



9

AULAS DE AUDICIÓN Y LENGUAJE:

**ORIENTACIONES PARA LA ORGANIZACIÓN Y
EL FUNCIONAMIENTO**

**CRITERIOS Y ESTRATEGIAS PARA LA EVALUACIÓN
DEL LENGUAJE**

BILBAO, OCTUBRE 1998

ARREGI MARTÍNEZ, Amaia

Aulas de audición y lenguaje: orientaciones para la organización y el funcionamiento; criterios y estrategias para la evaluación del lenguaje/ [documento elaborado por, Amaia Arregi Martínez].– 1ª ed. – Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, 1999-06-03

p. ; cm. – (Necesidades educativas especiales; 9)

Contiene, además, con port. y paginación propias, texto contrapuesto en euskara: Entzumen eta hizkuntzako gelak

ISBN 84-457-1394-9

I. Lenguaje-Adquisición. I. Euskadi. Departamento de Educación, Universidades e Investigación.
II. Título (euskara). IV. Serie 372.36.02

DOCUMENTOS PUBLICADOS:

1. Orientaciones para el funcionamiento de aulas estables para el alumnado con Trastornos Generalizados del Desarrollo.
2. Educautisme. Módulo: Competencias e interacciones sociales.
3. Educautisme. Módulo: Los problemas de comportamiento.
4. Educautisme. Módulo: Materiales y recursos didácticos para la educación de las personas con autismo.
5. La transición a la vida activa de jóvenes con n.e.e.: Marco curricular para el Programa de Aprendizaje de Tareas.
6. Planificación del tránsito a la vida adulta de jóvenes con n.e.e.: Guía para la elaboración del Plan de Tránsito Individual
7. Bilingüismo y necesidades educativas especiales.
8. La evaluación inicial en las aulas de Aprendizaje de Tareas.

Dirección de Innovación Educativa

Instituto para el Desarrollo Curricular y la formación del Profesorado (CEI-IDC)

Área de Necesidades Educativas Especiales

Documento elaborado por: Amaia Arregi Martinez

Edición: 1ª. Mayo 1999

Tirada: 200 ejemplares

© Administración de la Comunidad Autónoma del País Vasco
Departamento de Educación, Universidades e Investigación

Internet: www.euskadi.net

Edita: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco
Duque de Wellington, 2 – 01010 Vitoria-Gasteiz

Impresión: Lankopi
Colón de Larreátegui, 16 – 48001 Bilbao

ISBN: 84-457-1394-9

D.L.:

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	5
INTRODUCCIÓN	7
PARTE I: EL AULA DE AUDICIÓN Y LENGUAJE	9
1. Conceptualización y finalidad del aula de audición y lenguaje	11
2. Beneficiarios del aula. Prioridades de atención	13
3. Organización de la demanda. Proceso de intervención	17
4. Organización del aula	22
4.1. Sistemas de coordinación con otros profesionales.....	22
4.2. Tipos de atención del responsable del aula de audición y lenguaje	25
4.3. Enfoque metodológico.....	26
4.4. Organización del espacio. Distribución del mobiliario	27
4.5. Material de consulta teórica útil y de recursos para el desarrollo de las interacciones educativas.....	27
PARTE II: CRITERIOS Y ESTRATEGIAS PARA LA EVALUACIÓN DE LA COMUNICACIÓN Y EL LENGUAJE	31
1. Definición y dimensiones del lenguaje	33
2. Hitos evolutivos más importantes en la adquisición y desarrollo del lenguaje	35
2.1. Recursos expresivos del bebé que favorecen el desarrollo de la competencia pragmática	36
2.2. Proceso en la adquisición del lenguaje oral.....	37
2.3. Relación entre el desarrollo del juego simbólico y del lenguaje.....	37
3.- Pautas para la comprensión y orientaciones para la exploración del lenguaje en las tres dimensiones: uso, contenido y forma	42
3.1. Dimensión de uso	42
3.1.1. Aportaciones de la pragmática al estudio del lenguaje infantil .	42
3.1.2. Pautas evolutivas del desarrollo pragmático.....	51
3.1.3. Procedimientos para la evaluación de la función pragmática del lenguaje	53
3.2. Dimensión y aspectos formales del lenguaje	57
3.2.1. Desarrollo Fonológico.....	58
3.2.2. Algunos instrumentos para la valoración fonológica.....	60
3.2.3. Desarrollo Morfosintáctico.....	62
3.2.4. Pautas evolutivas en el desarrollo morfosintáctico.....	63
3.2.5. Procedimiento y estrategias para la evaluación del desarrollo morfosintáctico	65
3.3. Dimensión del contenido	66
3.3.1. El desarrollo semántico.....	66
3.3.2. Aspectos de la evaluación del desarrollo semántico	67
3.3.3. Pautas evolutivas. Referencia sobre el desarrollo semántico.	68
3.3.4. Procedimientos y estrategias de evaluación.....	69
4. Dificultades más habituales en la adquisición o el desarrollo del lenguaje	71

4.1. Retraso del lenguaje asociado a deficiencia mental	
71	
4.2. Retraso simple en la aparición del lenguaje	73
4.3. Dislalias.....	75
4.4. Tartamudez.....	76
5. Algunas conclusiones y consideraciones finales sobre la evaluación e intervención con alumnado que presenta dificultades en el desarrollo de la comunicación y el lenguaje	78
6.- Bibliografía.....	83

PRESENTACIÓN

El desarrollo de la competencia comunicativa, y del lenguaje como parte de ella, es uno de los instrumentos básicos de crecimiento humano. Su adquisición o evolución, en el proceso escolar, mediatiza y condiciona la capacidad de participación educativa y la interacción social del alumnado. Desde esta óptica, uno de los aspectos a potenciar desde este Departamento de Educación es la dotación de recursos que posibiliten una detección precoz de posibles limitaciones en este ámbito y una intervención educativa lo más temprana posible.

En la continua búsqueda, por parte de los responsables del sistema educativo, de la mejora en la calidad de la respuesta educativa, se ha producido una evidente y progresiva mejora en la dotación de recursos materiales y humanos. La aparición de documentos como éste pretende ser una contribución en esta línea. El trabajo que ahora se presenta persigue un doble objetivo; por una parte, apoyar la planificación y organización de las aulas de Audición y Lenguaje en el entramado que constituyen los centros escolares; por otra, proporcionar criterios que ayuden a potenciar la tarea docente de los profesionales responsables de las mismas.

Esta Dirección de Innovación Educativa, del Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco, es consciente de la importancia de que el profesorado disponga de orientaciones, que le sirvan de ayuda a la hora de planificar y desarrollar una respuesta educativa al alumnado que presenta necesidades específicas, que tras el análisis pertinente sean valoradas como susceptibles de una intervención personalizada.

Es el deseo de esta Dirección de Innovación Educativa que el material que se presenta sirva de base para que el profesorado responsable de las aulas de Audición y Lenguaje, juntamene con sus compañeros y compañeras de claustro, pueda seguir el proceso de adaptación hasta hacerlo válido en su contexto real y dando respuesta a las necesidades de un alumno o alumna determinado.

Nekane Agirre Arregi
Directora de Innovación Educativa
Mayo de 1999

INTRODUCCIÓN

Este documento pretende ayudar a los centros educativos y sus profesionales en la utilización óptima de sus recursos y en la actualización teórica para su intervención didáctica en el área de las necesidades educativas relacionadas con la comunicación y el lenguaje.

En la primera parte se recogen algunas ideas o criterios básicos para organizar o remodelar los recursos humanos existentes en los centros educativos relacionados con el área de Audición y Lenguaje.

Se parte de una serie de principios que conviene recordar porque son la base sobre la que es posible organizar y planificar estilos de funcionamiento diferentes, pero convergentes en un enfoque educativo actualizado de atención a la persona global. Esto obliga a todos profesionales implicados en la respuesta a que ésta no sea fraccionaria, sino coherente y convergente; a buscar entre todos ese contexto determinado en que las necesidades queden minimizadas porque las ayudas son las adecuadas a las necesidades personales evaluadas y explicitadas en una Adaptación Curricular. Dentro de este sistema, el aula de Audición y Lenguaje es un recurso más de los centros educativos para mejorar la calidad de la respuesta.

Para el desarrollo de esta intervención, el Departamento de Educación en la *Orden del 1 de julio de 1989*, recogía como orientación de la formación de especialistas en Lenguaje y Audición: "...la formación de estos profesionales debe plantearse desde una óptica global y participativa, de tal modo que sea capaz de servir de apoyo al profesor tutor del alumno y generar así, posibilidades de cooperación y convergencia profesional. Con ello se pretende superar el trabajo en forma aislada,...". Así mismo, en la labor de continuar clarificando la intervención en el proceso educativo de este profesorado, se recogen las funciones en la *Orden de 30 de julio de 1998* en que se establecen los "criterios de escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales y la dotación de recursos" (*BOPV 31 de agosto 1998. Capítulo VIII, Art. 56*).

En la segunda parte se recoge la situación actual de los estudios recientes en el campo de la adquisición y el desarrollo normal de la comunicación y el lenguaje.

Se considera que es preciso partir de este acercamiento teórico actualizado, puesto que las pruebas de evaluación, estandarizadas o no, responden a una concepción e interpretación determinada, *sui generis*, de cómo se adquiere, aprende o desarrolla una determinada habilidad y capacidad. El paradigma teórico de interpretación es el organizador de la respuesta. Difícilmente puede generarse un estilo de intervención sin un modelo teórico que lo sostenga, le dé coherencia y evite caer en la actividad sin saber el objetivo que la trasciende. Poseer un corpus teórico permite trascender lo que se ve, conocer los procesos subyacentes y ordenar las secuencias de intervención tendentes a la mejora de la práctica.

A partir de un referente teórico es posible adaptar cualquier material, actividad, instrumento... para lograr el fin que se desea; sin él la intervención derivada de unas informaciones “descontextualizadas” se puede convertir en entrenar directa y repetidamente sobre aquellos aspectos en los que el alumnado ha fallado durante la valoración o evaluación.

Antes de aplicar una prueba es preciso reflexionar sobre *para qué*, cuál es el objetivo de la evaluación, la finalidad de la misma. Una vez determinado esto, es preciso clarificar qué es lo que queremos conocer: cantidad de producción, calidad de la misma y si es adecuada o no en los diversos contextos cotidianos, si el déficit o limitación -que intuimos existe- es por un problema de audición, comprensión, etc. y por último reconocidos el *para qué* y el *qué* queremos medir, será preciso acercarnos a las estrategias que podemos utilizar para hacerlo: test estandarizados, sistemas de observación y registro en situaciones naturales o estructuradas, etc.

Para la elección de uno u otro instrumento o estrategia de evaluación deben tenerse en cuenta las peculiaridades individuales de cada niño o niña y las del contexto, la utilidad de la información que facilita para que el profesional pueda organizar la respuesta, la pertinencia cultural del mismo, etc. Así mismo es importante partir de la base de que, para la intervención posterior, es más significativo conocer qué puede hacer con ayuda, cuánta necesita y de qué tipo, -descubrir su zona de desarrollo próximo-, que determinar que señalar simplemente lo que no sabe hacer (normalmente el profesorado siempre conoce este dato sin necesidad de aplicar ningún tipo de prueba), aunque, ciertamente, el análisis de los errores sistemáticos que comete (las estrategias que le conducen a hacerlos) servirá también para diseñar el programa de ayuda.

Se presentan a lo largo del documento modelos diversos para organizar la recogida de la información, procedimientos para la evaluación de las funciones del lenguaje y criterios para la interacción con alumnado que presenta dificultades en la adquisición o el desarrollo del lenguaje.

PARTE I : EL AULA DE AUDICIÓN Y LENGUAJE

CONCEPTUALIZACIÓN Y FINALIDAD DEL AULA DE AUDICIÓN Y LENGUAJE

A partir del conocimiento empírico de la importancia del desarrollo de la comunicación y el lenguaje como condición necesaria para el desarrollo integral de la persona, el sistema educativo se dota de un recurso específico de ayuda, para favorecer el logro de los mismos objetivos también por aquel alumnado que por causas diversas presenta alteraciones en la adquisición o en el proceso de desarrollo.

El aula de audición y lenguaje es, de modo genérico, un recurso de ayuda a la integración del alumnado que presenta necesidades generadas o generadoras de deficiencias en la adquisición o el desarrollo del lenguaje. Su finalidad es, por una parte, la atención temprana para la estimulación de la comunicación y el lenguaje, estableciendo (si es necesario) sistemas aumentativos o alternativos tempranos pertinentes para cada niño o niña y, por otra parte, rehabilitadora cuando en la adquisición o el desarrollo se presentan alteraciones.

Hay una serie de *principios* teóricos, o criterios consensuados, sobre la adquisición del lenguaje, que deben ser considerados como punto de partida *para la organización* de esta aula:

- *Primacía de la comunicación, del lenguaje funcional en los diferentes contextos habituales para el alumno o alumna.* La comunicación, el uso del lenguaje, su adecuación al contexto y su funcionalidad comunicativa debe ser el objetivo primordial de cualquier intervención. La calidad del mismo (aspectos formales) es un objetivo deseable pero secundario y no siempre es posible alcanzar el nivel óptimo.
- *Dotar precozmente de un sistema de comunicación.* El lenguaje es una parte de la comunicación y está a su servicio, facilitar a determinados niños y niñas, el acceso lo más tempranamente posible a algún sistema alternativo o aumentativo de comunicación, para que la interacción sea posible, no supone un obstáculo ni un abandono del objetivo tendente a lograr el mejor nivel de comunicación oral posible para cada persona en concreto.
- *El desarrollo de la comunicación está en la base del lenguaje y éste directamente vinculado al pensamiento.* El establecimiento temprano de un sistema de comunicación es una base imprescindible sobre la que cimentar aprendizajes posteriores, aprehender el mundo que le rodea y estructurar el mismo, desarrollarse social y culturalmente.
- *Mantener el deseo natural de comunicarse, la motivación.* Mantener el deseo, la necesidad humana básica de comunicarse, la experiencia de nuestra incidencia sobre el entorno, es el punto de partida sobre el que es posible desarrollar cualquier lenguaje. La forma en que se adquiere el lenguaje, de forma natural, una guía, un modelo válido, sobre la que basar cualquier intervención.

- *El contexto compartido es un importante instrumento cuando no se comparte código lingüístico o éste es insuficiente.* El contexto compartido de comunicación permite la interpretación de las miradas, gestos, señales, etc. y facilita por lo tanto ayudas que son muy necesarias cuando la comunicación oral es deficitaria o no se comparte el mismo código lingüístico (inicio de una escolarización en una lengua diferente a la familiar).
- *La acción compartida con el adulto o los iguales es un ámbito imprescindible para el desarrollo.* Las situaciones de interacción comunicativa que facilitan una tarea o actividad común, compartida con una persona o personas que sirvan de modelo válido, son perfectas (es el modelo de adquisición natural: persona adulta y bebé “jugando”).

Los temas de interés en un ambiente de enseñanza estructurada, escuela, pueden ser los contenidos y las acciones compartidas las actividades.

- *Un proyecto común hace que todos los esfuerzos se dirijan hacia el logro del objetivo deseado.* La explicitación de las decisiones tomadas en un documento (PCC, ACL...) es un marco de referencia para el desarrollo y la valoración de la intervención y, a la vez, una ayuda para esclarecer criterios discrepantes en un momento puntual.

La organización del aula de Audición y Lenguaje, se ve dentro de un contexto más amplio de intervención y apoyando un *enfoque metodológico interactivo* que según Hernández, (1995) se caracteriza por:

- predominar la enseñanza natural del lenguaje, frente a la enseñanza en contextos aislados
- dar prioridad al uso de la metodología de “enseñanza natural del lenguaje”, cuyo objetivo es la participación del niño/a en situaciones de intercambio comunicativo, que tienen lugar en el contexto natural de empleo del lenguaje
- desarrollar técnicas de enseñanza natural como, por ejemplo, la Enseñanza Incidental (aquella en que se aprovechan situaciones naturales, no provocadas, para generar aprendizajes)
- cuidar todos los aspectos relacionados con la motivación para comunicarse e interaccionar, por lo que se incrementa el uso de técnicas motivacionales y de “reforzadores naturales”, es decir, refuerzos que están significativamente relacionados con la respuesta comunicativa
- proponer mayor diversidad de actividades de enseñanza/aprendizaje, tal y como ocurre en las interacciones comunicativas naturales

- aplicar tanto a la enseñanza de modos alternativos de comunicación, como a la enseñanza de lenguaje oral la metodología de enseñanza natural
- reconocer el mayor protagonismo en la enseñanza del lenguaje a la familia, profesorado y compañeros/as, frente a la incidencia de los especialistas del lenguaje
- organizar y preparar el entorno educativo (materiales, espacios, personas) cobra importancia, ampliándose el número de contextos de enseñanza y relativizándose la importancia del aula.

Desde esta perspectiva la persona responsable del *aula de audición y lenguaje* puede organizar su *intervención*:

- recreando en su aula condiciones que permitan desarrollar una metodología de estas características
- asesorando, orientando y colaborando con el tutor/a en la elaboración de la adaptación (secuenciación de contenidos, temporalización...) y en su desarrollo (una enseñanza natural de lenguaje, dentro del contexto formal educativo, se puede entender como aquella que se da a través de los contenidos que se enseñan-aprenden)
- colaborando dentro de la misma aula ordinaria en las actividades encaminadas al logro de contenidos, para lograr una mayor individualización con determinados alumnos o alumnas, para servir de modelo al profesorado: utilización de sistemas no verbales, estrategias de mantenimiento de la interacción, interpretación de signos comunicativos, etc.
- combinando cualesquiera o todas las modalidades descritas colaborando con el tutor/a en la elaboración de orientaciones para la intervención en el ambiente familiar, incluso permitiendo ver la utilización que se hace en el aula de lenguajes aumentativos o alternativos, cuando así lo requiera el alumno/a, para extender esta práctica a la comunicación en el domicilio

2. BENEFICIARIOS DEL AULA. PRIORIDADES DE ATENCIÓN

A pesar de que una parte considerable del alumnado de Ed. Infantil y de Primaria puede presentar a lo largo de su escolarización problemas relacionados el lenguaje, la mayor parte de ellos no requieren la atención directa, con el alumno o alumna, de la persona responsable del Aula de Audición y Lenguaje, sino el asesoramiento al tutor/a.

Cuando la demanda exceda las posibilidades de respuesta y sea precisa una selección de alumnado para la interacción directa (no tiene porque ser de forma individual ni en aula segregada) se comenzará por responder en primera instancia al alumnado que más ayuda necesite para acceder a cualquier sistema que le sirva para satisfacer la

necesidad humana de comunicarse con su entorno. Con estas características se encuentran varios colectivos: deficientes auditivos con restos no funcionales para acceder a la adquisición del lenguaje oral; paralíticos cerebrales no verbales; afásicos y disfásicos; algunas alumnas y alumnos con retraso mental.

La respuesta a algunos de estos colectivos (sordera funcional, afasia) requiere un grado importante de formación complementaria y experiencia profesional focalizada.

Teniendo en cuenta que no todos los centros tienen aula de Audición y Lenguaje, este recurso deberá estar en función de unas necesidades más amplias que las del centro donde está ubicada, cuando la problemática de otros cercanos sea mayor, niños y niñas cuya adquisición o desarrollo del lenguaje requiere una intervención especializada.

Hay varios grupos genéricos, con problemas de etiología diversa, que tienen en común la no adquisición o aprendizaje natural de una lengua oral, por lo tanto está comprometida su capacidad para poder comunicarse con el entorno. Partiendo de este marco, de mayor a menor necesidad para poder comunicarse, los grupos de alumnado que en principio serían *los primeros beneficiarios* de una interacción son:

1. *Alumnado sordo funcional*, aquellos niños y niñas que no tienen restos auditivos que les hayan permitido acceder a una lengua oral.

En coherencia con el reconocimiento de la lengua de signos como la única que los niños y niñas sordos pueden adquirir de forma natural, el sistema educativo promoverá la creación de aulas en que ésta sea el vehículo de interacción y favorecerá la concentración paulatina de este alumnado en unos determinados centros escolares para lograr una normalización en el uso de la misma (Decreto 118/1998, BOPV 13 de julio 1998. Cap.V Art. 19.3). En los casos en que se dé concentración de alumnado con estas características en un centro, el aula de audición y lenguaje centraría sus esfuerzos en ellos.

La planificación, organización, puesta en práctica y valoración del desarrollo de la interacción educativa con alumnado sordo requerirá, por su complejidad, de un profesorado experimentado, así como de la acción coordinada de diversos profesionales, tanto del propio centro como de servicios de apoyo externos, propios del sistema educativo e incluso ajenos a éste.

Hasta la puesta en funcionamiento de este tipo de respuesta, así como para el alumnado que se escolarice en aulas ordinarias a pesar de la deficiencia auditiva, es prioridad del aula de Audición y Lenguaje atenderle en el proceso de enseñanza aprendizaje en colaboración con el resto de los servicios y profesionales.

2. *alumnado con disfasias, o con trastornos específicos graves del lenguaje* que comprometen seriamente la comunicación a través de un lenguaje oral ya que tanto su nivel de comprensión como de expresión son deficitarios.

Una parte de este alumnado necesitará que se le facilite tempranamente un sistema de comunicación alternativo o aumentativo, aunque no se abandone la posibilidad de desarrollar lenguaje hasta donde sea posible y para ello se lleve a cabo la oportuna rehabilitación oral.

La mayor parte de la respuesta a alumnado de estas características (valoración del lenguaje, toma de decisiones sobre el sistema de comunicación a elegir, rehabilitación oral, análisis del contexto familiar y escolar para la generalización del uso del lenguaje...) está ligada a la coordinación de las competencias profesionales de miembros que desarrollan su función en diversos ámbitos. El profesorado del aula de Audición y Lenguaje puede ostentar la responsabilidad, si así se acuerda, de la coordinación sistemática de todos los implicados en la respuesta aunque no será el tutor/a de este alumnado.

3. *Alumnado con deficiencias motóricas* cuando éstas comprometen la posibilidad de adquisición de un lenguaje oral, sobre todo a nivel expresivo.

La intervención con este alumnado requiere, como en el punto anterior, la enseñanza temprana, al propio alumno/a y a sus entornos habituales, del manejo de sistemas aumentativos o incluso alternativos de comunicación, para la interacción con el entorno.

Muchos de estos alumnos o alumnas necesitan, además, entrenamiento con medios de acceso al curriculum personalizados (punteros, periféricos específicos para aplicar a los ordenadores...)

La respuesta educativa también requiere la acción coordinada de profesionales en ámbitos diversos del sistema educativo. El profesorado del aula de Audición y Lenguaje podría ser el responsable de su coordinación.

4. *Alumnado con retraso mental y Síndrome de Down* ¹.

La intervención comenzaría tempranamente, para tratar de lograr que el retraso en el lenguaje de este alumnado esté en consonancia con sus posibilidades de desarrollo cognitivo, tanto en el uso del mismo como en su estructuración. El diseño y la planificación del programa se realizarán siempre con el criterio de lo que es funcional para el alumno o alumna en los diferentes ambientes o entornos en que participa.

La respuesta a una parte de estos niños y niñas requiere una intervención temprana, con aplicación y utilización de sistemas aumentativos o alternativos al lenguaje oral, además de la utilización sistemática, en todos los contextos del centro, de apoyos visuales complementarios a las comunicaciones orales.

¹ Arregi, A. (1998): *Síndrome de Down: necesidades educativas y desarrollo del lenguaje*

Con un carácter más general y de *acción preventiva*, conviene siempre valorar la importancia que tiene en el control del fracaso escolar una *atención temprana en el área del lenguaje*.

