



UNIVERSITAT^{DE}
BARCELONA

**Asesoramiento a docentes de escuela especial
para mejorar su práctica en relación con el desarrollo
de la comunicación y el lenguaje de sus alumnos**

Fàtima Vega Llobera



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement 4.0. Espanya de Creative Commons.**

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento 4.0. España de Creative Commons.**

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution 4.0. Spain License.**



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

TESIS DOCTORAL

Asesoramiento a docentes de escuela especial para mejorar su práctica en relación con el desarrollo de la comunicación y el lenguaje de sus alumnos



Fàtima Vega Llobera

Universitat de Barcelona, 2018

Maquetación: Flavio Nottalgiovanni y Fàtima Vega

Diseño de portada: Flavio Nottalgiovanni (DrFlax), 2018



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Asesoramiento a docentes de escuela especial para mejorar su práctica en relación con el desarrollo de la comunicación y el lenguaje de sus alumnos

Programa de doctorat en Educació i Societat

Doctoranda: Fàtima Vega Llobera

Directores: Dra. Marta Gràcia Garcia y Dr. Carles Riba Campos

Tutor: Dr. Antonio Bartolomé Pina

“Nuestra recompensa se encuentra en el esfuerzo y no en el resultado.

Un esfuerzo total es una victoria completa”.

(Mahatma Gandhi)

FINANCIACIÓN

Beca FI-AGAUR (*Programa de ayudas para la contratación de personal investigador Novel FI-DGR*). Fechas: 1 de abril 2012 – 31 de marzo de 2015. Organismo: *Agencia de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca (AGAUR), Generalitat de Catalunya.*

AGRADECIMIENTOS

La realización de una tesis doctoral es un camino largo que permite continuar descubriéndose a uno mismo. Desde la propia capacidad para ilusionarse al evidenciar la ciencia en la propia investigación, a la capacidad de resistencia y la gran fuerza de voluntad para pasar tantas horas sola, sentada delante de un libro o de una pantalla de ordenador, con los cascos puestos, transcribiendo, categorizando, analizando datos, etc., mientras la vida continúa fuera de esas cuatro paredes.

En primer lugar, quiero agradecer a la Dra. Marta Gràcia, por su paciencia, las discusiones apasionadas sobre el desarrollo del lenguaje y por ayudarme en los primeros pasos en el mundo de la investigación. Gracias por confiar en mí, por darme apoyo y responsabilidades varias a lo largo de estos últimos seis años, lo cual ha contribuido a ayudarme a crecer como profesional. Estoy convencida que se augura un futuro de trabajo conjunto. Gracias, también, al Dr. Carles Riba, por el apoyo metodológico y por la gran cantidad de revisiones, rigurosas y exhaustivas, de los artículos y capítulos.

Quiero agradecer también a todos y cada uno de los miembros del grupo CLOD – Comunicación, Lengua Oral y Diversidad –, su confianza, entusiasmo y saber hacer. Gracias por permitirme que participara en la recogida, análisis de datos y posterior redacción del instrumento EVALOE y en todo lo que ha derivado del mismo. Hay un antes y un después del EVALOE. ¡Enormemente agradecida!

Agradecer el apoyo ofrecido por todos los compañeros del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación (ahora la Sección Educativa del Departamento de Psicología Cognitiva, Desarrollo y Psicología de la Educación), en especial, a la Dra. Isabel Solé, que fue Directora del Departamento durante la mayor parte del periodo de desarrollo de esta tesis; y a la Dra. Mercè García-Milà, que es la actual Jefa de Sección, por las charlas a la hora de comer y por pensar siempre en una servidora a la hora de organizar el Plan de Ordenación Académica.

Como no, mil gracias a mi grupo de apoyo, a mis becarias queridas: Dra. Camila Oda-Montesinos, Dra. Tatiana López y Dra. Silvia Cavalcante. Sin duda, este proceso no habría sido lo mismo sin vuestra comprensión, apoyo y esos momentos “tan gratificantes” en los que quedábamos para tomar algo, para reír, para llorar cuando

convenía, para bailar, etc. Algunas de vosotras estáis ahora demasiado lejos para vernos tan a menudo como nos gustaría, pero os siento inmensamente cerca y, de bien seguro, en breve volveremos a reunir al grupo de apoyo al completo.

Agradecer también a mis queridas nordestinas, las que llegaron más tarde, pero con quienes hemos establecido una bonita amistad. “*Muito Obrigada*” Daniela Bitencourt e Milka, gracias por estar siempre allí y darme apoyo constante. Milka, ¿Cómo era nuestro lema?, ya lo recuerdo: “*Vamos a trazar un plan para cambiar el mundo*”.

También quisiera agradecer a la comisión académica del programa de doctorado “*Formación del profesorado: Práctica educativa y comunicación*”, actualmente extinguido, y, en especial, a los miembros de mi comisión de seguimiento, por leerse anualmente los informes de avance de la tesis e indicarme los próximos pasos a seguir, siempre recordándome que una tesis doctoral es un proyecto con un inicio y un fin y que no se puede eternizar infinitamente. Agradecer también a la comisión académica del programa de doctorado que me ha acogido “*Educación y Sociedad*”, tras haber extinguido el término de depósito de tesis.

En estos momentos pienso en todos los investigadores que he conocido a lo largo de estos seis años de desarrollo profesional. No los puedo nombrar a todos y estoy segura que, si lo intentara, me dejaría alguno en el tintero. Pero quisiera citar a algunos de ellos.

Al Dr. John Clibbens, quien me hizo sentir en la Birmingham City University (BCU) como si estuviera en mi casa. Gracias por visualizar algunos vídeos del primer estudio y opinar sobre las categorías y los códigos creados para el análisis. Quisiera recordar también a algunos de los estudiantes de doctorado con los que compartí despacho en la BCU, en especial a los ya ahora Dra. Emma Walker y el Dr. Adam George Thomas Lynes, “*the best forensic psychologists ever seen*”. Gracias por enseñarme las buenas costumbres inglesas, como el ir al Pub a las cinco de la tarde.

A la Dra. Camila Domeniconi, quien hizo posible que mi estancia de tres meses en la Universidad de São Carlos (Brasil), fuera todo un éxito. Gracias por ponerme en contacto con escuelas y con profesionales dispuestos a ser observados y evaluados con la herramienta EVALOE. Agradecer a la Dra. Priscila Benítez la ayuda prestada con la traducción del EVALOE al portugués y a las estudiantes de Máster (Marinede,

Ana Rubia, etc.) por acompañarme a hacer las observaciones. También me gustaría citar a la Dra. Alice Resade, gran investigadora y mejor amiga y vecina; fue un placer cuidar de tu bonsai.

Un agradecimiento enorme a la escuela municipal de educación especial FATIMA, especialmente a su directora durante la etapa de recogida de datos, la Sra. M^a Carme Centelles. En FATIMA di los primeros pasos como maestra de educación especial y ha sido un placer dar los primeros pasos como investigadora en formación en el mismo contexto. Un orgullo aprender con vosotros y a vuestro lado. Un recuerdo especial para Sheila Gumà, Mari Sánchez y Hilari García, ya os he dicho una y mil veces que sin vosotros tres esta tesis no hubiera sido posible. Gracias por compartir vuestro tan valioso tiempo con esta investigadora novel; por compartir con nosotros vuestras concepciones sobre el desarrollo del lenguaje infantil, por observar vuestros vídeos conjuntamente, escuchar nuestras opiniones y consejos y, lo mejor de todo, llegar a implementar algunos de ellos en el aula.

Por supuesto, a Cati, por entender que durante estos últimos años se han tenido que posponer, más de lo que nos habría gustado, nuestros encuentros semanales. Gracias por ayudarme a continuar siendo una persona sociable y por impedir que me atrapen los datos.

Agradecer también el soporte mostrado por todos los miembros de la *Unitat de Tècniques Augmentatives de Comunicació* (UTAC). Habéis aparecido al final del proceso, pero siento como si hubierais estado allí toda la vida.

Quienes también han aparecido al final del proceso, demasiado tarde según mi opinión, sois vosotras, mis #Jagermàsters queridas. Después de 15 años sin jugar a balonmano, ha sido un placer volver a jugar con el mejor equipo de veteranas del Vallés Oriental y parte de la provincia de Barcelona. Los miércoles se han convertido en el espacio ideal para tomar aire y reponer fuerzas. Gracias míster por hacerlo tan bien. Hoy y siempre gritamos: “*¡Vilamajor, força i amor!*”.

Como no, a mi familia. Tengo la sensación de que tras los múltiples esfuerzos por explicaros en qué consiste mi tesis, os habéis hecho una mínima idea. “*Mama, gràcies per respectar els meus ritmes i per dir-me una i una altra vegada: ‘vols parar ja de treballar’*”.

A Flavio por la lectura, no sé si apasionada, de los textos y por el diseño de portada. Pero, sobre todo, por ser mi compañero, mi amigo. Los dos sabemos que esta tesis ha sido un largo camino, con frecuentes altibajos, una “montaña rusa”, con muchos fines de semana substituyendo *vermuts* de mediodía y tardes de cine por horas delante del ordenador. Has compartido conmigo los momentos de máxima felicidad, como cuando llegaba de un congreso con miles de ideas frescas en la cabeza y te las quería contar todas con el máximo detalle. Pero también has compartido los momentos tristes, momentos de nervios, de ansiedad, de poner en duda mi capacidad investigadora y en los que mermaba mi autoconfianza. Ya te he dicho, una y mil veces, que te agradezco enormemente tu paciencia estos últimos años. Gracias por respetar mi decisión, mi pasión por la investigación y por disfrutar de las larguísimas charlas donde discutíamos sobre datos, resultados, dudas, etc. Gracias también por obligarme a salir del despacho cuando lo necesitaba, por animarme a hacer ejercicio para despejar mi mente, por cocinarme los días de largas jornadas laborales y por comprarme las “*chuches*” que sabes que me gustan y, silenciosamente, colocarlas en el tarro de cristal delante del libro de Provenza. Los dos sabemos que el esfuerzo ha valido la pena.

ÍNDICE GENERAL

Lista de siglas.....	11
Lista de tablas.....	12
Lista de figuras.....	13
Resumen.....	14
Abstract.....	16
Justificación y estructura de la tesis.....	18
Terminología, notación y estilo.....	24
CAPÍTULO I. Marco teórico.....	27
1.1. El desarrollo de la comunicación y el lenguaje en alumnos con discapacidad intelectual y del desarrollo (DID).....	29
1.1.1. La perspectiva socio-interactiva del desarrollo de la comunicación y el lenguaje..	29
1.1.2. Características comunicativas y lingüísticas de los niños con discapacidad intelectual y del desarrollo (DID).....	31
1.1.3. Características del lenguaje que los docentes dirigen a niños con discapacidad intelectual y del desarrollo (DID).....	35
1.1.4. Uso de sistemas aumentativos y/o alternativos de la comunicación (SAAC) para optimizar el desarrollo de la comunicación y el lenguaje de los alumnos con discapacidad intelectual y del desarrollo (DID).....	40
1.2. Asesoramiento a docentes para promover el desarrollo de la comunicación y el lenguaje de sus alumnos.....	44
1.2.1. La formación de los docentes para promover el desarrollo de la comunicación y el lenguaje de sus alumnos con DID.....	44
1.2.2. El modelo educativo de orientación o asesoramiento en comunicación y lenguaje.....	45
1.2.3. El asesoramiento como herramienta para promover cambios en las concepciones y en la práctica de los docentes y en los procesos de aprendizaje en los alumnos..	47
1.2.4. Programas de asesoramiento a docentes para promover el desarrollo de la comunicación y el lenguaje de niños con discapacidad intelectual y del desarrollo (DID).....	50
CAPÍTULO II. Objetivos.....	59
2.1. Objetivo general del estudio.....	61
2.2. Objetivos específicos del estudio.....	62

CAPÍTULO III. Método.....	65
3.1. Diseño.....	67
3.2. La escuela y su contexto.....	70
3.3. Participantes.....	70
3.3.1. El equipo docente.....	71
3.3.2. Los alumnos.....	73
3.3.3. Las investigadoras.....	79
3.4. Procedimiento de recogida y análisis de datos.....	81
3.4.1. Fase 1. Desarrollo de las entrevistas iniciales con docentes, las observaciones iniciales del aula y la evaluación de los alumnos.....	83
3.4.2. Fase 2. La intervención.....	85
3.4.3. Fase 3. Selección, transcripción, codificación y análisis de los datos.....	100
 CAPÍTULO IV. Resultados.....	 111
4.1. Reuniones de asesoramiento.....	113
4.1.1. Descripción de la primera reunión de asesoramiento (30/09/2013).....	113
4.1.2. Descripción de la segunda reunión de asesoramiento (21/10/2013).....	120
4.1.3. Descripción de la tercera reunión de asesoramiento (14/11/2013).....	124
4.1.4. Descripción de la cuarta reunión de asesoramiento (13/12/2013).....	128
4.1.5. Descripción de la quinta reunión de asesoramiento (17/01/2014).....	131
4.1.6. Descripción de la sexta reunión de asesoramiento (14/02/2014).....	135
4.1.7. Descripción de la séptima reunión de asesoramiento (21/03/2014).....	142
4.1.8. Descripción de la octava reunión de asesoramiento (28/04/2014).....	148
4.2. Reunión de cierre: respuestas al cuestionario y comentarios de los docentes.....	153
4.3. Evolución de las concepciones y creencias de los docentes.....	174
4.3.1. Familia “Comunicación y desarrollo del lenguaje”.....	176
4.3.2. Familia “Rol del docente”.....	177
4.3.3. Familia “Estilo interactivo y características del trabajo de comunicación”.....	179
4.3.4. Familia “Técnicas y estrategias para promover el desarrollo del lenguaje”.....	182
4.3.5. Familia “Organización del contexto aula”.....	183
4.3.6. Familia “Plan de estudios y objetivos educativos”.....	185
4.4. Observaciones en pequeño grupo de sesiones de clase.....	186
4.4.1. Caso 1: maestra, Mia, Morgan, Rosy y Laura.....	188
4.4.2. Caso 2: educadora, Dennis, Heidi, Yana y Farah.....	235
4.4.3. Caso 3: logopeda, Rosy, Dennis y Yana.....	279

CAPÍTULO V. Discusión.....	317
5.1. Discusión.....	319
5.1.1. Diseño e implementación de la intervención.....	319
5.1.2. Valoración de la intervención y de los aprendizajes realizados por parte de los docentes.....	323
5.1.3. Cambios en las concepciones y las creencias de los docentes.....	325
5.1.4. Cambios observados en la actuación de los docentes en el aula.....	328
5.1.5. Cambios observados en los alumnos.....	334
5.2. Limitaciones del estudio.....	338
5.3. Líneas futuras de investigación.....	339
CAPÍTULO V. Conclusiones.....	343
CHAPTER V. Conclusions (English version).....	347
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	351
ANEXOS.....	377
Anexo 1. Material relacionado con el ciclo 1 de recogida de datos.....	379
Anexo 1.1. Guion de la RA_1.....	379
Anexo 1.2. Resumen de los temas tratados y los acuerdos tomados en la RA_1.....	380
Anexo 1.3. Horario de actividades.....	381
Anexo 1.4. Características de las actividades en pequeño grupo.....	382
Anexo 2. Material relacionado con el ciclo 2 de recogida de datos.....	383
Anexo 2.1. Guion de la RA_2.....	383
Anexo 2.2. Resumen de los temas tratados y los acuerdos tomados en la RA_2.....	384
Anexo 2.3. Documento elaborado tras el trabajo de reflexión de los docentes.....	385
Anexo 3. Material relacionado con el ciclo 3 de recogida de datos.....	387
Anexo 3.1. Guion de la RA_3.....	387
Anexo 3.2. Resumen de los temas tratados y los acuerdos tomados en la RA_3.....	389
Anexo 4. Material relacionado con el ciclo 4 de recogida de datos.....	390
Anexo 4.1. Guion de la RA_4.....	390
Anexo 5. Material relacionado con el ciclo 5 de recogida de datos.....	391
Anexo 5.1. Guion de la RA_5.....	391
Anexo 5.2. Resumen de los temas tratados y los acuerdos tomados en la RA_5.....	393
Anexo 5.3. Documento elaborado tras el trabajo de reflexión de los docentes.....	395

Anexo 6. Material relacionado con el ciclo 6 de recogida de datos.....	397
Anexo 6.1. Guion de la RA_6.....	397
Anexo 6.2. Resumen de los temas tratados y los acuerdos tomados en la RA_6.....	399
Anexo 6.3. Documento elaborado tras el trabajo de reflexión de los docentes.....	400
Anexo 7. Material relacionado con el ciclo 7 de recogida de datos.....	401
Anexo 7.1. Guion de la RA_7.....	401
Anexo 7.2. Resumen de los temas tratados y los acuerdos tomados en la RA_7.....	402
Anexo 8. Material relacionado con el ciclo 8 de recogida de datos.....	404
Anexo 8.1. Guion de la RA_8.....	404
Anexo 8.2. Resumen de los temas tratados y los acuerdos tomados en la RA_8.....	405
Anexo 9. Material relacionado con el ciclo 9 de recogida de datos.....	407
Anexo 9.1. Cuestionario de valoración sobre el proceso de asesoramiento.....	407
Anexo 10. Ejemplo de exportación a Excel de las codificaciones de las sesiones observadas.....	413

LISTA DE SIGLAS

AAIDD: Asociación Americana de Discapacidad Intelectual y del Desarrollo

CI: Coeficiente Intelectual

CLOD: Comunicación, Lengua Oral y Diversidad

DI: Discapacidad Intelectual

DID: Discapacidad intelectual y del Desarrollo

IDL: Índice de Diversidad Léxica

IDT: Índice de Densidad de Turno

IET: Índice de Equilibrio de Turno

KWS: *Key Word Signing*

LLLL: *Learning Language and Loving It*

LME: Longitud Media del Enunciado

LSC: Lengua de Signos Catalana

MCER: Marco Común Europeo de Referencia

ONCE: Organización Nacional de Ciegos Españoles

PI: Plan Individualizado

RA: Reunión de Asesoramiento

RCyV: Reunión de Cierre y Valoración de la Intervención

SAAC: Sistema Aumentativo y/o Alternativo de Comunicación

TDAH: Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad

TDM: Trastorno del Desarrollo Motriz

TEA: Trastorno del Espectro Autista

TFM: Trabajo Final de Máster

TGD: Trastorno Generalizado del Desarrollo

ZDP: Zona de Desarrollo Próximo

NDR: Nivel de Desarrollo Real

LISTA DE TABLAS

CAPÍTULO III: Método

<i>Tabla 1. Ejemplo de sistema de notación.....</i>	<i>24</i>
<i>Tabla 2. Información sobre los educadores participantes.....</i>	<i>73</i>
<i>Tabla 3. Características de los alumnos participantes.....</i>	<i>79</i>
<i>Tabla 4. Cronograma con las fases, las tareas y los participantes.....</i>	<i>82</i>

CAPÍTULO IV: Resultados

<i>Tabla 5. Resultados globales del cuestionario de valoración de la intervención.....</i>	<i>153</i>
<i>Tabla 6. Resultados del bloque 1: “Fundamentación teórica” del cuestionario.....</i>	<i>157</i>
<i>Tabla 7. Resultados del bloque 2: “Metodología y organización” del cuestionario.....</i>	<i>161</i>
<i>Tabla 8. Resultados del bloque 3: “Temáticas tratadas a lo largo del proceso de intervención” del cuestionario.....</i>	<i>168</i>
<i>Tabla 9. Resultados del bloque 4: “Resultados obtenidos” del cuestionario.....</i>	<i>172</i>
<i>Tabla 10. Cambios en la gestión de la comunicación (Caso_1).....</i>	<i>233</i>
<i>Tabla 11. Cambios en el ajuste del input y en la modalidad comunicativa y uso (Caso_1)..</i>	<i>233</i>
<i>Tabla 12. Evolución del número de palabras clave usadas y de la variedad léxica en modalidad KWS en maestra y alumnos del Caso_1.....</i>	<i>234</i>
<i>Tabla 13. Evolución del uso de estrategias de estimulación del lenguaje (Maestra en interacción con alumnos del Caso_1).....</i>	<i>234</i>
<i>Tabla 14. Cambios en la gestión de la comunicación (Caso_2).....</i>	<i>277</i>
<i>Tabla 15. Cambios en el ajuste del input y en la modalidad comunicativa y uso (Caso_2).</i>	<i>277</i>
<i>Tabla 16. Evolución del número de palabras clave usadas y de la variedad léxica en modalidad KWS en educadora y alumnos del Caso_2.....</i>	<i>278</i>
<i>Tabla 17. Evolución del uso de estrategias de estimulación del lenguaje (Educadora en interacción con alumnos del Caso_2).....</i>	<i>278</i>
<i>Tabla 18. Cambios en la gestión de la comunicación (Caso_3).....</i>	<i>315</i>
<i>Tabla 19. Cambios en el ajuste del input y en la modalidad comunicativa y uso (Caso_3).</i>	<i>315</i>
<i>Tabla 20. Evolución del número de palabras clave usadas y de la variedad léxica en modalidad KWS en logopeda y alumnos del caso_3.....</i>	<i>316</i>
<i>Tabla 21. Evolución del uso de estrategias de estimulación del lenguaje (Logopeda en interacción con alumnos del Caso_3).....</i>	<i>316</i>

LISTA DE FIGURAS

CAPÍTULO I: Marco teórico

<i>Figura 1. Características de la modalidad KWS o comunicación simultánea.....</i>	<i>41</i>
<i>Figura 2. Ejemplo de uso de la modalidad KWS en una oración.....</i>	<i>42</i>
<i>Figura 3. Modelo 1 para interpretar el cambio en la práctica del docente.....</i>	<i>48</i>
<i>Figura 4. Modelo 2 para interpretar el cambio en la práctica del docente.....</i>	<i>49</i>

CAPÍTULO III: Método

<i>Figura 5. Ciclo de la investigación-Acción (Latorre, 2003).....</i>	<i>67</i>
<i>Figura 6. Imagen de una sesión de clase grupal del 30/9/2013.....</i>	<i>84</i>
<i>Figura 7. Diagrama de las cuatro acciones desarrolladas en cada ciclo.....</i>	<i>86</i>
<i>Figura 8. Los 9 ciclos del procedimiento desarrollado en este estudio.....</i>	<i>89</i>

CAPÍTULO IV: Resultados

<i>Figura 9. Configuración final de familias y de códigos dentro de las familias.....</i>	<i>175</i>
<i>Figura 10. Imagen para ejemplificar la organización de los niños en la obs_1 del Caso_1..</i>	<i>189</i>
<i>Figura 11. Imagen para ejemplificar la organización de los niños en la obs_2 del Caso_1..</i>	<i>203</i>
<i>Figura 12. Imagen para ejemplificar la organización de los niños en la obs_3 del Caso_1..</i>	<i>220</i>
<i>Figura 13. Imagen para ejemplificar la organización de los niños en la obs_1 del Caso_2..</i>	<i>235</i>
<i>Figura 14. Imagen para ejemplificar la organización de los niños en la obs_2 del Caso_2..</i>	<i>251</i>
<i>Figura 15. Imagen para ejemplificar la organización de los niños en la obs_3 del Caso_2..</i>	<i>261</i>
<i>Figura 16. Imagen para ejemplificar la organización de los niños en la obs_1 del Caso_3..</i>	<i>279</i>
<i>Figura 17. Imagen para ejemplificar la organización de los niños en la obs_2 del Caso_3..</i>	<i>291</i>
<i>Figura 18. Imagen para ejemplificar la organización de los niños en la obs_3 del Caso_3..</i>	<i>302</i>

RESUMEN

En este estudio se presenta el diseño, el desarrollo y los resultados obtenidos con la implementación de un proceso de asesoramiento colaborativo a tres profesionales de una escuela de educación especial, el cual se enmarca en las perspectivas teóricas socio-interactiva (Bruner, 1986; Vygotsky, 1979) y eco-funcional (Bronfenbrenner, 1987) del desarrollo. Este trabajo tiene una doble finalidad; por un lado, pretende mejorar las habilidades pedagógicas de los docentes en relación con el trabajo la comunicación y el lenguaje; y, como consecuencia, promover la competencia comunicativa y lingüística de su alumnado. Participaron una maestra, una educadora, un logopeda; ocho alumnos de entre 6 años y 9 años con Discapacidad Intelectual y del Desarrollo (DID); y, dos investigadoras de la Universidad de Barcelona.

El asesoramiento consistió en el desarrollo de ocho reuniones de asesoramiento y una reunión de cierre y valoración de la intervención, entre los meses de octubre a mayo, en las que participaron docentes e investigadoras. A través de una serie de preguntas reflexivas y haciendo uso de la técnica de observaciones en vídeo de sesiones grabadas de clase (Ezell y Justice, 2000), se discuten diferentes temáticas incluidas en la perspectiva socio-interactiva del desarrollo de la comunicación y el lenguaje. Asimismo, lo largo del asesoramiento, se grabaron en vídeo 3 sesiones de clase, de 30 minutos de duración, de cada docente interactuando, con un mismo grupo pequeño de estudiantes; se transcribieron y codificaron los 15 minutos centrales de cada sesión registrada, usando un sistema de categorías *ad hoc* para el estudio.

Se presentan cuatro tipos de resultados. En primer lugar, se describen las 8 reuniones de asesoramiento desarrolladas, las preguntas planteadas, las discusiones generadas y los acuerdos a los que se llegó en cada reunión. En segundo lugar, se describe la reunión de cierre y valoración de la intervención, resultados que se triangulan con aquellos obtenidos mediante el cuestionado de valoración creado *ad hoc* para el estudio. En tercer lugar, se hace análisis de las intervenciones de los docentes durante les 9 reuniones, para estudiar la evolución de sus concepciones y creencias a lo largo de la intervención, en relación con su opinión sobre su papel como promotores del desarrollo del lenguaje de sus alumnos. En cuarto lugar, se presentan los resultados de tres sesiones de clase, de 30 minutos de duración, de cada docente interactuando con el mismo grupo de alumnos.

En general, los resultados parecen indicar que el proceso de asesoramiento, donde el asesor ha establecido espacios de colaboración y de trabajo conjunto con los docentes, es una herramienta útil para promover cambios en las concepciones y en la práctica pedagógica de los docentes, aunque se aprecien diferencias entre los tres docentes participantes. Cabe destacar que los tres docentes se mostraron participativos y motivados a desarrollar las acciones recomendadas por las investigadoras durante las reuniones desarrolladas, a la vez que valoraron positivamente la intervención y mostraron conocer y estar de acuerdo con la mayoría de los contenidos relacionados con la concepción socio-interactiva del desarrollo de la comunicación y el lenguaje, trabajados en la intervención. También se observaron ciertos cambios en la manera de concebir el trabajo de la comunicación y el lenguaje y su rol como promotores de dicho proceso, durante el desarrollo del asesoramiento, así como otros cambios en las creencias preestablecidas de los docentes, aunque en diferente grado según los participantes. En relación con los cambios en la práctica docente, cabe destacar que los tres docentes implementaron progresivamente cambios en la organización del aula y en el diseño curricular (p. ej., desarrollaron más actividades en pequeño grupo, incluyeron al logopeda en el aula, priorizaron unos objetivos del área de comunicación y lenguaje para trabajar...). En cuanto a los cambios en el patrón interactivo entre docentes-niños, se observa la adopción de un estilo de interacción más centrado en el niño y un aumento progresivo del número de emisiones contingentes dirigidas a los niños, lo cual promovió turnos más extendidos. También se evidenció que los turnos de interacción entre docente-alumnos, sobre todo para la maestra y la educadora, fueron más equilibrados; ambas docentes siguieron más inicios de turno infantiles y usaron adecuadamente más estrategias promotoras del desarrollo del lenguaje (p. ej., expansiones, preguntas abiertas, frases inacabadas, etiquetas...). En cuanto a los cambios en los alumnos, son coherentes con el modelo transaccional de desarrollo del lenguaje (Gable y Isabella, 1992); aquellos alumnos cuyos docentes usaron más estrategias promotoras del desarrollo del lenguaje, empezaron a mostrar niveles más altos de participación, ésta fue más equilibrada, iniciaron más turnos comunicativos e hicieron un uso progresivo de vocabulario más diverso.

ABSTRACT

This study presents the design, the development and the results obtained with the implementation of a collaborative process, consisting in counselling three professionals of a special education school, which was framed in the socio-interactive (Bruner, 1986; Vygotsky, 1979) and eco-functional (Bronfenbrenner, 1987) perspectives of development. This work has a double purpose. On the one hand, it aims to improve the teachers' pedagogical skills in relation to the work of communication and language; and, consequently, to promote the pupils' communicative and linguistic competence. The participants in this study included a teacher, an assistant, a speech-therapist, eight students between 6 years and 9 years with Intellectual and Development Disability (IDD), and two researchers from the University of Barcelona.

The counselling consisted of eight advisory meetings and one final meeting, where the intervention was evaluated. The meetings, joined both by educators and researchers, took place between the months of October and May. Through a series of reflexive questions and using the technique of video observation of recorded class sessions (Ezell & Justice, 2000), we discussed different topics included in the socio-interactive perspective of communication and language development. Throughout the counselling, three 30-minute sessions, involving the same small group of students with each teacher, were videotaped; the central 15 minutes of each session were transcribed and coded using a category system developed ad hoc for the study.

Four types of results are presented. Firstly, we describe the eight advisory meetings, the questions asked, the discussions generated and the agreements therein reached. Secondly, the final meeting is described and its results are triangulated with those obtained through the assessment questionnaire created *ad hoc* for the study. In third place, we present an analysis of the teachers' interventions during the 9 meetings, to study the evolution of their conceptions and beliefs throughout the intervention, in relation to their opinion on their role as promoters of their students' language development. Fourth, the results of three 30-minute class sessions, one for each teacher interacting with the same group of students, are presented.

In general, the results seem to indicate that the counselling process, where the advisor has established collaborative and joint work spaces with teachers, is a useful

tool to promote changes in teachers' conceptions and pedagogical practice, even though some differences among the three teachers were appreciated. It should be noted that the three teachers participated actively and were motivated to develop the actions recommended by the researchers during the meetings, while they positively assessed the intervention and showed knowledge of and agreement with most of the contents related to the socio-interactive conception of communication and language development, which we worked on during the intervention. During the counselling, we observed changes in the way they conceived the work on communication and language and their role as promoters of this process, as well as other changes in the pre-established beliefs of the teachers, although in different degree according to the participants. Regarding changes in teaching practice, it should be noted that the three educators progressively implemented changes in the classroom organization and in the curricular design (e. g., they developed more activities in small groups, they included the speech therapist in the classroom, they prioritized some aims of the communication and language area to work on...). Regarding the changes in the teachers-children interactive patterns, we observed the adoption of a more child-centred interaction style and a progressive increase in the number of contingent emissions directed to children, which promoted more extended turn-taking. It was also evident that the teacher-students interaction turns were more balanced, especially for the teacher and the assistant; both participants followed more the children' lead and they appropriately used more language development promotion strategies (e.g., expansions, open questions, unfinished phrases, labels...). Regarding the changes in the students, they are coherent with the transactional model of language development (Gable & Isabella, 1992); the students whose teachers used more strategies to promote language development began to show higher levels of participation, this was more balanced, they started more communicative shifts and made a progressive use of more diverse vocabulary.

JUSTIFICACIÓN Y ESTRUCTURA DE LA TESIS

Mi relación con el ámbito de la educación especial y el alumnado con discapacidad vienen de lejos. En el curso 2001-2002 inicié los estudios de Magisterio de Educación Especial en la Universidad de Barcelona y, posteriormente, el año 2006, me licencié como Psicopedagoga por la misma Universidad. En octubre de 2004, al acabar la Diplomatura en Magisterio de educación especial, empecé a trabajar como maestra en la Escuela Municipal de Educación Especial FATIMA, del Ayuntamiento de Terrassa, superando las opciones para obtener una plaza fija en junio del 2008. En ese momento nada hacía pensar que algún día me interesara compaginar mi profesión, mí día a día con los alumnos del centro, las clases, las excursiones, las colonias... con la actividad investigadora. Fue a raíz de matricularme, el año 2010, en el Máster "Comunidad Sorda, educación y Lengua de Signos", de la Universidad de Barcelona, coordinado por la Dra. Pilar Fernández-Viader, con la intención de mejorar mis conocimientos en Lengua de Signos Catalana (LSC), que la cosa empezó a cambiar.

El curso 2011-2012, desarrollé mi Trabajo Final de Máster (TFM), titulado "Sistema de comunicación bimodal: oral-LSC. Inmersión en el aula de educación especial" (Vega, 2012; Vega y Fernández-Viader, 2014). En mi TFM pretendimos comprobar cómo una intervención sistemática mediante un Sistema de Comunicación aumentativa y alternativa (SAAC) basado en el uso de un sistema de comunicación bimodal en el contexto natural de aula, producía una aceleración y un incremento del léxico y del uso espontáneo de los signos manuales por parte de los alumnos y, en consecuencia, mejoraba su competencia comunicativa. Se recogieron datos durante 4 cursos escolares, durante los cuales yo misma implementé un estudio de investigación-acción. La base del proyecto era conceder especial importancia a la comunicación funcional en el aula; en consecuencia, todas las interacciones de la docente con el alumnado se daban mediante la lengua oral, pero acompañando las palabras clave del discurso de los signos manuales correspondientes. Los resultados mostraron que se produjo una aceleración y un incremento del léxico y del uso espontáneo de los signos manuales por parte de los tres alumnos participantes y, en consecuencia, una mejora de su competencia comunicativa.

El desarrollo del TFM y los resultados obtenidos, me animaron a iniciar mis estudios de doctorado. Pedí una excedencia laboral de mi trabajo como maestra y solicité una beca pre-doctoral. Tras mucho papeleo, en febrero del 2012 me fue concedida una Beca FI-AGAUR, de tres años de duración (febrero 2012-marzo 2015). Ante esta situación, inicié mis estudios de doctorado en febrero del 2012, momento en que empecé a escribir el Proyecto de Tesis Doctoral, vinculado al Grupo de Investigación Consolidado 2009SGR830 APRELS (*Desenvolupament, ensenyament i aprenentatge de persones sordes i sordcegues i llengües de signes*), coordinado por la Dra. Pilar Fernández-Viader.

El proyecto de tesis se pensó, inicialmente, como una continuación y mejora del TFM. No obstante, este estudio era un paso más arriesgado que el anterior; ahora yo no era la responsable directa de implementar la intervención, sino que era la responsable de formar a terceros para que lo implementaran. Durante el curso 2012-2013, de octubre a mayo, formé a la plantilla de profesionales de una escuela de educación especial en el uso y la implementación en el aula de un SAAC basado en el signado de palabras clave del discurso [en inglés, *Key Word Singning (KWS)*], mediante un programa de formación acreditada por el Centro de Recursos Pedagógicos. El programa implicó 8 sesiones teórico-prácticas de formación, de 1h 15 min de duración, mediante las cuales se proporcionó a los docentes los contenidos teóricos, el vocabulario y las estrategias metodológicas necesarias para acercar a los docentes los contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) del uso del KWS en el aula. Paralelamente, se hizo un seguimiento de la implementación y del uso del KWS por parte de una maestra, una educadora y un logopeda, participantes en la formación, en situaciones de interacción natural con seis alumnos con Discapacidad Intelectual y del Desarrollo (DID) que conformaban su grupo-clase. Para comprobar el uso que hacían los tres docentes y sus alumnos del KWS en las interacciones diarias con sus alumnos, se realizó una observación mensual, de 30 min de duración, por un lado, de la maestra y la educadora interactuando en gran grupo con los 6 alumnos en el contexto natural del aula y, por otro lado, del logopeda interactuando diádicamente con cada alumno en la sala de logopedia. Todas las observaciones se registraron en vídeo; posteriormente se transcribieron, codificaron y analizaron los 15 minutos centrales de las observaciones registradas los meses de octubre, enero, marzo y mayo, mediante un sistema de categorías elaborados *ad hoc*.

Aunque los resultados obtenidos en este primer estudio fueron satisfactorios, tal y como se puede ver en algunas publicaciones derivadas del mismo (Vega, 2013; Vega y Fernández-Viader, 2012, 2014; Vega y Gràcia, 2014, 2016), no se consiguió en la medida de lo que se pretendía que los docentes ajustasen su input lingüístico y su estilo interactivo a las características de los 6 alumnos con DID con quienes interactuaban. Aunque los docentes incorporaron gran cantidad de léxico signado y mostraron un uso fluido de la modalidad KWS como SAAC en los procesos de interacción con sus alumnos en el aula, no se observaron cambios importantes en los alumnos, más allá de la incorporación y uso de mayor cantidad de léxico signado.

Por este motivo y a raíz del contacto que establezco en abril del 2013 con la Dra. Marta Gràcia, coordinadora del Grupo de Investigación CLOD (*Comunicació, Llengua Oral i Diversitat*) de la Universidad de Barcelona, me planteo la posibilidad de repensar mi proyecto de Tesis doctoral, replantearme los objetivos inicialmente pensados a trabajar en mi estudio e incorporar ciertos aspectos de la perspectiva socio-interactiva (Bruner, 1986; Vygotsky, 1979) y ecológica (Bronfenbrenner, 1987), los cuales no se habían tenido en cuenta en el proyecto inicial. Tras tomar consciencia de que no estoy del todo satisfecha con los resultados del primer estudio desarrollado, me planteo la posibilidad de diseñar e implementar un segundo estudio mediante el cual se promuevan nuevos cambios en los docentes, más allá, de promover el uso de un SAAC durante las interacciones del aula.

Así, en junio del 2013, juntamente con la Dra. Gràcia y el Dr. Riba, se piensa el diseño de un nuevo Plan de Trabajo. Obviamente, el nuevo plan de trabajo aprovechará los conocimientos sobre signos manuales como SAAC de los docentes, fruto de la formación previamente desarrollada como estado inicial o punto de partida de los docentes. A partir de allí, se pretende diseñar e implementar un proceso de asesoramiento colaborativo con los mismos tres docentes que participaron en el primer estudio, para promover cambios diversos en la manera cómo trabajan la comunicación y el lenguaje en el aula, con el objetivo final de optimizar el desarrollo de la comunicación y el lenguaje de sus alumnos con DID.

Tras haber explicado la justificación y el proceso seguido hasta la elaboración del estudio que conforma esta tesis doctoral, a continuación, me dispongo a explicar cómo

se ha organizado este trabajo. La presente tesis doctoral está estructurada en cuatro capítulos.

El **Capítulo I** hace referencia al Marco Teórico de la tesis y ofrece una revisión del estado de la cuestión sobre el tema objeto de estudio. En el primer apartado del Marco teórico se hace referencia a diversos aspectos implicados en el desarrollo de la comunicación y el lenguaje. En primer lugar, se hace una breve introducción a la teoría socio-interactiva del desarrollo de la comunicación y el lenguaje, mediante la cual se explica la importancia que concedemos en este estudio al contexto social, a los procesos interactivos y al uso de ciertas estrategias de los adultos, como elementos facilitadores para la adquisición y el desarrollo de la comunicación y el lenguaje en los niños. En segundo lugar, se aporta información sobre las características comunicativo-lingüísticas comunes en la mayoría de niños con DID y, a continuación, sobre el estilo interactivo de los profesionales del ámbito educativo cuando se dirigen a niños con DID. En el cuarto y último punto del primer apartado, se argumenta la importancia de usar SAAC como aspecto optimizador del desarrollo de la comunicación y el lenguaje de los alumnos con DID.

En el segundo apartado del Capítulo I, se plantea la necesidad de asesorar a los docentes de educación especial en ciertos aspectos relacionados con la promoción del desarrollo de la comunicación y el lenguaje de sus alumnos. En primer lugar, se argumenta la necesidad formativa de los docentes sobre aspectos promotores del desarrollo de la comunicación y el lenguaje de sus alumnos con DID. En segundo lugar, se define el modelo educativo de orientación o asesoramiento en el que se ubica nuestro estudio, explicitando las características, las herramientas y los recursos usados en este modelo y, en tercer lugar, se describen los procesos de asesoramiento como herramienta para promover cambios en el desarrollo profesional de los docentes, concretamente en las concepciones y en la práctica de los docentes y en los procesos de aprendizaje en los alumnos. Para finalizar este apartado, se describen los principales programas de intervención comunicativa y lingüística dirigidos a docentes, ubicados en un enfoque socio-interactivo y naturalista, que han servido de modelo para diseñar e implementar nuestro estudio.

En el **Capítulo II**, se expone el objetivo general y los objetivos específicos del estudio.

El **Capítulo III** se centra en describir el método, la escuela, los participantes y el rol que ha jugado cada uno de ellos en el estudio. Asimismo, se explicitan las características del proceso de recogida y de análisis de datos llevados a cabo en el estudio desarrollado.

En el **Capítulo IV**, se describen los resultados obtenidos en el estudio desarrollado. En primer lugar, se presentan los resultados relacionados las 8 reuniones de asesoramiento desarrolladas durante el estudio; en este primer bloque de resultados se describen las sesiones desarrolladas, aportando citas textuales de las discusiones generadas entre docentes e investigadoras durante el desarrollo de las mismas. En segundo lugar, se presentan los resultados relacionados con la reunión de cierre del estudio, en la cual los docentes valoran el asesoramiento recibido. En este segundo bloque de resultados se aportan, paralelamente, dos tipologías de datos; en primer lugar, se describe el desarrollo de la reunión, incluyendo citas textuales de investigadoras y docentes, para reflejar las opiniones y valoraciones de los docentes sobre el proceso de asesoramiento; en segundo lugar, se complementan las opiniones de los docentes con los resultados obtenidos mediante un cuestionario de valoración tipo Likert elaborado *ad hoc* para el estudio, con el fin de conocer la valoración de los docentes sobre ciertas temáticas, vinculadas a la perspectiva socio-interactiva, trabajadas a lo largo del proceso de asesoramiento. En tercer lugar, se aportan los resultados obtenidos de estudiar la evolución de las concepciones y creencias de los docentes acerca de las diversas temáticas trabajadas y sobre la manera de entender su rol como promotores del desarrollo de la comunicación y el lenguaje de sus alumnos; en este tercer bloque de resultados se explicitan las seis familias temáticas y los códigos obtenidos fruto de un análisis de contenido de las citas de los docentes, emitidas durante el proceso de asesoramiento. En cuarto y último lugar, se presentan los resultados de los análisis de las observaciones periódicas de los tres docentes interactuando en pequeño grupo en el contexto natural del aula. En este cuarto bloque de resultados se describen las actividades y los patrones interactivos adulto-niño en las tres sesiones observadas, para cada caso de estudio, durante el proceso de intervención y las codificaciones obtenidas mediante el sistema de categorías creado *ad hoc*, que muestran cambios en la interacción comunicativa y social entre docentes-alumnos, así como cambios en el grado de participación, en la modalidad

comunicativa y en las estrategias educativas usadas por los docentes para promover el desarrollo lingüístico de los alumnos.

En el **Capítulo V** se discuten y se relacionan los hallazgos más importantes obtenidos en el estudio con el Marco Teórico aportado. En este capítulo también se especifican las limitaciones del estudio desarrollado y las futuras líneas de investigación a seguir.

Finalmente, el **Capítulo VI**, recoge las principales conclusiones del estudio. Dado que la tesis se presenta como *Mención Internacional*, este capítulo se ha escrito tanto en lengua española como en lengua inglesa, para cumplir la normativa marcada por la Escuela de Doctorado de la Universidad de Barcelona.

Para concluir, el lector encontrará una lista de las referencias usadas a lo largo de la Tesis y, en último lugar, los Anexos, que incorporan información de tipo diverso.

TERMINOLOGÍA, NOTACIÓN Y ESTILO

Con el fin de guiar la lectura, en este apartado se definen y se concretan algunos términos que se utilizarán a lo largo del documento. Asimismo, en este mismo apartado se especificarán los criterios usados a la hora de transcribir las secuencias de diálogo que aparecen a lo largo del documento.

En primer lugar, especificar que hemos usado el término genérico masculino “*niños*”, para hacer referencia tanto a niños como a niñas, así como el término “*docentes*” o “*maestros*”, para hacer referencia a profesionales de ambos géneros.

En segundo lugar, el lector verá que en algunos capítulos se encontrarán secuencias de diálogo, a modo de ejemplo, que ilustran el uso de léxico, de estrategias de interacción, de modalidades de comunicación, etc. Se ha optado por hacer uso de un sistema de notación frecuentemente usado en transcripciones que incorporan el uso de SAAC, creado por Von Tetzchner y Basil (2011). Las formas, las notaciones y algunos ejemplos sencillos para comprender el uso de dicho sistema de notación, se especifican en la Tabla 1.

Tabla 1. Ejemplo de sistema de notación, creado por Von Tetzchner y Basil (2011)

Forma	Notación	Ejemplo
Glosa de signos manuales o gestos	Mayúscula	SIGNO MANUAL
Glosa de signo gráfico	Mayúscula y cursiva	<i>SIGNO GRÁFICO</i>
Palabras escritas letra a letra	Entre guiones y subrayadas	<u><i>l-e-t-r-a-s e-s-c-r-i-t-a-s</i></u>
Frases orales	<i>Cursiva</i>	<i>Frases orales</i>
Frases emitidas por una voz sintetizada o digitalizada	<i>Cursiva y entre comillas</i>	<i>“Voz digitalizada”</i>
Interpretaciones de expresiones	<i>Apóstrofo y explicación entre paréntesis</i>	<i>‘Sí’ (asiente con la cabeza)</i>
Producción simultánea de dos formas	<i>Entre paréntesis ondulados</i>	<i>{HOLA hola}</i>
- / -	<i>Pausa</i>	

A continuación, ofrecemos algunos ejemplos del uso del sistema de notación en secuencias de diálogo entre docentes y niños. Destacar que, a parte de la información relacionada con el sistema de notación, en las secuencias de diálogo, a modo de ejemplo, aparece una fila con información relacionada con el código o la categoría usada por el docente, que serán descritas en el Capítulo III.

Cuando a lo largo de las secuencias de diálogo, el adulto o el niño hacen uso de la lengua oral (mediante palabras, vocalizaciones o sonidos), la transcripción aparece en minúscula y en letra cursiva. Por ejemplo:

Ejemplo 1. Transcripción de enunciados producidos en lengua oral

Maestra: *Y después iremos a... - / -*

Código/categoría. _enca [Inicio de turno +]

Alumno: *Casa*

Cuando a lo largo de las secuencias de diálogo el niño emite enunciados poco inteligibles, que deben ser sobreinterpretados por el docente, estos se transcriben entre apóstrofos (' ') y la explicación de los hechos, acciones o aclaraciones están escritas entre paréntesis. Por ejemplo:

Ejemplo 2. Transcripción de enunciados poco inteligibles sobreinterpretados por el docente

Maestra: *Y después iremos a... - / -*

Código/categoría. _enca [Inicio de turno +]

Alumna: 'Baa' (y gira la cabeza para mirar hacia la puerta, anticipando que se irá por la puerta).

Cuando a lo largo de las secuencias de diálogo, el adulto o el niño hacen uso de los signos manuales, estos se escriben en mayúscula. Se usan los guiones para transcribir el significado de un signo manual que no corresponde uno-a-uno a una sola palabra oral, por ejemplo, MONTAR-A-CABALLO. Por ejemplo:

Ejemplo 3. Transcripción de enunciados producidos mediante signos manuales

Maestra: *¿A qué quieres {JUGAR jugar}, Dennis?*

Código/categoría. _preg_a [Inicio de turno +]

Alumno: MONTAR-A-CABALLO.

En el caso de que se haga uso de signos gráficos (fotografías, imágenes o pictogramas), éstos también se transcriben en mayúsculas, pero, además, en cursiva.

Ejemplo 4. Transcripción de enunciados producidos mediante signos gráficos

Maestra: *Y después iremos a... - / -*

Código/categoría. _enca [Inicio de turno +]

Alumno: CASA (señala el pictograma casa de su plafón de comunicación)

Cuando a lo largo de las secuencias de diálogo, el adulto o el niño hagan un uso simultáneo de dos formas o modalidades comunicativas distintas, por ejemplo, modalidad oral y modalidad SIGNADA, se transcribe el mensaje expresado entre paréntesis ondulados { }. Por ejemplo:

Ejemplo 5. Transcripción de enunciados producidos mediante modalidad simultánea

Alumna: {MUÑECA /ñeca}

Código/categoría. _demanda [Inicio de turno +]

Logopeda: Ahhh, {QUIERES quieres} {JUGAR jugar} con la {MUÑECA muñeca} (al tiempo que guía sus manos para hacer mejor el signo manual de MUÑECA).

Código/categoría. _exp

Capítulo I

MARCO TEÓRICO

1.1. EL DESARROLLO DE LA COMUNICACIÓN Y EL LENGUAJE EN ALUMNOS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL Y DEL DESARROLLO (DID)¹

1.1.1. La perspectiva socio-interactiva del desarrollo de la comunicación y el lenguaje

Este trabajo se vincula a la teoría socio-genética de la escuela soviética de Vygotsky (1979, 2010), que defiende el origen social de las funciones psicológicas superiores, entre las cuales se encuentra el lenguaje (Chapman, 2000; Kaye, 1986; Luria, 1980; Luria y Yudovich, 1986; Vygotsky, 1979; Wertsch, 1985; Zimmerman et al., 2009).

Nuestro estudio enfatiza el papel que juegan los procesos de interacción social, verbal y lingüística en el desarrollo de la comunicación y el lenguaje de los niños en general y de los niños con DID, en particular. Desde esta perspectiva, entendemos el desarrollo del lenguaje como un proceso de construcción, interacción e influencia mutua, entre el niño y el adulto que interactúa con él, donde el niño deviene un participante activo que construye significado en estas interacciones, contribuyendo así a su propio desarrollo cognitivo y lingüístico (Bruner, 1986; Chapman, 2000; Lock, 1978; Kaye, 1986; Rogoff, 1990, 1997; Urquía, 1999; Wertsch, 1985; Zimmerman et al., 2009). Defendemos el rol del contexto social, de los procesos interactivos y del uso de ciertas estrategias por parte de los adultos, como elementos facilitadores para la adquisición y el desarrollo de la comunicación y el lenguaje en los niños (Menyuk, Liebergott, y Schultz, 2014; Messer y Turner, 1993; Snow y Ferguson 1977; Snow y Gilbreath, 1983; Tomasello, 2014; Moerk, 1988, 1992).

A continuación, se expondrá porqué en este estudio consideramos que el adulto juega un papel relevante durante los procesos de interacción social y lingüística y ejerce el papel de agente promotor del desarrollo del lenguaje infantil.

¹ El término Discapacidad Intelectual y del Desarrollo (DID), que se usará a lo largo de este documento, es el término habitualmente usado para describir a aquellas personas que presentan una discapacidad intelectual (DI) que cursa, de forma concomitante, con otros trastornos del desarrollo (Giné y Font, 2007; Schalock et al., 2010).

1.1.1.1. La interacción social y lingüística entre adulto-niño para promover lenguaje

El desarrollo del lenguaje infantil es fruto de las interacciones entre el niño y el adulto, donde el niño aprende de los adultos más expertos dentro de la zona de desarrollo próximo (ZDP) (Vygotsky, 2010). Entendemos, así, que lo que el niño es capaz de hacer en un determinado momento, mediante la ayuda y guía de un agente educativo más experto, progresivamente será potencialmente capaz de hacerlo autónomamente (Coll, Onrubia, y Mauri, 2008). Vamos a profundizar, un poco, en este aspecto.

La conducta interactiva y comunicativa infantil tiene sus orígenes en las tempranas relaciones entre la madre o el adulto-cuidador principal y el niño (Kaye, 1986; Bruner, 1986; Lock, 1978). En estas primeras interacciones comunicativas el adulto trata de responder a las necesidades del niño, fenómeno denominado “receptividad”, “sensibilidad” o “capacidad de respuesta” (en inglés “responsiveness”) y promueve que el niño tome progresivamente más partido en los intercambios conversacionales (Urquía, 1999). Durante, las primeras interacciones con los adultos, los niños participan en actividades donde ambos interlocutores comparten conocimientos y juegos que implican intercambiar roles, escuchar historias, leer libros conjuntamente, entre otros. Estos primeros intercambios proporcionan a los niños oportunidades naturales de aprendizaje para adquirir ciertas reglas de la comunicación social (atención conjunta, capacidad de respuesta y toma de turnos), vocabulario y gramática (Girolametto, Weitzman, y Greenberg, 2003, 2006). Además, la respuesta del adulto durante estos intercambios comunicativos proporciona a los niños una información motivacional y lingüística esencial, que hará posible el desarrollo de la primera comunicación social y la adquisición del lenguaje. La dimensión social de estos modelos también enfatiza la importancia del equilibrio en las interacciones comunicativas (Chapman, 2000) y el hecho de aprovechar las interacciones naturales y las rutinas diarias que se dan en el contexto natural del niño, para optimizar el desarrollo del lenguaje (Rosetti, 1996; Manolson, Ward, y Dodington, 2007).

El papel que ejerce el adulto en el desarrollo del lenguaje infantil es tan importante que, de acuerdo con del Río (2003), únicamente mediante la participación guiada en actividades sociales y gracias a la interacción con interlocutores más expertos,

quienes ejercen el rol de mediadores culturales y guías en la construcción del lenguaje, ya sea en la modalidad oral o mediante el uso de un sistema aumentativo y/o alternativo de comunicación (SAAC) basado en signos manuales o símbolos gráficos, los niños desarrollan lenguaje.

Una vez expuesto cómo entendemos el papel del adulto como promotor del desarrollo de la comunicación y el lenguaje infantil, en el siguiente apartado procedemos a definir el término Discapacidad Intelectual y del Desarrollo (DID), enmarcando dicha definición en una manera de entender la discapacidad en general y aportando información acerca de las características comunicativo y lingüísticas de los niños con DID.

1.1.2. Características comunicativas y lingüísticas de los niños con discapacidad intelectual y del desarrollo (DID)

Antes de describir el término Discapacidad Intelectual y del Desarrollo (DID), debemos ubicarnos en una manera de concebir la discapacidad. En este estudio nos enmarcamos en una concepción socio-ecológica del término discapacidad, fundamentada en la teoría ecológica del desarrollo (Bronfenbrenner, 1987), que enfatiza la bidireccionalidad de la interacción entre la persona y su contexto. Así, entendemos la discapacidad no sólo como una condición propia del niño, sino como el resultado de la interacción entre el individuo y el medio en el que se desenvuelve (Schalock et al., 2010), reconociendo el contexto social como un factor determinante del grado de discapacidad con el que cuenta una persona. Esta manera de entender la discapacidad implica un cambio con respecto a las concepciones previas, ya que se pasa de una concepción estática, en la que sólo se tenía en cuenta la condición de salud de la persona, a una concepción dinámica, en la que los factores ambientales y personales del entorno del niño con discapacidad juegan un rol esencial, centrándose en el papel que los apoyos individualizados pueden desempeñar en la mejora del desarrollo individual y la calidad de vida (Schalock et al., 2010).

