10

ENSEÑANZA BILINGÜE Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

ALUMNADO CON RETRASO Y TRASTORNO ESPECÍFICO DEL LENGUAJE (TEL)

Cuadernos de Orientación

Equipo Técnico de Orientación Educativa y Profesional
Delegación Territorial de Almería
Consejería de Educación

Cuadernos de Orientación 10

Guía educativa para contextos escolares bilingües: Adaptaciones facilitadoras de atención a la diversidad en centros bilingües

Área de Acción Tutorial y Convivencia. Equipo Técnico Provincial de Orientación Educativa y Profesional
Responsable provincial plurilingüismo. Servicio de Ordenación Educativa
Delegación de Educación y Deporte de Almería.

Enero 2020

ÍNDICE

I) NOCIONES BÁSICAS EN LAS DIFICULTADES DE LENGUAJE Y APRENDIZAJE DE UN IDIOMA

1.1. Introducción 3
1.2. ¿Qué consideraciones son relevantes en el aprendizaje del bilingüismo para la atención a la diversidad? 4
1.3. ¿Qué es un retraso y un trastorno específico del lenguaje? 6
1.4. ¿Y si el alumno o alumna presenta un retraso o trastorno del lenguaje en contextos bilingües? 10

II) ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN EL APRENDIZAJE DE UNA SEGUNDA LENGUA

1. *¿Qué indicadores son relevantes para la detección en el aula del alumnado con Retraso del Lenguaje / Trastorno Específico del Lenguaje- TEL?* 14
2. *¿Qué actuaciones educativas habría que estimar en el retraso y en el trastorno del lenguaje?* 16

III) RECURSOS

ANEXO I. FORMULARIO DE DETECCIÓN DEL ALUMNADO CON RETRASO /TEL. 22
ANEXO II. FORMULARIO DE MEDIDAS GENERALES Y ESPECÍFICAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD. 24
ANEXO III. MODELOS DE EVALUACIÓN DE LA NARRATIVA VERBAL. 33
ANEXO IV. MODELO IV. DE EVALUACIÓN DE NARRATIVA ESCRITA. 39

INTRODUCCIÓN

Las combinaciones entre las lenguas usadas son tan diversas como las circunstancias individuales de cada niño o niña y su familia. Como ejemplos, se puede mencionar la emigración a un nuevo país, la decisión de una escolarización bilingüe o la convivencia en una comunidad en la que coexisten varias lenguas; en otras palabras, cuando aprendemos una lengua, los entornos del alumnado determinan su uso. Todos los antecedentes sociales, junto con la estimulación lingüística recibida por parte de la sociedad influye en el grado de competencia en cada lengua (Nieva, 2017).

Estas situaciones citadas son retos que dan sentido a la enseñanza bilingüe y su creciente difusión entre nuestros centros educativos (Véase Guía informativa para centros de Enseñanza Bilingüe de la Consejería de Educación- Junta de Andalucía). En este sentido, hay que señalar que la enseñanza bilingüe en el entorno educativo fomenta el uso, la comunicación, la interacción y la priorización del código oral (tanto en la primera como en la segunda lengua), pero a su vez es un enfoque innovador que va más allá de la mera enseñanza de una lengua y, que implica cambios metodológicos, curriculares y organizativos que inciden en los aspectos dinámicos y transversales del currículo.

El énfasis ya no está en la lengua extranjera en sí, sino en su capacidad de comunicar y transmitir conocimiento. Las clases de idiomas en las que los alumnos tengan que practicar estructuras, sonidos y aplicar reglas gramaticales tienen poco o nada de espontáneas ni ofrecen un contexto natural.

La presencia simultánea de dos o más lenguas en la construcción del conocimiento no conlleva la repetición en una lengua de lo que se ha dicho en la otra, sino la articulación del mismo concepto de múltiples maneras diferentes. Una de las principales consecuencias de este enfoque es la integración curricular al hacerse más flexible la división entre distintas áreas de estudio y aunarse objetivos, contenidos, materiales, métodos de enseñanza e instrumentos de evaluación.

Además, debe darse una adecuada coordinación entre la tutora o tutor del grupo, los docentes especialistas en lengua extranjera, y el profesorado de áreas no lingüísticas en L2 (ANL), pues todos interactúan en la clase bilingüe. La organización de actividades permitirá comprobar cómo la L2 es una herramienta al servicio del descubrimiento del mundo.

I) NOCIONES BÁSICAS EN LAS DIFICULTADES DE LENGUAJE Y APRENDIZAJE DE UN IDIOMA

¿Qué consideraciones habría que estimar en el aprendizaje del bilingüismo relevantes para la atención a la diversidad?

Aprender un solo idioma o dos de forma simultánea conforma unas redes neuronales distintas entre una persona monolingüe y otra bilingüe, pero, ¿de qué manera influye esa diferencia?

Habría que considerar tanto las situaciones de adquisición como la edad de adquisición de un segundo idioma) (Media, J. 2015).

En cuanto a las *situaciones de adquisición de bilingüismo*:

Weinreich (1953) distinguió tres tipos de bilingüismo: coordinado, compuesto y subordinado. "En el caso del bilingüismo coordinado, el hablante bilingüe opera como dos hablantes monolingües yuxtapuestos; en el bilingüismo compuesto habría una base conceptual común para las dos lenguas; en el subordinado, la lengua dominada se aprende y utiliza a través de la lengua dominante

Con respecto a la *edad de adquisición de un segundo idioma*:

- *Bilingüismo precoz y simultáneo*: ambas lenguas están presentes desde el nacimiento.
- *Bilingüismo precoz y consecutivo*: en este caso, la segunda lengua aparece después de los 3 años.
- *Bilingüismo tardío*: el aprendizaje de la segunda lengua comienza a partir de los 6 años.

Estudios realizados han demostrado que, si bien se pueden presentar confusiones y ciertos problemas en la parte académica, los niños bilingües o multilingües presentan mayor creatividad e innovación en la resolución de problemas (Ricardelli, 1992 citado en Tokuhama-Espinosa, 2003), y que además no muestran un retraso en la adquisición del lenguaje, sino que al tener más de un idioma, ellos son diferentes a los niños monolingües (Grosjean, 2010). Además, gracias a los estudios de neuroimagen se ha podido comprobar que no existe sobrecarga en el cerebro bilingüe, ya que se conoce que la información de otros idiomas se almacenan en diferentes áreas del cerebro (Tokuhama-Espinosa, 2003).

Concretamente, la persona que ha estado expuesta a dos lenguas desde el nacimiento activa al hablar, en cada uno de los idiomas, la misma zona del cerebro (es como si fuese dos monolingües en un cerebro) mientras que, los que han aprendido tardíamente una segunda lengua, activan zonas distintas. Los diferentes estudios neurofisiológicos parecen demostrar

que una segunda lengua, adquirida en las primeras fases del desarrollo lingüístico del niño, comparte con la lengua materna (o dominante) áreas comunes de la corteza cerebral.

La adquisición simultánea de dos lenguas favorece las conexiones cerebrales, potencia el desarrollo cognitivo y neurológico del niño además de su capacidad metalingüística, analítica, de atención y concentración, mejora su autoestima y fomenta su sensibilidad intercultural. El niño que crece en el seno de una familia donde padre y madre hablan idiomas diferentes aprende de forma espontánea e intuitiva a partir de lo que oye a los adultos y aunque el ritmo de aprendizaje pueda ser (aunque no necesariamente) más lento, pronto aprende a diferenciar ambos sistemas lingüísticos y a comprender en qué contexto debe utilizar cada uno de ellos. Durante los 2 o 3 primeros años mezclará la sintaxis y el vocabulario, pero a partir de los 3-6 años hablará con fluidez los dos idiomas.

De esta forma, "los bilingües precoces no traducen, no necesitan una lengua para funcionar con la otra, sino que son capaces de activarlas simultánea o independientemente y a veces ni siquiera son conscientes de en qué idioma están hablando o pensando en un momento determinado". En resumen, el **bilingüismo** que se inicia desde las primeras etapas del niño, aumenta de forma considerable las conexiones cerebrales, potencia el desarrollo cognitivo (capacidad analítica, atencional, metalingüística, aumenta la autoestima...etc.).

Con respecto a la adquisición del bilingüismo, la *ASHA (American Speech-Language-Hearing Association*) estima que se pueden producir **diversas situaciones en el aprendizaje del bilingüismo**, que se consideran fenómenos normales en el aprendizaje de un segundo idioma) de acuerdo con Por ello, ¿Qué efectos o situaciones deben contemplar los ***especialistas en la intervención del habla y el lenguaje*** en el aprendizaje de un segundo idioma, para entender mejor los procesos y fenómenos normales y para evitar casos de diagnóstico "falso positivo"?

(véase enlace: https://www.asha.org/public/speech/development/segundoidioma.htm

Interferencia: Los niños que aprenden, por ejemplo inglés como segundo idioma, pueden manifestar **interferencia** o **transferencia** de su primera lengua (L1) al inglés (L2). Esto quiere decir que el niño puede cometer errores en inglés debido a la influencia directa de una estructura de L1. Por ejemplo, en español, "esta casa es más grande" quiere decir "this house is bigger". Sin embargo, la traducción literal sería "this house is more bigger". Un niño de habla hispana que diga "this house is more bigger" estaría manifestando transferencia del español al inglés. Esto constituye un fenómeno normal, la indicación de una diferencia lingüística y no de un trastorno de lenguaje.

Periodo silente: Los niños pueden también exhibir un fenómeno común de la adquisición de un segundo idioma denominado **periodo silente**. Cuando el niño encara por primera vez un segundo idioma, con frecuencia se concentra en escuchar y comprender. Estos niños son con frecuencia muy callados, hablan poco ya que se concentran en entender el nuevo idioma.

Cambio de código: Muchos niños que aprenden una segunda lengua también exhiben un comportamiento conocido como **cambio de código** (o alternancia entre las dos lenguas). Esto quiere decir cambios de idioma en medio de frases u oraciones. Por ejemplo, una persona de habla hispana podría decir: "Me gustaría conducir-I'll take the car!" ("Me gustaría conducir-Me llevo el coche").

Pérdida de la lengua natal: Algunos niños que aprenden inglés u otro idioma siendo su idioma de origen diferente, y experimentan el fenómeno conocido como **pérdida de la lengua natal**. A medida que aprenden un idioma van perdiendo las destrezas y la facilidad de palabra en L1 si no la mantienen y practican. Esto se denomina **bilingüismo sustractivo**, y puede resultar perjudicial tanto en lo cognoscitivo como en lo psicolingüístico (en especial si la familia sólo habla su idioma de origen). Lo ideal sería que el niño experimentara **bilingüismo aditivo**, y aprendiera el nuevo idioma mientras se le ayudara a mantener y practicar su lengua y cultura natales.

¿Qué es un retraso y un trastorno del lenguaje?

La definición más característica sobre **Trastorno Específico del Lenguaje** procede de la ASHA (American Speech- Language- Hearing Association, 1980): "*Un trastorno de lenguaje es la 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. Los individuos con trastornos del lenguaje suelen tener problemas de procesamiento del lenguaje o de abstracción de la información significativa para el almacenamiento y recuperación por la memoria a corto plazo*".

- El **retraso simple** se da en niños que no presentan, por lo tanto, ningún tipo de patología, pero que por cualquier circunstancia tardan más tiempo en alcanzar la comprensión del lenguaje. Parece ser que se da más en niños con bilingüismo. Con una buena intervención del logopeda este retraso se corrige con cierta facilidad, logrando que el niño hable correctamente a los cinco o seis años. Desde el punto de vista de la intervención logopédica, es conveniente diferenciar entre Retraso del Lenguaje y T.E.L., ya que permite ajustar más finamente las estrategias de intervención y facilita la respuesta educativa necesaria para los niños con dificultades del lenguaje.

