

LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD



INTRODUCCIÓN

Atender a la diversidad en un centro educativo pasa por diseñar una serie de actuaciones dirigidas a promover el aprendizaje de un alumnado con diferentes capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje, motivaciones e intereses, que se encuentre en situaciones sociales, culturales, lingüísticas y de salud distintas. La respuesta a la diversidad tiene como objetivo prioritario que todas y todos encuentren la propuesta adecuada a sus necesidades y posibilidades siempre dentro del currículum ordinario. Atender a la diversidad es, asimismo, uno de los objetivos del Proyecto Lingüístico de cualquier centro. La intención es garantizar la igualdad de oportunidades y asegurar, a un tiempo, en la medida de lo posible, el éxito escolar.

Para que un alumnado diverso pueda aprender junto es necesario buscar, desarrollar y adaptar los recursos didácticos adecuados, de modo que cada vez sea más factible, y menos utópico, atender a la diversidad del alumnado en un mismo aula.

CONSIDERACIONES GENERALES

La atención a la diversidad en materia de mejora de la Competencia en Comunicación Lingüística (CCL) está estrechamente relacionada con las distintas formas de atender a la diversidad en educación en términos generales. Aunque probablemente el profesorado ya esté familiarizado con algunas de ellas, a continuación se presentan algunas orientaciones generales que conviene tener en cuenta:

- Estar informados de la diversidad específica de nuestro alumnado a través del censo de alumnado con Necesidades Especiales de Apoyo Educativo (NEAE) de la aplicación Séneca y mediante cuestionarios cumplimentados por los tutores de grupo, en el caso de que las necesidades educativas específicas no estuvieran recogidas previamente o solo lo estuvieran parcialmente. La información que aporte el orientador u orientadora de referencia del centro en Infantil y Primaria y el Departamento de Orientación en Secundaria resulta clave.
- Conocer desde un punto de vista teórico las características generales de cada tipo de diversidad existente en el centro.
- Dar a conocer al profesorado la información necesaria relativa a las características específicas individuales que presenta cada uno de nuestros alumnos y alumnas mediante los correspondientes dictámenes e informes psicopedagógicos, o a través de la recogida de información complementaria obtenida de los EOES/D.O., tutores, equipos docentes (incluidos los maestros especialistas en Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje), así como de sus respectivas familias.
- Priorizar objetivos, contenidos e indicadores vinculados al desarrollo de competencias a la hora de establecer los mínimos de cada unidad didáctica o de cada proyecto de trabajo.
- Favorecer el empleo de metodologías distintas, de orientación inclusiva, especialmente de aquellas que han relevado como enfoques de demostrada eficacia, entre ellas, el aprendizaje cooperativo (*cooperative learning*).
- Diseñar actividades diversas para trabajar un mismo contenido o reforzar contenidos mínimos.
- Presentar una amplia variedad de actividades de aprendizaje graduadas y diversificadas relacionadas con los mismos contenidos que lleven a la adquisición de las competencias clave por todo el alumnado.
- Promover la utilización de materiales y de recursos didácticos variados que se basen en códigos comunicativos diversos (escritos, orales, visuales, gestuales...).
- Favorecer el tratamiento globalizado e interdisciplinar de los contenidos de aprendizaje.
- Ser conscientes de que trabajar las competencias clave con el alumnado NEAE constituye una oportunidad para la inclusividad.
- Propiciar el uso de los recursos TIC, como herramienta de gran valor para el aprendizaje del alumnado con NEAE.
- Programar el desarrollo de actuaciones específicas para la mejora de la CCL del alumnado con NEAE, implementados por especialistas en pedagogía terapéutica (PT), en audición y lenguaje (AL) o en coordinación con otros profesionales, cuando sea necesario, (integración social, discapacidad visual, especialistas en lengua de signos etc.). Nos referiremos a programas como los de *Conciencia fonológica*, *Discriminación auditiva*, *Desarrollo de praxias*, *Desarrollo del lenguaje pragmático*, o bien de programas específicos para la comprensión oral en alumnado

con Trastorno del Espectro Autista (TEA) o Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) o de *Desarrollo de la memoria de trabajo*, cuando no se inscriben en la etapa en la que estaba previsto por el currículum ordinario.

- Promover el desarrollo de programas específicos que puedan llevarse a cabo dentro y fuera del grupo ordinario. Se debe tener en cuenta que para su adecuado desempeño hay que propiciar los agrupamientos en grupos reducidos o muy reducidos con el trabajo de forma individualizada.
- Hacer uso de todas las opciones que el currículum nos ofrece para atención a la diversidad: distintas modalidades de escolarización (de más a menos “normalizadas”), recursos extraordinarios humanos y técnicos, así como adaptaciones curriculares de diversos tipos, etc. Las aulas específicas “abiertas” a su centro ordinario, por ejemplo, proporcionan flexibilidad y movilidad en el alumnado de manera que se maximizan las oportunidades de inclusividad.
- Recoger estas diversidades y las decisiones al respecto dentro de un espacio específico para el PLC (en los Documentos de “normalización” del centro, en la evaluación, etc.).
- Organizar el espacio y el tiempo de forma flexible, de modo que se favorezcan distintas formas de trabajo (individual, en pequeño grupo, en gran grupo, con profesorado de apoyo dentro y fuera del grupo-clase,...).
- Ser consciente de que la atención a la diversidad es responsabilidad de todo el profesorado del centro, por lo que se impone acordar medidas organizativas y curriculares consensuadas.