El término Discapacidad Intelectual y del Desarrollo (DID), es aquel habitualmente usado para describir a aquellos niños que presentan una discapacidad intelectual (DI) que cursa con otro trastorno del desarrollo (Giné y Font, 2007; Schalock et al., 2010; Verdugo, 2011). Este es el caso de la mayoría de los alumnos participantes en este

estudio, quienes cuentan con una DID, principalmente, debido a un Trastorno del Espectro Autista (TEA)² o una Parálisis Cerebral que, en ambos casos, cursa con DI.

En primer lugar, definiremos qué entendemos por DI y las principales características en el área de la comunicación y el lenguaje que comparten los niños con DI. La 5ª edición del “*Diagnostic and statistical manual of mental disorders*”, conocido con su abreviatura DSM-5 (American Psychiatric Association, 2013), concibe la DI como un trastorno del desarrollo intelectual de inicio entre los 0 hasta los 18 años, que incluye limitaciones en el funcionamiento intelectual y en el comportamiento adaptativo (conceptual, social y práctico). Las limitaciones en el funcionamiento intelectual incluyen dificultades de razonamiento, resolución de problemas, planificación, pensamiento abstracto, juicio, aprendizaje académico y aprendizaje a partir de la experiencia, que deben confirmarse mediante un proceso de evaluación clínica con pruebas de inteligencia estandarizadas. Las limitaciones en el comportamiento adaptativo, en cambio, se asocian a dificultades en el cumplimiento de los estándares de desarrollo y socioculturales para la adquisición de la autonomía personal y la responsabilidad social (Verdugo y Schalock, 2010). La definición más reciente del término DI, formulada por la Asociación Americana de Discapacidad Intelectual y del Desarrollo (AAIDD) en el año 2010, parte de la concepción socioecológica y multidimensional de la discapacidad y propone describir la discapacidad en función de la interacción de la persona con su entorno y de los apoyos individualizados que requiere, los cuales determinan su gravedad (Tamarit, 2017; Verdugo, Schalock, Thompson, y Guillén, 2011). Así, la gravedad de la DI (leve, moderada, grave y profunda), se obtiene en función del nivel de apoyos que requiere un individuo en el desarrollo de las actividades de la vida cotidiana (comunicación, cuidado personal, vida en el hogar, habilidades sociales, uso de la comunidad, autodirección, salud y seguridad, actividades académicas funcionales, ocio y trabajo) y no en función de su Coeficiente Intelectual (CI), tal y como sucedía en definiciones anteriores (Verdugo y Schalock, 2010).

² Debemos especificar que la mayoría de los alumnos que participan en el estudio cuentan con el diagnóstico de Trastorno Generalizado del Desarrollo (TGD), término actualmente en desuso. Con la entrada en vigor de la 5ª edición del “*Diagnostic and statistical manual of mental disorders*”, conocido con su abreviatura DSM-5 (American Psychiatric Association, 2013), estos alumnos han pasado a contar con un diagnóstico de TEA.

Por lo general, las personas con DI manifiestan dificultades en los procesos cognitivos y en el aprendizaje, a la vez que muestran dificultades de atención, concentración, retención de la información y percepción de aspectos relevantes de la tarea, así como para iniciar, regular y mantener la atención conjunta durante las interacciones sociales (Cebula y Wishart, 2008); también tienen un pensamiento concreto, centrado en el aquí y el ahora, el cual dificulta la generalización de los aprendizajes (Tamarit, 2017; Verdugo, 2004). Por lo que se refiere al desarrollo del lenguaje, y aunque resulte difícil generalizar debido a las diferencias en función del grado de afectación, la diversidad y la heterogeneidad de casos en función de los trastornos del desarrollo concomitantes (Monfort y Monfort, 2012), la mayoría de niños con DI presentan alteraciones del habla y la locución, léxico pobre, uso frecuente de la sobre-extensión, baja longitud media del enunciado (LME) y ausencia de nexos de unión y/o artículos (Garayzábal, 2006; Luckasson et al., 2002; Rodríguez, 1997; Rondal, 1981). Aunque se observan aptitudes psicolingüísticas heterogéneas en el desarrollo lingüístico de los alumnos con DI, como regla general se puede decir que la edad lingüística es inferior a la edad de desarrollo (Buckley, Bird, Sacks, y Perera, 2005; Garayzábal, 2006; Rondal, Parera, y Nadel, 2000) y la adquisición de las habilidades lingüísticas sigue el mismo patrón que en la población con desarrollo típico, pero a un ritmo más lento (Moraleda, 2011; Rondal, 1981).

Teniendo en cuenta que los alumnos participantes en este estudio cuentan con una DID donde la DI cursa con otro trastorno del desarrollo, a continuación, describiremos qué se entiende por trastorno del desarrollo. El término "trastorno del desarrollo" es una categoría más amplia que el término DI, que con frecuencia engloba otras discapacidades del neurodesarrollo, tanto en el plano intelectual, físico o ambos. Así, en función de los trastornos del desarrollo concomitantes a la DI, las características de la comunicación y el lenguaje que presenta un niño con DID serán heterogéneas. Proseguimos destacando, brevemente, cómo puede afectar al desarrollo de la comunicación y el lenguaje el hecho de presentar, de forma simultánea a una DI, un Trastorno del espectro autista (TEA) o un Trastorno del Desarrollo Motriz (TDM).

En primer lugar, en los niños en que la DID cursa con un TEA, aparte de presentar las características anteriormente mencionadas propias de la DI, manifiestan unas dificultades específicas en la comunicación social, la interacción social y la socialización (Wing y Gould, 1979; Palomo, 2017), así como patrones de pensamiento

rígidos y comportamiento limitados, los cuales pueden dar lugar a intereses restringidos y/o dificultades conductuales. Además, aunque existe una gran variabilidad en los niveles lingüísticos de los niños con TEA, en la mayoría de casos existe una alteración primaria de los procesos de atención conjunta que influye de manera fundamental en el desarrollo de la comunicación y el lenguaje (Monfort, 2009).

En segundo lugar, en los casos en que la DID cursa con un TDM, estos pueden experimentar movimientos incontrolados, rigidez o debilidad muscular y, en algunos casos, temblores que pueden afectar, en diferente medida, su capacidad para coordinar los músculos de la boca y la lengua, necesarios para desarrollar el habla (Mendoza y Pons, 2010). Estas dificultades pueden ser debidas, o bien a una alteración física en músculos, huesos o articulaciones, que afectarán únicamente al desarrollo del habla, o bien a una lesión neurológica que afectará el área motriz del cerebro y que le impedirá mover determinadas partes del cuerpo de forma adecuada, afectando así el desarrollo del lenguaje (Coronas y Basil, 2017). La literatura ha evidenciado que más del 60% de los niños con TDM no produce ninguna vocalización, motivo por el cual no utiliza el habla como sistema de comunicación principal y requiere el uso de SAAC como soporte al desarrollo del lenguaje; el 40% restante desarrollan el habla y la pueden usar como sistema de comunicación principal, aunque a menudo presentan dificultades de diferente gravedad en cuanto a la inteligibilidad de la misma (Coronas y Basil, 2017).

Para finalizar este apartado, debemos destacar que desde la perspectiva teórica en la que nos situamos consideramos que no podemos describir de manera aislada las características lingüísticas que presenta un alumno con DID sin atender, de modo bidireccional, las características del estilo comunicativo y del input lingüístico que ofrecen sus interlocutores habituales, así como del grado de apoyos y soportes ofrecidos por los mismos (del Río, Vilaseca, y Gràcia, 2006). Por este motivo, en el siguiente apartado, se describirán las principales características del lenguaje que los docentes dirigen a los niños con DID, las cuales ejercen una influencia crucial en los procesos de adquisición y desarrollo del lenguaje de los niños con DID.

1.1.3. Características del lenguaje que los docentes dirigen a los niños con discapacidad intelectual y del desarrollo (DID)

En este trabajo adoptamos una visión transaccional de la adquisición y el desarrollo de la comunicación y el lenguaje. Entendemos el lenguaje como un sistema multifuncional, multidimensional y multicausal, en la medida que son muchos los factores implicados en su desarrollo. La visión transaccional reconoce la influencia bidireccional entre adultos y niños en los intercambios comunicativos; el estilo interactivo del adulto manifiesta unas características que facilitarán o entorpecerán el desarrollo de la comunicación y el lenguaje de los niños con DID, aunque, a la vez, el niño con DID y sus características desencadenan un estilo interactivo particular del adulto (Gable y Isabella, 1992). Entonces, las dificultades en el área de comunicación de los niños con DID no son el resultado, únicamente, de sus deficiencias funcionales, sino que las dificultades pueden incrementarse, en parte, según cómo los adultos interactúan con ellos (McLean y McLean, 1993; Sameroff y Fiese, 2000).

Los dos contextos clave para el desarrollo lingüístico infantil son la familia y la escuela, dotando de un papel esencial a aquellos agentes impulsores y facilitadores del desarrollo del lenguaje: los adultos-cuidadores, los hermanos, los docentes y los compañeros de clase. La familia es primer contexto donde el bebé participa desde el nacimiento y en el que se dan los intercambios comunicativos y lingüísticos básicos para el desarrollo del lenguaje. En la familia se dan por primera vez los procesos que permitirán y facilitarán al niño desarrollar las primeras habilidades comunicativas y lingüísticas.

La escuela es el segundo contexto natural en el que la competencia lingüística continúa progresando y donde los docentes utilizan algunas de las estrategias educativas que los padres usan en el hogar en la interacción con sus hijos (Justice y Ezell, 1999). Las estrategias que promueven específicamente el desarrollo del lenguaje en las primeras etapas del desarrollo infantil de los niños con DID se basan, principalmente, en la gestión de la comunicación a través de la toma de turnos (Snow, 1972; Kaye, 1986). Aunque el uso de estas estrategias se inicia en el contexto familiar, en la escuela observamos ciertas adaptaciones del lenguaje de los maestros a la competencia lingüística de los niños (Cross, 1977) y el uso de ciertas estrategias específicas de atribución de significado, expansiones y retroalimentación evaluativa,

entre otras (Moerk, 1983; Girolametto, Weitzman, y Greenberg, 2004). No obstante, aunque los maestros y los niños con DID suelen participar en actividades y situaciones interactivas que de algún modo se asemejan a las desarrolladas en el contexto familiar, no debemos olvidar que el objetivo principal de la escuela gira alrededor de la adquisición de contenidos curriculares y, a menudo, se aleja de la consolidación de la competencia comunicativa (Snow, 2010).

En la escuela, durante los procesos de interacción conjunta, el equipo docente (maestros, educadores, auxiliares, logopedas...), como interlocutores más competentes, tienen la función de ayudar a los niños con DID a mejorar sus habilidades comunicativas y lingüísticas, situándose en la ZDP, proporcionándoles andamiajes (de Gispert y Onrubia, 1997) y ajustándolos a la competencia comunicativa y lingüística infantil (Wood, Bruner, y Ross, 1976; Gràcia, 2002; Gràcia y Segués, 2009). Los tres principales aspectos que los docentes deben tener en mente para crear entornos y situaciones interactivas favorables para promover el desarrollo de la comunicación y el lenguaje de los niños con DID son: (i) el uso de un lenguaje ajustado a los alumnos con quienes interactúan (de Rivera, Girolametto, Greenberg, y Weitzman, 2005; Girolametto et al., 2004); (ii) el uso de estrategias comunicativas adecuadas que favorezcan la participación, el modelado y el desarrollo del lenguaje infantil; y, (iii) diversificar la organización del aula en función de los contenidos, actividades u objetivos a trabajar (Milburn et al., 2015; Turnbull, Anthony, Justice, y Bowles, 2009). Aunque diversidad de autores clasifican estos tres aspectos como aspectos clave a tener en cuenta en los contextos educativos, frecuentemente se observa que en las situaciones interactivas entre docentes y alumnos con DID, no se alcanzan estos tres aspectos señalados (Kim y Hupp, 2005). En el siguiente apartado se describen las características generales del estilo interactivo del docente cuando interactúa con un alumno con DID.

1.1.3.1. Características de la interacción entre el docente y los niños con discapacidad intelectual y del desarrollo (DID)

Diversidad de investigaciones han examinado la calidad de las interacciones entre educadores y niños con DID (Girolametto y Weitzman, 2002; Girolametto, Weitzman, van Lieshout, y Duff, 2000; Kim y Hupp, 2005). Kim y Hupp (2005) señalaron que, en general, los profesionales que trabajan con alumnos con DID tienen dificultades

comprensibles para proporcionar un entorno lingüístico óptimo durante sus interacciones. Por lo general, se conoce que los docentes tienen dificultades para ejercer un rol activo y consciente como promotores del desarrollo del lenguaje infantil, probablemente debido a la falta de formación al respecto (Cross, Bazron, Dennis, y Isaacs, 1989; Geekie y Raban, 1994).

Algunos estudios han analizado las características del input lingüístico del docente cuando interactúa con alumnado con DID y han observado que, aunque sus emisiones incluyen algunas adaptaciones implícitas, a menudo no conscientes, para ayudar al niño durante el proceso de desarrollo del lenguaje, cuentan con dificultades para ajustar su lenguaje a la competencia lingüística de sus alumnos. Por este motivo, a menudo, los docentes infravaloran o supervaloran las capacidades cognitivas y comunicativas de los alumnos con DID, hablándoles con un tono excesivamente infantil o con un lenguaje de excesiva dificultad para su edad (Chinn, 2016). Las dificultades en el ajuste del input se manifiestan, por ejemplo, mediante el uso de oraciones con un elevado número de palabras y un vocabulario demasiado rico para la competencia lingüística de los alumnos (Beattie y Kysela, 1995; McConkey, Morris, y Purcell, 1999; Healy y Noonan-Walsh, 2007). También sucede que, cuando los docentes son conscientes de las dificultades para interpretar las emisiones lingüísticas de sus alumnos con DID y debido a la alta frecuencia de malentendidos (Law, Bunning, Byng, Farrelly, y Heyman, 2005), tienden a reducir la longitud y la dificultad de sus oraciones, para asegurarse el éxito en la comunicación, dando lugar a un input lingüístico demasiado infantil y pobre lingüísticamente hablando (Chin, 2016).

Por lo general, la comunicación en el aula está mayormente dominada por el docente (Girolametto, Weitzman et al., 2000), tanto en las aulas de educación inclusiva (Bunce, 1993) como en las aulas de educación especial (Fink, 1972). La directividad del docente se caracteriza por la tendencia por manifestar instrucciones o preguntas que dirigen la conducta infantil o que incitan respuestas directas del niño con DID (Girolametto, Hoaken, Weitzman, y van Lieshout, 2000; Landry, Garner, Pirie, y Swank, 1994). Aunque el término directividad ha generado ciertas controversias a lo largo de los años (Engevik, Hølland, y Hagtvét, 2015), la mayoría de los autores están de acuerdo en que la directividad del docente ofrece pocas oportunidades para que los niños tomen su turno (Girolametto, Hoaken et al., 2000; Girolametto, Weitzman et al., 2000; Vigil, Hodges, y Klee, 2005) y, particularmente, influye negativamente en

diversas áreas del desarrollo del alumnado con DID (Cicognani y Zani, 1992; Girolametto, Weitzman et al., 2000; Polyzoï, 1997). No obstante, otros autores señalan que determinados subtipos de directividad del adulto (control de la respuesta, de la toma de turnos y del tema de conversación) resultan estrategias útiles para andamiar la participación del alumnado durante las conversaciones y facilitar la interacción y el desarrollo del lenguaje de los niños con DID (File, 1994; Justice, Mashburn, Hamre, y Pianta, 2008; Girolametto y Tannock, 1994; Pellegrino y Scopesi, 1990; Mahoney y Wheeden, 1999).

Las investigaciones realizadas muestran que cuando el docente interactúa con un alumno con DID usa más instrucciones y preguntas cerradas (Girolametto, Weitzman et al., 2000; Kim y Hupp, 2005), a la vez que decide los temas de conversación, gestiona la conversación y controla los turnos comunicativos para reducir malentendidos (Chin, 2016; Collins, Markova, y Murphy 1997; Dickinson y Smith, 1991; Pecyna, Lehr, y Pudlas, 1990; Rhyner, Lehr, y Pudlas, 1990). Aunque con frecuencia el docente promueve una participación equilibrada de todos los alumnos, el uso de un estilo más directivo conlleva una menor sensibilidad hacia los actos comunicativos de los niños y cierta dificultad para seguir sus inicios comunicativos (Roberts, Bailey, y Nychka, 1991), a la vez que las respuestas de los docentes rara vez expanden los enunciados de los alumnos para explicar, predecir o proporcionar más información relacionada (Honig y Whittmer, 1996), hecho que limita las posibilidades de los niños para aprender nuevo vocabulario y practicar nuevas funciones comunicativas (Basil, 1992; Calculator y Dollaghan, 1982; Light y Drager, 2010). Por otro lado, el estudio de Mirenda y Donnellan (1986) evidenció que cuando los docentes usaron un estilo más receptivo en interacción con alumnos con DID, los niños produjeron mayor cantidad de inicios de nuevos temas de conversación, de enunciados y de preguntas espontáneas durante sus intercambios comunicativos.

Dykstra-Steinbrenner y Watson (2015) se preguntaron sobre los motivos por los cuales un docente interactúa con sus alumnos mediante un estilo más receptivo y mostrando una mayor capacidad de respuesta a los inicios comunicativos infantiles, aspectos que se relacionan positivamente con el desarrollo de la comunicación y la participación de los alumnos con DID. Estos autores explican el uso de un estilo más o menos receptivo del docente en función de una serie de características intrínsecas del docente, como pueden ser sus rasgos de personalidad, su experiencia, su

formación previa o el hábito de reflexionar sobre su práctica docente; así, los docentes más reflexivos son más propensos a desarrollar estilos comunicativos que tengan más en cuenta los ritmos y los intereses de sus alumnos (Dykstra-Steinbrenner y Watson, 2015). Otros autores, sin embargo, explican las diferencias en el estilo interactivo del profesor, dependiendo de tres aspectos diferentes, aunque compatibles con las tesis de Dykstra-Steinbrenner y Watson (2015): (i) el contexto, (ii) el tamaño del grupo y (iii) el nivel lingüístico de los niños. Los autores señalan que los docentes muestran un estilo interactivo más receptivo en situaciones de juego libre (Pecyna et al., 1990; File, 1994; O'Brien y Bi, 1995) y en interacciones en pequeño grupo (O'Brien y Bi, 1995; Pellegrino y Scopesi, 1990; Palmérus, 1996), mientras que tienden a ser más directivos en actividades en gran grupo (Schaffer y Liddell, 1984; Cross y Horsborough, 1985; Pellegrino y Scopesi, 1990). Por otra parte, otros estudios sugieren que la capacidad de respuesta de los profesores a las intervenciones de sus alumnos dependen del nivel lingüístico de los alumnos con quienes interactúan, mostrando mayores niveles de directividad en la interacción con alumnos con menos habilidades comunicativas o con discapacidad (Pellegrino y Scopesi, 1990; File, 1994; Polyzoi, 1997; Girolametto, Hoaken et al., 2000); en cambio, los niños más comunicativos reciben mayor retroalimentación y más oportunidades para practicar nuevas formas y funciones lingüísticas (Bohannon y Bonvillian, 1997; Girolametto y Weitzman, 2002).

En cuanto al uso de algunas estrategias promotoras de la participación y del desarrollo del lenguaje, los resultados de Girolametto y sus colegas (2002) corroboran los hallazgos de Roberts y colaboradores (1991), quienes afirmaron que los maestros usan pocas estrategias para seguir y mantener las secuencias interactivas con sus alumnos con DID y ofrecerles un modelo lingüístico más rico ante las emisiones previas de los alumnos (Fink, 1972; Bunce, 1993; Girolametto et al., 2003, 2006; Girolametto, Weitzman et al., 2000). Concretamente, se observa un uso menos frecuente de lo deseable de estrategias educativas usadas para modelar y promover el desarrollo lingüístico de los alumnos con DID (imitaciones, expansiones, clarificaciones, etiquetaje, etc.) (Girolametto y Weitzman, 2002; Girolametto et al., 2006; Girolametto, Weitzman et al., 2000).

Para finalizar este apartado, debemos señalar que la lengua oral no es la única modalidad para interactuar, comunicarse, aprender, ni entender el mundo (del Río y

Torrens, 2006; Iacono, Miranda, y Beukelman, 1993; von Tetzchner y Grove, 2003), motivo por el cual un porcentaje elevado de niños con DID utilizan Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación (SAAC), ya en edades muy tempranas, con la finalidad de aprender, estructurar pensamiento y promover el desarrollo de las habilidades comunicativas y el lenguaje (Soro-Camats y Basil, 2006). En el siguiente apartado se describe qué son los SAAC, en concreto, en qué consiste el SAAC basado en el uso de signos manuales como soporte a las emisiones orales del adulto y se argumenta su uso como herramienta para promover el desarrollo de la comunicación y el lenguaje de los alumnos DID.

1.1.4. Uso de sistemas aumentativos y/o alternativos de la comunicación (SAAC) para optimizar el desarrollo de la comunicación y el lenguaje de los alumnos con discapacidad intelectual y del desarrollo (DID)

Los sistemas aumentativos y/o alternativos de la comunicación (SAAC) constituyen métodos y tecnologías utilizadas para compensar, de forma temporal o permanente, la reducción de la competencia comunicativa de algunos individuos, y que ayudan a ampliar y/o reforzar tanto la expresión como la comprensión del lenguaje oral (Basil, Soro-Camats, y Rosell, 1998, 2012; Beukelman y Miranda, 2013; Millar, Light, y Schlosser, 2006; von Tetzchner y Grove, 2003). Se estima que aproximadamente el 1.9% de la población a nivel mundial presenta dificultades de comunicación (Bunning, Gona, Newton, y Hartley, 2014; Vega y Gràcia, 2016). Entre este porcentaje de población se incluyen usuarios con DID que presentan dificultades comunicativas que a menudo limitan la recepción y la expresión de la comunicación por vía exclusivamente oral (von Tetzchner y Grove, 2003).

Aunque existe gran diversidad de tipologías de SAAC (Soro-Camats y Basil, 2006; Vega, 2016; von Tetzchner y Grove, 2003), algunos alumnos con DID hacen uso de un SAAC clasificado como “SAAC sin ayuda”, mediante el cual los usuarios no requieren hacer uso de productos de apoyo, sino que tan solo utilizan los recursos de su cuerpo para comunicarse. En este estudio en concreto, se hace uso del sistema denominado “Signado de palabras clave del discurso” (en inglés *Key Word Signing [KWS]*), antes llamado “Sistema de comunicación Bimodal” (Monfort y Juárez, 2006;

Monfort, Rojo, y Juárez, 2010; Schaeffer, Raphael, y Kollinzas, 2005) o “Comunicación Simultánea” (Vega, 2012; Vega y Fernández-Viader, 2014).

A partir de la década del 1970 el uso de los signos manuales como SAAC fue frecuentemente usado en población con DID (Beukelman y Mirenda, 2013; Vega y Gràcia, 2014). Implica que el adulto, como agente comunicativo más experto, signa manualmente (mediante los signos manuales de la lengua de signos de su comunidad) las palabras con contenido léxico del discurso (sustantivos, verbos, adjetivos y adverbios), mientras produce el discurso oral, ajustado a la competencia cognitiva y lingüística del alumno (Vega, 2016; Windsor y Fristoe, 1991; Rombouts, Maes, y Zink, 2017, 2018; Meuris, Maes, y Zink, 2015). No se producen simultáneamente dos lenguas, sino que las palabras con contenido léxico se emiten mediante dos modalidades simultáneas: la modalidad hablada (canal oral-auditivo) y la modalidad signada (canal viso-gestual) (Vega, 2012).

Las figuras 1 y 2 ilustran las características de esta tipología de SAAC, que también recibe el nombre de “signado no exacto”, ya que el adulto expresa más cantidad de significados mediante la modalidad oral que mediante la modalidad signada (Gutiérrez, 1997; Vega, 2016).

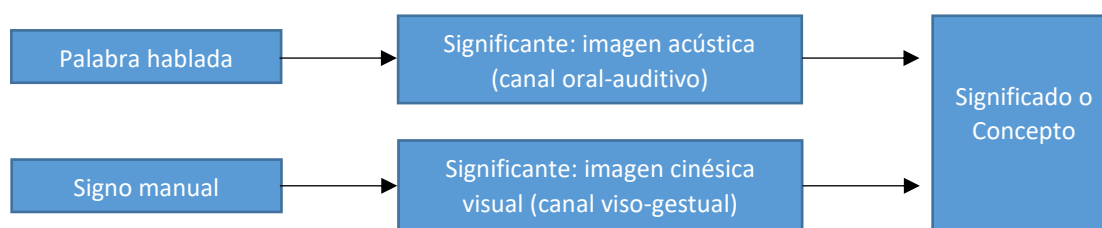


Figura 1. Características de la modalidad KWS o comunicación simultánea. Fuente: Torres y Santana (2003)

Así, el input del docente, ofrecido mediante la modalidad KWS en situaciones naturales de interacción, actúa como soporte al desarrollo de las habilidades expresivas y comprensivas de los alumnos con DID (Beck, Stoner, y Dennis, 2009; Dodd y Gorey, 2014; Faw, Reid, Schepis, Fitzgerald, y Welty, 1981; Meuris et al., 2015). Por otro lado, el uso de los signos manuales como SAAC también ayuda a reducir la frustración y el estrés que sufren los niños con DID para comunicarse (Acredolo y Goodwyn, 2001; Barnes, 2010; Farkas, 2012; Goodwyn, Acredolo, y Brown, 2000; Vallotton y Ayoub, 2011), ayuda a mejorar su auto-concepto como

comunicador, a reducir la aparición de la pasividad aprendida (Basil, 1992), así como a mejorar su auto-determinación y calidad de vida (Hamm y Mirenda, 2006). Además, estrechan la unión afectiva entre el niño y el adulto (Clibbens, 2001; Lal, 2010; Launonen, 1996) y favorecen la aparición de espacios de atención conjunta entre ambos (Galeote, Checa, Sánchez, y Gamarro, 2013), a la vez que facilitan que el adulto interprete y de una respuesta significativa ajustada a los intentos comunicativos de los niños (Loncke y Bos, 1997).

					
Oral	<i>El</i>	<i>Niño</i>			<i>Mañana</i>
SIGNADO	-----	NIÑO			MAÑANA
					
Oral		<i>Jugará</i>	<i>con</i>	<i>una</i>	<i>bicicleta</i>
SIGNADO		JUGARÁ	-----	-----	BICICLETA
					
Oral	<i>de</i>	<i>color</i>			<i>blanco.</i>
SIGNADO	-----	COLOR			BLANCO.

Figura 2. Ejemplo de uso de la modalidad KWS en una oración. Fuente: Vega (2016)

No obstante, autores especialistas en la temática destacan algunas limitaciones del uso de los signos manuales como SAAC. Una primera limitación es que, a diferencia

del uso de símbolos gráficos como SAAC (fotografías o pictogramas), que permanecen visibles a lo largo de todo el intercambio comunicativo, el uso de los signos manuales resulta más transitorio, porque tan pronto como el signo manual se ha realizado, deja de ser visible y desaparece. Una segunda limitación, a nuestro entender más importante que la primera, es que el uso de los signos manuales como SAAC requiere hacer un mayor uso de la memoria a largo plazo (Clibbens, 2001), ya que, para emitir un mensaje mediante el uso de signos manuales, los alumnos con DID necesitan acceder a la totalidad de signos manuales que tienen almacenados en dicha memoria. Se ha evidenciado que algunos alumnos con DID prefieren usar SAAC basados en signos gráficos que hacer uso de signos manuales (van der Meer et al., 2012), porque les resulta más fácil señalar un símbolo gráfico (una fotografía o un pictograma) presente en su tablero o libreta de comunicación, que emitir un signo manual, el cual requiere, antes que nada, ser recordado.

Hasta aquí hemos expuesto los contenidos teóricos relacionados con nuestra manera de entender el desarrollo de la comunicación y el lenguaje de los alumnos con DID, así como la importancia concedida a los procesos interactivos entre docente-alumnos y al uso de ciertas estrategias educativas por parte del docente como elementos facilitadores de dicho proceso. A continuación, procederemos a aportar algunos datos sobre la formación previa de los docentes para promover el desarrollo de la comunicación y el lenguaje de los alumnos con DID y cómo, desde nuestro punto de vista, los procesos de asesoramiento actúan como motores de cambio y de desarrollo profesional para los docentes.

En primer lugar, se expondrán las razones por las cuales se considera necesario mejorar la formación de los docentes en cuanto a recursos, herramientas o estrategias para promover el desarrollo de la comunicación y el lenguaje de los alumnos con DID. En segundo lugar, se detallarán las principales características del modelo educativo de orientación y asesoramiento en el que se basa nuestro estudio y se argumentará por qué dichos programas de asesoramiento resultan eficaces para promover el desarrollo profesional de los docentes. En tercer lugar, se describirán algunos programas de asesoramiento de corte naturalista desarrollados hasta el momento, tanto en el marco estatal como internacional, que tienen como objetivo mejorar los procesos interactivos entre docente-niños y promover el desarrollo de la competencia comunicativa infantil.

1.2. ASESORAMIENTO A DOCENTES PARA PROMOVER EL DESARROLLO DE LA COMUNICACIÓN Y EL LENGUAJE DE SUS ALUMNOS

1.2.1. La formación de los docentes para promover el desarrollo de la comunicación y el lenguaje de sus alumnos con DID

Dykstra-Steinbrenner y Watson (2015) sugieren que la capacidad de un profesional para promover el desarrollo de la comunicación, la participación y el lenguaje de sus alumnos con DID depende, principalmente, del hecho que haya recibido una adecuada formación previa al respecto. Teniendo esta premisa en cuenta, la literatura evidencia que buena parte del personal docente de los centros de educación especial no han recibido una formación específica en cuanto a estrategias para promover el desarrollo de la comunicación y el lenguaje de los alumnos con DID (Brock y Carter, 2015; Larraz, 2006; Letts y Hall, 2003; Mroz, 2006; Pence, Justice, y Wiggins, 2008; Turnbull et al., 2009), sobre el uso de SAAC (Vega y Gràcia, 2014) o para organizar el entorno para desarrollar actividades en pequeño grupo (Dickinson y Tabors, 2002; Smith, 2001). En nuestro contexto, diversidad de estudios evidencian que los estudiantes de Grado de Maestro de educación infantil o primaria, no reciben una formación adecuada en relación con ciertas estrategias para promover la competencia comunicativa de sus futuros alumnos (Gràcia, Jarque, Bittencourt, Domeniconi, y Astals, 2017; Gràcia, Jarque, Lacerda, Jarque, y Vega, 2018; Gràcia, Jarque, Vega, Bittencourt, y Vinyoles, 2016). Asimismo, la mayoría de programas de formación continuada a docentes vinculados al área de la comunicación y el lenguaje, muchas veces son valorados como ineficaces, ya que no fomentan cambios significativos ni en las concepciones ni en la práctica de los docentes (Garet, Porter, Desimone, Birman, y Yoon, 2001).

La falta y/o la ineficacia en la formación que reciben los docentes en cuanto a promover la óptima interacción entre adulto-niño, el uso de SAAC, la gestión de la conversación y la participación de los alumnos en sus aulas, sigue siendo un tema pendiente en la actualidad, motivo por el cual investigadores, docentes y la Administración intentan trabajar conjuntamente para subsanarlo (Dykstra-Steinbrenner et al., 2015; Giangrecco, 2010; Hamre et al., 2012). Concretamente Weitzman, Girolametto, Greenberg y Justice (2006) animan a que logopedas expertos, orientadores e investigadores de las Universidades diseñen e implementen procesos

de asesoramiento a docentes, los cuales les proporcionen las herramientas, los recursos y les estrategias adecuadas para promover el desarrollo de la comunicación y el lenguaje de los alumnos con dificultades en la comunicación y el lenguaje de sus aulas.

A continuación, se explicitarán las características de aquellos procesos de asesoramiento desarrollados con la finalidad de promover el desarrollo profesional de los docentes, enmarcados en el modelo educativo de orientación o asesoramiento.

1.2.2. El modelo educativo de orientación o asesoramiento en comunicación y lenguaje

Haciéndose eco de las limitaciones formativas de aquellos docentes que trabajan con alumnos con DID, a lo largo de los últimos años se han ido desarrollando diversidad programas de asesoramiento para que los docentes tomaran mayor consciencia de su rol como promotores del desarrollo del lenguaje y optimizaran los procesos interactivos con los niños (Dickinson y Tabors, 2002; Goelman, Doherty, Lero, Lagrange, y Tougas, 2000). El objetivo final de dichos procesos de asesoramiento es que las aulas, tanto en entornos educativos especiales como inclusivos, devengan contextos favorables para el desarrollo de la comunicación y el lenguaje, donde los niños con DID participen en interacciones comunicativas de alta calidad (Justice, 2004; Vega, Gràcia, y Riba, en revisión).

La mayoría de los programas de formación y/o asesoramiento revisados, que han servido de modelo para diseñar el asesoramiento desarrollado en este estudio, tienen sus orígenes en programas inicialmente diseñados para intervenir con los padres en el contexto familiar y se caracterizan por el hecho de que el asesor interviene indirectamente con los niños con DID. Se trata de programas de intervención enmarcados en el "*Modelo educativo de orientación y asesoramiento*" (Martín y Solé, 2011; Monereo y Solé, 1996) y que actúan sobre las habilidades y estrategias comunicativas e interactivas de los adultos, con el objetivo de ayudarles a optimizar el uso de ciertas pautas interactivas para promover, indirectamente, un mayor desarrollo lingüístico de los niños con DID con quienes interactúan. Se utiliza un "*enfoque de intervención indirecta*", caracterizado por el hecho que el terapeuta especialista en comunicación y lenguaje pretende formar a padres u otros profesionales para mejorar

las características, la frecuencia y la calidad de las interacciones entre adulto-niño (Bemak, 2000; Tannock, Girolametto, y Siegel, 1992). Así, en este modelo, la función del orientador es acompañar el recorrido de padres y docentes mediante espacios de colaboración y de trabajo conjunto, donde se establecen relaciones de bidireccionalidad entre asesor y asesorado, las cuales permiten que sus concepciones sobre el desarrollo del lenguaje puedan explicitarse y, posteriormente, enriquecerse (Bolívar, 2012; Domingo, 2003; García, Gómez, Moreno, y Torrego, 1996; Gràcia, Ausejo, y Porras, 2010; Gràcia, Galván-Bovaira, Vilaseca, Rivero, y Sánchez-Cano, 2012; Tindall, Shinn, y Rodden-Nord, 1990; West y Idol, 1993).

La metodología frecuentemente usada por los asesores ubicados en este modelo de orientación es el asesoramiento colaborativo – en inglés denominado “*coaching*” o “*counselling*”–, concebido como un proceso de construcción conjunta alrededor de una tarea, situación o problema, y que implica al orientador, al docente y al subsistema del centro (equipo directivo, equipo docente, comisión de atención a la diversidad, departamento...). Este modelo de asesoramiento es un modelo cercano al día a día del aula (Imbernón, 2007) y favorece que asesores y asesorados compartan objetivos, inquietudes y expectativas para avanzar al ritmo que los docentes desean, desde el eje vertebrador de la colaboración (Cummings y Worley, 2014) y donde la tarea se aborda en equipo, partiendo de la formación, experiencia y conocimientos de cada miembro, y de las emociones y sentimientos que la misma situación genera (Martín y Solé, 2011). La actuación del orientador/asesor en este modelo de asesoramiento implica partir de lo que los docentes hacen y, a partir de allí, diseñar planes de acción conjuntamente, con el objetivo final que el docente se convierta en un profesional crítico-reflexivo sobre su propia práctica (Delval, 2002; Doyle, 1985; Keiny y Dreyfus, 1989; Schön, 1992; Zeichner, 1992) y modifique concepciones, creencias, expectativas y significados previos, proceso que también podemos denominar de empoderamiento docente (Klein, 2016; Bogler y Somech, 2004; Short, Greer, y Melvin, 1994).

En resumen, en este estudio entendemos los procesos de asesoramiento a docentes como motores de cambio y desarrollo profesional (Martín y Solé, 2011), gracias a la creación de espacios y oportunidades para que el profesorado analice y explicita sus concepciones y creencias, posibilitando “*re-describirlas*” a la luz de teorías más coherentes (Karmiloff-Smith, 1994). El docente transforma su modo de

entender su rol como docente cuando lo somete a procesos de reflexión y cuando contrasta los acontecimientos del aula con los procesos de asesoramiento que recibe (Postareff, Lindblom-Yläne, y Nevgi, 2008; Delval, 2002). Aunque muchos estudios muestran que los procesos de asesoramiento a docentes ejercen cierta influencia sobre cómo los maestros construyen y transforman sus concepciones previas (Hamre et al., 2012; Norton, Richardson, Hartley, Newstead, y Mayes, 2005; Schachter, Spear, Piasta, Justice, y Logan, 2016), queda mucho por descubrir sobre la influencia real de los procesos de asesoramiento en el desarrollo profesional de los docentes.

En el siguiente apartado se explica, con mayor detalle, porqué en este estudio entendemos los procesos de asesoramiento como procesos promotores de cambios tanto en las concepciones como en la práctica de los docentes y, consecuentemente en los procesos de aprendizaje de sus alumnos.

1.2.3. El asesoramiento como herramienta para promover cambios en las concepciones y en la práctica de los docentes y en los procesos de aprendizaje en los alumnos

En primer lugar, y antes de describir cómo se desarrolla el proceso de cambio en el docente, debemos diferenciar qué entendemos por “concepciones” y “creencias” y qué entendemos por “práctica” y “acciones” de los docentes. En este estudio entendemos las concepciones y creencias de los docentes como términos sinónimos y los definimos como marcos organizadores implícitos, subjetivos y poco elaborados, de naturaleza cognitiva y emocional, generados a nivel particular, para explicar y justificar las decisiones y actuaciones profesionales (Urbach et al., 2015). Estas concepciones o creencias, a menudo no se fundamentan sobre la racionalidad, sino que derivan de la experiencia, contexto y situación personal a través de procesos de aprendizaje implícitos, lo que las hacen ser muy consistentes y duraderas. Las acciones de los docentes, en cambio, hacen referencia a todo lo relacionado con la práctica profesional, es decir, con el desempeño de los docentes en el aula. La literatura ha evidenciado que la práctica del docente está directamente influida por sus concepciones y creencias sobre su rol profesional y por cómo comprende los procesos de enseñanza-aprendizaje. Dicho de otro modo, los docentes usan sus concepciones para observar la realidad del aula de una forma muy parecida a como las personas usan gafas (Luna y Martín, 2008), a la vez que sus concepciones también actúan

como "barreras" que inhiben la adopción de diferentes prácticas (Porlán, Rivero, y Pozo, 1997) e influyen en la forma cómo toman sus decisiones (Clarà, 2014; Norton et al., 2005).

Si bien los programas de asesoramiento a docentes varían ampliamente en cuanto a contenido y formato, la mayoría de ellos depositan su esfuerzo en provocar cambios en tres aspectos: 1) la práctica docente; 2) las concepciones y creencias del docente; y 3) los procesos de aprendizaje de los alumnos. No obstante, según Guskey (2002), se desconoce el orden en qué ocurren los cambios en los tres aspectos citados y afirma que la manera de explicar dichos cambios, depende del Modelo Teórico sobre la teoría del cambio que adopta el investigador. En la literatura existen dos Modelos teóricos para interpretar el cambio o el desarrollo profesional de los docentes tras un programa de asesoramiento, los cuales se explican a continuación.

Hamre y sus colaboradores (2012), describen un primer Modelo Teórico (Figura 3), que otorga gran importancia a las concepciones del docente. Dicho modelo presupone que los cambios en las concepciones y creencias del docente se dan con anterioridad al cambio en la práctica profesional (Hamre et al., 2012). Los autores enmarcados en este modelo opinan que, para promover un cambio en la práctica de los docentes, inicialmente, se deben dar aquellos factores necesarios para que tenga lugar un cambio conceptual en el docente, es decir, en la manera de entender la situación objeto de cambio (Pozo et al., 2006). Asimismo, señalan que el cambio conceptual del docente no es posible sin una motivación intrínseca al cambio; por este motivo, los programas de asesoramiento enmarcados en este modelo involucran a los docentes en la planificación de las sesiones de asesoramiento y evalúan su grado de acuerdo y satisfacción en relación con el plan de trabajo diseñado. Pretenden garantizar un alto grado de aceptación, compromiso y entusiasmo con aquellas estrategias recomendadas en las sesiones de asesoramiento, para asegurar la implementación de las mismas en el aula.

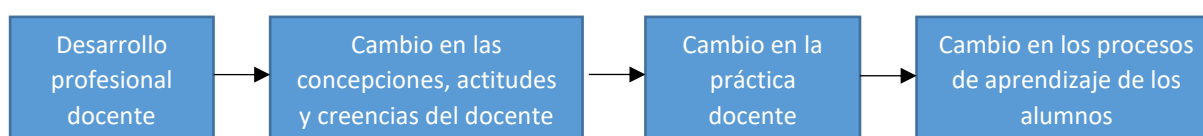


Figura 3. Modelo 1 para interpretar el cambio en la práctica del docente según Hamre et al. (2012)

Por otro lado, Guskey (2002) describe un segundo Modelo Teórico (Figura 4), que concede mayor importancia a los cambios en los procesos de aprendizaje de los alumnos, considerados clave para el cambio en práctica docente. De acuerdo con este modelo, el cambio en las concepciones de los docentes ocurre después de que éstos obtengan suficiente evidencia empírica en relación con las mejoras en los procesos de aprendizaje de sus alumnos. Normalmente, los cambios en los alumnos son el resultado de algunas modificaciones que los maestros han introducido en los procesos instruccionales, por ejemplo, el uso de nuevos materiales, una modificación en los procesos didácticos o en la organización del aula. En este caso, experimentar éxito en una intervención introducida en el aula facilita que tenga lugar un cambio en las concepciones de los docentes.

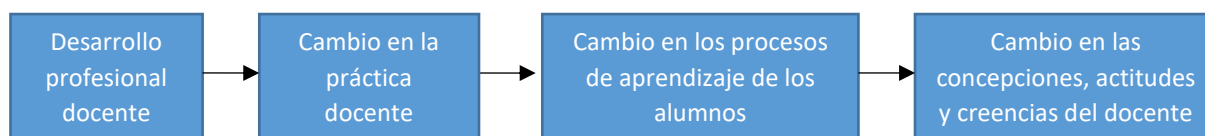


Figura 4. Modelo 2 para interpretar el cambio en la práctica del docente según Guskey (2002)

Debemos compartir con el lector que en este estudio no nos posicionamos estrictamente en uno u otro Modelo Teórico, ya que los consideramos modelos absolutamente compatibles el uno con el otro.

Una vez aportados algunos datos sobre la calidad en la formación previa de los docentes, y descritos los procesos de asesoramiento como motores de desarrollo profesional, en el siguiente apartado se expondrán algunos de los programas de asesoramiento a docentes tradicionalmente desarrollados, tanto en el contexto nacional como internacional, para promover procesos de interacción docente-alumno equilibrados y optimizar la participación y el desarrollo de la comunicación y el lenguaje de alumnos con DID.

1.2.4. Programas de asesoramiento a docentes para promover el desarrollo de la comunicación y el lenguaje de niños con discapacidad intelectual y del desarrollo (DID)

La mayoría de programas de intervención comunicativa y lingüística con docentes se ubican en el Modelo Interactivo de Intervención del Lenguaje, en inglés “*Interactive model of Language Intervention*” (Tannock et al., 1992) o, también denominado, Modelo Conversacional, en inglés “*Conversational model*” (MacDonald, 1985). Esta modalidad de intervención surge en la década de los 80, momento en el que hay una creciente evidencia de la importancia de las rutinas interactivas y conversacionales naturales, establecidas entre adulto-niño, para promover el desarrollo del lenguaje infantil (Bruner, 1986). Ante la evidencia de que las madres modificaban el habla con el objetivo de facilitar la implicación de sus hijos con DID en la conversación (hipótesis de la receptividad o capacidad de respuesta), tiene lugar la creación de programas de intervención de corte naturalista, para ser implementados por los mismos padres y/o cuidadores, considerados aquellos interlocutores que pueden proporcionar los mejores resultados mediante la intervención (del Río, 1997).

Los programas que siguen la línea de este modelo de intervención se caracterizan por el hecho de desarrollarse en el contexto natural (el entorno familiar o el aula) y por los cuidadores principales del niño (padres o docentes). Además, se caracterizan por ser flexibles en lo referente a la planificación de los objetivos y en su metodología. Mediante los programas ubicados en este modelo, se pretende formar a padres, cuidadores y/o docentes para convertirse en comunicadores efectivos con los niños con DID, adoptando un enfoque receptivo en la interacción, adquiriendo estrategias para detectar las señales comunicativas de niños y para seguir su iniciativa (Soto y Solomon-Rice, 2012). En general, estos programas fomentan que, de manera progresiva, la interacción tienda a ser iniciada y controlada por el niño y los adultos hagan un uso consciente de ciertas estrategias educativas para seguir la iniciativa infantil, responder de forma contingente a sus emisiones y proporcionar respuestas relacionadas con el interés comunicativo del niño.

El Modelo Interactivo pretende capacitar a padres y/o docentes, en el uso frecuente y consciente de estrategias promotoras de la participación y del desarrollo del lenguaje como el modelado, la sobreinterpretación, la repetición y la expansión de los intentos

comunicativos del niño, y desaconseja el uso de otras estrategias más directivas, como las instrucciones, las regulaciones o las preguntas cerradas, porque interrumpen el flujo de la interacción y el compromiso atencional del niño (Girolametto y Weitzman, 2002). El objetivo principal de estos programas es que los interlocutores habituales dominen tres tipos de estrategias promotoras del desarrollo de la comunicación y el lenguaje infantil (Girolametto y Weitzman, 2002; Vega et al., en revisión):

- *Estrategias para crear y mantener un enfoque conversacional centrado en el niño.* Incluyen estrategias de “esperar y escuchar” (esperar a que el niño responda y escuchar lo que dice), “seguir la iniciativa del niño” (permitir al niño dirigir las actividades) y “sobreinterpretar” (dar sentido a todas las señales – corporales, visuales, orales – del niño, aunque no tengan una intencionalidad comunicativa clara).
- *Estrategias para promover la interacción y fomentar el equilibrio de turnos docente–niño.* Dichas estrategias incluyen utilizar “variedad de preguntas”, “pausas”, “repeticiones” y “confirmaciones” para fomentar la toma de turnos. Se trata de enseñar a los docentes a que deben esperar a que el niño responda y que deben responder con mensajes similares y ajustados a los que emite el niño, con el objetivo de equilibrar la toma de turnos.
- *Estrategias para proporcionar modelos, más ricos, de formas lingüísticas, contenidos y usos.* Estas estrategias incluyen “imitar las verbalizaciones del niño” (repetir exactamente lo que el niño dice), “nombrar o etiquetar objetos o acciones” y “expandir un enunciado infantil”.

Las tesis del Modelo Interactivo han dado lugar al desarrollo de diversos programas de asesoramiento para docentes, los cuales comparten el hecho de combinar el desarrollo de sesiones de formación y/o asesoramiento (en las que se usan técnicas diversas como lecturas, visualizaciones de vídeo, presentaciones, actividades de práctica simuladas mediante “*role-playing*”...), con observaciones de situaciones naturales del aula por parte del orientador/asesor al cargo del programa, que normalmente se registran en vídeo, hecho que permite ofrecer una retroalimentación de aquellos aspectos a mejorar de la práctica docente (Rombouts, Meuris, Maes, De Meyer, y Zink, 2016; van Es, Tunney, Goldsmith, y Seago, 2014).

Para conocer las características de algunos de los programas de asesoramiento a docentes tradicionalmente usados, enmarcados en el Modelo Interactivo de intervención del lenguaje, se pueden revisar investigaciones desarrolladas por Gràcia (1997, 2001, 2002) y Urquía (1999). Ambas autoras describen con exhaustividad programas como el “*Enhanced Milieu teaching Procedure*” (Alpert y Kaiser, 1992), “*Responsive interaction model*” (Rogers, Herbison, Lewis, Pantone, y Reis, 1986; Weiss, 1981), “*Transactional Intervention Program at schools*” (Mahoney y Powell, 1986) y “*Ecological communication organization Program*” (MacDonald, 1989).

En nuestro contexto cultural y lingüístico más cercano se han diseñado e implementado diferentes programas de asesoramiento, algunos dirigidos a padres y otros a docentes, para promover el desarrollo comunicativo y lingüístico de niños con discapacidad (Gràcia 1997, 2002; Urquía, 1999; Galván-Bovaira, 2008; Sánchez-Cano, 1994, 2001; Vilaseca, 1991; Soro-Camats, 2002). De hecho, el presente estudio se concibe como una continuación de los estudios desarrollados durante los últimos años en la línea de investigación sobre interacción y adquisición del lenguaje en personas con discapacidad ubicada en el Departamento de Cognición, Desarrollo y Psicología de la Educación, de la Universidad de Barcelona, con el objetivo de optimizar las características del lenguaje y los procesos interactivos que los adultos dirigen a los niños con discapacidad en situaciones cotidianas y, así, promover el desarrollo del lenguaje infantil.

Los estudios de Gràcia (1997) y Galván-Bovaira (2008) se llevaron a cabo en el contexto familiar. Gràcia (1997) desarrolló una intervención mediante la cual optimizó los procesos de interacción comunicativa y lingüística de cuatro niños con síndrome de Down y sus madres. El objetivo de la autora fue observar el uso de determinados recursos lingüísticos e interactivos de las madres, para optimizarlos mediante un proceso de asesoramiento y, así, promover el desarrollo del lenguaje de los niños. Los resultados evidenciaron modificaciones del input lingüístico de las madres como consecuencia de haber participado en el asesoramiento, así como cambios en la participación de los niños en los intercambios comunicativos, un incremento en el vocabulario, en las estructuras morfosintácticas y en la longitud media de sus enunciados (Gràcia, 2002). Galván-Bovaira (2008), por su lado, analizó la interacción comunicativa y lingüística de cuatro díadas madre-bebés con edades entre los 6 y 9 meses, con el objetivo de identificar sus patrones interactivos y avanzar en la

definición y evaluación de aquellas interacciones que promueven el desarrollo de la comunicación y el lenguaje. Los análisis efectuados por la autora permitieron identificar patrones interactivos madres-bebés que prevalecían durante el tiempo y otros que evolucionaban y se ajustaban a las competencias lingüísticas de los niños, a medida que los bebés iban utilizando, paulatinamente, más recursos verbales.

Otras investigaciones se llevaron a cabo en el contexto escolar. El estudio desarrollado por Vilaseca (1991), describe la implementación de una intervención interactiva en el área de la comunicación y el lenguaje con tres niños con síndrome de Down, entre 4 y 6 años, escolarizados en contexto escolar ordinario. Existen diferencias evidentes entre el estudio desarrollado por Vilaseca y el que nosotros nos planteamos, ya que la autora se centra en determinados aspectos formales del lenguaje y, además, es la misma investigadora quien desarrolla la intervención, fuera del aula habitual. No obstante, nos parece interesante destacar que el estudio logró unos excelentes resultados y demostró la eficacia del uso de ciertas estrategias educativas observadas en los procesos naturales de desarrollo de la comunicación y el lenguaje (imitaciones, expansiones, etiquetaje...), en un contexto de trabajo terapéutico, para optimizar el desarrollo lingüístico infantil.

Sánchez-Cano (1994), por otro lado, adapta y aplica al contexto escolar algunas de las estrategias educativas utilizadas en contextos naturales de interacción, con el objetivo de promover la optimización de los patrones de interacción entre docente-niño y mejorar la competencia lingüística de seis niños con DID escolarizados en un centro inclusivo. El autor describe las características de la interacción docente-alumnos en el aula ordinaria y en el aula de apoyo y, posteriormente, mediante el uso del modelo educativo de orientación y asesoramiento, empodera a los docentes en el uso de ciertas estrategias (planificación y modificación del entorno, gestión de la conversación, estrategias educativas implícitas y estrategias de participación) que redundaran en una mejora y optimización de su práctica en el aula.

También Soro-Camats (2002) desarrolla un proceso longitudinal de asesoramiento, de 4 años de duración, dirigido tanto a docentes y como a familias de tres niños con parálisis cerebral y plurideficiencia grave usuarios de SAAC. El autor observó que el asesoramiento desarrollado promovió una mejora en el uso de ciertas estrategias interactivas por parte de los adultos, como, p. ej., el hecho de atribuir significado a

acciones inespecíficas de los niños, actuando como si el niño hubiera querido comunicar algo, cuando esta intencionalidad era todavía un objetivo, más que una realidad. Además, el autor constata que los procesos interactivos adulto-niño y los mecanismos de influencia interpersonal característicos del desarrollo de la comunicación y el lenguaje oral y aquellos procesos propios de los usuarios de SAAC son comunes.

En la línea de los estudios previamente desarrollados en el equipo de investigación, quizás el estudio que se asemeja más al que nosotros desarrollamos es el de Urquía (1999), quien implementa un proceso de asesoramiento a una maestra de educación especial en contexto educativo especial, con el objetivo de mejorar los procesos de interacción comunicativa y lingüística con tres alumnos con Síndrome de Down de un mismo grupo-clase. Esta investigadora evidencia ciertos cambios en las estrategias, en las herramientas y en los procesos interactivos entre la maestra y los tres niños, en situación de trabajo diádico, fruto del proceso de asesoramiento colaborativo desarrollado.

