (1991). *El Informe Warnock*. Consultado el 1 de abril de 2014 desde bloqs.xtec.cat/educacioespecialssdh/files/2009/01/informe-warnock.pdf.
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas*, Madrid: Narcea.
- Albert, G. M. J. (2009). *La investigación Educativa. Claves Teóricas*. Mc Graw-Hill. España.
- Alcalá, N. (2015) *Ejercicios, actividades y tareas*. Recuperado de <http://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/edublogs/cepicodeelovinos/files/2012/11/Ejerc-activ-tareas.pdf>.
- American Psychiatric Association. (1994). *Manual diagnóstico y estadístico de trastornos mentales*. DSM-IV. Washington, D.C.: MASSON, S.A.
- American Psychiatric Association. (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de trastornos mentales*. DSM-V. Buenos Aires: Editorial Médica Paramericana.
- Arias, A. R. (2013). Formación de profesionales para la construcción de una sociedad intercultural. En *Respuesta educativa a la población inmigrante: la Educación Intercultural*. Universidad de León.
- Arroyo, A.; Díaz, M.; López, L.; Ortega, M. (2005). La evaluación del lenguaje por el maestro de Audición y Lenguaje: evaluación complementaria. *Pulso* n° 28, p. 73-96.
- Asociación Española de Logopedia, foniatría y Audiología*. Recuperado el 16 de abril de 2014 desde <http://www.aelfa.org/logopedia2.asp?idc=>

- Austin, J.L. (1955). Cómo hacer cosas con palabras. Edición electrónica de www.philosophia.cl/ *Escuela de Filosofía Universidad ARCIS*. Recuperado de http://revistaliterariakatharsis.org/Como_hacer_cosas_con_palabras.pdf
- Ayora, M^a C. (2014). El valor predictivo de las actitudes lingüísticas en la educación primaria en una comunidad de habla: el caso de los hablantes de Dariya en Ceuta. *Revista de Estudios Filológicos*, 26 (1). Recuperado de https://www.um.es/tonosdigital/znum26/secciones/estudios-06-ayora_y_chaib_valor_predictivo.htm
- Axpe, M.A. (2005). Contribuciones de la Investigación-Acción a la evaluación, análisis e intervención de las dificultades del lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, Vol. 25, n^o 4, 162-173.
- Bacon, R. (1267). *Opus maius*, Vol. 3, ed. John Henry Bridges (1962), Oxford and Edinburgh. (Vols. 1 & 2, Oxford 1897; Vol. 3 with corrections, Edinburgh, 1900; reprint, Frankfurt: Minerva, 1964).
- Bartolomé, M. (1994). La Investigación Cooperativa. En V. García Hoz (Director.), *Problemas y Métodos de Investigación en Educación personalizada* (pp.376-403). Madrid: Rialp.
- Bartolomé, M. (1997). *Metodologia qualitative orientada cap al canvi i la presa de decisions*. Barcelona: Edicions de la Universitat Oberta de Catalunya.
- Bates, E. (1976). *Languaje and Context: The acquisition of pragmatics*. New York: Academic Press.
- Bausela, E. (2004). La docencia a través de la investigación-acción. *Revista Iberoamericana de Educación*. (ISSN: 1681-5653).
- Bermúdez, M. y otros (2010). *¿Cómo afrontar los estudios de posgrado?* Ceuta: Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta.
- Bernstein, B (1970). *Clases, códigos y control. Estudios teóricos para una sociología del lenguaje*. Madrid. Ediciones Akal, S.A.

- Blández, J. (1996). *La Investigación-Acción: un reto para el profesorado. Guía práctica para grupos de trabajo, seminarios y equipos de investigación*. Zaragoza: INDE Publicaciones.
- Bruner, J. (1982): *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Bruno, C y Sánchez, C. (2001). Dislalia en Peña-Casanova, J. *Manual de logopedia*. Barcelona: Masson.
- Busto, M^a.C. (2001). *Manual de Logopedia Escolar*. Madrid: CEPE S.L.
- Calet, N., Mendoza, E, Carballo, G, Fresneda, M., Muñoz, J. (2010). CEG 2-4 (test de comprensión de estructuras gramaticales de 2 a 4 años): estudio piloto. *Revista de logopedia, Foniatría y Audiología*, vol. 30. Núm.2. Abril-Junio 2010. Recuperado de <http://www.elsevier.es/es-revista-revista-logopedia-foniatria-audiologia-309-articulo-ceg-2-4-test-compension-estructuras-S0214460310701182>
- Campos, A., Trujillo, J.M. (2012). *Análisis y detección de carencias en lectoescritura en alumnos/as de ESO. Estudio de un caso en la ciudad autónoma de Melilla*. *Revista Educación Inclusiva*, Vol. 5, nº. 2.
- Castañeda, P.F. (1999). *El lenguaje verbal del niño: ¿cómo estimular, corregir y ayudar para que aprendan a hablar bien?*. Lima: UNMSM.
- Castejón, L. A., y España, Y. (2004). La colaboración logopeda-maestro: hacia un modelo inclusivo de intervención en las dificultades del lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, Vol. 24, No. 2, 55-66
- Chomsky, N. (2001). *Sobre la naturaleza y el lenguaje*. Madrid: Cambridge University Press.
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como proceso de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Red de Revista Científica de América Latina, el Caribe, España y Portugal. Sistema de Información Científica, Theoria*, Vol. 14 (1): 61-71.

- Condon, W.S. y Sander, S. L. (1974). Neonate Movement Is Synchronized with Adult Speech Interactional Participation and Language Acquisition. *Science* 183, 94-101.
- Contreras, J. (1994). *La investigación en la acción: ¿Qué es? ¿Cómo se hace? Cuadernos de Pedagogía*, 224.
- Cruz, A. de la y Alonso, J. (1987). Evaluación del desarrollo del lenguaje. En Fernández-Ballesteros, R. (Ed.): *Psicodiagnóstico*. Madrid: UNED.
- Cubillas, E. (2004). Análisis de las producciones sintácticas en niños bilingües de primaria. En *Atención a la diversidad y calidad educativa*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Cubillas, E. y Rodríguez, M^a J. (2001). Incidencias de las patologías lingüísticas en centros de integración de primaria de Ceuta.). En *Atención a la diversidad en contextos multiculturales*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Cuevas, M. (2002). *Directores eficaces en contextos multiculturales*. Ceuta: UNED.
- Degen, F. (1987). *Exploring developmental theories: Toward a structural/behavior Model of Development*. New York: Erlbaum Associates.Inc.
- Dockrell, J. (2003). Problemas del lenguaje: impacto en la alfabetización, el rendimiento escolar y la conducta. En V. Acosta y A. Moreno (Eds.), *Dificultades del lenguaje, colaboración e inclusión educativa. Manual para logopedas, psicopedagogos y profesores* (pp. 179-192). Barcelona: Grupo Ars XXI de Comunicación, S.A.
- Dorothy, V. (1983). *Test for Reception of Grammar (TROG-2)*. Harcourt Assesment.
- Ehren, B. (2002). Speech-Language Pathologists Contributing Significantly to the Academic Success of High School Students: A Vision for Professional Growth. *Top Lang Disord* 2002; 22(2):60–80.
- Ejercicios de español para inmigrantes*. (s.f.). Recuperado de <http://www.ver-taal.com/index.htm>

- Elliot, J. (1990). *La Investigación-Acción en educación*. Madrid: Morata.
- Elliott, J. (2015). Lesson y learning Study y la idea del docente como investigador. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 84 (29.3), 29-46. Recuperado de http://aufop.com/aufop/uploaded_files/revistas/14521791063.pdf
- Escobar, X.; López, M^a.; Velastegui, A.; Maldonado, D.; Guamaní, G. (2012). *La Organización Semántica*. Recuperado de <http://www.slideshare.net/andrevelastegui/la-organizacion-semantica>.
- Familianova Schola, Fundació Novasageta. Equip d'atenció per al desenvolupament i millora de la família. *Desarrollo del lenguaje*. Centro Londres 94. Psiquiatria-Paidopsiquiatria. Recuperado de <http://www.familianova-schola.com/search/node/desarrollo%20lenguaje>.
- Ferguson, Ch. (2011). Baby-talk in six languages. *American Anthropologist*, 66; pg. 103-115.
- Fernández, J.M. (2008). Educación Especial. Una aproximación a la investigación en el contexto español. *RMIE, Julio-Septiembre, 2008, Vol. 13, n.º. 38*.
- Fikkert, P. (2000). *Acquisition of phonology*. Recuperado el 28 de marzo de 2014, desde la dirección http://www.fikkert.com/fikkert_glot.pdf.
- Fox, D. J. (1981). *El proceso de investigación en Educación*. Pamplona: Eunsa.
- Gairín, J. (1985). El departamento de orientación desde la perspectiva de la organización escolar. *Educar*, 8.33-60.
- Gallardo, J.R. y Gallego, J.L. (1993). *Manual de Logopedia Escolar. Un Enfoque Práctico*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Gallardo, J.R., Gallego, J.L. (2003). *Manual de logopedia escolar. Un enfoque práctico*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Garanto, J. (1997) Investigación y prospectiva en educación especial: el diagnóstico. *Educar*, 21, pp. 85-103.

