



Juntos transformemos
Yucatán
GOBIERNO DEL ESTADO

SEGEY
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN



TOMO 9

DIFICULTADES SEVERAS DE COMUNICACIÓN

COLECCIÓN JUNTOS TRABAJAMOS POR LA INCLUSIÓN

Dificultades Severas de Comunicación

Colección "Juntos trabajamos por la inclusión"

Tomo 9



Juntos transformemos
Yucatán
GOBIERNO DEL ESTADO

SEGEY
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN



Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Yucatán

C. Liborio Vidal Aguilar
Secretario de Educación

Mtra. Linda Basto Ávila
Directora General de Educación Básica

Lic. Jesús Valencia Mena
Director de Educación Especial

Elaborado por:

Mtra. Edna Cristina Martínez González
Mtra. Nallaly Luciel Pérez Herrera
Mtra. Andrea Guadalupe Rosete Sierra
Mtra. Geny Fabiola Sánchez Fernández
Mtra. Teresita de Jesús Solís Torre

Revisor de estilo y formato:

Mtra. Lilia Carolina Torres Báez

Presentación

La colección *Juntos trabajamos por la inclusión*, está conformada por una serie de cuadernillos informativos sobre diferentes temáticas relacionadas con la atención educativa de estudiantes con discapacidad, aptitudes sobresalientes y otras condiciones, así como sobre estrategias diversificadas y metodologías específicas.

Con base en el artículo 64 de la Ley General de Educación en México, el propósito de la colección *Juntos trabajamos por la inclusión*, es brindar orientaciones de trabajo al personal educativo de los diferentes servicios de educación especial, que contribuyan a la identificación de las necesidades educativas específicas de los estudiantes, la identificación y eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación, así como la planificación interdisciplinaria de apoyos y ajustes razonables que promuevan una participación plena y en igualdad de condiciones en la educación y en la sociedad.

En el entendido de que no existe una sola forma de aprender, pues cada estudiante es único y tiene una forma particular de relacionarse con su contexto, se presentan sugerencias de actividades y procesos a manera de ejemplos, que han sido implementados en diferentes contextos de nuestro estado y han favorecido el aprendizaje de los estudiantes, pero que deberán adaptarse a las características, necesidades, estilos y ritmos de aprendizaje de cada alumno.

El presente libro *Dificultades Severas de Comunicación* está conformado por cuatro capítulos en los que se explican: el encuadre teórico de las dificultades severas de la comunicación y el lenguaje, la importancia de la evaluación de los estudiantes, estrategias de intervención desde un enfoque comunicativo lingüístico y, finalmente, se presentan las orientaciones generales con la familia, la escuela y la comunidad la cual constituye un gran apoyo al estudiante para favorecer su inclusión educativa, social y laboral.

En todos los libros se enfatiza que la inclusión no se refiere a estar en un lugar, sino que implica una manera de mirar y trabajar con el estudiante con discapacidad, aptitudes sobresalientes y otras condiciones, implica crear una visión y un compromiso compartidos concientizando de que es responsabilidad de todos actuar para promoverla en los diferentes contextos, por lo que se alcanzarán las metas de manera más eficaz si juntos trabajamos por la inclusión.

*El presente documento reconoce el valor del lenguaje inclusivo de género, sin embargo, se emplean algunos sustantivos, adjetivos, artículos y pronombres en género masculino como una estrategia de economía gramatical y de claridad en los mensajes.

**El contenido, la presentación, la ilustración, así como la disposición en conjunto de cada página del presente documento son propiedad del Estado de Yucatán y de la Secretaría de Educación del Gobierno de Yucatán. Se autoriza su reproducción parcial o total por cualquier sistema mecánico, digital o electrónico para fines no comerciales y citando la fuente de la siguiente manera: Martínez, E., Pérez, N., Rosete, A., Sánchez, G. y Solís, T. (2022), *Dificultades Severas de Comunicación*, Tomo 9, Colección *Juntos Trabajamos por la Inclusión*, SEGEY, Yucatán, México.

Contenido

Presentación.....	III
Contenido	IV
Índice de figuras	V
Índice de tablas	V
Encuadre Teórico.....	1
a) La comunicación.	1
b) El lenguaje.	2
Funciones comunicativas.....	2
Desarrollo del lenguaje	4
Componentes y niveles de lenguaje.....	7
El habla y los rasgos suprasegmentales	22
c) Concepto de Dificultades Severas de Comunicación.	22
d) Necesidades Educativas Específicas.	24
e) Barreras para el aprendizaje y la participación.....	25
Evaluación	26
a) Consideraciones previas.....	26
¿Para qué evaluar?	26
¿Qué evaluar?	27
¿Cómo evaluar?	31
b) Sugerencias de instrumentos de evaluación.....	32
c) Informe de evaluación del área.....	37
d) Evaluación psicopedagógica.	37
Intervención.....	39
a) Principios y consideraciones para la intervención.....	39
b) Modelos de intervención con enfoque comunicativo y funcional.	40
c) Enfoque comunicativo-funcional.....	42
d) Técnicas y estrategias de intervención.	42
Estrategias para la organización fonética - fonológica.....	43
Estrategias para la organización léxico - semántica.....	44
Estrategias para la organización morfosintáctica	46
Estrategias para la organización pragmática	48
Estrategias para promover las funciones comunicativas	49
Estrategias para la mediación comunicativa	50
Estrategias para la interacción.....	50

Estrategias para favorecer el conocimiento del mundo	51
Estrategias para favorecer el conocimiento del código.....	52
e) Apoyos y ajustes razonables.	53
f) Precisiones para la planeación del área de comunicación.	54
Acompañamiento a la familia	56
a) En la escuela.	56
b) En el aula.	57
c) Con el especialista.....	57
d) El hogar.....	58
e) En la comunidad.....	59
Referencias y bibliografía consultada	60
Anexos	63
Anexo I. Glosario de las Dificultades Severas de Comunicación.	63
Anexo II. Ejemplo de planificaciones del área de comunicación del servicio escolarizado.....	70
Anexo III. Ejemplo de planeación del área de comunicación del servicio de apoyo.	74

Índice de tablas

Tabla 1. Funciones Comunicativas.	3
Tabla 2. Desarrollo del lenguaje.....	4
Tabla 3. Rasgos distintivos de los fonemas vocálicos.	9
Tabla 4. Rasgos distintivos de los fonemas consonánticos.....	10
Tabla 5. Adquisición de fonemas por edades.	10
Tabla 6. Procesos de simplificación fonológica.....	12
Tabla 7. Partes de la oración.....	16
Tabla 8. Ejemplos de NEE asociadas a Dificultades Severas de Comunicación.	24
Tabla 9. Aspectos para considerar en la evaluación de los distintos niveles lingüísticos.....	27
Tabla 10. Instrumentos de evaluación por niveles lingüísticos.	33
Tabla 11. Ejemplo de los apoyos y ajustes razonables para alumnos con Dificultades Severas de Comunicación.	54

Índice de figuras

Figura 1. Relación entre los componentes y niveles lingüísticos.....	8
--	---

Encuadre Teórico

a) La comunicación.

El proceso de comunicación es parte esencial de la vida humana, pues es a través de ésta que se puede interactuar con el mundo, se puede aprender, se puede crecer socioemocionalmente. Romero (1999) explica que los seres humanos necesitan compartir con otros lo que sucede en su mundo interno para lograr un cierto equilibrio con el ambiente. Por medio de la comunicación se busca obtener objetos, información, reconocimiento, atención, afecto, entre muchas otras cosas que son necesarias para funcionar individual y socialmente. Desde esta perspectiva "la comunicación consiste en el intercambio de ideas, pensamientos, sentimientos, emociones, etc." (Romero, 1999. p. 22).

Varó y Linares, citados por Guardía (2009, p. 16) explica que "la comunicación es un proceso mediante el que un mensaje emitido por un individuo, llamado emisor, es comprendido por otro llamado receptor o destinatario, que es la persona o entidad a quien va dirigido el mensaje, gracias a la existencia de un código común. Este proceso abarca dos etapas: la emisión y la recepción del mensaje llamadas respectivamente la codificación y la decodificación". Por su parte, Pérez y Salmerón (2006) explican que la comunicación es el acto de transmitir y recibir el mensaje, en una situación concreta denominada contexto, mediante un código común y a través de una vía o canal.

"Con frecuencia, se habla de que hay comunicación cuando queremos referirnos a la existencia de una comunicación efectiva; por otra parte, se dice que no hay comunicación cuando los intentos de compartir con alguien algún aspecto fracasan o cuando no se es capaz de expresarse explícita y claramente; es decir, hay comunicación cuando se logra el entendimiento y, al contrario, no hay comunicación cuando éste no se logra, quiere decir que se identifica la comunicación con el hecho de que un mensaje sea comprendido; sin embargo, pensemos en un alumno que no dice nada ni participa en clase, un maestro desprevenido diría que ese alumno no se comunica, pero otro maestro más perspicaz pensaría que algo anda mal y que su silencio y quietud están expresando algo muy importante, están comunicando" (Romero, 1999. p. 23).

En el Manual de Operatividad de los Servicios de Educación Especial (2020), se menciona que en todos los procesos comunicativos coexisten dos dimensiones:

- La comunicación receptiva, que se refiere a la capacidad de la persona de recibir mensajes del mundo (SEP, 2011, p.108). El tipo de mensajes dependerá de su visión, audición, nivel de discapacidad y cuánto él o ella entienda del mundo.
- La comunicación expresiva, que se refiere a la manera en la que una persona comunica un mensaje a otros (SEP, 2011, p. 109). Hay muchas maneras de expresar un mensaje no sólo de manera oral por eso es necesario observar cómo una persona se expresa y qué es lo que está siendo expresado. Duque y Reyes (s.f.) hacen mención que la comunicación expresiva es la manera en la cual una persona le permite saber a otras lo que desea, siente y le gusta; estas maneras muchas veces son difíciles de reconocer y entender, inclusive puede pensarse que sus maneras de comunicar son comportamientos indeseados, como por ejemplo cuando grita mucho para manifestar dolor.

En ambos casos de comunicación ya sea receptiva o expresiva, existen diferentes niveles que puede tener un alumno, los cuales son importantes de identificar, ya que de esto depende la selección de estrategias durante la intervención:

- Inicial: no hay intencionalidad de comunicar, se reacciona de manera refleja a los estímulos, por ejemplo, en un recién nacido.
- Pre-simbólica: se inicia la comunicación intencional, usando formas no convencionales para expresar sus deseos y necesidades como pueden ser gestos, movimientos, vocalizaciones, balbuceos, entre otros.
- Simbólica emergente: sostiene conversaciones no simbólicas, puede responder a preguntas sencillas con gestos, ademanes, monosílabos; empieza a utilizar estrategias gramaticales sencillas (sustantivo, verbo o adjetivos); expresa opiniones, solicita información, aunque no tenga lengua oral convencional, inicia las aproximaciones a palabras.
- Simbólica: sostiene conversaciones usando el lenguaje convencional, ya sea oral, señado, escrito, Braille, tableros de comunicación, entre otros. Desarrolla estructuras gramaticales más complejas, utilizando diferentes tipos de palabras (adverbios, preposiciones, tiempos del verbo, pronombres).

b) El lenguaje.

El lenguaje es uno de los rasgos más característicos de la especie humana, se puede definir como la capacidad humana para comunicarse a través de un conjunto de signos estructurados que se implementan para dar a entender algo. Desde los trabajos de Saussure citado por Peña (2014), el lenguaje se puede concebir como un sistema de signos que permiten expresar ideas, pensamientos y sentimientos.

Inicialmente para comunicarse el hombre utilizaba lenguaje no verbal, por ejemplo, movimientos corporales, gestos, movimiento de los ojos, etc.; de esta manera identificaban las señales que les relacionaban con otros hombres, motivo por el que el lenguaje es considerado como una facultad propia del ser humano (Ferrer, 1994). Poco a poco, el lenguaje fue evolucionando, pasando por signos icónicos, hasta llegar al uso de signos lingüísticos y convertirse en una compleja herramienta cultural, diversa, aprendida y desarrollada que permite resolver problemas y fomenta la cohesión social; en este contexto lingüístico, se puede decir que el lenguaje es una estructura simbólica en la que unas señales, formadas por un significado (concepto) y un significante (imagen simbólica) se relacionan entre ellas por medio de correspondencias paradigmáticas (de selección) y sintagmáticas (combinación de signos de significado propio que tenga coherencia); por ejemplo: en la palabra "amigo", el género pertenece a los paradigmas del género y número propios del español y está formado por dos sintagmas: "amig - o". En este sentido, el lenguaje es una forma o conducta de la función simbólica o semiótica.

El término "lenguaje", incluye todos los tipos de lenguajes, siempre y cuando expresen una comunicación; sin embargo, cuando se hace referencia al lenguaje escrito y al hablado, se utiliza el término "lengua", el cual se refiere a la expresión de un sistema organizado de signos arbitrarios (Guardia, 2009); la lengua es producto de una convención social y constituye una herencia cultural. Específicamente cuando se hace referencia al uso peculiar de la lengua para expresarse oralmente, se utiliza el término "habla".

Funciones comunicativas

Durante el proceso comunicativo, pueden identificarse diferentes tareas o propósitos que los enunciados y expresiones del lenguaje cumplen y que son originadas por la intención con la que el emisor formula el mensaje, a esto se le llama "funciones comunicativas". Acosta (2022) las define como unidades abstractas y amplias que reflejan la intencionalidad comunicativa del hablante, se

refieren a la motivación del hablante, a las metas y fines que quiere conseguir al comunicarse con el oyente.

Es importante mencionar que, existe una gran variedad de clasificaciones sobre el lenguaje, sin embargo, la propuesta que se utilizará es la del Halliday citado por Acosta (2002) por ser la más conocida, utilizada y la que se apega a la población a la que se brinda atención en los diferentes servicios de educación especial.

Tabla 1. Funciones Comunicativas.

Fase I (10-18 meses) Se distinguen siete funciones que se definen de la siguiente manera.	Fase II (18-24 meses) Etapa de transición en la que hay tres funciones principales.	Fase III (A partir de los 24 meses) Se inicia el sistema adulto y existen tres funciones básicas.
<ul style="list-style-type: none"> - Instrumental: se utiliza el lenguaje para que las cosas se realicen, para satisfacer sus necesidades, un ejemplo es la expresión "yo quiero". - Reguladora: se utiliza el lenguaje como instrumento de control, para modificar o regular la conducta de los demás; se diferencia de la instrumental en cuanto centra la atención en el agente más que en el objeto. Un ejemplo es la expresión "¡haz lo que te digo!". - Interactiva: se utiliza el lenguaje para relacionarse con los demás. Se tiene muy presente al otro en el tipo de comunicación que se establece; un ejemplo es la expresión "juguemos juntos". - Personal: se utiliza el lenguaje con el fin de exponer y afirmar la propia personalidad frente a los demás. Un ejemplo es el uso de la expresión "¡aquí estoy yo!". - Heurística: se utiliza el lenguaje para investigar la realidad y aprender sobre las cosas. Un ejemplo, es la expresión "¿Por qué?" - Imaginativa: se utiliza el lenguaje como forma lúdica, creando o recreando el entorno según sus gustos, para que las cosas sean como el hablante quiere. Un ejemplo es la expresión "¡era un monstruo peludo!" o "¿qué pasaría si...." - Ritual: se utiliza el lenguaje para fórmulas sociales, un ejemplo son las expresiones "buenas tardes", "gracias", "adiós". - Durante esta primera fase el alumno tiene el sistema organizado, aunque no utilice unidades léxicas o palabras, sino una serie de sonidos que algunas veces se aproximan a palabras, pero que no son el resultado de ninguna imitación del habla adulta. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pragmática: se utiliza el lenguaje para la acción, procede de las funciones instrumental y reguladora. - Matética: se utiliza el lenguaje para aprender, procede de las funciones personal y heurística. - Informativa: esta función depende de las experiencias que tiene el niño con las anteriores funciones y se utiliza el lenguaje como un medio para transmitir mensajes, dar información. Se expresan frases como "tengo algo que decirte." - En esta segunda fase comienza a desarrollarse la estructura gramatical y el diálogo. La función matética facilita el desarrollo del vocabulario, mientras que la pragmática está vinculada al desarrollo de la sintaxis. A partir de este momento las locuciones del niño pueden realizar más de una función, requisito indispensable para acceder al sistema adulto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ideacional o ideativa: se utiliza el lenguaje para hablar sobre el mundo real; permite estructurar, determinar y entender el mundo y expresa la experiencia y cosmovisión del individuo hablante. Procede de la función matética. - Interpersonal: se utiliza el lenguaje para establecer y mantener relaciones sociales. Es interactiva y permite expresar los distintos roles sociales incluyéndolos en la comunicación; procede de la función pragmática. - Textual: es una función instrumental para las dos anteriores; en ella el lenguaje permite establecer relaciones de cohesión entre las partes de un texto (oral o escrito) y su adecuación a la situación concreta en que concurre.

Fuente: elaboración propia basada en la propuesta de Michael Halliday (1975).

Desarrollo del lenguaje

El desarrollo del lenguaje está correlacionado con el proceso cognitivo mediante el cual el alumno adquiere las habilidades necesarias para comunicar tanto de manera verbal como no verbal. Asimismo, la adquisición y el desarrollo del lenguaje implican:

- Aprender a combinar fonemas, palabras y oraciones en secuencias comprensibles para los demás.
- Conocer y compartir los significados elaborados socioculturalmente por una determinada comunidad lingüística.
- Acceder al uso de las reglas gramaticales que estructuran convencionalmente las relaciones forma - función en el lenguaje.

Es importante mencionar que esta evolución no sigue un ritmo predeterminado en la psique del alumno, sino que está relacionada por la estimulación sociocultural que reciba y con otros aspectos físico o psicológicos del ser humano; por eso para identificar si se presentan dificultades o retrasos en la adquisición del lenguaje es necesario conocer a detalle los hitos del desarrollo lingüístico. Coincidente con esto, Guardia (2009) explica que, aunque se respeta la individualidad en cada caso, los estudiosos hablan de edades aproximadas para el desarrollo y adquisición del lenguaje, siendo las etapas más generales las que se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 2. Desarrollo del lenguaje.

Etapa prelingüística				
Edad	Precusores de Forma		Precusores de Contenido: Nivel Semántico	Precusores de Uso: Nivel Pragmático
	Nivel F-F	Nivel Morfosintáctico		
	Conducta esperada	Conducta esperada	Conducta esperada	Conducta esperada
0 - 3 meses	- Llanto reflejo - Vocalizaciones reflejas - Gorjeo y sonrisas		- Sobresaltos a ruidos y golpes. - Atención al mundo auditivo y visual. - Atención a la voz materna (reconocimiento).	- Contacto Ocular
3 - 6 meses	- Balbuceo y juego vocal incipientes. - Llanto diferenciado. - Aparición de las vocales (expansión fonética)		- Mira con mayor interés los rostros. - Comprensión de la prosodia - Orientación hacia fuente sonora	- Sonrisa Social
6 - 9 meses	- Balbuceo reduplicativo o canónico (secuencias repetitivas)(cadenas silábicas, CV-CV-CV-CV), repetición cadena mamama, papapa, repetición diptongos, eaeaea, prolongación sonido final atataaa, agagarrrr. - Expresión facial		- Permanencia de objeto	- Protoconversaciones - Atención y Acción conjunta
9- 12 meses	- Balbuceo no reduplicativo o variado: cadena corta, cambia consonante entre una sílaba y otra. Se acompaña de gesto lo que da intención. - -Jerga		- Comprensión de palabras familiares - (responde a su nombre y al no)	- Intención comunicativa - Protoimperativos - Deixis - Protodeclarativos

Etapa lingüística				
Edad	Nivel Fonológico	Nivel Morfosintáctico	Nivel Semántico	Nivel Pragmático
	Conducta esperada	Conducta esperada	Conducta esperada	Conducta esperada
12 - 18 meses Etapa Presintáctica	<ul style="list-style-type: none"> - Sílabas del tipo CV; CV+CV - Fonemas /p/, /t/, /k/, /m/. - Uso de prosodia diferenciada. - Uso importante de consonantes bilabiales y alveolares, con una longitud no superior a dos sílabas (Vihman, 1996). 	<ul style="list-style-type: none"> - Primeras palabras. - Comprensión de instrucciones sencillas. - Holofrase. - Palabras de contenido que usa sustantivos, relacionales y sociales. 	<ul style="list-style-type: none"> - Comprensión global de rutinas cotidianas. - Reconoce partes importantes del cuerpo. - Vocabulario: manejo elementos categorías básicas de alta frecuencia, adjetivos y deícticos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo de la función declarativa. - Funciones intra e interpersonal. Presentes el aquí y ahora. - Las estructuras son más atingentes a la situación que al enunciado.
18 - 24 meses Etapa Sintáctica Inicial		<ul style="list-style-type: none"> - PLE 2.0 (lineal). - Emisiones de 2 elementos. - Uso de palabras clase cerrada + clase abierta. - Comprende órdenes sencillas: mira, dame, ven, come. - Comprende noción mía. - Palabras de contenido: sustantivos, verbos, adverbios, adjetivos (los de alto uso). 	<ul style="list-style-type: none"> - Busca objetos que no están presentes. - Comprende algunos opuestos como bonito-feo y sucio-limpio. - Explosión del nombre: Primeras 50 palabras (palabras de alto uso: adverbios, expresivas, acciones, sustantivos, nombre de objetos cotidianos). - Comprende algunos adjetivos: bonito, feo sucio, limpio. 	<ul style="list-style-type: none"> - Presencia de funciones intra e interpersonal. - Habla del pasado inmediato, futuro inminente y de lo que el otro está haciendo. - Aumenta el número de emisiones espontáneas. - Toma la iniciativa y sus enunciados son más atingentes. - Empieza las expansiones de las emisiones.
2 - 3 años Etapa Jerárquica Inicial	<ul style="list-style-type: none"> - Fonemas /y/, /b/, /j/, /g/, /n/, /ch/. 	<ul style="list-style-type: none"> - PLE 2.1 - 2.9. - Emisiones de 2-3 elementos. - Estructura S-V-S. - Uso de palabras de clase abierta + clase abierta. - Habla telegráfica. - Comprende órdenes de 2 elementos. - Comprende preposiciones que marcan posesión; a mi, para mi. - Verbos: ir, dar, caer, poner, hacer, tomar. - Puede usar oraciones con tres elementos: nene ome late (el nene come chocolate). 	<ul style="list-style-type: none"> - Contenidos de acción locativa, posesión, comienza atribución, aparece cantidad. - Identifica por uso. - Puede emitir 200 a 400 palabras diferentes, dependiendo del grado de estímulos que esté recibiendo en su contexto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Inicio de la mantención de tópicos mediante producciones más coherentes. - Reconoce quiebres. - Emplea deícticos. - Aparece función heurística.
3 - 4 años Etapa Jerárquica Compleja	<ul style="list-style-type: none"> - Fonemas /l/, /ñ/, /f/, /s/. 	<ul style="list-style-type: none"> - PLE 3.0 y más. - Enunciados de 3-4 pp. - Artículo indefinido. - Pronombres personales 1ª y 3ª persona (yo, tú, mi, ti). - Primeras preposiciones (a, en, 	<ul style="list-style-type: none"> - Usa atributos de tamaño, cantidad, belleza, suciedad, bondad. - Posición espacial (arriba, abajo, dentro, afuera). - Maneja referente temporal (día noche). - Maneja colores. 	<ul style="list-style-type: none"> - Predominio de función reguladora. - Se amplía función heurística. - Repara quiebres. - Habla de cosas presentes. - Se adaptan a las

		<ul style="list-style-type: none"> para, de). - Género y Número de uso frecuente (plurales). - Mayor uso de verbos, tiempos verbales: presente perifrástico, pretérito perfecto, futuro perifrástico. - Oraciones subordinadas con nexos como "pero", "porque", comparativas "más que", relativo "con que". - Crece la complejidad de las oraciones - interrogativas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Concepto de ° (caliente, frío). - Comprensión de opuestos. - Comprensión de relaciones causa-efecto básicas. 	<p>necesidades comunicativas del oyente y logran mayor espontaneidad.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Inicia temas y proporcionan información nueva.
4 - 5 años	<ul style="list-style-type: none"> - Fonemas /d/, /r/, dífonos vocálicos crecientes y algunos decrecientes - dífono con /l/. - A los cuatro años de edad, la mayoría de los procesos fonológicos han sido superados (González, 1987). 	<ul style="list-style-type: none"> - Pronombres posesivos más claros (para ti, para mi). - Verbos auxiliares. - Se afianzan los tiempos verbales. - Comprende algunas frases pasivas. - Emplea correctamente el infinitivo, el presente, el pretérito perfecto, el futuro y el pasado. - 	<ul style="list-style-type: none"> - Conceptos de distancia (cerca, lejos), temporalidad (pronto tarde), forma, longitud (largo, corto), cualidad (mismo, diferente), ancho, grosor (gordo, delgado). - Conceptos témporo-espaciales: delante detrás, antes-después, primero-último. - Resuelve problemas simples como ¿Qué harías tú si tienes hambre, frío, calor, etc.? 	<ul style="list-style-type: none"> - Se desarrollan aspectos básicos de la toma de turnos.
5 - 6 años	<ul style="list-style-type: none"> - Fonemas /rr/, dífonos /r/ y trabantes. - De conciencia fonológica. - A los cinco años, el habla puede ser correcta, aunque con algunas simplificaciones en determinados grupos consonánticos. Se espera que al alcanzar los seis años, desaparecen las simplificaciones fonológicas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Maneja posesivos grupales (nuestro). - Incorpora condicionales, circunstanciales. 	<ul style="list-style-type: none"> - Maneja atributos de edad. - Responde a preguntas como ¿Qué? ¿Cómo?, ¿Cuándo?, ¿Quién? ¿Con que? 	<ul style="list-style-type: none"> - Predominio de la función interaccional.
6 - 7 años	<ul style="list-style-type: none"> - Afianzamiento generalizado de todos los fonemas. 		<ul style="list-style-type: none"> - Manejo de cantidades relativas (mas que, menos que, falta, sobra). - Manejo de referentes témporo espaciales más complejos (ayer, hoy, mañana, días de la semana, meses, estaciones, derecha, izq.). - Comprende semejanzas verbales . 	<ul style="list-style-type: none"> - Predominio de la función interaccional.

Desarrollo del lenguaje en la etapa escolar				
Edad 6 - 12 años	Nivel Fonológico	Nivel MFS	Nivel Semántico	Nivel Pragmático
	Conducta esperada	Conducta esperada	Conducta esperada	Conducta esperada
	- Ausencia de PFS. - Habilidad en la producción de secuencias complejas tanto en estructura como en longitud. - Desarrollo de habilidades metafonológicas.	- Los tiempos verbales, preposiciones y pronombres son elementos básicos que deben estar a los 6 años. Aumenta el uso de nexos. - Estructuras gramaticales más complejas (oraciones subordinadas). - Comprensión de oraciones pasivas.	- Aumenta el número de palabras y la capacidad de asignarles significado; se dan cuenta del valor polisémico de palabras y frases. - Aumenta la habilidad de realizar asociaciones de significados y relaciones semánticas (sinonimia, antonimia, categorías verbales). - Aumenta la fluidez léxica, lo que permite, por ejemplo: redactar y exponer adecuadamente. - Comprensión de lenguaje figurado (7 años: conocimiento de mundo o abstracción verbal).	- Aumenta la capacidad de adecuarse a diferentes contextos comunicativos. - Aumenta el manejo y desarrollo de tópicos conversacionales. - Aumenta capacidad de respetar turnos.
	Aspecto Metalingüístico			
	- Habilidad de tratar con el lenguaje y la adquisición de conceptos relativos al lenguaje. - Desarrollan la habilidad para trabajar deliberadamente con estructuras fonológicas, semánticas y morfosintácticas.			

Elaboración propia basada en Pérez y Salmerón (2006), Krefft (s/f), Oller (1980), (Susanibar y cols. (2013), Guardia (2009), Díez y cols. (2009).

Componentes y niveles de lenguaje

El lenguaje corresponde a un sistema complejo conformado por tres componentes interrelacionados referidos a la forma, al contenido y al uso (Bloom y Lahey citado en Owens, 2003):

- El componente de uso, se desarrolla cuando a través de la interacción, el ser humano aprende cómo se utiliza el lenguaje en diferentes contextos sociales y con diferentes funciones comunicativas; es importante aclarar que las primeras manifestaciones no son lingüísticas propiamente y a través de un proceso cognitivo (como por ejemplo la atención), el alumno puede localizar la voz humana, percibir las diferencias de timbre y atender en especial a los rostros. Este componente se relaciona con el nivel pragmático.
- El componente formal o de forma se refiere a las habilidades prelingüísticas que parten de unidades mínimas (fonemas) y que evolucionan hasta convertirse en palabras y luego en frases y enunciados más complejos, considerando las reglas que determinan la relación entre todos los elementos de dichas frases o enunciados. Este componente agrupa los niveles fonético-fonológico y morfosintáctico.
- El componente de contenido hace referencia al significado de las palabras, por lo que está relacionado con el conocimiento de los objetos, las relaciones entre objetos y las relaciones de sucesos y es influido tanto por las interacciones sociales del alumno, como por las características culturales del medio. Este componente se relaciona con el nivel lingüístico de la semántica.

Como se ha podido observar en la definición de los componentes, cada uno de ellos agrupa o incluye diferentes niveles que, aunque se estudian por separado, durante la producción del lenguaje verbal se vinculan estrechamente:

- Nivel fonético-fonológico: es el encargado de establecer la estructura, organización y secuencia de sonidos que forma cada sílaba y palabra (fonología) y la ejecución propiamente

(fonético). Responde a la pregunta “¿cómo lo digo?”, es decir, hace referencia a cuáles son los sonidos que utilizará para formar cada una de las sílabas y palabras que dirá.

- Nivel léxico-semántico, es el encargado de establecer el significado de las palabras. Responde a la pregunta “¿qué digo?”, es decir, hace referencia al contenido de su mensaje.
- Nivel morfosintáctico: es el encargado de establecer la estructura de cada una de las palabras (morfología) y cómo estas se organizan para formar frases u oraciones coherentes (sintaxis). Responde a la pregunta “¿cómo lo digo?”, es decir, hace referencia a la organización y ejecución de lo que se quiere decir.
- Nivel pragmático: hace referencia al uso social que se le otorga al lenguaje, responde a la pregunta “¿para qué lo digo?”, es decir, lo que se dice, es para dar una orden, para informar, para preguntar o para expresar sentimientos. La pragmática incluye el tono y volumen de voz, la entonación, el contacto ocular con el interlocutor, la distancia que mantengo, los movimientos corporales empleados, etc.

