

JUANA M.ª HERNÁNDEZ RODRÍGUEZ

# PROPUESTA CURRICULAR EN EL ÁREA DE LENGUAJE

Educación Infantil  
y alumnos con trastornos en la comunicación



## ÍNDICE

---

	<u>Págs.</u>
INTRODUCCIÓN .....	11
1. Descripción de las necesidades educativas especiales que presentan los alumnos y alumnas con trastornos de la comunicación .....	15
1.1 Alteraciones de la comunicación en autismo .....	17
1.2 Alteraciones de la comunicación en retraso mental y otras alteraciones .....	18
1.3 El continuo de los trastornos de la comunicación .....	20
2. Análisis del área de Comunicación y Representación de la Etapa Infantil y las necesidades educativas especiales .....	23
2.1 Introducción y objetivos .....	26
2.2 Bloques de contenido .....	28
2.3 Tipos de contenido .....	31
2.4 Principios metodológicos .....	34
2.5 Evaluación .....	37
3. Revisión de los diferentes programas y currículos de comunicación y lenguaje más usados. Análisis de los enfoques psicopedagógicos .....	39
3.1 Qué enseñar .....	42
3.2 Cuándo enseñar .....	45
3.3 Cómo enseñar .....	45
3.4 Análisis de los programas .....	47
– «La enseñanza de la comunicación espontánea. TEACCH». Watson, 1989 .....	50
– «Programa para la adquisición de las primeras etapas del lenguaje. PAPEL». Kent y otros 1982 .....	50
– «Programa de Comunicación Total». Schaeffer y otros, 1980 .....	52
– «Ejercicios de lenguaje para niños y niñas con dificultad del habla». Jeffrey y Conkey, 1979 .....	52
– «Un enfoque pragmático para incrementar el lenguaje». Beisler y Tsai, 1983 .....	55

– «Guía Portage de Educación Preescolar». Bluma, 1978 .....	55
– «El desarrollo del lenguaje mediante modificación de conducta». Lovaas, 1977 .....	57
– «Enseñanza de niños y niñas con trastornos del desarrollo». Lovaas, 1981 .....	57
4. Los actos comunicativos. Descripción y evaluación de las dimensiones comunicativas y lingüísticas .....	59
4.1 Dimensiones de los actos comunicativos .....	61
4.2 Análisis y evaluación de las dimensiones: La «Evaluación de la Comunicación» (ECO) .....	63
1. Dimensión uso: A. Las funciones comunicativas; B. La respuesta a la comunicación; C. Interacción y conversación .....	65
2. Dimensión contexto .....	69
3. Dimensión modalidad .....	69
<i>Cuestionario «Evaluación de la comunicación» (ECO)</i> .....	73
• <i>Estructura de la evaluación</i> .....	74
• <i>Hoja-resumen</i> .....	75
• <i>Apartado A: Funciones comunicativas</i> .....	76
• <i>Apartado B: Respuesta a la comunicación</i> .....	82
• <i>Apartado C: Interacción y conversación</i> .....	85
• <i>Apartado D: Contexto</i> .....	89
4. Dimensión vocabulario. Cuestionario de evaluación .....	93
5. Dimensión formal .....	99
5. Propuesta curricular. Proceso de concreción de los componentes del currículo .....	101
5.1 Adecuación de los objetivos generales del área .....	103
5.2 Secuenciación de los objetivos: 0-1; 1-3 años .....	108
5.3 Secuencia y organización de los contenidos .....	110
1. Desarrollo de los contenidos de etapa .....	110
2. Secuencia de los contenidos: 0-1; 1-3 y 3-6 años .....	117
3. Organización de los contenidos en cada ciclo .....	126
5.4 Concreción de las orientaciones metodológicas .....	133
1. Las situaciones de comunicación .....	133
2. Estructuración de las situaciones comunicativas .....	136
3. Priorización de la enseñanza natural .....	137
4. Priorización de las técnicas de enseñanza natural .....	139
4.1 Procedimiento de incitación y modelado .....	140
4.2 Procedimiento de espera estructurada .....	141
4.3 Enseñanza incidental .....	142
5.5 Organización de los recursos personales, espaciales y materiales .....	144
1. Organización de los espacios .....	144
2. Organización de los materiales .....	145
3. Organización de los elementos personales .....	146
Bibliografía .....	149