- García Pastor, C. (2002). Sobre qué investigamos en educación especial, en D. Corteza y M. R. Roselló (coords.), *Educación, diversidad y calidad de vida, Actas de las XIX Jornadas de Universidades y Educación Especial, Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears.*
- García, E.; Toro, J.; Cervera, M.; Urío, C. (2000). *Escalas Magallanes de Lectura y Escritura: TALE-2000.* Bizkaia: Grupoalbor.
- García, F. J. y Domenech, F. (1997). Motivación, aprendizaje y rendimiento académico escolar. *Revista electrónica de motivación y emoción*, vol. 1, nº 0.
- García, T. (2003). El cuestionario como instrumento de Investigación/Evaluación. En *Etapas del proceso investigador: Instrumentación.* Almendralejo: Centro Universitario Santa Ana.
- Gardner, R. C. y Lambert, W.E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning.* Rowley, Mass.: Newbury House.
- Garriga, E., Sánchez D. (2005). Logopedia i educació. *Aloma. Revista de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport.* (17): 59-74, 14 Ref.
- González, A. (2010). *Tema 11. El desarrollo de la comunicación en los dos primeros años de vida.* Universidad de Madrid. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/314119007_El_desarrollo_de_la_comunicacion_durante_los_dos_primeros_anos_de_vida.
- González, M^a del Mar. (2012). La legislación educativa y los alumnos con discapacidad: necesidad de actualización. *Anuario de la Facultad de Derecho, (2012)*, 81-105.
- Greenwood, N., Wright, J y Bithell, C. (2005). Perceptions of speech and language therapy amongst UK school and college students: implications for recruitment. *INT. J. LANG. COMM. DIS.*, January-February, vol. 41, nº. 1, 83–94.
- Halliday, M. A. K. (1982). *Exploraciones sobre las funciones del lenguaje.* Barcelona: Editorial Médica y Técnica, S.A.

- Hegarty, S. (2008). Investigación sobre Educación Especial en Europa. *Revista electrónica iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2008. Vol. 6, n° 2.
- Hernández, A. (2001). Los trastornos del lenguaje entre dos culturas. En *Atención a la diversidad en contextos multiculturales*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Hernández, A. (2004). La rehabilitación del lenguaje en la multiculturalidad. En Cuevas, M., *Atención a la diversidad y calidad educativa*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Hernández, A. (2010). La rehabilitación del lenguaje en la multiculturalidad: un concepto diferente de logopedia para un nuevo enfoque curricular. *Atención a la diversidad y calidad educativa* (pp. 131-145). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Hernández, A. (2011) Bases del pensamiento logopédico. *Revista de educación inclusiva*. Recuperado de <http://www.ujaen.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/14-9.pdf>.
- Hjelmslev. L. (1943). *Prolegómenos a una Teoría del Lenguaje*. Madrid: Editorial Gredos.
- Holmqvist, M. (2015). Learning Study. Del estudio de la enseñanza al estudio del aprendizaje. El movimiento de Learning Study en Suecia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 84 (29.3), 47-60. Recuperado de http://aufop.com/aufop/uploaded_files/revistas/14521791063.pdf.
- Hopkins (1989), Investigación en el aula. Guía del profesor. Barcelona: PPU.
- Ibañez, J. (2003). Materiales en Internet para la Clase de Español como Lengua Extranjera. En A. Álvarez y H. Perdiguero (Presidencia), *Medios de Comunicación y Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*. Conferencia llevada a cabo en el XIV Congreso Internacional de ASELE. Universidad de Extremadura.

- Ingram, D. (1974). Phonological rules in young children. *Journal of Child Language*, 1, 49–64.
- Jackobson, R. (1960). Lingüística y poética, en *Ensayos de Lingüística General*, Buenos Aires: Planeta De Agostini, 1986.
- Jaramillo, J. (2010). Demencias: los problemas de lenguaje como hallazgos tempranos. *Acta Neurológica Colombiana*, 26 (3), 101-111.
- Juárez, A. y Monfort, M. (1989). *Estimulación del lenguaje oral*. Madrid: Aula XXI. Santillana.
- Junque, C., Bruna, O. y Mataró, M. (2004). *Neuropsicología del Lenguaje: Funcionamiento Normal y Patológico; Rehabilitación*. Barcelona: Masson.
- Kaye, K. (1976). Infants' effects upon their mothers' teaching strategies. En GLIDEWELL (Ed.): *The social context of learning and development*. Nueva York: Gardner.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la Investigación-Acción*. Barcelona: Alertes.
- Lahoz, J.M. (2011). *Técnicas de estudio para estudiantes de secundaria*. Solohijos.com. Recuperado de <http://www.solohijos.com/web/tecnicas-de-estudio-para-estudiantes-de-secundaria/>
- Lambert, W.E. (1977). The effects of bilingualism on the individual: cognitive and sociocultural consequences. A P. Hornby (ed.) *Bilingualism: Psychological, Social and Educational Implications*. New York: Academic Press, 71-85.
- Latorre, M^a J. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Lenneberg, E. (1975). *Fundamentos biológicos del lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- Locke, J. (1689). *Ensayo sobre el entendimiento humano*. Madrid: S. L. Fondo de cultura económica de España, 2005.

- Lowenthal, B. (1995). Naturalistic language intervention in inclusive environments. *Intervention in School and Clinic*, 31, 14-18.
- Luque, A. y Vila, I. (1990): Desarrollo del lenguaje. En J. Palacios, A. Marchesi e C. Coll (Comps.): *Desarrollo psicológico y educación, I. Psicología Evolutiva*. Madrid: Alianza.
- Luria, A. (1977). *Introducción evolucionista a la Psicología*. Barcelona: Fontanella.
- MacKay, A.P. (2007). Linguagem nas Demências. En A.P. MacKay, V. AsensioFerreira., y T. Ferri-Ferreira (Eds.). *Afasia e Demências. Avaliação e Tratamento Fonoaudiológico*. São Paulo: Santos Livraria Editora.
- Maroto, A. (2007). *Módulo IV (1): "Patología de la Audición y del Lenguaje"*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Martínez, J.D., Moreno, J.M., Pérez, C., Rabazo Méndez, M^a.J., Sánchez, I. y Suárez, Á. GIAL- GRUPO DE INVESTIGACIÓN DE AUDICIÓN Y LENGUAJE. (2001). *Manual de Audición y Lenguaje*. Enfoque Multidisciplinar. Cáceres: Universidad de Extremadura.
- Martínez, R.A. (2007). *La investigación en la práctica educativa: guía metodológica de la investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. Ministerio de educación y ciencia dirección general de educación, formación profesional e innovación educativa Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE). Colección investigamos No 5. Edita: © Secretaría General Técnica. Madrid.
- Meltzoff, A. y Moore, M. K. (1977). *Imitation of Facial and Manual Gestures by Human Neonates*. Science 198, 75-78.
- Mendoza, E. (2001). *Trastorno Específico del Lenguaje (TEL)*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Mendoza, E. (1985). *Hablar. Estudio de las alteraciones del lenguaje en la edad preescolar*. Servicio de Publicaciones del Patronato Municipal de Escuelas Infantiles del Excmo. Ayto. de Granada. Granada.