Es importante mencionar que esta clasificación de componentes, aunque surge dentro de un modelo clínico tiene implicaciones en la intervención psicopedagógica y es de utilidad el conocimiento de éstos ya que permite comprender que los niveles lingüísticos de desarrollo implican agrupaciones de procesos y organización del lenguaje, que deben considerarse al momento de planificar e implementar el trabajo con los alumnos. La siguiente figura representa la relación que existe entre los componentes y los niveles lingüístico.

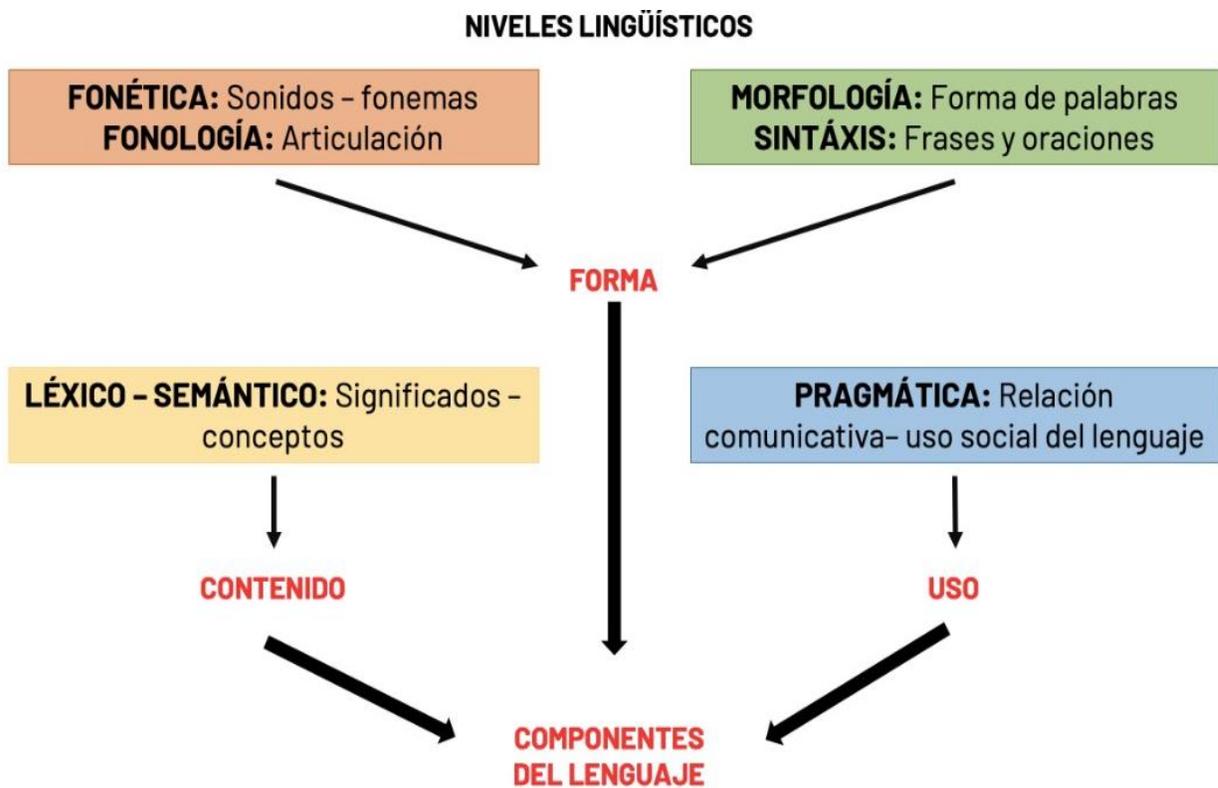


Figura 1. Relación entre los componentes y niveles lingüísticos.
Fuente: imagen propia.

A continuación, se describen cada uno de los niveles lingüísticos, así como algunos puntos clave para tomar en cuenta en la valoración de estos, en el entendido de que el conocimiento de las características e implicaciones de cada uno, permite la identificación de alguna dificultad en su desarrollo que pueda presentar un alumno.

Fonético - Fonológico.

Dentro de este nivel, es importante clarificar la diferencia entre fonética y fonología. La primera es la rama de la lingüística que se ocupa de estudiar los sonidos (fonos) de las lenguas desde el punto de vista físico, sin atender sus propiedades comunicativas, es decir, describe cómo los órganos articulatorios trabajan conjuntamente para producir determinados sonidos; la fonología por su parte, se encarga de la forma en que estos sonidos se organizan con propósitos comunicativos, por lo que es necesario pensar a nivel palabra y no sólo a nivel sonido aislado o fonema cuando evaluamos al alumno, pero sobre todo durante la intervención (Huanca, 2017).

Es necesario que, a nivel fonético, en el análisis se tomen en cuenta los rasgos distintivos debido a que los alumnos no sustituyen "fonemas", sustituyen rasgos; los rasgos predicen la posible sustitución que un alumno puede hacer. Es importante mencionar que, muchos sonidos se producen en la misma zona, sin embargo, se cambian por otros rasgos como su sonoridad. Los rasgos que más se alteran son el modo, la sonoridad y por último la zona o punto articulatorio (Susanibar, 2019).

Existen zonas articulatorias a las cuales erróneamente se continúan llamando "punto de articulación", sin embargo, es necesario puntualizar que un mismo fonema se puede producir en lugares diferentes como por ejemplo los fonemas /n/ y /l/ y también existen los grandes desconocidos "alófonos" (Aguado, 2018).

Para caracterizar articulatoriamente a las vocales, se utilizan dos parámetros:

1. La abertura oral o altura, la cual está determinada por la posición de la mandíbula, partiendo de la premisa de que la mandíbula en posición habitual está elevada, o sea cerrada, al emitir una vocal debe deprimirse (abrir la boca), es decir, descender; y la distancia entre la lengua y el techo de la cavidad oral.
2. La posición de la lengua en sentido anteroposterior, pudiendo ser, anterior, central o posterior.

En las tablas siguientes se dan a conocer los rasgos distintivos de los fonemas vocálicos y consonánticos con la finalidad de que el docente de comunicación los considere durante la evaluación e intervención de los TSH, es importante mencionar que el uso de los colores tiene la finalidad de que se identifiquen de manera visual los rasgos que ciertas vocales comparten.

Tabla 3. Rasgos distintivos de los fonemas vocálicos.

Vocal	Abertura oral	Posición de la lengua
A	abierta	central
E	media	anterior
I	cerrada	anterior
O	media	posterior
U	cerrada	posterior

Fuente: elaboración propia basada en las características fonéticas de las vocales (Susanibar, 2019).

Como se mencionó anteriormente, los alumnos sustituyen rasgos no fonemas, es por eso por lo que se considera importante ejemplificar en la tabla siguiente los rasgos distintivos de los fonemas consonánticos del español, cabe mencionar que la definición de cada rasgo fonético podrá encontrarse en el Anexo 1 de este libro. Esta tabla es un referente visual que le permitirá al docente de comunicación distinguir las características de cada uno de los 17 fonemas con la finalidad de que identifique el o los rasgos fonéticos que el alumno sustituya o asimile en los TSH; por ejemplo, al articular la palabra [tasa] por [kasa], el alumno sustituye la zona de articulación velar por una dentoalveolar, manteniendo el modo de articulación oclusivo, ambos fonemas son sordos, interruptos y orales, por lo que es necesario centrarse en la zona de articulación durante la

intervención a nivel fonético-fonológico. El motivo por el cual el contenido de la siguiente tabla está por colores es para distinguir los rasgos que comparten ciertos fonemas.

Tabla 4. Rasgos distintivos de los fonemas consonánticos.

Fonema	Zona de Articulación	Modo de Articulación	Acción de los pliegues vocales	Corriente De aire	Acción del mecanismo velofaríngeo
p	Bilabial	Oclusiva	Sordo	Interrumpido	Oral
t	Dentoalveolar	Oclusiva	Sordo	Interrumpido	Oral
k	Velar	Oclusiva	Sordo	Interrumpido	Oral
b	Bilabial	Oclusiva	Sonoro	Interrumpido	Oral
d	Dentoalveolar	Oclusiva	Sonoro	Interrumpido	Oral
g	Velar	Oclusiva	Sonoro	Continuo	Oral
s	Alveolar	Fricativa	Sordo	Continuo	Oral
f	Labiodental	Fricativa	Sordo	Continuo	Oral
x	Velar	Fricativa	Sordo	Continuo	Oral
y	Palatal	Fricativa	Sonoro	Continuo	Oral
m	Bilabial	Nasal	Sonoro	Continuo	Nasal
n	Alveolar	Nasal	Sonoro	Continuo	Nasal
ñ	Palatal	Nasal	Sonoro	Continuo	Nasal
l	Alveolar	Lateral	Sonoro	Continuo	Oral
r	Alveolar	Rótica percusiva	Sonoro	Continuo	Oral
ʀ	Alveolar	Rótica vibrante	Sonoro	Continuo	Oral
ç	Palatal	Africadas	Sordo	Interrumpido	Oral

Fuente: elaborada por Martínez, 2020

A continuación, se presenta una tabla por edades de la adquisición “promedio” de los fonemas en el español con la finalidad de que los docentes de comunicación puedan reconocer un posible retraso en la adquisición fonética en los alumnos y alumnas.

Tabla 5. Adquisición de fonemas por edades.

Edad	Descripción
2 años – 2 años, 6 meses	- Fonemas /p/, /t/, /k/, /b/, /m/. - Adquiridas todas las vocales
2 años, 6 meses – 3 años	- Fonemas /g/, /n/, /x/, /ñ/
3 años – 3 años, 6 meses	- Fonemas /f/, /y/, /ç/ - (3 años, 6 meses, aproximación de los dífonos vocálicos) ae, ai, ao, au, ea, ei, eo, eu, ia, ie, io, iu, oa, oe, oi, ou, ua, ue, ui, uo.

3 años, 6 meses – 4 años	- Fonemas /l/, /d/ - 4 años adquisición total de los dífonos vocálicos: - ae (cae, trae), ai (país, maíz, aire), ao (zanahoria, ahora), au (auto, flauta), ea (fea, lea), ei (rey, reina, veinte), eo (feo, deseo), eu (Eugenio, neumático), ia (piano, tía), ie (pie, fiesta), io (tío, frío, río), iu (ciudad, veintiuno), oa (boa, proa), oe (poeta, poema), oi (oído, doy, voy), ua (guantes, suave, paraguas), ue (puente, huevo, fuego), ui (huir, fui, ruido), uo (cuota, dúo).
4 años – 4 años, 6 meses	- Dífonos consonánticos con /l/, (pl, bl, fl, cl, gl, tl). - Fonema /s/
4 años, 6 meses – 5 años	- Fonema /r/ rótica percusiva
4 años, 6 meses – 4 años 9 meses	- Dífonos consonánticos con /r/ – (dr)
4 años, 6 meses – 5 años	- Fonema /r/ rótica vibrante

Fuente: elaboración propia basada en adquisición de fonemas de Bosch (1982), Jakobson (1986) y Susanibar (2020).

Es importante recordar que, en el desarrollo fonológico, incide de manera significativa la fonotaxis, la cual, hace referencia a las diversas formas de organización que asumen las unidades fonológicas que van apareciendo en una lengua y que permiten que una palabra esté bien formada desde un punto de vista fonológico (Susanibar, 2016).

El estudio de la fonotaxis se denomina fonotáctica, que se ocupa de las normas y reglas que regulan la combinación de los fonemas de una lengua; determina las restricciones que se imponen a las posibles combinaciones de los sonidos que ocurran en los diferentes segmentos de una palabra.

El patrón silábico, sirve como guía para poder dividir en sílabas las palabras de un idioma, en el español contamos con las combinaciones siguientes: (C= consonante y V= vocal).

- CV directas: son aquellas en que la consonante está y se pronuncia por delante de la vocal, por ejemplo: ca, ma, te, ra, li, bo, (**ma-le-ta**).
- VC inversas: son aquellas en las que la vocal está y se pronuncia por delante de la consonante, por ejemplo: as, el, ad, un, (**in-ver-so**).
- CVC mixtas: son aquellas en las que se da una mezcla de sílaba directa con sílaba inversa, están compuestas por una sílaba directa más una consonante, por ejemplo: pal, car, bur, tes, (**com-pu-ta-do-ra**).
- CCV trabadas: son aquellas en las que en medio de la sílaba tenemos “l” o “r”, por ejemplo: pla, bre, fra, pri, (**tri-ci-clo**).
- CCVC compleja: son aquellas en las que se presenta un sinfón (**tren**).
- VV diptongo: son aquellas donde se presentan dos vocales juntas combinadas una vocal fuerte y una débil o dos vocales débiles, por ejemplo: au, ei, ue, (**aula, peine**).
- CC sinfón: es un grupo de consonantes que aparece dentro de la misma sílaba, y que tiene las dos consonantes seguidas. Los sinfonos pueden ser con “r” o “l”. ejemplo: tr, pr, cl, (**trabajo, clave**).

Durante el proceso del desarrollo lingüístico, el alumno inicia las producciones de las primeras palabras con emisiones que no siempre se parecen a las emisiones adultas. Generalmente utilizan procesos de simplificación fonológica, los cuales son formas naturales que el alumno utiliza para simplificar (hacer más fácil la emisión) el habla del adulto. Es decir, el alumno utiliza maneras más simples de articular (rasgos fonoarticulatorios, estructuras silábicas y/o de palabras más simples) que las que usa el adulto. Aunque estas estrategias son parte del proceso evolutivo de la adquisición del lenguaje, en ocasiones algunos alumnos siguen utilizando esas estrategias con desfase a su edad cronológica lo que podría ser un indicio de una dificultad severa de comunicación. En la siguiente tabla se explican y ejemplifican detalladamente cada uno de ellos:

Tabla 6. Procesos de simplificación fonológica.

<p>Procesos relativos a la estructura silábica y la palabra: el alumno tiende a simplificar cualquier sílaba a la estructura más habitual del español, consonante + vocal (CV), denominada también sílaba universal, porque es el único tipo de sílaba que tienen todas las lenguas.</p>	
Omisión de inicio silábico o aféresis	- Omisión de inicio o ataque silábico al principio de palabra. Ej: amisa por camisa
Omisión de coda silábica	- Omisión de cada sílaba en interior y final de palabra. Ej: catoce por catorce - Omisión de consonante sonora después de nasal. Ej: tamién por también
Omisión de la sílaba tónica	- Se elimina la sílaba tónica o algunos de sus constituyentes. Ej: marisa por mariposa
Simplificación de diptongos	- Reducción del diptongo a un solo elemento. Ej: camón por camión
Omisión de elementos átonos	- Se elimina la sílaba sobre la que no recae la acentuación. - Omisión de sílabas átonas iniciales. Ej: fanda por bufanda - Omisión de sílabas átonas medias o de alguno de sus constituyentes. Ej: camelo por caramelo - Dos sílabas se fusionan en una disminuyendo la longitud de la palabra. Ej: capucita por caperucita
Simplificación de grupos consonánticos (CCV)	- Omisión de inicio silábico complejo (grupo consonántico). Ej: ande por grande - Simplificación de inicio silábico complejo (grupo consonántico) por reducción de líquida. Ej: pátano por plátano - Simplificación de inicio silábico complejo (grupo consonántico) por reducción de la obstruyente. Ej: lobo por globo
Prótasis	- Inserción de un sonido o más al inicio de palabra. Ej: la amoto por la moto
Epéntesis	- Inserción de sonido vocálico entre las dos consonantes de un inicio silábico complejo. Ej: calase por clase - Adición de una consonante en el interior de una palabra. Ej: jábula por jaula
Paragoge	- Inserción de un sonido o más al final de palabra. Ej: vece por vez
Diptongación	- Se forma un diptongo a partir de un núcleo vocálico (a, e, o) añadiéndose una semiconsonante o vocal satélite, ocurriendo de manera coalescente a la lateralización de la rótica vibrante /r/. Ej: yatón por ratón
Coalescencia	- Asimilación de dos sonidos cuyo resultado es un tercer sonido distinto. Ej: quen por tren
Metátesis	- Inversión de los sonidos en la secuencia de producción de las sílabas. Ej: cocholate por chocolate
Reduplicaciones/ Onomatopeyas	- Fenómeno raro, propio de menores de dos años. Ej: tete, momo, guau guau
<p>Procesos asimilatorios: asemejan un sonido a otro dentro de la misma palabra. Bosch y Gonzáles (1982) consideran que se trata de asimilación cuando se establece una relación de similitud entre el fonema fuente y el fonema meta, es decir, cuando el segmento contrastivo que actúa como sustituyente presenta algunos rasgos articulatorios idénticos a los fonemas consonánticos que le preceden o suceden.</p>	
Asimilación vocálica	- Una vocal se asimila a otra vocal presente en la palabra. Ej: quemeceta por camiseta
Asimilación nasal	- Se asimila la nasalidad a otro sonido de la palabra. Ej: mino por vino
Asimilación labial	- La consonante se asimila a labial si hay una bilabial cerca. Ej: bomi por dormir
Asimilación velar	- Se asimila el rasgo velar a otro sonido de la palabra. Ej: caca por vaca
Asimilación dental	- Se asimila el rasgo dentoalveolar a otro sonido de la palabra. Ej: tinta por pinta
Asimilación palatal	- Se asimila el rasgo palatal a otro sonido de la palabra. Ej: checha por flecha
Asimilación alveolar	- Se asimila el rasgo alveolar a otro sonido de la palabra. Ej: alimanes por animales
Asimilación silábica	- Una sílaba se hace idéntica a otra presente en la sílaba. Ej: lilicóptero por helicóptero
<p>Procesos sustitutorios: se cambia un segmento contrastivo por otro, siempre y cuando, este cambio no sea debido a causas contextuales (asimilaciones). Estos afectan a clases enteras de sonidos y no a sustituciones esporádicas de sonidos en algunas palabras.</p>	
Anteriorización o frontalización	- Las consonantes velares y palatales se reemplazan por alveolares, dentoalveolares o bilabiales. Ej: lasa por casa
Posteriorización	- Las consonantes anteriores (labiales y dentoalveolares) se sustituyen por las velares. Ej: cuele por duele
Fricatización de las oclusivas	- Las oclusivas se sustituyen por fricativas. Ej: fuente por puente
Palatalización	- Los sonidos no palatales son producidos como palatales. Ej: yuna por luna
Labialización de las dentales	- Las oclusivas dentoalveolares se pronuncian como bilabiales. Ej: buele por duele

Dentalización de bilabial	- Los segmentos contrastivos bilabiales se sustituyen por dentoalveolares. Ej: dicitela por bicicleta
Sustitución de /d/ por líquida	- /l/ Ej: espala por espada - /r/ Ej: espara por espada
Procesos que afectan la oralidad/nasalidad	
Desnasalización	- Sustitución de un sonido nasal por otro no nasal. Ej: posca por mosca
Nasalización de las oclusivas	- Las oclusivas se sustituyen por nasales. Ej: meso por beso
Procesos que afectan la sonoridad	
Sonorización	- Los sonidos sordos pasan a producirse con el rasgo de sonoridad. Ej: bato por pato
Ensondecimiento	- Los sonidos sonoros pierden el rasgo de sonoridad y se producen como sordos. Ej: pote por bote

Fuente: Procesos de simplificación fonológica, tomado de Susanibar, Dioses y Huamani (2016).

Léxico-Semántico.

La comprensión del lenguaje se inicia gracias a la interacción que el bebé tiene con el mundo, con las personas y con el contexto en el que vive. Entre el primer y segundo año de vida, el alumno ha entablado con mucho éxito las relaciones entre el lenguaje, los eventos y sus significados. La comprensión de las primeras palabras durante el primer año, se basan en mecanismos de aprendizaje léxico, tales como un análisis perceptual muy fino que le permite asociar cadenas acústicas particulares a personas, eventos y objetos del mundo. También la organización semántica, como la categorización, contribuye a la adquisición léxica, otro mecanismo con el que los niños construyen nuevos significados a partir de un conocimiento semántico previo (Beckage, Smith & Hills, 2011, citados por Auza, A. 2021, p. 73). Alrededor de los 18 meses surge la llamada explosión del vocabulario, etapa en la que la mayoría de los niños comprenden y producen rápidamente una gran cantidad de palabras, aunque la comprensión de las palabras siempre será mayor que su producción.

Este nivel en consecuencia, se refiere al conocimiento de los significados de los signos lingüísticos, es decir, el contenido y significado de las palabras, así como de sus combinaciones, según el contexto, lo cual le permite formar categorías semánticas (grupo de palabras que comparten uno o varios rasgos en su significado). Lahey, (1988) citado por Gortazar M, s/f establece las siguientes categorías semánticas:

- Existencia. Las emisiones de la categoría de existencia se refieren a objetos y personas que existen en el ambiente; su función es señalar la existencia de algo o identificar ese algo. El alumno puede mirar algo, señalarlo, tocar o tomar el objeto al tiempo que lo nombra (por ejemplo "perro", "esto es una taza") o indicar su existencia mediante emisiones como "este", "ahí" o incluso la pregunta "¿Qué es esto?". No todas las emisiones que incluyen nombres o pronombres demostrativos son emisiones que indican existencia. Finalmente, las emisiones de existencia se identifican más claramente al incluir un verbo copulativo (p.ej. "ése es un coche").
- Recurrencia. Las emisiones en la categoría de recurrencia hacen referencia a la reaparición de un objeto ("otra vez payaso") o a la aparición de otro ejemplar del objeto ("otro payaso") o evento (por ejemplo "a bailar otra vez"), estando o no presente el ejemplar original. En las fases iniciales de desarrollo se suele emplear "más" para codificar la recurrencia. Más tarde esta categoría se coordina con otras, por ejemplo, con acción ("me baño otra vez").
- No existencia - desaparición. Se incluyen en esta categoría las emisiones que hacen referencia a la desaparición de un objeto (p.ej. "no está la leche"), la no existencia de un objeto (por ejemplo "no ruedas"- el alumno señala un coche sin ruedas), una acción ("no se abre"- el alumno está intentando abrir una caja) en una situación en la que se esperaba su ocurrencia. En las fases iniciales de desarrollo lo niños emplean "no", "no está", "se fue", "no más". Más

tarde esta categoría se coordina con otras por ejemplo con acción ("Alicia no está montando su bici").

- Rechazo. Se incluye en esta categoría cuando el alumno se opone a una acción ("a bañar no") o rechaza un objeto ("sopa no") empleando una forma de negación. En las fases iniciales de desarrollo los niños emplean "no". Más tarde esta categoría se coordina con otras por ejemplo con acción ("no me toques").
- Negación. Se incluye en esta categoría cuando el niño niega la identidad, estado o evento expresado en una emisión previa; ya sea una emisión de otra persona o una emisión propia. Inicialmente se codifica como "no".
- Atribución. Las emisiones incluidas en esta categoría hacen referencia a propiedades de los objetos con relación al estado inherente de un objeto (por ejemplo "roto") y a propiedades que distinguen al objeto de otros de su clase (por ejemplo "rojo", "grande"). También podemos referirnos al atributo como a una condición del objeto, empleando la cópula (por ejemplo "el coche es grande"). Esta forma de codificar la atribución se incluye en la categoría de estado y se denomina estado atributivo.
- Posesión. Las emisiones incluidas en esta categoría indican que un objeto en particular está asociado con una persona determinada. Las asociaciones pueden ser permanentes (por ejemplo "mi nariz") o temporales (por ej. "mi silla"). Se puede codificar al poseedor con un nombre (por ej. "la silla de mamá") o con un pronombre (por ej. "su abrigo"). Como en el caso de la atribución, existe una forma alternativa de codificar posesión mediante el empleo de verbos copulativos (por ej. "el coche es mío). Esta forma se codifica como estado posesivo.
- Acción locativa. Las emisiones incluidas en esta categoría hacen referencia a un movimiento cuyo fin es cambiar la posición de una persona u objeto. La mayoría de las emisiones de acción locativa incluyen un objeto que es movido y un lugar (por ej. pon el vaso a la mesa).

Morfosintáctico.

Este nivel se refiere a la construcción apropiada de las oraciones, dando como resultado una expresión oral coherente; se considera importante y necesario aclarar los términos de sintáctica y morfológica con la intención de que el maestro de comunicación los considere tanto en la evaluación como en la intervención de los alumnos ya que, en las escuelas, frecuentemente se encuentran alumnos que presentan problemas en la estructuración y organización de su lenguaje.

La morfología trata de las partes de las palabras que contienen raíces y afijos (libro-librero-cantar-cantamos). En este sentido, estudia las variaciones flexionales de cada palabra; estas variaciones, según Manacorda M. (1965) citado por SEP en el libro Consideraciones sobre el desarrollo del lenguaje y sus alteraciones, (1982) p. 118 son:

- Género: masculino - femenino
- Número: singular - plural
- Modo: indicativo - subjuntivo - potencial - imperativo
- Tiempo: presente - pretérito - futuro
- Persona: 1a. 2a, etc.
- Grado : positivo - superlativo

Este nivel, comienza a usarse alrededor de los dos años y su aprendizaje se extiende por varios años de la etapa preescolar, cuando se escucha que el niño puede usar verbos con sobregeneralizaciones (como "ponió" en lugar de poner). A medida que los infantes desarrollan habilidades lingüísticas y cognitivas más avanzadas aprenden a aplicar reglas morfológicas sobre las terminaciones de las palabras y reglas sintácticas que dictan el orden de las palabras (Rowe &

Goldin-Meadow, 2008 citados por Auza, A. 2021, p.75). Y es gracias a la comprensión de las reglas que el niño puede organizar la información de una forma jerárquica.

La sintaxis estudia la estructura de la oración: las funciones de las palabras y las reglas para las combinaciones de las palabras que permitan construcciones organizadas de manera coherente. El empleo de las reglas sintácticas surge alrededor de los dos años, con las primeras combinaciones de palabras en frases sencillas: /ven mamá/, /papá calle/. La combinación con otras palabras, incluyendo las palabras "chiquitas" de la lengua (preposiciones, artículos, clíticos) darán mayor longitud a la emisión y, con ello, mayor complejidad gramatical. Con el tiempo, surgirá la producción de oraciones cada vez más complejas, algunas de las cuales se aprenderán en la etapa preescolar y otras ya avanzada la etapa de educación primaria.

En el campo de la sintaxis, se concibe a la oración conformada en dos partes: sujeto y predicado. Estas partes están compuestas de miembros tanto nucleares como modificadores.

También el nivel morfosintáctico estudia la oración compuesta por 9 partes, de las cuales:

- Cinco son variables: artículo, sustantivo, adjetivos, pronombre y verbo.
- Cuatro son invariables: adverbio, preposición, conjunción e interjección.

La división de la estructura gramatical según Seco (1972) citado por SEP (1982, p. 123) son:

NIVELES	ELEMENTOS CONSTITUYENTES
I DE LOS NUCLEARES	SUSTANTIVO - VERBO
II DE LOS MODIFICADORES - M	ADJETIVO - ADVERBIO
III DE COMPOSICIÓN - C	PREPOSICIÓN - CONJUNCIÓN

Existen diferentes tipos de oración según la intención del hablante, la voz del verbo, sujeto y predicado:

a) Simples (un solo sujeto, predicado y verbo), se pueden clasificar de la siguiente manera:

- Exclamativas. Expresan una emoción particular, ejemplo: ¡Bravo!
- De posibilidad. Expresan una situación que puede relacionarse con la realidad, ejemplo: Serían las siete.
- Dubitativa. Se construyen con adverbios de duda y el subjuntivo del verbo, ejemplo: Quizás resuelva el problema.
- Interrogativas. Exigen una respuesta, ejemplo: ¿Vamos a ir a comer?
- Afirmativas. Se expresan gramaticalmente con el verbo en modo indicativo, ejemplo: el niño tiene sarampión o la casa es roja.
- Negativas. Se niega lo afirmado del predicado con el sujeto, ejemplo: este árbol no dará frutos o Nunca te lo diré.
- Optativas. Expresan deseo, pero llevan el verbo en subjuntivo ejemplo: ojalá llueva.
- Exhortativas. Mediante ellas se expresa ruego o mandato, ejemplo: ¡Cállate!, ¡Mami, dame dinero para un helado!

b) Compuestas (tienen más de un verbo) y pueden presentarse de tres maneras distintas según Seco, (1972): citado por SEP en el libro Consideraciones sobre el desarrollo del lenguaje y sus alteraciones, (1982) p. 136.

- Por coordinación. Es la relación entre oraciones simples por medio de una conjunción y correspondería a un (Nivel III), cada oración tiene por sí misma un sentido, es independiente, por ejemplo: Pepe come, Juan duerme y yo estoy aburrido
(Prop. I) (Prop. II) (Prop. III)
- Por subordinación. Consta de una relación por medio de un elemento de composición, en este caso una oración se subordina a otra, no es independiente, por ejemplo:
Pepe es muy divertido cuando quiere
(Prop. Subordinada)

- Yuxtapuestas. Son aquellas oraciones compuestas cuyas proposiciones no están unidas por ningún nexo, sino, simplemente porque están una junto a otra. Desde el punto de vista del significado, entre las proposiciones yuxtapuestas se establece una relación de coordinación (a, b) o de subordinación (c)
 - a) Ganar, perder, ¿qué importa?
 - b) Vine, vi, vencí.
 - c) Ha llovido, el suelo está mojado.

La tabla siguiente, es una propuesta de apoyo para el docente de comunicación, pretende dar a conocer las partes de la oración, su clasificación y algunos ejemplos de estas. Al trabajar con el alumno, se considera de utilidad ubicar la o las partes de la oración que domina, así como aquellas que le falta por adquirir. Es importante mencionar que, en alumnos que presentan Trastorno de Espectro Autista (TEA) y Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL) este nivel lingüístico es uno en los que se encuentra en desventaja.

Tabla 7. Partes de la oración.

