

DIDÁCTICA DE LOS TRASTORNOS DEL LENGUAJE, DEL HABLA Y DE LA COMUNICACIÓN



DIDÁCTICA DE LA LENGUA DESDE
UNA PERSPECTIVA INCLUSIVA



Verónica Moreno Campos
Francisco J. Rodríguez Muñoz

DIDÁCTICA DE LOS TRASTORNOS DEL LENGUAJE, DEL HABLA Y DE LA COMUNICACIÓN

Didáctica de la lengua desde una perspectiva inclusiva



VERÓNICA MORENO CAMPOS
FRANCISCO J. RODRÍGUEZ MUÑOZ

Francisco J. Rodríguez Muñoz es catedrático de Didáctica de la Lengua y la Literatura en la Universidad de Almería e investigador responsable del grupo CALIOPE (Comunicación, Aprendizaje Lingüístico y Optimización Educativa, HUM1072). Sus campos de estudio principales son la educación lingüística y la lingüística clínica, donde destacan sus aportaciones al conocimiento sobre el síndrome de Asperger desde una perspectiva pragmática. El planteamiento de este libro da cuenta de sus intenciones presentes, que buscan intensificar la conexión entre sus áreas de trabajo y otras interesadas por las disfunciones comunicativas.

Verónica Moreno Campos es profesora ayudante doctora de Didáctica de la Lengua y la Literatura en la Universidad Jaume I de Castellón e investigadora principal del grupo TECNEDI (Tecnología Educativa Aplicada a la Enseñanza de Lenguas en Educación Infantil, 18G002-766). Sus campos de estudio son la lingüística clínica y la didáctica de la lengua española, que convergen en la línea de investigación centrada en la enseñanza de la lengua en población con y sin trastornos mediante el uso de tecnología educativa.

El protagonismo consustancial que de modo rotundo se atribuye al aprendiz en toda dinámica pedagógica motivada y eficiente convierte en inapelable la necesidad de formar docentes en la diversidad peculiar del desarrollo de habilidades y destrezas verbales y comunicativas. El ejercicio profesional de un maestro consiste precisamente en detonar el potencial humano (también verbal e interactivo) de todos y cada uno de los discentes. Y sin establecer comparativas ni marcar previamente rangos escalares. La actitud integradora hacia la diversidad requiere contemplar en su valor los casos disfuncionales y explotar sus posibilidades naturales: no por lo que le falta, sino por lo que puede lograr con lo que tiene.

Este libro tiene, entre otros, el mérito de focalizar hacia necesidades de formación docente de futuros profesionales en preescolar y primaria aquellas disfuncionalidades verbales, comunicativas y de interacción que requieren examen y que precisan rutas peculiares de aprendizaje.

*Milagros Fernández Pérez
(Universidad de Santiago de Compostela)*

DIDÁCTICA DE LOS TRASTORNOS DEL LENGUAJE, DEL HABLA Y DE LA COMUNICACIÓN

Didáctica de la lengua desde una perspectiva inclusiva

Coordinadores/as:

Verónica Moreno Campos
Francisco J. Rodríguez Muñoz



©Copyright: Los autores y las autoras

©Copyright: De la presente Edición, Año 2023 WANCEULEN EDITORIAL

Título: DIDÁCTICA DE LOS TRASTORNOS DEL LENGUAJE, DEL HABLA Y LA COMUNICACIÓN:
DIDÁCTICA DE LA LENGUA DESDE UNA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Coordinadores/as: VERÓNICA MORENO CAMPOS, FRANCISCO J. RODRÍGUEZ MUÑOZ

Editorial: WANCEULEN EDITORIAL

Sello Editorial: WANCEULEN EDUCACIÓN

ISBN (Papel): 978-84-19881-26-7

ISBN (Ebook): 978-84-19881-27-4

Depósito Legal: SE 2288-2023

WANCEULEN S.L.

www.wanceuleneditorial.com y www.wanceulen.com

info@wanceuleneditorial.com

Reservados todos los derechos. Queda prohibido reproducir, almacenar en sistemas de recuperación de la información y transmitir parte alguna de esta publicación, cualquiera que sea el medio empleado (electrónico, mecánico, fotocopia, impresión, grabación, etc.), sin el permiso de los titulares de los derechos de propiedad intelectual. Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

Índice

Prólogo.....	9
--------------	---

PARTE I. La didáctica específica de los trastornos del lenguaje: una necesidad real.....	13
---	-----------

Capítulo 1. DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE: UNA REALIDAD EN LA LEGISLACIÓN Y UN HORIZONTE PARA LA DIDÁCTICA EN LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA.....	15
---	-----------

Mercé Barrera Ciurana (Universitat Jaume I)

1. Educación inclusiva, una cuestión de derechos.....	15
2. Educación inclusiva y Diseño Universal para el Aprendizaje, creando sinergias.....	17
3. El DUA y su concreción didáctica.....	20
4. Proporcionar múltiples formas de Motivación y Compromiso.....	21
5. Proporcionar múltiples formas de Representación.....	23
6. Proporcionar múltiples formas de Acción y Expresión.....	25
7. La legislación: un respaldo de la filosofía del DUA.....	27
8. Reflexiones finales.....	31
Referencias bibliográficas.....	32

Capítulo 2. LA REALIDAD DE LA DIDÁCTICA EN EL ENTORNO ESCOLAR Y LOS TRASTORNOS DEL LENGUAJE: UNA MIRADA DESDE LA PERSPECTIVA DE LA PEDAGOGÍA TERAPÉUTICA.....	34
--	-----------

Iris Carabal (Maestra de Pedagogía Terapéutica)

1. Introducción.....	34
2. Los trastornos del lenguaje en la LOMLOE.....	34
3. Marco legal, respuesta educativa y competencias específicas del maestro especialista de Pedagogía Terapéutica según la normativa valenciana.....	35
4. Limitaciones del maestro de Pedagogía Terapéutica en la práctica real.....	38
5. Desarrollo de materiales/recursos en didáctica.....	39
6. Comparación de dos prácticas educativas en dos centros educativos.....	40
7. Desarrollo de materiales y recursos didácticos.....	44
8. Conclusiones.....	46
Referencias bibliográficas.....	46

Capítulo 3. LA REALIDAD DE LA DIDÁCTICA EN EL ENTORNO ESCOLAR Y LOS TRASTORNOS DEL LENGUAJE: UNA MIRADA DESDE LA PERSPECTIVA DE AUDICIÓN Y LENGUAJE 48

Lorena Lancho Milán (Maestra de Audición y Lenguaje)

1. La escuela inclusiva. Un cambio de paradigma	48
2. La importancia de la figura del maestro de Audición y Lenguaje	54
3. La realidad de la Didáctica en el entorno escolar	55
4. Una misma escuela, dos miradas educativas.....	57
5. Intervención en trastornos del lenguaje dentro del aula ordinaria	58
Referencias bibliográficas	61

Capítulo 4. ALUMNADO CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA Y DIFICULTADES EN LA COMUNICACIÓN: PERCEPCIÓN DE AUTOEFICACIA DOCENTE 62

Irene Lacruz-Pérez e Irene Gómez-Marí (Universitat de València)

1. Introducción	62
2. Necesidades educativas del alumnado con trastorno del espectro autista	62
3. La importancia de la percepción de autoeficacia docente.....	64
4. Percepción de autoeficacia docente hacia la educación del alumnado con TEA y factores que influyen en ella.....	65
5. Implicaciones para la formación del profesorado	69
6. Conclusiones.....	71
Referencias bibliográficas	72

Capítulo 5. A PROPÓSITO DE LA ENSEÑANZA DEL COMPONENTE FORMAL DE LA LENGUA EN NIÑOS CON TRASTORNO ESPECÍFICO DEL LENGUAJE GRAMATICAL: CARACTERÍSTICAS Y NECESIDADES 77

Francisco J. Rodríguez Muñoz (Universidad de Almería)

1. Introducción	77
2. Marcadores morfológicos en niños con TEL hispanohablantes	78
3. Teorías explicativas e hipótesis en torno a los déficits gramaticales en el TEL	82
4. Estrategias de instrucción centradas en el desarrollo de habilidades gramaticales en niños con TEL.....	85
5. A modo de conclusión: hacia una gramática visual e interactiva.....	89
Referencias bibliográficas	92

PARTE II. Los trastornos del lenguaje y sus necesidades didácticas específicas en la enseñanza de la gramática 97

Capítulo 6. DE LA LINGÜÍSTICA CLÍNICA A LA LINGÜÍSTICA EDUCATIVA. UNA PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN BASADA EN CORPUS PARA EL DISEÑO DE ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN EN EL AULA: EL SÍNDROME DE ASPERGER O TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA GRADO 1 COMO EJEMPLO..... 99

Francisco J. Rodríguez Muñoz (Universidad de Almería)

1. Introducción	99
2. Objetivos de una investigación basada en corpus desde la lingüística clínica y hacia la lingüística educativa: el TEA grado 1 como ejemplo	102
3. Consideraciones metodológicas	105
4. Plan de ejecución	109
5. Algunos resultados previos: el síndrome de Asperger como ejemplo	113
6. A modo de conclusión.....	114
Referencias bibliográficas	116

Capítulo 7. ENSEÑANZA DE LA MORFOLOGÍA EN ALUMNADO CON PROBLEMAS EN EL LENGUAJE..... 120

Miguel Lázaro López-Villaseñor y Teresa Simón López (Universidad Complutense de Madrid)

1. Introducción	120
2. Intervención en conciencia morfológica	124
3. Conclusiones.....	127
Referencias bibliográficas	127

Capítulo 8. NECESIDADES DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESPAÑOLA EN ALUMNADO CON TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN Y/O HIPERACTIVIDAD Y EN ALUMNADO CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA 130

Verónica Moreno Campos (Universitat Jaume I)

1. Introducción	130
2. Alumnado con trastorno por déficit de atención y/o hiperactividad	131
3. Alumnado con trastorno del espectro autista	137
4. Consideraciones finales	144
Referencias bibliográficas.....	145

Capítulo 9. LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA MEDIANTE EL USO DE TECNOLOGÍAS EDUCATIVAS..... 149

María Navío-Inglés (Universidad de Castilla-La Mancha) y Anna Sánchez-Caballé (Universitat Jaume I)

1. Tecnologías digitales: impulsando la ciudadanía del siglo XXI a través de los procesos de enseñanza-aprendizaje	149
2. Las habilidades docentes para el siglo XXI: la competencia digital y los modelos para la integración de las tecnologías digitales en los procesos de enseñanza-aprendizaje.....	151
3. La enseñanza de la lengua materna y los recursos tecnológicos	157
4. Conclusiones.....	164
Referencias bibliográficas	165

Capítulo 10. Propuestas didácticas en la enseñanza-aprendizaje de la lengua española en aulas de educación infantil y primaria con perspectiva inclusiva..... 168

Beatriz Lores Gómez y Verónica Moreno (Universitat Jaume I)

1. Introducción	168
2. Propuestas didácticas en Educación Infantil para una enseñanza y un aprendizaje inclusivos de la Lengua y la Literatura españolas	170
3. Propuestas didácticas en Educación Primaria para una enseñanza y aprendizaje inclusivos de la Lengua y la Literatura españolas	173
4. Reflexiones finales	176
Referencias bibliográficas	177

Prólogo

El protagonismo consustancial que de modo rotundo se atribuye al aprendiz en toda dinámica pedagógica motivada y eficiente convierte en inapelable la necesidad de formar docentes en la diversidad peculiar del desarrollo de habilidades y destrezas verbales y comunicativas. Únicamente si se dispone de bases previas de capacitación en la esfera de los trastornos lingüísticos, será factible reconocer y contextualizar las singularidades disfuncionales en sus modos propios de interacción. El ejercicio profesional de un maestro consiste precisamente en detonar el potencial humano (también verbal e interactivo) de todos y cada uno de los discentes. Y sin establecer comparativas ni marcar previamente rangos escalares. La actitud integradora hacia la diversidad requiere contemplar en su valor los casos disfuncionales y explotar sus posibilidades naturales: no por lo que le falta, sino por lo que puede lograr con lo que tiene. Una disposición descriptiva sobre las singularidades antes que evaluativa por contraste. Así que la preparación de los futuros educadores (con relevancia destacada en las etapas infantil y primaria) en el campo de las disfunciones del lenguaje se hace urgente y se vuelve inexcusable.

Los llamados trastornos del desarrollo de la lengua —congénitos o adquiridos— definen idiosincrasias de comportamiento emocional, social, interactivo y lingüístico que constatan modos singulares tanto de conducta como de aprendizaje. En el plano educativo, no solo los sistemas, también los planes de enseñanza y los procedimientos pedagógicos, han de incorporar tales derroteros particulares de diversidad evolutiva, tanto la esperable según patrones establecidos, como sobre todo la no prevista y que ha de ponderarse en su valor privativo. Parafraseando a David Crystal, el docente ha de considerar los rompecabezas que definen los moldes de interacción en casos disfuncionales, y con objeto de hallar los sistemas codificados que los soportan. Si bien son inusuales, no obstante, tienen sus reglas específicas que hay que contemplar en su función y pertinencia: son códigos especiales, pero con sus funciones simbólicas, al fin y al cabo.

El desarrollo del lenguaje y el aprendizaje de la gramática de la lengua son cuestiones delicadas en las aulas de infantil y primaria por dos motivos fundamentales. Primero, porque los moldes comunicativos infantiles descansan en cometidos de transacción práctica y su cariz es

fuertemente semántico: puede decirse que las gramáticas formales son rudimentarias y van mostrándose de manera parsimoniosa y particular. Por esto, y como segunda razón de celo, la enseñanza de la gramática reglada, y aplicable en destrezas de lecto-escritura, requiere pautas muy precisas en márgenes temporales establecidos. De manera que, si ya en marcos de desarrollo según lo previsto se trata de dimensiones que requieren esmero, en mayor medida se advierte diligencia en situaciones singulares de disfunción.

Hay dos engarces esenciales que encauzan la disposición interactiva y comunicativa. A saber, la motivación, el impulso a la relación con el otro, y la consciencia más o menos regulada para decidir y controlar cómo hacerlo. Sin deseo de interrelación y sin autorreconocimiento para conducirla, no hay intercambio. Ciertas bases de funcionamiento ejecutivo son imprescindibles para el desarrollo cognitivo y lingüístico. Desde muy pronto los niños se muestran capacitados tanto en funciones de apelación, como en posiciones de reflexividad consciente para lograr sus cometidos. Como diría Roman Jakobson, son estas facultades cognitivas las que canalizan el flujo paulatino de los recursos formales de la gramática.

En trastornos congénitos como los que se incluyen en el espectro autista tales incrustaciones de motivación y ejecución apelativa desaparecen en mayor o menor grado, de modo que, incluso en los casos menos severos, los recursos verbales van asentándose en gramáticas que se aprenden y que no responden sin más a un desarrollo incidental. La instrucción va más allá del adiestramiento gramatical y alcanza a reglas de interacción verbal y social, e incluso a estímulos emocionales. En cierto sentido, el aprendizaje de recursos comunicativos es un entrenamiento para ubicarse en el mundo. El papel de la escuela es capital. La formación de los maestros es inaplazable.

Otras disfunciones connaturales, sean sindrómicas o no, advierten su eco en el desarrollo verbal particular. El así llamado “Trastorno de *Desarrollo específico* del lenguaje” ha de contemplarse en sus peculiaridades morfosintácticas para reconocerlo y tratarlo sin el sesgo reduccionista de la *anomalía* o el *retraso*. Los síndromes de Down, de Williams, de X-frágil proyectan flujos evolutivos en el plano lingüístico que han de tomarse en consideración en la escuela. Las connotaciones —no solo negativas, sino sobre todo de indiferencia y desinterés— ligadas a calificativos de “retardo” y “desvío” suelen desvanecerse cuando se

examina la eventual eficacia interactiva asociada a los menguados y especiales recursos disponibles: conocer tales medios significa acentuar posibilidades de explotación e incrementar tácticas afines. El aprendizaje requiere siempre conocimiento basal disponible como motor desencadenante de la dinámica de instrucción: todo cometido de enseñanza arranca y se sostiene sobre los cimientos de saber y soltura previos del escolar.

Hay al menos tres razones esenciales que agitan demandas de observación y cuidado en la esfera de las disfunciones de interacción, comunicativas o puramente verbales. Motivos cruciales que se convierten en urgencia en el ámbito escolar. En primer lugar, conviene no sustraerse a la diversidad constatada en el desarrollo y destrezas lingüísticas: el molde único basado en el lenguaje previsto-típico no se compadece bien con la realidad heterogénea para hacerse entender. Como dirían expertas de la talla de Leslie Milroy y Ruth Lesser, los límites entre 'lo normal' y 'lo atípico' se diluyen en el plano de la oralidad. Aún más, desaparecen si se trata de modos comunicativos en fases tempranas o en contextos particulares. En segundo lugar, la motivación central de interacción y de aprendizaje, verdadero motor de dinámicas instructivas en entornos docentes se deposita en aprovechar las tácticas individuales como verdaderos disparadores de explotación: no importa tanto un objetivo de logros comunes cuanto atribuir relevancia a los medios particulares diversos para cultivar su potencial. "Qué puede hacer (en términos comunicativos y de interacción) con lo que tiene a su disposición" es un lema estrella que ilumina todo proceso de formación y aprendizaje. En tercer lugar, hay dimensiones cognitivas ligadas al control y a la decisión que plasman posiciones de consciencia y definen habilidades ejecutivas también en etapas tempranas o en condiciones disfuncionales: resulta crucial constatar la participación, la disposición activa, la determinación, la reparación, conductas que son claros síntomas de inteligencia social y emocional y fundamento de estructura mental para la comunicación interactiva. La denominada "Teoría de la mente" subraya la faz del auto-verse y el envés de mirar-al-otro para decidir y activar posibles mecanismos de intercambio eficaz: no es solo hablar, es decidir y es hacerlo tomando en cuenta a los otros.

La trascendencia de la formación de docentes de preescolar y primaria en temas de desarrollo verbal no previsto apenas se ha acompañado de programas y contenidos que atiendan a estos extremos. Este libro tiene, entre otros, el mérito de focalizar hacia necesidades de

formación docente de futuros profesionales en preescolar y primaria aquellas disfuncionalidades verbales, comunicativas y de interacción que requieren examen y que precisan rutas peculiares de aprendizaje. Sin concentrarse tan solo en las dificultades de destrezas instruidas en lectoescritura (dislexia), el compendio incluye disfunciones congénitas que afectan a la interacción y a la lengua, como las ligadas al espectro autista o el desarrollo específico del lenguaje, y también aquellas trabas y eventuales singularidades evolutivas que afectan al habla, al lenguaje, o a la comunicación. Todas ellas con incidencia natural en parsimonias de aprendizaje, pero sobre todo con repercusión en la autopercepción de los afectados y en su sitio en coordenadas de comunidad escolar. Precisamente, la dimensión psicosocial es otro de los valores de utilidad en las contribuciones del libro: se trata de formar docentes para la integración de la diversidad evolutiva en los comportamientos comunicativos y verbales peculiares.

Milagros Fernández Pérez
(*Universidade de Santiago de Compostela*)

Parte I

La didáctica específica de los
trastornos del lenguaje:
una necesidad real

Diseño Universal para el Aprendizaje: una realidad en la legislación y un horizonte para la didáctica en la educación obligatoria

Mercé Barrera Ciurana
Universitat Jaume I

1. EDUCACIÓN INCLUSIVA, UNA CUESTIÓN DE DERECHOS

El concepto de educación inclusiva ha ido transformándose a lo largo del tiempo. Aunque no siempre se comparte un mismo significado sobre este y los principios que lo fundamentan, lo que está claro es que se trata de una cuestión de derechos humanos. Existe un consenso a nivel global con relación a que la educación inclusiva constituye un derecho fundamental para todos los estudiantes. Esto implica garantizar el acceso a una educación de calidad que reconozca y atienda de manera adecuada las diversas necesidades y particularidades de las personas. En nuestra reciente historia han sido diversas las iniciativas internacionales que se han comprometido a repensar la educación que estamos ofreciendo. Una de ellas es la Declaración de Salamanca y su Marco de Acción, como resultado de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: acceso y calidad celebrada en 1994 y promovida por la UNESCO. El horizonte de este Marco de Acción es alcanzar una educación para todos que no deje a nadie atrás. Otra iniciativa de gran relevancia comprometida con la tarea es la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad aprobada en 2006 y ratificada por España en el 2008. Esta convención venía a revisar todo el sistema de derechos humanos desde la mirada de las personas con discapacidad, que seguían siendo —y todavía son— objeto de discriminación (Echeita, 2020). Específicamente, el artículo 24 de la convención concretó el principio moral de la Declaración de Salamanca en un derecho con el respaldo legal:

Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la

base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida.

En este mismo artículo se concreta que, al hacer efectivo ese derecho, debe garantizarse el acceso a una educación de calidad que responda a las particularidades de cada individuo:

b) Las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad en que vivan.

(...)

e) Se faciliten medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión.

Es importante señalar que al hablar de inclusión nos referimos a todos los estudiantes y no exclusivamente a un grupo específico. Sin embargo, atendiendo a las numerosas situaciones de exclusión como las que viven los niños y las niñas en situación de discapacidad y otro tipo de situaciones de vulnerabilidad, es imperativo priorizar la mejora de su atención educativa. De ahí que en numerosas ocasiones el término educación inclusiva se vincule directamente con el ámbito de la diversidad funcional y la discapacidad. Echeita (2020) añade la idea de entender la educación inclusiva como una realidad poliédrica con muchas caras. Desde este enfoque se busca proporcionar una educación de calidad en entornos regulares, garantizando un acceso igualitario a todos los niveles de enseñanza y promoviendo el pleno desarrollo de todas las personas a partir de la cooperación, la convivencia y el respeto mutuo. Esta idea se concreta también en uno de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, específicamente el número 4 Educación de Calidad. Caminar hacia una educación inclusiva y de calidad, sin duda, implica la adaptación de las instituciones educativas para satisfacer las necesidades de todos los estudiantes, respaldando así los derechos de los niños según lo establecido en la Convención sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas. Promover la inclusión en las aulas implica también romper con la uniformidad y la rigidez de las programaciones que pretenden que todos entren en la misma talla única. Desde la perspectiva inclusiva se flexibilizan la organización del espacio y el tiempo de aprendizaje, las formas de evaluación o los materiales para dar respuesta a la diversidad del aula. No solo se reconocen las diferencias y particularidades de cada

persona, sino que además se valoran, celebran y consideran enriquecedoras para la sociedad.

Todas estas ideas se alinean con la filosofía del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), que se convierte en un eje fundamental para orientar las prácticas educativas hacia un carácter más abierto, flexible y respetuoso con la diversidad. En este capítulo, se exploran las sinergias entre la educación inclusiva y el DUA. También se describen las ideas clave de su marco de implementación para llevarlo a la práctica, focalizando en aquellas que podrían ser beneficiosas para el alumnado con trastornos del lenguaje. Por último, se realiza un recorrido por las leyes educativas y el marco legal que han establecido para poner de relieve la atención y el respeto hacia las necesidades individuales de los estudiantes al mismo tiempo que se promueve la inclusión en el aula a través del DUA como un enfoque pedagógico inclusivo.

2. EDUCACIÓN INCLUSIVA Y DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE, CREANDO SINERGIAS

La educación inclusiva y el Diseño Universal para el Aprendizaje son dos principios fundamentales que convergen para transformar cómo se aborda la enseñanza y el aprendizaje. Ambos enfoques tienen el potencial de eliminar las barreras y los desafíos a los que se enfrentan los estudiantes para garantizar la igualdad de oportunidades y una respuesta efectiva, equitativa y de calidad.

Antes de adentrarnos en el paradigma del DUA y su relación con la educación inclusiva, es esencial comprender la base sobre la que se construye. Una de las primeras ideas que debemos tener presente es que este constructo fue originado en el ámbito de la arquitectura alrededor de los años 70 por el arquitecto Ron Mace. Motivado por la enfermedad que le condujo a utilizar la silla de ruedas, comenzó a tomar plena conciencia de las numerosas barreras arquitectónicas que existían en entornos urbanos y edificios (Alba-Pastor, 2022) y fundó el Centro para el Diseño Universal en los Estados Unidos. El fin último del centro radica en promover la creación de productos, entornos y servicios que sean accesibles para todas las personas desde el principio, sin requerir adaptaciones posteriores para grupos específicos. Implica la eliminación de cualquier tipo de barrera que pueda discriminar a determinados individuos para que todas las personas disfruten del entorno sin obstáculos. El Diseño Universal (DU) no se centra solamente en las personas con discapacidad. Su objetivo principal es eliminar barreras o

impedimentos que puedan afectar a cualquier individuo en situaciones temporales o permanentes. Por tanto, trata de superar la predominante visión dicotómica entre “las personas con discapacidad” o “sin discapacidad”. ¿Es que alguien con un carrito de compras o un cochecito de bebé no prefiere una rampa antes que las escaleras? Y si una persona sufre una lesión, ¿no lo preferiría también? Esto subraya el motivo por el cual el DU se conoce también como “diseño para todas las personas” y no se restringe únicamente a aquellas con discapacidad.

En este punto resulta esencial introducir otros conceptos importantes, pues el DU guarda una estrecha relación también con el término accesibilidad universal. El Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social en su artículo 2 define:

k) Accesibilidad universal: es la condición que deben cumplir los entornos, procesos, bienes, productos y servicios, así como los objetos, instrumentos, herramientas y dispositivos, para ser comprensibles, utilizables y practicables por todas las personas en condiciones de seguridad y comodidad y de la forma más autónoma y natural posible. Presupone la estrategia de «diseño universal o diseño para todas las personas», y se entiende sin perjuicio de los ajustes razonables que deban adoptarse.

l) Diseño universal o diseño para todas las personas: es la actividad por la que se conciben o proyectan desde el origen, y siempre que ello sea posible, entornos, procesos, bienes, productos, servicios, objetos, instrumentos, programas, dispositivos o herramientas, de tal forma que puedan ser utilizados por todas las personas, en la mayor extensión posible, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado. El «diseño universal o diseño para todas las personas» no excluirá los productos de apoyo para grupos particulares de personas con discapacidad, cuando lo necesiten.

Estas ideas se trasladaron a partir de la década de los 90 al ámbito de la educación, dando lugar a lo que hoy conocemos como el Diseño Universal para el Aprendizaje. Este enfoque fue inicialmente propuesto por el CAST (Centro de Tecnología Especial Aplicada), una organización fundada en 1984 en Massachusetts, Estados Unidos. El CAST se centró inicialmente en el desarrollo de entornos y herramientas informáticas diseñadas para estudiantes con discapacidad. Sin embargo, con el tiempo se dieron cuenta de los notables beneficios de estos recursos para mejorar el aprendizaje de todas las personas (Tirado, 2023). El CAST desarrolló un marco de implementación del DUA en el entorno educativo

basándose en numerosas investigaciones, los avances tecnológicos digitales y desarrollos recientes en neurociencia aplicada al aprendizaje (Alba-Pastor, 2022; Costa-Renders et al., 2020). Es importante destacar que en 2008 se presentó la primera versión de este marco y, diez años después, se lanzó la última versión 2.2 (CAST, 2018).

Desde la perspectiva del DUA, el concepto de diversidad se aborda de manera amplia, más allá de las etiquetas. Reconoce que cada estudiante es único y que el entorno educativo debe dar respuesta a esa diversidad. Implica un cambio de mirada al considerar que las barreras para la participación y el aprendizaje se encuentran en el contexto en lugar de atribuirse a las características individuales de los estudiantes. En consecuencia, supera el enfoque centrado en las deficiencias y reconoce, valora y celebra que somos diversos y que precisamente eso nos hace únicos. Por tanto, se avanza hacia una perspectiva de altas expectativas para todos los alumnos, tratando de conseguir aprendices autónomos que sean el centro de su propio aprendizaje. Esto implica que tomen decisiones sobre qué, cómo y por qué aprenden, aspectos clave del DUA (Elizondo, 2022).

Ahora bien, el concepto "universal" no implica que exista una respuesta única que funcione para todos. Se refiere a llegar a una gran diversidad de alumnos por medio de la flexibilización y personalización de la enseñanza. Se abandona la idea del currículo promedio y se ofrecen múltiples opciones para la motivación, la percepción y la expresión de la información. Esto permite que el estudiantado tenga libertad para elegir los métodos que mejor se ajusten a sus preferencias, al mismo tiempo que previene la aparición de necesidades o dificultades en el proceso de aprendizaje. Tal como señala Elizondo (2022), la variabilidad es la regla y no una excepción, lo que rompe la idea del estudiante promedio en un aula donde todos hagan lo mismo, usando el mismo tiempo, con el mismo material y persiguiendo el mismo objetivo. A menudo, suele mezclarse la igualdad de oportunidades con la igualdad en las experiencias de aprendizaje. Esta última supondría la realización de actividades homogéneas diseñadas para todos los estudiantes por igual. Sin embargo, no tener en cuenta las diferencias individuales y la falta de vías diversas para alcanzar los objetivos de aprendizaje pueden ser consideradas formas de discriminación o exclusión (Alba-Pastor, 2018). Por el contrario, las iniciativas respaldadas por el Diseño Universal para el Aprendizaje buscan abordar la diversidad, en el sentido amplio de la

palabra, mediante propuestas abiertas y con multiplicidad de opciones para el aprendizaje.

Sin duda, la educación inclusiva y el DUA son dos caras de la misma moneda al buscar promover una educación que fomente el pleno desarrollo de cada estudiante mediante el respeto y el valor de las diferencias individuales. Ambos enfoques trabajan en conjunto para avanzar hacia un sistema educativo que valore y responda ante la diversidad. Se abandona la noción de un aula uniforme en la que todos siguen un mismo patrón, y se adoptan entornos flexibles, personalizados y adaptados a las necesidades individuales, intereses y metas de cada estudiante.

3. EL DUA Y SU CONCRECIÓN DIDÁCTICA

Como se ha comentado con anterioridad, el CAST (2018) elaboró un marco de implementación sustentado por los avances de la neurociencia en el aprendizaje, la tecnología y la investigación educativa. Este marco se concreta en tres principios clave: proporcionar múltiples formas de motivación y compromiso en el aprendizaje, proporcionar múltiples formas de representación y proporcionar múltiples formas de acción y expresión. A su vez, estos principios se concretan en diversas pautas (9 en total) y 32 puntos de verificación. Cabe resaltar que este marco está en constante revisión y actualización, aunque este escrito se centra en la versión 2.2, que es la que se utiliza en la actualidad (Figura 1). Según Rose et al. (2014), este marco es un modelo que seguir para la construcción de ambientes educativos acogedores, enriquecedores y desafiantes para todos en cualquiera de las etapas educativas (Sánchez-Fuentes, 2023). Ahora bien, tal como señala Elizondo (2022), los puntos de verificación no deben concebirse como una *checklist* que hay que desarrollar por completo. Son un conjunto de sugerencias que pueden aplicarse en función de las necesidades de cada momento. De hecho, el CAST (2018) sugiere mezclarlas y combinarlas de acuerdo con las metas propuestas.

FIGURA 1

Marco de implementación del CAST (2018) (traducción por Fellow Group)



Traducción y adaptación: Fellow Group (2018).



4. PROPORCIONAR MÚLTIPLES FORMAS DE MOTIVACIÓN Y COMPROMISO

Cada estudiante es distinto a otro en cuanto a la implicación o la motivación que muestra por el aprendizaje. Difieren en sus creencias, intereses y metas, aspectos que también varían de forma individual a lo largo del tiempo. Por ejemplo, a algunos estudiantes les motiva hablar en público, mientras que otros prefieren no hacerlo. Lo mismo ocurre con el tipo de tareas a realizar, puesto que muchos prefieren actividades en grupo, pero otros quieren trabajar individualmente. Ciertos estudiantes necesitan actividades que requieren movimiento y activación, mientras que otros prefieren tareas más pausadas o memorísticas. Para dar respuesta a la gran diversidad de intereses, el DUA propone proporcionar múltiples formas para motivar e implicar al alumnado en su propio aprendizaje. Específicamente, presenta tres pautas relacionadas con

captar el interés del alumnado, cuestiones vinculadas al esfuerzo y la persistencia en el aprendizaje, así como a los procesos de autorregulación.

Con respecto a captar el interés del alumnado, en el marco de implementación se detallan algunos puntos de verificación que pueden guiar la práctica docente. Uno de ellos es la importancia de otorgar al estudiante un papel activo en la toma de decisiones con respecto a los contenidos, los ritmos y los objetivos de aprendizaje. Además, se sugiere optimizar la relevancia, el valor y la autenticidad de las experiencias de aprendizaje para que resulten significativas para el estudiante. Por ejemplo, partiendo de un contexto próximo que implique la elaboración de respuestas creativas que respondan a un problema relevante. La meta que se persigue en otro de los puntos es lograr que el alumnado afronte su aprendizaje de la forma más autónoma y efectiva posible, reduciendo la sensación de inseguridad y toda distracción que pueda minar su motivación y compromiso hacia el aprendizaje.

Para mantener el esfuerzo y la persistencia, los puntos de verificación plantean resaltar las metas y objetivos para que estén siempre presentes y guíen el proceso de enseñanza aprendizaje. Además, vinculado a la enseñanza multinivel y la flexibilización del aprendizaje, el CAST realza la importancia de proponer diversos niveles de exigencia para que todo el estudiantado se sienta desafiado. Esta medida ayudará a prevenir situaciones en las que los estudiantes se sientan abrumados por la intensidad de las demandas académicas, o, por otro lado, sientan que el nivel de dificultad es demasiado bajo y afecte negativamente su motivación. Otro aspecto relevante es el clima del aula, puesto que un ambiente colaborativo y respetuoso contribuirá a crear experiencias positivas para el alumnado, lo que permitirá que se siga sintiendo motivado. De igual modo, la retroalimentación orientada a la mejora es otra de las ideas fundamentales de este principio al animar al alumnado a ser consciente de sus errores y a encontrar otras estrategias para corregirlos y avanzar.

Referente a la pauta sobre la autorregulación, el CAST destaca la importancia de fomentar la gestión de las expectativas para conseguir los objetivos y el planteamiento de metas personales. Ahí entra en juego la educación emocional en lo referido a la identificación y la gestión de las propias emociones durante el proceso de aprendizaje. Además, los apoyos en la búsqueda y la aplicación de las estrategias, así como en el

manejo de la frustración, se proponen como aspectos clave para acompañar al alumnado en su autorregulación. Relacionado con lo anterior, el último punto de verificación alude a la autoevaluación y la reflexión. Este plantea fomentar ambos procesos para la identificación de los progresos y la gestión de las propias acciones para la mejora.

5. PROPORCIONAR MÚLTIPLES FORMAS DE REPRESENTACIÓN

Este principio se centra en cómo se presenta la información para que el alumnado no solo pueda acceder a esta, sino también comprenderla y utilizarla para construir conocimiento. Del mismo modo que no existe una única forma de motivar al alumnado, lo mismo ocurre con las preferencias a la hora de recibir la información. No hay una fórmula que beneficie a todos, pues algunos preferirán la información visual, mientras que otros la auditiva o táctil, etc. (Elizondo, 2022). Es fundamental comprender esta idea porque, si un estudiante no puede acceder a la información, tampoco podrá comprenderla ni convertirla en conocimiento útil. Para garantizar la percepción y comprensión de la información, el DUA plantea proporcionar múltiples formas de representación del contenido. Lo anterior implica el uso de diversos canales, como el oral u escrito, a partir de objetos, imágenes o vídeos para ofrecer una gran variedad de estímulos que permitan un mayor acceso a la información. Para aterrizar esta idea a la práctica se plantean tres pautas relacionadas con la percepción de la información, el lenguaje y los símbolos y la comprensión.

Específicamente para la percepción de la información, en el marco de implementación del CAST (2018) se describen algunos puntos de verificación. Uno de los puntos sugeridos implica facilitar materiales en formatos editables, permitiendo al propio estudiante personalizarlos según sus preferencias o necesidades. Los formatos impresos tienen posibilidades limitadas de personalización, sin embargo, los digitales permiten la edición del tamaño, la fuente o el color entre otras, así como la incorporación de elementos diversos que permiten una mayor comprensión de la información. A este punto se le añaden dos más que hacen referencia al uso de alternativas auditivas o visuales para acompañar la información. Inciden en la importancia de incorporar otras opciones que acompañen a la información auditiva, como por ejemplo elementos visuales o táctiles, y viceversa, proporcionar alternativas no visuales a la información gráfica, como descripciones, transcripciones, audios, etc. Se trata de ofrecer diferentes vías para garantizar el acceso a

la información desde que se les transmite, lo que podría beneficiar notablemente al alumnado con TEL, tal como apunta Favret (2021).

En este principio también se describe una pauta directamente relacionada con el lenguaje y los símbolos, aspecto crucial en relación con el propósito de este libro. Esta hace hincapié en aclarar el vocabulario y los símbolos que vayan a usarse, así como usar diferentes representaciones para que todo el alumnado pueda construir significados. Algunos ejemplos de su puesta en práctica podrían ser el uso de glosarios o apoyar los conceptos importantes con notas al pie, audios, imágenes, vídeos o definiciones. También se propone aclarar la sintaxis y la estructura de los textos, explicitando claramente las conexiones sintácticas o las estructuras de los escritos. De forma similar, se recomienda apoyar la decodificación de textos, notaciones matemáticas y símbolos con otras representaciones y recursos para reducir cualquier barrera a la hora de comprenderlos. Además, otro de los puntos de verificación promueve la comprensión entre diferentes idiomas. Para ello se pueden usar herramientas de traducción, el apoyo del vocabulario con imágenes, etc. El último punto hace referencia a resaltar las ideas clave a través de múltiples medios para asegurar la comprensión de los contenidos.

Con respecto a este último punto, la comprensión de la información, el CAST plantea otra pauta. El primer punto de verificación que la concreta hace referencia a la activación de los conocimientos previos para asegurar las conexiones con la información previa y los nuevos aprendizajes. A este le sigue el que se relaciona con destacar las ideas principales y las relaciones entre ellas con el propósito de guiar al estudiantado en la selección de la información más relevante para generar un nuevo aprendizaje. El uso de marcas distintivas u organizadores gráficos son algunos de los ejemplos prácticos que plantean para su implementación. También se enfatiza en guiar en el procesamiento, la visualización y la transformación de la información en nuevos significados. En ese sentido, adquiere importancia fraccionar los procedimientos en pasos, ofrecer indicaciones y estrategias para organizar la información. Por último, el punto que cierra esta pauta se vincula con la generalización del aprendizaje a nuevas situaciones y contextos. Algunas implicaciones prácticas son trabajar la memoria, incorporar acciones de revisión de lo aprendido y actividades que fomenten el establecimiento de conexiones entre las diferentes materias.

6. PROPORCIONAR MÚLTIPLES FORMAS DE ACCIÓN Y EXPRESIÓN

Este principio se centra en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, es decir, en las estrategias que emplean para manejar la información, procesarla y luego expresarla en forma de conocimientos. Del mismo modo que no hay un mismo factor que motive a todos los estudiantes ni un canal universal para percibir la información, tampoco existe una forma de aprender y demostrar lo aprendido perfecta. Por tanto, desde este principio se persigue proporcionar una amplia gama de opciones para la realización de tareas de aprendizaje y para la expresión de los logros alcanzados. Además, se relaciona con los procesos cognitivos que subyacen a lo anterior, como la gestión de la información, la planificación y la memoria. El CAST (2018) plantea tres pautas en lo referente a la acción física, la expresión y comunicación y las funciones ejecutivas.

La primera pauta se vincula con el uso de materiales accesibles para garantizar que el alumnado pueda interactuar de manera efectiva con el contenido y los recursos disponibles. La pauta se concreta en dos puntos de verificación que hacen referencia a los métodos de respuesta, navegación e interacción y el uso de las tecnologías para garantizar lo anterior. Se trata de proporcionar opciones diversas para que el alumnado manipule la información y pueda aprender del modo que mejor se ajuste a sus preferencias. Se puede llevar a la práctica diversificando las opciones de respuesta en las tareas, como permitir tanto formatos orales como escritos, aceptar opciones diversas que abarquen desde respuestas de desarrollo hasta selección o búsqueda de información, u ofrecer flexibilidad en los ritmos y plazos para la realización de las tareas. Además, la tecnología resulta ser un aliado de este paradigma debido a su capacidad para eliminar barreras de accesibilidad y mejorar la interacción y navegación a través de los materiales.

La siguiente pauta resulta de interés para el tema que nos concierne en este libro al aludir a las diferentes opciones para la expresión y la comunicación. Se enfatiza en el uso de múltiples medios para la comunicación y sugiere ofrecer diferentes canales para que el alumnado se exprese de acuerdo con sus capacidades. Para llevarlo a la práctica se propone fomentar el uso de diferentes vías para expresar el aprendizaje, por ejemplo, a partir de texto, la voz, o dibujos, entre otros. El siguiente punto se centra en la idea de proporcionar una amplia gama de recursos, estrategias y herramientas que sirvan de apoyo al alumnado para

compartir sus ideas y pensamientos (Elizondo, 2022). Algunas propuestas son el uso de correctores ortográficos y gramaticales, softwares de predicción de palabras o conversores de texto a voz. El último punto incorpora aspectos relacionados con los niveles de apoyo, es decir, el andamiaje que se le ofrece al estudiante para que alcance el máximo nivel de dominio en la competencia trabajada. El CAST propone la variedad de mentores, el *feedback* y ejemplos de soluciones como estrategias que facilitan alcanzar las diversas competencias.

La última pauta del marco de implementación guarda relación con los procesos subyacentes a la manipulación y expresión de la información. Hablamos de la planificación, la memoria, la revisión o la evaluación del comportamiento entre otros procesos. Sus puntos de verificación subrayan la relevancia de proporcionar orientación y apoyo durante la definición de objetivos, así como en la planificación y desarrollo de estrategias para lograrlos. Algunos ejemplos prácticos son establecer momentos de “para y piensa”, graduar los objetivos, utilizar las autoinstrucciones o las *checklist* a modo de guía. En ese sentido, también adquiere importancia facilitar estrategias para la gestión de la información y los recursos, por ejemplo, a partir de organizadores, códigos para la organización o plantillas para recopilar la información. Por último, el seguimiento resulta fundamental durante estos procesos, fomentando la reflexión y autoevaluación del trabajo, proporcionando un *feedback* adecuado a las necesidades del estudiantado y orientado a los avances realizados.

Al concluir el recorrido a través del marco de implementación, es fundamental destacar que si bien el DUA es un paradigma que aborda la diversidad en su amplitud, sin duda también es beneficioso para ciertos colectivos, como es el caso de los estudiantes con trastorno del lenguaje. Este alumnado a menudo se enfrenta a desafíos significativos en la comprensión y expresión del lenguaje, lo que puede dificultar su participación efectiva en el entorno escolar. Algunas investigaciones han evidenciado los beneficios de este paradigma para el alumnado con trastorno del lenguaje, atendiendo a su carácter flexible, que se adapta a las necesidades individuales de los estudiantes, y preventivo, que busca anticipar y abordar los obstáculos potenciales en el proceso de aprendizaje (Favret, 2021; Novoa et al., 2018). Los anteriores trabajos muestran algunos elementos inherentes al DUA como factores clave para fomentar la participación y el aprendizaje efectivo en estos estudiantes. Por ejemplo, el uso de apoyos visuales, recursos tecnológicos, andamiaje,

soportes visuales y diversas modalidades de expresión. Estas orientaciones, aunque puedan no plantear desafíos significativos para el profesorado, sí pueden convertirse en aspectos determinantes para la inclusión del alumnado con trastorno del lenguaje y su pleno desarrollo en el contexto educativo. Por tanto, el enfoque del DUA podría desempeñar un papel fundamental en la promoción del éxito académico y el desarrollo integral de estos estudiantes y, al mismo tiempo, beneficiar también al resto (Favret, 2021).

7. LA LEGISLACIÓN: UN RESPALDO DE LA FILOSOFÍA DEL DUA

Pese a los numerosos beneficios del paradigma del DUA, en ocasiones su marco de implementación se considera un marco complicado, denso y que dista de la realidad de las aulas (Elizondo, 2022). También existen dudas acerca de su aplicación por la falta de investigaciones sobre su eficacia o el extenso debate sobre la falta de definición en su aplicación (Tirado, 2023). Sin embargo, aunque existen críticas sobre la implementación de este paradigma, son ya muchos trabajos los que han respaldado el marco de implementación y han demostrado su efectividad tanto para alumnado con necesidades educativas, como para el resto. Además, la legislación actual respalda firmemente su adopción y promoción como un enfoque fundamental para garantizar la equidad y la calidad en la educación. En este apartado se recogen algunos de los elementos más importantes de la normativa con relación a la inclusión, la atención a la diversidad y el DUA. Para facilitar su lectura, en la Tabla 1 se presenta una síntesis de las normativas de interés, junto con los artículos más relevantes relacionados con el tema abordado en este capítulo.

TABLA 1

Recorrido por la legislación educativa

Normativa	Artículos de referencia
Ley Orgánica 2/2006 (LOE)	Art. 1. Principios Art. 4. Enseñanza básica
Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE)	Preámbulo Art. 4. Enseñanza básica Art. 19. Principios pedagógicos Art. 111 bis. TIC

Normativa	Artículos de referencia
Real Decreto 95/2022 (Infantil)	I. Disposiciones generales Art. 5. Principios generales Art. 10. Currículo Art. 13. Atención a las diferencias individuales Anexo I. Competencias clave Anexo III. Situaciones de aprendizaje
Real Decreto 157/2022 (Primaria)	Art. 4. Principios generales Art. 6. Principios pedagógicos Art. 16. Atención a las diferencias individuales Art. 21. Autonomía de los centros Anexo III. Situaciones de aprendizaje
Real Decreto 217/2022 (Secundaria)	Art. 5. Principios generales Art. 20. Alumnado con NEE Art. 26. Autonomía de los centros Anexo III. Situaciones de aprendizaje

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (en adelante LOE) supuso un claro punto de inflexión en el sistema educativo al hacer suyo el objetivo de ofrecer una educación basada en los principios de calidad y equidad. En el artículo 1 se desarrollan estos principios y se incorpora la accesibilidad universal como un elemento compensador de las desigualdades, afianzando así el compromiso de toda la comunidad educativa y la sociedad en general a caminar en esa dirección. Por otra parte, aunque el DUA emergió en la década de los 90 no fue hasta la implementación de la LOE cuando se tomó en consideración en la normativa educativa. Específicamente, en su artículo 4 “La enseñanza básica” la educación inclusiva se asume como un principio fundamental para atender a la diversidad. Lo anterior implica, tal como se especifica en ese mismo artículo, la adopción de medidas organizativas, metodológicas y curriculares de acuerdo con los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje con el fin de garantizar los derechos de la infancia y facilitar los apoyos necesarios al alumnado que lo necesite.