- Mendoza, E., Carballo, G., Muñoz, J. y Fresneda, M^a D. (2005). *Test de Comprensión de Estructuras Gramaticales*. Madrid: TEA Ediciones.
- Mendoza, E. y Fresneda, M.D. (2001). Consideraciones sobre la evaluación del TEL. En E. Mendoza (Comp.) *Trastorno específico del lenguaje (TEL)* (pp. 253-297). Madrid: Pirámide.
- Menéndez, E., Benítez, L., Sobrino, R. y Hinojosa, M^a F. (2011). Prácticas de lectura y escritura desde la perspectiva de la atención temprana. Estudios de caso. *Revista Educación Inclusiva*, Vol. 4, n^o 2, 67-91.
- Miller, J. (1986). Evaluación de la conducta lingüística de los niños. En Schiefelbusch, R.L. (Ed) *Bases de la Intervención en el lenguaje*. Madrid: Alhambra.
- Miller, J. y Paul, R. (1995). *The clinical assesment of language comprehension* (2.^a ed.). Baltimore: P. H. Brookes.
- Molina, N. y Pérez, I. (2006). El clima de relaciones interpersonales en el aula un caso de estudio. *Revista del Centro de Investigación Educaciones Paradigma*, vol. 27, n^o 2. Maracay.
- Molina, S. (2003). *Educación especial. Bases metateóricas e investigadoras*. Granada: Ariel.
- Monfort, M. y Juárez, A. (1993). *Los Niños Disfásicos: Descripción y Tratamiento*. Madrid. CEPE, S.L.
- Monfort, M. y Juárez, A. (2001). *Loto de acciones*. Madrid: CEPE.
- Montañés, J. (1979). *Psicología evolutiva y educación. Piaget versus Vygotski*. Recuperado de: <http://www.uclm.es/ab/educacion/ensayos/pdf/revista3/r3a16.pdf>.
- Moreno, F. (1998). *Principios de sociolingüística y sociología del Lenguaje*. Barcelona: Ariel.

- Moya, A. (2002). Breuresnyasenya històrica de l'atenció al salum nes amb necessitats educatives especials a Espanya. *Tempd'Educació* 26, 345-361.
- Mussen, P. H. (1983). *Handbook of child psychology*. New York: Wiley.
- Navarro, S. (2001). La diglosia como factor progresivo en Ceuta. En *Atención a la diversidad en contextos multiculturales*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Núñez, M^a P. y Santamarina, M. (2014). Prerrequisitos para el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura: conciencia fonológica y destrezas orales de la lengua. *Lengua y Habla* 18. Recuperado de la base de datos DIALNET.
- Ockham, G. (1980) *Tratado sobre los principios de la Teología*. Buenos Aires: Edición 1980, trad. Luis Farre.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, OCDE. (2007). *La lectura en PISA 2000, 2003 y 2006. Marco y pruebas de evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Orientación Andújar. (s.f). *Escritura creativa*. Recuperado de <http://www.orientacionandujar.es/2015/02/11/escritura-creativa-escribimos-e-inventamos-divertidas-historias-partir-de-imagenes/>
- Pacual García, P. (1992). *La Dislalia. Naturaleza, Diagnóstico y Rehabilitación*. Madrid. CEPE.
- Peñafiel, F. (2001). *Funciones del maestro especialista en Audición y Lenguaje*. Consultado desde <http://mgm83.wordpress.com/2013/03/17/funciones-del-maestro-especialista-en-audicion-y-lenguaje-meal/>
- Pérez, M. (1984). Lenguaje y pensamiento en el desarrollo: un nuevo modelo teórico. *Estudios de psicología*, n^o 17.
- Pérez-Condón, C. (2008). Un sencillo acercamiento a la pragmática. *Revista electrónica de didáctica/español lengua extranjera*, Vol. 5 n^o 14. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material->

RedEle/Revista/2008_14/2008_redELE_14_04_PerezCordon.pdf?documentId=0901e72b80de0812

Petersen, R.C. (2004). Mild cognitive impairment as a diagnostic entity. *Journal of Internal Medicine*, 256, 183-194.

Piaget, J. (1954). Language and thought from the cognitive point of view en P. Adams, *Language in Thinking*, Penguin Books, U. K.

Puebla, A. (2013). Importancia de la investigación educativa. *Primer Congreso Internacional de Transformación Educativa*, Méjico.

Puyuelo, M. y Rondal, J.A. (2003). *Manual de Desarrollo y Alteraciones del Lenguaje: Aspectos Evolutivos y Patología en el Niño y el Adulto*. Barcelona: Masson S.A.

Pring, R. (2000). *Philosophical of Educational Research*. London: Continuum.

Querol, C. (2013). *El modelo de liderazgo en el Conservatorio Profesional de Música de Ceuta*. Memoria para la obtención de la Insuficiencia Investigadora. Manuscrito no publicado.

RAE (2001): *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid: Espasa Calpe.

Ramírez, M. A. (2004). Reflexiones en torno a la práctica educativa de la atención a la diversidad. En *Atención a la diversidad en contextos multiculturales*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Ramos, E. (2001). *Anatomía, evolución, teorías, lenguaje y pensamiento, glosario*. Tesina. Universidad de México. Recuperado el 25 de marzo de 2014 desde <http://www.psicopedagogia.com/articulos/?articulo=343>.

Rice, M. L. y Watkins, R. V. (1996). Show me X. New view or and old assessment. En K. N. Cole, P. S. Dale y D. J. Thal (Eds.), *Assessment of communication and language* (pp. 183-206). Baltimore: Paul Brookers.

Rincón, D. (1997). Investigación acción – cooperativa. En M.J. Gregorio Rodríguez (71 - 97): *Memorias del seminario de investigación en la escuela*. Santa Fe de

- Bogota 9 y 10 de Diciembre de 1997. Santa Fe de Bogota: Quebecor Impreandes.
- Rincón, D. y Rincón, B. (2000). Revisión, planificación y aplicación de mejoras. *Revista Interuniversitaria del Profesorado*, 39, pp. 51-73.
- Rivera, V. (2006). Importancia y valoración sociolingüística en Darija en el contexto de la educación secundaria pública en Ceuta. *Revista electrónica de estudios filológicos*, 12 (2). Recuperado de <https://www.um.es/tonosdigital/znum12/secciones/Estudios%20U-CEUTA.htm>
- Rivera, V. (2009). Dificultades para el aprendizaje del español de los alumnos que tienen el árabe ceutí como lengua materna. *Revista electrónica de estudios filológicos*, 17 (2). Recuperado de <https://www.um.es/tonosdigital/znum17/secciones/estudios-18-arabeceuti.htm>
- Rodríguez, G. et al. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Granada: Aljibe.
- Rondal, J.A. Y Serón X. (1988). *Trastornos del lenguaje*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Rotaetxe, K. (1990). *Sociolingüística*. Madrid: Síntesis.
- Sánchez, A, y Carrión, J. (2002). Una aproximación a la investigación en educación especial. *Revista de Educación*, 327, pp. 225-247.
- Sánchez, C. A. (2014). *Apuntes del curso de doctorado Métodos, procesos y técnicas de investigación para el desarrollo educativo*. Universidad de Granada. Manuscrito no publicado.
- Sánchez, E. (2001). La investigación en educación especial, en E. Sánchez Manzano, *Principios de educación especial*, Madrid: CCS.
- Sánchez, F. (2004). Respuestas educativas a los fenómenos migratorios. En *Atención a la diversidad en contextos multiculturales*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

- Sánchez, F. (2010). El asesoramiento como intervención para atender al alumnado con dificultades de lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*. Vol. 30, nº4, 180-5.
- Sánchez, S. y col. (2013) *¿Por qué dejé de estudiar? El abandono escolar temprano en Ceuta y Melilla*. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Sánchez, S. y Mesa, M.C (1992). La escuela en una sociedad multicultural. Estudio de la situación en Melilla. En *Educación multicultural e intercultural*. Granada: Impredisor.
- Sanchiz, M^a L. (2009). *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógicas*. Universidad Juame. Castellón de la Plana: España.
- Saussure, F. (1916). *Curso de Lingüística General*. Madrid: Losada.
- Serón, J.M. y Aguilar, M. (1992). *Psicopedagogía de la Comunicación y el Lenguaje*. Madrid: EOS.
- Serra, M. (1984). Bilingüismo y patología del lenguaje. *Revista de Logopedia y Fonoaudiología*, 4, (2).
- Schielfelbusch, R.L. (1975). *Language intervention strategies*. Baltimore: University park press.
- Schindele, R. A. (1985). Research methodology in special education: A framework Approach to special problems and solutions, en S. Hegarty y P. Evans (eds.), *Research Methods in Special Education*. Oxford: Nfer-Nelson, pp. 3-24.
- Siguan, M. (2001): *Bilingüismo y lenguas en contacto*. Madrid: Alianza Editorial.
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal behavior*. Englewood Cliffs, N. J: Prentice-Hall.
- Sos Abad, A. y Sos Lansac, M^a.L. (2001). *Logopedia Práctica*. Barcelona: CISS Praxis.
- Sosa, C.M; Valdez, V. Yuliani, Y. (2007). *Teoría del funcionalismo* (Halliday). Recuperado de <http://hallidayfuncionalismo.blogspot.com.es/2007/05/funcionalismo.html>

