

**ANÁLISIS DE LA
RESPUESTA EDUCATIVA EN
ALUMNOS CON
TRASTORNO ESPECÍFICO DEL
LENGUAJE**



Herminia Lupiáñez Sánchez

Asesora Dra. Mercedes Fernández Torres

Universidad de Almería

Agradecimientos

Debo agradecer en primer lugar a la Universidad de Almería por su oferta y apoyo en materia de Educación Especial que hagan estos progresos posibles.

A la Dra. Mercedes Fernández por su colaboración en este trabajo. Se me ha brindado su orientación y conocimiento, esclareciendo todas mis dudas y guiándome en la selección bibliográfica y de todos los materiales necesarios.

Al departamento de Psicología Evolutiva de la Universidad de Almería, que dentro del cual forman parte los aquí presentes, como Dr. Joaquín Álvarez, que me han asesorado, orientado o encauzado con más nitidez mi trabajo.

En particular, debo agradecer al director del Servicio de Salud Mental de Almería y a la coordinadora del Equipo de Atención Temprana Provincial por la buena predisposición, dedicación y gentileza para con mi trabajo.

Del mismo modo al Equipo Técnico Provincial, D. José Rueda por el interés mostrado hacia este trabajo, de cara a tener unos resultados positivos sobre los mismos y tener un apoyo empírico sobre prácticas educativas innovadoras que se están aplicando y por el ánimo y apoyo en temas relacionados con la investigación y el trabajo directo con el alumnado.

Por último, quiero agradecer a todas las personas que me acompañaron en éste proceso, que me facilitaron bibliografía, que leyeron el trabajo y me brindaron sus comentarios, opiniones y conocimiento.

En especial, a mi familia por creer en mí y confiar que aquello que me propongo puedo llegar a conseguirlo.

INDICE.

1. Presentación.

2. Objetivos e Hipótesis.

3. Fundamentación teórica

3.1 El lenguaje como objeto de estudio.

3.1.1 Aproximación teórica al concepto de lenguaje.

3.1.2 Bases para la adquisición y desarrollo del lenguaje.

3.1.3 Teorías sobre la adquisición y desarrollo del lenguaje.

3.2 El lenguaje como proceso de desarrollo.

3.2.1 Desarrollo normativo.

3.2.1.1 Periodo prelingüístico.

3.2.2.2 Periodo lingüístico.

3.2.2 Desarrollo no normativo. Cuando el lenguaje se desvía.

3.2.2.1 Concepto de dificultad, retraso y trastorno.

3.2.2.2 Taxonomía de las patologías del lenguaje.

3.3 Trastorno Específico de Lenguaje.

3.3.1 Definición y criterios diagnósticos del TEL.

3.3.2 Evaluación del TEL.

3.3.3 Intervención del TEL.

3.3.3.1 Respuesta Educativa a los alumnos con TEL en Europa.

3.3.3.2 Respuesta Educativa a los alumnos con TEL en España, concretamente en la provincia de Almería.

4. Diseño Metodológico.

4.1 Diseño de la investigación.

4.2 Muestra.

4.3 Instrumentos

4.3.1 Evaluación de las competencias comunicativo-lingüísticas.

4.3.2 Evaluación de las habilidades sociales.

4.3.3 Evaluación del nivel de competencia curricular.

4.4 Fases de la investigación. Cronograma

Bibliografía

1. Presentación

Las razones que me han llevado al planteamiento de este trabajo y a su realización tienen una base experiencial. A lo largo de mi formación, el Trastorno Específico del Lenguaje ha sido un tema que no se ha tratado en profundidad y en los casos que sí, ha ido encaminado en una línea teórica, clasificatoria pero no lo suficientemente amplia como para tener la capacidad diagnóstica y diferenciadora entre otras posibles alteraciones de lenguaje.

Del mismo modo a la hora de dar una atención desde el punto de vista clínico y educativo, sobre todo este último, termina siendo una respuesta educativa a veces complicada de tomar en los centros.

Durante mi dedicación profesional a la evaluación e intervención de trastornos del lenguaje, el habla y la voz, como logopeda clínica, me he acercado directamente a los ritmos evolutivos que han ido presentando los sujetos en cada uno de los trastornos diferenciándose en características individuales. En el momento de usar los criterios diagnósticos para clasificar el Trastorno Específico del Lenguaje (TEL), en aquellos casos que han sido tratados, una población que circunda los 20 sujetos, todos y cada uno de ellos han tenido características asociadas no específicas de lenguaje, se le asociaban otros factores bien condicionantes, asociados o ligados al desarrollo del lenguaje, como pudiera ser, falta de atención, alteración en la memoria de trabajo, etc.

En los casos que los padres detectaban, alrededor de los 3 años, que no se estaba siguiendo los patrones normales de desarrollo como están establecidos, era curioso encontrar en este tipo de niños unas características comunes, expresión facial y postural a veces rígida, interés reducido por las cosas que le rodean, contacto ocular por tiempos e intereses, no atención a su llamada y a órdenes y rutinas básicas en el contexto aula, uso de gestos naturales para alguna petición, control de esfínteres tardío, etc.

Ha llegado a ocurrir que en las primeras manifestaciones del TEL, se haya podido llegar a hacer un mal diagnóstico, cuando afecta a nivel comprensivo, con el caso del Trastorno del Espectro Autista (TEA).

A nivel escolar es un trastorno que se diagnostica normalmente tarde, puesto que hasta que no llegan a primer ciclo de primaria no se ve evidentemente los rasgos que lo caracterizan. Esto desencadena un retraso escolar evidente, puesto que el desarrollo del

lenguaje que a esa edad está terminando de conformarse, en estos sujetos está alterado y se necesita de una intervención directa global y muy estimuladora para no provocar un desfase curricular acentuado.

De este modo, la educación tiene que dar respuesta a las necesidades específicas de apoyo educativo que presentan estos alumnos.

Una vez esclarecidas sus necesidades, estos alumnos suelen estar escolarizados en Modalidad B (integración a tiempo parcial en periodos variables), recibiendo apoyo de recursos especializados en este caso el Maestro de Audición y Lenguaje. La distribución administrativa que se hace de dicho recurso hace que a veces la atención no sea la suficiente para estos alumnos. Por ese motivo en la provincia de Almería, se propuso en el año 2005 la primera creación de un aula preferente especializada de Alumnado TEL, que permitiera recibir no solo más apoyo logopédico directo al alumnado, si no que fuera una respuesta curricular a sus necesidades específicas, adaptando el curriculum a sus necesidades en este caso de lenguaje. Han pasado ya 6 años y, no habiendo nada hasta la fecha, se hace necesario conocer en profundidad cómo están funcionando estas aulas.

En los siguientes apartados que iremos desarrollando vamos a centrarnos primeramente en el concepto de lenguaje, bases y teorías que justifican su adquisición y desarrollo. Posteriormente se profundizará en las diferentes alteraciones del lenguaje que se pueden presentar a lo largo del desarrollo y sobre todo en etapa escolar obligatoria, hasta llegar a centrarnos en el Trastorno Específico del Lenguaje, describiendo dentro del mismo, la clasificación, criterios diagnósticos y características específicas del Trastorno.

Se realizará una revisión de la evaluación e intervención del trastorno, atendiendo a sus necesidades y dificultades que presentan estos alumnos.

Haremos un recorrido a nivel europeo en la respuesta educativa que se les aporta a estos alumnos, centrándonos finalmente en el caso de España, concretamente en la provincia de Almería.

Finalmente, se esboza el diseño metodológico que daría cuerpo a la investigación que se propone, pretendiendo analizar la respuesta educativa de las aulas de Comunicación y lenguaje.

2. Objetivos e Hipótesis.

Como objetivo general, nuestro trabajo pretende indagar en el proceso de intervención y respuesta educativa que es más favorecedora para los alumnos con Trastorno Específico de Lenguaje.

Concretando este objetivo, podemos presentar los siguientes objetivos específicos:

- ✓ Describir las Competencias comunicativo-lingüísticas, las habilidades sociales y el Nivel de Competencia Curricular, de los alumnos con Trastorno Específico de Lenguaje en aulas preferentes de Comunicación y Lenguaje, a lo largo de un ciclo escolar.
- ✓ Describir las Competencias Comunicativo-lingüísticas, las habilidades sociales y el Nivel de Competencia Curricular, de los alumnos con Trastorno Especifico de Lenguaje en aulas ordinarias a tiempo parcial, a lo largo de un ciclo escolar
- ✓ Comparar las competencias comunicativo-lingüísticas, las habilidades sociales y el Nivel de Competencia Curricular de ambos grupos de alumnos.

Hipótesis central de la investigación.

Los alumnos con TEL escolarizados en aulas de Comunicación y Lenguaje mejoran las Competencias Comunicativo Lingüísticas, el nivel de competencia curricular y las relaciones sociales.

✓ **Hipótesis de investigación.**

Los resultados en la evaluación cognitivo-lingüística, el nivel de competencia curricular y en las relaciones sociales evidencian una mejoría notable en ejecución de tareas en los dos aspectos.

3. Fundamentación Teórica.

3.1 El lenguaje como objeto de estudio.

El dominio del lenguaje tanto oral como lecto-escrito es un aspecto que influye en el aprendizaje y rendimiento académico, laboral y social.

El niño desde que nace establece otros medios de comunicación, el desarrollo del lenguaje permitirá al niño al iniciarse en la escuela ir perfeccionándolo mediante el enriquecimiento de nuevas situaciones de interacción con otros niños y adultos. Esto

constituirá la base que le permita adquirir un nuevo código de comunicación, el lenguaje escrito.

Es cada vez más común encontrarse en entornos escolares, sujetos que inician su escolaridad con una descompensación lingüística, que se hace evidente para participar en otras actividades escolares, como formular preguntas, construir enunciados para contar experiencias hechos o sucesos, transmitir información, comprender rutinas, etc.

Una vez que se logra el dominio y estructura de la lengua, el lenguaje amplía su función convirtiéndose en instrumento del pensamiento, haciendo posible el razonamiento, la deducción, la abstracción, aspectos básicos para el adecuado aprovechamiento de los aprendizajes posteriores.

Las dificultades en el proceso de adquisición del lenguaje inciden negativamente en todos los aspectos del desarrollo del individuo, en su aprendizaje escolar, en su socialización, en las relaciones afectivas etc., constituyendo un factor importante que puede condicionar el fracaso escolar, trastornos emocionales y de comportamiento.

En este apartado vamos a abordar en primer lugar la aproximación a la definición del concepto de lenguaje, las bases y las teorías que permiten la adquisición y desarrollo del mismo, para encuadrar dentro de este marco teórico las alteraciones del lenguaje y las necesidades educativas especiales de estos alumnos y en segundo lugar los aspectos diferenciales en su desarrollo comunicativo.

3.1.1 Aproximación Teórica al concepto de lenguaje.

Al lenguaje se le define como un conjunto de reglas que se concretan en la lengua. Lenguaje es la facultad humana común a todos los hombres y lengua es un producto social de la facultad de lenguaje, convenciones adoptadas por la sociedad. Se concibe con la principal herramienta de acceso a la vida social y al aprendizaje, facilitando el desarrollo cognitivo y social.

El habla responde a un acto individual de voluntad, donde se concreta la lengua, la lengua y el habla forman una dicotomía indisoluble, si no existiera la lengua en la mente de los hablantes no podría realizarse el habla individual.

Sasurre (1983) distingue entre:

Lenguaje (facultad común a todos los hombres).

Lengua (producto social de la facultad de lenguaje, conjunto de convenciones adoptadas por un cuerpo social).