- El **TEL no es un simple retraso en la adquisición del lenguaje**. La característica distintiva entre retraso y TEL es el criterio evolutivo y la persistencia del trastorno a pesar de la intervención logopédica. Los niños con TEL adquieren el lenguaje tarde, pero su desarrollo sigue luego un patrón distinto de lo habitual que complica su pronóstico e intervención. En esta tabla se recogen de forma sintética las principales características de TEL y retraso del lenguaje (Acosta y Moreno, 1999).

- La definición de trastorno que aparece en la DSM V es la siguiente: dificultades persistentes en la adquisición y uso del lenguaje en todas sus modalidades (es decir, hablado, escrito, lenguaje de signos u otro) debido a deficiencias de la comprensión o la producción que incluye lo siguiente:

1. Vocabulario reducido (conocimiento y uso de palabras).
2. Estructura gramatical limitada (capacidad para situar las palabras y las terminaciones de palabras juntas para formar frases basándose en reglas gramaticales y morfológicas).
3. Deterioro del discurso (capacidad para usar vocabulario y conectar frases para explicar o describir un tema o una serie de sucesos o tener una conversación).

Dicha alteración debe tener una magnitud suficiente como para interferir en las actividades de la vida diaria y/o en los aprendizajes escolares.

Las capacidades de lenguaje están notablemente y de forma cuantificable por debajo de lo esperado para la edad, lo que produce limitaciones funcionales en la comunicación eficaz, la participación social, los logros académicos o el desempeño laboral, de forma individual o en cualquier combinación.

El problema es de carácter ***heterogéneo*** *de los perfiles lingüísticos de los niños con TEL y puede afectar a todos, uno o algunos de los componentes del sistema lingüístico (fonología, morfosintaxis, semántica y/o pragmática), reconociéndose distintos niveles de intensidad desde el retraso hasta el propio TEL.*

Una característica del T.E.L. es que no se ha definido por lo que es, sino más bien por lo que no es. Esto se debe a que hay ***gran variabilidad entre las conductas y manifestaciones*** *asociadas con esta dificultad lingüística, y es que puede variar tanto en el aspecto del lenguaje que esté afectado (en los sonidos, gramática, vocabulario, uso del lenguaje...) como en la modalidad dañada (lenguaje expresivo o lenguaje comprensivo). Una de estas características o una combinación de éstas puede ocurrir en alumnado con retrasos y TEL. Algunos niños y niñas pueden escuchar o ver una palabra, pero no pueden comprender su significado; y al mismo tiempo, pueden tener dificultades al tratar de comunicarse con los demás.*

Por ello no hay actualmente una metodología y técnicas específicas para trabajar con estos niños, sino más bien un conjunto de aspectos que tratan los aspectos alterados en cada niño. Algunas características de los trastornos del lenguaje incluyen:

Uso impropio de palabras y sus significados
Inhabilidad de expresar ideas,
Modelos gramaticales impropios,
Vocabulario reducido y
Inhabilidad de seguir instrucciones…

Las **dificultades del lenguaje no se explican** por un déficit cognitivo, pérdida auditiva, anomalía física del aparato fonatorio o privación ambiental, y no se explica mejor por discapacidad intelectual (trastorno del desarrollo intelectual) o retraso global del desarrollo (se incide en una definición por exclusión)

EL trastorno específico del lenguaje tiene una **prevalencia** del 2 al 7% y es más frecuente en niños que en niñas (Tomblin, J., Records, N., Buckwalter, P., Zhan, X., Smith, E., & O'Brien, M. , 1997)

TEL

El TEL, **puede darse junto con otras alteraciones**, (como la dislexia, déficit cognitivo o un trastorno de déficit de atención/hiperactividad), por lo que es aconsejable una intervención intensiva, precoz y de larga duración para obtener unas mejorías significativas.

El inicio de los **síntomas** se produce en las **primeras fases del período de desarrollo**.
Las dificultades no se pueden atribuir a un deterioro auditivo o sensorial de otro tipo, a una disfunción motora o a otra afección médica o neurológica, a una lesión cerebral. Tampoco se deben a un trastorno del espectro autista.

En las *Instrucciones del 8 de marzo de 2017, de la Dirección General de Participación y equidad, por las que se actualiza el protocolo de detección, identificación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y organización de la respuesta educativa***,** se contemplan las siguientes categorías sobre las dificultades lingüísticas de las NEAE:

*La **evaluación** del lenguaje para determinar la consistencia o no de T.E.L. se suele realizar mediante el **uso de pruebas estandarizadas del lenguaje, junto con recogida de información en situaciones naturales de interacción**; además se consideran aspectos como superar una prueba para detectar problemas de audición, no presentar episodios recientes de otitis media serosa, no presentar problemas neurológicos, ausencia de malformaciones en la zona oral, poder realizar movimientos de boca, lengua, mandibulares... correctos, etc. De todo esto se deduce que no es fácil identificar niños con T.E.L.*

*a) **Los retrasos del lenguaje**. Categoría de diagnóstico incluida en las dificultades de aprendizaje (DIA). Se incluye el alumnado que presente un desfase significativo (inferior a 1,5 desviaciones típicas) en la aparición o desarrollo de alguno o todos los componentes del lenguaje (fonológico, morfosintáctico, semántico y pragmático), siendo éste el motivo por el que le cuesta acceder a los aprendizajes escolares, especialmente, en lo que se refiere a la expresión oral y escrita y/o la comprensión.*
*b) **Trastornos específicos del lenguaje**: se han considerado en las categorías de necesidades educativas especiales. Concretamente, se consideran un déficit del desarrollo del lenguaje expresivo y/o receptivo verbal, que se caracteriza por un inicio retrasado de lenguaje, por un desarrollo ralentizado y/o por una alteración cualitativa del mismo que no se asocia con discapacidad sensorial, física, intelectual, trastornos del espectro autista, alteraciones en el aparato fonoarticulatorio, disfunciones cerebrales evidentes, ni privaciones socioafectivas. Se podrán diferenciar estos tipos:*
- Trastornos específicos del lenguaje expresivos: Alteración en los componentes expresivos del lenguaje, manifestada en los elementos fonológicos, léxicos, sintácticos y/o morfológicos.
- Trastornos específicos del lenguaje mixtos: Combinación de alteraciones en el ámbito expresivo y receptivo.

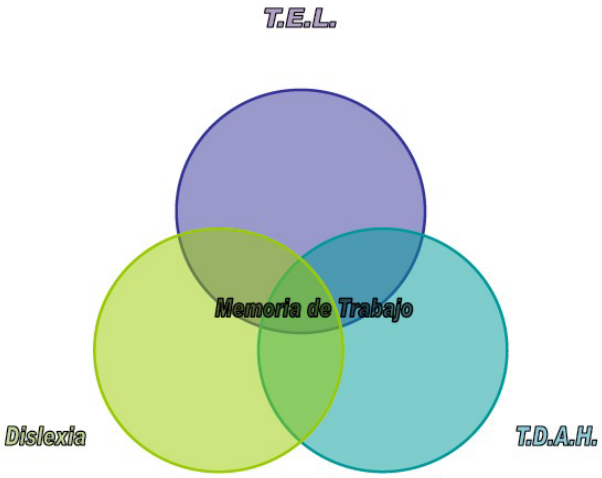
Con respecto al **diagnóstico** y evaluación, el Comité de Expertos (2015) ha elaborado un Documentos en el propone las siguientes consideraciones:

- Se puede ***confirmar el diagnóstico a los 5 años**, aunque a los **4 años ya se podría hablar de posible TEL,*** pues hay indicadores muy claros.

- Para excluir en la medida de lo posible caso de inteligencia límite, *se propone marcar el CI no verbal mínimo en 75, y considerar* 2 subtipos que mantienen su vigencia: el ***déficit fonológico-sintáctico y el déficit sintácticosemántico.*** En estos 2 subtipos básicos, la comprensión del lenguaje puede estar afectada en mayor o menor grado.

Las dificultades fonológicas y las de tipo léxico-semántico serán las que hagan incluir a un alumno o alumna en uno u otro tipo general.

- Se recomienda que para el diagnóstico del TEL las puntuaciones en, al menos, una de las escalas centrales del CELF-4 esté, como mínimo, en *1,5 DT por debajo de la media.* Si se opta por test específicos de las distintas dimensiones, conviene seguir las directrices sobre los puntos de corte que figuren en los manuales y, en caso de que no aparezcan, optar inicialmente por -1,5 DT.



¿Y si el alumno o alumna presenta un retraso o trastorno del lenguaje en contextos bilingües?

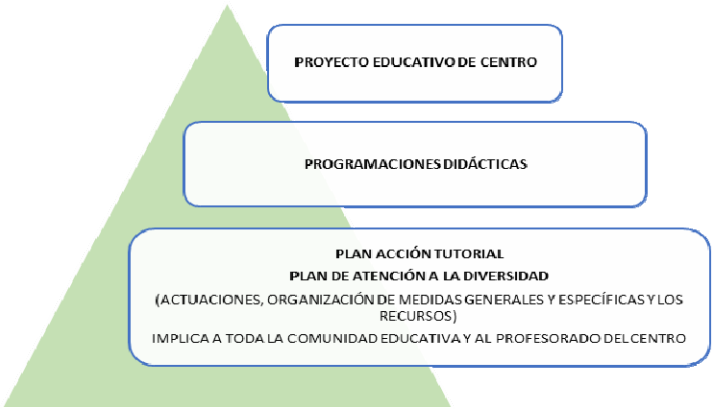
Los trabajos realizados que han comparado las habilidades cognitivas y lingüísticas de niños bilingües y niños monolingües con TEL, han encontrado resultados equivalentes en ambos grupos en lo que refiere al tipo de errores (Jacobson y Schwartz, 2005), a las dificultades en algunas tareas de procesamiento no específicamente lingüístico (Ebert et al., 2014) y en competencia morfosintáctica (Paradis, 2007).

Otro estudio que compara a niños bilingües TEL con niños bilingües normotípicos ha encontrado que en las variables observadas: procesamiento fonológico, atencional y del lenguaje, los niños bilingües TEL presentan limitaciones de procesamiento que se relacionan con dificultades de escritura (Aguilar-Mediavilla, Buil-Legaz, Pérez-Castelló, Rigo-Carratalà y Adrover-Roig, 2014)

Dentro de la atención a la diversidad es fundamental que los/las docentes dispongan de herramientas para la detección (Véase Anexo I. Formulario de detección del alumnado con retraso /TEL), además de aplicar las medidas precisas de forma temprana (véase el Formulario II con las medidas generales de atención a la diversidad).

El eje central de la acción educativa será el principio de atención a la diversidad y se deberá recoger en el *Proyecto educativo* y curricular del centro educativo, *Plan de Acción Tutorial* y *Plan de Atención a la Diversidad*, y en las programaciones didácticas todas las medidas generales y específicas de atención a la diversidad.

En este sentido, es importante establecer una base en el centro con tiempos comunes para la coordinación del profesorado, los agrupamientos flexibles del alumnado, la utilización eficaz y creativa de los recursos disponibles y un estilo dinámico activo y participativo de dirección que introduzca mejoras continuas en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Araque & Barrio, 2010). (véanse: *Instrucciones 12 y 13 /2019, de 27 de junio de 2019, de la dirección general de ordenación y evaluación educativa, por la que se establecen aspectos de organización y funcionamiento para los centros que imparten educación primaria y secundaria para el curso 2019/2020*).