- Soto, E., Pérez, A. (2015). Lessons Studies: un viaje de ida y vuelta recreando el aprendizaje comprensivo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 84 (29.3), 15-28. Recuperado de http://aufop.com/aufop/uploaded_files/revistas/14521791063.pdf.
- Stainback, S. y Stainback, W. (1984). A rationale for the merger of special and regular education. *Exceptional Children*, 51 (2), pp. 102-111.
- Stenhouse, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*, London: Heinemann Educational.
- Stronquist, N. (1983). La investigación-acción: un nuevo enfoque sociológico. *Revista Colombiana de Educación*, nº 2, 1ª semestre.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Toro, J. y Cervera, M. (1980). “*TALE. Test de Análisis de Lecto-Escritura*”. Madrid: Ediciones TEA.
- Torres, J. A. y Equipo de Investigación Grupo D.I.E.A. (2010). Análisis del grado de satisfacción del profesorado de educación secundaria en el desarrollo de su labor. *Contextos educativos*, 13, 27-41.
- Torres, J.A. y Fernández, J.M. (2015). Promoviendo escuelas inclusivas: análisis de las percepciones y necesidades del profesorado desde una perspectiva organizativa, curricular y de desarrollo profesional. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 177-200.
- Torres, S., González, A., Vavilova, I. (2015). *La Cita y Referencia Bibliográfica: Guía basada en las normas APA*. Biblioteca Central UCES. Recuperado de http://www.uces.edu.ar/biblioteca/Citas_bibliograficas-APA-2015.pdf.
- Valles, B. (2011). Representaciones y creencias en torno a la evaluación lingüística del adulto mayor con trastorno cognitivo leve. *Revista de investigación en logopedia* 1,1; 12-34.

- Valmaseda, M. (1990). *Los problemas de lenguaje en la escuela. Desarrollo psicológico y educación. Vol. 3*. Madrid: Alianza Editorial.
- Vigotsky, L. (1934). *Pensamiento y Lenguaje*. Madrid: Editorial Fausto. Reedición 1995.
- Vila, I. (2006). *Adquisición de lenguas extranjeras y competencia multilingüe*. Ponencia presentada en las XVI Jornadas Pedagógicas del Programa de Lengua y Cultura Portuguesa, Mérida, España. Recuperado de <http://iesvaldeleganes.juntaextremadura.net/descargas/4vilaponencia.pdf>
- Warnock, M. (1987). Encuentro sobre Necesidades de Educación Especial. *Revista de Educación*, nº extraordinario, pp. 45-73.
- Zuber-Skerritt, Q (1991), *Action Research for Change and Development*. Avebury: Gower House.

Referencias legislativas:

- Constitución Española de 1978. Recuperado el 1 de marzo de 2014, desde la dirección <http://www.congreso.es/consti/constitucion/indice/titulos/articulos.jsp?ini=10&fin=55&tipo=2>
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa.
- Ley de Integración del Minusválido 13/82.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, General del Sistema Educativo.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.
- Orden EDU/849/2010, de 18 de marzo, por la que se regula la ordenación de la educación del alumnado con necesidad de apoyo educativo y se regulan los

servicios de orientación educativa en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, en las ciudades de Ceuta y Melilla.

Orden ECD/563/2016, de 18 de abril, por la que se modifica la Orden EDU/849/2010, de 18 de marzo, por la que se regula la ordenación de la educación del alumnado con necesidad de apoyo educativo y se regulan los servicios de orientación educativa en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, en las ciudades de Ceuta y Melilla.

Real Decreto de 6 de marzo de 1985 de Ordenación de la Educación Especial.

ANEXOS

ANEXO I REGISTRO DE EXPLORACIÓN LOGOPÉDICA

Nombre y Apellidos: _____
 Fecha de Nacimiento: _____ Fecha de Exploración: _____
 Centro: _____ Curso: _____

1. ÓRGANOS ARTICULATORIOS			
Mandíbula:	-Oclusión dentaria:	Correcta	Mala oclusión
	- Abertura bucal:	Abre No abre	Abre con dificultad
	-Salivación:	Sí	No
	-Boca abierta:	Sí	No
Labios:	-Labio fisurado:	Sí	No
	-Frenillo labial:	Normal	Corto
	-Tono labial:	Normal	Hipotonía Hipertonía
Dientes:	-Falta pieza dentaria:	Sí	No
	-Separación piezas:	Sí	No
	-Malformación piezas:	Sí	No
	-Lleva prótesis dental:	Sí	No
	-Lleva prótesis palatina:	Sí	No
Lengua:	-Tamaño Lingual:	Microglosia	Normal Macroglosia
	-Frenillo Lingual:	Sí	No
	-Tono Lingual:	Hipotonía	Normal Hipertonía
Paladar:	-Paladar ojival:	Sí	No
	-Fisura palatina:	Sí	No
	-Tamaño paladar:	Pequeño	Normal Grande
Velo:	Cierra	Abre	Con dificultad
Úvula:	Grande	Normal	Pequeño
Amígdalas:	Normal	Inflamadas	Infección
Fosa Nasal:	-Mucosidad:	Sí	No constipado
	-Vegetaciones:	Sí	No
	-malformación tabique nasal:	Sí	No
2. RESPIRACIÓN		ORDEN ORAL	IMITACIÓN
Coger aire por la nariz y expulsarlo por al boca lentamente y en silencio.			
Coger aire por al nariz de manera rápida y profunda, y expulsarlo por al boca lentamente y en silencio.			
Coger aire por al nariz o la boca de manera rápida y profunda, y al expulsarlo contar el uno al diez.			
Apagar la llama de una vela de un soplo			
Mantener la llama de la vela con el soplo			
Coger aire por la boca de manera profunda y expulsarlo por al boca de golpe (suspiro).			
TIPO RESPIRATORIO:	-Respiración costo-diafragmática-abdominal -Respiración inferior o abdominal -Respiración invertida		
CONDUCTA RESPIRATORIA:	-Ascenso clavicular:	Sí	No
	-Contracción muscular del cuello:	Sí	No
CAPACIDAD RESPIRATORIA: A) Prueba de Rosenthal o de insuficiencia nasal: se hace respirar al niño 20 veces seguidas: - Por las dos fosas nasales - Por la fosa nasal izquierda - Por la fosa nasal derecha Cualquier fallo en cada uno de los ejercicios se anota como insuficiencia nasal. Su presencia es indicativa de una derivación al otorrino, por lo menos a título de comprobación. B) Espirómetro:			
Edad	Capacidad Respiratoria	Edad	Capacidad Respiratoria
6 a 7 años	1.20 litros	11 a 12 años	1.90 litros
7 a 8 años	1.30 litros	12 a 13 años	2.20 litros
8 a 9 años	1.45 litros	13 a 14 años	2.25 litros
9 a 10 años	1.65 litros	14 a 15 años	2.50 litros
10 a 11 años	1.77 litros	15 a 16 años	2.75 a 3 litros
C) Conducta Respiratoria:			
Edad	Duración	Edad	Duración
6 años	5 segundos	9 años	10 segundos
7 años	7 segundos	10 años	12 segundos
8 años	8 segundos	11 años	14 segundos
3. SOPLO			
Soplo	Potencia	Control	Direccionalidad
Bucal			
Nasal			

Discriminación Auditiva de Fonemas						
¿Discrimina entre iguales o diferentes?						
PARES	SÍ	NO		PARES	SÍ	NO
a-u				ta-ta		
u-a				sa-sa		
a-a				ta-sa		
u-u				sa-ta		
sa-za				da-ra		
sa-sa				ra-da		
za-za				da-da		
za-sa				ra-ra		
la-la				rra-ga		
na-la				ga-ga		
la-na				rra-rra		
na-na				ga-rra		
Pares de fonemas que el niño no discrimina del ejemplo:						
6. FONACIÓN/VOZ						
Timbre	normal	disfónico		nasal		otros
Intensidad	normal	fuerte		imperceptible		débil
Tono	normal	alto		bajo		imita
7. VISIÓN						
8. RITMO Y FLUIDEZ DEL HABLA						
Ritmo del habla:						
Normal						
Lento (bradilalia)						
Rápido (taquilalia)						
Tipo de fluidez del habla						
Habla fluida:						
Habla no fluida:						
Disfluencia del habla:						
- Repeticiones						
-Prolongaciones						
- Bloqueos:						
-Muletillas:						
-Movtos asoc:						
Grado de afección						
Leve						
Moderado						
Grave						
9. TONO MUSCULAR						
Músculos hipotónicos						
Músculos hipertónicos						
Tiembla						
Motricidad fina:						
- Coge un lápiz						
- Escribe						
- Recorta con tijeras						
- Colorea						
Motricidad gruesa:						
- Coge una pelota						
- Lanza una pelota						
- Recibe una pelota						
- Se pone a la pata coja						
Otros:						
10. ARTICULACIÓN						
Lectura: (Prueba de Pilar Pascual)						
Repetición: (Prueba de Pilar Pascual)						
Lenguaje espontáneo: (Prueba de Pilar Pascual)						