En muchos casos de retrasos simples del lenguaje y de habla, la atención no es recomendable que sea individual, sino con todo el grupo de niños y niñas de un aula de Educación Infantil, de esta forma lo que para unos sirve de rehabilitación es para todos una estimulación para seguir desarrollando el lenguaje (existen numerosos juegos y actividades de estimulación de lenguaje que no sólo favorecen seguir desarrollando el mismo a nivel oral sino que se convierten en la base sustancial que para el aprendizaje de la lectura tiene el despertar de la conciencia metalingüística).

En estos casos el profesorado de las aulas de Audición y Lenguaje puede intervenir asesorando en este sentido al profesorado de aula ordinaria o interviniendo en la misma para hacer modelaje o en situación de doble tutoría; preparando material para actividades planificadas, etc.

Las intervenciones para *mejorar aspectos del habla*, no serían prioritarias y se basarían en un criterio de funcionalidad (expresividad e inteligibilidad) y no de calidad máxima. Para decidir sobre la intervención directa o a través del asesoramiento al tutor/a² es preciso hacer una valoración de cada caso individualmente; pueden darse situaciones en que las dificultades de articulación sean muy numerosas y hagan el habla apenas inteligible para los demás. Puede tener especial importancia la intervención como previo o en el momento de comenzar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura.

NECESIDADES	POBLACIÓN TIPO
Comunicación asociada a la enseñanza-aprendizaje de lenguajes alternativos al lenguaje oral	SORDERA FUNCIONAL
	PARÁLISIS CEREBRAL
	DEFICIENCIA MENTAL
Comunicación asociada a la enseñanza-aprendizaje de lenguajes aumentativos del lenguaje oral	PARÁLISIS CEREBRAL
	DISFASIA
	RETRASO MENTAL

² Tough, J. (1987): *El lenguaje oral en la escuela. Una guía de observación y actuación para el maestro*. (pag. 76 y 77 juegos para identificar y corregir problemas de ininteligibilidad)

Estimulación para la adquisición o el desarrollo del lenguaje oral	RETRASO SIMPLE EN LA ADQUISICIÓN
	PROBLEMAS EN EL DESARROLLO
Rehabilitación de problemas de habla	DISLALIAS
	TARTAMUDEZ

3. ORGANIZACIÓN DE LA DEMANDA. PROCESO DE INTERVENCIÓN.

El aula de audición y lenguaje, excepto si aglutina a alumnado con sordera funcional, no tendrá asignado un alumnado prefijado y el profesional que ocupe esta plaza no va a ser tutor o tutora de un grupo estable de alumnos y alumnas. La *demanda* por lo tanto, será planteada bien por el profesorado tutor de aula ordinaria (será quien detecte los problemas y recoja los primeros datos para transmitirlos), bien por el equipo multiprofesional de la zona (cuando la detección sea anterior al inicio de la escolarización).

En la hoja *motivo de demanda*, que se puede confeccionar y ofrecer al *tutor* para facilitar y ordenar su reflexión, deben aparecer aspectos referidos a:

– ***datos médicos conocidos y significativos, relacionados con el desarrollo global y del lenguaje:***

–***datos sobre la escolarización anterior:***

- problemas que se han presentado:

- respuestas que se han dado

- análisis de resultados obtenidos:

– **cómo percibe actualmente el niño o niña su problema, “actitudes”:**

- se retrae cuando
- no parece darse cuenta
- repite si se le requiere
- pide que se le repita si no comprende
- pide aclaraciones para realizar las actividades
- parece más consciente de su problema cuando
- no quiere participar en situaciones de
- llama la atención: interrumpiendo, llorando,
en situaciones de
-
-

– **cómo actúa el profesor o la profesora cuando la dificultad se manifiesta (en situación individual y cuando el intercambio es en grupo):**

- le corrige sistemáticamente
- le pide que se esfuerce más, valorando su respuesta
- le hace repetir porque cree que puede hacerlo bien
- se esfuerza por “comprenderle en el contexto”
- le ofrece el modelo “bueno” sin hacerle repetir
- no le parece conveniente hacerle expresarse en grupo
- le ayuda a manifestarse en grupo y le presta ayudas de tipo
- hace de intermediario/a en la comprensión con sus compañeros y
compañeras: cómo,..... cuándo.....
- sus compañeros/as no parecen conscientes del problema
- se rien cuando
- le entienden y le prestan ayuda
- se comunican con normalidad, utilizando ayudas de tipo
-
-

– **aspectos en que ha detectado alteraciones:**

- pronunciación con bastantes incorrecciones pero inteligible
- cambio sistemático de por
- habla poco inteligible pero se comunica,
 - utilizando gestos
 - tocando objetos
 - dirigiendo la mirada
 -
- estructura frases de 2 elementos:
 - sujeto- verbo

- sujeto localización
- estructura frases de 3 elementos
 - sujeto-verbo-lugar
- vocabulario insuficiente para hacerse entender sobre:
 - temas escolares cotidianos
 - cotidianidad en el ámbito familiar
- falta de adecuación al tema, campo semántico inadecuado
- inadecuación al contexto de comunicación
- no mantiene el tema de conversación
- no pide aclaraciones cuando no entiende, por
- no puede esperar turno
- interrumpe las intervenciones de los demás
- no puede escuchar
- habla demasiado con poco sentido
- no proporciona información “relevante” para entenderle
- no guarda coherencia con la intervención anterior;
- no proporciona datos que permiten al interlocutor situar lo que dice (sobre personas, tiempo y lugar en que sucede lo que relata)
-
-

– **aspectos que ayudan o dificultan la expresión³:**

- participa más cuando:
- parece no comprender en las siguientes condiciones:
- mejora cuando se le ofrece o facilita:
- utiliza gestos, señalizaciones, objetos, etc. para.....
-
-

– **tipo de participación en los txokos o actividades didácticas (juego simbólico):**

- utiliza los objetos inanimados como animados
- realiza las acciones en ausencia de materiales reales necesarios
- realiza acciones propias de personas adultas (cocinar,...)
- las acciones no conducen a su resultado habitual
- busca el material adecuado en función del juego que desea desarrollar
- juega con los demás y se reparten roles o papeles para el juego

– **Habla durante el juego o la actividad para:**

- comunicarse con los demás
- para planificar
- mientras juega acompaña la acción con la palabra ...

– **utiliza el lenguaje o se comunica para (funciones del lenguaje):**

- pedir que le hagan o le den algo

³ En el mencionado libro de Tough, J. existen 3 modelos de recogida de información por muestreo, para observar hasta que punto habla el niño o la niña en el aula (pags.47-51)

- la experiencia con la otra persona
- expresar sentimientos o experiencias
- saber más sobre algo y sus funciones -preguntar-
- inventarse y compartir juegos
- comunicar lo que piensa sobre las cosas
- comparte sólo cuando se le pregunta
 - saludar
 - agradecer
 - pedir permiso
- otras habilidades sociales:.....
- llamar la atención para que se le atienda
- negarse a algo
- acompañar las acciones que realiza (planificarse)
-

- **descripción de cualquier otro dato** que el profesional del aula de audición y lenguaje, o del aula ordinaria, crean que puede ser significativo para orientar y facilitar la evaluación inicial o la actualización de la realizada en cursos anteriores:

Recogida la demanda, a partir de la información registrada por los profesionales mencionados, la persona responsable del aula de audición y lenguaje se planteará una *hipótesis sobre cuál puede ser el problema*, y realizará una *evaluación inicial del lenguaje* del niño o la niña (algunas estrategias y procedimientos para hacerlo y un mayor desarrollo de los aspectos se ofrecen en la parte II del documento) *de forma exhaustiva* consistiría en:

- exploración del aparato fonador externo (labios, lengua -tamaño y movilidad-, mandíbulas, forma del paladar, implantación de los dientes)

- praxias orolingüofaciales
- respiración y soplo
- emisión de todos los fonemas, de forma aislada y en todas las posiciones formando palabras (fonética y fonología)
- desarrollo del vocabulario (semántica)
- aspectos gramaticales (morfosintaxis)
- uso del lenguaje y adecuación a los diversos contextos (primera aproximación en entrevistas con el profesorado actual y/o anterior del alumno o alumna.

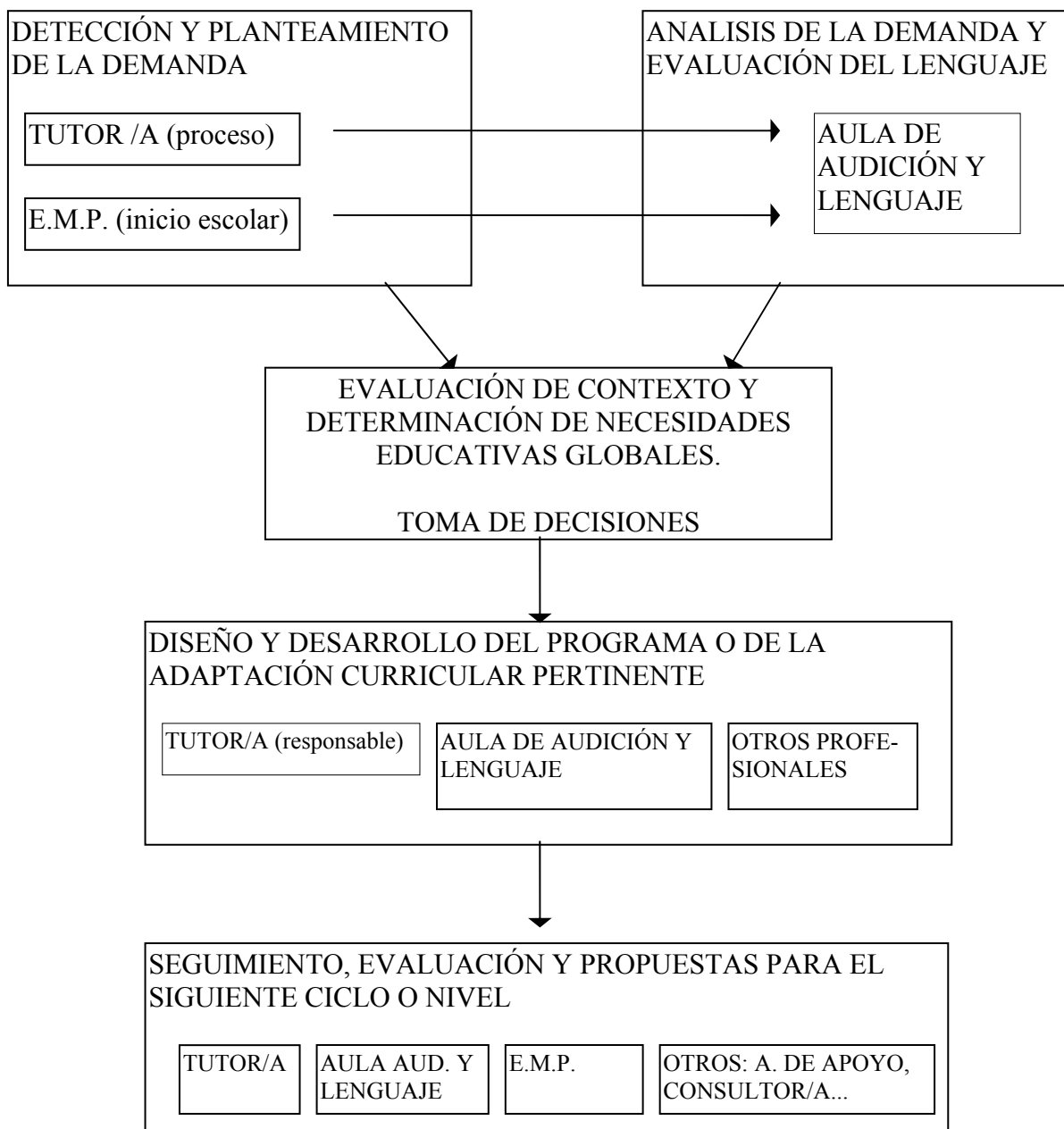
Existen diversas guías para la recogida ordenada de los datos recogidos, a modo de ejemplo, que aparecen en el temario que se consigna en la bibliografía⁴. Esta información contribuirá, unida y contrastada a la de los demás profesionales implicados, al análisis conjunto para conocer las necesidades globales para la enseñanza-aprendizaje del alumno o alumna y la toma de decisiones para *planificar la respuesta educativa* en las áreas que se consideren “deben ser mejoradas”.

Durante la *puesta en práctica o el desarrollo de la respuesta planificada*, el responsable de esta aula puede participar de forma directa con el alumno o alumna (individual o individualizada, en aula segregada o en ordinaria) a través del profesor/a del aula ordinaria (asesorándole puntual o sistemáticamente, adaptando material, enseñando por modelaje la utilización de otros sistemas de comunicación...); en régimen de doble tutoría o utilizando cualquier otra fórmula que se considere la óptima para cada alumno o alumna.

En algunos casos será necesario que la persona responsable del aula de audición y lenguaje elabore, desarrolle y evalúe el programa de intervención específica para un alumno o alumna (por ejemplo cuando haya sesiones de rehabilitación del habla). Esta información también será explicitada en la adaptación correspondiente en cada caso.

De una forma gráfica el *cuándo* y *con qué finalidad* interviene el aula de audición y lenguaje se recoge en el cuadro siguiente:

⁴ Carneado: *Cuerpo de Maestros. Temario de Audición y Lenguaje, para la preparación de oposiciones*. 1996 pags. 680 en adelante



4. ORGANIZACIÓN DEL AULA

4.1. Sistemas de coordinación con otros profesionales

Una de las tareas que a priori es garantía de éxito, es establecer una buena coordinación entre todos los profesionales implicados en la interacción con el alumno o alumna concreto que presenta alguna alteración respecto a la norma.

Punto importante a tratar en esas primeras reuniones entre profesionales es el establecimiento de criterios comunes de intervención y la “distribución” de tareas y competencias para un plan de intervención coherente, teniendo en cuenta las necesidades

del niño/a, las posibilidades de respuesta en diversos contextos escolares, las posibilidades de modificaciones en los mismos que se esté en disposición de asumir y en qué condiciones, la competencia profesional para intervenir en aspectos determinados, etc.

Tutores y tutoras

Sólo en el caso de las aulas que pudieran ser específicas para alumnado con sordera, el profesorado del aula de audición y lenguaje sería tutor o tutora de este alumnado, en todos los demás casos esta tarea recae en el profesorado del aula ordinaria. Desde esta premisa parece evidente que la relación, entre el profesional del aula de audición y lenguaje y el del aula de adscripción del alumno o alumna, debe ser periódica y sistemática, prevista y recogida en el documento correspondiente en que se expliciten las adaptaciones necesarias.

El proceso de colaboración empieza con la entrega de los datos observados por el tutor/a en el aula (para ello ha podido contar con el modelo de registro que se le haya facilitado. Estas anotaciones iniciales serán de gran valor para poder comprobar los avances -por comparación de registros sucesivos-). A partir de ellos el responsable del aula de audición y lenguaje planteará su hipótesis de trabajo y comenzará el proceso de evaluación inicial del lenguaje del alumno o alumna con diferencias respecto al desarrollo normal.

Sobre esta base, y contrastando las necesidades personales del alumno o alumna con las posibilidades de intervención en el contexto del centro, diseñarán (a veces con la participación de otros profesionales) el programa de intervención y los criterios de evaluación (A.C.I.).

Durante el desarrollo de la adaptación, la coordinación se llevará a cabo según lo previsto y explicitado en la misma.

Esta coordinación es el núcleo fundamental para una intervención coherente con el alumnado, por lo tanto es necesario que se fijen desde el principio y se respeten los tiempos para llevarlas a cabo (es previsible la necesaria implicación del equipo directivo en la formalización de estos tiempos).

Puede darse también el caso, sobre todo en Educación Infantil, que como tarea preventiva o de estimulación temprana de lenguaje, se planteen actividades de diagnóstico o evaluación de grupo, e incluso planes de intervención. Para planificar y/o desarrollarlas también será imprescindible la coordinación entre el tutor/a y la persona responsable del aula de Audición y Lenguaje.

Consultor/a y Profesorado de Aula de Apoyo

En algunos casos las necesidades detectadas tras la evaluación, o incluso para realizar ésta (por deficiencias asociadas al problema de lenguaje, por la experiencia o información anterior que poseen de él alumno o alumna, etc.) será conveniente que el equipo (tutor/a -profesorado de audición y lenguaje) se vea reforzado con el asesoramiento

y/o la intervención directa en todas o alguna de las fases (evaluación, diseño de la adaptación, puesta en práctica) de otros profesionales de apoyo del centro.

Conviene que se haga una previsión de la periodicidad necesaria de las coordinaciones y que éstas se expliciten también, en la adaptación correspondiente. Así como que se recojan los temas tratados y los acuerdos de todas las coordinaciones que se realicen.

Cuando se opte por una intervención directa con el alumno o alumna de varios profesionales, es muy importante que éstos dediquen inexcusablemente un tiempo a consensuar los criterios básicos de la intervención educativa (enfoque metodológico, tipo de actitudes y ayudas, contactos con la familia...).

Aunque el responsable en todo el proceso es el tutor o tutora, puede acordarse que otro profesional sea quien se encargue de recordar con antelación a todo el equipo implicado cuándo y para qué es la próxima reunión así como de dinamizar la misma.

El reparto de roles siempre pueden convenirlo los miembros del grupo en función de sus competencias profesionales, posibilidades, intereses, etc. sin que ello implique necesariamente una delegación de responsabilidades o funciones por parte de las demás personas implicadas.

Equipos Multiprofesionales (EMP)

Cuando la detección sea previa al inicio de la escolarización será el EMP quien se pondrá en contacto con el centro y sus profesionales y aportará los datos necesarios para que el propio centro inicie el proceso de evaluación inicial.

Una vez realizada ésta, se analizará en una reunión de coordinación inicial (para la evaluación del contexto y de las necesidades educativas globales del alumno o alumna) la conveniencia o necesidad de establecer un sistema de coordinación sistemática o puntual con los asesores externos al centro. Este acuerdo también se hará constar en la adaptación que se realice.

El establecimiento de la periodicidad de las reuniones de coordinación, aunque sean para el asesoramiento puntual, hará posible que éstas cuenten con el tiempo y el espacio imprescindible puesto que todos los profesionales las podrán tener en cuenta en sus planes de trabajo.

Otros Servicios (sociales, sanitarios, salud mental, asociaciones específicas, animadores de calle, etc.):

Será el equipo de trabajo implicado en la respuesta educativa adaptada para un alumno o alumna concreto, quien determine cuál de sus miembros será el intermediario para establecer y mantener coordinaciones con cualquiera de los servicios de la comunidad.

Las coordinaciones pueden ayudar a planificar o desarrollar el proceso educativo. Su información o colaboración puede ser en muchos casos de gran ayuda.

4.2. Tipos de atención del responsable del aula de audición y lenguaje

En aula de Audición y lenguaje

Individual: las sesiones con un alumno o alumna pueden ser las más adecuadas para la rehabilitación de algunas alteraciones del habla y aquellas que no requieran necesariamente un contexto comunicativo. Este tipo de intervención debe ser en sesiones cortas y a poder ser combinándose con situaciones posteriores de interacción comunicativa (menos cansadas y más motivadoras), que supongan un “premio” por el esfuerzo y la colaboración.

Individualizada durante las interacciones en grupo: durante el desarrollo de la acción, actividades planteadas por el profesor/a con el fin de favorecer la comunicación o aprovechando otras situaciones creadas por el alumnado (aprendizaje incidental), la profesora está atenta para prestar el tipo de ayudas que cada uno necesita (por ejemplo: aprovecha el turno de intervención de un alumno con dificultades graves para elaborar un lenguaje expresivo comprensible y le enseña cómo usar un sistema alternativo o aumentativo de comunicación y al resto -compañeros/as de grupo- cómo interpretar el mensaje)

Adaptando material para que determinados alumnos y alumnas puedan utilizarlo en el aula ordinaria para seguir la programación de la misma.

En aula ordinaria

Individualizando el proceso, adaptándolo a las necesidades de un alumno o alumna en situación de aula (por ejemplo: ayudas encaminadas al logro de la autonomía, de un alumno/a paralítico cerebral para que pueda participar -lo más normalizadamente posible- en la dinámica de trabajo ordinaria).

En *situación de doble tutoría* para el trabajo en grupos (por ejemplo estimulación del lenguaje, juegos de metalinguaje, prestar ayuda a un grupo con unos problemas determinados, a un alumno/a que se niega a aceptar una ayuda directa, etc.)

Intervención individual con un alumno o alumna, que sirva de modelo al tutor o tutora, con el objetivo de ir retirando su mediación en el aula en la medida que ambos – tutor-a/alumno –logran autonomía en el empleo (por ejemplo, entrenamiento -en situación de uso real- de un sistema de comunicación alternativo o aumentativo determinado; entrenamiento en la utilización de ayudas extralingüísticas que facilitan a una alumna con deficiencia mental poder planificar, ordenar jerarquizadamente, y realizar una actividad...)

Además de los tiempos de atención directa, colaboración con el profesorado, adaptación puntual o sistemática del material de aula ordinaria, el profesorado de Audición y Lenguaje elaborará programas específicos de rehabilitación del habla, etc.

4.3. Enfoque metodológico

A la hora de planificar la *intervención educativa*, tanto para la estimulación como para la rehabilitación se debe tener en cuenta la pertinencia de desarrollarla *en situaciones comunicativas de uso habitual* a una edad determinada (aunque haya que recrearlas “artificialmente” en el aula) como por ejemplo para resolver pequeños “problemas” cotidianos: ir a la tienda a comprar chucherías, contar a sus amigos un cuento o algo que le ha sucedido, explicar las normas de un juego, organizar-planificar el acto de vestirse, lavarse, comer, etc.

Las situaciones de juego simbólico que se crean desde el enfoque metodológico de los “txokos” o rincones suelen ser muy adecuadas para desarrollar el lenguaje oral, a condición de que en ellas participe activamente también la persona o personas que sirven de “modelos” lingüísticos adecuados.

Las propuestas deben ser diversas y adaptadas a los intereses de la franja de edades del alumnado que se prevé como usuario del aula. *Algunas ideas*, sólo a modo de ejemplo, para crearlos pueden ser:

- txoko del ordenador, según los programas pueden trabajarse, individual o en grupo muy reducido, aspectos de habla, de comprensión del lenguaje, expresión, vocabulario, creación de cuentos, actividades metalingüísticas, u otros contenidos. Las propuestas deben estar ligadas a las edades del alumnado no sólo a sus conocimientos.
- txoko de teatro (para improvisar o reproducir textos previamente trabajados... y favorecer además el desarrollo de los aspectos no verbales del lenguaje, la experiencia de una participación activa)
- txoko de expresión (corporal, facial, sonidos, música..., para dar cabida a actividades de rehabilitación de base logopédica; de dibujo, como base para diálogos, explicaciones, etc.)
- txoko de los muñecos o guiñol, (para que proyecten y comuniquen a los demás sus intereses, deseos, imaginación no ligada a los contenidos escolares... a través de “otros” y se sientan más desinhibidos)
- txoko de las visitas, (donde cambiando algunos elementos del decorado se pueda representar: al médico, a la casa de otro niño/a en su cumpleaños, al cine..., espacios donde reproducir experiencias cercanas a las que viven)
- txoko de juegos de palabras (para actividades de metalenguaje)
- txoko de las historias (leyendas, cuentos, inventar historias conjuntas..)

—txoko de relajación

— txoko audiovisual; organizar todo el proceso para preparar programas de radio, televisión...

... ..

4.4. Organización del espacio. Distribución del mobiliario

Una buena distribución del espacio será aquella que ofrezca flexibilidad de uso, polivalencia, que favorezca lo mismo el trabajo con el alumno o alumna de forma individual, que el trabajo en grupos, que permita actividades formales e informales, sentado o de movimiento, etc. En el caso de esta aula se debe calcular para la interacción de un máximo de 4 o 5 alumnos y alumnas con posibilidades de movimiento.