El proceso de evaluar las habilidades de lenguaje en los niños bilingües es complejo porque es necesario tomar en cuenta ambos idiomas y distinguir entre la variabilidad normal y la presencia de un trastorno verdadero (Kohnert, 2010). Algunos niños y niñas bilingües, según cuales sean las dificultades, a veces recibe un diagnostico incorrecto – se identifica un trastorno de lenguaje cuando no hay, o se pierde un trastorno verdadero por la falta de conocimiento sobre el desarrollo típico en niños bilingües.
Si hace una evaluación solo en el idioma mayoritario, no es posible distinguir entre un niño que todavía está en el proceso de adquirir este idioma y un niño que tiene un trastorno de lenguaje. Por eso, es necesario obtener información sobre sus habilidades en el lenguaje familiar también (información aportada por padre, madres, compañeros del centro de su misma nacionalidad, etc.). Si hay un trastorno de lenguaje, va a aparecer en ambos idiomas.

Diversos estudios han confirmado que:

- **A nivel familiar**, los niños con un trastorno de lenguaje pueden aprender dos idiomas, y la experiencia bilingüe no aumenta su trastorno (Kay-Raining Bird, Genesee, & Verhoeven, 2016). Si en su familia se habla un idioma diferente al del centro educativo, a veces ésta recibe el consejo de usar solo un idioma, pero estos consejos no están basados en la evidencia científica. La familia puede hablar con el chico-a en el idioma más cómodo para ellos, aun cuando el niño o niña usa otro idioma en la escuela. La comunicación con familiares es importante para el desarrollo socioemocional. Como hemos apuntado anteriormente, cada situación habría que valorarla.

  En EEUU el consejo tiende a ser que el niño o niña sólo se le hable en inglés, que es el idioma de la escuela y del mundo del trabajo, dejando de lado el idioma del hogar que es el idioma de origen. La solución puede agravar el problema en lugar de mejorarlo, pues el idioma del hogar ofrece confianza y seguridad al alumnado, pues es el idioma que suele conocer más.

- **A nivel educativo**, se ha encontrado en uno de los pocos estudios realizados, en Montreal, de niños anglófonos diagnosticados de alteración de lenguaje, que acudían a un modelo de inmersión en francés y tras evaluaciones anuales durante tres años, que sus capacidades cognitivas y de lengua materna eran comparables a las de otros de las mismas características escolarizados en un modelo monolingüe; además, sus competencias productivas eran más bajas que las de sus compañeros sin trastornos, del mismo modelo, lo que es normal habida cuenta que también tenían dificultades a ese nivel de adquisición en la L1. Por tanto, habría que responder a esta pregunta **valorando la gravedad del trastorno y las posibilidades del alumnado para emprender el aprendizaje**.

Habitualmente, si hay dificultades en la adquisición de la primera lengua en el aprendizaje de una segunda también las habrá, pero la no enseñanza-aprendizaje de una L2 no beneficia el mayor desarrollo de la L1. Es posible que en muchos casos se dé un desarrollo moderado en ambas lenguas, cuando el niño/a se escolarice en un modelo bilingüe, y que este desarrollo se logre con apoyos sistemáticos y adaptaciones sucesivas, pero la escolarización en un modelo monolingüe no garantiza que el desarrollo de la lengua materna sin dificultades. En el primer caso la persona habrá logrado un nivel no óptimo, pero podrá desenvolverse en dos culturas diferentes y en el segundo caso además de no alcanzar un nivel óptimo su competencia sólo le permitirá interactuar en una cultura.

Se puede afirmar, con los conocimientos actuales, que los programas de inmersión aplicados a niños en situación bilingüe aditiva constituyen un medio eficaz para desarrollar capacidades en una segunda lengua, sin ningún efecto negativo para la adquisición de la primera, y que esta conclusión se aplica tanto a los niños-as con desarrollo normotípico como aquellos-as con retraso o trastorno lingüístico cuyo problema no sea de carácter severo.

- **Cuando existen dificultades en la adquisición de una primera lengua en ambiente familiar bilingüe**, por ende, también las habrá en la segunda, por lo que evitar el aprendizaje de esa segunda no va a influir en la adquisición de la primera (también tendrá dificultades). Así, en el caso de los niños bilingües en el ámbito familiar, en los que además hay un trastorno del

lenguaje, se recomienda afianzar el conocimiento de la lengua principal y/o predominante, empleando ambas lenguas (estructurará su pensamiento y lenguaje mezclando ambos idiomas).

A nivel escolar, la respuesta a esta cuestión debe estimarse evaluando su contexto comunicativo y el bagaje comunicativo del alumno o alumna. Cuando el desarrollo del lenguaje se demora, y en las situaciones en las que nos encontramos ante un trastorno del lenguaje significativo o muy acentuado (p. e: el alumnado con habla incomprensible y que ha desarrollado aún la estructuración gramatical), es mejor usar al máximo un solo idioma. Esto no quiere decir que la posibilidad de que el niño-a sea bilingüe se haya perdido para siempre, pues una vez que el lenguaje se ha desplegado, puede introducirse un segundo idioma siempre y cuando se relacione con su contexto de interacción. El monolingüismo temporal puede verse como una solución parcial en un conjunto de cambios destinados a enfrentar el problema de lenguaje del alumno/a, ya que también es posible el aprendizaje tardío de una lengua extranjera. No obstante, no hay una mejor opción para todos los casos y, debe considerarse el nivel de gravedad junto con las posibilidades del alumnado para el aprendizaje, de acuerdo con el informe de evaluación psicopedagógica por su carácter multidisciplinar, global y contextualizado a nivel educativo.

Asimismo, si el alumno o alumna con NEAE (necesidades específicas de apoyo educativo) por retraso del lenguaje o TEL en edades superiores a los 6 años sigue un programa bilingüe deben contemplarse adaptaciones generales (p.e: programaciones didácticas), y específicas de acuerdo con lo que se estime en el informe de evaluación (IEP).

II) ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN EL APRENDIZAJE DE UNA SEGUNDA LENGUA

¿Qué indicadores son relevantes para la detección en el aula del alumnado con Retraso del Lenguaje / Trastorno Específico del Lenguaje- TEL?

Hasta el momento hay dos líneas en la investigación del TEL (la modular y la conexionista). La primera considera que el TEL es un déficit en la representación lingüística, principalmente en el área gramatical, la segunda estima que los problemas no se deben al dominio verbal si no a problemas de procesamiento que está deteriorado, y que estas dificultades se volverán más manifiestas cuando los desempeños sean más complejos.

Presenta un pronóstico positivo para este alumnado (Acosta, V. y Moreno, A., 2003) la presencia temprana de declarativas (para compartir atención, para expresar estados mentales internos y compartirlos, para entregar información sin petición previa, así como los intentos directos de conseguir la atención del adulto; por ejemplo, enseñar o señalar objetos para conseguir que el adulto haga algo, aunque sea de forma limitada y ocasional).

La investigación con los niños monolingües de habla hispana, así como españoles con TEL, que viven en un ambiente de habla inglés ha demostrado que tienden a omitir morfemas, artículos, los pronombre clíticos *(pronombre lo, le, la, les…co un referente nominal)*, preposiciones, y que presentan dificultades en los verbos (Bedore, Leonard, Morgan et al. 2013). La dificultad para la recuperación de léxico se presenta indistintamente del idioma para el aprendizaje de léxico. (ver http://www.mansioningles.com/Vocabulario.htm).

Las dificultades varían según la lengua que se habla; en las lenguas romances es común encontrar coincidencias como la fragilidad de los artículos, clíticos y preposiciones, y morfología. Un hecho interesante es que a pesar de que estos elementos son frágiles, no todos los individuos presentan el mismo perfil de dificultad, ni la misma intensidad en los síntomas. En algunos casos, los niños tienen particular dificultad con artículos, mientras que otros la tienen con clíticos o preposiciones, o en la morfología (tiempo, número, persona, aspecto, etc en los verbos y género y número en los nombres).

Con respecto al uso de *artículos,* en algunos estudios en los que se emparejó por edad cronológica, se ha demostrado que los niños con TEL omiten más artículos que sus iguales en edad (Anderson y Souto, 2005), con dificultades tanto para la comprensión como la producción con relación a los artículos definidos (Auza, 2009; Bedore y Leonard, 2005; Bosch y Serra, 1997; Restrepo y Gutiérrez-Clellen, 2001; Restrepo y Kruth, 2000), como de los indefinidos (Anderson y Souto, Bedore y Leonard, 2001).

Véase enlace para aprendizaje visual de artículos
http://www.mansioningles.com/Gram01.htm

En cuanto a las preposiciones hay que señalar que suelen ser problemáticas para los niños con TEL. Éstas son una categoría multifacética, ya que su comportamiento relacional las asemeja a los verbos (p. e "vengo de casa"), pero al mismo tiempo aportan un significado léxico "(vaso de cristal"), igual que lo hacen las categorías nominales. Restrepo y Kruth (2000) compararon dos niñas bilingües de 7 años de edad, quienes hablaban el español como lengua materna y el inglés como segunda lengua, y pudieron comprobar en su investigación que sus errores no se parecen a los niños de su misma edad, pero sí a los que tienen su mismo nivel del lenguaje (quienes por lo general son más pequeños).

La población con TEL, no sólo tienen dificultades para procesar información y emplear la memoria de trabajo (Bates, 2004; Gathercole y Baddeley, 1990; Gillam et al., 2009; Joanisse y Seidenberg, 1998; Leonard, 2000; Leonard et al., 2007), sino también para abstraer los rasgos y propiedades semánticas de los conceptos, junto con los esquemas preposicionales relacionados con lo gramatical (como p.e. mirarse en - un espejo); subirse-en la silla; vaso -de agua), (Lahey y Edwards, 1999; McGregor y Appel, 2002; Weerdenburg et al., 2006; Windsor y Konhert, 2004).

Con respecto a los *clíticos (pronombres con uso a un referente nominal anterior)*, los niños hispanohablantes con TL cometen más errores, como sustituciones y omisiones, al usar clíticos que los niños con desarrollo típico del lenguaje (DT) (Bedore y Leonard, 2005; Bosch y Serra, 1997; Jacobson y Schwartz, 2002; Morgan, Restrepo y Auza, 2009; Ramos, 2000; Restrepo y Gutiérrez-Clellen, 2001).

- La narración: tanto omisiones como sustituciones con clíticos, artículos y preposiciones se hacen evidentes con tareas de alta demanda, como sucede con la narración. Cuando los niños con TL cuentan una historia se manifiesta su dificultad para emplear estructuras de mayor complejidad y mayor longitud (Botting, 2002), como consecuencia de una capacidad limitada de procesamiento. Y en el caso del recuento de una historia, se pone en evidencia lo que el niño es capaz de producir al recuperar la información que acaba de escuchar de su interlocutor. En ambos casos, contar o recontar una historia son metodologías útiles para generar una muestra de lenguaje y, a la vez, poner en evidencia los errores gramaticales más vulnerables de cada lengua. Esto sucede porque contar o recontar una historia implica una demanda alta en la que se relacionan eventos y se realizan secuencias coherentes y cohesivas. También se requiere el uso adecuado de la gramática, el contenido, la complejidad formal y los recursos discursivos, además de que también se involucra la memoria de trabajo y el procesamiento de la información, dos acciones cognitivas afectadas en los niños con TL (Bates, 2004; Gathercole y Baddeley, 1990; Gillam, Montgomery y Gillam, 2009; Joanisse y Seidenberg, 1998; Leonard, 2000). Además, esta tarea refleja las dificultades en el uso de preposiciones y clíticos con alumnado con TEL se revelaron al momento de recontar una historia (Sanz-Torrent et al. , 2007; Restrepo y Kruth, 2000; Sanz-Torrent et al., 2007; Soriano y Contreras, 2012).).