11. LECTURA					
OBJETIVOS		NIVEL DE LOGRO			
		No iniciado	Iniciado	Logrado	
Lectura de letras	Vocales				
	consonantes				
Lectura sílabas	Directas				
	Inversas				
	Trabadas				
Lectura palabras	Palabras Sencillas (2-3sílabas)				
	Palabras complejas				
Lectura de frases	Frases Sencillas (3-4palabras)				
	Frases Complejas				
Lectura de textos	Según su nivel				
DIFICULTADES Y ERRORES DETECTADOS EN LA LECTURA					
Descripción de errores detectados					
De Reconocimiento:					
Confusiones					
Omisiones					
Adiciones					
Inversiones					
De Mecánica Lectora:					
Silabeo					
Saltos de Línea					
Detenciones					
Retocesos					
Lentitud Lectora					
Entonación					
12. ESCRITURA					
OBJETIVOS		NIVEL DE LOGROS			
		No iniciado	Iniciado	Logrado	
Escritura copiada					
	De Letras				
	De Sílabas				
	De Palabras				
	De Frases				
Escritura al Dictado	De Textos				
	De Letras				
	De Sílabas				
	De Palabras				
Escritura Espontánea	De Frases				
	De Palabras				
	De Textos				
ERRORES APRECIADOS EN ESCRITURA (ORTOGRAFÍA NATURAL)					
			En Copia	Dictado	Propia
Sustituciones	De Letras Gráficamente similares				
	De Letras Simétricas				
	De Letras con Fonemas parecidos				
Inversiones	De Grafemas dentro de una sílaba	En Sílabas Inversas			
		En Sílabas Mixtas			
		En Sinfones			
		De Sílabas en una palabra			
Omisiones	De Palabras				
	De Letras				
	De Sílabas				
Adiciones	De Palabras				
	De Sílabas				
	De Letras				
Unión y/o separación de palabras	Unión de dos o más palabras				
	Separación de sílabas de una palabra				
	Unión de Sílabas de dos palabras				

ANEXO II

EJEMPLO DE INFORME LOGOPÉDICO INICIAL (Alumno XXX)

1. DATOS PERSONALES:

NOMBRE Y APELLIDOS: xxxxxx

FECHA DE NACIMIENTO: xx/xx/xxxx

NIVEL: xxxx

TUTOR/A:

ACNEE: Sí, recibe Apoyo en Lengua y Matemáticas.

PROFESORA DE APOYO:

ESPECIALISTA EN AUDICIÓN Y LENGUAJE: M^a José Moreno Ruiz

2. EVALUACIÓN LOGOPÉDICA INICIAL:

A) INTRODUCCIÓN

Para realizar la evaluación inicial logopédica se ha empleado pruebas no estandarizadas, la observación directa del alumno en diversos contextos escolares y la revisión de informes anteriores.

B) ÓRGANOS ARTICULATORIOS

No existe anomalía en ningún órgano articulatorio (mandíbula, labios, paladar, velo, úvula, amígdalas, fosa nasal), tan sólo carece de algunas piezas dentales.

C) RESPIRACIÓN

Se caracteriza por ser invertida, es decir, el alumno manifiesta una respiración costal-superior elevando la clavícula y contrayendo la musculatura del cuello. El proceso inspiración-espriación es producido perfectamente tanto por la boca como por la nariz.

D) SOPLO

Adecuada potencia, control y direccionalidad nasal y bucal.

E) PRAXIAS:

Tanto las praxias vegetativas (succión, deglución, masticación) como las praxias imitativas de labios, lengua, mandíbula, velo del paladar, frente, mejillas y ojos, son realizadas perfectamente.

F) AUDICIÓN

Nivel de audición normal. No presenta hipoacusia. Discrimina figura/fondo, asocia movimientos corporales a estímulos auditivos, es capaz de retener y reproducir secuencias rítmicas y posee una adecuada memoria auditiva.

Con los ojos tapados discrimina aditivamente distintos sonidos. Asocia perfectamente los fonemas del abecedario con sus respectivos grafemas, exceptuando los fonemas-grafemas /q/ y /g/.

Cuando se le nombre en voz alta pares de sílabas (sa-za), perfectamente discrimina si son iguales o diferentes.

G) FONACIÓN/VOZ

La voz se caracteriza por tener un timbre, intensidad y tono normales.

H) VISIÓN

Su capacidad visual es correcta. No necesita gafas, parece ser que ve bien tanto de lejos como de cerca.

I) RITMO Y FLUIDEZ VERBAL

El ritmo y fluidez del habla son normales. Aunque suele emplear más el dariya que el español. Hay que estar constantemente recriminándolo para que lo practique.

J) TONO MUSCULAR

La tonalidad de sus músculos es adecuada, al igual que su motricidad fina y gruesa.

K) ARTICULACIÓN

Tras la realización de la prueba correspondiente de articulación en la lectura, lenguaje repetido y espontáneo, no se detectan problemas en la pronunciación de los fonemas. No obstante, manifiesta /seísmo/ con el fonema /z/.

L) LECTURA

Tiene logrado el proceso lector de letras, sílabas y palabras; leyendo con dificultad frases y textos.

Al leer no respeta los signos de puntuación, confunde algunas letras, silabea, salta de línea, se detiene y retrocede, muestra mucha lentitud lectora y muy poca entonación.

Su comprensión lectora presenta carencias porque no comprende lo que lee.

M) ESCRITURA

Tiene iniciado la escritura en copia, al dictado y escritura espontánea; aunque con diversos errores: omite letras dentro de una palabra sobre todo las s finales, no emplea adecuadamente los signos de puntuación, no pone mayúsculas después de punto, pone mayúsculas en mitad de una oración cuando no corresponde, confunde los

grafemas /c/, /s/, /b/ y /v/, pone coma cuando no corresponde y comete diversas faltas de ortografía natural y arbitrarias.

La escritura en copia está mejor conservada que la espontánea y que el dictado. Su caligrafía es muy irregular.

3. DIAGNÓSTICO LOGOPÉDICO

La fecha de revisión del último Informe Psicopedagógico es de Mayo de 2013. Brahim presenta deficiencia mental ligera. El alumno repitió 1º EP y su NCC es de 3ª EP. Su retraso cognoscitivo influye directamente en el lenguaje, por lo que presenta un Retraso del Lenguaje que afecta a todas las dimensiones del mismo.

No domina el español (diglosia), siendo su lengua materna y la más utilizada el dariya. Presenta problemas de comprensión escrita y le es costoso expresarse de forma escrita.

4. TRATAMIENTO-PROGRAMA DE ATENCIÓN LOGOPÉDICO

Recibe apoyo logopédico dos veces por semana en sesiones de 50 minutos compartidas con dos compañeros de diagnóstico parecido.

En función de su diagnóstico, nos propondremos trabajar en su programa logopédico los siguientes objetivos tomando como referencia los contenidos del área de lengua castellana y literatura desarrollados a través de las CCBB: competencia en comunicación lingüística, competencia matemáticas, competencia en el conocimiento e interacción en el mundo físico, tratamiento de la información y competencia digital, competencia social y ciudadana, competencia cultural y artística, competencia para aprender a aprender y autonomía e iniciativa personal:

- Mejorar su fluidez verbal:
 - o Ejercicios de relajación
 - o Ejercicios de respiración
 - o Ejercicios de soplo
 - o Ejercicios de ritmo
 - o Ejercicios de praxias lingüales
 - o Ejercicios de atención auditiva
 - o Ejercicios de discriminación auditiva
 - o Ejercicios de memoria secuencial auditiva
 - o Ejercicios de articulación /r/ /rr/ y sus sinfonos
- Reforzar la memoria:
 - o Memoria visual
 - o Memoria auditiva
 - o Memoria cognitiva
- Mejorar la atención y concentración.
- Estimular el lenguaje oral y escrito:
 - o Desarrollar la memoria verbal significativa, la atención, el razonamiento lógico, el pensamiento creativo, etc.
 - o Aumentar el vocabulario semántico.
 - o Estructurar frases correctamente (Suj-Verbo-Pred.) y pequeños fragmentos.
 - o Construir textos con sentido.
 - o Mejorar la ortografía natural y arbitraria.
 - o Mejorar la habilidad comunicativa del alumno a nivel oral y escrito.
- Mejorar la comprensión lectora.
 - o Mejorar la lectura oral: silabeo, entonación y reconocimiento de grafemas.