El lenguaje supone un conjunto de signos, arbitrariamente organizados, que sirve para representar y para comunicarse interpersonalmente con el fin de comunicar

Rondal (1980), considera al lenguaje como un repertorio de palabras organizadas en enunciados sobre una base asociativa.

Belinchón, Riviere e Igoa, (1992), recogen en la definición de lenguaje tres grandes dimensiones: estructural, comportamental y funcional. En la dimensión estructural el lenguaje es un código formado por signos que permiten representar la realidad. La dimensión funcional es una herramienta que usamos las personas para comunicarnos e interaccionar con otras personas, de la misma forma que el lenguaje también sirve para conocer la realidad, interpretar lo que nos rodea y representar. La dimensión comportamental hace uso de lenguaje como un comportamiento que realiza el hablante y el oyente cuando codifican o decodifican mensajes.

Las características que definen al lenguaje son que es un sistema, convencional y arbitrario.

Es un sistema porque es un todo organizado, regido por reglas y de considerable dificultad comprensiva y ejecutora.

Convencional por su carácter pactado.

Arbitrario, porque no existe una relación natural entre lo que se dice y lo que representa.

El lenguaje tiene unos aspectos o componentes que se pueden clasificar en:

Forma: aspecto externo del lenguaje y engloba:

Fonética: producción de los sonidos, es la entidad física.

Fonología: trata la diferenciación de los sonidos, la conceptualización de los fonemas. Se interesa por el estudio de la organización de los sonidos en un sistema valiéndose de sus caracteres articulatorios y de la distribución o suma de los contextos en los que pueda aparecer (Onieva 1993).

Morfología: hace referencia a los tipos de palabras y a su estructura dentro de las mismas.

Sintaxis: estudia la estructura de la frase, las reglas de combinación entre ellas y el orden de las palabras.

Contenido: es la semántica, centrada en el estudio del significado de las palabras y de la combinación entre ellas, el léxico, es el que da significado al lenguaje.

Uso: Utilidad que se le da al lenguaje, es la Pragmática, explica el funcionamiento que tiene el lenguaje dentro de unos contextos sociales, regula el uso intencional del lenguaje, teniendo en cuenta de que se trata de un sistema de uso social compartido que dispone de reglas y normas para su uso correcto.

Los *Niveles* en los que el Lenguaje se pone de manifiesto es posible a:

Expresión: el lenguaje tiene su origen en la necesidad de comunicar, y su adquisición y desarrollo son posibles a través de la interacción social, pero tiene un carácter representativo, de reflejar la realidad de una manera compartida por los miembros de la comunidad lingüística.

Comprensión: Para que la comunicación sea efectiva se hace necesario que los usuarios que lo utilizan se pongan de acuerdo sobre las relaciones existentes entre los signos lingüísticos y los aspectos de la realidad a los que se refieren. Así pues las funciones de comunicación y representación del lenguaje aparecen estrechamente relacionadas y son inseparables una de la otra.

3.1.2 Bases para la adquisición y desarrollo del lenguaje.

Vamos a ir analizando los soportes sobre los cuales se asienta la capacidad y habilidad lingüística de los sujetos y que actúan como condicionantes básicos para conseguirlos.

a. Bases neurológicas.

En el proceso de maduración cerebral parece que se produce un proceso de especialización de ciertos circuitos neuronales que hacen posible el lenguaje. Las neuronas cerebrales inicialmente están en bruto sin un programa funcional claro. Posteriormente se van asentando las bases madurativas y de aprendizaje de la función lingüística.

Base motora.

A lo largo de las distintas fases de adquisición del lenguaje (mímico, verbal, lectura, escritura) van siendo también los órganos y funciones motoras que en cada caso adquieren la máxima relevancia en dicho aprendizaje. De todas formas son los órganos fonadores los que más claramente están vinculados a la articulación de los sonidos verbales. La capacidad vocalizadora de los sujetos se relaciona, obviamente con su maduración neurológica y el control muscular consiguientes. En el proceso evolutivo parece ser que el niño adquiere primero el control sobre su diafragma, lo que le lleva a

dominar los procesos de inspiración expiración de aire y luego controla las cuerdas vocales.

En cuanto a su función vocalizadora, la fonación está estrechamente ligada al oído. El sistema nervioso central da las órdenes, los órganos en la fonación no son más que los ejecutores de esas órdenes. Por tanto la educación de los órganos fonadores nos permitirá que esas órdenes se cumplan con mayor calidad y precisión, que el sujeto esté en disposición de manejar correctamente los músculos buco fonatorios para vocalizar, entonar y mantener la tensión e intensidad de la emisión vocal.

Estos dos primeros niveles, neurológicos y motores constituyen el equipamiento anatómo-fisiológico que hace posible la adquisición de la habilidad lingüística en el niño.

b. Base Social.

Otra de las raíces fundamentales del lenguaje se sitúa en su naturaleza social. La simple maduración biológica no es suficiente. Tres mecanismos actúan fundamentalmente en la adquisición del lenguaje y su desarrollo: el contacto con otros, la imitación y la interacción social. Cuando el medio social restringe algunos de estos mecanismos, o estos se producen de manera carencial, se resiente el progreso lingüístico del pequeño. Prácticamente en todos los análisis realizados sobre el desarrollo lingüístico infantil, la clase social de pertenencia ha aparecido como una variable que influye significativamente en la productividad verbal. Los niños de clases sociales inferiores o de medios familiares de bajo nivel educativo obtienen expresiones, complejidad sintáctica, elaboración de las estructuras de significados.

c. Base Afectiva.

EL niño desde que nace está sumido en un mundo de habla, de gestos y sonidos dirigidos a él. Por otra parte parece aceptado universalmente que es precisamente ese clima de dedicación, de estimulación lingüística afectuosa la que hace posible una buena adquisición del lenguaje: es el contacto placentero con los otros el mecanismo fundamental que sienta las bases afectivas del lenguaje. Más adelante este contacto vocal indiferenciado irá adquiriendo perfiles, el niño aprenderá sus primeros esquemas comunicativos, cierto signos o vocalizaciones, expresaran el bienestar, con otros logrará atraer la atención de sus cuidadores. Comenzarán entonces el manejo comunicacional del lenguaje, también con una base afectiva fundamental.

d. Base Intelectual.

La capacidad representativa y de simbolización forma la base intelectual del lenguaje. Únicamente cuando el pensamiento del niño ha alcanzado la etapa representativa es capaz de comenzar a usar plenamente el lenguaje. El niño ha de ser capaz de conservar mentalmente la imagen de los objetos y de operar sobre ellos a través de procesos de discriminación y clasificación. Las palabras salvo en los momentos iniciales en los que el niño considera como atributo de las cosas pasan pronto a representar no objetos singulares sino clases de objetos. Es decir, el lenguaje se elabora y maneja a nivel abstracto. En definitiva todo el lenguaje en cuanto conjunto de signos convencionales que sin tener relación alguna con el objeto designado utilizamos para sustituír a este, se mueve en el plano de la realidad simbólica, del pensamiento.

3.1.3 Teorías sobre la adquisición y desarrollo del lenguaje.

Serón y Aguilar (1992) destacan la aportación al estudio del lenguaje de las siguientes teorías:

a) Teorías conductistas. Estas teorías postulan que la conducta lingüística no presenta características diferenciales propias, por lo que se adquiere por los mismos principios que las demás. De esta forma aprender el lenguaje es aprender conexiones estímulo respuesta. Las conductas lingüísticas se repetirán y consolidarán en función de la consecución de refuerzo contingencia a la emisión de las mismas de reconocer que son formas de conductas. Skinner rechazó que el lenguaje se utilizará para comunicarse. En lugar de eso propuso que la conducta verbal se aprende en términos de relaciones funcionales entre la conducta y los eventos ambientales, particularmente de sus consecuencias. Es el ambiente social lo que refuerza la conducta verbal.

En *Verbal Behavior*, Skinner plantea que: La conducta verbal se caracteriza por ser una conducta reforzada a través de la mediación de otras personas, en la actividad del escucha. De manera general se puede decir que Skinner, reemplaza la idea de lenguaje como entidad y como instrumento. La conducta verbal se estudia como cualquier otra conducta. Su particularidad es ser reforzada por sus efectos en la gente. Las variables controladoras son sociales: la conducta de otros, controla la conducta verbal del hablante.

b) Teoría genética transformacional. El padre de este enfoque Noam Chomsky, en los años 70 propuso que el individuo humano posee un sistema lingüístico universal e innato. Defendió la existencia de un dispositivo de adquisición de lenguaje (LAD) que permitiría a todo ser humano desarrollar las estructuras gramaticales de su lengua, a partir de una gramatical innata y de carácter universal.

Partiendo de los planteamientos de Sapir-Worf el desarrollo cognitivo depende de la adquisición del lenguaje por lo que este determinaría (determinismo lingüístico) el desarrollo cognitivo infantil. Desde esta perspectiva el lenguaje desempeña un importante papel en los procesos de pensamiento y de desarrollo infantil, pudiendo a través del lenguaje no solo representar la realidad, si no también transformarla (Bruner). La importancia del lenguaje en el desarrollo le lleva a Bruner a sostener que lo que hay que hacer es enseñar a los niños y niñas a emplearlo adecuadamente para mejorar su actuación lingüística.

c) Teoría cognitivas. Para Piaget el desarrollo del lenguaje tiene que ver con el desarrollo de la inteligencia. Plantea que para que el lenguaje se desarrolle son necesarios unos determinados prerrequisitos cognitivos. Existe una capacidad previa, la función simbólica que el niño/a construye a lo largo del desarrollo sensorio-motor. Por lo tanto el lenguaje es expresión de una capacidad cognitiva general.

Para Piaget serían las capacidades cognitivas previas las que harían posible la adquisición del lenguaje y no a la inversa. Sería el desarrollo de esquemas cognitivo quien facilitaría la aparición del lenguaje.

La hipótesis cognitiva sobre la adquisición del lenguaje afirma que la adquisición temprana del mismo depende del desarrollo de los procesos cognitivos del niño, es decir, no es el lenguaje quien determina el pensamiento, sino que el pensamiento delimita el desarrollo del lenguaje.

d) Teoría interaccionista. Para Vigotsky lo realmente importante en el desarrollo del lenguaje es la interacción social. El lenguaje solo puede desarrollarse y solo tiene sentido a partir de la interacción social, ya que un principio sirve fundamentalmente para fines comunicativos. A partir de situaciones de interacción social, el niño se va haciendo de esta poderosa herramienta, que le va a posibilitar

reflexionar sobre hechos u objetos no presentes, controlar la conducta de los que le rodean y progresivamente la suya propia.

Vygotsky defensor de la Teoría del Interaccionismo, entre lenguaje y pensamiento, en su obra “Pensamiento y Lenguaje” expuso su teoría respecto a las relaciones entre ambas funciones psicológicas. En este texto propone un origen distinto del lenguaje y del pensamiento manifestado en lo que él llama habla preintelectual y pensamiento prelingüístico. Estos procesos separados se unen en un momento determinado. Sin embargo afirmo que después de este momento el lenguaje determinaba el desarrollo del pensamiento como consecuencia de las transformaciones que experimentaban dichos procesos, insistiéndose de nuevo en la influencia del lenguaje sobre los procesos del pensamiento. En este sentido, el lenguaje ocuparía un lugar destacado en la formación de los procesos mentales bajo la influencia del lenguaje.

En síntesis, el lenguaje como principal vehículo de comunicación es un instrumento regulador de los intercambios comunicativos y de la conducta, así como la base del desarrollo de las funciones psicológicas superiores.