Es conveniente contar con:

- una moqueta o alfombra para poder realizar actividades de relajación, tertulias, etc.
- un espejo para las posibles rehabilitaciones de habla, que no ocupe un lugar central
- mesas para las actividades sentados, móviles para que puedan adosarse a la pared cuando se necesita espacio libre, o agruparse para que puedan realizarse actividades conjuntas y/o en grupo o separarse para actividades diferentes y/o individualmente.

Los materiales didácticos (libros, juegos, programas de ordenador) deben estar situados en baldas a la altura adecuada para que el alumnado pueda acceder de forma autónoma.

El material del profesor o profesora ocupará un lugar diferenciado claramente de aquel del alumnado.

4.5. Material de consulta teórica útil y de recursos para el desarrollo de las interacciones educativas:

Bibliográfica básica de consulta sobre aspectos teóricos y prácticos para la persona responsable del aula:

Acosta, V. M. ET AL. (1996): *La evaluación del lenguaje. Teoría y práctica del proceso de evaluación de la conducta lingüística infantil*. Málaga: Ediciones Aljibe

Acosta, V. ET AL. (1995): **ACENTEJO**. *Programa de intervención en el lenguaje oral. Un enfoque interactivo en la intervención logopédica en contextos escolares*. Gran Canaria: Gobierno de Canarias. Consejería de Educación, Cultura y Deportes. (libro y video)

Arregi, A. -CEI/IDC- *Bilingüismo y Necesidades Educativas Especiales / Elebitasuna eta hezkuntza premia bereziak*. Documento nº 7 de la serie: Necesidades Educativas Especiales. Vitoria-Gasteiz: Dirección de Renovación Pedagógica.

- Arregi, A. (1998): *Síndrome de Down: necesidades educativas y desarrollo del lenguaje/ Down Sindromea: Hezkuntza premiak eta lengoaiaren garapena*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Boada, H. (1992): *El desarrollo de la comunicación en el niño*. Barcelona: Anthropos Editorial
- Borras, A. ET AL. (1988): ***Reeducación logopédica y ortofónica. Programas***. Valencia: Conselleria de Cultura, Educació y Ciència
- Bueno Aguilar, J.J. (1991): *El lenguaje de los niños con necesidades educativas especiales*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca
- Busto, C. (1995): *Manual de logopedia escolar. Niños con alteraciones del lenguaje oral en Educación Infantil y Primaria*. Madrid: CEPE Ed.
- Carneado, R. (1996): *Cuerpo de maestros. Temario de audición y lenguaje para la preparación de oposiciones*. Sevilla: Editorial Mad S.L.
- C.O.P/PAT 1 y 2 de Vitoria_Gasteiz (1997): *Estimulación del lenguaje oral en Educación Infantil/ Aho hizkuntzaren sustapena Haur Hezkuntzan*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- C.N.R.E.E. Departamento de Deficiencia Auditiva (1992): *Aprendiendo cosas sobre la sordera. Actividades para el aula*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia
- C.N.R.E.E. Departamento de Deficiencia Auditiva y Trastornos del lenguaje (1988): ***Las necesidades educativas especiales del niño con Deficiencia Auditiva***. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Serie Formación
- Gallardo y Gallego (1993): *Manual de logopedia escolar*. Granada: Ed. Algibe
- Hernandez, Juana M. (1995): *Propuesta curricular en el área de lenguaje. Educación infantil y alumnos con trastornos en la comunicación*. Madrid: CEPE
- Juarez, A. y Monfort, M. (1992): *Estimulación del lenguaje oral. Un modelo interactivo para niños con dificultades*. Madrid: Editorial Santillana. Aula XXI
- Machacón, J.R. (1995): *Sobre la expresión oral de los deficientes mentales*. Salamanca: Universidad de Extremadura. Servicio de Publicaciones Cáceres
- Marchesi (1987): *El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos*. Madrid: Alianza Ed.
- Monfort, M. y Juarez, A. (1992): *El niño que habla. El lenguaje oral en el preescolar*. Madrid: CEPE Ed.
- Monfort, M. y Juarez, A. (1993): *Los niños disfásicos. Descripción y tratamiento*. Madrid: Cepe Ed.
- Monfort, M. y Juarez, A. (1992): *Estimulación del lenguaje oral. Un modelo interactivo para niños con dificultades*. Madrid: Aula XXI.Santillana

- Moya Palacios, J.L. “Cómo estimular la comprensión y expresión verbal del niño”. *Revista de Educación Especial* nº 23: 55-88
- Perera, J. y Rondal, J.A. (1995): *Cómo hacer hablar al niño con Síndrome de Down y mejorar su lenguaje. Un programa de intervención psico-lingüística*. Madrid: Ed. CEPE
- Pascual, P. (1988): *La dislalia. Naturaleza, diagnóstico y rehabilitación*. Madrid: Cepe Ed.
- Peña Casanova, J. (1988): *Manual de logopedia*. Barcelona: Masson
- Ramsey Musselwhite, C. (1990): *Juegos adaptados para niños con necesidades especiales*. Madrid: Edita: Ministerio de Asuntos Sociales
- Rodari, G. (1989): *Gramática de la Fantasía*. Barcelona: Ed. Aliorna
- Sainz, A. ET AL. (1996) *El autismo en la edad infantil. Los problemas en la comunicación/ Autismoa haurtzaroan. Komunikazio arazoak*. Vitoria Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Santacreu, J. y Froján, M.X (1996): *La Tartamudez. Guía de prevención y tratamiento infantil*. Madrid: Pirámide Ediciones
- Soro, E. et al. Unidad de Comunicación aumentativa Atam-Fundesco (1988): *Manual de toma de decisiones y de evaluación para el aprendizaje y uso de los sistemas aumentativos de comunicación*. Dirección General de Acción Social del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social
- Torres Gil, J. (1996): *Cómo detectar y tratar las dificultades en el lenguaje oral*. Barcelona: Grupo editorial CEAC
- Tough Joan (1987): *El lenguaje oral en la escuela. Una guía de observación y actuación para el maestro*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Triadó, C. y Forns, M. (1989): *La evaluación del lenguaje. Una aproximación evolutiva*. Barcelona: Editorial Anthropos

Pruebas estandarizadas, materiales de ayuda para la evaluación:

- ITPA (Test Illinois de aptitudes psicolingüísticas)
- PLON (Prueba lenguaje oral Navarra)
- PEABODY (Test de vocabulario de imágenes)
- BOEHM (Test de A. Boehm de conceptos básicos)
- TSA (Test de evaluación del desarrollo de la morfosintaxis en el niño, de Gerardo Aguado)
- TEST DE JUEGO SIMBÓLICO de M. Lowe y A. Costello
- REGISTRO FONOLÓGICO INDUCIDO (M. Monfort, A. Juarez)
- EVALUACIÓN DE LA DISLALIA de Antonio Valles Arandiaga (Ed. CEPE)

Materiales didácticos para la interacción educativa (entre iguales y con la persona responsable del aula)

- Magnetófono o cassette (de fácil manejo) y auriculares
- Cintas vírgenes
- Cintas de sonidos conocidos: campo, ciudad...
- Depresores de lengua
- Pizarra o caballete para block de pintura
- Plancha de corcho en la pared
- Material de soplo: globos, norias o molinillos, circuitos de soplo (“Vent´a bola” por ejemplo), loto de soplar (Nathan p.e.), trompetillas, turutas, armónicas, pipa con bolita, barquitos, pajitas, cochecitos ligeros.
- Palanganas o bandejas para agua (para desplazar objetos soplando)
- Rompecabezas de dificultad diversa y maquetas para construir.
- Lottos, Dominós,...
- Láminas y dibujos de diversos ambientes (actividades habituales en campo, ciudad...) y propios para distintas edades cronológicas
- Cuentos, leyendas... teniendo en cuenta los intereses a edades 0-12 años
- Juegos diversos (nuevos o tradicionales) que sirven para la interacción oral o que precisen seguir órdenes escritas u orales (se pueden grabar previamente)
- Caja de letras en madera
- Teatrillo, marionetas, muñecos para vestir y desvestir
- Ropa para disfrazarse... (material utilizado para psicomotricidad)
- Atriles para libros
- Juegos para el conocimiento del propio cuerpo, de anatomía (para edades diferentes)
- Instrumentos musicales diversos y varios de cada uno (panderos, cajas chinas, triángulos, chinchines...)
- Instrumentos para juego simbólico: útiles de médicos, cacharritos, productos de supermercado... Equipación de txokos
- Imágenes asociadas a ejercicios de articulación: Entrenamiento fonético y Voz Infantil de Ed. CEPE; ambos
- Ordenador con equipamiento multimedia (reproductor de CD-Rom, tarjeta de sonido, micrófono, altavoces)
- CD-Rom (discos)
 - Trampolín: Educación Infantil Primer ciclo. ANAYA
 - Trampolín: Educación Infantil. Segundo ciclo. ANAYA
 - Aprende con Horacio. Educación Primaria. ANAYA
 - Cuentos del abuelo ratón. ANAYA
 - El príncipe feliz y el Taller de cuentos. ANAYA (en cinco idiomas)
 - El traje del emperador y el Taller de cuentos. ANAYA (en cinco idiomas)
 - Androcles y el león y el Taller de cuentos. ANAYA (en cinco idiomas)
 - Orixe .
- de actualización continua

A menudo, por su utilidad tanto para la evaluación como para la obtención de feedback durante el proceso o como material didáctico para determinadas actividades, en el aula de audición y lenguaje se precisará material de utilización general del centro; la cámara de vídeo, el magnetoscopio para reproducir y un monitor de televisión. Si es posible, puede ser de gran utilidad disponer de uno en la propia aula.

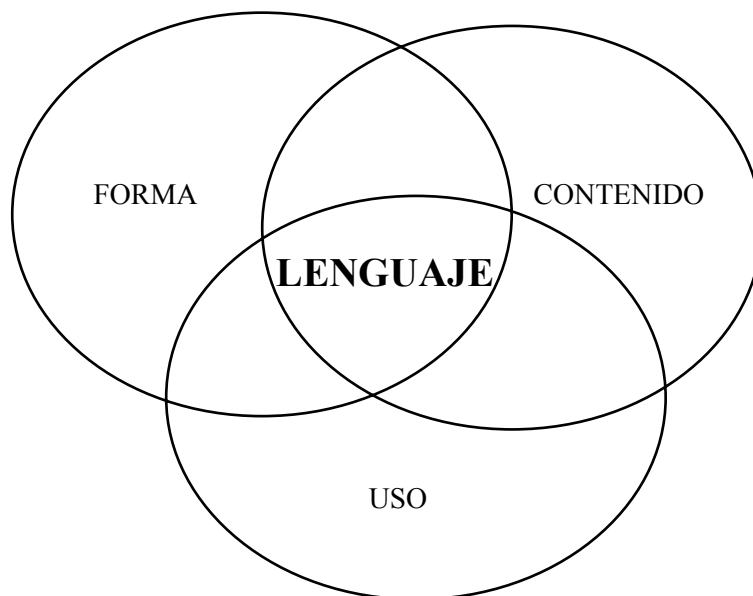
**PARTE II: CRITERIOS Y ESTRATEGIAS PARA
LA EVALUACIÓN DE LA COMUNICACIÓN
Y EL LENGUAJE**

1. DEFINICIÓN Y DIMENSIONES DEL LENGUAJE

El lenguaje se puede definir como la capacidad o el acto de comprender y producir mensajes gramaticalmente adecuados (respetando las reglas de un código lingüístico determinado) y eficaces desde un punto de vista comunicativo. De una forma más técnica, Bloom y Lahey, 1978, lo definen como: “un código por el cual se representan ideas sobre el mundo a través de un sistema arbitrario de signos para la comunicación” (cita. Triadó, 1989)

En el siguiente esquema cada círculo representa uno de los *componentes o aspectos del lenguaje* y éste surge de la conjunción de todos ellos. Todos forman parte de un sistema, están relacionados y así por ejemplo una variación en la forma produce una variación de significado o contenido (“la madre coge a la niña en brazos” no es lo mismo que “la niña coge a la madre en brazos”).

DIMENSIONES DEL LENGUAJE (Bloom y Lahey 1978)



FORMA.- aspectos relacionados con las reglas y la gramática (morfosintaxis y fonología)

CONTENIDO.- aspectos referidos a los significados (semántica)

USO.- aspectos referidos a la pragmática de la lengua, a su funcionalidad, a su uso social

La forma y el contenido del lenguaje se ajustan o adaptan, se usan o utilizan según la idea que el emisor se hace sobre él o sus interlocutores (no nos dirigimos igual cuando hablamos con un niño que cuando lo hacemos a una persona adulta, ni a todas las personas adultas de la misma manera). Cuando hablamos con una persona sobre un tema concreto, seamos o no conscientes, lo hacemos valorando los conocimientos conceptuales que creemos tiene sobre el tema (nos ponemos en su lugar), su actitud ante él, utilizando un vocabulario más o menos técnico según los conocimientos que pensamos que tiene, etc. El uso que hacemos del lenguaje está tamizado por todos los aspectos anteriores, por la idea que el emisor se hace del receptor.

A pesar de que todo nuestro dominio lingüístico se plasme, “se palpe” a través del uso concreto que hacemos de él, tiene que haber un funcionamiento adecuado de los tres componentes para que se desarrolle un lenguaje normal es decir, adecuado lingüísticamente y socialmente aceptable. *Podríamos definir un desarrollo normal del lenguaje como aquel en que se desarrollan los tres componentes de forma homogénea y adecuada a la edad evolutiva* (por ejemplo, no ocurre esto en la disfasia, donde se produce un desequilibrio en el aspecto formal; en el caso de las deficiencias mentales estarían afectados los tres componentes; en los trastornos generalizados del desarrollo y autismo sería el uso el aspecto más afectado).

Estos tres aspectos o componentes se pueden incorporar en dos competencias:

— *Pragmática*, cuya evolución depende del desarrollo de la función simbólica y de las capacidades cognitivas y sociales generales. El análisis del uso es el estudio de los objetivos o funciones sociales del lenguaje.

— *Lingüística*, que recoge los aspectos de fonología, morfosintaxis.

Los aspectos semánticos formarían parte de las dos competencias

El desarrollo de la competencia Pragmática requiere:

- compartir con otras personas adultas experiencias emocionales y de acción metarrepresentaciones o atribuciones a la otra persona (se le reconoce como diferente a uno mismo y se le atribuyen pensamientos, deseos...)
- representaciones de objetos, acciones y eventos (conocimiento del mundo)
- conocimiento social (normas, convenciones sociales...)

El desarrollo de la competencia gramatical o Lingüística requiere:

- exposición a la lengua
- representaciones fonológicas
- representaciones morfológicas
- representaciones sintácticas
- representaciones semánticas

2.- HITOS EVOLUTIVOS MÁS IMPORTANTES EN LA ADQUISICIÓN Y EL DESARROLLO DEL LENGUAJE

La primera lengua más que por un proceso de enseñanza/aprendizaje, intencional, se adquiere por estar el bebé expuesto a hablantes competentes en ella y que interactúan con el niño o la niña en un contexto definido: comida, limpieza, juego...

La persona recién nacida no sólo está sintonizada a los estímulos que pueden proporcionarle sus congéneres, sino que parece estar “programada” para dar respuesta a tales estímulos. A tales mecanismos de sintonización del neonato corresponden otros de la madre o figura de crianza. Estos aseguran, sobre todo, el empleo de estrategias que optiman la relación en los primeros momentos del desarrollo. (Rivière, 1986)

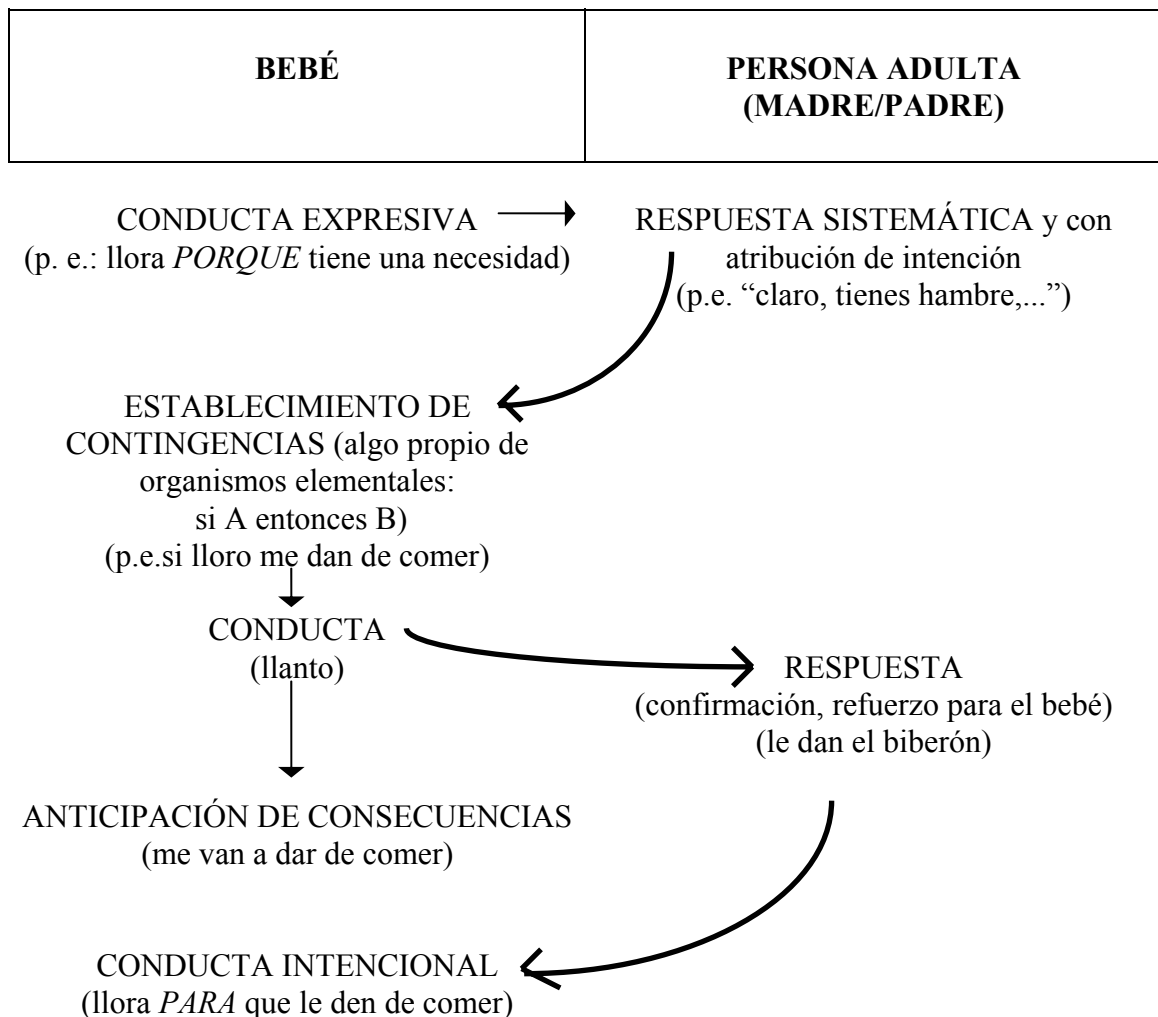
Meses	Hitos evolutivos en el desarrollo del lenguaje (previos). Comunicación
2-3	<ul style="list-style-type: none"> — Capacidad para reconocer la “significación expresiva” de los gestos. Sus expresiones responden cada vez más sistemáticamente a las personas que le rodean. — Sonrisa social. — Intercambios protoconversacionales con la “madre”.
4-10	<ul style="list-style-type: none"> — Reacciones circulares secundarias (el bebé toca el móvil porque sabe que se mueve -anticipa la respuesta-). — Hay una conducta intencional, como lo es la lingüística
6-8	<ul style="list-style-type: none"> — Permanencia del objeto (busca el objeto aunque no esté presente porque ya tiene una representación del mismo). — Es una condición para el desarrollo posterior del juego simbólico (atribuir cualidades que el objeto no tiene, hacer “como que es”..)
9	<ul style="list-style-type: none"> — Conductas comunicativas intencionales. Interacción entre el bebé y la persona adulta acerca de un objeto (gestos, alternancia de miradas). — El lenguaje, los gestos, le permiten utilizar al adulto para conseguir el objeto (protoimperativos) y para llamar la atención del adulto acerca de un objeto que le atrae, que desconoce... (protodeclarativos)
10-12	<ul style="list-style-type: none"> — Coordinación de esquemas (el nombre del objeto se relaciona con su representación)

2.1. Recursos expresivos del bebé que favorecen el desarrollo de la competencia pragmática

Los recursos innatos o reflejos (llanto, sonrisa, movimientos...) son tomados por la persona adulta como señales (sobreinterpreta la conducta del bebé, atribuyéndole un significado) y así moviliza una conducta de “respuesta” en el bebé. Esto junto a las reacciones circulares secundarias es la base de las Primeras Conductas Comunicativas.

Estas estrategias de las personas adultas recuerdan el concepto de “andamiaje” en los aprendizajes, de Bruner; se sitúan en lo que Vygotski denominó la “zona de desarrollo potencial”.

Esta podría ser la representación de cómo los recursos innatos (no intencionales) se transforman a través de la interacción en conductas expresivas intencionales:



2.2. Proceso en la adquisición del lenguaje oral

Baluceo.

1-2 meses: - vocales

5-6 meses: - consonantes

- moldes prosódicos, exploración de las posibilidades PROTOCONVERSACIONAL, busca la interacción

9-12 meses: primeras aproximaciones a las palabras

- turnos de habla
- juego de turnos
- primeros gestos intencionales

12... Adquisición de vocabulario progresivamente; con mayor ritmo a partir de los dos años y medio

Fases de producción:

HOLOFRASE: guau-guau,... (*objetos*). Cada palabra equivale a una frase entera que se interpreta desde el contexto por ejemplo: “el perro está allí”, “el perro está comiendo,...

COMBINACIONES DE PALABRAS : nene (*objeto*) beso (*acción*)
nene (*sujeto*) coche (*localización*)
guau-guau (*agente*) come (*acción*)
come (*acción*) silla (*locativo*)

La sintaxis aparece con la primera combinación de dos términos (Boada, 1992). Se debe considerar siempre que un buen desarrollo comunicativo no garantiza un buen desarrollo del aprendizaje gramatical.

2.3. Relación entre el desarrollo del juego simbólico y del lenguaje

El lenguaje se inserta en el marco más global de la función simbólica, de la utilización de símbolos para representar la realidad. Los mecanismos simbólicos constituyen el sustrato sobre el que se desarrollan otros más específicamente lingüísticos. *Los símbolos son signos que se hacen capaces de evocar objetos o significados ausentes.* Así, un niño/a puede adquirir lenguaje porque es capaz de representación y ésta es posible gracias a los esquemas de acción que se desarrollan durante el periodo preverbal (0-18/24 meses) (Triadó y Forns, 1989)

La capacidad para hacer juego simbólico y el lenguaje dependen de una misma estructura general y a los progresos en uno de ellos deben corresponder cambios positivos en el otro. La observación de la existencia o no de juego simbólico sería uno de los primeros factores en el despistaje diagnóstico cuando no aparece el lenguaje oral y no hay causas orgánicas aparentes.

Los símbolos, manuales y vocales, comienzan con rutinas basadas en un contexto determinado (por ejemplo la holofrase “guau-guau” sólo se puede interpretar como que el perro está comiendo si la imagen o el animal están presentes) y progresan en etapas paralelas de descontextualización (ya en la combinación de palabras; “guau-guau come” el niño/a con su emisión sitúa a la persona con la que interactúa, sabe a cuál se refiere, aunque en el contexto haya un perro que duerme y otro que come). El lenguaje sustituye la presencia del objeto, lo representa.

El rasgo principal del juego simbólico es:

Una conducta de simulación, de actuar “como si (un palo) fuese un (caballo)”. Es una transformación de los objetos y las situaciones por impulso del deseo y la fantasía. Una habilidad para pensar sobre objetos que no están visibles pero sobre los cuales se ha procesado información y pueden ser sustituidos por símbolos que los representan.