Fuera de nuestro contexto cultural y lingüístico más inmediato, destacamos dos programas de asesoramiento en los que también se ha basado nuestro estudio. En primer lugar, destacar el programa para docentes denominado “*Creating language Rich-Preschool Classroom Environments*” (Justice, 2004), que comparte muchas características con el estudio que hemos desarrollado. Este programa pretende empoderar al docente mediante el uso de cinco estrategias, con el fin último de convertir el aula en un entorno favorable para el desarrollo de la comunicación y el lenguaje para alumnado con DID. Un entorno favorable para el desarrollo de la comunicación y el lenguaje (en inglés “*Language-Rich classroom Environment*”), según Justice (2004), se define como aquel entorno donde los niños están expuestos de manera consciente y recurrente a un input lingüístico de alta calidad, por parte de compañeros y docentes, y donde los docentes responden a las intenciones comunicativas infantiles de una manera ajustada. Las cinco estrategias que incorpora este programa de asesoramiento son: (i) identificar un equipo de trabajo motivado; (ii) enmarcar los docentes en la perspectiva socio-interactiva (Bruner, 1986); (iii) habilitar la organización física y social del contexto aula para facilitar los intercambios comunicativos; (iv) diseñar planes diarios de actividad para promover el desarrollo del

lenguaje; y, (v) asegurar un estilo facilitador del docente que promueva interacciones de calidad entre adultos y niños.

En segundo lugar, también queremos destacar el programa de formación y asesoramiento para docentes “*Learning Language and Loving It – LLLI –*”, creado por Weitzman y Greenberg (2002) y las diversas adaptaciones derivadas del mismo (Cabell et al., 2011; Flowers, Girolametto, Weitzman, y Greenberg, 2007; Girolametto et al., 2004; Girolametto, Weitzman, Lefebvre, y Greenberg, 2007; McDonald et al., 2015; Piasta et al., 2012; Scarinci, Rose, Pee, y Webb, 2015) que, igual que los programas descritos anteriormente, también han servido de modelo para diseñar e implementar el asesoramiento desarrollado en nuestro estudio. El programa *LLLI* deriva de la filosofía del grupo Hanen (Manolson, 1992), en la que también se basaron los estudios de Gràcia (1997), Urquía (1999), Sánchez-Cano (1994), Vilaseca (1991) y Soro-Camats (2002) y es la aplicación en el contexto escolar del programa “*Hablando nos entendemos los dos. Programa Hanen para padres*” (Manolson, 1992), usado en gran cantidad de investigaciones con la obtención de resultados favorables en cuanto a cambios en las interacciones de los adultos y en la respuesta lingüística de los niños (Girolametto et al., 2003, 2004, 2007; Flowers et al., 2007). El programa tiene una duración aproximada de unas 25h de asesoramiento, donde se combina la realización de sesiones en grupo con sesiones individuales con el docente (Bowman, Donovan, y Burns, 2001; Garet et al., 2001). Las sesiones de trabajo en grupo incluyen variedad de recursos como, p. ej., la resolución de problemas en pequeño-grupo, análisis de vídeos, actividades de práctica simuladas (*role-playing*), y debates sobre temáticas diversas antes de su implementación en el aula. Cada docente participante en el programa es observado, grabado en vídeo y, posteriormente, recibe una retroalimentación por parte del terapeuta en relación con la práctica que desarrolla en el contexto natural del aula. El proceso de retroalimentación consiste en revisar conjuntamente una interacción grabada en vídeo para aumentar la conciencia de los educadores acerca de sus interacciones, así como facilitar la implementación de algunas de las estrategias trabajadas a lo largo de las sesiones de asesoramiento. Las principales estrategias que se enseñan a los docentes a lo largo del programa derivan de procesos de investigación sólidos desarrollados por el equipo Hanen (Manolson, 1992), sobre las características de la interacción adulto-niño que optimizan el desarrollo de la comunicación y el lenguaje, las cuales se explicitan a continuación.

En primer lugar, el programa se basa en la premisa de que los docentes influyen positivamente en la adquisición del lenguaje de los niños a través de interacciones frecuentes y de alta calidad (Weitzman et al., 2006). Afirman que el uso de un estilo interactivo receptivo por parte del adulto resulta esencial para promover el desarrollo del lenguaje de los niños; los enunciados emitidos por el adulto que parten de la iniciativa de los niños se procesan más fácilmente, permiten emplear más recursos cognitivos para el desarrollo del lenguaje (Girolametto y Weitzman, 2006; Weitzman y Greenberg, 2002) y aumentan la motivación para interactuar y aprender, ya que en estas interacciones el niño experimenta un sentido de autonomía y competencia, lo cual alimenta su motivación intrínseca (Ryan y Deci, 2000).

En segundo lugar, el programa afirma que los niños se benefician del hecho de estar involucrados en interacciones en las que son participantes activos. Con demasiada frecuencia en las aulas, las interacciones adulto-niños implican un breve formato de pregunta-respuesta-evaluación, proporcionando escasas o nulas oportunidades para el aprendizaje y el desarrollo de la comunicación y el lenguaje (Rogoff, Matusov, y White, 1996). Sin embargo, la participación de los niños en interacciones cada vez más extendidas les permite practicar y perfeccionar sus habilidades comunicativas, les ayuda a aprender las normas de conversación y ofrece a los educadores oportunidades para modelar conceptos lingüísticos progresivamente más complejos (Weitzman et al., 2006).

En tercer lugar, el programa defiende que la exposición de los niños a vocabulario variado predice el crecimiento del vocabulario, ya que cuantas más oportunidades tienen los niños de hablar con sus educadores, su vocabulario será más variado y avanzado (Dickinson y McCabe, 2001). Diversos estudios informan sobre la relación positiva entre el número y la variedad de palabras que los niños escuchan en sus primeros años de vida y sus posteriores logros en capacidad verbal, lenguaje receptivo y expresivo y rendimiento escolar (Weigel, Martin, y Bennett, 2006).

En cuarto y último lugar, el programa promueve la exposición a modelos de lenguaje descontextualizado durante las interacciones cotidianas, como herramienta para promover el desarrollo del lenguaje infantil. Los niños progresan en "*aprender a hablar*" y en "*hablar para aprender*", en función de la capacidad de usar el lenguaje necesario para la adquisición de la alfabetización y para la comprensión de las

narraciones (Van Kleeck, Vander Woude, y Hammett, 2006). El programa pretende que los niños participen en un discurso extendido en el que los adultos los expongan a un lenguaje descontextualizado y los obliguen a usar el lenguaje de formas cada vez más complejas y abstractas, en contextos alejados del aquí y ahora (Dickinson y Beals, 1994).

A lo largo de la revisión de la literatura que acabamos de presentar, hemos enmarcado nuestro estudio en la perspectiva teórica socio-interactiva (Bruner, 1986; Vygotsky, 1979) y ecológica (Bronfenbrenner, 1987) del desarrollo del lenguaje y se ha explicitado nuestra manera de entender el rol del docente como agente promotor del desarrollo de la comunicación y el lenguaje de los niños con DID. Además, también se han evidenciado algunas cuestiones importantes que, a nuestro entender, quedan todavía por resolver u optimizar, así como se han expuesto algunos estudios desarrollados hasta el momento para abordarlas.

A continuación, en el Capítulo II, procederemos a indicar los objetivos generales y específicos de la tesis, los cuales se desprenden de la revisión de la literatura realizada.

Capítulo II

OBJETIVOS

Tal y como se ha expuesto con anterioridad, la investigación que presentamos se considera una continuación de otros estudios desarrollados durante los últimos años en el Departamento de Cognición, Desarrollo y Psicología de la Educación, de la Universidad de Barcelona (Gràcia 1997, 2002; Urquía, 1999; Galván-Bovaira, 2008; Sánchez-Cano, 1994, 2001; Vilaseca, 1991; Soro-Camats, 2002). Por consiguiente, el trabajo que proponemos se inscribe en la línea de investigación sobre interacción y adquisición del lenguaje en personas con discapacidad, cuyo objetivo se centra en optimizar las características del lenguaje que los adultos dirigen a los niños con discapacidad en situaciones cotidianas para promover el desarrollo del lenguaje infantil. Así, los objetivos que presentamos a continuación tienen muchos aspectos en común con los planteados por los trabajos anteriores que acabamos de citar.

2.1. OBJETIVO GENERAL DEL ESTUDIO

La formación continuada de los docentes y el desarrollo y mejora de su práctica profesional, es un tema de actual interés para nuestra Administración Educativa. Como se ha explicado en los capítulos anteriores, entre los retos y tensiones planteadas, se encuentran las evidentes limitaciones en la formación previa del profesorado que trabaja con niños con DID, en cuanto a estrategias, herramientas y conocimientos para promover el óptimo desarrollo de la comunicación y el lenguaje de sus alumnos. Asimismo, situados en una perspectiva socio-interactiva del desarrollo de la comunicación y el lenguaje (Vygotsky, 1979), valoramos el rol de influencia que ejerce el orientador o asesor mediante procesos de asesoramiento en colaboración con docentes (Martín y Solé, 2011), considerados óptimos para generar procesos de reflexión y de aprendizaje (Schön, 1992; Justice, 2004).

En este estudio se pretende diseñar e implementar un proceso de asesoramiento colaborativo a tres docentes (una maestra, una educadora y un logopeda) del contexto educativo especial. **El objetivo general del asesoramiento es promover procesos de reflexión y crítica en los docentes en cuanto a qué estrategias, herramientas y orientaciones pueden ir progresivamente incorporando en el aula, para optimizar la manera como enfocan el trabajo de la comunicación y el lenguaje, con el fin último de mejorar la competencia comunicativa y lingüística de los alumnos con DID con quienes trabajan.**

Dicho de otro modo, **pretendemos generar procesos de reflexión en colaboración entre docentes y asesores, que permitan empoderar a los docentes para que reflexionen y tomen ciertas decisiones para modificar algunos aspectos de la organización del contexto-aula, el diseño curricular, la metodología, las actividades y del estilo interactivo, con el fin último de optimizar el desarrollo de la competencia comunicativa y lingüística de sus alumnos.** Por este motivo, a lo largo del proceso de asesoramiento se discute con los docentes diversas temáticas enmarcadas en el “*Modelo interactivo de intervención lingüística*” (Tannock et al., 1992; Gràcia, 1997; Urquía, 1999; Sánchez-Cano, 1994, 2001), para que estos adopten, progresivamente, un estilo más receptivo en la interacción con sus alumnos y se ajusten mejor a la competencia comunicativa infantil.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS DEL ESTUDIO

En concordancia con el Marco teórico que sustenta esta investigación concretamos el abordaje empírico del objeto de estudio en una serie de objetivos específicos, que constituyen nuestro punto de partida.

En relación con el diseño e implementación del proceso de asesoramiento, nos planteamos los siguientes objetivos específicos:

O.1. Diseñar, implementar y describir un proceso de asesoramiento colaborativo con tres docentes de escuela especial.

En una intervención como la que pretendemos llevar a cabo, las valoraciones y el grado de satisfacción aportado por los docentes, así como los aprendizajes adquiridos a lo largo del asesoramiento, se contemplan como indicadores de éxito del mismo proceso (Gràcia, 1997). Por este motivo nos planteamos el siguiente objetivo específico:

O.2. Elaborar un cuestionario *ad hoc* que permita medir el grado de satisfacción de los docentes sobre el asesoramiento desarrollado y de aprendizaje de determinados contenidos enmarcados en la concepción socio-interactiva del desarrollo del lenguaje.

Algunos estudios muestran que los procesos de asesoramiento dirigidos a docentes ejercen cierta influencia y transforman las concepciones y creencias preestablecidas de los docentes (Hamre et al., 2012; Norton et al., 2005; Schachter et al., 2016). En concordancia con estos hallazgos, nos planteamos el siguiente objetivo específico:

O.3. Describir la evolución de las concepciones y las creencias de los docentes en cuanto a cómo entienden el trabajo de la comunicación y el lenguaje con sus alumnos y su rol profesional, durante el proceso de asesoramiento.

Otra área que nos interesa estudiar, es la relacionada con la práctica docente y, en concreto, los cambios en la organización, en las interacciones sociales y lingüísticas entre docentes-alumnos y en el uso de ciertas estrategias promotoras del desarrollo de la comunicación y el lenguaje, por parte de los docentes. En relación con el estudio de los cambios en la práctica docente nos planteamos los siguientes objetivos específicos:

O.4. Caracterizar los cambios observados en la organización de los recursos materiales y humanos del contexto aula en tres sesiones de clase registradas durante el proceso de asesoramiento.

O.5. Caracterizar los cambios observados en la gestión de la participación y en las interacciones sociales y lingüísticas entre docentes-alumnos en tres sesiones de clase registradas durante el proceso de asesoramiento.

O.6. Caracterizar los cambios observados en el uso de las estrategias promotoras del desarrollo de la participación, la comunicación y del lenguaje por parte de los docentes en tres sesiones de clase registradas durante el proceso de asesoramiento.

Teniendo en cuenta que el objetivo final del proceso de asesoramiento diseñado es promover cambios en la competencia comunicativa y lingüística de los alumnos, nos proponemos el siguiente objetivo específico:

O.7. Caracterizar los cambios observados en el grado de participación, en las habilidades comunicativo-lingüísticas y en las producciones lingüísticas de los alumnos en tres sesiones de clase registradas durante el proceso de asesoramiento.

Capítulo III

MÉTODO

3.1. DISEÑO

El estudio desarrollado es de naturaleza cualitativa. La metodología cualitativa es un modo de encarar el mundo empírico, de una forma inductiva y mediante un diseño de investigación flexible, donde se recoge la información en ambientes naturales. Se basa en la necesidad de comprender la práctica social sobre la que se pretende actuar, acercándose a ella a través de la descripción de la cotidianidad, el análisis de los problemas y la actitud de los individuos, ante las diferentes situaciones que vivencian (Riba, 2014).

Asimismo, ubicamos este estudio en el paradigma crítico o transformador, que se caracteriza no sólo por el hecho de querer indagar, obtener datos y comprender la realidad objeto de estudio, sino por pretender provocar ciertas transformaciones en los contextos en los que se interviene (del Rincón, Arnal, Latorre, y Sans, 1995). Es lo que recibe el nombre de “Investigación–Acción”, una alternativa metodológica, innovadora y capaz de generar cambios a nivel social, que ha sido concebida bajo diferentes etiquetas: “investigación acción”, “investigación participativa” o “Investigación–Acción Participativa” (Riba, 2014; Melero, 2012). El propósito fundamental de la investigación-acción no es tanto la generación de conocimiento como el hecho de cuestionar las prácticas sociales y los valores que las integran con la finalidad de explicitarlos (Latorre, 2003). Se caracteriza por ser una metodología generadora de procesos de cambio mediante el desarrollo de procesos de reflexión y de acción, mediante una espiral de procesos cíclicos de planificación – acción – observación – reflexión (Figura 5) y donde la fase de recogida de datos coincide, en el tiempo, con la fase de intervención.

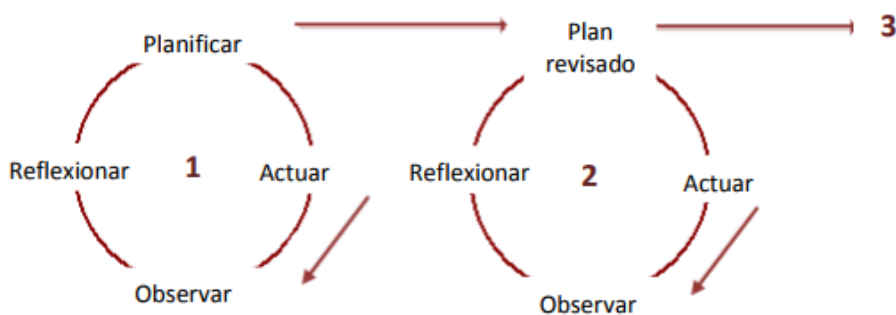


Figura 5. Ciclo de la investigación-Acción (extraído de Latorre, 2003)

Cabe destacar que en este tipo de investigaciones los participantes no son considerados simples objetos pasivos a lo largo de la investigación, sino que son sujetos activos y verdaderos protagonistas de la transformación de su entorno, quienes conducen la investigación con la colaboración de investigadores profesionales (Riba, 2014). En cuanto al rol que ejerce el investigador en esta metodología, aboga por establecer vínculos más horizontales con los participantes, aportando la experiencia del investigador como herramientas facilitadoras de los procesos que se generan (Melero, 2012). En este sentido, el investigador desarrolla actitudes de complicidad y sinergia con los participantes, aportando herramientas e instrumentos metodológicos, e invitando a las personas a involucrarse en estas dinámicas, desde el aporte de sus experiencias, vivencias y conocimientos. Coincidimos con Caraballo (2003) con el hecho de que la investigación–acción rompe la distancia entre el investigador y los participantes en dicho proceso facilitando, así, que la investigación devenga un proceso de aprendizaje colectivo donde se van descubriendo saberes y creando y re-creando conocimiento.

Por otro lado, nos aproximamos al objeto de estudio mediante el estudio de casos (Yin, 2003, 2006). El estudio de casos, tal como lo define Shen (2009), es el estudio de la particularidad de un caso singular para llegar a comprender su actividad en circunstancias concretas, cuya mayor fortaleza es que mide y registra la conducta de las personas involucradas en el fenómeno estudiado, triangulando datos obtenidos de fuentes diversas, tanto cualitativas como cuantitativas. Mediante el estudio de casos se pretende responder a ciertos tipos de interrogantes que ponen el énfasis en el qué, el cómo y el por qué, subrayando la finalidad descriptiva y explicativa del fenómeno de estudio (Yin, 2003).

El estudio de casos es apropiado para desarrollar una investigación exhaustiva y en profundidad de los fenómenos, puesto que toma en consideración las condiciones del contexto en que aparecen y atiende a múltiples y complementarias fuentes de evidencia que permiten identificar, describir y comprender, mediante la triangulación de datos, los fenómenos objeto de estudio. Aunque desde perspectivas metodológicas distintas, tanto Stake (2008) como Yin (2006) están de acuerdo que esta estrategia permite estudiar la particularidad y la complejidad de unos casos singulares, con el objetivo de alcanzar un entendimiento profundo, llegando a comprender la actividad que realizan los participantes por medio de observaciones directas en su actividad

natural. Concretamente, dado que nuestro interés se constituye a partir de una situación empírica, optamos por el “estudio de casos múltiples” con estrategias de réplica (Yin, 2006), en que se estudian diferentes sesiones de interacción entre docentes y alumnos mediante un diseño pre-post (antes, durante y al finalizar la intervención), donde se considera como caso de estudio cada grupo formado por un docente y sus respectivos alumnos. El hecho de contar con más de un caso de estudio, permite aumentar la fuerza de la evidencia y la robustez de las conclusiones, ya sea porque los distintos casos ofrecen resultados similares o porque ofrecen resultados distintos por razones teóricas predecibles (Yin, 2006).

En cuanto al objetivo del estudio de caso, este se aleja de la mera enumeración de frecuencias de un grupo de sujetos para generalizar los resultados a una población, sino que pretende desarrollar una generalización analítica que trata de ver lo general en lo particular, es decir, profundizar en la comprensión del contexto y las actividades que se desarrollan (Willig, 2013) y poder ir más allá de lo descriptivo, aportando elementos explicativos en relación con los casos seleccionados (Yin, 2006).

Para finalizar, destacar que, aunque el enfoque del estudio es eminentemente cualitativo, se han usado métodos mixtos, tanto cualitativos como cuantitativos, para el proceso de recogida, análisis e interpretación de los datos (Leech y Onwuegbuzie, 2009), con el objetivo de captar de una forma más completa los resultados de la intervención (Hernández, Fernández, y Baptista, 2006). Este hecho conlleva el uso de la técnica de triangulación de datos, como técnica para contrastar la información recabada mediante diferentes fuentes (grupos de discusión, cuestionario en papel y observaciones de sesiones de clase), con el objetivo de obtener una mayor comprensión de la realidad estudiada y llegar a conclusiones más rigurosas y profundas (Aguilar y Barroso, 2015).

Una vez explicadas las características en cuanto al enfoque y al diseño del estudio desarrollado, en los siguientes apartados se describirán las características del contexto y de los participantes que han formado parte del mismo, así como se detallará el procedimiento de recogida y de análisis de datos desarrollado.

3.2. LA ESCUELA Y SU CONTEXTO

El estudio se desarrolló en un grupo clase de una escuela de educación especial, de titularidad Municipal, ubicada en un barrio obrero de una ciudad de la provincia de Barcelona, con un índice de población extranjera de alrededor del 9%.

La escuela fue fundada en los años 60 por familias que tenían hijos con discapacidad. En sus inicios el centro estaba gestionado vía una cooperativa de padres, pero, actualmente, la titularidad es municipal. El centro educativo atiende aproximadamente unos 85 niños y jóvenes entre los 3 y los 20 años de edad que presentan DID y otros trastornos del neurodesarrollo (discapacidad motriz, trastorno del espectro autista, etc.). En él estudian alumnos que residen en cualquier zona de la ciudad y en otros municipios de su área de influencia y cuyas familias, por lo general, son de un nivel socioeconómico medio-bajo y el 70% de origen extranjero. Los alumnos del centro están distribuidos en las etapas de Infantil (3-6 años), Primaria (6-13 años), Secundaria (13-17 años) y Programas de Transición a la Vida Adulta (17-20 años). La escuela cuenta con diversidad de proyectos de colaboración con diferentes centros o entidades.

Se trata de una escuela relativamente grande, en la que trabajan 36 profesionales: un director, un jefe de estudios y un secretario, que combinan tareas de gestión con tareas docentes. Asimismo, en el centro trabajan otros 13 maestros de educación especial, 9 auxiliares o educadores de aula, 1 especialista de música, 1 psicólogo, 2 fisioterapeutas, 3 logopedas, 1 oficial administrativo, 1 conserje, 1 cocinero y 1 asistente de cocina. Los equipamientos del centro fechan del año 2001 y lo conforman edificios sin barreras arquitectónicas, diversos talleres (lavandería, carpintería, cocina, jardinería, hilatura y reciclaje de papel), un huerto con un invernadero, un aula de informática, una biblioteca y sala de audiovisuales, una cocina y tres comedores, un gimnasio y dos vestuarios, una pista de básquet y un patio amplio ajardinado y con instalaciones de juego adaptadas a personas con discapacidad.

3.3. PARTICIPANTES

El grupo clase en el que se ha desarrollado el estudio, es un grupo de la etapa de educación primaria formado por 8 alumnos, de edades comprendidas entre los 6 años 9 meses y los 8 años 2 meses de edad, que tienen diversos trastornos del

neurodesarrollo (American Psychiatric Association, 2013), que en todos los casos cursa con discapacidad intelectual y del desarrollo (DID). Los alumnos son atendidos durante su jornada por una maestra y una educadora y, en sesiones puntuales, el logopeda trabaja individualmente con ellos en sesiones de logopedia.

A continuación, se describirán las características de los participantes en este estudio. En primer lugar, se describirá el equipo docente; en segundo lugar, se ofrecerá una descripción de los 8 alumnos participantes; y, en último lugar, se describirán las dos investigadoras que desarrollan el estudio.

3.3.1. El equipo docente

Los docentes participantes en este estudio son una maestra de educación especial, una educadora y un logopeda, todos ellos profesionales en plantilla de la escuela. Como muestra la Tabla 2, los tres docentes tienen más de 6 años de experiencia como trabajadores del centro escolar y están bien cualificados, aunque existen diferencias en cuanto a su formación académica, edad y años de experiencia profesional.

La maestra, es una mujer, diplomada en Magisterio de Educación Primaria y con una formación de Posgrado especializado en TEA. Al inicio del estudio tiene 27 años de edad y una experiencia pedagógica de 6 años como tutora de diversos grupos-clase en la escuela. No cuenta con experiencia docente fuera de este centro escolar. La maestra participó el curso 2012-13 en una formación sobre el uso de signos manuales como SAAC en el aula y cuenta con conocimientos básicos (nivel A1 según MCER³) de la lengua de signos catalana (LSC). Es la máxima responsable de los 8 alumnos adscritos al grupo clase y es la encargada de elaborar los Planes Individuales (PI) de cada alumno, programar y desarrollar las reuniones con los padres, diseñar y desarrollar las actividades curriculares que se llevan a cabo en el aula y elaborar los informes pedagógicos de final de curso.

La educadora, es una mujer con formación profesional como Integradora Social e Intérprete Lengua de signos. Al inicio del estudio tiene 30 años de edad y tiene una experiencia pedagógica de 6 años como educadora en diversos grupos-clase en la escuela. Cuenta con experiencia profesional fuera de este centro escolar,

³ Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas es un estándar europeo que sirve para medir el nivel de comprensión y expresión oral y escrita en una determinada lengua.

concretamente de 2 años de experiencia como educadora en una escuela especializada en alumnado con discapacidad motriz, también de titularidad municipal. Es la participante con conocimientos más avanzados en lengua de signos catalana (nivel B2 según MCER), y que también participó el curso 2012-13 en la misma formación sobre el uso de signos manuales como SAAC en el aula. Las tareas de la educadora en el aula consisten en colaborar con aquellas encomendadas a la maestra. Así, por ejemplo, la educadora colabora en la elaboración de los PI de cada alumno, en la programación y en el desarrollo de las reuniones con las familias, en el diseño y desarrollo de las actividades curriculares que se llevan a cabo en el aula y en la elaboración de los informes pedagógicos de final de curso. En la escuela donde se desarrolla el estudio, generalmente, la maestra es quien diseña y desarrolla la actividad didáctica propuesta y la educadora ayuda a la maestra durante la misma, ejerciendo tareas de control de la conducta y la atención de los alumnos, así como tareas más asistenciales como dar el desayuno o acompañar a los niños al baño.

El logopeda, es un varón, con formación en Magisterio y Psicología y con un Posgrado en Logopedia. Al inicio del estudio tiene 53 años de edad y una experiencia pedagógica de 15 años trabajando como logopeda y 5 años como psicólogo en la escuela donde se desarrolla el estudio. También tiene experiencia profesional fuera de este centro escolar, concretamente 5 años de experiencia como logopeda en una escuela especializada en alumnado con discapacidad motriz, también de titularidad municipal y 4 años de experiencia como psicólogo fuera del ámbito escolar. Cuenta con conocimientos en lengua de signos catalana nivel medio (nivel A2 según MCER) y también participó el curso 2012-13 en la misma formación sobre el uso de signos manuales como SAAC en el aula. Las tareas que realiza el logopeda en el centro difieren de aquellas desarrolladas por la maestra y la educadora. Él es uno de los tres logopedas del centro escolar y su rol consiste en trabajar con los 8 niños del grupo, así como con otros alumnos del centro escolar, siempre mediante sesiones individuales y fuera del contexto del aula. Las sesiones de logopedia se desarrollan en la sala de logopedia, con una frecuencia aproximada de dos veces a la semana con cada niño, durante 30 minutos por sesión, y tienen como objetivo ayudar a los alumnos a desarrollar y mejorar sus habilidades comunicativas y lingüísticas.

Tabla 2. Información sobre los educadores participantes en la 1ª Fase del estudio

	Género	Edad	Años experiencia profesional	Años trabajando escuela	Formación	Conocimientos de LSC
Maestra	Mujer	27	6	6	Diplomatura en Magisterio en educación primaria Postgrado en Trastorno del Espectro Autista	Nivel A1 según MCER
Educadora	Mujer	30	8	6	Ciclo Formativo Grado Superior Integración Social Ciclo Formativo Grado Medio en Intérprete Lengua de signos	Nivel B2 según MCER
Logopeda	Hombre	53	29	20	Diplomatura en Magisterio Licenciatura en Psicología Postgrado en Logopedia	Nivel A2 según MCER

Al tratarse de un estudio de casos, el muestreo de los participantes fue intencionado y no probabilístico (Cohen, Manion, y Morrison, 2007). Los docentes fueron seleccionados por dos motivos. En primer lugar, porque los tres docentes habían participado en un estudio previo sobre el uso de los signos manuales como SAAC en el contexto natural del aula y este segundo estudio servía de estudio de seguimiento del primero. En segundo lugar, porque los tres se mostraron voluntarios, accesibles y motivados para participar en el estudio y proporcionar la información propósito de investigación (McMillan y Schumacher, 2014). Cabe destacar que los tres participantes tenían una estrecha relación con la investigadora al cargo del estudio, debido a los años de experiencia profesional conjunta. Según Stake (2008), la elección de los casos tiene un carácter teórico, no reside en que sean representativos estadísticamente, sino que sean los participantes pertinentes para abordar el tema objeto de estudio.

El estudio obtuvo la aprobación por parte del Comité de Investigación de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona y el centro docente, quienes firmaron un Convenio de Colaboración. Asimismo, se informó a los participantes y a los familiares del carácter voluntario de la participación y la confidencialidad de los datos.

3.3.2. Los alumnos

Los alumnos que participaron en el estudio son ocho, dos niños y seis niñas, de un mismo grupo-clase. Sus edades están comprendidas entre los 6 años 9 meses y los 8 años 2 meses de edad, aunque sus edades de desarrollo obtenidas mediante la

escala McCarthy (McCarthy, 2006) oscilan entre menos de 2 años y los 3,5 años de edad. Todos los alumnos del grupo presentan una DID entre moderada-grave según el caso, motivo por el cual presentan en alguna medida necesidades de apoyo cognitivo, incentivos conductuales-emocionales, habilitaciones en la mayoría de los instrumentos de uso común y del entorno, así como adaptaciones significativas de las áreas curriculares.

A continuación, se ofrece una descripción de las características comunicativo-lingüísticas de los ocho alumnos que participaron en el estudio, extraída de los informes pedagógicos, psicológicos y logopédicos elaborados por el equipo docente en junio del 2013.

- **Dennis (edad: 8 años 2 meses).** Niño afectado con una parálisis cerebral y epilepsia (síndrome West) que cursa con DI. Actualmente lleva gafas, tiene hipermetropía y astigmatismo y hace un seguimiento con el asesoramiento de la ONCE (Organización Nacional de Ciegos Españoles). Escolarizado en la escuela desde septiembre del 2009. La edad de desarrollo en el área lingüística obtenida con la escala McCarthy (McCarthy, 2006), en octubre del 2013, es de menos de 2 años. En el informe de logopedia de junio del 2013 se describe como un niño que se comunica habitualmente con gestos naturales (señalando, llevando al interlocutor delante del objeto deseado o cogiendo lo que quiere) y usando algún signo manual para hacer demandas de actividades acompañados de algunas vocalizaciones. Aunque dice unas pocas palabras y vocalizaciones, las cuales el adulto dota de significado, la modalidad oral no es su sistema de comunicación principal. Durante el curso 2012-13 usó aproximadamente 40 signos manuales lexicalmente diversos, como vocabulario conocido acumulado a lo largo del curso. En las sesiones de logopedia, a menudo, hace demandas de juegos de contacto y se trabaja que pida continuidad a la acción, parando la actividad a la mitad y esperando que emita una vocalización o haga alguna señal comunicativa para demandar continuidad. En sesiones de trabajo individual también es capaz de contestar a preguntas cerradas con Sí/No, saluda al entrar y se despide al marchar.
- **Farah (edad: 8 años).** Niña, hija de padres jóvenes de origen magrebí y con consanguinidad. Presenta un TGD, que cursa con DI, rasgos autistas y una hipotonía global. Además, cuenta con alteraciones visuales congénitas en la vista,

lleva gafas y recibe un seguimiento de la ONCE. Escolarizada en la escuela desde septiembre del 2008. La edad de desarrollo en el área lingüística obtenida mediante la escala McCarthy (McCarthy, 2006), en octubre del 2013, es de menos de 2 años. Se comunica habitualmente con gestos naturales (señalando o llevando al interlocutor delante del objeto deseado) y usando unos pocos signos manuales para hacer demandas con soporte de la guía física del adulto. Por ejemplo, en el informe de logopedia de junio del 2013 se expresa que, al finalizar el curso, usaba el signo manual COMER espontáneamente mediante la estrategia de “*espera estructurada*”; para usar los signos manuales BEBER y COLUMPIO, requiere soporte de la guía física del adulto. Se muestra poco expresiva, pero refunfuña para manifestar malestar o cansancio, utiliza el llanto y el grito con finalidad comunicativa. Cuenta con un horario de actividades con objetos reales que actúan como referentes para estructurar y anticipar las rutinas y las actividades diarias, aunque también se usan paralelamente otras modalidades comunicativas como gestos, signos manuales y/o canciones para facilitar la anticipación de las rutinas.

- **Yana (edad: 6 años 9 meses).** Niña, hija de padres de origen magrebí, que presenta un TGD, que cursa con rasgos del espectro autista, DI, dificultades de lenguaje y ansiedad. Escolarizada en la escuela desde septiembre del 2009. La edad de desarrollo en el área lingüística obtenida mediante la escala McCarthy (McCarthy, 2006), en octubre del 2013, es de 2 años y medio. Se comunica principalmente mediante la modalidad KWS, acompañando los signos manuales con algunas vocalizaciones. Durante el curso 2012-13 usó aproximadamente 90 signos manuales lexicalmente diversos, como vocabulario conocido acumulado a lo largo del curso, así como algunas vocalizaciones y onomatopeyas que dota de significado acompañándolas de los correspondientes signos manuales. En el informe de logopedia de junio del 2013, el logopeda constata que Yana tiene interés por comunicarse tanto con los adultos como con compañeros; es expresiva y cada vez utiliza menos el llanto para manifestar malestar, miedo o incomodidad y va adquiriendo otras formas lingüísticas, por ejemplo, con expresiones faciales o mediante algunos signos manuales. El logopeda constata que usa los signos manuales para pedir objetos y continuidad a la acción, así como para nombrar objetos; además es capaz de saludar al entrar y despedirse y hacerlo en situación de *role-playing* o cuento. En el mismo informe se describe que comprende, sin

soporte, órdenes simples de una sola consigna; con soporte y, de forma muy contextualizada, puede comprender órdenes de dos consignas. A nivel comprensivo, también reconoce fotos, dibujos y algunos pictogramas trabajados en sesiones de logopedia, aunque no se ha trabajado su uso a nivel expresivo.

- **Heidi (edad: 8 años 2 meses).** Niña, hija de pareja nacida en República Dominicana, con un diagnóstico de TGD, que cursa con rasgos del espectro autista y DI. Escolarizada en la escuela desde de septiembre del 2008. La edad de desarrollo en el área lingüística obtenida por la escala McCarthy (McCarthy, 2006), en octubre del 2013, es de aproximadamente dos años y medio. En el informe de logopedia elaborado en junio del 2013 se describe como una niña que utiliza la lengua oral como modalidad comunicativa principal, tanto para expresar deseos y necesidades básicas (pipí, agua, juguetes...), como para hacer demandas de actividades que son de su agrado (ordenador, música, bailar, columpio, canciones concretas...). Hace estas demandas mediante una estructura lingüística de palabra-frase, por ejemplo, dice “ordenador” para pedir jugar con el ordenador y, ante el requerimiento del adulto es capaz de usar fórmulas de interacción social para saludar y despedirse. En las sesiones de logopedia durante el curso 2012/13, se trabajó que el docente expandiera sus enunciados, para promover el uso del verbo “querer”, mediante el soporte del signo manual “QUERER”. Las docentes constatan en su informe de junio del 2013 que los soportes gráficos (dibujos, fotografías o pictogramas) le ayudan en la anticipación y organización de las acciones que se realizan en la escuela, mediante los cuales puede prever el orden o entender lo que se está hablando. Este recurso le ha permitido mejorar su nivel de atención y el tiempo de espera, ya que una mejor comprensión del entorno le da estabilidad y seguridad.
- **Laura (edad: 7 años 7 meses).** Niña, hija de padres de origen magrebí. Presenta un TGD y dificultades motrices, debido al Síndrome de Duplicación del cromosoma 15q, que cursa con rasgos del espectro autista y DI. Escolarizada en la escuela desde septiembre de 2011. La edad de desarrollo en el área lingüística obtenida con la escala McCarthy (McCarthy, 2006), en octubre del 2013, es de aproximadamente unos 3 años. Utiliza la lengua oral como modalidad comunicativa habitual y, en la escuela, se expresa oralmente tanto en lengua catalana como castellana, aunque tiene más vocabulario en lengua castellana. En

ocasiones, acompaña algunas de sus palabras con el signo manual correspondiente. Durante el curso 2012-13 usó aproximadamente 15 signos manuales lexicalmente diversos, como vocabulario conocido acumulado a lo largo del curso. Tiene un buen nivel de comprensión y entiende órdenes cotidianas sencillas sin soporte. Usa diferentes entonaciones y expresiones faciales contingentemente con el habla y con el soporte del docente puede estructurar alguna frase simple (sujeto + verbo + complementos), aunque, de forma espontánea, se exprese mediante palabras aisladas como palabra-frase. En cuanto a las funciones comunicativas que usa, en el informe de logopedia de junio de 2013 se constata que pide objetos, atención y continuidad a la acción, así como es capaz de saludar y explicar hechos cotidianos, describir imágenes simples y hacer preguntas sencillas con el soporte del adulto.

- **Mia (edad: 7 años 11 meses).** Niña, hija de padres de origen magrebí, con un diagnóstico de cromosomopatía y TGD, que cursa con DI y posible trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH). Es el primer curso de Mia en el centro, ya que había sido escolarizada los tres cursos anteriores en otra escuela de educación especial de la provincia de Barcelona, donde adquirió muchos hábitos escolares. La edad de desarrollo en el área lingüística obtenida por la escala McCarthy (McCarthy, 2006), en octubre del 2013, es de aproximadamente unos 3 años. En el informe de logopedia elaborado por el centro precedente en junio del 2013 se describe como una alumna que anticipa las rutinas diarias y las ejecuta con rapidez y que utiliza la lengua oral como modalidad comunicativa habitual para hacer demandas, explicar hechos cotidianos, hacer preguntas simples, saludar y despedirse. Aunque en la escuela se expresa oralmente tanto en lengua catalana como castellana, se aprecia mayor cantidad de léxico en castellano. El logopeda no ha evidenciado que Mia use los signos manuales como SAAC. Su impulsividad también se refleja en su expresión oral; omite muchas sílabas, le cuesta modular el volumen y tono de voz y hace ecolalias inmediatas del input del adulto, a menudo mediante la entonación interrogativa de los conceptos previamente citados.
- **Rosy (edad: 7 años 1 mes).** Niña, hija de padres nacidos en Cataluña. Afectación en el Sistema Nervioso Central con hipotonía, que cursa con DI. Escolarizada en el centro desde septiembre del 2009. La edad de desarrollo en el área lingüística

obtenida por la escala McCarthy (McCarthy, 2006), en octubre del 2013, es de aproximadamente unos 3,5 años. En el informe de logopedia de junio de 2013 se la describe como una niña hábil en las relaciones sociales, a quien le gusta interaccionar tanto con el adulto como con el grupo de iguales, explicando hechos cotidianos, haciendo preguntas y manifestando demandas de objetos y necesidades básicas. Utiliza la lengua oral como modalidad comunicativa habitual, con algunos errores fonológicos, tanto en lengua catalana como castellana, aunque se aprecia mayor cantidad de léxico en castellano. Es competente iniciando una conversación preguntando o explicando algún hecho de casa o de la escuela y respondiendo preguntas concretas relacionadas con el contenido de los cuentos trabajados. No ha requerido usar, previamente, ninguna tipología de SAAC. Se expresa mediante frases con estructura (nombre + verbo) o (nombre + verbo + complemento) y, en situaciones de trabajo de logopedia, es capaz de hacer la concordancia de género entre nombre y adjetivo, en palabras conocidas.

- **Morgan (edad: 8 años 1 mes).** Niño, hijo de familia de origen magrebí. Cuenta con una enfermedad metabólica, que conlleva un retraso madurativo global, DI y un control exhaustivo de los alimentos que no se pueden ingerir. Recibe una dieta muy estricta, basada sólo en la ingesta de verduras y frutas y tan solo cinco gramos diarios de proteínas. Escolarizado en la escuela desde septiembre de 2011. La edad de desarrollo en el área lingüística obtenida por la escala McCarthy (McCarthy, 2006), en octubre del 2013, es de aproximadamente unos 3,5 años. Utiliza la lengua oral como modalidad comunicativa habitual, en lengua catalana, aunque con dificultades en los aspectos fonéticos y fonológicos (sustituciones y omisiones de sonidos, reduplicación, inversiones de sílabas y dificultades para pronunciar ordenadamente las sílabas de una palabra). A menudo acompaña el habla con gestos naturales, señala o bien complementa la palabra con algún signo manual muy icónico. Durante el curso 2012-13 usó aproximadamente 50 signos manuales lexicalmente diversos, como vocabulario conocido acumulado a lo largo del curso. En el informe de logopedia de junio del 2013 se describe como un niño que comprende, sin apoyo visual, órdenes cotidianas con dos consignas y que, progresivamente, incorpora vocabulario del entorno. Conoce algunos adjetivos calificativos como, por ejemplo, bien, mal, bueno-malo, grande-pequeño, algunos colores, contento-enfadado... Sabe saludar y despedirse, hace demandas, hace

comentarios mostrando un objeto y/o persona para explicar algún atributo, para rechazarlo, etc. Es competente iniciando una conversación preguntando o explicando algún hecho de casa o de la escuela, así como respondiendo preguntas concretas relacionadas con el contenido de los cuentos trabajados.

La Tabla 3 ofrece un resumen de las principales características de los 8 alumnos que participaron en el estudio. Se aporta información en cuanto al género, diagnóstico, edad cronológica y edad de desarrollo, lengua materna, conocimiento de signos manuales como SAAC y, finalmente, uso de funciones comunicativas para cada alumno participante.

Tabla 3. Características de los alumnos participantes en el estudio en septiembre del 2013

Alumno	Género	Diagnóstico	Edad cronológica (sept. 2013)	Edad desarrollo lingüístico (sept. 2013)	Lengua materna	Signos manuales conocidos	Funciones comunicativas
Dennis	Masculino	Síndrome de West	8 a. 2 m.	<2 años	Castellano	40	Pedir Nombrar Saludar
Farah	Femenino	TGD	8 a.		Árabe	1	Pedir
Yana	Femenino	TGD	6 a. 9 m.	2,5 años	Árabe	90	Pedir Nombrar Saludar
Heidi	Femenino	TGD	8 a. 2 m.		Castellano	1	Pedir Saludar
Laura	Femenino	TGD	7 a. 7 m.	3 años	Árabe	15	Pedir Explicar Preguntar Saludar
Mia	Femenino	TGD	7 a. 11 m.		Castellano	0	Pedir Explicar Preguntar Saludar
Rosy	Femenino	Parálisis cerebral	7 a. 1 m.	3,5 años	Castellano	0	Pedir Explicar Preguntar Saludar
Morgan	Masculino	Enfermedad metabólica	8 a. 1 m.		Árabe	50	Pedir Explicar Preguntar Saludar

3.3.3. Las investigadoras

Dos investigadoras de la Universidad de Barcelona diseñaron e implementaron el asesoramiento desarrollado en el estudio. Estas investigadoras se consideran parte del equipo de trabajo del estudio, estrategia mencionada por Stake (2008).

La investigadora_1, con formación de Maestra de Educación Especial y Psicopedagoga, fue maestra de la escuela donde se desarrolla el estudio desde el curso 2005 hasta el 2011 y en el momento de desarrollar el estudio se encuentra en situación de excedencia laboral voluntaria para desarrollar un doctorado en Ciencias de la Educación. Debido a su trayectoria laboral en el centro, conoce las características del centro, el personal docente y técnico, así como la mayor parte de los alumnos y sus familias. Asimismo, cabe destacar que llevaba un año colaborando con los tres docentes participantes, ya que había liderado el desarrollo de un programa de formación en signos manuales como SAAC durante el curso precedente, al que ya nos hemos referido (Vega y Gràcia, 2016).

La investigadora_2 es doctora en Psicología y profesora titular de la Universidad de Barcelona. Esta profesora es la directora de tesis de la investigadora_1, y tiene una considerable experiencia en el diseño y la implementación de programas de asesoramiento en colaboración con familias y docentes (Gràcia, 1997, 2001, 2002; Gràcia et al., 2010, 2012).

A continuación, se describe brevemente el rol que asumió cada investigadora a lo largo de la recogida de datos.

La recolección de datos fue asignada a la investigadora_1; ella fue la responsable de hacer una grabación mensual de cada uno de los tres docentes interactuando con sus alumnos en el aula y de resolver las dudas que surgieran a lo largo del proceso, mediante encuentros informales con los docentes el mismo día de la grabación. Por otro lado, y debido a la experiencia investigadora de la investigadora_2 en el desarrollo de programas de reflexión en colaboración con docentes, fue la responsable de moderar las reuniones iniciales de asesoramiento mediante Grupos de Discusión. Progresivamente, la investigadora_2 fue delegando la responsabilidad en cuanto al desarrollo de las reuniones de asesoramiento a la investigadora_1, quien fue asumiendo el papel de moderadora.

Ambas investigadoras se reunieron con una periodicidad mensual para preparar las reuniones de asesoramiento. La preparación de las reuniones de asesoramiento consistía en: a) la elaboración de un guion o pauta de los temas a tratar en cada reunión, b) hacer un seguimiento de los documentos elaborados por los docentes con anterioridad a la reunión; y c) visionar conjuntamente vídeos de sesiones de clase

previamente registradas, para detectar posibles aspectos a mejorar en la práctica de los docentes.

En el siguiente apartado, se procede a describir las tres fases que componen el proceso de recogida y de análisis de datos del estudio desarrollado.

3.4. PROCEDIMIENTO DE RECOGIDA Y ANÁLISIS DE DATOS

El estudio se prolongó durante un curso escolar, de septiembre del 2013 a mayo del 2014. Durante este periodo se desarrollaron las 3 fases previstas para el estudio: (i) Fase 1. Desarrollo de entrevistas, observaciones iniciales de sesiones de clase y evaluación de los alumnos; (ii) Fase 2. La intervención: desarrollo, en paralelo, de reuniones de asesoramiento y observaciones de la interacción docente-alumnos en el contexto natural del aula; (iii) Fase 3. Selección, transcripción, codificación y análisis de los datos.

En la Tabla 4 se describen, gráficamente, las tres fases que constituyen el procedimiento desarrollado, así como las diferentes tareas desarrolladas, su temporalización y los participantes involucrados. Posteriormente, se describirá, con mayor detalle, toda la información que aparece en la tabla.

3.4.1. Fase 1. Desarrollo de las entrevistas, las observaciones iniciales del aula y la evaluación de los alumnos

- **Entrevistas iniciales.** A mediados de septiembre de 2013 se llevó a cabo la primera reunión de contacto del estudio, en la que asisten la directora del centro, los tres docentes y la investigadora_1. Esta reunión marca el inicio del estudio y tiene lugar el día 20 de septiembre de 2013, dentro del horario escolar y en la franja horaria del mediodía (13.00h a 14.00h). El objetivo de esta primera reunión era dar a conocer los objetivos generales del estudio, así como conocer las actitudes, opiniones y expectativas de los docentes en relación con los objetivos previstos trabajar en este nuevo estudio.

Posteriormente, también se desarrolló una reunión con las familias de los alumnos participantes. Esta reunión tuvo lugar el día 24 de septiembre de 2013 y en ella asistieron la maestra, la educadora, el logopeda, la investigadora_1 y los padres de los ocho alumnos participantes. Se desarrolló dentro del horario escolar, en la franja horaria del mediodía (13.00h a 14.00h). Durante, aproximadamente unos 15 minutos, la investigadora_1 explicó a los padres los objetivos generales de la intervención y les pidió que leyeran y firmasen el “*Consentimiento Informado*”, mediante el cual autorizaban a sus hijos a participar en la investigación.

- **Observaciones iniciales.** Las primeras observaciones desarrolladas en el estudio, se realizaron la última semana del mes de septiembre del 2013. Se registraron en vídeo, por un lado, dos situaciones de la maestra y la educadora, de 45 minutos de duración cada una, interactuando en gran grupo en el contexto aula con los 8 alumnos; por otro lado, se registraron ocho sesiones, de 30 minutos de duración cada sesión, del logopeda interactuando en situación diádica con los 8 alumnos. Las grabaciones grupales se realizaron en el aula y las individuales se registraron en la sala de logopedia. Todos los registros tuvieron lugar en la franja horaria de la mañana.

Un total de, aproximadamente, 300 minutos de observación de los tres docentes interactuado con los alumnos en diferentes contextos, permitieron a las dos investigadoras conocer qué aspectos eran susceptibles de ser tratados con el objetivo de optimizar el ambiente comunicativo del aula y promover un estilo más receptivo en los docentes.

Las observaciones evidenciaron que la maestra y la educadora desarrollaban actividades en gran grupo para trabajar el área de comunicación, así como otras áreas curriculares (ver Figura 6), y no tenían programadas regularmente sesiones de trabajo en pequeño grupo. En esas actividades en gran grupo difícilmente podían encontrar un espacio comunicativo que fuera sostenido y relajado, porque mientras la maestra dirigía la sesión, los niños la interrumpían continuamente, la requerían, se peleaban entre sí, etc. Además, el papel de la educadora en todas las observaciones se limitaba a controlar la conducta de los niños y animarles a participar en la sesión, mientras que la maestra interactuaba uno a uno con ellos a través de turnos comunicativos diádicos. Por otro lado, se evidenció que el logopeda trabajaba con cada uno de los 8 alumnos dos veces por semana, durante sesiones de 30 minutos, dónde desarrollaba actividades diádicas, ofreciendo un total de aproximadamente unas 8 horas de atención para el alumnado del aula. Todas las actividades desarrolladas por el logopeda se llevaron a cabo fuera del aula y se ubicaban en la sala de logopedia.



Figura 6. Imagen de una sesión de clase grupal del 30/9/2013

En estos primeros registros se observa que, en todas las interacciones, los adultos gestionaban la conversación llevando la iniciativa en las secuencias comunicativas que se establecían entre el adulto y los niños y que el adulto difícilmente dejaba espacios comunicativos a los alumnos, aunque se evidenció la presencia de mayor número de pausas en situaciones de interacción diádica. Cabe destacar que, en ambos contextos, se observó un desequilibrio en la toma de turnos de la conversación,

evidenciando mayor número de intervenciones por parte de los adultos que por parte de los niños, quienes tendían a participar menos a lo largo de todas las secuencias de interacción. Además, tras las observaciones realizadas pensamos que los tres docentes podrían llegar a ajustarse mejor a la competencia comunicativa y lingüística, tanto comprensiva como expresiva, de los alumnos con quienes interactuaban. Se apreció que el número de palabras, enunciados y la longitud de los enunciados de los docentes, estaba muy por encima de las de los alumnos.

Por lo que se refiere a las estrategias educativas que promueven la participación, la interacción y el desarrollo de la competencia comunicativa y lingüística infantil, se detectó el uso de algunas estrategias como expansiones, correcciones implícitas, encadenamientos, sobreinterpretaciones, etiquetas, valoraciones positivas, entre otras. No obstante, consideramos que el uso de las mismas podría incrementarse y, sobre todo, ajustarse mejor a cada alumno con quien el docente interactuaba.

- **Evaluación de los alumnos.** Durante la primera semana de octubre del 2013 la investigadora_1 evaluó a los 8 alumnos con la prueba “Escalas McCarthy de aptitudes y psicomotricidad para niños” (McCarthy, 2006). Se aplicó la prueba en el despacho de la psicóloga del centro y tuvo una duración aproximada de una hora por alumno, repartida en dos franjas de 30 minutos, con una pausa en medio. El desarrollo de la prueba fue óptimo, los niños se mostraron colaboradores y motivados a desarrollar las tareas que les presentaba la investigadora_1, aunque en ocasiones las tareas planteadas eran difíciles para su edad madurativa.

3.4.2. Fase 2. La intervención

Tras las primeras observaciones de los docentes interactuando con los alumnos, tanto en situación grupal como en situación diádica, las dos investigadoras se reunieron para diseñar, de modo general, las características y los contenidos a trabajar durante el proceso de asesoramiento a desarrollar con los tres docentes. El diseño del asesoramiento se nutre de las bases del modelo de asesoramiento colaborativo (Martín y Solé, 2011) y de programas de intervención con docentes precedentes desarrollados para optimizar los patrones de interacción entre adultos-niños con el objetivo final de promover el desarrollo de la comunicación y el lenguaje de alumnos con discapacidad, enmarcados en el “*Modelo interactivo de intervención*”

lingüística" (Tannock et al., 1992; Gràcia, 1997, 2001, 2002; Urquía, 1999; Sánchez-Cano, 1994, 2001; Soro-Camats, 2002; Vilaseca, 1991; Justice, 2004; Weitzman y Greenberg, 2002).

La intervención se plantea como un asesoramiento en colaboración, mediante el cual las investigadoras pretenden ayudar a los tres docentes a construir un entorno más rico y óptimo en cuanto promover el desarrollo de la comunicación y el lenguaje de sus alumnos, enfatizando la toma de algunas medidas relacionadas con la organización del contexto aula, la optimización de un estilo receptivo por parte de los docentes y el uso frecuente de estrategias promotoras del desarrollo del lenguaje. A priori, en una reunión conjunta entre la investigadora_1 e investigadora_2, se diseñan los aspectos generales del asesoramiento y, a lo largo del proceso, se van tomando las decisiones oportunas para ajustar los contenidos a tratar en cada sesión a los intereses y preocupaciones de los docentes y de los alumnos con quienes trabajan.

La recogida de datos se inicia el día 30 de septiembre de 2013 y finaliza el día 30 de mayo de 2014; tiene una duración 8 meses, sin tener en cuenta las vacaciones de Navidad y Semana Santa. Durante este período se desarrollan 9 ciclos de acción, de una duración mensual cada ciclo, los cuales implican el desarrollo de 4 tareas o acciones específicas, que se repiten en cada ciclo (ver Figura 7): (1) Planificación de la reunión por parte las investigadoras; (2) Desarrollo de la reunión; (3) Reflexión de los docentes sobre ciertas temáticas; y, (4) Observación de la interacción entre docentes-alumnos en el aula. A continuación, se describen, brevemente, cada una de las cuatro acciones que conforman cada ciclo.

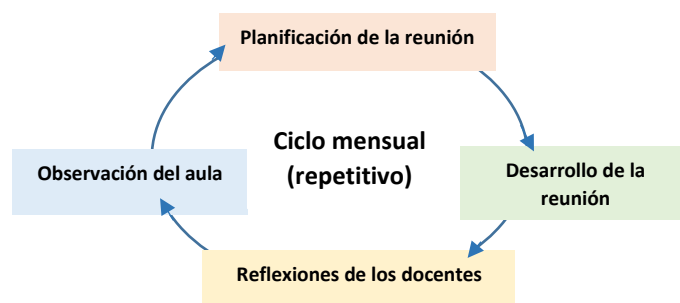


Figura 7. Diagrama que ejemplifica las cuatro acciones desarrolladas en cada ciclo

- **Planificación de la reunión.** En esta acción participan, únicamente, las dos investigadoras. Las tareas desarrolladas por las investigadoras en este encuentro consisten en elaborar un guion de los temas a tratar en la reunión, analizar los

vídeos de los docentes interactuando en el aula con los alumnos y, cuando se disponía de este material, revisar los documentos elaborados por los docentes fruto del trabajo de reflexión sobre alguna temática específica. Cabe destacar que los temas pensados para abordarse en las reuniones de asesoramiento surgen a partir de las necesidades de los docentes, observadas y/o expresadas, así como de una revisión de la literatura al respecto.