## INTRODUCCIÓN

---

**L**A inclusión del área de Comunicación y Representación en el Currículo Oficial (CO) (MEC, 1992 a y b) para la Etapa Infantil constituye un reflejo de los enfoques evolutivos y pragmáticos desarrollados en las últimas décadas, que asignan un papel decisivo en el desarrollo a las pautas comunicativas y representacionales. Esta importancia proviene del hecho de que el lenguaje cumple un papel fundamental en el proceso de educación del niño/a, de tal forma que la adquisición de determinados niveles comunicativos y capacidades representacionales es requisito para el desarrollo de otras funciones y, muy en especial, de pautas de relación social que se requieren en los contextos de enseñanza-aprendizaje.

Dado el carácter abierto del CO, la Administración sólo define los objetivos y contenidos de etapa, siendo preciso concretarlos y definirlos en los centros. El profesorado tiene que planificar a partir de ese currículo un proyecto curricular, unas programaciones y unas adaptaciones curriculares individualizadas. Con ello se pretende, por una parte, proporcionar un marco curricular común —no homogéneo— para todos los alumnos/as, con posibilidades de adecuación a diferentes contextos y alumnos/as y, por otra parte, dar más autonomía a los centros.

Sin embargo, la falta de una tradición previa en el desarrollo de propuestas curriculares relacionadas con esta área puede dificultar su realización efectiva en los contextos reales de la escuela. De este modo, sucede que para los profesores de la Escuela Infantil, el área de Comunicación y Representación, que es considerada básica en el momento evolutivo al que atienden, puede ser difícil de desarrollar de forma explícita.

Por otra parte, los profesionales de la Educación Especial, ante la tarea de realizar una lectura del CO que permita su contextualización y adaptación a las características específicas de los alumnos/as con necesidades especiales, se enfrentan a un proceso laborioso, en el que precisan de pautas y criterios que, a modo de referente, permitan desarrollar efectivamente los proyectos curriculares y las programaciones de aula.

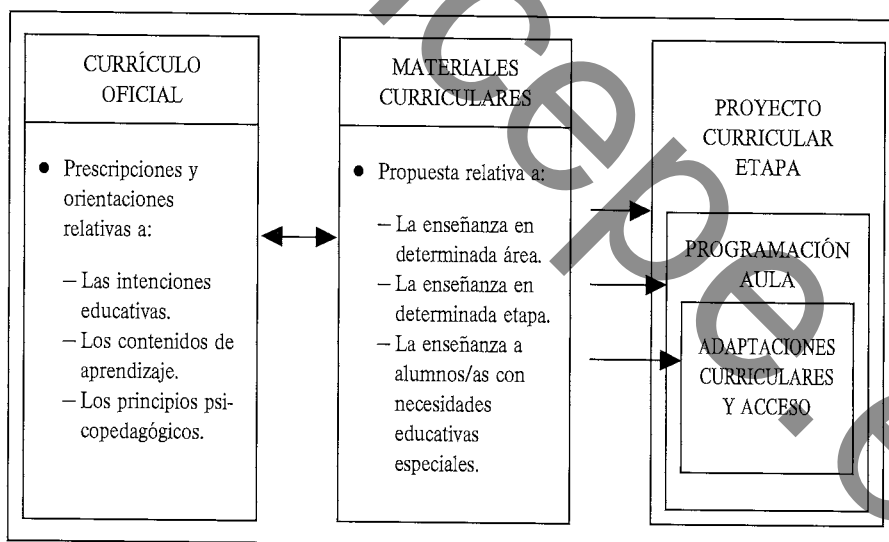
En este sentido, existe una población escolar, no despreciable en número (22/10.000), compuesta por niños/as que tienen trastornos y limitaciones importan-

tes, tanto en las capacidades y funciones comunicativas como en las de representación y empleo de símbolos. Para esta población, resulta especialmente urgente y relevante el desarrollo de propuestas curriculares, donde se establezcan unos objetivos más explícitos, un mayor desarrollo de los contenidos y unas orientaciones pedagógico-didácticas más concretas.