Dimensiones del desarrollo del juego simbólico y secuenciación dentro de las mismas. Pautas para la observación:

1.- Descentración:

- consiste en realizar acciones cotidianas referidas al propio cuerpo pero de su finalidad (coger una taza vacía y beber)
- juegos desprovistos o dirigidos hacia otros, personas o muñecos, dándoles un papel pasivo (12-18 meses aprox.)
- va concediéndoles un papel activo, el indicio más claro son las expresiones por las cuales les atribuye emociones, intenciones, sentimientos (24-30 meses)
- en un primer momento las acciones tienen que ver con su vida cotidiana pero pronto pasa a imitar lo que ve a las personas adultas.

2.- Sustitución de objetos. Descontextualización

En realidad la descontextualización no es tal sino una interiorización de los contextos por parte del niño.

- utiliza objetos reales o reproducciones en pequeña escala.
- sustituye un objeto real por otro indefinido, pero tienen que compartir alguna característica (p. e.: un palito es una cuchara)
- sustituye un objeto con una función muy precisa por otro con una función distinta (una cuchara se utiliza como peine)

3.- Integración

Primero las acciones se dan desordenadas, más o menos yuxtapuestas, y poco a poco se organizan en secuencias integradas.

4.- Planificación

- la presencia de los objetos o juguetes desencadena el juego
- busca el material para un juego determinado, realiza los preparativos y anuncia verbalmente la acción (ya existe un plan)
- a partir de los 3 años el juego solitario con objetos va transformándose en un juego más socializado (roles sociales para simular situaciones reales)

Las distintas etapas se van sucediendo, pero la aparición de niveles más evolucionados de juego no implica la desaparición definitiva de formas lúdicas más primitivas.

Criterios útiles para analizar si realiza juego simbólico:

- los objetos inanimados son tratados como animados
- las acciones se realizan en ausencia de materiales necesarios
- realiza acciones que ve a las personas adultas pero que él no hace (cocinar...)
- las actividades no conducen a su resultado habitual
- los objetivos se sustituyen por otros.

Como método o estrategia de evaluación podría utilizarse la observación de juego del niño o niña y la recogida de datos durante la misma para la posterior valoración. Como referente pueden utilizarse los criterios y secuencias propuestas u otras que se consideren válidas para la sistematización de la recogida de los datos que se observan. Esta tarea se ve facilitada si se dispone de una grabación en vídeo de la sesión.

También existen *pruebas estandarizadas para la evaluación del juego simbólico*, Test de Juego Simbólico (no verbal) de Lowe Costello. A continuación se recoge la de De Westby, 1980 (citada por Ramsey, 1990, en Juegos adaptados para niños con necesidades especiales):

EVALUACIÓN DE CAPACIDADES COGNOSCITIVAS Y LINGÜÍSTICAS POR MEDIO DEL JUEGO, LISTA DE CONTROL DE LAS ESCALAS DE JUEGO SIMBÓLICO (WESTBY, 1980)

JUEGO	LENGUAJE								
ETAPA I: 9-12 meses									
<ul style="list-style-type: none"> - Conciencia de que los objetos existen cuando no son vistos; encuentra el juguete escondido bajo el tapete - Conducta medios-fin: gatea o anda para coger lo que quiere; tira del juguete con cuerda 	<ul style="list-style-type: none"> - No hay lenguaje propiamente dicho, puede tener palabras funcionales (asociadas con acciones o con la situación global) Muestra las siguientes funciones comunicativas: <ul style="list-style-type: none"> - Solicitud (instrumento) - Orden (reglamentaria) 								
ETAPA II: 13-17 meses									
<ul style="list-style-type: none"> - Exploración intencionada de los juguetes: descubre su funcionamiento mediante ensayo-error; usa una serie de esquemas motores - Entrega el juguete al adulto si es incapaz de hacerlo funcionar 	<ul style="list-style-type: none"> - Palabras sencillas, dependientes del contexto -por ejemplo, el niño puede usar la palabra “coche” al montar en un coche-; las palabras tienden a ir y venir en el vocabulario del niño. Muestra las siguientes funciones comunicativas: <table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="padding-left: 20px;">- Solicitud</td> <td style="padding-left: 20px;">- Protesta</td> </tr> <tr> <td style="padding-left: 20px;">- Orden</td> <td style="padding-left: 20px;">- Etiqueta</td> </tr> <tr> <td style="padding-left: 20px;">- Interaccional</td> <td style="padding-left: 20px;">- Respuesta</td> </tr> <tr> <td style="padding-left: 20px;">- Personal</td> <td style="padding-left: 20px;">- Queja</td> </tr> </table> 	- Solicitud	- Protesta	- Orden	- Etiqueta	- Interaccional	- Respuesta	- Personal	- Queja
- Solicitud	- Protesta								
- Orden	- Etiqueta								
- Interaccional	- Respuesta								
- Personal	- Queja								

ETAPA III: 17-19 meses	
<ul style="list-style-type: none"> -Juego autosimbólico -por ejemplo, simula ir a dormir, o simula beber en una taza o comer con una cuchara. -Usa los objetos y juguetes más comunes adecuadamente -Uso de instrumentos (utiliza un palo para alcanzar un juguete) -Encuentra juguetes visiblemente escondidos (metidos en una caja y la caja vaciada debajo de un tapete) 	<ul style="list-style-type: none"> -Comienzo de una verdadera comunicación verbal. Las palabras tienen las siguientes relaciones funcionales y semánticas: <ul style="list-style-type: none"> - Recurrencia - Objeto - Existencia - Acción o estado - No existencia - Localización - Rechazo - Objeto o persona relacionada con objeto o lugar - Negativa
ETAPA IV: 19-22 meses	
<ul style="list-style-type: none"> - El juego simbólico va más allá del propio niño - Juega con muñecos: les cepilla el pelo, les da de comer o los tapa con una manta - El niño realiza actividades simuladas sobre más de una persona u objeto: por ejemplo, come solo/a o da de comer a un muñeco, a su madre o a otro niño/a - Combina dos juguetes en un juego simulado; p. e. pone la cuchara en la cacerola o sirve del cazo a la taza. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se refiere a objetos o personas no presentes. Comienzo de combinaciones de palabras con las siguientes relaciones semánticas: <ul style="list-style-type: none"> - Agente-acción - Dativo - Acción-objeto - Acción locativa - Agente-objeto - Objeto locativo - Atributo - Posesivo
ETAPA V: 24 meses	
<ul style="list-style-type: none"> - Representa experiencias diarias: juega a las casitas: es la mamá, el papá o el bebé; los objetos usados son realistas y de tamaño parecido al normal - Acontecimientos breves y aislados; no verdaderas secuencias -pone comida en la cacerola, la mueve y la come. - El juego de bloques consiste en hacer pilas y derribarlas - El juego con arena y agua consiste en llenar, derramar y ponerlo todo perdido 	<ul style="list-style-type: none"> - Uso de funciones pragmáticas iniciales y relaciones semánticas en parrafadas y frases cortas Aparecen los siguientes indicios morfológicos: <ul style="list-style-type: none"> - Presente progresivo en los verbos - Plurales - Posesivos
ETAPA VI: 2 años y medio	
<ul style="list-style-type: none"> - Representa hechos experimentados u observados menos frecuentemente, particularmente hechos impresionantes o traumáticos: <ul style="list-style-type: none"> - médico-enfermera- niño enfermo - maestro-niño - ir de compras - Acontecimientos todavía breves y aislados, objetos realistas aún necesarios, se cambian roles rápidamente 	<ul style="list-style-type: none"> - Responde adecuadamente a las siguientes preguntas en su contexto: <ul style="list-style-type: none"> - Qué - Quién - De quién - Dónde - Qué ... hacer - Hace preguntas similares, empezando generalmente con esas mismas palabras - Responde a las preguntas de “por qué” de forma incorrecta, excepto en rutinas muy conocidas como “Por qué ha venido el médico?-Nene malo”Pregunta “por qué” a menudo incorrectamente, y no espera una respuesta

ETAPA VII: 3 años	
<ul style="list-style-type: none"> - Prosigue las actividades simuladas de las etapas V y VI, pero ahora el juego tiene una secuencia. Los acontecimientos no son aislados -por ejemplo, el niño prepara un pastel, lo cocina, lo sirve, lava los platos; o el médico ausculta al paciente, llama a la ambulancia, lleva al paciente al hospital y opera. La secuencia se produce sola: no está planeada. - Juguete compensatorio: representación de acontecimientos experimentados, con nuevos resultados. - Juego asociativo 	<ul style="list-style-type: none"> - Utiliza el tiempo pasado como “me comí el pastel..., dí un paseo,...” - Utiliza formas de futuro (particularmente el “voy a...”) Por ejemplo: “voy a lavar los platos”
ETAPA VIII: 3- 3 ½ años	
<p>Realiza actividades de juego de las anteriores etapas con una casa de muñecas y juguetes de Fisher-Price (granja, garaje, aeropuerto, pueblo)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Usa bloques y un cajón de arena; los bloques usados principalmente como recintos (cercas y casas) para animales y muñecas - Juego no totalmente dependiente del estímulo; el niño usa un objeto para representar otro - Utiliza muñeca o marioneta como participe en el juego 	<p>El vocabulario descriptivo se amplía en la medida en que se hace consciente de cualidades perceptivas. Usa términos para los siguientes conceptos (no siempre correctamente):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formas - Tamaños - Colores - Textura - Relaciones espaciales - Dialoga con los muñecos <ul style="list-style-type: none"> - Uso de un lenguaje metalingüístico, como “El dijo ...” - Usa peticiones indirectas como “Mama me deja tomar galletas en el desayuno” - Cambia de discurso según el interlocutor
ETAPA IX: 3 ½ - 4 años	
<ul style="list-style-type: none"> - Empieza a plantearse acontecimientos no experimentados, planes por anticipado, hace hipótesis: “qué pasaría si...” - Utiliza muñecas y marionetas para representar escenas - Construye estructuras tridimensionales con bloques, que son intentos de reproducir una estructura específica que ha visto 	<ul style="list-style-type: none"> - Verbaliza intenciones y posibles acontecimientos futuros - Utiliza verbos de modo (poder, puede ser, podría, será, sería, podía) - Usa conjunciones (y, pero, si, porque) <p><i>Nota:</i> una plena capacitación para el uso de esos verbos de modo y conjunciones no se desarrolla hasta los 10 o 12 años.</p>
ETAPA X: 5 años	
<ul style="list-style-type: none"> - Planifica una secuencia de acontecimientos inventados. Organiza lo que necesita, sean objetos u otros niños - Coordina más de un hecho producido al mismo tiempo - Muy imaginativo, crea una escena sin objetos - juego plenamente cooperativo 	<ul style="list-style-type: none"> - Usa términos relacionales (entonces, cuando, primero, siguiente, último, mientras, antes, después) <p><i>Nota:</i> Una plena capacitación no se produce hasta los 10 o 12 años.</p>

3.- PAUTAS PARA LA COMPRENSIÓN Y ORIENTACIONES PARA LA EXPLORACIÓN DEL LENGUAJE EN LAS TRES DIMENSIONES: USO, CONTENIDO Y FORMA.

Aunque, como se ha desarrollado al comienzo del documento, todos los aspectos aparecen de forma indiferenciada en el discurso y con la función última de comunicarse, es preciso en el análisis, para el diseño de una posterior intervención, tener en cuenta, valorar, de forma separada cada uno de ellos: pragmático o de uso, fonético-fonológico, morfosintáctico y semántico (uso, forma y contenido).

Si en teoría, lo lógico sería poder realizar un análisis del lenguaje lo más extenso posible, también lo es que un análisis de éste tipo es largo, difícil y penoso para el niño o la niña pequeños, a los que normalmente va dirigido el estudio.

Esto conduce a la necesidad de que el evaluador se plantee una hipótesis inicial de los problemas (por qué evaluar, cuál es la hipótesis que nos hacemos sobre el problema en ese niño o niña) y a partir de ella, marcarse en cada caso los objetivos de análisis pertinentes (qué deseo comprobar) y cómo hacerlo (estrategias a utilizar).

A continuación se desarrollan uno por uno todos los aspectos de las tres dimensiones del lenguaje, sin que ello signifique que deba seguirse todo el proceso siempre. También se da una referencia sobre lo que miden los tests estandarizados que se citan, por si se opta por esta forma de evaluación.

3.1 Dimensión de uso

3.1.1. *Aportaciones de la pragmática al estudio del lenguaje infantil*

La perspectiva psicolingüística dentro de los estudios del lenguaje se inspira en la corriente funcionalista y pragmática que destaca en el campo de la lingüística a partir de la década de los ochenta, y en los planteamientos de Vygotski y Bruner desde la psicología.

El funcionalismo lingüístico concibe el *lenguaje como comunicación* y sustituye la primacía de los aspectos estructurales por la de los funcionales (qué función asume una - palabra o combinaciones de palabras- : llamar la atención, rechazar, nombrar, pedir o dar explicaciones, aceptar...). Es decir, *lo que interesa del lenguaje es su uso*, y en este sentido el examen de las funciones sobrepasa al de las formas, sin que ello signifique sin embargo, que se prescinda de los aspectos formales puesto que es prácticamente imposible interpretar ningún mensaje si no se conocen las relaciones que los signos guardan entre sí.

“La pragmática tiene sus antecedentes en la gramática funcional, que concibe la lengua como un instrumento de interacción social entre los seres humanos, usada con el objeto de establecer relaciones de comunicación. La pragmática es el marco globalizador dentro del cual debe estudiarse la semántica y la sintaxis, e incluso la fonología. (Bueno, 1996)”

Belinchón recoge las repercusiones que tiene este nuevo enfoque y afirma que a partir de este momento “los aspectos estructurales del lenguaje se sitúan en un contexto de análisis más amplio: el contexto en el que se produce el proceso comunicativo ” que se da entre un hablante y un oyente en una situación espacio-temporal determinada (Belinchón, 1985; cita: Acosta, 1996).

La pragmática estudia el funcionamiento del lenguaje en contextos sociales, situacionales y comunicativos. Se ocupa de las reglas que regulan el uso intencional del lenguaje.

Desde un enfoque pragmático se entiende incompleto el estudio del lenguaje si no se hace referencia expresa al contexto y a los factores extralingüísticos que influyen directamente en el discurso. Así algunos autores formulan:

- “El lenguaje es concebido como instrumento de comunicación, de interacción social. Es una actividad que tiene una finalidad general, la comunicación, de la cual se derivan finalidades específicas que se denominan funciones.” (Alcaraz, 1990).
- 2. –“La pragmática considera al lenguaje de una forma dinámica es decir, como un conjunto de situaciones comunicativas en las que adquieren un papel predominante los interlocutores con sus intenciones y sus creencias.” (Triadó y Forns, 1989)
- “Cuando se quiere analizar el desarrollo del lenguaje se atiende a la diversidad de usos verbales y no verbales que utilizan los niños y niñas en sus intercambios, a las normas socioculturales que regulan esos usos y, del mismo modo, a los conocimientos y destrezas que configuran la competencia comunicativa. El niño/a modifica las palabras y estructuras gramaticales de acuerdo con el mensaje que pretende transmitir (intencionalidad) y con la situación en la que tiene lugar la comunicación.” (Lomas y col., 1993)
- Mayor (1993) dice que existe una diferencia clara entre forma y función, en cuanto que la adquisición de los aspectos formales del lenguaje requiere el desarrollo previo de las intenciones comunicativas y, a su vez, la evolución de los aspectos funcionales depende de la sofisticación de los elementos estructurales. El desarrollo del lenguaje no sólo requiere “competencia gramatical o lingüística” es

decir, conocer y aplicar reglas gramaticales; sino que además exige “competencia pragmática”, esto es, habilidades necesarias para producir un lenguaje apropiado a los diferentes contextos e interlocutores (Canale, 1983)

A modo de resumen se recoge lo expuesto por Lomas, Osoro y Tusón (1993): “ ser competente en una lengua implica, además de un conocimiento gramatical (comprender las reglas o normas socioculturales que regulan los intercambios comunicativos), saber cómo y cuándo aplicarlas (componente sociolingüístico), tener capacidad para construir enunciados coherentes en cooperación con el interlocutor (componente discursivo) y saber cómo reparar los conflictos comunicativos e incrementar la eficacia del intercambio (componente estratégico).”

Desde la aceptación de este paradigma teórico, en el que se presta especial atención a la utilidad y a la aplicabilidad de las teorías lingüísticas, la evaluación del lenguaje infantil no puede prescindir del análisis del significado de las intenciones comunicativas y del contexto en el que se dan además de los elementos estructurales.

Aunque el objetivo básico de la pragmática sea el estudio del “lenguaje en la acción” (en toda la experiencia del niño, las palabras significan en la medida que actúan y no en la medida en que hacen que el niño entienda o perciba -Malinowski, 1949- cita Bueno, 1996) no quiere decir que la psicolingüística actual desprece los aspectos morfosintácticos y semánticos del lenguaje infantil, sino que los sitúa en el mismo plano que otras dimensiones y, sobre todo, que no centra su estudio exclusivamente en las adquisiciones del niño, sino que tiene en cuenta el contexto como mediador en su aparición y desarrollo, deteniéndose más en los usos (fines o funciones) que tienen o cumplen las estructuras lingüísticas en los intercambios comunicativos.

Desde esta perspectiva *la evaluación del lenguaje parte del análisis del discurso, buscando descubrir las funciones establecidas* (con qué finalidad emiten lenguaje normalmente los niños y niñas que comienzan a adquirir una lengua cualquiera: pedir, controlar el ambiente, manifestar que desea más información sobre un objeto...).

Para ayudar al análisis de las funciones existen diversas taxonomías, derivadas unas de otras, que se irán exponiendo para que el profesional que analiza el desarrollo del lenguaje de un niño o niña determinado, elija la más adecuada desde la información que desea recoger y sus propias posibilidades de acceder a ella.

Se valorará también *la habilidad para adoptar el punto de vista de la otra persona* (interlocutor); *los aspectos prosódicos* (entonación, ritmo ...)

En el lenguaje infantil el estudio de la pragmática se centra en las funciones comunicativas y las destrezas para la conversación, que se desarrollan a continuación:

— *Funciones Comunicativas*

Hacen referencia a los gestos, expresiones..., a las conductas no verbales que acompañan a las emisiones orales y a las características del contexto que inciden en el significado de las mismas.

Para poder evaluarlas pueden servir de ayuda cualquiera de las taxonomías o clasificaciones de las mismas, propuestas por diversos estudiosos del tema. Halliday (es de las más utilizadas), propone que el niño o la niña van creando “modelos de lenguaje” (interlenguas) según lo van utilizando y por lo tanto desarrollando. Ésta, como cualquier otra taxonomía, trata de categorizar las intenciones (rechazar, comentar, demandar información u objetos, etc.) con que se realizan las emisiones lingüísticas.

La valoración será más efectiva si se puede disponer de un video, no es fácil descubrir las funciones cuando apenas existe lenguaje o en observación directa si no se tiene experiencia en el análisis.

CLASIFICACIÓN DE FUNCIONES COMUNICATIVAS DE (HALLIDAY)

EDAD APROXIMADA	FUNCIÓN	SIGNIFICADO DE LA FUNCIÓN
FASE I (entre 10-18 meses) Cada emisión tiene una función	INSTRUMENTAL	Se utiliza el lenguaje (gestos o palabras) como medio para que las cosas se realicen. Busca satisfacer las necesidades, pedir...
	REGULADORA	Se utiliza lenguaje para controlar, modificar o regular la conducta de los otros. Para que la otra persona responda a sus deseos, para mandarle. Es una intuición más profunda que la de la anterior función pero parte de ella.
	INTERACTIVA O INTERACCIONAL	Se utiliza el lenguaje como medio de relación con los demás, se tiene presente a la otra persona. Sirve para iniciar, interrumpir o mantener la coherencia de la comunicación. Juegos compartidos. “tú y yo”. A partir de ésta función se crea la siguiente.
	PERSONAL	Utilización del lenguaje para expresar sentimientos y afirmar la propia personalidad. Se da una cierta “conciencia” del lenguaje como aspecto de la propia individualidad. Cierta conocimiento de sí mismo “Aquí estoy yo
	HEURÍSTICA	Utilización del lenguaje para investigar la realidad, para aprender sobre las cosas. Época del ¿por qué? “Dime por qué”

	IMAGINATIVA	El lenguaje se utiliza para que las cosas sean como se desean, para jugar. Se emplea para crear entornos mentales cada vez menos sometidos a la realidad inmediata. “Vamos a hacer como si...”
	REPRESENTATIVA	Lenguaje como medio de manifestarse, transmitir mensajes, comunicar. “Tengo algo que decirte”
	RITUAL	Lenguaje de buenos modales que define y delimita un grupo social “Erase una vez...”
FASE II (18-24 meses) Etapa de transición. Las funciones se combinan, se reagrupan Comienza a desarrollarse la estructura gramatical y el diálogo	PRAGMÁTICA (agrupa a las tres primeras de la Fase I)	El lenguaje en cuanto acción, está vinculada al desarrollo de la sintaxis. Sirve para satisfacer necesidades e interactuar con las demás personas.
	MATÉTICA (agrupa a las tres siguientes de la Fase I)	El lenguaje se utiliza con el propósito de aprender, facilita el desarrollo del vocabulario.
	INFORMATIVA	El lenguaje sirve para dar información, para transmitir mensajes Aparece hacia los 22 meses
FASE III (a partir de 24 meses) Se inicia el sistema adulto	IDEACIONAL O IDERATIVO (evolución de la f. matética)	El lenguaje sirve para hablar sobre el mundo real. Engloba la experiencia del hablante y la interpretación del mundo que le rodea.
	INTERPERSONAL (evolución de la f. pragmática)	El lenguaje como medio para participar en la situación de habla, su papel, actitudes, deseos El hablante participa en la situación)

Al comienzo de la fase I, el niño/a posee una fonología, le da significación, pero no posee el léxico, no hay propiamente un diálogo sino un “protodiálogo”, ni un componente funcional abstracto, sino más bien un uso del lenguaje ligado a la acción.

El inicio del diálogo estará vinculado al aprendizaje del vocabulario (18 meses aprox.) y el diálogo le permitirá el desarrollo de la función matética (lenguaje como medio de aprender). Fase II

Comienza la Fase III cuando el niño/a domina los principios de la gramática y el diálogo y rompe la similitud entre uso y función, preparándose para realizar su lenguaje social y adentrarse en la cultura. A medida que va creciendo hay que distinguir entre uso y función (en el lenguaje de las personas adultas en el que éste se ha desligado del contexto y puede ser utilizado en situaciones muy distintas y con finalidades diversas (por ejemplo: “el hombre alto” puede referirse igualmente al jefe del estado que al zapatero de la esquina) (Boada, 199

En una investigación realizada por Belinchón (1985), basándose en otra taxonomía, de Dale, a un grupo de catorce niños de 12 a 42 meses se muestra el *orden de dificultad, de menor a mayor, en la adquisición de las funciones pragmáticas* :

ADQUISICIÓN DE LAS FUNCIONES PRAGMÁTICAS. ESTUDIO CON CATORCE NIÑOS/AS DE EDADES ENTRE LOS 12 Y LOS 42 MESES. ÍNDICE DE DIFICULTAD CRECIENTE DE LAS FUNCIONES

FUNCIÓN (el lenguaje se usa para)	Nº SUJETOS
Denominación	14
Atributo	14
Afirmación	13
Llamada de atención	12
Comentarios	11
Negación	11
Demandas de objetos presentes	10
Tiempos verbales de pasado o de futuro	10
Emisiones ritualizadas	9
Rechazo	8
Demanda de información	8
Demanda de objetos ausentes	4
No existencia (Indicación de no existencia o negación de existencia de algo)	4

Otra propuesta de *clasificación* muy ligada a la escuela es la de Tough J. (1977, cita Acosta, 1996). El objetivo de esta autora no es el conocimiento y potenciación de la lengua oral en sí misma, sino la vinculación de ésta con los aprendizajes académicos (herramienta para comprender y expresar contenidos). Propone las siguientes *funciones: de autoafirmación, para dirigir, relatar, razonar, predecir y anticipar, proyectar e imaginar* (esta desarrollada, con ejemplos o muestras de cada función para ayudar a identificarlas en su libro; Tough J. 1987,).