- **Desarrollo de la reunión.** En estas reuniones asisten los tres docentes junto con la investigadora_1 y la investigadora_2⁴. Se desarrollaron un total de 9 reuniones, 8 de las cuales se consideran reuniones de asesoramiento (RA) y una última reunión que se considera una reunión de cierre y valoración de la intervención (RCyV). Las reuniones se desarrollan mediante Grupos de Discusión de, aproximadamente, 1h 15min de duración, y se realizan en la franja horaria del mediodía en la biblioteca escolar. La decisión de llevar a cabo las reuniones en forma de Grupos de Discusión se basa en el hecho de que las dinámicas en grupo estimulan la discusión, ayudan a los participantes a conceptualizar las cuestiones en profundidad y permiten tomar decisiones en conjunto (Riba, 2014).

La manera de proceder es siempre la misma. A través de una serie de preguntas abiertas, que invitan al debate, planteadas por las investigadoras, los participantes discuten diversas temáticas, tratadas, también, en investigaciones previas (Tannock et al., 1992; Gràcia, 1997, 2002; Urquía, 1999; Sánchez-Cano, 1994, 2001; Justice, 2004; Weitzman y Greenberg, 2002). La investigadora_2, quien tiene experiencia en la participación y conducción de Grupos de Discusión y ha desarrollado investigaciones similares de asesoramiento en colaboración con docentes (Gràcia, 1997, 2001, 2002; Gràcia et al., 2010, 2012), actúa como moderadora en las primeras reuniones (Wibeck, Dahlgren, y Öberg, 2007; Riba, 2014). La investigadora_1 es la responsable de grabar en audio las discusiones y va adquiriendo progresivamente el rol de moderadora, tras un período inicial de observación formativa.

El ritmo de las sesiones lo marcan los docentes, ya que las reuniones se desarrollan en función de sus respuestas y reflexiones. Frecuentemente, a lo largo del proceso de asesoramiento, se utiliza la metodología de observación de

⁴ Únicamente en dos reuniones la investigadora_2 excusa su asistencia.

grabaciones de vídeo como una técnica para mejorar el rendimiento y la reflexión sobre la práctica docente y para estimular cambios en la misma (Rombouts et al., 2016; van Es et al., 2014). Al final de cada reunión de asesoramiento, se toman conjuntamente unos acuerdos o planes de acción para ser incorporados en el aula durante las semanas posteriores. Habitualmente, las investigadoras proponen algunas tareas, que los docentes deben trabajar antes de la siguiente reunión y que implican reunirse para trabajar conjuntamente algunas temáticas propuestas, así como piden a los docentes que redacten un resumen de los temas discutidos y de los acuerdos tomados en cada reunión y lo envíen por correo electrónico a la investigadora_1.

- **Reflexión de los docentes.** Los docentes, una vez finalizada la reunión y para cumplir las tareas encomendadas por las investigadoras, en primer lugar, elaboran un resumen de los temas discutidos y de los acuerdos tomados en cada reunión. En segundo lugar, los docentes se reúnen para trabajar conjuntamente y reflexionar sobre una serie de temáticas propuestas por las investigadoras. Algunas veces, fruto de la reflexión conjunta, los docentes elaboran algún documento, que envían a las investigadoras antes del desarrollo de la posterior reunión de asesoramiento y que, a menudo, resulta el punto de partida de las discusiones de las reuniones de asesoramiento posteriores.
- **Observación de docentes y alumnos en el aula.** Se utilizan las grabaciones en vídeo de sesiones de clase como material observacional que permite hacer un seguimiento de los acuerdos y planes de acción que los tres docentes van progresivamente incorporando en el aula. Se lleva a cabo una observación de seguimiento mensual, aproximadamente dos o tres semanas después del desarrollo de cada RA. La investigadora_1 graba 30 minutos de una actividad del área de comunicación y lenguaje de cada uno de los docentes participantes, interactuando en el contexto y en la dinámica natural del aula en un pequeño grupo de alumnos (con 3 o 4 alumnos). Las grabaciones tienen lugar los martes y los jueves por la mañana y los jueves por la tarde. Se utiliza una cámara Sony Full HD 1080p situada en un trípode, que sólo enfoca el grupo objeto de observación. Una vez realizada la observación mensual de cada uno de los docentes y los alumnos en el contexto natural del aula, se finaliza un ciclo de acción y se da inicio un nuevo ciclo de acción, y así de manera repetitiva hasta 9 veces a lo largo del estudio.

La Figura 8 muestra los 9 ciclos de acción desarrollados a lo largo estudio.

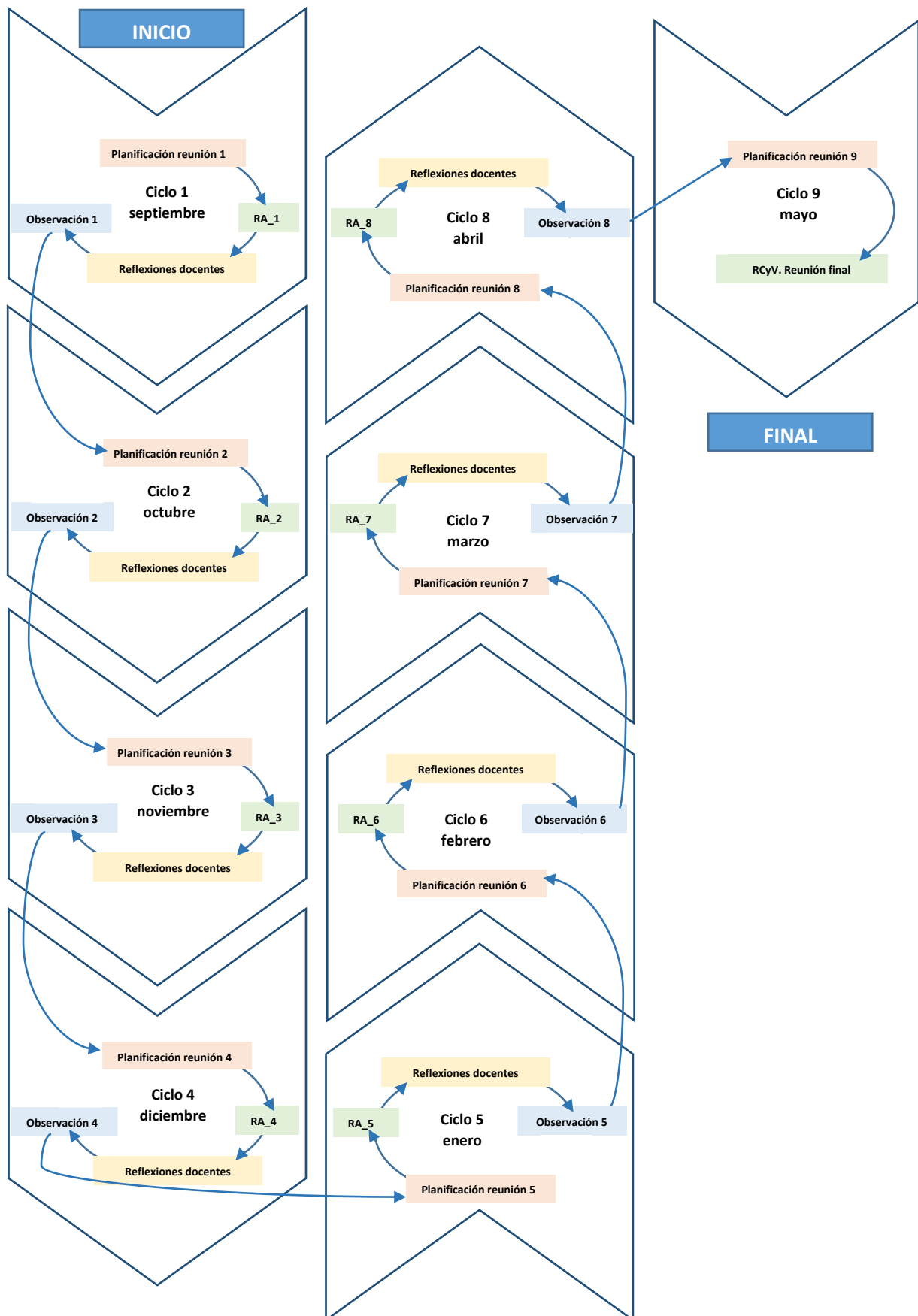


Figura 8. Los 9 ciclos del procedimiento desarrollado en este estudio

A continuación, se describe cada uno de los 9 ciclos de acción desarrollados a lo largo del estudio, dando un especial énfasis a la descripción de las RA desarrolladas y a los acuerdos tomados en las mismas. En la descripción de los 9 ciclos de acción, y para facilitar la fluidez en la lectura, se obviarán todas las acciones repetidas en cada ciclo, descritas en el apartado anterior y que consisten, p. ej., en la elaboración por parte de las investigadoras del guion de cada RA o en la elaboración, por parte de los docentes, del resumen de los temas tratados y los acuerdos tomados en la reunión. Una copia del guion de cada reunión, elaborado por las investigadoras, así como del resumen elaborado por los docentes, para cada una de las reuniones, se encuentra disponible en los Anexos del 1 al 8.

3.4.2.1. Descripción de las acciones desarrolladas en el Ciclo 1

La RA_1 tiene lugar el día 30 de septiembre de 2013; el objetivo principal es conocer las concepciones de los docentes sobre las etapas evolutivas del desarrollo del lenguaje y sobre su rol como promotores del lenguaje de sus alumnos. Mediante la pregunta: “*¿Cómo creéis que los niños aprenden a hablar?*”, los docentes explican cómo entienden el desarrollo de la comunicación y el lenguaje y así las investigadoras pueden conocer en qué medida los participantes comparten algunas concepciones enmarcadas en la teoría socio-interactiva del desarrollo de la comunicación y el lenguaje. Posteriormente, se plantean algunas preguntas acerca de la importancia que los docentes dan a su rol como promotores del desarrollo de la comunicación y el lenguaje de los alumnos del aula; mediante la pregunta “*¿Cuál creéis que es el papel del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje del lenguaje?*”, emergen sus concepciones acerca de cómo entienden la ayuda prestada a los alumnos y qué estrategias utilizan para retirar progresivamente esta ayuda.

A continuación, la investigadora_2 abre un nuevo tema de reflexión y hace pensar a los docentes acerca del estilo interactivo que desarrollan en el aula y cómo su estilo interactivo puede influir en la participación e interacción de los niños en el aula. Mediante la pregunta: “*¿Interactuáis de la misma manera con niños con discapacidad que con niños con desarrollo típico?, ¿qué cambia?*”, se van compartiendo con los docentes las diferencias existentes entre el estilo directivo del docente versus el estilo receptivo o facilitador y las consecuencias del uso de un determinado estilo para el desarrollo cognitivo y lingüístico infantil.

Para finalizar, la investigadora_2 les pregunta acerca de qué factores consideran que influyen en el hecho de que un niño hable y participe más o menos en un aula. Por este motivo se les invita a pensar, especialmente, sobre si creen que la estructura de la clase y las agrupaciones pueden influir en este hecho. A las investigadoras nos interesa especialmente saber el motivo por el cual estos docentes no desarrollan actividades en pequeño grupo y con qué estructura de clase se sienten más cómodos y si creen que los alumnos también se sienten cómodos con éstas.

Tras las discusiones desarrolladas a lo largo de la reunión se toman unos acuerdos sobre algunas acciones a desarrollar en las siguientes semanas: (1) que los docentes piensen en la posibilidad de incorporar al logopeda más frecuentemente en el aula; y, (2) qué cambios implementar en la organización del aula y en el horario de las actividades para optimizar el desarrollo de la comunicación y el lenguaje de sus alumnos. Posteriormente a la reunión, los docentes se reúnen para pensar acerca de las dos propuestas hechas por las investigadoras, mediante la cual los docentes elaboran un nuevo horario de actividades. Una copia del nuevo horario de actividades elaborado por los docentes, así como la descripción de las actividades pensadas a desarrollar en pequeño grupo, se encuentran en el Anexo 1.3 y 1.4 respectivamente. Tres semanas después del desarrollo de la RA_1, el día 15/10/2013 y 17/10/2013, la investigadora_1 realiza una observación de la maestra, la educadora y el logopeda, por separado, trabajando en pequeño grupo con tres o cuatro alumnos en el aula.

3.4.2.2. Descripción de las acciones desarrolladas en el Ciclo 2

La RA_2 tiene lugar el día 21 de octubre de 2013; el objetivo principal es conocer los cambios organizativos y en las actividades que han introducido los docentes tras la primera RA. Los docentes explican qué cambios organizativos han introducido en el aula y, posteriormente, las dos investigadoras les animan a que expliquen qué sentimientos les ha generado la nueva organización del aula y qué aspectos piensan que se han resuelto y cuáles no.

A continuación, se observa conjuntamente una grabación en vídeo de una sesión del mes de octubre, de la maestra interactuando con tres alumnos (Yana, Dennis, Rosy y Morgan). El objetivo es observar las características de la interacción docente-niños en las actividades en grupos pequeños (participación de los niños y los adultos,

directividad de adultos, capacidad de respuesta de adultos, etc.) y reflexionar sobre los aspectos susceptibles de mejora.

Al finalizar la reunión la investigadora_2 comparte con los docentes las referencias de dos libros que tratan sobre dos intervenciones naturalistas “*Comunicación y lenguaje en primeras edades: intervención con familias*” (Gràcia, 2002) y “*Aprendiendo a hablar con ayuda*” (Sánchez-Cano, 2001). También se toman algunos acuerdos sobre las tareas a desarrollar en las siguientes semanas: (1) priorizar unos pocos objetivos, ajustados y alcanzables en los próximos 3 meses, del área de comunicación y lenguaje para cada uno de los alumnos.

Posteriormente a la reunión, los docentes se reúnen para trabajar la priorización de los objetivos, ajustados y alcanzables para cada uno de los alumnos y, fruto de esta reunión, los docentes elaboran un documento donde especifican los objetivos a trabajar con cada alumno. Una copia del documento elaborado por los docentes se puede encontrar en el Anexo 2.3. Asimismo, dos semanas después del desarrollo de la RA_2, en la fecha 5/11/2013 y 7/11/2013, la investigadora_1 realiza una observación de la maestra, la educadora y el logopeda trabajando en pequeño grupo con tres o cuatro alumnos en el aula.

3.4.2.3. Descripción de las acciones desarrolladas en el Ciclo 3

La RA_3 tiene lugar el día 14 de noviembre de 2013 y en ella los docentes discuten, juntamente con la Investigadora_1 y la Investigadora_2, acerca de cómo se sienten tras algunas semanas de estar implementando el trabajo en pequeño grupo en el aula. Se dedican los primeros minutos de la sesión a reflexionar acerca de la importancia de planificar actividades que partan de los intereses de los alumnos y de seguir su iniciativa, aunque este hecho implique dejar una actividad a medias o cambiar de actividad si se observa que la actividad planteada no motiva lo suficiente a un alumno. Mediante las preguntas: “*¿Te sientes cómodo trabajando en pequeño grupo?, ¿consideras que es importante que los niños tengan la oportunidad de realizar actividades que partan de sus intereses?, ¿qué estrategias has adoptado para que los alumnos puedan cambiar libremente de un grupo de trabajo a otro?*”, se conoce cómo se siente cada uno de los docentes con la nueva organización del aula.

A continuación, se procede a discutir el documento que los tres docentes han estado trabajando tras la RA_2, donde explicitan algunos objetivos, del área de la comunicación y el lenguaje, a priorizar para cada alumno. Las dos investigadoras felicitan a los docentes por el gran esfuerzo que han hecho para definir unos objetivos ajustados para cada alumno con mayor claridad. Los docentes exponen los motivos por los cuales han seleccionado esos tres o cuatro objetivos concretos de la decena o, en algunos casos, veintena de objetivos que constaban en el PI de cada uno de los alumnos y se inicia una discusión sobre qué actividades y qué metodología debería usarse para alcanzar los objetivos priorizados, ya que dichos aspectos no aparecen en el documento elaborado.

Al finalizar la reunión se toman dos acuerdos a desarrollar en las siguientes semanas: (1) que los docentes trabajen los objetivos priorizados para cada alumno en el aula; (2) que, en la medida de lo posible, un mismo objetivo se trabaje sistemáticamente a lo largo del día, mediante actividades repetitivas y en diferentes contextos. Posteriormente, los docentes se reúnen para pensar cómo promover que un mismo objetivo se trabaje sistemáticamente a lo largo del día, mediante actividades repetitivas y en diferentes contextos, aunque no elaboren ningún documento de trabajo. Asimismo, dos semanas después del desarrollo de la RA_3, en la fecha 26/11/2013 y 28/11/2013, la investigadora_1 realiza una observación de la maestra, la educadora y el logopeda trabajando en pequeño grupo con tres o cuatro alumnos en el aula.

3.4.2.4. Descripción de las acciones desarrolladas en el Ciclo 4

La RA_4 tiene lugar el día 13 de diciembre de 2013. En esta sesión no puede asistir la investigadora_2 y no se puede grabar la reunión en audio, y solamente se toman notas en papel y lápiz. Los docentes discuten, juntamente con la Investigadora_1 sobre las diferencias entre la manera de trabajar la comunicación y el lenguaje antes de iniciar el proceso de asesoramiento y la nueva manera de trabajar. Se dedica íntegramente la sesión a visualizar vídeos de los tres docentes antes del periodo de asesoramiento (septiembre) y durante el tercer ciclo de asesoramiento (noviembre).

Se inicia la reunión visionando 5 minutos de un vídeo grabado el día 24/9/2013, antes de la RA_1, donde aparece la maestra y la educadora explicando un cuento en

situación de gran grupo. Posteriormente, sin comentar el primer vídeo, se observa otro fragmento de 5 minutos de una escena de la maestra explicando un cuento, pero esta vez en situación de pequeño grupo el día 26/11/13. Tras haber visionado los dos vídeos se pide a la maestra que detalle los cambios observados entre una sesión y la otra, tanto en relación con la organización del aula, como con respecto al diseño de la actividad, y en la actitud, tanto de la docente como de los niños. La investigadora_1 pide, inicialmente, la opinión de la maestra y, posteriormente, la educadora y el logopeda también opinan sobre la sesión.

Transcurridos unos 20 minutos, se observa un tercer fragmento, también de 5 minutos, de una escena donde aparece la educadora explicando un cuento en pequeño grupo el día 28/11/13. Tras haber visionado el vídeo se pide a la educadora que detalle los cambios observados entre la sesión del mes de septiembre y la otra, tanto en relación con la organización, como con respecto al diseño de la actividad y en su actitud y en la de los niños. La educadora es quien empieza opinando sobre el vídeo observado y, posteriormente, lo hacen la maestra y el logopeda.

Transcurridos unos 40 minutos, se observa un cuarto fragmento, también de 5 minutos de duración, de una escena donde aparece el logopeda interactuando con seis alumnos en gran grupo el día 25/11/13, en la sesión de logopedia grupal programada los lunes por la mañana. Se pide al logopeda que detalle las características de la sesión en cuanto a la organización y al diseño de la actividad, y que intente pensar en qué factores pueden promover la interacción docente-alumnos observada en el vídeo. Tras los primeros comentarios del logopeda, la maestra y la educadora también opinan sobre la sesión observada.

Al finalizar la reunión se toma un acuerdo a desarrollar en las siguientes semanas: (1) se pide al logopeda que piense en diferentes posibilidades para adecuar, mínimamente, la actividad de logopedia grupal con el propósito de optimizar el trabajo desarrollado; por ejemplo, partir el grupo en dos y realizar dos actividades paralelas o consecutivas. En esta ocasión los docentes hacen un resumen oral de los temas discutidos y de los acuerdos tomados en la RA_4.

Tras esta reunión los docentes no se reúnen para trabajar mediante una reunión de reflexión. Un mes después del desarrollo de la RA_4, y tras las vacaciones de Navidad, concretamente el 14/01/2014 y 16/01/2014, la investigadora_1 realiza una

observación de la maestra, la educadora y el logopeda trabajando en pequeño grupo con tres o cuatro alumnos en el aula.

3.4.2.5. Descripción de las acciones desarrolladas en el Ciclo 5

La RA_5 tiene lugar el día 17 de enero de 2014, tras las vacaciones de Navidad. La Investigadora_1 y la Investigadora_2 animan a los tres docentes a reflexionar sobre los cambios que han ido progresivamente introduciendo en el aula durante los últimos cuatro meses de la intervención. Se les sugiere discutir acerca de los cambios detectados en relación con: (i) la disposición del aula y en la organización del mobiliario; (ii) la agrupación de los alumnos, (iii) el grado de participación de los alumnos; (iv) la gestión de la participación por parte de los docentes; y, (v) las estrategias para promover el inicio de turno de los niños.

Tras la discusión desarrollada en la RA_5 se plantean unos acuerdos y unos planes de acción a desarrollar en las siguientes semanas. En esta ocasión se pide a los docentes: (1) explicitar qué funciones comunicativas trabajan habitualmente con sus alumnos, (2) qué funciones comunicativas consideran que los alumnos usan más frecuentemente en el aula. Para ello se les ofrece un material que les sirve de base para pensar en las funciones comunicativas que usan sus alumnos en el aula, extraído de la obra *“Psicopedagogía de la lengua oral. Un enfoque comunicativo”* (del Río, 2003: pp. 45-65).

Posteriormente a la reunión, los docentes se reúnen para pensar acerca de qué funciones comunicativas trabajan habitualmente con sus alumnos y qué funciones los alumnos usan con más frecuencia en el aula. Fruto de esta reunión de trabajo los docentes elaboran un documento, una copia del cual se puede encontrar en el Anexo 5.3. Tres semanas después del desarrollo de la RA_5, los días 04/02/2014 y 06/02/2014, la investigadora_1 realiza una observación de la maestra, la educadora y el logopeda trabajando en pequeño grupo con tres o cuatro alumnos en el aula.

3.4.2.6. Descripción de las acciones desarrolladas en el Ciclo 6

La RA_6 tiene lugar el día 14 de febrero de 2014. Se inicia la sesión discutiendo el documento elaborado por los docentes en el que explicitan las habilidades de cada alumno por lo que a funciones comunicativas se refiere, aspecto que los docentes han

definido como “*hacer una fotografía del alumno*”, así como aquellas funciones comunicativas que los docentes trabajan explícita y frecuentemente en el aula.

La reunión prosigue mediante el uso de la técnica de la observación en vídeo con el objetivo que los docentes se observen interactuando con sus alumnos y reflexionen conjuntamente sobre las funciones comunicativas que utilizan sus alumnos. Se observan tres vídeos: se empieza visionando una secuencia de 5 minutos de la maestra interactuando con Morgan, Mia y Rosy, en situación de cuento; se prosigue con una secuencia de 5 minutos de vídeo del logopeda trabajando con Heidi, Rosy y Dennis, desarrollando una actividad de juego libre con los animales; y se finaliza con un fragmento de 5 minutos de un vídeo de la educadora trabajando con Dennis, Heidi e Yana, nuevamente en situación de cuento. Mediante las preguntas: “*¿Qué función comunicativa utiliza este alumno?, ¿cómo has ayudado al alumno a utilizarla?, ¿qué estrategias utilizas para promover el uso de ciertas funciones de comunicación durante las escenas?*”, se sugiere a los docentes pensar en el uso de las funciones comunicativas y de las estrategias educativas usadas para fomentar su uso.

Al finalizar la RA_6, se toma un acuerdo a implementar en las siguientes semanas: 1) explicitar qué estrategias los docentes usan habitualmente en el aula para promover la participación y el desarrollo de la comunicación y el lenguaje de los alumnos. Para ello se les recomienda una lectura atenta del apartado del libro de Sánchez-Cano “*Aprendiendo a hablar con ayuda*” (Sánchez-Cano, 2001), en el que el autor hace una descripción de algunas estrategias educativas para promover el desarrollo del lenguaje en el contexto escolar.

Posteriormente a la reunión, los docentes se reúnen para pensar e implementar las tareas encomendadas por las investigadoras y los docentes elaboran un documento donde especifican las estrategias que usan habitualmente en el aula para promover la participación y el desarrollo del lenguaje de los alumnos, una copia del cual se puede encontrar en el Anexo 6.3. Tres semanas después del desarrollo de la RA_6, durante los días 04/03/2014 y 06/03/2014, la investigadora_1 realiza una observación de la maestra, la educadora y el logopeda trabajando en pequeño grupo con tres o cuatro alumnos en el aula.

3.4.2.7. Descripción de las acciones desarrolladas en el Ciclo 7

La RA_7 tiene lugar el día 21 de marzo de 2014. La totalidad de la sesión consiste en discutir el documento elaborado por los docentes donde explicitan las estrategias que usan en el aula para promover la participación y el desarrollo del lenguaje de sus alumnos. Los docentes explican cómo se organizaron para realizar el trabajo de reflexión acerca de las estrategias, basándose en el documento de Sánchez-Cano (2001) facilitado, donde aparecen descritas las estrategias educativas usadas con mayor frecuencia en la literatura, aunque ellos consideran que usan otras estrategias que no aparecen en el documento. Durante la hora de reunión los docentes reflexionan sobre el uso y la utilidad de estrategias como las preguntas abiertas, cerradas y de elección, demandas de acción, sobreinterpretación, encadenamiento, imitación idéntica de lo que dice el niño, corrección implícita y explícita, valoraciones positivas y expansiones, entre otras.

Tras las discusiones desarrolladas durante la RA_7 se tomar algunos acuerdos con los docentes a desarrollar en las siguientes semanas: (1) implementar de un modo más consciente y sistemático en el aula aquellas estrategias consideradas más apropiadas para promover el desarrollo lingüístico de sus alumnos (*expansiones, etiquetaje, imitación, preguntas abiertas, encadenamientos...*); (2) reducir el uso de las estrategias menos óptimas (*correcciones, preguntas cerradas, regulación de conducta, instrucciones...*), siempre ajustadas a las características de cada alumno.

Posteriormente a la reunión, los docentes se reúnen para pensar cómo implementar de un modo más consciente algunas estrategias para promover el desarrollo lingüístico de sus alumnos, aunque fruto de esta reunión los docentes no elaboran ningún documento. Al igual que en los ciclos precedentes, tres semanas después del desarrollo de la RA_7, los días 8/04/2014 y 10/04/2014, la investigadora_1 realiza una observación de la maestra, la educadora y el logopeda trabajando en pequeño grupo con tres o cuatro alumnos en el aula.

3.4.2.8. Descripción de las acciones desarrolladas en el Ciclo 8

La octava y última reunión de asesoramiento tiene lugar el día 28 de abril de 2014. La investigadora_1 inicia la sesión haciendo un breve resumen de la totalidad de temas tratados en las siete reuniones precedentes y, posteriormente, explica a los

docentes que el objetivo de esta reunión es visionar algunos vídeos grabados en el ciclo 7, para que los docentes se observen interactuando con sus alumnos y se inicie un proceso de reflexión sobre: (1) si los docentes siguen la iniciativa del niño; (2) si dan tiempo suficiente para que el niño intervenga; (3) si usan correctamente las pausas; y, (4) si las estrategias educativas que usan son las adecuadas. Mediante las preguntas: “*¿Creéis que seguís el liderazgo de los niños?, ¿creéis que dais tiempo suficiente a los niños para intervenir?, ¿creéis que usáis correctamente la estrategia de espera para promover y fomentar la participación de los alumnos?, ¿consideráis que tenéis una actitud activa con el objetivo de pedir [al niño] continuidad en la acción desarrollada?, ¿expendéis los enunciados de los niños?, ¿qué palabras habéis usado en esta expansión?, ¿interpretáis las vocalizaciones, palabras o gestos no inteligibles de niños?*”, se estimula la reflexión de los docentes acerca de aquellas estrategias que, desde la teoría socio-interactiva resultan apropiadas para promover el desarrollo del lenguaje infantil.

Se observan tres secuencias de 5 minutos en vídeo, de cada uno de los tres docentes interactuando en pequeño grupo con unos 2 o 3 alumnos. Inicialmente, se observa un fragmento en vídeo de la maestra interactuando con Yana y Dennis; posteriormente, en el minuto 30 de la reunión, se observa una secuencia de 5 minutos de vídeo del logopeda interactuando con Heidi y Farah; en el minuto 50 se procede a poner una secuencia de 5 minutos en vídeo de la educadora interactuando con Mia, Morgan y Rosy.

Tras la discusión desarrollada en la RA_8, se toman los siguientes acuerdos o planes de acción con los docentes: (1) continuar implementando de un modo consciente y sistemático aquellas estrategias consideradas más apropiadas para promover el desarrollo lingüístico de sus alumnos (*expansiones, etiquetaje, imitación, preguntas abiertas, encadenamientos...*); (2) reducir el uso de las menos adecuadas (*correcciones, preguntas cerradas, regulación de conducta, instrucciones...*). Además, la investigadora_1 les informa que en un par de semanas les hará entrega del “*Cuestionario de valoración*” sobre la intervención desarrollada, creado *ad hoc* para el estudio (ver anexo 9), el cual deberán cumplimentar individualmente, con el objetivo de discutir conjuntamente los resultados en la última reunión de cierre del estudio. Mediante este documento se pretende que los docentes dejen constancia del grado

de acuerdo con diferentes temáticas enmarcadas en la concepción socio-interactiva implementada en el asesoramiento.

Posteriormente a la reunión, los docentes no se reúnen para trabajar ningún aspecto en concreto. Tres semanas después del desarrollo de la RA_8, los días 20/05/2014 y 22/05/2014, la investigadora_1 realiza una observación de la maestra, la educadora y el logopeda trabajando en pequeño grupo con tres o cuatro alumnos en el aula.

3.4.2.9. Descripción de las acciones desarrolladas en el Ciclo 9

La preparación de la Reunión de Cierre y Valoración del estudio (RCyV) consiste, principalmente, en la elaboración de un cuestionario de valoración creado *ad hoc* para el estudio, para conocer la percepción de los docentes en relación con la intervención desarrollada. Este cuestionario, que se encuentra íntegramente en el Anexo 9, contiene 79 ítems en una escala tipo Likert de 10 puntos, con valores que oscilan entre el 0 "*muy en desacuerdo*" al 10 "*muy de acuerdo*".

Los 79 ítems del cuestionario se agrupan en cuatro bloques, que conforman la totalidad de los temas tratados a lo largo del proceso de asesoramiento. La primera sección incluye 8 ítems para estudiar la opinión de los docentes en relación con las bases teóricas de Intervención (p. ej., *creo que una intervención desarrollada en el mismo contexto de clase representa claras ventajas sobre una intervención no contextualizada*). La segunda sección incluye 18 ítems para conocer el grado de satisfacción de los docentes con la metodología y la organización usada a lo largo del asesoramiento (p. ej., *Me sentí cómodo para ser parte de un grupo de trabajo colaborativo porque sentí que podía presentar mis opiniones libremente*). La tercera sección incluye 27 ítems para estudiar el punto de vista de los docentes con respecto a las diversas temáticas trabajadas (p. ej., *"Muy bien" es una estrategia de comunicación estimulante apropiada, pero la mejor manera de evaluar positivamente a un alumno es recoger lo que dice y extenderlo*). La cuarta sección incluye 26 ítems para comprobar la opinión de los docentes en relación con los resultados obtenidos en el estudio (p. ej., *Después de participar en la intervención, conozco diferentes tipos de respuestas que estimulan el lenguaje para extender el liderazgo de los niños*).

Una semana antes de la RA_8, la investigadora_1 entrega una copia en papel del cuestionario a cada uno de los docentes y les indica que deben contestarlo individualmente. Posteriormente, el día 30 de mayo de 2014, tiene lugar la reunión de cierre del estudio. En esta reunión los docentes, junto con la investigadora_1 y la investigadora_2, comparten y discuten los resultados obtenidos en el “*Cuestionario de valoración de la intervención*”; la investigadora_1 anima a los docentes a leer colaborativamente y discutir la puntuación obtenida en algunos de los 79 ítems que componen el cuestionario. El objetivo es, en primer lugar, comprobar que han entendido la redacción de los ítems que conforman el cuestionario y, en segundo lugar, conocer, compartir y comparar los resultados obtenidos entre los tres docentes, y cada uno explique y argumente por qué ha seleccionado dicha puntuación.

3.4.3. Fase 3. Selección, transcripción, codificación y análisis de los datos

Una vez finalizado el proceso de recogida de datos descrito en el apartado anterior, se inicia un proceso que consiste en la selección, transcripción, codificación y posterior análisis de los datos de diferente tipología, recogidos a lo largo del estudio. A continuación, se describe con detalle cada uno de estos procesos.

3.4.3.1. Selección de los datos

Teniendo en cuenta la variedad y diversidad de datos registrados en este estudio, la primera acción a desarrollar fue la selección de los datos que finalmente se analizarían. En primer lugar, se decidió contemplar como datos objeto de estudio los registros en audio de las 9 reuniones desarrolladas (8 RA y 1 RCyV), de 1h 15 minutos aproximadamente de duración cada una.

En segundo lugar, se contaba con un registro mensual en vídeo, de 30 minutos de duración, de cada uno de los docentes interactuando con un pequeño grupo de alumnos en el contexto natural del aula, entre los meses de octubre a mayo. Aunque se realizó una grabación mensual, fue difícil realizar un seguimiento mensual de cada profesional interactuando con el mismo grupo de alumnos, porque las situaciones grabadas en el aula eran situaciones naturales y los grupos no eran siempre estables. Así, se seleccionaron, únicamente, aquellos registros en vídeo donde apareciera el mismo docente interactuando con el mismo grupo de alumnos, el cual se consideraría

un mismo caso de estudio. Teniendo en cuenta este criterio se pudieron seleccionar tres vídeos para cada caso (Caso_1, Caso_2 y Caso_3, conformados por el docente y sus respectivos alumnos), a lo largo del estudio. El primer vídeo seleccionado corresponde al Ciclo 1 (octubre); el segundo vídeo al Ciclo 4 (enero); y, el tercer vídeo al Ciclo 8 (mayo).

En tercer lugar, como datos objeto de estudio, también se contaba con las respuestas de los tres docentes al cuestionario de valoración de la intervención, elaborado *ad hoc* para el estudio. Los datos obtenidos mediante este instrumento se analizaron conjuntamente con los comentarios y reflexiones con respecto a los ítems que lo conforman, fruto de la participación en la reunión de cierre del estudio.

3.4.3.2. Transcripción

En primer lugar y con respecto a los registros en audio de las 9 reuniones desarrolladas durante la intervención, se transcribieron íntegramente. La transcripción fue una transcripción tradicional, en la que se anotaba el minuto, el interlocutor y se hacía constar la cita *verbatim*.

En segundo lugar, y en relación con los registros en vídeo, se transcribieron los 15 minutos centrales de las tres sesiones seleccionadas para cada caso, puesto que se considera la parte más representativa de la sesión y en la que los participantes están más involucrados en la actividad. El cómputo total a transcribir fue 45 minutos por caso, períodos similares a los desarrollados en otros estudios de análisis micro-analítico de la interacción docente-niño (Girolametto, Weitzman et al., 2000). Las transcripciones de las secuencias registradas en vídeo se realizaron con el *software* ELAN 4.8.1 (Wittenburg, Brugman, Russel, Klassmann, y Sloetjes, 2006), que permite transcribir, codificar y visualizar el vídeo en la misma pantalla. Los instrumentos usados para la codificación y el posterior análisis de datos se describen a continuación.

3.4.3.3. Codificación

En cuanto al proceso de codificación, dicho proceso fue distinto según la tipología de datos con los que se trabajaba. A continuación, en primer lugar, se describe el proceso de codificación de los datos procedentes de las reuniones desarrolladas y, en

segundo lugar, de aquellos obtenidos mediante las grabaciones en vídeo de las sesiones de clase.

- **Codificación de las 9 Reuniones.** En relación con los datos procedentes de las transcripciones de las 8 RA y de la RCyV, la investigadora_1 desarrolló un proceso de codificación inductiva el cual consistió en examinar minuciosamente las transcripciones e identificar y codificar las citas consideradas "concepciones" o "creencias" de los docentes, las cuales se agruparon temáticamente mediante el programa ATLAS.ti 7.0 (Friese, 2013). Estas relaciones temáticas fueron identificadas, dando lugar a un conjunto de categorías y códigos que se inspiran en las premisas del análisis de contenido (Krippendorff, 2012).

La investigadora_1 desarrolló la codificación en múltiples niveles. Inicialmente se descompuso el texto en "etiquetas" o "unidades" para, posteriormente, clasificar estas unidades en "códigos" y, posteriormente en "familias" o "categorías" según agrupaciones analógicas. Los datos proporcionados a partir de las citas de los tres docentes se agruparon en seis familias y las cuales varían en el número de códigos por categoría y de citas por código. Cada cita extraída del discurso de los docentes fue codificada por la investigadora_1 usando el software ATLAS.ti 7.0 (Friese, 2013) y revisada por investigadora_2, y los desacuerdos fueron resueltos por consenso. La resolución de los escasos desacuerdos implicó modificar la definición de un código, eliminar o añadir un nuevo código, o cambiar la asignación de un código a un segmento determinado.

Las razones para agrupar las citas de los docentes en dichas familias y códigos fueron diversas y no exclusivas. En primer lugar, las citas se organizaron en 6 familias que estuvieran relacionadas con los objetivos planteados en cada una de las sesiones y por la frecuencia de ocurrencia de ciertas familias temáticas. Inicialmente, las citas de los docentes se agruparon bajo etiquetas específicas, dependiendo del tema con el que estuvieran relacionadas y, posteriormente, algunas de las etiquetas iniciales se convirtieron en los códigos definitivos, mientras que otras etiquetas fueron revisadas y organizadas bajo nuevas etiquetas más amplias, que más tarde se convirtieron en códigos definitivos.

- **Sesiones de observación de clase.** Se diseñó un sistema de categorías para codificar las sesiones de clase y detectar cambios en la práctica docente y en la interacción docente-alumnos a lo largo del proceso de intervención. Todas las categorías fueron creadas y definidas *ad hoc* para este estudio, aunque se basaron en algunos sistemas de categorías previamente elaborados (Conti-Ramsden y Dykins, 1991; Gràcia, 1997, 2001; Moerk, 1992; Sánchez-Cano, 1994; Urquía, 1999).

Desde el mes de abril del curso 2012-2013 las dos investigadoras del estudio estuvieron trabajando en el diseño y en la prueba del sistema de categorías. A través de grabaciones de vídeo de los educadores interactuando con sus alumnos y como un sistema piloto, ambas investigadoras discutieron las discrepancias, la necesidad y la falta de algunas de las categorías como un proceso de fiabilidad. Un segmento de 15 minutos de vídeo de una situación de interacción en gran grupo en el aula fue codificado por la investigadora_1 usando el software ELAN 4.8.1 (Wittenburg et al., 2006) y, posteriormente, fue revisado por investigadora_2. Los escasos desacuerdos fueron resueltos por consenso (p. ej., modificando la definición, suprimiendo o añadiendo un código o cambiando la asignación de un código a un segmento). Así, las discrepancias fueron fácilmente resueltas mediante una nueva revisión conjunta de aquellas situaciones en las que hubo discrepancias, culminando en la obtención de un 100% de acuerdo de los datos analizados.

Posteriormente, el mismo proceso de codificación de los registros en vídeo por parte de la investigadora_1, sirvió para probar la efectividad del sistema de categorías elaborado y para ajustarlo a las nuevas necesidades surgidas. Así, se inició un proceso largo de pruebas, codificación, modificaciones y re-codificación, hasta obtener un instrumento fiable con el que las dos investigadoras se sintieron satisfechas para iniciar la codificación definitiva y el posterior análisis. Una vez probada la eficacia del sistema de categorías definitivo, se introdujeron las categorías y los correspondientes códigos en el software ELAN 4.8.1 (Wittenburg et al., 2006), con el objetivo de iniciar el proceso de codificación de las 9 sesiones registradas, 3 sesiones para cada caso de estudio. A continuación, se detallan y describen las tres categorías y los códigos que conforman el instrumento definitivo para analizar las interacciones entre docentes-alumnos en el aula.

1ª categoría de análisis: el ajuste del input lingüístico

1. **Nº de palabras.** Suma del número de palabras habladas, palabras KWS y gestos, del docente y del niño. Las palabras se categorizan en función de su modalidad comunicativa y su categoría lexical.

1.1. Modalidad comunicativa:

1.1.1. **Palabra hablada (_oral).** Palabra, signo lingüístico y/u onomatopeya con un significado convencional, pronunciado oralmente.

1.1.2. **Signo manual modalidad KWS (_KWS).** El docente o el alumno emite una palabra utilizando dos *outputs* simultáneos: output oral (canal oral-auditivo) y output manual/gestual (canal gestual-visual). Es la misma palabra (un signo lingüístico), pero utilizado por dos formas simultáneas de difusión (oral y manual). En el caso de los adultos, la palabra clave siempre se acompaña de la palabra oral y, en el caso de los alumnos, se puede acompañar de palabras o de aproximaciones orales. Debido a las dificultades cognitivas de los alumnos participantes en este estudio se han incluido dentro del código KWS algunos gestos, como el de asentir o negar con la cabeza, "HOLA", "ADIÓS", "BIEN" o los signos de señalar acompañados de las palabras orales o vocalizaciones "allí", "aquí", etc.

1.1.3. **Gestual (_g).** Únicamente se han codificado como gestos, aquellos gestos sin valor léxico adherido, es decir, movimientos del cuerpo para pedir atención, contacto, para pedir al personal que continúe una actividad, para iniciar la interacción con adultos... así como los signos de señalar objetos del entorno.

1.2. Categoría lexical:

1.2.1. **Palabra clave (_palclav).** Palabra con información léxica (sustantivo, verbo, adverbio o adjetivo).

1.2.2. **Complemento (_compl).** Palabra sin información léxica (determinante, preposición...)

2. **Nº de enunciados.** Un enunciado se define como una cadena ininterrumpida de lenguaje, a veces compuesta por una sola palabra hablada, signos o gestos y, a veces, compuesta por todos ellos. Los enunciados se codifican en función de su uso comunicativo:

2.1. **Uso espontáneo (_usoes).** Cuando un niño usa un signo lingüístico, tanto en la forma hablada, signada o gestual, sin que el docente haya dado previamente el modelo en la frase anterior o en los dos anteriores.

- 2.2. Uso por imitación (_usoim).** Cuando un niño repite la totalidad o una parte de la emisión directamente anterior o de las dos previas emitidas por el docente u otro compañero.
- 2.3. Uso mediante guía física (_usogf).** Cuando el alumno ejecuta un signo manual mediante el soporte físico del adulto, quien le modela los movimientos.
- 3. Longitud media de los enunciados (LME).** Se calcula la LME de niños y adultos, aunque para los niños; la LME sólo se calcula sólo para enunciados inteligibles. Esta categoría se obtiene dividiendo el número total de palabras por el número de enunciados. No se contaron como enunciados aquellos codificados como repeticiones.
(P. ej., N° palabras = 360; N° enunciados = 56. $LME = N^{\circ} \text{ palabras} / N^{\circ} \text{ enunciados} = 360/56 = 6.4.$)
- 4. Índice de diversidad léxica (IDL).** Se calcula dividiendo el número de palabras diferentes por el número total de palabras producidas. El criterio para establecer que una palabra es diferente de otra es léxico; no se tienen en cuenta las inflexiones nominales (género y número) o verbales (tiempo, aspecto o persona).

2ª categoría de análisis: las estrategias de gestión de la comunicación

- 1. Turno.** Uno o más enunciados, verbales o no verbales (acciones, miradas...) precedido por un cambio de tema o una pausa de más de 2 segundos. Entendemos que un hablante realiza dos turnos seguidos cuando, una vez acabada su intervención, hace una pausa de menos de 2 segundos, su interlocutor no participa y él vuelve a tomar su turno. No se contabiliza como turno cuando un interlocutor no interviene, aunque se le haya dado la oportunidad de hacerlo. Asimismo, se codifica como nuevo turno, un cambio de tema del interlocutor, durante su discurso.
- 2. Equilibrio de turnos.** Para calcular el equilibrio de turnos se dividen el número de turnos de los docentes por los de cada alumno. Si existe cierto equilibrio en la alternancia de la toma de turnos, el resultado se acerca a 1, es decir, a cada turno del docente le sucede un turno del alumno.
- 3. Densidad de turno.** A menudo los docentes hablan mucho más que los alumnos, no solo porque toman más cantidad de turnos comunicativos, sino porque éstos son más largos. Siguiendo a Gràcia (1997), definimos la densidad de turno como el número de enunciados que cada uno de los interlocutores efectúan durante su turno comunicativo. Este valor nos da información sobre la calidad de la alternancia de turnos, de modo que nos informa de si las intervenciones de los docentes son muy extensas y, por el contrario, si las de los

alumnos son muy cortas. Para calcular este valor se han tenido en cuenta todas las emisiones de los interlocutores, verbales y no verbales. Los índices superiores a 1 nos indican que los docentes emplean más de un enunciado por turno; obviamente, cuanto más similar sea este valor entre docentes y alumnos, podemos hablar de ajuste del tiempo comunicativo que ocupa cada interlocutor

4. **Inicios de turno.** Un inicio de turno se codifica cuando el docente o el alumno cambia o inicia deliberadamente un nuevo tema o turno después de una pausa. Cuando en una grabación se evidencia que el docente inicia la sesión preguntando “¿con qué quieres jugar, con la Tablet o con la muñeca?”, se ha codificado esta pregunta como un inicio de turno, teniendo en cuenta que es el docente quien lleva la iniciativa de la sesión. En cambio, cuando el alumno señala la Tablet o la coge para jugar, sin que el docente le pregunte qué quiere hacer, se ha considerado que es el niño quien inicia el turno.
5. **Seguimiento de la iniciativa infantil.** Tras codificar los inicios de turno comunicativo infantiles, se codifican aquellos que son seguidos por el docente y aquellos que no lo son.
6. **Índice de participación.** Es el resultado de dividir el número de turnos de cada participante por el total de turnos que conforman la secuencia de interacción.

3ª categoría de análisis: las estrategias promotoras del desarrollo del lenguaje

Esta categoría pretende estudiar las estrategias usadas por los docentes, con el objetivo de promover el desarrollo de la participación y del lenguaje infantil. Algunos autores (Gràcia, 1997; Urquía, 1999) las han denominado “estrategias educativas implícitas”, definiéndolas como aquellas estrategias que los adultos usan de una forma no necesariamente explícita en sus interacciones con los niños. En este estudio se ha codificado el uso por parte de los docentes de 12 estrategias promotoras del desarrollo del lenguaje:

1. **Sobreinterpretación (_sobin).** Estrategia educativa de interacción verbal que da sentido e intencionalidad a vocalizaciones, palabras o gestos comunicativos del alumno. P. ej., el niño emite la vocalización "bu-bu" y el adulto lo interpreta como una petición de hacer pompas de jabón. Una interpretación también puede ocurrir cuando un niño ejecuta un signo manual y el docente lo interpreta. En este estudio tenemos en cuenta las sobreinterpretaciones de los docentes de los actos verbales y de los no verbales de los alumnos.
2. **Imitación (_imit).** Estrategia educativa de interacción verbal que implica repetir la palabra, enunciado o parte del enunciado que el alumno ha usado. P. ej., cuando un niño dice la palabra "mamá", el docente repite "mamá".

3. **Expansión (_exp).** En este estudio definimos la expansión de manera amplia, entendiendo que es aquella producción del adulto que retoma un enunciado previo del niño, repite algunas palabras de dicho enunciado y las integra en otro enunciado nuevo, que amplía el significado del enunciado infantil. La información que el docente añade al enunciado previo del niño son una o varias palabras con bajo contenido semántico (artículos, proposiciones, pronombres, etc.) o con alto contenido semántico (sustantivos, verbos, adjetivos...). P. ej., cuando un niño dice "agua" y el docente mejora el enunciado anterior diciendo: "¿Quieres beber agua?".
4. **Encadenamiento (_enca).** Estrategia educativa de interacción verbal que vincula ciertas emisiones verbales entre docente y alumno. Es una estrategia conocida también como "frases inacabadas" y consiste en que los dos interlocutores van construyendo conjuntamente los enunciados; a menudo es el docente quien comienza una oración y la deja a medio construir, con la intención de que el alumno la complete. P. ej., el maestro da la primera sílaba de la palabra "Hoy es Lun...", con la intención de que el estudiante complete la palabra iniciada por él. O cuando el docente deja una frase a medio acabar; P. ej., "Hoy es..." y hace una pausa para que el alumno diga "martes". Sería una estrategia similar a la pregunta abierta, pero sin la entonación interrogativa.
5. **Etiquetar (_etiq).** Cuando el docente ofrece al estudiante la palabra (oral o signo manual) correspondiente a un determinado objeto o situación. P. ej., se ofrece del signo manual de la palabra lunes "Hoy es LUNES", con la intención de que el estudiante imite el SIGNO MANUAL y este signo ayude a evocar la palabra oral; o cuando aparece en el cuento el dibujo de una vaca, el docente emite el signo manual "VACA".
6. **Corrección (_corr).** Repetición total o parcial de la emisión previa del alumno con corrección fonológica o semántica, a la que no se añade información nueva. El docente da el modelo correcto de la palabra que he emitido erróneamente el niño, sin hacerle consciente del error que ha cometido. En este trabajo también hemos codificado como correcciones, las correcciones semánticas, en qué el docente da la palabra correcta, tras una emisión errónea del niño.
7. **Feedback positivo (_+feed).** Se trata de expresiones emitidas por los docentes que elogian o confirman los enunciados previos de los niños, expresando su satisfacción y felicidad. Son expresiones del tipo, "sí", "muy bien", "claro", "bravo", "perfecto", etc.
8. **Preguntas:**
 - 8.1. **Pregunta abierta (_preg_a).** Cuando el docente hace una pregunta, la respuesta de la cual no conoce e implica contestar mediante emisiones distintas a un "sí" o un "no", se considera una pregunta abierta. P. ej., "¿qué tomaste hoy para desayunar?".

- 8.2. Pregunta de elección (_preg_e).** Cuando el docente hace una pregunta, a la vez que da un par o tres de opciones de respuesta al niño. P. ej., “¿Qué tomaste hoy en el desayuno: leche, jugo o chocolate?”.
- 8.3. Pregunta cerrada (_preg_c).** Cuando el docente hace una pregunta, la respuesta de la cual es siempre, “sí” o “no”. Es el tipo de preguntas que menos favorece al desarrollo lingüístico infantil, ya que el niño practica con léxico pobre basado en dos palabras “sí” y “no”. P. ej., ¿has bebido leche hoy para desayunar?
- 9. Repetición (_rep).** Cuando el docente repite una misma palabra o un mismo enunciado dos o más veces para intensificarlo, o porqué tras su emisión el alumno no responde y, consecuentemente, no toma su turno.
- 10. Instrucciones (_instr).** Estrategia en la que el docente pide al alumno que realice una acción particular; no conlleva connotaciones negativas. P. ej., “Dame la foto de Yana”.
- 11. Regulación del comportamiento (reg_c).** Palabras o frases emitidas por el docente para regular el comportamiento del niño. Esta es una categoría con connotaciones negativas, ya que implica que el adulto controla la conducta del niño. Son expresiones del tipo, “para”, “basta”, “siéntate”, “calla”, “escucha”, etc.
- 12. Pausa (_pausa).** Retraso deliberado de las intervenciones de los docentes para dar tiempo a la respuesta de los alumnos, para estimular la toma de turnos.

3.4.3.4. Análisis

Tal y como sucedió en el proceso de codificación de los datos, el análisis de los mismos también implicó el desarrollo de acciones distintas según la tipología de datos con los que se trabajaba. A continuación, en primer lugar, se describe el proceso de análisis de los datos procedentes de las reuniones desarrolladas; en segundo lugar, se explicita el proceso de análisis del cuestionario de valoración de la intervención, contestado por los docentes; en tercer lugar, se describe el proceso de análisis de los datos obtenidos mediante las grabaciones en vídeo de las sesiones de clase.

- **Análisis de las reuniones.** Una vez transcritas las 8 RA y la RCyV, se prosiguió a describir las sesiones desarrolladas, aportando citas tanto de los docentes como de las investigadoras, las cuales dan lugar al primer bloque de resultados de la tesis. Posteriormente, se dio un paso más en el proceso de análisis de estos datos y se

inició la tarea de describir, únicamente, las citas emitidas por los docentes a lo largo de las sesiones, que estuvieran clasificadas bajo un mismo código y familia temática. Esta segunda tarea tiene por objetivo narrar la evolución de las concepciones y creencias de los docentes en cuanto a cómo entienden el desarrollo del lenguaje y su rol como promotores del desarrollo del lenguaje de sus alumnos. Para ello, se exportaron los datos obtenidos con el programa ATLAS.ti 7.0 (Friese, 2013) a Excel y se clasificaron las citas registradas para identificar y resumir “¿qué se dice?”, “¿quién lo dice?”, “¿qué se opina al respecto?”, buscando tanto temas que aparecen de forma recurrente, posiciones distintas sobre un mismo tema y contradicciones sobre un mismo contenido, así como estudiar la evolución de dichas concepciones o creencias.

- **Análisis de las respuestas al “Cuestionario de valoración de la intervención”.** Para conocer el grado en qué los tres docentes compartían con las investigadoras ciertos contenidos de la perspectiva socio-interactiva del desarrollo de la comunicación y el lenguaje al final de la intervención, así como para conocer la valoración personal de cada docente en relación con la intervención desarrollada, se hizo un vaciado de los resultados del “Cuestionario de valoración de la intervención” desarrollado *ad hoc* para el estudio. Los datos obtenidos con el cuestionario para cada uno de los docentes, se volcaron en una hoja de cálculo de Microsoft Excel; se anotaron los valores para cada ítem y se ubicaron en su respectiva sección, hecho que permitió estudiar los valores globales con mayor detalle, ordenando los valores de los ítems y de las secciones en valores máximos (10) y mínimos (0), y comparando los resultados entre docentes. Posteriormente, los resultados del cuestionario se triangularon con los comentarios y las citas aportadas por los docentes en relación con algunos de los ítems que conforman el cuestionario, en la reunión final de cierre y valoración de la intervención.