Por tanto, conviene invertir nuestros esfuerzos en elaborar materiales de desarrollo curricular, que cubran el vacío curricular existente entre las orientaciones generales del CO y la práctica educativa, y que orienten en la respuesta adecuada a las necesidades educativas especiales de los alumnos/as en el marco del planteamiento de la educación establecido por la LOGSE (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo).

Como señalan Del Carmen y Zabala (1991), uno de los factores necesarios para favorecer e impulsar un proceso de desarrollo curricular en los centros educativos es la creación de materiales curriculares, elaborados desde o a partir de la Administración Educativa y otras instituciones, que sean coherentes con los planteamientos del CO. Precisamente es en este contexto, donde ubicamos la tarea de elaborar esta Propuesta Curricular en el área de Comunicación y Representación, que ilustramos a continuación de forma gráfica:

### NIVELES DE CONCRECIÓN CURRICULAR Y MATERIALES CURRICULARES



Las flechas bidireccionales representan la búsqueda constante de una mayor continuidad y coherencia entre Currículo Oficial, Proyecto Curricular, Programación y Adaptaciones. Los materiales curriculares desempeñan a menudo un papel mediador entre el CO y los restantes niveles de concreción curricular y, en el caso de la Educación Especial, pueden ser un referente más adecuado.

Éstas fueron las principales razones que llevaron a elaborar la Propuesta Curricular, cuyos objetivos y principales características son:

- La propuesta pretende dar respuesta a cómo fomentar desde la escuela el desarrollo y uso de las capacidades comunicativas y lingüísticas en niños/as de 0 a 6 años, cuya edad cronológica puede ser mayor, que presentan alteraciones de la comunicación (autismo, retraso mental, trastornos generalizados del desarrollo...) y a quienes la escuela debe proporcionar experiencias estructuradas e intencionadas que posibiliten el aprendizaje y amplíen el uso del lenguaje.
- La opción pragmática que hace el Currículo Oficial del lenguaje es el marco idóneo para dar respuesta a las necesidades educativas especiales. Por tanto, el punto de partida de esta propuesta curricular ha sido el Currículo Oficial, en concreto el área de Comunicación y Representación de la Etapa Infantil, con el objetivo básico de secuenciar, desarrollar y concretar los contenidos a través de los cuales se trabaja la comunicación y el lenguaje.
- Los contenidos desarrollados no sólo hacen referencia al lenguaje oral, sino también a la adquisición de un lenguaje que permita cumplir en el mayor grado posible las mismas funciones que el lenguaje oral. Otros contenidos referidos a medios de representación no lingüística (expresión plástica, expresión musical, expresión corporal...) no han sido abordados en esta propuesta curricular.
- El diseño curricular se ajusta en terminología, concepción psicopedagógica y elementos a contemplar a lo planteado en el Currículo Oficial y es compatible con los principios allí establecidos. Se ha optado por un modelo de diseño curricular similar al del Currículo Oficial, debido a su gran potencialidad instrumental.
- La presente propuesta curricular no es una propuesta de programación, sino un instrumento que puede orientar en la elaboración del proyecto curricular, en la programación del aula, y/o servir de base a la elaboración de adaptaciones curriculares individualizadas en temas relacionados con la comunicación y el lenguaje.
- Para facilitar la evaluación y la propuesta de adaptaciones curriculares individuales se ha desarrollado un cuestionario de «Evaluación de la Comunicación» (ECO), cuya finalidad es recoger información acerca de las habilidades comunicativas espontáneas y de su uso en el contexto habitual. Las habilidades comunicativas que se evalúan forman parte de los contenidos curriculares propuestos en el área.

La Propuesta Curricular se estructura del modo siguiente: el capítulo 1 describe, a grandes rasgos, la población a la que va dirigida esta propuesta curricular y las dificultades que presentan en el aprendizaje de contenidos relacionados con la comunicación y el lenguaje, y sus necesidades educativas especiales.

A continuación se estudia qué planteamiento se hace desde el Currículo Oficial del tema de la comunicación y el lenguaje, qué opciones educativas se derivan de tal

concepción y en qué medida se contempla la realidad de los alumnos/as con necesidades educativas especiales. Por tanto, el capítulo 2 está dedicado al análisis pormenorizado del área de Comunicación y Representación que el profesorado debe conocer a fondo antes de tomar cualquier decisión de adecuación y de adaptación.