Señala que a los 3 o 4 años se utiliza el lenguaje sobre todo para dirigir acciones, relatar experiencias presentes y pasadas y para autoafirmarse (satisfacer necesidades físicas y psicológicas). Otros usos en estas edades serían razonar (buscar explicaciones a sucesos) predecir e imaginar.

La función más tardía sería proyectar experiencias, sentimientos o reacciones de otras personas que el niño no ha experimentado personalmente, función que requiere el uso del lenguaje para (conjuntamente) relatar, razonar e incluso predecir. Su aparición tardía estaría directamente relacionada con la habilidad para ponerse en el lugar del otro.

Según Del Río (1993, cita Acosta 1996) las funciones comunicativas no evolucionan con la edad y ya están presentes en la actividad del bebé. Lo que sí evoluciona, aumentan y se amplía el número, son las habilidades comunicativas que se derivan de las funciones.

Dale (1980) establece dos niveles de análisis de las emisiones infantiles *de 16 a 35 meses*, además de clasificar las funciones pragmáticas, propone seis tipos de emisiones desde lo que denomina “estatuto del diálogo”. Desde éste se puede diferenciar si *las emisiones son:*

- Emisión espontánea
- Respuesta
- Imitación elicitada (provocada)
- Imitación espontánea de las emisiones del adulto
- Repeticiones de sí mismo/a
- Enunciados inclasificables

Para el análisis de las emisiones en el periodo de una sola palabra Dore (1975, cita Acosta, 1996) propone la *siguiente clasificación:*

- Denominar: uso del lenguaje para nombrar un objeto
- Repetición: imitación sin intención aparente
- Respuesta: a una pregunta de la persona adulta
- Requerimiento de una acción: solicita que la otra persona realice una acción
- Requerimiento de una respuesta: solicita confirmación de lo que ha dicho
- Llamada: para solicitar la atención
- Saludo: empleo del lenguaje en situaciones sociales
- Protesta: resistencia a la acción
- Acompañamiento de la acción: habla para sí mismo

Una clasificación funcional, fruto de las aportaciones de distintas taxonomías y que se fue desarrollando a partir de un estudio para analizar la funcionalidad lingüística en niños de preescolar y ciclo inicial (J.J. Bueno, 1986) y que se completa con la recogida por Acosta (1996) es la siguiente:

- Función Instrumental o de Demanda.- Es el lenguaje dirigido a satisfacer necesidades; “dame eso”, “chupete”, para realizar acciones concretas; “léeme el cuento”, demandar objetos; “mi caballo”, pedir información o acción y como medio para que las cosas se produzcan; “yo quiero”. Se hace entender.
- Función Reguladora.- Expresiones que sirven para modificar, regular, controlar las conductas de los demás o los objetos que poseen, según los intereses personales. Serían órdenes como “Hazlo enseguida de esta manera”: “vamonos a casa”; control de la actitud de la otra persona: “mira”... y expresiones que acompañan a la propia acción, autorregulando la conducta
- Función Interaccional o interactiva.- Utilización del lenguaje como medio de relación, de actuación conjunta, “yo” con los demás: “cantamos juntos”. Incluye expresiones para iniciar la interacción: “¡hola, María!”, o para finalizarla: “nada más”.
- Función Heurística.- Expresiones que le sirven como medio de investigación de la realidad, para comprender las cosas que ocurren. “¿Por qué?”, “¿Qué hizo?”, “¿Dónde está?”, “¿Cómo te llamas?...”
- Función Personal.- Sirve para manifestar la propia individualidad del niño o niña, sus peculiaridades en el lenguaje o su pertenencia a un determinado grupo social o cultural (a veces sólo se comprende en un círculo determinado). Es una forma de comunicación en la que se pone todo el sentimiento en lo que se dice y se expresa expresa la mayor subjetividad; “qué guay”.
- Función Imaginativa.- Representa el matiz lúdico del lenguaje, permite imaginar o recrear la realidad, hacer que las cosas sean como se desean frente a la realidad establecida. “jugamos a los cuentos”, “inventamos una historia”, “jugamos a decir mentiras”...
- Función Representativa.- El único cometido del lenguaje es expresar un contenido, sin implicar otros elementos. Sirve para definir, justificar, comentar, predecir, describir, recomendar... “llora porque se cayó”, “estoy triste”, “La casa tiene cuatro ventanas y una puerta”.
- Función Ritual.- Se manifiesta mediante expresiones aprendidas y estereotipadas; “gracias”, “por favor”, “colorín colorado, este cuento...” Sirve para definir o delimitar el grupo social al que pertenece.
- Función Respuesta.- El hablante desarrolla el mensaje a partir de las pregunta solicitadas por otro interlocutor (muy asociada a la función heurística). Se pueden distinguir entre respuestas de aclaración solicitadas y no solicitadas. Las afirmaciones y negaciones se pueden incluir tanto aquí como en la función representativa
- Función no verbal.- Aspectos de comunicación que trascienden de las palabras para reforzar y ampliar el mensaje expresado. Se debe estudiar no aisladamente sino como parte integrante del proceso global de comunicación. Tienen un alto

grado de significatividad. Esta formado por: movimientos, vocalizaciones, manipulación del ambiente...

La mayoría de las clasificaciones se engloban en otras precedentes; existe una gran interrelación entre ellas, tanto de forma como de contenido. En todas ellas se destaca que el estudio del lenguaje es incorrecto e incompleto si no se hace referencia expresa a los factores extralingüísticos del contexto (hablante, oyente, situación social en que se encuentran...) Cualquiera de ellas facilita y organiza la evaluación del lenguaje.

—*La conversación*

Los estudios centrados en el desarrollo conversacional se han ocupado, especialmente de *tres aspectos*, estrechamente relacionados:

a.- La organización formal ; el *respeto del turno en las intervenciones*, el doble rol de emisor y receptor (tiempos de habla sucedidos por turnos de escucha). Se observa desde los primeros meses de vida, la persona adulta proporciona el modelo para el intercambio de turnos (las vocalizaciones del bebe son seguidas o precedidas por emisiones de habla de la madre/padre o persona adulta)

b.- Desarrollo de la capacidad para mantener el significado (*mantenimiento del tema*). Adecuación de la intervención al objetivo del tema del que se está hablando.

c.- La capacidad del niño para adaptarse a los participantes, roles y situaciones. Habilidad para *adoptar la perspectiva del interlocutor* y para transmitir información sobre referentes precisos.

Según Belinchón et al. (1992), un aspecto vinculado a la capacidad para adoptar el punto de vista del otro es el desarrollo de las *habilidades deícticas*, cuando ésta no está desarrollada los discursos resultan incomprensibles por falta de referentes. Se pueden distinguir tres modalidades de deixis:

— *de personas*; son recursos para indicar quién es el emisor y quién el receptor (por ejemplo, los pronombres: yo, tú, me, mío...; los nombres propios y comunes: maestro, Carmen...)

— *de lugar*; para indicar dónde están el hablante y el oyente en el momento del intercambio (por ejemplo: aquí, allí, ésta, éste, esto ...)

— *de tiempo*; para señalar cuándo tiene lugar el intercambio (ahora, ayer, luego...)

A estas categorías se añaden *la deixis de discurso*, que remite a algo de lo que se ha hablado previamente durante la conversación, y *la deixis de función*, que marca la relación social entre los interlocutores (Fillmore, 1975; cf. Rees, 1986:168)

Del Rio (1993) afirma, en cuanto a la organización y la gestión de la conversación, que inicialmente los niños se comunican con una o dos personas, en contextos conocidos, sobre temas concretos y referentes presentes, en turnos breves y equilibrados y que

progresivamente pasan a situaciones en las que hay muchos interlocutores, que se realizan en contextos desconocidos o distantes (por teléfono), con referentes ausentes y abstractos, y en turnos largos y desequilibrados.

La persona adulta si desea que su intervención genere aprendizaje de forma intencional debe ser consciente de cómo son y cómo deben ser los intercambios orales o las interacciones entre ella y el niño o niña. Con niños/as pequeños Mishler (1975) observó que, normalmente, si la persona adulta inicia el diálogo con una pregunta, conserva el control del mismo con preguntas sucesivas a las respuestas del niño. Si es el niño quien inicia, el adulto recupera el control respondiéndole con una pregunta. (Sobre las estrategias implícitas que utiliza la persona adulta para generar adquisición de lenguaje y que pueden ayudar a la intervención de los profesionales es muy interesante el artículo que se reseña al pie)⁵

3.1.2. Pautas evolutivas del desarrollo pragmático

El estudio de la pragmática es reciente, y por ello carece de un nivel óptimo en su conceptualización de los aspectos funcionales del lenguaje, además de limitaciones metodológicas.

Los estudios centrados en el desarrollo pragmático mantienen que la evolución de las funciones lingüísticas es, en gran medida, universal y relativamente precoz, al culminarse antes de que se complete el desarrollo de los elementos estructurales del lenguaje (Halliday, 1975). Se pueden diferenciar dos etapas:

a)- *Etapa Prelingüística*, en la que se concretaría el origen del uso del lenguaje para interactuar con los otros y se establecerían las bases de las funciones comunicativas.

Desde una perspectiva funcional se da un continuo entre socialización y comunicación preverbal y desarrollo del lenguaje (como se ha explicado anteriormente, desde los primeros meses de vida los bebés muestran estar motivados para la relación interpersonal y derivan hacia el uso del lenguaje, reaccionando ante estímulos humanos).

Conviene de nuevo recordar que el desarrollo del lenguaje requiere la capacidad previa de reconocer a los demás como personas diferentes a uno mismo que buscan el contacto interpersonal. Los primeros intercambios son acciones simples (esquema de la pag. 30) en las que el niño o la niña hacen algo (por ejemplo: porque está incómodo llora) y la persona adulta le “entiende” (sobreinterpreta el llanto y le comenta: “sí, tienes hambre”, sí, te duele la...) y atiende (responde a sus necesidades).

Estos intercambios son progresivamente más largos e incluyen tanto secuencias vocales como intercambio de miradas que se dan en situaciones cotidianas como son la comida, el baño, el vestido, etc. En estas rutinas el papel de la persona adulta es fundamental, ya que es quien atribuye intención y significado a esas primerísimas vocalizaciones y gestos que el bebé emite sin intencionalidad alguna (en un primer momento, porque le pasa algo). Así el bebé va dándose cuenta de que llorar sirve para que le atiendan. A estos diálogos primitivos se les denomina “protoconversaciones” y se

⁵ *Infancia y Aprendizaje* n° 75:3-20 “Una aproximación al análisis de los intercambios comunicativos y lingüísticos entre niños pequeños y adultos”. M.J. del Rio y M. Gracia

componen de contactos oculares, sonrisas, alternancia de expresiones... y pueden observarse desde los dos o tres meses.

En los últimos meses del primer año de vida se observan ya conductas claramente intencionales de relación comunicativa referida a objetos.

Algunos tipos de *conductas intencionales en la comunicación preverbal* son (Bates, Camaioni y Volterra, 1972 cita Acosta, 1996):

Protoimperativos	Protodeclarativos
Son gestos como estirar los brazos, señalar, etc. para influir en la conducta de los demás (conseguir un objeto o que la otra persona realice una acción, por ejemplo). Utiliza al interlocutor para conseguir un objeto. Son expresiones precursoras de la función reguladora.	Son emisiones y gestos para dirigir la atención de la persona adulta hacia objetos o eventos y compartirlos. Pretende “transmitir” información al interlocutor, utiliza el objeto para alcanzar una meta social como es compartir el interés o la atención con esa persona.

b)- *Etapa lingüística*, que se da alrededor de los 18 meses, en el desarrollo normal, aunque durante un tiempo la comunicación seguirá siendo fundamentalmente gestual, progresivamente (hacia los 3 años) se apoyará sobre todo en la palabra y los gestos servirán para reforzar ésta.

A modo de síntesis propone Acosta (et al. 1996) el siguiente esquema sobre la *secuencia del desarrollo de los aspectos pragmáticos*:

0-6 años:	6-12 años:	Adultos:
<ul style="list-style-type: none"> - Pre-actos de habla (mirar, llorar, sonreír, señalar, etc.) - Tomar turnos de participación - Iniciar discurso/conversación - Funciones comunicativas: instrumental, reguladora, interactiva, personal, heurística, imaginativa, representativa, ritual 	<ul style="list-style-type: none"> - Perspectiva orientada hacia sí mismo, no tiene en cuenta al oyente aunque es consciente de sus características - Aumenta la sofisticación en su habilidad comunicativa para persuadir - Aumenta su habilidad para asumir la perspectiva de los demás en intercambios conversacionales - Desarrolla habilidades conversacionales (tomar turno, iniciar-mantener-cambiar tema, etc.) - Elabora, incluso sofisticadamente, todas las funciones comunicativas 	<ul style="list-style-type: none"> - Atiende a las características del oyente (edad, rol, sentimientos, personalidad, etc.) - Demuestra habilidad para usar el lenguaje apropiadamente, siguiendo las máximas de cantidad, calidad, relevancia y claridad (Grice, 1975) - Posee total competencia comunicativa: conoce quién puede decir qué, en qué modo, cuándo, dónde, con qué significado y a quién (Hymes, 1970)

Como ampliación de lo presentado que corresponde a un desarrollo normal se presenta un estudio comparativo (Bueno, 1996) *sobre la funcionalidad lingüística en sujetos normales y en niños con necesidades educativas especiales, asociadas en muchos casos a deficiencia mental* e integrados en centros ordinarios ofrece los siguientes datos sobre el desarrollo de las funciones:

FUNCIÓN	Comparación: población desarrollo normal y con n.e.e.
<i>Instrumental</i>	Muestra un desarrollo inverso común a los dos grupos, hasta los nueve años las diferencias en la evolución de esta función no son significativas y a partir de esta edad la disminución en el uso es muy grande en los niños normales y lenta en el grupo de n.e.e. (deficiencia mental).
<i>Reguladora</i>	Aunque el número de producciones absolutas utilizadas es diferente, en ambos grupos existe un periodo de desarrollo que abarca los primeros años (para las n.e.e. hasta los seis años y para el otro grupo hasta los cinco). A partir de estas edades disminuyen los índices de utilización. Esta función es la más utilizada por los niños/as de cinco años con deficiencia, mientras que en los demás este valor máximo se alcanza a los tres y cuatro años.
<i>Interaccional</i>	Los niños de n.e.e. la utilizan mucho durante tres años consecutivos, seis-siete-ocho. Los niños normales llegan a estos valores máximos de utilización a los cinco o seis años.
<i>Heurística</i>	Las diferencias de utilización al principio son grandes, pero en los últimos años, sobre todo hacia los nueve, se puede hablar de igualdad.
<i>Personal</i>	Entre ambos grupos existe una diferencia manifiesta que paulatinamente va disminuyendo hasta alcanzar valores de igualdad, a los ocho años.
<i>Imaginativa</i>	Marca junto con la siguiente la gran diferencia en el uso del lenguaje de uno y otro colectivo, en cuanto a valores absolutos se refiere. Alcanza el máximo de utilización en los dos grupos a los nueve años.
<i>Representativa</i>	Es otra de las que marca claramente la diferencia entre los dos colectivos en cuanto a valores absolutos y a utilización cualitativa de la función
<i>Ritual</i>	Manifiesta un desarrollo equilibrado, muy cercano a la igualdad; producen un número similar de elementos ritualizados.
<i>Respuesta</i>	Los valores son muy similares en los dos grupos

Los *elementos no verbales* experimentan un leve desarrollo inverso en los niños normales porque a medida que se van introduciendo en la escolaridad cada vez los utilizan menos y son menos significativos para el discurso. Sin embargo, para los niños con deficiencias son un elemento muy importante para expresar y matizar el contenido y esto no disminuye con los años.

En las *conclusiones*, sobre el trabajo, se recoge que en el uso funcional del lenguaje del colectivo dentro de la norma no existen diferencias apreciables entre niños y niñas, aunque en las funciones instrumental, interaccional, heurística, imaginativa y representativa la evolución de las niñas es mayor en los dos colectivos.

La edad clave, en las que alcanzan los mayores índices de producción y de funciones en su discurso son los seis años.

Los de n.e.e. muestran una regresión lingüística importante a los 7 años y la mayor progresión en los años de educación infantil.

Existen diferencias en la utilización funcional del lenguaje pero éstas no son grandes, los niños deficientes van alcanzando paulatinamente los niveles de utilización del lenguaje de los niños considerados normales.

3.1.3. Procedimientos para la evaluación de la función pragmática del lenguaje

Al evaluar esta función del lenguaje nos centramos en el uso del mismo en situaciones comunicativas, el objetivo de la evaluación es por lo tanto, describir para analizar la competencia comunicativa del alumnado y el carácter interactivo y de uso de la lengua. Se busca conocer la capacidad del alumno o alumna para comunicarse de manera eficaz (la funcionalidad de su lenguaje, si le sirve para pedir, preguntar, dar información sobre sí mismo...) y adecuada en diferentes contextos y ante interlocutores diversos.

Cuanto más sistematizada esté la recogida de datos más eficaz resultará la intervención, si se han detectado deficiencias en alguna secuencia del proceso.

1. Qué evaluar. Objetivos de la evaluación:

a) Conocer *las funciones comunicativas de las producciones que realiza el alumnado*:

- determinar las intenciones: qué significados intenta transmitir
- determinar la comprensión de los significados que otros le transmiten
- determinar los exponentes lingüísticos que utiliza para expresar sus intenciones.

b) *Evaluar las destrezas conversacionales*:

- participación en los intercambios
- grado de implicación en los intercambios:
 - si inicia
 - si se limita a responder a preguntas del interlocutor
 - si participa activamente en la gestión, organización y desarrollo
- habilidad para iniciar o cambiar de tema
- habilidad para tomar y ceder turnos
- conocimiento de los recursos y estrategias lingüísticas y no lingüísticas que utiliza para participar en los intercambios conversacionales
- adecuación de las respuestas del alumno/a: grado de coherencia o incoherencia
- habilidad para hacer autocorrecciones

c) Conocer el nivel de desarrollo o *dominio de los elementos deícticos*, los que sirven para dar información sobre:

- quién es el que habla y el que escucha, por ejemplo: los pronombres yo, mi, mío... o los nombres comunes o propios como niña, profesora, madre... Estos se denominan : *Deixis de persona*
- las palabras que señalan el lugar donde se sitúan ambos en el momento que ocurre el intercambio, por ejemplo aquí, ésta ... Se denominan: *Deixis de Lugar*
- las palabras que indican cuándo tiene lugar el intercambio: ayer, después... Se denominan: *Deixis de tiempo*
- La *Deixis de discurso* se utiliza para recordar algo de lo que ya se ha hablado en la conversación
- La *Deixis de función* sirve para dar a conocer la relación social entre los interlocutores.

La utilización de los deícticos exige un cierto desarrollo de la capacidad cognoscitiva además de control de expresiones lingüísticas adecuadas; es un tema complejo, sólo pueden interpretarse en el contexto y cuando éste cambia todos los elementos deben ser sustituidos.

Las oraciones como “yo estuve allí”, sólo pueden interpretarse en el contexto en que se enuncian. Este tipo de oraciones, cuya verdad o falsedad no puede juzgarse fuera del contexto, se denominan “oraciones deícticas.

En “yo estuve allí” hay tres tipos de deixis: “yo”, es un caso de deixis de la persona, “estuve”, de deixis de tiempo, y “allí” de deixis de espacio (Miller, 1981 cit. Boda, 1992)

2. Cómo evaluar, procedimientos

a) Pruebas Estandarizadas.

Existen, según cita Acosta (1996), unos pocos protocolos que evalúen algunos aspectos pragmáticos específicos y de los dos que cita: Criterion Reference Inventory of Language (CRIL) adaptado al español por Puyuelo (1994) y la Prueba de Lenguaje Oral de Navarra (PLON) en castellano, señala que éste último es de fácil acceso y aplicación sin dificultades.

PLON:

Edad: Está destinada a niños y niñas de cuatro a seis años.

Mide: El uso del lenguaje. Funciones comunicativas: informativa, reguladora o de petición y metalingüística.

Es una prueba de aplicación y corrección fácil.

b) Observación Conductual.

A partir de los aspectos teórico-prácticos que se han ido describiendo hasta ahora se puede hacer un registro basado en la observación de situaciones habituales, cotidianas y espontáneas. Es la ideal para evaluar la pragmática, debe ser sistemática directa y en contextos naturales, aula y fuera del aula, en situaciones comunicativas espontáneas y reales.

La observación requiere que se utilicen registros, en los que se anotará:

- La autonomía comunicativa: si es capaz de iniciar temas, guardar turnos, proporcionar información relevante, cambiar de tema...
- La relación con los interlocutores: si sabe interactuar adecuadamente con distintos interlocutores y audiencias
- Coherencia, si los aspectos formales del lenguaje están bien cohesionados con los aspectos pragmáticos
- Capacidad de improvisación en temas nuevos
- Capacidad receptiva, si sabe escuchar
- Capacidad metapragmática, si puede hablar sobre conceptos de la propia lengua
- Precisión y sentido no ambiguo de las expresiones

Los registros deben incluir no sólo las manifestaciones verbales sino también los gestos, indicaciones en el contexto, etc. que ayudan a clarificar el lenguaje oral (pueden ser de gran ayuda complementaria las grabaciones en vídeo o cassette).

Como ayuda, para aprender a valorar, por parte del profesional del aula, el uso del lenguaje recogido como muestra durante las actividades de clase puede ser interesante revisar lo que al respecto aporta Tough, J. (1987) reseñado en la bibliografía.

c) Pruebas no estandarizadas.

Consisten en crear, planificar situaciones y en el transcurso de las mismas recoger “muestras” de lenguaje. La grabación en video además de permitir un análisis posterior más exhaustivo, evita que el tener que hacer anotaciones durante la actividad, la desnaturalice. Las situaciones aunque sean provocadas deben ser funcionales, reales, participativas, interactivas. Pueden ser del tipo:

- *Situaciones “espontáneas” provocadas* pero no dirigidas, de juego, de conversación... En ellas el profesor/a actúa como provocador del intercambio pero sólo para crear el marco; luego se deja llevar por el niño/a en la dirección que éste elija. Debe adecuar su lenguaje a los conocimientos del niño/a, evitar preguntas cerradas que provoquen un sí o un no.
- *Situaciones referenciales*, se pide al alumno/a que describa o explique lo que está viendo (lámina, dibujo, objeto...), el profesor/a centra con preguntas: ¿qué pasa ...?, ¿qué pasaría si...?, ¿qué hace...?, Otras estrategias posibles para facilitar la producción del alumno/a: pedirle que complete frases, usar marionetas. También se pueden analizar las producciones motoras (gestos, gráficos) ante estímulos visuales y/o verbales: que indique en el dibujo o lámina, que ejecute órdenes con material adecuado, que dibuje como respuesta, que actúe (mímica)...

La técnica del Role-playing o juego de rol (personajes) que interactúan en una situación determinada. Permite valorar la habilidad para ponerse en el papel de otras personas (ir de compras, una excursión a la playa, en el médico...)

Como se ha mencionado con anterioridad, puede ser de gran ayuda para una valoración detallada, que las sesiones sean grabadas y que los registros se hagan viendo el video, ya que los elementos no verbales también son parte de la capacidad comunicativa del niño/a que estamos observando o valorando, sobre todo cuando su desarrollo

lingüístico es limitado. Si no se dispone de ese recurso, la grabación en audio y la anotación en el transcurso de las sesiones de los aspectos no verbales es otra posibilidad.