- **Análisis de las sesiones registradas en vídeo.** Una vez finalizado el proceso de transcripción y codificación de las 9 secuencias en vídeo, el programa ELAN 4.8.1 permite la exportación de cada uno de los archivos generados a formato hoja de cálculo de Microsoft Excel. Cuando los datos estuvieron almacenados en hojas de datos Excel, fue posible iniciar el análisis cuantitativo de los datos en cuanto a frecuencias, medias, cálculo de los tiempos, densidad del turno, IDL, análisis de las interacciones, etc., de cada uno de los códigos que conforman el sistema de

categorías. Un ejemplo de la exportación en formato Excel de las transcripciones de las sesiones, con sus respectivos códigos, se puede encontrar en el Anexo 10.

Por otro lado, el análisis cualitativo y la descripción de los tres registros en vídeo para cada caso, se desarrollaron paralelamente al estudio de las frecuencias e implicó un análisis e interpretación detallada de lo que sucedía en el aula, como herramienta para triangular los resultados cuantitativos obtenidos.

Capítulo IV

RESULTADOS

En este capítulo se describen los resultados obtenidos en el estudio. En primer lugar, se describen las 8 RA desarrolladas, detallando las reflexiones y discusiones desarrolladas entre docentes e investigadoras, en relación con las temáticas planteadas. En segundo lugar, se hace una descripción detallada de la RCyV del estudio, de los temas tratados y de las discusiones en relación con los ítems que conforman el cuestionario de valoración de la intervención, resultados que se triangularán con los resultados numéricos obtenidos con el cuestionario creado *ad hoc* para el estudio. En tercer lugar, se aporta un análisis de la evolución de los puntos de vista, concepciones y creencias de cada uno de los docentes, a lo largo del proceso de asesoramiento, mostrando en qué medida tiene lugar un proceso de construcción conjunta de nuevos conocimientos a lo largo del asesoramiento y si los docentes, al finalizar el estudio, comparten con las investigadoras mayor cantidad de contenidos enmarcados en la perspectiva socio-interactiva del desarrollo de la comunicación y el lenguaje. En cuarto y último lugar, se describirán las 3 sesiones de clase observadas para cada caso, durante el proceso de asesoramiento, para estudiar la evolución en la organización del aula, la interacción docente-alumno, en las habilidades lingüísticas de los alumnos y en la práctica docente, centrando una especial atención en las estrategias educativas usadas por los docentes en los tres registros.

4.1. REUNIONES DE ASESORAMIENTO

Este primer bloque de resultados hace referencia a las 8 RA desarrolladas. Los resultados que se presentan a continuación se organizan para dar respuesta al objetivo O.1 *“Diseñar, implementar y describir un proceso de asesoramiento colaborativo con tres docentes de escuela especial”*. La presentación de este primer bloque de resultados consiste en describir las discusiones y los debates desarrollados durante las ocho RA desarrolladas a lo largo de la intervención, poniendo énfasis en las preguntas planteadas y las respuestas derivadas para cada uno de los participantes.

4.1.1. Descripción de la primera reunión de asesoramiento (30/09/2013)

En esta primera reunión de asesoramiento, de una duración de 76 minutos, de las 13.00h a las 14.16h, participan la maestra, la educadora, el logopeda, la investigadora_1 y la investigadora_2.

Inicia la reunión la investigadora_1 presentando a la investigadora_2, haciendo un breve resumen de su recorrido profesional, de las investigaciones que ha desarrollado y de cómo se entiende desde su grupo de investigación el desarrollo de la comunicación y el lenguaje de los niños. Se explica cuál es el propósito general del asesoramiento, que pasa por conocer cómo trabajan la comunicación y el lenguaje los docentes y, posteriormente, valorar conjuntamente si se pueden mejorar algunos aspectos. Asimismo, la investigadora_1, detalla las normas de las reuniones de asesoramiento *“no se trata de hacer una entrevista, sino de abrir debates sobre cómo entendemos el aprendizaje de la comunicación y el lenguaje de los alumnos”*; explica, de forma general, como se han pensado organizar las reuniones de asesoramiento *“se partirá de sesiones más teóricas hasta alcanzar sesiones más prácticas de análisis de vídeos”*; e informa a los docentes que han preparado una pequeña pauta de algunos temas que les gustaría que salieran a lo largo de la sesión y que sería interesante que la gestión de turno surgiera de manera natural.

La primera pregunta planteada por la investigadora_1 es: *“¿Cómo entendéis que se da el aprendizaje de la comunicación y el lenguaje?”*, *“¿cómo un niño aprende a comunicarse?”*. La maestra opina que los niños aprenden a hablar por necesidad y textualmente dice: *“los niños encuentran la necesidad para encontrar un interlocutor para conseguir algo y saben que el adulto es el recurso para conseguirlo. Pero hay casos de niños autosuficientes, que se las ingenian para lograr el objeto sin requerir el adulto”*. Ante la respuesta de la maestra, la investigadora_2 intenta matizar un poco la pregunta y dice que la pregunta iba más en la línea de pensar en cómo sucede este proceso no solo en los alumnos con discapacidad sino en general *“¿Cómo aprenden los niños a hablar en general?, ¿gracias a qué?”*.

De nuevo la maestra contesta y dice que *“gracias a qué tienen modelos”*, a lo que la educadora añade *“y estímulos”*. El logopeda aprovecha las intervenciones previas de sus compañeras y añade un matiz que las docentes no han tenido en cuenta y es el hecho que los alumnos con discapacidad a menudo tienen dificultades para aprender de sus modelos *“la imitación está limitada en nuestros alumnos”*. La investigadora_2 da importancia al término introducido por el logopeda, la palabra *“imitación”* y relaciona esta palabra con algunas otras estrategias que los docentes usan para promover el lenguaje de los niños, como la sobreinterpretación.

Posteriormente la investigadora_1 plantea un nuevo tema de debate con la pregunta: *"¿cuál es nuestro papel en este proceso? imitar, sobreinterpretar, responder... ¿cómo les podemos ayudar?"*. Esta vez es la educadora la primera en contestar y dice que siempre se debe dar respuesta a lo que hacen o dicen los alumnos, juntamente con animarles. La maestra añade que ellas les ayudan *"creando un ambiente que incite a la comunicación"*, aunque es consciente que en el aula las interacciones no surgen de modo tan natural como les gustaría y que, en ocasiones, deben forzar las interacciones; dice: *"trabajamos con niños que no tienen una iniciativa innata"*, a lo que añade *"a los niños con desarrollo típico nadie les ha enseñado a comunicarse; ellos solos han comenzado a señalar y han seguido el proceso normal"*.

En respuesta a esta última intervención de la maestra, la investigadora_2 les informa que ha escuchado una palabra que no le gusta demasiado, la palabra *"innato"*. Añade que cuando el docente utiliza algunas estrategias con niños con desarrollo típico, los niños reaccionan enseguida, cosa que no pasa con los niños con discapacidad y por este motivo, en la escuela especial, estas estrategias se deben recrear, hacerlas un poco artificiales, porque no salen. Les pregunta *"¿por qué pensáis que estas estrategias no salen de modo natural?, es decir, el hecho de que tengamos un niño con discapacidad en frente, ¿hace que la forma en que nos relacionemos con ellos sea distinta, en cualquier contexto, en casa, en la escuela, que también puede ser la no interacción?"*. El logopeda vuelve a tomar la palabra tras la pregunta de la investigadora_2 y dice que, según su opinión, los padres tienen mucho que ver con esto, ya que no saben cómo interactuar con sus hijos. Dice: *"las familias están acostumbradas a interactuar con lengua oral y no saben hacerlo de otras maneras y el uso de los SAAC no les gusta"*. Como especialista en lenguaje explica que le cuesta mucho explicar a las familias qué se entiende por comunicación y considera que los padres tienen un modelo de lo que es la comunicación estándar, el habla, y si sus hijos no llegan a este nivel se sienten muy frustrados y no saben cómo hacerlo.

En este momento la investigadora_2 aprovecha la intervención del logopeda para preguntar *"¿cómo definirías este tipo de interacción?, ¿podríamos hablar de un estilo interactivo del adulto cuando se dirige a niños con discapacidad?"*. El logopeda considera que él mismo reacciona diferente con un niño que le sigue la conversación, que con otro que no reacciona; textualmente dice: *"seguro que soy más directivo con aquellos niños menos activos. Aquel niño que no hace contacto ocular, que coge el*

zapato y lo tira... me cuesta más y soy consciente". La maestra añade que seguramente ella también tiene un estilo *"de maestra"*, ya que el otro día en el parque le preguntaron si era maestra y cuando ella preguntó por qué, le dijeron *"hablas como una maestra"*. Posteriormente es la educadora quien interviene y opina que, poco a poco, ellos van ajustando su estilo; explica que cuando se habituaron a usar el KWS en el aula, redujeron la velocidad de su habla y daban más tiempo a los alumnos. No obstante, considera que la estrategia de sobreinterpretación es importante, pero *"hay veces que anticipamos antes de tiempo, y no se da pie a que tengan la oportunidad de decir lo que quieren decir ellos solos"*, a lo que la maestra añade *"es cierto, muchas veces saben que no tienen recursos para decirlo, te miran y esperan que lo digas tú; esto también es forzado y los hace más pasivos"*.

Transcurridos 15 minutos de reunión, la investigadora_1 recuerda que se ha hablado de los tiempos de espera, de la anticipación y del estilo directivo, a lo que añade: *"¿podríamos pensar en algún otro tipo de estrategias que uséis?", ¿qué hacemos diferente con nuestros alumnos que no hacemos con los otros niños?"*. El logopeda, el único de los tres docentes que tiene hijos, explica que con sus hijas todo es más natural *"no estoy en una situación donde tengo un vaso de agua, chocolate y pompas de jabón encima de la mesa, esperando a ver qué quieren escoger"*. Es consciente de que en la escuela se debe recrear la situación, ya que el docente no puede esperar a que los alumnos lo pidan espontáneamente, por lo cual hace presentes los objetos para despertar el deseo de demanda. Añade: *"todo es muy dirigido; tengo 30 minutos de trabajo y debo procurar que durante todo el tiempo nos comuniquemos y, a veces, se cansan"*.

Tras este comentario del logopeda, la investigadora_1 pide a los docentes que ahora piensen en sus alumnos y pregunta: *"¿qué hace que un alumno se sienta mejor y comunique más?, ¿qué favorece que suceda esto?"*. La educadora dice: *"disponer de un ambiente tranquilo"* y la maestra añade: *"que el alumno encuentre que el docente tiene empatía, que no se encuentre rechazado y que se sienta ayudado"*. La maestra, de nuevo, explica que es consciente de que a veces los niños no disponen de los recursos para elaborar sus enunciados por ellos solos y que es necesario que se les ayude; dice: *"por eso es importante que sepan que el docente es un recurso para mejorar sus enunciados, lo cual favorecerá su autoestima"*.

Posteriormente, la educadora explica que por las razones que han expresado, muy a menudo, las docentes aceptan algunos comentarios de los alumnos en medio de una actividad, aunque lo que digan no tenga relación con la tarea que están haciendo, a lo que añade: *“sabemos que no es el momento, pero valoramos el hecho de que, espontáneamente, haya hecho la demanda y la recogemos”*. La maestra, en cambio, reconoce que, a veces, lo hacen de un modo muy forzado y le dicen al niño *“Muy bien, venga”* y dan la conversación por acabada, porque *“cuando uno empieza, le sigue el otro y miras el horario de actividades y te das cuenta de que no te alcanza el tiempo”*.

Transcurridos 20 minutos de reunión, la investigadora_2 felicita a las docentes porque han introducido tres ideas fundamentales: *“el horario, las actividades programadas y la planificación”*, las cuales dan pie a hablar de los objetivos. Les pregunta *“¿pensáis que los objetivos que os planteáis se podrían conseguir de otra manera?; ¿se podrían revisar?, ¿podrías organizar las clases para que los alumnos se sintieran más comunicativos?, ¿qué pensáis que podría cambiar?”*. La maestra es la primera en contestar y lo primero que dice es que el objetivo prioritario de la escuela es la comunicación, pero en el aula hay diversidad de niveles *“hay unos niños que ya se comunican y puedes avanzar en otros aspectos o perfeccionarlos y otros que aún no disponen de un sistema de comunicación”*. Considera que este curso les cuesta mucho encajar la diversidad de niveles del aula, ya que *“estamos encuadrados en un modo de hacer y este modelo ahora no nos funciona y esto nos ha roto los esquemas”*, además manifiesta su angustia debido a que ha aumentado la ratio de alumnos *“tenemos 8 niños en el aula, con niveles muy diversos y estamos bastante angustiados”* y, añade, *“ante esta situación desbordante, nos podríamos plantear una nueva manera de organizarnos”*. Tras el comentario de la maestra, la investigadora_2 insiste en que tal vez la clave está en organizar las clases y las actividades de manera que la prioridad sea ajustarse al máximo a las diferencias de cada niño y que todos avancen a su nivel. La maestra añade que saben que se deben ajustar a cada alumno, pero que no disponen de recursos ni de personal para hacerlo y se deben organizar ellas dos [maestra y educadora] en el aula.

A continuación, la investigadora_2 les invita a pensar, con los recursos y las condiciones que tienen, en maneras en que los alumnos y ellos se sentirían más a gusto en el aula. Recuerda que esta reunión no es para tomar decisiones en concreto, sino para ir pensando en diversidad de posibilidades. Explica que las maestras tienen

una ventaja respecto al logopeda, y es el hecho que trabajan en el aula, considerada un contexto natural y, el aula de logopedia es un contexto más artificial. Ante esta afirmación el logopeda está totalmente de acuerdo y añade: *“a mis hijas les cuento un cuento cuando me lo piden. Aquí, en la escuela, cojo un niño y lo subo a logopedia para explicarle un cuento y puede ser que el niño no quiera que se lo explique. Es un contexto para nada natural”*.

Tras estos comentarios, la investigadora_2, hace una primera propuesta de cambio que consiste en que el logopeda deje de trabajar, únicamente, individualmente con los niños en sesiones de logopedia y haga algunas sesiones de trabajo en el aula. Prosigue diciendo, *“consistiría en que aquellos ratitos que el niño subía a trabajar a logopedia, en vez que suba él, baje el logopeda al aula, así seréis tres adultos trabajando en un contexto más natural”*. La maestra se muestra de acuerdo en probarlo y satisfecha porque la propuesta está en la línea de algunas decisiones que han tomado las últimas semanas como, por ejemplo, dejar de pedir a la niña con más dificultades que haga actividades por encima de su nivel madurativo, a lo que añade: *“no le puedes pedir a una niña con un nivel madurativo de bebé y, niveles muy elevados. Pero nos ha costado mucho tomar esta decisión”*. La investigadora_2 valora positivamente la decisión que han tomado las maestras y avanza *“nuestro cliché de escuela debe cambiar, no podemos hacer todos lo mismo y de la misma forma”*.

Transcurridos 45 de reunión, la investigadora_2 pide la opinión al logopeda acerca de la propuesta sugerida, quien dice que él viene *“opened minded”*. La educadora, en cambio, no lo ve tan claro y dice: *“se debe estudiar con calma la propuesta, porque no se podrán hacer tres grupitos en la misma aula, ya que hay niños que se distraen mirando los demás y no pueden trabajar todos en el aula”*. La maestra, en cambio, vive la propuesta con entusiasmo y aunque, a diferencia de la educadora, considera que es mejor trabajar todos en el aula, ya que es donde se dispone del material. Este comentario da pie a que la investigadora_2 añada: *“todo es muy relativo; las hormigas también son material, las plantitas también... pero a veces tenemos una mentalidad muy rígida, que nos hace trabajar en la mesa y con papel y lápiz”*. A continuación, la maestra manifiesta que ella se siente mucho más relajada sabiendo, a priori, lo que hará en una sesión de trabajo *“yo llego y sé que haré durante todo el día, qué material usaré y como lo haré y me cuesta hacerlo más natural y pensar, no llevo nada*

preparado". La educadora opina igual y dice: *"si no tengo nada preparado me parece como si no estuviera haciendo nada"*.

La investigadora_1 inicia la recta final de la reunión y pregunta *"¿en qué momentos un niño está más comunicativo o tiene más ganas de contar cosas?"*. La maestra lo tiene claro: *"cuando no hay algo dirigido; cuando la situación es lúdica y libre"* y la investigadora_1 interpela *"¿independientemente de la cantidad de niños que tenemos en el aula?"*. La educadora considera que la participación de los alumnos en el aula no depende tanto del número de alumnos, sino de sus intereses. El logopeda, en cambio, contradice lo que ha dicho la educadora y dice que en gran grupo se hacen cosas poco naturales, por ejemplo, *"en gran grupo gestiono los turnos, uno a uno, ahora te toca a ti y si después quieres seguir diciendo cosas, no te toca, que le toca al siguiente (...) Todo el mundo quiere participar, pero estoy esperando a que me conteste ella"*.

La investigadora_2, transcurrida una hora de reunión, profundiza un poco en la propuesta hecha con anterioridad y añade: *"contando todas las horas que el logopeda dedica a los niños de la clase, se podría organizar que cada docente pudiera trabajar en el aula con dos o tres niños"*. En su opinión, los docentes, inconscientemente, quieren reproducir aquello que se hace en las aulas ordinarias en el aula especial y por eso les recomienda que se sienten y piensen, primero, en términos de organización y, después, ya se pensará cómo favorecer que los niños se sientan relajados y comunicativos, que no tengan la sensación de artificialidad y optimizar cuestiones más finas del estilo interactivo. Añade: *"obviamente, en situaciones relajadas, el docente puede usar más estrategias que favorezcan la interacción y puede ajustarse mejor a las características de cada niño"*.

De nuevo el logopeda dice que no ve mal la propuesta hecha por la investigadora_2 aunque considera que deberán sentarse y organizar el horario. La investigadora_2 les anima a hablarlo con calma, pero teniendo en mente que se trata un poco de romper el cliché y pensar, por ejemplo, que las matemáticas se pueden aprender con actividades como ir de compras, hablando de cuántos goles ha marcado el Barça, o con otras actividades del día a día. La investigadora_2 es consciente que tener las actividades previamente preparadas, de entrada, les tranquiliza, pero el hecho de

partir de la iniciativa del alumno no tiene porqué ser sinónimo de descontrol: *“se trata de aprender haciendo otras cosas más naturales”*.

La maestra se muestra motivada y dice que se reunirán y harán una primera propuesta de horario y lo enviarán por email. Antes de terminar, la investigadora_2 recuerda que la idea del asesoramiento en colaboración es irse reuniendo con cierta periodicidad y tomando decisiones conjuntas: *“nos iremos adaptando a lo que se vaya decidiendo entre todos, a través de los encuentros y de la puesta en escena de estas decisiones”*. La maestra se muestra agradecida y vuelve a insistir en que la metodología que han usado hasta ahora no les funciona y por eso reciben tan bien el hecho de participar en este asesoramiento, aunque esté un poco asustada porque no conoce muchas estrategias, dice: *“todo esto que decís de las expansiones y las otras estrategias (...), me tendré que poner al día, ya que me suena, pero no sé muy bien qué son”*. La investigadora_2 la tranquiliza e insiste: *“los cambios en la organización harán que surjan las expansiones de manera más natural”*.

La investigadora_1 cierra la sesión y pide a los docentes que hagan un resumen por escrito de los temas tratados y de los acuerdos tomados en la reunión (Anexo 1.2).

4.1.2. Descripción de la segunda reunión de asesoramiento (21/10/2013)

En esta segunda reunión de asesoramiento, de una duración de 72 minutos, de las 13.00h a las 14.12h, participan la maestra, la educadora, el logopeda, la investigadora_1 y la investigadora_2.

Inicia la reunión la investigadora_1, quien explica que las investigadoras han recibido y analizado la nueva propuesta horaria y valoran el esfuerzo que han hecho por adaptar el horario de actividades e intentar optimizar las horas de logopedia, introduciendo el logopeda en el aula, para crear situaciones a lo largo de la jornada escolar en que se promueva el uso de la lengua de manera funcional, posibilitando diferentes tipos de agrupaciones. La primera pregunta que plantea está relacionada con el hecho de conocer los criterios con los que han organizado el horario, a la vez que conocer cómo se han sentido en estas primeras semanas de implementación. Pregunta: *“¿cómo valoráis la puesta en práctica de este nuevo horario, teniendo en cuenta que lleváis una semana poniéndolo en práctica?, ¿qué aspectos se han resuelto y qué aspectos no?”*. La primera en contestar es la maestra, quien explica

que los tres docentes necesitaban una metodología para llegar a todos los alumnos *“por ese motivo empezamos a hacer los horarios y este hecho nos ha dado tranquilidad”*. El logopeda, en seguida, matiza que sólo lo han puesto en práctica dos veces, un martes y un jueves, y que todavía hay aspectos a mejorar. La investigadora_2 insiste *“En los momentos que lo habéis probado, ¿cómo os habéis sentido?”*. La maestra no duda en contestar: *“nos ha dado tranquilidad, porque vemos que todos los alumnos están siendo atendidos”*, aunque puntualiza que, de entrada, sólo han organizado de este modo las sesiones de comunicación. Para el logopeda, en cambio, todavía hay cosas que deberían pensarse mejor *“no fue del todo perfecto y creo que necesito más rodaje”*. La investigadora_2 explica que se trata de ir haciendo pruebas, y ver si el horario en papel funciona y ver qué grupitos funcionan y cuáles no. Ante la pregunta de la investigadora_1 de si los grupos siempre son los mismos, la maestra contesta que no y explica que los grupos son heterogéneos y rotativos, en franjas de 30 minutos, aunque afirma que el tiempo no se puede controlar muy bien.

Posteriormente, la investigadora_2 pregunta *“¿cómo os organizáis en las actividades de pequeño grupo?, ¿qué recursos usáis?”*. La maestra explica que están acostumbrados a llevar la actividad pensada y el material preparado, aunque se muestran abiertos a que los alumnos se levanten y agarren o señalen objetos para dar inicio a una nueva interacción comunicativa. La investigadora_2 opina que haber llegado a esta conclusión es un paso avanzado, ya que desde su punto de vista *“la estrategia básica es seguir la iniciativa del niño”* y explica que es consciente de que lo han empezado a hacer y que lo ha visto en los primeros vídeos. Añade: *“si el adulto sigue la iniciativa del niño, no tiene por qué tener el material preparado; cualquier cosa que el niño señale, da pie a iniciar una interacción y seguir su iniciativa”*.

A continuación, se inicia un nuevo tema de reflexión: *“los objetivos de aprendizaje”*. La investigadora_2 propone que la siguiente tarea consiste en pensar en unos pocos objetivos para cada niño, en la línea de pensar en qué puede conseguir un niño en los próximos 3 meses, en el área de comunicación y lenguaje, en términos de forma, contenido y uso. Avanza que, en todos los casos, se recomienda acompañar el objetivo de la estrategia o la metodología para alcanzarlo, la cual será diferente entre un niño y otro. Ante la pregunta: *“¿qué opináis?”*, el logopeda explica que en la escuela ya se elaboran unos Planes Individualizados (PI) para cada alumno en los que se intenta hacer lo que se les está pidiendo; no obstante, añade que, a menudo, 3 o 4

objetivos parecen muy pocos y hacen uno listado de objetivos, según su opinión, demasiado largo. La maestra opina lo mismo *“en los PI siempre se ponen más objetivos de los que se pueden, a la práctica, trabajar”*. La investigadora_2 trata de dejar claro que les está sugiriendo *“un listado de objetivos realmente funcionales, para tenerlos en la cabeza y trabajarlos de forma sistemática a lo largo del día”* y añade que deben ser objetivos concretos y a corto plazo, para que sean útiles para ellos. La investigadora_1 lo explica cómo *“hacerse una fotografía mental de cada niño y, a partir de ahí, pensar en qué hace y qué nos proponemos que aprenda”*. Ante esta demanda, la maestra y la educadora consideran que no han recibido una formación específica sobre patrones evolutivos de la adquisición del lenguaje y les falta formación al respecto para realizar esta tarea, motivo por el cual la investigadora_2 les ofrece algunos ejemplos de posibles objetivos, como, por ejemplo, *“ampliar la longitud de las frases, ampliar las funciones comunicativas, que no sólo pida, que explique, dé instrucciones...”*

La investigadora_2, cuando han transcurrido 30 minutos de reunión, insiste en la necesidad de acompañar los objetivos de sus respectivas estrategias, del *“¿cómo conseguiré esto?”*, ya que no se conseguirá de la misma manera con todos. Algunas estrategias son más globales como, por ejemplo, seguir la iniciativa del niño y otras son específicas para cada niño, en función de sus características y sus intereses. La investigadora_1 aclara que, en primer lugar, se quieren organizar las sesiones para favorecer que los niños se encuentren bien y, después, se hablarán de algunas estrategias, muchas de las cuales ya utilizan, pero quizás no sean conscientes de ello.

Antes de poner las secuencias de vídeo, la investigadora_1 pregunta *“¿cómo habéis organizado los tres pequeños grupos en el aula?”*. La maestra explica que han estado los tres grupos en el aula, aunque, inicialmente, éste era un hecho que les angustiaba, pero que lo han resuelto mejor de lo que se pensaban; además explica que hayan sido flexibles y han dejado que los niños cambiaran de un grupo a otro, siguiendo sus intereses y motivaciones, antes de los 30 min previamente pensados.

Cuando han transcurrido 45 minutos de reunión, se propone ver una secuencia en vídeo de las grabaciones del mes de octubre. En primer caso se trata de una escena de la maestra con Yana, Dennis, Rosy y Morgan. Tras ver los 5 minutos del vídeo la investigadora_2 pregunta: *“¿cómo explicarías qué haces?; analízate”*. La maestra

explica que ha partido de la estrategia de hacer la pregunta inicial “¿qué hay dentro del baúl?” para fomentar la participación de los alumnos, aunque dice: “tengo la sensación de que he hablado mucho, sin que ellos intervinieran”. La investigadora_2 opina que la alumna Yana es quien lleva la iniciativa y es la más participativa; en cambio, cuando Dennis hace el gesto de llamar a la puerta y la maestra dice: “Dennis dice: ¿quién hay?”, quiere saber por qué no se lo ha dicho directamente al alumno, ya que parece que todo el rato le está hablando, únicamente, a Yana y los otros dos compañeros sólo observan. Anima a la maestra a crear interacciones a tres bandas y contestar a cada alumno, teniendo en cuenta que ha sido Dennis quien ha iniciado la intervención y se debe aprovechar. Seguidamente la maestra explica que, en ocasiones, ha observado que Dennis hace el signo ABRAZO cuando no es pertinente y pregunta “¿qué debemos hacer?; ¿respondemos o ignoramos este gesto, si no es pertinente con el tema que estamos tratando?”. Ante esta pregunta, la investigadora_1 no duda en contestar “a veces se debe aprovechar aquello que dice el niño, aunque no tenga relación con el tema del que se está hablando, para añadir alguna información más”. A lo que la investigadora_2 matiza: “debes recoger la palabra ‘ABRAZO’, para que vea que estás entendiendo lo que te pide, y añadirle alguna palabra más. En este caso podrías utilizar la estrategia de expansión, para que no tengas la sensación de que te quedas con ‘Sí, abrazo’. Por ejemplo, dirías: ‘¿a mí me quieres abrazar?’; ‘¿quieres abrazar a Rosy?’”. La maestra prosigue opinando que, aunque Dennis tiene interés y observa la situación que se le plantea, siempre está esperando los inicios del docente, motivo por el cual lo considera “un niño pasivo”.

A continuación, la investigadora_2 interpela a la maestra en relación con la gestión de turnos, ya que en el vídeo ha observado como Yana iba a abrir el baúl y la maestra le ha dicho: “No, ahora es el turno de Rosy”. La maestra explica que Yana es muy impulsiva y Rosy, en cambio, tiene una respuesta más lenta, motivo por el cual le da más tiempo para evitar que los alumnos más rápidos lo hagan antes que ella. La investigadora_2 intenta explicar a la maestra que se trata de aprovechar al máximo las iniciativas de los niños y recomienda: “siendo un grupito de tres, se puede gestionar la conversación sin hacer turnos, y se puede flexibilizar un poco, porque sabes que todos lo harán y lo pueden hacer, hasta dos niños a la vez”. Sugiere: “se trata de romper un poco la idea de ‘ahora toca hablar a uno y escuchar a los demás’ e intentar mantener conversaciones entre los tres y que el docente esté pendiente de todos”.

La maestra prosigue opinando que una parte interesante del vídeo es que ha dejado que Heidi, que estaba trabajando en otro grupo, se incorporase a su grupo y considera que la han integrado bien. La investigadora_1 está de acuerdo con lo que ha dicho la maestra, pero le recuerda que ha dicho 3 frases seguidas para darle la bienvenida: *"Hola Heidi, ¿quieres venir a jugar con el mono que hay dentro del baúl? Te acuerdas que lo has visto esta mañana, ¿verdad?"*. Le sugiere evitar emitir frases tan largas y ajustarse a su nivel expresivo y añade que quizás diciendo *"Hola Heidi"*, ya bastaba.

La maestra también ha visto que Dennis ha hecho el signo manual "CABALLO" durante la secuencia de vídeo, aunque duda si lo ha hecho para denominar o para pedir. En esta ocasión la investigadora_2 sugiere *"interpretar el signo lingüístico de los niños según más nos convenga"*, ya que, si la maestra hubiese interpretado el signo "CABALLO" como una demanda, hubiera tenido un problema porque lo tenía Heidi, así que hubiera sido mejor interpretarlo como una denominación. Añade que la maestra podría haber expandido el signo manual y, por ejemplo, haber dicho *"El {CABALLO caballo} del {BAÚL baúl}"*, o *"{HEIDI Heidi} {TIENE tiene} el {CABALLO caballo}"*, con el objetivo de seguir un poco más la conversación y alargar los turnos.

En este punto, la investigadora_1 da por terminada la reunión y les recuerda que la tarea a trabajar para la próxima reunión *"pensar en 3 o 4 objetivos prioritarios, del área de comunicación y lenguaje, a trabajar con cada niño"*. La investigadora_2 aprovecha para compartir las referencias de dos libros que tratan sobre intervenciones naturalistas desarrolladas por investigadores del grupo CLOD – Comunicación, Lengua oral y Diversidad –, de la Universidad de Barcelona. En concreto les pasa las referencias del libro *"Comunicación y lenguaje en primeras edades: intervención con familias"* (Gràcia, 2002) y *"Aprendiendo a hablar con ayuda"* (Sánchez-Cano, 2001).

La investigadora_1 cierra la sesión y pide a los docentes que hagan un resumen por escrito de los temas tratados y de los acuerdos tomados en la reunión (Anexo 2.2).

4.1.3. Descripción de la tercera reunión de asesoramiento (14/11/2013)

En esta tercera reunión de asesoramiento, de una duración de 75 minutos, de las 13.00h a las 14.15h, participan la maestra, la educadora, el logopeda, la investigadora_1 y la investigadora_2.

Inicia la reunión la investigadora_1, valorando el esfuerzo que están haciendo, ya que *“crear una dinámica diferente en el aula siempre es muy difícil, cuando llevas tiempo haciendo las cosas de una manera y, de repente, la cambias”*. Posteriormente les pregunta cómo les ha ido este último mes de trabajo y el logopeda es el primero en contestar y dice: *“me siento más relajado con esta manera de trabajar”*. Prosigue la maestra, quien añade que se reunieron con la directora para hacer una reunión de seguimiento y que ha quedado sorprendida porque las ha visto mucho más tranquilas que al inicio de curso y opina que *“el hecho de incorporar el logopeda en el aula, nos ha dado la tranquilidad de que los niños están siendo atendidos y funciona, por eso lo mantenemos”*. La educadora añade: *“estamos más relajados y trabajamos mejor”*, aunque *“al inicio hacíamos mucho alboroto en la clase, pero, poco a poco, hemos ido controlando el tono de voz”*. La educadora añade que han tomado la decisión de organizar toda la mañana del martes con este tipo de agrupamiento *“de 9.30h a 11h baja el logopeda y hacemos tres grupos; después, de 11h a 13h, también hacemos tres grupos nosotras dos para trabajar matemáticas, un grupo con cada una de nosotras y un pequeño grupo que trabaja autónomamente”* y que, en su opinión *“el martes es el día de la semana que más me gusta”*. La maestra está totalmente de acuerdo con la educadora y dice: *“llega el martes y digo ¡qué bien estamos los tres!”* y prosigue diciendo que la angustia inicial de que había niños que no eran atendidos ha desaparecido ya que *“ahora podemos llegar a todos”* y tiene la sensación como si hiciera mucho tiempo que estuvieran trabajando de este modo. La investigadora_2 les dice: *“¡felicidades!, quiere decir que lo tenéis bien incorporado”*.

La educadora introduce el tema de la flexibilidad para que los alumnos cambien de grupo, la cual considera una actitud muy positiva. El logopeda manifiesta abiertamente que a él todavía le cuesta tener esta actitud flexible y dice *“las sesiones flexibles me cuestan, porque están menos programadas”*, aunque es consciente que los niños están más relajados los martes y los jueves, cuando hacen estos agrupamientos. A continuación, la maestra manifiesta que esta metodología resulta más difícil de usar con alumnos como Farah, quien requiere una atención más individualizada.

Transcurridos 15 minutos de reunión, la investigadora_1 introduce el tema de los objetivos priorizados para los alumnos y enfatiza la necesidad de pensar en qué estrategias, herramientas y recursos se usarán para alcanzarlos. El debate en torno al listado de objetivos de cada alumno (Anexo 2.3), parte de uno de los objetivos

planteados para Yana: *“Reducir las llamadas de atención del adulto”*. La investigadora_1 pregunta: *“¿cómo conseguiréis este objetivo?”*. La maestra tiene claro que alcanzar este objetivo no depende únicamente de la niña, sino que *“depende del entorno, del docente y, en un punto final, que ella lo quiera aprender o no”*. Considera que Yana es una niña que quiere que estés por ella todo el tiempo, aunque en las sesiones en pequeño grupo está más relajada. La investigadora_2 relaciona la actitud de la niña con la situación de trabajo en pequeño grupo *“cuando sois tres podéis estar más pendientes de ella y ella está más relajada”* y les recomienda que una estrategia útil podría ser no dejarla la última e integrarla al máximo en la actividad, desde el primer momento.

La investigadora_2 opina que tienen demasiado incorporado el rol de maestros y, aunque sean tres niños, quizás podrían manejar la conversación sin que haya turnos *“son tres niños y lo pueden hacer los tres a la vez”*. La maestra manifiesta que ella tiene los turnos muy integrados, posiblemente, porque cree en su utilidad y que no sabría gestionar una conversación entre tres si no establece turnos de diálogo. La investigadora_2 añade: *“no se trata que hablen todos a la vez, por supuesto, sino de escuchar a cada alumno cuando interviene; se trata de si una alumna quiere hacer un comentario mientras es el turno de otra compañera, debemos disponer de estrategias para recoger este comentario, tal y como se hace en una conversación normal”*. A continuación, el logopeda explica que él tiene dificultades para gestionar los turnos de conversación porque está muy acostumbrado a trabajar individualmente y cuando trabaja en grupo tiene un cronómetro interno mediante el que calcula el tiempo que habla cada alumno, para que todos hablen el mismo tiempo.

La investigadora_2 prosigue diciendo: *“pensamos que todos necesitan el mismo tiempo, pero no es cierto”* y sugiere que los docentes deberían estar más pendientes de los alumnos menos participativos ya que *“es muy importante que cuando en Dennis diga “aahhh”, lo miremos y le hagamos ver que lo hemos escuchado y, como sabemos que su turno no se alargará mucho, lo tengamos en cuenta”*. La educadora no lo acaba de ver claro y opina que cuando Dennis está trabajando con otros compañeros se lo comen si ella no se le concede más tiempo. La maestra, por su parte, explica que ella gestiona los turnos para ordenar quien empieza y para que entiendan que cuando uno habla, el otro no puede hablar, y así evitar que siempre sean los más rápidos los que consigan primero las cosas.

La investigadora_2 considera que no están diciendo cosas distintas y que todos están de acuerdo en que todos los niños deben participar; los docentes deben estar más pendientes de alumnos como Dennis, porque sus demandas de inicio de turno son más sutiles y la función de la maestra debe ser *“estar a tres bandas; intentar que todos participen, que no se alargue demasiado la interacción que establece uno a uno, y que aprendan a esperar, pero que la espera no sea demasiado larga”*. Explicándolo de otro modo: *“se trata de estar interactuando con un alumno, pero con el otro oído estar pendiente de los otros dos”*, una tarea difícil, pero no imposible. Además, opina que tienen una parte muy importante a su favor, y es el hecho que todos quieren participar y esto quiere decir que están motivados por la actividad que están haciendo.

Seguidamente, la investigadora_1 trata de volver a retomar el tema de la metodología a usar para alcanzar los objetivos ajustados a cada alumno, el cual ha intentado introducir anteriormente. Explica que ellos ya han priorizado algunos objetivos y ahora queda por delante la tarea de pensar cómo alcanzarlos: *“¿qué material, frecuencia de uso, tamaño, características de la situación que se creará para lograr este objetivo?, que, seguramente, será diferente para cada alumno”*. La investigadora_2 considera necesario que los docentes hagan el ejercicio de pensar y poner por escrito estas estrategias, aunque muchas veces estas estrategias están implícitas ya que *“cuando tú te planteas un objetivo, es porque sabes la forma en que lo conseguirás”* y recuerda que *“se debe estar seguro que el objetivo es alcanzable, sino no lo debemos plantear”*; de hecho, les recomienda que sean estratégicos y empiecen por los objetivos más fáciles y, poco a poco, los amplíen.

Cuando se alcanza la hora de reunión, la maestra comparte algunas preocupaciones referentes a la alumna Heidi, quien la define como una alumna que *“si quiere algo, se las ingenia para conseguirla sin necesitar el adulto”*. Les preocupa porqué ella puede hablar, pero muchas veces no ve la necesidad de hablar, aunque sea capaz de pedir canciones. La educadora explica que Heidi dice *“Pincho”*, y ellos expanden esta demanda diciendo *“La canción del Pincho”* y ella repite *“Canción Pincho”* y, posteriormente, le ponen la canción. La investigadora_2, les anima a partir totalmente de las cosas que motivan a Heidi, en este caso las canciones, e ir trabajando a partir de allí *“a partir de la música nos podemos acercar a ella e ir ayudándola a desarrollar un poco más su lenguaje”*.

La maestra prosigue leyendo el listado de objetivos que han redactado (Anexo 2.3) y explican que para Heidi han pensado *"Ampliar las situaciones en que use la lengua oral para hacer demandas"*, pero que después de la reunión de hoy piensa que no se deberían quedar en el objetivo de hacer demandas, sino que denomine objetos, como hacen los otros niños *"se trata de estirar, un poco, su nivel"*. La investigadora_2 está totalmente de acuerdo con lo que ha dicho la maestra y reitera que se trata de *"partir de sus demandas y aprovecharlas para alargar sus secuencias interactivas"*. Les explica que, de este modo, ya no se quedarán solo en su demanda, sino que aprovecharán la demanda para continuar haciendo un comentario y compartir un poco más la canción o el tema de conversación. La investigadora_2 recalca que esta estrategia es útil tanto para Heidi como para el resto de niños. La investigadora_1 añade *"somos nosotros quienes trataremos que una demanda inicial de lugar a una pequeña conversación de dos o tres turnos"* ya que, a menudo e inconscientemente, el docente cambia rápidamente de tema de conversación. Reitera que se debe hacer un cambio de chip *"se trata de ir trazando pequeñas conversaciones sobre un mismo tema y alargarlo, intercalando una cosa con otra"*. La investigadora_1 aprovecha su intervención para recordar que una estrategia útil cuando se alarga la secuencia interactiva es emitir frases cortas. La maestra es consciente que no debe hacer frases largas, aunque reconoce que tiende a hacerlo cuando trabaja con niños que casi no hablan y le parece que debe llenar el espacio. La investigadora_2 dice que a esto que hace la maestra se le llama *"invadir el espacio comunicativo del niño"*.

La investigadora_1 se lamenta por no tener tiempo para ver los vídeos que se habían preparado, ya que la conversación ha sido muy productiva. Además, pide a los docentes que hagan un resumen por escrito de los temas tratados y de los acuerdos tomados en la reunión (Anexo 3.2.), los cuales consisten en pensar en la metodología para alcanzar aquellos objetivos priorizados para cada alumno y, en la medida de lo posible, piensen como un mismo objetivo se pueda trabajar sistemáticamente a lo largo del día, mediante actividades repetitivas y en diferentes contextos.

4.1.4. Descripción de la cuarta reunión de asesoramiento (13/12/2013)

En esta cuarta reunión de asesoramiento, de una duración de 65 minutos, de las 13.00h a las 14.05h, participan la maestra, la educadora, el logopeda y la investigadora_1. Por razones técnicas esta reunión no se grabó en audio y tan sólo

se tomaron notas en papel y lápiz. La investigadora_1 disculpa la ausencia de la investigadora_2, que por razones profesionales no ha podido asistir a la reunión y explica que la cuarta reunión está destinada, exclusivamente, a ver secuencias en vídeo de los docentes trabajando en el aula.

Se inicia la reunión con el visionado de 5 minutos de un vídeo donde aparece la maestra explicando un cuento en gran grupo (8 alumnos) el día 30/09/2013, antes de la RA_1. Sin comentar nada sobre el primer vídeo, se pone una segunda secuencia de 5 minutos de una escena donde aparece la misma maestra explicando otro cuento, pero esta vez en pequeño grupo con los alumnos Morgan, Mia, Laura y Rosy, el día 26/11/2013, después de la RA_3. Tras haber visto los dos vídeos, la investigadora_1 pregunta “*¿qué diferencias observáis, tanto en la actividad y en la actitud de los niños y de la maestra, entre los dos vídeos?*”. La maestra expresa que los niños parecen estar más tranquilos trabajando en pequeño grupo y, posteriormente, el logopeda dice que le ha sorprendido la actitud de Mia, quien está muy tranquila en situación de pequeño grupo. Cuando la investigadora_1 les pregunta por qué creen que muestra esta actitud, la maestra opina que, posiblemente, porque en ese pequeño grupo no están compañeras como Yana, que la ponen muy nerviosa. La investigadora_1 recomienda que este hecho se vaya observando y, en la medida de lo posible, se conformen grupos que favorezcan al máximo la tarea de todos. La maestra ha observado que la manera de comunicarse de Morgan en pequeño grupo es diferente con respecto al gran grupo “*en gran grupo hace mucha broma, es decir, se hace el gracioso cuando no sabe la respuesta; en pequeño grupo, en cambio, se le ve con una actitud más relajada, no tan bromista y más atento a lo que se le dice*”. Asimismo, la maestra ha notado un cambio en su propio tono de voz, en la velocidad del habla y en el hecho de no corregir tanto la conducta de los niños y expresa su satisfacción por los cambios observados.

Se prosigue observando 5 minutos de una actividad de cuento de la educadora del día 28/11/2013, en pequeño grupo con los alumnos Heidi, Yana y Dennis. Tras el visionado, la educadora expresa que se ha observado nerviosa y tensa en el vídeo, posiblemente porque los alumnos no le hacen caso y, además, se ha evidenciado que habla muchísimo. La investigadora_1 pregunta “*¿qué puede hacer que los niños estén nerviosos y poco conectados con la actividad?*” a lo que la educadora contesta “*quizás lo que pretendía estaba un poco por encima de las capacidades de los alumnos*”. La

educadora es consciente que, en determinados momentos, los alumnos no conectan con aquello que les cuenta y en vez de detener la actividad y cambiar de tema *“continúo contando el cuento como si lo contara para mí misma, ya que los alumnos no me hacen caso”*. No obstante, también considera que la agrupación de alumnos posiblemente dificulta la tarea *“una agrupación Dennis, Yana y Heidi, no da una riqueza comunicativa como la agrupación que hemos observado en el vídeo de [nombre de la maestra] con Laura, Rosy, Morgan y Mia”*. El logopeda piensa que hay diferentes factores que explican una mejor actitud de los alumnos y una mayor tranquilidad de los maestros; dentro de estos factores está la combinación adecuada de niños, pero también piensa que un aspecto importantísimo es *“la no desesperación de los adultos para seguir con una historia preparada que no lleva a ningún sitio”*.

El último vídeo que se observa es una secuencia de 5 minutos de una actividad del logopeda interactuando en gran grupo con 6 alumnos, el 25/11/2013, en la sesión de logopeda grupal. Esta actividad normalmente no se graba, pero, en esta ocasión, la investigadora_1 la grabó para poder valorar el sentido de seguir organizando esta actividad tal y como se estaba haciendo. Tras haber visionado el vídeo, el logopeda manifiesta que no se encuentra satisfecho con cómo reaccionan los niños durante la actividad. La investigadora_1 pregunta *“¿por qué organizas la actividad de esta manera y, por el contrario, no desdoblas el grupo, tal y como se hace en otras actividades?”* y el logopeda responde que no se muestra reticente a hacerlo, pero que no lo sabe hacer de otra manera, quizás, por falta de estrategias. A continuación, la investigadora_1 opina que, manteniendo una actividad grupal, él con 6 alumnos, difícilmente puede ajustarse todos. Le sugiere pensar en el objetivo que pretende desarrollando esta sesión y le propone pensar en diferentes posibilidades para adecuarla un poco, por ejemplo, partir el grupo en dos subgrupos y trabajar 30 minutos con 3 alumnos y 30 minutos con 3 más, teniendo en cuenta que son niños que no pueden aguantar una actividad de más de 30 minutos. Le anima a hacer pruebas y que decida el modo como se siente más cómodo trabajando.

La investigadora_1 cierra la sesión y pide a los docentes que hagan un breve resumen oral de los temas tratados y de los acuerdos tomados en la reunión.

4.1.5. Descripción de la quinta reunión de asesoramiento (17/01/2014)

En esta quinta reunión de asesoramiento, de una duración de 70 minutos, de las 13.00h a las 14.10h, participan la maestra, la educadora, el logopeda, la investigadora_1 y la investigadora_2.

Inicia la reunión la investigadora_1 comentando que ya hace cuatro meses que tuvo lugar la RA_1 y prosigue explicando cómo se ha pensado organizar la reunión de asesoramiento, mediante la cual se pretende reflexionar acerca de los aspectos que han cambiado en los últimos cuatro meses. La investigadora_1 será la encargada de preguntar acerca de diferentes aspectos relacionados con el contexto de aula y la gestión de la comunicación y, entre todos, valorarán los cambios observados de septiembre hasta enero, en relación con cada uno de ellos; se valorarán las cosas que han cambiado y aquellas que todavía se deberán continuar trabajando.

La investigadora_1 empieza preguntando acerca de la disposición del mobiliario y la distribución de los alumnos en función de la actividad “¿qué ha cambiado desde hace 4 meses a ahora?”. La primera en contestar es la maestra, quien opina que son mucho más flexibles ahora que hace 4 meses y cuando habla de flexibilidad se refiere tanto a ellas como a los niños. Dice: “*hemos cambiado radicalmente, de estar haciéndolo todos una misma actividad, a que baje el logopeda y estemos los tres en la clase, haciendo tres actividades distintas.*” La investigadora_1 quiere aclarar una cosa y pregunta “¿la agrupación de los alumnos varía en función de la actividad?”, a lo que la maestra contesta que, aunque en un primer momento se pensó en hacer grupos más o menos sistemáticos que rotaran cada 30 min., al cabo de cuatro meses, ya no piensan en grupos pre-establecidos y son los niños quienes eligen con quien quieren trabajar “*cada niño elige en función del maestro y de los compañeros. Por ejemplo, Morgan dice ‘yo con Yana’ y Rosy dice ‘yo con Morgan’ y así se organizan los grupos, distintos cada día.*”

A continuación, la investigadora_1 pregunta sobre la tipología de actividades que desarrollan dentro del área de comunicación y lenguaje. La maestra comenta que, a menudo, hacen actividades con iPad, mediante juegos que representan situaciones sociales, como, por ejemplo, la tienda de helados, donde los niños deben escoger los gustos y llevar a cabo todo el proceso para tomar un helado (hacerlo, pedirlo, pagarlo...); no obstante, también hacen otras actividades como lectura de cuentos o

juegos de mesa. La investigadora_1 tiene curiosidad para saber qué ha representado para ellos el hecho que los cuentos ya no se expliquen en gran grupo y la maestra contesta *“ahora no sabríamos explicarlos en gran grupo”*. En cuanto a la cantidad de actividades que hacen en pequeño grupo, la maestra explica que cada día trabajan en pequeño grupo y que han aprovechado esta organización para otras áreas, como las matemáticas. La educadora añade *“únicamente en educación física y plástica trabajamos en gran grupo”*.

Posteriormente, la investigadora_1 quiere reflexionar en relación con la gestión de la participación de los niños en la conversación y pregunta *“¿qué ha cambiado?; ¿qué decisiones habéis tomado en relación con los turnos?”*. Ante esta pregunta, la educadora es clara y dice *“yo sigo pidiendo el turno, porque Dennis necesita que los demás callen para que tenga espacio para poder hablar”*. Ante esta respuesta, la investigadora_2 pregunta si no consideran que Dennis dispone de las habilidades suficientes para tomar su turno y, por ejemplo, decir: *“¡Ei, me toca a mí!”*. La educadora expresa que no, que Dennis necesita su espacio y que los docentes estén pendientes de él, parar y escucharle. La maestra, en cambio, no cree que Dennis no sepa pedir el turno, sino que lo hace de un modo tan sutil que a veces pasa desapercibido y coincide con la educadora en que dar el turno tranquiliza al docente, ya que *“te aseguras de que todos hablarán”*. El logopeda añade que, a menudo, el turno no es tanto para que hablen todos sino *“para aplacar a aquellos que ocupan demasiado su turno y no dejan espacio a los demás”*. La investigadora_2 aprovecha la última intervención del logopeda para valorarlo en positivo; de entrada, es bueno que todos tengan interés por participar *“siempre debe haber un inicio de turno, gracias a aquellos niños que espontáneamente quieren participar, y aprovechar que otro tome un nuevo turno imitando al primero. Es mucho mejor que se imiten entre compañeros que el adulto le dé el turno”*, ya que así es como los niños aprenden cómo funciona la toma de turnos.

Tras 15 minutos de reunión, la investigadora_1 introduce un nuevo tema de reflexión y pregunta *“¿La nueva agrupación puede haber influido de algún modo en su nivel de participación?”*, por otro lado, *“¿qué cambios habéis observado en el papel del docente para facilitar que los alumnos inicien mayor número de interacciones comunicativas?”*. La primera en contestar es la educadora que considera que *“los niños participan más porque tienen más espacio para participar. Si tienes 4 niños y*

deben hablar 4, y es mucho mejor y tienen más espacio que si tuvieran que hablar 8”. La investigadora_1 pregunta: *“entonces, ¿consideráis que el aumento de participación de los niños tiene que ver solo con el hecho que sean menos en el grupo o porqué les dais más espacio para favorecer su participación?”.* La maestra contesta que, obviamente, la manera como ahora plantean las actividades es muy distinta: *“es diferente llegar y explicar aquello que se va a hacer que preguntar ¿qué queréis hacer hoy?”.* Comenta que, al principio, tenía mucho miedo de no llevar las actividades y el material planificado, ya que le daba cierta inseguridad no controlar la sesión, pero, poco a poco, se han ido acostumbrando a esta manera de hacer. La investigadora_2 relaciona los cambios en la conducta de los niños con la nueva agrupación, pero también con las estrategias que los docentes están utilizando y con el tipo de las propuestas que hacen. La maestra manifiesta su acuerdo con la investigadora_2, ya que en los últimos meses han probado cosas que antes no se les hubiera pasado por la cabeza, cómo el hecho de hacer tres subgrupos y que, por ejemplo, uno de ellos trabajase sin supervisión directa del adulto, tal y como hacen en matemáticas. La educadora, en cambio, no acaba de relacionar la mayor participación de los alumnos con el número de alumnos que componen el grupo, sino con las características de aquellos que lo componen, explícitamente dice: *“cuando Heidi no participa en la actividad de cuento, puedo estar más pendiente de los demás y todo fluye mejor”.*

A continuación, al ver que el logopeda no había dado su opinión la investigadora_2 le pregunta directamente: *“¿cómo ves los niños en tus sesiones?, ¿crees que las maestras han cambiado más de lo que has cambiado tú?”.* Él opina que ha cambiado mucho, que se siente más relajado y es consciente que una sesión funciona mejor y los niños participan más en función del número de alumnos que hay y de la actitud que muestran. No obstante, manifiesta que ha decidido mantener la sesión de comunicación en gran grupo de los lunes. Seguidamente la investigadora_1 le pregunta: *“¿por qué mantienes la sesión de comunicación grupal del lunes si has comentado en muchas ocasiones que no te acabas de sentir cómodo con esta actividad?”* y el logopeda manifiesta que por un motivo puramente organizativo *“no podemos ser tres adultos en el aula ya que, tradicionalmente, cuando el especialista baja al aula, una docente se queda en la clase y la otra libra para preparar material”.*

La siguiente cuestión que plantea la investigadora_1, transcurridos 30 minutos de reunión, es *“¿intentáis responder a todas las interacciones comunicativas de los*

niños?”. La maestra manifiesta que han intentado dar más responsabilidad comunicativa a los alumnos y que los alumnos se sientan más protagonistas, aunque resulta más fácil hacerlo con los alumnos más competentes, ya que con aquellos con más dificultades deben ser los docentes quienes gestionen su participación. La educadora añade que siempre tienen en la cabeza la fotografía de cada niño, qué pueden hacer y hacia dónde deben ir; dice: *“por ejemplo, a Dennis, sabes que le debes dar más tiempo; a Heidi, sacarle las palabras y hacer expansiones, usar frases cortas... vas pensando en todo al mismo tiempo y lo tienes muy interiorizado”*.

A continuación, la investigadora_2 pregunta acerca de qué uso hacen de los SAAC, docentes y niños. La educadora manifiesta que la mayoría de los alumnos con los que trabajan requieren hacer uso de SAAC porque la lengua oral no es su sistema de comunicación principal. La maestra explica que para alumnos como Yana *“los signos manuales funcionan como un sistema alternativo a la lengua oral”*; *para otros, en cambio, les sirve de sistema aumentativo*. El logopeda añade que, en todos los casos, los SAAC favorecen el desarrollo de la comunicación y del lenguaje. La investigadora_1 pregunta: *“¿pensáis el uso de los signos manuales influye de algún modo en la velocidad de vuestro discurso?”*, a lo que la maestra contesta con un rotundo sí, considera que las órdenes son más cortas, concisas y calmadas cuando las acompañan de signos manuales.