Los **contenidos** a desarrollar con el programa de rehabilitación son:

- Primer trimestre:
 - o Tema 1:
 - La comunicación
 - Lectura rápida y lectura detallada.
 - Los sustantivos. Género y número y sus clases.
 - El diccionario.
 - Reglas de acentuación.
 - o Tema 2:
 - La narración oral
 - El adjetivo calificativo
 - Estructura de las palabras
 - Acentuación de diptongos y triptongos
 - o Tema 3:
 - Lectura de textos poéticos
 - Los determinantes. Clases de determinantes.
 - o Tema 4:
 - Los pronombres personales
 - Las mayúsculas
 - o Tema 5:
 - La rima
 - Pronombres posesivos, demostrativos, indefinidos, interrogativos y exclamativos.
 - Reglas de uso de la b.
- Segundo trimestre:
 - o Tema 6:
 - El sintagma nominal
 - Regla de uso de la v y w
 - o Tema 7:
 - El verbo. La conjugación
 - Reglas de uso de g y j.
 - o Tema 8:
 - Los textos narrativos
 - El diario personal.
 - El verbo
 - Reglas de uso de k, qu, c y z.
 - o Tema 9:
 - Narraciones literarias: novelas y cuentos.
 - Escribir y contar un cuento.
 - El adverbio.
 - La familia de palabras
 - Reglas de uso de y, ll.
 - o Tema 10:
 - Los textos descriptivos.
 - Describir personas.
 - Preposiciones, conjunciones.
 - Reglas de uso de h y x.
- Tercer trimestre:
 - o Tema 11:
 - El diálogo
 - La biblioteca
 - Escenificar un diálogo
 - o Tema 12:
 - Búsqueda de información: Internet.
 - Dramatizar textos narrativos.
 - Los puntos suspensivos.
 - o Tema 13:
 - Medios de comunicación
 - El periódico.
 - o Tema 14:
 - Los medios de comunicación audiovisuales.
 - Los dos puntos. El punto y coma. Las comillas.

ANEXO III

INFORME TRIMESTRAL DE PROGRESO INDIVIDUAL (Alumno XXX)

DATOS PERSONALES	
Apellidos y Nombre:	
Fecha de nacimiento: xx/xx/xxxx	
Domicilio:	D.P. Orientación
Localidad: Ceuta	Tel.:
Grupo/Nivel:	Fecha de la Sesión de Evaluación: 24/03/14
Profesora de Audición y Lenguaje: M ^a José Moreno Ruiz	
ÁREAS DE INTERVENCIÓN	
(C): Conseguido (ED): En Desarrollo (NC): No conseguido	
A) PRERREQUISITOS PREVIOS:	
Atención y concentración	ED
Memoria visual, auditiva y verbal	C
Seguimiento de órdenes	C
Habilidades sociales	C
Razonamiento verbal	ED
Orientación y estructuración especial	C
Percepción Visual	C
Segmentación fonemática	C
B) ÁMBITOS DE ACTUACIÓN:	
Prerrequisitos logopédicos:	
- Relajación corporal y segmentaria	C
- Respiración diafragmática	C
- Potencia, direccionalidad y control del sople	C
- Secuencias rítmicas	C
- Discriminación auditiva	C
- Memoria secuencial auditiva	C
- Praxias bucofaciales	C
Fonación y Articulación:	
- Articulación aislada de los fonemas en todas sus posiciones	C
- Articulación en la palabra de los fonemas en todas posiciones	C
- Articulación en el lenguaje espontáneo	C
- Coordinación fono-respiratoria	C
- Pausa bórica	C
- Utilización de los resonadores	C
- Impostación de la voz	C
- Salmodia (entonación)	C
- Fluidez Verbal	ED
- Pausas y bloqueos durante el discurso	C
Comprensión oral y escrita:	
- Comprensión de textos adecuados a su NCC	ED
- Responde a preguntas de retentiva, vocabulario y abstracción sobre textos.	ED
- Capta el significado global de los mensajes orales y de textos	ED
- Lee e interpreta una carta escrita por correo ordinario	C
- Lee e interpreta una noticia extraída de una página web	C
- Ordena secuencias de un texto para darle sentido	C
Expresión oral y escrita:	
- Compone frases sencillas	C
- Usa adecuadamente las mayúsculas y minúsculas	ED
- Responde a preguntas de forma adecuada	ED
- Lee con entonación y ritmo adecuado textos narrativos y poesía	ED
- Respeta los signos de puntuación en la lectura	ED
- Escribe adecuadamente una carta a un compañero	ED
Fonología:	
- Conoce los fonemas del idioma	C
- Discrimina visual y auditivamente los fonemas	C
- Emplea correctamente los fonemas para crear palabras con sentido	ED
- (Completado con el apartado Fonación y Articulación)	
Morfosintaxis:	
- Creación de frases concordando Sujeto-Verbo	ED
- Uso correcto de tiempos verbales de forma oral y escrita	ED
- Uso correcto de tiempos verbales climatológicos	C

Semántica:	- Conoce el significado de vocabulario diverso - Conoce y emplea familias de palabras	ED ED
Pragmática:	- Uso adecuado de formas de cortesía - Respeto el turno de palabra - Se adecua al contexto de la conversación y situación - Utiliza instrumentalmente el lenguaje - Utiliza informativamente el lenguaje - Se adapta a distintos contextos (Role-Playing)	ED C ED ED ED ED
VALORACIÓN GENERAL DE LOS RESULTADOS		
Sobre el esfuerzo:	Normal	
Sobre la conducta y las actitudes:	Correctas	
Sobre la asistencia:	No suele faltar	
Motivación e interés:	Norma-bajo	

El alumno realiza la tarea que se le plantea pero su actitud y comportamiento está carente de interés y participación. A consecuencia, han sido pocos los cambios con respecto al trimestre anterior. Continua manifestando que su objetivo es que el curso finalice para poder matricularse en un PCPI .

En cuanto a los aspectos de rehabilitación, sigue mostrando dificultades en la escritura (faltas de ortografía, redacción) y en la expresión oral le afecta que no domina el castellano.

Con respecto a las asignaturas curriculares no trabaja lo suficiente. En su casa tiene que dedicar más horas al estudio y a repasar lo trabajado en clase.

La profesora AL:

Fdo.: M^a José Moreno Ruiz
Especialista en Audición y Lenguaje

ANEXO IV

CUESTIONARIO I

ENTREVISTA FAMILIAR SOBRE EL ALUMNADO DE A.L.	Curso 2013/14
Especialista: M^a José Moreno Ruíz	I.E.S.ABYLA

Por favor, conteste a esta encuesta sobre su hijo/a. Queremos conocer mejor a nuestro alumnado para así ofrecerle una atención más personalizada y ajustada a sus necesidades. Gracias de antemano.

DATOS FAMILIARES DEL ALUMNO/A:		
Nombre: _____		
Fecha de nacimiento: _____		
Dirección: _____		
Teléfono: _____ Teléfono móvil: _____		
Colegio: _____		
Nivel: _____		
Persona que responde a esta encuesta: _____		
Nombre de la madre :		
Estudios:		
Ocupación:		
Edad:		
Nombre del padre :		
Estudios:		
Ocupación:		
Edad:		
Si los padres están separados ¿qué edad tenía el/la alumno/a cuando ocurrió la separación? _____		
Nº hijos:	Lugar que ocupa entre ellos: _____	
Personas que viven en el hogar		
Nombre	Relación con el niño/a	Edad
Idioma principal que se habla en casa: _____		
Otros idiomas que se hablan en casa: _____		
¿En qué idioma se expresa mejor su hijo/a? _____		
ANTECEDENTES MÉDICOS FAMILIARES		
Indique cualquier enfermedad o estado que haya tenido o tenga cualquier miembro inmediato de la familia. (Cáncer, alcoholismo, diabetes, problemas nerviosos, depresión, intento de suicidio, etc.)		
¿Algún miembro de la familia ha sido diagnosticado con necesidades educativas especiales (Integración)?		
Especifique el diagnóstico.		
¿Algún miembro de la familia ha recibido alguna vez apoyo logopédico? ¿Por qué motivo?		