<p>ADJETIVO: Palabra que acompaña al sustantivo o nombre para determinarlo o calificarlo. Expresa características o propiedades del sustantivo.</p> <p>Tipos: calificativos, demostrativos, explicativos, gentilicios, indefinidos, numerales, partitivos, posesivos, pronominales.</p> <p>ADJETIVO CALIFICATIVO: Señalan una cualidad del sustantivo. Determina o expresa cómo es el sustantivo. Ejemplo: lindo, feo, alto, gordo, amarillo, pesado, simpático, etc.</p> <p>ADJETIVO NUMERAL: Indican un número determinado. Puede ser de orden, cantidad, múltiplo o partición de cantidades. Pueden ser: numeral cardinal, numeral ordinal, numeral multiplicativo, numeral partitivo.</p> <p>ADJETIVO INDEFINIDO: Pueden referirse al número o cantidad y a la identidad imprecisa de lo designado por nombre. Ejemplos: Alguno, ninguno, cualquier, bastante, demasiado, harto, semejante, varios, mismo, ajeno, demás, mucho, poco, tanto, cuanto, cierto, todo, cada, mero, otro.</p>	<p>PRONOMBRE: Palabras que señalan o representan a personas u objetos. Palabras que sustituyen a los nombres.</p> <p>Tipos de Pronombres Personales: Yo, tú, él, ella, usted, nosotros, nosotras, ellos, ellas. Numerales: Uno, dos, tres, etc. Demostrativos: Éste, ése, ésa, aquél, aquélla, aquello, etc. Interrogativos: ¿Qué?, ¿cuál?, ¿cuánto?, ¿quiénes?, etc. Posesivo: Mi, nuestro, suyo. Exclamativos: ¡qué!, ¡cuál!, ¡cuánto! Indefinidos: algunos, otros, nadie. Relativos (conectores) que, quien (es), el que, los que, la que, las que, cuyo (a), cuyos (as).</p> <table border="1" data-bbox="683 1224 1161 1650"> <thead> <tr> <th colspan="2" style="background-color: yellow;">Femenino</th> </tr> <tr> <th style="background-color: orange;">Singular</th> <th style="background-color: orange;">Plural</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>esta</td> <td>estas</td> </tr> <tr> <td>esa</td> <td>esas</td> </tr> <tr> <td>aquella</td> <td>aquellas</td> </tr> <tr> <th colspan="2" style="background-color: yellow;">Masculino</th> </tr> <tr> <th style="background-color: orange;">Singular</th> <th style="background-color: orange;">Plural</th> </tr> <tr> <td>Este</td> <td>Estos</td> </tr> <tr> <td>Ese</td> <td>Esos</td> </tr> <tr> <td>aquel</td> <td>aquellos</td> </tr> </tbody> </table>	Femenino		Singular	Plural	esta	estas	esa	esas	aquella	aquellas	Masculino		Singular	Plural	Este	Estos	Ese	Esos	aquel	aquellos	<p>ARTÍCULO: Parte variable de la oración que se antepone al sustantivo. Se clasifican en definidos e indefinidos.</p> <p>ARTÍCULOS DEFINIDOS</p> <p>Singular Masculino El Singular Femenino La Plural Masculino Los Plural Femenino Las</p> <p>ARTÍCULOS INDEFINIDOS</p> <p>Singular Masculino Un Singular Femenino Una Plural Masculino Unos Plural Femenino Unas</p>
Femenino																						
Singular	Plural																					
esta	estas																					
esa	esas																					
aquella	aquellas																					
Masculino																						
Singular	Plural																					
Este	Estos																					
Ese	Esos																					
aquel	aquellos																					

<p>ADJETIVOS POSESIVOS:</p> <p>Indica posesión o pertenencia. Mi, mis, mío, mía, míos, mías, tu, tus, tuyos, tuyas, su, sus, suyo, suya, suyos, suyas, nuestro, nuestra, nuestros, nuestras.</p> <p>ADJETIVOS DEMOSTRATIVOS:</p> <p>Determina al sustantivo indicando lejanía o proximidad en relación a las personas que hablan, o sea indica ubicación espacial.</p>	<p>ADVERBIO:</p> <p>Parte de la oración que modifica el significado del verbo o de otras palabras.</p> <p>De Tiempo: ayer, después, ahora, hoy, mañana, pronto, tarde.</p> <p>De Lugar: ahí, allí, aquí, acá, delante, detrás, arriba, abajo, cerca, lejos, encima.</p> <p>De Cantidad: muy, mucho, poco, nada, bastante, demasiado, más, menos.</p> <p>De Modo: bien, mal, mejor, despacio, deprisa, peor.</p> <p>De Afirmación: sí, seguro, cierto, también, claro, seguramente, ciertamente.</p> <p>De Negación: no, nunca, jamás, tampoco, nada, nadie.</p> <p>De Duda: quizá, igual, probablemente, tal vez, posiblemente, probablemente.</p>	<p>ORACIÓN O ENUNCIADO:</p> <p>Es la forma de comunicar nuestras ideas e inquietudes con verdadero sentido.</p> <p>Una oración siempre dice, afirma o niega algo de alguien.</p> <p>Número de verbos: Pueden tener una o varias formas verbales.</p> <p>Según el número de verbos que tienen, podemos distinguir dos clases de oraciones: Simples y Compuestas.</p> <p>Tienen 9 partes, de las cuales 5 son variables y 4 invariables.</p> <p>Las partes variables de la oración son: nombre o sustantivo, adjetivo, artículo, pronombre y verbo. <i>Su forma cambia para señalar el género y el número.</i></p> <p>Las partes invariables de la oración son: <i>adverbio, preposición, conjunción e interjección.</i></p>
<p>ORACIONES COMPUESTAS:</p> <p>Son las que tienen más de una forma verbal.</p> <p>Ejemplo: Nosotros vimos cómo preparaba el pastel.</p> <p>Pueden ser coordinadas, yuxtapuestas y subordinadas.</p> <p>Juan y María llegaron temprano. El periodista redactó la noticia. Habla, yo te escucho. Mi hermana cosió y planchó su falda. El señor anunció las noticias. Pedro habla mucho de sí mismo; nosotros no le hacemos caso.</p>	<p>COORDINADAS:</p> <p>Cuando es formada por dos o más proposiciones simples de igual valor gramatical. Unidas por el conector aditivo y, o, más, ni, pero, aunque.</p> <p>Estas estructuras son independientes y si cambias el orden no se altera su significado.</p>	<p>ORACIONES SIMPLES</p> <p>Es la que consta de un solo sujeto y un solo predicado y por lo tanto de una acción (verbo).</p> <p>Ejemplo: Antonia irá al teatro. Juan corre todos los días. María se peina muy temprano. Vengo cansado Nosotros queremos regresar. Ellos trajeron dulces.</p>
<p>NOMBRE O SUSTANTIVO:</p> <p>Son palabras que nombran personas, animales, objetos, ideas, sentimientos. Pueden ser sujeto de la oración.</p> <p>CLASIFICACIÓN DEL SUSTANTIVO:</p> <p>Comunes, nombran a cualquier persona, animal o cosa sin distinguirlos del resto de los de su clase: Mujer, país.</p>	<p>YUXTAPUESTAS:</p> <p>Tienen una relación en su significado o en su relación de tiempo o consecuencia y se separan por signos de puntuación.</p> <p>PREPOSICIÓN:</p> <p>Palabra que relaciona los elementos de una oración. Pueden indicar origen, procedencia, destino, dirección, lugar, medio, punto de partida, motivo. Ejemplo: a, ante, bajo, cabe, con, contra, de, desde, durante, en, entre, hacia, mediante, para, por, según, sin, so, sobre, tras.</p>	<p>SUBORDINADAS:</p> <p>Formada por dos estructuras, pero unidas por el conector temporal cuando, que, si, porque, cuánto. No se puede cambiar el orden de las estructuras ya que una depende de la otra para entender el significado total de la oración.</p> <p>TIPOS DE ORACIÓN:</p> <p>Intención del hablante: para afirmar o negar algo, para preguntar o expresar sorpresa o duda.</p> <p>Enunciativas, Interrogativas, Exclamativas, Exhortativas, Optativas, Dubitativas, De posibilidad</p>

<p>Propios, nombran a cualquier persona, animal o cosa distinguiéndose de los demás de su clase: Josefa, Chile.</p> <p>Concretos, nombran seres u objetos que podemos ver, oír, tocar y oler: flor, susurro.</p> <p>Abstractos, Nombran ideas, sentimientos: tristeza, rabia.</p> <p>Individuales, en singular nombran a una persona, animal o cosa: pino, pájaro.</p> <p>Colectivos, en singular nombran a un conjunto de seres u objetos: pinar, bandada.</p> <p style="text-align: center;">CONJUNCIÓN:</p> <p>Parte invariable de la lengua que se utiliza para enlazar oraciones y establecer relaciones de jerarquía entre ellas.</p> <p>Conjunciones Coordinantes: Copulativas: y, e, ni.</p> <p>Adversativas: más, pero, aunque, sin embargo, si no, no obstante.</p> <p>Distributivas: bien...bien..., ya... ya..., sea... sea..., Sea uno o sea otro.</p> <p>Disyuntivas: o (u), ya, bien, sea. Puedes llevarme a casa o bien al parque.</p> <p>Explicativas: o (u), esto es, es decir, o sea. Se fue al otro mundo, esto es, se murió.</p> <p>Conjunciones Subordinantes:</p> <p>Condicionales: si, a condición de que, con tal de que, como.</p> <p>Causales: porque, pues, como, puesto que, dado que, pues que, ya que.</p> <p>Consecutivas: tan, tal, tanto... que; luego, conque, así pues.</p> <p>Concesivas: aunque, a pesar de que, aun cuando, si bien.</p> <p>Comparativas: más... que, tan...como, menos...que</p> <p>Finales: para que, a que, a fin de que, con objeto de, con la intención de que.</p>	<p style="text-align: center;">VERBO:</p> <p>Palabra que indica acción, estado de ánimo y acontecimientos de la naturaleza.</p> <p>Ejemplos: llover, temblar, saludar, correr, llorar, caminar, soñar, subir, vivir, aplaudir, saltar.</p> <p>La voz del verbo: los verbos tienen voz activa o pasiva además de persona, tiempo y modo.</p> <p>La voz pasiva se construye con el tiempo correspondiente del verbo ser y el participio del verbo que se conjuga. Ese participio debe concordar en género y número con el sujeto.</p> <p>Oraciones pasivas Tienen el verbo en voz pasiva. Se forma con el verbo SER + PARTICIPIO y cuyo sujeto recibe o padece la acción expresada por el verbo. El auto es conducido por Luis</p> <p>Oraciones activas Tienen el verbo en voz activa y cuyo sujeto realiza la acción expresada por el verbo. El sujeto se denomina Sujeto Agente y el complemento se denomina Complemento Paciente. <i>El ciclista subió una cuesta empinada.</i></p>	<p style="text-align: center;">INTERJECCIÓN:</p> <p>Palabras que no tienen variaciones y se emplean en forma aislada de una oración. Funcionan como una oración completa, <i>cuya función es expresar sentimientos ¡ay!, impresiones ¡oh!, reacciones ¡ah!, sonidos que queremos imitar ¡Buaaaaa! o que utilizamos para formular comportamientos y relaciones sociales ¡hola!</i></p> <p><u>Según su origen</u> Interjecciones propias (o primarias) Son aquellas que no derivan de otras palabras: ¡Ah! asombro, sorpresa y placer.</p> <p>Interjecciones impropias son las interjecciones que proceden de otras categorías gramaticales como sustantivos, verbos, adjetivos, etc. ¡Ojo!, ¡cuidado!, ¡bravo!, ¡magnífico!, ¡oiga!, ¡vaya!, ¡Narices!, ¡estupendo!</p> <p>Fraseologismos interjectivos Grupos de palabras que funcionan como interjecciones: ¡Dios mío!, ¡Cielo santo!, ¡Madre mía!, ¡Ay de mí!</p> <p><u>Según su forma</u></p> <p>Interjecciones imitativas Son aquellas que se forman onomatopéyicamente para imitar los sonidos de nuestro entorno. ¡Zas!, ¡pum!, ¡chas!, ¡miau!</p> <p>Interjecciones expresivas expresan una sensación o emoción del hablante. ¡Ah!, ¡uf!</p> <p>Interjecciones apelativas Se usan para iniciar la comunicación, para establecer el contacto con el interlocutor. ¡Chist!, ¡Oiga!</p> <p>Interjecciones formularias son aquellas que utilizamos en nuestras relaciones sociales como son los saludos o las despedidas. ¡Hasta pronto!</p>
---	---	---

Fuente: elaboración propia.

Pragmática.

La comprensión y uso social del lenguaje arranca prácticamente cuando el bebé nace. Su desarrollo se inicia con el contacto visual y el intercambio de expresiones gestuales desde las primeras semanas de vida. Pero para lograr la comunicación no solo es pertinente producir emisiones adecuadas, aceptables y gramaticales, sino que, "siempre es necesario que las

circunstancias en las que las palabras se expresen sean apropiadas de alguna manera" (Austin, 1962 citado por SEP, 1982, p. 26). Según Auza (2021), la pragmática es entablar relaciones entre gestos, palabras y oraciones, con contextos sociales distintos. Implica una relación entre quien usa el lenguaje y las circunstancias/contexto de la comunicación.

La pragmática, entonces, hace referencia al uso social del lenguaje y hay que evaluarlo tanto a nivel receptivo como en expresión, teniendo en cuenta que en el primero no solo es comprender las palabras sino la intención del otro. En el segundo supone ser eficaz, pertinente y ajustar el lenguaje al contexto y al interlocutor. McShare citado por Gortazar (s/f) establece la siguiente clasificación de categorías de funciones pragmáticas:

Categorías de regulación.

- Atención: emisión que intenta dirigir la atención de otra persona hacia un objeto o evento. Ejemplo: "Mira" (el niño señala un objeto y mira al adulto).
- Petición: emisión que solicita que alguien haga algo para el alumno, o pide permiso para hacer algo. Ejemplo: "jugo" (el niño tiende el vaso a la madre pidiendo que le ponga jugo).
- Vocativo: emisión con la que se llama a otra persona con el objetivo de localizarla o demandar su presencia. Ejemplo: "mamá" (el niño va por el pasillo llamando a la madre).

Categorías de declarativos.

- Denominación: emisión que hace referencia a un objeto o persona simplemente nombrándola. Ejemplo: "coche" (señala un coche).
- Descripción: emisión que hace alguna afirmación, distinta a la denominación, acerca de un objeto, acción, o evento. Ejemplo: "no está" (el niño busca, sin encontrar un objeto en su sitio habitual).
- Información: emisión que afirma algo sobre un evento más allá del "aquí y ahora", excluyendo las acciones que el alumno va a realizar. Ejemplo: "pollito (mirando al adulto que ha visto con él unos pollitos en el parque, el adulto contesta "si, vimos unos pollitos en el parque ¿verdad?).

Categorías de intercambio

- Dar: emisión producida al tiempo que se entrega o se intenta dar un objeto a otra persona. Ejemplo: "aquí" o "toma" (al tiempo que se entrega una muñeca a su papá).
- Recibir: emisión producida al tiempo que se recibe un objeto de otra persona. Ejemplo: "gracias".

Categorías personales

- Acompañamiento de acción: emisión que describe una acción que el alumno está realizando o acaba de realizar. Ejemplo: "caído" (después de tirar una caja al suelo).
- Propósito: emisión que especifica la intención del niño de llevar a cabo, o no llevar (autoprohibición) un acto de forma inmediata. Ejemplo: "afuera" (inmediatamente antes de ponerse de pie y salir de la habitación).
- Rechazo: emisión empleada para rechazar un objeto o petición de que se haga algo. Ejemplo "no" (al ofrecerle un yogur).

Categorías de conversación

- Imitación: emisión que imita todo o parte de una emisión previa del adulto, sin observarse creatividad por parte del niño. Ejemplo: "grande" (en respuesta a una emisión anterior del padre que dice "que pescado más grande").
- Respuesta: emisión producida en respuesta a una pregunta. Ejemplo: "zapato" (en respuesta a la pregunta del adulto ¿qué es esto?).
- Seguimiento (función fática): emisión que sirve como respuesta conversacional no es ni una imitación ni una respuesta. Ejemplo: "sí" (en respuesta a la emisión de un adulto que dice "veamos que hay aquí").
- Pregunta: emisión que solicita información a otra persona. Ejemplo: ¿qué es esto? (mirando un objeto que no conoce).

En la pragmática es importante tomar en cuenta lo necesario para llevar a cabo apropiadamente una conversación, por lo tanto, se sugiere analizar cuidadosamente los siguientes 10 elementos:

1. Actos verbales. El lenguaje no puede verse únicamente como un producto de unidades, elementos y reglas; sino como la ejecución de una acción. Estudiar el lenguaje desde la acción requiere de una teoría que pueda dar cuenta no sólo de las unidades lingüísticas tradicionales en la fonología, morfosintaxis y semántica, sino también, de la fuerza y de las condiciones bajo las cuales se pueda llevar a cabo la acción. Austin (1962) citado en SEP (1982) aclara que al decir algo, se está ejecutando un tipo de acto, cada uno incluye tres tipos de actos que se ejecutan simultáneamente:
 - La locución: tiene dos partes la referencia y la predicación, una parte lleva información sobre quién o qué es el referente del que se va a hablar: "el señor", "el amor", "el perro" y una predicación sobre este referente "come bien", "es bello", "ladra".
 - La ilocución: formado por una intención del hablante que debe ser conocida por el oyente, tiene una fuerza ilocutiva que indica la función, analiza cada emisión según la intención que tenga; hay actos cuya intención es de: petición de acción "dame un lápiz", petición de respuesta "¿quieres un lápiz?", aseveración "es un lápiz", respuesta "no", exclamación "¡ay!" (Dore, 1974, citado por SEP 1982, p.29). La fuerza ilocutiva no se determina por la puntuación gramatical sino por la intención que tiene el hablante al emitir un acto verbal.
 - La perlocución: lo que se logra al decir algo, es el reconocimiento del oyente.
2. Turnos. Sachs, Shegloff y Jefferson (1974) citados por SEP (1982) han delimitado que la estructura básica de la conversación es el turno, entendido como la secuencia de emisiones entre un hablante y un oyente, que en un principio no deben sobreponerse. Lo interesante de los turnos es la manera en que se cambia hablante-oyente, que intercambian la oportunidad de hablar. Existe una interacción compuesta de actos verbales. Existen diversos mecanismos que se deben manejar espontáneamente para hacer el cambio de emisor: la entonación, el silencio, la estructura convencional, el señalamiento, el ritmo, las actitudes corporales o expresiones en que el hablante promueve la intervención del oyente.
3. Intención y obligación. No se puede llevar a cabo una conversación sin la obligación que adoptan ambos participantes de tomar parte de ella; asimismo, una misma emisión puede tener distintas intenciones según el contexto en el que se puede expresar: "bueno", puede tener intención de protesta -como decir "¡basta!"- de aseverar, - como "está bueno"-, de respuesta a ¿quieres? -"bueno"; por lo que se debe estar atento para interpretar esa intención.
4. Reglas de conversación. La conversación, como la oración aislada, consta de un sistema de reglas. Grice (1975), citado por SEP (1982) p. 32, crea los cuatro postulados conversacionales o reglas presentes en toda conversación a las que llama máximas:
 - De cantidad: dar la cantidad necesaria de información (ni más ni menos).
 - De cualidad: tratar de decir lo que se cree que sea la verdad.
 - De relevancia: ser importante o significativo para la situación comunicativa.
 - De modo: ser perspicaz, como decir lo que se tiene que decir.
 - En una conversación es común que NO se respeten las máximas.
5. Información temática. Toda emisión debe tener una orientación temática. Por lo general esta se describe en dos planos una parte aseverada y otra presupuesta, lo que la pragmática llama relación tópico-comentario, información conocida /desconocida o nueva /vieja en una emisión (SEP, 1982).
6. Conocimiento del mundo. En general, la importancia de la relación tópico-comentario es poder llegar al conocimiento de qué se dice y qué no se dice en una conversación. SEP (1982) explica que para saber qué se puede presuponer se requiere de un adecuado conocimiento

del mundo (rutina diaria, experiencias, integración al medio), lo cual hace posible que exista una congruencia semántica entre los contenidos de dos mentes en este caso del emisor y receptor (Marshall, 1971, citado por SEP, 1982, p. 36). Por ejemplo: para que un alumno sepa que al decirle "¿traes cola?", cuando entras a un lugar, no se le está haciendo una pregunta cuya respuesta es "sí o no", sino que se le está dando la orden de que cierre la puerta, necesita compartir con el emisor cierta experiencia y conocimiento del mundo.

7. Coherencia. La coherencia es una propiedad semántica de los textos o discursos basada en la interpretación de cada frase individual relacionada con las otras frases de manera general. Esta coherencia puede ser lineal o global. La coherencia lineal implica a las relaciones semánticas entre oraciones individuales de la secuencia; la global implica que exista una relación y congruencia entre las frases o actos verbales que dan un significado integral a un discurso, es la idea general, lo importante o esencial de lo que se dijo. Puede existir coherencia lineal sin coherencia global, sin embargo, tiene que haber una idea general para que haya coherencia global. La presencia de la coherencia en ambos niveles organizada en la macro estructura, permite seguir una conversación y además poder predecir de lo que se va a hablar. La coherencia y el orden de los elementos van acompañados por el uso de nexos o conectivos (conjunciones, conectivos adverbiales) que garantiza que sea más fluida y comprensiva la conversación. En problemas de lenguaje, es común encontrar que el alumno pueda emitir una serie de frases que se relacionan de una a otra, más no se logra percibir una idea global. Muchas veces esto se debe a la intervención que se hace utilizando descripción de láminas, el alumno produce una serie de frases sobre lo que ve, sin formularse una coherencia global.
8. Participantes. En una conversación, son determinantes los hablantes que intervienen en ella, ya que lo determina la información que se requiere para saber cómo hablar según con quien se habla, por ejemplo: un niño habla de una manera con un adulto y de otra con otro niño; dos adultos hablan distinto de acuerdo con quien estén hablando. Por tanto, siempre que se haga un análisis del lenguaje se debe mencionar quienes son los participantes.
9. Tiempo y lugar. La comprensión de una emisión depende también de cuándo y dónde se dice, pues hay lugares en donde se tiene que hablar de cierta manera, o bien, una emisión puede tener significado por el lugar y el tiempo en que se dice.
10. Orden y selección. Toda emisión requiere de un orden determinado de elementos y una selección adecuada para llenar dicho orden. Para participar en una conversación de una manera apropiada se requieren muchos factores que se elaboran a distintos niveles; es importante aclarar que dichos factores se manifiestan en dos planos: tanto verbal como no verbal. Lo anterior se debe considerar, debido a que, en dificultades severas de comunicación, la mayoría del tiempo se dedica al trabajo verbal y muy poco al no verbal. Las reglas conversacionales, los elementos de la coherencia, el conocimiento del mundo, la intención que subyace al acto verbal y la información que se requiere para distinguir participantes, todas llevan implícitas experiencias no verbales que son parte del lenguaje y más aún, de la comunicación.

Con todo lo anterior, se busca enfatizar que no es suficiente tomar en cuenta un aspecto de manera aislada o solo una parte del lenguaje, sino que es preciso analizar en qué puntos se encuentran las áreas de oportunidad del alumno ya sea en los niveles fonético - fonológico, léxico - semántico, morfosintáctico, o bien, en el uso del lenguaje por medio de turnos, reglas conversacionales, uso de información, conocimiento del mundo, empleo de actos verbales, manejo de los participantes, la situación en que ejecuta la acción y la coherencia aspectos que se relacionan con la pragmática.

El habla y los rasgos suprasegmentales

El habla es un sistema supraindividual de signos y reglas convencionalmente establecidas. Cuando los seres humanos utilizan el habla, actúan de forma voluntaria e involuntariamente, efectuando combinaciones lingüísticas que permiten apreciar el uso particular que cada uno hace de su código y el mecanismo anatomofisiológico utilizado para su exteriorización fonarticulatoria (Saussure, 1945).

Dicho en otras palabras, el habla es el resultado de la compleja relación de procesos neurolingüísticos, neurofisiológicos, neuromusculares y también de la actividad psíquica, que está conformada por los procesos de percepción, imaginación, pensamiento y actuación del plano epiconsciente (Ortiz, 2002), en el que una persona concreta utiliza en forma particular los códigos y reglas propios de su lengua de acuerdo a sus experiencias socioculturales, estados afectivos, cognitivos, conativos y volitivos (Aguilar y Serra, 2010; Malmberg, 1977 Pelayo, 2001; Perinat, 2009; Saussure, 1945; Susanibar y Parra, 2011; Ortiz, 2002).

El habla está conformada por rasgos segmentales y rasgos suprasegmentales. Los primeros hacen referencia a las vocales y consonantes del español, con todas sus variantes, que se combinan para formar segmentos con significado. Los segundos son características que se incluyen durante la emisión del habla y que enriquecen la cadena hablada pues permiten conocer la intencionalidad y tonalidad de lo que hablamos, algunos de ellos son el ritmo, la entonación, el acento, las pausas. Los rasgos suprasegmentales son tan fundamentales para la comunicación oral como los segmentales, por ejemplo, si hay una incorrecta entonación en una frase o una pausa inapropiada, se puede dificultar la comunicación tanto como cuando se articula incorrectamente un sonido al emitir una palabra.

Los rasgos suprasegmentales son estudiados por la prosodia, la cual se usa para describir propiedades melódicas y temporales del lenguaje, así como las características suprasegmentales de los sonidos del habla expresadas a través de variaciones en los parámetros de frecuencia, intensidad y cantidad. Estas variaciones proporcionan las realizaciones acústicas de las funciones comunicativas prosódicas, aportando pistas de la información semántica, gramatical y afectiva en todos los niveles del lenguaje, además de participar en la organización del léxico y de la sintaxis.

En los niños se percibe el rol de la entonación en relación con la fuerza ilocutiva de una emisión, los niños pueden responder a la intención del hablante o manifestar su intención por medio de los rasgos suprasegmentales que acompañan la emisión; éstos también ayudan a distinguir algunas características sociales del hablante, regiones dialectales.

c) Concepto de Dificultades Severas de Comunicación.

Este término se refiere a las dificultades en los procesos receptivos de la comunicación, como entender un mensaje oral o escrito; y/o en los procesos expresivos como la habilidad para crear un mensaje que otros puedan comprender. Tiene que ver con los procesos de adquisición y expresión de vocabulario o estructuración del lenguaje. Están fuera de este concepto los niños cuyas dificultades son parte de la discapacidad o de situaciones ambientales, culturales, lingüísticas, timidez, desnutrición (SEP, 2018a). Pérez y Salmerón (2006), mencionan que, dentro de este rubro, deben considerarse personas que cursan con una aparente normalidad en todos los ámbitos del desarrollo: motor, perceptivo, cognitivo, socioafectivo y orgánico y puede presentar síntomas o características de un patrón evolutivo desajustado e incompleto en la comunicación y el lenguaje oral. Puede ser que en la revisión de otras literaturas se encuentren terminologías diferentes, sin embargo, el término Dificultades Severas de Comunicación, se apega a tanto a la definición que maneja SEP (2018) en el libro Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica para niños con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de

aprendizaje, conducta y comunicación; así como en documentos normativos como "Anexos Normas de Control Escolar Básica 2018-2019" (SEP, 2018a).

Las personas que logran un desarrollo armónico de su competencia comunicativa cuentan con una gran ventaja para su desenvolvimiento social, laboral y personal, pues conviven mejor, obtienen mayor provecho de sus experiencias, entienden con más claridad el mundo y acceden más fácilmente al desarrollo de otras habilidades, destrezas y conocimientos. Las alteraciones en el desarrollo de la comunicación sobre todo en la infancia temprana, la niñez y la adolescencia, impactarán en el desarrollo general de la persona (Romero, 1999).

Estas dificultades, en muchas ocasiones, se detectan en la edad escolar, ya sea porque la alteración se inicia en ese momento de la vida o se hace evidente a esa edad, tanto porque se tiene como referencia a sus grupos de pares, como porque la mayoría de las actividades escolares tienen como base el lenguaje. Es por eso por lo que el maestro, en colaboración con los padres, juega un papel central en la detección oportuna de estas alteraciones. Pérez y Salmerón (2006) mencionan que algunos de los factores que pueden originar las dificultades severas de comunicación son:

- La hipoestimulación ambiental, derivada de diferentes causas: ambiente cultural pobre en estímulos, frecuentes hospitalizaciones, dinámica familiar que entorpecen el intercambio comunicativo y afectivo. En cualquiera de estos casos, si el niño no recibe input lingüístico o no participa en situaciones comunicativas con hablantes más competentes, su mundo empobrecido de experiencias y estímulos puede provocar un retraso del lenguaje tanto a nivel pragmático, como receptivo y expresivo.
- Sobreprotección, a partir de la cual no se le posibilita al niño el contacto con elementos que generen experiencias enriquecedoras de aprendizaje, ya sea porque el adulto se anticipa a sus necesidades envolviendo al niño en un ambiente que no le deja interaccionar activamente o porque se promueve un habla infantilizada, por ejemplo, con lo cual se propicia, en este contexto, un retraso en el lenguaje tanto a nivel pragmático como receptivo y expresivo.
- También podría deberse a un nivel cognitivo bajo o inmaduro que, puede generar retrasos en la comunicación y en el lenguaje receptivo y expresivo.

En los trastornos de comunicación pueden darse problemas de expresión, pronunciación, fluidez e incluso recepción o uso social del lenguaje. Los primeros signos de alerta de una dificultad en el área de la comunicación aparecen antes de los cuatro años. Hacia los dos años de edad, los niños adquieren la capacidad para unir palabras formando pequeñas frases y el vocabulario llega alrededor de las 50 palabras inteligibles; este criterio es importante para detectar un retraso en la adquisición del habla. Mendoza, citada por Pérez y Salmerón (2006) menciona que algunos indicadores a observar son: un niño que alarga el lenguaje gestual más allá de los 2, 3 años y que no se justifica por deficiencia auditiva, un niño que a los tres años no habla o sólo dice algunas palabras, niños con repeticiones silábicas en el inicio, en medio de palabra... que se acompañan de sudoración, nerviosismo, mecanismos de compensación (guiños, gestos...), evitación de la palabra y con antecedentes familiares de tartamudez; niños que a los 3 años y medio presentan errores de pronunciación que comprometen la inteligibilidad del discurso; niños con ambientes familiares empobrecidos culturalmente o emocionalmente desatendidos que cursan con un vocabulario pobre, lenguaje telegráfico.