En el momento en que se adopta la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (en adelante LOMLOE), se convierte en nuestro nuevo

paraguas educativo. Esta ley introduce algunos cambios con respecto a la anterior sobre los principios y fines de la educación. Por una parte, en el preámbulo se incorpora la obligación de garantizar el cumplimiento efectivo de los derechos de los niños, tal como estipula la Convención sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas ratificada en 1990. Además, se enfatiza la importancia de garantizar el éxito de todo el estudiantado por medio de la mejora continua de los centros educativos y una mayor personalización del aprendizaje. El último aspecto mencionado también se toma como principio pedagógico en el artículo 19. El derecho a una educación inclusiva se debe hacer efectivo para todas las personas, especialmente para aquellas en situación de mayor vulnerabilidad. Así, la inclusión educativa y la implementación del Diseño Universal de Aprendizaje se asumen como los principios y fines de la educación que tratarán de hacer efectivo ese derecho. Relacionado con la accesibilidad, una de las responsabilidades a las que alude el artículo 111bis es la de diseñar entornos virtuales de aprendizaje que permitan alcanzar los objetivos curriculares. Según la ley, estos deberán promover los principios de accesibilidad universal y diseño para todas las personas, tanto en formatos y contenidos, como en herramientas y entornos virtuales de aprendizaje.

Si focalizamos en las diferentes etapas educativas, la etapa de educación infantil se rige por el Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. En esta se declara que los principios del DUA deben aplicarse en las medidas organizativas, metodológicas y curriculares según especifica el artículo 5. De forma más concreta y a nivel curricular, en el artículo 10 se especifica que las prácticas educativas deben basarse en este paradigma y, al mismo tiempo, ajustarse a las características de la etapa y del propio alumnado. El currículo, por tanto, debe planificarse desde la no discriminación y la inclusión social del alumnado, especialmente del alumnado con discapacidad. Además, para el alcance de las competencias se hace hincapié en la importancia de tener en cuenta las necesidades específicas en lo relativo a la comunicación y el lenguaje (Anexo I). Precisamente, el artículo 13 declara la atención personalizada como la pauta de acción a seguir, la cual considerará las características de cada estudiante y proporcionará respuestas ajustadas a estas. Por último, aunque no de forma explícita, en el Anexo III referido a las situaciones de aprendizaje se apela por el desarrollo de metodologías que inciten al alumnado a ser agentes de su propio aprendizaje. Además, estas

deberán ser desafiantes, variadas e integradoras de los intereses y las necesidades del alumnado, aspectos estrechamente relacionados con el DUA.

La educación primaria sigue la misma trayectoria que la anterior etapa. Según el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, el DUA se toma como un principio general para adoptar en las medidas organizativas, metodológicas y curriculares según dicta el artículo 5. La atención personalizada al estudiante también se asume como un principio pedagógico en el artículo 6, que pondrá en marcha mecanismos de refuerzo y flexibilización u otras medidas tan pronto como se detecten necesidades de aprendizaje y participación. El artículo 16 sobre la atención a las diferencias individuales respalda lo anterior y apela a las administraciones a velar por el impulso e implementación de estas medidas. Además, según el artículo 21 sobre la autonomía de los centros, estos deberán favorecer la elaboración de programaciones y materiales flexibles para atender las distintas necesidades del aula tomando como referencia los principios del paradigma. De igual forma que en la etapa de infantil, en el Anexo III se considera que las situaciones de aprendizaje planteadas desde el contexto y las experiencias propias del alumnado junto a los principios del DUA, permitirán un aprendizaje más significativo y acorde a los distintos ritmos y necesidades del propio grupo.

Con respecto a la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), encontramos reflejadas las mismas ideas que en la anterior etapa en el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. Es decir, se fomentan las medidas de apoyo personalizado en el artículo 5, los modelos abiertos de programación docente y materiales basados en los principios del DUA en el artículo 26 y, además, el desarrollo de situaciones de aprendizaje que los integren (Anexo III). De forma específica a esta etapa, también se añaden otras ideas relacionadas con las medidas para la inclusión del alumnado. Específicamente en el artículo 20 sobre la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales, se dictamina que esta debe regirse por los principios de normalización e inclusión, asegurando la no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y la permanencia en el sistema educativo. Para ello, las administraciones deberán garantizar las condiciones de accesibilidad y diseño universal, así como los recursos e instrumentos necesarios para el acceso al currículo y una evaluación adecuada.

En este apartado se ha explorado la normativa desde una perspectiva centrada en la inclusión en las diferentes etapas educativas. Al asentar las nociones de la educación inclusiva en la legislación se consiguen establecer bases sólidas y compromisos legales que obligan a las autoridades competentes y a las personas implicadas a garantizar que esta sea una realidad y no solo un sueño compartido por algunos. Se establece, por tanto, un marco de acción común, un horizonte compartido para la igualdad de oportunidades, la no discriminación y el impulso de una educación equitativa y de calidad que no deje atrás a ningún estudiante por sus particularidades. El respaldo de la legislación, sin duda, supone una palanca para el cambio y refuerza los próximos pasos para la construcción de un sistema educativo más inclusivo.

8. REFLEXIONES FINALES

A lo largo de este capítulo hemos recorrido los caminos entrelazados de la inclusión educativa y el DUA. A través de los diferentes apartados, se ha mostrado cómo estos enfoques tratan de abordar los desafíos a los que se enfrentan los estudiantes, especialmente aquellos en situaciones de vulnerabilidad, como es el caso del alumnado con trastornos del lenguaje. Ambos horizontes se comprometen en la transformación y la mejora del entorno en el que está inmerso el alumnado a partir de la identificación y superación de barreras para su participación y aprendizaje. Buscan romper la uniformidad del sistema e incorporar acciones que contemplen realmente la diversidad de las aulas desde el momento en que se planifica la respuesta educativa y sin dejar a nadie atrás. Hablamos, pues, de la personalización y flexibilización de la enseñanza como estrategias para responder a las necesidades individuales de los estudiantes, reconociendo que cada uno de ellos recorre un camino único de aprendizaje. Además, este trabajo recuerda que la educación inclusiva es un compromiso ineludible recogido en la normativa que constituye nuestro marco legal. Este gran paso sienta los cimientos para la construcción de un sistema educativo que respete la diversidad y garantice igualdad de oportunidades para todas las personas. Sin olvidar que la inclusión no es una meta, sino un horizonte que no hay que perder de vista, podemos vislumbrar un futuro educativo con una mayor sensibilidad y respeto hacia la diversidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alba-Pastor, C. (2022). Entender la educación inclusiva con el DUA. En C. Alba-Pastor (Coord.), *Enseñar pensando en todos los estudiantes. El modelo de Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)* (pp.17-45). SM.
- Alba-Pastor, C., Sánchez-Serrano, J. M. y Zubillaga, A. (2018). *DUA. Diseño universal para el aprendizaje. Documento adaptado a la versión 2018*. Educadua. <https://www.educadua.es/doc/dua/DUA-Disen%CC%83o%20Universal%20para%20el%20Aprendizaje.Adaptado-V-2018-Rev2023.pdf>
- CAST (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. <https://udlguidelines.cast.org/>
- Coll, C. (2018). La personalización del aprendizaje escolar, una exigencia de la nueva ecología del aprendizaje. *Dossier Graó: La personalización del aprendizaje*, 3, 5-12.
- ONU (1990). *Convención sobre los Derechos del Niño*. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>
- ONU (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tcccovns.pdf>
- Costa-Renders, C. E., da Silva Amara, M. S. y Pretti de Oliveira, F. S. (2020). Desenho universal para aprendizagem: um percurso investigativo sobre a educação inclusiva. *Intersaberes*, 14(34), 1-18.
- Echeita, G. (2020). *Educación inclusiva: el sueño de una noche de verano*. Octaedro.
- Elizondo, C. (2022). *Neuroeducación y diseño universal para el aprendizaje. Una propuesta práctica para el aula inclusiva (2ª ed.)*. Octaedro.
- Novoa, F., Solís, N. y Novoa, D. (2018). *Analizar el Diseño Universal de Aprendizaje como estrategia metodológica en el desarrollo de la Lectoescritura, en estudiantes con Trastorno Específico del Lenguaje en segundo año Básico de la escuela Cerro Estanque de Tomé*. UDLA. <https://repositorio.udla.cl/xmlui/bitstream/handle/udla/779/a41371.pdf?sequence=1>
- Favret, E. (2021). *A Multiple Perspective Study of Specific Language Impairment and Verbal Communication: Exploring Perceptions of Collaborative Learning* [Tesis de doctorado, Queen's University]. <https://qspace.library.queensu.ca/server/api/core/bitstreams/c564e06e-4f26-4542-9f92-2ce612629433/content>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social.

- Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil.
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria.
- Rose, D. H., Gravel, J. W. y Gordon, D. (2014). Universal design for learning. En L. Florian (Ed.), *SAGE handbook of special education 2nd Ed.* (pp. 475-491). SAGE.
- Sánchez-Fuentes, S. (2023). *El Diseño Universal para el Aprendizaje: Guía práctica para el profesorado*. SM.
- Tirado, M. A. (2023). Decodificando el diseño universal para el aprendizaje: ¿qué evidencia empírica lo respalda? *Supervisión* 21, 68(68). <https://doi.org/10.52149/Sp21/68.3>
- UNESCO (1994). *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000110753_spa

2

La realidad de la didáctica en el entorno escolar y los trastornos del lenguaje: una mirada desde la perspectiva de la Pedagogía Terapéutica

Iris Carabal

Maestra de Pedagogía Terapéutica

1. INTRODUCCIÓN

En este capítulo se explora la realidad de la didáctica en el entorno escolar y su relación con los trastornos del lenguaje desde la perspectiva de la Pedagogía Terapéutica. Para abordar la complejidad de este tema se hará referencia tanto a la legislación estatal como a la de la Comunidad Valenciana, y se contrasta la propuesta teórica con su aplicación práctica. También se analizan las limitaciones que se encuentran actualmente en el ámbito formativo, en la disponibilidad de recursos (humanos y materiales) y en la organización de una respuesta educativa de calidad. Por último, se destacará la importancia que tiene el hecho de desarrollar materiales y recursos específicos propios e individualizados. Con ejemplos concretos, se busca visibilizar tanto las buenas prácticas como otros enfoques educativos deficientes para la enseñanza en favor de una didáctica inclusiva, funcional y efectiva.

2. LOS TRASTORNOS DEL LENGUAJE EN LA LOMLOE

En la Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE), en su título II, artículo 71, encontramos definido al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo como “aquel que requiere una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por retraso madurativo, por trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación, por trastornos de atención o de aprendizaje, por desconocimiento grave de la lengua de aprendizaje, por encontrarse en situación de vulnerabilidad socioeducativa, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar”. Además, en su artículo 73.2 se indica que “el sistema

educativo dispondrá de los recursos necesarios para la detección precoz de los alumnos con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, y para que puedan alcanzar los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos. A tal efecto, las Administraciones educativas dotarán a estos alumnos del apoyo preciso desde el momento de su escolarización o de la detección de su necesidad”.

3. MARCO LEGAL, RESPUESTA EDUCATIVA Y COMPETENCIAS ESPECÍFICAS DEL MAESTRO ESPECIALISTA DE PEDAGOGÍA TERAPÉUTICA SEGÚN LA NORMATIVA VALENCIANA

La Pedagogía Terapéutica (PT, en adelante) se enfoca en brindar apoyo al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE), como lo son los trastornos del lenguaje. Estos trastornos afectan la adquisición y desarrollo del lenguaje, lo que puede dificultar el proceso de aprendizaje, implicando así una intervención del especialista de PT. Son tres los marcos legales principales que sustentan y organizan la atención educativa del ACNEAE en la Comunidad Valenciana:

- El Decreto 104/2018, de 27 de julio, del Consell, por el que se desarrollan los principios de equidad y de inclusión en el sistema educativo valenciano.
- La Orden 20/2019, de 30 de abril, de la Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte, por la cual se regula la organización de la respuesta educativa para la inclusión del alumnado en los centros docentes sostenidos con fondos públicos del sistema educativo valenciano.
- La Resolución de 23 de diciembre de 2021, de la directora general de Inclusión Educativa, por la cual se dictan instrucciones para la detección y la identificación de las necesidades específicas de apoyo educativo y las necesidades de compensación de desigualdades.

En el artículo 42 de la Orden 20/2019 se concretan las funciones del personal docente especializado de apoyo de PT y de Audición y Lenguaje (AL), puesto que ambos especialistas comparten en su mayoría las mismas funciones. Estas funciones se resumen en:

- a) La identificación de las barreras a la inclusión en el contexto escolar, familiar y social y en la detección temprana de las

dificultades específicas de aprendizaje y, si procede, de las situaciones de desigualdad y desventaja.

- b) La planificación e implementación de actuaciones y programas preventivos para el desarrollo de las competencias claves.
- c) La planificación y desarrollo de acciones formativas y de sensibilización dirigidas al claustro, al personal del centro, el alumnado, las familias y el entorno sociocomunitario.
- d) El proceso de transición.
- e) La personalización de las programaciones didácticas y en la accesibilidad de los entornos, materiales didácticos y curriculares para facilitar el acceso, la participación y el aprendizaje del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.
- f) La planificación, desarrollo y evaluación de las adaptaciones curriculares individuales significativas y los planes de actuación personalizados del alumnado con el que intervienen.
- g) El procedimiento de evaluación sociopsicopedagógica, aportando la información y conocimientos relativos a su ámbito de competencias.
- h) Las reuniones con las familias o representantes legales, para informar sobre los objetivos de la intervención, las medidas llevadas a cabo y el progreso del alumnado y orientar, si procede, sobre los aspectos a trabajar desde el ámbito familiar, recabando su opinión y fomentando la participación.

También, de forma específica, se debe:

- i) Dar apoyo personalizado e individualizado al ACNEAE, de acuerdo con los criterios establecidos en el Plan de actuación personalizado.
- j) Elaborar informes de valoración y seguimiento del alumnado al que dan apoyo.
- k) Participar en los procesos de coordinación e intercambio de información con los agentes, instituciones y entidades socioeducativas y sanitarias implicados en la respuesta educativa del alumnado al cual apoyan.
- l) Otras funciones que reglamentariamente se les asignan.

La única diferencia sobre las funciones entre ambos perfiles profesionales radica en que el personal docente especializado de apoyo

de PT, además de las funciones establecidas, tiene la función de colaborar con los equipos educativos y los servicios especializados de orientación en el diseño e implementación de programas de desarrollo competencial y actuaciones preventivas de las dificultades de aprendizaje. Por lo general, que un alumno con trastorno del lenguaje reciba apoyo del especialista de PT o AL (Audición y Lenguaje) dependerá en función de las necesidades detectadas en el proceso de evaluación sociopsicopedagógica. Lo habitual es que se reciba apoyo por parte del especialista de PT en el momento en el que las necesidades guarden relación con el proceso de aprendizaje de la lectoescritura o las matemáticas.

Los diferentes tipos de programas que se pueden aplicar al alumnado con trastornos del lenguaje en la escuela vienen recogidos en la Resolución de 23 de diciembre de 2021, en su resuelto 8.3. Estos se determinan en el informe sociopsicopedagógico y se desarrollan en el Programa de Actuación Personalizado (PAP) del alumno en cuestión. Estos programas son los siguientes:

- a) Los programas personalizados para la *adquisición y el uso funcional de la comunicación, el lenguaje y el habla*. Se deben aplicar en los casos en que las competencias comunicativas se encuentren significativamente afectadas y, por lo tanto, interfieran en la comunicación eficaz, la socialización y el aprendizaje.
- b) Programas personalizados para el *aprendizaje de la lectura y la escritura y los programas personalizados para el aprendizaje de las matemáticas* se aplican cuando se detectan dificultades específicas en estos aprendizajes. Se aplicarán a partir del segundo curso de educación primaria y, excepcionalmente, en el primer curso. Si el alumnado del primer curso de primaria presenta dificultades manifiestas en el ámbito de la lectura y la escritura, se debe priorizar la aplicación de programas y medidas de niveles II y III, desarrolladas por el equipo docente con el asesoramiento y el apoyo del personal especializado de Audición y Lenguaje o de Pedagogía Terapéutica.
- c) Los programas personalizados para el *desarrollo de la autonomía personal*. Están dirigidos a favorecer la autonomía del alumnado con necesidades educativas especiales cuando existen dificultades significativas en la autonomía personal, en relación con lo que cabría esperar por la edad, las cuales hacen necesario la provisión

de apoyos en el contexto educativo para llevar a cabo las actividades básicas de la vida diaria y poder acceder al currículo.

- d) Los programas personalizados para el *aprendizaje motor y la movilidad* están dirigidos al alumnado con necesidades educativas especiales cuando existen dificultades significativas en el ámbito motriz, las cuales hacen necesario la provisión de apoyos en el contexto educativo para mejorar las habilidades motrices y la movilidad y poder acceder al currículo.

Así pues, vemos diferentes modelos de intervención según las necesidades que se puedan derivar.

4. LIMITACIONES DEL MAESTRO DE PEDAGOGÍA TERAPÉUTICA EN LA PRÁCTICA REAL

Todas las funciones anteriormente comentadas son las que se aplican de forma heterogénea sobre los diferentes perfiles de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo (en adelante ACNEAE) en los centros educativos. La personalización e intensidad del apoyo individualizado variará en función de la intensidad y grado de apoyo que se reconozcan en los informes sociopsicopedagógicos individuales. La intensidad marcará el número de sesiones de apoyo semanal que recibirá el ACNEAE, siendo de una a dos sesiones para una intensidad baja, de tres a cuatro sesiones para una intensidad media y de cinco a seis sesiones semanales para una intensidad alta.

Es en este punto donde suele aparecer el primer conflicto relacionado con la ratio de ACNEAE por PT en un centro educativo. Es habitual que un mismo especialista deba atender a un número de alumnado que, en su conjunto, supera el número de horas de atención posibles dentro de la franja laboral del maestro. Primer reto para el especialista de PT: no cuenta con suficiente tiempo para atender el número de horas que se indican en el informe. Realizar pequeños agrupamientos o intervenciones basadas en la codocencia pueden ser dos posibles soluciones a medio camino. Aunque, aun así, no se asegura que el ACNEAE pueda recibir un número real de horas en forma de atención totalmente individualizada.

El segundo reto es la amplia variedad de alumnado con NEAE y niveles de competencia curricular que puede atender un mismo especialista en un grupo clase. Esto implica diversificar los materiales que se crean para trabajar un mismo contenido o área. Si bien desarrollar

programaciones multinivel podría ser una respuesta inclusiva a esta diversidad, es innegable que no se puede dar de lado la carga de trabajo que supone al profesorado y que no se corresponde con las horas de trabajo personal disponibles en las que se puede dedicar de forma exclusiva a la creación y adaptación de material didáctico.

Además, en ocasiones el alumnado de alta demanda puede requerir de un apoyo continuo y personal por parte del especialista de PT, impidiendo así que la atención educativa se pueda dirigir o compartir con el resto de ACNEAE del mismo grupo clase.

5. DESARROLLO DE MATERIALES/RECURSOS EN DIDÁCTICA

El desarrollo de materiales y recursos específicos para abordar los contenidos con el alumnado que presenta trastornos del lenguaje son esenciales en la búsqueda de una educación inclusiva y de calidad. Estos trastornos, que afectan tanto a la expresión como a la comprensión, requieren enfoques pedagógicos adaptados y recursos adecuados para garantizar que la oportunidad de acceder y participar en las dinámicas del aula, desarrollando así su posterior aprendizaje. El desarrollo de materiales y recursos específicos, como materiales de lectura adaptados, herramientas de comunicación alternativa o estrategias de apoyo, se basa en la investigación y la evidencia científica, lo que garantiza que sean materiales de intervención educativa efectivos y adecuados para las necesidades individuales de cada estudiante. Estos materiales y recursos no solo benefician al alumnado con trastornos del lenguaje, sino que también mejoran la enseñanza en general del resto del grupo clase al permitir diversos enfoques didácticos. Además, fomentan la inclusión al crear un ambiente en el que todo el grupo, independientemente de sus habilidades y desafíos, puedan participar activamente en el proceso de aprendizaje.

La infradotación económica que reciben los centros educativos sostenidos con fondos públicos, así como la escasa variedad de editoriales que ofrezcan materiales adaptados, suponen un lastre para la aplicación de una respuesta educativa que atienda a la diversidad. Esta carencia plantea desafíos significativos para el equipo educativo y, lo más importante, para los propios estudiantes con trastornos del lenguaje. A continuación, se presentan algunos de los aspectos clave relacionados con esta carencia de recursos:

- *Personalización y adaptación:* Cada alumno y alumna con dificultades del lenguaje es único y presenta unas capacidades y necesidades específicas. La falta de materiales personalizados dificulta la capacidad del profesorado para adaptar la enseñanza y el apoyo de manera eficaz. Esto puede resultar en una brecha entre las necesidades del alumno y lo que se ofrece en el aula.
- *Inclusión efectiva:* La inclusión es un objetivo clave en la educación actual. Sin embargo, la falta de materiales específicos puede llevar a la exclusión involuntaria del ACNEAE, ya que las aulas y los materiales no siempre son accesibles para ellos.
- *Impacto en el aprendizaje:* La falta de materiales adecuados puede tener un impacto significativo en el progreso académico y el bienestar emocional. La falta de acceso a recursos específicos puede llevar a la frustración y al aislamiento, lo que afecta negativamente su motivación y autoestima.

Cabe recalcar que la creación de bancos de recursos a nivel de centro supone una ardua labor que requiere de mucho tiempo y dedicación, así como de la implicación de todo el equipo docente. El material didáctico adaptado no abarca únicamente las áreas de lengua y matemáticas. Crear adaptaciones y nuevos materiales supone abarcar todas las áreas de conocimiento que se abordan en las diferentes etapas educativas. Esto multiplicaría todavía más la cantidad de trabajo semanal para el equipo docente y que, una vez más, no entraría dentro de la jornada laboral estipulada.

6. COMPARACIÓN DE DOS PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN DOS CENTROS EDUCATIVOS

En este apartado, se describe la experiencia en dos centros educativos donde la línea pedagógica difiere y, como consecuencia, la intervención del especialista de PT varía.

En el primer colegio, la maestra de PT se enfrentó a una situación que planteaba desafíos significativos en la intervención con el alumnado que presentaba dificultades de lenguaje. Concretamente, este grupo estaba compuesto por 5 alumnos distribuidos en los niveles de 3.º a 6.º de primaria. El colegio, ubicado en un barrio próximo al centro de la localidad, seguía una línea pedagógica tradicional, caracterizada por el enfoque centrado en el aprendizaje memorístico y la utilización constante del libro de texto como recurso principal. El entorno sociocultural en este

colegio se consideraba de nivel medio. La maestra de PT se dedicó a brindar apoyo individualizado a los estudiantes con dificultades en el lenguaje, consciente de las dificultades que enfrentaban en un entorno donde ya la propia adaptación del material didáctico suponía un reto considerable. A pesar del esfuerzo, la estructura tradicional del aula y la falta de recursos específicos limitaron la eficacia de la intervención. El uso constante del libro de texto como herramienta educativa planteaba un obstáculo importante, ya que no permitía las adaptaciones necesarias para satisfacer las necesidades individuales de los estudiantes con dificultades en el lenguaje. Este enfoque pedagógico no proporcionaba la flexibilidad requerida para ajustar el contenido, las actividades y la metodología de enseñanza de acuerdo con las dificultades lingüísticas de estos alumnos. Además, el libro de texto era un recurso que no podía soportar las múltiples variaciones que requeriría para abordar las necesidades específicas de cada estudiante. Esto planteaba un dilema importante en la intervención, ya que adaptar el material didáctico de manera individualizada resulta prácticamente imposible dentro del marco de un aula convencional.

La incapacidad para realizar adaptaciones curriculares a menudo dejaba a los alumnos con dificultades en el lenguaje en desventaja en comparación con sus compañeros y compañeras. Como consecuencia, el alumnado con dificultades del lenguaje se sentía excluido y desfavorecido en el proceso de aprendizaje, lo que repercutía en su desarrollo académico y su bienestar social. La maestra de PT, a pesar de las limitaciones del entorno, intentó realizar adaptaciones en el contexto social del centro manteniendo colaboración con los docentes de aula ordinaria y con otros miembros del equipo docente para ofrecer apoyo adicional a estos alumnos y promoviendo la comprensión y la empatía entre los demás estudiantes, fomentando un ambiente de apoyo y respeto hacia sus compañeros con necesidades educativas especiales. Esta colaboración y solidaridad entre los alumnos buscaba conseguir un impacto positivo en la inclusión social del alumnado.

Esta situación plantea importantes reflexiones sobre la necesidad de adaptar los entornos educativos y los recursos didácticos para abordar las necesidades del alumnado con trastornos del lenguaje. En un entorno con un enfoque pedagógico tradicional y limitaciones en la adaptación del material, la maestra de PT debía encontrar soluciones externas al funcionamiento del aula para apoyar al alumnado. Se destaca la importancia de la flexibilidad y la consideración de las necesidades

individuales en la educación inclusiva como método de adaptación efectivo.

En el segundo centro educativo se presenta una situación en la que la maestra de PT tenía a su cargo 7 alumnos que presentaban trastornos en el lenguaje distribuidos entre los niveles de 3.º a 6.º de primaria. Este centro educativo se ubicaba en un barrio periférico de la localidad y se caracterizaba por un enfoque innovador y competencial en la enseñanza, puesto que no se utilizaba en exclusiva como método didáctico los libros de texto convencionales, sino que se promovían metodologías didácticas activas y enfoques inclusivos que consideraban las necesidades individuales de cada estudiante, sin importar su contexto sociocultural.

Esta diversidad de enfoques pedagógicos en los dos centros refleja un contraste didáctico significativo: mientras que el primer colegio seguía una línea pedagógica tradicional, basada en el aprendizaje memorístico y el uso constante del libro de texto, el segundo centro aplicaba la innovación y la adaptación curricular como principios. El entorno socioeconómico de la zona donde se encontraba el segundo colegio imponía desafíos adicionales, ya que muchos de los estudiantes provenían de familias con recursos limitados o se encontraban en riesgo de exclusión social. En este contexto, la maestra de PT se convirtió en un elemento fundamental en el apoyo a los alumnos con desafíos en el lenguaje. Su labor implicaba colaborar estrechamente con los docentes de aula ordinaria, así como con otros agentes externos, para adaptar el programa personalizado de cada estudiante y las programaciones didácticas a sus necesidades específicas. Esta colaboración permitía que los estudiantes con desafíos en el lenguaje participaran activamente en las actividades del aula, desarrollaran sus habilidades de lenguaje y alcanzaran sus objetivos académicos de manera más efectiva. Uno de los aspectos más destacados de la intervención en este segundo centro era la flexibilidad en el diseño de las actividades de aprendizaje. Al no depender en exceso de los libros de texto, los educadores tenían libertad para utilizar una gran variedad de recursos, como materiales visuales, digitales y manipulativos, que se adaptaban a las necesidades individuales del alumnado. Además, desde la dirección del centro, se alentaba al claustro docente a fomentar un ambiente de aprendizaje interactivo y participativo, donde el diálogo y la comunicación eran pilares fundamentales.

En este centro la maestra de PT diseñó estrategias específicas para mejorar la comunicación oral y escrita de los estudiantes con trastornos del lenguaje, como por ejemplo juegos de rol, narración de cuentos, debates y proyectos colaborativos que implicaban tanto las habilidades de expresión (oral y escrita) como las de recepción. Estas actividades ayudaban a desarrollar las habilidades comunicativas, la comprensión lectora y la producción de textos, al tiempo que fomentaban la interacción social y la autoconfianza. Además, dado que el entorno era inclusivo y diverso, el alumnado con dificultades del lenguaje tenía la oportunidad de interactuar y aprender con sus compañeros sin dificultades lingüísticas. Esto era beneficioso tanto para los estudiantes con dificultades, que podían aprender de sus compañeros, como para el resto de los alumnos, que se exponían a la diversidad y desarrollaban habilidades de empatía y apoyo mutuo.

La maestra de PT también trabajaba en estrecha colaboración con las familias del alumnado con dificultades realizando reuniones periódicas para brindar orientación, estrategias y recursos a los familiares, lo que fortalecía la relación entre el hogar y la escuela. Esta colaboración era especialmente importante en un entorno donde muchos padres tenían niveles de educación limitados y necesitaban apoyo adicional para comprender y abordar las necesidades de sus hijos. A lo largo del tiempo, se observaron mejoras significativas en el rendimiento y el bienestar del alumnado en este segundo centro. Los estudiantes desarrollaron una mayor confianza en sí mismos, unas habilidades de comunicación más acordes con la edad y un rendimiento académico más sólido. La adaptación de las metodologías de enseñanza y la atención centrada en las necesidades y fortalezas individuales demostraron ser efectivas en un entorno inclusivo y diverso.

Esta situación ilustra cómo la aplicación de recursos educativos que respondan a las necesidades específicas de cada ACNEAE tiene un impacto significativo en la pedagogía, la colaboración entre profesionales y familias, y el enfoque en las fortalezas del ACNEAE pueden tener un impacto significativo en la intervención exitosa en alumnado con trastornos en el lenguaje. Además, demuestra que es posible brindar una educación de calidad en un entorno desafiante, superando las barreras socioculturales y económicas a través de un enfoque inclusivo e innovador.

7. DESARROLLO DE MATERIALES Y RECURSOS DIDÁCTICOS

Como maestra de PT, he tenido la oportunidad de trabajar con alumnado que enfrentaba desafíos únicos. Desde la experiencia, desearía resaltar cómo la elección de materiales didácticos adecuados desempeña un papel crucial en el progreso y éxito de la intervención educativa. En particular, me gustaría destacar algunas de las buenas prácticas y materiales que he empleado, los cuales han arrojado resultados notables.

Un recurso que ha demostrado ser altamente efectivo es la utilización de "tableros de comunicación aumentativa y alternativa" (CAA). Estos tableros son herramientas visuales que permiten a los estudiantes con trastorno del lenguaje comunicarse mediante imágenes, símbolos y palabras. Esta adaptación ha demostrado ser una manera eficaz de ayudarles a expresar sus necesidades, pensamientos y emociones, fomentando su interacción con compañeros y su participación en los diferentes contextos. Dentro de estos SAAC se diferencian dos modelos: los de formato digital (tableta con *software* como Asterics GRID, Proloquo2go, Eneso Verbo o Let me talk) y los que se sustentan a través de un soporte analógico como el sistema PECS (Frost y Bondy, 2002) y otros sistemas de pictografiado. Además, el uso de "actividades interactivas y juegos adaptados" ha sido esencial para mantener la motivación y el compromiso didáctico. Estas actividades, diseñadas para ser divertidas y atractivas, se enfocan en el desarrollo del lenguaje y la comunicación a través de *software* como Genially o Kahoot. De esta manera, se practican habilidades lingüísticas de manera relajada y efectiva, lo que conlleva mejoras significativas en la comunicación expresiva y receptiva.

La adaptación de "materiales de lectura convencional" también ha sido una práctica beneficiosa. Mediante la inclusión de apoyos visuales, textos en lectura fácil (Alcázar, 2023) y códigos de color, se facilita el acceso a la lectura, permitiendo así la participación de manera más activa y comprensiva y promoviendo su desarrollo lector tanto en habilidades de comprensión como de fluidez lectora.

La integración de "actividades de conciencia fonológica" ha sido fundamental para fortalecer las bases del lenguaje y la decodificación durante el proceso de adquisición de la lectura y la escritura. Según Susanibar (2022, p.1), "el aprendizaje de los elementos segmentales engloba tanto el desarrollo fonético (auditivo-cognitivo-motor-articulatorio) como el fonológico (auditivo-cognitivo-lingüístico)". Estas

actividades incluyen la identificación de sonidos y su conversión en grafemas, la segmentación de palabras y su extrapolación a la escritura, lo que ha contribuido significativamente a mejorar la pronunciación de los sonidos del lenguaje.

La conciencia sintáctico-semántica, que implica la comprensión de significados, conceptos y relaciones entre palabras, desempeña un papel fundamental. Algunas de las actividades que se han implementado incluyen la asociación de palabras, donde relacionan términos la categorización de palabras, que involucra la clasificación de palabras en categorías, y la utilización de juegos de adivinanzas que desafían a los estudiantes a pensar en el significado de las palabras y su relación con el contexto. Estas actividades fomentan la comprensión y el uso efectivo del vocabulario, así como el desarrollo de habilidades de razonamiento y asociación de conceptos, contribuyendo al progreso lingüístico de los estudiantes.

La implementación de estrategias de autoinstrucciones es otra herramienta valiosa que les ayudan a autorregular su comportamiento y su comprensión durante las tareas de aprendizaje (Borkowski, 1990). Algunas de las actividades relacionadas con las autoinstrucciones que han dado buenos resultados incluyen la planificación de tareas, el monitoreo, la verbalización de los diferentes pasos y el autorrefuerzo.

Por último, se señalan estrategias de pragmática del lenguaje en contextos reales del aula para abordar las necesidades de los estudiantes con dificultades del lenguaje. Una actividad eficaz es la “charla en círculo”, donde los estudiantes se sientan en un círculo y participan en conversaciones grupales, practicando turnos de habla y la escucha activa. Esta actividad les brinda la oportunidad de aplicar las habilidades pragmáticas de manera práctica y comprender el lenguaje no solo en su significado textual, sino también en su contexto social y comunicativo. Además, fomenta la interacción y la construcción de relaciones con sus compañeros, promoviendo un entorno de aprendizaje inclusivo y enriquecedor.

En resumen, la elección cuidadosa de materiales didácticos adaptados es una estrategia efectiva para atender a alumnos con trastorno específico del lenguaje. Los recursos anteriormente comentados contribuyen a proporcionar mejoras significativas en la comunicación y el aprendizaje del alumnado con NEAE. Los profesionales de la Educación deben aplicar estrategias didácticas y materiales

específicos que incidan sobre las necesidades lingüísticas concretas de cada alumno o alumna con dificultades para fomentar así su desarrollo integral en el ámbito educativo.

8. CONCLUSIONES

La necesidad de mejorar la realidad de la didáctica en el entorno escolar en relación con el alumnado que presenta trastorno específico del lenguaje es un desafío crucial en la búsqueda de una educación verdaderamente inclusiva. Los trastornos del lenguaje afectan la capacidad de comunicación y comprensión de quienes los experimentan, lo que puede llevar a un aislamiento en el aula y a un bajo rendimiento académico si no se abordan adecuadamente. Es fundamental que los educadores y los sistemas educativos en su conjunto reconozcan esta realidad y se comprometan a implementar estrategias y recursos que permitan a estos estudiantes desarrollarse plenamente.

La inclusión no es solo un principio ético, sino también un requisito legal en muchas partes del mundo. La *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* subraya la importancia de garantizar la igualdad de oportunidades en la educación, y esto incluye a los estudiantes con trastornos del lenguaje. Por lo tanto, es imperativo que se promueva una didáctica más eficaz y centrada en las necesidades individuales de estos estudiantes.

Para abordar esta necesidad, se requiere una invitación a seguir investigando y desarrollando recursos específicos que favorezcan la inclusión de alumnos con trastornos del lenguaje. Esto implica investigar enfoques pedagógicos innovadores, herramientas tecnológicas, formación docente y la colaboración interdisciplinar entre profesionales de la educación y otros agentes externos. Además, es esencial fomentar una mayor conciencia y comprensión de los trastornos del lenguaje en la sociedad en general para reducir el estigma y promover la empatía.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alcázar Colilla, J. (2023). La Lectura Fácil y el placer de la lectura literaria en personas con discapacidad intelectual. *Tavira. Revista Electrónica de Formación de Profesorado en Comunicación Lingüística y Literaria*, 27, 1-11. <https://doi.org/10.25267/Tavira.2022.i27.1202>

- Borkowski, J. G., Carr, M., Rellinger, E. y Pressley, M. (1990). Self-regulated cognition: Interdependence of metacognition, attributions, and self-esteem. In B. F. Jones & L. Idol (Eds.). *Dimensions of thinking and cognitive instruction* (pp. 53-92). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Decreto 104/2018, de 27 de julio, del Consell, por el que se desarrollan los principios de equidad y de inclusión en el sistema educativo valenciano [2018/7822]. *Diari Oficial de la Generalitat Valenciana*, 8356, 7 de agosto de 2018.
- Frost, L. y Bondy, A. (2002). *Manual de enseñanza del Sistema de Comunicación por Intercambio de Imágenes (PECS)* (2ª Ed.). Pyramid Educational Consultants.
- Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, de modificación de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020.
- Orden 20/2019, de 30 de abril, de la Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte, por la cual se regula la organización de la respuesta educativa para la inclusión del alumnado en los centros docentes sostenidos con fondos públicos del sistema educativo valenciano [2019/4442]. *Diari Oficial de la Generalitat Valenciana*, 8540, 3 de mayo de 2019.
- Resolución de 23 de diciembre de 2021, de la directora general de Inclusión Educativa, por la cual se dictan instrucciones para la detección y la identificación de las necesidades específicas de apoyo educativo y las necesidades de compensación de desigualdades [2021/13042]. *Diari Oficial de la Generalitat Valenciana*, 9245, 29 de diciembre de 2021.
- Susanibar, F., Dioses, A. y Chicaiza, D. (2022). Adquisición, desarrollo y aprendizaje de los sonidos del español en niños de 2 años y medio a 6 años 11 meses: un estudio transversal normativo. *Journal of Audiology, Otoneurology & Phoniatrics*, e. p., 1-13.

La realidad de la didáctica en el entorno escolar y los trastornos del lenguaje: una mirada desde la perspectiva de Audición y Lenguaje

Lorena Lancho Milán
Maestra de Audición y Lenguaje

El objetivo principal de este capítulo es dar a conocer la realidad de la didáctica desde la mirada de los y las maestras de Audición y Lenguaje. Para ello, tomando como referencia la legislación vigente en la Comunidad Valenciana, se detallan las características que presenta un sistema educativo inclusivo. Se pretende poner el foco en las actitudes y compromisos que se deberían conseguir en el centro educativo en general y en el aula concretamente. Con esta finalidad, se abordarán medidas y apoyos de atención que se pueden ofrecer al alumnado con necesidades educativas, prestando especial atención a cómo se debería trabajar con los niños y las niñas con dificultades del lenguaje dentro del aula. Se analizarán las metodologías didácticas que soportan el paradigma inclusivo, o los recursos (materiales y personales) de los que se dispone para llevar a cabo una intervención que dé respuesta a las necesidades lingüísticas del alumnado con dificultades.

1. LA ESCUELA INCLUSIVA. UN CAMBIO DE PARADIGMA

Se puede definir la Educación Inclusiva como una educación de calidad para todo el alumnado al respetar las características y ritmos de aprendizaje de los estudiantes, al atender la diversidad y tomar en consideración tanto las habilidades como las dificultades, eliminando así las barreras de acceso al currículum. La propia legislación educativa así lo reconoce:

La educación es un derecho fundamental de todas las personas que se tiene que garantizar en condiciones de igualdad en el acceso y de equidad, así como orientarse a favorecer el éxito y el progreso de todo el alumnado en el marco de un sistema social inclusivo. En este sentido, las políticas de los organismos internacionales en las últimas décadas han trabajado claramente a favor del

compromiso por la calidad y la equidad de la educación para todo el alumnado. Así, la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) aboga por la escolarización inclusiva y en igualdad de oportunidades de las personas con cualquier tipo de discapacidad (*Orden 20/2019 del 30 de abril*).

De acuerdo con lo citado, la educación se debe entender como una herramienta de desarrollo integral de la persona donde el profesorado es la figura que debe promover actitudes, actividades y metodologías inclusivas, no solo para el alumnado con trastornos del lenguaje o de la comunicación, sino para el conjunto de estudiantado.

En el aula se encuentra alumnado con diferentes intereses, estilos de aprendizaje, lengua, conocimientos previos, ritmos, etc. Además de las diferencias cognitivas, se han de tener en cuenta también las diferencias culturales, lingüísticas o socioeconómicas, diferencias que deben hacer reflexionar sobre cómo atender de manera correcta toda esta heterogeneidad.

Para ejemplificar cómo se recogen las necesidades del alumnado con dificultades en el lenguaje en el sistema legislativo, se tomará la normativa vigente en la Comunidad Valenciana, donde se detalla cómo trabajar de manera inclusiva en el aula, cómo se debe realizar la programación y cuáles son las funciones específicas de los maestros y las maestras de Audición y Lenguaje.

En esta ley se regula todo el trabajo de los maestros especialistas en el ámbito escolar. Como sistema inclusivo, se realiza mención explícita a que las sesiones de Audición y Lenguaje deben realizarse mayoritariamente dentro del aula, y solo en casos excepcionales se podría realizar la intervención fuera de la clase. Uno de estos casos podría ser el trastorno por déficit de los sonidos del habla (TSH), donde el alumno o alumna presenta dificultades circunscritas a la producción articulatoria de uno o varios sonidos. Esta dificultad se debería trabajar de manera individual dentro del aula de Audición y Lenguaje, y no en el aula general, para no distraer al resto del alumnado.

A continuación, se detallan las medidas de respuesta para la inclusión, la adecuación personalizada de las programaciones y los programas personalizados para la adquisición y uso funcional de la comunicación, lenguaje y habla, en las funciones del Maestro de Audición y Lenguaje de la Comunidad Valenciana, que se recoge en la *Orden*

20/2019, de 30 de abril, de la Conselleria de Educació, Investigació, Cultura y Deporte. En dicha orden se indica lo siguiente:

Las medidas de respuesta educativa para la inclusión constituyen todas las actuaciones educativas planificadas desde un enfoque sistémico que tienen como objeto garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todo el alumnado, especialmente para aquel que se encuentra en situación de mayor vulnerabilidad y en riesgo de exclusión, mediante la eliminación de las barreras que limitan su desarrollo para, de este modo, dar una respuesta personalizada a sus necesidades (artículo 10).

En el artículo 14 se detalla la adecuación personalizada de las programaciones didácticas con el objetivo de que todo el alumnado pueda participar en las actividades de su grupo-clase y conseguir los objetivos propuestos. Esto implica que se deben tener en cuenta las adaptaciones necesarias para dar respuesta al alumnado con Trastornos del Aprendizaje o de la comunicación reflejando diferentes niveles de amplitud en las actividades, el uso de distintas metodologías, formas de expresión y representación. Es decir, que las programaciones didácticas se deben realizar según el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA).

Programar según este modelo ayuda a crear diseños más flexibles, ya que el alumnado progresa desde su punto de partida y no desde donde un profesional establece que debe estar según el modelo de desarrollo normativo. Por ello, la ley establece que se deben tener en cuenta los procesos cognitivos implicados en el desarrollo del lenguaje del alumnado. Este aspecto es clave a la hora de abordar una intervención partiendo de las evidencias de la Psicología Cognitiva y que sirven de unión entre la Educación, la Comunicación y el desarrollo lingüístico para proporcionar modelos de enseñanza apropiados para el alumnado. Conocer el proceso de desarrollo cognitivo de la persona permite atender a las diferentes maneras de procesar la información (Jorge, 2022), lo que permite ofrecer un abanico de actividades que respondan a los diferentes ritmos e intereses del alumnado. El trabajo de la didáctica se debe programar a través del DUA y las programaciones multinivel. Gracias a estos modelos, no solo se beneficia el alumnado con necesidades educativas, sino todo el alumnado en general.

Siguiendo esta metodología, tanto los recursos como las programaciones curriculares deben partir de tres principios:

- *Representación*: El *qué* del aprendizaje. Se debe presentar la información de distintas maneras y ofreciendo contenidos a través de diferentes vías y canales sensoriales.
- *Acción y expresión*: El *cómo* del aprendizaje. Se deben ofrecer oportunidades para la manipulación, acción y experimentación, favoreciendo diferentes formas de expresión.
- *Implicación*: El *porqué* del aprendizaje. Se debe fomentar el interés y la motivación por el aprendizaje.

Por lo tanto, diseñar los diferentes elementos del currículum aplicando estas pautas beneficia a todo el alumnado del aula y fomenta la inclusión de todos los niños y las niñas.

Continuando con la normativa, los equipos docentes, coordinados por la tutora o el tutor del grupo, con la colaboración del personal especializado de apoyo y el asesoramiento, si procede, del servicio especializado de orientación, tienen que realizar estas adecuaciones, tomando como referencia las actividades programadas para todo el grupo-clase. Asimismo, en el artículo 21 se detallan los programas personalizados para la adquisición y el uso funcional de la comunicación, el lenguaje y el habla, y los desarrolla el docente especializado en Audición y Lenguaje con la colaboración del equipo educativo y la participación de todos los agentes con quienes el alumnado se comunica de forma habitual, dentro y fuera del centro. Estos programas van dirigidos al alumnado escolarizado en la etapa de Educación Infantil y en las etapas obligatorias que presenta necesidades específicas de apoyo educativo y que necesitan de una atención educativa especializada en este ámbito, con el objetivo de que desarrolle, logre y generalice las competencias comunicativas y lingüísticas funcionales en los contextos de interacción y aprendizaje en los que participa (Orden 20/2019, de 30 de abril). Por último, en la normativa se especifica cuáles son las funciones del docente especializado en Audición y Lenguaje. Estas son las siguientes:

- Asesorar y colaborar con los equipos docentes y los servicios especializados de orientación en la identificación de las barreras a la inclusión en el contexto escolar, familiar y social y en la detección temprana de las dificultades específicas de aprendizaje y, si procede, de las situaciones de desigualdad y desventaja.

- Asesorar y colaborar con los equipos docentes en la planificación e implementación de actuaciones y programas preventivos para el desarrollo de las competencias claves.
- Asesorar y colaborar con la dirección del centro y las personas coordinadoras de formación, igualdad y convivencia en la planificación y desarrollo de acciones formativas y de sensibilización dirigidas al claustro, al personal del centro, el alumnado, las familias y el entorno sociocomunitario.
- Formar parte de los equipos de transición y participar en la planificación, desarrollo y evaluación de los procesos de transición entre etapas y modalidades de escolarización.
- Colaborar con los equipos docentes en la personalización de las programaciones didácticas y en la accesibilidad de los entornos, materiales didácticos y curriculares para facilitar el acceso, la participación y el aprendizaje del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.
- Colaborar con los equipos docentes en la planificación, desarrollo y evaluación de las adaptaciones curriculares individuales significativas y los planes de actuación personalizados del alumnado con el que intervienen.
- Colaborar con el especialista de Orientación Educativa en el procedimiento de evaluación sociopsicopedagógica, aportando la información y conocimientos relativos a su ámbito de competencias.
- Dar apoyo personalizado e individualizado al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, de acuerdo con los criterios establecidos en el Plan de actuación personalizado.
- Elaborar informes de valoración y seguimiento del alumnado al que dan apoyo.
- Colaborar con las tutoras y los tutores en las reuniones con las familias o representantes legales, para informar sobre los objetivos de la intervención, las medidas llevadas a cabo y el progreso del alumnado y orientar, si procede, sobre los aspectos a trabajar desde el ámbito familiar, recabando su opinión y fomentando la participación.
- Participar en los procesos de coordinación e intercambio de información con los agentes, instituciones y entidades

socioeducativas y sanitarias implicados en la respuesta educativa del alumnado al cual apoyan.