3.2 El lenguaje como proceso de desarrollo.

Parece ser que los niños comprenden el lenguaje con anterioridad a que sean capaces de emitirlo. Los bebés manifiestan desde los primeros meses de vida un alto grado de comprensión (dirección voces familiares, responden positivamente a tonos afectivos y agradables, aunque estos vayan acompañados de mensajes negativos) mientras que su expresión se limita a algunos sonidos inarticulados, gorjeos etc. Fuera de toda duda queda establecida la necesidad de atender al lenguaje en la etapa infantil desde la doble perspectiva comprensiva y expresiva, pues frecuentemente nos dirigimos a nuestros alumnos presuponiendo que nos comprenden si habernos esforzado en adaptar el mensaje a su nivel de desarrollo.

Podríamos distinguir, dos grandes periodos en el desarrollo del lenguaje infantil, el prelingüístico y el lingüístico.

3.2.1 Desarrollo normativo.

Cada una de las etapas de desarrollo en el niño va marcando unos hitos evolutivos lingüísticos, que irán aportando nuevas posibilidades y propiedades fonéticas, fonológicas, léxicas, morfosintácticas, de este modo podemos dividir el

desarrollo del lenguaje en dos grandes etapas, el periodo prelingüístico y el periodo lingüístico.

3.2.1.1 Periodo prelingüístico.

Con anterioridad a que un bebé pueda emitir sus primeros fonemas, la comunicación con el adulto se realiza a través de gestos, sonrisas, llantos... Por medio de este tipo de señales se produce un control sobre la conducta de las personas que rodean al pequeño, entre el adulto y el niño se crea un marco relacional imprescindible en el proceso que va de la comunicación al lenguaje propiamente dicho.

La lógica evolución global de las capacidades infantiles hace que el niño no solo se preocupa de interaccionar con los adultos, sino que comienzan a mostrar interés por los objetos de su entorno. El interés del niño por el mundo de los objetos, alrededor del 4º mes de vida, coexistirá con la etapa del **laleo** en donde el bebe experimenta con los sonidos vocálicos y consonánticos; es consciente de sus emisiones, gusta de ellas y siente placer al escucharse.

De los primeros **gorjeos, gritos, balbuceos**. Vocalizaciones no lingüísticas que manifiestan los pequeños se pasa a partir del 7º mes a la emisión de sonidos mejor definidos (**balbuceo imitativo**); los niños imitan tanto los sonidos emitido por ellos como los producidos por el entorno. A partir de aquí la entonación y el tono de voz cobran un papel importante.

Cuando el niño empieza a discriminar y producir fonemas vocálicos y consonantes hacia los nueve meses, se inicia el aprendizaje del sistema fonológico como un proceso que se complementara hacia los siete años, aunque buena parte del sistema fonológico suele adquirirse con cinco años.

Hacia el final del primer años de vida los bebes se inician en el desarrollo de la comprensión verbal antes de emitir sus primeras palabras (**holofrases**), las cuales suelen registrarse entre los 10 y 13 meses.

3.2.1.2 Periodo lingüístico.

Este periodo se caracteriza por la intencionalidad de las emisiones de sonidos. Es difícil establecer una frontera precisa entre ambos periodos, más bien existe un solapamiento entre ambos. La descripción de este periodo la haremos analizando de

forma independiente cada una de las dimensiones del lenguaje: fonética, semántica, morfosintáctica y pragmática.

a. Organización fonética

En general, se considera los años comprendidos, **entre los dos y los cuatro**, como la época en la que el niño adquiere progresivamente el sistema fonológico del idioma español. Sin embargo aunque el orden de aparición de los fonemas es casi igual en todos los niños incluso de distintos países, el ritmo de adquisición suele ser bastante variable y se considera normal encontrar dificultades para las silabas complejas (sinfonos), hasta los cinco años y para la pronunciación correcta de la /rr/ hasta los seis.

Según Monfort (1992) el dato más importante a destacar en el desarrollo fonológico del niño es la globalidad del proceso. Esto quiere decir que la adquisición de los fonemas no es una cuestión de unidades que se agreguen unas a otras y que el niño construye analíticamente. A partir de los estudios de Jacobson (1956) se sabe que el niño parte de ciertas oposiciones fundamentales.

Siguiendo a Monfort, podemos destacar las siguientes reglas:

- La adquisición de un fonema supone la adquisición previa de otros que le son anteriores y de los cuales saldrá la nueva oposición.
- Que el sistema productivo del niño es siempre un sistema cerrado y completo, aunque no coincida con el del adulto. Así, por ejemplo, cuando el niño todavía no pronuncia la /s/, no suele decir / me-a/ sino /meta/ aplicando un esquema evolutivo anterior.
- Cada nueva adquisición modifica la totalidad del sistema fonológico del niño, adquirido anteriormente.

Atendiendo a la diferenciación entre comprensión y expresión se observa un desfase cronológico entre ambas. Así, los niños en su proceso de adquisición del sistema fonológico, son capaces de percibir diferencias entre dos fonemas al oírlos, pero son incapaces de producirlos.

b. Organización semántica.

La aprehensión del significado de las palabras, es decir la unión entre el significante y el significado, la realiza el niño de dos formas:

- En la primera el niño capta el significado de las palabras después de haber tomado contacto con el referente a través de su actividad sensoriomotora. (agua, pan)
- En la segunda, el lenguaje se adelanta a las experiencias (mañana, ayer, lunes, tres etc.)

Pero, por otra parte, siguiendo a Monfort (1992) la adquisición del vocabulario, al igual que ocurría con el sistema fonológico también se va a hacer en base a mecanismo de oposición que van a ir sufriendo progresivos reajustes. En un principio las palabras que el niño va utilizando distan mucho de tener el mismo significado que las del adulto. Las principales diferencias pueden ser:

- Ausencia de correspondencia: el niño puede atribuir a un referente una palabra totalmente distinta de la que suelen emplear los adultos.
- Uso parcial (sobre- restricción): cuando un niño utiliza una palabra con un número de referentes inferior a los que cubre el léxico del adulto.
- Sobre-generalización: cuando el niño utiliza una misma palabra para referentes para los cuales los adultos utilizan varias palabras.

c. Organización morfosintáctica.

El niño para adquirir las estructuras morfosintácticas de su lengua utilizará dos mecanismos, la imitación y la extensión analógica. Aproximadamente entre los 20 y 24 meses los niños dejan de usar las palabras aisladas y comienzan a combinarlas. El niño va construyendo vocalizaciones como “coche aquí”, “pan mío”...Chomsky calificó este tipo de expresiones como Gramática Pivote.

Pasados los dos años el niño va incorporando progresivamente hasta los cinco, las preposiciones, conjunciones, artículos, el uso del género y del número y de las personas verbales. Todas estas adquisiciones permiten que las palabras comiencen a organizarse en pequeños enunciados.

d. Organización pragmática.

La pragmática trata de cómo aprenden los niños al usar el lenguaje apropiado para diferentes propósitos, en diferentes contextos sociales y con distintos interlocutores.

Halliday (1976) distingue 6 funciones en el desarrollo infantil entre los 9 y los 18 meses en este orden:

Fase I:

1. Función instrumental: “Quiero esto” Pedir
2. Reguladora: “Haz esto” Mandar
3. Interaccional: “Hola” Interrelacionarse
4. Personal: “Me gusta, no me gusta” Opinar
5. Heurística: “Qué es? ¿Por qué? Preguntar
6. Imaginativa: “Vamos a hacer como si” Jugar

Fase II:

Función pragmática: asume las 3 primeras;

Función matemática: asume las otras 3.

Fase III: Aparece una 7ª función: la informativa: “escucha” Informar.

3.2.2 Desarrollo no normativo, cuando el lenguaje se desvía.

Hasta el momento los estudios realizados sobre lenguaje, han hecho énfasis en la dificultad que presentaba el sujeto con respecto al dominio de su lenguaje, es por ello que se hayan usado términos como trastornos, desorden, dificultad, defectos etc.

En los ambientes educativos se usa más el término de dificultades de lenguaje, que permite concebir así las necesidades educativas especiales, ya que estos problemas de lenguaje se manifiestan en el proceso de enseñanza aprendizaje.

En el caso de existir una alteración en el desarrollo del lenguaje, englobaríamos la ausencia del lenguaje, la aparición tardía de éste o la permanencia de patrones lingüísticos pertenecientes a un estadio evolutivo inferior al que corresponde el niño por su edad cronológica. Afectando a la producción en sus dimensiones de forma, contenido y uso y en menor medida se observan dificultades en la comprensión, especialmente cuando el discurso es largo sin que exista causa patológica manifiesta.

La causa de un trastorno de lenguaje rara vez es unívoca, se distinguen causas exógenas y endógenas. Existen factores neurobiológicos, cognitivo-motrices y socioafectivos, que pueden causar las dificultades de lenguaje.

3.2.2.1 Concepto de dificultad, Retraso y Trastorno.

Cuando hablamos de dificultades en la adquisición o el desarrollo del lenguaje hay que tener en cuenta las siguientes consideraciones:

- En el desarrollo normal se puede dar una variabilidad de 6 meses.
- Hablamos de retraso cuando hay un desfase de menos de 2 años y más de 6 meses, pero la adquisición de los hitos lingüísticos sigue el mismo patrón pero de forma más lenta.
- Se habla de trastorno cuando el desfase es de más de 2 años, y la evolución es los diferentes componentes se hace de forma irregular y con estancamientos.
- El término alteración puede referirse tanto a trastorno como a retraso.
- En las alteraciones de lenguaje se va a ver más o menos afectado los componentes fonéticos fonológicos, morfosintaxis, semántica y pragmática.

Bishop y Roosenblom (1987), consideran que en la distinción entre Retraso y Trastorno, la dificultad principal se establece en la diferenciación práctica. La inmadurez se alude al Retraso y la desviación al Trastorno.

Aguado (1999), especifica que “en todos los niños con este trastorno se encuentran formas lingüísticas desviadas retrasadas en mayor o menor medida, posiblemente como respuesta del niño a las demandas comunicativas del entorno”.

Aun no existen claras evidencias de lo que separa el retraso y el trastorno, aunque haya habido autores que aporte nuevas aportaciones para hacerlo más evidente. Como en el caso de Monfort y Juárez (1993), Aguado (1995). Estos autores consideran necesaria la diferencia ya que si se poseen características diferentes sería necesario evidenciarlas para que la práctica fuera más eficiente.

El **Retraso de Lenguaje** se caracteriza por presentar dificultades en la adquisición de los diferentes componentes del lenguaje. Según Acosta y Moreno (1999):

- Es un retraso homogéneo en todos los componentes, estando más afectada la expresión sobre todo la fonología y la semántica.
- El acceso al lenguaje oral se inicia más tarde de lo habitual.
- La evolución sigue los hitos evolutivos.
- Los niños con retraso suelen responder bien a la intervención.
- Las primeras palabras son entorno a los 2 o 3 años de edad, expresión evidentemente afectada, y la comprensión en menor medida o levemente.

En el **ámbito fonológico**. La tendencia del niño con RSL es reducir el sistema consonántico del adulto a uno más simple con menos consonantes. Esta tendencia se hace evidente cuando se le pide al niño que repita palabras trisílabas o tetrasílabas. Suele ser capaz de repetir bien la primera sílaba, pero el resto es ininteligible:

En el **ámbito semántico**: su vocabulario es ligeramente más escaso que en los niños sin RSL.