En el capítulo 3 se revisan el qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar de los programas de comunicación y lenguaje que actualmente se usan para intervenir fundamentalmente con estas poblaciones, con el fin de insertar en el CO aquellas aportaciones que se derivan de otros campos o disciplinas y que aportan una visión complementaria, pero igualmente necesaria de los procesos educativos. Además, se hace un análisis individual de aquellos programas que tienen más incidencia.

El capítulo 4 ofrece el marco teórico en el que se basa la propuesta curricular. Nos detenemos a analizar las dimensiones comunicativo-lingüísticas presentes en todo acto comunicativo, ya que tales dimensiones constituyen los ejes de progresión que permiten secuenciar los objetivos y contenidos. Además, para dar un carácter más aplicado, junto al análisis de las dimensiones, presentamos el cuestionario «Evaluación de la Comunicación» (ECO), cuya finalidad es recoger la información necesaria sobre el desarrollo de los contenidos comunicativos.

El capítulo 5 está dedicado enteramente a la propuesta de secuenciación de objetivos y contenidos, a las concreciones metodológicas y a la organización de los materiales, los espacios y los recursos personales. Se propone una secuencia en ciclos educativos: primer ciclo 0-3 y segundo ciclo 3-6 años, haciendo un apartado especial de consideraciones para el primer año, dado que tres años es un período demasiado largo y que el primer año tiene su propia especificidad. También se desarrollan los criterios de secuenciación que han de ser útiles para los maestros y educadores al ordenar la continuidad y progresión de los elementos curriculares a lo largo de la etapa.

**DESCRIPCIÓN DE LAS NECESIDADES  
EDUCATIVAS ESPECIALES  
QUE PRESENTAN LOS ALUMNOS  
Y ALUMNAS CON TRASTORNOS  
DE LA COMUNICACIÓN**

**1.1 Alteraciones de la comunicación en autismo.**

**1.2 Alteraciones de la comunicación en retraso mental y otras alteraciones.**

**1.3 El continuo de los trastornos de la comunicación.**



- ¿A qué alumnos/as nos estamos refiriendo cuando hablamos de trastornos de la comunicación?
- ¿A qué población dirigimos nuestra propuesta curricular?

**S** I aceptamos que la comunicación es un proceso de desarrollo de origen social y que el lenguaje oral es el vehículo para llevar a cabo actos de comunicación, nos encontramos con un grupo de alumnos/as que —aun teniendo déficits distintos— tienen alterado el desarrollo del proceso de la comunicación. Son personas que, aunque cuenten potencialmente con la posibilidad del lenguaje oral, desconocen su valor como herramienta de comunicación.

Así ocurre que muchos niños/as con déficits distintos (autismo, retraso mental, trastornos generalizados del desarrollo...) pueden beneficiarse de las mismas condiciones educativas y requerir el mismo tipo de respuesta, porque las dificultades que presentan en el aprendizaje de contenidos relacionados con la comunicación y el lenguaje son similares, y por tanto las necesidades educativas comunes.

Por tanto, el abordaje que hacemos va más allá del déficit, agrupando bajo la denominación, un tanto artificial —aunque operativa—, de «alteraciones de la comunicación» a alumnos/as que, aun teniendo déficits distintos, van a necesitar adaptaciones semejantes en el qué, cómo y cuándo enseñar/evaluar en el área de comunicación, y que por tanto van a ser los destinatarios de la propuesta curricular.

A continuación se analiza, en términos genéricos, cómo se manifiestan los problemas de comunicación en cada una de estas deficiencias, para luego encontrar el nexo de unión que justifica su abordaje conjunto.

### **1.1 LAS ALTERACIONES DE LA COMUNICACIÓN Y EL LENGUAJE EN AUTISMO**

Desde que Kanner describiera, por primera vez, el síndrome del autismo en 1943, han sido muy variadas y discrepantes las definiciones ofrecidas por distintos clínicos e investigadores; sin embargo, todas ellas coinciden en señalar las alteraciones del lenguaje como fundamentales en la identificación del autismo.

Y así, en la definición que aporta la DSM IV (APA, 1994), que es una de las más consensuadas y usadas actualmente, se señalan las siguientes alteraciones como básicas y centrales del autismo:

- Deterioro cualitativo en la interacción social.
- Deterioro en la comunicación y en las actividades imaginativas.
- Repertorio muy restringido de las actividades y los intereses.