Estas dificultades, cuando se trata de trastornos de la comunicación, afectan a la expresión y la comprensión del lenguaje y no se explican por una discapacidad intelectual, un trastorno del desarrollo, un déficit auditivo o un trastorno neurológico. Según Guttman (s.f.) y Susanibar y Segura (2018), entre los trastornos de comunicación más comunes que se pueden encontrar en las escuelas son:

- Trastornos del desarrollo del lenguaje (TDL).
- Trastorno mixto del lenguaje receptivo-expresivo (TMLRE).
- Trastornos de los sonidos del habla (TSH) (antes disartrias y dislalías).
- Trastorno de la fluidez de inicio en la infancia (disfemia o tartamudez).

- Trastorno de comunicación social (pragmático).
- Trastornos del habla como, por ejemplo: trastornos de la fluidez, trastornos de la prosodia.

Aún cuando cada niño puede experimentar características distintas referentes a los trastornos de comunicación, entre las más comunes se pueden mencionar las siguientes: los niños pequeños con trastornos de la comunicación no hablan del todo, o pueden tener un vocabulario limitado para su edad, algunos tienen dificultades para comprender instrucciones simples o no pueden nombrar objetos, sin embargo, la mayoría de niños con trastornos de la comunicación pueden hablar en el momento de entrar a la escuela, pero continúan teniendo problemas con la comunicación. Los niños en edad escolar con frecuencia tienen problemas para comprender y formular palabras, los adolescentes tienen más dificultad para comprender o expresar ideas abstractas (Stanford Children's Health). Para ampliar la información respecto a cada trastorno se puede consultar el Anexo I de este libro.

d) Necesidades Educativas Específicas.

El término Necesidades Educativas Específicas (NEE) se refiere a los requerimientos que presentan algunos estudiantes que aprenden de manera significativamente diferente a los de su grupo de edad, por lo que precisan, durante un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella determinados apoyos y/o ajustes razonables para poder aprender y avanzar en los logros educativos (SEGEY, 2020, p. 4).

Dentro de una gran diversidad, algunos ejemplos de Necesidades Educativas Específicas podrían ser:

Tabla 8. Ejemplos de NEE asociadas a Dificultades Severas de Comunicación.

NEE asociadas al Nivel Fonético-Fonológico	NEE asociadas al Nivel Léxico-Semántico	NEE asociadas al Nivel Morfosintáctico	NEE asociadas al Nivel Pragmático
<ul style="list-style-type: none"> -Desarrollar/Fortalecer el lenguaje oral. -Discriminar sonidos de la lengua. -Producir sonidos que ya dice bien de manera aislada dentro de palabras u oraciones. -Consolidar habilidades de discriminación auditiva. -Ejercitar los rasgos suprasegmentales del habla. -Adquirir formas convencionales de expresión. -Ejercitar habilidades cognitivas, motrices y de coordinación visomotriz. 	<ul style="list-style-type: none"> -Comprender indicaciones y mensajes orales o escritos. --Incrementar su léxico y conocimiento del mundo. -Clasificar categorías semánticas. -Mejorar el nivel léxico-semántico del lenguaje. 	<ul style="list-style-type: none"> -Usar oraciones simples para comunicarse. -Usar oraciones compuestas para comunicarse. -Ampliar la estructura de la frase.. -Usar sustantivos dentro de sus oraciones. -Manejar oraciones coordinadas, subordinadas y yuxtapuestas. -Incrementar el uso de sustantivos. -Incrementar el uso de adjetivos. -Incrementar el uso de pronombres. -Incrementar el uso de adverbios. -Incrementar el uso de preposiciones. -Utilizar conjunciones dentro de oraciones. 	<ul style="list-style-type: none"> -Adquirir un medio de comunicación -Incrementar la intencionalidad comunicativa -Iniciar de manera espontánea una conversación. -Expresar sentimientos, deseos, e ideas. -Ejercitar las funciones del lenguaje. -Desarrollar la coherencia lineal y global. -Respetar turnos, solicitarlos de manera adecuada o cederlos. -Participar de manera adecuada en situaciones comunicativas. -Desarrollar habilidades de escucha. -Desarrollar la intencionalidad comunicativa.

Fuente: elaboración propia.

e) Barreras para el aprendizaje y la participación.

Las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) se definen como aquellos factores del contexto que dificultan o limitan el pleno acceso a la educación y a las oportunidades de aprendizaje de los alumnos y alumnas. Según Booth (2000), las barreras para el aprendizaje y la participación aparecen en la interacción del alumno en los diferentes contextos: con las personas, con las políticas, con las instituciones, con las culturas y con las circunstancias sociales y económicas. También pueden surgir barreras en la infraestructura, en la normatividad y en cualquier ámbito en el que se normalice la exclusión y la desigualdad de personas, grupos o poblaciones.

Según la SEP (2018), las Barreras para el Aprendizaje y la Participación pueden ser de tres tipos: actitudinales, pedagógicas y organizativas; algunos ejemplos de BAP que pueden enfrentar los alumnos con Dificultades Severas de Comunicación podrían ser:

Actitudinales:

- Rechazo o burlas en la escuela o en el hogar por su forma de hablar; en muchas ocasiones se imita la forma de hablar o se les intimida para que hable "bien".
- Comunicación agresiva u ofensiva entre compañeros.
- Exclusión de las actividades escolares, sobre todo en aquéllas en las que implica ceder la palabra en la clase o participar oralmente.
- No brindar los apoyos que cada alumno precisa para acceder y participar en el proceso de aprendizaje con otras estrategias diferentes a las orales por la indiferencia que se tiene hacia las dificultades de comunicación.
- Negación de los padres hacia las dificultades de lenguaje y comunicación que presenta su hijo.
- Utilización de lenguaje infantilizado en el hogar.

Pedagógicas:

- Uso de metodologías que no dan respuesta a las características y necesidades comunicativas de los alumnos, sobre todo cuando se pondera en las formas de representación el estilo verbal.
- Falta de conocimiento sobre la problemática relacionadas con las dificultades de comunicación y de estrategias de apoyo al estudiante.
- Falta de comunicación y trabajo en equipo entre el docente de comunicación y el docente o la familia.
- Rigidez en las estrategias e instrumentos para realizar las evaluaciones.
- Tareas que no están al nivel de la competencia lingüística del alumno.
- Proporcionar instrucciones insuficientes e inespecíficas.

Organizativas:

- Aulas desorganizadas y ruidosas que impiden el entendimiento o cohiben al hablante.
- Carecer de apoyos visuales que faciliten/fomenten la comunicación.
- Clima restrictivo en la escuela (docentes que no son flexibles a las sugerencias de apoyos dentro del aula).

Evaluación

a) Consideraciones previas.

El pensamiento se manifiesta a través del lenguaje y, según el estadio evolutivo por el que atraviesa el alumno serán las características propias de su pensamiento, ubicándose en un periodo preoperatorio con juicios simples relacionados con el uso, procedencia, precausalidad y causalidad inmediata, esencia o material con el que está hecho y descripción identificativa del objeto; posteriormente, en un periodo operatorio se harán juicios que expresan categorías o clases, la respuesta que clasifica un objeto común, pero al mismo tiempo lo aísla, excluyendo todos los objetos que no pertenecen a esa misma clase.

En general, se puede decir que, para la evaluación de todos los aspectos explorados principalmente de la comprensión, se sugiere adoptar un criterio puramente cualitativo ya que lo que interesa investigar son las características del pensamiento del alumno, sus posibilidades y áreas de oportunidad en general, para que entonces sea posible realizar una planeación adecuada a cada caso.

Evaluar el lenguaje, supone “determinar el nivel de eficacia en habla, lengua y comunicación, en función de los nexos que éste establece con todas las variables cognitiva, audio-oral, emocionales, sustrato neurológico y especificar en qué medida está alterado en sí mismo o expresa la existencia de alteraciones pertenecientes a otros ámbitos que deben ser considerados como etiológicos o concomitantes al problema lingüístico” (Forns, 1989, citado por la Federación de Enseñanza de Andalucía (CC.OO), 2009 p.8).

Esta evaluación, requiere tener en cuenta cuatro aspectos bien definidos: la naturaleza y estructura del lenguaje, su desarrollo, el marco de evaluación y los procedimientos específicos de evaluación, refiriéndose a las orientaciones y a las dificultades que implica evaluarlo, así como a los criterios que pueden considerarse para construir un marco adecuado que permita tomar decisiones en cuanto a: para qué, qué, cómo y cuándo evaluar.

Evaluar el lenguaje incluye un análisis de diversos aspectos en los contextos educativos, escolar y sociofamiliar del alumnado en concreto, así como del desarrollo personal en los ámbitos comunicativo y lingüístico. Los contextos deben evaluarse de manera cualitativa utilizando distintos instrumentos de observación y solicitando la colaboración de distintos agentes educativos que se consideren indispensables.

En definitiva, la evaluación debe proporcionar una descripción de las fortalezas y debilidades comunicativas y lingüísticas del alumno definiendo su perfil. De la presentación y discusión de los resultados con los agentes educativos implicados (docentes regulares, docentes de apoyo, docentes de comunicación, psicólogos, padres de familia, etc.), se desprenderá la identificación de sus necesidades, las cuales han de establecerse tomando como referencia los indicadores relacionados con las dificultades de la comunicación y el lenguaje o de cada uno de los componentes. De esta reflexión conjunta deberá surgir la propuesta de acciones educativas de apoyo y/o intervención específica individualizada que se estimen necesarias.

Para dar respuesta a lo anterior, es necesario tratar de responder a tres preguntas que cubren totalmente la base del proceso de evaluación: ¿Para qué vamos a evaluar?, ¿Qué es lo que vamos a evaluar?, ¿Cómo vamos a evaluar?

¿Para qué evaluar?

La respuesta a esta pregunta determina cuáles van a ser los objetivos que se conseguirán mediante el proceso de evaluación.

- Detección e identificación. Establecimiento de programas de prevención, de estimulación, de proacción, de intervención general, determinar qué alumnos precisan de una evaluación posterior más completa, encauzar a los alumnos en los que se ha detectado alteraciones que requieran la actuación de otros profesionales (audiólogo, psicólogo, neurólogo, etc.) hacia éstos para que realicen la correspondiente valoración.
- Establecimiento del nivel de la conducta comunicativo – lingüística del alumno. Determinar el nivel de desarrollo de las bases anatómico – funcionales, dimensiones y procesos del lenguaje, diferenciar entre retraso y alteración evolutiva, estimar el nivel de desarrollo que caracteriza al alumno comparando su rendimiento con criterios evolutivos, con el fin de establecer si existe algún desfase de lenguaje.
- Aportar información útil para diseñar y llevar a cabo el plan de intervención y detectar el cambio producido por la intervención educativa. Comprobar la naturaleza de los cambios (positivos o negativos) para variar o no los contenidos y/o procedimientos de la intervención, evaluar siempre al alumno en un doble contexto: escolar y familiar (ambiental) tomando como base la comunicación espontánea (Federación de enseñanza de CC. OO. de Andalucía, 2009).

¿Qué evaluar?

Responder a esta pregunta, determina el conocimiento de los diversos aspectos estructurales y funcionales que se deben evaluar a través de los principales procesos de la utilización oral y escrita del lenguaje y de la comunicación.

El ritmo y la secuencia de la adquisición del lenguaje están determinados por los procesos cognitivos. Por ello, es necesario evaluar el nivel de desarrollo cognitivo del alumno para determinar la situación de su desarrollo lingüístico.

Hay dos aspectos muy importantes a considerar en la evaluación de la comunicación:

- La competencia comunicativo-lingüística (uso de los componentes del lenguaje).
- La actuación del alumno, que puede ser registrada y analizada para que a partir de ella se puedan inferir las competencias de este, considerando todos los modos utilizados por el individuo para producir lenguaje: oral, gestual, escrito. Por medio de la observación al alumno dentro del contexto educativo y familiar para obtener una serie de datos sobre la situación actual respecto al lenguaje, tanto comprensivo como expresivo y referido a funciones, contenidos y forma (Ibáñez, 2000 citado por Hernández, 2011, p. 45).

En la siguiente tabla se sugieren los aspectos a considerar en la evaluación de los distintos niveles lingüísticos:

Tabla 9. Aspectos para considerar en la evaluación de los distintos niveles lingüísticos.

Fonético - Fonológico	Morfosintaxis	Léxico - Semántico	Pragmático
Las diferentes dificultades articulatorias y/o fonológicas: - Exploración de las EAH. - Repertorio fonético. - Contrastes usados. Nivel de ocurrencia de los problemas:	La estructura morfológica de las palabras: - Flexiones nominales (género y número) en nombres, artículos y pronombres. - Concordancia dentro de las sintagmas y oraciones, y entre proposiciones. La estructura morfológica de los verbos: - Flexiones verbales: marcación del tiempo, modo, persona, auxiliares.	El léxico: utilización de la denominación, conceptualización (organización por significados), uso de verbos. Las dificultades en el acceso al léxico. La comprensión de palabras referidas a objetos familiares, acciones (verbos) y cualidades (adjetivos).	Dificultades en la interacción. Si solo se hacen rechazos o demandas simples. La expresión de necesidades. El repertorio de habilidades comunicativas básicas. El repertorio de funciones comunicativas: - Etiqueta cosas o

<p>palabra, sílaba y segmento.</p> <p>Procesos de sustitución, asimilación y simplificación de la estructura silábica.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Formas flexivas: "se fue, me pongo, te doy..." La comprensión y producción de palabras relacionales que precisan significados. - Artículos: determinados e indeterminados. - Preposiciones: repertorio, omisiones, uso incorrecto, marca indiferenciada "a" (a coche a papá). - Pronombres: personales (formas átonas, reflexivos, posesivos, demostrativos, interrogativos). La conciencia morfológica: <ul style="list-style-type: none"> - Determinar la corrección/incorrección de enunciados (los aviones vuela; ayer iré a colegio). - Ordenar palabras para algunos mensajes: (a casa abuela fui). Las oraciones menores (no predictivas): <ul style="list-style-type: none"> - Oraciones simples (SVC). - Oraciones justas (enumeraciones). - Completas: estructuras con SV, SVC, VC. - De complemento: no sujeto ni verbo. - Errores: omisión, desorganización, etc. - Las oraciones dependientes del adulto. La implicación y nivel de participación: <ul style="list-style-type: none"> - Repeticiones. - Abandonos. - Turnos vacíos. - Respuestas no contingentes. 	<p>La comprensión y producción de palabras relacionales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pronombres interrogativos. - Expresar localización (adverbios). - Temporalidad (ahora, después, etc.). - Posesión: mío, tuyo, de, para, etc. - Cantidad. <p>Las posibles dificultades léxicas por presencia de palabras genéricas ("una cosa") y/o infantiles (nombrar "papá" para dirigirse a cualquier varón adulto); definiciones funcionales (tenedor: para comer); circunloquios (aquello que vuela por pájaro); palabras idiosincrásicas (tatí por coche); errores (poner por sacar); sobreextensiones (papá a toda persona mayor); infraextensiones (perro solo a su perro); uso exagerado de deixis (referencias implícitas) (esto, este, hace así, etc.) para nombres y verbos que debería conocer.</p>	<p>acciones.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pregunta por cosas o acciones. - Describe cosas o acciones. - Da información. - Hace requerimientos. - Si sigue la estructura de los hechos (trabajo, juego, conversación). - Formas de participar en rutinas, eventos, etc. <p>Diferencias en su participación: individual, grupal, en el aula, fuera del aula, en la casa.</p> <p>Las habilidades en conversación:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Empieza una conversación. - Muestra conductas de escucha. - Responde de manera apropiada. - Interrumpe de manera apropiada. - Coherencia con el tópico. - Cambia de tópico. - Reconoce el punto de vista del otro. - Hace contribuciones relevantes. <p>Usa una longitud apropiada en sus respuestas.</p>
--	--	---	---

Fuente: Bosch, 1997, Pérez y Serra, 1998 y Moreno, 2003 citados por Acosta y cols. 2007.

Como se mencionó en el encuadre teórico de este libro, existen aspectos específicos a tomar en cuenta en la evaluación de cada uno de los niveles lingüísticos, es importante mencionar que, entre la población atendida en el área de comunicación, existen alumnos que presentan dificultades en el nivel léxico - semántico por lo cual, durante la evaluación se sugiere considerar los aspectos siguientes:

1. Descripción: es una habilidad comunicativa en la que inciden muchas capacidades, tanto neuropsicológicas, como lingüísticas y pragmáticas como son la capacidad para clasificar, el conocimiento del mundo, el vocabulario, la atención, entre otros. Se pueden describir personas, animales, cosas, lugares y para cada una de las descripciones se usan varias capacidades que tienen que ver con la experiencia, el medio, el contexto, la información que tiene el alumno y el conocimiento que tiene sobre su lengua. Entre los materiales que pueden ser utilizados para evaluar este elemento pueden ser láminas a colores donde se identifiquen distintas situaciones, láminas sólo con personas, láminas sólo con casas y láminas sólo con animales.

Para analizar las descripciones de los alumnos se sugiere rescatar de sus producciones lo siguiente:

-Tendencia de la descripción:

Sintética: el alumno enumera los objetos (ejemplo, hay un niño, un perro, pelota, árbol etc.)

Analítica: el alumno describe en forma narrativa las imágenes (ejemplo; es un niño que está jugando a la pelota con su perro en el parque etc.)

-Uso de categorías gramaticales:

Sustantivo

Adjetivo

Adverbio

Verbo

Pronombre

Preposición

Conjunción

Artículo

Interjección

-Nociones temporales y espaciales (Día, noche, arriba, abajo, sobre y otros etc.)

2. Vocabulario: Se revisa el tipo de vocabulario, la cantidad y precisión en la significación, descripción de personas, animales y cosas.

3. Narración: Es una habilidad comunicativa que implica que el alumno desarrolle un pensamiento secuencial y organizado, que haya conquistado la conjugación y que sea capaz, entre muchas otras cosas de tener coherencia. Por ello se solicita que el alumno narre un hecho vivido o un relato de cuento o película.

Es importante buscar cuestionamientos que le den pauta al alumno para enriquecer sus participaciones, por ejemplo: ¿Qué crees que está pasando aquí?, ¿Qué ves aquí?, Cuéntame un cuento de lo que está pasando.

En este apartado se revisan aspectos como:

- Nociones temporales

- Estructura súper esquemática narrativa: inicio, desarrollo y desenlace.

- Concordancia gramatical utiliza el género (masculino y femenino), número (plural o singular).

- Tipo de oración: simple, compuesta (coordinada o subordinada), declarativas, negativas, imperativas, exhortativas, interrogativas.

- Coherencia lineal y/o coherencia global.

- Contenido subjetivo agregado (utiliza información personal para narrar, evidenciando emociones propias).

4. Diálogo dirigido mediante preguntas.

- Definiciones: esto puede ser evaluado a partir de los 5 años. Permite conocer el nivel de pensamiento del alumno (preoperatorio, operatorio concreto, operatorio formal, desde el enfoque psicosociogénético).

Dentro de las definiciones existen los siguientes niveles:

a. Define algo diferente a lo que se le pide.

b. Ejemplifica situaciones que implican el objeto (Un cuchillo es por ejemplo, cuando estás en la cocina y van a cortar algo de verdura).

c. Función (un lápiz, es para escribir).

d. Sinónimo (una espada, es como un cuchillo).

e. Antónimo (ejemplo: al definir la palabra pobre, el niño dice: que no es rico).

f. Aproximaciones semánticas (un globo es como una pelota, pero más chiquita).

g. Generalización (una pelota es un juguete redondo, que puede ser de diferentes colores y tamaños).

5. Semejanzas y diferencias (a partir de los 5 años): Dada la dificultad que implica para el alumno que no ha logrado conquistar la clasificación y el vocabulario, esta parte puede ser difícil, por lo que se recomienda que se asegure que el alumno comprende los vocablos semejantes, diferente, parecido, igual de no ser así busque algunas palabras análogas, puesto que lo que se pretende investigar es lo siguiente:
 - Capacidad para establecer relaciones y criterios de clasificación.
 - Niveles:
 - a. No encuentra similitudes ni diferencias.
 - b. Establece relaciones con otros objetos a partir de características de forma, color, tamaño.
 - c. Establece similitudes y diferencias a partir de características de función.
 - d. Hace clasificaciones más amplias y generalizadas (el plátano y la manzana se parecen en que son frutas).
6. Absurdos verbales (a partir de los 5 años): Identificar lo que es un absurdo verbal, implica que el alumno tenga conquistados algunos elementos de la lengua y amplio conocimiento del mundo, lo cual permite que pueda reconocer los elementos incongruentes de una proposición, por ejemplo en la oración siguiente; cuando estoy muy cansado me pongo a correr, el absurdo verbal sería que cuando alguien está cansado, lo que menos quiere es hacer ejercicio, por ello se sugiere:
 - Identificar los elementos que el alumno no ha comprendido a través de la explicación que da de la propuesta absurda.
 - Las relaciones entre la significación de las palabras
 - Niveles:
 - a. No se da cuenta del absurdo.
 - b. Se da cuenta del absurdo, pero no lo justifica.
 - c. Se da cuenta del absurdo y lo justifica.
7. Comprensión de situaciones (a partir de los 6 años) Se sugiere que se identifique la forma en que el alumno logra:
 - Resolver problemas.
 - Nivel de pensamiento según Piaget.
 - Anticipación y predicción. El alumno tiene una hipótesis previa (anticipación) que sucedió antes de y una posterior (predicción) que sucederá después.
8. Analogías opuestas (a partir de los 7 años). Se evalúa la capacidad lingüística que permite identificar si el alumno:
 - Desconoce el vocablo.
 - Se aproxima haciendo criterios de clasificación por textura, color, forma (piedra es dura y la almohada es "menos dura").
 - Antonimia (contrarios), palabras que significan lo opuesto.
9. Frases en desorden (a partir de los 13 años): Esta parte es netamente estructural y supone una amplia conquista del subsistema sintáctico-semántico, por lo que se propone identificar si el alumno es capaz de:
 - Organizar su pensamiento.
 - Establecer relaciones sintáctico-semánticas.
10. Palabras abstractas (a partir de los 11 años): Necesariamente el hecho de que un alumno sea capaz de utilizar palabras que no son concretas, permite darse cuenta si el alumno ha logrado conquistar su vocabulario, la precisión semántica de las palabras y si no ha logrado ampliar las relaciones de las palabras.
11. Completar frases (a partir de los 12 años).
 - Identificar si el alumno es capaz de realizar un cierre gramatical.
 - Identificar si logra anticipar y predecir.
 - Interpretación de hechos (a partir de los 13 años), predicción.

12. Imitación verbal inmediata.

La evaluación de este elemento aportará información para conocer:

-Atención.

-Memoria inmediata.

-El aspecto fonológico.

-Este apartado se puede trabajar a partir de los dos años en algunas de las categorías.

Solo deberá realizarse si existen problemas fonológicos o un retraso severo de lenguaje para poder saber si existe daño neurológico o algún tipo de afasia o TDL.

13. Imitación verbal diferida.

Este apartado aportará los elementos de la imitación verbal inmediata, además:

-Los rasgos suprasegmentales.

-Intensidad (alto - bajo).

-Tono (grave - agudo).

-Ritmo (rápido - lento).

14. Mandatos verbales: este elemento cuenta con dos secciones a revisar:

-Órdenes de selección (a partir de los 2 años) y permite rescatar: comprensión de consignas, memoria inmediata, capacidad de organización y atención con latencias iniciales o intermedias.

-Órdenes de ejecución (a partir de los 3 años) y rescata los mismos elementos que en el anterior tomando en cuenta: Fatigabilidad, agresividad y distractibilidad.

Por último, para identificar la pragmática es importante rescatar durante la aplicación de la evaluación lo referente al respeto de turnos e iniciativa para el diálogo, los intentos y frecuencia de la comunicación, eficacia y adecuación de la comunicación, las distintas funciones del lenguaje, la observación de la marcha y organización del discurso, así como observar toda conducta de la competencia comunicativa ya que esto dará una visión más integral de la situación del alumno pues los elementos serán rescatados del contexto áulico y social.

¿Cómo evaluar?

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

El análisis de las producciones orales en situaciones libres (conversaciones, juegos, etc.) corresponde al denominado paradigma sociolingüístico. Este sostiene que la competencia comunicativa es situacional, interactiva, funcional y evolutiva. Analiza el lenguaje producido en situaciones naturales, en el propio contexto en que se produce y frente a los propios participantes comprometidos en tareas reales. Esto es, se analiza el lenguaje expresado por el alumno en situaciones de comunicación espontánea con otros niños o adultos. Abarca tanto datos verbales como no verbales y contextuales.

La evaluación del lenguaje viene marcada por la insistencia en el hecho de adaptar la exploración del individuo al contexto: no debe centrarse únicamente en la administración de unas pruebas como tal, sino que una parte importante de la evaluación es conocer el contexto, los interlocutores y cómo todo ello interacciona.

Desde el punto de vista de Sigúan, Colomina y Vila (1990) citados en la Federación de Enseñanza del CC. OO de Andalucía (2009) y teniendo en cuenta tanto criterios evolutivos como referidos al estudio de las dificultades del lenguaje, proponen hablar de tres tipos de pruebas:

- Escalas de desarrollo: se basan en un modelo normativo de valoración. Su diseño responde a una selección de conductas observables y ordenadas jerárquicamente en función de su aparición cronológica, las cuales correlacionan con puntuaciones equivalentes a la edad media de adquisición en alumnos normales; de ese modo, permiten observar el comportamiento de un alumno individualmente y situarlo en un determinado nivel, según el grupo de edad al que se encuentre más próximo. El valor de estas escalas depende de las conductas seleccionadas, y de la capacidad de éstas para discriminar diferentes niveles evolutivos. En general, aportan una información muy limitada sobre todo más allá de los tres años, por ejemplo, la escala de desarrollo de la Guía Portage.
- Instrumentos que evalúan habilidades lingüísticas generales: Son procedimientos que evalúan ciertas habilidades lingüísticas referidas a la forma y contenido del lenguaje (fonología, morfosintaxis, semántica) y, algunos de ellos, pragmática, así como otras habilidades que guardan relación con los niveles visual y motor. En ese sentido, permiten establecer un perfil general de desarrollo del lenguaje, y su posible grado de desajuste con respecto a otras áreas del desarrollo. Constituyen un instrumento útil cuando se trata de hacer un despistaje amplio, con el fin de tomar decisiones sobre la necesidad de una evaluación posterior más exhaustiva.
- Instrumentos que evalúan dimensiones específicas del lenguaje: Se caracterizan por estar destinados a identificar dificultades específicas en la estructuración y uso del lenguaje. El procedimiento de utilización habitual consiste en analizar diferentes ítems o subtest individualmente y compararlos con otros de la misma prueba, con el fin de determinar las irregularidades de la ejecución del alumno. Presentan la ventaja de poder ser utilizados para realizar un análisis pormenorizado de carácter cualitativo, desde el perfilar qué estrategias han de ser entrenadas en la intervención (Federación de enseñanza de CC. OO. de Andalucía, 2009).

La elección de uno u otro sistema de evaluación dependerá de los objetivos que se persigan. Si se pretende comprobar el grado de ajuste a la norma, de modo general e indirecto, se puede emplear una escala de desarrollo lingüístico. Si lo que interesa es objetivar de forma rápida el desarrollo lingüístico del alumno, las pruebas de habilidades generales pueden servir para evaluar posibles áreas de desajuste. En caso de que se necesite una valoración más específica del desarrollo de algunas áreas del lenguaje, debería acudir a las pruebas de habilidades específicas. Por último, si lo que se pretende es una valoración cualitativa de la capacidad comunicativa y lingüística del alumno, entonces se acudiría al análisis del lenguaje a partir de un registro de observación, por ejemplo, la Escala de Habilidades Comunicativas de Silvia Romero, el Test de Bertha Derman, entre otros, lo cual permite identificar aquellos alumnos que aparecen muy por debajo a su grupo de referencia y requieren un estudio más fino para poder determinar sus necesidades educativas específicas y son candidatos para una evaluación psicopedagógica, es importante mencionar o recordar que la evaluación permite explorar los niveles lingüísticos así como los procesos cognitivos.

b) Sugerencias de instrumentos de evaluación.

Se incluye a continuación una tabla de diversas pruebas que pueden ser utilizadas en el área de comunicación de acuerdo con el nivel y edad que se requiere evaluar en cada alumno:

Tabla 10. Instrumentos de evaluación por niveles lingüísticos.

Nombre de la prueba	Descripción	Edad de administración
Pruebas para evaluar el nivel fonético - fonológico:		
Registro Fonológico Inducido. Marc Monfort y Adoración Juárez Sánchez.	Evalúa la fonología en expresión inducida y en repetición.	3 a 7 años.
Evaluación Fonológica del Habla Infantil. Laura Bosh.	Combina parte teórica y prueba práctica ya que ofrece un material para evaluar el habla infantil y facilitar el diagnóstico de los trastornos fonéticos-fonológicos en la infancia.	3 a 7 años.
PAF. Prueba de Articulación de Fonemas. Evaluación de la dislalia. Antonio Vallés A.	Evaluación de la dislalia funcional en la población infantil.	5 a 8 años.
ELA-R: Examen logopédico de articulación. M. García Pérez.	Evaluación del grado de dominio de los diferentes fonemas del castellano en sus tres modalidades: lenguaje repetido, dirigido y espontáneo.	A partir de los 2 años en adelante.
EDA: Evaluación del desarrollo articulatorio. Francisco Miras Martínez y Mercedes Fernández Torres.	Instrumento con el que se puede hacer un seguimiento del habla infantil en los primeros años de vida y de escolaridad del niño y comprobar si el alumno necesita algún tipo de apoyo o de intervención para mejorar su desarrollo.	EDA-A de 1 a 5 años, no aconsejable antes de los 18 meses. EDA-B de 3 a 5 años.
EDAF: Evaluación de la discriminación auditiva y fonológica. Mario F. Brancal Boldorí.	Detección de déficit en el ámbito de la discriminación auditiva y fonológica.	De 2.9 a 7.4 años.
PEFE Pauta de evaluación fonaudiológica para escolares. Juana Barrera Jiménez y Virginia Varela Moraga.	Evaluar el desempeño en lenguaje oral en los aspectos semántico, morfosintáctico y discurso oral.	7 a 12 años.
Prueba de discriminación auditiva de WEPMAN. Josep Wepman, adaptación al castellano por Raúl Chamorro Robelo.	Evaluar la capacidad de discriminar palabras con fonemas acústicamente similares.	5 a 8 años.
Test de discriminación auditiva de fonemas TEDAF. Laura Carmona, Sylvia Flores y Luis Romero.	Evaluar la discriminación auditiva en niños mediante imágenes en contraste fonológico.	3 años a los 5 años 11 meses.
Test para evaluar procesos de simplificación fonológica TEPROSIF-R. María Mercedes Pavez, Mariangela Maggiolo y Carmen Julia Coloma.	Identificar los procesos con los que los niños simplifican la producción fonológica de sus palabras.	3 a 6 años.

