

Guía de actuaciones educativas en el ámbito de la comunicación y el lenguaje

Coordinación

VÍCTOR ACOSTA RODRÍGUEZ
ANA MARÍA MORENO SANTANA

Materiales curriculares

Cuadernos de aula

EDUCACIÓN INFANTIL, PRIMARIA,
SECUNDARIA OBLIGATORIA
Y BACHILLERATO

Guía de actuaciones educativas en el ámbito de la comunicación y el lenguaje

Coordinación

VÍCTOR ACOSTA RODRÍGUEZ
ANA MARÍA MORENO SANTANA
(UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA)

MARCOS CÁMARA BARROSO
ANA ROSA COELLO MARRERO

JOSÉ LUIS MESA SUÁREZ
(DIRECCIÓN GENERAL DE ORDENACIÓN
E INNOVACIÓN EDUCATIVA)

Autoría

Víctor Acosta Rodríguez
Ana Rosa Coello Marrero
Naira María Fariña Hernández
Mercedes Lorenzo Pérez
José Luis Mesa Suárez
Ana María Moreno Santana
Teresa Novoa Viñuela
Ana María Pérez Caramés
Francisca Oropesa Caballero
Isabel Quevedo Rodríguez



Gobierno de Canarias
Consejería de Educación,
Universidades, Cultura y Deportes
Dirección General de Ordenación
e Innovación Educativa

Colección: MATERIALES CURRICULARES. CUADERNOS DE AULA

Título: GUÍA DE ACTUACIONES EDUCATIVAS EN EL ÁMBITO DE LA COMUNICACIÓN Y EL LENGUAJE

Edita: © CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, UNIVERSIDADES, CULTURA Y DEPORTES DEL GOBIERNO DE CANARIAS
DIRECCIÓN GENERAL DE ORDENACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA

Coordinación: Víctor Acosta Rodríguez
Ana María Moreno Santana
(Universidad de La Laguna)

Marcos Cámara Barroso
Ana Rosa Coello Marrero
José Luis Mesa Suárez
(Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa)

Autores y autoras: VÍCTOR ACOSTA RODRÍGUEZ
ANA ROSA COELLO MARRERO
NAIRA MARÍA FARIÑA HERNÁNDEZ
MERCEDES LORENZO PÉREZ
JOSÉ LUIS MESA SUÁREZ
ANA MARÍA MORENO SANTANA
TERESA NOVOA VIÑUELA
ANA MARÍA PÉREZ CARAMÉS
FRANCISCA OROPESA CABALLERO
ISABEL QUEVEDO RODRÍGUEZ

Fotomecánica e impresión: NUEVA GRÁFICA, S.A.L.
nuevagrafica@nuevagrafica.e.telefonica.net

Encuadernación: EDICIONES CANARICARD

Depósito legal: TF-2.421/2007

ISBN: 978-84-691-0695-2

Presentación

La actividad educativa regulada desde los distintos marcos normativos, especialmente desde la Ley Orgánica de Educación y sus posteriores desarrollos, incluidos los de esta Comunidad Autónoma, presta especial atención a los procesos de adquisición y desarrollo de las competencias básicas, concediendo relevancia a la comunicación lingüística.

Con el fin de que el alumnado mejore sus niveles de competencia en el ámbito de la comunicación y el lenguaje desde una perspectiva inclusiva de atención a la diversidad, y con la idea de proporcionar a la comunidad educativa herramientas que favorezcan el trabajo colaborativo en la práctica diaria, se presenta este documento de trabajo, promovido y realizado por esta Dirección General en colaboración con un equipo de profesorado de la Universidad de La Laguna, experto en este campo de investigación.

Los objetivos de la *Guía de actuaciones educativas en el ámbito de la comunicación y el lenguaje* han sido varios. Por un lado, responder a la necesidad de establecer un marco de actuación común en nuestra Comunidad Autónoma para los distintos agentes educativos y, en especial, para los especialistas en comunicación y lenguaje, integrados en los centros educativos y equipos de orientación educativa y psicopedagógicos. Por otro lado, establecer una guía para una evaluación integrada de las necesidades educativas del alumnado, derivadas de los distintos niveles de competencia en sus habilidades comunicativas y lingüísticas, por lo determinantes que éstas resultan en la representación, interpretación y comprensión de la realidad y, en consecuencia, de la tarea escolar. Un desarrollo ajustado de las mismas favorecerá sin duda el progreso y éxito escolar.

El modelo que se propone plantea abordar, de una forma gradual, las dificultades del alumnado, desde una perspectiva contextualizada y transdisciplinar, identificando clara, conjunta y coordinadamente sus necesidades, y facilitando estrategias para su solución.

La propuesta de acciones educativas en el ámbito de la comunicación y el lenguaje que recoge esta guía puede considerarse pionera en nuestro país y pretende implicar a la comunidad educativa en la evaluación, la reflexión y la revisión continua de la práctica docente, de manera que la mejora de los niveles de logro del alumnado en sus competencias básicas sea un objetivo permanente para todos y todas.

Guillermo Melián Sánchez
DIRECTOR GENERAL DE ORDENACIÓN
E INNOVACIÓN EDUCATIVA

Índice

INTRODUCCIÓN	11
1. ADQUISICIÓN Y DESARROLLO DEL LENGUAJE Y SUS DIFICULTADES	15
1.1. Aproximación teórica	15
1.2. Dificultades en los distintos componentes del lenguaje	17
2. PRINCIPALES DIFICULTADES DE LA COMUNICACIÓN Y EL LENGUAJE EN CONTEXTOS EDUCATIVOS	19
3. EL PAPEL DE LOS PROFESIONALES: el trabajo colaborativo en la evaluación del lenguaje	27
4. DETECCIÓN, IDENTIFICACIÓN Y EVALUACIÓN DE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS EN LA COMUNICACIÓN Y EL LENGUAJE EN CONTEXTOS EDUCATIVOS	29
4.1. Proceso de evaluación e identificación de necesidades	29
4.2. Qué evaluar	31
4.3. Cómo evaluar	33
4.4. Dónde evaluar	35
4.5. Quiénes evalúan	35
5. LA ACCIÓN EDUCATIVA ANTE LAS DIFICULTADES EN LA COMUNICACIÓN Y EL LENGUAJE	37
5.1. Principios generales de intervención	37
5.2. Propuestas de acción educativa	37
5.3. Algunas técnicas para orientar la intervención en los distintos componentes del lenguaje	38
5.4. Sistemas de facilitación	40
6. ANEXOS	43
Anexo 1. Guía de los procesos de adquisición y desarrollo de la comunicación y el lenguaje	43
Anexo 2. Inventario de las competencias comunicativo lingüísticas en Educación Infantil	47
Anexo 3. Cuestionario para la identificación de las dificultades en la comunicación y el lenguaje	49
Anexo 4. Guión de observación para el aula ordinaria	50
Anexo 5. Guión de entrevista para el profesorado	52
Anexo 6. Guión de entrevista para la familia	53
Anexo 7. Modelo de comunicación a la familia de la necesidad de llevar a cabo una evaluación específica de la comunicación y el lenguaje	54
Anexo 8. Modelo de informe de la evaluación de la comunicación y el lenguaje	55
Anexo 9. Modelo de informe de seguimiento	56
Anexo 10. Lectura emergente	57
7. BIBLIOGRAFÍA	59

Introducción

Durante los últimos años, la educación escolar ha sido objeto de una revisión, debate y reflexión profundos, que culminaron con la reciente promulgación de la LOE (2/2006 de 3 de mayo). Es en esta Ley en la que se sustenta nuestro trabajo, en los Reales Decretos de las enseñanzas mínimas de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria que la desarrollan.

En la LOE se recogen los fines y principios de la educación que permiten asentar el conjunto de la actividad educativa y su adecuada respuesta a todos los alumnos y alumnas contemplando la diversidad en las etapas educativas anteriormente mencionadas, garantizando el principio de equidad, que posibilita la igualdad de oportunidades, *la inclusión* educativa y la no discriminación. Tanto el Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas en la Educación Primaria, como el Decreto 126/2007, de 24 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias otorgan especial relevancia a la comunicación lingüística entre todas las competencias básicas: “esta competencia se refiere a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, de representación, interpretación y comprensión de la realidad, de construcción y transmisión del conocimiento y de organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta” (BOC 902, de 6 de junio de 2007).

Por su parte, en el Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil y dentro del Área del Lenguaje: Comunicación y Representación, se destaca la importancia del lenguaje oral como “instrumento por excelencia de aprendizaje, de regulación de la conducta y manifestación de vivencias, sentimientos, ideas, emociones, etc.” En el segundo ciclo de Educación Infantil se pretende que el alumnado descubra y explore los usos de la lectura y la escritura, despertando y afianzando su interés por ellos. La utilización funcional y significativa de la lectura y la escritura en el aula les llevará, con la intervención educativa pertinente, a iniciarse en el conocimiento de algunas de las propiedades del texto escrito y de sus características convencionales cuya adquisición se ha de completar en el primer ciclo de la Educación Primaria”.

Desde este marco y considerando la realidad educativa en nuestra Comunidad Autónoma se ha estimado conveniente abordar la comunicación y el lenguaje, así como las necesidades educativas a las que pueden dar lugar, por el alcance e impacto que tienen ambos aspectos en el éxito escolar.

Efectivamente, alrededor del lenguaje, la institución escolar actual se enfrenta y debe responder (entre otras muchas) a situaciones como las siguientes:

- Diferentes niveles de adquisición de habilidades lingüísticas del alumnado en el momento de acceder a la educación formal.
- Distintos ritmos de aprendizaje a la hora de adquirir habilidades y destrezas comunicativas y lingüísticas.
- Diversidad de necesidades educativas en el terreno de la comunicación, habla y lenguaje.
- Necesidad de desarrollar las competencias básicas que promuevan el acceso a la alfabetización.
- Responsabilidad en el apoyo y facilitación del desarrollo lingüístico de los escolares que presentan dificultades.
- Determinación de las implicaciones de las dificultades del lenguaje en los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como en el desarrollo integral del alumnado.

Su responsabilidad ante estos hechos se traduce en la necesidad de incorporar nuevas formas y contenidos en el plano de la enseñanza de la Lengua Castellana y Literatura (en sus distintas acepciones según las etapas educativas), así como en la provisión de servicios y medidas específicas de apoyo en las situaciones que se requieran.

Con todo, tanto en el contexto nacional como en el específico de Canarias, el rendimiento general del alumnado sigue siendo preocupante, tal y como se desprende de los resultados proporcionados por estudios

recientes (*Informe Diagnóstico de la Educación no universitaria en Canarias*, 2005; Marchesi, 2004; *Informes PISA*, 2001, 2003).

El problema no tiene una solución fácil, pero su trascendencia debe llevar a revisar la eficacia de las medidas adoptadas o a los aspectos de éstas que quizás requieran de cambios y/o replanteamientos en la práctica.

En un intento de contribuir con este propósito, la propuesta que contiene este documento es el resultado del trabajo realizado en el marco de un contrato de investigación suscrito entre la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa y la Universidad de La Laguna el cual recoge esta acción como uno de sus objetivos. Para su elaboración se ha constituido una comisión *ad hoc* integrada por los coordinadores provinciales de Necesidades Educativas Especiales (audición y lenguaje), profesorado perteneciente al equipo de investigación "Acentejo" del Departamento de Didáctica e Investigación Educativa de la Universidad de La Laguna, profesorado de Psicología y Pedagogía con intervención en las etapas de Primaria y Secundaria y profesionales de la comunicación y el lenguaje, maestras y maestros de audición y lenguaje (AL).

El análisis realizado acerca de las fortalezas y debilidades de la organización y funciones que se le han encomendado a los profesionales de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP) en el terreno de la evaluación de la comunicación y el lenguaje, unido a una reflexión sobre las singularidades y funciones que ejerce el lenguaje en el contexto escolar nos ha llevado a reorientar dicho proceso.

Los cambios propuestos se justifican por la necesidad de conseguir un doble objetivo: hacer una evaluación de naturaleza educativa y, sobre esta base, establecer una guía o marco de actuación común que oriente las prácticas de los profesionales de la Comunidad Autónoma de Canarias.

Desde una visión educativa, la evaluación de las dificultades en el contexto escolar lleva consigo que en ella se contemple, junto al nivel de ejecución actual del alumnado, los procesos de aprendizaje naturales, las dificultades funcionales específicas que limitan el aprendizaje y las estrategias mediacionales que lo facilitan (Acosta, 2004:190). La finalidad de la evaluación, por consiguiente, es analizar el funcionamiento lingüístico del alumnado en los contextos en los que debe hacer uso del lenguaje para aprender y para interactuar socialmente; todo ello requiere considerar también las características, demandas y oportunidades del entorno en el que se desenvuelve.

Esta perspectiva del lenguaje parte de las siguientes premisas:

- Entender la comunicación como un proceso social.
- Considerar la influencia e interdependencia existente entre el lenguaje y la motivación, las situaciones concretas de interacción, la atención y el desarrollo emocional del niño o la niña.
- Conocer el lenguaje del niño o la niña en las rutinas que tienen lugar en el aula.
- Valorar los estilos comunicativos del profesorado en las interacciones didácticas con el alumnado.
- Contemplar las características del lenguaje específicas de las distintas áreas curriculares.

Al hilo de las consideraciones anteriores, y en coherencia con la responsabilidad educativa y preventiva que tiene la institución escolar, entendemos que la evaluación de las dificultades ha de caracterizarse por ser un proceso (a) *transdisciplinar*, (b) *secuencial* y (c) *contextual y ecológico*.

La transdisciplinariedad hace referencia a la participación de profesionales de la comunicación y el lenguaje, tutores, profesorado de psicología y pedagogía y trabajadores sociales. Desde una perspectiva informada (Dockrell, 2003) la evaluación requiere de la aportación y compromiso de los distintos agentes educativos que pueden proporcionar información y conocimientos acerca del problema que se estudia.

El carácter secuencial viene determinado por cuanto la evaluación debe concebirse como una sucesión de fases cuyos resultados dan lugar a actuaciones diferentes. Los extremos de dicha secuencia son la detección e identificación de necesidades educativas en los inicios de la escolarización, mediante la aplicación general de pruebas tipo *screening* en el segundo ciclo de Educación Infantil y la evaluación más específica y exhaustiva de los problemas detectados.

Por último, su matiz contextual y ecológico tiene que ver con la necesidad de combinar el uso de procedimientos informales (observaciones, cuestionarios, entrevistas, etc.) para obtener datos cualitativos de los contextos naturales y significativos, con otros formales (pruebas estandarizadas) al objeto de poder determinar la naturaleza, repercusiones y alcance del problema y, en última instancia, planificar la respuesta educativa más adecuada en cada caso.

El contenido de este documento pretende guiar estas acciones en la práctica. A tal efecto, el primer apartado profundiza en los aspectos teóricos que justifican el modelo de trabajo propuesto. El segundo presenta los indicadores más significativos de los problemas que suelen presentarse en el terreno de la comunicación, lenguaje y habla. El apartado tercero aborda la implicación de los distintos profesionales en el proceso de evaluación, esto es, el *quién*. El apartado cuarto se centra en el desarrollo de la propuesta, dando respuesta al *qué* y *cómo* evaluar. En el apartado quinto se incluyen principios, técnicas y criterios que guiarán la acción educativa para afrontar las dificultades comunicativas y lingüísticas del alumnado. Finalmente se ha incorporado un apartado de anexos con toda una serie de documentos para la recogida de datos de la evaluación, modelos de informe, cuestionarios, inventario de competencias, etc., y añadir lo que convenga en función de lo que decidamos introducir.

Es importante señalar que aunque el contenido de este documento propone actuaciones centradas de manera preferente en la etapa de Educación Infantil, ello no significa que no resulte igualmente válido a la hora de evaluar e identificar las necesidades comunicativo lingüísticas del alumnado que presenta dificultades en estos ámbitos, independientemente de que se encuentren escolarizados en otras etapas educativas.

1. Adquisición y desarrollo del lenguaje y sus dificultades

1.1. Aproximación teórica

Uno de los requisitos básicos para la articulación de una respuesta educativa a las dificultades del lenguaje es tener un conocimiento adecuado de cómo se adquiere el lenguaje en condiciones habituales. Esta información puede ayudar al profesorado y a otros profesionales que colaboran con ellos a organizar los contextos educativos de tal manera que estimulen y promuevan el desarrollo del lenguaje.

Hasta la aparición de las tesis sociointeraccionistas se venía entendiendo que aprender el lenguaje suponía el conocimiento de una estructura lingüística que funcionaba a partir de complejas reglas. Sin embargo, la perspectiva “sociointeraccionista” parte de una concepción global del lenguaje que ha de situarse siempre en los contextos de comunicación.

En efecto, se asume que los niños y las niñas participan de un proceso gradual que comienza por el aprendizaje de los mecanismos de la comunicación, para, más tarde, ir accediendo a las estructuras lingüísticas que serán necesarias para ampliar y extender sus habilidades comunicativas y obtener éxito en los distintos escenarios sociales en los que participan.