Por tanto, las alteraciones del lenguaje siguen manteniéndose como rasgos necesarios y criterios (en el aspecto diagnóstico), aunque con distinta significación. En un principio, estas alteraciones fueron interpretadas en términos de habla y de retraso del lenguaje, pero es evidente que los rasgos característicos aluden a la desviación más que al retraso en el desarrollo, y los déficits se extienden más allá del habla a muchos aspectos del proceso comunicativo. Realmente, los factores estrictamente lingüísticos (por ejemplo, el uso de la gramática) están menos afectados. Más bien, parece ser un déficit básico en la capacidad para usar el lenguaje con fines comunicativos.

Uno de los hallazgos más consistentes, que se han encontrado al estudiar la comunicación en el autismo, es la existencia de un perfil de funciones pragmáticas, caracterizado por la escasa o nula presencia de actos comunicativos con función declarativa frente a un nivel más o menos normal de actos comunicativos con función imperativa (i.e. encaminados a conseguir ciertos objetos o situaciones, a través de los otros). A diferencia de estos últimos, los declarativos no tratan de lograr cambios tangibles en el medio, sino cambios en los estados mentales de los otros. Su objetivo es el de compartir el interés y la experiencia con respecto a ciertos objetos o situaciones del medio.

En este trastorno se observa claramente que una competencia en lenguaje oral no significa necesariamente un nivel de competencia semejante en cuanto a comunicación. La alteración de la comunicación se centra fundamentalmente en el componente pragmático. El uso del lenguaje tiene mucho que ver con una adecuada competencia metarrepresentacional, con una teoría de la mente, con la capacidad de tener en cuenta los conocimientos, deseos, creencias, intenciones... de los otros. El niño/a con autismo, a diferencia de otros, no parece transmitirnos sus estados mentales a través de sus actos de comunicación. No es que no se comunique, como se ha dicho tantas veces, lo que sucede, en muchas ocasiones, es que se comunica, pero de un modo especial. Permanece fuera de la trama de intenciones y estados de la mente, que subyacen a las interacciones humanas habituales.

## **1.2 LAS ALTERACIONES DE LA COMUNICACIÓN Y EL LENGUAJE EN RETRASO MENTAL Y OTRAS ALTERACIONES**

El patrón de alteraciones, que ofrecen los cuadros de autismo (deficiencia social severa, anomalías del lenguaje, conductas ritualizadas y deficiencias simbólicas), constituye un perfil anómalo que se observa también en otras deficiencias del desa-

rollo, y muy en especial en aquellas que se caracterizan por limitaciones importantes en las capacidades sociales y comunicativas. Un hecho evidente es que en la DSM-IV el autismo se incluye dentro de la categoría «trastornos generalizados del desarrollo», junto al trastorno de desarrollo de inicio en la niñez y trastornos atípicos del desarrollo. Dicho en otras palabras, las características autistas pueden presentarse en otras muchas personas además de las que tienen el síndrome de Kanner.

Este enfoque es el que surge de un importante estudio sobre la incidencia de deficiencias sociales severas en la niñez, realizado por L. Wing y J. Gould (1979) en un barrio londinense. Estas autoras demostraron que —prescindiendo de la etiqueta de autismo— en el 86 por 100 de los niños/as con cocientes intelectuales menores de 19 y en el 42 por 100 de los que tenían cocientes de 20-49 suele darse una asociación consistente entre: 1) las alteraciones de la capacidad de relación social; 2) las alteraciones de la comunicación, tanto verbal como no verbal, y 3) las deficiencias de imaginación y juego simbólico, con presencia de conductas inflexibles, rituales y estereotipadas.

En esa investigación, se puso de manifiesto que esta tríada de alteraciones es muy característica de los cuadros de deficiencia social severa, y no sólo del autismo. La incidencia de cuadros con estas alteraciones era de 22,1/10.000 niños/as en edad escolar, mientras que la de autismo era de 2-4/10.000, y son tanto más frecuentes cuanto más bajo es el nivel intelectual.