Por estas razones, al contar una historia es común encontrar estructuras agramaticales, no sólo en los niños con TL, sino en los niños con Desarrollo Típico del lenguaje. No obstante, la cantidad de errores que se generan en diversas categorías gramaticales diferencia a ambos grupos de niños.

Al sumar estos errores (clíticos, artículos, argumentos sintácticos y concordancias verbales) se encuentra pues, el porcentaje total de agramaticalidad, que se deriva de las dificultades para narrar una historia y que ha sido un indicador fundamental para ayudar a diferenciar a un niño con TEL del que no lo tiene (Fey, Catts, Proctor-Williams, Tomblin y Zhang, 2004; Paul y Smith, 1993; Restrepo, 1998; Scott y Windsor, 2000).

¿Qué actuaciones educativas habría que desarrollar en el alumnado con retraso y con el trastorno del lenguaje?

El equipo docente debe determinar si el alumno o alumna presenta indicadores de retraso o de trastorno. Para ello, recibirá el asesoramiento del equipo de orientación del centro. Cuando se detecten indicadores de una NEAE por dificultades de lenguaje se pondrá un funcionamiento un plan de refuerzo (Instrucciones del 8 de marzo de 2017). Se deben desarrollar las siguientes actuaciones:

a) Potenciar la coordinación del equipo docente y la participación equipo de orientación del centro.

Las *actuaciones del profesorado deben entenderse dentro de un marco de coordinación, y coherencia para establecer metodologías prácticas,* dado que con este alumnado interviene todo el equipo docente. Para ello, es necesario que el equipo de orientación del centro asesore a los órganos de coordinación docente para que las programaciones didácticas sean lo suficientemente flexibles, de modo que adapten a las necesidades del alumno o alumna.

Son diversas las tareas que se pueden desarrollar:

(I) La identificación del alumnado con retraso trastorno específico del lenguaje. Indicadores que presenta el alumno o alumna una vez detectado persistan y no remitan con medidas generales en un periodo de 3 meses, se deberá aplicar el procedimiento reflejado en las Instrucciones del 8 de marzo de 2017. En el caso de que se empeoren las circunstancias y la familia presente informes externos se procederá a realizar el informe de evaluación psicopedagógica (IEP). (Veánse los recursos adjuntos a esta Guía)

(II) La evaluación o valoración de las dificultades específicas del alumnado y el contexto educativo. Cualquier evaluación (en la escuela, o a nivel clínico) para alumnado bilingüe con dificultades de lenguaje bilingüe debe tomar en cuenta los dos idiomas, para evaluar su contexto lingüístico y comunicativo.

III) La atención necesaria (de acuerdo con el informe de valoración IEP) para desarrollar las áreas que necesita.

(IV) La provisión de recursos educativos y de lenguaje o habla para la intervención prevención de dificultades de leguaje

(V) El asesoramiento a familias, alumnado y profesorado con relación a los retrasos y a los trastornos del lenguaje.

b) Potenciar las medidas generales, como base de las específicas, y reflejar en documentos del centro dichas actuaciones.

En un aula ordinaria nos vamos a encontrar diversidad de alumnado, diferentes niveles y necesidades; por lo tanto, debemos adaptar los materiales a cada situación. Con la intervención de las familias, la escuela y los demás agentes educativos, debemos desarrollar la potencialidad de los estudiantes tanto como sea posible, superando dificultades.

El Proyecto Educativo de Centro (PEC) es el documento en el que se recoge los aspectos que el centro educativo va a desarrollar para mejorar la calidad y equidad de las lenguas potenciando el desarrollo de la competencia lingüística de cada estudiante, y en el mismo se debe prestar atención tanto a la diversidad de capacidades como a la diversidad lingüística y cultural presentes en el centro educativo y en el aula. En los centros escolares no existe homogeneidad en los estudiantes, ya que cada uno tiene un estilo y ritmo de aprendizaje diferente, estilos cognitivos y experiencias de aprendizaje diferentes y disimilitudes en las destrezas, capacidades, intereses y motivaciones.

Para dar una respuesta educativa, en general, a todo el alumnado del centro, el centro dispone un Plan de Atención a la Diversidad, donde pueden concretarse las correspondientes medidas generales para el aula ordinaria con alumnado con trastornos de lenguaje:

- Flexibilidad organizativa de espacios y tiempos:
    - Agrupaciones flexibles, desdobles…
    - Conceder más tiempo para tareas y exámenes
- Metodología de aprendizaje interactivo y cooperativo.
- Recursos facilitadores: uso de herramientas audiovisuales. Potenciar la enseñanza visual y por imágenes (recortes, dibujos, imágenes de noticias de periódico..etc.).
- Apoyos ordinarios, teniendo en cuenta a aquellos cursos en los que exista más necesidad de atención y las posibilidades del centro. Dichos apoyos se intentarán realizar de la forma más normalizada posible (en el aula).

El desarrollo en el aula de medidas generales de atención a la diversidad facilita la adquisición de destrezas para la comunicación, las cuales están al centro de la experiencia educativa y sustentan todas las medidas específicas de atención a la diversidad del alumnado con NEAE; además, si este alumnado requiere atención específica (p.e: un programa específico) debido a dificultades de habla o lenguaje, siempre puede trabajarse la competencia lingüística (léxico y estructuras gramaticales) utilizando el lenguaje del tema tratado en el aula (del lenguaje desarrollado en su zona de desarrollo próximo). Las medidas generales apoyan el desarrollo de conceptos, vocabulario, comprensión y uso del lenguaje que se va complejizando durante los años que los niños-as están en la escuela, así como los aprendizajes de lectura y escritura (ver Anexo II. Formulario de medidas generales).

En este sentido, la labor del profesorado es vital con el alumnado que presenta RL y TEL, pues deben ser objeto de atención constante aprovechando todas las circunstancias contextuales (sistemáticas y ocasionales): aprender los nombres correctos de los objetos, las estructuras gramaticales del idioma correctas, la pronunciación correcta, y la adquisición de fluidez y claridad en la expresión de sus observaciones, ideas y sentimientos.

Para el logro de esta madurez lingüística se podrán tomar como base los trabajos apoyados en:

- El formato visual (láminas e imágenes con material real y pictórico) para el aprendizaje de vocabulario, categorías semánticas, y estructuras gramaticales.
- Videos y DVDs. Existen programas infantiles en muchos idiomas. Estos programas con frecuencia enseñan a los niños los números, las letras, los colores y el vocabulario básico.
- Los recursos tecnológicos: El uso de sistemas de comunicación electrónicos permite que el alumnado con retraso o trastornos aumenten su participación en la discusión del pensamiento.
- La comunicación funcional: Noticias, conversaciones dirigidas, y todos los momentos de intercambio comunicativo:
- Géneros literarios (descriptivo, expositivo, narrativo, argumentativo).
- Dramatizaciones.
- Poesía y el aprendizaje: la poesía contiene musicalidad, ritmo, rimas y otros elementos que hacen de ella un instrumento atractivo para el aprendizaje de una lengua extranjera o una segunda lengua. Además, dada su estructura nos ayudan a asimilar la entonación, el ritmo y/o la musicalidad del idioma que hablamos o estudiamos.

Además de estas medidas facilitadoras para emplear en el aula ordinaria, en aquellos casos en los que el **alumnado tenga necesidades específicas de apoyo educativo** se planificarán las medidas específicas de acuerdo con lo reflejado en el informe de evaluación psicopedagógico (IEP), pero siempre siendo la base de las mismas las medidas ordinarias.

Dentro de las ***Instrucciones de 15 de mayo de 2019 de la Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa, sobre la organización y funcionamiento de la enseñanza bilingüe para el curso 2019/20***, se contempla en la instrucción sexta que *"La enseñanza bilingüe es un programa dirigido a todo el alumnado, y por tanto debe contemplar la atención a aquellos alumnos y alumnas que presentan necesidades específicas de apoyo educativo, haciendo uso para ello, al igual que en la enseñanza ordinaria, de adaptaciones significativas o no significativas y proponiendo alternativas metodológicas y de evaluación acordes con las necesidades de dicho alumnado".*

c) Reflejar las actuaciones en las programaciones didácticas del aula, y en los programas de refuerzo). *(Ver todas las medidas contempladas en el **Anexo I**)*

Considerando las instrucciones ya citadas sobre bilingüismo (del 15 de mayo de 2019) junto con las de atención a la diversidad (Instrucciones de *8 de marzo de 2017, de la Dirección general de Participación y Equidad*) hay que indicar que se pueden llevar a cabo medidas generales y específicas (éstas últimas de acuerdo con el Informe de evaluación psicopedagógica-IEP del alumno-a), proponiendo alternativas metodológicas y de evaluación de acuerdo con las necesidades del alumnado.

Las medidas generales se irán adaptando según el curso evolutivo del alumnado con TEL, puesto que el TEL es un trastorno muy heterogéneo que evoluciona con el tiempo, por lo que no es posible definir unas pautas de actuación únicas que sean válidas para todos los afectados y en todos los momentos de su desarrollo *(véase Anexo I con los indicadores de detección y Anexo II con las medidas)*. Por ello, estas actuaciones deben reflejarse en el transcurso de la práctica educativa (programaciones didácticas y refuerzos), lo que se justifica porque las materias van a tener cada vez más carga verbal, y por ello, la adquisición de los aprendizajes se les puede hacer cada vez más compleja

El RL y el TEL son factores de riesgo para los problemas de aprendizaje, ya que tener dificultad con las habilidades básicas del lenguaje afecta el desempeño en el aula. Esto significa que los niños con trastorno específico del lenguaje tienen una mayor probabilidad de que se les diagnostique un problema de aprendizaje que los niños que no tienen este trastorno.

Estos niños-as pueden tener dificultad para traducir las letras en sonidos que pueden leer. Sus habilidades de escritura pueden verse debilitadas por errores gramaticales, un vocabulario limitado y problemas de comprensión y de organización de pensamientos en oraciones coherentes. Las dificultades con la **comprensión del lenguaje** pueden representar un reto para resolver problemas de matemáticas (expresados en palabras). Además, el alumnado con TEL puede mostrar indicios de dislexia. Cuando llegan a la edad adulta, las personas con este trastorno tienen una probabilidad seis veces mayor de que se les diagnostiquen discapacidades de lectura y ortografía y cuatro veces mayor de que se les diagnostiquen discapacidades matemáticas que aquellas que no tienen trastorno específico del lenguaje.

Referencias bibliográficas:

Acosta Rodríguez, V., Ramírez Santana, G.M., & Hernández Expósito, S. (2015). Funciones ejecutivas y lenguaje en subtipos de niños con trastorno específico del lenguaje. Neurología.

Acosta,V., Moreno, A. y Axpe, A. (2013). Análisis de las Dificultades en el discurso narrativo en alumnado con Trastorno Específico del Lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología, 33(4), 165-171.*

Aguado, G., Coloma, C. J. Martínez, A. B., Mendoza, E., Serra, M. (2015). Documento de análisis elaborado por el comité de expertos en TEL sobre el diagnóstico del trastorno. Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología, 35 (4), 147-149.

American Psychiatric Association (2012): DSM-V Development [consultado 24 Feb 2012]

Bosch, 2005 L. Bosch. Evaluación fonológica del habla infantil. Masson, (2005).

Arnau, J. Comet, C. Serra J.M. y Villa, I. (1992). *La educación bilingüe*. Cuadernos de Educación, Horsori.

Arnau, J. (1994) Perspectivas del Aprendiz de la educación trilingüe. Procesos de adquisición, en II Jornadas Internacionales de Educación Plurilingüe. Fundación Gaztelueta.