Dicho con otras palabras, antes de que exista un sistema lingüístico formalizado se produce toda una serie de experiencias comunicativas entre el niño o la niña y las personas adultas, impregnadas de intencionalidad. Las personas adultas se encargarán de atribuir intencionalidad y significado a las conductas no verbales del bebé que harán posible que cuando el niño o la niña empiece a hablar se produzca una continuidad en la atribución de intenciones y, por lo tanto, se interiorice inconscientemente el medio utilizado. Por otro lado, los bebés se dan cuenta muy pronto del efecto que tienen sus manifestaciones en su entorno social y emplean el repertorio de conductas gestuales o sonoras que están a su alcance con intenciones cada vez más planificadas.

Así pues, a modo de síntesis, se pueden distinguir tres hechos muy importantes en toda la actividad funcional de los menores (Acosta, 2004). En primer lugar, que al finalizar el primer año de vida, los niños y niñas adquieren la capacidad de coordinar esquemas de interacción, dirigidos a las personas, y esquemas de acción, dirigidos a los objetos. En segundo lugar, que antes de que los niños y las niñas empiecen a utilizar palabras y estructuras lingüísticas producen una buena parte de funciones comunicativas que son la base de la interacción. Y en tercer lugar, que las funciones comunicativas se irán reorganizando paulatinamente con otros medios de expresión, como son las palabras y las oraciones, es decir, el lenguaje. Así, la acción de los niños y las niñas les permite acceder a verdaderos procesos de interacción con la persona adulta, en los que aquéllos despliegan toda una gama de estrategias orientadas tanto a la comprensión como a la producción lingüística. En este tipo de interacciones, la persona adulta añade lenguaje a la situación, circunstancia que permite a los más pequeños ir descubriendo la conexión existente entre palabras y las frases que se le dirigen y determinados objetos y eventos de su ambiente. En todo este proceso se ha observado la utilización de una triple estrategia por parte de los sujetos: la atención conjunta, la escucha selectiva y el feedback ofrecido al adulto.

Las personas adultas juegan un papel muy importante en la enseñanza del lenguaje a los niños y las niñas. Se ha comprobado que las personas adultas y hermanos y hermanas mayores hablan a los más pequeños y las más pequeñas utilizando un proceso de ajuste de su lenguaje a las habilidades de su interlocutor infantil para facilitar el proceso de adquisición. Los padres van tomando conciencia de que los niños y las niñas poco a poco van incrementando su actividad comunicativa, ven cómo acompañan cada vez más sus gestos de vocalizaciones, y quieren, pero no pueden, utilizar un lenguaje más formal para elaborar sus mensajes. Durante esta etapa, tanto las familias como los niños y las niñas van modificando sus intercambios, acercándose a una forma más efectiva y eficiente de comunicación, y ambos empiezan a moverse hacia un sistema más elaborado: el lenguaje hablado. Es importante subrayar que a partir de este instante el papel de los padres y las madres toma dos direcciones complementarias: responder a la intencionalidad comunicativa de sus hijos e hijas y ofrecerles palabras que aquellos paulatinamente irán incorporando a su todavía incipiente vocabulario. A partir de ese momento se produce un proceso de “toma y daca” en el que los padres y las madres redoblan sus esfuerzos para que sus hijos e hijas vayan comprendiendo y mejorando el lenguaje. Para ello se sirven de las conocidas

“reparaciones” de los mensajes infantiles, estrategia que las personas adultas utilizarán cuando un mensaje no ha sido bien expresado. Por medio de ésta se produce una modificación morfosintáctica del enunciado infantil conservando el significado de lo que éste quería expresar.

Entre los 12 y los 18 meses aparecen las primeras palabras y frases en las interacciones niño-adulto. Las madres y los padres ya no necesitan mantener el contacto ocular visual cuando se dirigen a sus hijos e hijas, de modo que se va produciendo una mayor independencia entre los miembros de la díada comunicativa. En estas situaciones de interacción los niños y niñas aprenderán nuevas palabras y a combinarlas, iniciando la producción de sus primeras frases. Durante ese periodo, las personas adultas suelen prestar más atención al contenido, dejando en segundo lugar la forma en que se organizan las frases.

Cuando los niños y las niñas de corta edad cometen errores, los padres y las madres frecuentemente los ignoran si tiene éxito en sus intenciones. Si por el contrario los errores son evidentes, se utiliza toda una serie de estrategias interactivas conocidas como modificación y el ajuste del habla adulta, expansiones, puesta en duda, etc. Estas acciones sientan unos cimientos sólidos en la construcción del lenguaje por parte del niño o la niña. El proceso se va elaborando progresivamente hasta la entrada de estos en el sistema educativo, donde entra en acción también el profesorado como agente importante con una relevancia capital en el desarrollo del lenguaje.

Con la entrada a la escuela, las interacciones adulto-niño se diversificarán, por lo que, en la medida en que sean adecuadas, posibilitarán la mejora de los aspectos formales y funcionales del lenguaje adquiridos hasta ese momento. Para ello, no obstante, es necesario que el profesorado respete la agenda de los niños y niñas de corta edad, sepan escucharlos y les presenten modelos lingüísticos más elaborados a través de situaciones de comunicación efectivas.

Es habitual que cuando el niño o la niña se incorpora a la Educación Infantil tenga conocimiento considerable de las reglas que gobiernan la comunicación y el lenguaje. Dicho conocimiento es el resultado de las reiteradas experiencias de interacción natural que han tenido lugar en las rutinas del hogar, cuyos promotores privilegiados han sido los propios padres y madres. Sin embargo, cuando el niño o la niña llega a la escuela se encuentra con un escenario bien distinto; pasa a relacionarse más frecuentemente con el profesorado y con sus iguales, lo que entraña un nivel diferente de dificultad.

Como ya se ha comentado, en estas edades, las habilidades comunicativas son los pilares sobre los que los niños y las niñas construyen su interacción social, al tiempo que estimulan el juego y la cooperación dentro de éste. El lenguaje, por lo tanto, es un instrumento poderoso para favorecer la relación y el aprendizaje dentro del aula. En consecuencia, el alumnado que presenta patrones desordenados del lenguaje y de la comunicación manifestará una alteración y restricción tanto en su interacción social como en el aprendizaje escolar.

Las razones de esta afirmación se justifican por las funciones prioritarias que desempeña el lenguaje dentro del aula, entre las cuales destacamos las siguientes (Acosta, 2003):

- Es un instrumento fundamental en el proceso de representación de ideas, así como en la comprensión de todo el discurso pedagógico.
- Permite a los alumnos una adecuada participación en las distintas actividades que tienen lugar en el aula por medio de la discusión en grupos o el aprendizaje cooperativo.
- Facilita las interacciones sociales con profesorado y compañeros y compañeras.
- Favorece la aparición de funciones como imaginar, describir, explicar, etc.
- Condiciona el acceso a la lectoescritura y, como consecuencia, a la comprensión de los textos curriculares.
- Posibilita una adecuada planificación, control y guía de la conducta.
- Se utiliza como mediador en aquellas tareas que requieran la solución de problemas, ofreciendo aclaraciones o explicaciones que facilitan la comprensión del alumnado.
- Es básico para integrar la nueva información con los esquemas de conocimiento existentes, y por lo tanto para activar la capacidad de recordar.
- Permite al niño o la niña expresar sus sentimientos y explicar sus reacciones a las demás personas, conocer distintos puntos de vista y aprender valores y normas.

De lo anterior se desprende que los niños y niñas con dificultades del lenguaje tendrán serios problemas para participar con éxito en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y ello se traduce en una limitada comprensión de los contenidos del currículo y en una escasa participación en las rutinas diarias de la vida del aula y en la interacción con el grupo y con las personas adultas. La constatación de este tipo de realidades y la sensibilización hacia el alumnado de esta edad ha contribuido a que, desde hace algunos años, se le haya prestado cada vez más atención a lo que se conoce como las consecuencias sociales y escolares de los problemas del lenguaje, y a que la logopedia, en su vertiente escolar haya ido abandonando los planteamientos exclusivamente clínicos que de modo tradicional han guiado la intervención. Los profesionales del lenguaje se han acercado cada vez más a la escuela, posibilitando de este modo un diálogo con los educadores en un intento por llevar a cabo intervenciones más globales.

El resultado de todo ello es que, en la actualidad, los problemas del lenguaje y la comunicación, entendidos desde situaciones educativas se definen en términos de necesidades educativas, ya que la mayor parte de ellos se manifiestan y, en algunos casos, se intensifican en la situación de enseñanza y aprendizaje. Nos encontramos, pues, en un momento crucial en la historia de la intervención en el lenguaje, ya que ha habido un desplazamiento desde los escenarios clínicos en concreto, hacia el campo educativo, terreno en el que se materializará un gran número de dificultades lingüísticas, cuya presencia en el aprendizaje e influencia sobre éste exigirán una modalidad u otra de intervención logopédica (Acosta, 2004).

1.2. Dificultades en los distintos componentes del lenguaje

Los problemas lingüísticos se reflejan de diversas maneras y afectan a uno o varios de los componentes del sistema, como veremos a continuación (Acosta y Moreno, 1999).

FONOLOGÍA

Las dificultades fonológicas se concretan en problemas con el procesamiento auditivo, con la representación léxica, con la producción fonológica o con ambas. También se traducen en procesos de simplificación del habla que afectan a su inteligibilidad. Por lo tanto, influyen en la organización de los sonidos reduciendo la posibilidad de establecer contrastes en el lenguaje.

No obstante, estas dificultades deben diferenciarse de aquellas otras relacionadas con la articulación de los sonidos, donde el problema es de naturaleza fonética. Las dificultades fonológicas, en consecuencia, van más allá de aquellos problemas exclusivamente articulatorios, ya que aunque los niños y las niñas tengan la habilidad para producir ciertos sonidos, luego no van a ser capaces de utilizarlos correctamente en el contexto lingüístico adecuado.

Algunas de las características más significativas de los niños y las niñas con dificultades fonológicas son las siguientes:

- Omisiones de sílabas a inicio de palabras.
- Inventario fonético restringido.
- Limitaciones en la estructura silábica, como la ausencia de grupos consonánticos y de ciertas consonantes en posición de coda silábica.
- Persistencia de patrones de error más allá de la edad considerada, evolutivamente, normal.

MORFOSINTAXIS

Las manifestaciones más comunes de las dificultades en este componente suelen afectar al desarrollo de los morfemas flexivos, a la organización gramatical de los sintagmas en las oraciones, así como a la utilización adecuada de la concordancia gramatical entre las distintas palabras y proposiciones que conforman sus estructuras oracionales.

La gravedad de los problemas morfosintácticos puede graduarse desde los niños y las niñas que presentan un desarrollo gramatical lento y pobre, hasta aquellos y aquellas que evidencian rasgos claros de desestructuración gramatical (alteración del orden de los elementos en las oraciones).

Los tipos de errores morfológicos y sintácticos más frecuentes suelen ser de omisión de algún morfema o constituyente necesario de la oración, sustitución de una forma gramatical por otra de su misma categoría, así como adición de elementos y partículas innecesarias. De esta forma, los niños y las niñas con dificultades en este componente emplean oraciones poco explícitas, estructuras rígidas y funcionalmente pobres, al mismo tiempo que ambiguas y desestructuradas.

SEMÁNTICA

Se debe considerar la existencia de dificultades semánticas cuando un niño o una niña no logra comprender o expresar adecuadamente el contenido de los significados de su lengua.

Los principales problemas se presentan en el desarrollo del vocabulario y en la organización y formulación de oraciones y del discurso.

Con respecto al vocabulario suelen aparecer:

- Etiquetas genéricas o del tipo “dame la cosa que está ahí”.
- Sobregeneralización.
- Errores semánticos en las palabras.
- Neologismos (palabras inventadas).
- Restricción del significado.
- Dificultades en la recuperación de palabras.

Los problemas con la organización y formulación de oraciones y del discurso se manifiestan cuando el alumnado de corta edad tiene que organizar y formular demandas o secuencias en el orden lógico, de forma que proporcionen la información suficiente para que pueda producirse la comprensión.

Las dificultades más leves suelen evidenciarse en una pobreza de vocabulario y la incorporación lenta de palabras a este, unida a un menor desarrollo de las habilidades para relacionar significados. En los casos más graves, sin embargo, los problemas pueden dar lugar a la presencia de un discurso entrecortado y con abundantes pausas, utilización de gestos indicativos en apoyo o en sustitución del término al que no logran acceder, así como en el abuso de etiquetas genéricas e inespecíficas.

Los problemas referidos desembocan en un lenguaje ambiguo, poco explícito, con abundantes muletillas o circunloquios entre las palabras y con un empleo escaso de adjetivos, artículos, adverbios, conjunciones y preposiciones.

PRAGMÁTICA

Se habla de dificultad pragmática para hacer referencia a los problemas que las personas tienen en el uso del lenguaje con fines comunicativos; es decir, niños y niñas que no hablan, que les cuesta usar el lenguaje como instrumento para relacionarse con los demás y para formular preguntas, peticiones y aclaraciones.

El alumnado con problemas en la pragmática suele presentar las siguientes características:

- Uso de requerimientos gramaticales poco elaborados.
- Presencia de comentarios estereotipados.
- Gran dependencia de formas pronominales en sus proposiciones.
- Turnos cortos y, en ocasiones, no inmediatos.
- Respuestas confusas y con cierta pobreza estructural.
- Caracterización de algunas respuestas poco coherentes, inconsistentes e inapropiadas.
- Escasa elaboración de las narraciones.
- Escasos ajustes de su estilo de habla mediante la casi constante utilización de oraciones simples y poco confeccionadas.

2. Principales dificultades de la comunicación y el lenguaje en contextos educativos

En el modelo de actuación que proponemos, las dificultades de la comunicación y del lenguaje cobran sentido al ser conectadas a las demandas curriculares en el aula y entendidas a partir de planteamientos más naturales e interactivos.

En los centros escolares de nuestra Comunidad Autónoma existe una gran heterogeneidad de dificultades en la comunicación y el lenguaje de diversa naturaleza que genera una gran variedad de necesidades educativas en este ámbito.

A continuación presentamos aquellas dificultades comunicativas y lingüísticas de mayor incidencia con los indicadores más relevantes, para cada uno de los componentes del lenguaje, estableciendo el marco de su definición.

Hemos pretendido recoger aquellas que en nuestro ámbito educativo aparecen con mayor frecuencia y tienen una mayor significación con relación al conjunto de la población escolar, siguiendo las aportaciones de Perelló (1980), Acosta y Moreno (1999) y Owens (2004). Estas generan necesidades educativas que pueden condicionar enormemente no sólo el desarrollo cognitivo, afectivo y social del alumnado, sino también las posibilidades de participar en los procesos de enseñanza y aprendizaje y, por tanto, de acceder y/o desarrollar el currículo escolar. En este sentido, es necesario tener en cuenta las consecuencias que ellas tienen a nivel escolar y social, lo cual justifica la necesidad de ir abandonando planteamientos tradicionales y clínicos en su forma de entenderlas, para irnos acercando a una mayor comprensión de estas a través de desarrollos más naturales e interactivos en estrecha relación con prácticas educativas más colaborativas e inclusivas.

DEFICIENCIA MENTAL					
Procesamiento	Comprensión	Fonología	Morfosintaxis	Semántica	Pragmática
<p>Atención: Pueden sostener la atención. Dificultad para escuchar rápido y seleccionar el estímulo adecuado.</p> <p>Discriminación: Dificultad para identificar el estímulo relevante. Atienden a pocas dimensiones de una tarea. Problemas para relacionar información ya adquirida con nueva.</p> <p>Organización: Dificultad para almacenar y recuperar información. Problemas sobre estrategias medicionales (una palabra o un símbolo, "nombre-categoría") y sobre estrategias asociativas (una palabra o símbolo hace recordar otro).</p> <p>Memoria: Pobres habilidades de memoria. Mayor pobreza con información auditiva que visual. Señales no lingüísticas pueden reconocerse bien. Pobre memoria auditiva (Síndrome de Down). Pobre recuperación fonológica a corto plazo.</p> <p>Transferencia: Dificultades en la generalización. Incapacidad para detectar similitudes.</p>	<p>Pobres habilidades de lenguaje receptivo, especialmente los niños y niñas con Síndrome de Down.</p> <p>Mayor dependencia del contexto para extraer el significado.</p>	<p>Procesos y reglas fonológicas parecidas al resto de los niños y niñas en Educación Infantil, pero con mayor frecuencia y duración de los procesos fonológicos de simplificación del habla.</p>	<p>La misma secuencia evolutiva en el desarrollo de las frases; igual desarrollo de los morfemas.</p> <p>Oraciones más cortas, menos complejas.</p>	<p>El significado de las palabras es más concreto y literal que sus iguales.</p> <p>Retraso en la adquisición del vocabulario (palabras nuevas).</p> <p>Los adjetivos y los adverbios son usados con menor frecuencia.</p>	<p>Patrones gestuales e intencionales normales.</p> <p>Retraso en el requerimiento gestual.</p> <p>En la conversación:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dificultades con las tareas de comunicación referencial y en la solicitud de clarificación. - Menor asertividad. - Poco uso de preguntas para solicitar información nueva. - Retraso en las funciones comunicativas.