En el **ámbito morfosintáctico**: se hace uso de frases simples, palabras yuxtapuestas sin empleo de nexos, rellenando los espacios vacíos con sonidos indescifrables, dando la sensación de frases largas. Utilizan poco los plurales y usan frases mal estructuradas sintácticamente cometiendo errores de posición de las palabras dentro de las frases. El uso de gestos es muy común en ellos, provocando un reforzamiento de la expresión gestual en detrimento del lenguaje oral.

En el ámbito pragmático no se observan distorsiones ni dificultades especiales.

En el ámbito comprensivo la comprensión verbal es mejor que la expresión en estos niños.

Los trastornos del lenguaje dificultan, de manera más o menos persistente, la comunicación lingüística, afectando no solo a aspectos lingüísticos (fonológicos, sintácticos o semánticos, tanto en el nivel de comprensión y decodificación como de expresión o producción-codificación), sino también intelectuales y de la personalidad, interfiriendo en las relaciones y rendimiento escolar, social y familiar de los individuos afectados. El término "trastornos del lenguaje" es utilizado para diagnosticar a niños que desarrollan aspectos selectivos en su lenguaje nativo en una forma lenta, limitada o de manera desviada, cuyo origen no se debe a la presencia de causas físicas o neurológicas demostrables, problemas de audición, trastornos generalizados del desarrollo ni a retraso mental

3.2.2.2 Taxonomía general de las patologías del lenguaje.

El concepto de trastorno de lenguaje oral es muy amplio e impreciso. Terminológicamente ha sido expresado de muy diversas maneras: dificultad, desorden, alteración. Para la clasificación se ha ido utilizando como referencia la posesión y buen funcionamiento de los elementos anatómicos (normalidad de los órganos lingüísticos), de los elementos funcionales (contexto socializador y lingüístico) y de los elementos

ambientales (entorno comunicativo de continuo estímulo). Vamos a ver una clasificación que atiende según el déficit y la causa.

Taxonomía de las patologías del lenguaje

Patologías		Etiología	
Déficit Anatómico o Neurofisiológico		Congénito	Adquirido
		HIPOACUSIAS	
L E N G U A J E	Déficit sensorial auditivo	Déficit de transmisión (malformaciones) Déficit de percepción (genético, tóxico, infeccioso)	Déficit de Transmisión(otitis) Déficit de percepción (infeccioso, tóxico)
	Déficit lingüísticos	TRASTORNOS DEL LENGUAJE TEL	AFASIAS
	Comprensión expresión	Retraso Simple del Lenguaje.	Lesiones neurológicas adquiridas. ACV, Traumatismos, ...
H A B L A D O Z		Etiología	
		Congénito	Adquirido
	Déficit gnósico	Agnosias verbales.	Disartrias
	Déficit prácticos	Dispraxias Disglosias Dislalias	Apraxias
	orgánica funcional	Parálisis de las cv. Par craneal, VIII.	Pólipos, Edemas Disfonías

Las alteraciones más frecuentes en lenguaje, en etapa escolar como hemos descrito en el cuadro anterior, son cada vez más evidentes, cada una deriva de algún trastorno orgánico, motor o funcional que hace que su desarrollo de lenguaje y el habla pueda provocar alguna dificultad de aprendizaje.

Son varios los trastornos del habla y lenguaje y que afectan de una manera clara al trabajo escolar de los niños limitando en gran manera la adquisición de conocimientos, posibles problemas de lectoescritura, el desarrollo de su personalidad y aumento de la frecuencia de alteraciones de conducta y problemas emocionales. De ahí la importancia que tiene su detección temprana, para poner los medios necesarios encaminados a su corrección.

Las alteraciones del habla y lenguaje más frecuente en edad pre escolar y escolar son:

- Retraso simple del habla: Es un desfase significativo en la aparición y en el desarrollo de la expresión pero la comprensión es prácticamente normal para su edad y la actividad no lingüística se encuentra también dentro de la normalidad.
- El Trastorno Fonológico o Dislalia: consiste en la incapacidad del niño para pronunciar correctamente los sonidos del habla, que son esperables según su edad y desarrollo; debido a dificultades motrices en la cavidad oral pero sin la presencia de problemas neurológicos o anatómicos.
- Tartamudez o Disfemia, son las interrupciones involuntarias del habla que se caracteriza por el bloqueo para decir el primer fonema (letra) de la palabra o por la repetición de sílabas iniciales, palabras y/o segmentos de frases. Los casos con mayor severidad se acompañan de tensión muscular en cara y cuello, miedo y estrés.
- Trastornos específicos del desarrollo del lenguaje, que vamos a desarrollar a continuación.

3.3 Trastorno Específico de Lenguaje.

El **Trastorno Específico del Lenguaje** respecto a lo que es la denominación existen diferentes terminologías que han ido siendo acuñadas con el paso del tiempo, conviene hacer un recorrido sobre las diferentes denominaciones que ha ido recibiendo

y que han hecho emplear criterios de clasificación y denominación en el actual Trastorno Específico de Lenguaje.

El TEL es definido por la ASHA (American Speech-Language-Hearing Association) como: "Una anormal adquisición, comprensión o expresión del lenguaje hablado o escrito. El problema puede implicar a todos, uno o alguno de los componentes - fonológico, morfológico, semántico, sintáctico o pragmático - del sistema lingüístico.

Algunos de los términos empleados han sido, audiomudez, afasia congénita, síndrome afasicoide, afasia evolutiva expresiva o receptivo- expresiva.

Autores como Monfort y Juárez (1993), Aguado (1995) consideran necesaria la distinción de términos ya que al poseer características diferenciales implican unas pautas de intervención diferentes.

Los términos que en la última década han ido estando en contraposición han sido Retraso de Lenguaje, Disfasia y TEL.

La Disfasia es un término que actualmente está en desuso, siendo anteriormente considerado al trastorno de lenguaje con grave pronóstico. El retraso de lenguaje sería aquel que representaría la forma más leve y de mejor pronóstico.

Aguado (1999) añade que la denominación de TEL proviene del término anglosajón SLI (Specific Language Impairment), donde *impairment* significa "disminución de la fuerza, calidad o cantidad", aclarando que es un término mal traducido, traduciéndose aquí como deterioro.

Lahey (1990), en su clasificación, diferencia a aquellos niños que estarían dentro de un grupo con bajas destrezas lingüísticas pero cercanas a la media y que debido a factores ambientales presentan una situación de riesgo de cara a los aprendizajes relacionados con el lenguaje, mientras que en el segundo grupo estarían los alumnos con pobreza o deterioro claro en sus habilidades lingüísticas.

Acosta y Moreno (1999), apuntan tener en cuenta criterios evolutivos, así superando los cinco años y habiendo desfases que persistan a partir de esa edad puede evidenciar la presencia de un retraso o alteración en el desarrollo del lenguaje.

Según Aguado, el Trastorno Específico del Lenguaje, es un déficit lingüístico que se define por exclusión. Es un trastorno de lenguaje de naturaleza evolutiva que se da en ausencia de déficit de audición, de disfunciones neurológicas, de anomalías

estructurales del tracto vocal y de la motricidad orolingüofacial y de síntomas de interacción social alterada.

- Se caracteriza por presentar graves dificultades para la adquisición y desarrollo del lenguaje.
- Ausencia de alteraciones neurobiológicas claras.
- Normalidad en habilidades motoras, sensoriales y en la capacidad intelectual no verbal.
- Incidencia: 3:1 a favor de los varones.
- 70 % persiste al cabo de los años.
- Para el diagnóstico de TEL se tendrán en cuenta:
 - Las competencias lingüísticas están por debajo de 2 desviaciones típicas respecto a los niños de su edad.
 - Las competencias lingüísticas están como mínimo 1 desviación típica por debajo del CI no verbal.
 - No hay déficit neurológico, sensorial ni físico que afecte directamente al uso del lenguaje hablado, no hay un trastorno generalizado del desarrollo.

Según el DSM IV:

- Las puntuaciones obtenidas mediante evaluaciones del desarrollo de lenguaje expresivo, normalizadas y administradas individualmente quedan sustancialmente por debajo de las obtenidas mediante evaluaciones normalizadas tanto de la capacidad intelectual no verbal, como del desarrollo del lenguaje receptivo.
- El trastorno puede manifestar clínicamente a través de unos síntomas que incluyen un vocabulario limitado, comete errores en tiempo verbales o dificultad en la memorización de palabras o en la producción de frases de longitud o complejidad propia del nivel evolutivo del sujeto.
- Las dificultades del lenguaje expresivo interfieren en el rendimiento académico o laboral y social.
- No se cumplen criterios de trastorno generalizado de desarrollo.

- Si hay retraso mental, deficiencia sensorial o método del habla o privación sociocultural, las diferencias de lenguaje deben exceder de las habitualmente asociadas al problema.

Según **Leonard (1998)** el TEL tiene que cumplir los siguientes requisitos:

Capacidad lingüística – 1,25 desviaciones por debajo.

- CI no verbal de 85 o más alto.
- Audición supera los screening con normalidad.
- Otitis Media con serosidad sin episodios recientes.
- Disfunción neurológica, si evidencia de ataques, Parálisis Cerebral, ausencia de medicamentos para control de ataques etc.
- Estructura Oral, ausencia de anomalías orgánicas a nivel oral.
- Motricidad oral, supera los screening, el límite estaría en que tuviera las praxias propias de un niño de 3 años y 6 meses.
- Interacción física o social, no hay síntomas de interacción social recíproca alterada ni de restricción de actividad, se excluye así niños del espectro autista, autistas o fóbicos.

Clasificación de RAPIN Y ALLEN (1983,1987)

Trastorno de la vertiente expresiva.	
Trastorno de programación fonológica	Dispraxia verbal
<p>Fluidez en la producción, con articulación confusa</p> <p>Enunciados casi ininteligibles.</p> <p>Mejora con la repetición de elementos aislados.</p> <p>Comprensión normal o casi normal</p>	<p>Incapacidad de la fluencia, grave afectación de la fluidez.</p> <p>Enunciados de 1 o 2 elementos.</p> <p>No mejora con repetición.</p> <p>Comprensión normal o casi normal.</p>
Trastorno de la vertiente comprensiva y expresiva	
Trastorno fonológico sintáctico	Agnosia Auditiva Verbal
<p>Fluidez verbal perturbada</p> <p>Articulación de habla alterada</p> <p>Sintaxis deficiente, frases cortas, omisión de nexos, marcadores.</p> <p>La comprensión es mejor que la expresión si bien hay ciertas variables que dificultan la comprensión: longitud de la frase, complejidad de estructura, ambigüedad semántica ..</p>	<p>Sordera verbal</p> <p>Comprensión de lenguaje severamente afectada.</p> <p>Expresión está afectada y la fluidez perturbada.</p> <p>Comprensión normal de gestos.</p>
Trastorno de la vertiente comprensiva	
Semántico Pragmático	Léxico Sintáctico
<p>Desarrollo del lenguaje al inicio normal.</p> <p>Articulación normal con ligera dificultad.</p> <p>Habla logorreica</p> <p>Emite frases de memoria.</p> <p>Buena gramática</p> <p>Grandes dificultades de comprensión. Puede existir comprensión literal y/o no responder más que a 1 o 2 palabras del interlocutor.</p> <p>Existen desajustes pragmáticos a la situación y/o al interlocutor, coherencia temática inestable y ecolalias y perseverancias.</p>	<p>Habla fluente.</p> <p>Pseudotartamudeo.</p> <p>Articulación normal o casi normal.</p> <p>Sintaxis perturbada.</p> <p>Comprensión normal de palabras sueltas pero deficiente comprensión de enunciados.</p>

En la última década autores como Bishop, Leonard, Narbona (2000) han contribuido de forma importante a la definición, clasificación del trastorno. Pero también hay que destacar que se han añadido otras aportaciones que parecen esclarecer aun más la etiología y manifestación del trastorno.