METODOLOGIAS QUE PROPICIAN UNA ATENCION A LA DIVERSIDAD DE TODO EL ALUMNADO

El gran reto de la educación actual no es otro que la inclusividad; esto es, conseguir que todo el alumnado, con planteamientos metodológicos útiles para todos, y con el mayor número posible de espacios, tareas y actividades compartidas, pueda desarrollar los mismos objetivos y las mismas competencias, siempre con un grado distinto de desempeño, en función de las capacidades de cada chico o chica. El PLC debe contribuir a la consecución de este reto y para alcanzarlo resulta clave conocer algunos enfoques metodológicos y orientaciones que favorecen la atención a la diversidad:

- Talleres en los que se trabajan en pequeño grupo, estrategias, destrezas y habilidades que ayudan a desarrollar las competencias claves.
- La presencia en un aula de dos docentes permite apoyar la diversidad del aula, maximiza los recursos humanos del centro y hace posible una integración más real.
- Rincones que permiten, mediante la diferenciación de espacios, el trabajo simultáneo, rotatorio y complementario.
- Agrupamientos verdaderamente flexibles para determinadas áreas, que permitan la utilización de distintas metodologías evitando criterios de falsa homogeneidad en el alumnado.
- Centros de interés del alumnado en torno a los cuales se organizan los contenidos.
- Plan de trabajo consensuado para dar respuesta a objetivos personalizados para un alumno o grupo de alumnos.
- Aprendizaje basado en proyectos o en tareas que promueve un enfoque global e interdisciplinar de aprendizaje sobre un tema y una estructuración de los contenidos más abierta y flexible.

- El contrato didáctico o pedagógico que permite llegar a acuerdos negociados sobre el aprendizaje especialmente para alumnado conflictivo.
- El aprendizaje dialógico y los grupos interactivos, que implican organizar grupos heterogéneos dentro del aula donde en cada uno de ellos hay una persona adulta (voluntarios de entre los familiares, jubilados, estudiantes universitarios,...) que organizan actividades sobre un tema de forma rotatoria.
- La enseñanza multinivel, que trata de dar respuesta a una diversidad de niveles e implica que el alumnado encuentre en el aula actividades acordes a su nivel de competencia curricular (multiplicidad de formas de aprender, actividades con distintos niveles de complejidad y variedad de instrumentos de evaluación).
- Tutoría entre iguales, modalidad de aprendizaje cooperativo que crea parejas de alumnos en las que se establece una relación de tutor/tutorado guiada por la profesora o el profesor a partir de los distintos niveles de competencia existentes en relación un determinado contenido curricular.
- Uso de las TIC para el desarrollo del trabajo habitual y el acceso a la información. Las páginas de webquest, por ejemplo, se pueden utilizar como herramienta para guiar al alumnado en la investigación en Internet.
- Desdoblamientos en grupos heterogéneos para disminuir la ratio profesor-alumno.
- Apoyo en el grupo ordinario de un profesor a un alumno o grupo de alumnos para atender a sus necesidades en un ambiente natural de clase.

Una propuesta destacada: el aprendizaje cooperativo

El aprendizaje cooperativo es una propuesta metodológica de orientación interactivista y sociocultural, en la que el desarrollo de la conversación exploratoria (Mercer, 2001) constituye un aspecto clave. Esto lo convierte en uno de los enfoques de atención a la diversidad más relevantes a la hora de desarrollar un PLC, ya que promueve el aprendizaje entre iguales a través de resolución de conflictos cognitivos y el desarrollo de las relaciones sociales. El aprendizaje cooperativo es especialmente adecuado para abordar la diversidad en el aula ya que transforma paulatinamente la estructura de la actividad predominante en estas, desde una estructura de la actividad básicamente individualista o competitiva, hacia una estructura cada vez más cooperativa.

Se pretende, con esta metodología, crear un clima de aula más apropiado para el aprendizaje, aprovechar y potenciar la interacción entre iguales como factor de aprendizaje (sin olvidar, por supuesto, la interacción entre los alumnos y las alumnas y sus profesores y profesoras) y conseguir así mejores resultados académicos y un mayor desarrollo personal y social de todo el alumnado. El aprendizaje cooperativo dota de recursos didácticos que se pueden inscribir en tres ámbitos de intervención estrechamente relacionados:

- Cohesión de grupo, para conseguir que, poco a poco, los alumnos y las alumnas de una clase tomen conciencia de grupo, se conviertan cada vez más en una pequeña comunidad de aprendizaje, y para que sean capaces de valorar lo que cada uno desde su diversidad puede aportar al grupo.
- Utilización del trabajo en equipo como recurso para enseñar, con el fin de que el alumnado, trabajando de esta manera, aprenda mejor los contenidos escolares, porque se ayudan unos a otros.

- El trabajo en equipo es un contenido que se debe enseñar, pues incluye las actuaciones encaminadas a enseñar a los alumnos y a las alumnas, de una forma explícita y sistemática, a trabajar en equipo a través de la resolución de conflictos cognitivos y el desarrollo de las relaciones sociales.

ACTIVIDADES TIPO PARA LA ATENCION A LA DIVERSIDAD EN CCL

Como recurso para el desarrollo de la CCL, hay algunas **técnicas cooperativas simples** que pueden ser utilizadas especialmente en tareas o actividades de tipo lingüístico como pueden ser:

- **El folio giratorio.** El docente asigna una tarea a los equipos de base (una lista de palabras, la redacción de un cuento, una frase que resuma una idea fundamental del texto que han leído o del tema que han estado estudiando, etc.) y un miembro del equipo empieza a escribir su parte o su aportación en un folio "giratorio" y a continuación lo pasa al compañero de al lado siguiendo la dirección de las agujas del reloj para que escriba su parte de la tarea en el folio, y así sucesivamente hasta que todos los miembros del equipo han participado en la resolución de la tarea. Mientras uno escribe, los demás miembros del equipo deben estar pendientes de ello y fijarse si lo hace bien y corregirle si es necesario. Cada alumno puede escribir su parte con un rotulador de un determinado color (el mismo que ha utilizado para escribir en la parte superior del folio su nombre) y así a simple vista puede verse la aportación de cada uno.
- **Folio giratorio por parejas.** Dentro de un equipo, por parejas, inician la actividad en un "folio giratorio" (una redacción que la otra pareja deberá continuar, pensar un problema o plantear una pregunta que la otra pareja deberá resolver o responder...). Después de un tiempo determinado (por ejemplo, cinco minutos, depende de la naturaleza de la actividad y de la edad de los niños y niñas) las dos parejas se intercambian el "folio giratorio" y cada una debe continuar la actividad (seguir la redacción, resolver el problema o responder la pregunta...), después de corregir formalmente (ortografía, sintaxis...) la parte del folio escrita por la otra pareja. Y así sucesivamente el folio va "girando" de una pareja a otra dentro de un mismo equipo. Las parejas se van turnando a la hora de escribir en el "folio giratorio", y mientras uno escribe el otro está atento a cómo lo hace para asegurarse que lo hace correctamente.
- **Palabras compartidas** (Educación Infantil). Cada niño o niña del equipo escribe una palabra, siguiendo las indicaciones de la maestra (por ejemplo, listas de palabras, de nombres propios, etc.). Por orden, cada niño o niña enseña a los demás "su" palabra y éstos la rectifican, completan, corrigen, etc. Al final, se consigue una lista de palabras confeccionada con la aportación de todos los miembros del equipo.
- **Lectura compartida.** En el momento de leer un texto —por ejemplo, la introducción de una unidad didáctica del libro de texto— se puede hacer de forma compartida, en equipo. Un miembro del equipo lee el primer párrafo. Los demás deben estar muy atentos, puesto que el que viene a continuación (siguiendo, por ejemplo, el sentido de las agujas del reloj), después que su compañero haya leído el primer párrafo, deberá explicar lo que acaba de leer su compañero o compañera, o deberá hacer un resumen, y los otros dos deben decir si es correcto o no, si están o no de acuerdo con lo que ha dicho el segundo. El estudiante que viene a continuación (el segundo) —el que ha hecho el resumen del primer párrafo- leerá seguidamente

el segundo párrafo, y el siguiente (el tercero) deberá hacer un resumen del mismo, mientras que los otros dos (el cuarto y el primero) deberán decir si el resumen es correcto o no. Y así sucesivamente, hasta que se haya leído todo el texto. Si en el texto aparece una expresión o una palabra que nadie del equipo sabe qué significa, ni tan sólo después de haber consultado el diccionario, el portavoz del equipo lo comunica al profesora o a la profesora quien pide a los demás equipos –que también están leyendo el mismo texto- si hay alguien que lo sepa y les puede ayudar. Si es así, lo explica en voz alta y explica, además, cómo han descubierto el sentido de aquella palabra o expresión.

- **La sustancia.** Se trata de una estructura apropiada para determinar las ideas principales —lo que es sustancial— de un texto o de un tema. El docente invita a cada estudiante de un equipo de base a escribir una frase sobre una idea principal de un texto o del tema trabajado en clase. Una vez la ha escrito, la enseña a sus compañeros y compañeras de equipo y entre todos discuten si está bien, o no, la corrigen o la matizan, etc. Si no es correcta o consideran que no se corresponde con ninguna de las ideas principales, la descartan. Lo mismo hacen con el resto de frases-resumen escritas por cada uno de los miembros del equipo. Se hacen tantas “rondas” como sea necesario hasta expresar todas las ideas que el alumnado considera que son más relevantes o sustanciales. Al final ordenan las frases que han confeccionado entre todos de una forma lógica y, a partir de ahí, cada uno las copia en su cuaderno. De esta manera tienen un resumen de las principales ideas de un texto o del tema trabajado. De todas formas, en el momento de hacer este resumen final, cada uno en su libreta, no han de limitarse, si así lo prefieren, a copiar literalmente las frases elaboradas previamente entre todos, sino que pueden introducir los cambios o las frases que cada uno considere más correctas.
- **Mapa conceptual a cuatro bandas.** Al acabar un tema, como síntesis final, cada equipo puede elaborar un mapa conceptual o un esquema que resuma todo lo que se ha trabajado en clase sobre el tema en cuestión. El profesor o la profesora guiará a los estudiantes a la hora de decidir entre todos qué apartados deberán incluirse en el mapa o esquema. Dentro de cada equipo de base se repartirán las distintas partes del mapa o esquema entre los componentes del equipo, de modo que cada estudiante deberá traer pensado de su casa (o hará en clase de forma individual o por parejas) la parte que le ha tocado. Después pondrán en común la parte que ha preparado cada uno, repasarán la coherencia del mapa o del esquema que resulte y, si es necesario, lo retocarán antes de darlo por bueno y hacer una copia para cada uno, que le servirá como material de estudio. Si el tema lo permite, cada equipo puede hacer un resumen —en forma de mapa conceptual o de esquema- de una parte del tema que se ha trabajado en clase. Dentro de cada equipo, se repartirán luego la parte que les ha tocado a ellos (haciendo cada uno, o por parejas) una subparte de la parte del tema que deben hacer en equipo. Más tarde, cada equipo de base expone al resto de la clase “su” mapa conceptual. La suma de los mapas conceptuales de todos los equipos de base representa una síntesis final de todo el tema estudiado.
- **Resumen encadenado.** El objetivo de esta estructura es aprender a respetar el turno de palabra y fomentar la escucha activa. Se forman equipos de tres o cuatro personas que pueden aportar información sobre un mismo contenido trabajado anteriormente. La tarea consiste en realizar un resumen de equipo sobre el contenido trabajado. Antes de realizar el resumen el equipo

dispone de un tiempo, aproximadamente de 5' para poder hablar de cómo estructurar la información en el resumen según el siguiente modelo:

1. Una presentación.
2. Una parte central del contenido.
3. Conclusiones sobre el mismo.

Cada apartado se realiza de la siguiente manera: un miembro del equipo piensa una frase y la escribe. Después la lee en voz alta al resto del grupo, que debe permanecer en silencio. Un segundo miembro continúa el resumen escribiendo la segunda frase y manteniendo la coherencia con la frase escrita anteriormente y así sucesivamente. El equipo debe intentar que todos los miembros hayan escrito al menos una frase en los tres apartados del resumen. El resumen es presentado por escrito al profesor y oralmente al resto de los compañeros y compañeras. Si se observan aspectos repetidos, estos no se expondrán en la presentación oral.