El personal docente especializado de apoyo de Audición y Lenguaje se centra prioritariamente en el ámbito de la comunicación, el lenguaje y el habla desde una perspectiva educativa vinculada al currículum. Además de las funciones generales establecidas, tiene las funciones de asesorar al personal docente de Educación Infantil en el diseño, implementación y seguimiento de los programas de estimulación del lenguaje oral dirigidos a todo el alumnado, así como en las medidas de aprendizaje intensivo y mejora de la competencia lingüística dirigidas al alumnado que requiere una respuesta personalizada con apoyos no especializados (*Orden 20/2019, de 30 de abril*).

Detalladas ya cuales son las principales características de un sistema educativo inclusivo, y la legislación que lo rige, y que vertebrada todo el trabajo que llevaremos a cabo en nuestro centro educativo, y concretamente en la intervención del maestro de Audición y Lenguaje dentro del aula con el alumnado con Trastornos del Lenguaje podremos entender mejor cómo debería ser la intervención cumpliendo con la normativa y aplicando las medidas que se han detallado. No obstante, también se analizará cómo se realiza la aplicación de las leyes educativas en la escuela, prestando especial atención a las barreras que se encuentran los especialistas de Audición y Lenguaje. Una cuestión relevante es la de la comprensión de la función docente del especialista por parte del claustro, puesto que existen todavía docentes que rechazan la vía inclusiva y prefieren que el o la especialista trabaje con el alumnado con problemas del lenguaje fuera de su aula. En otras ocasiones se puede señalar a la propia dirección del centro educativo por no posibilitar la inclusión educativa, o a la familia del alumnado por no seguir las pautas establecidas o no acudir a las reuniones, y lo mismo se puede decir de algunos profesionales externos que trabajan con el alumnado. No se es consciente de la importancia del trabajo coordinado por los profesionales, puesto que, si cada profesional trabaja de manera independiente, no se proporciona la respuesta educativa que precisa y que puede resultar significativa tanto en el entorno personal como en el escolar. Además de luchar continuamente por una educación inclusiva, hemos de trabajar por visibilizar la función del profesional de Audición y Lenguaje en los centros escolares para derribar las barreras anteriormente mencionadas.

2. LA IMPORTANCIA DE LA FIGURA DEL MAESTRO DE AUDICIÓN Y LENGUAJE

El maestro de Audición y Lenguaje es un profesional clave dentro del centro escolar. Es quien diagnostica y evalúa las capacidades de comunicación para actuar como figura preventiva en la detección de los trastornos de la comunicación, lenguaje y habla del alumnado, asegurando que el desarrollo lingüístico de estos sea lo más normalizado posible.

Cuando el especialista forma parte del proceso de intervención visibilizando el principio de inclusión por el cual se rige y respetando los ritmos de aprendizaje del escolar, se favorece una respuesta pedagógica ajustada a sus necesidades educativas. Como ya se ha señalado, para que esta respuesta sea efectiva, se debe trabajar de manera coordinada junto con la familia, la comunidad educativa y los profesionales externos (Jorge, 2022).

El alumnado pasa en la escuela alrededor de 800 horas anuales, lo que significa que, si los especialistas de Audición y Lenguaje trabajaran de manera unidisciplinar fuera del aula ordinaria, entonces la intervención resultaría inviable: trabajar de forma individual con todo el alumnado con necesidades educativas especiales significa poder disponer de tiempo (y espacio) para recibir a cada alumno de manera individual (dependiendo del caso y del diagnóstico) entre una y cinco sesiones de cuarenta y cinco minutos a la semana. Estas necesidades desbordan al profesorado especialista al sobrepasar, con creces, su horario de trabajo, y provocan que resulte imposible atender a todo el alumnado.

Por este motivo resulta tan importante crear espacios donde la escuela, la familia y los profesionales externos trabajen de manera coordinada. Estos tres pilares fundamentales constituyen la base desde donde poder proporcionar una respuesta multidisciplinar especializada al alumnado con dificultades. Sin embargo, en la realidad no siempre existe esta implicación desde todos los ámbitos implicados, lo que repercute en el alumnado, pues una intervención en el lenguaje o la comunicación no se puede realizar solo desde un espacio, sino que la adquisición de habilidades comunicativas se debería reforzar desde los diferentes contextos para que pueda ser integrada en forma de competencia lingüística.

Otra cuestión también relevante es la formación continuada y actualizada de los profesionales para poder detectar las carencias que

pueda mostrar el alumnado. El conocimiento sobre etiología, caracterización o necesidades educativas del alumnado con trastornos del lenguaje no es un área exclusiva de los y las profesionales que ejercen la intervención en el ámbito educativo, sino que todo el profesorado debería tener una formación inclusiva de calidad para poder dar respuesta a las necesidades actuales del alumnado integrado en los centros escolares. Dentro del ámbito educativo existe una problemática de base respecto a la formación, que viene desde el momento en que los futuros docentes deciden estudiar el grado de Educación Infantil o Educación Primaria con la mención que corresponda. En ocasiones, los planes de estudios no se adaptan a las necesidades de la sociedad, pues no recogen formación específica para dar respuesta a las necesidades reales del alumnado matriculado en los centros educativos. Por ejemplo, en mi etapa formativa aprendí en diversas asignaturas una utopía teórica, y no lo que realmente se encuentra un docente en las aulas. El aprendizaje teórico de los trastornos existentes en la mención se limitó a memorizar una retahíla de características, pero sin vincularlas con situaciones prácticas, por lo que la formación no fue encaminada hacia la intervención o hacia cómo poder realizar una evaluación con pruebas estandarizadas basadas en datos provenientes de casos reales.

Si ya desde la facultad, que es desde donde se debe formar a los futuros docentes, el plan de estudios y la direccionalidad de los aprendizajes falla, entonces es normal que la escuela no llegue a responder a las necesidades del alumnado, pues los especialistas no reciben la formación adecuada. Se deja recaer la acción formativa en los años de experiencia y la formación externa que quiera realizar de manera voluntaria, lo cual no deja de ser una apuesta peligrosa y una exención de las responsabilidades formativas por parte tanto de las personas que elaboran los materiales docentes como de los docentes universitarios, responsables en último término de la correcta formación del estudiantado.

3. LA REALIDAD DE LA DIDÁCTICA EN EL ENTORNO ESCOLAR

Cada vez existe mayor diversidad de alumnado dentro del aula, y los profesionales de la educación se encuentran inmersos en una búsqueda continua de qué metodologías se pueden utilizar para que la práctica docente sea lo más inclusiva posible y para que los materiales utilizados sean específicos para cada niño o niña (García, 2021). En este sentido, además, aparece una nueva dificultad, y es que en muchas

ocasiones no existen materiales adaptados a las necesidades docentes, pues las editoriales no dan respuesta a las necesidades reales del aula, y mucho menos al alumnado con dificultades del lenguaje, el habla o la comunicación. Las editoriales proporcionan materiales estandarizados para trabajar en líneas generales los distintos niveles del lenguaje, pero no se adaptan a los contenidos que se deben trabajar dentro del aula en el curso atendiendo a los diversos trastornos que conforman la realidad educativa. Por este motivo, en la gran mayoría de los casos son los docentes los creadores de material propio, donde la premisa es atender de manera personalizada las necesidades lingüísticas del alumnado y teniendo en cuenta que el material creado debe estar relacionado con los contenidos programados en el curso académico. Además de la ausencia de material por parte de las editoriales, los docentes de Audición y Lenguaje no disponen tampoco de manuales o libros de consulta enfocados específicamente a la intervención dentro de un aula de Educación Infantil o Primaria. Las referencias que dan cuenta de las intervenciones llevadas a cabo con personas con dificultades del lenguaje provienen del campo de la Logopedia, la Psicología o la Lingüística Clínica, por lo que en muchos casos no se adaptan a las necesidades en el ámbito escolar. Sin embargo, sí existe un área que ha evolucionado bastante en el terreno pedagógico: con la accesibilidad que otorga el uso de las nuevas tecnologías y la interacción de las redes sociales, se ha posibilitado la creación de materiales y su difusión, lo que favorece el intercambio de conocimiento y de experiencias de intervención efectivas.

Para que los escolares puedan tener los materiales disponibles en la sesión inclusiva que corresponda, previamente el tutor o tutora debe haberse reunido con el docente de Audición y Lenguaje para saber qué contenidos se van a trabajar en la asignatura correspondiente y que el especialista lleve el material adaptado a esa sesión. Para ello, tanto tutores como especialistas se deben reunir, según acuerdo mutuo, para favorecer que el profesional de Audición y Lenguaje pueda preparar con antelación todo el material adaptado con la programación que se va a llevar a cabo. El/la maestro/a de Audición y Lenguaje, además de crear material personalizado a las necesidades del caso, debe integrar la intervención en los contenidos curriculares del curso.

Si la coordinación es efectiva y existe voluntad de acuerdo entre los docentes, entonces la colaboración resulta beneficiosa para el alumnado. No obstante, existen casos donde los docentes tutores de curso no colaboran o no atienden a las recomendaciones profesionales de los

profesionales especialistas, por lo que demuestran poca comprensión hacia las funciones inherentes a esta profesión docente: que todo el alumnado pueda acceder al currículum, con las adaptaciones adecuadas a sus necesidades para lograr la inclusión del alumnado. Para llevar a cabo estas prácticas inclusivas es necesario que los docentes entiendan que cada alumno y alumna es diferente y son los docentes quienes han de adaptarse, no al revés. Se debe dejar atrás el aplicar la misma metodología para todos y pasar a una enseñanza personalizada centrada en las necesidades del alumnado dentro del aula.

4. UNA MISMA ESCUELA, DOS MIRADAS EDUCATIVAS

En este apartado se realiza una comparativa de dos maneras de trabajo distintas en una misma escuela, en dos cursos escolares diferentes, donde se propiciaron diversos cambios en la comunidad educativa que hicieron variar, a su vez, la cultura de la escuela, favoreciendo así el modelo de educación inclusiva.

El colegio en cuestión está situado en la provincia de Valencia. Tiene 275 personas matriculadas, de las cuales 27 reciben atención individualizada que requiere de apoyo especialista. Este alumnado tiene un programa de atención personalizada y los diagnósticos son trastorno por déficit de atención y/o hiperactividad, discapacidad intelectual, afasia, retraso madurativo, trastorno específico del lenguaje, trastorno del espectro autista, parálisis cerebral infantil, dislexia y mutismo selectivo. Es un colegio ordinario donde del primer al segundo curso se produce un cambio de gran parte del equipo directivo, más un cambio de la mitad del profesorado, que es interino, por lo que también varía la mitad de las personas que forman el equipo de inclusión.

En el primer curso que se analiza el equipo directivo defendía que tanto las sesiones de Audición y Lenguaje como las de Pedagogía Terapéutica debían ser inclusivas porque era lo establecido por la ley, pero no realizaba acciones activas para favorecer el cambio docente que precisa una intervención inclusiva. Este hecho provocó que la mayoría de las sesiones con el alumnado de Audición y Lenguaje se trabajara de manera individualizada en un aula externa, fuera de su entorno natural en el ámbito escolar. Se dio la circunstancia de que ese curso se comenzó sin la figura del profesional orientador y de que, cuando se produjeron las incorporaciones, lo hicieran profesionales con diferentes maneras de pensar. Esto creó inestabilidad en el centro, pues cada persona nueva que cambia dentro del equipo de inclusión debe empezar desde cero, y no

ayuda a que se desarrolle de manera óptima el trabajo. Es innegable que una plantilla estable y cohesionada beneficia al alumnado del centro.

En cambio, el segundo curso escolar comenzó con cambios, como el de la jefa de estudios, y entró en el puesto una persona con ideas más innovadoras y, sobre todo, con la creencia de que la inclusión del alumnado es posible. Otro cambio beneficioso fue el hecho de que la orientadora del centro escolar ya es una profesional con plaza definitiva en el colegio y muy competente en su campo. Las maestras de Audición y Lenguaje también son las mismas, aunque las de Pedagogía Terapéutica no, pero este nuevo equipo sí aboga por la intervención inclusiva, por lo que el ambiente de trabajo se encamina hacia la misma dirección. También cabe mencionar el cambio de más de la mitad de los tutores y tutoras, quienes superan en número a la plantilla fija del colegio, y en su mayoría son personas que conocen los beneficios de trabajar de la manera que reclama la legislación vigente. Como se puede ver, son dos cursos diferentes en un mismo centro educativo que producen dos realidades distintas. Es muy importante tener en cuenta la importancia del equipo directivo para facilitar las intervenciones inclusivas y lograr que se trabaje en equipo para llevar a cabo estas buenas prácticas en toda la escuela.

Desde un punto de vista inclusivo, como se ha mencionado a lo largo de todo el capítulo, cobra gran importancia que exista coordinación entre las tutoras, las maestras de Audición y Lenguaje, las de Pedagogía Terapéutica y las educadoras, como es el caso de nuestra escuela, que se aplique el DUA y programaciones multinivel no solo para el alumnado con NEE, sino también para todos aquellos alumnos que, por cambios en la legislación vigente, ya no reciben la atención de los profesionales especialistas y que necesitan una serie de adaptaciones. Hay que hacer un cambio de mirada por parte de todo el profesorado: desarrollar el contexto necesario para que el alumnado con trastornos del lenguaje reciba una educación adaptada a sus necesidades para pasar a una escuela inclusiva donde todo el alumnado pueda acceder al currículum, independientemente de las necesidades educativas que tenga (García, 2021).

5. INTERVENCIÓN EN TRASTORNOS DEL LENGUAJE DENTRO DEL AULA ORDINARIA

La escuela es uno de los ejes centrales de la intervención en las dificultades del lenguaje, pues será el lugar donde el niño pasará la mayor parte de su tiempo. Será

un elemento clave para proporcionar una ayuda a un niño o niña con problemas de comunicación, lenguaje y habla, puesto que los docentes deben actuar para paliar las dificultades detectadas e intentar que los trastornos lingüísticos afecten en la menor medida posible a la socialización y adquisición del conocimiento del niño. El/la docente por un lado debe promover la asimilación de los contenidos previstos en cada etapa y, por otro, ha de realizar una programación didáctica compatible con las necesidades del alumnado (Moreno Campos, 2022, pp. 54-55)

Trabajar con el alumnado dentro del aula ordinaria tiene diferentes ventajas, por ejemplo:

- El aprendizaje en un contexto real y natural.
- El alumno o alumna suele ser más colaborativo ya que se siente más cómodo entre sus compañeros o compañeras.
- Al estar trabajando los mismos contenidos que se trabajan en su clase no pierden sesiones como cuando trabajan en el aula de Audición y Lenguaje.
- Reciben ayuda del resto de alumnado del grupo clase, y estos a su vez se benefician de las actividades que se realicen.
- Existe la posibilidad de utilizar los propios materiales que hay en el aula ordinaria más los que se aporten del aula de Audición y Lenguaje.

Los beneficios de trabajar dentro del aula ordinaria son mayores frente a los inconvenientes. Pero siempre habrá alguna ocasión en la que trabajar, por ejemplo, fonética-fonología sea difícil por el ruido que pueda haber dentro de la clase. En este caso, se puede realizar la sesión en el aula de Audición y Lenguaje, o, si se realiza dentro del aula de referencia, hacer modificaciones en la programación para solucionar esta dificultad (Larrosa, 2019).

Como se indica a lo largo del capítulo, el/la tutor/a debe coordinar con el maestro o maestra de Audición y Lenguaje los contenidos y tareas que va a realizar con el alumnado con trastornos del lenguaje, así como, los objetivos, metodología, recursos materiales, evaluación y temporalización orientativa. Teniendo en cuenta todos estos aspectos, a continuación, se presenta una propuesta de intervención por áreas curriculares y componentes del lenguaje correspondiente al curso de 2.º primaria.

Se debe tener en cuenta la dificultad en el procesamiento de la información; por este motivo, se aplicarán las siguientes medidas

generales en todas las propuestas de intervención de las áreas curriculares:

- Utilización de apoyos visuales para compensar las dificultades de comprensión.
- Ampliar el tiempo de realización de las tareas.
- Las frases deben ser lo más cortas posibles y se debe retroalimentar la información para asegurar la comprensión.
- Adaptación metodológica (pequeño grupo multinivel, docencia compartida, estaciones de aprendizaje, modelado)
- Anticipación de la información y que sea estructurada.

Ejemplo de propuesta

Se realizan las tareas con el grupo-clase con estaciones de aprendizaje. Se divide a la clase en cuatro grupos y se trabajan los siguientes contenidos trabajados a lo largo de todo el tema a modo de repaso: el sonido de la *g/j*, flexión verbal (presente), poesía (la rima), sinónimos y antónimos. Con los materiales que se utilizan se trabajan todos los componentes del lenguaje.

- *Materiales*: Baraja de rimas con imágenes, tarjetas con imágenes de la *g/j*, lámina adaptada. juego hundir la flota para trabajar conjugación verbal (presente de indicativo), puzle de sinónimos y antónimos.
- *Prerrequisitos*: Atención y memoria a corto plazo. Se utiliza una baraja de rimas, se ponen las cartas bocabajo y cada niño o niña debe levantar dos cartas y comprobar si las imágenes riman.
- *Fonética-fonología*: Con la baraja de rimas se trabaja la atención directa sobre la estructura de los sonidos de las palabras (conciencia fonológica). Con las tarjetas con imágenes de la *g/j* se trabaja la identificación visual del grafema y su vinculación con el fonema, además de la articulación indirecta. Para ello, se pone en la mesa la letra *g* en un lado y la letra *j* en otro, el alumnado coge una tarjeta, producen la forma fónica de la palabra y la deben clasificar debajo del grafema correspondiente.
- *Léxico-semántica*: Ampliación de vocabulario a través de la baraja de rimas, las tarjetas de la *g/j* y el puzle de sinónimos y

antónimos, con el cual deben emparejar primero las dos imágenes que son sinónimas y después añadir una tercera pieza al puzle que sería el antónimo.

- *Morfosintaxis*: Con la baraja de rimas deben construir frases utilizando una o las dos imágenes que han levantado. Tanto las imágenes de la *g/j*, como el puzle, o el juego de verbos de hundir la flota se utiliza para construir oraciones de dos, tres o más elementos aumentando el nivel de complejidad según el alumnado que realiza la frase.
- *Pragmática*: Comprensión conversacional, turnos de habla, interacción comunicativa.
- *Comprensión oral*: Se trabaja la comprensión oral en la explicación de las tareas que se deben realizar en las estaciones de aprendizaje y el seguimiento de instrucciones. No obstante, el tutor o tutora y el maestro o maestra de Audición y Lenguaje dirigirán al alumnado con trastornos de lenguaje modelando las actividades.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Jorge, M. (2022). Conociendo al maestro de audición y lenguaje. Su papel dentro de la atención a la diversidad. *Campus Educación. Revista Digital Docente*, 28, 29-32.
- Orden 20/2019, de 30 de abril, de la Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte, por la cual se regula la organización de la respuesta educativa para la inclusión del alumnado en los centros docentes sostenidos con fondos públicos del sistema educativo valenciano.
- García, C. (2021.) Inclusión Educativa: la importancia de la figura del maestro de Audición y Lenguaje. UNIR. <https://www.youtube.com/watch?v=iO2oEyUM3c8>
- Asta, M. J. (s.f). Actividades para la mejora de la lengua oral en el marco de la escuela inclusiva. PID_00282189.
- Larrosa, J. A. (2019). La inclusión educativa dentro del aula: una experiencia desde la especialidad de audición y lenguaje. *Publicaciones Didácticas*, 104, 609-711. <https://core.ac.uk/download/pdf/235850271.pdf>
- Moreno Campos, V. (2022). *Didáctica del habla. Cómo intervenir en los problemas de articulación de los sonidos del lenguaje desde un enfoque pluridisciplinar*. Tirant lo Blanch.

Alumnado con trastorno del espectro autista y dificultades en la comunicación: percepción de autoeficacia docente

Irene Lacruz-Pérez e Irene Gómez-Mari
Universitat de València

1. INTRODUCCIÓN

El paradigma de inclusión educativa planteado por las disposiciones internacionales, nacionales y autonómicas más recientes exige un cuerpo docente que confíe en sus propias capacidades para trabajar en un contexto inclusivo. No obstante, la realidad es que cuando se aborda la enseñanza del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) el profesorado tiende a experimentar una percepción de autoeficacia inferior en comparación con la enseñanza de estudiantes de desarrollo típico (Van Mieghem et al., 2022), y esta diferencia se acentúa todavía más cuando se trata de alumnado con trastorno del espectro autista (TEA) (Guo et al., 2021).

En el presente capítulo, se revisan las evidencias existentes respecto a las perspectivas y las necesidades de los docentes a la hora de trabajar con alumnado con autismo. El principal propósito es identificar formas para mejorar la percepción de autoeficacia de los docentes de estudiantes con TEA, pues esto podría no solo ayudar a incrementar la confianza del profesorado y disminuir su agotamiento profesional, sino que también favorecería la calidad de la educación y la inclusión del alumnado en cuestión.

2. NECESIDADES EDUCATIVAS DEL ALUMNADO CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA

Para comprender las necesidades educativas del alumnado con TEA, nos referiremos, en primer lugar, a los dos grandes criterios diagnósticos que establece el *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales* en su última versión (DSM-5-TR; APA, 2022).

El primer criterio es la presentación de déficits persistentes en la comunicación e interacción social, que generalmente se traduce en dificultades importantes en la reciprocidad socioemocional, en las conductas comunicativas no verbales y en el desarrollo, mantenimiento y comprensión de las relaciones. Respecto al segundo criterio, se trata de la presencia de patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades, lo cual puede manifestarse en el individuo en al menos dos de las siguientes formas: (1) movimientos, uso de objetos o habla estereotipados o repetitivos; (2) insistencia en la monotonía, excesiva inflexibilidad de rutinas o patrones ritualizados de comportamiento verbal o no verbal; (3) intereses muy restringidos o fijos; (4) hipo- o hiperreactividad a los estímulos sensoriales o interés inusual por aspectos sensoriales del entorno.

El lenguaje juega un papel fundamental en la manifestación de estos dos criterios, dado que, en el primer caso, resulta imprescindible tanto para la comprensión del contexto como para la interacción social y, en el segundo caso, el lenguaje es con frecuencia utilizado por las personas con TEA de una forma restrictiva, estereotipada, ritualizada y persistente (Prelock y Nelson, 2012). Asimismo, parece existir una asociación entre el desarrollo del lenguaje y los problemas emocionales y conductuales en los niños, niñas y jóvenes con TEA, siendo aquellos con peores habilidades lingüísticas, los que tienden a presentar mayores problemas de esta índole (Charman et al., 2015).

A pesar de esta relación, el deterioro en el lenguaje no aparece en *DSM-5-TR* como un criterio diagnóstico del TEA, sino como un posible problema concurrente (APA, 2022). En este sentido, aunque el TEA y los trastornos específicos del lenguaje (TEL) son dos diagnósticos independientes, presentan múltiples similitudes entre sí, principalmente, al tratarse de dos trastornos del desarrollo neurológico (*DSM-5-TR*; APA, 2022). Sumado a esto, una gran cantidad de niños y niñas con TEA tienen dificultades con algunos aspectos formales del lenguaje, similares a los de los niños y las niñas con TEL: dificultades fonológicas, problemas moderados con el vocabulario, y déficits en componentes semánticos y morfosintácticos del lenguaje (Ramírez-Santana et al., 2019). A nivel pragmático, en ambos casos existen dificultades notorias, especialmente cuando se requiere el uso de información contextual durante las conversaciones, aunque en las personas con TEA estas dificultades son más severas (Andreou et al., 2022). Asimismo, con frecuencia el nivel de alfabetización emergente de los niños y las niñas con autismo es

significativamente menor al de sus iguales de desarrollo típico (Dyonia et al., 2014), lo cual puede conducir a que al alumnado con TEA le resulte de especial complejidad el aprendizaje de la lectura y la escritura (Westerveld et al., 2016), al igual que ocurre con los estudiantes con TEL. No obstante, debemos tener en cuenta que dentro del espectro del autismo existe una gran heterogeneidad, lo cual se ve reflejado particularmente en las habilidades lingüísticas y comunicativas, de forma que algunas personas con TEA experimentan grandes limitaciones en diferentes dominios del lenguaje oral y escrito, mientras que otras presentan un elevado nivel lingüístico (Vogindroukas et al., 2022). Aunque esta diversidad se manifiesta igualmente en la habilidad lectora de las personas con TEA (Nation et al., 2006), se ha encontrado que gran parte del alumnado con autismo reconoce y decodifica las palabras adecuadamente, pero con frecuencia presenta dificultades importantes en la comprensión lectora (Brown et al., 2013; Randi et al., 2010). Esto encaja con el hecho de que habitualmente el rendimiento académico del alumnado con TEA es inferior al de sus iguales de desarrollo típico, especialmente en las áreas de comprensión lectora y resolución de problemas (Keen et al., 2016).

Ante esta situación, uno de los aspectos sobre el que se considera importante intervenir con el alumnado con TEA es la mejora de la comprensión lectora, para lo cual existen diferentes métodos y estrategias que cuentan con evidencia empírica sólida y efectiva, de acuerdo con la reciente revisión sistemática de Tárraga-Mínguez et al. (2021). Ahora bien, más allá del tipo de intervención que se realice con el estudiante, una condición indispensable para su éxito es que el profesorado encargado de su implementación esté cualificado para ello y tenga una percepción de autoeficacia elevada, es decir, que se sienta seguro y confíe en sus propias capacidades para mejorar la comprensión lectora del alumnado con autismo (Spector y Cavanaugh, 2015).

3. LA IMPORTANCIA DE LA PERCEPCIÓN DE AUTOEFICACIA DOCENTE

Cuando se habla de autoeficacia se refiere al juicio que realizamos los seres humanos sobre nuestra propia capacidad para desempeñar con éxito una determinada acción o tarea (Bandura, 1997). En el caso de la educación, la percepción de autoeficacia docente tiene una especial relevancia por el modo en que repercute en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado.

En particular, la percepción de autoeficacia docente se asocia con el compromiso del educador, es decir, con su disposición, su actitud y su participación activa en el proceso de enseñanza del alumnado con TEA en este caso, dado que influye en la toma de decisiones, en el entorno de aprendizaje que crea, y en el modo en el que se relaciona e interactúa con el estudiante (Love et al., 2020). Consecuentemente, la autoeficacia docente tiene una repercusión directa tanto en el rendimiento académico y los resultados del alumnado de desarrollo neurotípico (Zee y Koomen, 2016) como en el caso de los estudiantes con autismo (Love et al., 2020). A modo ilustrativo, Guo et al. (2021) encontraron que una mayor percepción de autoeficacia docente resultaba beneficiosa para el desarrollo temprano de la alfabetización del alumnado de educación infantil, tanto para el que presentaba NEAE como para el que no.

Además, la percepción de autoeficacia docente se asocia positivamente con las actitudes del profesorado hacia la inclusión educativa (Yada et al., 2022). Es decir, cuanto más confían en sus propias capacidades para trabajar en entornos inclusivos, mejor valoran y mayor predisposición muestran hacia la inclusión del alumnado con NEAE en escuelas ordinarias.

4. PERCEPCIÓN DE AUTOEFICACIA DOCENTE HACIA LA EDUCACIÓN DEL ALUMNADO CON TEA Y FACTORES QUE INFLUYEN EN ELLA

4.1. Aspectos de la enseñanza del alumnado con TEA en los que el profesorado siente mayor y menor seguridad

A continuación, se presentan algunas de las evidencias que existen en los estudios previos respecto a la percepción de autoeficacia docente para atender y enseñar al alumnado con TEA. Para ello, resulta importante realizar la distinción entre los estudios centrados en profesorado generalista y en especialistas de educación especial o futuros docentes, dadas las diferencias en su bagaje formativo y experiencial respecto al alumnado con autismo.

Por un lado, algunas investigaciones apuntan a que los docentes generalistas de educación primaria manifiestan una buena predisposición para trabajar con alumnado con TEA en aulas ordinarias, pero no se sienten suficientemente capacitados ni formados para hacerlo, lo cual conlleva que su percepción de autoeficacia docente no sea muy elevada (Cappe et al., 2021; Lu et al., 2020). Para este grupo de docentes generalistas, la gestión del comportamiento del alumnado con TEA es uno

de los aspectos más complejos de afrontar (Busby et al., 2012; Lindsay et al., 2013), y más concretamente, el manejo de las dificultades en la interacción social con sus iguales de desarrollo típico (Nah, 2020) y con los propios docentes (Roberts y Simpson, 2016). Asimismo, la escasez de conocimientos sobre el TEA y la falta de comprensión de las necesidades específicas del alumnado con esta condición generan que el profesorado generalista no se sienta tampoco plenamente seguro y capaz de garantizar la participación en el aula ordinaria de los estudiantes con autismo (Wangsgard y Cardon, 2018), ni de realizar las adaptaciones curriculares necesarias (Anglim et al., 2018).

Respecto al profesorado de educación especial, generalmente, este presenta mayores niveles de autoeficacia para trabajar con alumnado con TEA (Latorre-Coscolluela et al., 2022). Sin embargo, al igual que el profesorado generalista, también experimenta con frecuencia cierta frustración respecto a su capacidad para satisfacer las complejas necesidades de los estudiantes con autismo (Horan y Merrigan, 2019). A modo de ejemplo, un estudio reciente con profesorado de educación especial que trabaja en unidades específicas dentro de escuelas ordinarias obtuvo una percepción de autoeficacia docente alta entre los participantes (Ryan y Mathews, 2022a). En particular, el profesorado se sentía capaz de describir las características del alumnado con TEA, de utilizar apoyos visuales para fomentar su independencia y comunicarse y coordinarse con las familias. No obstante, manifestaron también cierta inseguridad en el fomento del desarrollo de las habilidades de juego en los estudiantes con autismo; en la gestión de la interacción entre el grupo de iguales y aquellos alumnos y alumnas con TEA; y en la traducción de los resultados de la evaluación de los estudiantes con autismo en objetivos de enseñanza.

En cuanto a la didáctica de aspectos concretos relacionados con el lenguaje, como es, por ejemplo, la comprensión lectora, el profesorado del alumnado con autismo manifiesta un sentimiento de autoeficacia bajo (Accardo et al., 2017; Kimhi et al., 2022). Algunas investigaciones previas señalan que el profesorado, principalmente de educación especial, prioriza en la enseñanza del alumnado con TEA el desarrollo emocional y el fomento de las habilidades sociales por encima de las habilidades académicas, intelectuales y físicas (Petrina et al., 2017). De acuerdo con Kimhi et al. (2022), esta podría ser una de las razones por las que los docentes tienden a sentirse inseguros cuando se trata de trabajar con

alumnado con autismo ciertas cuestiones relacionadas con el progreso académico.

Finalmente, sobre el futuro profesorado que se encuentra cursando sus estudios universitarios, la evidencia científica al respecto de su percepción de autoeficacia docente para trabajar con alumnado con TEA es menor que la existente sobre profesorado generalista y de educación especial en activo. El estudio reciente de Gómez-Marí et al. (2022) obtuvo que los futuros docentes de una universidad española tenían una percepción de autoeficacia alta hacia el estudiantado con TEA. Entre otros factores, los autores atribuyen este resultado a la mayor presencia de personajes con la etiqueta diagnóstica de TEA en diferentes productos culturales, sugiriendo así la posible influencia de estos en la percepción de autoeficacia de los futuros docentes.

Otra reciente investigación halló inseguridades y preocupaciones similares a las del profesorado en activo del estudio de Ryan y Mathews (2022a), pues el futuro profesorado manifestó no sentirse plenamente capaz de evaluar las habilidades de desarrollo del alumnado con TEA, así como de formular objetivos de intervención teniendo en cuenta las características de estos estudiantes.

4.2. Factores que se asocian con la percepción de autoeficacia docente respecto a la enseñanza del alumnado con TEA

De acuerdo con la teoría de la autoeficacia desarrollada por Bandura (1997), son cuatro las fuentes a partir de las cuales se genera la percepción de autoeficacia de una persona: la experiencia de éxito previa, la experiencia vicaria, la persuasión verbal, y el estado emocional y fisiológico. Cuando se trata de la percepción de autoeficacia docente hacia la enseñanza del alumnado con TEA, estudios previos sugieren que estas cuatro fuentes de autoeficacia se traducen en los factores de influencia que serán expuestos a continuación.

- En primer lugar, en lo que respecta a la experiencia de éxito previa, algunas evidencias confirman que los años de experiencia docente en general (Accardo et al., 2017; Latorre-Coscolluela et al., 2022) y la cantidad de contacto o experiencia con niños, niñas y jóvenes con TEA, en particular (Anglim et al., 2018; Devi y Ganguly, 2022; Ryan y Mathews, 2022b; Saade et al., 2021) se asocian con un mayor sentimiento de autoeficacia docente para afrontar la educación de este alumnado. De este modo, quienes tienen mayor experiencia docente y

mayor contacto previo con personas con TEA presentan mayores niveles de autoeficacia. Esto encaja con el hecho de que la formación tanto inicial como permanente del profesorado con un enfoque práctico tiene la potencialidad de producir una mejora significativa de la percepción de autoeficacia docente para trabajar con el alumnado con autismo (Bertuccio et al., 2019; Devi y Ganguly, 2022). La formación de corte más teórico también puede repercutir positivamente en la autoeficacia de los futuros docentes (Gaffney-Catalano et al., 2022; Saade et al., 2021) y del profesorado en activo (Engstrand y Roll-Pettersson, 2014; Horan y Merrigan, 2019; Johnson et al., 2021; Kisbu-Sakarya y Doenya, 2021; Ryan y Mathews, 2022b). De acuerdo con algunos autores, esto puede deberse a que una formación específica sobre autismo conduce a los participantes a incrementar sus conocimientos sobre los estudiantes con esta condición (Gaffney-Catalano et al., 2022; Kimhi et al., 2022), lo cual puede producir una mejora en sus actitudes hacia ellos y hacia su inclusión educativa (Kisbu-Sakarya y Doenya, 2021), lo que a su vez puede mejorar la creencia de los docentes sobre su propia capacidad para enseñar a este alumnado (Latorre-Coscolluela et al., 2022; Lu et al., 2020). Por tanto, es importante tener cuenta que en el propósito de incrementar la percepción de autoeficacia docente se puede utilizar como medio para la mejora de los conocimientos y las actitudes del profesorado.

- Respecto a la segunda fuente de autoeficacia, la experiencia vicaria, existen evidencias que sugieren que estar en contacto y compartir vivencias, pensamientos y sentimientos con otros profesionales implicados en la educación del estudiante con TEA y con la familia de este empodera al profesorado encargado de su enseñanza e incrementa su percepción de autoeficacia (Anglim et al., 2018; Devi y Ganguly, 2022; Lessner-Listiakova y Preece, 2020). De acuerdo con Bandura (1997), esto podría deberse a que mediante este tipo de experiencias el profesorado observa y comprende cómo otros profesionales y las propias familias trabajan e interactúan exitosamente con los estudiantes con autismo, fortaleciendo así su seguridad para trabajar con ellos.
- En tercer lugar, en cuanto a la persuasión verbal como fuente de autoeficacia, cobra especial importancia el apoyo que el profesorado siente que tiene por parte de la administración escolar y el equipo directivo (Accardo et al., 2017; Ryan y Mathews, 2022b). Esto implica

que la percepción de autoeficacia del profesorado para trabajar con el alumnado con autismo se ve condicionada por la cantidad y por el tipo de apoyo y de recursos específicos con los que cuenta para atender a estos estudiantes (Anglim et al., 2018; Devi y Ganguly, 2022).

- Por último, determinados estados emocionales y fisiológicos también actúan como fuente de autoeficacia del profesorado respecto a la enseñanza del alumnado con TEA. En concreto, parece que existe una clara relación entre el estrés de los docentes y el modo en que perciben sus propias capacidades y habilidades para trabajar con los estudiantes con autismo (Ruble et al., 2011), de forma que cuando los niveles de estrés son elevados, su percepción de autoeficacia tiende a ser baja (Love et al., 2020). De forma similar, la autoeficacia también se asocia con el burnout, entendido este último como un estado crónico de agotamiento emocional, mental y físico que afecta a algunos profesionales que experimentan niveles significativos de estrés laboral durante periodos de tiempo prolongados (Kyriacou, 1987). En el caso del profesorado que trabaja con niños, niñas y jóvenes con TEA, explican Boujut et al. (2017) que aquellos docentes con bajos niveles de percepción de autoeficacia tienden a implementar estrategias de afrontamiento de carácter más emocional y a percibir las situaciones estresantes como una amenaza, lo cual les comporta un mayor burnout y un gran desgaste emocional.

5. IMPLICACIONES PARA LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Capacitar y preparar al profesorado para que se sienta capaz de afrontar positivamente la enseñanza del alumnado con TEA resulta fundamental para la inclusión educativa de este, es decir, para asegurar su presencia, participación y aprendizaje en la escuela. La formación del profesorado en este sentido supone un reto importante, debido principalmente a la gran heterogeneidad que caracteriza el espectro del autismo. Sin embargo, atendiendo a la perspectiva y a las necesidades docentes de los maestros y las maestras expuestas en el apartado anterior, podemos definir algunas directrices que debería seguir la formación permanente e inicial del profesorado en relación al alumnado con TEA, con el fin de fortalecer la percepción de autoeficacia de los docentes para trabajar con estos estudiantes.

Por un lado, uno de los principales aspectos que la literatura previa ha evidenciado como necesario en la formación permanente del profesorado, especialmente en la del generalista, es garantizar que

conozca y sea capaz de identificar las necesidades y características del alumnado con autismo (Latorre-Cosculluela et al., 2022). De forma más concreta, es especialmente importante que comprendan cuáles son las necesidades de aprendizaje académico de estos estudiantes, así como sus aspectos socioemocionales y conductuales (Bertuccio et al., 2019). Sumado a ello, en la formación permanente se deben incluir técnicas, estrategias y recursos de intervención que permita a los docentes sentirse capaces de diseñar e implementar una respuesta educativa adaptada a las necesidades del alumnado con autismo (Cappe et al., 2021). A modo de ejemplo, resulta importante formar al profesorado para que sea capaz de identificar, seleccionar y aplicar prácticas prometedoras, efectivas y que cuenten con evidencia científica para la enseñanza de la comprensión lectora en el alumnado con TEA (Accardo et al., 2017). Asimismo, se debería instruir al profesorado en técnicas para el manejo del comportamiento y en estrategias para fomentar la interacción social entre el alumnado con TEA y sus compañeros y compañeras de desarrollo típico (Engstrand y Roll-Pettersson, 2014; Lessner-Listiakova y Preece, 2020). Esta formación debería ir acompañada de un enfoque práctico desde el que el profesorado pueda experimentar en primera persona experiencias de éxito aplicando en la medida de lo posible estas estrategias de intervención. Cobran también importancia las experiencias vicarias en las que el personal docente sea asesorado por otros profesionales y pueda observarles trabajando de forma efectiva con el alumnado con autismo (Bertuccio et al., 2019).

Resulta fundamental que la formación permanente del profesorado también abarque a las personas que conforman el equipo directivo de un centro educativo, especialmente el de aquellas escuelas en las que se escolariza al alumnado con TEA en aulas ordinarias. En primer lugar, los equipos directivos deben tomar consciencia de cómo sus acciones y su comportamiento repercuten en el sentimiento de autoeficacia del profesorado para, en segundo lugar, emprender las actuaciones necesarias (Accardo et al., 2017). Estas acciones pueden ser, por ejemplo, destinar más recursos económicos a la formación del equipo docente en materia de inclusión y, en concreto, sobre el TEA, promover un clima amable y acogedor de trabajo, o crear comunidades de aprendizaje entre diferentes profesionales, entre otras opciones.

Al integrar estos diferentes aspectos en la formación permanente del profesorado se podría producir una reducción de sus niveles de ansiedad, estrés y *burnout* (Lessner-Listiakova y Preece, 2020), los cuales

se asocian directamente con la percepción de autoeficacia docente. No obstante, sería igualmente recomendable incorporar en esta formación un enfoque centrado en el bienestar mental del profesional, proporcionándole pautas para la detección temprana de los signos de estrés y técnicas para la gestión del mismo, como puede ser la práctica del *mindfulness*, por ejemplo (Agyapong et al., 2022). Ahora bien, nada de esto resultará realmente efectivo para incrementar la percepción de autoeficacia del profesorado si no se realiza además un trabajo específico de mejora de la representación social que los docentes tienen del autismo (Cappe et al., 2021) y, por ende, de sus actitudes hacia el alumnado que presenta esta condición (Kisbu-Sakarya y Doenyas, 2021).

Todas las directrices expuestas hasta ahora son igualmente aplicables a la formación inicial del futuro profesorado (Gaffney-Catalano et al., 2022), aunque existen algunas especificidades. Por ejemplo, Devi y Ganguly (2022) resaltaron la importancia de contar en la formación inicial docente con una asignatura de carácter obligatorio para todo el estudiantado centrada específicamente en el alumnado con autismo. En España, generalmente esta asignatura solo la cursan aquellos estudiantes que cursan las menciones de Pedagogía Terapéutica (PT) o Audición y Lenguaje (AL) en los últimos cursos del grado universitario (Sánchez-Serrano et al., 2021). Estas importantes diferencias formativas entre el futuro profesorado generalista y el especialista fortalecen la brecha entre la educación ordinaria y la educación especial, lo cual resulta poco favorable para la educación inclusiva.

6. CONCLUSIONES

El alumnado con limitaciones en el lenguaje y en la comunicación e interacción social, como son los niños y las niñas con autismo, presentan unas necesidades educativas muy particulares. Dado que la legislación en materia de educación potencia que su escolarización se dé en entornos ordinarios, necesitamos un sistema educativo preparado para ello. Esto supone, entre otros aspectos, contar con profesionales de la educación que se sientan capacitados y que cuenten con una percepción de autoeficacia elevada para enseñar al alumnado con TEA.

En este sentido, la investigación previa sugiere que el profesorado, especialmente el generalista, con frecuencia no confía en su propia capacidad para trabajar exitosamente con los estudiantes con autismo, por lo que se siente inseguro a la hora de abordar determinados aspectos de su educación. Destacan cuestiones como el comprender las

necesidades de aprendizaje del alumnado, gestionar su conducta, hacer frente a las dificultades en la interacción social o realizar adecuadamente adaptaciones curriculares.

Respecto a la construcción de esta percepción de autoeficacia docente, concluimos que se trata de una cuestión multifactorial. Es decir, son múltiples los factores que se asocian con la percepción de autoeficacia de los docentes cuando se trata de enseñar al alumnado con TEA: la experiencia previa con personas con esta condición, los conocimientos y las actitudes al respecto, la colaboración con otros profesionales y familias, el apoyo de la administración escolar y el equipo docente, o el estrés y el *burnout* del propio profesional.

Los programas de formación permanente e inicial de profesorado representan una valiosa oportunidad para integrar estos factores y preparar docentes que se sientan cualificados, competentes y optimistas respecto a la educación del alumnado con autismo, lo cual tendrá una repercusión positiva tanto para el propio profesorado como para el estudiantado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Accardo, A. L., Finnegan, E. G., Gulkus, S. P. y Papay, C. K. (2017). Teaching reading comprehension to learners with autism spectrum disorder: *Predictors of teacher self-efficacy and outcome expectancy*. *Psychology in the Schools*, 54(3), 309-323. <https://doi.org/10.1002/pits.21994>
- Agyapong, B., Obuobi-Donkor, G., Burbach, L. y Wei, Y. (2022). Stress, burnout, anxiety and depression among teachers: A scoping review. *International journal of environmental research and public health*, 19(17), 10706. <https://doi.org/10.3390/ijerph191710706>
- Andreou, G., Lymperopoulou, V. y Aslanoglou, V. (2022). Developmental Language Disorder (DLD) and Autism Spectrum Disorder (ASD): similarities in pragmatic language abilities. A systematic review. *International Journal of Developmental Disabilities*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/20473869.2022.2132669>
- Anglim, J., Prendeville, P. y Kinsella, W. (2018). The self-efficacy of primary teachers in supporting the inclusion of children with autism spectrum disorder. *Educational psychology in practice*, 34(1), 73-88. <https://doi.org/10.1080/02667363.2017.1391750>
- Asociación Americana de Psiquiatría. (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed., text rev.). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425787>
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. W. H. Freeman.