En la actualidad Buiza, Adrián, González y Rodríguez (2004) destacan como marcadores psicolingüísticos, la memoria verbal, reconocimiento auditivo fonético, memoria fonológica a corto plazo, formación de representaciones lingüísticas, conciencia fonológica, programación fonológica, ejecución de praxias articulatorias, conocimiento y manejo de morfemas y elementos conectivos, comprensión sintáctica, formación de oraciones, acceso al léxico mental y al significado, organización categorial de significados y comunicación asertiva y eficaz.

Se ha estado llevando a cabo también estudios del trastorno desde una perspectiva neuropsicológica y se han evaluado otras funciones cognitivas a parte del lenguaje, como la atención sostenida y selectiva, el tiempo de reacción al estímulo, la memoria de corta latencia, la planificación secuencial y la flexibilidad cognitiva.

De este modo se acepta que muchas de las limitaciones lingüísticas no son ajenas a las limitaciones cognitivas que se ponen del mismo modo de manifiesto.

Como consecuencia es difícil referirse al TEL e identificarlo, puesto que no se sabe exactamente a qué tipo de niños, con que problemas y con qué perfiles lingüísticos estamos tratando. La delimitación de los criterios se ha seguido en el ámbito de la investigación y de la logopedia para identificar a los niños con TEL.

Estos criterios de identificación han sido principalmente el de *exclusión, de especificidad, de discrepancia y de evolución*. Un niño presentaría un TEL si el trastorno no se puede atribuir a ninguna causa obvia, si solo afecta a alguna o algunas de sus habilidades lingüísticas, si sus ejecuciones en tareas relativas al lenguaje son significativamente peores que las que se refieren a otras habilidades (principalmente cognitivas) y si los problemas lingüísticos perduran en el tiempo, aunque cambien de alguna forma sus manifestaciones.

El criterio de exclusión atiende a todos aquellos sujetos que presenten los requisitos mínimos para estar incluido dentro de una población con TEL. Se suele utilizar este criterio para seleccionar una muestra de sujetos para un trabajo de investigación.

El criterio de “especificidad”. Es un criterio muy usado en investigación desde antiguo, para la selección de sujetos en un muestra experimental. En el caso del TEL hay discrepancias sobre si el TEL puede o no coexistir con factores cognitivos, audiológicos, neurológico o motor.

La identificación por “discrepancia”, son aquellos contingentes que se toman en cuentan para la identificación; como los definidos por Sark y Tallal (1981):

- Al menos 12 meses de diferencia entre edad mental (EM) y edad cronológica (EC) y edad de lenguaje expresivo (ELE)
- Al menos 6 meses de diferencia entre edad mental (EM), edad cronológica (EC) y edad lenguaje comprensivo (ELC)
- Al menos 12 meses de diferencia entre EM o EC y una puntuación de edad lingüística compuesta (expresiva, receptiva).
- La edad lingüística global debe ser, al menos, 12 meses inferior a la edad cronológica o a la edad mental no verbal.

La identificación por la evolución, teniendo en cuenta la diferencia entre Retraso y Trastorno anteriormente tratada, y como sugiere Monfort y Juárez (1993), la diferenciación entre ambas categorías tiene más un carácter técnico y orientativo para la intervención logopédica que un estricto carácter neurológico.

3.3.2 Evaluación del TEL.

A nivel educativo, en la actualidad, todo aquel alumno que presente necesidades específicas de apoyo educativo, será sometido a una evaluación psicopedagógica, entendiéndolo por ella lo que a continuación detallaremos, el proceso a seguir y el que se debe llevar a cabo.

La evaluación psicopedagógica servirá para detectar las necesidades educativas especiales que manifiestan los niños con alteraciones de lenguaje en este caso. Será realizada por el orientador del Equipo de Orientación Educativa en colaboración con la familia y con los maestros que intervienen con el alumno.

Se llevará a cabo la evaluación para conocer todos los aspectos posibles relacionados con la enseñanza y el aprendizaje y su incidencia con el alumno. La evaluación pretende identificar las necesidades y orientar al alumno.

Lo que se tendrá en cuenta para evaluar será:

- **Evaluación del alumno.** Será necesario conocer las condiciones personales de discapacidad. Hay que conocer si el alumno parte de una discapacidad y cuáles son las características y adaptar la evaluación a las mismas. Se ha de descartar que la alteración de lenguaje vaya asociada a una discapacidad, que sea una consecuencia.
- **Historia Escolar y apoyos recibidos.** Es necesario saber cuándo ha estado el alumno escolarizado, desde que edad, en qué tipo de centro, los apoyos recibidos tanto dentro como fuera del ámbito escolar.
- **Desarrollo Evolutivo del alumno.** Hay que evaluar diferentes ámbitos de desarrollo del alumno:
 - *Biológico:* momento en el que empezó a andar, alimentación tipo de juego, sueño, esfínteres, otras enfermedades.
 - *Cognitivo:* permitirá diseñar una intervención más ajustada. Hay que descartar en este caso que la alteración de lenguaje se deba a retraso mental.
 - *Motor.* Motricidad fina y gruesa, importante para las alteraciones de lecto escritura.
 - *Socioafectivo.* Relaciones que mantienen y con quién, su auto concepto y autoestima.
- **Evaluación del desarrollo comunicativo lingüístico.**

Elementos comunicativos.

 - Intención comunicativa. Si tiene intención de comunicarse, si inicia intercambios, y si responde a ellos.
 - Modalidad de comunicación. El tipo de comunicación empleada: gestual, oral, combinada...
- **Elementos anatómicos y funcionales.**
 - Audición: discriminación, secuenciación y memorias auditivas.
 - Fonación: respiración y voz.
 - Articulación: estado de los órganos.
- **Elementos lingüísticos:** aspectos de lenguaje que evaluamos tanto a nivel comprensivo como expresivo.

Forma

- Fonética/Fonología: valoraremos tanto los aspectos segmentales como suprasegmentales.
 - Fonemas que produce en lenguaje repetido, inducido y espontáneo y en diferentes posiciones.
 - Identificar errores y procesos de simplificación.
 - Ritmo, fluidez, entonación.
- Morfosintaxis: conocer el tipo de frase que construye, averiguar la longitud media del enunciado (LME), estructura gramatical, si usa flexiones de género, número y tiempo.

Contenido

- Semántica: conocer el vocabulario que conoce y utiliza, tanto expresivo como comprensivo. También hay que conocer si utiliza procesos de sobreextensiones o subextensiones.

Uso

- Pragmática: referido a las funciones del lenguaje que utiliza el alumno (instrumental, reguladora, informativa, heurística).
- **Lectoescritura.** Se evalúan los procesos implicados en lectura y escritura (perceptivos, léxicos, sintácticos, semánticos, motores).
- **Evaluación de la competencia curricular.**

Se trata de evaluar lo que el niño sabe o tiene adquirido hasta el momento actual con el objetivo de valorar los contenidos de su currículo escolar.

Hay que valorar como la alteración del lenguaje puede afectar al acceso y consecución de los elementos del currículo.

- **Evaluación de Estilo de Aprendizaje.**

Es importante valorar de qué forma aprende el alumno, que aspectos favorecen y como se motiva, conocer su autoconcepto y autoestima.

Por lo tanto será necesario conocer:

- Nivel de atención.
- Modalidad sensorial que utiliza preferentemente.
- Preferencia de agrupamiento.
- Estrategias que utiliza para la reducción de tareas.,

- Autoconcepto autoestima y motivación.

Evaluación del contexto.

El contexto se define como el conjunto de características físicas, organizativas, arquitectónicas curricular y social.

El aula tiene importancia ya que es el entorno más inmediato y directo en el que se desarrolla el proceso de enseñanza aprendizaje del alumno.

Los indicadores más relevantes son.

- Adecuación de la programación a las características de los alumnos.
- Aspectos interactivos en relación con el currículo.

El contexto sociofamiliar, habrá que conocer el número de hermanos, el lugar que ocupa, la profesión y el nivel sociocultural, conocer el modelo de autoridad de los padres, la interacción existente entre ellos.

En la evaluación del contexto social se tendrá en cuenta, los recursos más próximos, asociaciones, parques, jardines, etc.

Los procedimientos de evaluación son muchos y su combinación permite la valoración lo más objetiva posible:

Entrevistas o cuestionarios: se realizaran tanto a los padres, profesores y al alumno. La finalidad es recoger la información posible sobre el alumno en diferentes ámbitos.

Escalas de Desarrollo: comparan el nivel de desarrollo del alumno con el nivel evolutivo.

Registro de Observación directa: se anotan las observaciones en diarios de aula, anecdotarios etc.

Pruebas estandarizadas y no estandarizadas. Será competencia del Orientador administrar estas pruebas, algunas de ellas son:

Para el desarrollo cognitivo:

- Escala de Inteligencia Weschler: WISC – IV.
- Test de Matrices Progresivas de Raven.

Para el desarrollo motor:

- Test visomotor de Bender.
- Test de dominancia lateral de Harris.
- Escala de desarrollo psicomotor de la primera infancia de Brunet Lezine.

- Escala de aptitudes de psicomotricidad para niños MSCA de Mc McCarthy.

Para el desarrollo socioafectivo.

- Sociogramas.
- Escalas de observación de habilidades sociales.

Para el desarrollo comunicativo lingüístico.

- ITPA, Test de Illinois de Aptitudes Psicolingüísticas.
- PLON, Prueba de Lenguaje Oral de Navarra.
- RFI, Registro Fonológico Inducido.
- PEABOY. Test de Vocabulario.
- TSA. Test de Sintaxis de Aguado.
- ELCE. Exploración del lenguaje comprensivo y expresivo.

3.3.3. Intervención del TEL.

Estos alumnos son un grupo muy heterogéneo, al que normalmente atendemos de forma que la intervención debe ir dirigida a mejorar los aspectos donde el alumno presente mayores dificultades, y reforzar aquellos donde presente menos dificultad. Estos alumnos requerirán de una adaptación curricular que les permita acceder a las Competencias Básicas establecidas en el curriculum. Presentaran diferentes necesidades a las que habrá que atender, a nivel educativo. Se les dotará de los apoyos necesarios para compensar dichas dificultades, de forma que serán atendidos por maestros de educación especial y audición y lenguaje, y estos serán los encargados de adaptar el curriculum y facilitar los aprendizajes necesarios para solventar dichas dificultades.

A nivel curricular, se harán las adaptaciones pertinentes en las áreas instrumentales que lo necesiten, será elaborado por el maestro o maestra de educación especial en colaboración con el resto de profesionales encargados del proceso educativo del alumno.

Los apoyos más especializados como es el caso del Maestro de Audición y Lenguaje, encargado de darle solución y solventar todas las necesidades que presente en el ámbito de la comunicación y el lenguaje, ofrecerán un programa de intervención individual que parta del curriculum y que solvete las necesidades que presenta para su acceso, de forma que atienda de forma más puntual en los aspectos que presenten más

dificultad. Así de este modo desarrollamos a continuación un programa general de lenguaje, partiendo de los principios metodológicos y niveles de intervención.