TRASTORNO ESPECÍFICO DEL LENGUAJE (TEL)				
<ul style="list-style-type: none"> – Se observan asincronías en el desarrollo de los distintos componentes, coexistiendo habilidades lingüísticas propias de su edad con la ausencia o expresión errónea de otras más simples y primitivas. – Presentan patrones de error que no se corresponden con los usuales en los procesos de adquisición. – La comparación entre sujetos ofrece perfiles lingüísticos poco uniformes. – El componente morfosintáctico es uno de los más alterados, sobre todo cuando se analiza el uso de reglas en situaciones de interacción espontánea. 				
Fonología	Morfosintaxis	Semántica	Comprensión	Pragmática
<p>Distorsión y desorganización fonológica.</p> <p>Procesos fonológicos similares a los niños y las niñas de corta edad, pero dentro de diferentes patrones, p. ej., ocurren en unidades que varían en longitud, más que en una o dos palabras de la frase.</p> <p>Reducciones significativas del sistema consonántico y de la estructura silábica.</p> <p>Habla ininteligible.</p>	<p>Co-ocurrencia de formas más elaboradas y menos elaboradas.</p> <p>Orden en el desarrollo similar a lo normalizado.</p> <p>Morfología muy primaria. Pocos morfemas (verbos y palabras función: artículos, preposiciones).</p> <p>Categoría verbal muy reducida.</p> <p>Dificultad en el uso de nexos oracionales.</p> <p>Alteración del orden de los constituyentes de las frases.</p> <p>Yuxtaposición de palabras en las frases, debido a la omisión de categorías funcionales.</p> <p>Uso casi exclusivo de estructuras simples.</p> <p>Empleo incorrecto de la subordinación.</p>	<p>Vocabulario expresivo muy limitado.</p> <p>Primeras palabras y desarrollo más lento del vocabulario y con errores léxicos.</p> <p>Dificultades para recuperar el referente (etiqueta léxica), reflejo de un almacenamiento semántico menos elaborado.</p> <p>Problemas de memoria a largo plazo.</p> <p>Abuso de muletillas en sus comunicaciones.</p> <p>Dificultad para comprender y expresar nociones referidas al espacio y al tiempo.</p>	<p>Pobre discriminación de unidades de corta duración (límite morfemas).</p> <p>Errores de lectura al no relacionar el texto grafofonético, su sintaxis y su pragmática.</p> <p>Dificultades para comprender discursos y enunciados largos.</p>	<p>Predominio de gestos y conductas no verbales para mantener la interacción.</p> <p>Uso del lenguaje oral para funciones comunicativas muy primarias.</p> <p>Ausencia de participación espontánea en conversaciones grupales o colectivas.</p> <p>Competencia conversacional limitada.</p> <p>Dificultad para reparar los errores en la comunicación.</p> <p>Inseguridad en turnos conversacionales.</p> <p>Dificultad en la narración.</p>

RETRASO DEL LENGUAJE

- El núcleo del problema se centra en el aspecto expresivo, principalmente.
- Las alteraciones fonológicas y la limitación del léxico son las conductas más llamativas.
- El acceso del lenguaje oral como forma de comunicación se inició un año o un año y medio más tarde de lo que suele ser habitual.
- El retraso en el desarrollo lingüístico es homogéneo en todos los componentes del sistema.
- La comparación entre sujetos con el mismo diagnóstico ofrece poca variabilidad en sus perfiles lingüísticos.
- A pesar del retraso temporal, se observa una evolución paralela a la estándar en los rasgos característicos de cada una de las etapas.
- Pueden compensar por sí solos este desajuste temporal si cuentan con un entorno estimulador y buenas capacidades intelectuales.
- Suelen responder muy bien a la intervención y mejoran en poco tiempo su competencia lingüística y comunicativa.

Fonología	Morfosintaxis	Semántica	Pragmática
<p>Reducción y simplificación del sistema fonológico.</p> <p>Omisiones, sustituciones y asimilaciones de fonemas y sílabas dentro de las palabras.</p>	<p>Retraso en la adquisición de determinadas categorías morfológicas (flexiones verbales y pronominalización).</p> <p>Incorporación lenta de las marcas flexivas que varían y precisan el significado de las palabras.</p> <p>Predominio de oraciones de pocos elementos .</p> <p>Uso poco frecuente de los distintos tipos de oraciones complejas.</p> <p>Frecuentes errores de concordancia entre los elementos de las frases.</p>	<p>Incorporación lenta de palabras al vocabulario productivo.</p> <p>Predominio de palabras cargadas de significado.</p> <p>Dificultad para recordar el término con el que se denomina al referente.</p> <p>Dificultad para establecer relaciones entre palabras que pertenecen a una misma categoría semántica.</p> <p>Abuso de términos genéricos o ambiguos: “una cosa, esto, allí, etc.”.</p>	<p>Escasa participación espontánea en situaciones de conversación grupal o colectiva.</p> <p>Dificultad para iniciar y mantener turnos conversacionales.</p> <p>Habilidades comunicativas y conversacionales limitadas.</p>

TRASTORNO GENERALIZADO DEL DESARROLLO (TGP) / DESORDEN DEL ESPECTRO AUTISTA (DSA)

DSA se usa para referirse a los siguientes desórdenes:

- Autismo
- Síndrome de Asperger

Se caracteriza por trastornos en la interacción social y en la comunicación verbal y no verbal, así como por patrones de conducta restrictivos y repetitivos.

Fonología	Morfosintaxis	Semántica	Comprensión	Pragmática
<p>Fonología variable, a menudo desordenada.</p> <p>Dificultades prosódicas (fluctuaciones en la intensidad vocal, timbre monótono, contrastes de tono inconsistentes con los significados expresados).</p>	<p>Dificultades morfológicas especialmente con pronombres y finales de verbos.</p> <p>Frases poco complejas.</p>	<p>Dificultades de acceso al léxico, especialmente para los referentes visuales.</p> <p>Muchas respuestas inapropiadas a preguntas.</p>	<p>Trastornos en la comprensión, especialmente en conectarse al discurso, tal como ocurre en las conversaciones.</p>	<p>Déficit en la atención conjunta.</p> <p>Dificultad en iniciar y mantener una conversación (múltiples episodios conversacionales).</p> <p>Rango limitado de funciones comunicativas.</p> <p>Dificultad para adaptar la forma y el contenido al contexto. Introducción de tópicos inapropiados.</p> <p>Ecolalia inmediata y diferida y frases "rutinizadas".</p> <p>Uso de pocos gestos; dificultad en la comprensión de gestos complejos.</p> <p>Uso frecuente de preguntas, frecuentes repeticiones.</p> <p>Frecuentes monólogos asociales.</p> <p>Dificultad con variaciones estilísticas y con cambio de roles oyente/hablante.</p> <p>Aversión a la mirada, búsqueda de visión periférica.</p>

PARÁLISIS CEREBRAL INFANTIL				
Fonología	Morfosintaxis	Semántica	Comprensión	Pragmática
<p>Sustituciones y omisiones de sonidos.</p> <p>Dificultades en la prosodia (timbre, intensidad, velocidad y ritmo).</p> <p>Arrastra las palabras al hablar.</p> <p>Puede haber disartria o apraxia.</p>	<p>Las oraciones pueden ser largas, fragmentadas e irrelevantes.</p>	<p>El vocabulario se encuentra relativamente intacto pero con ciertos problemas para recuperar la palabra adecuada, etiquetar y describir objetos.</p>	<p>Problemas de atención y en la velocidad de procesamiento.</p> <p>Pobreza auditiva y de comprensión lectora.</p> <p>Dificultad en la comprensión de las oraciones.</p> <p>Dificultad en la comprensión de los términos abstractos.</p>	<p>Dificultad en la organización y en la expresión de ideas complejas.</p> <p>Comentarios inefectivos e inapropiados con el tópico.</p> <p>Narraciones muy cortas.</p>

DIFICULTADES DEL LENGUAJE DE NATURALEZA AMBIENTAL				
<p>Debido a:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Abuso de sustancias por parte de la madre. • Maltrato: <ul style="list-style-type: none"> – Físico. – Sexual. – Emocional: no ofrecer experiencia de la vida normal, incluye atención y afecto. – Negligencia: abandono o descuido en nutrición, vestido, higiene o salud. <p>Manifestaciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mutismo. • Trastornos en la fluidez del habla. 				
Fonología	Morfosintaxis	Semántica	Comprensión	Pragmática
<p>Similar a la de sus pares o iguales.</p>	<p>Oraciones simples; poca presencia de oraciones complejas.</p>	<p>Vocabulario expresivo muy limitado.</p> <p>Pocas oraciones descontextualizadas, habla más sobre el aquí y el ahora.</p>	<p>Vocabulario receptivo similar a sus pares.</p> <p>Problemas en la discriminación y el procesamiento auditivo.</p> <p>Problemas comprensión lectora.</p>	<p>Habilidades conversacionales muy pobres.</p> <p>Dificultades para hablar acerca de sentimientos.</p> <p>Escaso uso de oraciones para describir.</p> <p>Uso del lenguaje relacionado con cosas u objetos con escasos intercambios sociales o afectivos.</p>

DIFICULTADES DEL HABLA INFANTIL	
Dificultades articulatorias: dislalias	Dificultades fonológicas
<p>Dificultades en la producción de uno o varios sonidos del habla, relacionados con la ejecución de movimientos articulatorios o la discriminación de sonidos.</p> <p>Con frecuencia el sistema fonológico está bien establecido.</p> <p>Buena organización de sonidos estableciendo contrastes de significado.</p>	<p>Dificultades para organizar el sistema de contrastes de los sonidos del habla.</p> <p>Sistema fonológico afectado.</p> <p>Dificultad para organizar sonidos estableciendo contrastes de significado.</p>
<p>El fonema afectado habitualmente no forma parte del inventario fonético. Dificultad para articular sonidos por imitación.</p>	<p>El fonema afectado frecuentemente forma parte del repertorio fonético. Articula todos los sonidos de la lengua por imitación. Habilidades fonéticas bien desarrolladas.</p>
<p>Los errores son estables independientemente del contexto lingüístico en el que se encuentren.</p>	<p>Errores inestables dependientes del contexto lingüístico en el que se producen.</p>
<p>Frecuentemente se identifican errores aislados.</p>	<p>Se identifican errores en varios sonidos, formando patrones que corresponderían a determinados procesos de simplificación.</p>

RETRASO Y TRASTORNO DEL HABLA	
Retraso del habla	Trastorno del habla
<p>Inicio tardío y evolución lenta hacia los patrones normativos.</p> <p>Competencia simple pero relativamente completa.</p> <p>Errores típicos del desarrollo habitual pero más abundantes y más duraderos.</p> <p>Presencia de procesos de sustitución, asimilación y de estructura silábica característicos de edades inferiores.</p> <p>Confusiones entre los puntos de articulación en las fricativas.</p> <p>Reducciones de grupos consonánticos y diptongos y omisiones de consonantes codales.</p> <p>Asimilaciones regresivas.</p>	<p>Desde el inicio presentan una competencia extremadamente limitada.</p> <p>Competencia simple pero no evoluciona, manteniendo de forma estable sus reducidos patrones de producción.</p> <p>Hitos evolutivos enlentecidos.</p> <p>Preferencia sistemática por un determinado segmento consonántico para sustituir al resto.</p> <p>Reducción muy importante de contrastes (incluso en el repertorio de vocales o de modos completos de contrastes en las consonantes), de sílabas (sólo CV) y palabras (sólo con dos sílabas y asimilaciones casi constantes).</p> <p>Anteriorizaciones de oclusivas y oclusivizaciones del resto de sonidos.</p> <p>Reduplicaciones.</p> <p>Procesos atípicos que no suelen estar presentes en edades inferiores como reducciones atípicas de grupos consonánticos, omisión de consonantes iniciales e intervocálicas, "posteriorizaciones", fricación de oclusivas, neutralizaciones vocálicas, etc.</p> <p>Uso de sonidos que se adquieren tardíamente en el desarrollo normal, al mismo tiempo que los sonidos de adquisición temprana presentan muchos errores. Ejemplo: se usan las líquidas y las vibrantes de forma similar al resto de niños y niñas de su edad mientras que existen muchos errores en las oclusivas sordas /p/, /t/, /k/ o en las nasales, que son las primeras consonantes que se adquieren.</p> <p>En los casos más graves, reducción del número de segmentos y estructuras, a una o dos.</p>

Disglosias	Dificultades de la articulación debidas a alteraciones anatómicas, genéticas o traumáticas, que afectan a los órganos periféricos del habla.
Disartrias	Dificultades en el habla debidas a la parálisis u otro tipo de dificultad de los músculos de los órganos de la fonación, secundarias a lesiones en el sistema nervioso, que afectan fundamentalmente a todos los movimientos voluntarios y no sólo a los del habla
Dificultades en la fluidez del habla	<p>Tartamudez: es una dificultad en el flujo normal del habla. Se produce una repetición de sílabas o dificultad para pronunciar algunas de ellas, con paros espasmódicos que interrumpen la fluidez verbal y una excesiva tensión muscular.</p> <p>Perelló (1980) emplea la palabra disfemia con un carácter general, y tartamudez para designar el propio acto de hablar con pausas y repeticiones. Las disfemias se clasifican en:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Disfemia tónica: la interrupción en la fluidez se da al inicio del habla junto con espasmos o inmovilizaciones de los músculos, que le impiden hablar. • Disfemia clónica: se trata de la repetición de la sílaba antes de que comience o continúe la emisión de una frase, una vez que se ha iniciado el habla. • Disfemia tónicoclónica: es una combinación de las anteriores. <p>Farfulleo: es una alteración en la fluidez del habla que se caracteriza por la rapidez en la emisión de las palabras, la articulación desordenada y una ausencia de claridad en el mensaje verbal.</p> <p>Taquifemia: es una forma peculiar de disfemia, que se puede definir como un farfulleo asociado a una tartamudez.</p>

3. El papel de los profesionales: el trabajo colaborativo en la evaluación del lenguaje

El sistema educativo, configurado de acuerdo con los valores de la Constitución y asentado en el respeto a los derechos y libertades, se inspira en varios principios entre los que se encuentra el principio de “Equidad”, que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación, y actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de discapacidad (LOE: capítulo I; artículo 1; apartado b), situando a la escuela ante la experiencia del logro de la inclusión. Por ello, se hace necesario mejorar la organización y funcionamiento de los centros educativos, superando el concepto de integración educativa y ofreciendo una respuesta a todas las necesidades que se presentan en ella la diversidad ha de considerarse como un hecho con valor en sí mismo que promueva la inclusión.

La inclusión tiene un significado amplio, ligado a lo social y a lo político, y está vinculada con los conceptos de igualdad de oportunidades para todos, justicia, respeto, participación y reducción de la exclusión. Partiendo de la inclusión se apuesta por valorar la diferencia y aprender de ella.

- En su vertiente práctica, la inclusión educativa contiene varias dimensiones (Acosta, 2004):
- Forma parte de un proceso de inclusión social más amplio.
- Supone la aceptación de todo el alumnado, valorando sus diferencias.
- Exige nuevos valores en la escuela.
- Supone incrementar la participación activa del alumnado y disminuir los procesos de exclusión.
- Supone crear un contexto de aprendizaje inclusivo desarrollado desde el marco de un currículo común.
- Exige la reestructuración escolar y su abordaje desde una perspectiva institucional.

La educación inclusiva entiende la escuela como comunidad y está unida al entramado de relaciones que se establecen entre todos sus miembros desde el respeto a las diferencias y valorando lo que cada cual puede aportar. Una comunidad que reconoce al otro y se reconoce en el otro; en la que todos sus miembros son valiosos y tienen algo significativo que aportar, donde la cooperación y la solidaridad permiten establecer lazos que fortalecen las relaciones personales y, por lo tanto, crean comunidad. “La diversidad es algo que se aprecia, que no se considera un problema”. De ahí que sea necesario centrar la atención en determinar cómo pueden los estudiantes satisfacer sus necesidades educativas dentro de los marcos normales y naturales existentes.

Sin embargo, los profesionales de la enseñanza y los que por su formación estudian y trabajan directa y/o indirectamente con el alumnado con dificultades del lenguaje han dedicado tiempo a conocer y clasificar dichas dificultades, a proporcionar perfiles lingüísticos variados, trabajando cada uno en sus parcelas de especialización y al margen de los contextos educativos, del currículo y de la colaboración con otros profesionales.