- Bertuccio, R. F., Runion, M. C., Culler, E. D., Moeller, J. D. y Hall, C. M. (2019). A comparison of autism-specific training outcomes for teachers and paraeducators. *Teacher Education and Special Education, 42*(4), 338-354. <https://doi.org/10.1177/0888406419839771>
- Boujut, E., Popa-Roch, M., Palomares, E. A., Dean, A. y Cappe, E. (2017). Self-efficacy and burnout in teachers of students with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders, 36*, 8-20. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2017.01.002>
- Brown, H. M., Oram-Cardy, J. y Johnson, A. (2013). A meta-analysis of the reading comprehension skills of individuals on the autism spectrum. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 43*, 932-935. <https://doi.org/10.1007/s10803-012-1638-1>
- Busby, R., Ingram, R., Bowron, R., Oliver, J. y Lyons, B. (2012). Teaching elementary children with autism: Addressing teacher challenges and preparation needs. *The Rural Educator, 33*(2), 27-35. <https://doi.org/10.35608/ruraled.v33i2.416>
- Cappe, E., Poirier, N., Engelberg, A. y Boujut, E. (2021). Comparison of teachers in France and in Quebec working with autistic students: Self-efficacy, stress, social support, coping, and burnout. *Teaching and Teacher Education, 98*, 103244. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103244>
- Charman, T., Ricketts, J., Dockrell, J. E., Lindsay, G. y Palikara, O. (2015). Emotional and behavioural problems in children with language impairments and children with autism spectrum disorders. *International Journal of Language & Communication Disorders, 50*(1), 84-93. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12116>
- Devi, A. y Ganguly, R. (2022). Pre-service teachers' and recent teacher graduates' perceptions of self-efficacy in teaching students with Autism Spectrum Disorder—an exploratory case study. *International Journal of Inclusive Education, 1*-17. <https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2088869>
- Dynia, J. M., Lawton, K., Logan, J. A. y Justice, L. M. (2014). Comparing emergent-literacy skills and home-literacy environment of children with autism and their peers. *Topics in Early Childhood Special Education, 34*(3), 142-153. <https://doi.org/10.1177/0271121414536784>
- Engstrand, R. Z. y Roll-Pettersson, L. (2014). Inclusion of preschool children with autism in Sweden: Attitudes and perceived efficacy of preschool teachers. *Journal of Research in Special Educational Needs, 14*(3), 170-179. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2012.01252.x>
- Gaffney-Catalano, C., Fives, H., McKeating, E. y Barnes, N. (2022). Preservice early childhood teachers' sense of efficacy for teaching children with autism spectrum disorder. *Journal of Early Childhood Teacher Education, 43*(2), 167-193. <https://doi.org/10.1080/10901027.2020.1806152>
- Gómez-Marí, I., Pastor-Cerezuela, G., Lacruz-Pérez, I. y Tárraga-Mínguez, R. (2022). Do labels matter? Analysis of teachers' self-efficacy towards the autism spectrum disorder depending on the diagnostic label used (ASD or Asperger's). *Journal of Research in Special Educational Needs, 23*(2), 126-135. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12585>

- Guo, Y., Dynia, J. M. y Lai, M. H. (2021). Early childhood Special education teachers' self-efficacy in relation to individual children: Links to children's literacy learning. *Early Childhood Research Quarterly*, 54, 153-163. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.09.002>
- Horan, M. y Merrigan, C. (2019). Teachers' perceptions of the effect of professional development on their efficacy to teach pupils with ASD in special classes. *REACH: Journal of Inclusive Education in Ireland*, 32(1), 34-49. <https://www.reachjournal.ie/index.php/reach/article/view/16>
- Johnson, A., Soares, L. y Gutierrez de Blume, A. P. (2021). Professional development for working with students with autism spectrum disorders and teacher self-efficacy. *Georgia Educational Researcher*, 18(1), 1-25. <http://doi.org/10.20429/ger.2021.180101>
- Keen, D., Webster, A. y Ridley, G. (2016). How well are children with autism spectrum disorder doing academically at school? An overview of the literature. *Autism*, 20(3), 276-294. <https://doi.org/10.1177/1362361315580962>
- Kimhi, Y., Sokol, O. y Lavian, R. H. (2022). Professional competence of teachers: Improving reading comprehension in classes for children with autism spectrum disorder (ASD). *Teaching and Teacher Education*, 118, 103829. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103829>
- Kisbu-Sakarya, Y. y Doenyas, C. (2021). Can school teachers' willingness to teach ASD-inclusion classes be increased via special education training? Uncovering mediating mechanisms. *Research in Developmental Disabilities*, 113, 103941. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2021.103941>
- Kyriacou, C. (1987). Teacher stress and burnout: An international review. *Educational research*, 29(2), 146-152. <https://doi.org/10.1080/0013188870290207>
- Latorre-Coscolluela, C., Liesa-Orús, M. y Rivera-Torres, P. (2022). Opportunities to learn for children with autism spectrum disorders: Effects of the perceived efficacy of teacher practices and drivers of inclusion. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 37(2), 108-119. <https://doi.org/10.1177/10883576211073692>
- Lessner-Listiakova, I. y Preece, D. (2020). In-service education and training for teachers regarding autism spectrum disorder: a review of the literature. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis: Studia Psychologica*, 12, 177-199. <https://doi.org/10.24917/20845596.12.9>
- Love, A. M. A., Findley, J. A., Ruble, L. A. y McGrew, J. H. (2020). Teacher self-efficacy for teaching students with autism spectrum disorder: Associations with stress, teacher engagement, and student IEP outcomes following COMPASS consultation. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 35(1), 47-54. <https://doi.org/10.1177/1088357619836767>
- Lu, M., Zou, Y., Chen, X., Chen, J., He, W. y Pang, F. (2020). Knowledge, attitude and professional self-efficacy of Chinese mainstream primary school teachers regarding children with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 72, 101513. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2020.101513>

- Nah, Y, H. (2020). Pre-school teachers' perceptions of challenging behaviours of students with autism spectrum disorder within inclusive settings. *Advances in Autism*, 6(3), 205-214. <https://doi.org/10.1108/AIA-05-2019-0013>
- Nation, K., Clarke, P., Wright, B. y Williams, C. (2006). Patterns of reading ability in children with autism spectrum disorder. *Journal of autism and developmental disorders*, 36, 911-919. <https://doi.org/10.1007/s10803-006-0130-1>
- Petrina, N., Carter, M. y Stephenson, J. (2017). Teacher perception of the importance of friendship and other outcome priorities in children with autism spectrum disorder. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 52(2), 107-119. <https://www.jstor.org/stable/10.2307/26420383>
- Prelock, P. J. y Nelson, N. W. (2012). Language and communication in autism: An integrated view. *Pediatric Clinics*, 59(1), 129-145. <https://doi.org/10.1016/j.pcl.2011.10.008>
- Ramírez-Santana, G. M., Acosta-Rodríguez, V. M. y Hernández-Expósito, S. (2019). A comparative study of language phenotypes in autism spectrum disorder and specific language impairment. *Psicothema*, 31(4), 437-442. <https://doi.org/10.7334/psicothema2019.92>
- Randi, J., Newman, T. y Grigorenko, E. L. (2010). Teaching children with autism to read for meaning: Challenges and possibilities. *Journal of autism and developmental disorders*, 40, 890-902. <https://doi.org/10.1007/s10803-010-0938-6>
- Roberts, J. y Simpson, K. (2016). A review of research into stakeholder perspectives on inclusion of students with autism in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education*, 20(10), 1084-1096. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1145267>
- Ryan, A. y Mathews, E. S. (2022a). Examining the highs and lows of teacher self-efficacy for special class teachers working with learners with Autism/Autism Spectrum Disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 94, 101952. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2022.101952>
- Ryan, A. y Mathews, E. S. (2022b). Teacher self-efficacy of primary school teachers working in Irish ASD classes. *European Journal of Special Needs Education*, 37(2), 249-263. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1872996>
- Ruble, L. A., Usher, E. L. y McGrew, J. H. (2011). Preliminary investigation of the sources of self-efficacy among teachers of students with autism. *Focus on autism and other developmental disabilities*, 26(2), 67-74. <http://doi.org/10.1177/1088357610397345>
- Saade, S., Bean, Y. F., Gillespie-Lynch, K., Poirier, N. y Harrison, A. J. (2021). Can participation in an online ASD training enhance attitudes toward inclusion, teaching self-efficacy and ASD knowledge among preservice educators in diverse cultural contexts? *International Journal of Inclusive Education*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1931716>
- Sánchez-Serrano, J. M., Alba-Pastor, C. y Zubillaga del Río, A. (2021). La formación para la educación inclusiva en los títulos de maestro en educación primaria de las universidades españolas. *Revista de educación*, 393, 321-352. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-393-496>

- Spector, J. E. y Cavanaugh, B. J. (2015). The conditions of beginning reading instruction for students with autism spectrum disorder. *Remedial and Special Education, 36*(6), 337-346. <https://doi.org/10.1177/0741932515579277>
- Tárraga-Mínguez, R., Gómez-Marí, I. y Sanz-Cervera, P. (2021). Interventions for improving reading comprehension in children with ASD: A systematic review. *Behavioral Sciences, 11*(1), 3. <https://doi.org/10.3390/bs11010003>
- Van Mieghem, A., Struyf, E. y Verschueren, K. (2022). The relevance of sources of support for teachers' self-efficacy beliefs towards students with special educational needs. *European Journal of Special Needs Education, 37*(1), 28-42. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1829866>
- Vogindroukas, I., Stankova, M., Chelas, E. N. y Proedrou, A. (2022). Language and speech characteristics in Autism. *Neuropsychiatric Disease and Treatment, 18*, 2367-2377. <https://doi.org/10.2147/NDT.S331987>
- Wangsgard, N. y Cardon, T. (2018). Perceptions from general education teachers who work with students with autism spectrum disorder. *The International Journal of Learning: Annual Review, 25*(1), 1-11 <http://doi.org/10.18848/1447-9494/CGP/v25i01/1-11>
- Westerveld, M. F., Trembath, D., Shellshear, L. y Paynter, J. (2016). A systematic review of the literature on emergent literacy skills of preschool children with autism spectrum disorder. *The Journal of Special Education, 50*(1), 37-48. <https://doi.org/10.1177/0022466915613593>
- Yada, A., Leskinen, M., Savolainen, H. y Schwab, S. (2022). Meta-analysis of the relationship between teachers' self-efficacy and attitudes toward inclusive education. *Teaching and Teacher Education, 109*, 103521. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103521>
- Zee M. y Koomen H. M. Y. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research, 86*(4), 981-1015. <https://doi.org/10.3102/0034654315626801>

A propósito de la enseñanza del componente formal de la lengua en niños con trastorno específico del lenguaje gramatical: características y necesidades

Francisco J. Rodríguez Muñoz*

Universidad de Almería

En el estudio del lenguaje procedemos en abstracto, al nivel de la mente, y también esperamos ganar terreno en la comprensión de cómo las entidades construidas a este nivel de abstracción (...) pueden explicarse en términos de propiedades del cerebro. Si las ciencias del cerebro logran descubrir estas propiedades, nosotros no dejaremos de hablar del lenguaje en términos de palabras, frases, nombres y verbos (Chomsky, 2002, p. 19).

1. INTRODUCCIÓN

El trastorno específico del lenguaje (TEL) se ha definido por exclusión: el niño no presenta déficits de tipo perceptivo, intelectual, motor, neurológico, emocional o conductual. Aguado et al. (2015), en un documento de consenso con recomendaciones sobre la naturaleza del TEL para la Asociación Española de Logopedia, Foniatría y Audiología (AELFA), reconocen la existencia de dos subtipos de TEL, a pesar de tratarse de una etiqueta heterogénea cuyas fronteras suelen ser difusas: *fonológico-sintáctico* (también llamado gramatical) y *léxico-sintáctico* (o de recuperación de palabras) (véase Mendoza, 2016).

De acuerdo con la descripción de Leonard et al. (1992), en ambos subtipos se produce la concurrencia de dificultades graves de tipo morfológico con otras leves o moderadas observadas en otras dimensiones del lenguaje. Este trabajo se centra en el TEL fonológico-sintáctico, al que nos referiremos como *TEL gramatical*, término ampliamente difundido en la bibliografía especializada, sobre todo a partir de los trabajos desarrollados por Heather van der Lely, investigadora de la Universidad de Harvard (véase Bishop et al., 2000; Marshall et al.,

* Este trabajo se asocia al proyecto I+D de generación de conocimiento ref. PID2020-116110G B-I00 (Ministerio de Ciencia e Innovación, Gobierno de España).

2003; van der Lely, 1999, 2004, 2005; van der Lely y Christian, 2000). Por otra parte, cabe referirse al cambio en la clasificación del *DSM-5-TR* (American Psychiatric Association, 2022), que evita la identificación del TEL con el denominado *trastorno de la comunicación social (pragmático)* (TCSP), etiqueta creada en la quinta edición del citado manual de la APA que correspondería al *trastorno semántico-pragmático* descrito por Rapin y Allen (1983), inicialmente considerado como un posible subtipo de TEL. Téngase, de paso, en cuenta que, de acuerdo con esta edición del manual, el diagnóstico de TCSP tan solo diferiría en un criterio diagnóstico del TEA grado 1 (= síndrome de Asperger), que sí lo ha de presentar: patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades (véase Norbury, 2014).

Algunos autores (p. ej., Aguado, 2009) vinculan el inicio tardío del lenguaje (ITL) al TEL. La existencia de ITL se determina, bien por la posesión de un léxico inferior a 50 unidades inteligibles, bien por la ausencia de enunciados de dos palabras a los 2 años (véase Gallardo, 2016). A los 3 años, de todos los niños con ITL, aproximadamente el 50 % dejará de presentar un problema del lenguaje. A los 4 años, solo unos pocos casos (alrededor de un 5 %) remitirán. A partir de los 4 años, ya puede empezar a considerarse un trastorno persistente, que se tendrá que confirmar a los 5 años, la edad más temprana a la que puede emitirse el diagnóstico.

En el presente trabajo, se reflexiona, en primer lugar, acerca de los principales marcadores morfológicos que han sido descritos en el TEL gramatical a partir de estudios realizados en poblaciones hispanohablantes infantiles. En segundo lugar, se presentan algunas de las teorías lingüísticas que, desde la década de los 70, han tratado de explicar los déficits de carácter gramatical asociados al TEL. En tercer lugar, se recogen estrategias de intervención provenientes del contexto clínico para, finalmente, sugerir el diseño de programas de educación lingüística en los que se apliquen procedimientos interaccionales y refuerzos visuales en las tareas orientadas a la mejora de las habilidades gramaticales del alumnado con TEL.

2. MARCADORES MORFOLÓGICOS EN NIÑOS CON TEL HISPANOABLANTES

El término *marcador* hace referencia a cualquier indicador (Bedore y Leonard, 1998) o síntoma (Rice, 2003) de carácter lingüístico que se presenta alterado en una población determinada y que hace posible el

diagnóstico clínico de una condición específica (en el caso del TEL, de tipo neurodivergente, por manifestarse a consecuencia de un neurodesarrollo atípico).

En la dimensión morfológica, Vilameá (2014, p. 10), en la guía que destina a la intervención educativa en TEL, selecciona las siguientes características:

- Sus estructuras sintácticas son simples, con combinaciones de dos o tres palabras.
- Su morfología es muy primaria, con escasa variedad de flexiones verbales.
- Dificultad con el uso y comprensión de pronombres personales y posesivos.

En el caso del español, Bedore y Leonard (2001, 2005) comprueban que los niños preescolares con TEL, en comparación con un grupo control formado por hablantes con desarrollo típico del lenguaje (DTL) de las mismas edades, presentan limitaciones en el uso de diferentes morfemas flexivos. Destacan las observadas al establecer la concordancia entre sustantivos y adjetivos, así como al emplear clíticos de acusativo o complemento directo. Las disfunciones de tipo morfológico en el TEL gramatical también se manifiestan en las categorías de número (uso del singular en contextos de plural) y persona (uso de la tercera persona en contextos de primera). Asimismo, Bedore y Leonard (2001, 2005) detectan problemas al emplear el artículo determinado. Anderson y Souto (2005) también aprecian que los niños con TEL presentan un mayor número de dificultades al usar el artículo determinado que al utilizar el indeterminado; la mayoría de ellas consistentes en la omisión. Estos autores sugieren, a diferencia de Restrepo y Gutiérrez-Clellen (2001), que los problemas al tratar de establecer la concordancia de género no se deben al desconocimiento de ese paradigma, sino a las dificultades para seleccionar la forma esperada del artículo. Por su parte, Bosch y Serra (1997, como se citó en Morgan et al., 2009) advierten que las omisiones del artículo determinado son más habituales que las sustituciones y que es el artículo femenino *la* el que resulta más afectado.

Aparte de las dificultades que se producen al emplear el artículo determinado, confirmadas en otras investigaciones (p. ej., Auza y Morgan, 2013a), un marcador potencial del TEL gramatical —y una de las mayores dificultades lingüísticas para los niños que presentan esta condición— consiste en el uso peculiar de los pronombres personales átonos (clíticos,

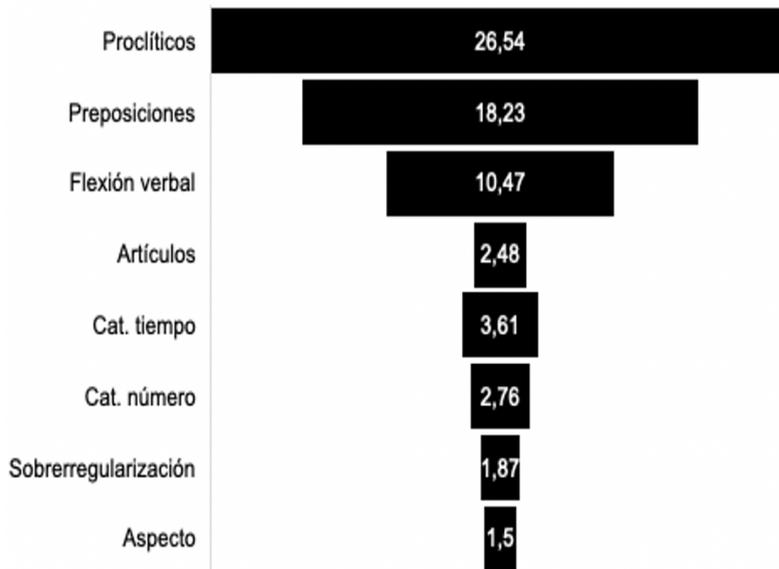
como los artículos determinados) en español. Esta misma característica se ha descrito en hablantes con TEL de otras lenguas románicas, como el francés y el italiano (Jacobson, 2012), donde es más frecuente la omisión de estas unidades que su sustitución, si bien en el caso del español los resultados varían a este respecto. Más específicamente, Morgan et al. (2009) señalan que la producción de pronombres personales átonos de acusativo o complemento directo de tercera persona del plural (*los* y *las*) es la que genera más problemas en niños hispanohablantes con TEL, y, de acuerdo con sus datos, las omisiones superan significativamente a las sustituciones.

También en el grupo de clíticos se incluyen unidades léxicas pertenecientes a la categoría gramatical de las preposiciones. Auza y Morgan (2013b), a partir de una tarea de narración de cuentos por parte de un adulto y la posterior lectura basada en imágenes por el niño, detectan un mayor número de omisiones de preposiciones en niños con TEL (más frecuentemente, de *a* y *en*).

Tomando los datos de Chaf (2015) como ejemplo, de las unidades morfológicas analizadas, la de los pronombres clíticos fue la que presentó mayores dificultades para los niños hispanohablantes diagnosticados con TEL que formaron la muestra de su estudio —18 niños y 12 niñas con edades comprendidas entre los 5;10 y los 8;0 años ($M = 6;8$)—; en concreto, más de una cuarta parte de los participantes mostró problemas relacionados con la utilización de los proclíticos, pero no con la de los enclíticos. En segundo lugar, se vio afectado el manejo de las preposiciones; en tercer lugar, de la flexión verbal; y, en último término, de los artículos. Si atendemos a la conjugación verbal, las categorías de tiempo y de número fueron las más alteradas; pero también se observaron sobrerregularizaciones y otros problemas relativos al aspecto verbal. Con respecto a la flexión temporal, los niños con TEL superaron a sus pares con DTL al no emplear de manera estándar el pretérito imperfecto de indicativo y, sobre todo, el pretérito perfecto simple. Finalmente, los niños con TEL mostraron peores resultados al usar el artículo determinado que el indeterminado, al contrario de lo que sucedió en el grupo control, donde las dificultades asociadas al uso del artículo indeterminado fueron levemente superiores a las del determinado. Atendiendo a la cuantificación realizada por Chaf (2015), la Figura 1 representa en orden decreciente los porcentajes exactos que corresponden a los anteriores marcadores de tipo morfológico (estos datos pueden completarse con los de Chaf et al., 2023).

FIGURA 1

Porcentajes relativos a disfunciones de tipo morfológico por parte de niños hispanohablantes con TEL



Nota: Adaptado de Chaf (2015)

De acuerdo con lo expuesto, podemos advertir que, de modo general, los problemas que se dan al producir morfemas flexivos, por un lado, y al emplear clíticos (véase Jacobson, 2012), por otro, son dos marcadores potenciales del TEL en español (para una explicación sobre las desinencias verbales y los clíticos desde la teoría de redes relacionales, véase Martín García, 2015). Recordemos que un clítico es una “palabra átona que se apoya fonéticamente en la palabra tónica que precede o sigue” (Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española, 2019, p. 54), a saber: pronombres átonos, artículos determinados, posesivos pronominales, preposiciones y conjunciones. Este marcador potencial relativo al uso de clíticos puede ponerse en relación, desde una perspectiva morfofonológica, con la baja prominencia y el escaso valor semántico de estos elementos, idea que desarrolla Leonard (1998) a través de la *hipótesis de superficie* cuando trata de explicar las omisiones y sustituciones de morfemas gramaticales en niños anglófonos con TEL.

3. TEORÍAS EXPLICATIVAS E HIPÓTESIS EN TORNO A LOS DÉFICITS GRAMATICALES EN EL TEL

Un buen número de las propuestas teóricas que han tratado de dar respuesta a los déficits gramaticales presentes en el TEL han sido de corte generativista y, en consecuencia, han aplicado los conceptos de este modelo a sus explicaciones.

Según Cromer (1978), existiría un *déficit de planificación jerárquica* debido a que la interpretación de los papeles temáticos que les corresponden a los argumentos se basa en el orden lineal de la oración. Por ejemplo, el *agente* precede al *tema* o *paciente*; este sería el caso de *María besa a su abuela*. Si se invierte el orden de los papeles temáticos (= *A su abuela la besa María*), el hablante con TEL interpretaría *Su abuela besa a María*.

Grodzinsky (2000) formula la *hipótesis de eliminación de huella sintáctica o de movimiento*. Dicha huella no es sino el hueco que queda cuando un constituyente sintáctico se desplaza de su posición canónica a otra. La huella sintáctica, que es fonéticamente vacía, coincide con la posición original del constituyente desplazado, que no puede ser ocupada por ningún otro. En concreto, este déficit implicaría la falta de habilidad al asignar papeles temáticos a grupos nominales que se desplazan de su posición original en la oración a otra que no es la canónica. Al cambiar ese grupo nominal su lugar en la oración, su papel temático se interpreta de acuerdo con la posición nueva que ocupa. Así, si pasa a ocupar la posición inicial preverbal, se interpreta como *agente*, aunque sea, por ejemplo, *tema* o *paciente*:

El niño (AGENTE) empujó a la niña (TEMA o PACIENTE) (oración activa) > La niña (TEMA o PACIENTE) fue empujada por el niño (AGENTE) (oración primera de pasiva o pasiva perifrástica con complemento agente). En el segundo caso, se interpreta que "la niña" es también el AGENTE (hay dos agentes: "la niña" y "el niño").

Leonard considera la importancia de los modelos no generativistas para explicar el TEL (Leonard y Fey, 1991), pues encuentra debilidades en las descripciones procedentes de estos y señala la falta de correspondencia con lenguas distintas del inglés. De acuerdo con la *hipótesis de la superficie* (véase Leonard, 1998), centrada en la morfofonología, los problemas que presentan los niños con TEL se explican por la velocidad de procesamiento de los morfemas gramaticales de corta duración, que no llegan a procesar por completo (sería el caso de los pasados acabados en *-ed* en inglés, de la *-s* del plural o de los

flexivos que permiten la concordancia sujeto-verbo). El procesamiento en tiempo real incluye detectar el morfema, hipotetizar su función gramatical y su adecuada ubicación en un paradigma morfológico, operaciones que no se completan cuando el morfema es breve (las dificultades de procesamiento se relacionarían con morfemas de baja prominencia fonética). Por este motivo, el niño con TEL necesitaría encontrarse más veces con el morfema hasta establecerlo en su gramática.

Gopnik (1990), conforme a su *hipótesis del déficit de reglas*, concibe la gramática TEL como “el resultado de una gramática sin rasgos sintáctico-semánticos” (p. 145), que se materializa en dificultades al marcar el número, la persona, el tiempo, el aspecto y el género. Sus ejemplos incluyen casos en los que no se marca el plural cuando debe marcarse (**two motor boat = *dos barco a motor*) y, al contrario, en los que aparece el morfema -s cuando no corresponde (**a cups = *una tazas*), lo que explica como una variante fonética producida por el niño que no tendría valor semántico. En la investigación que llevan a cabo Gopnik y Crago (1991) con una muestra formada por 22 miembros de la familia KE, se identifican dificultades al formar plurales y al corregir oraciones con errores de número, persona, tiempo y aspecto, y otras relacionadas con la morfología derivativa y con la flexión de tiempo. Se ha advertido la presencia de una dispraxia motora en los miembros de esta familia que estaría asociada a una alteración en el gen FoxP2, lo que sugiere “un fallo en el sistema de exteriorización (...), no en la facultad del lenguaje propiamente dicha” (Berwick y Chomsky, 2016, p. 90). Volviendo a Gopnik y Crago (1991), los hablantes con TEL tendrían problemas para construir paradigmas a partir de las regularidades morfológicas, paradigmas que, además, son predictivos de nuevos casos. Su mecanismo de aprendizaje parece consistir en la entrada de las unidades léxicas de manera independiente, con sus rasgos gramaticales y semánticos, al lexicón mental; es decir, sin vincularse a un paradigma.

En el trabajo de Eyer y Leonard (1995), se hipotetiza la existencia de un retraso significativo al adquirir categorías funcionales a las que se asocian morfemas gramaticales, o bien la falta de estas en la gramática subyacente. En concreto, estos autores se centran en las categorías funcionales determinante (artículos, demostrativos, posesivos...), complementador (conjunciones subordinantes de la gramática tradicional) e inflexión.

Algunas investigaciones desarrolladas en los noventa (p. ej., Rice et al., 1995; Rice y Wexler, 1996a, 1996b, como se citaron en Vares, 2018), por un lado, confirman la *hipótesis de la etapa extendida del infinitivo opcional* en niños anglófonos, según la cual el uso del infinitivo por las formas finitas de los verbos se extendería por un período superior al empleado por los niños con DTL. En inglés este hecho afectaría a la tercera persona del singular en presente (-s) y a los pasados acabados en -ed (morfemas con un porcentaje de omisión del 75 % en niños con TEL). Por otro lado, de acuerdo con las mismas investigaciones, el TEL no se explica por un déficit de concordancia, sino de la flexión temporal; concretamente, se plantea la *hipótesis del déficit de tiempo*. Para autores como Clahsen et al. (1997), en cambio, sí se trataría de un *déficit de concordancia*, pues, al comparar las producciones de niños anglófonos con las de germanófonos, determinan que los rasgos morfológicos de concordancia sujeto-verbo están más alterados que los flexivos de tiempo. Por su parte, Vares (2018, p. 212) señala que los niños hispanohablantes con TEL que fueron evaluados para su investigación presentaban déficits asociados tanto a la concordancia como al tiempo:

- Déficit de concordancia: *Ahora el bebé llora. Ahora vosotros lloramos.*
- Déficit de tiempo: *Mañana nosotros comeremos. Mañana ellas también comieron.*
- Déficit de concordancia y tiempo: *Ayer el niño jugaba. Ayer tú también juego.*

Van der Lely (1998, como se citó en Vares, 2018, p. 125) se basa en la *hipótesis del déficit en la representación de las relaciones de dependencia restringida* para defender que el déficit nuclear del TEL gramatical “radica en el sistema computacional, y que todas las dificultades observadas en los niños con esta variedad de TEL parecen implicar algún tipo de relación estructural de dependencia compleja entre constituyentes sintácticos”. Las habilidades gramaticales estarían deterioradas tanto en el plano comprensivo cuanto en el productivo. Para esta autora, las características más destacadas del TEL gramatical se relacionan con la omisión de marcas morfológicas de concordancia y de tiempo, así como con la incorrecta asignación de papeles temáticos, sobre todo en oraciones pasivas perifrásticas con complemento agente, y con el uso correferencial de pronombres y otros elementos anafóricos (van der Lely, 1996; van der Lely y Battell, 2003).

Por acabar, ya que la lista de hipótesis y teorías explicativas que se han propuesto acerca del TEL resulta inabarcable, Ullman y Pierpoint (2005) recurren a la *hipótesis del déficit procedimental* para explicar esta alteración del lenguaje. Más específicamente, determinan que el funcionamiento peculiar de las estructuras cerebrales en las que se apoya la *memoria procedimental* (donde estarían implicados los ganglios basales, especialmente el núcleo caudado, y el área de Broca, en la corteza frontal) sería el responsable de las dificultades lingüísticas y no lingüísticas que presentan los hablantes con TEL. Desde esta perspectiva, se intenta explicar conjuntamente los déficits gramaticales y de recuperación léxica, y otros no lingüísticos, como, por ejemplo, los de tipo motor o los que tienen que ver con la velocidad de procesamiento de diferentes estímulos, con la ejecución de movimientos secuenciales rápidos o con otras tareas, como las de nombrado, cuando requieren una respuesta rápida.

4. ESTRATEGIAS DE INSTRUCCIÓN CENTRADAS EN EL DESARROLLO DE HABILIDADES GRAMATICALES EN NIÑOS CON TEL

Algunos trabajos que han atendido a la intervención clínica en el componente gramatical en niños con TEL han sido los de Acosta-Rodríguez, Hernández-Expósito et al. (2020), Acosta-Rodríguez, Ramírez-Santana et al. (2020), Ebbels (2007), Fey et al. (2003), Finestack y Fey (2009), Rodríguez Martín y Valdunquillo (2023) o Smith-Lock et al. (2013). No obstante, las referencias en las que se dan a conocer programas de intervención educativa dirigidos a la mejora de las habilidades gramaticales de niños con TEL, al menos en el caso del español, son infrecuentes —aún menos habitual ha sido encontrar programas de este tipo que hayan sido validados (véase Gallego, 2012)—. Esta es, pues, la principal necesidad que dimana del presente estudio, en el que se reivindica intensificar la investigación educativa centrada en las habilidades comunicativas de niños con TEL gramatical a partir de las que puedan generarse y validarse empíricamente estrategias concretas que den lugar a programas de intervención.

Un ejemplo en el que se valida un programa de intervención destinado a alumnos de educación primaria diagnosticados con TEL en el que se trabajan conjuntamente las habilidades narrativas y las gramaticales es el que Ramírez-Santana et al. (2018) aplican durante varios cursos en un aula de logopedia. La fase 1 consiste en la narración de una historia (*Los tres ratones hambrientos*); con ayuda de iconos, la

logopeda, en este caso, relata y el niño lo hace a continuación. A lo largo del proceso, si en su producción el alumno presenta problemas gramaticales o elide alguna parte, la logopeda le hace preguntas, reformula la oración, añade información, le pide que lo reintente, etc. En la fase 2, se vuelve a narrar el cuento, pero se incorporan nuevas complicaciones a la trama. Vuelve a practicarse el uso de adjetivos, adverbios, verbos y conectivos. Los niños deben producir una historia nueva sobre mascotas perdidas y dibujarla. En la fase 3, el niño les cuenta la historia a sus compañeros de manera independiente. La dinámica se apoya en el diálogo y en material gráfico; desde el punto de vista gramatical, según los autores, se propicia el empleo de conectivos temporales y causales, y el uso de pronombres y artículos; además, se trabaja la flexión temporal, aspectual y modal del verbo, así como la producción de oraciones coordinadas y, sobre todo, subordinadas.

Concebido inicialmente por K. Thyme para tratar problemas gramaticales en niños con discapacidad auditiva, el programa Grammar in Form and Colour emplea las piezas del juego Lego® para representar los elementos formales de la lengua. Así, a las clases de palabras y a los morfemas flexivos les corresponden bloques de colores, con formas y tamaños diferentes, que son manipulados por los niños y colocados secuencialmente en una placa. Esta operación les permite aprender a construir oraciones —en sentido literal—, así como a expandirlas (el procedimiento recuerda al de las regletas de Cuisenaire, concebidas inicialmente para el aprendizaje matemático, pero empleadas más tarde en el terreno de la enseñanza de lenguas, concretamente en el marco del método silencioso). Autores como Zwitserlood et al. (2015) retoman este programa y lo modifican para desarrollar el suyo propio, denominado MetaTaal, que destinan a niños con TEL.

Basándonos en la propuesta general de Eisenberg (2013), distinguimos dos tipos de estrategias de intervención que ponen el foco en las formas lingüísticas: a) de *instrucción explícita*, y b) *contextualizadas*. Mientras que el primer tipo presenta la forma lingüística aislada del contexto de uso, los procedimientos que tienen en cuenta dónde aparecen las formas, producidas de manera significativa en un marco interaccional, corresponden a la segunda clase. Evidentemente, las estrategias que comprenden ambos modelos, el de instrucción directa y el contextualizado, pueden ser aplicadas de manera combinada.

Los ejemplos de estrategias que se describen sucintamente a continuación hacen hincapié en dos características que rigen la intervención en niños con TEL gramatical, a saber: 1) la inscripción en un marco interaccional guiado por un adulto, y 2) el frecuente apoyo en materiales gráficos o visuales para provocar la interacción en el niño.

4.1. Modelo de instrucción explícita

A continuación, acudimos a la clasificación de Eisenberg (2013) para enumerar algunas de las técnicas de instrucción explícita que recoge y que, tal como señala, se aproximan a los ejercicios estructurales o *drills* (el predominio de esta metodología se ha comprobado también en los materiales empleados para la intervención en déficits pragmáticos analizados en Rodríguez Muñoz, aop):

1. *Entrenamiento por imitación total*: Se leen oraciones que contienen la forma meta y se le pide al niño que las escuche y las repita seguidamente. Es necesario que este sea capaz de asociar las formas a su significado, por lo que el emparejamiento suele apoyarse en imágenes. Las oraciones seleccionadas pueden extraerse de una historia que el adulto va narrando.

2. *Entrenamiento por imitación parcial*: Las estructuras que produce el niño siguen el modelo de las que lee el adulto, pero aquel debe modificar el contenido; por ejemplo, el adulto basa su estructura en una imagen o en la escena de un libro, y el niño emite una oración de idéntica estructura, pero cuyo contenido responde al de otra imagen o escena. En el siguiente par, se espera que el niño movilice la preposición *en* en el marco del sintagma que encabeza:

Adulto: Veamos cómo llegaron este chico y esta chica a la ciudad. Yo te hablaré de ella y tú me hablarás de él. *La chica llegó en tren.*

Niño: El chico llegó en barco.

3. *Modelado*: Se diferencian la fase de modelado, a cargo del adulto, y la de producción, que le corresponde al niño. En este segundo momento, tras escuchar varios modelos de formas apoyadas en imágenes ('anegación de formas'), se le pide al niño que responda a preguntas sobre ese conjunto de imágenes o sobre otro:

Modelado

Adulto: Aquí hay un chico que va en patinete. Aquí hay una chica que va en bici. La chica conoce al chico que va en patinete. La chica que va en bici saluda al chico que va en patinete.

Producción

Adulto: ¿Quién hay aquí?

Niño: Un chico va en patinete.

Adulto: Aquí hay un chico que va en patinete. Dilo así (uso de relativa con antecedente expreso).

Niño: Aquí hay un chico que va en patinete.

Adulto: Muy bien. ¿Y aquí?

Niño: Aquí hay una chica que va en bici.

Adulto: Eso es. ¿Y a quién conoce la chica?

Niño: Al chico que va en patinete.

Adulto: Genial.

4. *Feedback correctivo*: Se provoca una respuesta por parte del niño y se ofrece una corrección en caso de que el niño no la exprese de la manera que espera el adulto:

Adulto: ¿Y qué pasa en esta viñeta?

Niño: *Se le rompe una pata la ranita.*

Adulto: Sí, pero se te olvida algo: *A la ranita, se le rompe una pata a la ranita.*

(...)

Adulto: ¿Y qué les pasó a los animales?

Niño: *Los animales tuvieron pena.*

Adulto: Sí, pero se dice *tuvieron pena* (corrección explícita).

5. *Yuxtaposiciones*: Basándose en su experiencia clínica, Eisenberg (2013) propone dos modalidades, bien se presentan dos oraciones simples y en la tercera se combinan ambas, bien se presenta una sola oración simple seguida de otra más elaborada que se construye sobre aquella:

Adulto: ¿Qué le pasa aquí al niño?

Niño: *El niño llora. Se ha caído.*

Adulto: Sí, pero vamos a intentar juntar las dos cosas: *El niño llora porque se ha caído.*

Niño: *El niño llora porque se ha caído.*

Adulto: *Eso es. A ver aquí...*

4.2. Modelo contextualizado

Estas estrategias tienen en común servirse de recursos como el juego o la lectura de historias, orientarse al uso e inscribir los elementos gramaticales en un marco interactivo en el que son dotados de significado. Algunas de las que señala Eisenberg (2013) son las siguientes:

1. *Reformulación*: El adulto proporciona el modelo de uso estándar justo después del intento fallido del niño. Una forma típica es la *expansión*, mediante la que se añaden elementos lingüísticos al enunciado incompleto del niño. Se trata de un tipo de retroalimentación implícita que busca que el niño perciba la diferencia entre su enunciado y el emitido por el adulto:

Niño: Y saltaba en laguna.

Adulto: Y saltaba en la laguna (expansión con reposición del artículo determinado).

2. *Estructuración vertical*: El adulto pide información complementaria a partir de la emisión del niño haciéndole preguntas concretas o empleando otros directivos. Tras la respuesta del niño, se presenta el modelo que integra la información nueva que ha aportado el niño:

Niño: No sabe andar.

Adulto: ¿Por qué no sabe andar?

Niño: Porque es un bebé.

Adulto: No sabe andar porque es muy pequeño. Tiene que crecer...

3. *Modelado de opción múltiple*: Esta estrategia se pone en práctica mediante preguntas en las que se limita el número de respuestas para que el niño no se sienta confundido:

Adulto: Hace mucho frío. ¿Qué le ponemos al niño en la garganta?

Niño: Una bufanda.

Adulto: De acuerdo, pero hay dos bufandas, ¿la gris o la verde?

Niño: La verde.

Adulto: Vale, le ponemos al niño la bufanda verde.

5. A MODO DE CONCLUSIÓN: HACIA UNA GRAMÁTICA VISUAL E INTERACTIVA

¿Pueden convertirse las estrategias clínicas en estrategias didácticas? En efecto, muchos de los procedimientos que han sido aplicados en la intervención clínica pueden transferirse al terreno de la educación lingüística. Hemos comprobado que son numerosas las reflexiones teóricas y los modelos que han sido propuestos para explicar cómo procesa el lenguaje un niño con TEL gramatical, como señalábamos al inicio, “en abstracto, al nivel de la mente” (Chomsky, 2002, p. 19). Sin embargo, no podemos mantener que tales esfuerzos hayan sido proporcionales a los resultados de carácter aplicado. El dominio práctico hacia el que, en este caso, se han dirigido nuestros intereses ha sido el de

la didáctica de la lengua, que descansa sobre el marco de discusión que nos ofrece la lingüística, desde el cual es posible obtener respuestas sobre *qué enseñar y por qué enseñarlo*. A partir de estos interrogantes, en relación con el TEL gramatical, nos planteamos asuntos tan diversos, como, por ejemplo, si, teniendo en cuenta la frecuencia y la rentabilidad en español de construcciones como la pasiva perifrástica, a la que se aludió más arriba, interesa insistir en ella en la intervención.

Retomando la pregunta inicial, si queremos revisar *cómo enseñar*, en este caso, gramática a niños con TEL, aparte de conocer en profundidad las particularidades y las necesidades de este alumnado, nos parece necesario mirar hacia otras disciplinas aplicadas, como la logopedia, que, además, en su devenir más reciente, ha ido distanciándose paulatinamente de planteamientos clásicos de procedencia psicológica y ha podido adoptar un enfoque más educativo.

En busca de respuestas concretas a cuestiones generales de orden metodológico que se han atendido en este trabajo, se ha comprobado que el uso de formas, colores, flechas, etc., para explicar reglas gramaticales, en definitiva, de una gramática gráfica o visual, puede ser muy efectivo a la hora de enseñar a un niño con TEL (Ebbels, 2007). Asimismo, como es natural, el carácter instrumental de la gramática, el capacitante, debe primar en las intervenciones que se llevan a cabo con este tipo de alumnado. Así pues, tras conocer algunas de las principales características que definen el perfil del niño con TEL gramatical, una línea de transferencia de la investigación teórico-descriptiva puede ser el diseño de gramáticas visuales e interactivas que, con la ayuda de un mediador, le permitan desarrollar sus destrezas comunicativas al niño. El refuerzo visual mediante láminas, pictogramas, iconos, organizadores gráficos, etc., al que nos hemos referido parece fundamental en el TEL, no así en otras condiciones (p. ej., los niños con síndrome de Williams presentan una alta memoria auditiva, por lo que cabría considerar esta otra potencialidad en su caso), y, como se ha mencionado, su empleo ha sido satisfactorio (Ebbels, 2007; Ramírez-Santana et al., 2018). Lo mismo cabe señalar a propósito de los programas de intervención gramatical en TEL que se han servido de materiales manipulativos en los que se requiere la activación tanto de los modos visual y auditivo cuanto de los táctiles-kinestésicos y motores (Zwitserlood et al., 2015).

Crear materiales específicos para alumnos que manifiestan condiciones igualmente específicas es una línea de actuación que, al

menos en el contexto hispanico, ha sido escasamente atendida; sin embargo, es una de las principales demandas que hacen los docentes, sobre todo, de especialidades como Audición y Lenguaje, o Pedagogía Terapéutica. Por otra parte, tanto las estrategias clínicas como las didácticas no pueden proponerse desde la funcionalidad probada en la práctica propia, sino que debería darse el paso ulterior de validar empíricamente modelos, técnicas y materiales encaminados, en nuestro caso, a la mejora del desempeño gramatical de los niños con TEL en el ámbito educativo.

Asimismo, el papel mediador del especialista en la “educación de la palabra” (significado que, dicho sea de paso, le corresponde a *logopedia*) deviene fundamental en casos de déficit lingüístico como el TEL gramatical, donde la atención individualizada resulta igualmente necesaria, teniendo en cuenta las características idiosincrásicas de cada sujeto (véase Coloma et al., 2019). En este punto, las estrategias de intervención y el conjunto de actividades dirigidas a cada alumno en particular deben inscribirse en rutinas interaccionales guiadas por un mediador.

En otro orden de cosas, al reflexionar sobre las características que han de definir el modelo de intervención en niños con TEL gramatical en la escuela, ¿destina la Administración todos los recursos humanos y materiales que se precisan para dar una respuesta efectiva a los déficits lingüísticos que presentan los niños con esta condición y para lograr el objetivo de la inclusión? ¿Es suficiente la formación (universitaria y posuniversitaria) que se les ofrece a los futuros y a los actuales maestros de especialidades como Audición y Lenguaje, o Pedagogía Terapéutica? ¿Propicia la Administración que estos especialistas puedan, por ejemplo, compartir sus prácticas entre sí, reflexionar sobre ellas y revisarlas? ¿Recibe el profesorado no especialista en Audición y Lenguaje o en Pedagogía Terapéutica de las distintas etapas educativas la formación requerida para identificar disfunciones comunicativas e intervenir en el aula con el alumnado que manifiesta alguna?... Aunque la mayoría de las respuestas pueden resultar obvias, los temas enunciados son de tal calado que merecen un examen detenido, por lo que ahora tan solo cabe apuntarlos.

Por acabar, pensamos que todos los interrogantes e intereses que han ido manifestándose a lo largo de este trabajo pueden concitarse en torno a una didáctica de los trastornos del lenguaje cuyo establecimiento

nos gustaría ver más próximo al momento actual. Para darle forma a este planteamiento, como punto de partida, se hace necesario superar de una vez por todas la visión fragmentadora del conocimiento y abogar por la interdisciplinariedad, característica inherente a la lingüística educativa orientada a la mejora de las disfunciones comunicativas (véase Rodríguez Muñoz, 2015).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta-Rodríguez, V. M., Hernández-Expósito, S. y Ramírez-Santana, G. M. (2020). Intervención temprana en conciencia morfológica en alumnado con Trastorno en el Desarrollo del Lenguaje. *Revista de Educación*, 390, 57-78. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2020-390-465>
- Acosta-Rodríguez, V. M., Ramírez-Santana, G. M., Hernández-Expósito, S. y Xpe-Caballero, Á. (2020). Intervention in Syntactic Skills in Pupils with Developmental Language Disorder. *Psicothema*, 32(4), 541-548. <https://doi.org/10.7334/psicothema2020.160>
- Aguado, G. (2009). El trastorno específico del lenguaje (TEL): un trastorno dinámico. Manuscrito enviado para publicación. XIX Congreso Nacional de la Federación Española de Asociaciones de Profesores de Audición y Lenguaje. Valencia, 25 al 27 de junio de 2009. <https://logopedicum.com/wp-content/uploads/2017/02/A04-aguado-tel.pdf>
- Aguado, G., Coloma, C., Martínez, A., Mendoza, E., Montes, A., Navarro, R. y Serra, M. (2015). Documento de consenso elaborado por el comité de expertos en TEL sobre el diagnóstico del trastorno. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 35, 147-149. <http://doi.org/10.1016/j.rfa.2015.06.004>
- American Psychiatric Association. (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5.ª ed., text revision). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425787>
- Anderson, R. T. y Souto, S. F. (2005). The use of articles by monolingual Puerto Rican Spanish-speaking children with specific language impairment. *Applied Psycholinguistics*, 26, 621-647. <http://doi.org/10.1017/S0142716405050332>
- Auza, A. B. y Morgan, G. (2013a). El uso del artículo en niños hispanohablantes con trastorno específico del lenguaje. *Revista Chilena de Fonoaudiología*, 12, 3-20. <https://doi.org/10.5354/rcdf.v12i0.29513>
- Auza, A. B. y Morgan, G. (2013b). Uso de preposiciones en el recuento de una historia. Comparación de niños hispanohablantes con y sin trastorno de lenguaje. *Infancia y Aprendizaje*, 36(1), 35-49. <https://doi.org/10.1174/021037013804826573>
- Bedore, L. M. y Leonard, L. B. (1998). Specific language impairment and grammatical morphology A discriminant function analysis. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 41(5), 1185-1192. <https://doi.org/10.1044/jslhr.4105.1185>

- Bedore, L. y Leonard, L. (2001). Grammatical morphology deficits in Spanish-speaking children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 44, 905-925. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2001/072\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2001/072))
- Bedore, L. y Leonard, L. (2005). Verb inflections and noun phrase morphology in the spontaneous speech of Spanish-speaking children with specific language impairment. *Applied Psycholinguistics*, 26, 195-225. <http://doi.org/10.1017/S0142716405050149>
- Berwick, R. C. y Chomsky, N. (2016). *¿Por qué solo nosotros? Evolución y lenguaje*. Kairós.
- Bishop, D. V. M., Bright, P., James, C. y van der Lely, H. K. (2000). Grammatical SLI: A distinct subtype of developmental language disorder. *Applied Psycholinguistics*, 21(2), 159-181. <http://doi.org/10.1017/S0142716400002010>
- Chaf, G. V. (2015). *Descripción del uso de conjugaciones verbales, artículos, pronombres clíticos y preposiciones en niños con trastorno específico del lenguaje de 1° año básico de establecimientos de la Región Metropolitana* [Tesis para optar al grado Magíster en Letras con mención en Lingüística, Pontificia Universidad Católica de Chile]. Repositorio institucional de la Pontificia Universidad Católica de Chile: <https://repositorio.uc.cl/handle/11534/19959>
- Chaf, G. V., Coloma, C. J. y Quezada, C. (2023). Comparación en el uso de verbos, artículos, preposiciones y pronombres clíticos entre escolares con trastorno del desarrollo del lenguaje y con desarrollo típico. *Revista de Investigación en Logopedia*, 13(1), 1-13. <https://doi.org/10.5209/rlog.82565>
- Chomsky, N. (2002). *El lenguaje y los problemas del conocimiento*. Conferencias de Managua 1. Antonio Machado Libros.
- Clahsen, H., Bartke, S. y Göllner, S. (1997). Formal features in impaired grammars: A comparison of English and German SLI children. *Journal of Neurolinguistics*, 10, 151-171. [https://doi.org/10.1016/S0911-6044\(97\)00006-7](https://doi.org/10.1016/S0911-6044(97)00006-7)
- Coloma, C. J., Rojas, D. P. y Barbieri, Z. del C. (2019). Grammar intervention in children with specific language impairment: An integrative literature review. *Revista CEFAC*, 21(4), 1-19. <https://doi.org/10.1590/1982-0216/201921417818>
- Cromer, R. F. (1978). Hierarchical disability in the syntax of aphasic children. *International Journal of Behavioral Development*, 1, 391-402. <https://doi.org/10.1177/016502547800100408>
- Ebbels, S. (2007). Teaching grammar to school-aged children with specific language impairment using Shape Coding. *Child Language Teaching and Therapy*, 23(1), 67-93. <https://doi.org/10.1191/0265659007072143>
- Eisenberg, S. L. (2013). Grammar Intervention: Content and Procedures for Facilitating Children's Language Development. *Topics in Language Disorders*, 33(2), 165-178. <https://doi.org/10.1191/0265659007072143>

- Eyer, J. A. y Leonard, L. B. (1995). Functional Categories and Specific Language Impairment: A Case Study. *Language Acquisition*, 4(3), 177-203. https://doi.org/10.1207/s15327817la0403_1
- Fey, M. E., Long, S. H. y Finestack, L. H. (2003). Ten principles of grammar facilitation for children with specific language impairments. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 12(1), 3-15. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2003/048\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2003/048))
- Finestack, L. H. y Fey, M. E. (2009). Evaluation of a deductive procedure to teach grammatical inflections to children with language impairment. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 18(3), 289-302. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2009/08-0041\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2009/08-0041))
- Gallardo, I. E. (2016). Inicio tardío del lenguaje: revisión general. *Revista Mexicana de Comunicación, Audiología, Otoneurología y Foniatría*, 5(3), 89-96.
- Gallego, J. L. (2012). La enseñanza de habilidades lingüísticas en morfosintaxis: evaluación de un programa de intervención. *Investigación en la escuela*, 76, 77-91. <https://doi.org/10.12795/IE.2012.i76.06>
- Gopnik, M. (1990). Feature Blindness: A Case Study. *Language Acquisition*, 1, 139-164. https://doi.org/10.1207/s15327817la0102_1
- Gopnik, M. y Crago, M. B. (1991). Familial aggregation of a developmental language disorder. *Cognition*, 39(1), 1-50. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(91\)90058-c](https://doi.org/10.1016/0010-0277(91)90058-c)
- Grodzinsky, Y. (2000). The neurology of syntax: language use without Broca's area. *Behavioral and Brain Sciences*, 23(1), 1-71. <https://doi.org/10.1017/s0140525x00002399>
- Jacobson, P. F. (2012). The effects of language impairment on the use of direct object pronouns and verb inflections in heritage Spanish speakers: A look at attrition, incomplete acquisition and maintenance. *Bilingualism: Language and Cognition*, 15, 22-38. <http://doi.org/10.1017/S1366728911000484>
- Leonard, L. (1998). *Children with specific language impairment*. MIT Press.
- Leonard, L. B., Bortolini, U., Caselli, M. C., McGregor, K. K. y Sabbadini, L. (1992). Morphological deficits in children with specific language impairment: The status of features in the underlying grammar. *Language Acquisition: A Journal of Developmental Linguistics*, 2(2), 151-179. https://doi.org/10.1207/s15327817la0202_2
- Leonard, L. y Fey, M. (1991). Facilitating grammatical development: The contribution of pragmatics. En T. Gallagher (Ed.), *Pragmatics of language* (pp. 333-355). Singular Publishing.
- Marshall, C., Harris, J. y van der Lely, H. K. (2003). The nature of phonological representations in children with Grammatical-Specific Language Impairment (G-SLI). En D. Hall, T. Markopoulos, A. Salamoura y S. Skoufaki (Eds.), *The University of Cambridge First Postgraduate Conference in Language Research* (pp. 511-517). Cambridge Institute of Language Research.