La siguiente cuestión que plantea la investigadora_1, transcurridos 45 minutos de reunión, es: *“¿creéis que favorecéis el inicio de turno de los niños?; ¿tenéis la sensación de que os esperáis más, sobre todo, con aquellos que necesitan más tiempo?”*. La maestra opina que respeta más la espera, sobre todo con Dennis, con quien ha aprendido a contar interiormente hasta 10 segundos y, pasados los 10 segundos, repetir la pregunta. A la investigadora_1 le interesa saber si la maestra también lo hace con los otros niños, ya que tiene la sensación que, en ocasiones, usan la estrategia de encadenamiento o de frase inacabada y, no dan suficiente tiempo antes de que el niño de la respuesta. La maestra no cree que ellos se precipiten en dar la respuesta y si alguien da la respuesta, posiblemente, son los compañeros más rápidos y no los docentes. La educadora expresa que la estrategia que usan más es la sobreinterpretación de cualquier sonido, gesto o mirada del niño, aunque no sea comunicativa, la cual pueda dar pie a iniciar una interacción. La maestra está de acuerdo y añade: *“el hecho de sobreinterpretar conductas, posiblemente no*

comunicativas, da lugar a iniciar más cantidad de interacciones con los alumnos a lo largo del día”.

La última pregunta planteada por la investigadora_1 es si los docentes consideran que en el aula se está dando una interacción en red, es decir, donde el elemento central no es el maestro, sino que la interacción es gestionada por los alumnos. La educadora opina que la interacción en red ha incrementado y poco a poco ha ido observado que los alumnos tienen más ganas de explicarse cosas entre ellos *“los niños ya no solo nos explican las cosas a nosotros, empiezan a interactuar entre ellos”*. La maestra añade que el incremento de la interacción en red posibilita que pueden ir, progresivamente, prescindiendo de hacer uso de los turnos comunicativos y, poco a poco, los alumnos empiezan a tener un papel más activo. La investigadora_1 manifiesta que es muy importante que ya no sea necesario que el docente gestione la interacción *“no tanto porque no es el docente quien la dirige, sino porque son los alumnos los que la gestionan”*.

Para terminar, la investigadora_1 propone a los docentes que, de cara a la próxima reunión de asesoramiento, reflexionen sobre *“¿qué funciones comunicativas usan los alumnos con más frecuencia?”*; *“¿cuál es vuestro papel como facilitadores de las funciones comunicativas de los alumnos?”*. Se les entrega fotocopiado un material que les puede servir de base para pensar en las funciones comunicativas que trabajan y usan los alumnos en el aula, extraído de la obra *“Psicopedagogía de la lengua oral. Un enfoque comunicativo”* (del Río, 2003: pp. 45-65).

La investigadora_1 cierra la sesión y pide a los docentes que hagan un resumen por escrito de los temas tratados y de los acuerdos tomados en la reunión (Anexo 5.2).

4.1.6. Descripción de la sexta reunión de asesoramiento (14/02/2014)

En esta sexta reunión de asesoramiento, de una duración de 75 minutos, de las 13.00h a las 14.15h, participan la maestra, la educadora, el logopeda y la investigadora_1.

Inicialmente, la investigadora_1 disculpa la ausencia de la investigadora_2, quien no ha podido asistir a la reunión de asesoramiento y explica que el objetivo de la sesión es incorporar el trabajo que han hecho de reflexión sobre las funciones comunicativas a medida que se van viendo vídeos de los tres interactuando con sus

alumnos en pequeño grupo. De entrada, se trata de ver si los niños van utilizando las funciones comunicativas que ellos han plasmado en el papel (Anexo 6.1) y ver cuál es la actuación de los docentes ante dichas funciones comunicativas de los niños. La investigadora_1 les explica que para observar las funciones que usan los niños y la actuación del docente se han seleccionado 5 minutos de cada docente interactuando en pequeño grupo, mediante tres vídeos grabados en la observación del ciclo 5 (enero). No obstante, antes de empezar con el visionado del vídeo, la investigadora_1 quiere saber cómo ha ido el trabajo de reflexión sobre las funciones comunicativas. La maestra explica que han hecho un perfil de cada niño, similar a lo que hicieron con los objetivos, pero con las funciones comunicativas, basándose en aquellas funciones comunicativas que aparecen en el libro de del Río (2003).

La investigadora_1 sugiere ir comentando las funciones comunicativas a partir de lo que vayan viendo en los vídeos. Los tres docentes les parece bien la idea, a lo que la investigadora_1 les informa que empezarán por el visionado de 5 minutos de un vídeo donde aparecen Morgan, Mia y Rosy interactuando con la maestra. La investigadora_1 explica a los docentes que, en esta ocasión, pretende ir parando el vídeo para comentar las funciones que usan los alumnos.

Tras haber visionado un par de minutos se la primera secuencia de interacción, la investigadora_1 lo para y pregunta acerca de las funciones comunicativas que han usado los niños. La maestra explica que Morgan ha hecho una demanda; el niño ha dicho *"yo quiero hipopótamo"* y la maestra le ha contestado *"quieres ver el vídeo del hipopótamo"*. La educadora pregunta si la estrategia que ha usado la maestra es una expansión, porque piensa que la maestra ha ampliado el contenido léxico y sintáctico del enunciado precedente del niño. La investigadora_1 felicita a la educadora *"Sí, ¡perfecto! Ha recogido la demanda y la ha mejorado"*. Tras este comentario, la investigadora_1 vuelve a poner el vídeo un minuto más y lo para preguntando a los docentes *"¿qué función usa Morgan cuando dice 'Aquí hipopótamo'?"*. La maestra dice que en esta ocasión Morgan da información espontáneamente, sin que ella le haya preguntado nada. La investigadora_1 está de acuerdo con la respuesta de la maestra y añade que el niño, al ver salir unas letras, ha dicho *"aquí hipopótamo"* y, de nuevo, la maestra ha vuelto a usar la estrategia de expansión diciendo *"aquí dice hipopótamo"*.

Tras dos minutos más de visionado del vídeo, la investigadora_1 lo para y pregunta qué ha visto la maestra. La maestra explica que Morgan ha dicho "No, arriba", expresando que no quería que lo pusiera arriba, por lo cual se puede considerar una demanda. La investigadora_1 está de acuerdo con la maestra y aprovecha la ocasión para preguntar sobre qué otras funciones han detectado que usa Morgan en el aula. La maestra considera que Morgan hace demandas (de objetos, ayuda, contacto físico), mediante el habla y con soporte de los signos manuales; también responde a preguntas cerradas y abiertas, saluda, se despide y hace preguntas copiando el modelo del adulto. La maestra quiere enfatizar que es consciente que los alumnos no hacen muchas preguntas espontáneamente, aunque son capaces de hacerlas tras el modelo del adulto y en situaciones muy contextualizadas *"solicitar información es muy natural cuando Morgan va a poner la mesa y dice que necesita ayuda. Entonces le animamos a que pregunte quién quiere que le ayude; él se dirige a un compañero y le dice '¿Ayuda poner mesa?' "*. La educadora aprovecha la ocasión para decir que otra compañera que también solicita información es Laura *"cuando ve un niño llorar, le pregunta '¿qué te pasa?', o se acerca a ti y te pregunta '¿Qué le pasa?'. Ella lo hace de modo más natural que Morgan"*.

Ahora la investigadora_1 les pregunta *"¿De qué maneras podéis ayudar a los niños a aprender a usar la función de obtener información?"*. La maestra comenta que, a menudo, usan las preguntas en el aula y que los alumnos pueden aprovechar este modelo, aunque es consciente que ellos deben trabajarlo de un modo más consistente. El logopeda opina que en sus sesiones hace el juego de esconder objetos por la clase y él da el modelo de cómo hacer las preguntas del tipo *"¿está debajo de la mesa?"*, pero estas estrategias las siguen los alumnos más competentes como Morgan o Rosy, pero son muy difíciles para otros. La maestra manifiesta su preocupación por que los alumnos no preguntan cosas típicas de niños, como *"¿por qué?"* y añade *"parece que estén acostumbrados a que se les diga qué deben hacer y no se les pregunte por qué"*. Entonces, ante esta preocupación, la investigadora_1 añade que quizás su rol debe consistir en dar modelo para fomentar que los alumnos hagan más preguntas, por ejemplo, diciéndoles: *"¿Quieres que te cuente por qué lo tenemos que hacer?"*, para que hacerse este tipo de preguntas sea un tema recurrente en el aula. A la maestra le gusta la propuesta y opina que intentará hacerlo así de sistemático hasta que los alumnos puedan hacer la pregunta espontáneamente. La

investigadora_1 añade *“se trata de plantear el uso de ciertas partículas interrogativas en el aula sistemáticamente, para que los niños se acostumbren a escuchar el quién, el cuándo, el qué...”*. A la maestra le parece bien trabajarlo, aunque insiste que, en su opinión, *“muchos niños no parecen mostrar interés por lo que haces tú. Plantear preguntas depende mucho del interés de saber y si no te interesa saber qué ha hecho el otro, no lo preguntas”*.

La investigadora_1 aprovecha el comentario de la maestra para preguntar si realmente cree que se trata de interés o de competencia; dice: *“¿seguro que los niños saben preguntar?, ¿no pensáis que, si supieran preguntar, preguntarían?, es como una balanza, se necesita tener interés, pero también se necesita tener recursos para poder hacerlo, ¿no?”*. Les propone que se podría intentar dar mayor cantidad de modelos naturales de los adultos preguntándose entre ellos, del tipo, *“y tú [nombre de la educadora], ¿qué has hecho el fin de semana? y esperar”*; de esta forma ellos empezarán a acostumbrarse a este tipo de modelos. La maestra vuelve a intervenir y dice que tiene la sensación que los alumnos comprenden estas partículas interrogativas, a lo que la investigadora_1 insiste que no se trata tanto de comprender, sino de usarlas funcionalmente. Por ejemplo, en ciertos momentos, los niños dicen *“rápido”*; ellos ya te están diciendo espontáneamente cómo quieren desarrollar una acción y entonces podrían aprovechar esa ocasión para dar modelo de que ellos nos están diciendo *“cómo lo quieren hacer”*.

El tema de la función comunicativa de “preguntar” da mucho de sí y la maestra continúa ofreciendo ejemplos del uso de las interrogaciones en el aula por parte de los niños. Explica que los miércoles desdoblan la actividad y las docentes distribuyen qué niños van con la educadora a hacer una actividad compartida a la escuela ordinaria y qué niños se quedan trabajando con ella. La maestra opina que las actividades son tan rutinarias que se da poca opción a la sorpresa y ha observado que Morgan pasa a la acción, coge las fotos de los niños y las clasifica, pero no usa la partícula *“¿quién?”*. La investigadora_1 discrepa de la maestra y le dice que, aunque todo esté pautado, no impide que se pueda dar modelo de uso de la pregunta, por ejemplo: *“Ahora Morgan nos está contando quién va con [nombre de la educadora]”*. Añade *“se trata que, aunque los niños no pregunten, nosotros nos adelantamos y le digamos: ‘Morgan, ¿con quién quieres ir?’; y posteriormente, tras el modelo ofrecido, sea el niño quien pregunte a otro compañero ‘¿con quién quieres ir?’”*.

Tras la discusión en relación sobre la función de obtener información, ya en el minuto 20 de la reunión, se reemprende el visionado del vídeo. Se visualizan un par de minutos más de la secuencia de interacción entre la maestra y los niños y la investigadora_1 la para, a la vez que pregunta “¿*qué ha pasado en este fragmento de vídeo?*”. La maestra explica que Morgan ha hecho una demanda, es decir, ha pedido hacer un cambio, pero ella no ha recogido la emisión del niño porque los otros compañeros también han empezado a decir cosas, hasta el punto que ella ha acabado prestando más atención al resto de alumnos que a Morgan. A continuación, la investigadora_1 reemprende el visionado de la secuencia de interacción un minuto más y, una vez terminado, pregunta a la maestra cual ha sido su respuesta ante la emisión de Morgan “*Yo ordenador en casa*”. La maestra dice que lo ha escuchado y le ha dicho “*Vale, de acuerdo*”. La investigadora_1 aclara que un “*vale*” no es una mejora de la emisión del niño y sugiere que le podría haber dicho “*Tienes un ordenador en casa*”, o bien, “*Tienes un ordenador como este en casa, ¡Qué bien!*”. La maestra, aunque está de acuerdo con lo que ha explicado la investigadora_1, expresa que tiene la sensación que Morgan está acaparando la conversación durante ese fragmento de la secuencia “*no le tocaba a Morgan contestar; no encuentro bien atenderle en el turno de Rosy*”. La investigadora_1, de nuevo, le sugiere que podría haber recogido lo que ha dicho Morgan con una frase que, a la vez, diera pie a que la continuase Rosy, por ejemplo: “*Mira Rosy, Morgan dice que tiene un ordenador como este en casa*”. La maestra expresa su preocupación acerca de si da siempre respuesta a todas las emisiones de los niños, ellos no aprenderán nunca a respetar el turno de los demás “*Hace rato que Rosy espera y Morgan continúa interviniendo, interviniendo... y veo que me pongo nerviosa porque se nos retrasa la pregunta inicialmente planteada y Morgan va sacando temas nuevos*”. La investigadora_1 aprovecha esta intervención de la maestra para decirle “*Esta es la clave. Debemos ser capaces de ir siguiendo el hilo de la conversación de los niños; no es necesario que nos conteste aquella pregunta que hace 5 minutos hemos planteado, porque tenemos por norma que todos nos contesten la misma pregunta. Debemos seguir el hilo de la conversación y trabajar los objetivos que nos hemos propuesto mediante nuevos temas de conversación*”.

Seguidamente, se reemprende el visionado de la secuencia de interacción. Tras el visionado de este fragmento, la maestra dice que ha visto como Morgan ha dicho “*arriba*” y ella ha movido el cursor hacia arriba, pero no ha recogido ni mejorado la

emisión del niño. La investigadora_1 está totalmente de acuerdo con esta reflexión y recuerda que se trata de recoger y, sobre todo, mejorar la emisión previa del niño.

Transcurridos 30 minutos de la reunión se cambia de vídeo y se pone otro en el que hay una secuencia del logopeda trabajando con Heidi, Rosy y Dennis, haciendo un juego libre con juguetes de animales. La investigadora_1 pone tres minutos de la secuencia y la para pidiendo al logopeda su opinión sobre lo que ha visto en el vídeo. El logopeda considera que habría podido dar respuesta a una pequeña intervención de Heidi, aunque la niña esté jugando libremente. Opina que Heidi es una niña con la que le cuesta trabajar y con la que debe estar muy pendiente de lo que va haciendo para poder dar respuesta y etiquetar sus acciones. La investigadora_1 le pregunta al logopeda “¿qué objetivo pretendías lograr con Dennis en esta actividad?” y añade que el niño ha dicho “*guau-guau*”, pero el logopeda no ha alargado esta emisión y le ha ofrecido otro animal al niño, pidiendo, de nuevo, el nombre o la onomatopeya del otro animal. Le pregunta: “¿no crees que hubiera valido la pena alargar esta secuencia y hablar, por ejemplo, de su perro, de tu perro, de las partes del cuerpo del perro...?”. El logopeda se ríe y dice que “con el follón que hay, cualquier cosa que señalase el niño me hubiera parecido bien”, pero está de acuerdo con el hecho que no ha alargado demasiado el turno comunicativo y añade “me doy cuenta que hablo mucho y los niños muy poco”.

Posteriormente, la educadora añade que no tiene nada que ver trabajar con Morgan y Rosy que trabajar con Heidi o Dennis; dice: “*Morgan o Rosy dan mucho juego, pero con el resto de alumnos debes ser tú quien dirija la conversación*”. La investigadora_1, está de acuerdo con lo que ha dicho la educadora y, por eso, considera interesante ver qué diferencias hay en el estilo interactivo del logopeda cuando interactúa con un grupito de alumnos más competentes comunicativamente. Así, prosigue poniendo dos minutos de una secuencia de interacción del logopeda con Dennis, Rosy y Morgan y tras dos minutos de visionado para el vídeo y pide la opinión al logopeda. El logopeda manifiesta que, de nuevo, Morgan y Rosy ocupan el espacio de Dennis “*Dennis ha hecho una demanda pero, como Morgan ha intervenido y ha conseguido mi atención, la demanda de Dennis ha quedado en segundo plano*”. El logopeda pregunta “*en esta situación, ¿cómo puedo atender la intervención de Morgan, sin desatender la demanda de Dennis?*” a lo que la investigadora_1 explica que no necesariamente debe hacerse diciendo a Morgan un “*no, ahora no te toca a ti*” y se puede decir “*Veo*

que tú también lo quieres hacer, dejemos que lo haga primero Dennis y me recuerdas que después lo quieres hacer tú". La investigadora_1 insiste en que no es sencillo y que irán acostumbrándose a hacerlo poco a poco.

Se reemprende el visionado del vídeo y tras dos minutos de visionado, el logopeda explica que en este fragmento ha visto como Morgan le pregunta a Rosy si quiere ayuda diciendo "*Rosy, ¿ayuda?*", a lo que él ha contestado con un "*Muy bien*" y no ha aprovechado ese momento para mejorar la emisión previa del niño. Además, vuelve a expresar que ve que Dennis participa poco en la actividad y que acaba siendo el último en jugar con el helicóptero. Tras este comentario del logopeda, la maestra considera que Dennis debería reclamar de un modo más evidente su turno y está preocupada por qué no lo hace. La investigadora_1 explica que, a menudo, estos alumnos por su competencia motriz y cognitiva hacen demandas de un modo muy sutil y deben ser los docentes quienes les miren frecuentemente y estén pendientes de él. El logopeda añade "*Dennis tiene el perfil típico de alumno con parálisis cerebral; es un niño que disfruta más observando a los compañeros haciendo las cosas, que haciéndolas él*", aunque es consciente que últimamente está mucho más activo, aunque sea un alumno con una respuesta muy lenta. La maestra y la educadora están de acuerdo con el logopeda y la maestra opina que la falta de iniciativa comunicativa de Dennis le preocupa y, aunque considera que cambiar este hecho no depende de ellos, sino que es un rasgo de su personalidad.

A continuación, la investigadora_1 propone ver una nueva secuencia de vídeo, esta vez de la educadora interactuando con Dennis, Heidi e Yana, en situación de cuento. Tras dos minutos de visionado, la investigadora_1 para el vídeo y pide la opinión de la educadora, quien explicita que ha observado que Dennis ha saludado espontáneamente y Heidi lo ha hecho con apoyo. Además, en el vídeo ha visto como Yana dice {COMIDA comida} y ella ha sobreinterpretado esta emisión diciendo "*Ahhh, ¿PIENSAS piensas} que en la {CAJA caja} hay {COMIDA comida}?*". La educadora considera que estas dos acciones son adecuadas, aunque opina que ha planteado preguntas demasiado largas y que los alumnos difícilmente pueden imitar.

La investigadora_1 vuelve a poner tres minutos más de la secuencia. Tras el visionado, la educadora expresa que usa, muy a menudo, la estrategia de encadenamiento o de dejar una frase a medias. Cuando la investigadora_1 le

pregunta sobre el porqué del uso de esta estrategia, la educadora dice: *“para fomentar la participación de los alumnos”*. Además, la educadora añade que ha observado que no dispone de recursos para que Heidi participe en la sesión, aunque haga uso de cuentos muy atractivos, visuales y de objetos reales. La investigadora_1 discrepa y opina que Heidi sí que está atenta y conectada, aunque intermitentemente *“Heidi va y viene, y se le va prestando atención”*. El logopeda, por su lado, valora positivamente el hecho que la educadora etiquete el vocabulario que aparece en el cuento y observa que Heidi es capaz de repetirlo.

Transcurrida una hora de reunión, la investigadora_1 da por terminado el visionado de vídeos, argumentando que ha escogido vídeos muy diferentes, con sesiones muy distintas, para ilustrar perfiles de niños distintos y uso variado de las funciones comunicativas relacionado con el tipo de actividad que se plantea. Sugiere que en la próxima reunión de asesoramiento se vuelvan a visionar secuencias de interacción de los tres docentes con el objetivo de analizar las estrategias que usan los docentes, que favorecen más o menos el desarrollo del lenguaje del niño. Les recomienda que lean el capítulo del libro de Sánchez-Cano *“Aprendiendo a hablar con ayuda”* (Sánchez-Cano, 2001), donde el autor hace una descripción detallada de algunas estrategias educativas frecuentemente usadas para promover el desarrollo del lenguaje en el contexto escolar, como punto de partida para reflexionar sobre: *“¿qué estrategias se usan más?, ¿de qué manera?, ¿qué estrategias favorecen en mayor medida el desarrollo del lenguaje del niño?”*.

Para finalizar, la investigadora_1 pide a los docentes que hagan un resumen por escrito de los temas tratados y de los acuerdos tomados en la reunión y cierra la reunión (Anexo 6.2).

4.1.7. Descripción de la séptima reunión de asesoramiento (21/03/2014)

En esta séptima reunión de asesoramiento, de una duración de 65 minutos, de las 13.00h a las 14.05h, participan la maestra, la educadora, el logopeda, la investigadora_1 y la investigadora_2.

La investigadora_1 inicia la reunión explicando la sesión se destinará a hablar del trabajo de reflexión en torno a las estrategias que los docentes ponen en juego para promover ciertas funciones comunicativas en sus alumnos. Se explica que, como en

las anteriores reuniones, el objetivo es que los docentes hablen el máximo posible y les anima a que expliquen lo que han trabajado en conjunto.

La maestra empieza explicando que se reunieron para pensar en las estrategias educativas que usan con más frecuencia en el aula (Anexo 6.3). Comenta que, inicialmente, salieron algunas estrategias que no aparecen en el documento que se les facilitó (Sánchez-Cano, 2001), como, por ejemplo, la estrategia de evocar una palabra a través de un signo manual o a través del apoyo visual. La maestra valora esta estrategia como importante y explica que la usan cuando el niño intenta decir algo pero no le sale; entonces ellos le dan el modelo signado como pista para evocar la palabra oral. La investigadora_2, aclara que quizás la estrategia que están usando sea la de sobreinterpretación, ya que usar el modelo signado no es, en sí mismo, una estrategia educativa. La maestra lo intenta aclarar y dice que, en ocasiones, dejan una frase inacabada y esperan que el niño la continúe, por ejemplo, “Hoy es...”, si el niño no contesta, le dan el modelo signado “LUNES”, esperando que él lo imite.

La investigadora_2 comenta que ha entendido mejor lo que quería decir la maestra, y aclara que es muy distinto cuando el docente tiene la sensación que el niño quiere decir algo, pero no sabe cómo decirlo, que cuando el docente toma la decisión de que él diga algo *“si el niño quiere decir algo pero no le sale y le ayudamos a poner palabras a aquello que quiere decir, llamaríamos a esta estrategia interpretación o sobreinterpretación”*. Cuando el niño no dice nada y el docente es quien pone las palabras por él, lo interpretaríamos como menos adecuado, porque el docente está diciendo aquello que el niño no ha dicho. El logopeda manifiesta: *“a menudo usamos los signos manuales, no tanto para interpretar, sino para etiquetar o poner palabras a lo que queremos que aprenda o diga el niño; el adulto inicia la frase y el niño la termina mediante el apoyo de una pista visual”*. A continuación, la maestra explica que ellos entienden la estrategia de sobreinterpretación como *“interpretar una emisión que no entiendes y vas ayudando al niño a poner palabras o averiguar lo que te está diciendo, con el apoyo oral y signado”*; con la estrategia de evocar la palabra, en cambio, le dan un modelo signado como soporte para decir la palabra. La investigadora_1 les dice que la estrategia que estaría detrás de esta “evocación” sería la imitación *“buscáis que el niño os imite, le dais el modelo signado y él lo imita oralmente o incluso acompañando la palabra del signo correspondiente”*. La investigadora_1 pregunta a los docentes *¿por qué creéis que consideramos más importante la estrategia de*

sobreinterpretar que la estrategia de dejar una frase inacabada, en términos de promover los intereses de los niños?, a lo que la educadora contesta “porqué se sobreinterpreta un inicio del niño”.

La maestra prosigue hablando de otras estrategias que consideran que usan frecuentemente en el aula. Dice: *“otra estrategia que utilizamos mucho es exagerar el tono de voz”*, a lo que la investigadora_2 matiza que ellas no considerarían esta acción *“estrategia educativa”*, sino que la clasificarían como uno de los múltiples recursos que usan los adultos para adaptarse al nivel lingüístico de los niños. Ante esta aportación de la investigadora_2, la maestra pregunta si el hecho de hablar con un ritmo relajado para facilitar al máximo la comprensión de los mensajes y para dar un mejor modelo también estaría dentro de estos recursos y no se contemplaría como estrategia, a lo que la investigadora_2 asiente y explica que en su tesis doctoral codificó estos recursos como *“ajustes de los elementos formales del habla.”*

La maestra continúa enumerando las estrategias que ellos consideran que usan más en el aula. Explica que usan mucho la estrategia de imitación, aunque a veces esta imitación va muy ligada a las expansiones, ya que recogen lo que el niño ha dicho y añaden más elementos. La investigadora_1 aclara que en el caso de la imitación el adulto repite, exactamente, lo que ha dicho el niño; por ejemplo, el niño dice *“sí”*, el adulto repite *“¿sí?”*, sin añadir ningún elemento más, aunque cambie la entonación. En el caso de la expansión, en cambio, se recoge lo que ha dicho el niño y, además, se añade alguna palabra. La investigadora_1 recalca la importancia de la imitación cuando el docente quiere destacar una palabra, ya que, obviamente, al expandir el docente añade más palabras que pueden restar valor a aquella palabra que se quiere destacar *“cuando nos interesa reforzar la palabra que ha dicho, sólo imitaremos; en cambio, cuando consideras que la palabra o la emisión es demasiado simple e, incluso, que la palabra más importante no se ha dicho, entonces usas la estrategia de expansión y añades esta palabra”*. Aunque valora que ambas estrategias son buenas, especifica que el docente debe estar pendiente de usar una u otra en función de diferentes factores como, por ejemplo, el contexto, la competencia lingüística del niño, la emisión previa del niño, de si los otros niños están escuchándolo y de si interesa dar un modelo más simple para el resto de compañeros.

La maestra manifiesta que la estrategia de expansión la han tenido en mente desde el primer día del asesoramiento, aunque confiese que les resulta difícil de usar. La investigadora_2 les explica que en la literatura la expansión siempre se ha considerado la mejor estrategia para promover el desarrollo del lenguaje infantil *“la expansión es, de algún modo, un refuerzo positivo, ya que el niño ve que se le está escuchando y entendiendo y, además, el docente enriquece un poquito más la emisión previa del niño con la intención de que la imite, ya sea inmediatamente, al día siguiente o la semana siguiente”*. No obstante, les pregunta *“¿qué peligro pensáis que tiene la expansión?”* a lo que la maestra contesta que quizás se tienden a usar frases demasiado largas y complejas, poco ajustadas al nivel del niño. La investigadora_2 asiente lo que ha dicho la maestra y añade que deberán esforzarse en añadir una palabra o dos, sin convertir la expansión en una frase demasiado larga.

Transcurridos 15 minutos de reunión, la investigadora_1 pregunta acerca de otras estrategias que usan los docentes con frecuencia, a lo que la maestra vuelve a destacar el uso del encadenamiento, las correcciones y las valoraciones positivas. En el caso del encadenamiento, se trata de dejar a medio terminar una frase con la intención de hacer una pausa para que el alumno la acabe. En el caso de la corrección, la maestra explica que normalmente hacen correcciones implícitas. En tercer lugar, la maestra habla de las valoraciones positivas y comenta que algunas veces estas van acompañadas de una expansión. Tras este comentario, la investigadora_1 pregunta: *“¿por qué consideráis importante el uso de la valoración positiva?”*; la maestra considera que es importante decirle al alumno qué es lo que hace bien, aunque sabe que la valoración positiva no es la estrategia educativa más útil *“la usamos por un tema conductual y somos conscientes que es una estrategia poco rica para promover el desarrollo del lenguaje”*. La investigadora_2 repite una recomendación ofrecida con anterioridad, que consiste en recordar a los docentes que deben conseguir que los niños se den cuenta de que una expansión por sí misma ya es una valoración positiva *“La competencia lingüística de los alumnos es reducida; cuanto más larga es la frase menos elementos recogerán y es importante que se queden con el modelo que quieres que imiten y, de entrada, el ‘muy bien’ no quieres que lo imiten”*. La investigadora_1 añade *“la idea es que, poco a poco, dejen de escuchar tantos ‘muy bien’ y escuchen más el modelo a imitar”*.

La educadora prosigue diciendo que en el documento elaborado (Anexo 6.3) también han destacado el uso de las regulaciones de conducta como, por ejemplo, *“calla, “para”, “siéntate”* que usan con frecuencia debido a la tipología de niños con los que trabajan y, sobre todo, para gestionar la conversación *“espera”, “ahora no toca”, “después”*. La investigadora_2 les explica que, a la larga, la idea sería que pudieran gestionar la conversación usando el resto de estrategias lingüísticas y no, únicamente, la regulación de la conducta y añade: *“deberéis aprender a regular la conducta contestando de una determinada manera a las intervenciones de los niños mediante el uso de diversas estrategias”*.

Ya en el minuto 30 de la reunión, la maestra explica que algunos alumnos han empezado a hacer de mediadores cuando todos empiezan a hablar a la vez. La investigadora_2 felicita a las docentes por este hecho y recuerda que lo que se pretende es que, poco a poco, vayan regulando la conversación entre todos *“para regular el turno, en vez de hacerlo callar, aprovechar su emisión para hacer una expansión y hacerle entender que continuaremos con ella cuando el compañero termine de hablar”*. Se explica que cuando un alumno habla mientras está hablando un compañero deben intentar recoger su intervención, pero haciendo uso de una entonación que, sin decirlo explícitamente, denote que ahora no estamos con ese tema. Repite, de nuevo, la misma idea *“se trata de aprovechar al máximo todas las aportaciones espontáneas que hagan los niños”*. La investigadora_1 explica que si trabajasen con niños sin dificultades posiblemente les dirían *“calla”*, pero con el colectivo de niños con los que trabajan puede ser que el niño, en ese momento, haya hecho alguna conexión entre este tema y lo que se ha dicho *“quizás nosotros no caemos, pero una intervención de un niño que podemos considerar fuera de lugar es debido a que, de algún modo, ha relacionado lo que decimos con eso”*.

La maestra parece ser la portavoz de los tres docentes durante toda la RA_7 y continúa siendo ella la responsable de explicar las estrategias que consideran que usan con mayor frecuencia en el aula. Explica que usan mucho las preguntas abiertas, así como las preguntas de elección, adaptadas al nivel evolutivo del niño. La investigadora_2 matiza que ambas preguntas son importantes, pero que su uso es distinto; a menudo, las preguntas de elección son muy útiles con niños de nivel cognitivamente más bajo y con su uso no sólo se da importancia a qué el niño decida qué quiere hacer, sino que se le da un modelo para imitar la palabra. Esta estrategia

es muy útil, porque le das el modelo y sólo tiene que imitar. La maestra comenta que, a menudo, inician las sesiones haciendo preguntas abiertas a todo el grupo y, progresivamente, van ofreciendo preguntas cerradas o de elección a nivel individual y en función de la participación que van viendo en los niños. Además, la maestra no quiere restar valor a las preguntas cerradas y dice *“las preguntas cerradas también las usamos en momentos muy concretos y con alumnos determinados”*.

A continuación, la maestra explica que también usan con frecuencia las repeticiones, con el objetivo de intensificar su mensaje *“haces una pregunta y das tiempo para que el niño responda; si el niño no responde, repetimos la pregunta”*. La investigadora_1 explica que, en ocasiones, puede ser interesante no repetir el mensaje entero y solo repetir una parte del mensaje o la palabra clave, para intensificar el mensaje. La investigadora_2 aprovecha la oportunidad para recalcar la importancia de respetar el tiempo de espera, ligado al uso de la estrategia de repetición y les anima a preguntarse *“¿hasta qué punto he esperado bastante antes de repetir la palabra o la frase?”* y valorar si tiene sentido repetir o no el mensaje *“posiblemente te han escuchado y la razón por la que no contestan es otra; quizás vale más la pena utilizar otra estrategia”*. La maestra añade que la estrategia de pausa también la anotaron en la lista de estrategias y que la usan frecuentemente con alumnos de respuesta lenta a quienes dan más tiempo. La maestra considera que, en su caso, empieza a usar la estrategia de pausa de manera más natural y ya no debe contar internamente hasta 10.

La maestra admite que otra estrategia que usan mucho son las *“demandas de acción”*, ya que a lo largo del día dan gran cantidad de instrucciones a sus alumnos. La investigadora_2 explica que se debe ser prudente con el uso de las instrucciones, ya que estas no parten de los intereses de los niños *“los niños hacen lo que les dices tú”* y les anima a buscar excusas o señales que den pie a dar una instrucción encubierta, por ejemplo, *“es la hora de comer y la niña mira por la ventana y decimos ‘sí, los niños van al comedor’; es mejor decir esto que no dar la orden directa “vamos a comer”*. La maestra explica que ahora, más que nunca, intenta partir de estas señales o demandas de los niños *“Por ejemplo, Heidi, por la mañana llega y te pide la canción de ‘La vaca pastaba’; atendemos su demanda y se la ponemos, ya que le valoramos que nos la ha pedido muy bien”*. Considera que en los últimos meses han cambiado el chip y que, de nuevo, hace unas semanas la directora les felicitó por el

buen trabajo y ellas son conscientes que ha desaparecido la angustia inicial de no poder atender a todos los niños. La educadora considera que el hecho que en el tercer trimestre sean un alumno menos en el aula, también favorece a esta situación de bienestar.

En la recta final de la reunión y de manera espontánea, la maestra opina que deberían explicar de algún modo todo lo que han trabajado este año al resto de compañeros del Claustro de maestros, para ver si hay otros grupos que se animan a implementar esta metodología al curso siguiente. Ambas investigadoras se muestran abiertas a participar en este posible claustro⁵, aunque consideran que deben ser los docentes quienes expliquen qué han hecho, con imágenes y detalles.

Transcurrida una hora de reunión la investigadora_2 hace un breve resumen de los temas tratados en la sesión, explicando que se han trabajado las estrategias, básicamente, a nivel teórico y que el objetivo de la siguiente reunión sería trabajarlas a nivel más práctico. Se acuerda con los docentes que implementarán, de un modo más consciente, aquellas estrategias consideradas más adecuadas para promover el desarrollo lingüístico de sus alumnos (*expansiones, etiquetaje, imitación, preguntas abiertas, encadenamientos...*) y reducirán el uso de las menos adecuadas (*correcciones, preguntas cerradas, regulación de conducta, instrucciones...*). La investigadora_1 pide a los docentes que hagan un resumen por escrito de los temas tratados y de los acuerdos tomados en la reunión (Anexo 7.2) y cierra la reunión.

4.1.8. Descripción de la octava reunión de asesoramiento (28/04/2014)

En esta octava reunión de asesoramiento, de una duración de 75 minutos, de las 13.00h a las 14.15h, participan la maestra, la educadora, el logopeda, la investigadora_1 y la investigadora_2.

La investigadora_1 explica que esta es la última reunión de asesoramiento y que tras esta reunión vendrá una reunión de cierre, donde se valorará el proceso de asesoramiento en general y los aprendizajes adquiridos. La investigadora_1 hace un breve resumen de los temas tratados en las reuniones precedentes. Inicialmente se reflexionó en torno a cómo se entiende el desarrollo de la comunicación y el lenguaje

⁵ Este claustro tuvo lugar el día 30/6/2014.

en niños con DID y en las características del rol del docente como promotor de este desarrollo; la organización aula; la priorización de los objetivos a trabajar con cada uno los alumnos; qué funciones comunicativas utilizan los niños; y, finalmente, las principales estrategias educativas que utilizan con los niños. Haciendo el recorrido sobre qué se ha ido trabajando, la investigadora_1 considera que *“deberíamos poner el punto de mira en cómo nos encontramos después de estos meses y reflexionar sobre el punto en el que empezamos y el punto en el que estamos”*.

La investigadora_1 explica que en esta reunión se visionarán fragmentos en vídeo de interacciones entre docentes-alumnos del ciclo 7 (abril) y se les animará a reflexionar conjuntamente sobre diferentes temáticas, por ejemplo, si siguen la iniciativa del niño, si dan tiempo suficiente para que el niño intervenga, si usan correctamente las pausas, si las estrategias que usan son las óptimas, etc., para decidir si hay cosas que aún no se han alcanzado y deben continuar trabajándose.

Inicialmente se visiona un fragmento de 5 minutos de una interacción de la maestra con Yana y Dennis, en situación de juego. Cuando la maestra ve el vídeo seleccionado, hace saber a las investigadoras que no se siente tan cómoda trabajando con estos dos niños que con el grupo de niños con mayor competencia comunicativa *“con niños bajos la interacción no me sale tan natural; cuando trabajo con ellos, me doy auto-instrucciones de cómo gestionar el turno”*. Tras el visionado de los 5 minutos de vídeo, la investigadora_1 da la palabra a la maestra y la anima a comentar primero las cosas buenas *“que hay muchas”*. La maestra comenta que ve que los niños están a gusto, disfrutando de la actividad y lo que la maestra les presenta les resulta interesante. Además, considera que ha intentado captar las iniciativas de los dos niños, pero que ve que Yana reclama mucho la atención y Dennis todavía no ha aprendido a pedir la atención del adulto. En este momento dice que, de cara al próximo curso, deberán enseñar a Dennis a que llame la atención del adulto, ya que cuando se trabaja con más niños, él pasa desapercibido y participa menos. Prosigue diciendo que ha dado el modelo oral a todos los signos manuales que han hecho los niños y ha usado la estrategia de encadenamiento con Dennis, dejando algunas palabras a medio terminar, para promover que él las acabe. La investigadora_2 opina que ha visto a Yana mucho más controlada y que no reclama tanto la atención del adulto *“en otros vídeos quizás le costaba más respetar su turno y en esta secuencia respeta más el espacio de Dennis; parece como si estuviera aprendiendo a esperar su turno”*. La

maestra aclara que la actitud de Yana depende mucho del compañero con quien trabaja y, en esta ocasión, Dennis no le genera la angustia que le puede generar otro compañero más competente lingüísticamente, como Rosy. Recalca que, aunque en todo momento se dijo de tener en cuenta este aspecto de cara a conformar los grupos, *“a menudo los alumnos son los que deciden con quien quieren trabajar y fomentamos esta iniciativa”*.

Transcurridos 15 minutos de reunión, la investigadora_2 pregunta a la maestra *“¿qué otras estrategias podrías haber usado en esta secuencia?”*. La maestra opina que, a menudo, ha tendido a llenar los espacios vacíos y ha emitido demasiadas preguntas cerradas *“me doy cuenta que la respuesta a las preguntas que le hago a Yana son “sí” o “no”, y eso es muy pobre lingüísticamente hablando”*. La investigadora_2 añade que la maestra podría haber hecho alguna expansión más, ya que, aunque haya recogido y contestado todas las emisiones de la niña, no lo ha hecho en forma de expansión y se ha limitado a decir *“Oh, ¡qué bien!”*. Además, la investigadora_2 considera que se podrían haber alargado más los turnos comunicativos *“cuando el niño hace el ‘boom’ final, tú ya estás con otro tema; pienso que podrías haber retomado el tema anterior, ya que Dennis lo ha vuelto a sacar”*. En esta ocasión se vuelve a evidenciar que algunos niños presentan una latencia importante en su respuesta y, a menudo, los docentes van demasiado rápido en cambiar de tema *“siempre debes tener la previsión de que cuando tú calles y pasen unos segundos, probablemente él dirá algo más”* y se anima a la maestra a provechar esa oportunidad para hacer una expansión.

Por lo que se refiere a la gestión de la conversación y a la toma de turnos, la investigadora_2 felicita a la maestra, ya que ha observado cómo va siguiendo los intereses de los niños. La educadora añade que, en alguna ocasión, Dennis ha dicho algo y la maestra no lo estaba mirando. La investigadora_1 vuelve a dar importancia a un tema que ha aparecido en repetidas ocasiones y es el hecho que Dennis pide el turno y reclama la atención de una manera muy sutil, y que los docentes deben estar pendientes de su mirada o de sus gestos. La maestra opina que en situación de trabajo en parejas resulta más fácil detectar los inicios de turno de Dennis, pero en pequeño grupo la cosa se complica. El logopeda añade que Dennis es un alumno a quien le cuesta tomar la iniciativa, aunque, a día de hoy, consideran que está más activo y pendiente de lo que pasa en la clase. La maestra está muy de acuerdo con lo que ha

dicho el logopeda, ya que es un niño que no hace demandas autónomamente, aunque sea capaz de imitar la demanda de “agua” cuando ve a un compañero bebiendo. El logopeda manifiesta que se muestra satisfecho con la evolución que ha hecho Dennis y considera que ha hecho un cambio espectacular *“hace tres años era un niño que contestaba con un ‘no’ a todo, como si fuera un juego de provocación. A día de hoy está más activo y participa más en las actividades”*. Además, añade que este año han avanzado con el hecho de hacer demandas con pictogramas y considera que, a la larga, posiblemente será un candidato a tener un plafón de comunicación.

Tras haber visionado el fragmento en vídeo de la maestra, la investigadora_1 procede a poner una secuencia de 5 minutos de un vídeo del logopeda interactuando con Heidi y Farah. Visionados 5 minutos de la secuencia de interacción, se da la palabra al logopeda, quien admite que a lo largo de la secuencia *“no está pendiente ni de una alumna ni de la otra”*. En su opinión, cuando trabaja con Farah a solas se siente cómodo y satisfecho, igual que cuando trabaja a nivel diádico con Heidi, pero no se siente tan bien cuando trabaja con las dos a la vez. La maestra quiere manifestar que estas imágenes no son representativas del nivel real de Heidi, quien últimamente está muy conectada y hace muchas demandas a nivel oral acompañándolas y pide, por ejemplo, *“Quiero la canción de la Pepa”*. La educadora añade *“es una niña que saca mucho provecho de los modelos que se le dan y que ha avanzado mucho en el momento en que hemos partido de sus intereses”*.

Por lo que se refiere a Farah, la investigadora_2 recomienda trabajar mediante estrategias donde se enfatice el trabajo de la toma de turnos cortos y la espera estructurada para pedir continuidad a la acción. La investigadora_1 explica que hay muchas grabaciones de Farah jugando mediante actividades como las que propone la investigadora_2, a nivel individual con la educadora y la maestra. La educadora dice que *“intenta que Farah sea consciente de los turnos cuando canta una canción e intenta usar la espera para promover que la niña use el gesto MÁS”*. La investigadora_1 añade que quizás en este vídeo lo que le ha sorprendido es que se haya dejado que Farah interactúe sola con la caja de juguetes y que no se haya habilitado la actividad para que ella que no tuviera acceso a la caja y debiera pedir los objetos al adulto, mediante, por ejemplo, una demanda entre dos objetos.

En el minuto 45 de reunión se inicia el visionado de una secuencia de 5 minutos de la educadora interactuando con Mia, Morgan y Rosy, en una actividad de conversación sobre el fin de semana. Tras ver la secuencia en vídeo se da la palabra a la educadora quien explica que ve a los tres niños muy participativos, aunque considera que en algún momento no ha recogido sus emisiones previas, sobretodo en el caso de Morgan, quien considera que *“quiere monopolizar la conversación”*. No obstante, se lamenta que los niños se dirijan únicamente al adulto y no interactúen entre ellos. Por su lado, la investigadora_1, aunque ha visto muy bien a la educadora, considera que podría haber hecho alguna expansión más, a lo que la educadora considera que tiene razón y añade que, aunque tengan muy interiorizadas las dos estrategias estrella *“recoger y expandir”* y las intentan usar al máximo, *“cuando te ves en vídeo ves más cosas de lo que ves cuando estás en directo con los niños”*. No obstante, quiere recalcar el efecto de la cámara en las interacciones naturales y dice: *“después de dos años de grabaciones aún siento el efecto de la cámara y me continúo poniendo nerviosa cuando me graban. Tampoco no me gusta verme en vídeo, ya que me siento juzgada y presionada”*. La investigadora_2 añade que le ha gustado mucho la secuencia de interacción de la educadora y valora el hecho que se parezca, de algún modo, a una conversación. No obstante, considera que todavía podría parecerse más a una conversación, por ejemplo, haciendo uso de un conocimiento compartido que quizás no sería necesario explicitar. La investigadora_2 lo resume diciendo que debe parecerse más a una conversación de calle y menos a una conversación de escuela donde se dice *“Hace siete días fuimos de excursión”* y separar un poco los aspectos curriculares y la comunicación.

Tras este comentario, se acuerda con los docentes que continuaran usando en el aula aquellas estrategias consideradas más favorecedoras para promover el desarrollo lingüístico de sus alumnos y se les informa que, en dos semanas, la investigadora_1 les hará entrega de un cuestionario, para contestar individualmente. A continuación, se les pide que hagan un resumen por escrito de los temas tratados y de los acuerdos tomados en la reunión (Anexo 8.2) y se da por terminada la reunión.

Hasta aquí, se han descrito las ocho RA desarrolladas a lo largo del estudio, aportando citas textuales de las discusiones y los debates que tuvieron lugar entre docentes e investigadoras. A continuación, se inicia el segundo bloque de resultados, en el que se describe la novena reunión, de cierre y valoración del estudio.

4.2. REUNIÓN DE CIERRE Y VALORACIÓN DEL ESTUDIO: RESPUESTAS AL CUESTIONARIO Y COMENTARIOS DE LOS DOCENTES

En esta sección se presentan los resultados en cuanto a los aprendizajes adquiridos por los tres docentes a lo largo del proceso de asesoramiento y en relación con la valoración sobre la intervención desarrollada, para dar respuesta al objetivo O.2 del estudio. Por un lado, se presentan los resultados fruto del vaciado de los datos numéricos del cuestionario aportados por los docentes, las respuestas de los cuales oscilan entre valores entre el 0 "muy en desacuerdo" y el 10 "muy de acuerdo". Por otro lado, se presenta una descripción y algunas de las citas textuales de los docentes con respecto a la reflexión, opinión y valoraciones sobre algunos de los ítems que conforman el cuestionario, debatidos en la reunión final del estudio.

En cuanto a los resultados del cuestionario, en términos generales, los tres docentes manifestaron un alto grado de acuerdo con los diferentes contenidos de la intervención desarrollada, aunque fue la maestra quien mostró las puntuaciones más altas. La Tabla 5 muestra, para cada uno de los tres docentes, puntuaciones elevadas en los cuatro bloques que conforman la escala, obteniendo una tasa media de (\bar{x} = 85). Observamos cómo los valores más elevados se dan en Bloque 1, relacionado con las bases teóricas del estudio, que obtiene una puntuación media de (\bar{x} = 92). Por el contrario, los índices más bajos se dan en el Bloque 2, relacionado con la metodología y la organización de la intervención, que obtiene una puntuación media de (\bar{x} = 72).

Tabla 5. Resultados globales del cuestionario de valoración de la intervención por parte de los docentes

	Bases Teóricas	Metodología y organización	Temática	Resultados	\bar{x} TOTAL
Maestra	100	72	88	86	87
Educadora	88	76	89	94	87
Logopeda	88	68	82	87	81
\bar{x}	92	72	86	89	85

A continuación, se analizan con mayor detalle los resultados obtenidos en cada uno de los cuatro Bloques que componen el Cuestionario: 1) Bases Teóricas, 2) Metodología y organización, 3) Temáticas tratadas en las reuniones y 4) Resultados obtenidos en adultos y niños. Cabe señalar que los resultados cuantitativos del cuestionario se comentarán, paralelamente, con los resultados cualitativos obtenidos fruto de la descripción de las discusiones desarrolladas durante la reunión de cierre.

La última reunión del estudio o reunión de cierre, tuvo lugar el día 30 de mayo del 2014 y tuvo una duración de 62 minutos. Al inicio de la reunión la investigadora_1 propuso a los docentes comentar algunos de los ítems más importantes del cuestionario, a la vez que matizar y explicar por qué los habían valorado con una puntuación u otra.

En primer lugar, se comentan los resultados obtenidos con respecto a la valoración de los docentes de los ítems que conforman el Bloque 1 “Supuestos teóricos en los que se basa la intervención” (Tabla 6). La discusión acerca del primer bloque la inicia la investigadora_1, cuando pregunta “¿qué importancia dais al hecho de hacer las intervenciones en el mismo contexto aula y evitar que el niño salga del aula?”. Los tres docentes expresan un alto grado de acuerdo con el ítem_1 *"una intervención desarrollada en el aula, donde los alumnos pasan la mayor parte de las horas, representa más ventajas que un trabajo más descontextualizado"*. La maestra opina que el cambio más grande que ha visto, aparte de que los niños han avanzado con la implementación de esta metodología más naturalista de la comunicación y el lenguaje, es la importancia de los dos primeros ítems del cuestionario, relacionados con el contexto aula. La maestra dice: *"a día de hoy los niños ya no salen del aula y es el logopeda que entra en el aula; en el espacio del aula ellos se sienten más cómodos, saben dónde está el material, pueden pedir cualquier cosa porque saben dónde está. Es todo más natural."*

No obstante, aunque la maestra y la educadora puntúan alto el ítem_2 *"Considero que la intervención directa del profesional con el niño en un contexto diferente al natural debería ser necesaria únicamente de forma puntual"*, con un 10 y un 8 respectivamente, el logopeda lo puntúa con un 3, mostrando ciertas reticencias en cuanto a que el trabajo de logopedia con los alumnos se realice, exclusivamente, dentro del contexto aula. El logopeda, argumenta esta menor puntuación diciendo que con unos alumnos en concreto, todavía se debe trabajar en la sala de logopedia *"con Rosy, por ejemplo, voy a logopedia a trabajar aspectos fonológicos, praxias, intensidad o tono de voz..., por lo cual debo salir del aula"*. Pero, reitera que está de acuerdo con la maestra y es consciente de su cambio de actitud ante las premisas iniciales *"Yo al principio pensaba que todo sería un follón. Pero los niños han ido rotando de grupo de manera espontánea, sin que nadie les dijera nada, han ido escogiendo el grupo y las actividades que querían hacer, y ha ido muy bien"*.

El logopeda explica que en la escuela, por tradición, *“estábamos acostumbrados a organizarnos de una determinada manera, o bien en sesión de gran grupo o sesión individual. Hasta ahora no habíamos hecho sesiones de pequeños grupos y considero que ha ido muy bien”*. Además, añade que, en la escuela, *“cuando el logopeda entra en el aula, para hacer la sesión de grupo, los docentes responsables del grupo se van, porque aprovechan para preparar material”*. No obstante, se siente muy satisfecho por el cambio de metodología y por los resultados obtenidos, los cuales considera que *“tienen mucho que ver con las compañeras con quien ha compartido el proyecto”*.

En cuanto a las ventajas que ha representado la nueva agrupación en pequeño grupo, el logopeda comenta que es consciente de que la nueva agrupación le ha permitido trabajar a nivel individual con los alumnos dentro del grupo y se han evidenciado las dificultades de trabajar en gran grupo, dónde los niños quieren acaparar demasiado la atención. No obstante, quiere matizar que no siempre le ha resultado fácil esta tarea *“sinceramente [trabajar en pequeño grupo] me ha costado mucho al principio (...), así como partir de sus intereses para iniciar turnos interactivos”*, pero a la vez que iban avanzando, eso le ha tranquilizado. De hecho, considera que posiblemente le haya costado más la adaptación a ésta nueva metodología que a las maestras *“porque estoy acostumbrado a una forma de trabajar muy diferente”*, aunque admite que se siente satisfecho con el resultado obtenido.

Cuando la maestra opina sobre el ítem_3 *“Considero que los niños con DID no se les debe enseñar a hablar, sino que aprenden a hablar mientras hacen uso del lenguaje”*, dice que ella está totalmente de acuerdo con esta afirmación y el caso más claro es el caso de Heidi, ya que incluso la familia ha visto que ha hecho un cambio espectacular y ahora habla mucho. Considera que este cambio se ha dado gracias a que la han dejado que pida las cosas que le interesan y han partido de ahí. Añade *“nos ha costado entenderlo, pero sorprendentemente, accediendo y partiendo de sus intereses restringidos y sus obsesiones, las ha ido variando”*. La educadora manifiesta que al principio tenía muchas dudas sobre las ventajas de partir de los intereses de la niña y pensaba que *“si partíamos de sus intereses, potenciaríamos aún más sus obsesiones. Sorprendentemente, ella misma ha ido variando sus intereses”*.

Todos los comentarios con respecto al hecho de partir de los intereses de los niños resultan extremadamente hilarantes para la maestra, quien dice: *“lo más gracioso de*

todo es que siempre hemos creído que partíamos de los intereses de los niños, y este año nos hemos dado cuenta de que no lo hacíamos". Explica que ha leído los informes pedagógicos de cursos anteriores y en todos se explicita que la metodología del aula se basa en partir de los intereses del niño, aunque es consciente que *"no lo hacíamos en el grado en el que lo hemos hecho este año"*. La educadora está totalmente de acuerdo con la opinión de la maestra y cree que en cursos anteriores se intentaba potenciar la motivación de los niños, pero las temáticas a trabajar y las actividades las proponíamos siempre los docentes. Dice textualmente: *"tú proponías el tema y, a partir de ahí, lo hacías de una manera súper motivadora, visual, etc., pero no partías de sus intereses, partías de lo que tú querías trabajar con ellos"*.

A continuación, la investigadora_1 pregunta *"Y en relación con por qué un alumno se encuentra mejor en el aula, ¿creéis que vuestro cambio de chip ha hecho que el alumno esté mejor en el aula?"*. La educadora contesta con un *"por supuesto"* y explica que al principio de curso estaban muy angustiados; Farah se tiraba al suelo y no quería hacer la actividad que proponíamos para el grupo y Heidi se quería marchar del aula. Añade que han sido capaces de diversificar las actividades y que han visto que los niños, a pesar de estar haciendo diferentes actividades paralelas, están pendientes de los docentes, les piden ayuda, les reclaman la atención... y cuando a Farah le hicieron la caja de los juguetes, ella empezó a jugar a ratos sola.