Protocolo de evaluación fonética fonológica PEFF-R. Franklin Susanibar, Alejandro Dioses y Oscar Huamaní.	Evalúa la condición morfológica de las estructuras del habla, la coordinación neuromotora del habla, capacidad fonética y fonológica, estructuras anatómicas durante el habla, voz y funciones relacionadas con el habla.	De 3 años en adelante.
Test de articulación de Melgar. María Melgar Gonzales.	Evalúa la adquisición fonética, construcción fonética y desarrollo de la articulación.	De 3 a 6.6 años.
Inventario de habilidades básicas de Macotela y Romay.	Evalúa las habilidades en cuatro áreas del desarrollo infantil: área básica, coordinación visomotriz, personal-social y comunicación.	Menores de 6 años de edad.
EVOCA: Estimulación de vocabulario en el niño. Suárez y Meara.	Evalúa el nivel de vocabulario del niño, el niño no debe presentar dificultades lectoras.	De 8 a 16 años.
Pruebas que evalúan el nivel morfosintáctico:		
TSA Gerardo Aguado Alonso.	Evaluar el desarrollo de la morfosintaxis en el niño	De 3 a 7 años.
CEG Test de comprensión de estructuras gramaticales. E. Mendoza, G. Carballo, J. Muñoz y M ^a D. Fresneda.	Evaluar la comprensión de construcciones gramaticales de diferente dificultad.	De 4 a 11 años.
Pruebas que miden el nivel léxico-semántico:		
PEABODY Test de vocabulario en imágenes. Ll. M. Dunn y L.M. Dunn.	Evaluar el nivel de vocabulario receptivo y hacer una detección rápida de dificultades de la aptitud verbal.	De 2.5 a 90 años.
Test Boehm de conceptos básicos. Ann E. Boehm.	Identificar rápidamente a niños con déficits en la comprensión de los conceptos básicos.	De 4 a 7 años.
Test de vocabulario en imágenes TEVI-R. Max S. Echeverría, María Olivia Herrera, Juana Teresa Segure.	Evaluar el nivel de comprensión de vocabulario pasivo que posee un sujeto.	2.6 años hasta 17 años.
Pruebas que miden los tres niveles anteriores:		
Prueba de lenguaje oral Navarra PLON-R. Gloria (et al) Aguinaga Ayerra.	Explorar el lenguaje en sus tres componentes (forma, uso, contenido)	De 3 a 6 años.
Test Illinois de Aptitudes Psicolingüísticas ITPA. S.A. Kirk, J.J. MxCarthy y W. D. Kirk.	Detectar posibles fallos o dificultades en el proceso de comunicación.	De 3 a 10 años.
Batería de lenguaje objetiva y criterial BLOC. M. Puyuelo, Ramon Lewis, Solanas, Wiig.	Evaluar el lenguaje en sus cuatro módulos (morfología, sintaxis, semántica y pragmática).	5 a 14 años.
Exploración del lenguaje comprensivo y expresivo ELCE. M ^a J. López.	Evaluar el lenguaje comprensivo y expresivo,	De 2 años y medio a 9 años.

<p>Escala del lenguaje infantil ELI. Cristóbal Saborit Mallol, Juan Pedro Julián Marzá,</p>	<p>Evaluación de los componentes del lenguaje implicados en los procesos de comunicación y retraso.</p>	<p>De 0 a 6 años.</p>
<p>PLS4 Test preschool language scale. Irla Lee Zimmerman.</p>	<p>Identificar desórdenes o retrasos del desarrollo del lenguaje en niños hispano hablantes.</p>	<p>Nacimiento hasta 6 años 11 meses.</p>
<p>Inventarios de desarrollo comunicativo MacArthur. Adaptación de S. López, C. Gallego, P. Gallo, A. Karousou, S. Mariscal y M. Martínez.</p>	<p>Evaluar los niveles de lenguaje y comunicación de los niños pequeños.</p>	<p>1. Vocalizaciones, primeras palabras y gestos (8 a 15 meses). 2. Vocalizaciones, palabras y gramática (16 a 30 meses).</p>
<p>IDTEL instrumento de evaluación de los trastornos específicos del lenguaje en edad escolar. Denisse Pérez, Susana Cáceres, Begoña Góngora, Claudia Calderón y Pablo Cáceres.</p>	<p>Detectar la presencia del trastorno específico del lenguaje expresivo o mixto.</p>	<p>6 años a 9 años 11 meses.</p>
<p>ENI Evaluación Neuropsicológica Infantil. Esmeralda, Matute.</p>	<p>Evalúa la expresión, comprensión, repetición, habilidades metalingüísticas, habilidades espaciales, memoria, atención.</p>	<p>De 5 a 16 años.</p>
<p>WISC IV Escala de Inteligencia Wechsler para niños. David Wechsler.</p>	<p>Obtener una evaluación completa del funcionamiento cognoscitivo general y también es posible utilizarla para identificar la inteligencia sobresaliente, el retraso mental y las habilidades y debilidades cognoscitivas.</p>	<p>Niños y adolescentes comprendidos entre 6 años 0 meses y 16 años 11 meses.</p>
<p>CELF- Preschool II. E. H. Wiig, W. A. Secord y E. Semel.</p>	<p>Evalúa la presencia de un trastorno del lenguaje y mide un amplio rango de habilidades de lenguaje receptivo y expresivo.</p>	<p>De 3 años a 6.11 años.</p>
<p>CELF-5 Evaluación Clínica de los fundamentos del lenguaje. Elisabeth Wiig, Eleanor Semel y Wayne Secord.</p>	<p>Identificación, diagnóstico y seguimiento de los trastornos de lenguaje, comunicación de niños y adolescentes.</p>	<p>De 5 a 15 años.</p>
<p>ELCE Exploración de lenguaje comprensivo y expresivo. Dolores Zurita Salellas, Julia Iniesta Martiarena, María Angeles Redon Díaz, María Isabel García Martínez, María José Lopez Gines y Mercedes Santamaria Mari.</p>	<p>Evalúa el lenguaje comprensivo y expresivo. Aporta una visión global del nivel lingüístico del niño, destacando los aspectos en los que presenta dificultad.</p>	<p>3 a 7 años.</p>

Fuente: Elaboración propia

Al aplicar este tipo de evaluaciones en contextos ajenos a lo que normalmente el alumno asiste, pueden provocar que éste se sienta cohibido, tímido, nervioso o con muestras de ansiedad, por lo que se recomienda que antes de llevarse al alumno fuera del salón y junto con el maestro de grupo se expliquen al alumno el tipo de trabajo que va a realizar y por qué.

Por otra parte, es importante analizar al aparato fonador, pues este conjunto de órganos del cuerpo humano es el encargado de generar y ampliar el sonido que se produce al hablar; se

compone de órganos de respiración, órganos de fonación y órganos de articulación, también es conocido como Aparato Fonoarticulador (AFA), sin embargo, se sugiere utilizar el primer término. Como parte de este análisis, se debe observar y valorar las siguientes estructuras anatómicas del habla (EAH):

- Fosas nasales: se deben observar en los orificios nasales o narinas la presencia de cornetes, es importante recordar que estos pueden aumentar o disminuir su volumen adaptándose a las condiciones ambientales, se recomienda palpar el tabique sagital.
- Labios: se debe observar la tonicidad labial, la consistencia de los labios y la coordinación en la realización de movimientos. Observar si hay frenillo labial superior e inferior, es decir si este conecta el labio con la encía adyacente. Las alteraciones en la respuesta neuromuscular labial muestran cambios en la posición, simetría, cierre labial, fonemas bilabiales y en ocasiones sialorrea.
- Articulación temporomandibular (ATM) y mandíbula: se valora la postura mandibular habitual mientras el alumno permanece sentado. En caso de ser necesario, se valora la ATM solicitándole al alumno que realice movimientos de lateralización y protrusión, así como de abertura y cierre, descartar presencia de prognatismo, retroprognatismo: lo cual puede traer como consecuencia la distorsión de fonemas dentales y alveolares. Las disfunciones neuromusculares de esta articulación pueden ocasionar alteraciones en el mecanismo de apertura - cierre mandibular, en la regulación de los movimientos masticatorios y múltiples dificultades articulatorias.
- Lengua: se evalúa la posición habitual, tamaño (adecuarse al espacio proporcionado por la cavidad bucal), aspecto del ápice y movilidad lingual. También se valora la visibilidad, tamaño y fijación del frenillo (situado en la cara inferior e interna de la lengua que limita los movimientos del ápice lingual). Las alteraciones motoras de la lengua ocasionan trastornos en la resonancia y en la articulación de los fonemas vocálicos y de los consonánticos oclusivos dentales /d/ y /t/ y velares /k/ y /g/, fricativos /s/, alveolares /l/, /r/, /r/ y palatal /y/, /ñ/, /ç/.
- Dientes: se explora la presencia y número de piezas dentales tanto en el arco superior como en el inferior, la suma de estos puede variar de acuerdo con la etapa en la que se encuentre el alumno, forma en que están implantados ya que cualquier espacio entre ellos, cualquier inclinación hacia adentro o hacia afuera de la cavidad bucal o la falta de piezas puede generar alteraciones en la articulación, así como observar el uso de aparatos ortodónticos o prótesis dentales.
- Paladar duro: se examina la altura de la bóveda palatina, además del aspecto y tamaño del paladar, observar la forma para determinar si es o no ojival (paladar que en un punto presenta una elevación en forma de cúpula).
- Esfínter velofaríngeo: se valora estructuralmente observando la simetría y aspecto del paladar blando (que no existan cicatrices o fístulas), como también el aspecto y tamaño de la úvula. Las alteraciones neuromotoras de esta estructura modifican la resonancia y alteran la articulación del fonema nasal bilabial /m/, del nasal alveolar /n/.
- Mejillas o carrillos: observar la tonicidad muscular (se solicita al alumno inflar, alternar el ensanchamiento de una mejilla a otra).

Una vez en el aula de apoyo o cubículo en donde se realizará la evaluación es imprescindible establecer un buen rapport, dándole confianza al alumno sobre él porque se escribirá todo lo que se diga, intentar que se sienta cómodo y en un ambiente grato. En lo referente al registro, es necesario anotar las emisiones del alumno y de ser posible las del examinador, ya que, a mayor número de muestras, mayor riqueza al momento de interpretar los datos. Una vez que se concluyó con la tarea de muestras para la evaluación se continuará con el análisis de datos registrados por aspecto.

En el aspecto fonológico (corpus) sólo se realizará si existen alteraciones fonológicas y se tomarán las muestras de cualquier parte de las emisiones del alumno, mínimo 30 muestras, intentando que existan muestras de todos los fonemas por lo menos tres o cuatro veces.

El aspecto sintáctico habrá que revisarlo por lo menos en tres enunciados, realizando el análisis sintáctico a partir de la perspectiva estructuralista. Las categorías gramaticales, funciones de las palabras (núcleo, modificador, composición) y nivel I, II o III según corresponda. El estudio de los tres aspectos de la comprensión.

Para rescatar la semántica, habrá que hacer un panorama a partir de los siguientes elementos básicos: capacidad de designación de vocabulario (habrá que revisar si el significado que le da a las palabras es el correcto y el tipo de significado que le da), el diálogo dirigido mediante preguntas, los mandatos verbales y análisis y síntesis semántico (habrá de identificarse a partir de los mandatos verbales, la capacidad de organizar su pensamiento y de seguir una serie de órdenes secuenciales).

c) Informe de evaluación del área.

El informe de evaluación debe de consignar información útil y veraz, que permita al maestro de comunicación, el maestro de grupo y, de ser necesario, al resto del equipo de apoyo para poder determinar las necesidades educativas específicas que presenta el alumno y ayudar al análisis y reflexión de las primeras pautas que guiarán la elaboración del plan de intervención, la planeación didáctica y el diseño de apoyos y ajustes razonables. Se sugiere al docente de comunicación que revise el plan y los programas especialmente el de español, para seleccionar los aprendizajes esperados que de respuesta a las NEE o bien, realice el diseño de objetivos complementarios específicos e individualizados dentro de un enfoque comunicativo con el fin de favorecer el desarrollo de la competencia comunicativa y lingüística del alumno.

El informe de evaluación debe ser redactado en términos que cualquier especialista o padre de familia pueda comprender con facilidad. Deberá realizarse a renglón seguido y sólo rescatando la información que sea relevante, necesaria y pertinente al enfoque y a la búsqueda de una explicación que permita dar respuesta a las necesidades educativas específicas del alumno.

d) Evaluación psicopedagógica.

La Evaluación Psicopedagógica (EPP) es un proceso de recolección y análisis de información para conocer con mayor profundidad las características del alumno con el fin de identificar sus necesidades educativas específicas, el tipo de apoyos y/o ajustes razonables que requiere, así como determinar la existencia de barreras para el aprendizaje y la participación en los diferentes contextos del alumno (escolar, familiar y social). Esta evaluación tiene un énfasis educativo y permite evaluar los apoyos con los que cuenta el alumno, así como los aprendizajes curriculares que ha adquirido, sus capacidades, circunstancias, necesidades, intereses, estilos y ritmos de aprendizaje, las prácticas pedagógicas que se han implementado y las que se requieren (SEGEY, 2020).

Esta evaluación la realiza el docente de grupo/de apoyo y el equipo interdisciplinario, requiere de la participación de la familia o tutores del alumno (y del docente de la escuela regular en caso de que el alumno acuda a ésta), y puede incluir los resultados y recomendaciones derivados de evaluaciones que realicen especialistas externos a la escuela. Los resultados de la evaluación psicopedagógica deben atenderse a través de una planeación grupal o individual (en otros textos estas planeaciones reciben el nombre de plan de intervención grupal y plan de intervención

individual, respectivamente). El proceso de EPP implica que el director, el equipo interdisciplinario y el docente de grupo y/o de apoyo se reúnan para que, de manera colegiada, decidan qué instrumentos tanto cuantitativos como cualitativos se aplicarán al alumno, considerando sus características (edad, si tiene lenguaje oral o no, características conductuales, de movilidad, entre otras), así como los aspectos a evaluar, el lugar, y la organización para la aplicación. A este momento previo al proceso de la EPP, se le llama planeación de la EPP.

Desde esta perspectiva, puede entenderse que no todos los instrumentos se aplican de manera uniforme a todos los alumnos, ya que cada uno es único y por tanto deben seleccionarse los más acordes a sus características. En el Manual de Operatividad, tanto del servicio de apoyo como del servicio escolarizado, (SEGEY, 2020), se presenta un listado de los instrumentos que pueden utilizarse durante la realización de la EPP, para las diferentes áreas, y en el presente libro se detallan otros instrumentos posibles a utilizar en el área de comunicación.

Una vez terminada la aplicación de los instrumentos, cada especialista elabora un informe de su área de evaluación, en donde se describen las necesidades educativas específicas que identificaron que presenta el alumno, si encontraron barreras para el aprendizaje y la participación en los diferentes contextos evaluados, así como sugerencias de atención. Posteriormente, se procede a la integración interdisciplinaria del documento llamado Informe de Evaluación Psicopedagógica (IEPP). El llenado del IEPP tiene dos momentos: el registro de la información recolectada por los especialistas en los diferentes apartados que lo conforman y la discusión interdisciplinaria para analizar dicha información, lo cual permitirá elaborar la conclusión (es decir, la condición a la que se asocian las características del alumno), la determinación de las necesidades educativas específicas que presenta y la identificación de las BAP que enfrenta el alumno. Este último punto, es muy importante, ya que es el que dará pauta y guiará la intervención que se determine para el alumno, siempre con un enfoque integral y de manera interdisciplinaria.

El Informe de Evaluación Psicopedagógica (Ver Manuales de Operatividad, SEP, 2020, p. 144, anexo XVII en el servicio de apoyo y p. 154, anexo X en el servicio escolarizado), debe contener los siguientes apartados:

1. Datos generales
2. Información inicial y salud: se describen datos relacionados con el embarazo, parto, datos significativos relacionados con la apariencia física y aspectos relevantes de salud.
3. Funcionamiento intelectual: datos relacionados con procesos cognitivos como la atención, memoria, percepción, razonamiento, entre otros, así como la etapa de desarrollo cognitivo (según Piaget) en el que se encuentra,
4. Conducta Adaptativa: Describiendo las habilidades conceptuales, sociales y prácticas del alumno.
5. Funcionamiento académico: este aspecto se relaciona tanto con la competencia curricular que tiene el alumno, como con su estilo de aprendizaje.
6. Contexto escolar y sociofamiliar.
7. Conclusión, determinación de las NEE e identificación de las BAP.

Intervención

El lenguaje es una dimensión básica del desarrollo humano y un instrumento decisivo para el desarrollo personal y social del individuo. En este sentido también es el medio para la adquisición de los aprendizajes escolares (Gallego, 1999). Como ya se ha mencionado, este desarrollo no depende únicamente del aspecto anatómico funcional, cognitivo y fisiológico sino también de los procesos de interacción entre el sujeto y su comunidad de hablantes. No es infrecuente observar alteraciones dadas las diferencias individuales y de los entornos en los que se desenvuelve un sujeto que pueden convertirse en barreras para el aprendizaje y la participación, por una serie de causas diversas que derivan en necesidades educativas específicas, de ahí la importancia de una intervención oportuna y de calidad.

a) Principios y consideraciones para la intervención.

Según Schiefelbusch (1986) citado por Gallego en 1999, las intervenciones son sistemas diseñados para ofrecer los contextos, medios y experiencias necesarias para el aprendizaje del lenguaje. Toda intervención requiere una evaluación previa, como se vio en el capítulo anterior. Es la primera fase del proceso para la toma de decisiones.

La intervención hace referencia al conjunto de estrategias, procedimientos y técnicas que se ponen en juego para lograr una serie de objetivos referidos al proceso de desarrollo lingüístico. Gallego (1999) menciona tres tipos de intervención:

- Preventiva: orientada a controlar el desarrollo de posibles retrasos y aprovechar la plasticidad cerebral de los primeros años.
- Rehabilitadora: orientada a corregir la conducta lingüística o implantar una conducta cuando esta no se manifiesta, reduciendo al mínimo el problema detectado o superándolo.
- Optimizadora: orientada a la obtención de conductas externas que hagan alcanzar resultados óptimos. Por ejemplo, cuando un alumno sin dificultades de comunicación tiene temor de hablar frente a otras personas.

En cuanto a la intervención que se realiza en los servicios de educación especial, los tres enfoques mencionados se pueden implementar en ambos servicios (escolarizados y de apoyo), por ejemplo: estimulación de la competencia comunicativa, favorecer la fluidez verbal, incrementar la participación y seguridad del alumno al hablar, entre otros. Independientemente del tipo de intervención que se realice, esa debe ser guiada por las siguientes cuestiones:

¿Para qué intervenir? Los objetivos de la intervención son una declaración de intenciones que ayudan a la planificación y a la práctica ya que indican el camino a seguir en el proceso. Hay un primer y principal objetivo básico: el desarrollo de habilidades lingüísticas y para ello el alumno debe producir y comprender el lenguaje de su comunidad e interactuar con las personas de su entorno; sin embargo, se pueden señalar tres objetivos generales de los cuales se desprenderán una serie de necesidades en el ámbito escolar y social:

- Estimular el desarrollo del lenguaje (por ejemplo, favoreciendo la interacción social en contextos naturales).
- Prevenir posibles alteraciones (por ejemplo, cuando se realizan observaciones en los diferentes contextos, cuando se dan sugerencias a docentes y padres, entre otros).
- Modificar una conducta lingüística alterada (por ejemplo, relacionadas a cualquiera de los niveles lingüísticos, en el caso de un alumno con TEA la conducta lingüística a modificar podría ser la toma y el respeto de turnos).

¿Qué intervenir? Los componentes del lenguaje guardan una relación sistémica, no están aislados, dependen unos de otros. Estos componentes, aunque estrechamente relacionados, pueden ser ordenados en torno a tres dimensiones: forma, contenido y uso a partir de las aportaciones de Bloom y Lahey (1978) citado por Gallego (1999), p. 40, para motivos de su intervención.

- La forma del lenguaje tiene que ver con el código lingüístico: fonética, fonología, morfología y sintaxis.
- El contenido del lenguaje se refiere a la semántica, a los significados.
- El uso del lenguaje hace referencia a las funciones y al contexto, a la pragmática desde una perspectiva dinámica como un conjunto de situaciones comunicativas.

Evidentemente para un programa de intervención de lenguaje hay que tomar en cuenta las dimensiones y las bases anatómicas funcionales del mismo.

¿Cómo intervenir? Ruder (1986) mencionado por Gallego (1999), p. 42, considera que la intervención en el lenguaje como un proceso sistemático implica la interacción de varios componentes los cuales actúan de manera interrelacionada. Lo primero y básico es:

- La evaluación (que será la conducta base), lo cual, en el contexto de la atención a los alumnos de los servicios de educación especial, correspondería al proceso para descartar o confirmar la pertinencia de atención en el área, de igual manera para fines de la evaluación psicopedagógica.
- Programa con base a la evaluación (que será la conducta meta), en la operatividad de los servicios de educación especial del estado de Yucatán, se incluye en los planes de intervención (USAER) y en las planeaciones del área de comunicación.
- Seguimiento del programa, lo cual correspondería al llenado de la hoja de eventos significativos, de los apartados de seguimiento trimestral en los cuadros de intervención (CAM), al llenado de los apartados de seguimiento en el plan de intervención (USAER) y en el apartado de observaciones de la planeación.
- Evaluación del programa, que puede incluirse al llenar los informes finales de los alumnos.

¿Cuándo intervenir? Tan pronto como se aprecia la dificultad o se vislumbre la aparición de una necesidad.

¿Con quién intervenir? Entre la población que puede presentar DSC así como necesidades del habla, lenguaje y comunicación, en los servicios de educación especial, se considera a los alumnos con discapacidad, trastornos y otras condiciones que lo requieran como por ejemplo: Dificultades Severas de Aprendizaje, Trastorno del Espectro Autista (TEA), Trastorno por Déficit de Atención (TDA), Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), Aptitudes Sobresalientes, Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL, antes denominado trastorno específico del lenguaje), Trastorno de los Sonidos del Habla (TSH, antes denominado dislalia y/o trastorno fonológico), Disglosias, Disartrias, Trastornos de la Fluidez del Habla (disfemias, apraxia del habla infantil [AHI]), Trastornos de la Voz (disfonías y afonías), Trastornos en la Prosodia (alteraciones en los rasgos suprasegmentales del habla).

b) Modelos de intervención con enfoque comunicativo y funcional.

Muchos años privó el modelo médico para la intervención, sin embargo, desde hace ya varios años se da prioridad al enfoque comunicativo y funcional basado en las prácticas sociales del lenguaje, en ambientes más situados y contextualizados.

El servicio puede prestarse en los diferentes ámbitos en los que el alumno esté inmerso, ya sea a nivel escolar (actividades cívicas, culturales, deportivas, entre otras), en el aula regular o en

el aula de apoyo de USAER, en el aula de clases o cubículo en el caso de CAM y en conjunto con sus pares y familia para fomentar la interacción social del lenguaje.

Este enfoque brinda el marco teórico metodológico para el desarrollo de las competencias comunicativas, a partir de plantear situaciones de comunicación (prácticas sociales de lenguaje), reales o simuladas, para que los estudiantes lean, comprendan y produzcan textos orales y escritos de distinto tipo para comunicarse con otros y así generar aprendizajes en relación con las competencias comunicativas. En este contexto, se considera la comunicación como una interacción que se produce cuando las personas participan en contextos sociales y culturales específicos, lo cual evidencia la característica sociocultural de este enfoque.

De acuerdo con el documento de trabajo de la Dirección General de Educación Básica Regular (DIGEBR, s. f.) las prácticas sociales en el uso del lenguaje son modos de interactuar con otras personas o con los textos mismos. Es decir, son las actividades que se realizan cotidianamente en las que se hace uso del lenguaje en la sociedad, lo que permite la convivencia y desenvolverse socialmente, por ejemplo: escribir y/o leer un mensaje de texto, hablar sobre una película, narrar una experiencia, hacer trámites, felicitar a alguien, leer un libro o revista, entre otros.

En el área de comunicación, las prácticas de lenguaje conforman el objeto de enseñanza, pues permiten desarrollar las competencias comunicativas de los estudiantes para que se enfrenten al mundo siendo lectores, escritores, hablantes y oyentes competentes.

Hay alumnos que a nivel palabra pueden articular bien, pero en sonido aislado no, o viceversa: En muchas ocasiones, cuando se presenta esta situación la intervención se centra en la reproducción de praxis (movimientos organizados de diferente nivel de complejidad, que permiten alcanzar un objetivo, en este caso, pronunciar correctamente fonemas); sin embargo, éstas no contribuyen a la estimulación o corrección de Trastornos de los Sonidos del Habla (TSH) según las investigaciones realizadas por el fonoaudiólogo Franklin Susanibar (2022) del cual se comparten algunas razones por las que estas prácticas no contribuyen para la adquisición del habla, evaluación o tratamiento de sus trastornos.

1. Ningún ejercicio orofacial no verbal genera retroalimentación fonética-fonológica. Para aprender los sonidos del habla tenemos que oír y producir los sonidos del habla.
2. Los centros neurológicos del habla y los de las praxias son diferentes. Cuando realizamos praxias se activan regiones cerebrales diferentes a las que se activan durante el habla o tareas de cuasi-habla (tareas de producción semejantes a las del habla).
3. La actividad muscular registrada es diferente. Los movimientos orofaciales durante el habla son muy diferentes en amplitud, desplazamiento e incluso en registro electromiográfico, a los movimientos no verbales.
4. Ningún movimiento orofacial no verbal iguala la velocidad del habla. Un niño de 3 años logra producir 6 sonidos por segundo, siendo que en cada sonido participan por lo menos 4 estructuras anatómicas del habla (EAH), es decir que produce 1 sonido en 166 milisegundos (ms).
5. La efectividad de las praxias no verbales es aparente. Los alumnos neurotípicos con un Trastorno de los Sonidos del Habla (TSH) mejoran su producción por dos motivos:
 - 1) Se beneficiaron de los momentos comunicativos de la vida diaria y momentos de trabajo articulatorio en la intervención.
 - 2) Por el tiempo (prolongado) transcurrido desde el inicio de la intervención hasta el alta del servicio.
6. Un Trastorno de los Sonidos del Habla (TSH) no se diagnostica por su rendimiento en praxias no verbales. El TSH, es una alteración que afecta la producción y/o el uso funcional y/o las reglas de combinación de los elementos segmentales y a veces, el uso apropiado del acento léxico y/o de frase (elementos suprasegmentales). En este sentido, su diagnóstico nosológico e identificación de los subtipos (Ej. apraxia del habla

infantil, retraso motor del habla, disartria infantil, entre otros) se hace en base al rendimiento en tareas de cuasihabla y habla.

c) Enfoque comunicativo-funcional.

Como antecedente histórico, SEP (2011) menciona que las propuestas curriculares impulsadas a partir de 1993 han tenido como prioridad que los alumnos participen en situaciones comunicativas (oralidad, lectura y escritura), con propósitos específicos e interlocutores concretos. Consecuentemente, el acercamiento de los alumnos al conocimiento y el uso eficiente de diversos tipos textuales adquiere relevancia; por lo que, a partir de dicha reforma curricular, y hasta la fecha, se da un importante avance en la concepción del aprendizaje y la enseñanza de la lengua. (p. 21)

Haciendo un análisis de la información que se plantea en los programas de estudio vigentes, el enfoque de la enseñanza del español desarrollado desde 1993 permea en el enfoque actual en los niveles de educación básica primaria y secundaria, algunas de las ideas que se consideran relevantes para el abordaje del español oral y escrito son:

- Los alumnos bajo procesos constructivos, son susceptibles de adquirir el conocimiento y los usos de las diferentes manifestaciones sociales del lenguaje.
- La lengua, oral y escrita, es un objeto de construcción y conocimiento eminentemente social.
- El lenguaje en la escuela tiene dos funciones: es un objeto de estudio y un instrumento fundamental para el desarrollo del aprendizaje y la adquisición de conocimientos en diversas áreas.
- Se toma como unidad privilegiada para el análisis, adquisición y uso de la lengua (oral y escrita) al texto, lo que permite participar en los contextos de uso y función de la lengua y analizar sus unidades menores (fonema, letra, palabra y oración); situación que facilita no sólo trabajar los contenidos relativos a la alfabetización inicial –enseñanza de la lectura y la escritura–, sino también el análisis y la descripción del lenguaje (aspectos gramaticales y semánticos). (SEP, 2011)

Desde el área de comunicación, el trabajo radica en favorecer aspectos que pueden influir en la adquisición de la lectura y escritura. Existen trastornos como la dislexia, disgrafía y disortografía que tienen relación con los procesos de la adquisición del lenguaje y el desarrollo de la competencia comunicativa.

d) Técnicas y estrategias de intervención.

Las técnicas y estrategias que se pueden seleccionar para la intervención en el área de comunicación son diversas, y dependerá de las características y condiciones que presente el alumno para la selección de estas. De acuerdo con Hymes (1972) citado por Romero (2008) es importante señalar que el propósito final de la intervención con todo alumno es lograr la comunicación, es por ello por lo que se requiere trabajar en favor del desarrollo de la competencia comunicativa, la cual es el conjunto de habilidades que posibilita la participación apropiada en situaciones comunicativas específicas. Participar de manera apropiada en una interacción comunicativa implica cumplir con los propósitos de comunicación personales, lograr lo que se quiere o se necesita y hacerlo dentro de los parámetros socialmente aceptables.

Enseguida se presentan a manera de sugerencia, algunas estrategias para intervenir con alumnos que presentan dificultades severas de comunicación tomadas de Monfort y Juárez(2002).