- Martín García, A. (2015). A connectionist approach to functional-cognitive linguistics: Spanish pronominal clitics and verb endings in relational-network terms. *Revista Signos*, 48(88), 197-222. <http://doi.org/10.4067/S0718-09342015000200003>
- Mendoza, E. (2016). *Trastorno específico del lenguaje (TEL)*. Pirámide.
- Morgan, G., Restrepo, M. A. y Auza, A. (2009). Variability in the Gramatical Profiles of Spanish-speaking children with Specific Language Impairment. En J. Grinstead (Eds), *Typical and impaired development. Hispanic child languages* (pp. 283-309). John Benjamins North America.
- Norbury, C. F. (2014). Practitioner review: Social (pragmatic) communication disorder conceptualization, evidence and clinical implications. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 55(3), 204-216. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12154>
- Ramírez-Santana, G., Acosta-Rodríguez, V., Moreno, A., del Valle-Hernández, N. y Ape-Caballero, Á. (2018). Use of oral narrative and morphosyntactic activities to improve grammar skills in pupils with specific language impairment (SLI). *Revista de Psicodidáctica*, 23(1), 48-55. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2017.07.004>
- Rapin, I. y Allen, D. A. (1983). *Developmental disorders: nosological Considerations*. Academic Press.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2019). *Glosario de términos gramaticales*. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Restrepo, M. A. y Gutiérrez-Clellen, V. F. (2001). Article use in Spanish-speaking children Specific Language Impairment. *Journal of Child Language*, 28(2), 433-452. <https://doi.org/10.1017/s0305000901004706>
- Rice, M. L. (2003). A unified model of specific and general language delay: Grammatical tense as a clinical marker of unexpected variation. En Y. Levy y J. C. Schaeffer (Eds.), *Language Competence Across Populations: Toward a Definition of Specific Language Impairment* (pp. 63-95). Lawrence Erlbaum.
- Rice, M. L. y Wexler, K. (1996a). A phenotype of specific language impairment: Extended optional infinitives. En M. L. Rice (Ed.), *Toward a genetics of language*. Erlbaum.
- Rice, M. L. y Wexler, K. (1996b). Toward tense as a clinical marker of specific language impairment in English-speaking children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 39(6), 1239-1257. <https://doi.org/10.1044/jshr.3906.1239>
- Rice, M. L., Wexler, K. y Cleave, P. L. (1995). Specific language impairment as a period of extended optional infinitive. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 38(4), 850-863. <https://doi.org/10.1044/jshr.3804.850>
- Rodríguez Martín, I. y Valdunquillo, M. I. (2023). Trastorno del desarrollo del lenguaje y morfología. Una perspectiva psicolingüística. En R. A. Martín Vegas (Coord.), *Adquisición de la morfología* (pp. 37-50). Pirámide.

- Rodríguez Muñoz, F. J. (2015). Reflexiones teóricas sobre el carácter interdisciplinario de los déficits comunicativos: la combinación de enfoques y su interés en el ámbito de la didáctica de la lengua. *Lengua y Habla*, 19, 188-208.
- Rodríguez Muñoz, F. J. (aop). The pedagogical potential of speech-language therapy materials for the teaching of idiomatic expressions in a foreign language. *Applied Linguistics Review*. <https://doi.org/10.1515/applirev-2021-0104>
- Smith-Lock, K. M., Leitaó, S., Lambert, L. y Nickels, L. (2013). Effective intervention for expressive grammar in children with specific language impairment. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 48(3), 265-282. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12003>
- Ullman, M. T. y Pierpont, E. I. (2005). Specific language impairment is not specific to language: the procedural deficit hypothesis. *Cortex*, 41(3), 399-433. [https://doi.org/10.1016/s0010-9452\(08\)70276-4](https://doi.org/10.1016/s0010-9452(08)70276-4)
- van der Lely, H. K. (1996). Empirical evidence for the modularity of language from Grammatical-SLI children. En A. Stringfellow, D. Cahana-Amitay, E. Hughes, & A. Zukowski (Ed.), *Proceeding of the 20th Annual Boston University conference on Language Development* (vol. 2, pp. 792-803). Cascadilla Press.
- van der Lely, H. K. (1999). Learning from Grammatical SLI. Response to J.B. Tomblin and J. Pandich (1999). *Trends in Cognitive Sciences*, 3(8), 286-288. [https://doi.org/10.1016/s1364-6613\(99\)01354-6](https://doi.org/10.1016/s1364-6613(99)01354-6)
- van der Lely, H. K. (2004). Evidence for and implications of a domain-specific grammatical deficit. En L. Jenkins (Ed.), J. Rooryck y P. Pica (Ed.), *The genetics of language* (vol. 1, chapter 6, pp. 117-144). Elsevier, Oxford.
- van der Lely, H. K. (2005). Domain-specific cognitive systems: insight from Grammatical-SLI. *Trends in Cognitive Sciences*, 9(2), 53-59. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2004.12.002>
- van der Lely, H. K. y Battell, J. (2003). Wh-movement in children with grammatical SLI: a test of the RDDR hypothesis. *Language*, 79(1), 153-181.
- van der Lely, H. K. y Christian, V. (2000). Lexical word formation in children with grammatical SLI: a grammar-specific versus an input-processing deficit? *Cognition*, 75(1), 33-63. [https://doi.org/10.1016/s0010-0277\(99\)00079-7](https://doi.org/10.1016/s0010-0277(99)00079-7)
- Vares, E. (2018). *Una aproximación devo-minimalista a los Trastornos Específicos del Lenguaje*. Universidad de Oviedo.
- Vilameá, M. (2014). *Trastorno específico del lenguaje. Guía para la intervención en el ámbito educativo*. Asociación TEL Galicia. https://www.ttmib.org/documentos/Guia_TEL.pdf
- Zwitserlood, R., Wijnen, F., van Weerdenburg, M. y Verhoeven, L. (2015). 'MetaTaal': enhancing complex syntax in children with specific language impairment—a metalinguistic and multimodal approach. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 50(3), 273-297. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12131>

Parte II

Los trastornos del lenguaje y sus
necesidades didácticas
específicas en la enseñanza de la
gramática

**De la lingüística clínica a la lingüística educativa.
Una propuesta de investigación basada en corpus para
el diseño de estrategias de intervención en el aula: el
síndrome de Asperger o trastorno del espectro autista
grado 1 como ejemplo**

Francisco J. Rodríguez Muñoz
Universidad de Almería

1. INTRODUCCIÓN

La conexión disciplinar que se anuncia en el título del presente capítulo resulta imprescindible de cara a la aplicabilidad que puedan tener en el terreno educativo, a través de programas específicos de intervención, los resultados alcanzados desde la lingüística de orientación clínica. Por lo tanto, sin contar de momento con el matiz contrastivo que puedan aportar otras ciencias (cognitivas, fundamentalmente) a propósito de sus hallazgos sobre los déficits comunicativos, la lingüística de corpus, la lingüística clínica y la lingüística educativa tendrán que colaborar necesariamente para poder generar estrategias didácticas encaminadas a la mejora de la competencia comunicativa del alumnado que presenta alguna disfunción. La lingüística de corpus implica la recopilación, la transcripción y el etiquetado de los datos (en nuestro caso, orales) que serán objeto de análisis a partir de los procedimientos provistos por la lingüística clínica y, en último término, esos análisis serán aprovechados por la lingüística educativa para generar estrategias de intervención educativa.

Para ilustrar esta propuesta, se tomará como referencia un déficit pragmático: el síndrome de Asperger (SA) —hoy, trastorno del espectro autista (TEA) grado 1 o trastorno de la comunicación social (pragmática) (TCSP), según la presencia o ausencia, respectivamente, del criterio

diagnóstico referido a comportamientos e intereses restringidos y repetitivos¹—.

De acuerdo con Sinclair (2005), un *corpus* se define como un conjunto de textos en forma electrónica que han sido seleccionados de acuerdo con criterios externos para representar, en la medida de lo posible, una lengua o una variedad, y que sirven como fuente para la investigación lingüística. En el mismo sentido, McEnery et al. (2006) consideran que los corpus han de fundarse en principios específicos y los definen como una colección de (1) textos legibles por una máquina, (2) auténticos (incluidas las transcripciones de datos orales) y (3) que se muestrean con el fin de (4) representar una lengua particular o una variedad.

La marcha metodológica de la lingüística de corpus es de tipo inductivo (de lo particular a lo general) y empírico, ya que se basa en la observación científica, en la medición y en la experiencia. Fernández Pérez (2014, p. 20) no duda al afirmar que “el rápido despegue de las compilaciones de materiales comunicativos grabados y posteriormente transcritos y tratados en soportes informáticos ha tenido un arraigo tan marcado en Lingüística que, en la actualidad, ‘ser lingüista’ significa cultivar Lingüística de corpus”.

En el contexto de los corpus orales, destaca el macroproyecto internacional TalkBank, coordinado por Brian MacWhinney (Carnegie

¹ Se plantea que los hablantes con TCSP ocupan una zona limítrofe entre TEA y no TEA (Mandy et al., 2017). Es en el *DSM-5* (American Psychiatric Association, 2013) donde se incorpora el diagnóstico de TCSP, categoría inexistente con anterioridad. Por un lado, el TCSP se concibe con independencia del trastorno específico del lenguaje (TEL o SLI en inglés), etiqueta que nunca ha sido incluida en dicho manual, pero que tampoco ha dejado de emplearse en los ámbitos científico y terapéutico; esta separación está en sintonía con lo que ha propuesto gran parte de los especialistas (véase Aguado et al., 2015). Por otro lado, en el *DSM-5*, se reformula la macrocategoría de los trastornos generalizados del desarrollo (TGD), incluida en el *DSM-IV* (American Psychiatric Association, 1994), que da paso a la de TEA. En este caso, la noción de *espectro* no distingue condiciones particulares, como sucedía con los TGD, sino que distingue tres grados de gravedad (perspectiva dimensional). Así pues, algunos hablantes que, según los criterios del *DSM-IV*, podrían haber recibido un diagnóstico de TEA (particularmente de síndrome de Asperger) ahora podrían cumplir los de TCSP (Kulage et al., 2019). Este traslape diagnóstico y sus implicaciones sociales y epistemológicas nos llevan a cuestionar la conveniencia de que exista una etiqueta independiente para el TCSP, cuestionamiento que puede hacerse extensivo al del mantenimiento de la etiqueta TEA en su versión dimensional, tan sintética como imprecisa. Un aspecto que interesa revisar a fin de ponderar la validez de la etiqueta TCSP y su convivencia independiente con la de los TEA en el *DSM* se ha de buscar en la evidencia genética y neurocientífica de la que se dispone en la actualidad. En este sentido, la búsqueda de una doble vía causal para justificar la existencia de ambas condiciones ha sido infructuosa y, por tanto, el TCSP carecería de una etiología específica (Amoretti et al., 2021). Todo ello conduce al requerimiento de una revisión nosológica del *DSM* a propósito de las categorías TEA y TCSP, que sigue siendo insuficiente tras la publicación de la última versión del *DSM*, el *DSM-5-TR* (American Psychiatric Association, 2022). De acuerdo con el Dr. Fred Volkmar (University of Yale) –opinión que aquí secundamos–, la decisión de eliminar el subgrupo de SA del *DSM-5* resulta extrema, pues podría haberse mantenido su valor clínico realizando algunos ajustes, sin olvidar que esta condición se ha convertido en parte de la identidad de quienes la presentan (Buxbaum y Baron-Cohen, 2013).

Mellon University), al que se puede acceder a través de Internet. Está formado por distintos bancos de datos orales (de lenguaje infantil, multilingües, clínicos...) en los que se recogen las transcripciones, adaptadas al formato CHAT (Codes for the Human Analysis of Transcripts) (MacWhinney, 2014a) de análisis automatizado del lenguaje, y, en algunos casos, se incorporan las grabaciones en audio o vídeo vinculadas a las interacciones orales transcritas. Teniendo en cuenta el carácter peculiar de los datos lingüísticos que nos interesa explotar para su análisis y la posterior caracterización de perfiles, los bancos clínicos disponibles en TalkBank hasta la fecha son los siguientes:

- *DementiaBank*: Base de datos con acceso restringido a los investigadores del proyecto. Recoge interacciones multimedia para el estudio de la comunicación en la demencia.
- *RHDBank*: Recopila interacciones multimedia para el estudio de hablantes con lesiones del hemisferio derecho. El acceso está igualmente limitado, pero, en esta ocasión, a los miembros del consorcio AphasiaBank.
- *TBIBank*: Alberga interacciones protagonizadas por hablantes que han sufrido traumatismo cerebral. Solo permite el acceso a los miembros afiliados al consorcio TBIBank.
- *AphasiaBank*: Base de interacciones multimedia destinada al estudio de la comunicación en personas con afasia. Limita su acceso a los miembros del consorcio AphasiaBank.
- *FluencyBank*: Base de datos con corpus en inglés, holandés, francés y alemán para el estudio del desarrollo de la fluidez verbal.
- *PsychosisBank*: Actualmente se encuentra en construcción y los materiales no están disponibles para su consulta.
- *ASDBank*: Aloja corpus en seis lenguas para el estudio del comportamiento comunicativo de personas que presentan TEA (en inglés, ASD = *autism spectrum disorder*).

Dado que, en el presente trabajo, haremos referencia a los estudios realizados a partir de materiales orales provenientes de hablantes con SA, tomamos como referencia el ASDBank. Este banco cuenta hasta la fecha con una sola contribución en español (PerLA) realizada por el autor de este capítulo, tal como se observa en la Tabla 1, donde se relacionan todos los corpus que actualmente recoge el ASDBank.

TABLA 1*Corpus incluidos en el ASDBank/TalkBank*

Corpus	Age/N	Media	Contributor
<i>Dutch</i>			
Asymmetries	26 / 6-12	audio	Sanne Kuijper
<i>English</i>			
Eigsti	48	not available	Inge-Marie Eigsti
Flusberg	6	not available	Helen Tager-Flusberg
Nadig	38	not available	Aparna Nadig and Janet Bang
QuigleyMcNally	40	not available	Jean Quigley and Sinead McNally
Rollins	5	-	Pamela Rollins
<i>French</i>			
FoudonReboul	8	not available	Nadège Foudon
Nadig	26	not available	Aparna Nadig and Janet Bang
<i>Greek</i>			
Thessaloniki	10 / 1	video	Hariklia Proios
<i>Mandarin</i>			
Shanghai	15	audio	Jing Zhou
<i>Spanish</i>			
PerLA	20	audio	Francisco Muñoz

Nota: Tomado de <https://asd.talkbank.org/access/>

Como señala López Serena (2022, pp. 143-144), investigar en el campo de la lengua oral implica “identificar, en los corpus que manejemos como fuentes de datos para el estudio, triangulaciones entre determinadas *formas*, determinadas *funciones* y determinados *factores (con)textuales*”. Estas triangulaciones constituyen, en efecto, tareas ineludibles para el establecimiento de perfiles pragmáticos a partir del análisis de muestras de habla reales.

2. OBJETIVOS DE UNA INVESTIGACIÓN BASADA EN CORPUS DESDE LA LINGÜÍSTICA CLÍNICA Y HACIA LA LINGÜÍSTICA EDUCATIVA: EL TEA GRADO 1 COMO EJEMPLO

A continuación, se da somera cuenta de los objetivos generales y específicos, cubiertos y por cubrir, de una propuesta de investigación

sobre SA/TEA grado 1, que participa de los planteamientos de la lingüística clínica, y *para* SA/TEA grado 1, desde donde se camina hacia el encaje con la lingüística educativa.

2.1. Objetivos generales

1. Cuestionar la actual clasificación de los TEA a partir de su descripción pragmática.
 - Justificación: El cambio existente entre el *DSM-IV* (American Psychiatric Association, 1994), que distinguía cinco trastornos generalizados del desarrollo (TGD) y el actual *DSM-5(-TR)* (American Psychiatric Association, 2013, 2022), que simplifica el espectro en tres niveles de gravedad y elimina el síndrome de Rett, por incorporar marcadores biológicos, es una muestra de la debilidad del constructo desde su creación (véase Rodríguez Muñoz, 2010). La actual clasificación es aún más imprecisa que la precedente, ya que desdibuja las particularidades de condiciones con entidad propia como el SA o el síndrome de Heller.
2. Reivindicar el carácter nuclear de la pragmática en los procesos de evaluación, diagnóstico e intervención en TEA.
 - Justificación: Si bien la comunicación social y los patrones de conducta restringidos y repetitivos son las dos dimensiones que actualmente se tienen en cuenta para discriminar los tres niveles de gravedad de los TEA, la información que se incorpora en el *DSM-5(-TR)* respecto de la primera es insuficiente. Por otra parte, en comparación con la otra dimensión, la relevancia de la pragmática y la atención que han de prestarle los especialistas deben ser superiores en los procesos de evaluación, diagnóstico e intervención.
3. Conectar la lingüística de orientación clínica con la lingüística educativa para que la retroalimentación entre los dos ámbitos sea efectiva.
 - Justificación: A diferencia de lo observado en el ámbito anglosajón (Rodríguez Muñoz, aop), en el contexto hispánico no existen materiales dirigidos simultáneamente a aprendices de lenguas adicionales y a alumnos con déficit pragmático. Un nivel elemental consistiría en aprovechar materiales producidos, bien en el contexto clínico (sobre todo, en el logopédico), bien en el

ámbito de la enseñanza de lenguas adicionales, en los que se trabajen contenidos pragmáticos, adaptarlos a la lengua y a las características del alumnado con déficit, y analizar su efectividad en el terreno específico de la intervención educativa (principalmente, de la que practican especialistas en Audición y Lenguaje y en Pedagogía Terapéutica, aunque no de manera exclusiva). En todo caso, la descripción de perfiles comunicativos peculiares puede conducir al diseño de estrategias didácticas y materiales que redunden en la mejora de las habilidades pragmáticas del alumnado neurodivergente diagnosticado con TEA grado 1.

2.2. Objetivos específicos

Los siguientes objetivos específicos se proveen a modo de ejemplo con miras a clarificar una posible secuencia con origen en la lingüística de corpus y en la lingüística clínica, y destino en la lingüística educativa, por lo que tales metas se sucederían y se implicarían mutuamente:

1. Ampliar el corpus PerLA, depositado en el ASDBank de la base de datos internacional TalkBank, con n muestras orales procedentes de niños diagnosticados con TEA grado 1 recogidas en centros educativos, sedes de asociaciones, etc., y transcritas en formato CHAT, a las que se acompañarán sus correspondientes archivos sonoros/audiovisuales. Con el fin de desencadenar la interacción oral de los participantes, se aprovechará un apoyo gráfico empleado en investigaciones anteriores (Rodríguez Muñoz, 2014a).
2. Recoger un número equivalente de muestras orales provenientes de niños con DTL que presenten características similares a las del grupo de niños con TEA grado 1 (origen étnico, extracción social, lengua materna, edad, género, etc.).
3. Evaluar, a partir de las muestras de habla recogidas, las habilidades pragmáticas de tipo enunciativo, textual e interactivo de los niños con TEA grado 1 a partir del *Protocolo rápido de evaluación pragmática (revisado) (PREP-R)* (Fernández-Urquiza et al., 2015).
4. Realizar el análisis automatizado de las transcripciones recogidas a partir de los comandos integrados en el programa CLAN (Computarized Language ANalysis) y comparar los resultados con los obtenidos al analizar las muestras orales pertenecientes a niños con DTL por medio del mismo programa.

5. Llevar a cabo análisis lingüísticos que permitan describir las características del discurso oral producido por n niños diagnosticados con TEA grado 1 y compararlas con las de niños con DTL. En concreto, se analizarán y compararán las habilidades pragmáticas de tipo enunciativo (p. ej., comprensión y producción de actos de habla indirectos, nivel de cooperación conversacional, comprensión y producción de modismos, etc.), textual (p. ej., mecanismos cohesivos) e interactivo (p. ej., toma de turno, índice de participación conversacional, etc.).
6. Diseñar un programa de intervención pragmática a partir de los déficits identificados que redunde en la mejora de la competencia comunicativa del alumnado con TEA grado 1.

3. CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

Esta propuesta se alinea con las investigaciones descriptivas, ya que pretende caracterizar el perfil pragmático de niños con TEA grado 1, y empírico-analíticas, pues se basa en la observación de su comportamiento comunicativo y aplica procedimientos cualitativos y cuantitativos para su estudio. Asimismo, para la recolección de las muestras orales, se empleará un método transversal. Frente a los métodos longitudinales, que atienden a un mismo grupo de hablantes repetidamente durante un período determinado de tiempo, en los transversales son examinados diferentes grupos de sujetos en un mismo momento y se establece el desarrollo comunicativo comparando los grupos.

El corpus recogido se caracterizará por ser monolingüe (español) y oral, y su propósito será doble: en primer lugar, servirá para llevar a cabo investigaciones de corte pragmático y, en segundo lugar, permitirá el diseño de estrategias didácticas que compondrán un programa de intervención. Las muestras de habla TEA serán depositadas en el ASDBank/TalkBank. El acceso y la consulta serán públicos.

3.1. Participantes

Los participantes serán niños que dispongan de diagnóstico clínico de TEA grado 1, condición que tendrá que ser garantizada por un agente externo facultado (perteneciente al equipo o al departamento de orientación del centro educativo, a las asociaciones de personas con TEA...). Un segundo grupo de hablantes será el integrado por el mismo

número de niños sin antecedentes psicológicos ni neurológicos conocidos, es decir, con DTL.

Asimismo, para la selección muestral, se tendrán que establecer criterios que permitan equiparar de manera intra- e intergrupar las características de los hablantes unificando variables como el origen étnico y geográfico, la extracción social, el nivel de instrucción familiar, la lengua materna, la edad, el género u otros factores que pudieran ser relevantes. Debido a la menor incidencia del TEA en la población femenina, se espera, en este caso, que la mayoría de los informantes sean varones.

3.2. Materiales y procedimiento

Tal como se plantea en esta propuesta, en cada interacción intervendrán un investigador y un niño con TEA grado 1 o, en el caso del grupo control, con DTL². Los datos podrán ser recogidos en los centros educativos y en las asociaciones TEA que deseen colaborar (el acceso a los informantes en este tipo de investigaciones, máxime cuando son menores de edad, es siempre un escollo que hay que salvar). Las interacciones serán grabadas y posteriormente transcritas siguiendo unas convenciones particulares. En nuestro ámbito, se ha aplicado a las transcripciones de datos clínicos en ortografía ordinaria la simbología Val.Es.Co. (Valencia, Español Coloquial) en el caso del corpus PerLA (Percepción, Lenguaje y Afasia), coordinado por la Dra. Gallardo Paúls (Universitat de València), y, en el caso particular del SA, tales transcripciones (Rodríguez Muñoz, 2014a) fueron adaptadas por el autor de este capítulo al formato CHAT (<https://asd.talkbank.org/access/Spanish/PerLA.html>).

Cuando los participantes son menores de edad, se han de obtener los permisos correspondientes de las familias o de los tutores legales. Las características del escenario comunicativo podrán responder a la interacción diádica niño-adulto (el adulto puede ser el investigador, un padre...). Si los datos son grabados en un contexto natural de comunicación, podrán desarrollarse en el espacio doméstico o en la propia aula; sin embargo, lo habitual es que se le ceda una sala

² Algunas investigaciones en lingüística clínica han introducido la figura del *interlocutor-clave* en las interacciones orales que son grabadas (Whitworth et al., 1997). Si se opta por fórmulas alternativas, como la grabación de un grupo de hablantes (con y sin déficit comunicativo) en un entorno de comunicación espontánea, dicha decisión puede tener la ventaja metodológica de que las producciones orales de los pares sin déficit puedan constituir el corpus diferencial, es decir, el que se use para comparar el comportamiento comunicativo de los hablantes con déficit. La fórmula frecuente en investigación experimental suele responder, en cambio, a la recogida de dos muestras independientes, la conformada por hablantes con DTL, por un lado, y con déficit comunicativo, por otro.

independiente al investigador para que pueda llevar a cabo las grabaciones. Existen valiosas excepciones como el corpus Koiné, cuyos datos fueron recogidos en un contexto natural de interacción (en concreto, en escuelas infantiles)³.

Cuando el intercambio presenta un nivel inferior de espontaneidad, por ejemplo, cuando tiene como protagonista al niño en interacción con el investigador, conviene buscar la manera de que exista un contacto o acercamiento previo que contribuya a naturalizar el encuentro y a disminuir la tensión comunicativa. Así, tras una primera aproximación al hablante con TEA grado 1, se le explicará en qué consistirá el intercambio y se le irá mostrando un conjunto de viñetas extraídas de un apoyo gráfico. Las láminas con viñetas incluidas en Rodríguez Muñoz (2014a) serán empleadas para propiciar la interacción oral. Por otra parte, para llevar a cabo la evaluación de las habilidades pragmáticas de los niños con TEA, se aplicará el *Protocolo rápido de evaluación pragmática (revisado) (PREP-R)* (Fernández-Urquiza et al., 2015), previamente empleado para establecer perfiles pragmáticos en niños con SA y DTL (Rodríguez Muñoz, 2015c).

3.2.1. Programas informáticos

A continuación, se describen mínimamente algunas herramientas informáticas que pueden ayudar a transcribir los datos orales, a analizar de manera automática las muestras de habla volcadas en el ASDBank/TalkBank y a efectuar otros análisis lingüísticos que permitirán, en última instancia, describir los perfiles pragmáticos de los niños con TEA grado 1, así como compararlos con los ya descritos (para el caso del SA, véase, por ejemplo, Rodríguez Muñoz, 2017).

3.2.1.1. SoundScriber

SoundScriber es un *software* desarrollado en la Universidad de Michigan que presenta características especialmente útiles para

³ Privilegiar la recolección de datos orales en contextos naturales de comunicación es siempre una opción ventajosa. Los entornos de discurso semidirigido por adultos dan pie a que el género discursivo en que se inscriben imponga restricciones que condicionan los resultados de las investigaciones. Por ejemplo, si se atiende al índice de participación de un hablante con déficit en un evento comunicativo, no se obtendrán los mismos resultados si dicho encuentro se enmarca en una entrevista semiestructurada que en una conversación espontánea. De igual manera, el hecho de que intervenga un investigador en una interacción diádica puede tener el efecto de que se le conceda mayor atención al interlocutor con déficit, por lo que tampoco se estaría proporcionando una visión realista de algunas características de la interacción oral de este (por ejemplo, nuevamente, su índice de participación podría verse aumentado por la aplicación sistemática de la máxima atencional por parte del investigador). En definitiva, a mayor naturalidad del marco situacional, mayor validez ecológica de los datos.

transcribir datos orales en distintos formatos de audio o vídeo (WAV, MP3, AVI, etc.). Es un programa de licencia gratuita (GNU General Public License) que puede descargarse en línea. Aparte de las funciones habituales de reproducción, avance, retroceso y pausa, incluye otras que permiten, por ejemplo, reproducir tantas veces como el transcriptor desee una porción concreta de la grabación.

3.2.1.2. CLAN

El programa CLAN (Computerized Language ANalysis) (MacWhinney, 2014b) también es de licencia gratuita. Funcionalmente, se distinguen dos partes en CLAN: la primera es un editor mediante el que se introducen los datos en formato CHAT o CA (Conversation Analysis), y la segunda integra un conjunto de comandos o utilidades de análisis de datos. Algunos de los comandos que se desarrollan en el manual de CLAN (Corrigan, 2012) son los siguientes:

- KWAL (KeyWordAndLine): Busca palabras específicas en una transcripción y las sitúa en su contexto de aparición.
- FREQ: Calcula la frecuencia con la que se utilizan las palabras en los archivos que se seleccionen, la frecuencia de producción de errores, etc. También permite conocer la *type-token ratio* (TTR), medida asociada a la diversidad léxica. En su forma más simple, devuelve una lista con todas las palabras empleadas por los participantes y su frecuencia de uso.
- MLU: Sirve, principalmente, para determinar la longitud media de los enunciados. También proporciona el número total de enunciados y morfemas en un archivo.
- COMBO: Busca datos para combinaciones específicas de palabras o cadenas de caracteres.
- MORtable: Crea tablas de frecuencia sobre aspectos morfológicos.
- VOCD (VOCabulary Diversity): Proporciona la medida de diversidad léxica identificada como D.

3.2.1.3. SPSS y R

A través del programa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), se realizan análisis cuantitativos que permiten interpretar los datos con arreglo a su significación y validez estadísticas, llevar a cabo comparaciones intra- e intergrupales y generalizar los resultados. En

función de la categoría pragmática objeto de estudio, se tendrá que aplicar un tipo de análisis estadístico u otro (véase Larson-Hall, 2010; Lowie y Seton, 2012). En propuestas de investigación como esta, es posible efectuar contrastes para dos o más muestras, test *chi*-cuadrado, análisis de correlación entre variables estadísticas, análisis de regresión múltiple, análisis de la varianza (ANOVA), análisis multivariantes de la varianza (MANOVA), etc.

Muchas de las técnicas anteriores y de otro tipo (prueba *t*, *U*-Mann-Whitney, ANOVA, MANOVA, test *post hoc*, etc.) han sido aplicadas sobre los datos proporcionados por el programa CLAN en análisis como los que llevan a cabo Melzi y King (2003) o Aravena y Hugo (2016). En general, los métodos multifactoriales (pruebas de regresión múltiple, ANOVA, análisis de conglomerados, etc.) suelen ser útiles para el análisis de este tipo de datos (Laakso y Smith, 2007; Scott y Fisher, 2009).

Por último, los análisis estadísticos pueden ser asimismo efectuados (o completados) con el programa informático R, que es libre, gratuito y con código fuente de libre acceso (para el análisis de datos lingüísticos y sus posibilidades de visualización a través de R, véase Levshina, 2015).

3.3. Convenciones de transcripción

De acuerdo con los intereses específicos de las investigaciones que se derivarán de esta propuesta, se prevé elaborar un etiquetario propio que sea compatible con el formato CHAT para la transcripción y codificación de los datos orales recogidos. No obstante, algunas pautas compartidas con otros proyectos concebidos en el marco de TalkBank son las que se explican detalladamente en Fernández-Urquiza y Gallardo Paúls (2015), donde las autoras se refieren, entre otras cuestiones, a las siguientes: denominación unificada de archivos, líneas de cabecera, líneas principales, marcadores en el nivel de la palabra, habla ininteligible, transcripción dudosa, material sin transcribir, turnos sin habla, elementos suprasegmentales del habla, fenómenos intraturno (reinicios y repeticiones) o fenómenos interturno (como los distintos tipos de interrupciones).

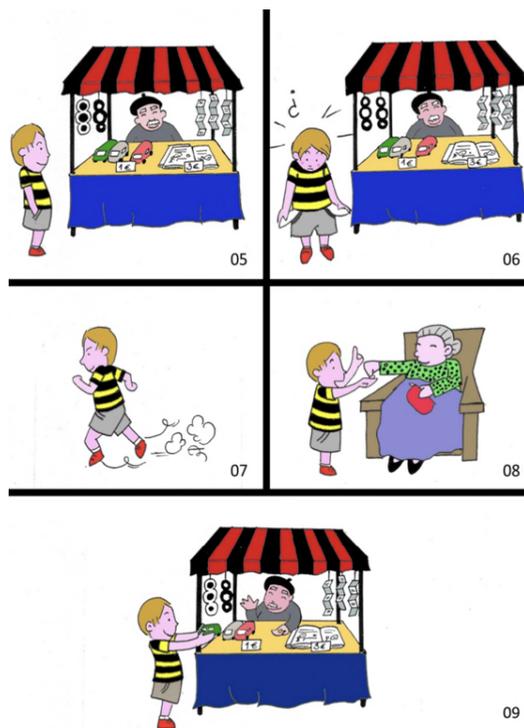
4. PLAN DE EJECUCIÓN

Todo proyecto de investigación responde a una secuencia definida de tareas previstas para su ejecución que son distribuidas temporalmente. Volviendo al ejemplo que nos sirve para ilustrar la presente propuesta, nos centramos, a continuación, en la secuencia de tareas que haría posible alcanzar los objetivos planteados.

Tarea 1: Selección muestral y recolección de los datos orales. Esta tarea consistirá en la recogida de las muestras orales procedentes de niños diagnosticados con TEA grado 1, de un lado, y con DTL, de otro. Para la selección de los participantes, tendrán que determinarse unos criterios de inclusión; por ejemplo, que presenten parámetros sociolingüísticos equiparables (origen étnico y geográfico, extracción social, lengua materna, edad, género, etc.). Además, será preciso verificar que los hablantes cuentan con un diagnóstico clínico de TEA grado 1. Una vez seleccionada la muestra, tras obtener el consentimiento informado de las familias o tutores legales, en caso de que los participantes sean menores de edad, se procederá a la realización de las grabaciones audiovisuales. A partir de un apoyo gráfico inspirado en el material *En la mente* (Monfort y Monfort, 2002), se provocará la interacción oral de los hablantes con TEA grado 1. Este mismo material ha sido utilizado con anterioridad en niños diagnosticados SA y en un grupo control (Rodríguez Muñoz, 2014a). Las viñetas de las que consta se configuran a partir de contenidos pragmáticos diversos; por ejemplo, pueden suscitar el uso de expresiones metafóricas, movilizar un doble sentido, representar un acto de habla indirecto, reproducir una secuencia narrativa que permita valorar el nivel de cohesión y coherencia textuales, etc. (Figura 1). Al mismo tiempo, el material recogido será empleado para el análisis conversacional (→ tarea 6), pues, a través del discurso oral semiestructurado que se espera obtener por medio del apoyo gráfico, podrán examinarse categorías interaccionales como el índice de participación conversacional, la agilidad de turno, la fluidez en la toma de turno, la producción de gestos y expresiones faciales, o el uso comunicativo de la mirada, entre otras.

FIGURA 1

Lámina del apoyo gráfico empleado para provocar la interacción oral



Nota: Tomado de Rodríguez Muñoz (2014a)

Tarea 2: Creación de un sistema de codificación complementario a CHAT. Una tarea previa a la transcripción de los datos orales consistirá en la elaboración de un sistema de códigos complementario a CHAT. Para ello, habrá que desarrollar un formato estandarizado compatible con el software CLAN. En el marco del corpus Koiné se han generado códigos compatibles con CHAT que podrían servir de referencia; asimismo, contamos con la adaptación llevada a cabo por Fernández-Urquiza y Gallardo Paúls (2015) para el corpus PerLA.

Tarea 3: Transcripción, etiquetado y volcado de los materiales al ASDBank/TalkBank. La transcripción de los materiales audiovisuales en formato CHAT conllevará, paralelamente, la revisión y la aplicación del etiquetario creado en la tarea anterior. Más tarde, se procederá al volcado de las transcripciones y de los archivos sonoros/audiovisuales asociados a estas al ASDBank/TalkBank. A partir de ese momento, los datos estarán en acceso abierto, por lo que podrán ser libremente consultados.

Tarea 4: Evaluación de las habilidades pragmáticas de los participantes con TEA grado 1. La evaluación de las producciones orales de los niños con TEA grado 1 a partir del Protocolo rápido de evaluación pragmática (revisado) (PREP-R) (Fernández-Urquiza et al., 2015) permitirá identificar los déficits pragmáticos específicos que se manifiestan en las áreas enunciativa, textual e interactiva. La evaluación es, por tanto, un paso previo a la realización de análisis lingüísticos que permitan precisar en qué sentido se encuentra alterada cada categoría pragmática (→ tarea 6).

Tarea 5: Realización del análisis automatizado de las transcripciones. Se aprovechará la posibilidad de llevar a cabo el análisis automatizado de las transcripciones orales recogidas por medio de los comandos que integra el programa CLAN a partir de los datos transcritos en formato CHAT.

Tarea 6: Realización de análisis lingüísticos conducentes a la descripción del perfil pragmático de los participantes con TEA grado 1. A partir de las muestras transcritas, se efectuarán análisis de los fenómenos pragmáticos que resulten de interés. Con esta finalidad, se combinarán el enfoque cualitativo y el cuantitativo; en el segundo caso, se recurrirá a los paquetes estadísticos SPSS y R. De este modo, será posible caracterizar el perfil pragmático de los niños con TEA grado 1, que, además, podrá compararse con el de otros hablantes (véase, por ejemplo, Rodríguez Muñoz, 2013c, 2015c). Estos resultados habrán de ponerse en relación con los alcanzados en otras investigaciones lingüísticas, integrando los hallazgos procedentes de otras disciplinas y dialogando con ellos.

Tarea 7: Revisión de los materiales empleados en el contexto clínico para la intervención pragmática en hablantes con TEA grado 1. Con carácter previo al diseño de un programa pragmático propio, será necesario revisar los materiales que son empleados en el contexto clínico para la intervención en habilidades pragmáticas en sujetos con TEA grado 1. Esta tarea cuenta con un precedente (Rodríguez Muñoz, aop), que se tomará como punto de partida para ampliar la revisión.

Tarea 8: Diseño de un programa de intervención pragmática destinado a alumnos con TEA grado 1. La tarea con la que culmina este plan de investigación consistirá en el diseño de un programa que incorpore estrategias de intervención pragmática en el aula. Esta última tarea, que ocupará buena parte del período de ejecución del proyecto, permitirá poner la lingüística clínica al servicio de la lingüística educativa,

pues la descripción del lenguaje peculiar a la que se dirige aquella desemboca en la justificación de estrategias previstas para ser aplicadas en el aula, de manera especial pero no exclusiva por el profesorado de Audición y Lenguaje, y Pedagogía Terapéutica.

5. ALGUNOS RESULTADOS PREVIOS: EL SÍNDROME DE ASPERGER COMO EJEMPLO

Basándonos en el ejemplo del que nos hemos servido para armar esta propuesta, se recogen a continuación algunas de las investigaciones que nos han permitido darles cauce a algunos de los objetivos enunciados más arriba:

1. Investigaciones en las que se atiende a los déficits pragmáticos en el discurso oral de adultos diagnosticados con SA y a su conciencia pragmática (Rodríguez Muñoz, 2009; Rodríguez Muñoz, 2012).
2. Evaluación pragmática de niños con SA (Rodríguez Muñoz, 2013a, 2015c) y de su comportamiento comunicativo paraverbal y no verbal (Rodríguez Muñoz, 2013b).
3. Análisis de categorías pragmáticas concretas: Elementos de enlace y expresiones modales (Rodríguez Muñoz, 2014b), patrón pausativo (Rodríguez Muñoz, 2015a), interrupciones y solapamientos (Rodríguez Muñoz, 2015b), superestructura de la secuencia narrativa oral (Rodríguez Muñoz, 2016), principio de cooperación conversacional (Rodríguez Muñoz, 2019), índice de participación en la interacción oral (Rodríguez Muñoz y Muñoz Hernández, 2020), etc.
4. Análisis lingüísticos de carácter más general: El perfil disarmónico gramática/pragmática en niños con SA (Rodríguez Muñoz, 2017) o el valor pragmático del léxico en la base del déficit comunicativo en el SA (Rodríguez Muñoz, 2022).
5. Revisión de materiales utilizados en el contexto de intervención clínica para la enseñanza de una lengua extranjera (Rodríguez Muñoz, aop).
6. Análisis de propuestas formativas propias: A partir del proyecto subvencionado por la Asociación Sevillana de Síndrome de Asperger (ASSA) titulado *Dinámicas y estrategias comunicativas para profesionales en síndrome de Asperger* (Rodríguez Muñoz, 2009, dir.), se han presentado los resultados de las experiencias formativas vinculadas a este en distintas publicaciones (Ridao y Rodríguez

Muñoz, 2011; Rodríguez Muñoz, 2011; Rodríguez Muñoz y Ridaó, 2011).

Como se ha señalado, la única contribución en español existente hasta la fecha en el ASDBank/TalkBank es la parte del corpus PerLA aportada por Rodríguez Muñoz. Esta denominación se debe a su vinculación al proyecto I+D+i *Ampliación y adaptación del corpus PerLA de datos clínicos en el marco del proyecto internacional CHILDES/TalkBank: perfiles pragmáticos y propuestas de intervención* (FFI2012-39325-C03-01), desarrollado entre 2013 y 2016, y dirigido por la Dra. Gallardo Paúls. Aparte de este corpus, en Rodríguez Muñoz (2014a) se reproducen las mismas interacciones orales, pero transcritas en ortografía ordinaria, siguiendo las convenciones del grupo Val.Es.Co. Esta simbología fue la que se aplicó inicialmente al transcribir los materiales orales que componen los siete volúmenes con los que cuenta el corpus PerLA, coordinado por la ya mencionada Dra. Gallardo Paúls en el seno del grupo de investigación en Neurolingüística y Lingüística Clínica de la Universitat de València (<https://www.uv.es/perla/CorpusPerla.htm>).

6. A MODO DE CONCLUSIÓN

Los resultados que se deriven de esta propuesta de investigación permitirán aumentar los conocimientos acerca del perfil pragmático de los niños diagnosticados con TEA grado 1, lo que indudablemente repercutirá en dotar de una mayor precisión los procesos de detección de casos que presenten dicha condición neurodivergente. Al mismo tiempo, las estrategias didácticas integradas en el programa de intervención pragmática que se diseñará sobre la base de los déficits identificados a partir de la evaluación pragmática y de los análisis lingüísticos realizados —y completados, como es obvio, con la evidencia científica preexistente— será el beneficio último en el que desemboque la cadena de logros alcanzados durante el proceso investigador.

El progreso en el conocimiento científico sobre el TEA y su subsiguiente transferencia social pasan por analizar materiales reales de intervención clínica (véase Rodríguez Muñoz, aop). Los previsibles logros no solo resultan interesantes desde una perspectiva descriptiva, pues, como se viene señalando, darán lugar a estrategias didácticas destinadas a la mejora de las habilidades pragmáticas de los alumnos que presenten esta condición neurodivergente. En concreto, tratarán de cubrir la demanda de materiales específicos destinados al alumnado de habla

hispana con TEA grado 1 por parte de los docentes, que se verán asimismo favorecidos. Con todo, pese a que algunos de los materiales de intervención están avalados por su efectividad en el contexto terapéutico, tanto estos recursos como los programas y las estrategias que ya existen o que podrán generarse a partir de propuestas como la que aquí se ha desarrollado habrán de ser validados empíricamente.

Por otra parte, con este proyecto se pretende contribuir a la retroalimentación de disciplinas cercanas como la lingüística clínica y la lingüística educativa, objetivo que ha sido manifestado en ocasiones anteriores (Rodríguez Muñoz, 2015d, 2020). Asimismo, en el IV Congreso Internacional sobre la Enseñanza de la Gramática, celebrado en la Universidad de Valencia (25 a 27 de enero de 2023), se organizó un simposio sobre didáctica de los trastornos del lenguaje, coordinado por la Dra. Moreno Campos (Universitat Jaume I), en el que se insistió en esta necesaria conexión disciplinar. A propósito de la interdisciplinariedad, nos resulta de gran interés incorporar en nuestras investigaciones los resultados provenientes de las realizadas desde otros prismas, como los que transitan la neurolingüística, la psicolingüística y, en general, las ciencias cognitivas. Esto nos permitirá llegar a conclusiones más completas sobre las posibles coincidencias o discrepancias (en otros términos, obtener evidencia convergente-discriminante) que puedan observarse al comparar los resultados alcanzados desde la lingüística con los aportados por otras disciplinas. Por citar un ejemplo, en relación con el *déficit de idiomática* presente en personas con SA, hemos tratado de establecer vínculos entre los planteamientos que recoge, desde un punto de vista psicolingüístico, la *hipótesis de configuración* formulada por Cristina Cacciari y Patrizia Tabossi, la teoría sentido-texto de Igor Mel'cuk y la teoría neurolingüística de la *infraconectividad* (véase Rodríguez Muñoz, 2022).