Un modelo de ficha de registro debe recoger aspectos para:

—*Evaluar las habilidades y funciones comunicativas:*

- discriminar las unidades funcionales lingüísticas con significado
- determinar las habilidades comunicativas
- asignar la función o funciones que les corresponden (se puede utilizar alguna de las clasificaciones dadas)

—*Evaluar las destrezas conversacionales respecto al:*

- Tema:
 - si introduce nuevos temas o repite los anteriores
 - si reconoce y mantiene el tema de la otra persona
 - si pide información o aclaración cuando está confuso
- Turnos:
 - Inicia turnos (verbalmente o con gestos)
 - Espera su turno o interrumpe al hablante
 - Mantiene el turno de palabra bastante tiempo
 - Número de turnos ininteligibles
 - Total turnos
- Conversación:
 - Proporciona la información justa para mantener la conversación o sus producciones favorecen el intercambio fluido al demandar más información.
 - Coherencia respecto al tema y respecto a la intervención anterior del hablante.

—*Evaluar los elementos deícticos*

- Permite situarse al oyente respecto a las personas a las que se refiere
- Permite situarse en el tiempo en que ocurre el relato, la descripción...
- Permite situarse en el lugar donde ocurre la acción

La mejora del lenguaje sólo será natural en situaciones de comunicación.

Utilizando modelos similares a los que ponen en juego las “madres” y sirven para la adquisición del lenguaje normalmente (mayor expresividad; utilización de gestos o mímica natural; uso del contexto para clarificar el mensaje: tocar el objeto, mirarlo...; repetición de enunciados para afianzar los modelos...), ajustar el lenguaje de la persona adulta a las posibilidades de comprensión (por contenido y forma) del niño o la niña. En realidad pone texto a las tareas comunes que realiza con su hijo o hija y lo importante no es lo que dice sino lo que hacen en común y el interés de ambas en la actividad que están realizando.

La diferencia entre la adquisición o la rehabilitación estriba en que la segunda está previamente diseñada según las necesidades detectadas, aunque el desarrollo sea flexible

para acomodarse a los intereses del niño/a. A veces será necesario complementar estas situaciones con actividades puntuales, menos naturales y más sistematizadas.

3.2. Dimensión y aspectos formales del lenguaje

El abordaje de la lengua desde un punto de vista comunicativo y de uso no significa que la psicolingüística desprecie otros aspectos formales del lenguaje sino simplemente que no se centra exclusivamente en la adquisición de los mismos. Como se ha dicho repetidamente tiene en cuenta el contexto como mediador en la aparición y desarrollo del lenguaje y se detiene de forma especial en los fines o funciones del mismo, es decir en los usos que tienen las estructuras lingüísticas en las interacciones comunicativas, en las que las reglas se aprenden con los hablantes competentes en la lengua.

La *morfología* y la *sintaxis -morfosintaxis-* y la *fonología*, tanto a nivel de comprensión como de expresión, son dimensiones que conforman el aspecto formal del lenguaje, son una parte de la competencia y aunque la valoración del lenguaje se centre en el enfoque globalizador sobre el uso que se hace del mismo, a veces será necesario un estudio o análisis pormenorizado de variables o aspectos lo componen.

3.2.1. Desarrollo fonológico

Es un hecho bien estudiado que los niños y niñas aprenden a producir la mayoría de los sonidos y las secuencias de los mismos hacia los 5 o 6 años.

La mayoría de las perspectivas teóricas admiten la hipótesis de la continuidad entre el periodo de balbuceo y el del habla con significado. Se asume que el proceso de adquisición fonológica comienza desde el nacimiento con la emisión de los primeros sonidos -etapa prelingüística- y se continua de forma progresiva... (Acosta et al., 1996). Los mismos autores dicen que: este proceso se termina, en el caso del español, a la edad de los seis o siete años, cuando se dominan determinadas sílabas compuestas por Consonante-Vocal-Consonante (cvc) por ejemplo, “pal” y formadas por (ccv) p.e. “pla” y fonemas complejos como la /r/ y la /rr/.

Puede servir de referencia para valorar este proceso en el desarrollo normal el siguiente cuadro, de Ingram, 1976

ETAPAS GENERALES EN EL PROCESO DE ADQUISICIÓN FONOLÓGICA

EDAD	ETAPAS FONOLÓGICAS
0-12 meses	Vocalización prelingüística y percepción
12-18 meses	Fonología de las primeras 50 palabras
18 meses-4 años	Fonología de morfemas simples. Expansión del repertorio de sonidos del habla Procesos fonológicos que determinan las producciones incorrectas. Estas predominan hasta los 4 años, donde la mayoría de palabras simples son correctas.

4-7 años	Culminación del repertorio fonético. Adquisición de los sonidos problemáticos a nivel productivo a los 7 años. Producciones correctas de palabras simples. Comienzo del uso de palabras más largas.
7-12 años	Desarrollo morfofonemático. Aprendizaje de una estructura derivacional más elaborada. Adquisición de las reglas morfofonemáticas del lenguaje.
12-16 años	Deletreo. Habilidad para deletrear

Para completar este cuadro, sobre el proceso de adquisición de las clases de sonidos, Acosta cita la siguiente secuencia que recoge de (Serra, 1979; Bosch, 1982):

- Fonemas simples: los nasales (/m/, /n/, /ɲ/) son los primeros que se adquieren, en segundo lugar los oclusivos (/p/, /t/, /k/, /b/, /d/, /g/) y fricativos (/f/, /s/, /z/, /x/) y en último lugar, las vibrantes y laterales.
- Grupos consonánticos: los formados con líquidas (/l/ y /r/) aparecen más tarde que el resto de los grupos consonánticos. Los diptongos crecientes (“ia”, “ie”, “io”, “iu” y “ua”, “ue”, “ui”, “uo”) se adquieren con anterioridad a los decrecientes (“ai”, “ei”, “oi”, “au”, “eu”, “ou”).

Los procesos de simplificación (reducción de grupos consonánticos, de diptongos, ausencia de vibrante múltiple) a partir de los cuatro años van desapareciendo y a los seis prácticamente han desaparecido por completo.

Puede ser interesante para la valoración de los niños con diferencias respecto al patrón evolutivo arriba descrito, conocer los rasgos más frecuentes identificados por Stoel-Grammon (1991), tres o cuatro de los cuales suelen aparecer en los niños y niñas con desajustes:

- *Serie restringida de sonidos del habla*, puede producir a los 3 o 4 años únicamente oclusivas, nasales y semiconsonantes y una serie limitada de vocales.
- *Palabra limitada y forma silábica*, ausencia de grupos consonánticos y de consonantes finales.
- *Persistencia de patrones de error*, a partir de los tres años son raras en evolución normal: la supresión de consonantes finales, la reduplicación, supresión de sílaba átona,
- *Desproporción cronológica en la desaparición de los errores*, en algunos aspectos severamente retrasados mientras en otros la evolución es normal.
- *Tipos de error inusuales en el desarrollo normal*
- *Variabilidad extensiva pero ausencia de progreso*, pueden utilizar formas correctas e incorrectas a la vez, mientras que en los de desarrollo normal las formas incorrectas son sustituidas por las correctas tras un periodo de reorganización de su sistema fonológico.

Por la facilidad para la visualización en la secuencia en la adquisición de la articulación correcta de los sonidos se presenta el cuadro sobre la misma de L. Bosch (1983 cit. por Torres, 1996 y Acosta, 1996), completado con el momento de iniciación promedio (Jose M. Aceña, 1996):

Porcentajes de población que articula correctamente cada sonido por edades y promedio del inicio de la articulación:

		3 años	4 años	5 años	6 años	7 años	Inicio
Nasales	m	90%					12 mes
	n	90%					14 mes
	ñ	90%					18-20 m
		3 años	4 años	5 años	6 años	7 años	Inicio
Oclusivas	p	90%					12 mes
	t	90%					12 mes
	k	90%					16 mes
	b	90%					13-14 m
	d	70%	90%				16-18 m
	g	80%	90%				20 mes
Fricativas	f	80%	90%				20 mes
	s	80%	80%	80%	90%		20-22 m
	z	50% ó men.	70%	80%	90%		20 mes
	j	90%					20 mes
Africada	ch	80%	90%				24 mes
Líquidas	l	90%					18-20 m
	ll	60%	80%	80%	80%	80%	24 mes
	r	70%	80%	80%	80%	90%	
	-r-	80%	90%				24 mes
	rr	50% ó men	70%	70%	80%	90%	20 mes
Grupos	nasal + Cons.	90%					
	S + Cons.	50% ó men	70%	80%	90%		
	S + 2 Cons.	50% ó men	60%	70%	90%		
	Cons. + L	60%	80%	80%	90%		
	Cons. + R	50% o men	70%	80%	90%		
	Liqui.	50% o men	70%	70%	80%	90%	

Diptongos	+ Con						
	Creci.*	90%					
	Decrec.	50%o men.	70%	70%	80%	90%	

Diptongos Crecientes: “ia”, “ie”, “io”, “iu”, “ua”, “ue”, “ui”, “uo”

Decrecientes: “ai”, “ei”, “oi”, “au”, “eu”, “ou”

3.2.2. Algunos instrumentos para la valoración fonológica

Se deben elegir los instrumentos de medición en función de la información que a cada profesional le ofrezcan para la toma de decisiones respecto al programa de intervención.

Los tests estandarizados tienen la ventaja de que sitúan al niño/a respecto a la norma, pero puede ser una fuente de información mucho más interesante y eficaz para el profesor/a el análisis y registro de datos derivados de una observación directa o de una producción grabada en un cassette y analizada posteriormente con el referente de las pautas del desarrollo normal.

En la valoración se distinguen dos procesos: comprensión y producción.

Para la *comprensión* y con el fin de conseguir el desarrollo de habilidades de *percepción: y discriminación auditiva*, se puede utilizar diversos instrumentos y actividades, por ejemplo:

- Cintas de cassette, específicas para este fin, que existen en el mercado, en las que se pueden oír sonidos diferentes que el niño o la niña debe identificar. Se pueden también grabar sonidos cotidianos del aula, instrumentos musicales que se usen, etc.
- Diferenciación de dos palabras que se distinguen en un solo sonido o en ninguno y que son producidas por la persona que evalúa; se demanda al alumno/a que diga si son iguales o distintas (se domina hacia los cuatro años en el desarrollo normal) si las palabras son logotomas o pseudopalabras (sin significado) son difíciles incluso con cinco años.
- Diferenciación entre pronunciación correcta e incorrecta de una palabra. Se deben presentar palabras familiares, de las que sepamos que el alumno/a tiene la imagen auditiva correspondiente. Debe decir si está bien o mal dicha.
- Diferenciación entre el sonido emitido por la persona que evalúa y el producido por el niño/a. Se le pide que reproduzca el sonido y que valore si es igual lo que han dicho él o ella y la maestra o maestro.

— En cuanto a la *producción o expresión*:

- Analizar y registrar cuáles son los fonemas en los que presenta alteraciones (consonantes simple, dobles, compuestas) y ver si son pertinentes las dificultades con la edad cronológica por una parte y coherentes con su propia evaluación en el desarrollo del lenguaje por otra (a veces hay un retraso en la aparición pero una vez iniciado el desarrollo sigue una evolución normal).
- Reconocer y registrar cuáles son las estrategias que utiliza ante la presencia de los fonemas cuya expresión no domina.
- Indagar sobre las posibles causas de los errores que comete (modelo lingüístico inapropiado, anomalías en los órganos de fonación, en la conducta respiratoria, pertenencia a una cultura determinada...).
- Estos registros pueden obtenerse a través del análisis de lenguaje espontáneo, creado a partir de una conversación, de un juego, de un diálogo entre marionetas, de contar un cuento.
- En situación de lenguaje dirigido, tomando como referencia un dibujo o lámina, objetos reales, fotografías... contar lo que sucede.
- Presentación de láminas para que denomine los objetos presentes.
- Completar frases con palabras que impliquen la articulación del fonema o grupo de fonemas que queremos observar
- Reproducir frases sin un modelo inmediato, por ejemplo una vez completada la frase de la actividad anterior pedirle que la diga completa.

Pruebas estandarizadas:

Registros fonológicos inducidos de M. Monfort y A. Juárez

Edades: 3-7 años

ITPA (Test de habilidades Psicolingüísticas de Illinois. Subtest de: Cierre auditivo y de composición sonidos)

Mide: Función expresiva y receptiva (completar la estructura fónica de una palabra, fusión fonética).

El test intenta medir aquellas funciones por las cuales las intenciones de un individuo se transmiten de forma verbal o no verbal a otro individuo, y reciprocamente, las funciones por las cuales el ambiente o las intenciones de otro individuo son recibidas e interpretadas (Kirk y McCarthy, cit. Carneado, 1996)

Edades: 2-10 años

PLON (dimensión de Forma: fonología, morfología y sintaxis)

Edades: 4, 5 y 6 años

3.2.3. Desarrollo morfosintáctico

El niño y la niña aprenden lenguaje a partir de los aspectos pragmáticos y semánticos, antes de centrarse en los morfosintácticos.

Los niños/as parecen partir de ideas que formulan con un lenguaje muy distante del adulto, pero eficaz desde el punto de vista comunicativo y aun más cuando hablan en el ambiente familiar, aunque lo es en mucho menor grado en ambientes extraños. Para lograr éste último aspecto tendrán que incorporar formas lingüísticas mucho más amplias y flexibles (Brown, 1973, cit. Boada, 1990). La sintaxis tiene la función de ordenar, regular la comunicación desde el ángulo lingüístico.

Con la evaluación de éste aspecto de la dimensión formal del lenguaje, se busca conocer, obtener datos para poder analizar cómo un niño o niña construye las palabras a través de la combinación de unidades, *cómo estructura las frases y relaciona los componentes de las mismas. Este aspecto constituye lo que tradicionalmente se ha denominado gramática.*

Cada vez más se abordan la morfología y la sintaxis como morfosintaxis y se entiende bajo este nombre: la descripción a un tiempo de la estructura interna de las palabras y de las reglas de combinación de los sintagmas en oraciones (Dubois, 1979, cit. por Acosta et al., 1996).

La morfosintaxis se sitúa en un contexto de análisis amplio, en el de la comunicación entre un oyente y un hablante en un espacio y tiempo determinado, y no tiene primacía sobre otros aspectos del lenguaje.

La adquisición de las reglas que permiten una expresión gramaticalmente correcta se produce en la interacción activa entre un niño o niña, aprendiz, y una persona adulta competente en una lengua concreta.

Desde esta perspectiva no se sitúa este aspecto fuera de las clasificaciones de las habilidades comunicativas y así Halliday asocia determinados aspectos gramaticales con las funciones heurística y representativa y señala que *la gramática surge cuando el niño usa el lenguaje como medio para organizar y almacenar su experiencia.*

3.2.4. Pautas evolutivas en el desarrollo morfosintáctico

Acosta et al. cita como interesante a Del Río y Vilaseca (1988) que distinguen las siguientes cuatro etapas, que se completan con las aportaciones otros autores como Rondal, Gregoire, Triadó:

PRELENGUAJE

0-6 meses	Vocalizaciones no lingüísticas biológicamente condicionadas
6-9 meses	Las vocalizaciones empiezan a adquirir algunas características del lenguaje tales como entonación, ritmo, tono, etc.
9-10 meses	Preconversación: vocaliza más durante los intervalos que deja el adulto, al mismo tiempo que intenta espaciar y acortar sus vocalizaciones para dar lugar a algunas respuestas del adulto.
11-12 meses	Comprende algunas palabras familiares. Sus vocalizaciones son más precisas y

	controladas en cuanto a altura tonal e intensidad. Agrupa sonidos y sílabas repetidas a voluntad
--	---

PRIMER DESARROLLO SINTÁCTICO

12-18 meses	Primeras palabras funcionales. Sobreextensión semántica (perro para denominar a todos los animales). Crecimiento cuantitativo a nivel de comprensión y de expresión
18-24 meses	Aparecen enunciados de dos elementos. Aparecen las primeras flexiones. Uso de oraciones negativas mediante el “no” (“omí no”, dormir no). Primeras interrogativas con ¿qué? y ¿dónde?
2-2 ½ años	Periodo de habla “telegráfica” (no aparecen artículos, preposiciones, flexiones de género o número, etc) Aparición de secuencias de tres elementos, con estructura del tipo: nombre, verbo, nombre (“nene come pan”) Pronombres de 1ª y 2ª persona (ligados al locutor e interlocutor mientras los de 3ª persona remiten a la realidad extralingüística) Marcadores de género y número (con errores) Adverbios de lugar.

EXPANSIÓN GRAMATICAL

2 ½ - 3 años	Combinación de cuatro elementos en las frases. Aparecen las primeras frases coordinadas con “y”. Uso de las principales flexiones de género y número. Formas rudimentarias de los verbos auxiliares ser y estar. Pronombres de 1ª, 2ª y 3ª persona (“yo y tú” hacia los dos años; a los tres aprox. “él”) Artículos determinados el y la. Los indeterminados son anteriores. Adverbios de cantidad Preposiciones “de” y “para”
3- 3 ½ años	Estructura oraciones más complejas con uso de la conjunción “y”. Aparecen subordinadas con “pero y porque”. Uso rudimentario de los relativos con “que”. En las oraciones negativas, integra en la frase el “no”. Los marcadores interrogativos en las frases se hacen más complejos.. Uso correcto de los auxiliares de verbo ser y haber, por lo tanto del pasado compuesto (pretérito perfecto). Aparecen las perífrasis de futuro (p.e. “voy a saltar”) Comete errores aún, pero puede jugar ya con el lenguaje y mostrarse creativo con él.
3 ½ - 4 ½ años	Las diversas estructuras gramaticales se van completando mediante el empleo del sistema pronominal, pronombre posesivos, verbos auxiliares ... Eliminación progresiva de errores sintácticos y morfológicos. Comienzan las estructuras pasivas y otras formas complejas de introducir frases nominales (p.e. “después de”, “también”) que no se consolidarán hasta los 10 años aprox. Se utilizan correctamente las principales flexiones verbales: presente, pretérito perfecto, futuro (forma perifrástica) y pasado. La distintas modalidades del discurso (afirmación, negación e interrogación) se hacen más complejas.

	Se utilizan con frecuencia las preposiciones de tiempo y espacio aunque no de forma correcta.
--	---

ULTIMAS ADQUISICIONES	
<i>A partir de 4 ½ años</i>	<p>Aprende estructuras sintácticas complejas: pasivas, condicionales, circunstanciales de tiempo... y va perfeccionando las conocidas así como los usos de la voz pasiva y las conexiones adverbiales. No llegan a una adquisición completa hasta los 7 u 8 años.</p> <p>Hacia los 6 años empieza a apreciar los distintos efectos que tiene la lengua al usarla (chistes, adivinanzas...)</p> <p>Imperfecto e indefinido de indicativo suelen dominarse entre los 4 y 5 años.</p> <p>El futuro gramatical es raro antes de los 7 años, antes se sustituye por formas en presente como “mi padre llega mañana” o la locución “ir a”.</p> <p>En torno a los 5 años se logra un dominio del sistema gramatical básico, aunque hay algunos aspectos de adquisición tardía (Rondal y Crystal citados por Acosta):</p> <ul style="list-style-type: none"> -Incremento en la producción de pronombres posesivos. -Utilización correcta de adverbios y preposiciones de espacio y tiempo. -Uso correcto de formas irregulares de los verbos. -Aparición de pluscuamperfecto y condicional <p>Aparición de las primeras oraciones de relativo que sustituyen a las yuxtapuestas y coordinadas.</p> <p>Uso adecuado de la concordancia de los tiempos verbales entre la oración principal y la subordinada.</p> <p>Cambio en el orden habitual de los elementos de la frase para dar énfasis</p>

3.2.5. Procedimientos y estrategias para la evaluación del desarrollo morfosintáctico

A partir de los patrones que se acaban de exponer se puede tener una referencia sobre lo que se quiere evaluar. Las posibles “muestras” de lenguaje recogido para la evaluación global pueden ser utilizadas también para conocer el nivel del alumno o alumna en este aspecto de la dimensión formal del lenguaje.

Si la información que se desea es muy específica porque se cree que el lenguaje que utiliza tiene una estructura sintáctica muy primaria, considerando su edad, se pueden utilizar pruebas que midan este aspecto tanto a nivel comprensivo como expresivo. Dentro de las estrategias o instrumentos de evaluación se pueden mencionar algunos como:

— *Tests estandarizados específicos:*

- *Test de evaluación del desarrollo de la morfosintaxis (TSA)*, de Aguado (1989).
Edad de aplicación: 3-7 años.
- Test de morfología española, adaptado al castellano por Kernan y Blount (la baremación es con población hispanoamericana).
Edad de aplicación: 5-12 años, se pasa individualmente

— *Subtests incluidos en pruebas estandarizadas más amplias:*

- *ITPA. Subtest de Cierre gramatical.*
Mide la función expresiva. Aplicación de reglas morfológicas pertinentes para completar una frase
Edad: 4, 5 y 6 años
- *PLON. Repetición de frases y expresión verbal espontánea.*
Edad de aplicación: 4-6 años

— *Escalas de desarrollo (miden el nivel de desarrollo en diversas áreas):*

- *Escala de desarrollo del lenguaje de Reynell*
Dos escalas de comprensión y una de expresión
Edad de aplicación: 1 ½ -4 ½ años

— *Observación conductual*

En contextos naturales y en interacción con iguales puede ser un complemento a la evaluación, con una hoja de registro que permita al profesional centrarse en este aspecto determinado del lenguaje formal.

— *Pruebas no estandarizadas*

Recogida de muestras de lenguaje espontáneo y analizadas desde la óptica que nos interesa conocer en profundidad.

3.3. Dimensión del contenido

3.3.1. El desarrollo semántico

La semántica es un aspecto dentro de la dimensión del contenido del lenguaje. Abarca el contenido del lenguaje y representa el estudio del significado de las palabras y las combinaciones de palabras (Acosta, 1996). Comprende: el conocimiento de los objetos, la relación entre objetos (entre el sujeto y el objeto, distinción entre objetos de una misma clase, relación entre clases...) y las relaciones de tiempo, causalidad... entre acontecimientos. “La representación de lo que las personas conocen acerca de los objetos de la realidad, de los acontecimientos y de las relaciones.” (Bloom y Lahey, 1978, cit. Triadó y Forns, 1989)

Desde la teoría presentada en los trabajos de Vygostki, Rondal, Bruner o del Río, el desarrollo semántico depende de las interacciones del niño/a con las personas “competentes” en la lengua, que le rodean. Este enfoque lleva a elegir los contextos

cercanos y conocidos por el niño o niña como los más adecuados para realizar la evaluación de este aspecto.

Es preciso recordar que aunque la evaluación de cada una de las dimensiones del lenguaje se haya planteado separadamente para ayudar a realizar un análisis pormenorizado, conviene tener siempre presente la correlación entre ellas; de hecho, de un buen desarrollo de las tres (uso, contenido y forma) se derivará un desarrollo normal del lenguaje.

La evaluación de éste aspecto debe abordar tanto la comprensión como la expresión (en los primeros años a través de la actividad motriz), ya que puede estar adquirido un concepto y sin embargo presentarse una limitación en la codificación lingüística. Algunos niños no desarrollan el lenguaje ni siquiera tras esfuerzos intensos por enseñárselo, aunque el desarrollo comprensivo, evaluado de forma no verbal, sea normal (Cromer, 1974).

3.3.2. Aspectos de la evaluación del desarrollo semántico

—La comprensión

Hace referencia a la capacidad para reconocer palabras, locuciones y frases, y la evocación de objetos, actos y relaciones que representan (Huttenlocher, 1974 cit. Acosta 1996).