EL TRABAJO DE LAS DESTREZAS DE LA COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA EN EL ALUMNADO CON NEAE

A continuación se presentan pautas a tener en cuenta en el trabajo de las cuatro destrezas de la lengua en la atención a la diversidad. Aunque en ocasiones se asocian a determinadas NEAE, en general pueden servir para otras muchas.

LA PRODUCCIÓN ESCRITA

Las actividades de producción escrita pueden tener diversos objetivos comunicativos, a saber, responder académicamente a una demanda como puedan ser ejercicios, pruebas o producciones libres y creativas. Las funciones de estos textos pueden llevarnos a desarrollar la competencia de escribir mails, redactar una opinión para un blog, escribir una nota a un compañero o narrar una vivencia que luego será compartida con los compañeros.

Si bien cuando trabajamos la CCL es clave que cuidemos la función social del texto, cuando queremos atender a la diversidad en la destreza de producción escrita deberíamos cuidar este aspecto con más tesón pues cuando el texto producido está estrechamente relacionado con la realidad y tiene una marcada utilidad en la vida del alumnado, el aprendizaje cobra todo su valor y se vuelve más significativo.

Como ocurre con cualquier otra destreza de la lengua, las actividades más apropiadas para según qué NEAE queramos atender pueden variar enormemente. Nuestro interés es abordar algunos aspectos y algunos ejemplos que puedan arrojar pistas sobre cómo trabajar en algunos casos la producción escrita.

Entre las medidas que pueden facilitar la producción escrita en muchas de las NEAE está el ofrecer al alumnado la información de forma lineal y ordenada procurando evitar incisos que desvíen la atención y le impidan captar el contenido esencial de la misma. Por ejemplo, para Síndrome de Down o TEA:

- Darles directrices claras y muy explícitas en cuanto a cómo realizar y presentar sus trabajos.

- Darles tiempo extra para acabar las tareas.
- Potenciar la vía visual de aprendizaje.

Otro recurso que suele funcionar bien es el uso de procesadores de textos.

Aunque evaluar oralmente los conocimientos del alumnado siempre que sea posible suele ser recomendable para muchas NEAE, cuando es necesario que se haga por escrito, se aconseja comentar con él o ella a solas nuevamente las preguntas o ejercicios realizados.

- Ser flexible cuando se les exige una correcta ortografía y un uso adecuado de los signos de puntuación ya que son tareas que suelen resultar muy complejas ya que les cuesta automatizar las reglas ortográficas aunque puedan conocerlas a nivel teórico, como puede ocurrir al alumnado con Dislexia.
- Comentar con el niño personalmente la corrección por escrito de los ejercicios realizados en clase para mejorar la comprensión de disléxicos o alumnado con otras dificultades del aprendizaje.
- En el caso del aprendizaje de lenguas extranjeras se debe insistir mucho en las diferencias y similitudes entre el idioma nuevo y la lengua materna. Las reglas gramaticales se explican repetidas veces en ambos idiomas.
- Otra opción es la de evaluar conocimientos por escrito mediante preguntas que impliquen respuestas de clasificar palabras, rellenar con verdadero/falso, completar frases con una o dos palabras, u otro tipo de actividades que puedan evitar la tarea de responder a preguntas que exigen redactar frases largas o pequeños textos. Esto es especialmente apropiado para alumnado con TEL.
- No dar textos largos para leer.
- En algunos casos como la dislexia, es adecuado no hacerles escribir en la pizarra ante toda la clase. En todo caso, pequeñas aportaciones como la fecha del día, palabras sueltas o frases muy cortas que completan un texto.
- No siempre se trata de proponer actividades simples. En otras ocasiones es tan solo una cuestión de organizar bien el trabajo al alumnado con NEAE especialmente al alumnado con Dificultades de Aprendizaje. En el caso de las Altas Capacidades, a la hora de hacer más complejas las actividades de ampliación para que supongan un mayor reto cognitivo puede ser interesante utilizar la Taxonomía de los Objetivos de la Educación de Bloom programando actividades que impliquen comportamientos más complejos a los propuestos a nivel general para el grupo (Gallego y Ventura, 2007:4).

Conocimiento	Comprensión	Aplicación	Análisis	Síntesis	Evaluación
<i>Recordar hechos, fechas, datos, definir términos.</i>	<i>Captar el significado, parafrasear, interpretar, traducir símbolos.</i>	<i>Usar teorías, abstracciones en situaciones concretas, solucionar problemas.</i>	<i>Identificar los elementos, comprobar coherencia de las hipótesis con los datos, comprender interrelaciones entre ideas.</i>	<i>Reunir partes para formar un todo, organizar las ideas con una estructura clara.</i>	<i>Formular juicios sobre el valor de materiales y métodos, evaluar probabilidad, descubrir falacias, comparación de teorías.</i>
<i>Escribir los órganos del aparato digestivo</i>	<i>Explicar con palabras el significado de un diagrama de barras respecto a los tipos de ocupación de población</i>	<i>Decir a qué hora del día será más probable recibir una quemadura si se está tomando el sol en la playa aplicando el conocimiento sobre los movimientos solares y planetarios.</i>	<i>A partir de un texto sobre la pobreza en un país de África, extraer las razones de la misma recogidas por el autor.</i>	<i>Completar un poema del que se han dado los cuatro primeros versos, siguiendo la idea, tono emocional, tipo de lenguaje.</i>	<i>Dados unos modelos de menús escolares, escribir un informe valorando el más adecuado para los niños/as a los que va dirigido.</i>