En síntesis, los resultados que puedan dimanar de propuestas como esta buscan dirigir los análisis descriptivos de la lingüística de orientación clínica hacia la lingüística educativa, cuyo eje de transferencia central es el diseño de estrategias didácticas, programas de intervención y materiales pensados para que sean empleados por el docente con el alumnado que presenta alguna disfunción comunicativa. En este contexto, empezamos a reivindicar un lugar propio, pero al mismo tiempo compartido con otras disciplinas, para la didáctica de los trastornos del lenguaje, en el que nos parece fundamental generar sinergias para conseguir mejores resultados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguado, G., Coloma, C., Martínez, A., Mendoza, E., Montes, A., Navarro, R. y Serra, M. (2015). Documento de consenso elaborado por el comité de expertos en TEL sobre el diagnóstico del trastorno. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 35, 147-149. <http://doi.org/10.1016/j.rifa.2015.06.004>
- American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (4th ed.). American Psychiatric Association.
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5th ed.). American Psychiatric Association.
- American Psychiatric Association (2022). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5th ed., text rev.). American Psychiatric Association.
- Amoretti, M. C., Lalumera, E. y Serpico, D. (2021). The DSM-5 introduction of the Social (Pragmatic) Communication Disorder as a new mental disorder: a philosophical review. *History and Philosophy of the Life Sciences*, 43(4), 108. <https://doi.org/10.1007/s40656-021-00460-0>
- Aravena, S. y Hugo, E. (2016). Desarrollo de la complejidad sintáctica en textos narrativos y explicativos escritos por estudiantes secundarios. *Lenguas Modernas*, 47, 9-40.
- Buxbaum, J. D. y Baron-Cohen, S. (2013). DSM-5: the debate continues. *Molecular Autism*, 4(1), 11. <https://doi.org/10.1186/2040-2392-4-11>
- Corrigan, R. (2012). Using the CHILDES database. En E. Hoff (Ed.), *Research methods in child language: A practical guide* (pp. 271-284). Wiley-Blackwell.
- Fernández Pérez, M. (Coord.) (2014). *Lingüística y déficit comunicativos. ¿Cómo abordar las disfunciones verbales?* Síntesis.
- Fernández-Urquiza, M. y Gallardo Paúls, B. (2015). Adaptación del formato CHAT para la transcripción y codificación de los datos de lenguaje patológico del corpus PerLA. *Oralia*, 18, 81-102. <https://doi.org/10.25115/oralia.v18i.7315>
- Fernández-Urquiza, M., Díaz Martínez, F., Moreno Campos, V., Lázaro López-Villaseñor, M. y Simón López, T. (2015). *PREP-R. Protocolo Rápido de Evaluación Pragmática Revisado*. Universidad de Valencia. <https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/62383/Tabla%20PREP-R.2015.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Kulage, K. M., Goldberg, J., Usseglio, J., Romero, D., Bain, J. M. y Smaldone, A. M. (2019). How has DSM-5 affected autism diagnosis? A 5-year follow-up systematic literature review and meta-analysis. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 50(6), 2102-2127. <https://doi.org/10.1007/s10803-019-03967-5>
- Laakso, A. y Smith, L. B. (2007). Pronouns and verbs in adult speech to children: A corpus analysis. *Journal of Child Language*, 34, 725-763. <https://doi.org/10.1017/s0305000907008136>
- Larson-Hall, J. (2010). *A guide to doing statistics in second language research using SPSS*. Routledge.

- Levshina, N. (2015). *How to do Linguistics with R. Data exploration and statistical analysis*. John Benjamins.
- López Serena, A. (2022). Investigar la lengua hablada, hoy. *Anuari de Filologia. Estudis de Lingüística*, 12, 143-153. <https://doi.org/10.1344/AFEL2022.12.7>
- Lowie, W. y Seton, B. (2012). *Essential statistics for applied linguistics*. Palgrave Macmillan.
- MacWhinney, B. (2014a). *The CHILDES Project. Tools for Analyzing Talk-Electronic Edition. Part 1: The CHAT Transcription Format*. Carnegie Mellon University. <http://childes.talkbank.org/manuals/CHAT.pdf>
- MacWhinney, B. (2014b). *The CHILDES Project. Tools for Analyzing Talk-Electronic Edition. Part 2: The CLAN Programs*. Carnegie Mellon University. <http://childes.talkbank.org/manuals/CLAN.pdf>
- Mandy, W., Wang, A., Lee, I. y Skuse, D. (2017). Evaluating social (pragmatic) communication disorder. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 58(10), 1166-1175. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12785>
- McEnery, T., Xiao, R. y Tono, Y. (2006). *Corpus-based language studies: An advanced resource book*. Routledge.
- Melzi, G. y King, K. A. (2003). Spanish diminutives in mother-child conversations. *Journal of Child Language*, 30(2), 281-304. <http://doi.org/10.1017/S0305000903005567>
- Monfort, M. y Monfort, I. (2001). *En la mente*. Entha.
- Ridao, S. y Rodríguez Muñoz, F. J. (2011). Enseñanza/aprendizaje de habilidades socio-comunicativas en el síndrome de Asperger. *Innovación Educativa*, 21, 305-316.
- Rodríguez Muñoz, F. J. (2009). *Síndrome de Asperger. Materiales y aproximación pragmalingüística*. Universidad de Valencia.
- Rodríguez Muñoz, F. J. (2010). Hacia una reformulación del espectro autista. *Mente y cerebro*, 45, 58-59.
- Rodríguez Muñoz, F. J. (2011). La comunicación no verbal en pacientes con síndrome de Asperger: una experiencia de enseñanza virtual. *Lenguaje y Textos*, 34, 91-98.
- Rodríguez Muñoz, F. J. (2012). La conciencia pragmática de adultos con síndrome de Asperger. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 32(1), 21-31. <https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2012.01.002>
- Rodríguez Muñoz, F. J. (2013a). *Evaluación pragmática de niños con síndrome de Asperger* (Studies in Pragmatics, 25). Lincom.
- Rodríguez Muñoz, F. J. (2013b). Pilot assessment of nonverbal pragmatic ability in people with Asperger syndrome. *Psychology of Language and Communication*, 17(3), 279-294. <https://doi.org/10.2478/plc-2013-0018>
- Rodríguez Muñoz, F. J. (2014a). *Corpus oral de hablantes con desarrollo típico y síndrome de Asperger*. Logos Verlag.

- Rodríguez Muñoz, F. J. (2014b). Discourse markers and modal expressions in speakers with and without Asperger syndrome: A pragmatic-perceptive approach. *Research in Language*, 12(1), 1-25. <https://doi.org/10.2478/rela-2014-0013>
- Rodríguez Muñoz, F. J. (2015a). The pausative pattern of speakers with and without high-functioning autism spectrum disorder from long silences. *Pragmatics*, 25(2), 229-249. <https://doi.org/10.1075/prag.25.2.05rod>
- Rodríguez Muñoz, F. J. (2015b). Interrupciones y solapamientos en el discurso oral de hablantes con y sin síndrome de Asperger. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada (RLA)*, 53(1), 13-34. <http://doi.org/10.4067/S0718-48832015000100002>
- Rodríguez Muñoz, F. J. (2015c). Communicative Behavior of Speakers with Asperger Syndrome from the Quick Protocol for Pragmatic Assessment (QPPA). En M. F. Shaughnessy (Ed.), *Asperger Syndrome. Risk Factors, Cognitive-Behavioral Characteristics and Management Strategies* (pp. 141-149). Nova Science Publishers.
- Rodríguez Muñoz, F. J. (2015d). Reflexiones teóricas sobre el carácter interdisciplinario de los déficits comunicativos: la combinación de enfoques y su interés en el ámbito de la didáctica de la lengua. *Lengua y Habla*, 19, 188-208.
- Rodríguez Muñoz, F. J. (2016). Evaluación de la competencia semiótico-discursiva a partir de las narraciones orales de niños con y sin síndrome de Asperger: superestructuras textuales y modelos mentales. *Signa*, 25, 959-985. <https://doi.org/10.5944/signa.vol25.2016.16971>
- Rodríguez Muñoz, F. J. (2017). La descompensación entre las habilidades de carácter gramatical y pragmático en el discurso oral de niños con síndrome de Asperger. *Oralia*, 20, 247-273. <https://doi.org/10.25115/oralia.v20i1.6876>
- Rodríguez Muñoz, F. J. (2019). The construction of cooperative and inferential meaning by children with Asperger syndrome. *Topics in Linguistics*, 20(1), 54-67. <https://doi.org/10.2478/topling-2019-0004>
- Rodríguez Muñoz, F. J. (2020). Pragmática clínica. En M. V. Escandell-Vidal, J. Amenós y A. K. Ahern (Eds.), *Pragmática* (pp. 699-712). Akal.
- Rodríguez Muñoz, F. J. (2022). El valor pragmático del léxico en la base del desarrollo atípico de las habilidades comunicativas en el síndrome de Asperger. En R. A. Martín Vegas, C. V. Álvarez-Rosa, V. J. Marcet Rodríguez y M. Nevot Navarro (Eds.), *La enseñanza del léxico* (pp. 227-246). Ediciones de la Universidad de Salamanca. <https://doi.org/10.14201/OAQ0334>
- Rodríguez Muñoz, F. J. (aop). The pedagogical potential of speech-language therapy materials for the teaching of idiomatic expressions in a foreign language. *Applied Linguistics Review*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1515/applirev-2021-0104>

- Rodríguez Muñoz, F. J. y Muñoz Hernández, I. O. (2020). La comunicación unilateral en el síndrome de Asperger: la agilidad de turno y el índice de participación en los intercambios orales de niños con y sin déficit pragmático. *Acta Scientiarum. Language and Culture*, 42(2), 1-9. <https://doi.org/10.4025/actascilangcult.v42i2.52791>
- Rodríguez Muñoz, F. J. y Ridaó Rodrigo, S. (2011). La docencia virtual en el tratamiento comunicativo de enfermedades raras: Descripción de un curso destinado a profesionales en síndrome de Asperger. *RED-DUSC*, 3, 1-16.
- Scott, R. y Fisher, C. (2009). Two-year-olds use distributional cues to interpret transitivity alternating verbs. *Language and Cognitive Processes*, 24, 777-803. <https://doi.org/10.1080/01690960802573236>
- Sinclair, J. (2005). Corpus and text - basic principles. En M. Wynne (Ed.), *Developing linguistic corpora: A guide to good practice* (pp. 1-16). Oxbow Books.
- Whitworth, A., Perkins, L. y Lesser, R. (1997). *Conversational Analysis Profile for People with Aphasia*. Whurr Publ.

Enseñanza de la morfología en alumnado con problemas en el lenguaje

Miguel Lázaro López-Villaseñor
Teresa Simón López
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

El estudio de la morfología desde un punto de vista psicolingüístico no es novedoso. Al contrario, existe una innumerable cantidad de estudios sobre morfología desde hace muchas décadas. Por ejemplo, en los años 50 del siglo pasado, Berko (1958) creó el denominado Wug test, en el que los participantes tenían que generar el plural de distintas pseudopalabras con el apoyo de dibujos: *un wug, dos wugs...* (para una actualización en castellano, véase Lázaro et al. 2013, 2014). Con anterioridad a este trabajo experimental, ya se habían analizado aspectos relacionados con la adquisición de la morfología mediante observación y análisis del habla espontánea, lo que sigue realizándose en nuestros días tanto por la gran cantidad de información que arroja como por el alto valor ecológico de lo observado (para una revisión, véase Behrens, 2008).

Los resultados de las investigaciones realizadas han sido claros a la hora de mostrar que los niños con trastornos del lenguaje tienen dificultades en la adquisición de la morfología. En este sentido, la mayor parte de los estudios se han centrado en la morfología flexiva, es decir, aquella que específicamente se relaciona con la gramática, la jerarquía y el orden entre las palabras. Por ejemplo, estudios como el de Leonard et al. (2003) han mostrado que los niños con trastornos del desarrollo del lenguaje realizan peor que los niños con desarrollo típico una tarea como la de compleción de oraciones con verbos en pasado o participios de voz pasiva en inglés. Estos resultados, en consonancia con otros como el de Calder et al. (2022), que hallan dificultades también en morfología flexiva nominal, avalan que el desarrollo morfosintáctico es un marcador claro de trastorno del lenguaje. Por este motivo, no es de extrañar que, en tareas como la repetición de oraciones, es decir, en tareas en las que se evalúa

principalmente el componente morfosintáctico del lenguaje, los datos muestran recurrentemente mejores resultados en los niños con desarrollo típico que en los niños con trastorno del lenguaje (para una revisión sistemática, véase Rujas et al., 2022).

Un aspecto importante en relación con la morfología es que la evidencia que relaciona su desarrollo, típico o atípico, con los trastornos del lenguaje no se ciñe únicamente al nivel flexivo, sino que también la morfología derivativa ha sido objeto de numerosa investigación, si bien desde época más reciente. La morfología derivativa no tiene un carácter morfosintáctico, sino que, por el contrario, se relaciona con el nivel léxico y semántico, pues, mediante la concatenación de prefijos, sufijos y lexemas a otros lexemas, se generan nuevas palabras. En castellano, lengua ciertamente rica desde el punto de vista derivativo (Varela, 1993), parece natural que tenga gran importancia el conocimiento de los procedimientos de creación de nuevas palabras para el desarrollo lingüístico. Este conocimiento es el que ha venido a denominarse conciencia morfológica, por analogía al más conocido de conciencia fonológica. Apel (2014) definió la conciencia morfológica como la habilidad para reconocer, comprender y usar morfemas de forma tal que se puedan entender o crear nuevas palabras. Por ejemplo, para generar por primera vez y para entender la recientemente acuñada palabra “futbolero”, el hablante tiene que entender tanto la base “fútbol” como el significado que aporta el sufijo “-ero”, seleccionado frente a otros como “-ura”, “-oso” o “-eza”, por ejemplo, que, con seguridad, no hubieran generado el significado deseado.

Como antes dijimos, la investigación que relaciona los niveles de conciencia morfológica con el desarrollo del lenguaje es amplia y no específica de una sola lengua, sino que, por el contrario, se cuenta ya con datos de numerosas lenguas. Por ejemplo, en inglés, Levesque y Deacon (2002) evaluaron a casi 200 niños en su estudio longitudinal en tercer y cuarto curso. Administraron a los niños una amplia batería de pruebas mientras eran evaluados en conciencia morfológica, conciencia fonológica y nivel de vocabulario. Los resultados mostraron que los niveles de conciencia morfológica en tercero eran buenos predictores de la decodificación morfológica observada en esos mismos niños en cuarto, independientemente de las otras dos variables (la conciencia fonológica y el vocabulario). Estos resultados se interpretaron como evidencia de que la conciencia morfológica es una habilidad metalingüística esencial para los estudiantes de entre 8 y 9 años, pues provee un conocimiento

estructural de las palabras. Dicho conocimiento facilitaría, a su vez, la lectura de palabras con una estructura morfológica compleja que, como sabemos, representan un porcentaje muy elevado del léxico.

En francés, Casalis et al. (2004) estudiaron el rendimiento de distintas tareas de conciencia morfológica de niños con dislexia y niños igualados tanto por edad como por habilidad lectora. El rendimiento de los niños con dislexia fue más bajo en todas las tareas cuando se compararon con los niños de similar edad. Sin embargo, cuando se compararon con los niños igualados por habilidad lectora, tan solo realizaron peor las tareas de segmentación, probablemente por las dificultades fonológicas que tenían, lo que hacía más difícil esta tarea. Estos resultados se interpretaron como evidencia de que el desarrollo morfológico en los niños con dislexia evoluciona tardíamente, pero no de forma cualitativamente distinta, en relación con los niños normolectores. Casalis et al. (2004) defendieron que algunas de las dificultades observadas en tareas morfológicas se debían realmente a alteraciones fonológicas, lo que los llevó a plantear que la morfología derivativa podría ser empleada de modo estratégico para sortear, en alguna medida, las dificultades lectoras de los niños con dislexia (para una opinión similar, véase Burani et al., 2008; Schmalz et al., 2013).

En español, Lázaro et al. (2020) mostraron que los resultados obtenidos por los niños de entre 8 y 10 años que participaron en las tareas de conciencia morfológica derivativa de su estudio correlacionaban positiva y significativamente con los datos referidos al nivel de vocabulario y de comprensión lectora. Estos resultados avalan experimentalmente la estrecha relación que se defiende en el plano teórico entre conciencia morfológica derivativa y nivel de vocabulario por un lado, considerando la naturaleza léxica de la derivación, y entre la conciencia morfológica y las destrezas lectoras por otro lado; lo que justifica inicialmente la intervención directa sobre la conciencia morfológica para mejorar las habilidades lectoras. En español, estudios previos como los de Rueda y Medina (2018) habían encontrado resultados coherentes con los ahora presentados.

La evidencia científica no se limita a lo arriba señalado, sino que va más allá. No solamente contamos con datos sólidos que nos permiten relacionar conciencia morfológica con habilidades lectoras, sino que contamos con datos que indican que, en efecto, el trabajo en conciencia morfológica mejora el rendimiento en distintas tareas y habilidades

lingüísticas. Por ejemplo, Good et al. (2015) observaron en 16 niños (6 niñas) con trastornos del lenguaje que su entrenamiento en conciencia morfológica desarrollado durante 10 semanas (20 sesiones) aumentaba el nivel de vocabulario y las habilidades relacionadas con el deletreo. Además, esta mejoría se observaba incluso en estímulos que no se habían entrenado, es decir, se producía cierta generalización del aprendizaje. Estos resultados llevaron a las autoras a concluir que el entrenamiento en conciencia morfológica mejora el aprendizaje lector y las habilidades lingüísticas de los niños con trastornos del lenguaje. Una conclusión similar a esta fue ya planteada por Carlisle (2010) tras una revisión de 16 trabajos de investigación en los que se entrenaba a los participantes en conciencia morfológica para observar su efecto en otras habilidades lingüísticas. No obstante, en esta revisión, la autora observó también que se trataba de un área emergente en la que era necesario seguir investigando para tener mayor solidez a la hora, por ejemplo, de determinar qué instrucción es más efectiva. En los años transcurridos desde la revisión de Carlisle (2010), se han publicado nuevas investigaciones que han ido avanzando en nuestro conocimiento sobre cómo impacta el entrenamiento en conciencia morfológica en otras habilidades lingüísticas. No obstante, no existe un procedimiento estándar que pueda servir como guía a los educadores y clínicos. Es necesario extraer ideas de los diversos trabajos publicados para poder generar un procedimiento propio y trabajar del modo más eficaz posible en conciencia morfológica. Algunas preguntas que sería de gran utilidad responder para realizar protocolos de intervención son las siguientes: ¿cuántas sesiones y cuánto tiempo se necesitan para mejorar significativamente los niveles de conciencia morfológica y, además, otras habilidades lingüísticas?, ¿qué tareas de conciencia morfológica son más eficaces?, ¿qué características deben tener los estímulos que empleemos, ya sean palabras, pseudopalabras, oraciones etc.?

Como hemos indicado, la evidencia avala el entrenamiento en conciencia morfológica para el desarrollo de las habilidades lingüísticas en personas con trastornos del lenguaje oral o escrito (Traficante, 2012), pero ¿cómo debe llevarse a cabo? Existen múltiples posibilidades potencialmente útiles. Pueden utilizarse palabras o pseudopalabras, por ejemplo, derivación mediante prefijación o sufijación, también composición; pueden utilizarse oraciones en las que se deban completar huecos, o cartas en las que deban encontrarse morfemas similares... Además, pueden presentarse de manera oral o escrita (o de ambas

formas), pueden hacerse tareas de juicio, composición o descomposición, o de producción como completamiento, generación de palabras inventadas, analogías... (véase Deacon et al., 2008). En definitiva, son innumerables las actividades posibles. A continuación, presentamos algunas de las muchas tareas y juegos que pueden llevarse a cabo y que han sido defendidas por sus autores en distintas publicaciones.

2. INTERVENCIÓN EN CONCIENCIA MORFOLÓGICA

Arnbak y Elbro (2000) llevaron a cabo su intervención en conciencia morfológica con 33 niños con dislexia. El programa fue desarrollado durante 36 sesiones de 15 minutos cada una, más otros 25 minutos adicionales en los que la intervención se centraba en otros aspectos de la intervención en lectura. Dado que el danés es una lengua germánica, la composición es un procedimiento de generación de nuevas palabras muy usual, motivo por el que los autores propusieron distintas tareas con este tipo de palabras. Por ejemplo, propusieron palabras como “abrelatas” y pidieron a los niños que indicaran qué significa la palabra, después pidieron que mencionaran las dos palabras “ocultas” en “abrelatas” y finalmente cambiaron el orden de estas dos palabras para generar una pseudopalabra (“latasabre”) con la que reflexionar sobre posibles significados. Esta tarea puede adaptarse muy bien al caso de la derivación, que es más productiva que la composición en las lenguas romances. Por ejemplo, se puede pedir que indiquen el significado de “cazador”; después, que señalen las dos partes que aportan significado en esta palabra, “caza-” y “-dor”; y, finalmente, que indiquen otras palabras que contengan “caza-” o “-dor”. Como indican Arnbak y Elbro (2000), en este caso podría ser conveniente indicar previamente qué es un sufijo mediante ejemplos; de modo que la tarea fuese más accesible. Así, otras tareas como la segmentación de listados de palabras sufijadas o prefijadas podría realizarse. En este sentido, es interesante el uso de pseudosufijos, como ocurre en el caso de “interesante”, que no significa ‘que no es -teresante’, sino que la sílaba “in-” coincide en su forma con un prefijo. Otro ejemplo con sufijo sería “cabeza”, donde el final “-eza” no es sufijo, al contrario de lo que sucede en “dureza”, “fiereza” o “extrañeza”, por ejemplo.

Otras tareas, muy sencillas, pueden extraerse del trabajo de Lázaro y Calvo (2013). Por ejemplo, pueden presentarse palabras y sufijos, y los niños tendrían que unir con fechas para generar palabras reales. En el caso de que formaran palabras no existentes (“papeloso”, por ejemplo),

se podría solicitar generar significados posibles para esta pseudopalabra. Esta tarea, la de generar significados para pseudopalabras, es decir, definir pseudopalabras en las que hay una base y un sufijo existente, ha sido usada en español también por Lázaro et al. (2021), con resultados interesantes.

Otra tarea empleada sobre conciencia morfológica es la de proponer pseudopalabras derivadas a partir de ejemplos previos. En particular, una manera de hacer operativo este planteamiento es la que plantean Görgen et al. (2021). Estos autores presentaron oraciones en las que siempre aparecía una pseudopalabra y, acto seguido, pedían a los niños que derivaran esa pseudopalabra para que tuviera sentido en otra oración. Por ejemplo, leían la oración “Me gusta comer plegues” y después debían completar la oración “La tienda que vende plegues se llama... (pleguería)”. Esta tarea puede realizarse con palabras en lugar de con pseudopalabras, lo que supondría una menor dificultad para los niños. Manolitsis et al. (2017) realizaron distintas pruebas de conciencia morfológica en relación con la derivación, la flexión y la composición, y, entre ellas, incluyeron una que precisamente consistía en dar una palabra base a los niños y pedirles que completaran una oración haciendo uso de esa palabra. Por ejemplo, se les daba la palabra “granja” y tenían que completar la oración “Mi padre es... (granjero)”.

La tarea anterior, ya sea con palabras o con pseudopalabras, fue empleada también en el estudio de Colé et al. (2018), quienes añadieron otra en la que los niños tenían que juzgar si dos palabras pertenecían a la misma familia o no. Debe tenerse en cuenta que las palabras de una familia tienen relaciones más o menos transparentes, de modo que es más fácil determinar que “fútbol-futbolista” pertenecen a la misma familia (pues se trata de dos palabras relacionadas semánticamente de modo muy transparente) que “guante-guantera” o, incluso, “azul-azulejo” (donde la relación semántica es opaca y solo algunas personas podrán percatarse de ella). La relación semántica entre palabras relacionadas morfológicamente ha generado un amplio número de investigaciones, aunque no nos detendremos en este aspecto ahora. Puede decirse, eso sí, que es posible utilizar en esta tarea palabras solapadas ortográficamente, pero no morfológicamente (como en el ejemplo “mar-martes” o “casta-castaño”) con el objetivo de hacer más difícil la tarea, dado que el mero solapamiento ortográfico (o fonológico, si se hace oralmente) no es una pista suficiente para determinar si los pares de palabras pertenecen o no a la misma familia.

Una tarea que ha sido habitualmente empleada, sobre todo en el ámbito de la investigación en conciencia morfológica, es la de resolver analogías. Las personas tienen que verbalizar una palabra basándose en el patrón previo (por ejemplo, “carne” es a “carnicería” como “pescado” es a...). Como hicieran Kirby et al. (2012) en inglés o De Freitas et al. (2018) en portugués, la tarea puede realizarse para evaluar e intervenir en la derivación, como en el ejemplo anterior, o para evaluar e intervenir en la flexión (como en “saltó es a saltar como besó es a...”).

Además de todas las anteriores tareas, existen muchas otras que pueden diseñarse con un poco de creatividad por parte de los terapeutas o educadores. En este sentido, Lázaro et al. (2021) publicaron unos materiales que, en cierta medida, adaptaban juegos clásicos de entretenimiento al entrenamiento en conciencia morfológica. Para esta labor, se empleaban cartas y dados, elementos de fácil manipulación y adaptación por parte de los profesionales. Uno de los juegos disponibles consistía en poner en cada cara de los dados un sufijo, de tal forma que, al tirar los dados, aparecían ciertos sufijos; con un tiempo límite, los participantes debían generar tantas palabras como fuera posible con esos sufijos específicos. Tras varias rondas de juego, ganaba el que más palabras hubiera generado. Esta dinámica, como muchas otras, pueden realizarse con dados y cartas preparadas para entrenar en conciencia morfológica. El formato dinámico y entretenido que permiten los juegos es, además, muy recomendable para el entrenamiento en las habilidades morfológicas, por lo que los objetos de carácter manipulativo, como las cartas, los dados o cualquier otro artilugio, pueden ser de gran interés.

La evidencia, además, empieza a mostrar resultados favorables de la aplicación de programas de intervención en esta área. Un ejemplo de intervención en conciencia morfológica en español es la propuesta de Acosta et al. (2021). Estos autores plantearon una intervención de 40 sesiones de 15 minutos en la escuela (dentro y fuera del aula ordinaria, tanto con un grupo grande como con grupos reducidos) donde se llevaba a cabo un programa de estimulación de las habilidades morfológicas flexivas, derivativas y de composición de palabras en un formato lúdico mediante técnicas de modelado y facilitaciones semánticas. Este programa mostró que las habilidades morfológicas mejoraban en todos los participantes, pero fue muy marcado en los niños con trastorno del desarrollo del lenguaje, que mostraron un beneficio mayor atribuible a esta intervención.

3. CONCLUSIONES

La investigación científica centrada en el desarrollo de las habilidades lingüísticas, y morfológicas en particular, tiene ya una larga tradición. La evidencia general muestra que los niños con trastornos del lenguaje realizan peor las tareas morfológicas que los niños igualados por edad cronológica. Por este motivo, se puede defender que la intervención explícita en habilidades morfológicas puede redundar en una mejora del rendimiento lingüístico de los niños. Existen múltiples tareas encaminadas tanto a evaluar como a intervenir en la conciencia y el procesamiento morfológicos, aunque no existen datos que muestren que unas u otras tareas sean más efectivas, lo que debe tenerse en cuenta a la hora de generar sesiones de intervención. En cualquier caso, aunque convendría que la evidencia científica fuera todavía más exhaustiva, sí contamos con datos suficientes que nos permiten avalar el entrenamiento en conciencia morfológica con objeto de desarrollar las habilidades lingüísticas, orales y escritas, de las personas con trastornos del lenguaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta Rodríguez, V. M., Hernández Expósito, S. y Ramírez Santana, G. M. (2020). Intervención temprana en conciencia morfológica en alumnado con Trastornos en el Desarrollo del Lenguaje. *Revista de Educación*, 390, 57-78. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2020-390-465>
- Apel, K. (2014). A Comprehensive definition of morphological awareness implications for assessment. *Topics in Language Disorders*, 34, 197-209. <https://doi.org/10.1097/TLD.000000000000019>
- Arnbak, E. y Elbro, C. (2000). The effects of morphological awareness training on the reading and spelling skills of young dyslexics. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 44, 229-251. <https://doi.org/10.1080/00313830050154485>
- Behrens, H. (2008). *Corpora in language acquisition research: history, methods, perspectives*. John Benjamins Publishing.
- Berko, J. (1958). The child's learning of English morphology. *Word*, 14, 150-177.
- Burani, C., Marcolini, S., de Luca, M. y Zoccolotti, P. (2008). Morpheme-based reading aloud: Evidence from dyslexic and skilled Italian readers. *Cognition*, 108, 243-262. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2007.12.010>
- Calder, S. D., Claessen, M., Leitão, S. y Ebbels, S. (2022). A profile of expressive inflectional morphology in early school-age children with developmental language disorder. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 36(4-5), 341-358. <https://doi.org/10.1080/02699206.2021.1931454>

- Carlisle, J. (2010). Effects of instruction in morphological awareness on literacy achievement: An integrative review. *Reading Research Quarterly*, 45, 464-487 <https://doi.org/10.1598/RRO.45.4.5>
- Casalis, S., Colé, P. y Sopo, D. (2004). Morphological Awareness in Developmental Dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 54, 114-138. <https://doi.org/10.1007/s11881-004-0006-z>
- Cole, P., Cavalli, E., Duncan, L... y El-Ahmadi, A. (2018). What is the influence of morphological knowledge in the early stages of reading acquisition among low SES children? A graphical modeling approach. *Frontiers in Psychology*, 9, 547. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00547>
- Deacon, S. H., Parrila, R. y Kirby, J. R. (2008). A review of the evidence on morphological processing in dyslexics and poor readers: A strength or weakness? En F. Manis, A. Fawcett, G. Reid y L. Siegel (Eds.), *Sage handbook of dyslexia* (pp. 212-237). Sage Publications.
- De Freitas, P., Mota, M. y Deacon, S. (2018). Morphological awareness, word reading, and reading comprehension in Portuguese. *Applied Psycholinguistics*, 39(3), 507-525. <https://doi:10.1017/S0142716417000479>
- Good, J. E., Lance, D. M. y Rainey, J. (2015). The effects of morphological awareness training on reading, spelling, and vocabulary skills. *Communication Disorders Quarterly*, 36(3), 142-151. <https://doi.org/10.1177/1525740114548917>
- Görger, R., De Simone, E., Schulte-Körne, G. y Moll, K. (2021). Predictors of reading and spelling skills in German: The role of morphological awareness. *Journal of Research in Reading*, 44, 210-227. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12343>.
- Kirby, J. R., Deacon, S. H., Bowers, P. N., Kirby, J. R., Deacon, S. H., Bowers, P. N., Izenberg, L., Wade-Woolley, L., y Parrila, R. (2012). Children's morphological awareness and reading ability. *Reading and Writing*, 25, 389-410 (2012). <https://doi.org/10.1007/s11145-010-9276-5>
- Lázaro, M., Nieva, S., Moraleda, E. y Garayzábal, E. (2013). Procesamiento morfológico y formación del plural en niños con desarrollo típico. *Revista de Didácticas Específicas*, 8, 65-80.
- Lázaro, M., Garayzábal, E. y Moraleda, E. (2014). Differences on morphological and phonological processing between typically developing children and children with Down syndrome. *Research in Developmental Disabilities*, 34, 2065-2074. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2013.03.027>
- Lázaro, M. y Calvo, J. A. (2013). Rehabilitación morfológica en trastornos del lenguaje: necesidad clínica avalada por evidencia experimental. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 45, 111-120.
- Lázaro, M., Ruiz Gallego-Largo, T., Escalonilla, A. y Simón, T. (2020). Relación entre conciencia morfológica y destreza lectora: un estudio con niños hispano hablantes. *Signos*, 54, 32-53. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342021000100032>.

- Lázaro, M., Calvo, J. A. y Simón, T. (2021). *La magia de las palabras*. TEA Ediciones.
- Leonard, L. B., Deevy, P., Miller, C. A., Rauf, L., Charest, M. y Kurtz, R. (2003). Surface forms and grammatical functions: Past tense and passive participle use by children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 46(1), 43-45. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2003/004\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2003/004))
- Levesque, K. y Deacon, H. (2022). Clarifying links to literacy: How does morphological awareness support children's word reading development? *Applied Psycholinguistics*, 43(4), 921-943. <https://doi.org/10.1017/S0142716422000194>
- Manolitsis, G., Grigorakis, I. y Georgiou, G. (2017). The longitudinal contribution of early morphological awareness skills to reading fluency and comprehension in Greek. *Frontiers in Psychology*, 8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01793>
- Rey-Debove, J. (1984). Le domaine de la morphologie lexicale. *Cahiers de Lexicologie*, 45, 3-19.
- Rueda, M. y Medina, S. (2018). The role of morphological awareness in explaining reading-writing difficulties. *Infancia y Aprendizaje*, 41, 702-732. <https://doi.org/10.1080/02103702.2018.1504861>
- Rujas, I., Mariscal, S., Murillo, E. y Lázaro, M. (2021). Sentence repetition tasks to detect and prevent language difficulties: a scoping review. *Children*, 8(7), 578. <http://dx.doi.org/10.3390/children8070578>.
- Schmalz, X., Marinus, E. y Castles, A. (2013). Phonological decoding or direct access? Regularity effects in lexical decisions of Grade 3 and 4 children. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 66, 338-346. <https://doi.org/10.1080/17470218.2012.711843>
- Traficante, D. (2012). From graphemes to morphemes: An alternative way to improve skills in children with dyslexia. *Revista de Investigación en Logopedia*, 2(2), 163-185. <https://doi.org/10.5209/rlog.58701>
- Varela, S. (1993). *La formación de palabras*. Taurus Universitaria.

Necesidades didácticas específicas en la enseñanza de la lengua española en alumnado con trastorno por déficit de atención y/o hiperactividad y en alumnado con trastorno del espectro autista

Verónica Moreno Campos*
Universitat Jaume I

1. INTRODUCCIÓN

El alumnado con las dificultades lingüísticas que se presentan en este capítulo tiene en común que su diagnóstico se realiza por vía conductual, es decir, que es la identificación de síntomas compatibles la que motiva la búsqueda del diagnóstico. Todavía no se dispone en el panorama de la evaluación clínica de pruebas objetivas que sean capaces de medir y discriminar las habilidades y dificultades lingüísticas para poder proporcionar un perfil comunicativo específico que se identifique de manera objetiva con uno de estos trastornos.

Esta dificultad para la identificación de estos trastornos provoca que, en muchos casos, los síntomas puedan pasar inadvertidos en los primeros años de la escolarización y sea el fracaso escolar el que determine la búsqueda de un diagnóstico explicativo. De hecho, si se toman como referencia los datos aportados por el Ministerio de Educación y Formación Profesional del curso 2018-2019, se pasa de un 52 % de alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA, en adelante) matriculado en Educación Primaria a un 27 % en Educación Secundaria (Confederación Autismo España, 2020). De acuerdo con los datos aportados por el informe FAROS (Roca et al., 2010), el porcentaje de fracaso escolar en Educación primaria del alumnado con trastorno por déficit de atención y/o hiperactividad (TDAH, en adelante) se estima en torno al 10 %, y en Educación Secundaria se incrementa hasta el 25 %.

* Este trabajo se asocia al proyecto "Ensenyar a aprendre llengües amb tecnologia educativa: de la didàctica a la tecnodidàctica" (18G002-766), financiado por la Universitat Jaume I.

Dado que la identificación de este tipo de trastornos es de índole conductual, la labor del profesorado como agente de detección cobra una gran importancia. Tal y como se señala en el *Libro blanco de la atención temprana*, en la escuela se producen interacciones diferentes a las del contexto familiar no solo por el entorno, sino también por el cambio de interlocutores (igual-adulto) y por la variedad de roles exigidos en el intercambio comunicativo (Federación Estatal de Asociaciones de Profesionales de Atención Temprana, 2005). Una detección precoz de las necesidades del alumnado con dificultades en el lenguaje facilitaría el diagnóstico de estas, con el posterior reconocimiento de las medidas de atención educativa que cabría considerar y la consiguiente minimización de efectos sobre el desempeño escolar (Sampedro-Tobón et al., 2013). Estas medidas de atención educativa necesariamente remiten a adaptaciones didácticas específicas en la forma de transmitir o solicitar la información en el aula de acuerdo con las necesidades del alumnado. Para ello, es esencial que los profesionales de la educación reciban una formación sobre la caracterización lingüística de estos trastornos incidiendo, sobre todo, en las necesidades didácticas que conviene tener en cuenta a la hora de plantear la docencia. Este será el objetivo que guíe los siguientes apartados: ofrecer una caracterización de las conductas lingüísticas del alumnado con trastorno TEA y/o TDAH para explicar qué adaptaciones didácticas precisarían en el entorno escolar.

2. ALUMNADO CON TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN Y/O HIPERACTIVIDAD

¿Qué prevalencia tiene el TDAH en nuestras aulas?

Según Díez Suárez y Magallón Recalde (2020), el TDAH es el trastorno del neurodesarrollo más frecuente en niños y adolescentes, con una prevalencia mundial en torno al 5-10 %. Estos autores destacan la proporción 1:8 de varones afectados debido a que los síntomas en las mujeres pasan más desapercibidos. Si atendemos a estudios realizados en nuestro país, se observa que la prevalencia se encuentra dentro de la franja marcada por el estudio global. Catalá et al. (2012) realizaron una revisión entre alumnado de Educación Primaria y Secundaria (n: 13000) para concluir que la tasa de prevalencia de alumnado con diagnóstico era de 6,8. Otro estudio que tomó como referencia al alumnado de Educación Infantil realizó un análisis de las características presentadas por el alumnado de 4 a 6 años que podían ser compatibles con un posterior

diagnóstico de TDAH mostró una probable incidencia en 5,4 niños de cada 100 (Cerrillo-Urbina et al., 2018). Tomando en cuenta la incidencia acumulada de los estudios mencionados, se podría concluir que encontraremos una incidencia de 1,5/25 con este trastorno por aula (para el cálculo hemos considerado 2 unidades del mismo nivel educativo con una matriculación de 25 personas).

Como ya se ha comentado, el diagnóstico precoz de este trastorno supone un reto para la comunidad educativa, quien en muchos casos no se encuentra preparada para reconocer los síntomas del TDAH. El estudio de Soutullo et al., (2013) cuantificó el conocimiento existente en la población general sobre el TDAH para concluir que tan solo un 4 % de la muestra (n : 770) era capaz de reconocer las características del trastorno. Este estudio forma parte de la primera fase del informe PANDAH (Feadah, 2016), donde se señala que la detección en Primaria oscila entre los 8-10 años y en Secundaria se produce entre los 11-13 años. Si consideramos los estudios que afirman que los síntomas del TDAH se manifiestan ya entre los 3 y los 5 años (Kaplan y Adesman, 2011) y contrastamos la edad con la que se produce el diagnóstico, entonces comprenderemos cuán difícil puede resultar para el alumnado con TDAH la escolaridad durante los 5 cursos sin reconocimiento ni adaptación a sus necesidades educativas.

¿Qué características presenta el alumnado con TDAH?

Según el manual diagnóstico *DSM 5-TR* (APA, 2022) la caracterización conductual se clasifica según los síntomas remitan a un trastorno atencional con base en la dificultad para mantener la atención (TDA), o con dificultades relacionadas con la hiperactividad (TDAH). A su vez, cada característica se evalúa en función de si su recurrencia es leve, moderada o severa. Para que se produzca el diagnóstico, se deben mantener al menos 6 síntomas durante 6 meses y debe existir un grado de interferencia negativo con actividades académicas o sociales:

TABLA 1

Características diagnósticas del alumnado con TDAH

A. Subtipo atencional
(a) A menudo no presta atención suficiente a los detalles o incurre en errores por descuido en las tareas escolares, en el trabajo o en otras actividades.

- (b) A menudo tiene dificultades para mantener la atención en tareas o en actividades lúdicas.
- (c) A menudo parece no escuchar cuando se le habla directamente.
- (d) A menudo no sigue instrucciones y no finaliza tareas escolares, encargos, u obligaciones en el centro de trabajo.
- (e) A menudo tiene dificultades para organizar tareas y actividades.
- (f) A menudo evita, le disgusta o es renuente en cuanto a dedicarse a tareas que requieren un esfuerzo mental sostenido.
- (g) A menudo extravía objetos necesarios para tareas o actividades.
- (h) A menudo se distrae fácilmente por estímulos irrelevantes.
- (i) A menudo es descuidado en las actividades diarias.

B. Subtipo de hiperactividad e impulsividad

- (a) A menudo mueve en exceso manos o pies, o se remueve en su asiento.
- (b) A menudo abandona su asiento en la clase o en otras situaciones en que se espera que permanezca sentado.
- (c) A menudo corre o salta excesivamente en situaciones en que es inapropiado hacerlo.
- (d) A menudo tiene dificultades para jugar o dedicarse tranquilamente a actividades de ocio.
- (e) A menudo "está en marcha" o suele actuar como si tuviera un motor.
- (f) A menudo habla en exceso.
- (g) A menudo precipita respuestas antes de haber sido completadas las preguntas.
- (h) A menudo tiene dificultades para guardar turno.
- (i) A menudo interrumpe o se intermide en las actividades de otros.

Estas manifestaciones conductuales, que se entrelazan con características propias del desarrollo y aprendizaje del lenguaje en los niños y las niñas es la que dificulta la identificación del trastorno, pues supone saber determinar cuándo una conducta es evolutiva y cuándo se trata de un desorden funcional. Moreno Osella (2017), siguiendo a Palacio et al., (2009), Rojas et al., (2011), García-Garrido (2013), propone algunas características que se observan en alumnos de Educación Infantil y Primaria y que son propias del entorno escolar, como las siguientes:

- Dificultades en el desarrollo gráfico: problemas en el reconocimiento de la figura humana a través del dibujo
- Dificultades para el aprendizaje de colores, números y letras.

- Preferencia por juego poco simbólico e individualizado. Tendencia a desmontar objetos o destruirlos.
- Retraso en la adquisición del lenguaje
- Retraso en el desarrollo de la motricidad fina
- Dificultad para seguir directrices o realizar tareas grupales.
- Lapsos de atención breves y fluctuantes.
- Baja tolerancia a la frustración.

¿Qué necesidades didácticas específicas precisa el alumnado con TDAH en relación con la enseñanza y el aprendizaje de la lengua española?

Si analizamos las dificultades señaladas para el alumnado con TDAH en el apartado anterior se pueden señalar varias áreas donde se precisa la adopción de medidas específicas de apoyo educativo en relación con el aprendizaje de la lengua:

1. *Acciones dirigidas al refuerzo atencional:* Este alumnado presenta dificultades en la atención selectiva (capacidad de centrar su atención en un único estímulo) y la atención sostenida (capacidad de centrar su atención durante el tiempo necesario para recibir una instrucción o realizar una acción), (Belmar et al., 2013). Debido a estas dificultades, este alumnado presenta conductas de fácil distracción, por lo que se deben preparar situaciones de aprendizaje que demanden tareas centradas en un único objetivo para favorecer tanto la comprensión como la respuesta educativa de los niños y las niñas con TDAH.

En tareas de flujo de conocimiento como, por ejemplo, las lluvias de ideas, conviene proporcionar un esquema visual a modo de resumen al finalizar la actividad para evitar que la dispersión de datos aportados distraiga a nuestro alumnado del objetivo competencial. Del mismo modo, conviene tener en cuenta que la realización de tareas grupales favorece la desconexión debido a la necesaria interacción del alumnado con TDAH con sus iguales y a la posibilidad de descargar el peso de la tarea sobre otras personas. Es por ello por lo que, en Educación Infantil, se recomienda un seguimiento individualizado del desempeño en tareas grupales como talleres, así como la realización individualizada de estas propuestas para asegurar la aprehensión de los contenidos. En el caso de Educación Primaria se recomienda el uso de los listados o *checklists* como herramienta para la autocomprobación de tareas o el uso de marcadores formales para

facilitar la identificación de la información relevante (por ejemplo, el uso de negrita para diferenciar las instrucciones de la tarea de la explicación genérica de la actividad).

En pruebas de evaluación, ya en educación primaria, se recomienda adaptar el número de preguntas a la capacidad atencional de cada niño o niña. Si el objetivo de un examen es el de comprobar los conocimientos adquiridos, entonces no habrá problema en realizar esta prueba de manera escalonada durante, por ejemplo, dos días, para no perjudicar la actuación del alumnado. Además, dado que el alumnado con TDAH presenta dificultades para la atención sostenida, se recomienda en todos los casos proporcionar un tiempo de descanso (preferentemente activo) tras una actividad de esfuerzo cognitivo. Por ejemplo, una recompensa a la finalización de los talleres propuestos en infantil o a la finalización de un examen podría ser el disponer de 5 minutos de esparcimiento en el patio escolar.

2. *Acciones dirigidas a la optimización de la memoria de trabajo:* Una vez que se presta la atención debida a un aprendizaje, este pasa a la memoria de trabajo, donde se identifica la información relevante y se almacena en forma de aprendizaje. Si la primera fase atencional no se produce, no se pasa a este nivel. Pero no solo es necesaria la capacidad de atención, pues en la memoria de trabajo se identifica el problema para discriminar qué información es importante para la realización de un objetivo y cuál no lo es.

Se ha encontrado que el alumnado con TDAH procesa como relevante la información secundaria (Gallardo y Moreno, 2014), complicando así la comprensión de los contenidos curriculares. Además de la recomendación compartida con el apartado atencional acerca del señalado de información principal frente a la secundaria, se recomienda asimismo combinar las explicaciones teóricas con aplicaciones prácticas de índole experimental. En este sentido, las propuestas habituales propias de la Educación Infantil donde se combinan varias áreas de conocimiento favorecen la aplicación competencial de los aprendizajes, por lo que la recomendación para el diseño de situaciones de aprendizaje en Educación Primaria pasaría por primar actividades donde el alumnado pueda aplicar a la práctica cotidiana los aprendizajes. Por ejemplo, en el caso de la enseñanza de lengua española se podría practicar la tipología de palabras con su aplicación a los diferentes usos tomando como referencia la

funcionalidad en el discurso: así, los adjetivos pueden utilizarse para describir acciones, situaciones, personas u objetos, pero no para denotar posesión. En la medida en que el alumnado con TDAH pueda comprender la finalidad y la aplicabilidad de los aprendizajes, más probabilidad habrá de que sea capaz de identificar qué información debe activar para dar respuesta a las demandas educativas.

3. *Acciones dirigidas a la concreción de los aprendizajes:* Se ha señalado un déficit en el alumnado con TDAH en relación con la capacidad de abstracción. Aunque este déficit se había vinculado previamente con problemas relacionados con la llamada teoría de la mente (Asiáin Rubio et al., 2013, García y Román, 2021), otros estudios afirman que los niños con y sin TDAH no presentan diferencias en la capacidad para atribuir estados mentales a los demás (Coelho et al., 2023), por lo que en este capítulo dejaremos de lado la posible interrelación de la TM con el TDAH hasta disponer de más evidencias.