Además de tests estandarizados se pueden utilizar dibujos, láminas... y pedirle que seleccione la correspondiente a lo que el profesor/a ha mencionado. Seguimiento de consignas para realizar tareas ...

—La producción

A través de las producciones del niño/a se valora no la longitud de las mismas sino su complejidad. Algunos ejemplos (Acosta, 1996): la palabra “perro” es más concreta, como denominación de la especie, que el uso de términos como “caniche” o “pastor alemán” que poseen rasgos semánticos más específicos y diferenciadores.

También se evalúa el conocimiento de conceptos y relaciones de significado a través del uso de oraciones que expresan comparaciones, similitudes, causa-efecto, exclusión, inclusión, etc.

—Tipos de significados:

Palabras con significado léxico, permiten establecer categorías (a partir de características o rasgos comunes de las cosas, personas...) son: los nombres, verbos y adjetivos. Ejemplos: “las casas”, “las casas adosadas”, “los caseríos”, “los pisos”... Estas categorías se identifican como campos semánticos o léxicos.

A la hora de formar *categorías de palabras los niños/as dependen de sus experiencias personales*, así, si el animal que tienen en casa es un caniche, todos los perros serán denominados con ese nombre, independientemente de su raza. También pueden hacer categorías dependiendo *de la forma, el tamaño o el color de los objetos*. Algunos estudios sobre el significado léxico en los primeros estadios del desarrollo lingüístico

exponen que los niños se quedan primero con *los rasgos funcionales dinámicos*; es decir, están más atentos a cómo los objetos actúan, se mueven o pueden ser movidos (Nelson, 1973 cit. Acosta, 1996) por ejemplo “pelota” es una palabra que aparece pronto porque puede ser muy dinámica se puede lanzar, golpear con el pie, botar...

Los niños/as pequeños utilizan muchas veces la *sobreextensión de significados*, pueden utilizar la palabra “perro” para denominar a todos los animales de cuatro patas (los rasgos predominantes para ellos son: “animal de cuatro patas”)

Puede ocurrir al contrario, por ejemplo utilizar la palabra “zapatos” solamente para los suyos, a esto se denomina *infraextensión de significado*

También pueden atribuir *significados erróneos* a las palabras porque el contexto en que se haya manifestado la misma por parte de la persona adulta, no haya sido lo suficientemente clarificador.

Utilizar expresiones clarificadoras cuando falta la palabra concreta, cita como ejemplo Acosta: “lo de la mañana” para referirse al “desayuno”, “lo que tienen las camisas” en lugar de “botones”... Normalmente reconocerá la palabra si la persona adulta se la dice: “quieres decir...”

El *significado semántico-gramatical* está presente en palabras como preposiciones, conjunciones, determinantes, adverbios o pronombres. Por ejemplo: “y”, “en”, “él”, etc. no tienen referentes claros o éstos dependen del contexto, implica utilizar las palabras con un significado que va más allá de aquello a lo que refieren, su correcta interpretación depende de las habilidades metalingüísticas relacionadas con la capacidad de abstracción.

3.3.3. Pautas evolutivas. Referencia sobre el desarrollo semántico

No es fácil encontrar en los estudios realizados *pautas evolutivas* respecto a éste aspecto del desarrollo del lenguaje. Puede servir de referencia la realizada por Monfort y Juárez (1989, cit. Acosta 1996):

Comprensión	
12 meses	entiende aproximadamente tres palabras diferentes
12-20	unas veinte palabras
24	250 palabras. A partir de esta edad la progresión es más rápida
36	cada día aparecen palabras nuevas
5 años	2.200 aprox.
6 años	3.000

Se estima que la producción de lo que se comprende es aproximadamente de la mitad.

El *tipo de palabras* que utilizan son, según cita Acosta de la recopilación hecha de estudios realizados por Dales (1980), Rondal (1980, 1982) y Espin (1987):

24 meses	preposición “a” para denotar relación (a ver, a ti...) “de” (poseedor: de nene) “para” (beneficiario: para nene)
30-36 meses	preposiciones de lugar “en”, “sobre” adverbios “debajo”, “detrás”
36-48 meses	“a”, “sobre” y “bajo” para expresar lugar “con” para acompañamiento
48 meses	“con” instrumental
4 ½ años	adverbios de tiempo “hoy”, “ayer” y “mañana”
5 ½ años	preposición “ante” y adverbios “después” y “mientras”. Comprenden también conceptos como “delante-detrás”, enfrente de...
6 años	adquisición de pronombres posesivos (“el nuestro”, “el de...”). Correcta comprensión y producción de nociones de espacio y tiempo (“exteriormente”, “en otro tiempo”,..)
6-8 años	encuentra sinónimos y antónimos de palabras conocidas. Clasifica las palabras en función de algún rasgo común
7-10 años	paso gradual hacia la economía de lenguaje. Progresivo desarrollo de las funciones de entonación

Respecto al *significado figurativo*, a los seis años adquieren la estructura de chiste y adivinanza, pero no desde la perspectiva adulta. Antes de esta edad comprende términos como “frío, dulce, torcido...” sólo en relación con objetos o características físicas de personas.

Entre los 8 y los 11 años utilizan conceptos verbales fuera de su contexto concreto. Aumentan los rasgos semánticos referidos a nuevas cualidades, lugares de localización, funcionalidad, etc. El empleo de las palabras con diferente sentido es muy limitado.

A los nueve años pueden recordar y recontar adivinanzas pero la explicación es confusa y suele reflejar que no sabe lo que es gracioso en ellas.

A partir de los once años desarrollo de significados más figurativos, utiliza palabras con sentido metafórico.

3.3.4. Procedimientos y estrategias de evaluación

Determinar el nivel de comprensión del lenguaje en niños pequeños es complicado (Acosta et al., 1996).

Se pueden hacer peticiones referidas al reconocimiento e identificación de las palabras para designar a referentes-cosas, dimensiones como color, forma, tamaño o nociones de espacio o tiempo. También se evalúa la comprensión de relaciones (posesión, localización) entre objetos, personas o acontecimientos que se expresan a través del uso de preposiciones, adverbios de lugar, tiempo, cantidad, etc.

—*Pruebas estandarizadas:*

No es recomendable utilizar sólo este tipo de pruebas, las más utilizadas son:

- Test de vocabulario en imágenes PEABODY
Mide la función receptiva. Conocimiento de objetos, relaciones entre objetos y entre acontecimientos. Unidades semánticas
Edad baremada: 3-16 años
- Test de conceptos básicos BOEHM
Mide la función receptiva. Conocimiento de objetos, relaciones entre objetos y entre acontecimientos. Unidades y relaciones semánticas.
Edad baremada: 4-7 años
- PLON (léxico comprensivo)
Mide la dimensión relativa al contenido
Edades: 4, 5 y 6 años
- Escala de fluidez verbal del ITPA
Mide la función comprensiva y expresiva. Conocimiento de objetos, relaciones entre objetos y entre acontecimientos:
Modalidad Verbal: Subtest de recepción, asociación y expresión auditiva verbal.
Modalidad NO-verbal: Subtest de recepción, asociación y expresión visual motor.
Edades: 2-10 años

—*Observación conductual:*

La observación y registro de lenguaje en situaciones de juegos, representaciones... puede ser un complemento muy enriquecedor. Se analizarán aspectos como:

- seguimiento de las consignas para realizar las tareas
- nivel de atención y concentración en las mismas
- participación e implicación en juegos de palabras (número de intervenciones, omisión de respuestas ante preguntas, utilización excesiva de gestos,...)

—*Pruebas no estandarizadas:*

Para valorar la comprensión se pueden proponer tareas no verbales para el niño/a como:

- Señalar objetos o personas del entorno: tu jersey, el jersey de...
- Responder a peticiones de órdenes simples: corre, salta, trae...
- Responder a peticiones de órdenes complejas congruentes: siéntate y coge el lápiz, vete a la puerta y ciérrala...
- Seguir direcciones (en un contexto de juego), requiere la comprensión de preposiciones, adverbios, etc.
- Señalar imágenes según el referente dado por la maestra o maestro
- Elección de lámina según lo “narrado” por el adulto

Para valorar la producción se pueden utilizar como estrategias que provoquen lenguaje: Descripción de láminas; juegos de definición “¿algo que vuela es?”; recontar historias; juego de roles; juegos de simulación: “imagina que no puedes abrir la puerta del baño, cómo explicarías donde estás para que vengan a ayudarte”...

4. DIFICULTADES MÁS HABITUALES EN LA ADQUISICIÓN O EL DESARROLLO DEL LENGUAJE

La aparición y desarrollo del lenguaje en algunos casos se verán gravemente afectados por razones de déficit sensorial, *sordera*; por alteraciones neurológicas, *afasia*; por deficiencias mentales, *Síndrome de Down*; por trastornos generalizados del desarrollo, *autismo*; ... y evidentemente la *pertenencia socio-cultural* condicionará formas de comunicación, habla, elaboración de léxico y estructuras morfosintácticas, de lenguaje en definitiva, diferentes. En muchos casos la evaluación inicial requerirá, la competencia de varios profesionales de ámbito escolar y zonal trabajando coordinadamente.

En otros casos se dan alteraciones menos graves desde un punto de vista clínico y que no tienen una causa tan objetivable pero que son mucho más recurrentes que las anteriores y suelen generar situaciones de angustia, tanto familiares como personales, e incluso derivar en problemas de aprendizaje y fracaso escolar.

La detección de estas alteraciones, el análisis inicial y posibilidad de intervención es posible en la mayor parte de los casos con los recursos internos al centro, sin excluir la posibilidad cuando así se valore, de solicitar la colaboración para un análisis más exhaustivo de los apoyos externos o zonales.

4.1. Retraso del lenguaje asociado a deficiencia mental

La deficiencia mental conlleva siempre un retraso del lenguaje, más o menos grave no sólo por la profundidad de la alteración cerebral sino también por la influencia de la interacción del medio con ese niño o niña desde su nacimiento. A veces el nivel de lenguaje está por debajo de las posibilidades potenciales que se derivarían de su CI (como en el caso de los niños y niñas con Síndrome de Down).

Aunque suele darse un retraso en la aparición y estancamientos en el desarrollo las etapas en la evolución son las mismas que en los niños y niñas de desarrollo normal.

A pesar de que el diseño y desarrollo de cualquier programa hace imprescindible el análisis global de las necesidades de un alumno o alumna concreto, hay una serie de *características genéricas y específicas del desarrollo del lenguaje en las personas con deficiencia mental* que conviene conocer como referencia para que el profesional se sitúe respecto a su zona de desarrollo real en lo que a la comunicación y el lenguaje se refiere:

Características:

- La palabra-frase permanece durante mucho tiempo
- La palabra queda unida al objeto o acción en la que se aprende, no se generaliza a otras situaciones
- El vocabulario será reducido y cada palabra sólo se aplica a una persona u objeto (el del contexto en que lo ha aprendido)

- Las concordancias de género y número entrañan muchísima dificultad
- Dificultades con la estructura: la frase comienza por el elemento más significativo para él o ella, lo que desea comunicar, cuando no se reduce a esa palabra (desde el punto de vista del desarrollo es preferible una expresión expresiva e inteligible que una estructura memorizada poco significativa)
- Las palabras se evocan por analogía de sonido o imagen, no por lógica, con la siguiente jerarquía: primero se responde al estímulo del movimiento, luego al color, el objeto de tres dimensiones prevalece sobre el dibujo, el ritmo es más estimulante que el sonido aislado (es preciso por lo tanto exagerar la entonación en las partículas interrogativas -quién, qué-, porque los pronombres interrogativos se despegan de lo concreto. Si repite la pregunta es que ignora que lo es)
- Para llegar a ayudar a interpretar el sentido de la negación precisa entrenamiento, (entiende la prohibición de la palabra no pero no le es fácil entender “prohibida la entrada” porque el primer vocablo cambia el sentido de invitación de segundo)
- El habla, la tonalidad, el ritmo, la pronunciación estará afectada y se acompaña de un lenguaje gestual, que le ayuda a ganar expresividad y debe ser interpretado

Rocío Carneado (1996), resume así el desarrollo:

El pronóstico lingüístico de estos niños varía considerablemente de unos a otros. Hay una mayor afectación del componente productivo. La edad lingüística no suele corresponder con la cronológica ni con la mental. No existe correlación causal entre coeficiente intelectual y competencia lingüística. Los componentes del lenguaje (forma, uso y contenido) están afectados en mayor o menor grado.

Aspectos de la evaluación del lenguaje:

- Vocabulario:
amplitud del comprensivo (no se le pide que repita lo que se le dice sino que lo señale) amplitud del expresivo. La autora que se cita a pie de página, propone una serie de temas o centros de interés para crear un ambiente de comunicación de la que se puede obtener esta información⁶
- Articulación
hacer que repita palabras teniendo en cuenta el orden de dificultad para la adquisición (el mismo que para el desarrollo normal recogido por Torres, 1996 de L. Bosch 1983 -pag.30 de este documento-). Anotar los errores que comete para analizarlos.
- Expresión
repetición de frases y respuesta a preguntas (hay una propuesta en el temario que se cita)

⁶ Rocío Carneado de la Torre *Cuerpo de Maestros. Temario para la preparación de oposiciones* Audición y Lenguaje (pag. 428)

Criterios para la interacción:

- que no pierda el interés por comunicarse está en la base de cualquier intervención: actividades comunes en grupo pequeño con temas de su interés
- el entrenamiento para ganar movilidad de lengua, mejillas... debe plantearse a través de juegos de: carreras de barcos a soplidos, poner cara de... No hacer sesiones muy largas.
- buscar la inteligibilidad de las palabras y la adecuación al contexto, no la exactitud

4.2. Retraso simple en la aparición del lenguaje

Se puede definir como: un retraso, en la aparición de los niveles de lenguaje, que afecta sobre todo a la expresión (en todos los aspectos: fonéticos, fonológicos, semánticos, morfosintácticos, y -esta vez con discrepancias entre los autores- pragmáticos). Se observan a veces ciertas dificultades en la comprensión, sobre todo si el enunciado es largo o ambiguo o si la comunicación no se realiza en condiciones óptimas. (Juárez y Monfort, 1992).

Una distinción básica entre los retrasos expresivos iniciales y los trastornos específicos del lenguaje, radica en el hecho de que los primeros suelen responder mejor a la intervención, presentan una afectación más homogénea en los distintos niveles de procesamiento del lenguaje, y suele ser la expresión y no la comprensión el núcleo del problema (Whitehurst y cols, 1992 cit. Bosch, en: Del Rio, M.J., 1997).

El desfase cronológico, no se debe a ninguna alteración evidenciable de tipo auditivo, mental, etc. y las *características* son las siguientes (Monfort, Juárez, 1992):

Características:

- Primeras palabras después de los dos años (desarrollo normal de 12 a 18 meses)
- Primeras combinaciones de palabras a los tres años (des. normal a los 2)
- Persistencia de dificultades fonéticas, sobre todo omisiones de sílabas iniciales después de los tres años
- Vocabulario limitado a menos de 200 palabras (expresión) a los tres años y medio
- Simplismo en las estructuras sintácticas a los cuatro años
- Mayor nivel de comprensión que capacidad de expresión (la comprensión se apoya en factores no lingüísticos también: gestos, contexto, etc.

A partir de ellas, algunos *indicadores de alarma* para que el profesorado se plantee la necesidad de un análisis (en muchos casos serán datos recogidos de la familia):

- entre los 12 y 24 meses no presentó jerga espontánea ni aparente comprensión de órdenes muy sencillas y cotidianas
- no comenzó a pronunciar palabras alrededor de los 2 años
- no construye pequeños enunciados de dos o tres palabras a los 3 años
- su lenguaje es ininteligible después de los 3 años y medio para personas que no son de su entorno

El alumnado con retraso del lenguaje, aún cuando éste no sea grave, debe ser detectado lo más tempranamente posible para llevar a cabo una estimulación individualizada en el aula e incluso un programa de rehabilitación, al que suelen responder muy favorablemente. *Es un grupo de riesgo (fracaso escolar)* ya que los problemas con el lenguaje oral pueden derivar en dificultades, mayores o menores, en el aprendizaje del lenguaje escrito y por lo tanto en el posterior desarrollo de conocimientos.

En muchos casos el retraso va a ser leve y poco perceptible y en otros el desfase cronológico será grande, sin embargo la evolución seguirá el mismo proceso que en el desarrollo normal.

La actitud que el adulto muestre hacia el niño/a va a ser un factor determinante para la evolución, a pesar de las dificultades que tenga y del esfuerzo que le exija debe desear comunicarse porque se siente acogido, porque las demás personas buscan y se interesan por saber lo que quiere y opina. Si se frustra su deseo de comunicación, con todo lo que necesite para hacerlo: gestos, señales en el contexto, miradas..., será muy difícil estimular su lenguaje.

Criterios para la interacción:

- la persona adulta ofrecerá un modelo adecuado de lenguaje pero no le pedirá que lo repita
- no cortará las intervenciones del niño/a para corregirle
- respetará los turnos en la conversación (aunque requiera tiempo extra)
- sensibilidad para interpretar toda los signos de comunicación extralingüísticos
- facilitará todos los apoyos, lingüísticos y estralingüísticos, necesarios para asegurar la comprensión
- se asegurará de que el significado ha sido comprendido por la niña/o
- garantizará el respeto de los demás hacia él o ella en las intervenciones
- a la hora de organizar grupos procurará que no esté en el de los más “parlanchines”
- favorecerá que haga preguntas y hable, como sea (utilizando gestos, onomatopeyas, imitaciones,... lenguajes aumentativos) tanto con los compañeros como con el profesor/a
- la utilización de lenguajes aumentativos (p.e. SPC, Bliss,) o alternativo (p.e. lengua de signos) no tiene en absoluto incidencia negativa en el desarrollo, cuando sea posible, de un lenguaje oral si se acompaña de un programa de estimulación de éste. Son lenguajes complementarios para lograr el fin que es la comunicación.
- las actividades de estimulación de juego simbólico y lenguaje son programas adecuados de intervención.

La atención individualizada, no individual, durante las mismas permitirá al profesor/a hacer un seguimiento sistemático de las ayudas que necesita para realizarlas y del proceso evolutivo o de desarrollo de la comunicación y el lenguaje.

A veces necesitará la complementación de sesiones individuales de logopedia con

objetivos muy definidos pero la situación óptima de intervención es en grupo respetando las consignas dadas.

Tanto en el tratamiento logopédico como dentro del aula, la relación entre la persona adulta y el niño o niña con dificultades es básica, el profesional debe conocer cuál es el problema y cómo intervenir para desarrollar aprendizaje, pero a la vez ser sensible al sufrimiento personal, para poder acumular la paciencia y tolerancia suficiente durante el desarrollo de las actividades.

Criterios para la valoración:

- Recogida de información médica, si se dispone, para descartar razones del tipo de las citadas al comienzo.
- Recogida de datos evolutivos anteriores a la escolarización
- Valoración de la aparición de Juego simbólico.
- Observación, registro y análisis (cuando utiliza un gesto determinado con que función, etc.) de tipo de comunicación que utiliza habitualmente (verbal y gestual)
- Análisis del lenguaje oral (vocalizaciones, onomatopeyas...)

Esta evaluación conducirá a tomar la decisiones necesarias para el diseño de actividades de estimulación tanto desde el programa de aula ordinaria (puede servir de guía útil para la planificación el libro “*Acentejo*”, de Acosta et al. que se aparece en la bibliografía) como desde un programa de atención logopédica individual (si es necesario).

4.3. Dislalias

La dislalia es una perturbación permanente (en el sentido de que se mantiene incluso en la repetición aislada y sea cual sea el contexto silábico -inicial, medio, final-) de la pronunciación de un fonema en un niño aproximadamente mayor de 4 años, que no presenta alteraciones centrales ni periféricas (Juárez y Monfort, 1992)

Las dificultades de articulación pueden ser debidas en algunos casos a pequeños desfases cronológicos y que sólo la escuela detectará. Otras veces serán más persistentes y es posible que se requiera una intervención logopédica específica.

Criterios para la interacción:

- la comunicación no debe verse cortada por los problemas de pronunciación, aunque sean éstos graves
- o deben interrumpirse las emisiones del niño/a para efectuar correcciones
- cuando haya terminado se le ofrecerá el modelo (la palabra bien pronunciada) y de una forma natural (que no parezca una corrección directa)
- no hacerle repetir (cuando lo ha dicho mal o cuando se le haya repetido bien)

- el niño/a debe saber que a pesar de cómo lo dice lo que nos interesa es lo que dice
- cuidar todos los detalles para evitar problemas de acumulación de fracaso, inseguridad, inhibición...
- no insistirle continuamente para que corrija sus errores (aunque en las sesiones de logopedia logre emitir bien ciertos sonidos y la profesora del aula lo sepa, la generalización a todos los ámbitos de lo conseguido necesitará un tiempo)

Criterios para la valoración:

- se pueden dar omisiones de unos fonemas determinados, en lugar de ellos se alarga la vocal que les precede o aparece un silencio.
- sustitución de un fonema por otro (es normal hasta los dos años y medio aproximadamente sustituir la /s/, /z/ y /c/ por la /t/ -zapato en lugar de zapato ...)
Otras sustituciones habituales: ceceo, seseo (cuando no son rasgos característicos del habla de una zona determinada), la /f/ por la /p/ o por la /z/, y la /k/ por la /t/.
- distorsión o sustitución de un fonema por otro, “un ruido”, que no pertenece al sistema fonético del idioma del niño o la niña. En lengua castellana los más habituales son: pronunciación francesa de la /r/ (rotacismo gutural) y la pronunciación de /s/z/ch/ o alguna de ellas con la lengua pegada al paladar y con escape lateral de aire (sigmatismo lateral)

La dislalia puede confundirse con un trastorno fonológico pero en la dislalia el problema se centra sobre todo en la coordinación motriz y en el aprendizaje de un esquema motor ausente o erróneo. En el trastorno fonológico el problema se sitúa en la discriminación auditiva y en el tratamiento temporal de los fonemas dentro de una secuencia que está en relación con las palabras del idioma (Ejemplos más habituales: omisión de sílabas y fonemas; reduplicación -difícil-; metátesis o alteración del orden de unos fonemas -tonicias por noticias-; alteración del orden silábico -tefoleno por teléfono).

Ambas alteraciones son anómalas cuando se mantienen después de los cinco años aproximadamente.

4.4. Tartamudez

Es un trastorno de la fluidez del habla que se caracteriza por interrupciones bruscas en relación con bloqueos y espasmos musculares que afectan, con distinta intensidad, la coordinación fonorrespiratoria y los movimientos articulatorios. (Juárez y Monfort, 1992). Ocurre sólo cuando la persona habla con otra.

Es difícil conocer cuál es la causa o probablemente las causas, pero es un tipo de problema que suele generar en quien la padece y en el entorno sensación de ansiedad y angustia. En los comienzos del lenguaje, a los 3 y 4 años, se suelen dar a menudo, pausas, repeticiones de sílabas y palabras que no necesitan ningún tipo de intervención, la persona adulta debe hacer caso omiso de ello ya que son tiempos que el niño o la niña necesita para

acceder a las palabras. Este tipo de “tartamudez evolutiva” no va acompañada de bloqueos musculares.

En su etapa inicial el niño o niña no suelen ser conscientes del problema, pero el entorno suele reaccionar ante el mismo con temor y entonces aparece la sensación de frustración en él o ella, y fruto de esta sensación los esfuerzos infructuosos por corregirla y la ansiedad derivada de la imposibilidad (cuando intenta modificar el habla sólo consigue aumentar la intensidad y la duración de los bloqueos).

A veces es de tal grado que el lenguaje aparece lleno de tics o muletillas, acompañado de gestos exagerados cuando no pueden emitir la palabras.

La intensidad de los síntomas es siempre variable en una misma persona, depende de:

- el contenido del mensaje,
- el interlocutor,
- el contexto,
- el estado anímico, es decir, del grado de relajación o ansiedad con la que inicia el intercambio comunicativo la persona.