Frente a esta forma de proceder, es preciso abordar las dificultades de forma colaborativa contando con todos los profesionales que concurren en el centro de enseñanza, de forma que desde la propia organización del centro escolar se planifique la respuesta a todo el alumnado que lo precise. Para ello es necesario llevar a la práctica la posibilidad de un currículo abierto y flexible, que, partiendo de los mismos objetivos amplios para todos, se desarrolle en situaciones cooperativas dando lugar a la creación de agrupamientos heterogéneos y alejándose del etiquetado y de la exclusión en función del déficit.

Como ya se ha señalado en el apartado anterior de este documento, las dificultades del lenguaje pueden afectar al acceso al currículo, a las habilidades sociales y de interacción, y a la atención y al aprendizaje. De ahí que el alumnado menor con dificultades del lenguaje deba ser atendido por sus problemas lingüísticos, pero también por otros aspectos relacionados con su comportamiento y educación, lo cual requiere poner en marcha estrategias de facilitación planificadas y desarrolladas por una combinación de profesionales, entre los que se incluyen profesionales de la comunicación y el lenguaje, profesorado de educación ordinaria, profesionales de apoyo y profesorado de psicología y pedagogía, así como cualquier recurso externo al centro que valore las dificultades y actúe sobre ellas. Para que funcione la educación inclusiva es preciso que estos profesionales no se restrinjan a unos modelos de atención excesivamente especializados y fragmentados.

La atención a la diversidad exige, pues, abrir un proceso de adaptación y cambio tanto en la organización como en la estructura de la escuela. Se hace necesaria una transformación de la cultura dominante en la escuela ya que la atención a la diversidad debe impregnar todos y cada uno de los elementos y factores que participan en su dinámica, incluida la organización escolar.

Es precisa la implicación adecuada de los sistemas de apoyo interno o externo para dar soporte al trabajo de cada profesor o profesora, y, más concretamente, la de los profesionales que se ocupan de la intervención en las dificultades de la comunicación y el lenguaje. El objetivo es situar a estos profesionales en el marco del apoyo en una escuela inclusiva a través de un proceso de colaboración educativa.

Los planteamientos inclusivos obligan a pensar en actuaciones de apoyo coordinadas entre los distintos profesionales, cuestión que exige a los profesionales de la comunicación y el lenguaje un doble aprendizaje: trabajar con los niños y las niñas dentro del aula y aprender a colaborar con el resto del profesorado. Pero las necesidades educativas que encontramos en las aulas son tan diversas y heterogéneas que resulta apropiado reunir el conocimiento que pueden aportar los distintos profesionales.

La intervención debe reorientarse hacia el aula, centrándose en las actividades que se llevan a cabo en ella e incorporando objetivos de intervención logopédica a la programación del aula. Se trata de que el alumnado con dificultades del lenguaje consiga mejorar en situaciones colectivas dentro de la clase.

La colaboración requiere una manera flexible de organizar el tiempo por parte del profesional de la comunicación y el lenguaje, que en ocasiones precisa llevar a cabo actuaciones más individualizadas con determinados alumnos y alumnas, pero intentando que esta situación sea una excepción y no la regla.

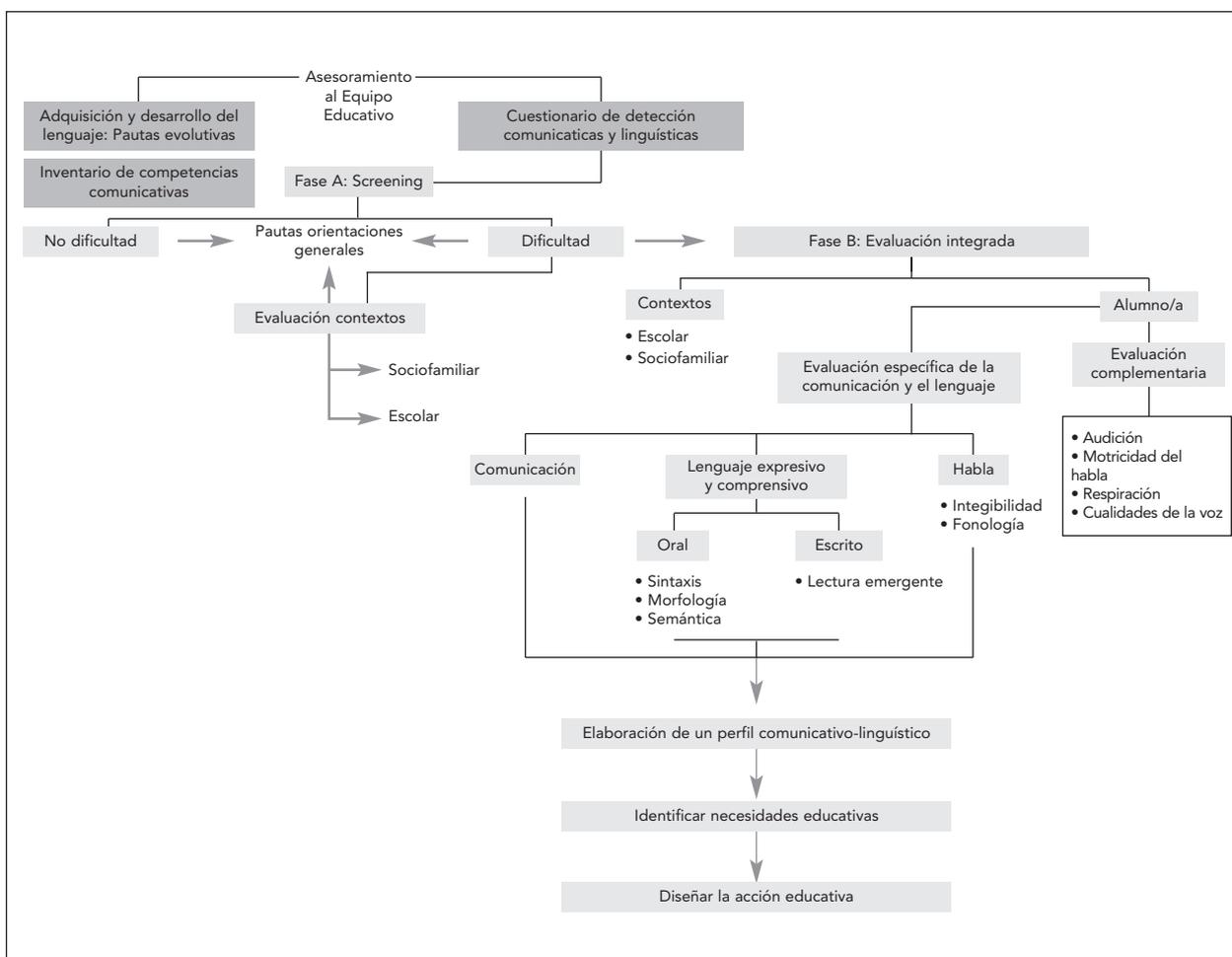
Por otro lado, el apoyo a las familias se orienta a que éstas mejoren las interacciones que acontecen en el hogar, sin perder de vista que cada familia es un caso irrepetible y singular. Con todo, debe recibir ayuda de los profesionales para buscar soluciones y aumentar sus habilidades comunicativas y lingüísticas.

La consecución de estos propósitos requiere abordar la evaluación desde un enfoque diferente del que se ha venido realizando. Frente al uso predominante de los instrumentos estandarizados, se impone la necesidad de utilizar otros procedimientos que permitan hacer una descripción lo más pormenorizada posible del lenguaje del niño o la niña, que facilite la planificación y el desarrollo de la acción logopédica e incorpore al alumnado con dificultades a los procesos de enseñanza y aprendizaje que normalmente tienen lugar en el aula ordinaria. Así, la finalidad de la evaluación del lenguaje se situaría en una doble dimensión. En primer lugar, en cómo llevar a cabo tanto en el contexto del aula como en el hogar, la observación y la obtención de muestras del lenguaje, con la participación de distintas personas y en actividades de naturaleza social donde la cooperación y la comunicación sean requisitos de la propia acción. Y, en segundo lugar, en cómo aprovechar las situaciones de enseñanza y aprendizaje que ocurren en el aula para realizar una evaluación más dinámica que permita analizar la distancia entre la ZDA (zona de desarrollo actual) y la ZDP (zona de desarrollo próximo), ofreciendo indicaciones claras de cómo implementar los apoyos en una intervención ajustada a las necesidades de cada sujeto. Estas dos dimensiones son complementarias y se llevarán a cabo a partir de un trabajo colaborativo entre el profesorado, profesionales de la comunicación y el lenguaje, del trabajo social y profesorado de psicología y pedagogía.

4. *Detención, evaluación e identificación de las necesidades educativas en la comunicación y el lenguaje en contextos educativos*

4.1. Proceso de evaluación e identificación de necesidades

De acuerdo con las ideas expuestas en los primeros apartados, en este punto se presenta la concreción del modelo propuesto, atendiendo a las fases de evaluación, su significado y los participantes, lo que se concreta en el siguiente cuadro.



Fase A: Proceso de detección (screening)

El proceso de detección, evaluación e identificación de las necesidades educativas en la comunicación y el lenguaje en contextos educativos comenzaría con un despistaje que facilite la detección de escolares con dificultades lingüísticas y/o comunicativas. Convendría antes de iniciar este proceso asegurar que los agentes educativos, equipos educativos y familias cuenten con la oportuna información y formación en relación con los procesos de adquisición y desarrollo de la comunicación y el lenguaje en los primeros años de vida de los niños y niñas. Para ello sugerimos algunos instrumentos que colaboran a facilitar el acceso a esta información y que servirían de apoyo a los profesionales, documentos reflejados en los ANEXOS 1 Y 2.

En los centros educativos esta formación estaría dirigida fundamentalmente a los equipos educativos de Educación Infantil (aunque resulta aconsejable la inclusión del profesorado del primer nivel del primer ciclo de Educación Primaria). Asimismo, parece oportuno que esta formación se realice al comienzo del curso escolar. Con las familias se vería, en cada caso, la posibilidad de organizar alguna tutoría o acción puntual formativa; de igual manera, resulta conveniente que se realice durante el primer trimestre del curso escolar.

Estas acciones de asesoramiento correrán a cargo de los profesionales de la comunicación y el lenguaje, pudiendo resultar muy oportuno el que se realicen conjuntamente por todos los profesionales de este ámbito en cada EOEP. El desarrollo de estas podría organizarse en los Centros de Formación del Profesorado de cada zona, o bien en alguno de los centros educativos, e irán dirigidas al conjunto del profesorado de esta etapa de la zona, concretándose en sesiones de trabajo, por cada nivel educativo (el profesorado de Educación Primaria podrá participar con el profesorado del tercer nivel de Educación Infantil). En ellas se proporcionaría una guía de pautas sobre la adquisición y el desarrollo de la comunicación y el lenguaje (ANEXO 1), junto con un inventario de competencias comunicativo lingüísticas propias de la Educación Infantil (ANEXO 2), así como un cuestionario para la identificación de dificultades en la comunicación, el lenguaje y el habla (ANEXO 3).

El objetivo que se persigue con el asesoramiento previsto es que el profesorado conozca mejor los procesos implicados en estos aprendizajes y la manera en que desde la acción educativa pueden facilitarse. Por otra parte, contribuirán a identificar las posibles necesidades educativas y comenzar con ello el proceso de detección.

La evaluación educativa en la comunicación y el lenguaje implicaría distintos niveles de realización. Se comenzaría por el *screening* inicial, que lo llevaría a cabo el tutor o la tutora en su grupo/clase, sirviéndose del cuestionario propuesto en el Anexo 3. Este se cumplimentará en el 2.º nivel del segundo ciclo de Educación Infantil (4 años).

Asimismo, podremos hacer uso del inventario (ANEXO 2) para el establecimiento del nivel competencial del alumnado en el tercer nivel de Educación Infantil (5 años).

Una vez que el tutor o la tutora hayan cumplimentado el cuestionario se reunirá con el profesorado de comunicación y lenguaje y el orientador o la orientadora, para realizar conjuntamente un análisis de aquel, y determinar el alumnado que presenta o no dificultades en el lenguaje. Concluida esta fase de análisis, el profesorado de comunicación y lenguaje facilitará para ambos grupos (con dificultades o sin ellas) una serie de orientaciones, pautas y/o sistemas de facilitación del proceso de aprendizaje lingüístico, basadas en las nociones de andamiaje y zona de desarrollo próximo, algunos de los cuales se recogen en el apartado 5, referido a la acción educativa ante las dificultades en la comunicación y el lenguaje.

Para el alumnado que presente dificultades se procederá al desarrollo de la segunda fase de evaluación, en la que se complementará la información obtenida con anterioridad, recabando datos del ambiente socio-familiar y escolar, a través del uso de guiones de observación en el aula y las entrevistas al tutor o la tutora y la familia, lo que se llevará a cabo en colaboración por los distintos miembros del EOEP (se sugieren algunos guiones en los ANEXOS 4, 5 y 6).

Para la siguiente fase se comunicará a la familia la necesidad de llevar a cabo una evaluación específica de la comunicación y el lenguaje de su hijo o hija (ANEXO 7).

Fase B: Proceso de evaluación integrada

A partir de aquí, comienza el proceso exhaustivo de evaluación de la comunicación y el lenguaje, que será cualitativa, dinámica y cuantitativa (evaluación integrada de las necesidades educativas del alumnado en los ámbitos de la comunicación y el lenguaje).

Esta fase de evaluación incluye un análisis de aspectos relacionados con los contextos educativos, escolar y socio-familiar del alumnado en concreto, así como del desarrollo personal en los ámbitos comunicativo y lingüístico. Los contextos se evaluarán de manera cualitativa utilizando distintos instrumentos de observación y solicitando la colaboración de los distintos agentes educativos (familia, equipo educativo, EOEP...). Además,

contemplaremos si resulta justificada una evaluación complementaria de áreas colaterales al lenguaje, que incluirá los siguientes aspectos:

- Audición.
- Motricidad del habla:
 - Aspectos externos de cabeza y cara.
 - Examen intraoral (dentición, faringe, lengua, paladar, función velofaríngea y resonancia).
 - Praxias.
 - Diadococinecias.
 - Respiración.
- Cualidades de la voz.
- Aspectos cognitivos no verbales: edad mental no verbal.
- Desarrollo social y emocional.

En definitiva, la evaluación proporcionará una descripción de las fortalezas y debilidades comunicativas y lingüísticas del alumno o la alumna definiendo su perfil. De la presentación y discusión de los resultados con los agentes educativos implicados se desprenderá la identificación de sus necesidades, las cuales han de establecerse tomando como referencia los indicadores relacionados con las dificultades de la comunicación y el lenguaje o de cada uno de los componentes, definidos en su mayoría en el apartado 2 de este documento. De esta reflexión conjunta deberá surgir la propuesta de acciones educativas de apoyo y/o intervención específica individualizada que se estimen necesarias.

Todo este proceso debe culminar con la redacción de un informe (ANEXO 8).

El seguimiento de la intervención educativa con el alumnado conviene realizarlo anualmente y quedará reflejado en un informe de evaluación final (ANEXO 9). En este documento de seguimiento deberán incluirse los objetivos alcanzados y las acciones propuestas para el siguiente curso escolar, con el fin de evitar nuevos informes o un exceso de valoraciones. Así cada alumno o alumna contará con un único informe y los necesarios informes de seguimiento hasta la esperable superación de sus necesidades educativas comunicativas y/o lingüísticas.

4.2. Qué evaluar

Siguiendo el modelo propuesto, la evaluación integrada de la comunicación y el lenguaje requiere la evaluación de las competencias propias del alumnado tanto en estos ámbitos como del resto de sus capacidades, así como la evaluación de los contextos escolar y socio-familiar en los que se desarrolla y aprende.