El aprendizaje de los componentes lingüísticos se basa en la explicitación de las reglas gramaticales y funcionales de las relaciones entre los elementos que permiten la comunicación. Nos encontramos ante aprendizajes eminentemente abstractos y, en la mayoría de los casos, arbitrarios, pues es imposible explicar la relación entre los rasgos pertinentes que componen un fonema, su sonido y el grafema al que se ha asociado. La abstracción inherente a los saberes lingüísticos explica que el alumnado con TDAH presente retraso en el desarrollo y el aprendizaje de la lengua española. Ante esta dificultad se recomienda diseñar situaciones de aprendizaje donde se parta del uso lingüístico del propio alumnado. Por ejemplo, un análisis meta reflexivo de actuaciones conversacionales habituales en las interacciones según su grupo de edad. Si tomamos como ejemplo los elementos que intervienen en la comunicación, el alumnado tanto de educación infantil como de primaria será capaz de reconocer los roles de emisor, receptor, el canal y el mensaje en cualquier situación cotidiana que se haya producido en la escuela. Este aprendizaje experiencial permite que el alumnado reconozca la funcionalidad comunicativa en su propia actuación conversacional sin necesidad de recurrir a esquemas memorísticos que reproducen una situación interactiva desde una perspectiva ajena al emisor y descontextualizada de la función comunicativa.

Son varios los autores que abogan por un cambio en el enfoque didáctico de la enseñanza de la gramática (Rodríguez Gonzalo, 2012, Usó Viciado, 2014, Folgado, 2022). A pesar de que en los estudios señalados no se aborda la perspectiva de la didáctica específica en los trastornos del lenguaje, es evidente que este enfoque presenta un efecto facilitador sobre la funcionalidad del lenguaje en tanto que una mayor experiencialidad se corresponde con una mejora en la comprensión de las relaciones lingüísticas, tal y como demostró el estudio de Moreno-Campos y Rodríguez-Muñoz (2023) mediante el uso de la robótica educativa para explicitar las relaciones semánticas en alumnado de educación infantil.

Las dificultades señaladas por la bibliografía del alumnado con TDAH a la hora de establecer la relación entre grafema-fonema (conciencia fonológica) o la relación cantidad-número se explican, de nuevo, por la ausencia en la motivación de la correspondencia. Que la forma “2” se corresponda con una cantidad formada por dos unidades presenta la misma arbitrariedad que el sonido /k/ se represente a través de los grafemas <qu, c o k>. Una propuesta didáctica que pueda relacionar de manera visual el sonido asociado a un grafema (por ejemplo, representar el grafema <s> mediante el cuerpo de una serpiente, quien a su vez produce un sonido sibilante fricativo) puede ayudar a la relación entre forma y sonido. La corporeización de aprendizajes es un enfoque que debería guiar los aprendizajes desde Educación Infantil, pero también sería beneficiosa su adopción en Educación Primaria para, por un lado, diseñar situaciones de aprendizaje con facilitadores para el alumnado con necesidades didácticas específicas y, por otro, para incorporar una metodología que enseñe a pensar en las relaciones lingüísticas para mejorar el uso del lenguaje.

3. ALUMNADO CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA

¿Qué prevalencia tiene el TEA en nuestras aulas?

Según los datos proporcionados por el CDC (Centers for Disease Control and Prevention), la red de seguimiento de la incidencia del TEA en Estados Unidos, la prevalencia del TEA no cesa de aumentar en cada recuento bianual. Si en 2016 se estimaba una prevalencia de 1/54, en 2018 pasó a 1/44 y en 2020 (último recuento publicado) fue de 1/36 casos. Con una prevalencia combinada de 23 sobre 1000 niños. En Europa existe un consorcio de 20 instituciones de diferentes países para

estudiar la prevalencia del trastorno denominado ASDEU (Autism Spectrum Disorders in Europe). Hasta el momento los datos de prevalencia que se han obtenido presentan un margen de variación amplio, pues van desde una prevalencia combinada de 4,4 hasta 19,7 casos por cada 1000 niños. Se ha fijado una media de prevalencia en 12,2 por 1000, lo que equivale a una incidencia de 1/89 casos. Respecto a los datos de población española de ese mismo estudio, donde se valoró la prevalencia en la población infantil de Guipúzcoa de entre 7 y 9 años, se ha estimado una prevalencia en torno al 0,7 % (Reviriego-Rodrigo et al., 2021).

Tomando en cuenta la incidencia acumulada de los estudios mencionados, se podría concluir que encontraremos una incidencia de 1,5/25 con este trastorno por aula (para el cálculo hemos considerado 2 unidades del mismo nivel educativo con una matriculación de 25 personas).

Siguiendo a Alcantud et al. (2016), se pueden señalar varias causas para explicar este aumento en la prevalencia en TEA:

- a) Las políticas de sensibilización: Son actuaciones, bien organizadas por el marco institucional, bien por la red asociativa, que persiguen el objetivo de ampliar el conocimiento de las características de las personas con este trastorno a la población general.
- b) Cambios en los criterios diagnósticos: A pesar de que el trastorno del espectro autista representa una categoría propia dentro del manual DSM 5 (APA, 2022) la comorbilidad posibilita que se realice una sustitución de diagnóstico y, con ello, se incremente la prevalencia.
- c) Prácticas de detección y diagnóstico: No solo se espera el diagnóstico por parte de los profesionales sanitarios, sino que los docentes de los primeros años de escolarización deben estar formados para identificar los signos de alerta que puede presentar el alumnado. Este conocimiento sobre las características del trastorno facilitaría la detección temprana del mismo y la adaptación escolar a sus necesidades educativas.

Todas estas causas conllevan el aumento de la incidencia en TEA, pues un mayor conocimiento sobre el trastorno facilita la identificación de sus rasgos característicos. Varios estudios han señalado la falta de conocimientos específicos sobre las necesidades de las personas con TEA

por parte de profesionales que trabajan directamente con este colectivo (Rojas et al., 2019, Fuster-Rico et al., 2023), por lo que cabe incidir en una mayor acción formativa tanto en el ámbito universitario como en el asistencial. Una mayor incidencia conlleva, también, a una respuesta en la política y la atención educativa para atender las necesidades de estos casos, como por ejemplo las propuestas de las aulas de Comunicación y Lenguaje de la Comunidad Valenciana, las aulas TEA de la Comunidad de Madrid o las aulas Abiertas de Castilla-la Mancha. A pesar de no ser un referente en cuanto inclusión se refiere, cabe destacar que su creación surgió ante la necesidad de dar respuesta a la escolarización combinada de este alumnado.

¿Qué características presenta el alumnado con TEA?

Según el manual diagnóstico DSM 5-TR (APA, 2022), para poder diagnosticar un trastorno del espectro autista es necesaria la presencia de los síntomas desde edades tempranas y que estos provoquen dificultades a la persona para llevar a cabo conductas sociales, cognitivas o del ámbito escolar, sin estar asociadas a un trastorno del desarrollo intelectual. Los síntomas se diferencian según afecten a la comunicación o se manifiesten con unos patrones restringidos en el ámbito motor y en el cognitivo:

TABLA 2

Características diagnósticas del alumnado con TEA

A. Déficits persistentes en comunicación e interacción social
<p>a) Déficits en reciprocidad socioemocional: Rango de comportamientos que, por ejemplo, van desde mostrar acercamientos sociales inusuales y problemas para mantener el intercambio de turnos en las conversaciones a una disposición reducida por compartir intereses, emociones y afectos a dificultades manifiestas para iniciar la interacción social (rol de emisor) o responder a ella (rol de receptor).</p> <p>b) Déficits en conductas comunicativas no verbales usadas en la interacción social: Rango de comportamientos que, por ejemplo, van desde mostrar dificultad para comprender conductas comunicativas no verbales, a anomalías en el establecimiento o mantenimiento del contacto visual y el lenguaje corporal hasta mostrar una falta total de expresividad emocional o de comunicación no verbal.</p>

c) **Déficits para desarrollar, mantener y comprender relaciones:** Comportamientos que van, por ejemplo, desde dificultades para ajustar la conducta verbal en diferentes contextos sociales a dificultades para compartir juegos sociales hasta una ausencia, aparente, de interés por mantener una conversación con otras personas.

B. Patrones repetitivos y restringidos de conductas, actividades e intereses

a) **Movimientos motores, uso de objetos o habla estereotipados o repetitivos:** Por ejemplo, los movimientos motores estereotipados simples, la alineación de objetos, el volteo a objetos, la presencia de ecolalia o la producción de frases repetidas y/o descontextualizadas.

b) **Insistencia en la igualdad, adherencia inflexible a rutinas o patrones de comportamiento verbal y no verbal ritualizado:** Se refiere al malestar extremo que sienten estas personas ante pequeños cambios debido a la existencia de patrones cognitivos rígidos que les crean la necesidad de seguir siempre el mismo camino o comer siempre lo mismo, por ejemplo.

c) **Intereses altamente restringidos, obsesivos, que son anormales por su intensidad o su foco:** Por ejemplo, estas personas suelen manifestar un apego o una preocupación excesivos con objetos inusuales, y presentan intereses excesivamente especializados y/o perseverantes.

d) **Hiper- o hiporreactividad sensorial o interés inusual en aspectos sensoriales del entorno:** Es común que las personas con TEA manifiesten una respuesta adversa a sonidos o texturas específicas, por lo que pueden tener problemas de alimentación, y sienten fascinación por las luces o los objetos que giran.

Estas manifestaciones se han de valorar en función de una escala de severidad que toma en consideración el grado de interferencia de los síntomas presentados en relación con el comportamiento social y comunicativo de la persona.

A pesar de que existe una gran heterogeneidad en la manifestación de las características asociadas al TEA, varios estudios coinciden en señalar conductas comunes de este alumnado en las aulas escolares (Alcantud Marín, 2003, Rangel, 2017, Cano Zúñiga, 2019, Cobo-Yera y Belda-Torrijos, 2022):

- Limitada capacidad de atención
- Interés por temas restringidos
- Dificultades de comprensión del lenguaje
- Dificultades de expresión: problemas para adecuar la forma lingüística al uso comunicativo.
- Retraso en el desarrollo del lenguaje oral
- Uso de vocabulario altamente especializado (profundidad de vocabulario)
- Dificultades gramaticales relacionadas con la concordancia, las categorías gramaticales
- Poca adaptabilidad al cambio de paradigma: voluntad de perseveración en una conducta guiada por reglas propias.
- Baja tolerancia a la frustración.

¿Qué necesidades didácticas específicas precisa el alumnado con TEA en relación con la enseñanza y el aprendizaje de la lengua española?

Si analizamos las dificultades señaladas para el alumnado con TEA en el apartado anterior se pueden señalar varias áreas donde se precisa la adopción de medidas específicas de apoyo educativo en relación con el aprendizaje de la lengua:

1. *Acciones dirigidas a la adecuación del contexto de trabajo en el aula:* El alumnado con TEA presenta preferencia por ciertas temáticas que pueden no estar relacionadas con los contenidos curriculares que se han de impartir en la escuela. Por este motivo, es posible que el alumnado se muestre poco interesado y preste poca atención a la explicación docente. Si, por el contrario, el contenido curricular coincide con una temática de su interés, entonces habrá que tomar medidas de contención discursiva para que este alumnado logre actuar como receptor en una situación de intercambio de información. Se recomienda que las actividades que se vayan a realizar en el aula se presenten al alumnado al comienzo de la sesión de clase. De este modo, el alumnado TEA podrá anticipar cuándo ha de participar como sujeto agente y cuándo ha de permanecer en el papel de recepción de la información. Asimismo, se recomienda que cada actividad incluya unas instrucciones ordenadas según las acciones que impliquen con la finalidad de que el alumnado pueda conocer en qué nivel de desarrollo de la actividad se encuentra, y cuándo finalizará. Con independencia de que las instrucciones se proporcionen de manera auditiva, para este alumnado resulta necesario el acompañamiento instruccional

mediante imágenes o a través del lenguaje escrito para facilitar su consulta. Ante alumnado con problemas atencionales se debe tener en cuenta que las instrucciones orales son momentáneas, mientras que el registro mediante lenguaje escrito (o visual) es información permanente.

Para ayudar al alumnado TEA con la baja tolerancia a la frustración, se recomienda diseñar actividades de complejidad gradual adecuadas para el nivel de desarrollo lingüístico que presenta cada caso. Sería deseable que las actividades individuales incluyeran la posibilidad de realizar una autoevaluación para que sea el propio alumno o alumna quien constatará sus aciertos o errores. De este modo, la información sobre la adecuación o no de la respuesta al enunciado la autogestiona el propio usuario, y, aunque después se precise la explicación razonada del docente, en primera instancia se permite al alumnado realizar una autogestión de la actuación educativa.

2. *Acciones dirigidas a la mejora de la comprensión lingüística:* El alumnado con TEA suele presentar un retraso en el desarrollo del lenguaje. Este retraso provoca que el sistema receptivo se encuentre más alterado que el expresivo (Hudry et al., 2010), siendo necesario adoptar una serie de medidas didácticas para garantizar que el alumnado con TEA pueda seguir el ritmo docente. Además de proporcionar materiales que complementen a la información transmitida por vía oral, es recomendable diseñar actividades donde las instrucciones presenten un refuerzo visual, que dependiendo del nivel lingüístico del alumnado se realizará en forma de imágenes, de pictogramas o de lenguaje escrito.

La transmisión de la información debe hacerse con un lenguaje claro que evite las ambigüedades y las frases subordinadas, tanto en lenguaje oral como en lenguaje escrito. En Educación Primaria, si se hace uso de oraciones subordinadas, se recomienda explicitar la relación entre antecedente y nexos o los elementos anafóricos o catafóricos con un patrón visual (Aguiar-Aguiar et al., 2020). La utilización de patrones visuales organizados por colores y que adopten una estructura repetida también facilita la comprensión de las actividades escolares (por ejemplo, una actividad de comprensión lectora tiene un marco de color rojo mientras que una actividad de expresión escrita tiene un marco verde).

La gramática visual de Leborg (2004) reproduce las relaciones entre los componentes lingüísticos mediante figuras geométricas, lo que podría ser útil para que el alumnado TEA pudiera extrapolar esa información al uso lingüístico. En la búsqueda bibliográfica realizada no se han encontrado evidencias de su uso en población TEA, debido seguramente a que la gramática visual requiere un aprendizaje específico de los elementos que la componen. En todo caso, cuanto mayor sea la posibilidad de experimentación y relación de los aprendizajes lingüísticos con el uso del lenguaje, mayor será la probabilidad de éxito en la comprensión (Moreno-Campos et al., 2020).

3. *Acciones dirigidas a la mejora de la capacidad expresiva del lenguaje:* El desarrollo del lenguaje se sustenta sobre la función expresiva y la necesidad de comunicar necesidades y deseos. En el alumnado con TEA, sin embargo, no encontraremos esa necesidad de compartir experiencias ni opiniones al no comprender la funcionalidad misma de la producción del lenguaje (Martos Pérez, 2012). Por este motivo, una de las cuestiones fundamentales será hacer comprender al alumnado con TEA que la producción lingüística sirve para transmitir información, si bien esta interacción puede tener una base fónica (el lenguaje oral) o visual (imágenes o pictogramas). El uso de pictogramas es un elemento facilitador, puesto que permite visualizar la relación entre referente y referido, dado que la vinculación entre significante y significado tiene un carácter arbitrario. Por este motivo, las intervenciones que se planifiquen con alumnado TEA deben ser funcionales, es decir, deben tener una finalidad comunicativa que repercuta en el propio alumnado de manera que este comprenda que, si quiere obtener un beneficio X, debe producir una secuencia de comunicación. Por ejemplo, si un alumno o alumna con TEA desea jugar con un coche, entonces debe articular la producción fónica de coche, o seleccionar la imagen correspondiente y entregársela a su interlocutor, quien le recompensará con el juguete deseado.

En el alumnado con TEA se encuentra una preferencia por la producción de estructuras repetitivas que pueden interferir con el contenido del lenguaje que se ha relacionado con una resistencia a cambiar de tema durante los intercambios conversacionales (Boucher, 2012). En este sentido, conviene explicar que la conversación se basa en un intercambio de información donde tanto emisor como receptor deben relacionar sus discursos y entrenar al alumnado con TEA en dos

sentidos: a) realizando actividades de escucha activa hacia el emisor y b) practicando la producción de turnos de habla colaborativos. En el primer caso se trata de que el alumnado atienda a la información proporcionada por su interlocutor, mientras que en el segundo caso debe, además, producir un mensaje relacionado temáticamente que contribuya al progreso de la interacción comunicativa. La socialización no solo supone emitir un mensaje, sino que se ha de estar atento a todo el contexto comunicativo de la interacción, lo que puede producir un efecto de cansancio del alumnado ante la multitud de estímulos. Por ello, el uso de las llamadas “tecnologías de la información” puede ser un recurso alternativo para entrenar las capacidades expresivas de una manera menos exigente (Tárraga-Mínguez et al., 2019), puesto que el usuario tan solo ha de realizar la tarea asociada sin tener que adecuar su mensaje al contexto conversacional ni tener que responder a la gestualidad del interlocutor. Fortea et al. (2015) demostraron una mejora significativa en las capacidades expresivas del alumnado TEA cuando los docentes introdujeron en el aula sistemas aumentativos y/o alternativos de comunicación. Estos sistemas inciden tanto en el lenguaje expresivo como en el receptivo, y se basan en la predominancia de la información visual sobre la auditiva, por lo que facilitan la captación del contenido y su posterior retención en la memoria de trabajo. Además, en el caso de los sistemas de comunicación sin apoyo externo, la persona se comunica por medio de lenguaje de signos o un sistema bimodal que combina algunas producciones orales con otras del código no verbal según sus preferencias y madurez expresiva, sin tener que amoldar su ilocutividad a reglas gramaticales, solo a su finalidad comunicativa.

4. CONSIDERACIONES FINALES

En este capítulo se han señalado las necesidades didácticas específicas en la enseñanza de la lengua española en alumnado con trastorno por déficit de atención y/o hiperactividad (TDAH) y en alumnado con trastorno del espectro autista (TEA) partiendo de la caracterización lingüística e incidiendo en la necesidad de una formación docente especializada que permita a los profesionales de la educación diseñar situaciones de aprendizaje adecuadas para todo su alumnado.

Resulta esencial que el profesorado conozca las limitaciones y capacidades de su alumnado con y sin necesidades lingüísticas para poder evitar el efecto del enmascaramiento negativo (Ferguson, 1996),

que tiende a relacionar la competencia comunicativa del alumnado con su capacidad cognitiva. Este aspecto es vital en el caso del alumnado con trastorno del lenguaje, pues en determinadas ocasiones sus déficits expresivos o receptivos se interpretan como carencias atencionales o cognitivas, lo que se traduce en una minorización de su competencia discursiva. El alumnado descrito en este capítulo precisa de adaptaciones docentes en el sistema lingüístico para poder acceder a la información lingüística en el aula, pero no una adaptación del nivel de contenidos.

Los y las docentes de Educación Infantil y Primaria necesitan identificar cuáles son las barreras que impiden el acceso al conocimiento de sus estudiantes para poder aplicar estrategias específicas que den respuesta a sus necesidades de aprendizaje. Por este motivo se han identificado cuáles son las áreas lingüísticas más comprometidas tanto en TEA como en TDAH y se han proporcionado ejemplos de actuación con el objetivo de facilitar la labor docente. Las necesidades identificadas en el alumnado con TEA y con TDAH corresponden, en su mayoría, a acciones destinadas a la facilitación o simplificación de la información lingüística, pues el procesamiento cognitivo del sistema lingüístico es demasiado complejo para este alumnado: en primer lugar, un emisor debe construir su discurso expresivo de acuerdo con una ilocutividad previa, unas reglas gramaticales y un contexto de producción concreto; mientras el emisor articula el mensaje, el receptor debe realizar una escucha activa (atención) y diferenciar la información relevante de la secundaria para poder, a su vez, producir un turno de habla relacionado con un sistema de codificación verbal o no verbal arbitrario.

Reducir la complejidad del sistema lingüístico y realizar adaptaciones sobre los déficits de comunicación que presenta el alumnado con TEA y con TDAH facilitará la interacción comunicativa en el aula al tiempo que incidirá sobre el autoconcepto de este alumnado y, por ende, en su calidad de vida.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguar-Aguar, G., Aguar-Aguar, Giservis, Mainegra-Fernández, D. y García-Reyes, O. (2020). Enseñar comprensión de textos a escolares con trastornos del espectro autista: Secretos desde la experiencia. *Revista Electrónica Educare*, 24(2), 459-474. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.24-2.22>
- Alcantud Marín, F. (2003). *Intervención psicoeducativa en niños con trastornos generalizados del desarrollo*. Pirámide.

- Alcantud Marín, F., Alonso Esteban, Y. y Mata Iturralde, S. (2016). Prevalencia de los trastornos del espectro autista: revisión de datos. *Siglo Cero Revista Española Sobre Discapacidad Intelectual*, 47(4), 7-26. <https://doi.org/10.14201/scero2016474726>
- American Psychiatric Association (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed., text rev.)*. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425787>
- Asiáin Rubio, P., Tirapu Ustárroz, J., López Goñi, J. J. y Melero Pérez, R. (2013). Teoría de la mente en los subtipos del trastorno por déficit de atención e hiperactividad. *ISEP Science*, 4, 11-22.
- Belmar Mellado, M., Navas Martínez, L. y Holgado Tello, F.P. (2013). Procesos atencionales implicados en el Trastorno por déficit atencional con Hiperactividad (TDAH). *Convergencia Educativa*, 2, 9-19.
- Boucher, J. (2012). Research Review: Structural language in autistic spectrum disorder-characteristics and causes. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 53(3), 219-233.
- Cano Zúñiga, L. (2019). El autismo en el aula. *Publicaciones Didácticas*, 104, 528-533.
- Cobo-Yera, C. y Belda-Torrijos, M. (2022). La mejora de las habilidades comunicativas en alumnos TEA a través de las TIC. *International Journal of New Education*, 10, 5-20. <https://doi.org/10.24310/IJNE.10.2022.14769>
- Confederación Autismo España (2020). *Informe: situación del alumnado con trastorno del espectro autismo en España*. Área de investigación y transferencia del conocimiento: Ministerio de Educación y Formación Profesional, España. https://autismo.org.es/wp-content/uploads/2022/10/20221024_Informe_SituacionDelAlumnadoConTEAEnEspa%u00f1a_AutismoEspa%u00f1a.pdf
- Coelho, B., Mota, B., Viana, V., Igreja, A. I., Candeias, L., Rocha, H., Fernandes-da Rocha, D. y Guardiano, M. (2023). Teoría de la mente en niños con trastorno por déficit de atención/hiperactividad. *Revista de Neurología*, 77, 109-114. <https://doi.org/10.33588/rn.7705.2023099>
- Díez Suárez, A. y Magallón Recalde, S. (2020). TDAH y otros problemas escolares. *Adolescere*, 8(1), 51-61.
- Feaadah (2016). Informe PANDAH. *Propuestas estratégicas para el abordaje del TDAH en España*. Adepfi.
- Federación Estatal de Asociaciones de Profesionales de Atención Temprana (2005). *Libro blanco de la atención temprana*. Real Patronato sobre Discapacidad.
- Ferguson, A. (1996). Maximising Communication Effectiveness. En N. Müller (Ed.), *Pragmatics in speech and language pathology. Studies in clinical applications* (pp. 53-88). John Benjamins.
- Folgado, M. J. (2022). La enseñanza de la gramática como práctica reflexiva. *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 35(2), 15-44.

- Fuster-Rico, A., Pérez-Marco, M., González, C. y Vicent, M. (2023). El conocimiento del profesorado sobre el Trastorno del Espectro Autista: Teacher's knowledge about the Autism Spectrum Disorder. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 13(1). <https://doi.org/10.17583/remie.10867>
- Gallardo-Paúls, B. y Moreno-Campos, V. (2014). Oralidad y escritura: argumentación en niños con trastorno por déficit de atención y/o hiperactividad. *Revista de Neurología*, 58(Supl. 1), S107-S110. <https://doi.org/10.33588/rn.58S01.2014021>
- García, M.E. y Román, F. (2021). Desarrollo de la teoría de la mente en niños con Trastorno por déficit de atención e hiperactividad. *Revista Tesis Psicológica*, 16 (1), 54-71. <https://doi.org/10.37511/tesis.v16n1a3>
- García Garrido, J. V. (2013). *Perfil curricular y conductual de escolares con TDAH durante la educación infantil* [Tesis de doctorado, Universitat de València].
- Hudry, K., Leadbitter, K., Temple, K., Slonims, V., McConscvhie, H., Aldred, C., Howlin, P., Charman, T. y Consortium, P. (2010). Preschoolers with autism show greater impairment in receptive compared with expressive language abilities. *International Journal of Language and Communication Disorder*, 45(6), 681-690. <https://doi.org/10.3109/13682820903461493>
- Kaplan, A. y Adesman, A. (2011). Clinical diagnosis and management of attention deficit hyperactivity disorder in preschool children. *Current Opinion in Pediatrics*, 23(6), 684-692. <https://doi.org/10.1097/MOP.0b013e32834cbbba>
- Leborg, C. (2004) *Visual grammar: A design Handbook (virtual design book for designers, book on visual communication)*. Princeton Architectural.
- Martos Pérez, J. (2012). *Trastornos del espectro autista de alto funcionamiento. Otra forma de aprender*. CEPE
- Moreno-Campos, V., Montagut-Asunción, M. y Pastor-Cerezuela, G. (2020). Semantic processing in children with autism spectrum disorder. *INFAD*, 2, 165-174.
- Moreno-Campos, V. y Rodríguez-Muñoz, F. J. (2023). Design and piloting of a proposal for intervention with educational robotics for the development of lexical relationships in early childhood education. *Smart Learning Environments*, 10(6), 1-13. <https://doi.org/10.1186/s40561-023-00226-0>
- Moreno Osella, E. (2017). TDAH en niños de edad preescolar. Detección y atención temprana. *Publicaciones didácticas*, 88, 895-899.
- Palacio, J. D., Ruiz-García, M., Bauermeister, J. J., Montiel-Navas, C., Henao, G. C. y Agosta, G. (2009). Algoritmo de tratamiento multimodal para preescolares latinoamericanos con trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH). *Salud mental*, 32(Supl 1), 3-16.
- Rangel, A. (2017). Orientaciones pedagógicas para la inclusión de niños con autismo en el aula regular. Un apoyo para el docente. *Telos*, 19(1), 81-96. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99356728016>

- Reviriego-Rodrigo, E., Bayón-Yusta, J. C., Gutiérrez-Iglesias, A. y Galnares-Cordero, L. (2021). *Trastornos del Espectro Autista: evidencia científica sobre la detección, el diagnóstico y el tratamiento*. Ministerio de Sanidad/Jaurilaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia, Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Roca, E., Carmona, J., Boix, C., Colomé, R., López, A., Sanguinetti, A., Caro, M., Sans Fitó, A. (2010). *El aprendizaje en la infancia y la adolescencia: clave para evitar el fracaso escolar*. Hospital Sant Joan de Déu.
- Rodríguez-Gonzalo, C. (2012). La enseñanza de la gramática: las relaciones entre la reflexión y el uso lingüístico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 87-118. <https://doi.org/10.35362/rie590458>
- Rojas, L. Q., Moya, R. G., Solovieva, Y. y Sánchez, M. (2011). Características neuropsicológicas de niños preescolares con trastorno por déficit de atención con hiperactividad. *CES Psicología*, 4(1), 16-31.
- Rojas, V., Quiroz, V., Garrido, C., Silva, M. F. y Carvajal, N. (2019). Conocimientos en Trastorno del Espectro Autista (TEA) en profesionales de los Programas de Integración Escolar de la comuna de Valparaíso. *Revista chilena de pediatría*, 90(5), 563-564. <https://dx.doi.org/10.32641/rchped.v90i5.1305>
- Sampedro-Tobón, M. E., González-González, M., Vélez-Vieira, S. y Lemos-Hoyos, M. (2013). Detección temprana en trastornos del espectro autista: una decisión responsable para un mejor pronóstico. *Boletín Médico del Hospital Infantil de México*, 70(6), 456-466.
- Soutullo, C., Alda, J. A., Mardomingo, M. J., Mulas, F., Ramos-Quiroga, J. A., Rodríguez-Hernández, P. J. (2013). General population knowledge of attention deficit hyperactivity disorder Spanish survey vs experts groups consensus. *15th International Congress of the European Society of Child and Adolescent Psychiatry (ESCAP)*. Dublín, Ireland.
- Tárraga-Mínguez, R., Vélez-Calvo, X., LaCruz-Pérez, I. y Sanz-Cervera, P. (2019). Efectividad del uso de las TIC en la intervención educativa con estudiantes con TEA. *DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, 37. <https://raco.cat/index.php/DIM/article/view/356894>
- Usó Vicedo, L. (2014). De la enseñanza tradicional de la gramática a la reflexión metalingüística en primeras lenguas. *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 10, 49-64.

La enseñanza de la lengua mediante el uso de tecnologías educativas

María Navío-Inglés

Universidad de Castilla-La Mancha

Anna Sánchez-Caballé

Universitat Jaume I

1. TECNOLOGÍAS DIGITALES: IMPULSANDO LA CIUDADANÍA DEL SIGLO XXI A TRAVÉS DE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

En los últimos años, hemos sido testigos de una progresiva integración de las tecnologías digitales (TD) en la vida cotidiana de la ciudadanía. Este fenómeno se ha producido de manera paralela a nuestra evolución como sociedad, en la cual hemos experimentado un cambio significativo hacia un entorno cada vez más tecnologizado y globalizado. A medida que avanzamos en la última década, hemos sido testigos de nuevos y notables avances tecnológicos que, a su vez, han generado cambios estructurales tanto a nivel social como en la configuración y apariencia del mercado laboral.

En este momento de constantes transformaciones, resulta evidente que una parte de los empleos conocidos hasta ahora se ha visto obligada a evolucionar, o se encuentra actualmente en proceso de adaptación, con el fin de aprovechar las potencialidades que ofrecen las TD. El mercado laboral se ha visto afectado por estos cambios, lo que implica la necesidad de adquirir nuevas habilidades y competencias digitales para mantenerse actualizado y competitivo en el entorno laboral actual.

Es importante destacar que la adopción de las TD no solo afecta a los empleos existentes, sino que también da lugar a la aparición de nuevas oportunidades laborales que requieren de habilidades específicas en el ámbito digital. Estas nuevas opciones laborales demandan perfiles profesionales capaces de aprovechar las capacidades y recursos que brinda la TD, con el objetivo de impulsar la productividad, la innovación y el crecimiento en diversos sectores de la economía.

En este sentido, instituciones como la Comisión Europea, ya en el año 2018, definieron la competencia digital como una de las competencias clave para poder formar parte de la sociedad actual. Además, yendo un paso más allá, la OCDE, en el mismo año, apuntó que disponer de esta competencia era imprescindible para poseer una buena salud mental en el siglo XXI.

En este contexto es más que evidente que las instituciones educativas —independientemente de la etapa— deben incluir las TD en sus programas y prácticas didácticas. La integración de las TD no solo se vuelve necesaria para asegurar que el estudiantado adquiera y desarrolle la competencia digital, sino también para brindar un sólido apoyo en el proceso de enseñanza-aprendizaje (E-A) (Vargas-Murillo, 2020).

Dicha integración de las TD en los procesos de E-A va estrechamente ligada con el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). El DUA busca proporcionar igualdad de oportunidades de aprendizaje a la totalidad del estudiantado, independientemente de sus características individuales. La integración de las TD desde la perspectiva del DUA implica garantizar que los productos y servicios digitales sean utilizables de manera segura, autónoma y eficiente por todos los usuarios —esto abarca tanto el *hardware* como el *software*—.

En cuanto al *hardware*, se han desarrollado ayudas técnicas y tecnologías de apoyo para mejorar la calidad de vida de las personas y existen recursos recopilados en portales como TecnoAccesible, Plena Inclusión y CEAPAT. Y, en cuanto al *software*, hay que prestar atención para conseguir programas y contenidos digitales que sean perceptibles, operables, comprensibles y robustos. Esto implica que la información y las funcionalidades sean perceptibles para todos los usuarios, que la navegación sea fácil, que la información sea comprensible y que los recursos sean compatibles con diferentes entornos y tecnologías de asistencia (Rubio, 2022).

El rol de los docentes ante dicha infinidad de posibilidades de acompañamiento en el proceso de E-A puede implicar, entre otras cosas, el diseño de materiales y contenidos accesibles y el uso de herramientas que faciliten el desarrollo de las competencias de los estudiantes. Relacionando dicha idea con la actualidad educativa, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE, 30 de diciembre de 2020), —

conocida por sus siglas, LOMLOE— hace referencia a la accesibilidad en sus principios.

En lo referente a la enseñanza de lengua, es necesario tener en cuenta que este auge tecnológico ha repercutido en lo que es uno de los elementos esenciales del día a día del ser humano y una de las competencias básicas que se deben desarrollar: la comunicación. Durante las últimas décadas, se ha producido un cambio en la forma en que nos comunicamos (Darwish y Lakhtaria, 2011), por ejemplo, en los medios que empleamos para ello, la permanencia, el acceso a la información y el tiempo y el espacio en que se puede producir un acto comunicativo. Este hecho, que supone necesariamente un cambio en el uso de la lengua, debe reflejarse igualmente en la enseñanza de lengua desde los primeros niveles y los docentes tienen que hacerse eco de la nueva realidad. A su vez, la didáctica de la lengua debe beneficiarse de las posibilidades educativas y el sinfín de recursos que proporcionan las nuevas tecnologías para poder dar respuestas a las necesidades formativas del alumno del siglo XXI.

En cualquier caso, resulta innegable que, de acuerdo con la descripción de la situación expuesta, las TD presentan un amplio abanico de oportunidades para complementar el proceso de E-A. Por consiguiente, a lo largo de este capítulo se abordará dicha casuística desde la perspectiva de los requisitos y posibilidades por parte de los docentes y, también, desde las oportunidades concretas de aplicación en el ámbito de la didáctica de la lengua.

2. LAS HABILIDADES DOCENTES PARA EL SIGLO XXI: LA COMPETENCIA DIGITAL Y LOS MODELOS PARA LA INTEGRACIÓN DE LAS TECNOLOGÍAS DIGITALES EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Tal como se podía entrever en la introducción, la denominada competencia digital se ha convertido en un requisito indispensable para el desarrollo personal y profesional de cualquier persona y, en el ámbito educativo, la competencia digital se ha vuelto clave tanto para los docentes como para los estudiantes. Cuando se habla de *competencia digital* se hace referencia a un conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes en relación con el uso de las TD y que el Marco Europeo de Competencia Digital para la Ciudadanía o DigComp —que actualmente va por su versión 2.2— (Vuorikari et al., 2022) clasifica en cinco áreas:

- Área 1. Información y alfabetización digital
- Área 2. Comunicación y colaboración
- Área 3. Creación de contenidos digitales
- Área 4. Seguridad
- Área 5. Resolución de problemas

Aun así, cabe destacar que los docentes, teniendo en cuenta su rol profesional, no solamente deben desarrollar dicha competencia digital genérica para toda la ciudadanía, sino que también deben ir un paso más allá y adquirir la propia de su profesión: la competencia digital docente. El mismo organismo europeo también hace una propuesta de marco para el perfil docente denominado DigCompEdu (Redecker y Punie, 2017) (Tabla 1).

TABLA 1

Resumen de las áreas de la competencia digital docente según el marco DigCompEdu

Área 1. Compromiso profesional
La primera área se centra en el compromiso profesional de los educadores en relación con el uso de las TD con la intención de coordinarse y comunicarse tanto con la institución, como con los colegas, los estudiantes y el resto de los colectivos susceptibles de interés en su actuación profesional. Además, también se considera el uso de las TD con la intención de desarrollarse como profesional, tanto individualmente como colectivamente, para el fomento de la innovación en su contexto laboral.
Área 2. Recursos digitales
Esta segunda área se centra en la amplia variedad de recursos digitales a los que tienen acceso los docentes para aplicarlos en su aula. Por este motivo se considera que estos deben desarrollar habilidades para conocer, comprender, identificar, adaptar y crear recursos digitales de una forma efectiva y que se adecuen a las necesidades e intereses del estudiantado. Además, en esta área se contemplan elementos como el uso responsable de los contenidos digitales, teniendo en cuenta aspectos como los derechos de autor y la propiedad intelectual a la hora de usar, modificar y compartir dichos contenidos.

Área 3. Enseñanza y aprendizaje

Esta tercera área se centra en el uso eficaz y crítico de las TD en las diferentes partes del proceso de E-A. Así pues, pone el foco en el diseño, la programación y la implementación de las TD en dicho proceso.

Igualmente, en esta área se focaliza la atención en el uso de las TD para modificar el rol del docente, que cambia de uno más expositivo al de acompañante, de tal manera que se centra el proceso de E-A en los estudiantes.

Área 4. Evaluación y retroalimentación

En esta cuarta área se pone la atención en la integración de las TD para la evaluación y la retroalimentación en los procesos de E-A con la intención de potenciar el proceso y el acompañamiento al estudiantado. También se contempla el uso de los datos obtenidos en el proceso de evaluación para adaptar y adecuar los procesos de E-A a las necesidades de los estudiantes y a sus condiciones de aprendizaje.

Área 5. Empoderamiento de los estudiantes

La quinta área se centra en el estudiante para acompañarlo en el uso de las TD con la intención de beneficiar su proceso de aprendizaje y promover su compromiso activo. En este sentido el docente debe promover actividades que exploren temas, experimenten opciones, comprendan relaciones, generen soluciones creativas y promuevan que el alumnado encuentre respuesta a los retos planteados. Además, hay que tener en cuenta que las TD facilitan la personalización educativa y permiten al docente adaptarse al nivel de competencia, a los intereses y a las necesidades de cada estudiante. Al priorizar la accesibilidad, la inclusión y la diferenciación, los docentes crean experiencias de aprendizaje atractivas y enriquecedoras que se adaptan a las diversas necesidades y metas de sus estudiantes.

Área 6. Desarrollo de la competencia digital de los estudiantes

Finalmente, la sexta área se relaciona con el acompañamiento por parte del docente en el desarrollo de la competencia digital genérica, concretamente, de esas cinco áreas mencionadas previamente correspondientes al DigComp.

Desde esta perspectiva, a fin de desarrollar la competencia digital docente, resulta imperativo que los educadores también adquieran un conocimiento cabal sobre la eficiente integración de las TD en los procesos de E-A. En este contexto, diversos expertos e investigadores han

formulado enfoques conceptuales destinados a tal objetivo. A continuación, se exponen algunos ejemplos destacados.

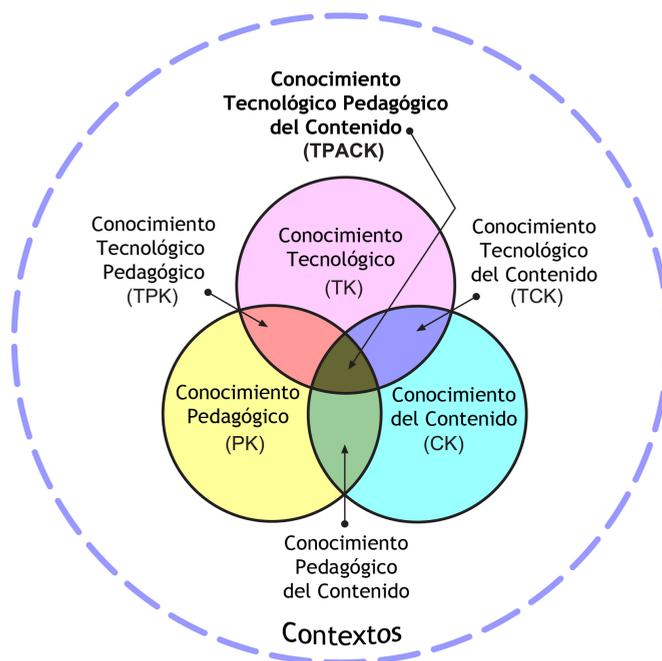
Uno de los más conocidos es el denominado TPACK, que considera que para la adecuada integración de las TD en los procesos de E-A hay que tener en cuenta tres elementos (Koehler et al., 2015):

- El conocimiento tecnológico en relación con la herramienta tecnológica o el recurso que se va a utilizar.
- El conocimiento del contenido que se quiere trabajar.
- El conocimiento relativo a la metodología más adecuada para llevar a cabo esta experiencia de E-A.

El modelo considera que es con la confluencia de los tres elementos que se pueden desarrollar experiencias de calidad y significativas (Figura 1).

FIGURA 1

Diagrama de la representación visual del modelo TPACK (Koehler et al., 2015)

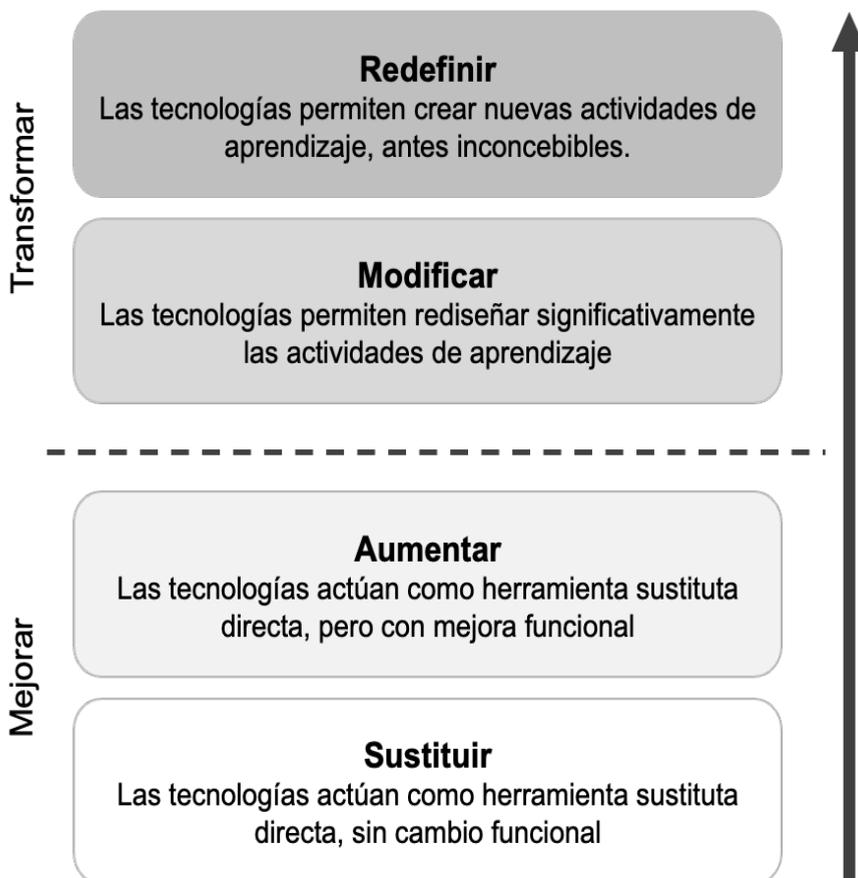


Otro de los modelos que también han cobrado popularidad en la última década es el SAMR, propuesto por Puentedura (2006) con la intención de mejorar la integración de las TD en las experiencias didácticas. Parte del deseo o la necesidad de mejorar la calidad de los

procesos de E-A para asegurar un sistema equitativo de promoción social. El modelo consta de dos capas y cuatro niveles (Figura 2).

FIGURA 2

Diagrama de la representación visual del modelo SAMR (Puentedura, 2006)



Recientemente, Kimmons et al. (2020) han propuesto un modelo denominado PICRAT, el cual surge de un análisis exhaustivo de las necesidades, beneficios y limitaciones de los modelos anteriores de integración de la tecnología digital en la enseñanza. El modelo PICRAT se representa gráficamente como una matriz de nueve posibilidades, donde el eje vertical se compone de las siglas PIC (Pasivo, Interactivo o Creativo), que reflejan el rol del estudiante, mientras que el eje horizontal se compone de las siglas RAT (Reemplazar, Amplificar y Transformar), que representan los efectos del uso de las TIC en la enseñanza. En este

estudio, también utilizaremos este modelo como referencia para clasificar el impacto de la implementación de las TIC en los procesos de E-A (Figura 3).

FIGURA 3

Matriz del modelo PICRAT (Kimmons et al., 2020)

C	Creativa	CR	CA	CT	
	I	Interactiva	IR	IA	IT
	P	Pasiva	PR	PA	PT
La relación del estudiantado con la tecnología es _____		El uso de la tecnología por parte del docente _____ la práctica tradicional			
		Reemplaza	Amplifica	Transforma	
		R	A	T	

Estos modelos, tanto el TPACK y el SAMR como el PICRAT, son herramientas útiles a la hora de seleccionar y combinar adecuadamente las TD en los procesos de E-A en el ámbito de la lengua. Proporcionan un marco conceptual que guía a los educadores en la mejora de sus prácticas pedagógicas y fomentan la integración efectiva de las TD y su impacto positivo en el desarrollo de habilidades lingüísticas. Al comprender los distintos niveles de uso y los efectos transformadores de las TD, los profesionales de la educación pueden tomar decisiones informadas para optimizar las experiencias de aprendizaje en el área de la lengua, de manera que se promueva la creatividad, la interacción y el

empoderamiento de los estudiantes. Es por ello que a continuación se establece un recorrido en profundidad de las posibles opciones de uso de las tecnologías en el ámbito lingüístico.

3. LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA MATERNA Y LOS RECURSOS TECNOLÓGICOS

La lengua es una herramienta fundamental en las relaciones entre el ser humano y el mundo que lo rodea, por lo que no es ajena a los cambios que se han ido produciendo en la sociedad, entre los cuales se hallan los avances tecnológicos. En consecuencia, la enseñanza de la lengua debe contemplar también esta nueva realidad y cómo afecta a su uso y su aprendizaje. La tecnología abre nuevas puertas para el desarrollo de actividades interesantes y motivadoras para el alumnado y, como en el caso de las demás didácticas específicas, la enseñanza de lengua española también puede beneficiarse de ello.

Para indagar en lo que supone el uso de la tecnología en la didáctica de la lengua, se ha optado por establecer una división de acuerdo con los diferentes niveles de la lengua: fonológico, semántico, gramatical y pragmático-discursivo. No obstante, conviene destacar que, pese a la división, el proceso de E-A de estos niveles rara vez se produce de forma aislada únicamente, por lo que los diferentes ámbitos confluirán en determinados puntos, a continuación, aunque focalicemos la atención en uno de ellos.

3.1. El nivel fonológico y los recursos tecnológicos

La fonología, igual que la fonética, tiene como objeto de estudio los elementos fónicos de la lengua, los cuales analiza atendiendo a la función que tienen en el sistema comunicativo (Quilis, 2014). Desde el inicio de su vida, los bebés ya se comunican, aunque no lo hagan mediante expresiones lingüísticas al principio (Barrachina, 2019). A partir de entonces, el infante irá desarrollando poco a poco su expresión, aprendiendo a articular los distintos fonemas y tipos de sílabas hasta que, alrededor de los seis años, sea capaz de pronunciar correctamente las sílabas más complejas (Bosch, 2004). Asimismo, durante su formación, desarrollará una conciencia fonológica que le permitirá reflexionar sobre los segmentos fonológicos (Jiménez, 2009), de manera que tomará conciencia de los componentes sonoros de la lengua y la posibilidad de manipularlos.