Posteriormente, la maestra prosigue diciendo que la actitud de los docentes ha cambiado radicalmente y han sido capaces de ajustar los objetivos a trabajar con cada alumno. Explicita que *"al principio de curso hacíamos la cartelera de actividades diarias y nos peleábamos con Farah porque queríamos que estuviera sentada y escuchando algo que no entendía y que estaba súper alejado de su competencia; era una pelea constante, porque ella ni miraba ni escuchaba ni nada"*. Resulta interesante la reflexión de la maestra para argumentar por qué lo hacían, ya que opina que, quizás, *"acabas haciendo lo que has visto que hacen los demás; nosotras somos relativamente nuevas en la escuela, tú has ido viendo cómo lo hacen los compañeros y piensas que esa es la manera correcta de proceder. Pero hasta que no te enseñan otra manera de hacer y tú no te encuentras a gusto haciéndolo de esta otra manera, puede pasar mucho tiempo"*. Cuando la investigadora_2, en el minuto 10 de reunión, se interesa por conocer de dónde consideran que habían sacado los modelos previos de cómo trabajar en el aula, la educadora contesta *"de tu propia formación y de la*

propia enseñanza; veías que lo correcto era estar sentado en una silla, callado, escuchando y trabajar lo mismo que tus compañeros". Posteriormente, la maestra espontáneamente explica una anécdota de cuando hizo un curso sobre el TDAH. Un día la profesora les preguntó acerca de las características de los alumnos con quienes trabajan y cuando ella les explicó que hay alumnos de 9 años que se pasan todo el día corriendo por el aula, se sorprendió, hasta que le dijo que su edad de desarrollo es de 3 años. Y, entonces, la profesora preguntó: *"¿cómo pides a un niño de 3 años que se pase todo el día sentado en la silla?; (...) es entonces cómo te das cuenta de que hay cosas que no puedes pedir a tus alumnos"*.

La discusión prosigue con el ítem *"Considero que el alumno se encuentra mejor en el aula y comunica más..."*, que engloba los ítems del 5 al 8. La maestra explica que la manera de proceder tras la primera o segunda reunión de asesoramiento ha sido siempre la misma; cuando llegaban al aula, decían *"bueno, no sé qué haremos... a ver que quieren hacer"*, aunque admiten que les tranquilizaba conocer los objetivos propuestos a trabajar con cada uno. De hecho, a veces pensabas que trabajabas por libre, pero, en el fondo, *"tenías muy claro y muy marcado lo que te habías propuesto para cada uno"*. La educadora matiza que todo ha sido más fácil: *"porque teníamos una fotografía en la cabeza de cada niño"*.

Tabla 6. Resultados del bloque 1: "Fundamentación teórica" del cuestionario de valoración

	maestra	educadora	logopeda
1. Creo que una intervención realizada en el mismo contexto aula, que el alumno conoce y donde pasa muchas horas, representa claras ventajas ante el trabajo más descontextualizado	10	8	10
2. Considero que la intervención directa del profesional con el niño/a en un contexto diferente al natural debería ser necesaria únicamente de forma puntual	10	8	3
3. Considero que los niños con DID y otras dificultades asociadas no se les debe enseñar a hablar, sino que aprenden a hablar en la medida en que hacen uso funcional del lenguaje	10	8	10
4. Considero que el estilo comunicativo del maestro debe ajustarse a las características del alumno que tiene delante	10	10	10
<i>Considero que el alumno se encuentra mejor en el aula y comunica más...</i>			
5. En función de del estilo interactivo del maestro (directivo o comunicativo)	10	9	9
6. En función de las estrategias que el maestro utiliza	10	9	9
7. En función de los objetivos que prioriza el maestro ajustados a las características del niño	10	9	9
8. En función de la capacidad del adulto para ajustarse al nivel comunicativo del niño	10	9	10
TOTAL sobre 80	80	70	70
TOTAL sobre 100	100	88	88

Posteriormente los docentes y las investigadoras empiezan a comentar los ítems que conforman el Bloque 2 “Metodología utilizada durante la intervención” (Tabla 7). En este bloque se observan diferencias evidentes entre las puntuaciones de los docentes. En primer lugar, debemos señalar que es el bloque que recibe la puntuación total más baja con respecto a los otros tres bloques, y esto es debido a que algunos de los ítems que lo conforman están redactados en negativo, es decir, donde la respuesta esperada siempre es aquella con un valor bajo (por ejemplo, el ítem _18, “*Las reuniones de asesoramiento... me han parecido largas y demasiado frecuentes*”, esperando una respuesta menor a 5 en este ítem).

Por lo que se refiere a los ítems redactados en positivo y donde la respuesta esperada son puntuaciones superiores a 5, los tres docentes puntuaron alto ítems como el ítem_10 “*Me he sentido cómodo de formar parte de un grupo de colaboración, porque sentí que podía expresar mis opiniones libremente*”. Ante la pregunta de la investigadora_1 “*¿cómo valoráis la forma en que nos hemos ido reuniendo, con las reuniones de asesoramiento y los encuentros informales los días de las grabaciones, lo que hemos denominado reflexión en colaboración o colaboración reflexiva?; ¿hasta qué punto valoráis la funcionalidad de esta metodología, no el contenido en sí, sino la manera?*”, la maestra opina que la manera de interpretar esta metodología también tiene que ver con la manera cómo les han enseñado a aprender. Explica que “*al inicio del asesoramiento, había momentos que salíamos de aquí y le decíamos a Fátima [investigadora_1], nos angustia que Marta [investigadora_2] nos pregunte, ¿cómo lo podrías haber hecho?*” y relaciona esta sensación con el hecho que “*estamos acostumbrados a que el formador nos diga ‘mira, aquí podrías haber hecho esto,... allí podrías haber hecho esto otro’ y nos da tranquilidad saber qué es lo que no hacemos bien y cómo mejorarlo*”. Opina que, la metodología que se ha usado durante el asesoramiento les ha dado poder de decisión a los docentes y esto les ha generado muchas dudas e inseguridades, del tipo “*lo que he contestado, ¿es lo que esperaban las investigadoras?,... o quedarse en blanco y no tener ni idea de qué decir*”.

Entonces, cuando la investigadora_1 les pregunta, directamente, acerca del ítem_12: “*En determinados momentos hubiera preferido optar por un asesoramiento más tradicional y que me dijeran lo que tenía que cambiar*”, los tres docentes contestan con unanimidad que sí, aunque se observan diferencias en las puntuaciones de este ítem entre los tres docentes. La maestra insiste, de nuevo, en

que *“esto es por la manera que nos han enseñado, porque es más fácil que alguien te diga qué hacer”* y añade *“cuando hacemos formaciones, pagamos para se nos diga qué hacemos mal y cómo lo debemos remediar, no para que se nos pregunte de manera abierta cómo pensamos que lo deberíamos hacer o para que tomemos nuestras propias decisiones al respecto”*. No obstante, quiere dejar claro que se siente muy satisfecha de cómo se ha trabajado *“me gusta la forma como hemos trabajado, porqué nos habéis ayudado a reflexionar sobre nuestra práctica y hemos podido tomar nuestras propias decisiones; no es lo mismo que el formador te diga qué debes hacer, a que él te ayude a que lo digas tú”*. Ante estas reflexiones de la maestra, la investigadora_2 opina que la competencia reflexiva es una competencia con la que cuentan todos los docentes, pero como no se les ha dado la oportunidad de practicarla, no se desarrolla.

En cuanto a los aspectos que han ayudado a promover la capacidad reflexiva de los docentes, la educadora opina que *“el punto clave es que nosotros tres nos hemos juntado muchas veces para hablar y hacer las tareas que se nos pedía y salen muchas más cosas trabajando en equipo, que estando una sola”*. Explica que le ha gustado mucho esta manera de proceder, de reunirse para reflexionar entre los tres sobre diferentes temas y poner ejemplos con sus palabras, los cuales les han ayudado a clarificar, ya que *“yo sola, reflexionando en casa, no hubiera sacado ni la mitad de provecho”*. La maestra también da importancia a la alta frecuencia de reuniones desarrolladas entre los tres docentes, aproximadamente una vez al mes, y explica que, además, informalmente en el aula *“también iban saliendo muchas cosas y, en cachondeo, por ejemplo decíamos, ‘Eh, ¡qué has hecho una expansión!’ ”*. La educadora considera que cuando salían estas cosas en el aula era divertido, porque *“te das cuenta no sólo de lo que haces tú, sino que estás pendiente de lo que hace el compañero y, a la vez, el otro te lo va diciendo a ti y así tomas consciencia de lo que haces y de lo que has aprendido”*. La investigadora_2, tras el comentario de la educadora, insiste en que esta era la idea inicial y añade *“cuando hablamos de reflexión colaborativa no queremos decir sólo que reflexionarais en las 8 reuniones que habéis estado con nosotras, sino también en los momentos en que estabais in situ en el aula”*. Posteriormente, la maestra es sincera y quiere aclarar que ahora lo ven con muy buen recuerdo pero que, al principio, *“teníamos miedo, estábamos muy preocupadas por la estrategia educativa que debíamos utilizar”*.

En general, los tres docentes opinan que las reuniones de asesoramiento tuvieron la longitud, la planificación y la frecuencia adecuadas y les resultaron todas ellas útiles para reflexionar sobre diversidad de temáticas. No obstante, en todos los casos valoran más alto aquellas reuniones en qué se encontraban solos para trabajar y discutir ciertas temáticas y aquellos encuentros informales con la investigadora_1 los días de grabación, que las reuniones de asesoramiento. Cuando la investigadora_1 les pregunta acerca de las diferencias entre los tres tipos de reuniones, es decir, entre las que hacían ellos para preparar las reuniones, los encuentros informales con la investigadora_1 el día de las grabaciones y las reuniones de asesoramiento, la maestra responde diciendo *“obviamente, cuando estábamos solos era una dinámica diferente. Con Marta [investigadora_2] no teníamos tanta confianza”*, pero añade que *“con el tiempo nos hemos ido acostumbrando, aunque en las primeras reuniones estábamos cohibidos. Pero insisto, poco a poco, nos hemos ido conociendo”*. Cuando la investigadora_1 le pregunta por el motivo de la cohibición, la maestra dice *“al principio no sabíamos si diríamos algo fuera de lugar o que no ligaba con vuestra manera de entender la comunicación y el lenguaje”*. El logopeda añade que él se sentía más relajado y hacía más broma en los encuentros informales y la educadora matiza, irónicamente: *“quizás estábamos más relajados por qué no había grabadora”*.

Posteriormente, la investigadora_1 quiere saber si consideran que los tres tipos de reuniones les han servido. Por ejemplo, quiere saber si las reuniones de asesoramiento fueron excesivamente teóricas, si consideran que aprovecharon el tiempo, si fueron demasiado número de reuniones, etc. La maestra opina que a ella le parecieron muy interesantes las reuniones de asesoramiento y explica que, sobre todo, se sintió muy a gusto auto-responsabilizándose de redactar los resúmenes de las reuniones, porque a ella le gusta mucho dejar las cosas por escrito *“escribiendo los resúmenes dejaba plasmado y aclaraba todo lo que habíamos hablado en la reunión”*. La maestra añade *“además visionar vídeos con vosotras dos fue muy interesante, aprendimos mucho y aunque siempre decíamos que queríamos ver más vídeos nosotros tres solos, no había tiempo material para hacerlo”*.

Cabe destacar que el logopeda valora con un 1 el ítem_21 *“Los encuentros informales que hemos hecho los tres profesionales (con la Investigadora_1) me han parecido necesarios para reducir tensiones y malentendidos”*, ya que considera que no ha habido tensiones que resolver, mientras que la maestra y la educadora valoran

con un 9 dicho ítem, considerando que en algún momento ha habido algunos malentendidos o tensiones logísticas que se han resuelto mediante los encuentros informales con la investigadora_1, los días de las grabaciones. En cuanto a valorar la frecuencia de las reuniones de asesoramiento (ítem_23) *“Las reuniones de asesoramiento que hemos hecho los tres profesionales con la Investigadora_1 y la Investigadora_2 me han parecido largas y demasiado frecuentes”*, se observan diferencias entre las puntuaciones de los tres docentes. La maestra es quien valora más alto este ítem, con una puntuación de 6, seguida por una puntuación de 5 por parte de la educadora y, en esta ocasión, el logopeda muestra un desacuerdo casi total con respecto a este ítem, mediante una puntuación de 2.

Ante a la pregunta relacionada con el ítem_9, *“He tenido que hacer un esfuerzo adicional este segundo año con respecto a la intervención del primer año?”*, la maestra opina que este curso ha resultado un asesoramiento mucho más completo y dice, textualmente: *“el año pasado introdujimos el uso de los signos manuales y conseguimos, entre otras cosas, hablar más lento, hacer frases más cortas... pero todo el tema de partir de los intereses de los alumnos, trabajar en pequeño grupo o usar ciertas estrategias, no lo trabajamos”*. La investigadora_1 opina lo mismo, y considera que el primer estudio se quedó corto y que ya podrían haber introducido otros temas durante el curso anterior, aunque aclara que el objetivo del estudio previo fue que aprendieran el uso de un SAAC para que los alumnos que no se podían comunicar oralmente tuvieran un sistema alternativo al habla para comunicarse y dicho objetivo se cumplió y, a partir de allí, en este segundo estudio, se ha pretendido ayudar a los niños a avanzar en la manera que tienen de comunicarse.

Tabla 7. Resultados del bloque 2 “Metodología y organización” del cuestionario de valoración

	maestra	educadora	logopeda
9. He tenido que hacer un esfuerzo adicional este segundo año, respecto la intervención del primer año	7	10	9
10. Me he sentido cómodo / a en formar parte de un grupo de trabajo colaborativo porque sentía que podía aportar mis opiniones libremente	8	9	10
11. Me he sentido cómodo/a siguiendo un proceso de reflexión en colaboración	8	8	10
12. En determinados momentos hubiera preferido optar por un asesoramiento más tradicional y que me dijeran lo que tenía que cambiar.	7	9	8
<i>Las sesiones de trabajo autónomo que hemos hecho los tres profesionales, sin las investigadoras, me han parecido...</i>			
13. Útiles para trabajar y profundizar aspectos sugeridos en las reuniones de colaboración	10	10	10
14. Demasiado largas y poco planificadas	2	2	2
15. Provechosas, ya que me sentía cómodo/a a la hora de aportar mi punto de vista	10	10	10
16. Demasiado frecuentes	4	4	5

Capítulo IV. Resultados

<i>Los encuentros informales que hemos hecho los tres profesionales con la Investigadora_1, los días de grabación, me han parecido...</i>			
17. Útiles para trabajar y profundizar aspectos sugeridos en las reuniones en colaboración	10	9	10
18. Largas y demasiado frecuentes	1	4	3
19. Provechosas, ya que me sentía cómoda/o para aportar mi punto de vista	10	9	9
20. Útiles para proporcionar información bibliográfica y lecturas para preparar las reuniones de trabajo	8	9	9
21. Necesarias para reducir tensiones y malentendidos entre nosotros	9	9	1
<i>Las reuniones de asesoramiento que hemos hechos los tres profesionales con la Investigadora_1 y la Investigadora_2 me han parecido...</i>			
22. Útiles para trabajar y profundizar aspectos sobre el día a día en el aula	10	9	7
23. Largas y demasiado frecuentes	6	5	2
24. Provechosas, ya que me sentía cómoda/e a la hora de aportar mi punto de vista	8	8	8
25. Útiles para proporcionar información bibliográfica y lecturas para preparar las reuniones de trabajo	8	9	7
26. Excesivamente teóricas y formales	3	3	2
TOTAL sobre 180	129	136	122
TOTAL sobre 100	72	76	68

Tras 10 minutos de reflexión sobre los ítems que conforman el Bloque 2, la investigadora_1 da pie a empezar a reflexionar sobre los ítems y las puntuaciones del Bloque 3 “Temáticas trabajadas a lo largo del proceso de intervención” (Tabla 8). En general, los tres docentes expresan valoraciones altas en todos los ítems planteados y manifiestan no echar en falta ninguna temática a tratar durante el asesoramiento. Tal y como sucede en el bloque anterior, algunos de los ítems que lo conforman se redactaron en negativo, es decir, donde la respuesta esperada siempre es con bajo grado de acuerdo.

El primer tema que se aborda es el trabajo que hicieron los docentes en relación con la priorización de los objetivos, el cual los tres valoran muy positivamente. La investigadora_1 pregunta “¿consideráis que fue positivo hacer el ejercicio de hacer la fotografía de cada niño y marcar qué tres o cuatro objetivos plantearos por cada niño?”. La educadora explica que hasta aquel momento estaban acostumbrados a pensar en un listado largo de objetivos para poner en el Plan Individual de cada alumno “en el PI vas poniendo y poniendo objetivos y no los acotas tanto a cada niño como hemos hecho con la actividad de la fotografía de cada niño”. La maestra está de acuerdo con lo que ha dicho la educadora y aprovecha para explicar que este curso, en los objetivos del PI de cada niño, se han introducido contenidos aprendidos en el asesoramiento. Explica que, hasta el momento, sacaban los objetivos del currículo ordinario y después se hacía una adaptación, pero dice: “cosas tan básicas

como 'prolongar la interacción comunicativa', no se nos había pasado por la cabeza y lo hemos incorporado en los PI".

Posteriormente, la investigadora_1 les pregunta acerca del grado en que están de acuerdo con la afirmación del ítem_30 *"Adaptar el horario para poder programar actividades en pequeño grupo supuso mucho trabajo"*, el cual da lugar a respuestas distintas. La maestra dice *"yo he puesto un 1"* y la educadora *"yo he puesto un 7"*. La maestra se sorprende por la nota tan elevada que ha puesto la educadora y le pregunta *"¿por qué has puesto esta nota?"*, a lo que la educadora contesta *"porque al principio fue un follón. Una vez estuvo organizado, fue muy bien, pero hacer el cambio de chip supuso un tiempo"*. La maestra discrepa con la opinión de la educadora y manifiesta *"nosotros lo recibimos como anillo al dedo, porque estábamos desesperadas"*. El logopeda, por su lado, explica que él ha puesto un 6 y la maestra se ríe al darse cuenta que ha sido la única que lo ha valorado positivamente y dice *"a mí me pareció que nos alivió"*. Se evidencian, entonces, diferencias en cuanto a la valoración del trabajo que supuso elaborar el nuevo horario de actividades del aula, ya que la maestra valoró con un 1 (máximo desacuerdo), mientras que la educadora y el logopeda opinan que el hecho de adaptar el horario les supuso bastante trabajo y lo valoran con un 7 y un 6 respectivamente.

En el fondo están todos de acuerdo en el hecho que la organización en pequeños grupos les alivió, aunque la educadora añade *"hasta llegar al momento en que nos alivió, pasó tiempo en que pensábamos con más negatividad y decíamos 'buff qué follón será en el aula, teníamos dudas de qué días debía bajar el logopeda...' una vez empezó a funcionar, fue perfecto, pero al principio, según mi punto de vista, supuso trabajo"*. La educadora aprovecha la intervención para agradecer el trabajo desarrollado por la maestra, quien considera que asumió la mayor parte del trabajo de la organización. Matiza *"lo difícil fue dar el primer paso, una vez probado, vimos que iba bien. Además, ya lo dije en una reunión, para mí el martes es el mejor día de la semana, estamos todos juntos, estamos tranquilas porque están todos atendidos y porqué pueden cambiar de grupo de trabajo. ¡Es muy chulo!"*.

La investigadora_2 pregunta acerca de la diferencia entre los martes y los otros días de la semana. La educadora le responde *"el martes por la mañana baja el logopeda a la clase y hacemos los tres grupos de trabajo hasta la hora del patio; luego*

hacemos tres grupos para trabajar matemáticas, aunque estemos la maestra y yo en el aula. El jueves, también baja el logopeda una hora por la mañana y una hora por la tarde. El resto de días hemos intentado incorporar el trabajo en dos grupos". El logopeda añade que el lunes por la mañana también baja al aula, pero desarrolla la actividad de logopedia grupal.

Esta última aportación del logopeda da pie a que la investigadora_1 pregunte por qué han mantenido la actividad de trabajo grupal de los lunes por la mañana y no la han organizado de otra manera. La maestra explica que en la escuela, tradicionalmente, cuando el logopeda va al aula, una de las docentes libra para programar o preparar material. Por este motivo, organizaron la actividad grupal de logopedia de manera que el logopeda trabajase con 6 niños y la maestra con Farah y Heidi; consideraron que Morgan, Mia, Rosy, Yana, Dennis y Laura podrían seguir la actividad que les planteaba el logopeda sin problemas, aunque Dennis requiera más atención del adulto. El logopeda añade *"los lunes todo está más pactado y el objetivo de la actividad previamente decidido; los martes y los jueves, en cambio, la situación es más flexible, estamos los tres en el aula y los niños pueden moverse de un grupo a otro"*.

Prosigue la investigadora_2, quien se interesa por saber si de cara al curso siguiente, independientemente de que la maestra y la educadora estén juntas o separadas, con los mismos niños o con otros, tienen en la cabeza ir incorporando esta metodología durante la mayor parte de los días y momentos. La educadora dice *"depende de con qué docente me toque trabajar"*, igual que el logopeda, quien opina que *"con [nombre de la maestra] y [nombre de la educadora] ha ido muy bien la experiencia, pero yo no puedo plantear esta manera de trabajar con todas las maestras de la escuela porque, de entrada, quizás no lo entenderían"*. La maestra añade que lo ideal sería encontrar un grupo joven de mentalidad *"porque la gente que lleva muchos años en la escuela tiene una manera de hacer las cosas muy arraigada, está enclavada en una manera de hacer y les costaría mucho cambiar el chip"*.

La maestra explica que próximamente van a explicar al Claustro cómo han trabajado este año y los resultados obtenidos a lo largo de la intervención. Considera que serán capaces de explicar qué han hecho y qué han conseguido, pero es consciente de que le costará dar fundamentos teóricos cuando los compañeros le

hagan preguntas y quizá no se ve capacitada para responderles. La educadora opina lo mismo y dice: *“yo podré explicar qué hemos hecho este año, pero si el próximo año cambio de grupo, yo no soy y quien toma las decisiones de qué hacer, sino que es la maestra responsable del grupo”*.

Tras el comentario de la educadora, la investigadora_2 quiere saber si tras los cambios en la organización y la metodología implementados durante el curso, consideran que se han roto, un poco, los roles docentes preestablecidos. Pregunta: *“pensáis que el trabajo de la comunicación y el lenguaje con niños con discapacidad, ¿recae, a día de hoy, únicamente en el logopeda?”*. La maestra contesta que ella, sinceramente, ha alucinado este año, porque ha pensado *“el trabajo que hace el logopeda en la escuela también lo puedo hacer yo. Con temas más fonológicos, temas de praxias o problemas de deglución, yo no me veo capaz, pero para promover el desarrollo de la comunicación y el lenguaje, rotundamente, sí”*. La investigadora_2 les explica que, obviamente, *“si se aplica esta metodología de pequeños grupos, este rol necesariamente se debe romper y todo el mundo debe estar dispuesto a hacer más o menos lo mismo, rompiendo esta jerarquía”*.

El logopeda opina que no es un problema de roles, sino que *“lo que cuesta más, porque a mí me ha costado, es cambiar el chip”*. Explica que hasta este curso él no sabía, literalmente, cómo trabajaban las maestras en el aula, motivo por el cual piensa que *“a las maestras puede que no les guste la idea de que yo entre en el aula, porque no están dispuestas a ser observadas”*. La investigadora_1 le pregunta directamente al logopeda *“¿no crees que como logopeda es básico saber cómo trabajan la comunicación y el lenguaje las maestras y educadoras en la clase?”*, a lo que él contesta *“claro, pero qué hago si hay maestras que no he visto nunca trabajar en el aula. Cuando voy a la clase, o bien se van o bien adoptan un papel pasivo, se sientan y se cruzan de brazos como si fueran un niño más. Esto sigue pasando en la escuela”*.

A continuación, la educadora añade que lo que describe el logopeda *“no está muy alejado de lo que pasaba al principio de curso en nuestra clase. Organizábamos sesiones de cuento en gran grupo y cuando [nombre de la maestra] contaba el cuento, yo estaba con los niños y me limitaba a escuchar el cuento, limpiaba los mocos de los niños, modelaba algún signo, decía ‘tú quieto’... después de la RA_1 hicimos un cambio de chip, dividiendo el grupo en dos o tres y dijimos, tú trabajas con un grupo y*

yo trabajo con otro. Parece fácil, ¿verdad? Pues no lo ha sido [se ríe]". La maestra está totalmente de acuerdo con lo que dice la educadora y explica que hasta que las investigadoras no les dimos la idea de partir el grupo "*hacíamos la misma actividad para los 8 niños del grupo. No nos habíamos planteado ni preguntado '¿quién está entendiendo el cuento?', y el máximo grado de ajuste a la competencia comunicativa de los niños era proporcionar algunos objetos tangibles. ¡Muy fuerte!, nunca en la vida nos hubiéramos planteado hacer dos o tres pequeños grupos*". [La maestra y la educadora se ríen] y la educadora añade "*si nadie nos lo hubiera dicho, tal vez este curso seguiríamos haciendo lo mismo y no tendríamos la sensación de que lo estuviéramos haciendo mal. (...) En ningún momento de nuestra experiencia docente nos habíamos planteado qué aspectos variar de la organización de la actividad para aumentar la participación de los niños*". A continuación, la maestra quiere resaltar que, desde el primer momento, vieron la utilidad del cambio de chip y explica que ha habido un antes y un después de haber iniciado la intervención "*empezamos el curso, literalmente, llorando y ahora nos lo pasamos genial en el aula y, además, vemos que los niños han avanzado. Por eso he puesto un 1 al ítem de dificultad al adaptar el horario*".

También hubo discrepancias con respecto a las puntuaciones del ítem_35 "*Plantear dos actividades paralelas en la misma aula no distorsiona en exceso*", ya que la maestra estuvo totalmente de acuerdo con esta afirmación, mientras que la educadora fue más reticente, puntuándolo con un 6. Este valor es coherente con la sensación de la educadora que "*(...) al principio fue un follón. Una vez ya estuvo organizado, fue muy bien, pero hacer el cambio de chip supuso un tiempo*".

En cuanto al grado de satisfacción con respecto al tipo de estructura organizativa con la que se sienten más cómodos, el logopeda manifiesta un mayor grado de satisfacción con las actividades diádicas, mientras que la educadora y la maestra se sienten más cómodas desarrollando actividades en pequeño grupo. La maestra es quien valora con una puntuación más baja, un 5, la organización de trabajo en gran grupo, tanto por lo que se refiere a su propia comodidad, como con respecto a los beneficios que la actividad provee al desarrollo de la comunicación y el lenguaje de los alumnos. La maestra dice, "*trabajo más cómodamente en pequeño grupo; la atención individualizada la he valorado con un 7, para aquellos niños con más dificultades y que, por sus características, también necesitan trabajo individual, y el*

gran grupo lo he valorado con un 5, para usarse en espacios de tiempo más cortos". La opinión del logopeda es diametralmente distinta: *"en gran grupo trabajo peor, en pequeño grupo un poco mejor e individualizada es mi ambiente, lo tengo todo controlado, tengo todo el material y puedo cambiar cuando quiera. Me siento más cómodo trabajando individualmente que en pequeño grupo"*. Además, se observa que el logopeda es el docente que ha valorado más bajo el ítem *"La Organización en formato en pequeño grupo me da seguridad, ya que veo que todos los niños están atendidos"*, con una puntuación de 7, a diferencia de la puntuación de 10 obtenida por la maestra y la educadora, evidenciando una ligera menor satisfacción con el trabajo en pequeño grupo por parte del logopeda.

Seguidamente, la investigadora_1 pregunta acerca de la estructura de clase que consideran que favorece más el desarrollo de los niños. La primera en contestar es la maestra, quien dice que el formato que más favorece al desarrollo es, de nuevo, el pequeño grupo; la opción de trabajo en gran grupo la ha valorado con un 1 y la atención individualizada con un 5, ya que la considera necesaria para aquellos chicos que sólo buscan el adulto para interactuar. La educadora también opina que en beneficio de los alumnos es mejor trabajar en pequeño grupo, no obstante *"el trabajo en gran grupo lo he valorado con un 7, ya que hay actividades como, por ejemplo, la educación física que se debe hacer en gran grupo"*. El logopeda, de nuevo, es quien ha dado una puntuación más elevada al trabajo de atención individualizada (un 9) y una menor puntuación, respecto a sus compañeras, al trabajo en pequeño grupo, en esta ocasión lo ha valorado con un 8.

A continuación, la investigadora_1 pregunta acerca de los contenidos que los docentes han aprendido durante la intervención. En relación con las funciones comunicativas, *"¿qué sabíais y qué sabéis ahora?"*. La maestra dice *"ahora tengo bien claro cuáles son las funciones comunicativas"* y especifica que las lecturas proporcionadas les han sido muy útiles. Para el logopeda, en cambio, las lecturas proporcionadas le han parecido poco útiles y ha valorado este ítem con un 5, aunque no se profundizó en conocer el porqué de esta valoración. En cuanto al ítem_46, *"conozco la diferencia entre funciones comunicativas, habilidades comunicativas y exponentes lingüísticos"*, la maestra dice que lo ha valorado con un 8, porque *"de tres creo que tengo claras las funciones y las habilidades, pero no tengo del todo claro qué son los exponentes"*; el logopeda, por su lado, dice que todavía tiene dudas de las

diferencias entre estos tres aspectos, motivo por el cual ha valorado este ítem con un 7. La investigadora_1 les aclara que los exponentes lingüísticos son “*los ejemplos concretos de lo que dice el niño o como lo hace*”.

Para finalizar la reflexión de los ítems que conforman el Bloque 2, la investigadora_1 les pregunta sobre qué han aprendido acerca de las estrategias educativas para promover el desarrollo de la comunicación y el lenguaje de los niños. La maestra, de nuevo, es la primera en contestar y dice “*hemos aprendido a reducir la longitud de los mensajes; ya lo hacemos sin contar las palabras [se ríe]*”. No profundizan demasiado en relación con este aspecto, motivo por el cual la investigadora_1 pregunta acerca del grado de acuerdo con el ítem_51, “*Un ‘Muy bien’ es una estrategia adecuada, aunque la mejor manera de valorar positivamente a un alumno es recoger lo que dice y ampliarlo; es decir, hacer una expansión*”. La maestra recuerda que de esto ya se habló en las dos reuniones de asesoramiento previas y reitera que, según su punto de vista, “*hay niños que se dan cuenta de que recoger su aportación es como felicitarle, pero hay otros que necesitan escuchar el muy bien*”. Cabe destacar que, en todos los casos, los docentes expresan que las lecturas proporcionadas con respecto a las estrategias educativas les han resultado muy útiles.

Tabla 8. Resultados del bloque 3 “Temáticas tratadas a lo largo del proceso de intervención” del cuestionario de valoración

	maestra	educadora	logopeda
<i>Contexto y gestión de la comunicación / Diseño instruccional y objetivos</i>			
27. El hecho de hacernos una fotografía mental de cada niño y proponer 1 o 2 objetivos individuales, potencialmente alcanzables, por cada niño ha sido un aspecto clave del proceso de reflexión	10	10	9
28. Cuando planteamos los objetivos a alcanzar con cada niño, deben ir de la mano de las estrategias para conseguirlo	10	9	8
29. Saber qué me propongo trabajar con cada niño en cada momento me tranquiliza	10	9	9
30. Adaptar el horario para poder programar actividades en pequeño grupo supuso mucho trabajo	1	7	6
31. La decisión de adaptar el horario fue pensando en los niños y en nosotros como profesionales y no lo sentimos como una imposición externa	10	9	9
32. La puesta en práctica de los pequeños grupos ha sido una experiencia muy enriquecedora, al ver que los niños sacaban mucho provecho de este formato	10	10	9
33. La Organización en formato en pequeño grupo me da seguridad, ya que veo que todos los niños están atendidos	10	10	7
34. El hecho de organizar subgrupos es una estrategia organizativa para favorecer el número de interacciones de los alumnos y reducir los largos tiempos de espera de las actividades en gran grupo	10	10	10
35. Plantear dos actividades paralelas en la misma aula no distorsiona en exceso	10	6	8

Capítulo IV. Resultados

36. Hemos aprendido a programar en función del interés y las características del alumno.	10	9	8
<i>Me siento más cómodo/a con una estructura organizativa de clase...</i>			
37. De atención individualizada	7	6	9
38. De situación en pequeño grupo	10	9	8
39. De situación en gran grupo	5	8	7
<i>Considero que la estructura organizativa de clase más favorecedora para el desarrollo del lenguaje es...</i>			
40. De atención individualizada	5	8	9
41. De situación en pequeño grupo	10	10	8
42. De situación en gran grupo	1	7	5
<i>Funciones comunicativas</i>			
43. Gracias al proceso de reflexión conjunta he podido poner ejemplos reales de "funciones comunicativas"	10	9	8
44. Un alumno puede hacer una intervención con una determinada función comunicativa (pedir un objeto, pedir contacto físico, pedir ayuda...) a través de la mirada o señalando.	10	10	10
45. Las lecturas y material utilizado para familiarizarnos con las funciones del lenguaje me han sido útiles.	10	9	5
46. Conozco la diferencia entre los términos funciones comunicativas, habilidades comunicativas y exponentes lingüísticos	8	8	7
<i>Estrategias de enseñanza y aprendizaje</i>			
47. Reducir la longitud de los mensajes de los adultos es fundamental para ajustarnos al nivel comunicativo de los niños con discapacidad intelectual y del desarrollo	10	10	10
48. Domino la terminología relacionada con las estrategias educativas que podemos utilizar los adultos para favorecer el desarrollo del lenguaje de los niños (interpretaciones, expansiones, imitaciones, encadenamientos ...)	10	9	8
49. Gracias al proceso de reflexión conjunta he podido poner ejemplos reales de las diferentes "estrategias educativas"	10	10	8
50. Las lecturas y material utilizado para familiarizarnos con las "estrategias educativas" me han sido útiles	10	9	8
51. Un "Muy bien" es una estrategia adecuada, aunque la mejor manera de valorar positivamente a un alumno es recoger lo que dice y ampliarlo; es decir, hacer una expansión	10	10	10
52. Mediante una expansión estamos diciendo muchas cosas: te escucho, te entiendo, lo haces muy bien y además elaboro un poco más lo que habías dicho tú antes	10	10	10
53. Dejar a un alumno que haga lo que quiere hacer, yendo dando nombre a lo que hace, es mejor que regular su conducta obligándole a hacer lo que queremos que haga	10	8	8
TOTAL sobre 270	237	239	221
TOTAL sobre 100	88	89	82

Posteriormente, la investigadora_1 inicia la recta final de la reunión y empieza la reflexión acerca de los ítems y las puntuaciones del Bloque 4 "Resultados obtenidos" (Tabla 9). En general, los tres docentes manifiestan un alto grado de acuerdo con la mayoría de ítems de este bloque; admiten haber aprendido a seguir el liderazgo de los niños, a no invadir el espacio comunicativo de los alumnos y a reducir la tentación de ser ellos quienes inician y gestionan la interacción en el aula, entre otros aspectos.

Con respecto al ítem_59, *“Considero que mi estilo comunicativo antes de participar en el proceso de reflexión era demasiado directivo”*, la maestra es la que está menos de acuerdo con esa afirmación, la cual puntúa con un 7. En cambio, y por lo que se refiere al ítem_60 *“Considero que mi estilo comunicativo ha pasado de directivo a ser un estilo que sigue las iniciativas de los niños”*, es el logopeda que puntúa con un 8 esta afirmación, mientras que la maestra y la educadora la puntúan con un 10 y un 9 respectivamente. Concretamente, cuando la investigadora_1 les pregunta acerca de los cambios en el estilo comunicativo docente *“¿qué ha cambiado vuestro estilo en relación al del año pasado?”*, la maestra opina que *“en el momento en que hemos cambiado la manera de hacer, hemos cambiado la manera de comunicarnos con ellos”*. Vuelve a referirse al *“cambio de chip”* y dice que ahora son mucho más flexibles y acceden a cambiar de actividad, por ejemplo, *“si te piden un cuento cuando tú te habías programado hablar del fin de semana, pues miramos un cuento y con el cuento también hablamos de cosas no presentes... ya no nos ponemos tan rígidos en hacer lo que queríamos hacer”*, aunque opina que el año pasado no tenía un estilo directivo, una opinión un tanto incoherente con el valor numérico otorgado al ítem.

Los tres docentes muestran unos valores elevados de acuerdo con la afirmación planteada en el ítem_61 *“Considero que antes de iniciar el proceso de colaboración programaba situaciones demasiado ‘artificiales’ para trabajar la comunicación y el lenguaje”*. Pero cuando la investigadora les pregunta *“¿Qué ha cambiado vuestra manera de entender vuestro rol como promotores del desarrollo del lenguaje de los alumnos?”*, el logopeda dice que ahora él lo tiene todo más claro y tiene claras ciertas estrategias para promover el desarrollo lingüístico de los niños, pero que no sabe si sería capaz de generalizar su uso a otras clases y añade *“dentro del aula, con ellas dos [maestra y educadora], el Feedback ha sido ideal, pero en un grupo nuevo no sé si me sentiría capaz de hacerlo”*. La investigadora_2 comparte con los docentes que ella tiene experiencia haciendo este tipo de asesoramiento a diferentes centros y es consciente de que el paso que cuesta más es que los docentes generalicen su uso a otras aulas. La educadora, posteriormente manifiesta ciertas dudas de poder aplicar esta metodología a otras aulas y dice *“nosotros hemos empezado como un proyecto los tres, de la misma manera y conjuntamente. Creo que si nos separan, la dinámica obligatoriamente termina, porque termina el proyecto. Durante este curso hemos aprendido todos de todos. Ahora si eres tú la que entras a un aula nueva y quieres*

llevar la iniciativa, debes ser líder y no tienes el apoyo de los compañeros para hacerlo, y eso cuesta". La maestra está de acuerdo con lo que ha dicho la educadora y opina que hacerse la fotografía de los alumnos cuesta, un trimestre, como mínimo, pero también añade que, por su parte, aunque les separen, hará el esfuerzo de continuar aplicando esta metodología en el día a día del aula.

Es interesante analizar algunos ítems redactados en negativo, de los cuales se esperaba una puntuación baja por parte de los docentes. Por ejemplo, el ítem_70 "*En el aula soy yo que trato que el niño se comuniqué dirigiéndole preguntas y modelando ciertas palabras*". La maestra y la educadora no están de acuerdo con esta afirmación, aunque la valoran con diferente grado de no-acuerdo; quien manifiesta menor acuerdo con este ítem es la maestra, quien lo puntúa con un 1, seguido por la educadora, que lo puntúa con un 4. El logopeda, en cambio, otorga a este ítem un valor más elevado de acuerdo que sus compañeras, una puntuación de 5, ya que argumenta que el hecho de desarrollar un diálogo basado en hacer preguntas puede ser un patrón interactivo útil para algunos niños.

Otro ítem con el que sucede una cosa similar es el ítem_75 "*Hay determinados momentos que considero que es oportuno no seguir la iniciativa de un niño*". En este caso, únicamente la maestra, lo puntúa con un 1 (totalmente en desacuerdo), mientras que la educadora y el logopeda están altamente de acuerdo con esta afirmación, puntuándolo con un 9 y un 8 respectivamente. Cuando se pregunta a la educadora y al logopeda en relación con el motivo del valor elevado en su respuesta, lo argumentan diciendo que hay niños que quieren acaparar demasiado el espacio comunicativo a lo largo de la interacción y que, a veces, ellos deben ignorar sus inicios.

Posteriormente, la investigadora_1 pregunta acerca del último ítem del cuestionario, el ítem_79 "*Si un alumno pide algo o intenta aportar alguna información haciendo uso del lenguaje corporal, le hago pedir lo que quiere con lengua oral o signos manuales*", el cual las investigadoras esperaban que contestaran con valores a la baja y que promoviera algo de debate. Los tres docentes afirmaron que si entienden un mensaje o una demanda planteada por un alumno mediante lenguaje corporal, no pedirían al alumno que vuelva a pedir lo mismo mediante otro canal comunicativo; los tres están de acuerdo que lo que deberían hacer ante una situación similar a la planteada en el ítem_79 es modelar el mensaje mediante otra modalidad

comunicativa (oral, KWS,...), sin obligar a que el alumno lo repita, pero animando y esperando que en un futuro lo imite. No obstante, la maestra explica que ella ha entendido el ítem en la línea de que si ella sabe que un alumno tiene posibilidades para decirlo de otra manera *“yo recogeré lo que dice pero también le daré una pista para que me dé la palabra o le daré el modelo de la palabra que él no ha dicho. Nunca haré ver que no lo estoy entendiendo”*. La educadora, en cambio, dice que su manera de reaccionar dependerá del niño, ya que *“si un niño puede pedir una cosa oralmente, haré que se esfuerce y me lo pida oralmente y no lo entenderé sólo con una mirada. Le preguntaré: ¿qué quieres?”*. La investigadora_1 les explica que este ítem era una pregunta trampa, para ver en qué grado los tres docentes estaban de acuerdo con el hecho que la lengua no se enseña, sino que se aprende utilizándola, modelándola, imitándola, contestando y siguiendo las demandas y las interacciones de los niños.

Para finalizar, la investigadora_2 quiere conocer la opinión de los docentes en relación con el cuestionario que han creado *ad hoc* para el estudio. Pregunta *“Cuando lo habéis contestado, ¿habéis tenido la sensación de que os preguntábamos por cosas que habíamos hecho durante el asesoramiento?”*. La maestra es la única que contesta a esta pregunta y parece que lo hace en nombre de todos; opina que le ha gustado mucho contestar el cuestionario, ya que en este se han incluido la mayor parte de los acuerdos a los que se han llegado a lo largo del curso y dice, textualmente, *“en el cuestionario no aparece nada que no hayamos hablado a lo largo del asesoramiento. De hecho, hay muchas cosas con las que estoy muy de acuerdo, básicamente, porque son cosas que hemos consensuando entre todos”*. La educadora y el logopeda no añaden ningún comentario, pero asienten con la cabeza la opinión de la maestra.

Tabla 9. Resultados del bloque 4 “Resultados obtenidos” del cuestionario de valoración

	maestra	educadora	logopeda
54. Considero que todos los profesionales compartimos una misma visión del concepto competencia lingüística	10	9	10
55. Conozco las características de las situaciones educativas favorecedoras para el desarrollo de las habilidades comunicativas y lingüísticas en el contexto de educación especial	10	10	9
56. He sacado mucho provecho del proceso de reflexión conjunta con mis compañeros	9	10	10
57. El proceso de reflexión conjunta me ha ayudado a tomar decisiones sobre cómo mejorar la comunicación en el aula	9	10	9
58. Considero uno de los principales roles como profesional es promover el desarrollo de la comunicación y el lenguaje infantil	10	9	10
59. Considero que mi estilo comunicativo antes de participar en el proceso de reflexión era demasiado directivo	7	9	9

Capítulo IV. Resultados

60. Considero que mi estilo comunicativo ha pasado de directivo a ser un estilo que sigue las iniciativas de los niños	10	9	8
61. Considero que antes de iniciar el proceso de colaboración programaba situaciones demasiado "artificiales" para trabajar la comunicación y el lenguaje	8	9	9
62. Considero que tras participar en el proceso de reflexión parto de situaciones naturales y de las rutinas diarias en el aula para trabajar la comunicación y el lenguaje	10	9	9
63. Considero que a lo largo del proceso de reflexión conjunta he podido ir sustituido el estilo comunicativo "instructivo" para un estilo comunicativo "natural"	10	9	9
64. He aprendido a estar atento a las muestras comunicativas de los niños, por sutiles que sean	10	10	8
65. Soy mucho más flexible que antes y ya no pretendo que todos los alumnos realicen las mismas actividades	10	10	8
66. He aprendido a seguir la iniciativa del niño	10	10	8
67. Los objetivos a trabajar con el alumno deben partir de lo que le es cercano, huyendo de artificialidades	10	10	10
68. Los objetivos a trabajar con el alumno deben partir de sus intereses	10	9	10
69. En el aula es el alumno quien toma el papel protagonista: él inicia la comunicación y como docente intento mantener y alargar esta interacción	10	10	10
70. En el aula soy yo que trato que el niño se comunique dirigiéndole preguntas y modelando ciertas palabras	1	4	5
71. A medida que iba pasando el proceso de reflexión conjunta he ganado seguridad para tomar decisiones en función de las características, necesidades, fortalezas e intereses de los niños	10	9	9
72. Después del proceso de reflexión cuento con estrategias para alargar la secuencia interactiva iniciada por el niño	10	9	9
73. He aprendido a no invadir el espacio comunicativo del niño y frenar las ganas de ser yo quien inicie la interacción o la conversación	10	9	9
74. La combinación adecuada de niños en un mismo grupo, en función de los intereses y sensaciones, es importante tenerla en cuenta	10	8	9
75. Hay determinados momentos que considero que es oportuno no seguir la iniciativa de un niño	1	9	8
76. Creo que he participado activamente a lo largo del proceso de reflexión conjunta	10	8	10
77. Como profesional ya no considero que lo más importante sea que los niños escuchen cuando hablo sin moverse y sin interrumpir.	10	9	10
78. Soy mucho más flexible que antes y ya no pretendo que los alumnos realicen actividades que no quieren hacer	8	9	8
79. Si un alumno pide algo o intenta aportar alguna información haciendo uso del lenguaje corporal, le hago pedir lo que quiere con lengua oral o signos manuales	1	1	2
TOTAL	224	245	225
TOTAL sobre 260	86	94	87

En este segundo bloque de resultados se ha descrito el desarrollo de la novena reunión del estudio, considerada una reunión de cierre y de valoración de la intervención desarrollada, aportando datos de las discusiones generadas entorno a las puntuaciones otorgadas a los 79 ítems del cuestionario de valoración del estudio. A continuación, en el tercer bloque de resultados, se procederá a presentar un análisis de contenido de las citas de los docentes, con el objetivo de estudiar la evolución de sus "concepciones" y "creencias" sobre las temáticas tratadas durante el proceso de intervención.

4.3. EVOLUCIÓN DE LAS CONCEPCIONES Y CREENCIAS DE LOS DOCENTES

Este bloque de resultados pretende dar respuesta al O.3 del estudio, el cual se centra en estudiar la evolución de las “concepciones” y “creencias” de los docentes sobre diferentes temáticas tratadas durante el proceso de intervención. Para alcanzar este objetivo, se utilizaron las transcripciones de las 9 reuniones desarrolladas, 8 RA y 1 RCyV, para posteriormente realizar un análisis de las temáticas planteadas y de la evolución de los puntos de vista de los docentes al respecto. Cabe destacar que, a diferencia del primer y segundo bloque de resultados, en este tercer bloque de resultados no se recogen las intervenciones de las investigadoras y solo se analiza la evolución de las citas ofrecidas por parte de los docentes.

Las citas de los tres docentes se agruparon en 6 familias temáticas, compuestas por diferentes códigos cada una, las cuales son: 1) Comunicación y desarrollo del lenguaje; 2) Rol docente; 3) Estilo interactivo y características del trabajo de comunicación; 4) Técnicas y estrategias para promover el desarrollo del lenguaje; 5) Organización en el aula para optimizar el desarrollo del lenguaje; y, finalmente, 6) Plan de estudios y objetivos educativos.

A continuación, en la Figura 9, aportamos una representación gráfica de los códigos obtenidos en cada una de las 6 familias temáticas. Posteriormente se exponen los resultados obtenidos, fruto de codificar las citas de los docentes, recogidas en las nueve sesiones desarrolladas y clasificarlas en las diferentes familias temáticas emergentes. Los resultados se presentarán, separadamente, para cada una de las seis familias, exponiendo la evolución de los diferentes códigos registrados, los cuales nos informan de las creencias y las concepciones de cada docente con respecto a dicha temática.

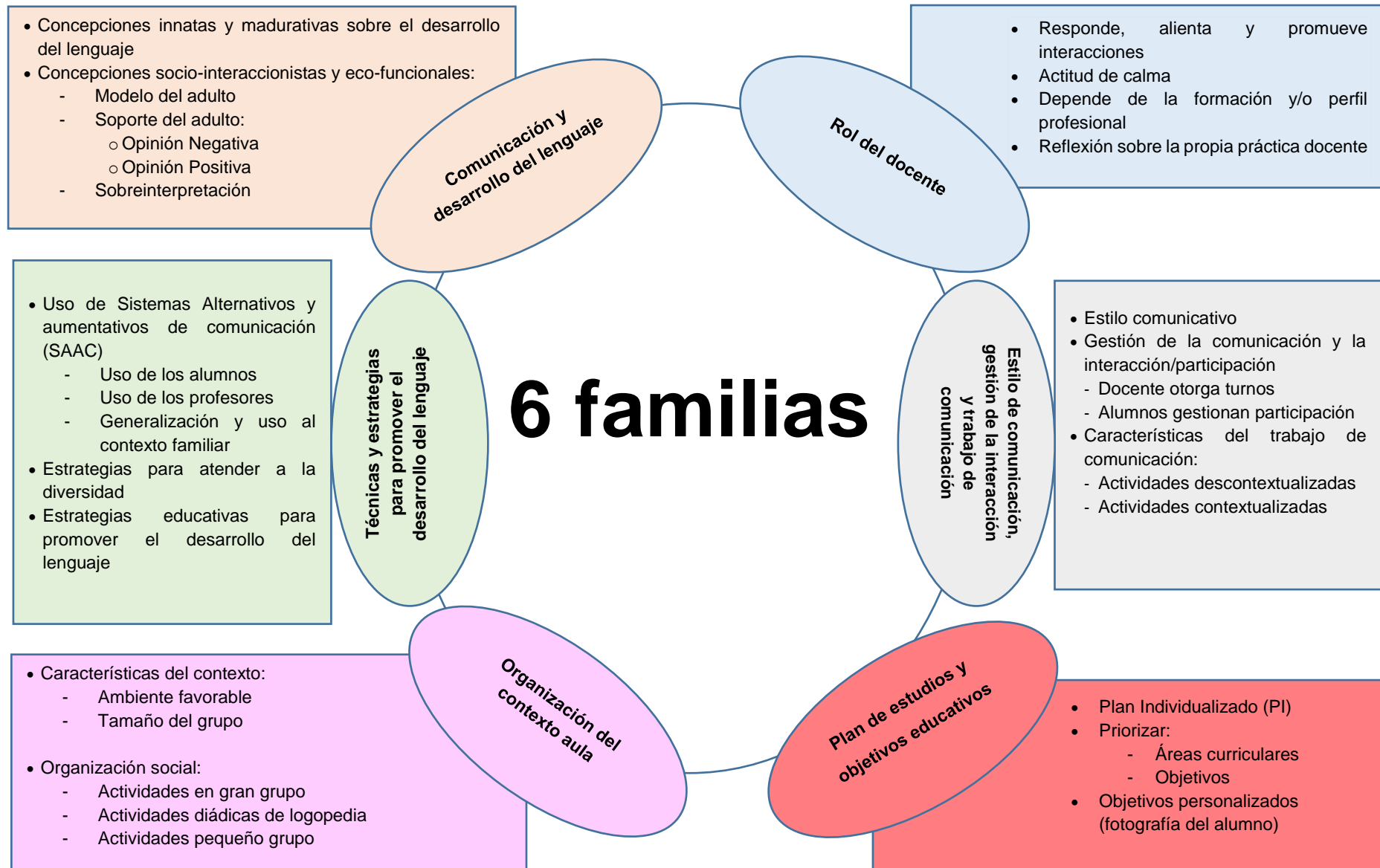


Figura 9. Configuración final de familias y de códigos dentro de las familias

4.3.1. Familia “Comunicación y desarrollo del lenguaje”

En esta primera familia se incluye la evolución de las citas de los docentes en relación con aquellos aspectos que se atribuyen como explicativos y promotores del desarrollo de la comunicación y el lenguaje de los niños. Al inicio del proceso de asesoramiento y para responder a la pregunta "*¿Cómo aprenden los niños a usar el lenguaje?*", los docentes usan las palabras "uso", "modelo" e "imitación" como aquellos factores explicativos del desarrollo del lenguaje de los niños, ambos términos situados en el Marco Teórico de la teoría socio-interactiva. El logopeda es el profesional que se muestra más reticente a creer que sus alumnos puedan aprender por imitación y, en la RA_1, considera que sus alumnos tienen pocas oportunidades para aprender mediante la estrategia de imitación de modelos de los adultos y cree que aprenden, principalmente, mediante la estrategia de sobreinterpretación. Sin embargo, a partir de la RA_3, el logopeda otorga una creciente importancia a ofrecer modelo y soporte al niño y, al final del proceso de asesoramiento admite que "*la guía de los adultos es esencial para dar el modelo, extender secuencias y ayudar a los niños a ampliar sus intereses, vocabulario y funciones comunicativas*".

Por otro lado, al inicio del asesoramiento, los tres profesionales no siempre conciben la ayuda que ofrecen a sus alumnos como un factor promotor del desarrollo del lenguaje infantil. En el RA_1, aunque manifiestan que es necesario que los alumnos se sientan ayudados, las citas registradas evidencian que los docentes no conciben su ayuda como un factor que favorezca al desarrollo del lenguaje de los niños, sino que la consideran como una “muleta” que entorpece y hace a los alumnos más dependientes del adulto. No obstante, a lo largo del proceso, observamos un cambio cualitativo en la manera de entender la ayuda del docente. Progresivamente, a partir de la RA_3, los docentes citan las palabras “uso” y “ayuda” como factores explicativos y promotores del desarrollo del lenguaje, ambos aspectos ubicados en concepciones más próximas a la teoría socio-interactiva. A partir del momento en que desarrollan actividades en pequeño grupo, manifiestan que sienten más tranquilos al ver que pueden atender a todos los alumnos del aula, aspecto que evidencia que otorgan una mayor importancia a la ayuda que pueden prestar a los alumnos.

A lo largo del asesoramiento, los tres docentes también se refieren a ciertos aspectos innatos y madurativos de los niños, los cuales consideran determinantes

para el desarrollo de la competencia comunicativa infantil. De hecho, todavía en la RA_6, la maestra considera que el bajo nivel de participación de Dennis se explica cómo un "*rasgo de su personalidad*" y opina que muchos niños no tienen un interés innato por preguntar por qué "*plantear preguntas depende mucho del interés de saber y si no te interesa saber qué ha hecho el otro, no lo preguntas*", sin relacionar este hecho con la falta de recursos para hacer preguntas de los niños y la poca ayuda brindada para alcanzar dicho objetivo. Asimismo, la educadora y el logopeda apoyan la opinión de la maestra, y consideran que un alumno con discapacidad cuenta con una "*falta de iniciativa*", como un aspecto inherente al niño. Por ejemplo, el logopeda describe a un alumno pasivo debido a un patrón de "*indefensión aprendida*" sin considerar que este perfil puede ser el resultado de cómo los docentes han interactuado con el niño a lo largo de su desarrollo "*Dennis tiene el perfil típico de alumno con parálisis cerebral. Es un niño que disfruta más observando a los compañeros haciendo las cosas, que haciéndolas él*". No obstante, después de la RA_6, ya no se observan más citas en las que consideren decisivos e inalterables dichos aspectos innatos o madurativos. De hecho, vemos como los docentes empiezan a relacionar la pasividad de Dennis para tomar la iniciativa comunicativa, con las propias dificultades de los docentes para apreciar las señales "*sutiles y poco convencionales*" que emite este alumno para tomar la iniciativa. Debemos destacar que el logopeda fue el único participante que relaciona el desarrollo de la comunicación y el lenguaje de los niños con el rol que ejerce la familia en este proceso. En la RA_1 manifestó que, a menudo, la falta de competencia comunicativa de los niños con discapacidad es debido a la manera como sus familias trabajan con ellos, posiblemente por la falta de conocimientos y recursos de cómo ayudarles. Ninguno de los tres docentes vuelve a hablar del papel que juegan las familias en el resto de reuniones de asesoramiento.