Estrategias para la organización fonética - fonológica

La organización fonética – fonológica implica en primer lugar que el alumno que cuente con buena atención y discriminación auditiva general y fonética en segundo lugar, buena motricidad aplicada a los movimientos articulatorios durante la expresión verbal y motivación suficiente para hablar bien, por eso se recomienda actividades en las que se pueda jugar con las palabras. Es importante mencionar que las actividades no deben centrarse en la pronunciación aislada de un fonema, sino en la estimulación indirecta por medio del juego, ya que no se trata solo de corregir al alumno por algunos movimientos y posturas incorrectas de las EAH.

Las estrategias siguientes son algunos ejemplos de intervención a nivel fonético - fonológico que el docente de comunicación pudiera implementar con los alumnos que presentan DSC:

- Derivación. Utilizar un sonido que está en su repertorio fonético para enseñar la articulación de uno nuevo.
- Metáforas o feedback semántico. /s/ es el sonido que hace la serpiente.
- Descripción de zona de articulación. Es importante señalar al alumno la zona adecuada.
- Modelado. Jugar a esconder objetos que inicien con el fonema a trabajar, hacer énfasis en el sonido.
- Corrección indirecta. Devolver al alumno su emisión, pero corregida, si el alumno dice /pego/, el docente puede responder de la manera siguiente “sí, es un perro”.
- Peticiones de clarificación o aclaración del mensaje. El docente le puede decir al alumno “no te escuché bien”, ¿cómo?
- Pautas de alternativa forzada. Cuando el alumno cometa errores fonológicos, el docente puede preguntar ¿Me dijiste que se lo pusiera en la toca o en la boca?
- Errores estratégicos, es decir equivocarse para que el alumno nos corrija.
- Lenguaje repetitivo. Enfatizar los sonidos, palabras o frases que se están trabajando.

Algunas actividades que se sugieren son:

- Juegos de atención y discriminación auditiva favoreciendo la presencia y ausencia de sonido, por ejemplo, decir palabras que comiencen con una letra específica que se diga.
- Relación sonido – sonido
- Relación Palabra – palabra
- Relación Sílabas – sílabas.
- Discriminación auditiva de sonidos no verbales.
- Discriminación auditiva de sonidos verbales, por ejemplo, comparar longitud entre palabras.
- Desarrollo de la conciencia fonológica, por ejemplo, segmentar palabras bisilábicas y trisilábicas, reconocimiento de la sílaba inicial en palabras, reconocimiento de la sílaba final de una palabra, reconocer palabras con omisión de sílaba o fonema, invertir palabras, segmentar palabras en fonemas, etc.
- Juegos de imitación de ruidos, onomatopeyas y aquellos para la creación del habla.
- Juegos de conciencia silábica y fonética trabajando primeramente sílabas y después fonemas
- Juegos de estructuración temporal (orden de los sonidos, secuencias rítmicas, retahíla).
- Juegos de loto fonético.

Estrategias para la organización léxico - semántica

La organización semántica debe propiciar situaciones para que los alumnos enriquezcan su vocabulario hablando de aprender nuevas palabras y sus significados, por tal motivo, se recomienda jugar con palabras fuera de un contexto real de utilización, con la finalidad de que descubran las relaciones lógicas que las unen, las oponen y las asocian. Es importante que, durante el aprendizaje de nuevas palabras, se inicie con léxico relacionado con el propio alumno, por ejemplo, trabajando con su cuerpo, actitudes, sentimientos, conductas, etc.; para posteriormente pasar al medio más cercano al alumno, su familia, casa, escuela, amigos, ropa, juguetes, comida, animales. Por último, es importante trabajar con el uso de palabras de otros ambientes iniciando con lugares, como la ciudad, el campo, la playa y parques; inmediatamente después es recomendable trabajar con vocabulario enfocado al tiempo, por ejemplo, el clima, día, noche, semana, hora, mes, y concluir con relaciones sociales, oficios, deportes, fiestas y objetos no familiares. Algunos ejemplos de actividades que pueden usarse para jugar con las palabras son:

- Aprender palabras nuevas: subrayando en una lectura las palabras que no conozcan, por ejemplo.
- Actividades para incrementar el léxico, como sopas de letras, adivinanzas convencionales o creadas, juegos con antónimos y sinónimos, decir palabras a partir de una persona que hace la mímica, formar palabra a partir de algunas sílabas dadas, entre otras.



Fuente: <https://educra.cl/vocabulario-aprende-actividades-juegos/>

- Actividades para trabajar la comprensión, como adivinar palabras a partir de descripciones o pistas, responder preguntas y argumentar la respuesta, juegos de hacer preguntas y respuestas, identificar absurdos, entre otras.

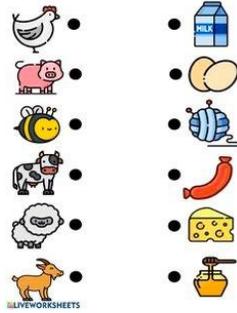


Fuente: <https://www.aulapt.org/2021/12/09/actividad-de-pistas-para-entrenar-la-comprension-lectora/>



Fuente: <https://www.pinterest.es/pin/601019512785349000/>

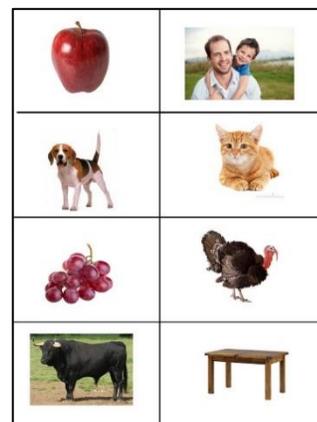
- Actividades de denominación.



Fuente: <https://www.pinterest.es/eleplana98/denominacion/>

- Asociación palabra objeto- palabra situación.
- Manipular palabras (utilización de conceptos verbales), por ejemplo, formación de familias semánticas (agrupar palabras de una misma familia).
- Actividades de expresión, análisis y síntesis de vocabulario, por ejemplo, a partir de un concepto global, los alumnos enumeran cierta cantidad de sus elementos (dime cinco cosas que hay dentro de tu bulto); ejercicios de preguntas y respuestas (¿dónde puedo encontrar una toalla, un cepillo de dientes y un jabón?).
- Asociación de palabras y conceptos, en el entendido que hay cuatro niveles progresivos de asociación: asociación por identidad, se refiere a juntar las cosas que son iguales, por ejemplo los juegos de lotería que pueden ser elaborados de acuerdo al contexto del alumno y poco a poco ir ampliando los conceptos; por similitud en este nivel los objetos no son exactamente iguales pero representan el mismo concepto en forma distinta, por ejemplo un zapato de mujer y uno de hombre; asociación por familias semánticas, un ejemplo sería pedir al alumno que una con una raya los dibujos de las cosas que sirven para lo mismo; por complementariedad, puede usarse la misma técnica del ejercicio de asociación pero con un grado mayor de dificultar, por ejemplo unir un pez y una mosca o una mano y un pañuelo.

la casa	el pollo
la uva	la mesa
el gato	la casa
el toro	la pera



Fuente: Imágenes propias

- Identificar semejanzas y diferencias entre objetos, personas, palabras, situaciones, etc.
- Asociaciones gramaticales (buscar verbos, sujetos, objetos, complementos).
- Juegos de establecimiento de semejanzas y diferencias, ejercicios de analogías opuestas, completar oraciones, jugar con adivinanzas, etc.
- Ejercicios de emparejamiento, identificación, asociación o clasificación.



Fuente: Imagen propia

Estrategias para la organización morfosintáctica

Cuando el alumno descubre que, según las variaciones, ciertas palabras se mantienen y otras desaparecen o cambian es cuando descubre el valor de la sintaxis y se comienza a trabajar la organización morfosintáctica, favoreciendo así el número y orden de palabras en la frase, los nexos, las flexiones verbales y la conciencia sintáctica; por lo tanto se sugieren actividades en las que se pueda jugar con las frases, siendo importante realizarlas encaminadas a la comprensión morfosintáctica, construcción de frase y el empleo de nexos propiciando que el alumno descubra que la mayoría de los nexos contienen elementos concretos relacionados con el espacio (y, con, hasta, dentro, fuera) y con el tiempo (antes, después). Se sugiere realizar ejercicios de estructuración y espacio que comúnmente se utilizan en psicomotricidad, añadiéndoles una dimensión lingüística.

Algunos ejemplos de actividades son:

- Actividades de número y orden de palabras en la frase.

Grupo Ciudad-Real Niños Conciencia Fonológica de frases

Ordena las siguientes palabras formando una frase

coche	Pepe	un	rojo	conduce
-Frase:				
cenado	ha	ensalada	Juan	
-Frase:				
amigo	Su	se	llama	Alejandro
-Frase:				
es	Mañana	cumpleaños	mi	
-Frase:				

www.orientacionandajar.es

Fuente: <https://www.imageneseducativas.com/ordenamos-palabras-para-formar-oraciones/>

- Ejercicios de comprensión morfo-sintáctica.

Rodea la frase correcta en función del dibujo:

<ul style="list-style-type: none"> • El pez está en la pecera. • Los peces están en la pecera. 	
<ul style="list-style-type: none"> • Papá baña al bebé. • El bebé baña a papá. 	
<ul style="list-style-type: none"> • La niña se sienta encima de la abuela. • La niña se sienta al lado de la abuela. 	

Fuente: <https://www.orientacionandujar.es/2020/01/14/conciencia-morfosintactica-y-comprension-lectora-con-dibujos/>

- Órdenes compuestas de dos proposiciones.
- Sucesión de órdenes.
- Variación de la sucesión temporal.

 **ORDENA los hechos del 1 al 6 según sucedieron.**

- | | | |
|--------------------------|--|--|
| <input type="checkbox"/> | El primer año de primaria lo cursé en la escuela Benito Juárez. |  |
| <input type="checkbox"/> | Nací en invierno, el 7 de enero del 2011. Era una noche muy fría. | |
| <input type="checkbox"/> | Cuando terminé preescolar me hicieron una fiesta. | |
| <input type="checkbox"/> | Dicen mis papás que a los 12 meses empecé a caminar. | |
| <input type="checkbox"/> | Cuando terminé el segundo grado de primaria me tuve que cambiar de escuela. | |
| <input type="checkbox"/> | Cuando cumplí 3 años me hicieron una fiesta en un parque que estaba cerca de la escuela. | |

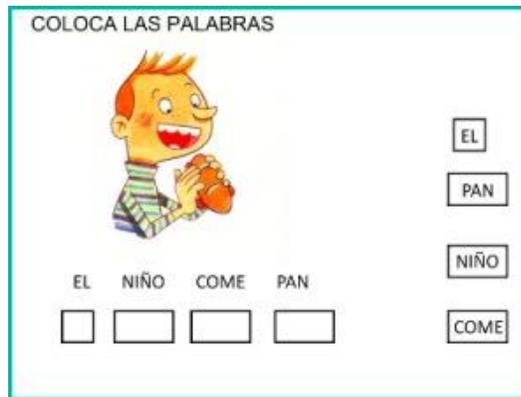
Fuente: https://www.imageneseducativas.com/wp-content/uploads/2021/01/3o-GRADO-MATERIAL-DE-APOYO-ENERO-FEBRERO_Pagina_09-scaled.jpg

- Actividades de colocación de la palabra en la frase.
- Ejercicios de construcción de frases.
- Empleo de nexos.
- Flexiones (principalmente flexiones verbales).

<p>La niña</p>  <p>camina</p> <p>Ayer caminó Mañana caminará</p>	<p>El niño</p>  <p>construye</p> <p>Ayer construyó mañana construirá</p>
---	--

Fuente: https://i0.wp.com/www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2020/01/Tarjetas-para-trabajar-los-tiempos-verbales_page-0006.jpg?resize=500%2C281&ssl=1

- Técnicas de conciencia sintáctica (grafismo).



Fuente: <http://2.bp.blogspot.com/-lGlm8-xVxnE/Vi5zGiMMdml/AAAAAAAAAZU/SBSS7x5isBo/s1600/Sintactica%2B1.png>

Estrategias para la organización pragmática

A diferencia del contexto físico, del conocimiento del mundo y de los significados propios de las palabras, la pragmática proviene de puentes de información no lingüística, que se emplea desde muy temprana edad por los alumnos que están aprendiendo a procesar el lenguaje. El uso y la comprensión de las intenciones comunicativas implican interpretar señales muy sutiles, los deseos y estados emocionales de las personas y su actitud expresada a través del lenguaje verbal y no verbal (Auza, A. 2021), por eso, se deben fomentar actividades que promuevan la organización del discurso; algunos ejemplos son:

- Juegos para incrementar la predisposición o intencionalidad comunicativa: ausencia o presencia de contacto ocular, capacidad para compartir juegos, utilización de gestos simbólicos.
- Juegos de complejidad de sus emisiones, por ejemplo, hacer uso del recurso de expansión, partiendo de lo que el alumno dice, el docente reformula la emisión en una versión más compleja gramaticalmente; otro ejemplo sería realizar juegos que impliquen nombrar cosas u objetos, mencionar los atributos de estos, su ubicación y a quién pertenecen.
- Recursos conversacionales; capacidad de intervenir por turnos, iniciación y mantenimiento de un tema, cómo y cuándo cambia de tema.
- Actividades encaminadas a favorecer las funciones comunicativas.
- Uso de formas sintácticas para transmitir información pragmática, por ejemplo realizar actividades o juegos utilizando oraciones compuestas de sujeto, verbo y predicado para favorecer la comunicación del alumno y/o la información que requiere.
- Juego de uso de matices en función del contenido o de los interlocutores.
- Énfasis verbales y no verbales; por ejemplo, al realizar dramatizaciones, interpretar personajes.



Fuente: imagen propia.

- Desarrollar habilidades pragmático-conversacionales, por ejemplo, tomar la palabra, mantener el tema central de la conversación, fomentar la reciprocidad conversacional, producción de contenidos o estilos de conversación adecuados al interlocutor y al contexto.
- Producción de preguntas adecuadas al tema, aprender a dar respuestas adecuadas y/o ajustadas a la pregunta que se le ha hecho, empleo y comprensión de rasgos suprasegmentales y componentes no-verbales de la comunicación (tono, intensidad, acento, proximidad corporal, mirada).
- Juego de roles.
- Armar textos orales o escritos a partir de series lógicas o historietas.
- Uso del cuento, por ejemplo, para crear ambientes, lectura dirigida, secuencia de la historia, representación de la historia del cuento, entre otros.



Fuente: Imagen propia.

- Discurso espontáneo del alumno, por ejemplo, escribir un recado o elaborar un cómic (ya sea que se le dé un dibujo y que el ponga el texto, o bien, que elabore la idea y el dibujo).



Fuente: <https://historietas.net/historietas-para-dibujar/#gsc.tab=0>



Fuente: <https://www.redalyc.org/journal/316/31651423008/html/>

Estrategias para promover las funciones comunicativas

Las funciones comunicativas se refieren a los sistemas que los alumnos aprenden a utilizar para unir enunciados sucesivos dentro de un discurso, con el fin de mantener su coherencia y hacerse entender lo mejor posible (Monfort y Juárez, 2022).

Conjunto de roles que el alumno adquiere progresivamente y le permiten utilizar estructuras lingüísticas diferenciadas en contextos conversacionales distintos, en otras palabras tiene relación con las intenciones y funciones comunicativas: por medio de estas, se favorecen las funciones del lenguaje, tales como función instrumental (pedir), función reguladora (mandar), función interaccional (saludar y coordinar actividades), función personal (comunicar sentimientos), función heurística (preguntar), función informativa (describir y explicar) y la función creativa. Para ampliar la información, puede remitirse a la Tabla 1 de este libro.

Algunos ejemplos de estrategias para promover las funciones comunicativas serían las siguientes:

1. Un alumno debe pedirle a otro una serie de objetos, esta actividad también puede hacerse por equipos; dentro de esta actividad se utilizarán diferentes variables de complejidad.
 - Posibilidad de utilizar todos los canales de comunicación sobre todo el gestual.
 - Parecido semántico de los referentes: si se utilizan objetos muy diferentes, el lenguaje que se tiene que utilizar para pedirlos será más fácil y limitado que si los objetos son parecidos, los alumnos tendrán que proporcionar más información, seleccionar la que es pertinente y construir enunciados más complejos.
 - Presencia o no de intermediarios: hacer una petición de objetos directamente a otro alumno que tiene los objetos o a través de un intermediario puede ser otro alumno. Esta modificación produce cambios en la estructura sintáctica, especialmente en el uso de pronombres y en las flexiones verbales.
2. Recorridos: pueden establecerse una especie de circuitos con las sillas, mesas, aros, etc. Se trata de que un alumno mande verbalmente a otro para que siga un determinado recorrido.
 - Recorrido libre: el alumno que manda, tiene total libertad de elegir el camino a seguir.
 - Zonas prohibidas: la docente indica al alumno que manda algunos sitios por los que el otro alumno no puede pisar.
 - Recorrido obligado: un alumno sale del aula, la maestra realiza determinado recorrido, el alumno que manda debe conseguir que el alumno que salió del aula realice el mismo recorrido, puede ser mediante instrucciones verbales o a través de la elaboración de un croquis.
 - Recorrido con acciones: añadir al recorrido algunas acciones en determinados puntos del recorrido, como abrir un libro, saltar, encender la luz, etc.
 - Colocación de objetos: un alumno manda a otro a colocar algunos objetos y el otro alumno debe seguir las instrucciones que se le dan.

Estrategias para la mediación comunicativa

Según Romero (2008) estas estrategias permiten facilitar el desarrollo comunicativo y lingüístico de los alumnos con alteraciones en la comunicación, el lenguaje y el habla sin inhibir su deseo de participar en la interacción, no interfieren de manera brusca en el proceso comunicativo y hacen más accesible la comprensión y participación de los alumnos; incluyen estrategias para la interacción, para favorecer el conocimiento de mundo y para favorecer el conocimiento de código, tomando en cuenta las aportaciones de Bruner (1986), Norris (1996), Romero (1999), citados por el mismo autor, se incluyen a continuación algunas de ellas.

Estrategias para la interacción

Romero (2008) afirma que, el alumno desde muy pequeño puede tener una comprensión o idea general de la forma de organización de las actividades que realiza cotidianamente y percibir cambios importantes en esta organización. En los inicios de la vida, el nivel de participación o producción del alumno en las actividades cotidianas es muy incipiente, posteriormente va siendo más activo, hasta poder llegar a influir en la estructura de estas actividades de manera propositiva. Estas estrategias consisten en hacer más accesible la interacción y dar pautas sobre las formas de interacción socialmente aceptables, algunos ejemplos de estas estrategias pudieran ser los siguientes:

- Seguimiento del contacto visual: mantener el contacto visual con el alumno y utilizarlo como indicador de su atención e interés en lo que se realiza.

- Seguimiento de intereses: observar sus acciones y gestos detenidamente para identificar sus intereses y lograr motivarlo a fin de que participe activamente en el juego y vaya aumentando sus lapsos de atención.
- Atención a objetos: ubicar los objetos en medio de los ojos del alumno y el docente y hablarle sobre el objeto, con frases cortas dándole información simple para centrar su atención.
- Uso de entonación exagerada y emisiones breves: exagerar la entonación de las palabras más importantes para que reciba el mensaje que se requiere, hablarle con frases breves (2 a 3 palabras con pausas entre cada palabra). Implica dar poca información, pero "relevante" acerca de los objetos con los que interactúa o sobre las acciones que realiza.
- Manejo de pausas: darle la oportunidad de hacer y expresar lo que desea, haciendo pausas en forma sistemática tanto en las acciones, como en el discurso.
- Manejo de la entonación diferencial: cuando el adulto da los modelos, expansiones o refraseos, debe emplear un tono ligeramente diferente del que ocupa para conversar con el alumno.
- Dar significado a todas sus acciones: al realizar una acción por el alumno, el docente debe ofrecerle un significado social, narrando lo que hace o dando una interpretación a sus actos.
- Explicitación de reglas de interacción: explicar al alumno de forma clara y detallada las reglas de interacción social y comunicativa que usamos ya que él no cuenta con la capacidad de inferirlas aún.

Estrategias para favorecer el conocimiento del mundo

De acuerdo con Romero (2008) el conocimiento del mundo es difícilmente perceptible de manera directa, sin embargo, es posible asumir el conocimiento para la interacción que el alumno muestra y este incluye un conocimiento del mundo. Así el alumno que participa en rutinas familiares o cotidianas como comer o vestirse, está comprendiendo los eventos de manera global y la función de algunos objetos que forman parte de esas actividades. Con este grupo de estrategias se apoya el conocimiento sobre objetos, las acciones y las relaciones entre éstos.

A continuación, se presentan algunos ejemplos de estrategias para favorecer el conocimiento del mundo: (Romero, 2008)

- Hacer comentarios y evitar preguntas: el hablar sobre lo que sucede (habla paralela), sobre lo que el alumno puede estar sintiendo (espejeo) y, sobre lo que el docente quiere o piensa, siempre es mejor que hacer preguntas que los alumnos no pueden contestar.
- Interacción sobre los estados internos: implica hablarle sobre él, sobre lo que puede estar sintiendo, es importante tomar en cuenta que las emisiones, pueden hacerse refiriéndose al alumno (habla paralela) o jugando a hacer que es él quien habla (espejeo).
- Manejo de apoyos visuales y onomatopeyas: para facilitar la comprensión, es importante señalar los objetos de los que se habla, hacer gestos pertinentes a las acciones o atributos que se describen y acompañar las descripciones de objetos o acciones con su onomatopeya (al alumno debe quedarle claro que el objeto tiene un nombre y que, además, produce un sonido).
- Comentarios contingentes: ofrecerle al alumno información sobre el tema de la interacción en forma continua para ir ampliando su conocimiento, es importante tomar en cuenta que en un nivel de desarrollo inicial, los comentarios deberán ser sencillos, para posteriormente pasar a un nivel avanzado realizando comentarios más elaborados.

Estrategias para favorecer el conocimiento del código

Con estas estrategias se apoya tanto la comprensión como la producción de lenguaje verbal, desde el uso de las primeras palabras hasta la construcción de discursos. A través del conocimiento del código, es donde se puede apreciar con mayor claridad la diferencia entre los mecanismos de comprensión y producción. Los alumnos son capaces de comprender emisiones dentro de situaciones particulares, mucho antes de que puedan emitir sus primeras palabras. Son capaces de identificar cuándo se les halaga o se les reprende, cuando se les pide que hagan o dejen de hacer algo, estos son ejemplos de que comprenden los propósitos o intenciones comunicativas de otros. Las siguientes son ejemplos de algunas estrategias para favorecer el conocimiento del código (Romero, 2008).

- **Imitación:** se imita completa o parcialmente, con entonación exagerada, haciendo contacto visual y ofreciendo un uso social pertinente una emisión previa del alumno o se realiza una emisión que se sabe que es parte del repertorio del alumno, esta estrategia es recomendable en la etapa prelingüística (Romero, 2008).
- **Espejeo:** implica narrar lo que sucede en el contexto inmediato o algo que el alumno está haciendo, pero como si él hablara, usando primera persona o su nombre; es importante variar el tono de la voz y señalar al alumno al producir la emisión.
- **Habla paralela:** narrar lo que sucede en el contexto inmediato o algo que el alumno está haciendo sin variar la perspectiva del hablante.
- **Extensión de la forma:** se amplía una emisión del alumno sin agregar información nueva, pero dándole una forma gramatical más compleja o explícita.
- **Extensión de forma y significado:** se amplía la emisión del alumno agregando información nueva sobre la situación inmediata (extensión simple) o sobre alguna situación relacionada con lo que está sucediendo (extensión compleja).
- **Refraseo:** se corrige una emisión incorrecta por medio de un modelo apropiado enfatizando el segmento que se quiere corregir. El refraseo se aplica para errores fonológicos, morfológicos y sintácticos.
- **Revisión:** se hace una pregunta con la información interpretable para verificar la comprensión de lo que el alumno ha dicho, en la revisión se espera una respuesta confirmatoria.
- **Revisión con resumen:** cuando el alumno da una emisión larga, hace un relato, plan confuso o con estructuración deficiente, se hace un resumen de la información interpretable para verificar la comprensión de lo que el alumno ha dicho.
- **Modelamiento recurrente:** se incorporan al discurso y se emplean en forma repetitiva diferentes formas de expresión, por ejemplo, sonidos, palabras, frases o estructuras que el alumno produce de manera inapropiada, haciendo énfasis en el segmento específico.
- **Preguntas reales:** se cuestiona al alumno sobre opiniones, inferencias, explicaciones, predicciones u otro tipo de información no obvia o desconocida para el docente.
- **Completamiento de frases:** el docente utiliza varias veces la misma frase. Las primeras veces el docente dice la frase completa y poco a poco va haciendo pausas intermedias en forma constante, para promover que el alumno la complete.
- **Narración colaborativa por cierre:** el adulto va narrando un suceso o cuento, dejando espacios para que el alumno complete los términos o las ideas faltantes. Además de los espacios, el docente puede señalar el dibujo del término, idea faltante y/o hacer la pantomima respectiva.
- **Opciones binarias:** se ofrecen dos alternativas para que el alumno elija lo que desea hacer o comunicar, se recomienda combinarla con refraseo cuando sea necesario.
- **Explicación preparatoria:** se le ofrece al alumno una explicación que permita la comprensión en un nivel más elaborado de un cuento o de su participación en la conversación que se lleva a cabo, y a partir de ésta, se le plantea un cuestionamiento.



Implementación de estrategias para favorecer el conocimiento del mundo a partir del manejo de apoyos visuales.

Fuente: imagen propia.



Uso de estrategias para favorecer la estructuración de frases y el empleo de nexos a través de tarjetas de seriación.

Fuente: imagen propia.



Implementación del material "¿Adivina Quién?" con el objetivo de favorecer la expresión y organización morfosintáctica en los alumnos

Fuente: imagen propia.

e) Apoyos y ajustes razonables.

En el caso de los servicios de educación especial, el trabajo en el área de comunicación también debe seguir el enfoque comunicativo, tomando en cuenta que, en algunos casos, los alumnos con dificultades severas en la comunicación por las características y condiciones que presentan, requerirán apoyos y ajustes razonables para dar respuesta a sus necesidades educativas específicas.

SEP (2018) explica qué se puede entender como "apoyo" a todas las actividades que aumentan la capacidad de una escuela para dar respuesta a la diversidad del alumnado, lo que implica minimizar o eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación. Su intensidad y duración pueden variar de acuerdo con las personas, situaciones y momentos, además, deben abarcar todas las áreas de la vida de los educandos y fomentar la participación exitosa en igualdad de condiciones y en contextos normalizados. Es así como, el uso de parejas pedagógicas, intérpretes de lengua de señas, un baño adaptado o cambios en la forma de presentar una actividad, no constituyen ajustes razonables, sino que se encuentran dentro de los apoyos que las escuelas deben tener a disposición para cumplir con la función pedagógica en el marco de accesibilidad.

Algunos ejemplos de apoyos en el área de comunicación serían:

Tabla 11. Ejemplo de los apoyos y ajustes razonables para alumnos con Dificultades Severas de Comunicación.

Tipos de apoyos y/o ajustes razonables	Apoyos	Ajustes razonables
En la comunicación para el acceso a la información	<ul style="list-style-type: none"> -Gestos deícticos y simbólicos - SAAC - Libros con diferentes tipos de texto (vocabulario, cuentos, leyendas, artículos científicos, entre otros). - Uso de materiales visuales (carteles, presentaciones digitales, litografías, material concreto y manipulable, entre otros). - Timbres de luz para indicar tiempos en la jornada escolar. - Comunicación total. - Poner señalización de nombres de objetos o materiales. -Implementación de alguna aplicación para la lectura de textos, traducción o comunicar lo que desea. 	<ul style="list-style-type: none"> - Selección de un tipo de sistema calendario (tipo caja, libro, tira, entre otros). - Pictogramas con base a las actividades individuales del estudiante y su familia.
En el equipamiento	<ul style="list-style-type: none"> -Uso de las TIC para estimulación/ intervención de la comunicación (programas digitales, videos, páginas web, audios, plataformas, entre otros). - Tiflotecnologías. -Tecnología de asistencia (alta, media, baja). 	<ul style="list-style-type: none"> -Posicionadores adaptados con cinturones que tengan tarjetas de comunicación accesible al alumno.
En la infraestructura	<ul style="list-style-type: none"> -Disminución del ruido del entorno. -Señalización en los espacios de escuela con etiquetas, letreros o carteles. 	<ul style="list-style-type: none"> -Insonorización del aula.
En los elementos del currículo	<ul style="list-style-type: none"> -Adaptaciones a las evaluaciones como poner palabras claves de guía, evaluaciones orales, aumentar el tiempo para responder, uso de material concreto, entre otras. -Trabajo de nuevos conceptos con esquemas visuales, mapas conceptuales y murales interactivos y/o manipulativos. -Explicaciones orales con imágenes, videos u otros recursos audiovisuales. -Utilización de diversas aplicaciones (léxico, cognición, uso del lenguaje, estructuración gramatical, entre otras). 	<ul style="list-style-type: none"> -Adecuación de horarios específicos para hacer actividades. -Diseño de objetivos complementarios. -Diseño de descriptores de logro individualizados. -Diseño de materiales específicos para su uso (tipo de instrucciones, tamaño de material, tipo de letra, extensión de texto, selección de vocabulario).

Fuente: Elaboración propia.

f) Precisiones para la planeación del área de comunicación.

La planeación es un documento de trabajo en el que se diseñan y/o seleccionan los aprendizajes u objetivos, las actividades, los apoyos y ajustes razonables que se utilizarán durante un período determinado, para dar una respuesta educativa a las NEE que presentan los alumnos; también incluye las orientaciones a padres de familia o a tutores para la eliminación o minimización de las BAP y para favorecer el aprendizaje.

Como plantea SEP (2018), la realización de la planeación didáctica de manera consciente y anticipada por parte de los docentes de grupo o apoyo, psicólogos, maestros de comunicación, de taller y de educación física, busca optimizar recursos y poner en práctica diversas estrategias con el fin de conjugar una serie de factores (tiempo, espacio, características y necesidades

particulares de los alumnos o del grupo, materiales y recursos disponibles, experiencia profesional del docente, principios pedagógicos del Modelo Educativo, entre otros), que garanticen el máximo logro en el aprendizaje de los alumnos.