QUÉ EVALUAR: lenguaje oral (Bosch, 1997, Pérez y Serra, 1998, Moreno, 2003)

Pragmática	Semántica	Morfosintaxis	Fonología
<ul style="list-style-type: none"> • Dificultades en la interacción. • Si solo se hacen rechazos o demandas simples. • La expresión de necesidades. • El repertorio de habilidades comunicativas básicas. • El repertorio de funciones comunicativas: <ul style="list-style-type: none"> – Etiqueta cosas o acciones. – Pregunta por cosas o acciones. – Describe cosas o acciones. – Da información. – Hace requerimientos. • Si sigue la estructura de los hechos (trabajo, juego, conversación). • Formas de participar en rutinas, eventos, etc. • Diferencias en su participación: individual, grupal, en el aula, fuera del aula, en la casa. • Las habilidades en conversación: <ul style="list-style-type: none"> – Empieza una conversación – Muestra conductas de escucha – Responde de manera apropiada – Interrumpe de manera apropiada – Coherencia con el tópico – Cambia de tópico – Reconoce el punto de vista del otro – Hace contribuciones relevantes – Usa una longitud apropiada en sus respuestas 	<ul style="list-style-type: none"> • El léxico: utilización de la denominación, conceptualización (organización por significados), uso de verbos. • Las dificultades en el acceso al léxico. • La comprensión de palabras referidas a objetos familiares, acciones (verbos) y cualidades (adjetivos). • La comprensión y producción de palabras relacionales: <ul style="list-style-type: none"> – Pronombres interrogativos – Expresar localización (adverbios) – Temporalidad (ahora-después, etc.) – Posesión: mío, tuyo, de, para, etc. – Cantidad • Las posibles dificultades léxicas por presencia de palabras genéricas (“una cosa”) y/o infantiles (<i>chicha</i> por carne); definiciones funcionales (tenedor: <i>para comer</i>); circunloquios (<i>aquello que vuela</i> por pájaro); palabras idiosincrásicas (<i>tati</i> por coche); errores (<i>poner</i> por sacar); sobreextensiones (<i>papá</i> a toda persona mayor); infraextensiones (<i>perro</i> solo a su perro); uso exagerado de deixis (referencias implícitas) (<i>esto, este, hace así</i>, etc.) para nombres y verbos que debería conocer. 	<ul style="list-style-type: none"> • La estructura morfológica de las palabras: <ul style="list-style-type: none"> – Flexiones nominales (género y número) en nombres, artículos y pronombres – Concordancia dentro de los sintagmas y oraciones, y entre oraciones • La estructura morfológica de los verbos: <ul style="list-style-type: none"> – Flexiones verbales: marcación del tiempo, modo, persona, auxiliares – Formas flexivas: “se fue, me pongo, te doy...” • La comprensión y producción de palabras relacionales que precisan significados: <ul style="list-style-type: none"> – Artículos: determinados e indeterminados – Preposiciones: repertorio, omisiones, uso incorrecto, marca indiferenciada “a” (<i>a coche a papá</i>) – Pronombres: personales (formas átonas, reflexivos, posesivos, demostrativos, interrogativos) • La conciencia morfológica: <ul style="list-style-type: none"> – Determinar la corrección/incorrección de enunciados (<i>los aviones vuela; ayer iré al colegio</i>) – Ordenar palabras para algunos mensajes: (<i>A casa abuela fui</i>) • Las oraciones menores (no predicativas): <ul style="list-style-type: none"> – Oraciones simples (SVC) – Oraciones justas (enumeraciones) – Completas: estructuras con SV, SVC, VC – De complemento: no sujeto ni verbo – Errores: omisión, desorganización, etc. • Las oraciones compuestas (presencia de dos verbos). • Las oraciones dependientes del adulto. • La implicación y nivel de participación: <ul style="list-style-type: none"> – Repeticiones – Abandonos – Turnos vacíos – Respuestas no contingentes 	<ul style="list-style-type: none"> • Las diferentes dificultades articulatorias y/o fonológicas: <ul style="list-style-type: none"> – Repertorio fonético – Contrastes usados – Nivel de ocurrencia de los problemas: palabra, sílaba y segmento – Procesos de sustitución, asimilación y simplificación de la estructura silábica

QUÉ EVALUAR: lectura emergente (aclaraciones al concepto recogidas en el ANEXO 10)

Habilidades de procesamiento fonológico	Guiones	Narraciones
<ul style="list-style-type: none"> • La conciencia fonológica: <ul style="list-style-type: none"> – Nivel silábico – Nivel intrasilábico – Nivel fonémico • La memoria fonológica. • El reconocimiento del nombre y sonidos de las letras. 	<ul style="list-style-type: none"> • La representación. • La ordenación. • La verbalización. 	<ul style="list-style-type: none"> • La producción que requiera que el alumnado genere una historia (recordar una historia, desarrollar una historia original cuando no se le presenta estímulo alguno o describir una historia a partir de un libro lleno de dibujos pero sin palabras). • La comprensión (responder a preguntas acerca de lugares, personajes, eventos). • Los episodios en las narraciones.

4.3. Cómo evaluar

Las tendencias actuales consideran la evaluación como un acto interaccional y educativo que consiste en recoger información que posteriormente sea útil para el proceso de aprendizaje.

En la detección de las necesidades educativas en la comunicación y el lenguaje se trata de partir de las conductas observadas o evaluadas y de sus manifestaciones, averiguando cuál es la causa de la dificultad. Para ello, se hace necesario identificar las necesidades educativas, determinando qué áreas del lenguaje presentan dificultades y cuáles no. Esta información será lo más concreta posible para posteriormente determinar las tareas educativas necesarias y su secuencia. Además, debemos constatar los progresos, es decir, comprobar si las actividades propuestas y desarrolladas surten efecto o deben introducirse modificaciones.

La evaluación del lenguaje viene marcada por la insistencia en el hecho de adaptar la exploración del individuo al contexto: la evaluación del lenguaje no debe centrarse únicamente en la administración de unas pruebas tal y como hemos fundamentado en esta propuesta, sino que una parte importante de la evaluación es conocer el contexto, los interlocutores y cómo todo ello interacciona con el lenguaje. El análisis del lenguaje se basa en el estudio de contenido, forma y uso del lenguaje, combinados de forma interactiva.

En el mercado existe una gran cantidad de pruebas o test que en este documento no se desechan. Sin embargo, como forma de facilitar los procesos de evaluación y la generalización en el uso de aquellos se proponen una serie de estrategias, procedimientos, tareas y métodos evaluativos. Así, podemos diferenciar entre:

- a. **Procedimientos cualitativos.** Analizan la comunicación y el lenguaje como procesos sociales, teniendo en cuenta el lenguaje del alumnado en el aula, pero también el del profesorado y el de los contenidos curriculares. Los instrumentos sugeridos son:
 - Observaciones en la que se especifique lo que va a ser registrado.
 - Entrevistas estructuradas, semi-estructuradas y/o abiertas.
 - Cuestionarios (ANEXO 3)
 - Producción verbal espontánea: a través de grabaciones de muestras de lenguaje.
 - Imitación provocada.
 - Notas de campo y diarios.
 - Delimitación de tareas.

Los datos obtenidos a través de algunos de estos instrumentos permiten su análisis a través de diversos índices de medida, tales como:

- PORCENTAJE DE USO CORRECTO DE FLEXIONES (PUC): calcular la ratio entre las flexiones morfológicas que deben hacerse en un corpus determinado y las que realiza el niño o la niña (verbales, de género, de número). $PUC = \frac{\text{uso infantil}}{\text{uso adulto}} \times 100$.
- LONGITUD MEDIA DE ENUNCIADO (LME): proporción de número de palabras producidas durante una muestra entre el número de enunciados totales. Los valores van entre 1’5-5, correspondiéndose éstos con la edad del sujeto.

– **ÍNDICE DE DIVERSIDAD LÉXICA:** proporción de palabras diferentes sobre el total de palabras producidas (excluyendo nexos, pronombres y artículos) en una muestra de al menos 75 enunciados consecutivos. Los resultados por debajo de 0'50 en un niño o una niña mayor de 3 años indican pobreza léxica. Aplicable entre los 3-8 años.

b. Procedimientos cuantitativos. Proporcionan información acerca del sistema lingüístico del alumnado. Estarían recogidos en estos procedimientos los test y baterías, algunos de los cuales son propuestos a continuación.

c. Procedimientos dinámicos. Ayudan a descubrir qué variables contextuales y de contenido influyen en las habilidades comunicativas y lingüísticas del alumnado. Para ello se utiliza todo un repertorio de indicaciones, ayudas o apoyos que posteriormente podrán usarse en la intervención.

A renglón seguido se ofrece una guía de uso de los distintos instrumentos para cada uno de los componentes del lenguaje.

CÓMO EVALUAR: lenguaje oral

Instrumentos	Pragmática	Semántica	Morfosintaxis	Fonología
Cuestionarios	Cuestionarios del grupo de investigación <i>Acentejo</i> (ANEXO 3). Departamento de Didáctica e Investigación Educativa. Universidad de La Laguna.	Cuestionarios del grupo de investigación <i>Acentejo</i> (ANEXO 3). Departamento de Didáctica e Investigación Educativa. Universidad de La Laguna.	Cuestionarios del grupo de investigación <i>Acentejo</i> (ANEXO 3). Departamento de Didáctica e Investigación Educativa. Universidad de La Laguna.	Cuestionarios del grupo de investigación <i>Acentejo</i> (ANEXO 3). Departamento de Didáctica e Investigación Educativa. Universidad de La Laguna.
Entrevistas	Guiones del grupo de investigación <i>Acentejo</i> . Departamento de Didáctica e Investigación Educativa. ULL. ANEXOS 5 y 6.			
Observación	Guiones del grupo de investigación <i>Acentejo</i> . Departamento de Didáctica e Investigación Educativa. ULL. ANEXO 4			
Tareas	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación del lenguaje en situaciones libres: <ul style="list-style-type: none"> – Interacción en juegos – Uso de <i>scripts</i> (<i>La visita al médico; El viaje en avión;</i> etc.) – Extraer objetos de una caja – Mediadores de la comunicación como los títeres. – Diálogo. • Comunicación referencial. 	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación del lenguaje en situaciones libres (ídem pragmática). • Evaluación del lenguaje en situaciones referenciales: <ul style="list-style-type: none"> – Tareas de comprensión y producción verbal en situaciones referenciales con material visual (frutas y animales; comidas y vestidos; juguetes y animales). – Tareas de comprensión y producción verbal ante estímulos verbales, con ayuda de material visual. – Tareas de comprensión y producción verbal ante estímulos visuales y orales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación del lenguaje en situaciones libres (ídem pragmática). • Imitación de frases. • Comprensión de órdenes. • Cierre gramatical. • Producción de frases a partir de ordenar y contar lo que ocurre, en dos tarjetas con relación lógica. • Completar oraciones en las que falte algún elemento. • Presentar frases desordenadas en las que falte algún elemento necesario para su comprensión o incluya algún elemento inadecuado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación del lenguaje en situaciones libres (ídem pragmática). • Tareas de denominación. • Tareas de imitación. • Tareas de discriminación auditiva. • Tareas de narración.

Instrumentos	Pragmática	Semántica	Morfosintaxis	Fonología
Pruebas	<ul style="list-style-type: none"> • BLOC <i>Screening</i> (M.Puyuelo y otros. Barcelona :Masson). • PLON-R (Aguinaga y otros. Madrid:TEA). • AREL (E. Pérez y M. Serra. Barcelona: Ariel). 	<ul style="list-style-type: none"> • BLOC <i>Screening</i> (M.Puyuelo y otros. Barcelona: Masson). • PLON-R (Aguinaga y otros. Madrid:TEA). • AREL (E. Pérez y M. Serra. Barcelona: Ariel). • Test de Vocabulario en imágenes PEABODY (Dunn. Madrid: TEA). 	<ul style="list-style-type: none"> • BLOC <i>Screening</i> (M.Puyuelo y otros. Barcelona: Masson). • PLON-R (Aguinaga y otros. Madrid:TEA) • AREL (E. Pérez y M. Serra. Barcelona: Ariel). • ITPA (Algunos sub-test). 	<ul style="list-style-type: none"> • Registro fonológico inducido (M. Monfort y A. Juárez. Madrid: CEPE). • Dificultades del habla infantil (V. Acosta, S. León y V. Ramos, Málaga: Aljibe). • A-RE-HA (E. Aguilar y M. Serra. Barcelona: PUB).
Evaluación dinámica	<p>V. Acosta, “Efectos de la intervención y el apoyo mediante prácticas colaborativas sobre el lenguaje del alumnado con n.e.e”</p> <p><i>Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología</i>, 26, 1, 36-53.</p>	<p>V. Acosta, “Efectos de la intervención y el apoyo mediante prácticas colaborativas sobre el lenguaje del alumnado con n.e.e.”</p> <p><i>Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología</i>, 26, 1, 36-53.</p>	<p>V. Acosta, “Efectos de la intervención y el apoyo mediante prácticas colaborativas sobre el lenguaje del alumnado con n.e.e.”</p> <p><i>Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología</i>, 26, 1, 36-53.</p>	<p>V. Acosta, “Efectos de la intervención y el apoyo mediante prácticas colaborativas sobre el lenguaje del alumnado con n.e.e.”</p> <p><i>Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología</i>, 26, 1, 36-53.</p>

CÓMO EVALUAR: lenguaje escrito

Lectura emergente (3-6 años)
<p>Prueba de procesamiento fonológico PROFON. Departamento de la comunicación humana y sus desórdenes. Universidad Nacional de Colombia.</p> <p>Conciencia Fonológica en español (CSFE-TOPAS). C. Riccio, G. Davis, B. Imhoff y J. Hasbrouck. Departamento de Psicología Educativa. Texas University.</p> <p>Evaluación de guiones. M. Pavez, C. Coloma y M. Maggiolo. Universidad de Chile. Barcelona: Ars Médica (en prensa).</p> <p>Evaluación del discurso narrativo. M. Pavez, C. Coloma y M. Maggiolo. Universidad de Chile. Barcelona: Ars Médica (en prensa).</p> <p>Prueba de conciencia fonológica adaptada por el grupo de investigación <i>Acentejo a partir de Adams, Foorman, Lundberg y Beeler (1998)</i>. Departamento de Didáctica e Investigación Educativa. Universidad de La Laguna.</p>

4.4. Dónde evaluar

En la línea de lo que venimos planteando, los escenarios escolar y familiar constituyen los lugares idóneos para la evaluación. En el entorno escolar se realizarán en: aula ordinaria, patio o lugar donde se desarrolle la actividad docente. Por lo que respecta al entorno familiar, la información se obtendría de forma indirecta por medio, sobre todo, de entrevistas y cuestionarios.

4.5. Quiénes evalúan

Partiendo de los principios de la escuela inclusiva y desde una perspectiva de transdisciplinariedad, se precisa abordar la atención a las dificultades en la comunicación y el lenguaje desde una perspectiva colaborativa, partiendo de la propia reorganización de los centros educativos para que de esta manera se pueda ofrecer una respuesta acorde con las necesidades educativas que presenta el alumnado.

Los profesionales encargados de realizar tales funciones son todos aquellos agentes educativos implicados en el proceso de enseñanza y aprendizaje: profesorado que desempeña su labor docente y formativa en los centros educativos, con especial relevancia la figura del tutor o tutora del grupo-clase y los componentes de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (profesionales de la comunicación y el lenguaje, del trabajo social, profesorado de psicología y pedagogía). De la misma manera es fundamental la participación de la familia.

QUIÉNES EVALÚAN

Profesorado	Profesionales Comunicación y lenguaje	Profesorado de Psicología y Pedagogía	Familia	Trabajador/a Social
<ul style="list-style-type: none"> – Observando en contextos naturales. – Ofreciendo ejemplos del lenguaje receptivo y expresivo a su alumnado, para ver la manera en que se comunican con sus iguales. – Registrando su conducta en relación con sus respuestas. – Recogiendo muestras de habla. – Observando las dificultades pragmáticas. – Haciendo uso preferentemente del cuestionario e inventario incluidos en esta guía. – Informando del nivel competencial con relación al currículo. 	<ul style="list-style-type: none"> – Identificando las necesidades para la intervención. – Determinando las fortalezas y debilidades del alumnado. – Determinando la severidad del problema. – Diseñando las condiciones para establecer el plan de trabajo. – Observando el uso del lenguaje del alumnado en el aula en diferentes actividades. – Usando materiales de evaluación. – Estableciendo comunicación con el profesorado y las familias. 	<ul style="list-style-type: none"> – Clarificando la naturaleza de las dificultades del lenguaje. – Evaluando sus implicaciones para el aprendizaje. – Evaluando el aula como un ambiente de aprendizaje para el alumnado con dificultades. – Evaluando las implicaciones para acceder al currículo (evaluación dinámica). – Identificando las implicaciones que las dificultades del lenguaje puedan tener sobre el desarrollo social, emocional y conductual. 	<ul style="list-style-type: none"> – Aportando toda la información médica disponible, así como datos acerca del desarrollo evolutivo y las características del lenguaje de su hijo o hija. – Aportando información acerca del estilo comunicativo frecuentemente utilizado en casa. – Colaborando en la cumplimentación de registros de conductas comunicativas y cuestionarios. – Informando de los posibles progresos que vayan observando. 	<ul style="list-style-type: none"> – Realizando el trasvase de datos o de información que ya posean de los miembros de la familia a la que pertenece el alumnado que se está evaluando. – Realizando las entrevistas a las familias o aportando la información con la que ya cuente. – Informando a las familias de las posibles ayudas, becas o apoyo extraescolar que pudieran recibir, en caso de considerarlo necesario.

1. *Perspectiva centrada en el niño o la niña .*

La acción educativa y el apoyo se insertan en las rutinas habituales en las que participa el niño o la niña. Pueden tomar dos direcciones:

- *La estimulación indirecta del lenguaje.* Se trataría de usar distintas estrategias de estimulación del lenguaje: habla paralela, imitaciones, expansiones, extensiones, incorporaciones, *recast*, etc.
- *El lenguaje integral.* Consistiría en trabajar el lenguaje en situaciones naturales y en todas sus modalidades: hablar, escuchar, leer y escribir.