Coloma, C. J. (2013). Sintaxis compleja y discurso narrativo en escolares con trastorno específico del lenguaje (TEL). Tesis doctoral. Granada: Editorial universidad de Granada.

Contreras M. C. (2004). Tesis doctoral. Granada: Editorial universidad de Granada.

Contreras, M. C. y Soriano, M. (2004). El valor de la narrativa en la caracterización de alumnos con dificultades de lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología, 24*(3)*,* 119-125.

Comisión Europea (2010) Conocimiento de idiomas en la UE Recuperado el 19 de octubre de 2010 http:// ec.europa.eu/ education/languages/languages-ofeurope/doc4001_es.htm

Cummins, J. (1989). "A theoretical framework for bilingual special education" Exceptional Children, 56 (2), 111-119.

Grosjean, F. (2010). Bilingual: Life and reality. USA, Harvard University Press.

Hagège, C. 1996. "L'enfant aux deux langues". Paris: Odile Jacob. Horwitz, E. K. 2005. "Bilingual education: Conceptions and misconceptions" en GRETA, a journal for teachers of English, 13, 23-27.

Jan. C. (2011) Periódico el País: "Criando niños bilingües".

Jiménez-Martínez, y Mateo, J. M. (2011). *Implementación de la educación bilingüe en el sistema educativo español: hacia una educación de calidad europea*. Revista de Psicología y Educación, 6, 153-172.

Lorenzo, F.; Trujillo, F.; Vez, J. M. 2011: "Educación Bilingüe. Integración de Contenidos y Segundas Lenguas". Madrid: Ed. Síntesis.

Madrid, D., 2005. "Desarrollo del bilingüismo y plurilingüismo en Andalucía", ponencia presentada en la 12ª Conferencia Internacional sobre la Enseñanza de Lenguas, Granada.

Marsh, D. (2002): "CLIL/EMILE – The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential". Bruxelles: The European Union.

Nieva, S., Rodríguez, L., y Roussel, S. (2017). Intervención en el lenguaje con niños bilingües y sus familias: Una revisión. *Revista Chilena de Fonoaudiología, 16*.

Pérez Pérez, E. (2013). Diagnóstico e intervención en las dificultades evolutivas del lenguaje oral. Barcelona: Lebón

Sierra, J. (1993) "Murgiltzeko programak: metodologia eta praktika" Isilik, 17-19, 15-23.

Soriano-Ferrer, M. (20069). **Dificultades en el aprendizaje. Granada:** Grupo Editorial Universitario.

Soriano-Ferrer, M., y Contreras-González, M. (2012). Narraciones escritas en niños con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL). *Universitas Psychologica*, *11*(4), 1341–1351.

Sierra, J. (1994) "Metodología y práctica en programas de inmersión" CL&E, 22, 85-95

Tokuhama-Espinosa, T. (2003). The Multiulingual Mind. Wesport, CT. Praeger.

Weinreich, U. (1953). Languages in contact, findings and problems. New York: Linguistic Circle of New York.

RECURSOS
DEL
CUADERNO DE ORIENTACIÓN

ANEXO I
FORMULARIO DE DETECCIÓN DEL ALUMNADO CON RETRASO /TEL

A nivel fonológico:

□ Escribe como pronuncia (en lenguas poco transparentes como el inglés). P.e.: "orange" "oranch")
□ Omite o añade letras, sílabas o palabras (omisiones y adiciones).
□ Cambia el orden de las letras-sílabas dentro de las palabras (inversión).
□ Confunde letras simétricas "en espejo" (rotaciones).
□ Cambia letras por otras (sustituciones).
□ Une y separa palabras de forma inadecuada (contaminaciones y fragmentaciones)
□ Se inventa palabras al leer (lexicalizaciones).
□ Si tiene alterada la ruta fonológica en la lectura se presentará: lectura lenta con vacilaciones, rectificaciones, silabeos y pérdida de línea.
□ Le costará esfuerzo en asimilar las reglas ortográficas aprendidas en clase.

A nivel sintáctico:

□ Dificultad con las rimas, para aprender canciones, seguir ritmos, etc.
□ Dificultad para comprender explicaciones orales (en especial las frases que contienen pronombres clíticos y referentes).
□ Dificultades para seguir las instrucciones y las rutinas del aula, así como las instrucciones complejas en grupo.
□ Dificultad para la conjugación verbal.
□ Errores morfológicos en género y número
□ Presenta conjuntamente dificultades motrices.
□ A nivel expresivo, sintaxis sencilla, roturas de lenguaje, etc.
□ Dificultades para el discurso conversacional, con la consiguiente repercusión en unas relaciones sociales cada vez más basadas en el lenguaje.
□ Dificultades en las marcas de los verbos (tiempo, aspecto, número, persona, etc.)
□ Dificultades en el empleo de las preposiciones (omisiones, sustituciones, etc.).
□ Dificultades en el uso de artículos (omisiones, sustituciones, etc.).
□ Dificultades en el empleo de referentes (le, la , los ..etc, con antecedente nominal).
□ Abuso de circunloquios o rodeos al evocar una palabra.
□ Dificultad para la comprensión inferencial del lenguaje, dobles sentidos, las metáforas, etc.
□ Escasa comprensión lectora textos (especialmente cuando no van acompañados de imágenes y contienen palabras abstractas y de uso referencial).
□ En la redacción de textos escritos escasas habilidades narrativas para la redacción.

A nivel semántico:

□ Nivel bajo de vocabulario con respecto a sus iguales en edad.
□ Dificultades para el aprendizaje de nuevos conceptos y campos semánticos
□ Dificultad para recuperar palabras conocidas. da rodeos y circunloquios.
□ Dificultad para aprender términos polisémicos y sinónimos

A nivel del discurso:

□ Su discurso se caracteriza por emplear estructuras simples.
□ Falta de cohesión y coherencia en sus discursos.
□ Relatan los episodios de forma incompleta.
□ Empleo de gestos para sustituir el término.
□ Un discurso entrecortado por la falta de recuperación del léxico.
□ Sus narraciones se presentan sin referentes claros de quienes realizan las acciones. Ausencia o error en el empleo de marcadores referenciales como pronombres.
□ Sus relatos orales aparecen con rupturas de fluidez, con un mayor número de pausas en las oraciones y entre las oraciones
□ Dificultades relacionadas con su vida afectiva y autoestima.
□ Pueden presentar problemas emocionales relacionados con ansiedad, trastornos del sueño y problemas de alimentación.
□ Dificultad para participar en juegos colectivos reglados.

A nivel pragmático:

□ Predominio de gestos y conductas no verbales para mantener la interacción y para compensar sus dificultades expresivas, cuando no pueden recuperar una palabra.
□ Escasas habilidades para iniciar y mantener conversaciones (aunque sí presentan intención comunicativa), así como interacciones a través del lenguaje.
□ Usan el lenguaje para funciones pragmáticas muy básicas como pedir "toma esto" o mostrar algo "coge eso".
□ Dificultad para responder a preguntas literales e inferenciales.
□ Escasa competencias conversacionales y en conversaciones grupales.

A nivel socioemocional.

□ Escasas habilidades para la relación social derivados de sus dificultades de comprensión social y de sus bajas habilidades pragmáticas.
□ Escasas habilidades para comprender y participar en juegos regulados por el lenguaje, y en Juegos colectivos reglados, lo que reduce las posibilidades de interactuar con sus compañeros y compañeras.
□ Inicia interacciones comunicativas y presentan intenciones comunicativas, siempre menor media que sus iguales en edad cronológica.
□ Cambio emocional (a*lternancia de días y/o momentos buenos y malos, sin causa aparente*).
□ Malestar ante las tareas escolares, especialmente en aquellas que se apoyan en discurso complejo.

ANEXO II
FORMULARIO DE MEDIDAS GENERALES Y ESPECÍFICAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

1. MEDIDAS GENERALES DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Hay una relación de medidas que se pueden recoger en las programaciones didácticas del profesorado y que suponen adaptaciones didácticas basadas en la **metodología y en los recursos, fomentando la funcionalidad comunicativa y lingüística** (Acosta y Moreno, 2015.).

□ Emplear símbolos visuales que acompañen nuestros discursos conversacionales y narrativos.
□ Trabajar en comprensión y en expresión, incluyendo actividades de lectura de símbolos gráficos, dictado de dibujos, etc. Usar dibujos simples y esquemáticos.
□ Etiquetar y describir objetos, acontecimientos, contextos, personas y sucesos. Poner nombre a los acontecimientos.
□ enseñarle emocionando.

APOYO VISUAL EN LAS TAREAS:

□ Reforzar la mesa de trabajo con tarjetas visuales.
□ Utilizar calendarios con apoyos visuales de colores y fotografías significativas del alumnado con trastornos.
□ Acompañar nuevos conceptos con esquemas visuales, mapas conceptuales y murales interactivos y/o manipulativos.
□ Ubicar al alumno con TEL en un lugar donde mantenga contacto ocular continuo con el profesor y le permita contemplar toda el aula.
□ Juegos de sociabilidad (apuntar las normas del juego)

APOYO EN EL LENGUAJE:

□ Hablar despacio al alumnado y con frases sencillas. Facilitar la comunicación con prosodia y melodía.
□ Emplear las estructuras gramaticales empleadas en un área o materia a diversos contextos de interacción en otras áreas o materias.
□ Evitar las preguntas cerradas de sí o no en clase. Emplear preguntas con respuesta abierta.
□ Fragmentar las instrucciones. No muchas a la vez.
□ Evitar corregirle delante del grupo.
□ Repetir la frase del alumno-a pero de forma correcta, para que tome conciencia del error.
□ Poner en práctica en el aula habilidades conversacionales con tareas como “la noticia del día” que el alumnado explicará a sus compañeros.

¿Qué debemos considerar en las programaciones didácticas del aula, y en los programas de Refuerzo (metodología, organización de espacios/tiempo, adaptaciones didácticas..) ?

Las dificultades al trabajar de esta manera radican en que el alumno requiere una atención muy continuada, y teniendo en cuenta que se encuentra en el aula ordinaria, a veces resulta muy difícil seguir el proceso. La metodología y los recursos pueden ayudar en esta labor:

METODOLOGÍA:

Una metodología interactiva y participativa favorece los aprendizajes, ya que el alumno es protagonista constante de su aprendizaje y ha podido constatar su evolución y adecuar el ritmo de la misma. Por ello se deben incluir propuestas en este sentido.

Estrategias dirigidas a:

□ Aplicar una comunicación funcional y visual, con frases o párrafos acompañado de imágenes.

□ Uso de recursos ténicos: la tablet también pueden usarse de múltiples formas, siempre con formato visual, para trabajar con los elementos gramaticales y semánticos (efectivas al afrontar las dificultades lingüísticas: Washington & Genese, 2013) (puede facilitar la distinción de los tipos de palabras para que el alumnado acceda a la gramática).

□ Actividades para realizar a partir del libro de texto del alumnado, con apoyo de web (*véase* www.ceiploreto.es). (actividades prácticas adaptadas a todos los cursos de primaria de todas las editoriales).

□ Recursos materiales (la agenda, la carpeta portfolio, los esquemas conceptuales, etc.) (para a organizar mejor la gestión del tiempo de aprendizaje y facilitan la evaluación).

□ Emplear símbolos gráficos y visuales simples y esquemáticos (p.e: dictado de dibujos, secuencias temporales, etc.) que acompañen nuestros discursos conversacionales y narrativos ayuda a la comprensión y expresión de la realidad.