Buscando unificar el enfoque de la planeación del área de comunicación de los servicios de educación especial, enseguida se incluyen algunas precisiones:

- a) Al trabajar con alumnos con DSC, corresponde una intervención con énfasis en el enfoque comunicativo funcional, buscando favorecer aspectos como la percepción y discriminación auditiva, la conciencia fonológica, la conciencia léxico-gramatical lo cual contribuirá al desarrollo de habilidades comunicativas y lingüísticas de los alumnos en atención, con la intención de impactar en sus procesos de adquisición de aprendizaje, canalizando requerimientos de apoyo con un enfoque clínico o rehabilitatorio a servicios complementarios o extraescolares.
- b) Para la intervención, se requerirá un trabajo interdisciplinario entre todo el personal del servicio de apoyo, pues, aunque el docente de comunicación tendrá el énfasis en la atención, el enfoque comunicativo deberá permear en la atención del docente de apoyo y del docente de grupo, solicitando la intervención del psicólogo en caso necesario.



Fuente: imágenes propias.

- c) En el caso de que el alumno asista a un servicio complementario, la planeación debe enfatizar las competencias comunicativas y lingüísticas, en el entendido que se debe dar respuesta a sus características (desde un enfoque pedagógico y no de regularización), considerando dar orientaciones a docentes de grupo regular o de servicio de apoyo y a los padres de familia.
- d) Para su elaboración se utilizará el formato proporcionado en los anexos del Manual de Servicio Escolarizado (p. 180-182) y en el Manual del Servicio de Apoyo (p. 176 - 177). Es importante mencionar que la planeación retoma los aprendizajes del Plan de Intervención y/o Perfil grupal del área de comunicación y puede vincularse con la que el docente de grupo o de apoyo trabajan.
- e) Las precisiones técnicas para la planeación se pueden encontrar en los Manuales de operatividad de los servicios de Educación Especial, páginas 95 a la 99 para el servicio escolarizado y página 84 para el servicio de apoyo.

Acompañamiento a la familia

La familia es el contexto por excelencia en el que se desarrollan las interacciones de los alumnos, siendo el escenario inicial de socialización del desarrollo humano (Martínez, 2006).

Los padres, tutores o cuidadores han de favorecer el desarrollo del lenguaje de los niños desde sus primeros meses de vida. Tal como menciona Bruner, los niños no solo desarrollan la articulación, sino que desarrollan las funciones comunicativas, de ahí la importancia de los juegos con el adulto y que guardan relación con el lenguaje. Aparece la intencionalidad al coordinar esquemas de pensamiento. El lenguaje se aprende usándolo de forma comunicativa.

La interacción del adulto con el menor incorpora rutinas entre ambos, a lo que Bruner denomina formatos, para él la importancia de estos juegos radica en que se propicia el uso del lenguaje en el discurso.

- a) Formato de acción conjunta: niño y adulto actúan sobre un mismo objeto de forma conjunta (juego de dar- tomar).
- b) Formato de atención conjunta: situación en el que el adulto y el niño atienden conjuntamente un objeto (juegos de indicación, lectura de libros).
- c) Formato mixto: atención y acción conjuntas (juego de cucú tras).

Este apartado intenta mencionar algunas sugerencias para el acompañamiento a la familia de alumnos con dificultades severas en la comunicación y recalcar la necesidad de un trabajo interactivo, familia, escuela, especialistas y comunidad.

Cuando los padres, tutores o cuidadores se preguntan por qué las habilidades para la comunicación de sus hijos o hijas no se están desarrollando al ritmo esperado es necesario acompañarlos y asesorarlos en el tema. Evitar que surjan ansiedades, o decirles “ya hablará” “dele tiempo”, hay que ser empáticos con los padres, y tener presente que mientras más tempranamente tengamos criterios para diferenciar una situación, la intervención será más oportuna.

Los servicios de educación especial y las escuelas de educación básica que atienden alumnos con dificultades severas de comunicación, deben proporcionar apoyos que den respuesta a las necesidades educativas específicas de los alumnos y también proporcionar orientaciones a la familia o tutores en los distintos contextos en donde interactúan, como pueden ser: la escuela, el aula, con el especialista, el hogar y la comunidad. A continuación, se abordará cada uno de ellos.

a) En la escuela.

Al momento de la inscripción al centro educativo, la familia debe informar al director del centro sobre la condición de su hijo para que se contemplen los apoyos o ajustes necesarios desde el inicio del curso; si ya tiene un diagnóstico o si sólo hay una sospecha de que algo no está adecuado al ritmo de otros niños, ya que esto permitirá que el director pueda incluir en su programa anual escolar una visión de la educación inclusiva evitando solo colocar al alumno en un salón, sino vigilando que los aprendizajes esperados se estén dando de acuerdo a los ritmos y estilos de cada persona, eliminando o minimizando las barreras que se pudieran presentar en cuanto a la diversidad lingüística, y a los trastornos de lenguaje ya sea simples o asociados a otra condición.

La escuela, en conjunto con los servicios de apoyo (o en el servicio escolarizado) programará la organización de talleres en diferentes sentidos como el de sensibilización en la escuela tanto a docentes, estudiantes, como a familias, talleres para docentes sobre los apoyos que pueden brindar a los alumnos y talleres a las familias, sobre cómo apoyar a sus hijos en casa en relación, no sólo a los aprendizajes de la escuela sino también en cuanto a cómo apoyar las funciones comunicativas y el lenguaje oral desde el hogar.

El director del servicio que corresponda verificará que el docente de CAM o de USAER esté realizando y/o de seguimiento a las sugerencias y/o ajustes que garanticen el aprendizaje de todos sus alumnos sin que nadie quede fuera.

El director de escuela regular, si cuenta con servicios de apoyo, acudirá a solicitar la información correspondiente. De no contar con este servicio, puede acudir a un Centro de Atención Múltiple (CAM) con servicio complementario de lenguaje o a recibir orientación al Centro de Recursos e Información para la Integración Educativa (CRIE).

b) En el aula.

En el caso de los servicios escolarizados, el director es el que funge como primer filtro para derivar al alumno a una evaluación exploratoria y determinar si es candidato al servicio escolarizado o requiere apoyos complementarios y, por tanto, inscribirse a una escuela regular.

Por otra parte, en el servicio de apoyo, el docente regular en conjunto con el equipo interdisciplinario, observará y derivará los casos que requieran atención en el área de comunicación siguiendo todo el proceso que se marca en el Manual de Operatividad de los Servicios de Apoyo (SEGEY, 2020).

Algunas recomendaciones generales serían: iniciar el trabajo en grupos binarios donde el alumno pueda ir interactuando poco a poco con otros hasta llegar a formar otros grupos, adquirir mayor confianza, ya que al inicio puede sentirse intimidado por su lenguaje, seguir las sugerencias brindadas por el o los profesionales de educación especial, evitar cualquier tipo de burla o sobrenombre que se convierta en discriminación hacia la persona, promover ambientes de aprendizaje inclusivos, lúdicos y afectivos donde el alumno se sienta con la seguridad de expresarse. Los cantos, cuentos, juegos verbales, diálogos son excelentes para el desarrollo de la comunicación y/o el lenguaje del niño, existen innumerables materiales para el trabajo de estos aspectos. El trabajo en equipo, las conversaciones guiadas y espontáneas, los debates, la observación, las entrevistas, la presentación del trabajo realizado, la expresión mediante formatos artísticos, el análisis de casos y situaciones, los juegos de rol, entre otros son formatos de posibles "tareas" para el desarrollo educativo y emocional, siempre involucrando a la familia.

c) Con el especialista.

A continuación, se enuncian algunas funciones de los especialistas de los servicios de educación especial:

- Los docentes y equipo interdisciplinario de educación especial, deben vigilar la plena inclusión del estudiante a la escuela.
- Participar en la identificación de barreras para el aprendizaje y la participación en la escuela, en el aula y en el hogar, observar al menor en los entornos en los que se desenvuelve.
- Dar a conocer a los padres, madres o tutores la importancia de fomentar las funciones de la comunicación en la vida diaria, como pueden ser informar, señalar, expresar, entre otras.
- Sugerir acciones a nivel de escuela, aula y familia para la atención del menor como, por ejemplo: eventos de lectura gratuita, exposiciones o muestras orales, participación en actividades cívicas, entre otros.
- Cuando sea necesario un diagnóstico más fino, realizar la canalización del alumno a un especialista, informando al director del servicio de educación especial y de la escuela regular (si fuera el caso) para su conocimiento.

- Mantener comunicación con la familia y/o tutores en cuanto a la realización y resultados de las valoraciones en las distintas áreas de atención, si se requiriera del proceso de evaluación psicopedagógica y del plan de intervención (USAER).
- Atención directa al alumno tanto dentro del aula de clases o aula regular, aula de apoyo (USAER) o en los diversos espacios de la escuela.
- Sensibilizar en el tema del desarrollo del lenguaje y en qué consiste el problema de comunicación del alumno a toda la familia, tutores y profesorado.
- Darles confianza en el profesionalismo con que será tratado el alumno.
- Tomar en cuenta que los padres no son terapeutas, pero intervienen en un desarrollo adecuado y normal del alumno en una variedad de interacciones sociales, en la riqueza de las mismas y en sus experiencias.

d) El hogar.

Desde esta aproximación de *ayudantes*, los docentes siguen siendo los encargados directos de la intervención sobre el niño. No obstante, los padres apoyan algunas fases de la intervención, realizando actividades concretas y asistiendo a recibir orientaciones al centro escolar. En algunos casos, el docente da instrucciones y pautas a seguir a los padres sobre su propia conducta lingüística y sobre cómo comportarse o responder al niño en casos determinados, pero sin un entrenamiento específico. Es común ver esta modalidad en los servicios de apoyo o complementarios.

Es frecuente también que el especialista establezca comunicación con otros entornos de la vida del niño, como el escolar. El papel fundamental de la familia en este tipo de intervención es garantizar el mantenimiento de los progresos adquiridos en el contexto de los apoyos, y su generalización al contexto familiar (Girolametto y Weitzman, 2008 citado por Ato, 2009).

Las teorías de la interacción social conceden un papel relevante al adulto en el proceso de construcción del conocimiento del niño (Vigotsky, 1986). Así, en el caso del lenguaje, se entiende que su desarrollo se encuentra mediatizado por el papel que juegan los adultos significativos para el niño, que son capaces de ajustarse a sus limitaciones, y de atribuir significado a sus conductas. En el marco de esta comunicación prelingüística, multitud de estudios han probado que el grado de sensibilidad y ajuste que muestran los cuidadores está directamente relacionado con el momento en que aparece el lenguaje, y con el grado de competencia lingüística que muestra el niño en los años posteriores. Una vez que aparece propiamente el lenguaje, el papel de los padres se ha mostrado también un potente predictor de las habilidades lingüísticas del niño (Silven, Niemi y Voeten, 2002 citado por Ato et. al., 2009). La comunicación en el hogar se convierte en un eje de la construcción de la personalidad del sujeto.

Además de los dos modelos anteriores se recomienda:

- a) Hablar con claridad, a la altura del menor y mirándole a los ojos.
- b) Escuchar y dar modelos lingüísticos adecuados sin exagerar.
- c) Evitar la sobreprotección.
- d) Evitar el habla infantilizada.
- e) Utilizar de manera adecuada la tecnología evitando la sobreexposición a las pantallas.
- f) Seguir las instrucciones de los especialistas encargados de la educación del alumno.
- g) Hablar y dialogar dando espacio a que el menor conteste, respetando sus ritmos, escucharlo y mostrar los modelos correctos, en los turnos, en la forma, en los contenidos y en los usos correctos del lenguaje respetando siempre la diversidad lingüística.

- h) Evitar decirle “no se dice así”, sino darle el modelo correcto, ejemplo: cuando el sujeto dice “[dato] x [gato]” señalar al animal y decirle “sí, mira un gato, tiene un bonito color amarillo”. Favorecemos así también la expansión de la frase.
- i) Desde bebés sostener pláticas refiriéndose a las cosas y objetos con los nombres adecuados, como sostiene Bruner en su explicación de los formatos maternos.
- j) Brindar un ambiente emocional estable y estimulante, para un buen desarrollo y reforzar su confianza.

Cuando se consideran diferentes métodos también se toma en cuenta quién (docente de comunicación, docente, padre, terapeuta de lenguaje), cómo se ofrece el programa (individual o grupal) y, si el programa es grupal, cuántos niños hay (si es un grupo pequeño o grande), y dónde se ofrece (escuela, casa, clínica). Cuando se interviene en ambientes naturales (también llamada intervención ecológica) el niño tiende a aprender con mayor facilidad.

El programa Hanen (It Takes Two to Talk; Manolson, 1985) ha mostrado grandes niveles de eficacia, siendo muchos los estudios que han probado un aumento en el vocabulario y la producción y comprensión lingüística de los niños tras su implementación (Girolametto, Pearce y Weitzman, 1996; Moller, Probst y Hess, 2008). El programa Hanen ha sido evaluado también en cuanto a ganancia lingüística de los padres, madres o cuidadores, y se han de encontrar cambios conductuales de los padres tras el tratamiento. Por un lado, se han encontrado variaciones generales en la forma de hablar de las madres tras el entrenamiento. En concreto, la forma de hablar es más lenta, con un vocabulario menos complejo y más focalizado al interés del niño. Por otro lado, se han encontrado un mayor uso de estrategias centradas en el niño, promotoras de la interacción y modeladoras del lenguaje en los padres tras el entrenamiento en este tipo de programa. Para ampliar la información se puede consultar el libro “Hablando nos entendemos mejor” de Pepper y Weitzman (2007).

El programa Baby Signs, ayuda a los bebés a desarrollar habilidades tanto de lenguaje como cognitivas. Los estudios demuestran que los bebés que practican el programa desarrollan su lenguaje antes y tienen un vocabulario más amplio cuando comienzan a hablar. Los bebés pueden aprender y usar gestos manuales sencillos o lengua de señas para comunicar lo que necesitan, lo que quieren o lo que ven desde muy temprana edad. Para conocer más sobre este programa, se puede consultar el siguiente enlace: <https://www.babysigns.cl/que-es-baby-signs>

Gestos que hablan, es un programa que se basa a su vez en Baby Signs en el que se realiza una revisión actualizada de la comunicación gestual en bebés, sugiere actividades con gestos y su aplicación en la vida diaria del niño, como la incorporación de actividades recreativas, tales como canciones, juguetes y cuentos. Estas actividades se pueden llevar a cabo en los escenarios más importantes del niño, como son su casa y en la escuela. Para ampliar la información se puede consultar la siguiente fuente Gestos que hablan: Aprendiendo a comunicarse con nuestros niños de la psicóloga Farkas (2014).

e) En la comunidad.

Proveer al alumno de experiencias en la comunidad que enriquezcan su lengua con el conocimiento del mundo que le rodea y del uso del lenguaje en situaciones reales, por ejemplo, visitas al zoológico, a la playa, al supermercado, siempre mencionando el nombre de las cosas y animándole a preguntar, en vez de decir quieres yogurt, decirle, “¿qué compraremos hoy yogurt o gelatina?”.

Respeto y promoción de las lenguas de nuestro país evitando todo tipo de discriminación.

Tener un directorio con las instituciones que puedan interaccionar con los agentes educativos en beneficio de los estudiantes.

Referencias y bibliografía consultada

- Acosta, V. (1996). *La evaluación del lenguaje: teoría y práctica del proceso de evaluación de la conducta lingüística infantil*. Ed. Aljibe: España
- Acosta, V., Coello A., Fariña, N., Lorenzo, M., Mesa, J., Moreno, A., Novoa T., Pérez, A., Oropesa, F., y Quevedo, I. (2007). *Materiales curriculares cuaderno del aula: Guía de actuaciones educativas en el ámbito de la comunicación y el lenguaje*. Canarias: Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias.
- Ato, E., Galián, M., y Cabello, F. (2009). *Intervención familiar en niños con trastornos del lenguaje: Una revisión*. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, vol. 7, núm. España: Universidad de Almería.
- Alegre, J., y Pérez, M. (2008). *Guía práctica de los trastornos de lenguaje: descripción e intervención*. Vol.1. España: Lebón.
- Alemán, N., Ardanaz, J., Echeverría, A., Poyo, D., y Yoid, S. (2006). *Evaluación de la comunicación y del lenguaje (ECOL)*. Navarra, España: Gobierno de Navarra, departamento de educación.
- Auza, A. (2021). *Semillas del lenguaje: desarrollo típico y atípico en pequeños hablantes del español*. Barker & Jules. Nevada. EDITORIAL
- Bosch, L. (1983). *El desarrollo fonológico infantil: una prueba para su evaluación*. Departamento de Psicología General. Universidad de Barcelona. Anuario de Psicología Núm. 28. Recuperado de: <https://raco.cat/index.php/AnuarioPsicologia/article/download/64515/96222/0>
- Bruner, J. (2010). *Textos y resúmenes de psicología. Material de estudio para estudiantes de psicología y carreras relacionadas. Los formatos de la adquisición del lenguaje*. Recuperado <http://textosdepsicologia.blogspot.com/2010/09/bruner-j-los-formatos-de-la-adquisicion.html> el 18 de abril de 2022.
- Codesido, A. (2006). *Evaluación no-estandarizada de patologías del lenguaje en niños castellanohablantes: análisis lingüístico de algunas pruebas*. Universidad de Santiago de Compostela, España.
- Coll-Florit, M., Aguado, G., Fernández-Zúñiga, A., Gamba, S., Perelló, E., y Vila-Rovira, J. (2014). *Trastornos del habla y de la voz*. Editorial.
- Díez, C., Pacheco, D., de Caso, A., García, J., y García-Martín, E. (2009). *El desarrollo de los componentes del lenguaje desde aspectos psicolingüísticos*. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1),129-135. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832321013>
- Dirección General de Educación Básica Regular [DIGEBR]. (s. f.). *Documento de trabajo. Lectura 2 El Enfoque Comunicativo y Las Prácticas Sociales Del Lenguaje*. Recuperado de: <https://es.calameo.com/read/0060718974b8334cb7c47>
- Farkas, C. (2014) *Gestos que hablan: aprendiendo a comunicarse con nuestros hijos*. Ediciones UC. Recuperado de: [https://books.google.com.mx/books?id=288oCAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=inaut hor:%22Chamarrita+Farkas%22&hl=es&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.mx/books?id=288oCAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=inaut+hor:%22Chamarrita+Farkas%22&hl=es&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)
- Federación de enseñanza de Andalucía (2009). *La evaluación del lenguaje: la comunicación y el lenguaje*. España: Revista para profesionales de la enseñanza. N°4.
- Fonseca, S., Correa, A., Pineda, M., y Lemus, F. (2011). *Comunicación Oral y Escrita*. Segunda Edición. Ed. Pearson. México.
- Gallego, J. (1999). *Calidad en la intervención logopédica. Estudio de casos*. Ed. Aljibe. España
- Gallardo, J. (2000). *Manual de logopedia escolar, un enfoque práctico*. Ed. Aljibe. España
- Gallego, J. (2015). *Los Trastornos de lenguaje en el niño*. Bogotá. Ediciones de la U

- Gómez, D. (s/f). *La teoría universalista de Jakobson y el orden de adquisición de los fonemas en la lengua española*. Universidad de Sevilla. Centro Virtual Cervantes. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce16/cauce16_02.pdf
- Gortazar, M. (s/f). *El proceso de evaluación del lenguaje*. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/138944854/m-Gortazar-El-Proceso-de-Evaluacion-Del-Lenguaje>
- Guardia, N. (2009). *Lenguaje y comunicación 1ª. ed.* - San José, Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana, CECC/SICA, 2009. (Colección Pedagógica Formación Inicial de Docentes Centroamericanos de Educación Básica; n. 25).
- Hernández, N. (2011). *Manual de Comunicación*. Coahuila: secretaria de educación de Coahuila-talleres gráficos de la sección 38
- Huanca, A. (2017). *Trastorno Fonético Fonológico, evaluación-diagnóstico-tratamiento, de la teoría a la práctica, enfoque neurolingüístico, psicopedagógico, logopédico*. Perú. Editorial CCIPLA Instituto Guttman Barcelona. (s.f.) *Trastornos de la comunicación*. Recuperado de <https://barcelona.guttmann.com/es/especialidad/trastornos-de-la-comunicacion>
- Luque, D. (s.f.) *El trastorno mixto del lenguaje receptivo-expresivo*. OEI-Revista Iberoamericana de Educación. España. Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/286Luque.pdf>
- Martínez, J., Moreno, J., Rabazzo, M., y Suárez, A. (2006). *Intervención en audición y lenguaje, casos prácticos*. 2ª impresión. España: Ed. Zeuz.
- Mayor, M. (s.f.). Capítulo 7: *Evaluación del lenguaje oral*.
- Monfort, M., y Juárez, A. (2002). *El niño que habla, el lenguaje oral en el preescolar*. Novena Edición. Madrid.
- Moreno, J., y García, M. (s/f). *Estimulación del lenguaje oral*. España: Editorial EOS.
- Pérez, P., & Salmerón L., T. (2006). *Desarrollo de la comunicación y del lenguaje: indicadores de preocupación*. *Pediatría Atención Primaria*, VIII (32),111-125.[fecha de Consulta 12 de Diciembre de 2022]. ISSN: 1139-7632. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=366638693012>
- Peña, J. (2014). *Manual de Logopedia*. 4ª edición. Recuperado de <https://booksmedicos.org/manual-de-logopedia-4a-edicion/>
- Pepper, J., & Weitzman, E. (2007). *Hablando ...nos entendemos los dos*. The Hanen Program. Canadá recuperado de: <https://masteratenciontemprana.org/wp-content/uploads/2019/04/Hablando-nos-entendemos-los-dos.pdf>
- Puentes, D., y Fernández, A. (2021). Modelos de intervención naturalista y lenguaje infantil: aproximación para una educación inclusiva. *Revista boletín REDIPE*. Recuperado de file:///C:/Users/nalla/Downloads/Dialnet-ModelosDelIntervencionNaturalistaYLenguajeInfantil-8114563.pdf
- Romero, S. (1999). *La comunicación y el lenguaje: aspectos teóricos -prácticos para los profesores de educación básica*. Tomo dos. Fondo mixto de cooperación técnica y científica México - España. SEP
- Romero, S. (2008). *La participación de los padres en el proceso de rehabilitación del lenguaje: Programa de asesoramiento y resultados, enfoque comunicativo integral*. Facultad de Psicología. Universidad de San Luis Potosí. México.
- Secretaría de Educación Pública. (1982). *Consideraciones sobre el desarrollo del lenguaje y sus alteraciones*. México.
- Secretaría de Educación Pública. (1986). *Estudios sobre Semántica*. México. Dirección General de Educación Especial.
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Programas de estudio 2011. Guía para el Maestro*. Educación Básica. Primaria. Primer grado. México.

- Secretaría de Educación Pública. (2018a). *Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica: para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación*. México.
- Secretaría de Educación Pública. (2018b). *Anexos Normas de Control Escolar Básica 2018-2019*. Recuperado de https://controlescolar.sep.gov.mx/work/models/demo/Resource/52/1/images/Anexo_02052019.pdf
- Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Yucatán. (2020a). *Manual de Operatividad de los Servicios de Apoyo*, Segunda Edición: México.
- Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Yucatán. (2020b). *Manual de Operatividad de los Servicios Escolarizados*, Segunda Edición: México.
- Stanford Children's Health. *Lucile Packard Children's Hospital Stanford*. (s.f.). Recuperado de: <https://www.stanfordchildrens.org/es/topic/default?id=communicationdisorders-90-P05669>
- Susanibar, F. y Parra, D. (2011). *Diccionario Terminológico de Motricidad Orofacial*, Editorial EOS
- Susanibar, F., Dioses, A., y Humani, O. (2013). *Fundamentos para la Evaluación de las Alteraciones del habla de origen fonético -fonológico*. En Susanibar, F., Dioses, A. y Humani, O. (2013) *Motricidad Orofacial: fundamentos basados en evidencias*. Editorial EOS. pp 319-366.
- Susanibar, F., Dioses, A., Marchesan I., Guzmán, M., Leal, G., Guitar, B., y Juanqueira, B. (2016). *Trastornos del habla. De los fundamentos a la evaluación*. Madrid. Editorial EOS.
- Susanibar, F., Huamani, O., y Dioses, A. (2013) *Adquisición Fonética-Fonológica*. Revista digital. EOS Perú. Vol. 1 (2013). Recuperado de <http://revistaeos.net.pe/index.php/revistadigitaleos/article/view/64/44>
- Susanibar, F., y Segura, H. (2018). *Diagnóstico diferencial entre TDL-TEA-TCS*. Recuperado de docer.com.ar/doc/nscxnx1

Anexos

Anexo I. Glosario de las Dificultades Severas de Comunicación.

Abducción. Movimiento de apertura de las cuerdas vocales.

Acción de los pliegues vocales. Los pliegues vocales vibran por el aire que sale de los pulmones y crea una presión subglótica (energía aerodinámica), se denominan sonoros; por el contrario, cuando se articula el sonido sin la vibración de los pliegues, se le denominará sordos

Acción del mecanismo velofaríngeo. (paladar blando y paredes laterales de la orofaringe) se pueden distinguir dos tipos de sonidos, orales cuando el mecanismo velofaríngeo está activo, es decir la región velofaríngea se ocluye, dividiendo la cavidad oral de la nasal, impidiendo que el aire fonador salga por la nariz, siendo direccionado a través de la cavidad oral; los nasales, se producen cuando este mecanismo no entra en funcionamiento, permaneciendo en su postura habitual, de tal manera que el aire fonador se bifurca tanto por el canal bucal como por la zona nasofaríngea; en la boca el paso del aire será ocluido pero no así en la nariz.

Aducción. Cuando las cuerdas vocales se aproximan tan tensamente que es imposible producir una vibración sostenida del pliegue vocal. Movimiento de cierre de las cuerdas vocales.

Afasia. Dificultad o pérdida de la facultad para expresarse por medio de la palabra, escritura u otros signos, o de entender el lenguaje hablado o escrito. La afasia es un trastorno del lenguaje que afecta tanto a la expresión como a la comprensión de este, después de que haya sido adquirido, debido a lesiones en áreas del sistema nervioso destinadas a su elaboración.

Afemia. Pérdida de la capacidad para hablar que se aplica tanto a los trastornos emocionales como a los causados por lesiones neurológicas.

Afonía. Es la alteración máxima de la disfonía, es decir, la pérdida total de la voz.

Agnosia auditiva verbal. Trastorno que muestra un sujeto cuando no entiende el lenguaje, aunque se pueda comunicar por gestos naturales, siendo su expresión nula o casi nula. Es similar a la afasia congénita mixta o sordera verbal.

Agrafía fonológica. Se afecta el mecanismo de conversión grafema-fonema, sólo pueden escribir palabras representadas en su léxico ortográfico, no pueden escribir palabras nuevas, pseudopalabras ni palabras de baja frecuencia. Tipos de errores más comunes: sustituciones léxicas ("amigo" por "abrigo") y lexicalizaciones (transforma una pseudopalabra en paladar "ospical" en "hospital").

Alexia. Incapacidad para comprender las palabras escritas o impresas a consecuencia de una lesión cerebral, existe alteración en la lectura.

Alófonos. Cada una de las variantes que se dan en la pronunciación de un mismo fonema, según la posición de éste en la palabra o sílaba, según el carácter de los fonemas vecinos, etc.

Anartria. Alteración del habla. Hay falta de habla, parcial o total. No hay causa neurológica pura (lesión de corteza o subcorteza). Es común en niños y adultos, siendo recuperable o no dependiendo del grado de afección. La alteración está centralizada en la sintaxis por eso se le suele llamar habla telegráfica.

Aparato fonador. Es el conjunto de órganos del cuerpo humano, encargado de generar y ampliar el sonido que se produce al hablar, estos órganos participan en el mecanismo que nos permite a los humanos emitir los sonidos que utilizamos en las lenguas. Lo componen tres grupos de órganos diferenciados: órganos de respiración (cavidades infra glóticas: pulmones, bronquios, tráquea), órganos de fonación (cavidades glóticas: laringe, cuerdas vocales y resonadores – nasal, bucal y faríngeo), órganos de articulación (cavidades supra glóticas: paladar, lengua, dientes, labios, glotis).

- Apraxia del habla infantil (AHI).** Trastorno neurológico que afecta a la producción motora de los sonidos del habla, en el que se altera la precisión y consistencia de los movimientos necesarios para el habla, en ausencia de déficits neuromusculares.
- Articulación.** Posición adoptada por los órganos en el momento de producir el sonido. Estos órganos pueden dividirse en 2 grupos, según la movilidad que presenten en su papel de modificadores del sonido laríngeo:
Activos: labios, velo del paladar, lengua y maxilar inferior.
Pasivos: paladar duro, dentadura superior y alveolos.
 Se refiere al movimiento de estructuras como labios, mandíbula, lengua, etc., cuando ellos modifican el paso de la voz o aire desde la laringe. Actualmente esta palabra también se refiere a la calidad acústica, la diferenciación y aceptabilidad de los sonidos del habla.
- Bloqueos.** Error en el habla que se produce como consecuencia de una presión o tensión muscular al soltar el flujo del aire.
- Bradilalia.** Lentitud anormal en la articulación de las palabras debido a una lesión cerebral. Es un trastorno del ritmo y fluidez verbal.
- Competencia comunicativa.** Conjunto de habilidades que posibilita la participación apropiada en situaciones comunicativas específicas. Se concreta en la capacidad para comprender y producir discursos; es una actividad comunicativa que tiene como resultado unidades con sentido, textos adecuados y coherentes. (Hymes, 1972).
- Contraste máximo.** Estrategia de intervención que se basa en el contraste de sonidos que compartan el mínimo número de rasgos posible y en las diferencias de sonoridad en los grupos consonánticos.
- Corriente de aire.** Hay fonemas que se pueden pronunciar con un sonido largo o sostenido y otros no, los fonemas que se pueden mantener son continuos, por ejemplo, /g/, /s/, /f/, /x/, /y/, /m/, /n/, /ñ/, /l/, /r/, /r/; los que no se pueden sostener o mantener son interruptos o no continuos, por ejemplo, /p/, /t/, /k/, b/, /d/, /c/.
- Cualidad vocal.** Término actualmente empleado para designar el conjunto de características que identifican una voz humana. Se relaciona con la composición de los armónicos de la onda sonora, a la impresión total creada por una voz. La cualidad vocal varía de acuerdo con el contexto del habla y con las condiciones físicas y psicológicas del individuo, siempre hay un patrón de emisión que lo identifica.
- Cuasihabla.** “quasi del latín “como si”, “aproximadamente” en español cuasi, prefijo que se antepone a adjetivos y sustantivos para indicar semejanza o parecido con lo denotado por ellos, aunque sin llegar a tener todas sus características. Para del griego mapa, prefijo que significa “junto a”, “semejante a”. De esta manera se concluye que ambos prefijos son utilizados para hacer referencia a una función que es semejante, en este sentido el término cuasihabla en español, englobaría los términos en inglés de quasispeech y paraspeech los cuales hacen referencia a la tarea de producción sostenida de una vocal o consonante y/o diadococinencias.
- Cuerdas vocales.** Los pliegues vocales son como dos labios horizontales, situados en el extremo superior de la tráquea y que protruyen en la pared anterior de la laringe, uno a la derecha y otro a izquierda, unidos por delante pueden juntarse y aproximarse entre sí por detrás, cuando se aproximan pueden vibrar por acción del soplo pulmonar.
- Diadococinesia.** Capacidad de realizar voluntariamente movimientos rápidos, repetidos y alternados.
- Diptongo.** Es la combinación de una vocal cerrada con una abierta (diario) o las dos vocales cerradas en una misma sílaba (fuimos).
- Disartria.** Trastorno en la producción de los sonidos del habla debido a una alteración estructural o motora que afecta el aparato articulatorio. Tales trastornos incluyen paladar hendido, trastornos musculares, trastornos de los nervios craneales y parálisis bulbar.
- Disfagia.** Dificultad o imposibilidad de tragar.