Ejemplo de ampliación de la Taxonomía de Bloom a las altas capacidades (Gallego y Ventura, 2007:4)

Un taller de escritura creativa donde se produzcan poesías, noticias para un periódico escolar, cuentos o se atienda dando respuesta a un buzón de sugerencias previamente organizado pueden ser actividades que permitan atender al alumnado de Altas Capacidades en producción escrita. Para más ejemplos de este enriquecimiento y profundización curricular se puede hacer uso de los recursos facilitados en blogs de recursos tales como <http://altascapacidadeshuelva.blogspot.com.es>

LA COMPRENSIÓN ESCRITA

Aunque en muchas ocasiones ofrecer alternativas a la enseñanza mediante el texto escrito, por ejemplo, a través del canal auditivo o visual es muy recomendable en una variedad de NEAE os mostramos a continuación algunas pautas de actuación que mejorarían la atención a la diversidad del alumnado en

materia de CCL. Entre los tipos de medidas que pueden mejorar la Comprensión Escrita en un amplio número de NEAE están adaptar los textos de las diferentes asignaturas utilizando un lenguaje sencillo y, en su caso sinónimos, para hacerles más fácil su comprensión, así como introducir anticipadamente el vocabulario correspondiente a un tema y sus ideas básicas para facilitarles la comprensión y asimilación de los contenidos curriculares.

- Entre las primeras medidas estaría la de la simplificación de los textos a los que exponemos al alumnado, por ejemplo, al que tiene discapacidad auditiva.
- Favorecer la comprensión por parte del alumnado con preguntas alternativas a las propuestas para el grupo mayoritario es conveniente para el alumnado de compensatoria entre otros.
- Utilización de apoyos visuales que puedan apoyar la lectura y facilitar la comprensión. Estos pueden incluir sistemas alternativos y aumentativos como gráficos, imágenes, dibujos, pictogramas, esquemas,...

Un ejemplo de ello se puede consultar en:

http://www.juntadeandalucia.es/educacion/descargasrecursos/plc/html/cil/el_lugar_donde_vivo.pdf

<http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/proyecto-linguistico-centro/primaria-secundaria>

- En la medida de lo posible diseñar actividades dirigidas para apoyar y dar seguridad al alumnado.
- Plantear preguntas cerradas en los exámenes como los test de respuestas múltiples.
- Comprobar que el alumnado ha comprendido el material escrito que va a manejar y si es necesario explicárselo verbalmente.
- Las TIC pueden también facilitar la comprensión lectora en la mayoría de los casos. Existen materiales on-line que trabajan esta destreza en distinto grado, son de fácil acceso y son atractivos por lo que suelen constituir un elemento de motivación para el alumnado con NEAE.

Un ejemplo de ello se puede consultar en:

<http://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoescuela/recursosdigitales/category/educacion-primaria/comision-neae/12-03-comprension-del-lenguaje/>

Al igual que para atender a la diversidad es crucial ampliar y flexibilizar la propuesta metodológica, en la evaluación se imponen los mismos principios. Además de las medidas extraordinarias, la mera aplicación de medidas ordinarias puede establecer considerables mejoras en la atención a la diversidad en materia de CCL.

- Realizar una evaluación inicial sobre el tema que se va a trabajar.
- Incluir la evaluación continua en el contexto del aula, el trabajo diario, el interés y la participación.
- Flexibilizar y ampliar los tiempos en los que se evalúa.
- Proponer herramientas y procedimientos de evaluación variados (exámenes, trabajos, cuestionarios, entrevistas, pruebas objetivas, modificaciones en la forma de preguntar...).
- Evaluar contenidos mínimos.

- Utilizar la autoevaluación adaptada para alumnado NEAE (ver ejemplo de autoevaluación para alumnado TEA en anexo I).

LA PRODUCCIÓN ORAL

Cualquiera que sea el grado de dificultad que se presenta en el lenguaje, el apoyo visual es una herramienta y recurso de acompañamiento para promover el avance de las destrezas orales, tanto en la producción como en la comprensión para un número importante de alumnado NEAE. El uso de sistemas de Comunicación Alternativos o Aumentativos (CAA) se basan en el aprendizaje que conecta explícitamente el lenguaje hablado y lo visual, bien a través de signos manuales o gestos, bien a través del uso de lo gráfico (el dibujo, la foto, el pictograma). Los sistemas aumentativos se encargan de complementar al lenguaje oral cuando el alumnado por sí solo no siempre puede comunicarse de manera eficaz mientras que los sistemas alternativos se usan cuando el lenguaje oral no es comprensible o está ausente.

Entre los sistemas más usados se encuentran el Sistema Pictográfico de Comunicación, idea original de Mayer-Johnson (1981) y el sistema ASARAAC (<http://arasaac.org/index.php>), desarrollado por el portal aragonés de Comunicación Aumentativa y Alternativa, y de acceso y uso libre bajo licencia de Creative Commons.

Hoy en día, la tecnología ha revolucionado los sistemas aumentativos y alternativos de comunicación de tal manera que se han convertido en sistemas digitales donde tanto la imagen a todo color así como el vídeo facilitan el lenguaje. Con distintos formatos, se incorporan con facilidad a un teléfono móvil, una tablet, ordenador portátil etc. de manera que posibilitan la individualización del sistema para el alumno/a y su accesibilidad es cómoda e inmediata. La tecnología al servicio de la comunicación oral para la diversidad funcional se encuentran, por ejemplo, en los apps disponibles para el alumnado con Trastornos del Espectro del Autismo (TEA) en <http://www.appyautism.com/> Esta web incluye una amplia selección de aplicaciones con un buscador por categorías que te permite localizar dichos apps por plataformas de uso, dispositivo para su uso y categorías como aprendizaje, comunicación, emociones y comportamiento social entre otras.