Monfort y Juárez (1996) presenta un modelo de intervención con este tipo de alumnos:

- ✓ **Primer Nivel:** Estimulación, se pretende reforzar la adquisición del lenguaje oral.
- ✓ **Segundo Nivel:** Reestructuración de Lenguaje, el lenguaje oral es el fin pero se puede complementar con un sistema aumentativo de comunicación que sirve de medio para la adquisición del lenguaje oral.
- ✓ **Tercer nivel:** sustitución del lenguaje oral. En los casos más graves cuando el alumno no pueda adquirir el lenguaje oral, se sustituirá este por un sistema de comunicación alternativo que sea adecuado a las características del alumno.

Habrá que trabajar los 4 aspectos de lenguaje de forma global, para favorecer el desarrollo general. Se trabajara simultáneamente, incidiendo en aquellas dificultades que el alumno presente mayores dificultades. Es fundamental la participación de la familia para estimular el lenguaje.

Destacaremos los principios metodológicos en primer lugar y luego describiremos un modelo de intervención que se puede utilizar para mejorar las habilidades lingüísticas de estos alumnos. Los principios metodológicos de los que tomamos referencia son:

- Partir del nivel de desarrollo del alumno: de las características cognitivas, capacidades y conocimientos y experiencias previas.
- Aprendizajes significativos: relacionando los contenidos con los que ya se tiene, Los aprendizaje tienen que ser funcionales para los alumnos.
- Aprender a Aprender: los alumnos tienen que desarrollas esta capacidad. Hay que saber pero también saber hacer comportarse., Esto implica además de conceptos procedimientos y actitudes.
- Promover la actividad mental del alumno: favoreciendo el ejercicio gradual de la actividad mental.
- Carácter lúdico de las actividades.
- Socialización.
- Globalización: tomando la propia realidad como objeto de estudio.

El Modelo de Intervención que propone Monfort y Juárez (1996) consta de 3 niveles diferentes:

1. Nivel I de estimulación reforzada y sistemática.

Programa para la familia y para el aula.

Se utilizan conversaciones que giren en torno a una actividad, es decir conversaciones iniciadas desde la vivencia particular.

2. Nivel II de ejercicios funcionales.

Ejercicios utilizando palabras o enunciados concretos.

Se trabajan aspectos pragmáticos desde el aula ordinaria.

3. Nivel III de ejercicios dirigidos. Intervención puntual de los aspectos afectados.

Intervención puntual de los aspectos afectados articulatorios.

Se lleva a cabo en el aula de A.L o en el aula ordinaria.

Son muchas las actividades que se pueden realizar para mejorar las habilidades comunicativo lingüísticas, algunos ejemplos que nos pueden servir de referente agrupándolas según el contenido a trabajar:

A. Fonética y Fonología.

○ **Discriminación auditiva de sonidos, fonemas, sílabas y palabras.**

- ✓ Reconocer sonidos y fonemas aislados.
- ✓ Localizar el sonido.
- ✓ Discriminar la duración y la intensidad.
- ✓ Discriminar secuencias de sonidos, fonemas, y palabras.
- ✓ Discriminar y reproducir secuencias de sonidos, fonemas y palabras.
- ✓ Reconocer sílabas aisladas.
- ✓ Reconocer la sílaba dentro de una palabra.
- ✓ Discriminar y reproducir secuencias de palabras con las secuencias trabajadas.

○ **Respiración y Soplo.**

- ✓ Respiración nasal, con distintas velocidades, por la fosa nasal izquierda y por la derecha.

- ✓ Expulsión del aire emitiendo un sonido vocálico, o una espiración silbante.
- ✓ Respiración acompañada de movimientos de brazos.
- ✓ Soplo con distintos materiales.
- **Praxias.**
 - ✓ Ejercicios de movilidad lingual, labios, mejillas, mandíbula etc.
- **Articulación.**
 - ✓ Posición correcta de los órganos que intervienen en el fonema a trabajar.
 - ✓ Modelo del Maestro de A.L.
 - ✓ Apoyo visual y verbal.
 - ✓ Posición correcta por parte del sujeto con nuestra ayuda.
 - ✓ Producción del sonido trabajado.
 - ✓ Refuerzo positivo.
- **Una vez conseguido el fonema aislado se trabaja con modelo en:**
 - ✓ Silaba directa.
 - ✓ Posición inicial media y final.
- **Canciones y poesías.**

B. Semántica.

- ✓ Denominación de objetos fotos, dibujos presentes y ausentes.
- ✓ Petición de objetos presentes y no presentes.
- ✓ Juegos de barajas de contrarios.
- ✓ Lottos de palabras conocidas.
- ✓ Adivinanzas poesías canciones.
- ✓ Descripción de láminas.

C. Morfosintaxis.

- ✓ Construcción de frases de 2 elementos, y después ir aumentando y utilizando objetos fotos o dibujos.
- ✓ Descripción de láminas.
- ✓ Formar frases a partir de una palabra dada.
- ✓ Cambiar una frase dada.

D. Pragmática.

- ✓ **Modelado de Juego Simbólico.** A partir de los 3 años, los niños mientras efectúan juegos creativos, el niño crea la situación de juego, dentro de la cual él será el actor, esta actividad se produce de forma natural.
- ✓ **Experiencias planificadas.** Se diseñaran experiencias, para favorecer la expresión oral, como un paseo por el barrio, una visita a la estación, ir al supermercado.
- ✓ **Mostrar y decir.** Se estimula la conversación del niño, se le pedirá que traiga algún objeto o juguete, y que hable acerca de ellos. La idea es lograr que el niño exprese sus sentimientos. Aprenda a utilizar vocabulario etc.
- ✓ **Narraciones y escucha de cuentos.** El niño aprenderá a escuchar y a poner atención en las partes más relevantes del relato, aquellas que le darán la clave para entender de qué va la historia, El maestro utilizara los cambios de entonación, y el gesto. Una vez que el niño haya escuchado la historia se le hacen unas preguntas y él puede contar finales alternativos.
- ✓ **Títeres y marionetas.** Será usado con una personalidad definida cada marioneta.

3.3.3.1 Respuesta educativa a los alumnos con TEL en Europa.

La Agencia Europea para el Desarrollo de las Necesidades Educativas Especiales (European Agency for Development in Special Needs Education) publicó en 1999 el informe “Integración en Europa: Disposiciones relativas a alumnos con necesidades especiales. Tendencias en 14 países europeos” (Meijer et al., 1999).

El estudio se centra en el estado actual de las políticas y prácticas de integración escolar en 14 países europeos, es decir todos los países de la Unión Europea (excepto Irlanda y Luxemburgo) y Noruega. Incluye descripciones detalladas de la situación referente a necesidades educativas especiales, y las tendencias existentes en cada uno de los países que participan en el estudio, además de un análisis sistemático de los progresos realizados y desafíos a llevar a cabo.

La Educación Especial se organiza en Europa en tres tipos de centros: *Centro especiales*, *Centros de integración preferente*, que a menudo disponen de Aula Especiales, y *Escuelas ordinarias con apoyo para la integración*. El número de alumnos censados como de necesidades educativas especiales varía entre países, algunos países censan menos de un 1% de todos los alumnos, otros censan más del 10%. Estas diferencias en el porcentaje de alumnos censados en los países pueden reflejar las diferencias en los procedimientos de valoración, criterios de financiación y de provisión. El porcentaje de alumnos que necesita escolarización separada (centros especiales y aulas especiales varía entre menos del 1% a algo más del 4%. En particular, los países del Noroeste de Europa parecen poner más frecuentemente a los alumnos en colegios especiales, en oposición al Sur de Europa y a los países escandinavos

Las experiencias positivas de integración raramente son evidentes en países donde los medios se concentran en el sistema escolar especial y no están disponibles para las escuelas ordinarias. Sin embargo, si estos servicios se ofrecen en escuelas ordinarias, ayuda a los padres a desarrollar rápidamente actitudes positivas. En países con un sistema escolar especial separado, está aumentando la presión de los padres para implantar la integración. En países donde la integración es práctica común, también se observan actitudes positivas de los padres. Al mismo tiempo, en los informes de los países, en el caso de necesidades educativas especiales más severas, los padres (y los alumnos) a veces prefieren educación especial en un sistema separado. Particularmente respecto a las necesidades educativas especiales más severas (sordos, problemas severos emocionales y problemas de conducta) algunos padres creen que las escuelas especiales tienen más recursos, competencias y pericia que las escuelas ordinarias

Considerando las actitudes de los maestros, las actitudes positivas dependen fuertemente de la experiencia que tienen los maestros con alumnos con necesidades educativas especiales, de la formación del profesorado, de la disponibilidad de apoyo, y de otras condiciones específicas como el tamaño de la clase y la carga de trabajo de los maestros.

En ocasiones se establece una adaptación curricular para alumnos con necesidades educativas especiales. Sin embargo, y en conjunto, se espera de estos alumnos que con la ayuda que reciben puedan desarrollar el mismo currículum que sus compañeros.

Los niños que padecen TEL son un caso particular entre los niños con discapacidad, puesto que no son niños con impedimentos físicos, trastornos emocionales graves o conductas inapropiadas, ni son tampoco deficientes mentales. Sin embargo, la gravedad de su minusvalía hace que algunos padres prefieran educarlos en Centros de educación especial en lugar de seguir con ellos un programa de integración. Algunos tipos de TEL, singularmente el Trastorno Pragmático del Lenguaje, son singularmente severos, y los niños que lo padecen necesitan una atención especial.

En un reciente estudio de la Agencia francesa de Acreditación y Evaluación de la Salud (ANAES, 2002) se considera que la incidencia de los trastornos de lenguaje en Francia está en torno al 5%, estando la incidencia de los trastornos severos (tipo TEL) en torno al 0.6%, cifra muy similar a la que se acepta comúnmente para la incidencia del autismo (Treverthen et al., 1996; Wing, 1993).

El informe del Departamento de Educación escocés sobre la educación de niños con trastornos de lenguaje (HM Inspector of School, 1998) da cifras similares de incidencia (en torno al 1%).

En particular la organización de la educación para niños con TEL basada en las Unidades de Lenguaje está basada en la integración de estos niños en la educación ordinaria, simultaneando esta integración con la asistencia a aulas de educación especial, las llamadas Unidades de Lenguaje. Este sistema está implementado ampliamente en Europa (Inglaterra, Francia, Bélgica, y en otros países europeos con distintas peculiaridades). La implementación no es siempre la misma; por ejemplo, en países con tradición de escuelas especiales como Alemania o Dinamarca, estas escuelas se están convirtiendo en centros de recursos para las escuelas ordinarias, cumpliendo en parte las funciones de estas Unidades de Lenguaje, (Meijer et al. 1999).

La Unidad de Lenguaje es un aula integrada en un centro ordinario de integración preferente de alumnos con TEL. Los niños que sufren esta discapacidad, asisten durante parte del día a una de estas aulas, y pasan el resto del día escolarizados con sus compañeros del centro que no padecen ninguna discapacidad.

Las Unidades de Lenguaje se componen de un número reducido de alumnos (6 alumnos es una cifra frecuente) asistidos por un profesor especializado, y (según los casos) por un auxiliar que procura centrar la atención de los niños.

Las materias más abstractas, en las que los niños que padecen TEL tienen más dificultades para comprender, son impartidas en estas Unidades de Lenguaje, pasando a

las clases ordinarias más o menos tiempo en función de las capacidades de cada niño. En ocasiones, dependiendo de las materias y de los alumnos, otros niños no discapacitados asisten a las clases de la Unidad de Lenguaje para facilitar la integración. Como no siempre es posible disponer de niños con TEL de la misma edad, se agrupan estos niños en grupos de hasta tres edades distintas (5-6-7 años, 8-9-10 años) cuando es necesario, pero asegurando que la atención sea individualizada y en función siempre de su capacidad.