□ Estrategias para facilitar la comprensión y expresión verbal

- Lectura de poesías (fluidez lectora y la comprensión lectora).
- Comprensión de problemas con imágenes y pasos.
- **Espacios diversos** (Se pueden desarrollar de espacios diversos: como la biblioteca y aula de
- informática y aula de pequeño grupo).

□ **Coordinación** (entre Maestro-a de refuerzo y maestro-a- tutor-a), e **información** a la familia

□ Coordinación entre el profesorado de refuerzo y de profesorado de materias.

□ Adecuar la **programación didáctica** realizada a principio de curso a la evolución escolar del grupo de alumnos/as que recibe el refuerzo.

□ **Adaptaciones** en los **exámenes** *(adecuar según las características de nuestro alumno o alumna).*

□ Formato con menor desarrollo lingüístico)

- □ Fragmentar el texto en pequeñas partes e intercalar preguntas.
- □ Emplear test: completar esquemas, mapas, preguntas de verdadero y falso, respuesta múltiple, etc.
- □ Emplear frases y párrafos sencillos para completar con palabras.
- □ Actividades a relacionar con apoyo de imágenes (destacar las palabras del enunciado. p.e.: clasifica las flores)

□ Adaptar **el procedimiento de los exámenes:**

- □ Dar una a una las instrucciones.
- □ Conceder más tiempo para el examen.
- □ Presentar las preguntas del examen por escrito. Leerlas previamente.
- □ Realizar el examen comprobando que ha entendido las preguntas.
- □ Incluir actividades de cumplimentación de esquemas gráficos.
- □ Permitir la accesibilidad del material gráfico al alumno-a.
- □ Usar letra grande, y aumentar el interlineado.
- □ Destacar palabras del enunciado.
- □ Simplificar las instrucciones que se le dan por escrito.
- □ Permitir el uso de ordenador en caso necesario.
- □ Segmentar el examen en dos partes. Leer primer las preguntas y que realice la primera parte; emplear el mismo procedimiento en la segunda parte.
- □ Dejarle emplear la calculadora en los exámenes de matemáticas (si lo que evaluamos no es el cálculo).
- □ Dejar a la vista un esquema de una operación: multiplicación, división, ecuaciones, etc., pues las guías visuales ofrecen pistas en la resolución de operaciones matemáticas.
- □ Posibilitar que el examen pueda ser oral.
- □ Evitar más de un examen por día.
- □ Incluir tiempo adicional en las pruebas de evaluación escrita.
- □ No penalizar de los errores de ortografía (penalizar el escribir como se pronuncie)
- □ Evitar el color rojo para corregir.

Consideraciones en la evaluación:

Se considera necesario valorar el lenguaje del alumnado, para detectar las dificultades en este proceso para llevar a cabo un refuerzo con inmediatez, así como para determinar el progreso lingüístico y escolar del alumno -a.

□ Evaluación continua, contextual, sistemática e integral (Se debe evitar que la nota de un examen tenga todo el peso en la nota final).

□ Disponer de una base común para la evaluación (el profesorado, así como los maestros de audición y lenguaje y/o logopedas) que incluya la comprensión de las técnicas de evaluación y análisis (Acosta y Moreno, A. (1999).

□ Utilizar apoyo de recursos como la agenda, la carpeta portfolio, los esquemas conceptuales, etc., ayudan a organizar mejor la gestión del tiempo de aprendizaje, así como la evaluación.

□ Establecer acuerdos de cómo será la **evaluación** de los alumnos/as. Estos siempre serán evaluados desde los objetivos y competencias, contenidos establecidos y trabajados.

□ Seguimiento y evaluación de los alumnos/as que asisten a las actividades de **refuerzo** valorando la consecución por parte del alumno de los objetivos previstos.

□ **Evaluar el funcionamiento del propio** plan de refuerzo:

□ Valorar el grado de cumplimiento de las sesiones de refuerzo programadas (*observaciones).
□ Valorar pertinencia sobre la permanencia o no de cada alumno en el refuerzo para la siguiente evaluación en función de su evolución). (información del profesorado de refuerzo en las reuniones de equipo de orientación, y en las reuniones de ciclo, evaluaciones trimestrales, etc. sobre los avances o dificultades en el programa de refuerzo, así como propuestas de mejora.

□ A **nivel socioemocional**
□ **Adoptar una actitud positiva y constructiva** (expectativas).
□ Ayudar con el **modelado** de sus compañeros y compañeras.
□ Reforzar a los chicos y chicas en **autoestima**, ya que los mismos tardarán bastante más en aprender y que se cansará rápidamente.

APOYO A LA FAMILIA:

□ Asesorar a la familia en el empleo de estrategias y recursos, sobre lo que ha hecho en el centro educativo sobre su plan de refuerzo (usar agendas visuales mediante esquemas de dibujos, etc.).
□ Asesorar sobre las técnicas de estudio. P.e.: Acompañar el texto subrayado con un pequeño resumen con frases completas bien estructuradas, para afianzar en la memoria a corto plazo las estructuras gramaticales empleadas.
□ Disponer de un esquema conceptual por cada tema, y de las imágenes que se utilizarán.
□ Adaptar su agenda para que le sea más fácil de escribir.
□ Entregar con antelación a la familia los textos que vaya a leer en clase.
□ Apoyar el empleo de las estructuras gramaticales utilizadas en un área o materia a diversos contextos de interacción, en caso de que la familia hable ese idioma (de acuerdo con el nivel de dificultad al que pueda acceder el alumno o alumna).
□ Ofrecerle un resumen. Disponer de un texto estructurado, secuenciado y con frases sencillas favorece el almacenamiento en la memoria.
□ Asesorar en la interacción verbal y en la lectura de los textos más adecuado (en caso de haberse iniciado la lectura), teniendo en cuenta su nivel de comprensión oral.
□ Recomendar deportes y actividades extraescolares.

¿En el caso de que el niño o niña sea lento y haya comenzado a desarrollar su comunicación en los dos idiomas, cómo puede facilitar su aprendizaje?

□ **Suficiente exposición:** Para desarrollar sus habilidades en dos idiomas, los niños necesitan estar expuestos a cada idioma por suficiente tiempo. Es mejor que tengan oportunidades para escuchar y usar los dos idiomas cada día. Puede ser que los escuchen en la casa con sus padres y hermanos, o puede ser que escuchen un idioma en la casa y otro en la escuela.

2. MEDIDAS ESPECÍFICAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Las medidas específicas son todas aquellas recogidas en el IEP (informe de evaluación psicopedagógica).

La *atención diferente a la ordinaria* consiste en la aplicación de *medidas específicas* que *pueden o no implicar recursos y/o materiales específicos para su desarrollo*. (Véase **"Organización de la respuesta educativa"** del protocolo recogidas en las Instrucciones citadas).

El equipo docente, coordinado por el tutor o tutora del grupo clase, será el encargado de la atención educativa del alumnado con NEAE y de la aplicación de las medidas educativas generales y específicas que conformen la respuesta educativa ajustada a sus necesidades, de acuerdo con lo recogido en el informe de valoración psicopedagógica.

La propuesta de adopción de medidas específicas de carácter educativo vendrá encaminada por las conclusiones obtenidas tras la realización de la evaluación psicopedagógica y será recogida en el informe de evaluación psicopedagógica. Entre estas medidas se contemplan:

A) Las *Adaptaciones Curriculares no Significativas (ACNS).*

* Las adaptaciones reflejadas en el Anexo I se podrían aplicar en las ACNS.
Las Adaptaciones Curriculares No Significativas (ACNS) es una medida que no implica un recurso específico.

Las dificultades de aprendizaje por RL se contemplan dentro de la categoría de dificultades de aprendizaje (DIA) y la atención educativa diferente a la ordinaria del alumnado consistirá en la aplicación de las Adaptación Curricular no significativa (ACNS) con la programación didáctica correspondiente.

- En las ACNS se pueden considerar aquellas medidas específicas de carácter educativo y las diferentes propuestas de modificaciones o ampliaciones en el acceso y/o en los elementos curriculares, con objeto de responder a las NEAE que presenta un alumno o alumna.

- Estas adaptaciones requerirán que el informe de evaluación psicopedagógica del alumno o alumna recoja la propuesta de aplicación de esta medida.

- Estas adaptaciones no afectarán a la consecución de los criterios de evaluación de la propuesta pedagógica o programación didáctica correspondiente del ámbito/asignatura/módulo objeto de adaptación.

- Las decisiones sobre promoción y titulación del alumnado con ACNS tendrán como referente los criterios de promoción y de titulación establecidos en el Proyecto Educativo del centro.
- Estas adaptaciones van dirigidas al alumno o alumna con NEAE que presenta un desfase en relación con la programación, del ámbito/asignatura/módulo objeto de adaptación, del grupo en que se encuentra escolarizado.

- La elaboración de las ACNS será coordinada por el tutor o tutora que será el responsable de cumplimentar todos los apartados del documento, salvo el apartado de propuesta curricular, que será cumplimentado por el profesorado del ámbito/asignatura/módulo que se vaya a adaptar.

- La aplicación y seguimiento de las ACNS será llevada a cabo por el profesorado de los ámbitos/asignaturas/módulos adaptados con el asesoramiento del equipo de orientación de centro o departamento de orientación.

- Las enseñanzas en las que se pueden proponer y desarrollar estas adaptaciones son: 2º ciclo EI/ EP/ ESO/ FPB. Se propondrán con carácter general para un curso académico.

- Al finalizar el curso, las personas responsables de la elaboración y desarrollo de la misma deberán, en función de los resultados de la evaluación del alumno o alumna al que se refiere, tomar las decisiones oportunas.

- La elaboración de las ACNS será coordinada por el tutor o tutora que será el responsable de cumplimentar todos los apartados del documento, salvo el apartado de propuesta curricular, que será cumplimentado por el profesorado del ámbito/área/materia/módulo que se vaya a adaptar.

La aplicación y seguimiento de las ACNS será llevada a cabo por el profesorado de: ámbito/área/materia/módulo con el asesoramiento del equipo de orientación de centro o departamento de orientación. Esta adaptación no afectará a la consecución de los criterios de evaluación de la Propuesta Pedagógica.

Las adaptaciones didácticas y metodológicas que se presentan en esta guía se pueden incluir en dicha ACNS *(Ver Anexo I).*
***(La composición del programa, las estrategias que deben emplearse, así como el seguimiento y evaluación del mismo, pueden leerse en el apartado del programa de refuerzo del punto anterior)*.**
Las Adaptaciones Curriculares Significativas (ACS) y el Programa Específico (PE), son medidas que implican medidas y/o recursos específicos

B) Adaptación curricular significativa (ACS) (implican recursos específicos)

La ACS van dirigidas al alumno o alumna con NEE de las etapas de educación primaria, educación secundaria obligatoria y módulos de aprendizaje permanente de formación profesional básica que presenta **un desfase curricular de al menos dos cursos en la asignatura/módulo objeto de adaptación**, entre el nivel de competencia curricular alcanzado y el curso en que se encuentra escolarizado.

Las ACS suponen modificaciones en la programación didáctica que afectarán a la consecución de los objetivos y criterios de evaluación en la asignatura/módulo adaptado. De esta forma, pueden implicar la eliminación y/o modificación de objetivos y criterios de evaluación en la asignatura/módulo adaptado. Estas adaptaciones se realizarán buscando el máximo desarrollo posible de las competencias clave.

Estas adaptaciones requerirán que el informe de evaluación psicopedagógica del alumno o alumna recoja la propuesta de aplicación de esta medida.

En aquellos casos en los que el citado informe no recoja la propuesta de esta medida será necesaria la revisión del mismo.