En concreto, las personas con retraso mental en el área de Comunicación y Lenguaje suelen manifestar escasa reactividad e iniciativa en las interacciones, uso del lenguaje a menudo estereotipado y no adecuado al contexto, bajos niveles de comunicación y escasa utilización del lenguaje para las distintas funciones: el lenguaje está orientado a la expresión de deseos y a la actuación sobre el medio, estando más limitadas las funciones de investigación, información e imaginación de la realidad.

De otro lado, este déficit de la comunicación en el retraso mental se caracteriza más bien por un desarrollo lentificado, y no tanto por un desarrollo desviado como sucede en el autismo. El desarrollo lentificado sigue las mismas etapas que en los normales, aunque no llega a completarse y no es homogéneo (Rondal, 1982). A pesar de esta diferencia, la intervención en uno y otro caso debe tomar como referente el desarrollo normal. Los niños/as con alteraciones sociales y comunicativas graves, con autismo, así como gran parte de los que presentan retraso mental, pueden beneficiarse de las mismas condiciones educativas y requerir muy frecuentemente el mismo tipo de respuesta educativa.

Por tanto, lo importante desde el punto de vista educativo no es el déficit, el saber que un alumno/a tiene o no autismo, aunque es evidente que nos va a servir como factor explicativo de sus dificultades. Por otra parte, debemos tener presente tal déficit con el fin de prevenirlo y atenderlo adecuadamente. No obstante, lo fundamental es traducir la dificultad, el déficit, en necesidades educativas, ya que alumnos/as con déficits distintos pueden representar dificultades de aprendizaje similares.

### 1.3 EL CONTINUO DE LAS ALTERACIONES DE LA COMUNICACIÓN

En general, las personas que presentan las «características autistas» (trastornos profundos del desarrollo, deficiencias sociales graves, retraso mental...), y los autistas en particular, presentan anomalías tan diversas y complejas del lenguaje que difícilmente admiten una caracterización escueta.

No es posible describir una problemática similar para todas estas personas, ya que las alteraciones del lenguaje constituyen un continuo cuyos dos polos son los siguientes:

- A un lado del continuo podemos situar a los alumnos/as con autismo y alteraciones similares con un mutismo total (con ausencia total de vocalizaciones) o mutismo funcional (las vocalizaciones son empleadas con propósito de autoestimulación, sin intención comunicativa) que presentan también un retraso severo o profundo del desarrollo, lo que constituye globalmente alrededor del 75 por 100 de los casos de autismo. Otra característica obvia junto al mutismo es la sordera aparente, con una falta de respuesta a muchos sonidos y particularmente al habla.

Los autistas sin lenguaje funcional y demás deficientes pueden presentar patrones muy diversos en sus capacidades de comprensión lingüística y gestual. Tienen dificultades en la comprensión de consignas sin claves gestuales o situacionales y en la comprensión de las intenciones que transmiten las emisiones. Todos presentan serias deficiencias de comprensión no sólo del lenguaje, sino de las formas simbólicas en general, y de las situaciones sociales. Por lo demás, presentan pautas muy diversas de desarrollo comunicativo, y oscilan entre la ausencia total de intención comunicativa y el empleo de conductas instrumentales y comunicativas preverbiales (del tipo de empujar al adulto, llevar sus manos para conseguir un objeto...) en condiciones muy restrictivas y selectivas.

- En el otro polo del continuo, los patrones de déficit y alteración son igualmente variados. Aquí podemos situar a los autistas y trastornos similares que desarrollan algún lenguaje, con competencia lingüística en crecimiento, con posibles emisiones creativas, construcciones sintácticas adecuadas, más o menos complejas en función de la edad, que coexisten generalmente con ecolalias comunicativas o no. Son personas con C.I. superior a 70, en algunos casos normal y que, de manera comparable al primer grupo, se involucran espontáneamente con baja frecuencia en interacciones verbales y no verbales, y cuando lo hacen son muy malos conversadores.

También en este caso, autismo y deficiencias similares con lenguaje, pueden observarse algunas pautas comunes o extraordinariamente frecuentes: siempre está presente —en mayor o menor grado— alguna dificultad de comprensión, en especial (pero no únicamente) de los aspectos intencionales de las emisiones; las pautas de conversación son extremadamente limitadas, con muy poca reciprocidad; las funciones cumplidas por el lenguaje son extremadamente limitadas, y se observan en ellas carencias muy llamativas, tales

como la falta de narraciones espontáneas, las limitaciones en el diálogo y el escaso desarrollo de todas las formas discursivas de matiz declarativo; el niño/a se comunica para obtener lo que necesita, raras veces para compartir sus experiencias o escuchar lo que otros dicen, o —en niños/as mayores— para hablar de sus propios intereses obsesivos (que distancia hay de una ciudad a otra, en qué dirección está esto...).