DATOS DEL DESARROLLO PSICOEVOLUTIVO DEL ALUMNO/A
¿Cómo transcurrió el embarazo? _____
¿Cómo transcurrió el parto? _____
En caso de problemas, ¿qué le diagnosticaron al niño/a? _____
¿Ha padecido desde el nacimiento alguna enfermedad de larga duración? ¿Operaciones? ¿Hospitalización? _____
¿A qué edad aprendió a andar?: _____ ¿A qué edad comenzó a decir sus primeras palabras?: _____ ¿Tiene alguna anomalía física? ¿Cuál? _____
¿Su talla y peso son normales? _____ ¿Cree que está sobrealimentado? _____ ¿Es capaz de controlar esfínteres (pipi y caca) ? _____ ¿Desde qué edad? _____
Si se hace pis en la cama ¿con qué frecuencia? _____ ¿Presenta problemas de visión? _____ ¿Presenta problemas de audición? _____ ¿Tuvo o tiene en la actualidad algún problema de lenguaje?, ¿cuáles? (tartamudez, articulación (/rr/, /l/, lentitud, otros...) _____
¿Realiza las actividades de la vida diaria? (vestirse, aseo personal, habilidades para comer, deberes) _____
¿Observa que el niño/a algún tipo de conducta rara? (Destruye cosas, está nervioso, tiene problemas para dormir, llama la atención constantemente) _____
¿Tiene conductas autodestructivas (morderse, golpearse)? ¿y con los demás? _____
¿Padece alguna enfermedad crónica (diabetes, alergias, etc.)? _____
¿Está el/la niño/a bajo tratamiento médico? _____
¿Posee informe del médico que le trata? _____ ¿Toma actualmente algún medicamento? Indique el nombre _____
¿Desde cuándo su hijo/a recibe apoyo de la maestra de Pedagogía Terapéutica? _____
¿Cree que ha mejorado desde que recibe apoyo? _____
¿Desde cuándo su hijo/a recibe apoyo de la maestra de Audición y Lenguaje (logopedia)? _____
¿Cree que ha mejorado desde que recibe logopedia? _____
¿Recibe su hijo/a algún tipo de apoyo privado fuera del horario escolar (logopedia, psicopedagogo, etc.)? _____ _____

PAUTAS EDUCATIVAS	
Relaciones familiares	
¿Cómo es la relación del niño con el padre? _____	
¿Cómo es la relación del niño con la madre? _____	
¿Cómo es la relación del niño con sus hermanos? _____	
¿Ha sido un niño especialmente mimado? _____ ¿Es sociable y cordial con la familia? _____	
¿Cómo definiría la convivencia familiar? _____	
¿A quién respeta más en el hogar? _____ ¿Ayuda en las tareas domésticas? _____ ¿Hace algunos recados? _____ ¿Con quién comparte habitación? _____ ¿Tiene algún animal doméstico en casa? _____	
Relaciones con otros niños	
¿Cómo se lleva con otros niños? _____ _____	
¿Hace amigos con facilidad? ¿Se lleva mejor con los niños o con las niñas? _____ ¿Prefiere jugar con amigos de la misma edad?, ¿Mayores?, ¿Menores? _____	
¿Juega con amigos o prefiere hacerlo en solitario? _____ Cómo reacciona en el juego: Respeta las reglas, se frustra, disfruta... _____	
Juegos que más le gustan: _____ ¿Prefiere estar en casa o en la calle? _____ ¿Suele salir a jugar a la calle o al parque? _____ ¿Cómo se lleva con las personas mayores? _____	
¿Recibe quejas por parte de otras personas por el comportamiento de su hijo (instituto o barrio)? _____	
¿Ha cambiado su comportamiento? ¿Desde cuándo y en qué? _____	
¿Qué opinas sobre la labor académica que recibe su hijo/a en el instituto por parte del profesorado? _____	
Aspectos instructivos	
¿Se comporta en la escuela como en casa? ¿Qué actitud tiene ante las tareas escolares que tiene que realizar en casa? _____ ¿Tiene hábito de estudio y trabajo? ¿Alguien ayuda a su hijo/a a hacer los deberes? _____ ¿Acude a clases particulares? _____ ¿En qué lugar de la casa realiza las tareas escolares y en qué momento de la tarde? _____ ¿Conoce a los/as profesores/ras del niño? _____ ¿Habla frecuentemente con el profesorado? _____ ¿Está informado/a sobre la marcha escolar de su hijo/a? _____	

Fecha de la encuesta: _____

ANEXO V CUESTIONARIO II

ENTREVISTA SOBRE EL ALUMNADO DE A.L. aplicado a la Comunidad Educativa	Curso 2013/14																																
Especialista: M^a José Moreno Ruíz	I.E.S.ABYLA																																
DATOS PERSONALES DEL ALUMNO/A:																																	
Nombre: _____ Fecha de nacimiento: _____ Dirección: _____ Teléfono: _____ Teléfono móvil: _____ Instituto: _____ Nivel: _____ Persona que responde a esta encuesta: _____																																	
DATOS FAMILIARES																																	
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%;">Nombre de la madre</td> <td></td> </tr> <tr> <td>¿Suele acudir cuando se le llama?</td> <td></td> </tr> <tr> <td>¿En qué idioma se realizan las entrevistas?</td> <td></td> </tr> <tr> <td>¿Se preocupan por la marcha de su hijo/a en el instituto?</td> <td></td> </tr> <tr> <td>¿Lo regaña o castiga cuando se le comunica que ha hecho algo mal?</td> <td></td> </tr> <tr> <td>¿Acepta los castigos que se le imponen desde el centro?</td> <td></td> </tr> <tr> <td>¿Firma los partes de expulsiones?</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Otras:</td> <td></td> </tr> </table> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%;">Nombre del padre:</td> <td></td> </tr> <tr> <td>¿Suele acudir cuando se le llama?</td> <td></td> </tr> <tr> <td>¿En qué idioma realiza las entrevistas?</td> <td></td> </tr> <tr> <td>¿Se preocupa por la marcha de su hijo/a en el instituto?</td> <td></td> </tr> <tr> <td>¿Lo regaña o castiga cuando se le comunica que ha hecho algo mal?</td> <td></td> </tr> <tr> <td>¿Acepta los castigos que se le imponen desde el centro?</td> <td></td> </tr> <tr> <td>¿Firma los partes de expulsiones?</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Otras:</td> <td></td> </tr> </table>		Nombre de la madre		¿Suele acudir cuando se le llama?		¿En qué idioma se realizan las entrevistas?		¿Se preocupan por la marcha de su hijo/a en el instituto?		¿Lo regaña o castiga cuando se le comunica que ha hecho algo mal?		¿Acepta los castigos que se le imponen desde el centro?		¿Firma los partes de expulsiones?		Otras:		Nombre del padre:		¿Suele acudir cuando se le llama?		¿En qué idioma realiza las entrevistas?		¿Se preocupa por la marcha de su hijo/a en el instituto?		¿Lo regaña o castiga cuando se le comunica que ha hecho algo mal?		¿Acepta los castigos que se le imponen desde el centro?		¿Firma los partes de expulsiones?		Otras:	
Nombre de la madre																																	
¿Suele acudir cuando se le llama?																																	
¿En qué idioma se realizan las entrevistas?																																	
¿Se preocupan por la marcha de su hijo/a en el instituto?																																	
¿Lo regaña o castiga cuando se le comunica que ha hecho algo mal?																																	
¿Acepta los castigos que se le imponen desde el centro?																																	
¿Firma los partes de expulsiones?																																	
Otras:																																	
Nombre del padre:																																	
¿Suele acudir cuando se le llama?																																	
¿En qué idioma realiza las entrevistas?																																	
¿Se preocupa por la marcha de su hijo/a en el instituto?																																	
¿Lo regaña o castiga cuando se le comunica que ha hecho algo mal?																																	
¿Acepta los castigos que se le imponen desde el centro?																																	
¿Firma los partes de expulsiones?																																	
Otras:																																	
DATOS ESCOLARES																																	
¿Han tenido que intervenir la Trabajadora Social o la Técnico en Integración alguna vez con este alumno? _____ ¿Cuántas veces han acudido a la casa del alumno? _____ ¿Cuántas veces se han citado a los padres para que acudan al instituto? _____ ¿Cuántas veces se ha castigado al alumno? _____ ¿Qué tipo de castigo se le ha aplicado y número de veces? <ul style="list-style-type: none"> • Retraso: _____ • Aula de mejora: _____ • Sin recreo: _____ • 7º h: _____ • HHSS: _____ • Otros: _____ • Expulsión: _____ • Parte en la agenda: _____ ¿Ha recibido beca? _____ ¿Usa libros del banco del libro del instituto? _____ ¿Tiene pensado acabar el alumno la ESO? _____ ¿Tiene pensado matricularse en un PCPI? _____ Otros datos de interés: _____ _____																																	
Fecha de la encuesta: _____																																	