El alumno o alumna será evaluado en la asignatura/módulo adaptado de acuerdo con la adaptación de los objetivos y criterios de evaluación establecidos en su ACS. Dado el carácter específico y significativo de la ACS el alumnado no tendrá que recuperar la asignatura adaptada en caso de no haberla superado en los cursos previos al de la realización de la ACS.

Las decisiones sobre la promoción del alumnado se realizarán de acuerdo con los criterios de promoción establecidos en su ACS según el grado de adquisición de las competencias clave, teniendo como referente los objetivos y criterios de evaluación fijados en la misma. Además, dichas decisiones sobre la promoción tendrán en cuenta otros aspectos como: posibilidad de permanencia en la etapa, edad, grado de integración socioeducativa, etc.

El responsable de la elaboración, así como de la **evaluación de las ACS será el profesorado especializado** para la atención del alumnado con **necesidades educativas especiales**, con la colaboración del profesorado de la asignatura/módulo encargado de impartirla y contará con el asesoramiento de los equipos o departamentos de orientación.

La aplicación de las ACS será responsabilidad del profesor o profesora de la asignatura/módulo correspondiente, con la colaboración del profesorado especializado para la atención del alumnado con necesidades educativas especiales y el asesoramiento del equipo o departamento de orientación. Podrá participar también el profesorado especialista en audición y lenguaje.

La evaluación de las asignaturas/módulos adaptados significativamente será responsabilidad compartida del profesorado que las imparte y del profesorado especializado para la atención del alumnado con necesidades educativas especiales.

Las enseñanzas en las que se pueden proponer y desarrollar estas adaptaciones son: EP/ ESO/ FPB (en los módulos de aprendizaje permanente).

Se propondrán con carácter general para un curso académico. Al finalizar el curso, los responsables de su elaboración y desarrollo deberán tomar las decisiones oportunas, en función de los resultados de la evaluación del alumno o alumna al que se refiere.
(Los aspectos psicopedagógicos y didácticos en la programación de aula y los refuerzos, del apartado anterior de esta guía son válidas para las ACS del alumnado con TEL).

C) Programas Específicos (PE) (implican recursos específicos)

El responsable de la elaboración y aplicación de los PE será el profesorado especialista en educación especial (PT/ AL), con la colaboración del equipo docente y el asesoramiento del equipo o departamento de orientación. Podrán desarrollarse dentro o fuera del aula, llevándose a cabo fuera del aula sólo aquellos PE que necesiten de una especialización y de un entorno de trabajo y/o recursos que permitan desarrollar los objetivos planteados. Van dirigidos a estimular los procesos implicados en los aprendizajes: (percepción, atención, memoria, inteligencia, metacognición, estimulación y/o reeducación del lenguaje y la comunicación, conciencia fonológica, autonomía personal y habilidades adaptativas, habilidades sociales, gestión de las emociones, autocontrol, autoconcepto y autoestima, etc.

La respuesta educativa de un alumno o alumna con NEAE por retrasos del lenguaje (DIA) o Trastorno Específico del Lenguaje (NEE), vendrá determinada en su informe de evaluación psicopedagógica, que contemplará el conjunto de medidas tanto generales como específicas y la propuesta de recursos generales y específicos que conforman su atención educativa. En el caso del alumnado con TEL requerirá también dictamen de escolarización.
Es muy importante que en dicho informe se concrete fundamentalmente en la respuesta educativa que el alumno o alumna necesita, una vez que se determinan los aspectos en los que presenta dificultades.

¿Qué tareas debe incluir un programa específico para potenciar las habilidades psicolingüísticas en alumnado con RL y TEL?

o **Atención/concentración.** La tarea de atención tiene influencia en el tipo y la cantidad de material procesado, lo que determina el destino de la información sensorial, propiciando el procesamiento de la misma. Las dificultades de atención/concentración impiden al niño darse cuenta de sus errores lo que repercute en las actividades que realiza.
o **Secuenciación.** Las actividades de secuencia perceptiva, lógica y temporal es una de las habilidades psicolingüísticas que subyacen a la estructuración del conocimiento de la realidad, así como de las frases y del discurso.
o **Clasificación/categorización**. Las actividades de agrupar según campos semánticos ayudan clasificar la información, y la formación del léxico mental del niño, Por ello, facilitan la recuperación y almacenamiento de la información.
o **Identificación.** Identificar es una labor que permite al alumnado interpretar o dar significado a lo que se percibe, construyendo estructuras mentales internas que se almacenan a nivel cognitivo.
o **Discriminación**. Los ejercicios de discriminar diferencias entre los estímulos percibidos facilitan los procesos de recuperación de palabras y también estructuración de la realidad.

o **Memoria secuencial auditiva:** La habilidad para repetir secuencias de número, letras, palabras, etc., implica almacenar y recordar información auditiva y lenguaje en el orden en que se presentan los estímulos.
o **Comprensión auditiva.** La tarea de sintetizar el significado general del lenguaje oído, y relacionarlo con diversos contextos, ayuda a la comprensión lectora, así como al proceso de resolución de problemas.
o **Asociación auditiva**: Las actividades para relacionar conceptos presentados oralmente, por medio de oposiciones o analogías verbales, contribuye a la recuperación de léxico, agrupación de objetos, y media también en el proceso de resolución de problemas.
o **Asociación visual:** Las tareas para relacionar símbolos visuales de una forma significativa. contribuye a la asociación de objetos y a la búsqueda de semejanzas.
o **Integración gramatical:** Es una actividad que favorece la recuperación de léxico a nivel de la frase, de manera que facilita la construcción de frases y discursos hilados.
o **Expresión motora** (codificación motora): Se refiere a la aptitud del niño para expresar sus significados e ideas por medio de gestos significativos, a través de mímica y de expresión gestual, y ayuda a la organización
de la realidad del alumnado.
o **Expresión verbal:** Se relaciona con la habilidad del niño para expresar conceptos verbales, y para nominar palabras pertenecientes al vocabulario activo o de uso diario. Implica la habilidad para recordar y nominar objetos y situaciones presentes, luego de que no están a la vista inmediata. Asimismo, se expresa en la destreza para verbalizar y completar historias y juego de roles.

ANEXO III. RECURSOS

MODELOS DE EVALUACIÓN DE LA NARRATIVA VERBAL

(La tarea consiste en contar la historia y que el alumno-a realice la tarea de recontarla de forma verbal)

Modelo 1.

La ardillita glotona

Había una vez una ardillita que vivía en el bosque y era muy glotona. Todos los días la ardilla iba y les robaba la comida a todos sus amigos del bosque. Los animalitos quisieron dar una lección para que la ardillita no les comiera más su comida. Se les ocurrió hacerle una casa bien chiquita, con ventanas y puertas chiquititas y adentro de la casa le dejaron: nueces, chocolates, miel, dulces, tortas y helados. La ardillita estaba tan contenta que entró en su casa y se comió toda la comida y se puso gorda, gorda. Entonces vinieron sus amiguitos para invitarla a jugar, y como ella estaba tan gorda no pudo salir ni por la puerta ni por las ventanas porque éstas eran muy pequeñas. Entonces, la pobre ardillita, como no pudo salir de su casa, se puso muy triste porque no podía ir a jugar con sus amigos, solo podía mirarlos por la ventana. Entonces, prometió que nunca más iba a comer tanto, y que nunca más les iba a quitar la comida porque así ella podría salir de su casa y jugar con ellos.

PREGUNTAS:

1. ¿De qué animalito se habla en el cuento?
2. Se habla de una ardillita. ¿Qué les hace la ardillita a los amigos?
3. Les robaba la comida. ¿Qué sentían los animalitos entonces?
4. ¿Y qué hicieron los amiguitos?
5. Le hicieron una casa chiquitita. ¿Qué hizo la ardillita en la casa chiquitita?
6. ¿por qué le dejan tanta comida en la casa?
7. ¿Qué problema tuvo?
8. ¿Qué pasó al final?
9. ¿Por qué prometió que nunca iba a comer tanto?

*Fuente: *Evaluación del discurso narrativo (EDNA) Pavez, Coloma y Maggiolo (2008)*

CORRECCIÓN DE LA PRODUCCIÓN DE NARRATIVA:

Los cuentos se analizan identificando tres categorías estructurales básicas (**presentación, episodio y final)** y se le asigna puntaje a cada una de ellas.

PROCEDIMIENTO

El procedimiento de RECONTADO consiste en contar una historia y el chico o chica la narre, logrando así una muestra de lenguaje. El recontado es muy valorado porque entrega información, no sólo de un ámbito narrativo, sino también de aspectos léxicos y gramaticales (Gazzella y Stockman, 2003; citado por Coloma, 2013). Además, provee una visión más holística de las habilidades lingüísticas que la entregada por las pruebas estandarizadas (Stockman, 1996; citado por Coloma, 2013).

MODALIDADES DE RECONTADO:

- Con apoyo auditivo exclusivamente.
- COMBINADA: con apoyos visual y auditivo.

EVALUACIÓN POR CATEGORÍAS.

Se establece si las categorías están completas o incompletas de acuerdo a los elementos que las conforman:

- *Presentación* completa (personaje + problema = 1 punto);
- *Presentación* incompleta (personaje o problema = 0.5);
- *Episodio* completo (acción + obstáculo + resultado = 2 puntos);
- *Episodio* incompleto (acción + obstáculo u obstáculo + resultado = 1 punto);
- *Final* = 1 punto.

PARA CATEGORÍAS NO COMPLETAS:

Cuando no es posible identificar las categorías en los relatos, el método propone una sistematización para analizar las narraciones a partir de los siguientes desempeños:

- No dice nada (0 punto),
- Dice una o dos oraciones (0.25 puntos),
- Aglutina tres o más oraciones sin relación (0.5 puntos),
- Agrupa tres o más oraciones en torno a un personaje (0.75 puntos),
- O produce secuencia de acción + obstáculo u obstáculo + resultado (0.75 puntos).

* La prueba de comprensión del eDnA incluye tres cuestionarios, uno para cada cuento, con preguntas específicas, inferenciales y literales (La ardillita glotona: 6 preguntas literales y 3 inferenciales, el sapito saltarín y el lobo friolento: 7 preguntas literales y 3 inferenciales). Las literales son interrogantes cuyas respuestas implican extraer información explícita relacionada con las categorías estructurales. Las inferenciales exigen establecer fundamentalmente relaciones causales. Se asigna 1 punto a las respuestas literales, 2 puntos a las que requieren inferencias y 0 a las incorrectas.

Modelo 2.
Evaluación de la historieta visual.