Las dificultades en la producción oral varían en su grado de afectación no sólo entre las diversas NEAEs, sino dentro de un mismo trastorno o diversidad funcional. Es, por tanto, una tarea compleja hacer un análisis de las necesidades en producción oral y desarrollar unas sugerencias educativas, si se hace una mirada en conjunto. En cualquier caso, hay unos principios recurrentes en comunicación a detallar:

1. Algunos de los modelos de intervención para el desarrollo del lenguaje en alumnado NEAE está fundamentados en enfoques socio-pragmáticos. El desarrollo de la producción/interacción oral parte de un deseo de comunicar, desde las necesidades más básicas a los sentimientos más complejos. En este espectro, el alumnado de NEAE necesita un *interlocutor comprometido*, paciente y dispuesto a moverse dentro de los intereses del alumno para ayudarles a hacer este esfuerzo comunicativo.
2. La inclusión del alumnado NEAE propicia además una organización metodológica que favorece el agrupamiento heterogéneo en actividades de producción oral abiertas de manera que el trabajo cooperativo centraliza el aprendizaje. La elaboración de tareas cuyo producto final es

un juego de marionetas para los más pequeños, el uso de role-play o una dramatización permite adaptar y flexibilizar la producción oral del grupo clase.

3. Es necesario la elaboración de programas de distinta complejidad, que abarcan la menor o mayor complejidad comunicativa (situaciones comunicativas tempranas, peticiones, habla conversacional y por último, lenguaje abstracto y figurado) y que hace uso de un marco estructurado. En el inicio, por ejemplo, un alumno NEAE que comienza en el establecimiento de la conversación, cuenta con los especialistas que crean situaciones dirigidas y directas. Una vez han logrado que el alumnado NEAE adquiera ciertas habilidades lingüísticas conversacionales, pueden ser generalizadas a otros contextos y/o desarrolladas con más espontaneidad.

LA COMPRENSIÓN ORAL

El desarrollo de la comprensión oral es el pilar sobre el que se construye y crece la comunicación verbal. Tal y como se ha referido anteriormente con respecto a las destrezas escritas, las actividades –orales en este caso– más apropiadas pueden variar enormemente según a qué alumnado con NEAE se dirijan.

En el entorno escolar, puede haber alumnado NEAE que haga uso de un sistema CAA en su aula. En estos casos, es deseable que el centro facilite el acceso, la movilidad y la inclusión de este alumnado haciendo uso precisamente del mismo sistema para toda la cartelería, rótulos, etc. La presencia visible en el centro de los sistemas CAA permite que el resto del alumnado también se familiarice con la manera que otros compañeros se comunican y facilita que esa comunicación diaria pueda ser una realidad entre ellos.

El desarrollo de la comprensión oral en muchos casos parte de la eficacia en el uso del apoyo visual y/o el lenguaje escrito. La audición de un cuento en el aula de primaria dentro del grupo clase puede presentarse de tal manera que sea igualmente una oportunidad de aprendizaje y disfrute para un alumno NEAE como el resto de sus compañeros cuando se hace uso de:

1. Narración pausada donde se presta atención a elementos que facilitan la comprensión tal y como es la repetición de elementos sintácticos claves y énfasis en el acento prosódico y tónico.
2. Referencia a los apoyos visuales de manera *clara y precisa*. La audición del cuento “El ratón y el león” o “Schultüte” de la secuencia didáctica http://www.juntadeandalucia.es/educacion/descargasrecursos/plc/html/cil/conoces_mi_cla_se_gd.pdf va acompañada de la historia en viñetas (ver anexos II y III) de manera que el alumnado NEAE tiene un referente para su mejor comprensión.

La comprensión oral a través de la audición de narraciones con un *apoyo visual explícito* y con *pictograma* es posible con recursos como la selección de cuentos de <http://www.aprendicesvisuales.org/cuentos/> disponibles bajo Licencia Creative Commons 4.0. (BY-NC-SA). Esta combinación de apoyo visual y pictograma facilita en especial, la comprensión para el alumnado TEA aunque este material es también aconsejable para otro alumnado NEAE.

En múltiples ocasiones la facilitación de la comprensión de instrucciones de tareas en clase, transiciones a tareas distintas y rutinas diarias en general, pueden provocar ansiedad y frustración en el alumno

NEAE si no tiene una comprensión clara de aquello que se le pide que haga. En esta línea, la comprensión oral de la organización y estructura del día, al igual que el trabajo académico, necesita también de apoyos tales como *agendas y horarios con apoyo visual* y en ocasiones, la *presentación clara y adecuadamente secuenciada de instrucciones escritas* que acompañen a las instrucciones orales.

En múltiples ocasiones las instrucciones escritas de una tarea son leídas y ampliadas de manera oral. Esto no ayuda necesariamente al alumnado NEAE en el grupo-clase ya que puede terminar aún más confuso con instrucciones orales ampliadas. En la secuencia didáctica "I'm a reporter" de primaria http://www.juntadeandalucia.es/educacion/descargasrecursos/plc/html/primaria/i_am_a_reporter_adaptacion.pdf las instrucciones que acompañan a un actividad para escuchar una canción (ver anexo IV) han sido adaptadas para el alumnado NEAE de manera que sea a) el lenguaje sea claro y preciso, b) las instrucciones sean explícitas y breves, c) se presenta una estructura secuenciada de la actividad de manera que el alumno sepa exactamente lo que tiene que hacer y d) se cierra la actividad a través de opciones con apoyo visual. Estas características, independientemente que hablemos de destrezas escritas u orales, son igualmente necesarias cuando hay dificultades de comprensión.