En un reciente artículo, la catedrática de la Universidad de Manchester Gina Conti-Ramsden, presenta una evaluación experimental muy positiva de estas Unidades, y centra su trabajo en el paso de los alumnos a la escolarización integrada en aula ordinaria según su grado de recuperación.

3.3.3.2 Respuesta educativa a los alumnos con TEL en España.

En España, los alumnos con necesidades educativas especiales, son aquellos que por cualquier causa tiene dificultades de aprendizaje, mayores que el resto de los alumnos, para acceder a los aprendizajes que se determinan en el currículo que le corresponde para su edad, de forma que requiere, para compensar dichas dificultades, adaptaciones de acceso y/o adaptaciones significativas en varias áreas de su currículo.

La LOE determina a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo a los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, a los que se les garantizara la escolarización rigiéndose por los principios de normalización e inclusión, se les escolarizara en centros de educación especial solo cuando sus necesidades no puedan ser atendidas dentro del centro ordinario, y se promoverá la escolarización desde la infantil y se garantizara la continuidad en las enseñanzas postobligatorias.

El lenguaje oral forma parte del desarrollo integral del alumno, su alteración puede afectar a la comunicación del alumno y por tanto a su socialización a su aprendizaje, por otro lado el aprendizaje de la lectura y de la escritura es un objetivo prioritario para la escuela

Corresponde a las administraciones educativas promover la *escolarización* desde la *educación infantil* del alumnado que presente n.e.e y desarrollar programas para su adecuada escolarización en los centros de educación primaria y secundaria obligatoria (art 74.4).

Las administraciones favorecerán al alumnado para que continúen de manera adecuada las enseñanzas postobligatorias. (art 74.5).

La identificación y valoración de las n.e.e se realizará lo más tempranamente posible por personal con la debida cualificación y en los términos que las administraciones educativas determinen. La evaluación psicopedagógica servirá para detectar las necesidades educativas especiales que manifiestan los niños con alteraciones de lenguaje en este caso. Será realizada por el orientador del Equipo de Orientación Educativa en colaboración con la familia y con los maestros que intervienen con el alumno.

En base a los resultados obtenidos se realizará el Dictamen de Escolarización donde se determinara la modalidad de escolarización más apropiada para el alumnado con TEL. En este caso podría ser en Modalidad A, ordinaria, pero con apoyo especializado del Audición y Lenguaje, Modalidad B, horario compartido entre ordinaria y aula de apoyo a la integración y otros recursos especializados, o Modalidad C cuando es aula específica.

Al finalizar el curso se evaluará los resultados conseguidos conforme a los objetivos propuestos en la evaluación inicial, esto permitirá adecuar, modificar el plan de actuación así como la modalidad de escolarización.

Pocos años atrás, se están creando Aulas de Lenguaje y Comunicación, aulas TEL, o Aulas de Comunicación, diferentes acepciones según la zona geográfica en la que nos encontremos, dada la necesidad de establecer un curriculum más adaptado a las necesidades de estos alumnos.

En la provincia de Almería, la creación de estas aulas tuvo lugar en el curso 2005 -2006, en el CEIP Freinet, actualmente atiende a 5 alumnos escolarizados en modalidad B, en diferentes cursos académicos y uno de ellos ya se incorpora a Secundaria, de igual modo un año después, se creó en la zona de Poniente, concretamente en el CEIP Torrequebrada, otra aula TEL, que actualmente tiene 7 alumnos escolarizados en esta aula preferente de Comunicación y Lenguaje.

El resto de alumnos en la provincia de Almería se atiende asegurándole los recursos de A.L, contando con que dicho recurso suele ser itinerante y no recibe con la misma frecuencia y regularidad que si fuera permanente en el centro. Disponen de su adaptación en la mayoría de los casos, y están a tiempo parcial entre el aula ordinaria y el aula de apoyo a la integración.

El funcionamiento de estas aulas, no conlleva el enfoque clínico que en un principio podemos creer. Si no que abarca las posibilidades que oferta el currículum establecido por la Administración, adaptado a las necesidades comunicativo lingüísticas de estos alumnos.

De este modo, ante todo, se persigue la integración social y la comunicación de los alumnos. Los objetivos que en general se marcan estas aulas en su propuesta de trabajo son:

- Siempre estarán con niños. Se reduce en la medida de lo posible el trabajo individual (aunque no la atención individualizada).
- Lo ideal sería la permanencia del alumno con niños de su nivel – preferentemente su aula de referencia-.
- Dispondrá de todos los recursos posibles del centro: logopedia, apoyo...
- Se trabajarán áreas que tengan que ver con la expresión –por ej. convivencia, cuentos, plástica, música, psicomotricidad, asamblea de clase...-
- Se excluyen como objetivos primordiales todo lo que son contenidos instrumentales o excesivamente formales (tanto de las áreas de lengua como de matemáticas...)
- Importante: Siempre tendrán a una persona de apoyo con ellos cuando estén en el aula de referencia.
- Los padres deben colaborar en todo, creando los hábitos pertinentes en el niño.

Desde la perspectiva del constructivismo, se trabajan proyectos individuales con los alumnos basados en sus intereses. Esto significa que siempre que se pueda se trabajarán los intereses de los alumnos y se pondrán las normas para la fijación de contextos, se crearán hábitos, rutinas, normas de clase..., en resumen, a la vez que se desarrollan como individuos tienen que aprender a respetar la actividad (el contexto, las personas...) que se está realizando.

4. Diseño metodológico.

4.1 Diseño de la investigación.

El diseño de investigación del cual se pretende hacer uso para dar cuerpo a esta investigación y analizar la respuesta educativa a los alumnos con TEL, en aulas especializadas de comunicación y lenguaje y en aulas ordinarias a tiempo parcial con

los apoyos necesarios, es un *diseño cuasi experimental*, teniendo en cuenta que no podemos hacer frente a todas las variables extrañas (VE), que pudieran incidir dentro del estudio o sucedan en ese tiempo, y hagan que haya que tenerlas en cuenta para interpretar los futuros resultados. Como variables extrañas (VE) en este estudio, tendríamos, el cambio de profesorado encargado de tutorizar a estos alumnos, cambio de centro de algún sujeto, aumento o disminución de la ratio, cambios en los diseños y modalidades de escolarización.

Contamos con dos grupos, uno control (GC) formado por todos aquellos alumnos escolarizados en modalidad ordinaria a tiempo parcial, es decir Modalidad B en diferentes centros de la capital y uno experimental (GE) que lo forman aquellos alumnos escolarizados en aulas preferentes de TEL . Al seleccionar al alumnado que se va a comparar, estamos ante una muestra intencional.

De los dos grupos se recogerán unos resultados pretest y postest, del grupo control (aula ordinaria a tiempo parcial) y del grupo experimental (aula TEL). Esto hará posible la comparación de resultados una vez que haya pasado el curso escolar.

Así pues, tenemos un diseño cuasiexperimental, de dos grupos intencionales pre y postest.

4.2 Muestra.

La muestra para llevar a cabo esta investigación, es intencional ya que se va a contar con 24 alumnos, 12 pertenecen a dos aulas especializadas TEL de la provincia de Almería, concretamente en el CEIP Torrequebrada de Aguadulce y el CEIP Freinet de Almería Capital.

Los 12 alumnos restantes son de la capital, escolarizados en diferentes centros en modalidad B, escolarización a tiempo parcial entre aula ordinaria y aula de Apoyo a la Integración.

Estos alumnos son elegidos a través del Censo Provincial de Atención de Alumnos con necesidades educativas especiales en Comunicación y Lenguaje que dispone la Delegación Provincial.

Las características de estos alumnos atendiendo a sexo, edad, nivel socio-cultural se resumen en que son alumnos pertenecientes a un contexto de clase media, en familias semi estructurados, están escolarizados desde los 3 años de edad, y actualmente se encuentra en la Etapa de Primaria. Siendo 18 niños y 6 niñas.

		Aula ordinaria a tiempo parcial	Aula TEL
Edad	6-8 años	4	5
	8-10 años	7	6
	10-12 años	1	1
Sexo	Niños	9	8
	Niñas	3	4
Nivel Socio Cultural	Bajo	2	1
	Medio	9	10
	Alto	1	1

4.3 Instrumentos.

4.3.1 Evaluación de las Competencias Comunicativo Lingüísticas.

Se tomarán como referencias los resultados obtenidos de las siguientes pruebas baremadas, que evalúan todos los componentes del lenguaje.

Test de Habilidades Psicolingüísticas de Illinois. ITPA.

Objetivo: delimitar las aptitudes y dificultades específicas de los niños en los procesos de comunicación. Nos permite obtener un perfil psicolingüístico, y presenta pruebas verbales y no verbales, siendo de especial interés las pruebas de integración auditiva, cierre gramatical, comprensión verbal de un relato y flujo verbal

Edad de 2.5 años a 10.5 años.

Nos permite la evaluación de los procesos psicolingüísticos en el proceso de la comunicación y por tanto es muy útil para detectar trastornos del aprendizaje.

Proporciona una edad verbal del niño..

Registro Fonológico Inducido RFI.

Es un material de 57 tarjetas para la evaluación fonológica, en expresión inducida y en repetición, con una baremación indicativa para niños entre 3 y 7 años.

Test de Vocabulario de PEABODY. Revisado.

Prueba de vocabulario receptivo en niños y adolescentes de habla castellana. Consta de 125 ítems cuidadosamente seleccionados para conseguir la mayor

universalización posible. Es fácil de administrar y no precisa respuestas verbales, escritas o de lectura.

Edad: 2 años y 6 meses a los 18 años.

4.3.2 Evaluación de las Habilidades Sociales.

Las habilidades sociales, son los conjuntos de conductas emitidas por un individuo para expresar sus sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos a otras personas, de un modo adecuado a la situación, y respetando esas mismas conductas en los demás. Se fundamenta en la capacidad de comunicarse adecuadamente, y de percibir las señales del medio ambiente, como guías para emitir un comportamiento social y culturalmente esperado. Incluye también la capacidad de prever, y manejar los problemas inmediatos que surgen en cada situación mientras se minimiza al mismo tiempo, la probabilidad de futuros problemas. Usaremos como pruebas:

- **CEIC:** Conocimiento de Estrategias de Interacción con los Compañeros. Consta de ocho historias que plantean situaciones o problemas sociales orientados a iniciar relaciones, ayudar a otro niño, resolver conflictos y conseguir objetivos.

CEICA: Entrevista sobre Estrategias de Interacción con los Compañeros para Adolescentes. Trata de evaluar la forma de definir las situaciones sociales de cierta ambigüedad, como las bromas o los conflictos de una gravedad relativa; el control de los procesos emocionales negativos que se suscitan en dichas órdenes; la jerarquía que se establece entre estrategias de distintos órdenes; y la anticipación de consecuencias y expectativas de autoeficacia.

Usaremos unos procedimientos de evaluación cuya combinación puede ayudar a conocer las verdaderas necesidades en materia de entrenamiento en habilidades sociafectivas.

- *Observación natural y observación en situaciones artificiales.* La primera consiste, lógicamente, en observar al sujeto cómo realiza determinadas habilidades exigidas por la situación natural. Por ejemplo, podemos observar cómo se comporta un niño con TEL a la hora de solicitar a un adulto del centro alguna petición, por ejemplo al conserje. La

observación en situación artificial implica simular un determinado contexto y comprobar las habilidades que el sujeto tiene para responder al mismo.