(La tarea consiste en exponer unas viñetas y que el alumno-a realice la tarea de contar la historia, explicando que no la conocemos ni tampoco vamos a mirarla)

1. TABLA DE REGISTRO DE ERRORES DE EXPRESIÓN NARRATIVA.

A) EXPRESIÓN (Errores)				
Variables		Sí	No	Observaciones
LÉXICO-SEMÁNTICOS	LÉXICOS (referencia implícita sin especificar)			
	(circunloquios)			
	SEMÁNTICOS (denominación incorrecta)			
MORFOLÓ-GICOS	Concordancia en el sintagma nominal			
	Concordancia entre verbo y sujeto			
	Adecuación del verbo a la referencia temporal			
	Correlación verbal entre oración principal y subordinada			
SINTÁCTICOS	Omisiones			
	Adiciones			
	Sustituciones			
	Pronombres sin núcleo de referencia			
	Frases reversibles (inversiones)			
ESTR. PROPOSI-CIONAL	Omisión del núcleo del sujeto			
	Omisión del núcleo del complemento verbal			
	Omisión del verbo			
	Amalgamas incomprensibles			
IDEAS	Omisión de ideas			
	Secuenciación de ideas			
	Descontextualiz. de ideas			

Fuente: M. C. Contreras. Tesis doctoral. Ed. Universidad de Granada.
El valor de la narrativa en la caracterización de los alumnos con dificultades de lenguaje (Contreras y Soriano, 204)

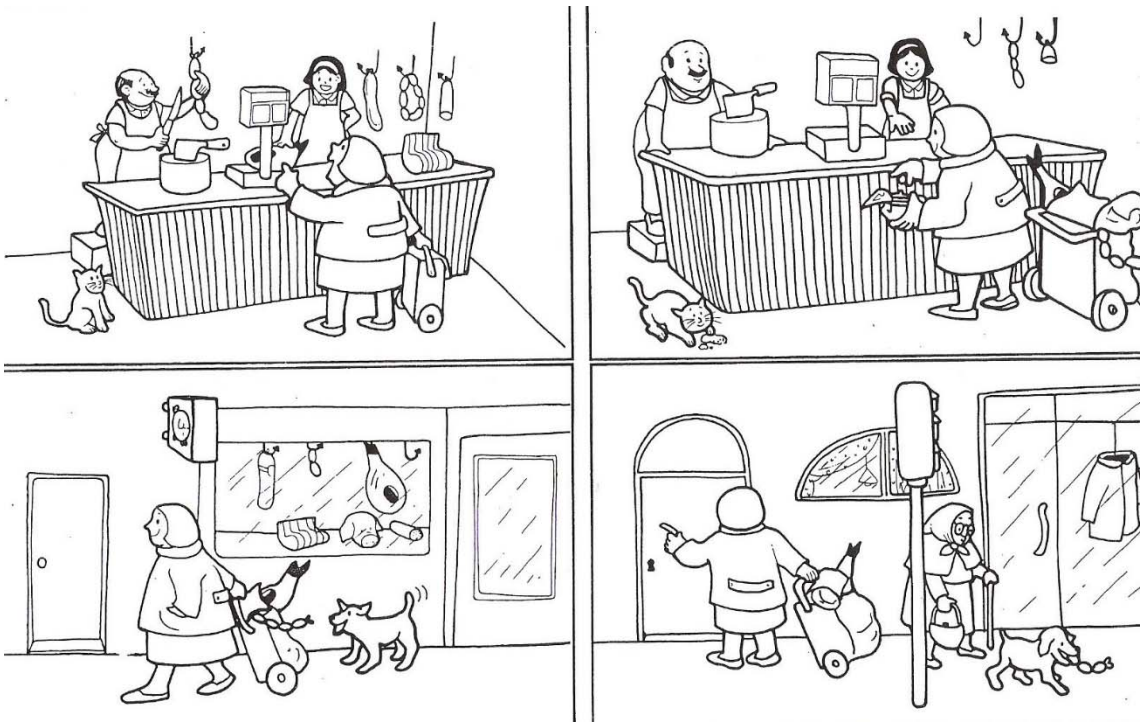
2. NARRATIVA (valoración de los errores lingüísticos y cognitivos).

A) EXPRESIÓN (Errores)		
Variables		Ejemplos
LÉXICO-SEMÁNTICOS	LÉXICOS (referencia implícita sin especificar)	*"Este" vende helados.*
	(circunloquios)	*Se lo chupó el helado "en la boca".* *Vió un hombre que vendía helados, "en verdad era un hombre que vendía helados"*
	SEMÁNTICOS (denominación incorrecta)	*El "vendedero" vende helados*
MORFOLÓ-GICOS	Concordancia en el sintagma nominal	*Los niño .....*
	Concordancia entre verbo y sujeto	*Los helados "estaba" .....*
	Adecuación del verbo a la referencia temporal	*Ayer "llevará" el niño .....*
	Correlación verbal entre oración principal y subordinada	*Vió el carro donde "llevara" los helados*
(ENSIT) **SINTÁCTICOS**	Omisiones	*El niño compra (-----) helado*
	Adiciones	*"Se lo" chupó el helado*
	Sustituciones	*Un carro "que" estaba un hombre (donde)*
	Frases reversibles	*"El padre le pidió dinero al niño" (en lugar de "el niño le pidió dinero al padre"*
	Pronombres sin núcleo de referencia	*El niño pidió (---) y el heladero se "lo" dio.*
ESTR. PROPOSI-CIONAL	Omisión del núcleo del sujeto	*"(---) "vendía helados y el niño "se" los compró*
	Omisión del núcleo del complemento verbal	*El padre le dio "(----)". Con "esto" se compró un helado*
	Omisión del núcleo del verbo	*"El niño...los helados". En lugar de "El niño ve los helados"*
	Amalgamas incomprensibles	*"Niño pidió dinero que compró un helado con el"*
IDEAS	Omisión de ideas	*El niño ve un carro y se compra un helado.* (Omite pedir dinero)
	Falta de secuenciación de ideas o desconexión	*"Un niño ve helados. Después un niño pide dinero para comprar una tarta"*
	Descontextualización respecto al marco de producción	*"Un niño toca la corbata a un hombre"*
B) COMPRENSIÓN (Errores).		
Variables		**Ejemplos**
RESPUESTAS DESCONTEX	**Respuestas sin relación con la pregunta**	*P: ¿En qué los vende?* *R: En precio*
CONFUNDIR RESP	**Respuestas "para" a preguntas "¿por qué?"**	*P: ¿Por qué se lo compra?* *R: Para comérselo*

* Tablas A y B con errores ejemplificados sobre la historieta visual del Anexo (Contreras 2004a).

Modelos de historieta

*Consiste en solicitarles que cuenten la historia, diciendo al chico -a que no se conoce.



ANEXO IV

MODELO DE EVALUACIÓN DE NARRATIVA. PRODUCCIÓN ESCRITA.

(En esta ocasión se trata de que el alumnado realice la reescritura de un cuento que previamente se le ha leído)

ANÁLISIS PROPOSICIONAL DEL CUENTO

(Fuente: Narraciones escritas en niños con Trastorno Específico del Lenguaje -TEL. Soriano y Contreras, 2012)

Cuento para la reescritura

El conejo y el puma

(Borzone y Diuk, 2003)

Había una vez un conejo que salía todos los días a pasear por el monte. Una noche muy oscura se perdió entre los árboles. De pronto vio una cueva y entró. ¡Era la cueva del puma más feroz del monte! El puma se dio cuenta de que un animal se había metido en su cueva y le puso la pata encima. El conejo sintió esa enorme pata sobre su espalda y empezó a temblar de miedo. Entonces tuvo una idea para salvar su vida. Como estaba oscuro y el puma no lo veía, le mintió y le gritó con voz fuerte: "¿Quién me agarró un dedo?" El puma se asustó porque pensó que el conejito era un monstruo enorme y salió disparado de la cueva.

INTRODUCCIÓN
1.-Había una vez un conejo
2.- que salía todos los días
3.- a pasear por el monte.
SUCESO
4.-Una noche muy oscura se perdió entre los árboles.
5.- De pronto vio una cueva
6.- y entró (EN LA CUEVA)
7.-¡Era la cueva del puma más feroz del monte!
8.- El puma se dio cuenta de que un animal se había metido en su cueva
9.- y le puso la pata encima.
10.- El conejo sintió esa enorme pata sobre su espalda
11.- y empezó a temblar de miedo.
EJECUCIÓN
12.-Entonces tuvo una idea para salvar su vida.
13.- Como estaba oscuro
14.- y el puma no lo veía,
15.-le mintió y
16.- le gritó con voz fuerte: "¿Quién me agarró un dedo?"
CONSECUENCIA
17.-El puma se asustó
RESPUESTA INTERNA
porque pensó que el conejito era un monstruo enorme
CONSECUENCIA
18.- y salió disparado de la cueva.

Véase Gárate (1994). La comprensión de cuentos en los niños Alianza: Siglo XXI en caso de dudas sobre cómo puntuar.

TABLA 1

Variables Dependientes **a) Medidas globales de producción de la narración :**	
1) *Proporción del total de proposiciones recordadas*. Se calcula contabilizando el número total de proposiciones, que respetaban el contenido semántico de la proposición, no necesariamente su literalidad, dividiéndolo por el total de proposiciones de cada cuento y multiplicándolo por cien.	
2) *Proporción de proposiciones por categorías, o* número de proposiciones recordadas de cada una de las categorías de Stein & Glenn (1979), esto es, introducción, suceso, respuesta interna, ejecución, consecuencia directa y resolución, dividido por el número total de proposiciones de cada una de ellas y multiplicando el resultado por cien.	
b) Errores de producción en las narraciones:	
1) *Errores de Secuenciación entre categorías o* número total de inversiones en la secuenciación temporal de las proposiciones entre las categorías del cuento.	
2) *Error de Secuenciación dentro de categorías o* número total de inversiones en la secuenciación temporal de las proposiciones dentro de cada una de las categorías del cuento.	
3) *Confusión de personajes-acciones del cuento*, que se refería al número de veces que un personaje era confundido por otro, así como la atribución a un personaje de las acciones, los papeles y las características de otro personaje.	
4) *Embellecimientos* o adición de términos que, o bien distorsionaban el significado de una proposición, o no tenían nada que ver con el significado de la proposición original.	
5) *Sustituciones de palabras clave,* que pertenecen al suceso e inician, por tanto, los acontecimientos de los mismos.	

TABLA 2. CATEGORÍAS DE LA HISTORIA

Proposiciones recordadas			Sí	No	Observaciones. (DE PRODUCCIÓN)
1. INTRODUCCIÓN (si introduce o tiene lugar una **situación**)		1.- Una vez **un conejo que salía todos los días a pasear por el monte**			
SUCESO/ PROBLEMA	**2. Se inicia un SUCESO**	2. Una noche muy oscura **se perdió entre los árboles, vio una cueva y entró; era la cueva del puma más feroz del monte**			
	3. Se plantea el PROBLEMA	3.- El puma se dió cuenta de que un animal se había metido en su cueva y le puso la pata encima. **El conejo sintió esa enorme pata sobre su espalda y empezó a temblar de miedo.**			
4. RESOLUCIÓN Plan o estrategia de resolución del problema		4. -Entonces tuvo una idea para salvar su vida. Como estaba oscuro y el puma no lo veía, **le mintió**			
5. DESENLACE		5. -El **puma se asustó porque pensó que el conejito era un monstruo enorme y salió disparado de la cueva.**			

Tabla 3. Incluir los modelos 2 de la narrativa verbal.

TABLA. 4. ERRORES DE ACCESO AL LÉXICO ESCRITOS

Variables		Sí	No	Observaciones. Nº DE ERRORES
ERRORES EN EL ACCESO AL LÉXICO (ortografía natural)	FRAGMENTACIONES O ROTURAS DE PALABRAS			
	CONTAMINACIONES O UNIONES INDEBIDAS			
	OMISIONES DE LETRAS Y SÍLABAS EN PALABRAS (EXCEPTUANDO LAS TERMINACIONES EN CONCORDANCIA VERBAL YA MEDIDOS CON LA VARIABLE DE MORFOLOGÍA CITADA)			
	ADICIONES DE LETRAS Y SÍLABAS EN PALABRAS (A EXCEPCIÓN DE LA CONCORDANCIA VERBAL O TÉRMINACIONES DE VERBOS)			
	SUSTITUCIONES DE UNA LETRA POR OTRA			
	INVERSIONES EN LA SÍLABAS			
Total o natural				
ORTOGRAFÍA ARBITRARIA Y REGLADA	USO MAYÚSCULAS			
	ACENTOS			
	SIGNOS DE PUNTUACIÓN (iden Proesc)			
	Sustituciones no fonológicas (B/V, Y/LL)			
	Omisión/ adición de H			
Total o arbitraria y reglada				

Ver tipología de errores SORIANO (2006) P. 106