2. *Las aproximaciones híbridas.*

Intentan recoger lo mejor de la propuesta centrada en los menores y la centrada en la persona adulta. Entre las estrategias usadas se recogen la estimulación focalizada, la enseñanza incidental y el trabajo por medio de *scripts*.

3. *La perspectiva centrada en la persona adulta.*

Es de naturaleza más conductual. En ella, el profesional controla los materiales que deben usarse, el tipo de reforzamiento, el orden de las actividades, etc. Obviamente se separa mucho de los contextos naturales y del uso del lenguaje con un propósito comunicativo. El esquema básico del que se parte es el siguiente:

- El adulto da instrucciones precisas: “Fíjate bien en este dibujo. Primero yo voy a decir su nombre; luego tú lo tendrás que repetir”.
- Presenta estímulos: “Muñeca grande”.
- Proporciona el tiempo necesario para que el niño o la niña responda.
- Ofrece reforzamiento.

Las actividades dentro de esta perspectiva se suelen organizar en torno a tres variedades:

- Actividades fuertemente estructuradas: por ejemplo, se ofrecen estímulos para que el niño o la niña imite. A menudo se brindan indicaciones o explicaciones para ayudarlo a contestar positivamente.
- Juegos dirigidos. Similar a la anterior, pero ahora se intenta encajar el objetivo dentro de una actividad que resulte altamente motivadora; por ejemplo, pintar con colores o hacer uso de un ordenador portátil.
- Modelado. Se ofrecen numerosos ejemplos con relación al objetivo para que el niño o la niña escuche y trate de reproducirlos en algún momento.

5.3. Algunas técnicas para orientar la intervención en los distintos componentes del lenguaje:

5.3.1. Pragmática

Dentro del componente pragmático del lenguaje es muy importante el trabajo sobre los siguientes aspectos: a) Funciones comunicativas; b) Habilidades conversacionales; c) Narración.

a) *Funciones comunicativas:*

- Llamadas de atención.
- Hacer requerimientos para la acción (en situaciones típicas tales como “comidas” o proyectos en grupo).
- Hacer requerimientos para obtener información (introducción de objetos nuevos, juegos no conocidos, etc.).

- Hacer requerimientos para obtener objetos.
- Responder a requerimientos.
- Declaraciones. Actividades de enseñar-y-decir, discusiones sobre vacaciones, mascotas, etc., que facilitan los comentarios y las opiniones de los niños y niñas.

b) *Habilidades conversacionales:*

- *Presuposiciones.* El hablante y el oyente necesitan compartir el mismo contexto lingüístico (conocimiento social de las necesidades del oyente; el hablante precisa proporcionar información lo menos ambigua posible, etc.).
La transmisión de información puede ser trabajada mediante tareas descriptivas o directivas, en las que el menor es el hablante. Cuando hace de oyente se le puede poner cualquier situación de *juegos con barreras* para que el hablante tome conciencia de las necesidades del oyente.
- *Habilidades referenciales.* Descripciones sobre contenidos para los oyentes (atributos físicos, localización, etc.).
- *Tópico.* Iniciación, mantenimiento y duración del tópico. También son muy adecuadas las situaciones de *role playing*, en las que se representan situaciones anómalas, para revisarlas y hacerlas, más tarde, de manera correcta.
- *Toma de turnos:* uso de *role playing*.
- *Reparaciones conversacionales.* Algunos pasos que se sugieren serían los siguientes:
 - I. Identificación, etiquetado y demostración de escucha activa
 - II. Detección de señales inadecuadas
 - III. Detección de contenido inadecuado
 - IV. Identificación de rupturas

Para ello se puede recurrir a la utilización de títeres, guiñol, etc.

c) *Narración:*

- La *estructura narrativa* se puede trabajar por medio de los guiones que pueden modelarse, representarse o verbalizarse.
- También es importante hacer descripciones ayudados de ilustraciones (J. Tough, “El gatito negro se pierde”).
- El conocimiento episódico puede enseñarse usando libros con imágenes. La selección de libros debe hacerse siguiendo los siguientes criterios:
 - guiones con eventos familiares
 - láminas que apoyen los episodios
 - episodios claramente secuenciados
 - longitud y lenguaje adecuados
- Por último, es importante trabajar también la *cobesión*: nombres, pronombres, artículos, para relacionar información vieja y nueva (referencial); uso de términos tales como *ayer*, *en el futuro*, etc., (léxica).

5.3.2. *Semántica:*

- *Vocabulario.* Usar organizadores semánticos para agrupar el vocabulario (tipo *spidergramas*).
- *Categorías semánticas y palabras relacionales.*
- *Categorización y recuperación de palabras.*

5.3.3. Fonología

En cuanto a las técnicas y los materiales ha sido muy frecuente el uso de estímulos dibujados en cartas, y, más concretamente, los *pares mínimos*.

Las actividades en este punto deben combinar las centradas en el niño o la niña, las naturales y las directas. Los cuatro componentes que deberían contemplarse en un programa de intervención son los siguientes (Acosta, León y Ramos, 1998):

- Actividades de conciencia auditiva dirigidas a que los niños y niñas tomen conciencia de los atributos auditivo-acústicos de los sonidos.
- Actividades conceptuales diseñadas para que tomen conciencia de las diferencias y similitudes entre los sonidos trabajados y sus contrastes.
- Actividades de producción (tanto juegos de imitación como otros más naturales) que ayuden a pronunciar nuevos sonidos.
- Actividades de conciencia fonológica que ayuden a tomar conciencia del sistema de sonidos del habla y, como consecuencia, se estimulen las habilidades para la lectura inicial.

Junto a lo anterior, es obvio que en muchas ocasiones necesitamos poner en práctica ejercicios motrices que ayuden a la articulación.

5.3.4. Sintaxis y morfología

Se sugiere que la intervención se conduzca a través de la conversación y que se utilice el andamiaje, las preguntas de alternativa forzada del tipo «¿quieres ver la tele o quieres salir a la calle?», el habla paralela, la expansión y extensión, así como la elaboración para demostrar cómo se puede expresar un mensaje de forma más compleja.

5.4. Sistemas de facilitación

Acosta (2004) y Acosta y Moreno (1999) destacan los siguientes sistemas de facilitación que podrán utilizar los profesionales que intervienen con el alumnado como recursos o estrategias específicas dentro del aula, y que permiten favorecer el uso funcional del lenguaje en los niños y niñas en situaciones naturales. Estas estrategias podrán utilizarse en el desarrollo de las actividades recogidas en la programación del aula para el conjunto del alumnado y especialmente para aquellos con dificultades comunicativas y lingüísticas:

5.4.1. Modificar y ajustar el habla

Se trata de utilizar algunas simplificaciones o sustituciones fonológicas y léxicas, así como un tono más elevado, una entonación exagerada, un ritmo más lento, el uso de pausas, una mayor inteligibilidad y emplear oraciones gramaticalmente bien elaboradas pero estructuralmente simples. Es decir, se trata de tener en cuenta y adoptar algunos recursos que de forma natural utilizan los padres y madres para comunicarse y hablar con sus bebés (*baby talk*).

5.4.2. Hacer buenas preguntas

Se pretende impedir que la conversación se detenga, garantizando y facilitando su continuidad. En este sentido es necesario hacer buenas preguntas evitando aquellas que puedan romperla o detenerla. Manolson (1985) entiende que las buenas preguntas son fundamentales, siempre que consigan objetivos tales como:

- Demostrar interés y crear expectación.
Ejemplo: “¿Qué sigue?”, “¿y si...?”, “¿y ahora?”

– Dar opciones para decidir.

Ejemplo: “¿Quieres — o —?”

– Ampliar la mente.

Ejemplo: “¿Qué está pasando?”, “¿cómo funciona?”

– Ampliar la curiosidad.

Ejemplo: “¿Qué?”, “¿quién?”, “¿cómo?”

Deben evitarse aquellas preguntas:

– Que agobian o exigen.

Ejemplo: “¿Qué es eso?”

– Que contienen la respuesta.

Ejemplo: “¿Quieres chocolate, verdad?”

– Que son cerradas.

Ejemplo: “¿Estás bien?”

5.4.3. Solicitar clarificaciones

Se trata de intentar que el niño o la niña revisen su producción y se esfuerce en aclararla.

Ejemplo:

Niño: Entonces e capeducita doja...

Adulto: ¿Qué has dicho?

5.4.4. Autorrepetir enunciados

Se repite el enunciado manteniendo el mismo referente.

Ejemplo:

“Tómame la sopa”, “tómame la sopa con la cuchara”

5.4.5. Contingencia semántica

Se trata de comentar lo que dice o hace el niño o la niña, haciendo que funcione como un *feedback correctivo*. Se pueden utilizar *expansiones*, *extensiones*, *incorporaciones*, o plantear la *continuación del tópico*:

Expansiones, a través de las cuales se reformula el enunciado corrigiendo y/o ampliando las estructuras morfosintácticas.

Ejemplo:

Niño: Vaso niño.

Adulto: Sí, ese es el vaso del niño.

Extensiones, incorporando contenidos relacionados semánticamente con su producción.

Ejemplo:

Niña: Vaso niña.

Adulto: Se ha roto.

Incorporaciones, cuando el enunciado infantil elemental es incorporado a un enunciado más completo.

Ejemplo:

Adulto: Érase una vez una niña que todas las noches, antes de acostarse, se volvía pequeña pequeña.

Niño: Una *homiga*.

Adulto: Érase una vez una niña que todas las noches, antes de acostarse, se volvía pequeña pequeña como una hormiga para que su madre la acostara.

Continuación del tópico, cuando la persona adulta mantiene el tópico del niño o la niña sin hacer uso de las mismas palabras.

Ejemplo:

Niño: Llevé el muñeco a la habitación.

Adulto: ¿Dónde lo pusiste?

5.4.6. *Imitar los enunciados del niño o la niña*

Se repiten exacta o parcialmente sus producciones para demostrarle que lo hemos entendido y queremos continuar conversando.

5.4.7. *Utilizar gestos, pistas o señales no verbales*

Se trata de reforzar o afianzar las producciones lingüísticas en el contexto comunicativo en el que tienen lugar, utilizando, por ejemplo, recursos deícticos (señalar con la mano algún objeto), gestos para enfatizar una determinada palabra, o gestos que indican un objeto o acción.

5.4.8. *Poner en duda*

Se trata de que tome conciencia del error, poniendo en duda lo que acaba de decir, provocando de esta manera la autocorrección.

Ejemplo:

“¿De verdad se dice capeducita doja?”

5.4.9. *Dar respuestas falsas*

La persona adulta utiliza una respuesta falsa y paradójica con una entonación exagerada, intentando que responda a la pregunta planteada (Juárez y Monfort, 1989: 69).

Ejemplo:

Adulto: ¿De qué color es la leche?

Niño: (No responde)

Adulto: ¿Has dicho azul?

5.4.10. *Modelar*

Se trata de instaurar una determinada conducta verbal o corregir un error anterior, a través del modelo que la persona adulta ofrece para que lo imite, ofreciéndole la oportunidad de repetir o responderle, sin requerirle explícitamente que lo haga.

5.4.11. *Señalar contrastes*

Se le muestra la forma en la que se produce el error ofreciéndole seguidamente la producción correcta. Por ejemplo, presentándole un par mínimo ante una determinada dificultad fonológica.

5.4.12. *Describir*

Se trata de ofrecerle una descripción continua de una actividad (bombardeo lingüístico), tal como hacen, por ejemplo, los locutores de radio cuando narran un acontecimiento deportivo.

5.4.13. *Usar guiones*

Es un procedimiento de intervención adecuado ya que ofrece la oportunidad para la comunicación verbal en un contexto significativo. Un guión es la representación de un acontecimiento a partir de una secuencia ordenada de acciones que se encuentran organizadas alrededor de un objetivo, e incluye actores, acciones y apoyos.

Muchas actividades de juego dramático muy utilizadas en Educación Infantil, así como algunas rutinas diarias en el aula funcionan o implican frecuentemente el uso de guiones, por ejemplo, “ir de comprar al supermercado”, “hacer la comida”, “irse de vacaciones”, “la hora de llegada al colegio”, “la asamblea”, “la merienda”, etc.

6. Anexos

Anexo 1. Guía de los procesos de adquisición y desarrollo de la comunicación y Lenguaje¹

Edad	Pragmática	Semántica	Morfosintaxis	Fonología
0-12 meses	Las personas adultas atribuyen intenciones a las acciones de los niños y las niñas. Uso de los primeros gestos y vocalizaciones para realizar algunas funciones comunicativas como requerimientos, juegos, comentarios, etc.	Comprensión de las primeras 50 palabras. Uso de las primeras palabras familiares.		Sonidos, balbuceos, repeticiones. Comienzo de la estructura CV. Aparición de procesos fonológicos de omisión de sílaba, omisión de consonantes y asimilaciones.
12-24	Uso de las palabras para realizar funciones comunicativas.	Al finalizar el segundo año de vida puede tener alrededor de 300 palabras. Roles semánticos expresados con una palabra (agente, acción, localización, posesión, rechazo, etc.).	“Holofrases”. Frases de dos palabras, expresando recurrencia, acción y atribución. Usos verbales: infinitivos, presentes, imperativos, participios.	Emergencia CVC y palabras de dos sílabas. Un 50% del habla es inteligible.
24-30	Mayor uso del habla simbólica. Capacidad de usar las primeras etiquetas y descripciones en tareas de narración conjunta.	Comprende y usa los términos para realizar preguntas: qué, quién, dónde.	Avance en frases simples. Preguntas. Inicio de los nexos. Usos verbales: infinitivos, gerundios, presentes, imperativos.	Conciencia de la emergencia de rimas.

¹ A partir de Clemente (1995), Serra et al. (2000), Chapman (2000) y Paul (2001).

Edad	Pragmática	Semántica	Morfosintaxis	Fonología
30-36 meses	Incremento del uso del lenguaje en situación de juego. Continuación del tópico añadiendo información. Uso de requerimientos para solicitar información. Narraciones con secuencias, sin argumentos.	Usa y comprende por qué en preguntas. Comprende y usa términos espaciales básicos (<i>en, sobre, debajo, etc.</i>).	Produce enunciados de dos o tres palabras. Formula preguntas: <i>¿Qué eso?</i> Aparecen los artículos determinados e indeterminados: <i>el/la, un/una</i> . Utiliza el nexo <i>y</i> para unir frases. Aparecen las concordancias de género entre el artículo y el nombre. Aparecen algunas preposiciones acompañando a pronombres posesivos: <i>a mí</i> .	Un 75% del habla es inteligible. Emerge la habilidad para producir rimas.

Edad	Pragmática	Semántica	Morfosintaxis	Fonología
36-42	Aumento de los requerimientos indirectos y peticiones: ¿Tú sabes...? Narraciones aún primitivas, con tema y alguna organización temporal.	Establece relaciones semánticas contiguas (aditivo, temporal, causal). Comprende palabras referidas a colores básicos. Usa y comprende términos básicos similares.	Utiliza artículos, morfemas género/número y diferentes tiempos verbales. Cuenta historias, sigue una secuencia lógica. Aparecen las preposiciones de lugar: <i>en, cerca, sobre</i> . Amplía pronombres personales: <i>me, te, se</i> .	Reduce reduplicación, omisión de la sílaba, asimilación y omisión de la consonante final. Se mantiene frontalización, reducción de la estructura silábica y problemas con el triángulo /l/, /r/, /d/. Un 80% de éxito en la pronunciación correcta de /m/, /n/, /ñ/, /p/, /t/, /k/, /b/, /g/, /f/, /s/, /x/, c^/, /l/, /r/, diptongos decrecientes.
42-48	Emergencia de nuevas funciones: información de eventos pasados, razonamiento, predicción, imaginar, mantenimiento de las interacciones.	Usa y comprende preguntas con <i>cómo</i> y <i>cuándo</i> . Comprende palabras que expresan formas básicas (círculo, cuadrado, triángulo). Usa y comprende vocabulario básico para tamaños (grande, pequeño). Uso de conjunciones <i>y, porque</i> , para unir oraciones.	Expresa detalles sobre una historia que se le ha contado. Puede responder a preguntas: <i>¿qué crees tú?</i> Se expresa con frases de cuatro o más palabras: <i>quiero ir a mi casa</i> . Es capaz expresar cómo se siente: <i>estoy triste</i> .	Decrece la reducción de grupos consonánticos. Éxito en la pronunciación correcta: /d/, /ll/, /r/, /consonante + l/.
48-60	Aumenta la habilidad para seguir requerimientos específicos para clarificaciones. Mejora la narración con algún argumento, pero sin resolución. Se implica en diálogos largos y muestra avances en los aspectos sociales del discurso.	Emerge el conocimiento del nombre de los sonidos y letras. Emerge el conocimiento de los números y operaciones aritméticas. Usa las conjunciones <i>cuando, porque, si</i> . Comprende y recuerda detalles de una historia. Puede anticipar y responder a la pregunta: <i>¿qué crees que pasará ahora/después?</i>	Coordina frases mediante conjunciones. Expresa frases negativas.	Un 100% del habla es inteligible. Emerge la habilidad para segmentar las palabras en sílabas. Uso de procesos de simplificación para oclusivas. Persisten algunos errores en triángulo /r/, /l/, /d/. Éxito en la pronunciación: /s+consonante/, /consonante+r/.