- Disfasia.** Trastorno específico en la adquisición del lenguaje, que afecta tanto a la dimensión expresiva como a la receptiva, en mayor o menor grado, que no evoluciona espontáneamente hacia la normalización y que es resistente a la intervención logopédica. Puede aparecer en otras patologías (retraso mental, sordera, autismo o psicosis) e ir acompañada de otras alteraciones lingüísticas (dificultades en la comunicación, problemas de memoria, atención, hiperactividad).
- Disfemia.** Alteración del ritmo del lenguaje ocasionada en el sistema nervioso, sin anomalías en los órganos fonadores.
- Disfonía.** Alteración de las cualidades acústicas normales de la voz, ya sea la frecuencia, la intensidad, el timbre, la duración o varias combinaciones de ellas.
- Disglosia.** Trastorno de la articulación de los fonemas causados por alteraciones de los órganos periféricos del habla y de origen no neurológico central, que hace algunos años se llamaban dislalias orgánicas.
- Dislalia.** Incapacidad para articular los fonemas de forma general, se proponen los aspectos motores y perceptivos como los causantes de dicha alteración. Según Pilar García Pascual, los tipos de dislalias pueden ser varios dependiendo la causa que los origina: orgánica, funcional, evolutiva. Actualmente el término que se utiliza es trastornos de los sonidos del habla (TSH).
- Dislexia.** Dificultades para aprender a leer correctamente que presentan algunos niños a pesar de tener una capacidad intelectual normal, un medio familiar estable y haber recibido una adecuada escolaridad. El retraso suele ser específico en la lectura o del área del lenguaje, siendo su ejecución normal o superior en el resto de las materias.
- Disnea.** Dificultad para respirar.
- Dispraxia verbal.** La ASHA la define como un trastorno neurológico (pediátrico) del habla y de los sonidos, en el que la precisión y consistencia de los movimientos que subyacen al habla están alteradas en ausencia de déficits neuromusculares. La dispraxia verbal puede ocurrir como resultado de un trastorno neurológico conocido, puede estar asociada a trastornos complejos neuroconductuales con origen conocido o desconocido, o como un trastorno neurogénico idiopático del habla y de los sonidos. La alteración nuclear de la planificación y programación de los parámetros espaciotemporales de las secuencias motoras da como resultado errores en la producción de los sonidos, del habla y de la prosodia.
- Disritmia.** Alteración del ritmo ocasionada por el sistema neurovegetativo.
- Ecolalia.** Perturbación del lenguaje que consiste en repetir involuntariamente una palabra o frase que se acaba de pronunciar.
- Entonación.** Curva melódica que realiza la voz al producir enunciados y oraciones. Guarda relación con la expresión de estados de ánimo y con la manifestación de hábitos y modos de decir y hablar locales.
- Espasmofemia.** Habla titubeante con interrupciones silenciosas.
- Estereotipia.** Repetición de la misma palabra o frase sin coherencia lógica.
- Estructuras anatómicas del habla (EAH).** Son los constituyentes anatómicos implicados en la producción del habla como proceso puramente mecánico. Estas estructuras son diversas y comprenden desde órganos, músculos y huesos, hasta cavidades y pliegues, entre otros.
- Fisura palatina.** Conocida también como fisura del paladar hendido, es una deformación congénita de la boca provocada por una anomalía durante los primeros meses del desarrollo del feto. Consiste en un desarrollo incompleto del paladar, que puede quedar abierto hasta un grado tan amplio que se extienda incluso hasta la cavidad nasal.
- Fluidez.** Mantenimiento de un flujo suave y seguido al emitir palabras y frases.
- Fonación.** Proceso corporal que produce la voz, emitida por medio de la laringe (en forma de aire) y que es modulado por las cuerdas vocales. Los diferentes tipos y modos de la fonación que se pueden conseguir por medio del aparato fonador determinan el tipo de voz que poseemos, o que impostamos para interpretar y dar sonido a un mensaje concreto.

- Fonema.** Unidad mínima de sonido sin significado, la fonología lo define como la unidad abstracta (mental) mínima compuesta por un conjunto de rasgos fonéticos simultáneos en los cuales puede ser segmentado.
- Fonética.** Rama de la lingüística que se ocupa de estudiar los sonidos (fonos) de las lenguas humanas desde el punto de vista físico, sin atender a sus propiedades comunicativas. Desde el punto de vista físico la fonética se interesa por descubrir cómo los órganos articulatorios trabajan conjuntamente para producir determinados sonidos.
- Fonología.** Rama de la lingüística que estudia el modo como los sonidos del lenguaje humano se organizan en sistemas con propósitos comunicativos; es el estudio de los sistemas sonoros del cómo se estructuran y funcionan en las lenguas los sonidos del habla.
- Habla:** es el resultado de la compleja relación de procesos neurolingüísticos, neurofisiológicos, neurosensoriales, neuromusculares y la actividad psíquica, que permite a una persona concreta, utilizar en forma particular los códigos y reglas propios de su lengua, de acuerdo con sus experiencias socioculturales, estados afectivos, cognitivos, conativos y volitivos, estos procesos se evidencian durante su emisión, a través de las características de la voz, fluidez, y articulación.
- Hipernasalidad.** Resonancia nasal excesiva, causada por un defecto de acoplamiento de la cavidad nasal a la vía vocal, durante la producción de vocales y consonantes orales.
- Hiperrinofonía.** Aumento de timbre, producido por una exagerada comunicación entre la faringe bucal y nasal. Producido por causas variadas: fisura palatina, fisura submucosa, paresia o parálisis velar, extirpación de adenoides, etc.
- Hipoacusia.** Pérdida auditiva de superficial a moderada, no obstante, resulta funcional para la vida diaria, aunque se requiere el uso de auxiliares auditivos. En algunos casos, las personas que presentan hipoacusia de superficial a moderada pueden adquirir el lenguaje oral a través de la retroalimentación de información que reciben por la vía auditiva.
- Hiponasalidad.** Habla deficiente o carente totalmente de resonancia nasal. Es totalmente evidente cuando son emitidos los fonemas nasales /m/, /n/, /ñ/, pero es detectado también en las vocales, ya que todos están producidos normalmente con una leve cantidad de resonancia nasal.
- Hiporrinofonía.** Significa tener disminución del timbre de la voz (vocal), disminución resonancial. Producida por cualquier patología que disminuya la normal comunicación entre la orofaringe y la rinofaringe u ocupe el resonador nasal, por ej.: hipertrofia adenoidea, adenoiditis, poliposis nasal, rinitis infecciosa o alérgica, o importantes desviaciones del tabique nasal.
- Intensidad.** Depende de la fuerza de la corriente del aire espirado, de la longitud de las cuerdas vocales, y de su constitución. Se acrecienta por las vibraciones de las paredes de las cavidades de resonancia. En el lenguaje varía con el estado emocional o con la estructura propia de cada idioma.
- Jerga.** Lenguaje en el que no se reconocen las palabras y las estructuras de las frases. Los sonidos que se producen son los de la lengua, pero representan una mezcla de sonidos sin significado.
- Laringectomía.** Extirpación total o parcial de la laringe en casos de cáncer de laringe o de la región laríngea.
- Lengua:** Este concepto puede tener varios significados. Es el órgano más importante del habla. Es el sistema de signos empleados por una comunidad hablante. La lengua es la parte social del lenguaje, externa al individuo que no puede crearla ni modificarla.
- Lenguaje:** implica maduración biológica, psicológica y afectiva del individuo, para elaborar y comprender todo ese conjunto de códigos que se manejan en una comunidad. El lenguaje tiene funciones muy importantes en los seres humanos y es un instrumento del pensamiento, que nos lleva a tomar o no acción en función de nuestros pensamientos, ayuda en la regulación de la conducta dirigida. Es un medio que sirve para acceder a la

información y a la cultura y sirve para transmitir pensamientos, ideas, emociones, proyectos.

Léxico: diccionario, vocabulario.

Logofobia. Miedo, temor a hablar.

Logotomas. Palabras sin sentido (pseudopalabras).

Modo de articulación. Disposición particular en que se presentan los órganos articulatorios en la zona en la que se realiza un sonido, especialmente por lo que se refiere a su grado de constricción, se clasifican en oclusivos /p/, /t/, /k/, /b/, /d/, /g/, fricativos /s/, /f/, /y/, /x/ (j), nasal /m/, /n/, /ñ/, lateral /l/, africado /c/ (ch), róticas (antes vibrante) /r/ rótica percusiva, /r/ rótica vibrante (rr).

Morfología. Parte de la gramática que se ocupa de la estructura de las palabras.

Mutismo. Trastorno adquirido del lenguaje, la desaparición de un lenguaje ya existente sin agresión verbal. Puede ser total (desaparición del lenguaje, puede ser histérico o enfermedad laríngea), electivo (sólo ante ciertas personas o ante ciertas situaciones, suele aparecer a los 3 años y con más frecuencia a los 6), neurótico (persiste más allá de los 6 años), psicótico (se parece al autismo si aparece de 3 a 6 años y entre 6 y la pubertad es un problema de tipo psiquiátrico).

Nasalización. Las vocales tienden a nasalizarse cuando componen sílabas con consonantes nasales (m, n, ñ). Las consonantes nasales se obtienen cuando se combina un cierre de canal bucal con una posición descendida del velo del paladar.

Nódulo. Formación benigna que presenta un aspecto de espina de rosa o de meseta, de tamaño pequeño, que aumenta sobre el borde cordal en la unión del tercio anterior en el sector medio de las cuerdas vocales.

Parafemia. Trastorno del lenguaje hablado, caracterizado por la confusión de palabras. También se denomina parafasia.

Pares mínimos. Un par mínimo son dos palabras que difieren en un solo sonido, de tal modo que esa diferencia es suficiente para cambiar de significado. Es una estrategia de intervención en niños con fonología retrasada.

Pólipo. Tumores benignos del epitelio, a consecuencia de un traumatismo.

Pragmática. Disciplina que estudia el lenguaje en su relación con los usuarios y las circunstancias de la comunicación.

Praxia. Acción de ejecutar un determinado movimiento o serie de estos, de manera voluntaria con un objetivo definido. La ejecución de estas acciones se basa en la actividad coordinada de varios grupos musculares y su programación armónica se hace en áreas corticales distintas a las motoras o sensitivas, pero con directa relación a ellas.

Praxia orofacial. Es la acción voluntaria de realizar movimientos o serie de movimientos involucrando a las EAH, pero que no generan retroalimentación fonética alguna.

Prosodia. Se usa para describir propiedades melódicas y temporales del lenguaje, y la descripción de las características suprasegmentales de los sonidos del habla expresadas a través de variaciones en los parámetros de frecuencia, intensidad y cantidad.

Quiebre tonal. Se produce si la variación del tono de la voz es entrecortada, inapropiada. Los quiebres vocales se atribuyen generalmente a un mal apoyo del aliento o debilidad de los músculos laríngeos. Son comunes durante el cambio de voz propio de la adolescencia.

Rasgos suprasegmentales. Serie de fenómenos fónicos que encontramos en el habla, como el acento, el ritmo y la entonación, que afectan a los segmentos sonoros (vocales y consonantes) y se denominan prosódicos o suprasegmentales.

Resonancia. Es la calidad de la voz.

Retraso simple del lenguaje. Retraso en la aparición y/o en el desarrollo del lenguaje, que afecta sobre todo a la expresión, sin que esto se deba a un trastorno generalizado del desarrollo, ni a déficit auditivo o trastorno neurológico. El desarrollo del lenguaje y la expresión son

más tardías de lo habitual y evolucionan lentamente y con un cierto desfase, respecto a lo que cabe esperar de un niño de esa edad cronológica.

Rinofonía. Alteración en la resonancia vocal.

Rinolalia. Habla con escape de aire nasal. Voz nasalizada.

Ritmo. Cadencia particular en la locución que la dota de armonía y hace que el mensaje sea mucho más comprensible.

Semántica. Estudio del significado de los signos lingüísticos y de sus combinaciones, desde un punto de vista sincrónico o diacrónico.

Sialorrea. Salivación abundante.

Significado. Designa al concepto o idea del signo lingüístico.

Significante. Es la imagen acústica a la que va unida el concepto (significado).

Sinfones. Grupos silábicos (CC) formados por dos consonantes sin vocal.

Sintaxis. Parte de la gramática que enseña a coordinar y unir las palabras para formar las oraciones y expresar conceptos.

Sonido. Realización oral de un fonema, constituida por rasgos pertinentes y no pertinentes.

Taquialia. Trastorno de la fluidez del habla, caracterizado por un ritmo excesivamente rápido y desordenado. Se acortan las palabras o se confunden las sílabas.

Tartamudez. Trastorno de la comunicación que se caracteriza por interrupciones que interfieren en la fluidez del habla (disfluencias). Las disfluencias que se aprecian, son el signo visible de un trastorno y puede afectar otras dimensiones de la persona, como sus relaciones sociales, su autoestima, sus emociones y su desempeño comunicativo general.

Timbre. Cualidad que permite diferenciar dos sonidos de igual tono y volumen y que imprime una personalidad única a la voz.

Tonema. Inflexión que recibe la entonación de una frase a partir de la última sílaba acentuada.

Tono. Cualidad de los sonidos que permite percibir sonidos más agudos o más graves. Depende del número de vibraciones por segundo de una onda sonora.

Trastorno de la programación fonológica. Cierta fluidez en la producción y articulación confusa (enunciados poco inteligibles). Mejoría de la calidad articulatoria en tareas de repetición de elementos aislados (sílabas, etc.). Comprensión normal o casi normal.

Trastorno del desarrollo del lenguaje (TDL). Dificultades persistentes para producir o comprender el lenguaje o utilizar el lenguaje en el contexto para propósitos de comunicación, todo fuera de los límites de variación normal esperadas y el nivel de funcionamiento intelectual; surge durante el desarrollo, se caracteriza por dificultades persistentes más allá de los cinco años y los problemas de lenguaje no son atribuible a factores sociales, culturales y no se explican completamente por anomalías anatómicas o neurológicas. (Bishop, 2017).

Trastorno específico de lenguaje (TEL). Alteración significativa en la adquisición y desarrollo del lenguaje, que no está justificada por ninguna causa física, neurológica, intelectual ni sensorial, en unas condiciones idóneas. (AELFA-IF, 2015). En 2018 la OMS sustituyó este término por TDL dentro del CIE 11.

Trastorno fonético. Dificultades en el habla centradas en el nivel articulatorio y no debidas a confusiones de percepción y discriminación auditiva.

Trastorno fonológico. Dificultad persistente en la producción fonológica que interfiere con la inteligibilidad del habla o impide la comunicación verbal de mensajes. Causa limitaciones en la comunicación eficaz que interfiere con la participación social, los logros académicos o el desempeño laboral, de forma individual o en cualquier combinación, las dificultades no se pueden atribuir a afecciones congénitas o adquiridas, como parálisis cerebral, paladar hendido, hipoacusia, traumatismo cerebral u otras afecciones médicas o neurológicas.

Trastorno fonológico - sintáctico. Déficit mixto receptivo-expresivo, con fluidez verbal alterada. Articulación de habla perturbada y sintaxis deficiente: frases cortas, omisiones de nexos y marcadores morfológicos, laboriosa formación secuencial de enunciados (frases ordenadas según el movimiento del pensamiento que las suscita). Mejor comprensión que

expresión y con presencia de variables de dificultad de la comprensión: longitud del enunciado, complejidad estructural del enunciado, ambigüedad semántica, contextualización del enunciado, rapidez verbal.

Trastorno léxico - sintáctico. Habla fluente con pseudotartamudeo ocasional por problemas de evocación. Articulación normal o con ligeras dificultades jerga fluente (en el niño pequeño). Sintaxis perturbada: formulación compleja dificultosa, interrupciones, perífrasis y reformulaciones, orden secuencial dificultoso, utilización incorrecta de marcadores morfológicos, frecuentes "muletillas", comprensión normal de palabras sueltas pero deficiente comprensión de enunciados.

Trastorno mixto del lenguaje receptivo-expresivo (TMLRE). Como un diagnóstico del DSM-IV, la característica fundamental de este trastorno es la alteración tanto del desarrollo del lenguaje receptivo como del expresivo. Así, a las dificultades de tipo expresivo (vocabulario limitado, errores en tiempos verbales, dificultades en el recuerdo de palabras, etc.), se le unen las de tipo receptivo (comprensión de palabras o frases, términos espaciales o de cierta complejidad). No se observa un trastorno puro de lenguaje receptivo ya que, si se diese, no habría lenguaje expresivo.

Trastorno semántico - pragmático. Desarrollo inicial del lenguaje más o menos normal. Articulación normal o con ligeras dificultades. Habla fluente, a menudo logorreica; puede emitir frases aprendidas de memoria. Enunciados bien estructurados gramaticalmente. Grandes dificultades de comprensión, puede haber una comprensión literal y no responder más que a una o dos palabras del enunciado del interlocutor. Falta de adaptación del lenguaje al entorno interactivo: deficientes ajustes pragmáticos a la situación y al interlocutor, coherencia temática inestable, probable ecolalia o perseverancia.

Trastornos de los sonidos del habla (TSH). Alteración en la producción articulatoria de los sonidos (fonética) y/o en el uso funcional de los segmentos contrastivos "fonemas" de un idioma (fonología), que afecta la inteligibilidad del habla en diferentes grados y pueden ser diagnosticados en las diferentes etapas de la vida.

Úvula. Pequeña estructura carnosa cónica que cuelga desde la mitad del borde posterior del paladar blando. Algunas veces puede estar ausente, debido a síndromes o postintervenciones quirúrgicas. Cuando esté presente se debe observar: aspecto (adecuada o bífida); tamaño (longitud vertical que alcanza la úvula, puede mostrarse adecuada: cuelga a la mitad de la cavidad oral cuando está abierta, larga: pasa de la mitad de la cavidad oral abierta, llegando algunas veces hasta la raíz de la lengua o corta: apenas cuelga del paladar blando. Las úvulas bífidas, ausentes o muy cortas podrían favorecer la disfunción del esfínter velofaríngeo, apreciándose una voz nasalizada o hipernasal.

Volumen e intensidad de la voz. El volumen vocal significa la capacidad de desarrollar intensidad sonora. En general el volumen y la intensidad de la voz son proporcionales a la intensidad del tono fundamental y a la de algunos armónicos.

Voz. Sonido que el aire expedido de los pulmones produce al salir de la laringe, haciendo que vibren las cuerdas vocales.

Zona de articulación. Clasifica los sonidos según la zona de la boca en que los órganos articulatorios se aproximen o pongan en contacto, bien mediante uno activo y otro pasivo o bien mediante dos activos para reducir u obstruir la salida de aire. También conocida como punto de articulación, de acuerdo con este criterio los fonemas consonánticos se clasifican en: bilabial, dentoalveolar, velar, alveolar, labiodental, palatal.

Anexo II. Ejemplo de planificaciones del área de comunicación del servicio escolarizado

Planeación del área de Comunicación

Servicio escolarizado: CAM

Zona: xxxx

Momento formativo: PRIMARIA Grado y grupo: MULTIGRADO

Trimestre: XXXX – XXXX – XXXX

Periodo: Semana del X al X de XXXX del 202X

Alumnos individuales de este grupo: xxxx

Formas de comunicación de los alumnos del grupo: clave de objetos, gestos naturales, imágenes, habla.

Niveles de comunicación: referencia no representacional, imitación-gestos, lenguaje.

70

Necesidades educativas específicas	Aprendizajes esperados y/u objetivos	Descriptor de logro	Apoyos y/o ajustes razonables
<p>- Utilizar formas comunicativas SIMBÓLICAS (habla, escritura) para la expresión de sus necesidades e ideas.</p> <p>- Utilizar formas comunicativas no simbólicas para la expresión de necesidades e ideas (objetos asociados, clave de objetos, gestos naturales, imágenes,).</p> <p>- Estimular las funciones referencial y expresiva del lenguaje.</p>	<p>-REFERENCIA NO REPRESENTACIONAL</p> <p>-IMITACION-GESTOS</p> <p>-Identifica y/o usa alguna forma de comunicación verbal, gestual o corporal para nombrar algunos objetos, animales, personas o sus características.</p> <p>- Participa (dice, imita, sigue el ritmo, reacciona de alguna forma) rimas, canciones, trabalenguas, adivinanzas y otros juegos de lenguaje de acuerdo con sus posibilidades.</p> <p>(LENGUAJE) GRUPO 1.</p> <p>(LENGUAJE) GRUPO 2.</p>	<p>Grupo 1.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Realiza aproximaciones orales o sonidos para referirse a los objetos. 2. Señala o toma la imagen del objeto que se le solicita por nombre u onomatopeya. 3. Solicita algo que quiere diciendo dame (con la mano) o proporcionando la imagen de este. 4. Sigue instrucciones de hasta una orden (mete, saca, dame, guarda, toma, agarra). 5. Imita sonidos o ritmos a partir de canciones o juegos de palabras. <p>Lenguaje Grupo 1.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Relaciona 5 objetos o imágenes con su portador de texto. 2. Realiza de manera espontánea comentarios sobre el cuento utilizando oraciones simples. 	<p>- Xxx</p> <p>- Se utilizarán imágenes reales de objetos.</p> <p>- Establecer una rutina de trabajo de 4 tiempos con objetos.</p> <p>- Método Van Dijk.</p> <p>- Xxx</p> <p>- Método TEACCH</p> <p>- Rutina visual con portadores de texto (5 tiempos).</p> <p>- Xxx</p> <p>- -Uso de material visual a partir de tamaño media carta.</p> <p>-Uso de material concreto.</p>

	<p>Relaciona portadores de texto con objetos, imágenes, lugares (o espacios de la casa) y/o actividades que le ayude a reconocer su entorno. Se expresa de manera oral participando en exposiciones, descripciones, narraciones o conversaciones.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 3. Explica al menos una acción o situación que observe en el cuento. 4. Sigue instrucciones hasta de dos órdenes concretas con apoyos visuales. 5. Responde a cuestionamientos directos ¿qué? ¿cómo? ¿Dónde? ¿quién? Con el referente visual o apoyo visual directo. 6. Describe al menos 4 aspectos importantes de su familia (cómo está compuesta, donde viven, de que trabajan, actividades que realizan). <p>Lenguaje Grupo 2.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Narra con sus palabras lo que paso en el cuento siguiendo una secuencia lógica. 2. Menciona el nombre de imágenes u objetos y los relaciona con su portador de texto. 3. Utiliza oraciones compuestas dentro de su discurso. 4. Realiza descripciones de personas, objetos y animales utilizando al menos 4 adjetivos. 5. Realiza una exposición oral de un tema que se le solicita. 6. Responde a inferencias y cuestionamientos realizados a partir de la lectura de un cuento. 	
--	---	---	--

Dosificación de actividades			
Contextos	Actividades	Fecha	Recursos
Aula	<p>Semana 1</p> <p>Cuento. "La oruga muy hambrienta"</p> <p>En esta primera parte del proyecto se les leerá el cuento (2 veces), se realizará énfasis en los objetos y personajes de estos y se irán describiendo de manera breve. Durante la actividad se les irá cuestionando con preguntas directas como: ¿quién es la oruga? ¿Dónde está la oruga? ¿Dónde está la mariposa?, etc., buscando que los alumnos por alguna forma de expresión: tomen la imagen puesta en la mesa, realicen un movimiento o gesto representativo o bien, digan su nombre. Después por turnos de participación se les irá describiendo los animales y alimentos dándoles al menos 3 características de este como: es rojo, es redondo y se come (manzana). A partir de esto se busca que el alumno tome la imagen, señale, realice un gesto o diga el nombre del objeto descrito (en el caso de V. las mencionará oralmente y después escribirá las características en una hoja a lado de cada dibujo).</p>	Xxxx	<p>Internet</p> <p>Cuento</p> <p>Video</p> <p>Computadora</p> <p>Imágenes de frutas y alimentos</p>
	<p>SESION 2. Secuencia de imágenes</p> <p>Se recordará brevemente el cuento de la Oruga muy hambrienta, pero esta vez apoyado de secuencias de imágenes del cuento de manera más concreta y con pequeñas oraciones simples que describan cada imagen. Se les contará y representará el cuento, al finalizar se quitarán las imágenes y se pondrán en la mesa para que queden cerca de los alumnos; en la pizarra se escribirán los números del 1 al 6 y de manera grupal se irá armando el cuento cuestionando a los alumnos ¿qué paso primero? ¿qué pasó después?, etc. El alumno que logre identificar la imagen correcta pasara a pegarla a la pizarra y por medio de la forma comunicativa que utilice explicara qué es lo que pasa en la imagen. En el caso de V. se le pedirá que al finalizar de armar la secuencia cuente el cuento a sus compañeros apoyándose de la secuencia.</p>	Xxxx	<p>Secuencias de imágenes</p> <p>Colores</p> <p>Tijeras</p> <p>Pegamento</p>

Cubículo	Apoyo individual: 1X 2X 3X		
Escuela	Entrega de informes a padres.		
Familia	Orientaciones individuales a padres de manera presencial. Entrega a los padres de imágenes para el libro de vocabulario de la alumna 3X.		
Otras actividades	Los martes se destina al acompañamiento áulico a la Mtra. de grupo para evaluar el uso y pertinencia de los tableros de comunicación y las cajas calendario.		
Evaluación	Lista de cotejo que contiene los descriptores de logro especificados en la planeación y otras habilidades comunicativo - lingüísticas.		
Observaciones			

Anexo III. Ejemplo de planeación del área de comunicación del servicio de apoyo.

Planeación del Servicio de Apoyo de Educación Especial

Zona: XXXX

Servicio de apoyo: XXXX

Escuela regular: XXXX Grado: XXXX Grupo: XXXX

Trimestre: XXXX

Nombre del alumno/a: XXXX

Condición: DSC

Nombre del especialista: XXXX

Función: Comunicación.

Necesidades educativas específicas	Aprendizaje y/u objetivo	Descriptor de logro	
Incrementar el léxico y las categorías semánticas.	Comprende pleonasmos y lenguaje figurado. Identifica diversas categorías semánticas. Cuenta con un gran repertorio de vocabulario. Emplea oraciones compuestas de forma verbal. Inicia de forma espontánea diálogos en cualquier contexto.	<ul style="list-style-type: none"> - Forma 10 palabras de forma correcta, sin apoyo. - Relaciona el objeto en el contexto adecuado. - Describe de forma verbal la situación presentada en tres láminas. - Identifica lo que sucede y da su opinión con coherencia, en tres láminas. - Localiza seis objetos solicitados dentro de las cuatro láminas. - Lee y responde acertadamente los cuestionamientos de una lámina, sin apoyo. 	
Dosificación de actividades			
Contextos	Actividades	Temporalidad	Recursos
Aula de apoyo	Cadena de palabras. Cadena 3. Se le presentará a la alumna una serie de imágenes con su nombre, y la menor deberá asociar sonidos silábicos hasta formar la palabra de cada imagen. Una vez formado tendrá que mencionar dónde podemos encontrar esos objetos. <div style="text-align: center; border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> </div>	XXXX	Presentación interactiva.

	<p>Observa y describe</p> <p>Se le presentará a la alumna diversas laminas en las cuales se muestran diferentes situaciones sociales.</p> <p>Se le pedirá que observe con atención y describa de forma verbal que sucede en cada una de ellas, así como también la opinión de la alumna, con apoyo de cuestionamientos por parte de la docente.</p> <p>Por último, deberá localizar las imágenes solicitadas y tacharlas.</p> 	XXXX	Laminas con diversas situaciones sociales. Lápiz.
Aula regular	<p>Se brindarán sugerencias a la docente regular con relación a la implementación de referentes visuales como apoyo para la comprensión de actividades a realizar.</p> <p>Orientación y seguimiento de manera quincenal a la docente regular.</p>	XXXX	Hoja de sugerencias.
Escuela	Taller a docentes "Implementación de estrategias comunicativas en el aula regular"	XXXX	Lap Proyector
Familia	<p>Orientación y seguimiento a padres de familia, con el objetivo de conocer avances y/o retrocesos de la alumna.</p> <p>Involucrar activamente a los padres de familia en la realización de las actividades sugeridas a través del establecimiento de acuerdos.</p>	XXXX	Hoja de sugerencias Actividades de comunicación.
Evaluación	Al finalizar la planeación se realizará el llenado de la lista de cotejo que contiene los descriptores de logro trabajados.		
Observaciones			

Mtra. de Comunicación

Vo. Bo. Director del Servicio de Apoyo



Juntos transformemos
Yucatán

GOBIERNO DEL ESTADO

SEGEY

SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN

**DIRECCIÓN DE
EDUCACIÓN ESPECIAL**