Se acentúa cuando	Se ve atenuada cuando
<p>deben expresarse con rapidez, en competición, en las puestas en común en grupo, frente a las improvisaciones verbales, al describir sucesos ordenados en grupo, cuando debe responder con rapidez, cuando se le hacen varias preguntas consecutivas.</p> <p>Varía según las personas en situaciones de: enojo y enfado, contestar el teléfono, inicio de conversación en un lugar donde no le conocen.</p> <p>A pesar de la generalización descrita, la manifestación de la disfemia dependerá de la persona disfémica, de cómo viva su dificultad.</p>	<p>hablan para sí mismos, cantan, imitan a un personaje, hablan con animales domésticos</p> <p>recitan cortas retahílas</p>

(Moya J.L et al.)

Criterios para la interacción:

- evitar cualquier gesto que le haga consciente de su dificultad y aumente su ansiedad
- no debe manifestarse impaciencia (hablando en su lugar, no respetando turno)

- estar atentos al contenido del mensaje y no a la forma (dirigir las respuestas a lo que ha dicho sin mencionar el cómo lo ha dicho)
- no interrumpir ni intervenir para terminar sus frases
- no sugerirle que hable despacio, pensando que lo va a hacer mejor
- ofrecerle el tiempo que necesite para que termine sus intervenciones (si no hay tiempo para ello no hacerle participar)
- responderle a lo que ha dicho, evitando todo comentario sobre el cómo.
- controlar los comentarios de los compañeros/as (no convertir el tema en tabú sino desde el respeto a las diferencias), si la actitud de los adultos es adecuada los niños/as la imitarán
- en las tareas de tipo oral tener en cuenta que necesitará más tiempo
- los ambientes tranquilos favorecerán sus intervenciones
- evitar los comentarios y elogios cuando no tartamudea
- transmitirse entre los adultos, tanto del ámbito escolar como familiar, cuáles son las condiciones en las que se ha observado que el grado de tartamudez disminuye
- algunos autores consideran que una intervención “reglada” correctiva sobre el niño/a, antes de los 7-8 años puede resultar ineficaz e incluso ayudar a fijar el trastorno en lugar de corregirlo

El ámbito de “rehabilitación” es el entorno ordinario: aula, casa... siguiendo y orientando en este sentido a los padres y adultos en contacto directo con el niño o niña.

Las pautas para la interacción descritas u otras en el mismo sentido de “relajar el ambiente” suelen favorecer la no aparición o la menor frecuencia de la misma. De cualquier manera no es algo que se pueda erradicar definitivamente.

A partir de una cierta edad pueden intentarse terapias que generen el autocontrol de la persona que tartamudea. Actividades de control del ritmo de la emisión, de coordinación fonorrespiratoria, técnicas de relajación...

Para organizar la recogida de datos para la evaluación de la tartamudez, se presentan una serie de guías y un cuestionario para padres-madres en el libro que a pie de página se menciona⁷.

⁷ Santacreu, J. y Froján, M.X (1996): *La Tartamudez. Guía de prevención y tratamiento infantil*. Madrid: Pirámide

5. ALGUNAS CONCLUSIONES Y CONSIDERACIONES FINALES SOBRE LA EVALUACIÓN E INTERVENCIÓN CON ALUMNADO QUE PRESENTA DIFICULTADES EN EL DESARROLLO DE LA COMUNICACIÓN Y EL LENGUAJE

Lo recogido en este documento no es de aplicación directa, no es un programa para desarrollar el lenguaje oral, pretende ser un marco de referencia del que el profesional pueda extraer ideas con las que enriquecer, actualizar o simplemente reforzar sus conocimientos.

Una ayuda o material orientativo que estimule la creatividad de los profesionales tanto para el diseño de actividades para la evaluación, como derivada de ella al diseño de contextos de enseñanza-aprendizaje, programas individuales y/o individualización o adaptación de las programaciones de aula.

El eje de las propuestas, tanto de evaluación como de desarrollo, parte de la premisa de que cualquier estrategia que se elija, debe buscar una interacción educativa en la que los implicados desarrollen lenguaje a partir del deseo, de la necesidad de comunicarse.

A la hora de *la evaluación inicial* además de tener en cuenta en su diseño los aspectos que se han ido viendo en los diversos apartados: planteamiento de una hipótesis sobre cuál puede ser el problema, los objetivos de la evaluación, la selección de los aspectos a analizar y las estrategias para hacerlo, se debe ser consciente de los problemas concernientes a la *relación emocional* que se establece entre la persona evaluada y la evaluadora durante la exploración (por ejemplo la negativa a realizar una tarea puede ser consecuencia de que el niño/a no deseaba salir del aula y no de que no tenga respuesta adecuada). Cuanto más cotidiano sea el entorno (aula, personas, actividad...) en el que se produce la “exploración” menos se darán este tipo de conductas.

El tiempo de la exploración y la actitud pueden distorsionar los resultados y hay que recoger aspectos como las muestras de cansancio que da el niño/a, el bloqueo en determinados momentos, la falta de atención, la experiencia continuada de fracaso en sus respuestas,...

El *contexto de exploración* debe asemejarse lo más posible a una situación de dialogo e interacción cotidiana, en la que las dos personas están interesadas en lo que una y otra dicen mientras realizan una actividad común y en aclarar el significado de lo que se verbalizan (con estrategias lingüísticas, gestuales...) para una buena realización de la tarea.

Se busca una situación de contexto comunicativo lo más real posible y los contextos muy normativizados o las pruebas muy rígidas, condicionan la respuesta e inhiben la comunicación, llevando a que los resultados recogidos no respondan a las posibilidades reales.

En cuanto al *material* gráfico que facilite el diálogo, lo representado, debe ser conocido por el niño/a, cercano a su experiencia (este problema se hace más patente

cuando el alumno/a pertenece a población marginada y/o cultura minoritaria en el centro). Cuando los materiales son juguetes y los niños/as pequeños, puede ocurrir que éstos en lugar de centrarse en las consignas adopten una actitud lúdica con los objetos; es preciso anotar este dato.

Respecto a la importancia de elección y *presentación de estímulo* Triadó y Forns (1992) presenta el siguiente ejemplo en un ejercicio de evocación de opuestos "A menudo la forma de presentación toma la siguiente estructura: el contrario de es....(largo/corto; ancho/estrecho...). Pues bien, los niños de 4 o 5 años tienen muchas dificultades en la resolución de este problema si el ejercicio se les presenta de forma oral-verbal y descontextualizada. La tarea se facilita bastante si se contextualiza mínimamente, por ejemplo: un lápiz puede ser largo o puede ser y más aún si se le presenta un dibujo en el que visualiza el tamaño de los lápices. La facilidad es todavía mayor si el examinador acompaña la presentación verbal-gráfica con un gesto indicador de las diferencias "apuntadas"⁶⁶.

Estas *ayudas en la evaluación*, lo mismo que en las situaciones de enseñanza-aprendizaje deben darse de forma gradual y sucesiva es decir, cuando no hay respuesta ante la presentación verbal descontextualizada, se presenta oralmente de nuevo pero en un contexto que facilite el acceso al significado (con gestos, dibujos, explicaciones complementarias que sitúen...).

Con la aplicación de este sistema (de lo más abstracto -la orden verbal capaz de regular la acción-, a lo más concreto -realizar la acción para que la vea) se puede descubrir la zona de desarrollo real o lo que es capaz de conceptualizar y hacer sin ayuda y la zona de desarrollo próxima y potencial o lo que está a punto de adquirir pero aún necesita que se le apoye para lograrlo.

La recogida sistemática de las ayudas que ha requerido la realización de la acción sirven no sólo para la valoración inicial sino para conocer el punto de partida en el diseño de los programas de intervención derivados de ella. Con el sistema de ayudas durante la realización de las "pruebas" se puede lograr una *evaluación dinámica*, que nos facilita la intervención posterior, frente a la "foto estática" que supone recoger estrictamente si existe o no respuesta o solución a las actividades que se le plantean (zona de desarrollo real).

Los sistemas de facilitación o ayuda los agrupan (Juárez y Monfort, 1992) en las cuatro categorías (jerarquizadas de menor a mayor ayuda) siguientes:

- imitación mediata: la profesora realiza el ejercicio antes de pedir al alumno/a que lo haga, les muestra una forma de solución (en un juego de recorrer circuitos, expresiones como "aquí" o "allí" no son referentes, pero si lo son: "gira hacia la pizarra", "ahora vete hacia la ventana", etc.)
- feedback correctivo: la profesora recoge el enunciado del niño/a y lo repite con las ampliaciones y correcciones que considere oportunas. Es preciso que sea algo estable, que se repita a menudo para que sea eficaz (una corrección puntual no genera aprendizaje)
- inducción: ante un modelo ya presentado, trabajado y conocido, se le ofrece la primera sílaba o palabra de una oración para provocar que la complete (es una

- actividad frecuente con alumnado que tiene buena comprensión pero presenta dificultades expresivas debido a un lento acceso al “almacén” léxico)
- modelado: frente al bloqueo, estancamiento, de un alumno/a el profesor realiza la acción por él o ella y a renglón seguido le pide que lo repita.

No es aconsejable que los tests sean el único procedimiento de valoración; deben tratarse como una referencia numérica puntual de la realización de una determinada actividad, pero se superan sus limitaciones si se enriquecen con el registro y análisis de las conductas espontáneas (libres o provocadas).

Si se admite que *el lenguaje se adquiere y desarrolla en la interacción*, porque se desea comunicarse, evidentemente *el contexto más estimulante para su desarrollo en el ámbito escolar será el aula ordinaria*, con el grado de individualización en la atención preciso en cada caso y con un ambiente que favorezca también los intercambios comunicativos entre iguales. Para algún aspecto de la rehabilitación es posible que sea necesaria una intervención más específica y en un contexto que permita la atención individual o en grupo muy pequeño pero debe estudiarse en cada caso cómo se organiza este tipo de respuesta; quiénes intervienen; con qué fin, para evitar respuestas demasiado clínicas y poco comunicativas; cuánto tiempo se prevé para el logro de cada objetivo...

A la hora de diseñar *programas de intervención*, se debe recordar que cuanto más cercano al modelo de adquisición de una lengua sea el planteamiento -situaciones normales de comunicación con una persona que sabe la lengua- mayor será el interés del niño o la niña y más posibilidades tendrá la intervención de generar aprendizaje funcional.

Aunque se respete en lo básico el marco de la adquisición en la que el niño/a tiene un papel activo y la persona adulta prima la comunicación sobre la calidad del lenguaje, se diferenciará de él en cuanto al grado de consciencia, la organización y sistematización del proceso por parte de la persona adulta (la “madre” no es consciente de cómo ayuda al bebé a desarrollar lenguaje y el profesional planifica cómo facilitar el logro de los objetivos). En el libro de Juárez y Monfort, 1992 se agrupan las distintas actividades de lenguaje en *tres niveles*, intermedios entre lo que es la estimulación natural que deriva en la adquisición normal del lenguaje y el otro extremo en el que se encuentra un modelo de enseñanza totalmente formal:

- en el *primer nivel* se trata esencialmente de sistematizar las situaciones de intervención para darles mayor estabilidad pero dentro de un contexto de uso real del lenguaje. Se insistirá en factores como la frecuencia de utilización, la simplificación inicial de los enunciados, la ausencia de ambigüedad en las referencias y la estabilidad en los modelos que se ofrecen al niño o la niña.
- en un *segundo nivel* se contempla la programación de determinados contenidos (léxicos, fonológicos, morfosintácticos o pragmáticos) ya que el niño/a a veces no es capaz por sí solo de extraer de las situaciones de interacción ciertos elementos de la estructura del lenguaje oral. En éstos casos será necesario completar las actividades anteriores con ejercicios puntuales encaminados al logro de los objetivos marcados, a partir de las necesidades detectadas en la evaluación inicial.

Cuanto más integradas estén estas actividades en la situación del primer nivel más adecuadas serán.

- en un *tercer nivel* se intenta implantar directamente, a través de ejercicios dirigidos, determinadas conductas comunicativas y/o unidades lingüísticas programadas. Su aplicación puede ser adecuada en algunos casos de niños y niñas no verbales, sordos prelocutivos... y otras problemáticas más leves pero de forma puntual, para corregir algún elemento cuyo aprendizaje se encuentre desfasado respecto al resto del lenguaje del propio niño/a.

El segundo y tercer nivel se consideran insuficientes por sí solos para lograr un desarrollo operativo del lenguaje oral y deben diseñarse como actividades de apoyo y complemento dentro de las situaciones creadas en el primer nivel, no son sino refuerzos a los mecanismos naturales de adquisición del lenguaje (es mejor adquirir un lenguaje funcional para la comunicación, desde el principio, con una pronunciación inteligible aunque deficiente, que una buena pronunciación en un lenguaje que no sirve para comunicarse).

Cualquier programa de aprendizaje de una lengua debe girar entorno a: el papel activo del niño/a en el aprendizaje y la primacía de la comunicación, lo cual llevará al profesor/a a aprovechar siempre que pueda las situaciones de enseñanza/aprendizaje incidental (aquellas en que el profesor/a sigue las propuestas -de actividades o temas de conversación, etc.- del niño/a para generar aprendizaje a partir de ellas, es decir la profesora busca los mismos objetivos pero a través de otras actividades distintas a las planificadas por ella).

Las programaciones no deben ser algo acabado, estático, sino un instrumento flexible, útil para el profesorado, que le ayude a pensar, a no “perderse” pero que pueda ser modificado en función de las experiencias diferentes. Un hilo organizador pero no un corsé que impida aprovechar la naturalidad, los intereses reales, de los aprendices. Muchos de los aprendizajes formales nacen de situaciones de aprendizaje “informales”.

Algunos criterios para la *jerarquización de los contenidos* del programa de intervención:

- no perder de vista la referencia del modelo de desarrollo normal
- utilidad de las palabras, mayor frecuencia de uso en su entorno (p.e.: tratando el tema del invierno, es más práctico resaltar palabras como lluvia, frío, anorak o abrigo, calefacción, etc. que ventisca, alud, brasero ...)
- sustitución de lo que no pueda adquirir por enunciados que “compensen funcionalmente” la ausencia (p.e.: la no conjugación de los tiempos verbales por adverbios de tiempo: antes, ayer, luego, mañana, después... y de sujetos que indiquen quién realiza la acción)

Dentro de las *programaciones de aula*, de Educación Infantil y primeros niveles de Primaria, se pueden explicitar medidas generales, actividades para todo el alumnado, que

puedan servir de estimulación, prevención incluso rehabilitación del desarrollo del lenguaje y el metalenguaje; favoreciendo también el aprendizaje de la lectura.

Algunos juegos “tradicionales” que sirvan a título orientativo: -veo, veo- palabras que empiezan por una sílaba ... o por una letra (mayor dificultad); enlazar palabras que comienzan con la sílaba que acaba la palabra anterior, descubrir cuál es la sílaba que se repite -presentada verbalmente, escrita o con el dibujo que la representa según las edades; de La Habana ha venido un barco cargado de ...-frutas, cosas de color ... o de forma...o de palabras que empiezan por...- sirven también para aprender a clasificar; adivinar el objeto que se ha escondido a través de la descripción que se hace de él...)

El lenguaje oral no se termina de desarrollar a una edad determinada, no puede abandonarse en la programación de Primaria, a pesar de la importancia que cobra el escrito; es precisa la planificación de *contextos de participación hablada* en todas las áreas curriculares.

Algunas *ideas para ayudar al profesional* a planificar situaciones para la evaluación y el desarrollo de la comunicación y el lenguaje, incluso actividades concretas (juego simbólico, conversación, contar, exponer, describir, narrar, debatir) se pueden inferir de la lectura de *libros* como *Gramática de la Fantasía* de G. Rodari; *Yo soy el árbol, tú el caballo* de Passatore et al. (sobre todo a partir de la pag. 103); *Actividades para el desarrollo del lenguaje* de M. Clemente; *Juegos adaptados para niños con necesidades especiales* de C. Ramsey; *Estimulación del lenguaje oral* y *El niño que habla. El lenguaje oral en el preescolar* de Juárez y Monfort; *Deficiencia Auditiva. Aspectos psicoevolutivos y educativos* de Torres, S. et al. (La referencia completa aparece en la reseña bibliográfica).

En una comunidad bilingüe como la nuestra, la comunicación en el ámbito escolar se establecerá en muchas ocasiones en euskera. En éstos casos la evaluación inicial se verá condicionada por la falta de test estandarizados. A veces con la mejor intención se han hecho traducciones literales de algunos, si se puede disponer de alguna no debe utilizarse más que como orientativa para la planificación de qué datos recoger y cómo hacerlo, ya que no están ni adaptadas ni baremadas en el entorno cultural. No debe aplicarse en ningún caso para extraer conclusiones normativas. De cualquier manera se han ido mencionando otras formas de evaluación no sometidas a la existencia de éstos tests.

Recordar así mismo que el aprendizaje de cualquier lengua se ve facilitado si se sigue el mismo proceso que para la adquisición natural de la primera y que lo que se aprende en una lengua se transfiere a cualquier otra.

Una referencia cercana, a las tutoras/es y a la persona responsable del aula de audición y lenguaje, y facilitadora de la toma de decisiones sobre qué instrumentos o actividades emplear para el análisis del lenguaje o cuando tras el primer despistaje se vea la conveniencia de un diagnóstico, producto de una evaluación muy exhaustiva tanto en la dimensión formal como de uso y contenido, se encuentra en el C.O.P. de cada zona (bien en la figura del responsable del programa de Audición y Lenguaje dentro de los equipos multiprofesionales y/o en la o el logopeda)

6.- BIBLIOGRAFIA

Acosta, V. M. ET AL. (1996): *La evaluación del lenguaje. Teoría y práctica del proceso de evaluación de la conducta lingüística infantil*. Málaga: Ediciones Aljibe

Acosta, V. ET AL. (1995): **ACENTEJO**. *Programa de intervención en el lenguaje oral. Un enfoque interactivo en la intervención logopédica en contextos escolares*. Gran Canaria: Gobierno de Canarias. Consejería de Educación, Cultura y Deportes (*)

Arregi, A. (1998): *Síndrome de Down: necesidades educativas y desarrollo del lenguaje/ Down Sindromea: Hezkuntza premiak eta lengoaiaren garapena*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

Belinchón, M.; Riviere, A.; Igoa, J.M. (1992): *Psicología del lenguaje. Investigación y teoría*. Madrid: Editorial Trotta

Boada, H. (1992): *El desarrollo de la comunicación en el niño*. Barcelona: Anthropos Editorial

Bueno Aguilar, J.J. (1991): *El lenguaje de los niños con necesidades educativas especiales*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca

Busto, C. (1995): *Manual de logopedia escolar. Niños con alteraciones del lenguaje oral en Educación Infantil y Primaria*. Madrid: CEPE Ed.

Carneado de la Torre, R. (1996): *Temario de Audición y Lenguaje. Cuerpo de Maestros*. Sevilla: Ed. Mad S.L.

Cenoz, J. ET AL. (1996): *La competencia pragmática: elementos lingüísticos y psicosociales*. Bilbao: Euskal Herriko Unibertsitateko Argitalpen Zerbitzua

Clemente, M. (1989): *Actividades para el desarrollo del lenguaje*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca (*)

C.O.P/PAT 1 y 2 de Vitoria_Gasteiz (1997): *Estimulación del lenguaje oral en Educación Infantil/ Aho hizkuntzaren sustapena Haur Hezkuntzan*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

Del Rio, M.J. y Gracia, M. (1996): “Una aproximación al análisis de los intercambios comunicativos y lingüísticos entre niños pequeños y adultos” **Infancia y Aprendizaje**. No.75: 3-20 (*)

Del Rio, M.J. (1997): *Lenguaje y comunicación en personas con necesidades especiales*. Barcelona: Martinez Roca

Hernandez, Juana M. (1995): *Propuesta curricular en el áreas de lenguaje. Educación Infantil y alumnos con trastornos en la comunicación*. Madrid: CEPE (*)

Juarez, A y Monfort, M. (1992): *Estimulación del lenguaje oral. Un modelo interactivo para niños con dificultades*. Madrid: Editorial Santillana. Aula XXI (*)

Marchesi, A. (1987): *El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos*. Madrid: Alianza Editorial

Monfort, M. y Juárez, A. (1992): *El niño que habla. El lenguaje oral en el preescolar*. Madrid: CEPE Ed. (*)

Moya Palacios, J.L. “Cómo estimular la comprensión y expresión verbal del niño”. *Revista de Educación Especial* nº 23: 55-88 (*)

Moya, J.L. ET AL. (1995): “Cómo ayudar al niño “disfémico” (que tartamudea)” *Padres y Maestros*, No.206: 10-13

Narbona, J. Chevrie-Muller (1997): *El lenguaje del niño. Desarrollo normal, evaluación y trastornos*. Barcelona: Masson S.A.

Pasatore, F. ET AL. (1985): *Yo soy el árbol (tú, el caballo)*. Barcelona: Editorial Fontanella (*)

Ramsey Musselwhite, C. (1990): *Juegos adaptados para niños con necesidades especiales*. Madrid: Edita: Ministerio de Asuntos Sociales (*)

Riviére, A. (1986): *Interacción precoz: una perspectiva Vygotskiana a partir de los esquemas de Piaget* en Investigación y Logopedia. III Simposio de logopedia. Madrid: Editorial CEPE

Rodari, G. (1989): *Gramática de la Fantasía*. Barcelona: Editorial Aliorna (*)

Sainz, A. ET AL. (1996): *El autismo en la edad infantil. Los problemas en la comunicación/ Autismoa haurtzaroan. Komunikazio arazoak*. Vitoria Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

Santacreu, J. Y Froján, M.X. (1996): *La tartamudez. Guía de prevención y tratamiento infantil*. Madrid: Pirámide Ediciones

Siguán, M. (1984): *Estudios sobre psicología del lenguaje infantil*. Madrid: Ediciones Pirámide (*)

Siguan, Colomina, Vila (1990): *Metodología para el estudio del lenguaje infantil*. Barcelona: Abril Editorial

Torres Gil, J. (1996): *Cómo detectar y tratar las dificultades en el lenguaje oral*. Barcelona: Grupo editorial CEAC

Torres Monreal, S. et al. (1995): *Deficiencia Auditiva. Aspecto psicoevolutivos y educativos*. *Málaga*: Ediciones Aljibe (*)

Tough Joan (1987): *El lenguaje oral en la escuela. Una guía de observación y actuación para el maestro*. Madrid: Aprendizaje VISOR (*)

Triadó, C. y Forns, M. (1989): *La evaluación del lenguaje. Una aproximación evolutiva*. Barcelona: Editorial Anthropos*

Propuesta de actividades en soporte **CD-ROM, de ANAYA INTERACTIVA Y EDUCACIÓN:**

* Libros o publicaciones que contienen numerosos ejercicios prácticos o actividades a partir de la teoría expuesta, o de cuya lectura se pueden derivar prácticas docentes. Pueden ser útiles tanto para la evaluación como para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Educación Infantil:

Primer ciclo: TRAMPOLIN (letras, números, formas, colores, relaciones espaciales, etc.)

Segundo ciclo: TRAMPOLIN (prelectura, primeros cálculos, habilidades artísticas, etc.)

Educación Primaria:

6-9 años: *Aprende con horacio. La gran aventura de las palabras* (vocabulario, rimas, palabras compuestas,..)

4-12 años: *Cuentos del abuelo ratón*. Recopilación de cuentos interactivos de diversas culturas

6-12 años: Colección cuentos clásicos interactivos (en cinco idiomas: euskera, inglés, castellano, gallego y catalán):

- *el príncipe feliz y el taller de cuentos*
- *el traje nuevo del emperador y el taller de cuentos*
- *androcles y el león y el taller de cuentos*