Otras dificultades en la comprensión oral del lenguaje vienen de la mano de la competencia pragmática de la comunicación y pueden agravarse con la dificultad a la hora de interpretar los aspectos no verbales que acompañan al lenguaje. En el caso de trastornos específicos del lenguaje semántico-pragmático y trastornos similares, las dificultades del lenguaje afectan de manera importante las habilidades sociales y por tanto, su apropiada integración entre sus compañeros. Estas son algunas de las recomendaciones para el trabajo en competencia pragmática:

1. Es conveniente ayudar a este alumnado buscando siempre compañeros interlocutores adecuados que apoyan y valoran los esfuerzos comunicativos que hace el alumnado con NEAE.
2. En general, este alumnado NEAE necesita tiempo para expresarse y es imprescindible apoyar de manera positiva sus intentos comunicativos de manera que crezca en su autoestima y continúe sus esfuerzos.
3. Junto con los dos puntos anteriores, hay que enfatizar que el contexto-aula crea de manera natural situaciones de aprendizaje que, apoyados con la empatía y cooperación de los compañeros de aula, pueden dar lugar a avances significativos para el alumnado NEAE.
4. Introducción del alumnado NEAE en juegos apropiados con un nivel en las reglas de fácil comprensión.
5. Desarrollar programas de habilidades sociales específicamente conectados con el desarrollo del lenguaje. Entre las posibles actividades a realizar está la creación de historias sociales online, tales como "iniciamos una conversación" o "pedimos ayuda" en recursos tales como <http://www.educa2.madrid.org/web/albor/recursos> que te permite visualizar historias existentes o crear nuevas historias con viñetas propias.

PARA SABER MÁS

Para profundizar en la mejora de la CCL en el alumnado con NEAE se sugiere una relación bibliográfica de referencia para los interesados:

- Orden de atención a la diversidad de 2008 por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía.
- Instrucciones de 22 de Junio de 2015 de la Dirección General de Participación y Equidad, por las que se establece el protocolo de detección, identificación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y organización de la respuesta educativa.
- Cuadernos de Pedagogía nº 458 de Julio-Agosto 2015.
- Gómez Montes, J.M. (2005): "Pautas y estrategias para entender y atender la diversidad en el aula", en Pulso, 28, 199-214.
- "Hacer posible lo contrario ". Documento del ETPOEP del Servicio de Ordenación de Granada: (http://media.wix.com/ugd/3668fa_321e845a3eec4ff6b4970bda2eb30bf7.pdf)
- Gómez Montes, J.M. (2005): "Pautas y estrategias para entender y atender la diversidad en el aula", en Pulso, 28, 199-214.
- Proyecto Atlántida-Granada en <http://atlantidagranada.wix.com/granada> (último acceso 19 de octubre de 2015).
- García Morales, E. (2015): "Claves para la programación de aula". Proyecto Atlántida, 2015.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. "Educación Inclusiva. Iguales en la diversidad." en http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/126/cd/unidad_6/mo6_introduccion.htm (último acceso 17 de octubre de 2015).
- Mercer, N. (1997) *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós.
- Orientación Andújar: "Competencia lingüística" en <http://www.orientacionandujar.es/competencia-linguistica/> (último acceso 17 de octubre de 2015).
- Proyecto PAC: Programa didáctico inclusivo para atender en el aula al alumnado con necesidades educativas diversas. Una investigación evaluativa. Ministerio de Educación y Ciencia (Referencia: SEJ2006-01495/EDUC) disponible en <http://inie.ucr.ac.cr/investigacion/documentos-academicos?download=23:documento-programa-ca-ac-cooperar-para-aprender-el-programa-de-implementacion-del-aprendizaje-cooperativo-en-el-aula> (último acceso 18 de octubre 2015).

BIBLIOGRAFÍA

- Acceso del alumnado con sordera al currículo de las lenguas (2013), Gobierno Vasco, en http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-573/es/contenidos/informacion/dig_publicaciones_innovacion/es_escu_inc/adjuntos/16_inklusi_bitatea_100/100017c_Pub_EJ_sordera_bachillerato_c.pdf (último acceso 1 de marzo de 2016).
- Aguado, G. (1999): Trastorno específico del lenguaje. Retraso del lenguaje y disfasia. Málaga: Aljibe.
- APPYautism, (s.f), en <http://www.appyautism.com/> (último acceso 1 de marzo de 2016).
- Aprendices visuales (s.f), en <http://www.aprendicesvisuales.org/cuentos/> (último acceso 1 de marzo de 2016).
- Artigas, J. y Col. (2009): "El niño incomprendido". Editorial Amat. Barcelona.
- Calero García, M.D. et al.: El alumnado con sobredotación intelectual. Conceptualización, evaluación y respuesta educativa, Junta de Andalucía.
- Consejería de Educación de La Junta de Andalucía (2011). Proyecto Lingüístico de Centro, en http://www.juntadeandalucia.es/educacion/descargasrecursos/plc/html/primaria/i_am_a_reporter_adaptacion.pdf (último acceso 1 de marzo de 2016).
- Consejería de Educación de La Junta de Andalucía (2011). Proyecto Lingüístico de Centro, en http://www.juntadeandalucia.es/educacion/descargasrecursos/plc/html/cil/conoces_mi_clase_gd.pdf (último acceso 2 de marzo de 2016).
- Consejería de Educación, Juventud y Deporte (2001), en <http://www.educa2.madrid.org/web/albor/recursos> (último acceso 1 de marzo de 2016).
- Cuadrado Hierro, J. (s.f). Orienta2: Altas Capacidades Intelectuales, en <http://altascapacidadeshuelva.blogspot.com.es/> (último acceso 1 de marzo de 2016).
- FIAPAS (2012). Sordera infantil. Del diagnóstico precoz a la inclusión educativa, en http://prod-plat-fiapas.geaportal.com/EPORTAL_DOCS/GENERAL/FIAPAS/DOC-cw504ddf48cafae/GUIACODEPEH-2012.pdf (último acceso 1 de marzo de 2016).
- FIAPAS (2011). Apoyo a la comunicación oral en el ámbito educativo, en http://prod-plat-fiapas.geaportal.com/EPORTAL_DOCS/GENERAL/FIAPAS/DOC-cw5346a4afc9544/Manual_Apoyo_Comunicacion_Oral_Completo_2011.pdf (último acceso 1 de marzo de 2016).