Edad	Pragmática	Semántica	Morfosintaxis	Fonología
5-7 años	<p>Las narraciones son verdaderas historias con un foco central, con episodios con puntos álgidos y resolución.</p> <p>Inicia nuevos temas de conversación y mantiene varios turnos en ella.</p> <p>Responde a las aclaraciones que le pide el interlocutor (reparaciones).</p> <p>Es capaz de interpretar estados de ánimo en los otros. Explica cómo se puede solucionar un problema sencillo.</p>	<p>Paso de denominación a categorización.</p> <p>El tamaño del vocabulario expresivo ronda las 500 palabras.</p> <p>Puede definir palabras.</p> <p>Cuenta un cuento respetando la secuencia, distinguiendo los personajes principales, secundarios, desarrollo y desenlace de la historia.</p>	<p>Comprende instrucciones verbales largas: <i>cuando llegue papá dile que estoy en el baño y que prepare tu cena.</i></p> <p>Comprende palabras descriptivas: <i>duro/blando; largo/corto; el más alto/ el más bajo.</i></p> <p>Comprende conceptos numéricos: <i>coge tres tenedores.</i></p> <p>Se amplía la categoría verbal: uso del indefinido, inclusión de auxiliares.</p> <p>Aparecen los adverbios de tiempo: <i>después, hoy, ayer, mañana.</i></p> <p>Coordina y subordina frases con: <i>pero, porque, para.</i></p>	<p>Escasos errores residuales en el habla.</p> <p>Habilidad para segmentar palabras en fonemas.</p> <p>Comprende el concepto de palabra separado de su referente.</p> <p>Éxito en la pronunciación: /rr/, /s+consonante consonante/, /líquida+consonante/, dip-tongos crecientes.</p>

Edad	Pragmática	Semántica	Morfosintaxis	Fonología
7-9 años	<p>Las historias contienen episodios complejos con personajes con metas, motivaciones y reacciones; pueden aparecer historias con múltiples episodios.</p> <p>Uso del lenguaje para establecer y mantener un estatus social.</p> <p>Incremento de la toma de la perspectiva del otro, aumenta el éxito para la persuasión.</p> <p>Reparaciones conversacionales para definir términos u ofrecer información adicional.</p> <p>Comienza la comprensión de juegos y adivinanzas basadas en sonidos similares.</p> <p>Puede ejecutar con éxito una tarea de comunicación referencial.</p>	<p>Introducción en la escuela de palabras nuevas, no usuales en la conversación.</p> <p>Uso anafórico de pronombres para referirse a nombres previamente citados.</p> <p>Las definiciones de palabras incluyen sinónimos y categorías.</p> <p>Comprenden que algunas palabras pueden tener varios significados.</p> <p>Incremento de la capacidad para producir lenguaje figurativo.</p>	<p>Se completan los usos de adverbios y preposiciones de espacio y tiempo.</p> <p>Predomina la subordinación (en todas sus formas) frente a la coordinación de oraciones.</p>	<p>Errores articulatorios aislados, no sistemáticos y ocasionales.</p> <p>Pueden persistir problemas con la pronunciación de algunas palabras complejas.</p> <p>El conocimiento fonológico es usado para la ortografía y la escritura.</p> <p>Es capaz de manipular sonidos en actividades.</p>

Edad	Pragmática	Semántica	Morfosintaxis	Fonología
7-9 años	<p>Son capaces de mantener conversaciones sobre temas concretos y entienden el punto de vista del interlocutor.</p> <p>Interpretan refranes de manera literal.</p>			<p>Desarrollo del conocimiento morfológico y su uso en la ortografía y la escritura.</p> <p>Emergen las habilidades metacognitivas.</p>
9-12	<p>Son capaces de explicar las reglas de un juego.</p> <p>Pueden dar alternativas posibles a una situación presentada.</p> <p>Adaptan su lenguaje cuando el interlocutor es menor.</p> <p>Las historias incluyen episodios complejos, contextualizados e interactivos.</p> <p>Comprende juegos y adivinanzas con cierta ambigüedad léxica.</p> <p>Hacia los 9 años comienzan a entender el lenguaje metafórico, la ironía y los refranes.</p> <p>Hacia los 10 años pueden hablar de temas abstractos, como la melancolía o sobre acontecimientos que podrían haber ocurrido (inferencias).</p>	<p>El vocabulario usado en la escuela resulta más abstracto y descontextualizado que el usado en la conversación.</p> <p>Se muestra receptivo ante la adquisición de información nueva procedente de textos escritos.</p> <p>Puede explicar las relaciones entre las palabras con un significado múltiple.</p> <p>Pueden usar conjunciones adverbiales.</p>		

Edad	Pragmática	Semántica	Morfosintaxis	Fonología
12-14	<p>Incremento en el uso de textos expositivos. Comprensión de situaciones ambiguas.</p>	<p>Mayor uso abstracto de las palabras.</p> <p>Mayor conocimiento de definiciones.</p>	<p>Mayor complejidad en el uso de la sintaxis para la escritura, en relación con el lenguaje hablado.</p>	<p>Conciencia de las reglas de acentuación.</p>
15-18	<p>Incremento en el uso del lenguaje con fines sociales.</p> <p>Incremento de la argumentación.</p>	<p>Incremento considerable del vocabulario.</p>		

ANEXO 2. Inventario de las competencias comunicativo-lingüísticas en Educación Infantil

(ADAPTADO POR EL GRUPO DE INVESTIGACIÓN *ACENTEJO* A PARTIR DE NOTARI, O'CONNOR Y VADASY (1998). DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA. UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA)

Colegio:
Nombre:

Tutor/a:

Fecha:
Actividades:

Puntuaciones: 2= consistente/independiente; 1= algunas veces; 0= nunca

I. Conciencia del material impreso/libros

1. Hace garabatos
2. Dibuja figuras reconocibles
3. Sabe guardar turnos en páginas
4. Orienta los libros correctamente, conoce dónde empiezan y finalizan los libros
5. Conoce que los textos se leen de arriba-abajo, comienzo en esquina superior. Página izquierda antes que derecha.
6. Lee material impreso del ambiente (palabras, letreros de la calle, cajas de cereales, etc.)
7. Memoriza algunas palabras impresas (nombres)
8. Identifica una palabra impresa
9. Recita partes del alfabeto
10. Conoce el nombre de las letras
11. Copia formas
12. Copia letras
13. Pretende escribir
14. Escribe nombres independientemente
15. Escribe algunas letras y palabras familiares
16. Usa ortografía inventada (relacionada con las letras) para comunicar o escribir mensajes
17. Dice los sonidos de cada letra
18. Selecciona una letra para representar sonido

II. Conciencia metalingüística

19. Usa sonidos para representar objetos y animales
20. Identifica la fuente de los sonidos
21. Repite palabras cortas
22. Repite palabras largas
23. Repite frases
24. Repite fonemas después de un periodo corto de tiempo
25. Discrimina entre dos fonemas (iguales/diferentes)
26. Identificación de una palabra en una frase
27. Diferencia la longitud entre dos palabras
28. Produce rimas con el profesor, la profesora o sus pares
29. Busca una rima, a partir de la última palabra dicha
30. Recita rimas conocidas de manera independiente
31. Reconoce si riman o no pares de palabras
32. Al presentarle una palabra, busca otra que rime
33. Reconoce palabras que comienzan por el mismo sonido
34. Produce una palabra que comienza con el mismo sonido que otra
35. Combina sílabas para formar palabras
36. Combina tres fonemas para formar palabras
37. Segmenta palabras en sus sílabas (palmadas, silabear, etc.)
38. Identifica el primer sonido en palabras
39. Separa palabras hacia ataque-rima
40. Segmenta palabras de una sílaba en sus fonemas

III. Lenguaje oral

41. Usa frases de una palabra para etiquetar una variedad de objetos, personas y acontecimientos
42. Usa frases de dos palabras para expresar una variedad de intenciones semánticas (agente-objeto, agente-acción, acción-objeto, existencia, localización, posesión, negación, recurrencia, atribución)
43. Usa una variedad de oraciones en forma adulta
44. Relata acontecimientos con un principio, medio y final
45. Describe explícitamente las secuencias causales y temporales entre eventos
46. Etiqueta los dibujos de los libros
47. Hace comentarios y formula preguntas acerca de los dibujos de los libros
48. Cuenta una historia y enlaza eventos de los dibujos del libro, usando lenguaje conversacional
49. A partir de láminas forma historias
50. Atiende durante las narraciones de historias
51. Hace comentarios sencillos y preguntas
52. Relaciona y organiza elementos de la estructura de una historia en una secuencia coherente (lugar, tema, episodios, resolución de conflictos)
53. Mantiene la interacción social durante dos o más turnos
54. Inicia y mantiene el tópico
55. Adapta la información al oyente
56. Usa etiquetas para indicar categorías generales
57. Ofrece explicaciones
58. Hace predicciones
59. Hace interpretaciones y juicios
60. Distingue la ficción de los eventos reales
61. Usa palabras de estados internos para expresar sentimientos y motivaciones (feliz, querer)
62. Usa palabras para referirse a estados mentales tales como: memoria, idea, olvidarse, pensar, conocer, comprender
63. Usa palabras metalingüísticas (palabra, letra, sonido, decir, contar, significado, leer)
64. Trata de definir palabras

Comentarios:

Anexo 3. Cuestionario para la identificación de las dificultades en la Comunicación y el Lenguaje

	Sí	No
<ol style="list-style-type: none"> 1. El niño o la niña responde ante sonidos fuertes y repentinos 2. Imita los sonidos del ambiente 3. Gira su cabeza buscando la fuente del sonido 4. Responde cuando se pronuncia su nombre 5. Emite vocales sostenidas, grita, etc. (12 meses) 6. Imita sonidos y palabras simples (15 meses) 7. Utiliza de manera insistente el ¿qué? en situaciones de comunicación 8. Mantiene el contacto ocular con el interlocutor 9. Tiene frecuentes infecciones de oído 		
<ol style="list-style-type: none"> 10. Alrededor de los 24 meses el niño o la niña responde a órdenes sencillas: “Siéntate” “Dame eso” 11. Participa en situaciones de juego 12. Participa en actividades de comprensión y expresión verbal 13. Usa el juego simbólico 14. Muestra atención sostenida 15. Generalmente entiende lo que se le dice 16. Escucha las historias de principio a fin 17. Es capaz de realizar dos órdenes nuevas e independientes 18. Pregunta y responde de forma adecuada 19. Muestra habilidades comunicativas básicas (escucha, contacto ocular, atención,) 20. Muestra un repertorio de funciones comunicativas (pide, pregunta, declara, etc.) 21. No se entiende bien algunas de sus producciones 22. Se encuentra en su habla sustituciones de un fonema por otro u omisión de consonantes o de sílabas enteras 23. Tiene problemas de fluidez en su habla 24. La calidad de la voz es llamativamente anormal 25. Presenta ronquera consistente 26. Construye oraciones simples: “Papá se fue” (36 meses) 27. Usa oraciones telegráficas, invertidas o confusas: “Mucho bebé llora” (48meses). Omite núcleos en la estructura sintáctica 28. Produce nombres propios y comunes 29. Produce verbos. 30. Usa palabras relacionales (posesión, localización, temporalización, etc.) 31. Problemas de acceso al léxico (no encuentra la palabra adecuada). Uso exagerado de deixis (esto, ese, etc.) 32. Mayor uso de formas verbales no flexionadas que flexionadas 33. Errores de concordancia 34. Uso adecuado de pronombres 		

Anexo 4: Guión de observación para el aula ordinaria

A la hora de realizar la observación, se sugiere anotar todo lo que acontezca durante el periodo observado, señalando la hora de comienzo y finalización.

Los aspectos que se señalan a continuación son una guía para orientar el desarrollo de la observación, al objeto de poder realizar su análisis posterior.

1. ORGANIZACIÓN DEL AULA

- DESCRIPCIÓN DEL AMBIENTE FÍSICO: ventanas, paredes, colores, murales, tamaño del aula, iluminación, ubicación del aula con respecto al centro...
- DISTRIBUCIÓN DEL ALUMNADO: distribución de mesas, fijas o cambiantes, dónde está sentado el alumnado con DL, el profesorado, pequeños grupos, cómo se forman, si cambian dependiendo de las actividades...
- DISTRIBUCIÓN DE LOS MATERIALES EN EL AULA: materiales didácticos, rincones, otros materiales, si son de libre acceso, recursos existentes/usados...
- ALUMNADO AISLADO, LÍDERES: preferencias en la relación con el alumnado que tiene DL y los otros, actitudes hacia el alumno o alumna con DL, estatus para los compañeros y las compañeras.

2. EL CURRÍCULO (QUÉ SE TRABAJA EN CLASE)

- TIPO DE ACTIVIDAD (ÁREA, TEMA –el tipo de tema que se elige para trabajar– OBJETIVOS, ETC.) Y ORGANIZACIÓN EN GENERAL Y EN RELACIÓN CON EL ALUMNADO CON DL: las actividades son accesibles al alumnado con DL, anotar las actividades y describir, grado de dificultad, si no parece tener dificultad, si mira a otro antes de empezar, qué pregunta, si está atendiendo, etc.
- TIPO DE ACTIVIDADES QUE SE MODIFICAN PARA QUE EL ALUMNADO CON DL LAS PUEDA REALIZAR: si son las mismas actividades que el resto o son actividades distintas, aulas enclave, profesorado de apoyo...
- TIPOS DE JUEGOS: analizar si hay momentos de juegos libres, en qué momentos, elecciones de los niños y las niñas (juegos simbólicos, construcciones, legos, etc.), recreo.
- TEMPORALIZACIÓN: de cada una de las actividades y los horarios de clase.

3. LA ACCIÓN DEL PROFESORADO EN EL AULA

- RUTINAS
- PAPEL EN EL DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES: movilidad, cómo presenta las actividades, si se mueve por el aula por iniciativa o lo reclaman...
- TIPOS DE APOYO QUE OFRECE EN LA REALIZACIÓN DE LAS ACTIVIDADES: diferenciar entre visual y auditivo, en general y con el alumno DL, en caso de no comprender cómo aporta otro apoyo.
- SE DIRIGE A TODAS LAS PERSONAS QUE NECESITAN AYUDA: por iniciativa propia o por demanda.
- CÓMO ES EL LENGUAJE DEL PROFESORADO: complejidad del vocabulario y gramática empleada, tono, pausas, velocidad, formal...
- SIGNOS PARALINGÜÍSTICOS: interacción comunicativa y lingüística entre el profesorado y el alumnado, si pide o no participación de los niños y las niñas, si favorece que haya interacción, si apoya sus producciones (faciales, manuales), si tiene en cuenta sus aportaciones.
- USO DE ESTRATEGIAS DE FACILITACIÓN DEL LENGUAJE: lento, correcto, énfasis en palabras, utilización de modelos, cómo corrige, repeticiones, analogías. Qué hace el profesorado para ayudar al alumnado para que se expresen mejor, si da pistas (fonológicas, semánticas), si ayuda a través de la inducción...
- GESTIÓN DE LA COMUNICACIÓN Y LA CONVERSACIÓN: qué temas, cómo son los turnos, quién inicia la conversación, cómo lo hace, quién habla más, qué estrategias utiliza el profesorado para mantener el tema de conversación, si el alumnado imita, si el profesorado corrige, cómo lo hace, si el alumnado participa de forma espontánea, cómo gestiona la comunicación, si procura que todos participen o si hay niños o niñas que monopolizan la conversación.
- SI RECORRE AL USO DE LAS PREGUNTAS COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA: con qué frecuencia utiliza las preguntas, a quién pregunta, describir qué pregunta. En este apartado se analiza si las preguntas son para controlar si se ha asimilado o si aporta cosas nuevas o para recordar algo.
- CÓMO REACCIONA ANTE UN EVENTO NO ESPERADO: qué ocurre y cómo reacciona.

- ADAPTA EL LENGUAJE Y LA ACTITUD DE NIÑO A NIÑO: si las explicaciones son comunes y a todo el grupo, si también repite o explica de forma más sencilla, si además se dirige a alguien para asegurarse que se ha entendido, si comprueba o verifica si el alumnado ha entendido.
- CÓMO SE DIRIGE AL ALUMNADO CON TEL Y AL RESTO: tono, afectividad, cariñoso, frialdad...
- CÓMO VALORA AL ALUMNADO CON DL: tipo de refuerzos que utiliza, motivaciones, si hay diferencia con respecto a los otros, si intenta eliminar las barreras al aprendizaje y la participación ¿cómo?
- TIPO DE APOYO QUE SE LE OFRECE AL ALUMNADO CON DL: su descripción, si se saca fuera del aula, si está en el aula y hace cosas distintas al resto, o si hace lo mismo que el resto. Posteriormente se analizará si es un apoyo clínico, curricular individualizado, curricular...