Las palabras de contenido abstracto y los verbos mentales suelen estar ausentes de su lenguaje; es muy frecuente la emisión de frases complejas de carácter ecolálico, cuya funcionalidad puede ser variable; también es muy común la inversión de pronombres personales o personas verbales, que indica una especial dificultad para tratar los términos deícticos del lenguaje. Finalmente, las alteraciones prosódicas, con una producción de aspecto «monótono» o «automático», no matizada en cuanto a la entonación, o con perturbaciones obvias de volumen y ritmo, son comunes también.

Es evidente, por tanto, que no existe ningún síntoma lingüístico específico que sea exclusivo del autismo. Aunque rasgos tales como la ecolalia, las emisiones estereotipadas, la inversión de formas deícticas, las deficiencias de comprensión y las anomalías prosódicas sean muy comunes en este síndrome, también se observan, aunque generalmente en menor cuantía, en niños/as con deficiencia mental o trastornos específicos del lenguaje.

Por otra parte, independientemente del grado de competencia lingüística, en ambos extremos del continuo hay siempre dificultades comunicativas, que afectan tanto al uso como a la comprensión del lenguaje, y a la comunicación no verbal.

En conclusión, a la hora de desarrollar la propuesta curricular se tendrán en cuenta no las necesidades derivadas de un déficit concreto, sino aquellas que son comunes a varios déficits, y que demandan medidas educativas similares para organizar los contextos educativos y abordar el proceso de concreción curricular.

**L**A Propuesta Curricular se estructura del modo siguiente: el capítulo 1 describe, a grandes rasgos, la población a la que va dirigida esta propuesta curricular y las dificultades que presentan en el aprendizaje de contenidos relacionados con la comunicación y el lenguaje, y sus necesidades educativas especiales.

**A** continuación se estudia qué planteamiento se hace desde el Currículo Oficial del terna de la comunicación y el lenguaje, qué opciones educativas se derivan de tal concepción y en qué medida se contempla la realidad de los alumnos y las alumnas con necesidades educativas especiales. Por tanto, el capítulo 2 está dedicado al análisis pormenorizado del área de Comunicación y Representación que el profesorado debe conocer a fondo antes de tomar cualquier decisión de adecuación y de adaptación.

**E**n el capítulo 3 se revisan el qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar de los programas de comunicación y lenguaje que actualmente se usan para intervenir fundamentalmente con estas poblaciones, con el fin de insertar en el CO aquellas aportaciones que se derivan de otros campos o disciplinas y que aportan una visión complementaria, pero igualmente necesaria de los procesos educativos. Además, se hace un análisis individual de aquellos programas que tienen más incidencia.

**E**L capítulo 4 ofrece el marco teórico en el que se basa la propuesta curricular. Nos detenemos a analizar las dimensiones comunicativo-lingüísticas presentes en todo acto comunicativo, ya que tales dimensiones constituyen los ejes de progresión que permiten secuenciar los objetivos y contenidos. Además, para dar un carácter más aplicado, junto al análisis de las dimensiones, presentamos el cuestionario «Evaluación de la Comunicación» (ECO), cuya finalidad es recoger la información necesaria sobre el desarrollo de los contenidos comunicativos.

**E**L capítulo 5 está dedicado enteramente a la propuesta de secuenciación de objetivos y contenidos, a las concreciones metodológicas y a la organización de los materiales, los espacios y los recursos personales. Se propone una secuencia en ciclos educativos: primer ciclo 0-3 y segundo ciclo 3-6 años, haciendo un apartado especial de consideraciones para el primer año, dado que tres años es un período demasiado largo y que el primer año tiene su propia especificidad. También se desarrollan los criterios de secuenciación que han de ser útiles para el profesorado al ordenar la continuidad y progresión de los elementos curriculares a lo largo de la etapa.



COLECCIÓN

**EDUCACIÓN ESPECIAL Y DIFICULTADES DE APRENDIZAJE**