El inconveniente de este sistema es que, al ser simuladas, pueden distorsionar la conducta del sujeto. Sin embargo, al estar muy estructuradas facilitan la evaluación. En ambos casos es importante que la actitud del observador sea lo más discreta posible para no interferir en la conducta del sujeto. También es fundamental que contemos con un sistema de registro de conductas apropiado y exhaustivo (escalas de conductas).

- *Informes de otras personas.* Para evaluar las habilidades sociales, las valoraciones de padres, profesores y compañeros resultan imprescindibles. Los informes y escalas ayudan a estas personas significativas a proporcionar toda la información necesaria. Dentro de este procedimiento el sociograma es ampliamente utilizado en contextos escolares.

Pruebas o instrumentos de Evaluación:

a) ICAP - Inventario para la Planificación de Servicios y Programación

Individual. Adaptación española realizada por el Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad de Deusto. Bilbao: Mensajero 1993

El ICAP es un sistema de evaluación de la conducta adaptativa, formado por 77 ítems, distribuidos en cuatro escalas:

Destrezas motoras

Destrezas sociales y comunicativas

Destrezas de la vida personal

Destrezas de la vida en comunidad

En concreto, la escala Destrezas sociales y comunicativas evalúa las destrezas implicadas en la interacción social de distintos entornos y también la comprensión y expresión del lenguaje transmitido a través de signos, de forma escrita u oralmente.

4.3.3 Evaluación de la Competencia Curricular.

El centro en el que se encuentran escolarizados estos alumnos, tienen elaborado un Plan de Centro, donde está contenido el Proyecto Educativo, y es que el marca y define los contenidos curriculares que se trabajaran en cada uno de los ciclos y áreas que se marcan a nivel legal.

De este modo, el nivel de competencia curricular vendrá dado por los resultados obtenidos en el curso escolar y analizado de nuevo en la evaluación inicial del curso.

El nivel de competencia curricular analiza los objetivos que tiene conseguidos hasta ahora el alumno en cada una de las áreas o material curriculares que cursa, como son el área de Matemáticas, Lengua, Conocimiento del Medio etc.

4.4 Fases de la investigación. Cronograma.

Se consideraran las diferentes fases, a los distintos momentos que tendrá lugar el proyecto, el planteamiento que ocupa, los instrumentos que se necesitan, el personal del que se recurre y el lugar donde se realiza.

Elaboración del pre-proyecto

Coordinación

Organización del trabajo

Elaboración o recopilación de instrumentos e implementación.

Procesamiento de datos.

Análisis de datos.

Interpretación de datos y resultados.

Elaboración de informe

Comunicación de los resultados.

CRONOGRAMA

NOMBRE DE LA SUBFASE	OBJETIVO	ROL DEL INVESTIGADOR	INSTRUMENTO	ESPACIO
FASE UNO: DEFINICION DE LA SITUACION / PROBLEMA.				
"Formulación teórica"				
A. PLANEACIÓN	Planear el tiempo los espacio y las fases de la investigación	Planear	Libros y documentación para la investigación	UAL UMA
B. FORMULACION DEL PROYECTO DE INVESTIGACION	Determinar el proceso o de investigación Revisión teórica	Libros del ámbito de las prácticas profesionales y significados	Bibliotecas e Internet. Bases de datos.	UAL Bibliotecas Archivos delegación de educación
Tiempo establecido: Abril, Mayo Junio de 2011				
FASE DOS: TRABAJO DE CAMPO				
RECOLECCIÓN DE INFORMACION PRETEST	Recoger información por medio de las estrategias y las técnicas	Investigar y evaluar	Evaluacion de:N.C.C HHSS CC.Comunicativo-Lingüísticas.	CEIP Freinet CEIP Torrequebrada Otros colegios.
Tiempo	Octubre, Noviembre, Diciembre de 2011			

ORGANIZACIÓN DE LA INFORMACION	Procesar, chequear, organizar y limpiar la información	Liderar el proceso de organizar la información	Análisis, Comparaciones, Matrices de Integración.	UAL Almería.
Tiempo	Enero a Junio de 2012.			
RECOLECCION DE LA INFORMACION POST TEST	Recoger información por medio de las estrategias y las técnicas	Investigar y evaluar	Evaluación de:N.C.C HHSS CC. Comunicativo-Lingüísticas.	CEIP Freinet CEIP Torrequebrada Otros colegios.
Tiempo	Abril, Mayo Junio de 2013			

FASE TRES				
"Sistematización y elaboración del documento final"				
A. ANÁLISIS DE LA INFORMACION	Analizar la información que se recogió. Construcción de matrices de integración.	Procesar, Interpretar, analizar y conceptualización de datos.	Observación Pruebas de Evaluación	Almería.
B.INTERPRETACION Y DISCUSIÓN	Interpretar y conceptualizar la información que se recogió de los procesos	Discutir, cotejar analizar, interpretar.	Tablas. Matrices Comparaciones	Almería.
Tiempo	Septiembre a Diciembre de 2013			

PRESENTACION DEL DOCUMENTO FINAL				
C. CONCLUSIÓN	Reconocer el proceso y sus resultados	Análisis final del proceso	Documento final de la investigación	Almería
D. SUGERENCIAS	Contribuir para las próximas investigaciones relacionadas con el tema	Contribuir y construir un nuevo mundo posible	Libros y documento final	Almería
E. PRESENTACIÓN DEL DOCUMENTO	Presentar la Investigación	Dar a conocer la investigación	Documento final y presentación final.	Almería
Tiempo	Enero a Junio de 2014.			

BIBLIOGRAFIA.

Acosta, V. M. (1999). Dificultades del lenguaje en ambientes educativos: del retraso al trastorno específico del lenguaje. Barcelona: Masson.

Acosta, V.M., Moreno A, Ramos, V Quintana, A y Espino, O. (1996). La evaluación del lenguaje. Teoría y práctica del proceso de evaluación en la conducta lingüística infantil. Málaga Aljibe.

Acosta, V.M; León, S, Ramos, V. (1998). Dificultades del habla infantil: un enfoque clínico. Investigación, teoría y práctica. Málaga Aljibe.

Acosta, V.M. (2004). Las prácticas educativas ante las dificultades del lenguaje. Una propuesta desde la acción. Grupo Ars Médica. Barcelona.

Aguado, G. (1993). Retraso del lenguaje. En J. Peña Casanova (ed.) Manual de Logopedia. Barcelona Masson (2º edición).

Aguado G. (1999). Trastorno específico del lenguaje. Retraso del lenguaje y disfasia. Málaga: Aljibe.

ANAES, (2002). L'Orthophonie dans los troubles specifiques du développement du langage oral chez l'enfant de 3 à 6 ans. Agence National d'Accreditation et d'Evaluation en Santé.

Aram, D.M. (1991). Comments on specific language impairments a clinical cathegory. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools* , 22,84-87.

Belinchón, C., Igoa, J.M., Rivière, Á. (1992). Psicología del Lenguaje. Trotta. Madrid

Benítez-Burraco, A. (2005). FOXP2: del trastorno especifico a la biología molecular del lenguaje. I. Aspectos etiológicos, neuroanatómicos, neurofisiológicos y moleculares. *Revista de Neurología* 40(11): 671-682.

Bishop, D. V. M. & Roseblom, L. (1987). Childhood language disorders: classification and overview. In W. Yule, M. Rutter (eds) *Language Development and Disorders*. Clinics in Developmental Medicine.

Bishop, D. V. M., Leonard, L. (2000). Speech and language in impairments in children. Hove: Psychology Press

Buiza, J.J., Adrián, González, M. y Rodríguez-Parra, M.J. (2004). Evaluación de los marcadores psicolingüísticos en el diagnóstico del trastorno específico del lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 24(4), 142-155.

Buiza, J.J., Adrián, J.A. y González, M. (2007). Marcadores neurocognitivos en el trastorno específico del lenguaje. *Revista de Neurología*, 44(6), 326-333.

Buiza, J.J. (2003). Trastorno específico del lenguaje. Evaluación neurocognitiva y psicolingüística. Tesis inédita de Doctorado en Psicología. Universidad de Málaga: Málaga

Castro-Rebolledo, R; Giraldo-Prieto, M; Hincapié-Henao, F; Pineda D.A. (2004). Trastorno específico del desarrollo del lenguaje: una aproximación teórica a su diagnóstico, etiología y manifestaciones clínicas. *Revista de Neurología*:39 (12) 1173-1181.

Conti- Ramsden GM, Durkin K, Simkin Z, Knox E. (2009). Specific language impairment and school outcomes. I: identifying and explaining variability at the end of compulsory education. *Int J Lang Commun Disord*, 44(1), 15-35.

Halliday (1976): "The English verbal group" en Kress, G.R: Halliday: System and Function in Language. London Oxford University Press.

Jacobson, R y Halle, M (1956). Fundamentals of Language, La Haya. Mouton. Trad esp: (1976) Fundamentos del Lenguaje. Ayuso. Madrid.

Lahey, M., (1990). Who shall be called language disordered? Some reflections and one perspective. *J. Speech Hear. Disord.*, 55: 612-620

Leonard, L.B. (1998). Children with specific language impairment. Massachusetts: The MIT Press.

Meijer, G. (1999). Integración en Europa. Disposiciones relativas a alumnos con necesidades educativas especiales. Tendencias en 14 países europeos. Comisión Europea. Dirección General XII. European Agency for Development in Special Needs Education.

Mendoza E. (2000). Trastorno específico del lenguaje (TEL). Madrid: Pirámide.

Monfort y Juárez (1993). Los niños Disfásicos. Madrid CEPE

Monfort, M (1992). Estimulación del lenguaje oral: Un modelo interactivo para niños con dificultades. Madrid. Ediciones Santillana

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

Monfort, M (1999). Logopedia: Ciencia y Técnica V Simposio de Logopedia. Madrid. CEPE

Narbona, J, Chevré-Muller, C. (1997). El lenguaje del niño. Madrid: Masson

Narbona-García J. (1999). Trastornos específicos del desarrollo del lenguaje: bases neurobiológicas. *Revista de Neurología*; 28 (Supl 2): S160-4.

Onieva, J.L (1993). La gramática de la Real Academia Española. Resumida y aclarada. Madrid: Playor

Rapin, L., Allen, D. A. (1987). Developmental language disorders: nosological considerations. En U. Kirk (ed.) *Neuropsychology of language, reading and spelling*. New York: Academic Press.

Rondal, J. A., Seron, X. (1988). Trastornos del lenguaje. Barcelona: Paidós.

Rondal, J. A (1980). Lenguaje y Educación. Editorial Médica y Técnica Barcelona

Saussure, Ferdinand de ([1916] 1983). *Course in General Linguistics* (trans. Roy Harris). London: Duckworth

Seron, J. M. y Aguilar, M. (1992). Psicopedagogía de la comunicación y el lenguaje, Madrid: E.O.S.

Stark, R. y Tallal P. (1981). Selection of children with specific language deficits. *Journal of Speech and Hearing Disorder*, 46 114-156.

Serra, M., Bosch, L. (1993). Análisis de los errores de producción en los niños con trastorno específico del lenguaje. *Revista de Logopedia y Fonoaudiología*, 13, 2-13.

Serra, M (1997). Dificultades cognitivas y lingüísticas en los niños con trastorno específico del lenguaje. *Revista de logopedia, Foniatría y Audiología*, 13 2-13.

Serra, M. (2002). Trastornos del Lenguaje: preguntas pendientes en investigación e intervención. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 63-76.

Serra, M. et al. (2000) Adquisición del lenguaje. Barcelona: Ariel.