- Gallego, C. y Ventura, M.P. (2007) "Actividades de ampliación para el alumnado de altas capacidades". Gobierno de Navarra.
- Guía para la atención educativa del alumnado con trastornos en el lenguaje oral y escrito, Junta de Extremadura.
- Los trastornos generales del desarrollo. Una aproximación desde la práctica. Los trastornos del espectro autista. Junta de Andalucía, en <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/~29070155/images/TGD/los%20trastornos%20del%20espectro%20autista.pdf> (último acceso 1 de marzo de 2016).
- Los trastornos generales del desarrollo. Una aproximación desde la práctica. El síndrome de Asperger. Respuesta educativa. Junta de Andalucía, en http://www.juntadeandalucia.es/averroes/~29070760/images/guias/asperger_2.pdf (último acceso 1 de marzo de 2016).
- Los trastornos generales del desarrollo. Una aproximación desde la práctica. Prácticas educativas y recursos didácticos. Junta de Andalucía, en http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portaaverroes/documents/10306/1751357/practicas_edyrec_volumen_03.pdf (último acceso 1 de marzo de 2016).
- Luckasson, R. y cols. (2002) "Mental Retardation. Definition, Classification and System of Supports (10th ed.). Washington, DC: American Association on Mental Retardation. pp. 10.
- Manual de atención al alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo por presentar: Discapacidad Intelectual, Junta de Andalucía, en <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/ishare-servlet/content/8cfd33bb-ed68-4ddd-a739-91ea2ccdb223> (último acceso 1 de marzo de 2016).
- Manual de atención al alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo por presentar: Trastornos Generales del desarrollo, Junta de Andalucía, en <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/etpcadiz/Documentos/Publicos/ANEE/MANUALES%20NEAE/05%20TRASTORNOS%20GENERALES%20DEL%20DESARROLLO.pdf> (último acceso 1 de marzo de 2016).
- Manual de atención al alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo por presentar: Discapacidad Auditiva, Junta de Andalucía, en <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/etpcadiz/Documentos/Publicos/ANEE/MANUALES%20NEAE/07%20DISCAPACIDAD%20AUDITIVA.pdf> (último acceso 1 de marzo de 2016).
- Manual de atención al alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo por presentar: Trastornos Generales del Desarrollo, Junta de Andalucía en <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/etpcadiz/Documentos/Publicos/ANEE/MANUALES%20NEAE/08%20TRASTORNOS%20GENERALES%20DEL%20DESARROLLO.pdf> (último acceso 1 de marzo de 2016).

[20NEAE/05%20TRASTORNOS%20GENERALES%20DEL%20DESARROLLO.pdf](#) (último acceso 1 de marzo de 2016).

- Manual de atención al alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo por presentar: Dificultades específicas de aprendizaje: DISLEXIA, Junta de Andalucía en http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/PSE/orientacionyatenci ondiversidad/educacionespecial/ManualdeatencionalalumnadoNEAE/1328017457098_dislexia.pdf (último acceso 1 de marzo de 2016).
- Manual de atención al alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo por presentar: Altas Capacidades Intelectuales, Junta de Andalucía en http://www.juntadeandalucia.es/averroes/~11006620/web/Nueva/archivos/paginas/archivos/EO E E%20C%C3%A1diz/Manuales%20ACNEAE_CEJA/pdf/02.pdf (último acceso 1 de marzo de 2016).
- Mercer, N. (2001). Palabras y mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos (trad. de G. Sánchez). Barcelona: Paidós. [V.O.: Words & Mind. Londres: Routledge, 2000].
- Mercer, N. (2004). Sociocultural discourse analysis: analysing classroom talk as a social mode of thinking. *Journal of Applied Linguistics*, 1 (2), 137-168.
- Propuesta de actividades para la estimulación del lenguaje oral en Educación Infantil, Junta de Andalucía.
- Red Española de Información sobre Educación (2012): "La atención al alumnado con dislexia en el sistema educativo en el contexto de las necesidades específicas de apoyo educativo" en <http://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2014/11/La-atencion-al-alumnado-con-dislexia.pdf> (último acceso 1 de marzo de 2016).
- Secuencias Didácticas AICLE, Junta de Andalucía, en <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/aicle> (último acceso 1 de marzo de 2016).
- Sprenger-Charolles, L. (2011): "Subtipos de dislexia en lenguas que difieren en la transparencia ortográfica: inglés, francés y español". *Escritos de Psicología*, Vol. 4, nº 2, pp. 5-16 Mayo-Agosto 2011 en <http://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2014/10/Subtipos-de-dislexia-en-lenguas-que-difieren-en-la-transparencia-ortogr%C3%A1fica.pdf> (último acceso 1 de marzo de 2016).
- Trastorno específico del lenguaje (TEL) en http://descargas.pntic.mec.es/cedec/atencion_diver/contenidos/dificultades/tel/ (último acceso 1 de marzo de 2016).

Autoría:

Equipo de Coordinación Pedagógica PLC

María José Álvarez Torres y María América Pérez Invernón

Edita:

Dirección General de Innovación

Consejería de Educación. Junta de Andalucía.