ANEXO VI

PRUEBA EVALUACIÓN ESCRITURA

Tarea	Administración	Valoración
Copia	-Se le entrega al niño el “registro de escritura-copia”. -“Copia todo esto en las líneas de puntos que hay a continuación de cada palabra. Escribe con tu letra normal y en minúsculas, respetando las mayúsculas”. Cerciorarse. -Se anotará el tiempo de duración desde el inicio hasta el final. -Se utilizará lápiz o boli, según preferencia.	-Grafismo: tamaño letra, irregularidad, oscilación, líneas anómalas, interlineación, zonas, superposición (soldadura, curvas, trazos). -Ortografía natural: sustituciones, rotaciones, omisiones, adiciones, inversiones, uniones, fragmentaciones.
Dictado	-Se entrega al niño el “registro de escritura-dictado”. -“Ahora escribirás en esta página lo que yo te diré”. Cerciorarse que el niño sepa que no importa la velocidad. -No debe dictarse palabra por palabra; sino frases. Si el niño pide que se le repita, se hará con toda la frase, sin que sea más de dos veces. -Se anotará el tiempo de duración desde el inicio hasta el final.	-Ortografía arbitraria: acentuación, puntuación, cambios consonánticos. -Velocidad (tiempo).
Escritura espontánea	-Se entrega al niño el “registro de escritura-espontánea”. -“Ahora harás una redacción. Escribe aquí todo lo que se te ocurra sobre lo que tú quieras”. -Si el niño vacila: “Puedes escribir sobre una excursión que hayas hecho, sobre una salida al campo o a la playa, o sobre un viaje”. -Si la extensión es demasiado reducida (1-2 líneas), se insistirá sin aportar ideas. -Se anotará el tiempo de duración desde el inicio hasta el final.	-Sintaxis (nº, género, omisión adición o sustitución de palabras, tiempo, orden, estilo telegráfico, incoherencia, enumeración de palabras y frases). -Contenido expresivo (oraciones, calificativos, adverbios, causa-consecuencia).

1) COPIA:

Según la teoría del big bang, hace unos 13.700 millones de años, toda la materia y la energía del universo estaban concentradas en un punto infinitamente pequeño y extremadamente caliente. Después de una gran explosión que dio origen al universo, el big bang, la materia salió impulsada con gran energía en todas las direcciones; después de mucho tiempo, se fue agrupando y concentrando en algunos lugares del espacio, dando lugar a las primeras estrellas y galaxias.

2) DICTADO:

Si viajáramos desde la superficie de nuestro planeta hasta el interior distinguiríamos tres grandes capas concéntricas: la corteza, el manto y el núcleo. La corteza es la capa más externa. Es sólida y delgada, solo ocupa el 1% de nuestro planeta. El manto es la capa intermedia y representa casi el 85% del volumen del planeta. Algunos de sus materiales están fundidos y forman el magma. El núcleo es la capa más profunda de la Tierra. Está compuesto por materiales pesados, tanto sólidos como líquidos, a unas temperaturas muy altas.

3) ESCRITURA ESPONTÁNEA:

ANEXO VII

MODELO DE SESIÓN

ALUMNO:	CURSO: °
SESIÓN:	FECHA:
<p>CONTENIDOS PGA: La comunicación. Lectura rápida y lectura detallada. Los sustantivos. Género y número y sus clases. El diccionario. Reglas de acentuación. La narración oral. El adjetivo calificativo. Estructura de las palabras. Acentuación de diptongos y triptongos. Lectura de textos poéticos. Los determinantes. Clases de determinantes. Los pronombres personales. Las mayúsculas. Pronombres posesivos, demostrativos, indefinidos, interrogativos y exclamativos. Reglas de ortografías. El verbo. La conjugación. Los textos narrativos. El diario personal. Narraciones literarias: novelas y cuentos. Escribir y contar un cuento. El adverbio. La familia de palabras. Los textos descriptivos. Describir personas. Preposiciones, conjunciones. El diálogo. La biblioteca. Escenificar un diálogo. Búsqueda de información: Internet. Dramatizar textos narrativos. Los puntos suspensivos. Medios de comunicación. El periódico. Los medios de comunicación audiovisuales. Signos de puntuación.</p>	
OBJETIVOS APRENDIZAJE:	CONTENIDOS:
Temporalización: 50 minutos.	Tipo de agrupamiento: 1 clase: 2 clase:
MATERIAL:	
INFORMACIÓN INICIAL:	
ACTIVIDADES	
Sesión I	Sesión II
Actividades extra:	
EVALUACIÓN:	
Interés y participación del alumno	
Adecuación de las actividades y de la temática	
Interacción alumno-maestro	
Idoneidad de la labor docente	
Empleo y mantenimiento de prerrequisitos de aprendizaje por parte del alumno	

Tiempo empleado por el alumno para realizar las tareas	
OBSERVACIONES:	

ANEXO VIII

BAREMOS PERTENECIENTES A LA PRUEBA CEG

BAREMO EN Pc DEL NÚMERO TOTAL DE RESPUESTAS CORRECTAS (PD) POR EDAD									
Pc	4 años	5 años	6 años	7 años	8 años	9 años	10 años	11 años	Pc
99	72-80	74-80	78-80	77-80	79-80	79-80	79-80	80	99
98	69-71	-		76	77-78				98
97	68	72-73	76-77				78		
96	67	71	75	75		78		79	96
95	65-66	70	73-74	74	76	77	77		95
90	61-64	65-69	71-72	72-73	75	76	76	78	90
85	58-60	64	70	71	74	75	75	77	85
80	56-57	63	69	70	73		74	76	80
75	55	61-62	68		72	74			75
70	52-54	60	66-67	69		73	73	75	70
65	51	59	65	68	71	72			65
60	50	57-58	64		70			74	60
55	49		62-63	67	69	71	72	73	55
50	48	56	61	66	68	70	71	72	50
45	47	55		65	67	68-69	70	71	45
40	46	54	60	64	66				40
35	44-45	52-53	58-59	63	65	67	69	70	35
30	43	-	57	61-62	64	66	68	69	30
25	42	51	55-56	60	62-63	65	66-67	68	25
20	40-41	49-50	54	57-59	60-61	63-64	65	66-67	20
15	39	47-48	51-53	56	59	62	64	63-65	15
10	34-38	45-46	48-50	53-55	55-58	59-61	60-63	60-62	10
5	33	44	44-47	52	53-54	58	56-59	59	5
4	31-32		42-43	51	52	55-57	53-55		4
3	30	42-43		50	49-51			56-58	3
2	28-29	39-41	41	44-49	46-48	53-54	52	50-55	2
1	0-27	0-38	0-40	0-43	0-45	0-52	0-51	0-49	1
N	182	173	175	189	170	171	170	174	N
Media	48,50	56,09	60,81	64,68	66,85	69,09	69,81	71,17	Media
Dt	9,25	7,55	8,87	6,66	6,81	5,92	5,60	6,07	Dt

BAREMO EN Pc DEL NÚMERO DE BLOQUES ACERTADOS POR EDAD									
Pc	4 años	5 años	6 años	7 años	8 años	9 años	10 años	11 años	Pc
70	6	8-9	11		14			17	70
60	5			12	13	15	15	16	60
50	4	7	10	11	12	14	14	15	50
40		6	8-9	10	11	13	13	14	40
30	3	5	7	9	10	11-12		13	30
20			5-6	8	9	9-10	11-12	11-12	20
10	0-2	0-4	0-4	0-7	0-8	0-8	0-10	0-10	10
N	182	173	175	189	170	171	170	174	N
Media	4,85	7,29	9,36	10,85	12,08	13,30	13,70	14,56	Media
Dt	2,84	3,30	3,83	3,16	3,18	3,28	2,92	3,22	Dt