Pese a que la fonología y el desarrollo de la competencia fonológica hacen referencia a lo oral, lo cierto es que a menudo es difícil desligarlo de la lengua escrita e, igualmente, desvincularlo de otros aspectos lingüísticos, como la ortografía, debido a la asociación existente entre las grafías y los fonemas en el español. En consecuencia, habitualmente se trabaja a la vez que otras competencias y habilidades, como la lectura y la escritura. De este modo, existen numerosas actividades con las que trabajar aspectos ligados al ámbito de los sonidos lingüísticos, ya sea de forma directa, poniendo el foco en ello, o de forma indirecta, a la vez que se incide en otras habilidades. En ambos casos la tecnología incrementa el número de posibles formas de trabajar este nivel de la lengua.

Como indica Fernández Martín (2019), las canciones pueden ser una buena herramienta para trabajar la discriminación de sonidos, por ejemplo, proporcionando la letra al alumnado y pidiéndole que complete espacios en blanco con la grafía, sílaba o palabra correcta a medida que la escuchan. Aparte, existen recursos digitales diseñados específicamente para trabajar este nivel lingüístico. De forma similar a la práctica de la lectura en voz alta, tradicionalmente empleada en las aulas, se han desarrollado herramientas que permiten convertir la lectura en una experiencia multisensorial al combinar visión y oído. Entre ellas encontramos programas como ClaroRead (Rovira et al., 2015), que permite digitalizar cualquier texto y que cada individuo lo escuche a la vez que lee. De esta manera, el niño puede ir relacionando sonido y grafía, lo que le ayudará a corregir errores relacionados tanto con la pronunciación como con la escritura. Katamotz (<https://katamotz.net/programas/>) también dispone de varios programas mediante los cuales trabajar la conciencia fonológica. Sus propuestas van desde actividades lúdicas relacionadas con adivinar la letra que falta en una palabra hasta, de nuevo, la combinación de voz y texto para escuchar y leer a la vez. Finalmente, Fonemo Labs (<https://www.fonemolabs.com/>) pone a disposición de los usuarios distintas funciones útiles para trabajar la pronunciación, como el Rimario, que ofrecerá términos que rimen en consonante o en asonante con aquella palabra que busquemos, lo que puede ayudarnos a focalizar la atención en determinados sonidos.

3.2. El nivel semántico y los recursos tecnológicos

De forma general, entendemos el nivel semántico como aquel que se ocupa del significado de las diferentes unidades de la lengua (Espinal et al., 2020). Como sucede con los demás niveles lingüísticos, existen

múltiples enfoques para definir el desarrollo de este y su proceso de aprendizaje. No obstante, lo que parece indiscutible es que se trata de un proceso de aprendizaje que, una vez iniciado con la adquisición de las primeras palabras por parte del infante, parece no detenerse nunca. Fruto de sus interacciones con otras personas, como su familia, y su exposición constante a la lengua, un niño empieza a adquirir palabras en sus primeros años de vida. Desde ese momento, este número se irá ampliando progresivamente con la incorporación de nuevos términos, expresiones, significados diferentes de una palabra que ya se conocía, etc. De esta forma, las diferentes situaciones comunicativas en las que se encuentre el individuo irán contribuyendo a modelar su bagaje léxico, pues fijamos en nuestro vocabulario aquellos términos y conceptos que necesitamos al ir interactuando con nuestro entorno (Cassany et al., 2008). Esto convierte el entorno educativo en una pieza fundamental del proceso de adquisición de léxico debido a que posibilita la exposición a diferentes materias y, por consiguiente, diversas terminologías.

Teniendo en cuenta lo señalado previamente, para la enseñanza de vocabulario se debe tener en cuenta que el alumnado no solo desarrolla su competencia semántica mediante actividades focalizadas exclusivamente en adquirir nuevos términos, sino que la exposición habitual a una palabra en un contexto también influye en su aprendizaje. Barrachina (2019) establece tres grupos de palabras en función de cómo puede llegar a aprenderlas un niño y su frecuencia de uso: aquellas de uso habitual, que aprenderá sin una enseñanza explícita; aquellas que solo aprenderá mediante un trabajo consciente sobre ellas y que irá utilizando conforme las interiorice, menos recurrentes; y aquellas que no aprenderá por sí solo y cuyo uso es muy limitado. Por lo tanto, la exposición a la lengua escrita y oral en diferentes situaciones contribuye al desarrollo léxico. De acuerdo con lo que determina dicho autor, el foco debe ponerse en el segundo grupo de vocablos y, para ello, existen numerosos recursos y herramientas en los que el docente se puede apoyar y a los que resulta más sencillo y práctico recurrir gracias a las tecnologías emergentes.

Una de las herramientas que tradicionalmente se ha considerado un recurso pedagógico que contribuye al aprendizaje del léxico es el diccionario (Alvar Ezquerro, 1982), pues permite al alumnado resolver dudas sobre el significado de los términos con los que se encuentra. Gracias a la tecnología, actualmente, los estudiantes disponen de un mayor acceso a diferentes clases de diccionarios disponibles en la red — muchos de ellos actualizados de forma recurrente— y que no siempre

tienen a su alcance en papel necesariamente. Así, hoy en día, además de poder acceder en cuestión de segundos a diccionarios de uso, como el de la Real Academia Española (RAE), disponible incluso como aplicación descargable para teléfonos móviles, pueden encontrar en línea diccionarios de sinónimos y antónimos, como el que ofrece WordReference.com a partir de Espasa Calpe (2005); diccionarios con carácter histórico, como el *Diccionario del castellano del siglo XV en la Corona de Aragón* (DiCCA-XV) (Lleal, s.f.), o incluso corpus dedicados a recopilar muestras de usos de palabras, como el *Corpus de referencia del español actual* (CREA) (Real Academia Española, s.f.). Esto no solo permite al alumnado ir más allá de la mera búsqueda de una definición, sino que, además, proporciona al docente la oportunidad de plantear diversas actividades con estos recursos. A modo de ejemplo, el corpus CREA podría servir al profesor para extraer ejemplos de uso real de aquellos términos que considere problemáticos para sus discentes o sobre los que quiera incidir para trabajar con ellos, pues no podemos olvidar que adquirir un vocablo no se limita a conocer su existencia o comprender su definición, sino que también es necesario manipularlo y emplearlo (Barrachina, 2019). Con los casos que ofrecen estos recursos, se puede trabajar también en el desarrollo de estrategias para la comprensión que vayan más allá de la búsqueda de una definición, como basarse en el contexto que rodea a la palabra y relacionarla con otros términos e ideas para tratar de deducir su significado. Asimismo, la posibilidad de recurrir a bancos de imágenes que ofrece Internet también puede facilitar la fijación de un concepto en el léxico del alumnado al permitir encontrar una representación visual de determinadas realidades.

Aparte, en los últimos años han surgido múltiples estudios acerca del uso robots como soporte para el desarrollo de la competencia lingüística en distintos idiomas, en lo que se conoce como *robot-assisted language learning* (RALL) y que se basa en la interacción entre el robot y el humano. Varios de estos estudios se centran en el aprendizaje de vocabulario y, aunque gran parte de ellos pone el foco en la adquisición de segundas lenguas, se constata el potencial de este recurso, también, para la mejora de los conocimientos de la lengua materna (Lee y Lee, 2022). A menudo, la interacción con esta clase de recursos tecnológicos implica la exposición a términos que pueden resultar desconocidos al infante de forma contextualizada y, también, motivadora. Además, existen aplicaciones disponibles para los dispositivos móviles que acercan a la realidad del siglo XXI, marcada por la tecnología, juegos ya conocidos por

muchos que pueden ser empleados para trabajar aspectos léxicos de forma lúdica. Son muchos los juegos basados en formar palabras combinando distintas letras o en adivinarlas, inspirados en el tradicional crucigrama. Entre dichas aplicaciones, encontramos, por ejemplo, Word of Wonders (Fugo Games, s.f.) o Apalabrados (Etermax, 2011). Sanchís Amat (2019), recoge algunas aplicaciones para Educación Infantil y Primaria, algunas de las cuales contienen actividades relacionadas tanto con el vocabulario como con el trabajo sobre otros niveles lingüísticos, como el gramatical, integradas en prácticas pensadas para el desarrollo de la lectoescritura. Así, por ejemplo, se menciona Mi libro mágico (<https://milibromagico.com.mx/app/>), que incorpora tareas como vincular términos con imágenes relacionadas.

3.3. El nivel gramatical y los recursos tecnológicos

Atendiendo al *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (Consejo de Europa, 2001/2002), englobaremos dentro de la competencia gramatical lo que atañe tanto a la morfología, que se centra en la estructura interna de las palabras, como a la sintaxis, que pone el foco en la relación que se establece entre las palabras y construcciones. A medida que el infante interactúa con otros hablantes empieza a conocer palabras y a desarrollar unos conocimientos básicos sobre su uso, de manera que no llega al aula de Educación Primaria sin saber nada de gramática pese a que no haya sido instruido de forma explícita en las reglas gramaticales. Para ampliar su dominio gramatical, autores como Martín Vegas (2018) defienden que la instrucción formal debe ir un paso más allá y pasar por la reflexión sobre ella para aprender. Este paso es necesario para ampliar el conocimiento gramatical de un niño que, sin que nadie le explique detenidamente reglas gramaticales como la concordancia entre nombre y artículo, aprende a aplicar correctamente muchas de ellas.

Una vez más, este nivel de la lengua lo podemos trabajar en el aula con actividades focalizadas exclusivamente en él y en la reflexión gramatical o como parte de otras tareas de mayor magnitud, que impliquen otras destrezas y habilidades. En ambos casos es posible introducir la tecnología en mayor o menor medida. Martí Climent y García Vidal (2021) incorporan el uso del vídeo para plantear un proyecto focalizado en la reflexión gramatical. En él, se seleccionan distintos aspectos gramaticales y se elaboran cápsulas audiovisuales que tratan estos temas para ponerlas a disponibilidad de todos. Así, no solo se

trabaja en comprender dichos conceptos, también se trabaja en su transmisión. Martínez Pérez (2017) plantea la grabación de una entrevista como tarea final a la que preceden distintas actividades ligadas al análisis de cuestiones gramaticales, como tiempos y personas verbales y ciertas construcciones, y de distintos géneros discursivos. Con la creación y grabación de la entrevista, ponen en práctica algunos de los aspectos gramaticales tratados.

Además del vídeo, la existencia de plataformas que permiten generar actividades interactivas y de carácter lúdico también puede ser una forma de desarrollar nuevas propuestas que traten de despertar la motivación del discente. Por ejemplo, se puede emplear el formato del *escape room* virtual o candados virtuales, disponibles actualmente en plataformas como Genial.ly, para proponer retos que el alumnado deba superar. Así, tras haber trabajado cuestiones de concordancia entre sujeto y verbo, podemos proponerles actuar como detectives para tratar de detectar errores de concordancia en distintas frases para escapar de un lugar o tratar de abrir una caja misteriosa. Aparte, nuevamente, existen herramientas específicamente diseñadas como soporte para la mejora del conocimiento gramatical, como Onoma, desarrollado por Molino de Ideas (<https://www.onoma.es/conjuga-verbo.html>). Se trata de un conjugador de verbos que tiene una peculiaridad que puede resultar útil en el aula: además de conjugar aquellos verbos reconocidos por la norma, permite crear verbos nuevos. Esto puede servir para llevar a cabo alguna actividad mediante la cual reflexionar acerca de las desinencias verbales a partir de la creación de términos que se alineen con las conjugaciones regulares de los verbos que ya conocemos. Finalmente, conviene destacar que se pueden encontrar diversos bancos de recursos ya diseñados que cualquier profesor puede tomar como base para adaptar o diseñar sus propias actividades de acuerdo con las necesidades educativas de su grupo.

3.4. El nivel pragmático y el discurso y los recursos tecnológicos

La pragmática tiene como objeto de estudio la lengua en su uso, los principios que regulan su empleo en una situación comunicativa determinada (Escandell, 1996). A diferencia de la semántica o la sintaxis, que requieren cierta abstracción y pueden trabajar con muestras de la lengua artificiales, elaboradas con una finalidad concreta, la pragmática trabaja con enunciados, con realizaciones de la lengua que tienen una intención comunicativa. Niveles como el semántico, el morfológico o el

sintáctico nos muestran cómo funciona internamente la lengua, cómo se articulan sus componentes. En cambio, la pragmática se centra en cómo los empleamos realmente para comunicarnos con el resto, para expresarnos.

Autores como Bronckart (2015) reivindican la importancia de que el alumnado desarrolle su competencia discursiva, pues es mediante discursos de mayor o menor medida que el ser humano se comunica (Fernández Martín, 2019). Esto implica necesariamente que los estudiantes conozcan los distintos géneros discursivos y las tipologías textuales, así como las características y funciones de cada uno. Por lo tanto, es necesario que aprendan que el uso que se hace de la lengua varía en función de elementos como el receptor al que se dirige un discurso —ya sea oral o escrito— o la intención con la que transmitimos un mensaje. Por consiguiente, formar a alumnos comunicativamente competentes pasa necesariamente por hacer que sepan cómo comprender y emplear la lengua en cada contexto, de acuerdo con los principios básicos que establece el Real Decreto 157/2022. Dicho de otro modo, deben dominar también los aspectos pragmáticos de la lengua.

Así pues, la pragmática y el discurso suelen ir de la mano y así es, habitualmente, en la enseñanza también. A lo largo de la formación reglada el alumnado trabaja las tipologías textuales existentes y diferentes géneros discursivos. Con ello, aprende, por ejemplo, que no se emplean las mismas expresiones en un anuncio publicitario que en un cuento infantil o en un texto expositivo de carácter científico que explica lo que es una célula eucariota, o que no nos dirigiremos de la misma manera a nuestro jefe que a nuestros amigos. Por lo tanto, aprende a adecuar su uso de la lengua a un contexto y unos objetivos para una comunicación efectiva.

A la hora de indagar en el efecto que las nuevas tecnologías pueden tener en el trabajo sobre pragmática y discurso en el aula, podemos destacar dos aspectos. Por un lado, dada la importancia que tiene la oralidad en el ámbito de la pragmática, la aparición del formato audiovisual supone un gran beneficio. Tenemos acceso a numerosos intercambios comunicativos que nos permiten trabajar la relevancia del contexto y el empleo adecuado de la lengua para transmitir un mensaje. Incluso podemos plantear a los estudiantes que planeen, simulen y graben en vídeo alguna interacción para luego analizarla en clase. Por otro lado, es innegable que la tecnología ha afectado a la comunicación,

como se ha explicado anteriormente, lo que ha dado lugar al surgimiento de nuevos géneros discursivos y nuevas formas de interacción que no se deben ignorar en el aula: los anuncios televisivos, los intercambios en redes sociales, las entradas de blogs, etc. Esto puede dar lugar incluso a actividades que permitan constatar diferencias entre los distintos contextos. Por ejemplo, se podría proponer un debate en el aula y otro similar aprovechando alguna vía digital, como pueden ser los comentarios en algún foro. Posteriormente, con el grupo clase o en pequeños grupos se analizarían las diferencias entre ambas situaciones. También puede incluirse en el aula el trabajo con alguna red social, como Twitch o Tik Tok, y ver las diferencias comunicativas en relación con otros canales no digitales.

4. CONCLUSIONES

La tecnología ha supuesto una gran revolución que ha afectado a todos los aspectos de la vida de tal manera que ser competente en su uso se ha convertido en una necesidad en la sociedad actual. Asimismo, su desarrollo ha generado un sinfín de posibilidades metodológicas en la enseñanza que pueden contribuir a la mejora de la formación del estudiantado en las distintas áreas de conocimiento, así como al desarrollo de habilidades imprescindibles, como la resolución de problemas, la creatividad y la reflexión.

En el caso de la lengua y su enseñanza, la tecnología ha generado consecuencias que no debemos ignorar. Por un lado, dado que la lengua está estrechamente ligada a la comunicación, no podemos obviar que, en la era tecnológica en la que vivimos, se han producido cambios en las formas de comunicarse, pues el mundo digital ha dado lugar al surgimiento de nuevos canales, formas de interacción, usos lingüísticos e, incluso, géneros discursivos. Todo ello se trabaja en el aula en determinadas ocasiones, lo que implica necesariamente apoyarse en recursos tecnológicos, pues son el fundamento de dichas novedades.

Por otro lado, el auge de las tecnologías emergentes también repercute en los aspectos metodológicos de la enseñanza de lengua. Como se ha planteado en el presente capítulo, la tecnología puede emplearse tanto como soporte para consultas y obtención de información como para diseñar actividades, de manera que se fomente la reflexión lingüística, así como la motivación en el alumnado. Además, puede ser también un soporte para el docente en la preparación de las clases. Es una fuente de información, ideas y recursos y puede facilitar la

elaboración de tareas que, sin tecnología, resultarían más laboriosas, como la búsqueda de muestras de lengua escrita y oral que se adecúen a aquello que se quiere trabajar, tal y como se ha mencionado previamente. En esta línea, no resulta descabellado concluir que la tecnología puede ser útil en la didáctica de la lengua tanto para desarrollar planteamientos que antes eran inimaginables, como para renovar actividades y planteamientos efectivos de manera que se acerquen a la realidad tecnológica del siglo XXI.

Así pues, el desarrollo tecnológico también afecta a la enseñanza de la lengua, tanto en el contenido que se trabaja como en la forma en que es posible hacerlo. En mayor o menor medida, el docente tiene a su alcance numerosos recursos y herramientas tecnológicas que le permiten trabajar los distintos niveles de la lengua y que, bien empleados, pueden contribuir a la mejora de la competencia lingüística y comunicativa del estudiantado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvar Ezquerro, M. (1982). Función del diccionario en la enseñanza de la lengua. *Revista de Bachillerato*, 22, 49-53.
- Bosch, L. (2004). *Evaluación fonológica del habla infantil*. Masson.
- Bronckart, J. P. (2015). La enseñanza de las lenguas desde una perspectiva discursiva. En C. Lomas (Coord.), *Didáctica de la Lengua y la Literatura* (pp. 425-467). Pearson Educación.
- Cassany, D. Luna, M. y Sanz, G. (2008). *Enseñar lengua*. Graó.
- Comisión Europea. (2018). Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente (2018/C 189/01). *Diario Oficial de la Unión Europea*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=SV](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=SV)
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas. Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Subdirección General de Cooperación Internacional Darwish, A. y Lakhtaria, K. I. (2011). The Impact of the New Web 2.0 Technologies in Communication, Development, and Revolutions of Societies. *Journal of Advances in Information Technology*, 2(4), 204-216. <https://doi.org/10.4304/jait.2.4.204-216>
- Escandell, M. V. (1996). *Introducción a la pragmática*. Ariel.
- Espasa Calpe (2005). *Diccionario de sinónimos y antónimos*. Espasa.
- Espina, M. T., Macia, J., & Quer, J. (2020). *Semántica*. Ediciones Akal.

- Etermax (2011). [Aplicación móvil] Google Play. <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.etermax.apalabrados.lite>
- Fernández Martín, P. (2019). *Didáctica de la lengua española en Educación Primaria*. Ediciones Paraninfo.
- Fonemo Labs. <https://www.fonemolabs.com/>
- Fugo Games. (s. f.). [Aplicación móvil] Google Play. https://play.google.com/store/apps/details?id=com.fugo.wow&hl=es_419&ql=US&pli=1
- Katamotz. <https://katamotz.net/programas/>
- Kimmons, R., Graham, C. R. y West, R. E. (2020). The PICRAT model for technology integration in teacher preparation. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 20(1), 176-198.
- Koehler, M. J., Mishra, P., & Cain, W. (2015). ¿Qué son los saberes tecnológicos y pedagógicos del contenido (TPACK)? *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 6(10), 9-23.
- Lee, H., & Lee, J. H. (2022). The effects of robot-assisted language learning: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 35, 100425. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100425>
- Lleal, C. (s.f.). *Diccionario del castellano del siglo XV en la Corona de Aragón*. <http://ghcl.ub.edu/diccaxv/home/index/myLanguage:es>
- Martí Climent, A., & Garcia Vidal, P. (2021). El videoling: uso educativo del vídeo en la enseñanza de la gramática. *Tejuelo*, 33, 75-102. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.33.75>
- Martín Vegas, R. A. (2018). Desarrollo de la competencia lingüística y literaria en la Educación Primaria. Síntesis.
- Martínez Pérez, F. (2017). La reflexión, una forma de introducir la gramática en Primaria. En A. Camps y T. Ribas Seix (Coords.), *El verbo y su enseñanza* (pp.133-144). Octaedro.
- Molino de Ideas. <https://www.onoma.es/conjuga-verbo.html>
- OCDE (2018). The future of education and skills: Education 2030. Directorate for Education and Skills-OECD.
- Puentedura, R. (2006). Transformation, technology, and education [Blog post]. <http://hippasus.com/resources/tte/>
- Quilis, A. (2014). *Principios de fonética y fonología españolas*. Arco Libros.
- Real Academia Española: Banco de datos (CREA) [en línea]. *Corpus de referencia del español actual*. <https://www.rae.es/banco-de-datos/crea>
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 52, de 2 de marzo de 2022. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/01/157/con>
- Rovira, M. S., Turro, M. R., Fioretti, R. M. S. y Velilla, M. C. (2015). Proyecto CAMPUS MULTIMODAL. Pilotatge del suport de veu en la lectura. *Revista del Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació*, 2.

- Rubio, M. M. (2022). Las tecnologías digitales al servicio del diseño universal para el aprendizaje. *Journal of Neuroeducation*, 3(1), 119-124.
- Sanchís Amat, V. M. (2019). Aplicaciones digitales para el desarrollo de la lectoescritura para el alumnado de Educación Infantil y Primaria. En R. Roig-Vila (Coord.), *Redes de Investigación e Innovación en Docencia Universitaria* (pp. 721-730). Universidad de Alicante.
- Vargas-Murillo, G. (2020). Estrategias educativas y tecnología digital en el proceso enseñanza aprendizaje. *Cuadernos Hospital de Clínicas*, 61(1), 114-129.

Propuestas didácticas en la enseñanza-aprendizaje de la lengua española en aulas de educación infantil y primaria con perspectiva inclusiva

Beatriz Lores Gómez
Verónica Moreno Campos
Universitat Jaume I

1. INTRODUCCIÓN

En las siguientes páginas se desarrollarán diversas experiencias que se han propuesto para la población en edad escolar (0-12 años) con dificultades del lenguaje, del habla o de la comunicación. Se debe tener en cuenta que los niños y las niñas con problemas para la adquisición o desarrollo de uno o más componentes del lenguaje oral y escrito se encuentran, en su mayoría, matriculados en centros ordinarios junto al alumnado sin trastornos. Esta escolarización inclusiva presenta, a nuestro entender, un doble reto para el profesorado, a saber:

En primer lugar, cabe destacar que las enseñanzas en la escuela se transmiten por los canales visual y auditivo, es decir, que los contenidos se hallan codificados bien a través de la lengua oral, bien a través de la lengua escrita. Precisamente esta es la principal causa de que el alumnado con dificultades del lenguaje manifieste dificultades escolares: la vía de acceso al conocimiento, concretamente el código, es la que representa la mayor de las dificultades para este alumnado. El hecho de fracasar en el desempeño de una actividad debido a la no comprensión de las instrucciones de la tarea, aunque sí se domine la tarea en sí, provoca en el alumnado problemas de autoconcepto en forma de baja autoestima y problemas de ansiedad, relacionados en muchos casos con el fracaso escolar (Alemany, 2019; Marchesi, 2016; Zuppardo et al., 2020).

Por lo mencionado en el párrafo anterior, el profesorado debe adaptar las instrucciones orales o escritas propuestas a las características o dificultades de su alumnado si desea eliminar la primera barrera para la inclusividad. Esto nos lleva a la segunda cuestión: el hecho

de que para poder diseñar actuaciones mediante la metodología del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) que aseguren la accesibilidad de las instrucciones y los contenidos para todo el alumnado es necesario que el profesorado conozca las necesidades derivadas de cada trastorno del lenguaje oral y/o escrito (Robinson, 2017). Sin embargo, el profesorado no puede enfrentarse al reto de realizar una adaptación sin dominar qué debe adaptar: el código de la tarea, la forma de presentación, la forma de respuesta esperada o la modalidad instruccional, por señalar algunas de las cuestiones implicadas.

A pesar de que lo deseable sería que el profesorado de las etapas de educación infantil y primaria tuviera una buena formación en el desarrollo del lenguaje y en los problemas del neurodesarrollo, lo cierto es que no se puede dar por sentado este conocimiento. Varios estudios que exploran los conocimientos de maestros de educación infantil y primaria de España en relación con los trastornos del lenguaje oral y escrito (Lacruz-Pérez et al., 2021; Sanz-Cervera et al., 2017) concluyen que existe un elevado número de maestros con concepciones erróneas de los síntomas, e incluso se señala que la experiencia laboral no se relaciona con un mayor número de conocimientos (Guzmán et al., 2015), lo cual afecta negativamente no solo a la identificación adecuada de los estudiantes con dificultades, sino que también imposibilita la atención y la respuesta adecuada a la hora de diseñar situaciones de aprendizaje inclusivas.

En los siguientes apartados se desarrollan diversas actuaciones docentes, publicadas en revistas de investigación, con el fin de ejemplificar aquellas que puedan guiar las adaptaciones necesarias para el alumnado con dificultades del lenguaje. Se han separado las propuestas según se dirigen al alumnado de educación infantil o de primaria, ya que tanto el desarrollo del lenguaje, como los contenidos, la metodología o la evaluación demandada en cada currículo hacen necesaria una atención diferenciada a las necesidades del alumnado. Dado que no se trata de un artículo de revisión, se ha tratado de realizar una selección representativa de algunas situaciones de aprendizaje en ambas etapas escolares. Éstas versan sobre la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje en su modalidad leída/escrita y oral teniendo en cuenta la capacidad de aplicabilidad de la propuesta en el aula ordinaria, según los criterios marcados por el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) para una docencia inclusiva.

2. PROPUESTAS DIDÁCTICAS EN EDUCACIÓN INFANTIL PARA UNA ENSEÑANZA Y UN APRENDIZAJE INCLUSIVOS DE LA LENGUA Y LA LITERATURA ESPAÑOLAS

Al realizar una búsqueda bibliográfica con los términos “educación infantil” y “enseñanza de la lengua española”, la mayoría de las búsquedas nos remiten a propuestas de investigación centradas en la enseñanza y el aprendizaje de la lengua española para alumnado extranjero, a propuestas de enseñanza de la lengua inglesa o a propuestas de aprendizaje para las aulas de Educación Primaria y Secundaria. Asimismo, las propuestas centradas en la enseñanza de la lengua española en las aulas de Educación Infantil no conforman el grueso de las investigaciones que se han desarrollado en este ámbito didáctico, lo que implica que el diseño de las situaciones de aprendizaje se base en una menor carga de evidencia científica que el resto de las etapas escolares.

Una vez se ha dirigido la búsqueda hacia fuentes especializadas, como publicaciones en monográficos de revistas, otro aspecto que llama la atención es el limitado número de estudios que han abordado la enseñanza de la lengua española desde la perspectiva de la inclusión. De todos los artículos consultados, tan sólo se ha encontrado una mención generalista al alumnado con necesidades educativas, que ni siquiera se ha tenido en cuenta a la hora de implementar la actividad para la totalidad del alumnado dentro del aula.

Para encontrar diseños de propuestas específicas centradas en las necesidades de un o una estudiante con dificultades del lenguaje es necesario acudir a fuentes bibliográficas del ámbito de la psicología, la logopedia o lingüística clínica. Sin embargo, estas publicaciones presentan los resultados de una intervención individualizada, donde solo se atienden a las necesidades individuales sin atender a la programación del aula, ni a un diseño de aplicación grupal.

En la didáctica de los trastornos del lenguaje es muy importante que los enfoques metodológicos señalados anteriormente converjan, pues se necesitan investigaciones que señalen la caracterización de las dificultades del lenguaje, al tiempo que se diseñan intervenciones grupales para el conjunto del alumnado, respetando el principio de inclusión establecido por el diseño universal de aprendizaje.

En los párrafos siguientes desarrollaremos varias publicaciones que se centran en el aprendizaje de la lengua española en la etapa de

Educación Infantil, señalando los objetivos del diseño de la situación de aprendizaje y dirigiendo la acción educativa hacia la educación inclusiva.

En el primer artículo seleccionado se presenta una propuesta para desarrollar las estrategias de lectura en un aula de 4 y 5 años (Llamazares-Prieto y Alonso-Cortés, 2016). Las autoras parten de una actividad de lectura compartida dialógica con una interacción mediada entre alumnado y docente donde se realiza una instrucción explícita de diversas estrategias de lectura, a saber: antes de la lectura (activación de conocimientos previos), durante la lectura (realización de inferencias) y después de la lectura (monitorización del proceso de comprensión). Se ofrecen ejemplos de cada nivel de actividad y se detalla cómo se podría aplicar en la práctica docente. Además, se contempla la posibilidad de ofrecer retroalimentación en los casos donde el alumnado pueda presentar problemas. Por ejemplo, cuando el alumnado dispone de poca amplitud de vocabulario se recomienda preguntar en voz alta por el significado de las palabras poco frecuentes para clarificar y construir el significado de manera conjunta antes o durante la lectura para facilitar el acceso de todo el alumnado a la comprensión del texto. De la misma manera, las autoras destacan como un factor clave para garantizar un aprendizaje de alta calidad el papel docente en la mediación o atención a las necesidades del alumnado. También hacen referencia a cómo los patrones interactivos varían al tener en el grupo de clase una persona con dificultades del lenguaje. Para ello, citan un estudio de Justice y Kanderavek (2002), pero no detallan cómo se realizaría la pertinente adaptación en su propuesta. Sin embargo, las estrategias de andamiaje utilizadas para acompañar al alumnado en cada fase del proceso de comprensión lectora y el hecho de que se atiende a la competencia lectora, eliminando la exigencia de la decodificación grafema-fonema, convierten esta propuesta en una situación de aprendizaje donde el alumnado, independientemente de que presenten dificultades de lenguaje o no, puede llevar a cabo la tarea de forma exitosa.

El segundo artículo seleccionado se centra en la enseñanza de la competencia lingüística oral en el espacio docente de la asamblea (Sánchez-Rodríguez y González-Aragón, 2016). Este espacio supone, según las autoras, un espacio donde “desarrollar su competencia en comunicación lingüística y su competencia social y cívica” (2016, p. 138) puesto que es una rutina fija en todas las sesiones diarias y, por tanto, presenta una estructura repetitiva ideal para fijar el conocimiento lingüístico en el alumnado. Se defiende que la asamblea, más allá de un

inicio de clase, representa un espacio de posibilidad para que el alumnado comprenda cómo sus producciones lingüísticas producen variaciones en el contexto comunicativo inmediato. La propuesta presentada en el artículo une la creación y debate de las normas de convivencia en el aula con el tipo de modalización lingüística según la necesidad expresiva. Es la figura docente quien debe acompañar y moderar estas interacciones, pero dejando que sea el propio alumnado quien descubra la perlocutividad de sus actos de habla.

Este acompañamiento docente unido al desarrollo lingüístico entre iguales es un espacio de desarrollo idóneo para que el alumnado con dificultades del lenguaje pueda aprender del alumnado sin dificultades y poner a prueba sus capacidades lingüísticas en una interacción comunicativa significativa que, además, suele ser multimodal. Por todas estas cuestiones se defiende que el espacio educativo de la asamblea sea utilizado para que el alumnado con dificultades comunicativas comprenda la funcionalidad lingüística y practique su competencia lingüística produciendo turnos de habla vinculados a una necesidad comunicativa concreta, como, por ejemplo, la de expresar su opinión ante la elección de una norma de comportamiento del aula.

El tercer trabajo es un capítulo donde se presentan estrategias de aprendizaje para fomentar la enseñanza de la lengua oral partiendo desde un texto escrito en segundo ciclo de Educación Infantil (Campos-Casares y Elena-Gil, 2021). Las autoras presentan una propuesta que se ha aplicado a un aula con alumnado de 4 y 5 años donde se trabajan varios aspectos de la competencia lingüística en un nivel graduado; es decir, que se respetan los diferentes niveles de competencia y desarrollo del lenguaje. Es esta gradación la que favorece la adaptabilidad de la propuesta a los diferentes ritmos de adquisición lingüística que se pueden encontrar en un aula de Educación Infantil. En primer lugar, se propone que sea el alumnado quien decida sobre qué cuento quiere trabajar mediante consenso democrático argumentado (competencia pragmática). Después, se lee el libro al alumnado haciendo hincapié en la relación texto-imágenes-significado para poder dar sentido a la siguiente actividad: proporcionar una serie de imágenes que el alumnado, en grupos, deberá organizar siguiendo una secuencia temporal (conciencia lógico-espacial, memoria). Tras acordar el orden, el grupo deberá acordar una narración de los hechos (competencia morfosintáctica-semántica) para que el o la portavoz cuenten en voz alta al resto de clase la historia (competencia comunicativa). Dado que nos situamos en 4 - 5 años, se

podría incorporar a la propuesta las palabras claves que describen cada secuencia en formato escrito, para fomentar la relación imagen/texto y reforzar el aprendizaje de la lectura y la escritura de manera significativa. Esta propuesta permite un abordaje inclusivo a la hora de integrar las diversas competencias lingüísticas en el aula tanto por realizar propuestas en equipo para que los integrantes de un grupo colaboren uniendo sus capacidades y ayudándose en sus debilidades, como por permitir diversos niveles de acción comunicativa en su objetivo final.

3. PROPUESTAS DIDÁCTICAS EN EDUCACIÓN PRIMARIA PARA UNA ENSEÑANZA Y UN APRENDIZAJE INCLUSIVOS DE LA LENGUA Y LA LITERATURA ESPAÑOLAS

En el siguiente apartado se presenta una selección de propuestas de aprendizaje para el alumnado de Educación Primaria donde se pueden encontrar elementos que favorecen la docencia inclusiva. Un elemento diferenciador de la etapa de Educación Primaria respecto a la de Infantil es que los contenidos curriculares se encuentran más detallados y se separan según pertenezcan al ámbito de la oralidad o de la lectura y la escritura. Es precisamente esta diferenciación entre contenidos la que ha propiciado que la enseñanza de la gramática se centrara en la adquisición de las reglas y estructuras morfosintácticas (enfoque estructuralista) más que, en la comprensión de la funcionalidad de los elementos lingüísticos (enfoque cognitivista).

El primer enfoque prioriza la memorización y repetición de categorías como las clases de palabras, por ejemplo. Aunque, sin atender a la importancia de comprender qué función lingüística tienen en una oración y por qué se utilizan, es decir, no se atiende a la comprensión metalingüística del propio sistema. Esta forma de enseñanza ha implicado que el estudiantado perciba una dicotomía en la asignatura de Lengua Española donde es capaz de explicar un concepto de manera teórica, y es capaz de utilizarlo correctamente según las normas gramaticales, pero es incapaz de argumentar el porqué de su uso.

A este respecto se señalan las conclusiones del estudio llevado a cabo por Colón y Valen-Terraza (2021) cuando investigan sobre las metodologías docentes para la enseñanza de la lengua española. Estas autoras concluyen que los docentes, aunque reconocen la necesidad de impartir una enseñanza gramatical unida al uso lingüístico, en su mayoría optan en sus sesiones de clase por seguir el diseño instruccional de los libros de texto y éstos reproducen la dicotomía teoría versus práctica. Al

cuestionar a los docentes el asunto de la falta de aplicación práctica, la respuesta muestra las carencias en la formación recibida. Este aspecto también es mencionado por Bosque (2018):

Cuando el profesor de ciencias naturales explica en clase la estructura del corazón humano, el alumno sabe que le están hablando de su corazón. Cuando el profesor de lengua explica en clase la estructura de las subordinadas sustantivas, el alumno no piensa ni por un momento que le estén hablando de sus subordinadas sustantivas (2018, p. 22).

Precisamente, para mejorar la carencia de modelos donde se vincula el uso de la lengua con el conocimiento lingüístico, en los párrafos siguientes se han seleccionado varias investigaciones donde se propone la enseñanza de la lengua española desde una perspectiva inclusiva y meta reflexiva.

Fontich (2011) desarrolla una secuencia con una propuesta de modelo de interacción en grupos pequeños para el desarrollo de la argumentación oral. Se reparten secuencias narrativas a los grupos para que desarrollen tramas argumentativas con el objetivo del fomento de la utilización de las estructuras lingüísticas. El aprendizaje derivado de esta propuesta no se cuantifica en el número de estructuras lingüísticas que contienen las respuestas, sino en el proceso de creación grupal de la narración, ya que el alumnado debe debatir y argumentar la funcionalidad de los recursos lingüísticos para lograr el consenso. Es este aprender reflexivo el que convierte esta propuesta en inclusiva, una situación de aprendizaje que favorece la integración del alumnado con dificultades en el lenguaje junto al alumnado sin dificultades y donde, además, se ofrece una actividad para poder reflexionar sobre la función de los elementos lingüísticos, partiendo desde el propio conocimiento del alumnado.

La siguiente propuesta de enseñanza de la lengua española se centra en el uso correcto de las preposiciones “por” y “para” (Jurado, 2019). En primer lugar, el o la docente explica el significado que aporta el uso de cada partícula prepositiva recurriendo al origen etimológico de la palabra. Después, se refuerza el significado mediante el uso de la metáfora visual basada en los esquemas origen-trayectoria y dinámica del movimiento. Además de transmitir la información por el canal auditivo, el aprendizaje se refuerza por el canal visual mediante el uso de gifs animados de acuerdo con los dominios espacial y temporal. Por último, el aprendizaje se refuerza mediante un vídeo donde se narra una anécdota relacionada con el uso de los elementos prepositivos para que el

alumnado vincule la experiencia con un aprendizaje significativo anclado por la vía emocional.

La autora resalta que es importante que el alumnado no visiones el vídeo desde una perspectiva pasiva, sino que se involucre argumentando sobre el uso correcto de la lingüística y relatando anécdotas, si procede, de algún uso no normativo del lenguaje. La multimodalidad de la propuesta es la que permite la accesibilidad del alumnado con dificultades del lenguaje, pues se posibilita la recepción de la información por el canal auditivo y por el visual, reforzando además el significado abstracto con una representación gráfica del movimiento que representa cada preposición.

Esta representación facilita la comprensión del significado asociado al corporeizar y permite representar en un eje espacio temporal la funcionalidad lingüística. Esta propuesta, de índole cognitiva, es una actividad altamente inclusiva, aunque se presenta como una propuesta de corte teórico, por lo que cabe esperar que en los próximos años la aplicación a la práctica educativa legitime sus beneficios docentes.

El último artículo presenta una propuesta para el aprendizaje de la escritura en estudiantes de segundo ciclo de Educación Primaria (Selfa et al., 2014). Los autores presentan una actividad donde estudiantes de tercer y cuarto curso deben elaborar un poema de autoría propia siguiendo un modelo proporcionado por la figura docente.

El objetivo de la actividad es la de practicar la escritura y la competencia lingüística inherente en un marco diferente al que se utiliza usualmente en las clases magistrales, donde dominan los textos de tipo narrativo y expositivo. Al utilizar un esquema conceptual nuevo, el alumnado puede incorporar los aprendizajes sin tener que recurrir a los marcos de aprendizaje incompletos, como ocurre en el caso del alumnado con dificultades del lenguaje. Además, se proporciona al alumnado de varios modelos donde los versos se basan en reflexiones metalingüísticas sobre la morfología, como por ejemplo en el caso del verso “como el pere sigue al jil”, donde se segmentan las unidades léxicas en busca de agrupaciones silábicas con significado, como en el caso de Pere (nombre propio en catalán) o se recurre a la creación de significados, como en la alusión al “jil”.

Este tipo de tareas permite al alumnado realizar un uso significativo de la forma del lenguaje, sin tener que recurrir a la asociación entre significante y significado, por lo que se favorece la reflexión y el posterior

aprendizaje de las reglas sintácticas y morfológicas. Además, como señalan los propios autores, este tipo de actividades favorece el aprendizaje significativo al poder adaptar el contenido semántico de la tarea a un contexto determinado, como, por ejemplo, la producción de mensajes expresivos típicos de la Navidad o las rimas satíricas propias del Carnaval. Al proporcionar un contexto de producción libre de esquemas prefijados al alumnado se fomenta la creatividad y la experimentación con la forma lingüística, permitiendo así la nivelación de conocimientos de todos los estudiantes.

4. REFLEXIONES FINALES

La aportación de este capítulo destaca por la recolección de distintas intervenciones en las aulas de Educación Infantil y Educación Primaria con el objetivo de proponer modelos didácticos donde se pone el acento en el carácter inclusivo en la materia de Lengua y Literatura.

A nuestro entender, la inclusión del alumnado con NEAE en las aulas ordinarias no ha ido de la mano de una adecuada formación en el profesorado y esto repercute tanto en la calidad de las clases, como en el bienestar de estudiantes y docentes. En este sentido, como señala la evidencia científica, los docentes bien preparados son capaces de mejorar las capacidades comunicativas y lingüísticas en el alumnado de Educación Infantil y Educación Primaria. Como enfatiza Santamarina y Núñez-Delgado (2021), aunque la formación de los docentes es fundamental, estos poseen una formación insuficiente cuando son interrogados sobre las carencias formativas detectadas en el análisis de sus sesiones de clases prácticas en relación con la competencia lingüística y la inclusión de las diferentes características del alumnado.

En la actualidad, el DUA, junto con el conocimiento profundo de las diferentes necesidades educativas de los estudiantes, se presentan como dos herramientas esenciales que permiten a los docentes ser capaces de responder a los retos educativos actuales en concreto, de estudiantes que presentan trastornos del habla y de la escritura. Por ello, la preparación de los futuros docentes debe presentar una doble vertiente; enseñar los contenidos teóricos, así como aprender a aplicarlos en contextos educativos reales. No hacerlo, sin duda, lleva a la privación de mostrar a las próximas generaciones de docentes cuáles son los modelos de éxito en los que pueden basar sus propias intervenciones.

En definitiva, una adecuada formación hará de la escuela un lugar más inclusivo, donde todos tengan cabida. Mediante pequeñas adaptaciones en las instrucciones dadas a los estudiantes, mejorará el acceso a la comprensión de los contenidos, mayores niveles de autoestima y seguridad en los estudiantes y, finalmente, menores niveles de fracaso escolar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alemany Panadero, C. (2019). Las consecuencias sociales de las dificultades de aprendizaje en niños y adolescentes. *Ehquidad*, 11, 91-122. <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2019.0004>
- Bosque, I. (2018). ¿Qué es hoy la enseñanza de la lengua y qué debería ser? *La Habana*, 285, 8-24.
- Campos-Casares, S. y Gil, R. E. (2021). Competencia lingüística con sentido y funcionalidad en la etapa de infantil (0-6 años). En M. R. Pascual y D. Madrid (Eds.), *Experiencias de aprendizaje que fomenten la lengua oral y escrita en el segundo ciclo de educación infantil (3-6 años)*. Dykinson.
- Colón, M.J. y Valén-Terraza, A. (2021). La enseñanza de la gramática en educación primaria: Un estudio etnográfico sobre el pensamiento y la acción docente. *Didacticae*, 10, 126-143. <http://10.1344/did.2021.10.126-143>
- Fontich, X. (2011). L'activité métalinguistique des élèves dans le cadre d'une intervention didactique orientée à l'interaction dans de petits groupes et à la manipulation de données linguistiques. En *Enseigner la Grammaire en Francophonie: Curricula, pratiques observées, formation des enseignants*. IUFM Midi-Pyrénées, École interne de l'Université Toulouse 2-Le Mirail.
- Guzmán, R., Correa, A. D., Arvelo, C. N. y Abreu, B. (2015). Conocimiento del profesorado sobre las dificultades específicas de aprendizaje en lectura y escritura. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 289-302. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.33.2.211101>
- Jurado, M. (2019). Un enfoque cognitivo a la enseñanza de la gramática de la lengua española. *Decires. Revista del Centro de Enseñanza para Extranjeros*, 19(23), 57-104. <https://doi.org/10.22201/cepe.14059134e.2019.19.23.27>
- Justice, L. M. y Kaderavek, J. (2002). Using shared storybook reading to promote emergent literacy. *Teaching Exceptional Children*, 34(4), 8-13.
- Lacruz-Pérez, I., Sanz-Cervera, P., Pastor-Cerezuela, G. y Tárraga-Mínguez, R. (2021). Análisis de conocimientos sobre aulas de comunicación y lenguaje de futuros/as maestros/as. *Revista Fuentes*, 23(1), 53-63. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2021.v23.i1.12291>
- Llamazares-Prieto, M.T. y Alonso-Cortés, M.D. (2016). Lectura compartida y estrategias de comprensión lectora en educación infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*, 71, 151-172. <https://doi.org/10.35362/rie7109>

- Marchesi, Á. (2016). Dificultades de aprendizaje en lectura y en cálculo. En Á. Marchesi, J. Palacios, y C. Coll, (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación: 3. Respuestas educativas a las dificultades de aprendizaje y del desarrollo* (pp. 199-229). Alianza Editorial.
- Robinson, D. (2017). Effective inclusive teacher education for special educational needs and disabilities: Some more thoughts on the way forward. *Teaching and Teacher Education*, 61, 164–178. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.09.007>
- Sánchez-Rodríguez, S. y González-Aragón, C. (2016). La asamblea de clase en Educación Infantil: un espacio para crecer como grupo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 71, 133-150. <https://doi.org/10.35362/rie7108>
- Santamarina Sancho, M. y Núñez Delgado, M. P. (2016). Aportaciones del análisis del discurso argumentativo a la comprensión del pensamiento docente: estudio de casos sobre la enseñanza de la lengua oral en Educación Infantil. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 75(23), 1-23. <http://dx.doi.org/10.6018/red.545001>
- Sanz-Cervera, P., Fernández-Andrés, M. I., Pastor-Cerezuela, G. y Tárraga-Mínguez, R. (2017). Pre-service teachers' knowledge, misconceptions and gaps about autism spectrum disorder. *Teacher Education and Special Education*, 40(3), 212-224. <https://doi.org/10.1177/0888406417700963>
- Selfa, M., Llovera, L. y Nòria, M. (2014). Considerations about creative literary writing: a work proposal for poetry writing in Spanish. *Lenguaje y Textos*, 40(2), 97-103. <http://hdl.handle.net/10459.1/48355>
- Zuppardo, L., Rodríguez Fuentes, A., Pirrone, C. y Serrano, F. (2020). Las repercusiones de la dislexia en la autoestima, en el comportamiento socioemocional y en la ansiedad en escolares. *Psicología Educativa*, 26(2), 175-183. <https://doi.org/10.5093/psed2020a4>