4. CLIMA RELACIONAL

- TIPO DE RELACIONES PROFESORADO/ALUMNADO: rigidez, dependencia, afectividad, relaciones jerarquizadas u horizontales...
- TIPO DE RELACIONES ENTRE EL ALUMNADO: relación competitiva, colaborativa, conflictos.
- TIPO DE RELACIONES ENTRE EL GRUPO Y EL NIÑO O LA NIÑA CON DL: aceptación, indiferencia, rechazo, ayuda, protección.
- APARICIÓN DE PROBLEMAS Y MODO DE RESOLUCIÓN.
- CÍRCULO DE AMISTADES: si el alumnado con DL tiene preferencia por algún compañero o compañera en particular, o con algún grupo.

Anexo5: Guión de entrevista para el profesorado

1. ORGANIZACIÓN

- a) Teniendo en cuenta que en tu aula tienes alumnado con dificultades del lenguaje, ¿qué tipo de decisiones organizativas se adoptan para hacerlo participar?
- b) ¿Qué criterios se establecen para agrupar al alumnado en el centro? ¿Y en el aula?
- c) ¿Es fija la ubicación del alumnado en el aula?, ¿por qué?
- d) Cuando trabajas aspectos directamente relacionados con el lenguaje, ¿modificas la organización habitual del aula?

2. CURRÍCULO

- a) ¿Qué criterios utilizas para seleccionar y organizar las actividades?
- b) ¿Qué estrategias metodológicas usas?
- c) ¿Cómo llevas a cabo la evaluación?
- d) En relación con el lenguaje, ¿a lo largo de toda la jornada escolar introduces objetivos concretos de intervención? Si es así, ¿recurre a la programación de aula para incorporarlos?, ¿dedicas un tiempo específico para trabajarlo?, ¿por qué?

3. CLIMA RELACIONAL

- a) ¿Qué tipo de relación tiene el alumnado con problemas de lenguaje con sus compañeros o compañeras?, ¿por qué?
- b) ¿Llevas a cabo estrategias para favorecer relaciones positivas entre el alumnado tanto dentro como fuera del aula?

4. FAMILIA

- a) ¿Existe colaboración entre el centro y la familia? Concretar la respuesta.
- b) ¿Existe colaboración entre el profesorado y la familia del alumnado con dificultades del lenguaje?, ¿cómo se materializa?

5. NIÑOS O NIÑAS CON DIFICULTADES DEL LENGUAJE

- a) ¿Cómo defines la integración de este alumnado en el centro?, ¿y en el aula?
- b) Problemas concretos con los que se encuentra el alumnado.
- c) ¿Cómo defines el grado de colaboración con otros profesionales?
- d) ¿Cómo es el apoyo?, ¿te parece satisfactorio?
- e) ¿Qué dificultades de aprendizaje tiene el niño o la niña con dificultades de lenguaje relacionadas con su problema lingüístico?, ¿cómo crees que se podrían solucionar?
- f) ¿Qué haces para saber si el alumnado comprende tus explicaciones?

Anexo 6: Guión de entrevista para la familia

1. ANTES DE ENTRAR EN LA ESCUELA

- a) ¿Cuáles son los apoyos que ha recibido su hijo o hija? ¿Qué servicios les han ofrecido? ¿Cuáles son los resultados? ¿Por qué?
- b) ¿Qué dificultades ha encontrado en el uso de estos servicios?
- c) ¿Cuál es su valoración de todo ese periodo?

2. LA LLEGADA A LA ESCUELA

- a) ¿Qué apoyos se ofrecieron a su hijo o hija?
- b) ¿Cómo fue la adaptación a la escuela durante el periodo de transición?
- c) ¿Cuáles fueron los mayores problemas durante este periodo?
- d) ¿Cómo le hizo frente a tales problemas?
- e) ¿Qué cosas recuerda positivas de todo ese periodo?

3. APOYO LOGOPÉDICO

- a) ¿Cree que los apoyos con los que cuenta su hijo o hija están resolviendo sus necesidades?
- b) ¿Sabe si recibe apoyo dentro del aula? ¿Cuál es su valoración?
- v) ¿Sabe si recibe apoyo fuera del aula? ¿Cuál es su valoración?
- d) En general, ¿cómo de efectivo considera que son los apoyos, los recursos, etc. que le han ofrecido?

4. APOYO EN GENERAL

- a) ¿El niño o la niña recibe otro tipo de apoyos? ¿Y ustedes como familia?
- b) ¿Qué opinión le merecen?

5. LOS EFECTOS DE LOS TRASTORNOS DE LA COMUNICACIÓN SOBRE LAS RELACIONES PERSONALES

- a) ¿Qué efectos han tenido las dificultades comunicativas del niño o la niña en sus relaciones familiares?
- b) ¿Qué efectos han tenido sobre las relaciones con otros compañeros o compañeras y amistades, tanto en la escuela como fuera de ella?

6. PROFESIONALES

- a) Desde su experiencia, ¿qué cosas les podría sugerir a los profesionales que trabajan con su hijo o hija, teniendo en cuenta sus dificultades de lenguaje?

7. FAMILIA

- a) ¿Existe colaboración entre la escuela y la familia? ¿Por qué?
- b) ¿Le han dado pautas concretas sobre lo que ustedes pueden hacer en casa para ayudar a su hijo o hija? ¿Cuáles? ¿Le han resultado efectivas?

Anexo 7: Modelo de comunicación a la familia de la necesidad de llevar a cabo una evaluación específica de la comunicación y el lenguaje

El tutor o tutora legal del alumno o la alumna
escolarizado en el centro
durante el curso escolar, conoce la necesidad de valoración de las
competencias comunicativo lingüísticas de su hijo o hija y la posibilidad de recibir la atención educativa
específica que precise.

Firma:

El tutor o la tutora legal:

Nombre y apellidos

DNI

En, adede

Anexo 8: Modelo de informe de la evaluación de la comunicación y el lenguaje

1. DATOS PERSONALES

2. RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DEL CONTEXTO SOCIO-FAMILIAR Y ESCOLAR

3. RESULTADO DE LA VALORACIÓN ESPECÍFICA DE LA COMUNICACIÓN Y EL LENGUAJE

3.1. Comunicación.

3.2. Lenguaje expresivo y comprensivo:

a) Oral:

a. Sintaxis.

b. Morfología.

c. Semántica.

b). Escrito:

a. Lectura emergente.

3.3. Habla:

a) Inteligibilidad.

b) Fonología.

4. EVALUACIÓN COMPLEMENTARIA DE ÁREAS COLATERALES

4.1. Audición.

4.2. Motricidad del habla.

4.3. Respiración.

4.4. Cualidades de la voz.

5. ELABORACIÓN DEL PERFIL COMUNICATIVO-LINGÜÍSTICO

6. IDENTIFICACIÓN DE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS

7. DISEÑO DE LA PROPUESTA DE ACCIÓN EDUCATIVA

Anexo 9: Modelo de informe de seguimiento

1. DATOS PERSONALES.

2. ACCIONES EDUCATIVAS DESARROLLADAS.

3. EVOLUCIÓN Y SEGUIMIENTO DE LAS MEDIDAS EDUCATIVAS ADOPTADAS.

4. PROPUESTA PARA EL PRÓXIMO CURSO (especificar las acciones educativas que habrán de desarrollarse en el curso escolar siguiente).

Anexo 10: Lectura emergente

Es obvio que el aprendizaje de la lectura resulta trascendental para adquirir conocimiento y, en definitiva, para poder acceder a la cultura escolar. También es bien conocido que dicho aprendizaje está condicionado por la adquisición de un conjunto de habilidades, entre las que cabría mencionar aquellas vinculadas al lenguaje oral, a la conciencia de la letra impresa y al procesamiento fonológico.

En relación con todo esto, en los últimos años se viene utilizando de manera insistente entre investigadores y profesionales el concepto de *lectura emergente* o *alfabetización emergente*. Este concepto es definido por Whitehurst y Lonigan (1998) como la continuidad cognitiva y socio-interactiva que hay entre el desarrollo de las habilidades y destrezas previas y necesarias para el aprendizaje de la lectura con su dominio como lenguaje escrito. Así, y siguiendo a estos autores, la lectura formal emerge y se configura por la interacción de las habilidades cognitivas con los métodos pedagógicos y las oportunidades que aporta el ambiente familiar, proceso que empieza cuando los niños y niñas aprenden a hablar. Por lo tanto, se entiende que el aprendizaje de la lectura ocurre a lo largo de un continuo, comprendido desde los primeros meses de la vida hasta los 6 años, aunque resulta especialmente crítico el periodo situado en la segunda etapa de la Educación Infantil (3-6 años).

De lo anterior se desprende que cuanto antes se empiece a tener contacto con la lectura habrá mayores oportunidades para optimizar su comprensión, lo cual favorece el acceso al currículo escolar. En consecuencia, cuando ello no ocurre, una importante cantidad de niños y niñas pueden considerarse de alto riesgo con vistas a su desarrollo lingüístico y lector.

¿Cuáles son algunos de los componentes básicos de la lectura emergente?

1. Las habilidades de procesamiento fonológico

Se refieren a todas aquellas actividades que fomentan la sensibilidad de los niños y niñas para jugar con los sonidos de las palabras. Entre las más importantes se señalarán las siguientes: (1) la habilidad para detectar y manipular los sonidos del lenguaje oral (producir rimas, omitir sílabas y fonemas, combinar sílabas y fonemas, etc.) y (2) la memoria fonológica a corto y largo plazo.

2. Los principios de la escritura

Se trata del conocimiento de las letras del alfabeto. Adams (1990), por ejemplo, indicó que su conocimiento antes de entrar en la escuela es uno de los mejores predictores del posterior rendimiento en lectura. Este dato es muy importante en los sistemas de escritura alfabéticos (como es el caso del español) en los que existe una gran transparencia entre las unidades de escritura (grafemas) y las unidades de sonido (fonemas).

3. La escritura emergente

Está relacionada con el uso de aproximaciones a la escritura bajo formas de pictogramas, símbolos, dibujos o garabatos, que tienen un significado importante para el niño o la niña mucho antes de que puedan emplear las diferentes letras.

4. Las habilidades de lenguaje oral

Unas óptimas habilidades de lenguaje oral tendrán consecuencias muy positivas sobre el aprendizaje lector. En general, todos los componentes del lenguaje oral son importantes, pero en relación con la lectura habría que destacar el vocabulario y la narración.

¿Cuáles son los contextos favorecedores de la lectura emergente?

Claramente, el aula y la familia. En el primer contexto, habrá que planificar cuidadosamente la lectura compartida y la exposición del alumnado a los textos escritos, así como la estimulación de habilidades de procesamiento fonológico. En el hogar, parece tener éxito la intervención conocida como lectura dialógica. En ambas situaciones las personas adultas hacen uso del modelado interactivo, el apoyo y el andamiaje.

Bibliografía

- ACOSTA, V. (2004). *Las prácticas educativas ante las dificultades del lenguaje. Una propuesta desde la acción*. Barcelona, Ars Médica-STM.
- ACOSTA, V. (2006). “Efectos de la intervención y el apoyo mediante prácticas colaborativas sobre el lenguaje del alumnado con necesidades educativas específicas”. *Rev. de Logopedia, Foniatría y Audiología*, vol. 26 (1), pp. 36-53.
- ACOSTA, V., MORENO, A., RAMOS, V., QUINTANA, A., Y ESPINO, O. (1996). *La evaluación del lenguaje. Teoría y práctica del proceso de evaluación de la conducta lingüística infantil*. Archidona, Málaga, Aljibe.
- ACOSTA, V., LEÓN, S., Y RAMOS, V. (1998). *Dificultades del habla infantil: un enfoque clínico*. Archidona, Málaga, Aljibe.
- ACOSTA, V. Y MORENO, A. (1999). *Dificultades del lenguaje en ambientes educativos. Del retraso al trastorno específico del lenguaje*. Barcelona, Masson. [reimpr. 2001]
- ACOSTA, V. Y MORENO, A. (dirs.) (2003). *Dificultades del lenguaje, colaboración e inclusión educativa*. Barcelona, STM.
- AGUINAGA Y OTROS (2004). *Prueba de Lenguaje Oral Navarra (PLON-R)*. Madrid, TEA.
- AGUILAR, EVA M.^a Y SERRA, M. (2003). *A-RE-HA. Análisis del retraso del habla*. Barcelona, Ediciones Universidad de Barcelona.
- BALLESTEROS, S. Y CORDERO, A. (1984). *Test Illinois de aptitudes psicolingüísticas*. Madrid, TEA.
- BOSCH, L. (1997) “El desarrollo comunicativo y lingüístico en niños con un trastorno específico del lenguaje”. En M.^a J. del Río, *Lenguaje y comunicación en personas con necesidades especiales*. Barcelona, Martínez-Roca, pp.161-179.
- CLEMENTE, R. (1995). *El desarrollo del lenguaje*. Barcelona, Octaedro.
- CHAPMAN, R. (2000). “Children Language Learning: An interactionist perspective”. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, pp. 33-54.
- DEL RÍO, M.^a J. (1993). *Psicopedagogía de la lengua oral: un enfoque comunicativo*. Barcelona, ICE de la Universidad de Barcelona-Horsori.
- DOCKRELL, J. (2003). “Identificación y evaluación de los problemas del lenguaje en niños con dificultades comunicativas”. En V. Acosta y A. Moreno, *Dificultades del lenguaje, colaboración e inclusión educativa*. Barcelona, STM, pp. 139-152.
- DUNN, L. Y DUNN, L. (1986). *Test de vocabulario en imágenes PEABODY*. Madrid, TEA.
- FEY, M. E. (1986). *Language intervention with young children*. Boston, Allyn y Bacon.
- GALLARDO, J. R. Y GALLEGO, J. L. (1993). *Manual de logopedia escolar. Un enfoque práctico*. Archidona, Málaga, Aljibe.
- GRUPO DE INVESTIGACIÓN COGNICIÓN Y LENGUAJE EN LA INFANCIA (2006). *Prueba de procesamiento fonológico (PRO-FON)*. Colombia, Universidad Nacional de Colombia.

- JUÁREZ, A. Y MONFORT, M. (1992). *Estimulación del lenguaje oral. Un modelo interactivo para niños con dificultades*. Madrid, Santillana.
- MAYOR, M.^a A. (1994). "Evaluación del lenguaje oral". En M. Verdugo, *Evaluación curricular. Una guía para la intervención psicopedagógica*. Madrid, Siglo XXI, pp. 326-422.
- MONFORT, M. Y JUÁREZ, A. (1989). *Registro fonológico inducido*. Madrid, CEPE.
- MONFORT, M. Y JUÁREZ, A. (2004) *Leer para hablar*. Madrid, Entha Ediciones.
- MARCHESI, A. (2004). *Qué será de nosotros, los malos alumnos*. Madrid, Alianza.
- MORENO SANTANA, A. (2003). "La intervención en morfosintaxis desde un enfoque interactivo: un estudio de escolares con retraso del lenguaje". *Logopedia, Foniatría y Audiología* vol. XXIII (2), pp. 89-97.
- OWENS, R. (2004). *Language disorders*. Boston, Allyn y Bacon.
- PAUL, P. (2001). *Language disorders*. Philadelphia, Elsevier.
- PEÑA, J. (1991). *Manual de Logopedia*. Barcelona, Masson.
- PÉREZ, E. Y SERRA, M. (1998). *Análisis del retraso del lenguaje (A-RE-L)*. Barcelona, Ariel.
- PUYUELO, M., RONDAL, J. A. Y WIIG, E. (2000). *Evaluación del lenguaje*. Barcelona, Masson.
- PUYUELO, M., WIIG, E., RENOM, J. Y SOLANAS, A. (2002) *Batería del lenguaje objetiva y criterial Screening (Bloc Screening)*. Barcelona, Masson.
- SERRA, M., SERRAT, E., SOLÉ, R., BEL, A. Y APARICI, M. (2000). *La adquisición del lenguaje*. Barcelona, Ariel.
- SERRA, M., AGUILAR, E. M. Y SANZ, M. (2002). "Evolución del perfil productivo en el trastorno del lenguaje". *Logopedia, Foniatría y Audiología*, vol. XXII (2), pp. 77-89.
- TOUGH, J. (1987). *El lenguaje oral en la escuela. Una guía de observación y actuación para el maestro*. Madrid, Aprendizaje-Visor.
- VV.AA. (2004). *Evaluación PISA 2003. Resumen de los primeros resultados en España*. Madrid, MEC.
- VV.AA. (2005). "Monográfico sobre Dificultades del lenguaje" (Grupo de Investigación Acentejo). *Rev de Logopedia, Foniatría y Audiología*, vol.25 (4).
- VV. AA. (2005). *Diagnóstico de la Educación no universitaria en Canarias*. Santa Cruz de Tenerife, Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias.