4.3.2. Familia "Rol del docente"

Otro tema recurrente durante las reuniones de asesoramiento, está relacionado con la manera cómo los docentes conciben su rol en el aula cómo promotores del desarrollo de la comunicación de sus alumnos con discapacidad. Aunque la manera de entender el rol del docente cambia ligeramente antes y después de iniciar el proceso de asesoramiento, hay ciertos aspectos que se mantienen invariables con

respecto a la manera de entender su rol. Por ejemplo, los docentes conciben la “tranquilidad”, el “interés comunicativo del docente” y la “capacidad de animar al alumnado”, como aspectos importantes y característicos del rol de un buen docente para promover el desarrollo de la comunicación. Así, en la RA_1 y durante todo el asesoramiento, los docentes consideran que el docente debe responder, animar y fomentar las interacciones que se suceden en el aula.

En relación con el rol que ejerce cada profesional en el aula, en la RA_1 la maestra y la educadora admiten no sentirse satisfechas con su formación previa para ejercer su rol como promotoras del lenguaje, la cual consideran insuficiente; de hecho, en la RA_2 y la RA_3, la maestra y la educadora admiten desconocer otra manera de gestionar la participación en el aula que no sea ofreciendo turnos a los alumnos. La educadora, especialmente, es muy crítica con su formación recibida y en la RA_1 defiende su rol como *“alguien que ayuda y controla a los alumnos para que la maestra pueda enseñar en las óptimas condiciones”*. En la RCyV, en cambio, se observa como la percepción del rol de la maestra y la educadora es más homogéneo con el rol que desarrolla el logopeda en cuanto a promover el desarrollo de la comunicación y el lenguaje de los alumnos. La maestra considera que el proceso de asesoramiento le ha proporcionado la formación necesaria para contar con conocimientos y herramientas para optimizar la comunicación de sus alumnos y este aspecto ya no es un dominio exclusivo del logopeda; dice textualmente: *“el trabajo del área de comunicación y lenguaje puede ser asumido por cualquiera de nosotros tres”*. Aunque el logopeda no se queje de su falta de formación en relación a cómo promover el desarrollo de la comunicación y el lenguaje de los alumnos, en la RA_1 explicita que su rol se limita a ejercer de especialista del área de la comunicación y el lenguaje. Expone que para ejercer este rol trabaja individualmente con los alumnos y admite pasar poco tiempo en el contexto natural del aula y manifiesta que, en la mayoría de casos, desconoce cómo trabajan las maestras el área de la comunicación y el lenguaje en sus aulas. Esta manera de concebir su rol es distinta a la manera como lo concibe en la RCyV del final del proceso, cuando manifiesta que ha aprendido que sus responsabilidades no deben limitarse a trabajar individualmente con los alumnos, sino que su rol debe incluir el desarrollo de procesos de asesoramiento a docentes en el área de la comunicación y el lenguaje. Así, la manera como el logopeda entiende su

rol al final del asesoramiento, se asemeja al rol de asesor del modelo educativo de asesoramiento.

Otra temática que manifiesta cambios durante el proceso, es la manera cómo los docentes entienden los procesos de reflexión sobre su propia práctica profesional. En la RA_1 los tres docentes admiten contar con poca experiencia previa en el desarrollo de procesos de auto-observación en vídeo como herramienta para reflexionar sobre su práctica, aunque, a la vez, manifiestan tener altas expectativas depositadas en el uso de esta técnica durante el proceso. En la RCyV la maestra expone que los tres empezaron la intervención siendo profesionales poco reflexivos sobre su propia práctica y explica la forma cómo ellos trabajaban previamente en el aula en términos de la imitación, no demasiado consciente, de modelos previos (compañeros, su experiencia como estudiantes universitarios o como alumnos en la escuela primaria, etc.). No obstante, en la misma reunión de cierre, admite que gracias al proceso de asesoramiento han empezado a desarrollar procesos de reflexión sobre su propia práctica, los cuales consideran necesarios y opina que estos procesos han permitido mejorar el trabajo que desarrollan en el aula. No obstante, los tres profesionales admiten que todavía están poco habituados a la práctica reflexiva y que les resulta más cómodo que los asesores externos les digan qué deben cambiar de su práctica. La educadora, es quien se muestra más crítica en relación con el uso del vídeo como herramienta de auto-reflexión; admite que, a pesar de las expectativas positivas iniciales manifestadas en relación con las observaciones en vídeo, que todavía siente cierta ansiedad cuando se observa a sí misma en vídeo y cuando siente el efecto de la cámara durante una actividad.

4.3.3. Familia “Estilo interactivo y características del trabajo de comunicación”

La manera de entender el estilo comunicativo que desarrollan los docentes es otro tema tratado a lo largo de las reuniones desarrolladas, el cual también manifiesta algunos cambios. En la RA_1 los tres docentes manifiestan ser conscientes que usan un estilo más "*instructivo*" con los alumnos con DID, distinto de aquel que usan con niños con desarrollo típico (hijos, sobrinos, primos...). De hecho, la maestra justifica el uso de este estilo instructivo, argumentando que cuando los alumnos no tienen un interés comunicativo innato resulta necesario interactuar con ellos a través de mayor número de preguntas o instrucciones para generarles cierto deseo comunicativo.

Vemos que, al inicio del asesoramiento, los docentes relacionaron el uso de un estilo comunicativo más instructivo con aquellos alumnos con más dificultades. Por este motivo, en la RA_1, el logopeda admite que sigue más la iniciativa de niños más competentes comunicativamente y es más directivo con el resto. El hecho que el nivel lingüístico de los niños afecte los procesos de interacción docente-alumnos, es un tema recurrente a lo largo del asesoramiento; la educadora en la RA_5 y la maestra en la RA_8 creen que las estrategias educativas trabajadas durante el asesoramiento surgen de manera más natural, a la vez que les resulta más fácil gestionar la conversación cuando interactúan con alumnos más competentes comunicativamente y son conscientes de usar un estilo más directivo con niños con más dificultades.

Por otro lado, seguir la iniciativa de los alumnos, es otro tema sobre el cual también se habla con frecuencia durante las ocho RA. Inicialmente los tres docentes no son demasiado conscientes de la importancia de seguir la iniciativa de los alumnos y conciben el trabajo de la comunicación y el lenguaje como algo descontextualizado, planificado y programado. En la RA_1, los tres docentes manifiestan que partir de la iniciativa de un alumno les genera ansiedad, ya que se alejan de la actividad previamente programada y se sienten como si no estuvieran trabajando; admiten que se sienten más relajados sabiendo, a priori, lo que trabajarán en cada sesión. Además, el logopeda, en la RA_1, considera que es necesario programar actividades en las que se habilite la situación adecuada para trabajar ciertos objetivos con los alumnos, ya que no dispone de mucho tiempo para cada alumno y partir de una situación natural implicaría un desgaste de tiempo importante. Aunque los tres docentes sigan manifestando la tranquilidad que les supone programar una sesión con antelación, a partir de la RA_2 en adelante, admiten tener una actitud más flexible "*dejando que los niños se muevan de un grupo a otro*", aunque el logopeda en la RA_3 confiese que "*honestamente, ha sido difícil*". De hecho, en la RA_4, la maestra comenta que trata de ser más flexible y permite a los niños iniciar una interacción social más a menudo de lo que lo hacía al principio del asesoramiento, aunque la temática de la que hablan no tenga relación con la actividad programada, intentando que la conversación fluya de modo más natural. Paralelamente, en la misma RA_4, el logopeda y la educadora, en cambio, admiten que son conscientes que, con bastante frecuencia, se muestran bastante rígidos con las actividades desarrolladas en el aula y prosiguen con el desarrollo de una actividad aun sabiendo que no interesa demasiado a los niños o al

observar que los niños no están demasiado motivados. En la RA_7, la maestra explica que ha empezado a ver la importancia de partir de los intereses de los niños para promover ciertas demandas; por ejemplo, explica que cada mañana Heidi pide poner una canción, a veces la canción de la vaca o a veces la de la pastorcilla, y las docentes del aula acceden a ponérsela. Considera que, meses atrás, esta acción les hubiera parecido impensable, ya que hubieran opinado que estaban fomentando las obsesiones de la niña y le hubieran dicho “*ahora no toca la canción de la vaca*”; a día de hoy, han cambiado radicalmente de opinión y piensan que ha sido muy positivo tomar esta decisión, porque la niña ha diversificado sus intereses. En la RCyV, aunque los docentes continúen admitiendo que les resulta difícil partir de los intereses infantiles, creen que esta estrategia resulta muy ventajosa y explicitan que ya no consideran necesario trabajar la comunicación mediante actividades previamente programadas y descontextualizadas de las rutinas de clase. No obstante, el logopeda es quien manifiesta mayor número de citas con respecto a la dificultad de desarrollar actividades que partan de los intereses de los niños; de hecho, es el único participante que en la RCyV admite sentirse más cómodo trabajando mediante actividades programadas de antemano, aunque éstas estén descontextualizadas de las rutinas de clase y no tomen tan en cuenta los intereses de los niños.

La gestión de la participación y del turno de los niños, fue otro tema del cual se habló durante las reuniones. Al inicio del asesoramiento, los tres docentes se consideran los responsables de manejar la conversación en el aula, mediante estrategias centradas en el adulto, con el objetivo que cada niño pueda tener suficiente espacio comunicativo y frenar la iniciativa de los alumnos más participativos e impulsivos. Todavía en la RA_5, la maestra considera que un objetivo curricular importante es enseñar a los alumnos a escucharse los unos a los otros y en la RA_6 verbaliza que gestionar los turnos le da más tranquilidad que partir de los intereses infantiles. Sin embargo, a partir de la RA_6, poco a poco, los tres docentes son más conscientes de que los niños más comunicativos tratan de iniciar más turnos por sí mismos y por este motivo el docente no debe prestar tanta atención en ofrecer turnos comunicativos, sino en ayudar a regular las conversaciones en la red, donde los compañeros son modelos lingüísticos para los otros niños. No obstante, y en relación con el hecho de seguir la iniciativa infantil y así evitar que sea el adulto quien gestione los turnos, la maestra es quien muestra un cambio conceptual más evidente. Aunque

en la RA_6 todavía manifiesta *“si siempre se da respuesta a los inicios de los niños, estos nunca aprenderán a respetar el turno de los demás”*, en la RCyV es la única que está totalmente de acuerdo con el hecho que siempre se debe seguir la iniciativa infantil. La educadora y el logopeda, en cambio, en la RCyV del estudio, no manifiestan un cambio tan evidente en su creencia inicial y siguen pensando que, en determinadas ocasiones, es necesario no seguir la iniciativa infantil y frenar la participación de los alumnos más participativos, para dar espacio a los demás.

4.3.4. Familia “Técnicas y estrategias para promover el desarrollo del lenguaje”

Una de las técnicas que los docentes citan como promotoras del desarrollo del lenguaje, es el uso de SAAC. Tanto en la RA_1 como en la RCyV los tres docentes conciben los SAAC como un recurso que utilizan docentes y alumnos en el aula. Consideran estos sistemas imprescindibles y promotores para el desarrollo de la comunicación, así como un soporte al desarrollo del habla en los niños con DID. De hecho, en la RCyV de la intervención, los docentes opinan que el uso de los SAAC no debe limitarse al contexto escolar y para ello piensan que sería conveniente generalizar su uso al contexto familiar, aunque son conscientes que para ello se debería formar las familias.

Por otro lado, durante todo el proceso, los docentes conciben como importante el uso de ciertas estrategias del docente para ajustarse a las características de los alumnos. Al inicio de la intervención, la maestra y la educadora se describen como *“desbordadas”* y manifiestan que cuentan con pocas estrategias o recursos para atender la gran diversidad de niveles del aula y expresan ciertas dificultades para ajustar su práctica a las competencias individuales de cada alumno. Aunque admiten que saben que no pueden organizar la misma actividad para todos los alumnos, desconocen qué estrategias deben seguir para conseguir este fin, motivo por el cual admiten *“a veces forzamos al niño a hacer tareas muy por encima de su nivel madurativo”*. A partir de la RA_3 en adelante, aunque continúan requiriendo estrategias específicas para atender a la diversidad, consideran estar mejor preparados para adaptarse al nivel de sus alumnos, por el hecho de desarrollar actividades con menor número de alumnos y porque son conscientes de cuáles son los objetivos específicos a trabajar con cada uno de ellos.

Otro tema recurrente a lo largo del proceso de intervención, fue el relacionado con las estrategias educativas promotoras del desarrollo del lenguaje. En la RA_1, cuando se le preguntó sobre qué estrategias educativas conocían, los docentes solo citaron estrategias generales, como "*responder a las intervenciones de los niños*", "*partir de los intereses de los niños*", "*usar pausas*" y "*sobreinterpretar*", como aquellas estrategias frecuentemente usadas para promover las destrezas lingüísticas de los niños. A partir de la RA_2, los tres docentes empezaron a reflexionar sobre las estrategias mayormente usadas en el aula y es en la RA_6 y en la RA_7 cuando mencionan ciertas estrategias tradicionalmente citadas en la literatura: "expandir", "encadenar", "repetir" y "reformular". No obstante, en la RA_7, la maestra concede gran importancia a algunas estrategias, como el encadenamiento, considerada una estrategia centrada en el docente; esta estrategia no parte de lo que el niño trata de decir y no se centra en esperar a que el niño diga algo, sino que se basa en qué el docente ofrezca algunas ayudas para que el niño diga aquello que él quiere que diga. Asimismo, en la misma RA_7, la educadora concede gran valor a algunas estrategias que admite saber que son "directivas", como la regulación de conducta o las instrucciones, aunque argumenta la necesidad de usarlas debido a la tipología de niños con quienes trabajan, tanto para evitar que hagan acciones indeseadas, como para gestionar la conversación. En la RCyV, los docentes manifiestan haber aprendido la utilidad de las principales estrategias educativas y la maestra admite: "*el trabajo en colaboración ha permitido formarme en muchas estrategias promotoras del desarrollo lenguaje*". Por ejemplo, la maestra explicita que sabe que las estrategias centradas en el niño, como las expansiones o las sobreinterpretaciones, son las más favorecedoras para el desarrollo del lenguaje, ya que parten de aquello que quieren decir los niños; además, es consciente que, poco a poco, deberá reducir el uso de las valoraciones positivas (p. ej., "muy bien", "bravo", "perfecto...), ya que es una estrategia que aporta muy poco al desarrollo lingüístico de los niños, aunque admita que continúa considerándolas útiles para algunos alumnos que necesitan escuchar un "muy bien".

4.3.5. Familia "Organización del contexto aula"

Cuando se pregunta a los docentes sobre las características que deben tener las actividades para ser consideradas óptimas para promover el desarrollo de la comunicación y el lenguaje en el aula, estos se refieren, específicamente, a la cantidad

de alumnos y al tipo de agrupaciones; ambos aspectos se conciben de manera distinta antes y después del desarrollo del asesoramiento. En cuanto al número de alumnos del grupo, en la RA_1, la educadora opina que el número de alumnos del aula no afecta al desarrollo de la actividad ni a la participación de los niños, afirmando, explícitamente, que *“el índice de participación de un alumno depende de su interés comunicativo, más que del tamaño del grupo”*. Por este motivo, las citas recogidas en la RA_1 evidencian que maestra y educadora conciben las actividades en gran grupo como aquellas con las que se sienten más cómodas y que les resultan más útiles; el logopeda en cambio, manifiesta sentirse más cómodo trabajando a nivel individual. Es a partir de la RA_2, momento en que los docentes empiezan a organizar actividades en pequeño grupo en el aula, cuando, gradualmente, van considerando las actividades en gran grupo como menos útiles. No obstante, aunque las actividades en gran grupo se consideren poco útiles y donde el docente no puede ofrecer el soporte necesario a los alumnos, en la RA_5, el logopeda argumenta que ha decidido mantener la actividad grupal de logopedia de los lunes, en la que trabaja con 6 alumnos a la vez, por motivos *“organizativos”* y *“de tradición escolar”*.

Por lo que respecta a las actividades en pequeño grupo, en la RA_1, los docentes las consideran como poco útiles y poco favorecedoras para el trabajo de la comunicación, además de ciertamente inviables. De hecho, la educadora expresa sus dudas en cuanto a que las actividades en pequeño grupo sean prácticas para trabajar el área de comunicación y manifiesta que, posiblemente, conllevarán un *“follón en el aula”*. En cambio, a partir de la RA_2 en adelante, después de probar la estructura de trabajo en pequeño grupo, la concepción de los docentes con respecto a las actividades en grupos pequeños cambia gradualmente; la educadora admite haber desarrollado tres pequeños grupos, paralelamente, en una misma sesión de clase y que *“nada ha salido mal”*. Además, en la RA_3, la maestra y la educadora, manifiestan que han comprobado la utilidad del trabajo en pequeño grupo y, por este motivo, han expandido este tipo de agrupación para trabajar las matemáticas; con el objetivo de ofrecer un mayor grado de ayuda a los niños, han organizado tres pequeños grupos, dos de los cuales trabajan con el adulto y un grupo que trabaja autónomamente, sin soporte de los docentes. Por este motivo, al final del proceso, observamos como los tres docentes conciben el trabajo en pequeño grupo como un recurso útil para trabajar la comunicación y lenguaje, así como otras áreas curriculares, argumentando que los

alumnos están más relajados, reciben una mejor atención y el adulto puede interactuar más efectivamente con ellos, adaptando la ayuda ofrecida a cada niño. A diferencia de lo que opinaban al inicio de la intervención, en la RCyV, los tres docentes otorgan importancia al número de alumnos que conforman el grupo, así como al nivel de competencia comunicativa de los alumnos, explicitando que trabajan mejor y pueden ofrecer una ayuda más ajustada, cuantos menos alumnos haya en el grupo.

Por otro lado, también se recogen citas con respecto a dónde debe realizar su trabajo el logopeda. Inicialmente, en la RA_1, el logopeda concibe su trabajo como aquel que debe desarrollarse fuera del contexto natural del aula, argumentando que allí puede trabajar aspectos concretos que, desde su punto de vista, no se pueden trabajar en el aula y donde puede optimizar mejor el tiempo. A partir de la RA_2, empieza a concebir su trabajo de manera diferente y reconoce los beneficios de que los niños trabajen en pequeños grupos dentro del contexto natural del aula, aunque sigue admitiendo sentirse más cómodo desarrollando un trabajo individual. Posteriormente, en la RA_3 afirma que su trabajo como logopeda se ha incorporado en el aula y en la RA_4 manifiesta que ha reducido las horas de logopedia individual con los alumnos y trata de trabajar con ellos en el contexto natural del aula. No obstante, en la RCyV, aunque el logopeda constata los beneficios de trabajar en el contexto natural del aula, argumentando que se ha dado cuenta de que los alumnos se sienten más cómodos trabajando en el aula, con sus docentes referentes y sus objetos cotidianos, continúa manifestando sentirse más cómodo trabajando a nivel individual y con actividades creadas *ad hoc* para trabajar determinados objetivos con los niños.

4.3.6. Familia “Plan de estudios y objetivos educativos”

Otra familia temática objeto de discusión se centró en los objetivos y en el programa curricular del área de comunicación y lenguaje. Al inicio del asesoramiento los docentes conciben como importante contar y partir del Programa Individual (PI), donde aparece un plan individualizado de objetivos y la metodología a seguir con cada alumno. No obstante, en la RA_1, la maestra y la educadora valoran los PI que se elaboran en el centro como poco funcionales, debido a que cuentan con un exceso de objetivos inalcanzables para un curso escolar y no se acompañan de la metodología para conseguirlos. Así, las citas recogidas en el RA_1 evidencian que los docentes

consideran necesario poder ofrecer a cada alumno el avance que requiere, motivo por el cual se muestran dispuestos y altamente motivados a iniciar un trabajo de priorización e individualización de los objetivos para cada alumno, partiendo de los objetivos más generales que aparecen en el PI.

Después de la RA_3 y durante el resto del asesoramiento en colaboración, las citas recogidas sobre esta temática avalan la toma de conciencia de los docentes de los buenos resultados obtenidos gracias al ejercicio de priorizar e individualizar los objetivos para cada alumno, acciones que la maestra y la educadora consideran necesarias para asegurar que cada alumno pueda avanzar a su nivel y para evitar pedir la misma tarea a todos los alumnos.

Hasta aquí se han descrito los tres primeros Bloques de resultados, relacionados, con las 9 reuniones desarrolladas a lo largo del estudio. A continuación, en el cuarto bloque de resultados, se presentarán los resultados obtenidos mediante los análisis de las 3 sesiones de clase observadas y registradas durante el estudio, para cada uno de los tres casos.

4.4. OBSERVACIONES EN PEQUEÑO GRUPO DE SESIONES DE CLASE

En este apartado se presentan los resultados con respecto a los cambios en la práctica de los docentes y en los procesos de interacción social y lingüística de cada uno de los docentes con el grupo de alumnos que componen cada caso, durante las tres observaciones realizadas a lo largo del proceso de asesoramiento. Estos resultados pretenden dar respuesta a los objetivos O.4, O.5, O.6 y O.7 y se obtienen fruto de la descripción de los análisis de los procesos de interacción adulto-niños en las sesiones observadas para cada caso de estudio, durante el proceso de intervención y de las codificaciones realizadas mediante el sistema de categorías creado *ad hoc*. Mediante el uso de dichas categorías, se pretenden estudiar los cambios en la interacción comunicativa y social entre docentes-alumnos, así como los cambios en el grado de participación, en la modalidad comunicativa, en el input lingüístico y en las estrategias educativas usadas por los docentes para promover el desarrollo lingüístico de los alumnos.

A continuación, se presentan los datos que provienen de las 3 grabaciones registradas para cada caso de estudio durante la intervención. Los casos están compuestos por el docente y un grupo de alumnos (Caso_1: maestra con Mia, Morgan, Rosy y Laura; Caso_2: educadora con Dennis, Yana, Farah y Heidi; Caso_3: logopeda con Rosy, Dennis y Yana). El primer registro corresponde al Ciclo 1 (octubre), el segundo al Ciclo 4 (enero) y el tercero al Ciclo 8 (mayo). Los análisis realizados se centran en estudiar los cambios en la interacción entre docentes y alumnos en lo que respecta a: (i) gestión de la comunicación en el aula (nº inicios y turnos); (ii) cambios en el input lingüístico de docentes y niños (nº enunciados y palabras, tipo de uso, modalidad comunicativa, diversidad léxica y Longitud Media del Enunciado -LME-); y (iii) uso de estrategias promotoras del desarrollo del lenguaje.

La presentación de los resultados se hará organizada para cada uno de los tres casos y cada una de las tres observaciones registradas. Debemos advertir al lector que las Tablas con la información cuantitativa de cada sesión observada, se encuentran al finalizar la descripción de las tres sesiones de clase. Se ha tomado la decisión de elaborar una misma tabla con la información pertinente a cada una de las sesiones observadas (obs_1, obs_2 y obs_3), para facilitar la visualización del progreso de las categorías estudiadas a lo largo de las observaciones.

4.4.1. Caso 1: maestra, Mia, Morgan, Rosy y Laura

4.4.1.1. Observación 1. Ciclo 1 de intervención (15/10/2013)

Esta observación se realiza tres semanas después del desarrollo de la RA_1, durante la cual los docentes discutieron temáticas relacionadas con el desarrollo de la comunicación y el lenguaje de los alumnos, sobre su rol como promotores en este proceso y sobre el estilo interactivo del docente cuando se dirige a niños con discapacidad. El principal acuerdo tomado en la RA_1 fue que los docentes pensarán en incorporar al logopeda más frecuentemente en el aula e implementarán algunos cambios en la organización del aula y en el horario de las actividades con el objetivo de optimizar el desarrollo de la comunicación y el lenguaje de sus alumnos.

Se evidencia que, tres semanas después de debatir sobre la opción de diseñar actividades en pequeño grupo en el aula, los docentes empiezan a probar esta nueva metodología de trabajo durante dos días a la semana. La sesión registrada el día 15/10/2013, un martes por la mañana, es la primera sesión en la que la maestra trabaja en pequeño grupo en el aula, paralelamente a la acción que desarrollan sus compañeros en el aula, quienes trabajan con sus respectivos grupos de alumnos. Esta es la primera observación registrada para el Caso_1, en la cual la maestra diseña una actividad con iPad, donde los alumnos mediante una *App móvil* deben pedir un helado y pensar en el sabor, la cobertura, etc. Es la maestra quien escoge trabajar con dicha App y no ofrece la posibilidad a los alumnos para que escojan a qué quieren jugar. La actividad empieza a las 10.15h de la mañana y tiene una duración aproximada de 40 minutos, de los cuales se analizan los 15 minutos centrales en los que aparecen los alumnos que conforman el Caso_1. Los cuatro alumnos y la maestra están sentados en sus respectivas sillas alrededor de una mesa, tal y como muestra la Figura 10.

La secuencia analizada empieza con la pregunta de la maestra: “¿Quién quiere empezar a pedir un helado?” y todos los alumnos levantan la mano para pedir su turno. A lo largo de la secuencia se observa que todos los alumnos se muestran muy activos y motivados por trabajar con el iPad y reclaman la atención de la maestra y así como su turno mediante estrategias diversas, por ejemplo, cogiendo el iPad al compañero o a la maestra, levantando la mano o pidiéndolo oralmente. A lo largo de la secuencia se observa cómo, frecuentemente, mientras un alumno está jugando con el iPad, otro alumno lo reclama, sin prestar demasiada atención a lo que está haciendo el

compañero o lo que está diciendo la maestra. También se observa cómo, a menudo, la maestra no atiende las demandas de atención de un alumno, debido a que está pendiente de la actividad que realiza otro compañero.

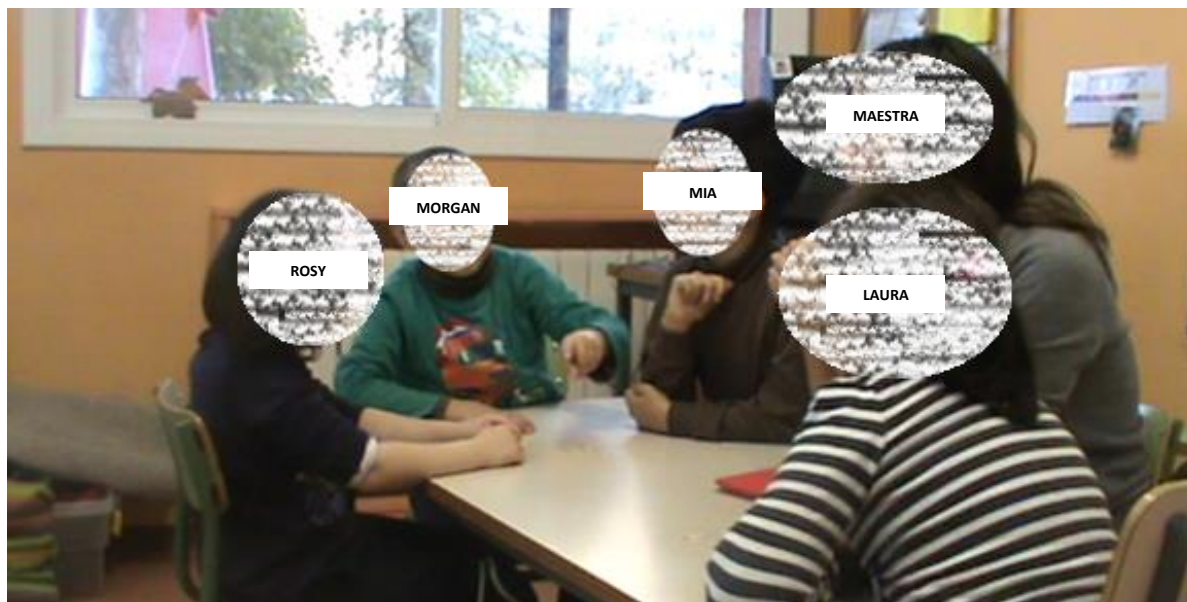


Figura 10. Imagen para ejemplificar la organización de los niños en la obs_1 del Caso_1

A lo largo de la secuencia se evidencia que los niños están muy acostumbrados a que la maestra gestione la conversación mediante turnos preestablecidos. En el Ejemplo 7, observamos cómo Morgan pide ser el primero en realizar la actividad, a lo que la maestra le dice que deberán volver a hacer los turnos y que sea el azar quien escoja quien empieza. En esta ocasión Morgan ayuda a la maestra a cantar la canción de la “*Mona en el terrado*”, una canción típica para distribuir turnos de trabajo.

Ejemplo 7.

Morgan: Me toca aquí a {MI mi}

Código/categoría. [Inicio de turno +]

Maestra: No, debemos volver a hacer los turnos, porque todos queréis.

Código/categoría

Morgan: Mona

Código/categoría.

Maestra: Pues venga, haz tú la canción de la mona.

Código/categoría. _exp

Morgan: Sí, yo.

Código/categoría.

En cuanto a la longitud de los turnos comunicativos emitidos durante la secuencia analizada, estos no son precisamente largos. Aunque la maestra trata de utilizar algunas estrategias educativas, por ejemplo, expansiones, no dispone de una amplia

gama de recursos para alargar la secuencia de interacción iniciada por los alumnos más allá de dos turnos. En el ejemplo 8, observamos que Laura inicia su turno, haciendo uso de la emisión “La Tablet”, que es interpretada por la maestra como una demanda de acción. La maestra usa una expansión, para mejorar la emisión previa de Laura, aunque observamos que la alumna no toma su turno tras la expansión de la maestra, así como la maestra tampoco no usa más estrategias con el objetivo de alargar la secuencia interactiva y continúa ayudando a Morgan a cantar la canción de los turnos, ya que todavía no saben quién empezará a jugar con la Tablet.

Ejemplo 8.

Laura: La Tablet

Código/categoría. [Inicio de turno +]

Maestra: {QUIERO quiero} {JUGAR jugar} con la {TABLET Tablet}

Código/categoría. _exp

Laura: (no toma turno)

Maestra: (prosigue cantando la canción de la Mona con Morgan)

En el Ejemplo 9 se observa cómo la maestra inicia una nueva secuencia de interacción, preguntando acerca del sabor del helado y, tras la respuesta correcta de Morgan y la posterior imitación de la palabra “limón” por parte de Mia, la maestra no alarga la secuencia interactiva ni el contenido conversacional y, rápidamente, cambia de tema e inicia un nuevo turno comunicativo, con la intención de pedir a Mia que escoja otro sabor para el helado e introducir nuevo vocabulario.

Ejemplo 9.

Maestra: ¿Sabes qué es este?

Código/categoría. _preg_a [Inicio de turno +]

Mia: ¿Qué?

Código/categoría. _imit

Maestra: Es de - / -.

Código/categoría. _enca

Morgan: Limón

Código/categoría.

Mia: Limón

Código/categoría. _imit

Maestra: De limón

Código/categoría. _exp

Maestra: Ahora escoge otro.

Código/categoría. _instr [Inicio de turno +]

En otras ocasiones, la maestra consigue que la interacción con Rosy se alargue ligeramente. Así, en el Ejemplo 10 observamos que la temática del precio del helado

se alarga durante cuatro turnos entra la maestra y Rosy, dos de los cuales son emisiones no verbales de la alumna. Durante el fragmento analizado, la maestra usa la estrategia de expansión en dos ocasiones y, tras la expansión, la alumna no retoma ni repite la emisión de la maestra. Además, este ejemplo ilustra las dificultades de la maestra para atender una emisión de un alumno, cuando interactúa con otro, motivo por el cual no recoge la emisión de Morgan “*Después yo el dinero*”.

Ejemplo 10.

Maestra: Ahora Rosy pondrá {CUÁNTO cuánto} {DINERO dinero} cuesta este {HELADO helado}

Código/categoría. *_instr [Inicio de turno +]*

Morgan: Después yo el dinero.

Código/categoría. *_intervención_no_recogida*

Rosy: (turno no verbal; toca la Tablet)

Maestra: Tres euros dice.

Código/categoría. *_eti*

Maestra: Ahora pones un euro.

Código/categoría. *_instr*

Rosy: Dos

Código/categoría.

Maestra: Dos euros.

Código/categoría. *_exp*

Rosy: (turno no verbal; toca la Tablet)

Maestra: Y... -/-

Código/categoría. *_enca*

Rosy: tres

Código/categoría.

Maestra: Muy bien, tres euros

Código/categoría. *_exp*

En cuanto a la gestión de la conversación, la Tabla 10 (p. 233) ilustra que la maestra gestiona la conversación tomando ella más cantidad de turnos que los alumnos que conforman el Caso_1, indicando un desequilibrio en la toma de turnos. El índice de densidad de turno está a favor de la maestra (n=1.46), situándose a un nivel muy superior del de los alumnos. Esto quiere decir que, mientras la maestra realiza más de una aportación en su turno de conversación, los alumnos realizan, únicamente, alrededor de una. En cuanto a la frecuencia de turnos, observamos que la maestra lleva la iniciativa en los intercambios comunicativos que se suceden en la conversación. No obstante, y por lo que se refiere al número de inicios de la maestra, estos no son muy superiores en comparación con el número de inicios de Rosy, aunque sí que se observan diferencias más evidentes en comparación con el número de inicios de Mia, Laura o Morgan. En definitiva, vemos como en la obs_1 la maestra

es quien lleva la iniciativa en los intercambios comunicativos, mostrando un índice de participación del 50%, evidenciando un desequilibrio importante en la participación entre la maestra y los alumnos. Por ejemplo, la alumna que participa menos a lo largo de la secuencia es Mia, quien solo participa cada 8 turnos de la maestra; aunque este valor es menos evidente para el resto de alumnos, en todos los casos se observan diferencias importantes en el equilibrio de turno.

En general, a lo largo de la secuencia analizada, la maestra es quien toma la mayor parte de los turnos, siendo la mayoría de estos inicios de turno y se observa poco número de turnos de “*mantenimiento y de extensión*” del mismo contenido conversacional. Paralelamente, la tendencia de los alumnos para iniciar nuevas secuencias interactivas es muy baja y estos se limitan a hacer aquello que la maestra les pide o a responder a sus preguntas, aunque se observan algunas diferencias entre los cuatro alumnos que configuran el pequeño grupo. En cuanto a la tendencia de la maestra a seguir el liderazgo de los niños, se observa cómo sigue en pocas ocasiones (29%) el liderazgo de algunos alumnos del Caso_1, así como se observa poca predisposición por parte de los alumnos para iniciar nuevas secuencias de interacción y, aquellos que lo hacen, a menudo, es con el mero objetivo de pedir su turno.

El ejemplo 11, ilustra cómo en algunas ocasiones, un inicio infantil se aprovecha para iniciar una nueva secuencia de interacción sobre un nuevo tema, aunque debemos destacar que la mayoría de veces es la docente quien escoge quien participa en cada momento y qué tema introduce. La emisión de Morgan “*A mí me gusta de chocolate*”, es aprovechada por la maestra para dar por finalizado el turno de Rosy y para que Morgan inicie un nuevo turno. Además, este mismo ejemplo muestra como la maestra emite más de una oración en su turno comunicativo (3 en la primera parte de la secuencia y 4 en la parte final), mientras los alumnos se limitan a hacer una sola emisión, evidenciando un desequilibrio importante en el IDT.

Ejemplo 11.

Maestra: Ahora Rosy pone la {PRIMERA primera} bola.

Código/categoría. *_instr [Inicio de turno +]*

Maestra: ¿De qué será? -/-

Código/categoría. *_preg_a*

Maestra: Sí, sí, la coges y la pones encima de la galleta.

Código/categoría. *_instr*

Rosy: (turno no verbal)

Maestra: Mhhh, una bola de {PRINCESA princesa}.

Código/categoría. _eti

Mia: {PRINCESA princesa}.

Código/categoría. _imit

Morgan: A mí me gusta de chocolate

Código/categoría. [Inicio de turno +]

Maestra: Muy bien, pues pon una bola Morgan.

Código/categoría. _instr

Maestra: ¿Dónde está la de chocolate Morgan? -/-

Código/categoría. _preg_a

Maestra: Pon una bola de chocolate encima de la galleta.

Código/categoría. _instr

Maestra: Encima de la galleta.

Código/categoría. _instr

Morgan: (turno no verbal)

Maestra: Muy bien

Código/categoría. _+feed

En el siguiente Ejemplo 12, se observa que la maestra es quien dirige el hilo de la conversación y, difícilmente, varía el contenido conversacional iniciado. En este fragmento observamos 3 inicios de nueva temática por parte de la maestra, usados principalmente para dar el turno a cada uno de los cuatro alumnos participantes. De nuevo, se evidencia que la maestra tiene dificultades para seguir los inicios de turno de alguno de los alumnos, quedando en inicios de turno frustrados [inicio turno -], así como se observan ciertas dificultades para extender el contenido conversacional durante más de dos turnos. Aunque el contenido general de la conversación es “*el sabor del helado*”, no se aprovechan las respuestas de los alumnos para alargar el contenido conversacional y hablar, por ejemplo, del chocolate, las cerezas... y la maestra intenta, mediante la gestión de turnos, iniciar un nuevo turno comunicativo, para dirigir la conversación mediante una pregunta o una instrucción directa hacia otro alumno que compone el grupo. Además, los enunciados de los alumnos cuentan con pocos elementos y se limitan a contestar las preguntas de la maestra.

Ejemplo 12.

Maestra: ¿De qué sabor es este helado? -/-

Código/categoría. _preg_a [Inicio de turno +]

Morgan/Laura/Mia: (no toman turno)

Maestra: Morgan lo ha escogido de... -/-

Código/categoría. _enca

Laura: Chocolate

Código/categoría.

Maestra: Y también de {CEREZA cereza}

Código/categoría. _eti

Mia: Cereza

Código/categoría. _imit

Morgan: Cereza

Código/categoría. _imit

Maestra: Luego, Laura ha vuelto a {APRETAR apretar} y le ha tocado de...

Código/categoría. _enca [Inicio de turno +]

Laura: Fresa.

Código/categoría.

Maestra: Muy bien.

Código/categoría. _+feed

Maestra: Ahora le toca a Mia.

Código/categoría. _instr [Inicio de turno +]

Morgan: ¿A Mia?

Código/categoría.

Maestra: ¿De qué sabor te gusta?

Código/categoría. _preg_a

Mia: (no toma turno)

Maestra: ¿Sabes qué es este?

Código/categoría. _preg_a

Mia: ¿Qué?

Código/categoría. _imit

Maestra: Es de - / -.

Código/categoría. _enca

Morgan: Limón

Código/categoría.

Mia: Limón

Código/categoría. _imit

Maestra: De limón

Código/categoría. _exp

Maestra: Ahora escoge otro.

Código/categoría. _instr [inicio +]

Mia: Sí

Código/categoría.

Maestra: Tienes de naranja, o de nata y fresa.

Código/categoría. _preg_e

Mia: Fresa

Código/categoría. _imit

Maestra: Morgan, ¿ahora a quien le toca?

Código/categoría _preg_a [Inicio de turno +]

En relación con las estrategias de la maestra para adaptar su lenguaje a la competencia comunicativa y lingüística de los alumnos del Caso_1, en la Tabla 11 (p. 233) observamos que hay una diferencia importante entre la longitud media de los enunciados (LME) de la maestra y la de los alumnos. La LME de la maestra es de 4 palabras por enunciado, mientras que los alumnos, en cambio, emiten, por lo general, enunciados de una o dos palabras, tal y como ilustra el Ejemplo 13. No obstante, hay cierta variabilidad en la LME de la maestra, ya que hay enunciados compuestos por 1 o 2 palabras y, otras ocasiones, por 6 palabras o más.

Ejemplo 13.

Maestra: Ahora ya tenemos el helado y lo tenemos aquí preparado para...

Código/categoría. _enca [Inicio de turno +]

Rosy: comer (LME = 1)

Código/categoría.

Maestra: Sí. (LME = 1)

Código/categoría.

Rosy: (turno no verbal)

Código/categoría. [Inicio de turno +]

Maestra: Rosy, ahora le toca a Laura. (LME = 6)

Código/categoría. _reg_c

Maestra: Espera un momento. (LME = 3)

Código/categoría. _reg_c

Maestra: Laura dale un mordisco. (LME = 4)

Código/categoría. _instr [Inicio de turno +]

Laura: (turno no verbal)

Maestra: Ya está, deja para los compañeros. (LME = 6)

Código/categoría. _instr

Maestra: Ohhh, no te lo comas todo {POR-FAVOR por favor} (LME = 7)

Código/categoría. _instr

Morgan: No deja. (LME = 2)

Código/categoría. _instr

Maestra: No, los compañeros también quieren {COMER comer} helado. (LME = 7)

Código/categoría.

Maestra: Morgan, come un poco de helado. (LME = 6)

Código/categoría. _instr [Inicio de turno +]

Morgan: (turno no verbal)

Rosy: Ehhhh (LME = 1)

Código/categoría.

Maestra: Ohhh, ¿y ahora qué? (LME = 3) -/-

Código/categoría. _preg_a

Rosy: Ohhhh (LME = 1)

Código/categoría. _imit

Maestra: ¿y ahora? (LME = 2)

Código/categoría. _preg_a

Morgan: {YA-ESTÁ ya está} (LME = 1)

Código/categoría.

Maestra: {ACABAR se ha terminado} el helado (LME = 3)

Código/categoría. _sobin

Morgan: {YA-ESTÁ ja está} (LME = 1)

Código/categoría.

Maestra: Y esto que queda, ¿{QUÉ qué} {ES es}? (LME = 6) -/-

Código/categoría. _preg_a

Morgan: Ei {PAN pan} (LME = 2)

Código/categoría.

Maestra: Es una galleta (LME = 3)

Código/categoría. _corr

Maestra: MUY-BIEN (LME = 1)

Código/categoría. _+feed

Maestra: Ahora chicos, {YA-ESTÁ ya está} (LME = 3)

Código/categoría. [Inicio de turno +]

Maestra: Podemos pedir más helados. (LME = 4)

Código/categoría. _instr

Rosy: Yo (LME = 1)

Código/categoría. [Inicio de turno -]

Maestra: ¿De qué? (LME = 2) -/-

Código/categoría. _preg_a

Alumnos: (no toman su turno)

Maestra: Ahora, sabéis qué. Cada uno se preparará {UN un} helado. (LME = 2)

Código/categoría. _instr [Inicio de turno +]

Por lo que se refiere al número de enunciados de la maestra con respecto a los de los alumnos, la Tabla 11 nos informa de que la maestra emite 248 enunciados verbales, valor muy superior al número de enunciados verbales emitidos por los alumnos. Rosy y Laura son las alumnas que emiten mayor número de enunciados no verbales, en forma de gestos o actos motrices para expresar sus deseos. En la Tabla 11, también observamos que el número de palabras de la maestra durante la secuencia (n=1001) es muy superior al número de palabras emitidas por los niños, evidenciando un desajuste importante entre el input lingüístico de la maestra y el de los alumnos. En cuanto a las características del lenguaje que la maestra dirige a los alumnos observamos que se trata de un lenguaje sencillo y repetitivo, tal y como muestran los valores del Índice de Diversidad Léxica (IDL) = 0.21, lo cual nos lleva a pensar que una misma palabra se repite unas 5 veces a lo largo de la secuencia.

Sobre la modalidad comunicativa usada por la maestra, se observa poca tendencia de la maestra a usar los signos manuales como SAAC en modalidad KWS, ya que la mayoría de los alumnos del Caso_1 son usuarios competentes en lengua oral (Tabla 11). La maestra usa en un 88% de las ocasiones palabras en la modalidad oral y en el 12% restante, palabras emitidas en la modalidad KWS. Por lo que se refiere a la modalidad comunicativa observada en los alumnos, la misma Tabla 11 muestra como la mayoría de alumnos usan la lengua oral como sistema de comunicación principal y son los alumnos Mia y Morgan quienes usan los signos manuales como SAAC con mayor frecuencia.

Se ha estudiado la cantidad y la variedad de léxico usado por los alumnos en la obs_1 mediante el índice de diversidad léxica (IDL). En la Tabla 11, observamos que aquellos alumnos que usan un mayor número de palabras a lo largo de la secuencia analizada, son aquellos que muestran un IDL menor. Las alumnas Mia y Rosy muestran IDL más elevados y, por lo tanto, un vocabulario más variado, aunque en el caso, que de Rosy use mayor cantidad de palabras (n=84), que las usadas por Mia

(n=13). Cuando se estudia el IDL para la modalidad KWS (Tabla 12, p. 234), observamos que la maestra y los alumnos Morgan, Rosy y Mia muestran un mayor IDL en esta modalidad, con respecto a los índices previamente estudiados, posiblemente debido a la menor cantidad de palabras usadas con esta modalidad.

En relación con las estrategias promotoras del desarrollo del lenguaje, la Tabla 13 (p. 234), muestra que la maestra usó en la obs_1, aunque con diferente frecuencia, todas las estrategias promotoras del desarrollo del lenguaje analizadas en este estudio. Las dos estrategias más usadas en la obs_1 son “*instrucciones*” y “*regulaciones de conducta*”. La maestra da muchas instrucciones a los alumnos de cómo desarrollar la actividad mediante frases del tipo: “*ves a la tienda*”, “*abre la puerta de la tienda*”, “*debes apretar un poco y mantener el dedo*”... Además, la actividad diseñada implica, en gran medida, jugar e interactuar con el iPad mediante turnos no verbales. Por ese motivo observamos cómo, a menudo, los alumnos emiten turnos no verbales, pero no los acompañan de emisiones verbales y, después que los alumnos desarrollan la acción, la maestra trata de etiquetar o poner palabras a lo que los alumnos han hecho. En el Ejemplo 14, se puede ver como la maestra establece tres turnos comunicativos seguidos en los que usa la estrategia “*instrucciones*” y observamos como Laura se centra en hacer aquello que le pide la maestra.

Ejemplo 14.

Maestra: Vuelve a la tienda

Código/categoría. *_instr [Inicio de turno +]*

Laura: (turno no verbal, interactuando con la Tablet)

Maestra: Abre la puerta de la tienda

Código/categoría. *_instr*

Laura: (turno no verbal, interactuando con la Tablet)

Maestra: Escoge de qué queremos los {HELADOS helados}

Código/categoría. *_instr*

Laura: (turno no verbal, interactuando con la Tablet)

Maestra: ¿Sabes de qué es este helado que has escogido? -/-

Código/categoría. *_preg_a*

Morgan: Limón

Código/categoría.

Maestra: ¿es de limón? -/-

Código/categoría. *_exp*

Alumnos: (no toman el turno)

Maestra: {NO No} se llama pistacho

Código/categoría.

Rosy: pistacho

Código/categoría. *_imit*

Morgan: pistacho

Código/categoría. *_imit*

Laura: pistacho

Código/categoría. *_imit*

Maestra: Pero se {PARECE parece} al {COLOR color} del limón en este dibujo.

Código/categoría.

Maestra: Ahora Morgan escoge otro gusto.

Código/categoría. *_instr [Inicio de turno +]*

El siguiente fragmento ejemplifica, de nuevo, un diálogo basado en el uso de instrucciones por parte de la maestra. En esta ocasión, aunque la maestra use otras estrategias educativas durante el desarrollo de la acción que pide al alumno, usa las instrucciones para iniciar un nuevo turno interactivo con otro alumno, mediante la frase “*ahora te toca a ti*”. A lo largo del fragmento se vuelve a evidenciar como la maestra emite más cantidad de frases durante su turno comunicativo, dando lugar a un turno más denso que el de los alumnos.

Ejemplo 15.

Maestra: Ahora le toca a Laura

Código/categoría. *_instr [Inicio de turno +]*

Laura: (turno no verbal, interactuando con la Tablet)

Maestra: Muy bien caramelos y también ha escogido gusanos

Código/categoría. *_etiq*

Maestra: Muy bien

Código/categoría. *_+feed*

Maestra: Ahora le toca a Morgan

Código/categoría. *_instr [Inicio de turno +]*

Maestra: ¿qué le pondremos {ENCIMA encima} del {HELADO helado}? -/-

Código/categoría. *_preg_a*

Morgan: (turno no verbal, interactuando con la Tablet)

Maestra: ¿qué quieres poner {ENCIMA encima}? -/-

Código/categoría. *_rep*

Morgan: (no toma su turno)

Maestra: ¿bolitas de {CHOCOLATE chocolate}?

Código/categoría. *_preg_c*

Morgan: bolitas

Código/categoría. *_imit*

Morgan: (turno no verbal, interactuando con la Tablet)

Maestra: Bolitas de caramelo y también...

Código/categoría. *_etiq; _enca*

Morgan: Estrellas

Código/categoría.

Maestra: {ESTRELLAS estrellas}

Código/categoría. *_imit*

Maestra: Ahora Mia.

Código/categoría. *_instr [Inicio de turno +]*

Maestra: ¿Qué le pondremos encima? -/-

Código/categoría. *_preg_a*

Mia: corazón

Código/categoría.

Maestra: corazón

Código/categoría. _imit

Maestra: Y también le pondremos... -/-

Código/categoría. _enca

Mia: (turno no verbal, interactuando con la Tablet)

Maestra: Chuches

Código/categoría. _etiq

Maestra: Muy bien

Código/categoría. _+feed

Maestra: Laura, ahora tú, ¿qué bola escoges? -/-

Código/categoría. _preg_a [Inicio de turno +]

Laura: (turno no verbal, señala la imagen de la Tablet)

Maestra: Ahhh, de cereza. ¡Muy bien! Gracias.

Código/categoría. _etiq; _+feed

La siguiente secuencia de interacción quiere ejemplificar la gestión de la conversación entre la maestra y los niños, la cual se basa en una mayor frecuencia de emisiones por parte de la maestra que por parte de los alumnos, la mayoría de ellas mediante el uso de instrucciones y preguntas.

Ejemplo 16.

Maestra: Ahora, sabéis qué, cada uno se preparará {UN un} helado.

Código/categoría. _instr [Inicio de turno +]

Maestra: ¿Vale?, ¿sí? -/-

Código/categoría. _preg_c

Rosy: Sí

Código/categoría. _imit

Maestra: La primera, la segunda, la tercera y el cuarto.

Código/categoría. _instr

Maestra: Una bola Rosy, prepárate.

Código/categoría. _instr

Maestra: Una bola.

Código/categoría. _instr

Maestra: Cada uno se prepara {UN un} helado, ¿de acuerdo?

Código/categoría. _instr

Morgan: De acuerdo. Yo quiero uno grande de...

Código/categoría. _imit [Inicio de turno +]

Maestra: ¿De qué {SABOR sabor}? -/-

Código/categoría. _preg_a

Maestra: De sabor de...

Código/categoría. _enca

Morgan: De mona.

Código/categoría.

Maestra: De {MONA mona} no sé si hay.

Código/categoría. _sobin

Maestra: Rosy ya puedes hacerlo.

Código/categoría. _instr [Inicio de turno +]

Morgan: {NARANJA Naranja}

Código/categoría. [Inicio de turno -]

Maestra: (no recoge intervención previa de Morgan ni de Laura)

Maestra: Venga, ¿de cuál escoges? -/-

Código/categoría. *_preg_a*

Otra estrategia educativa frecuentemente usada por la maestra es la “*pausa*”. A lo largo de los ejemplos anteriores hemos podido observar el símbolo [-/-], el cual informa del uso de una pausa o un silencio por parte de la maestra. Se observa cierta tendencia de la maestra para hacer una pausa de más dos segundos tras cada pregunta emitida, aunque, frecuentemente a esta pausa le prosigue el uso de otra estrategia educativa, debido a que tras la pausa los alumnos no toman su turno. No obstante, no se observa la pausa como estrategia aislada, es decir, como herramienta para esperar a que los niños inicien un nuevo turno comunicativo. Por otro lado, y en relación con el uso de la estrategia “*valoración positiva*”, esta es usada con bastante frecuencia por la maestra, la mayor parte de estas son en forma de un “muy bien”, expresión que se repite 24 veces a lo largo de la secuencia.

Por lo que respecta al uso de preguntas, se observa un porcentaje elevado de uso de la interrogación por parte de la maestra. En algunas ocasiones esta interrogación tiene una función puramente interrogativa, en otras ocasiones aclarativa y en otras se puede usar como una expansión o una sobreinterpretación en forma interrogativa. Tal y como se puede ver en los ejemplos anteriores, la maestra hace un uso más frecuente de las preguntas cerradas del tipo “*¿de acuerdo?*”, “*¿sí?*”, “*vale?*”, “*¿ves las flechas?*”, con respuestas de “sí” o “no”, que de preguntas abiertas del tipo “*¿qué le quieres poner encima?*”, “*¿Mia, de qué te gusta la bola?*”, las cuales promueven respuestas lingüísticamente más ricas en los alumnos. En el siguiente ejemplo 17 vemos un fragmento de la interacción en el que la maestra usa preguntas abiertas para iniciar un nuevo turno de interacción.

Ejemplo 17.

Maestra: ¿Laura qué pone? -/-

Código/categoría. *_preg_a [Inicio de turno +]*

Laura: (turno no verbal, interactuando con la Tablet)

Maestra: No, no, esto está aquí para que todo el mundo lo vea.

Código/categoría. *_reg_c*

Laura: La Tablet me voy.

Código/categoría. *[Inicio de turno +]*

Maestra: No, sé que quiere decir con que me voy. ¿Me la {LLEVO llevo}? -/-

Código/categoría. *_sobin*

Laura: (no toma su turno)

Maestra: ¿Me la {LLEVO llevo}?

Código/categoría. _rep

Rosy: no

Código/categoría.

Maestra: {SELECCIONA selecciona} que quieres poner encima. -/-

Código/categoría. _preg_a [Inicio de turno +]

Laura: (turno no verbal, selecciona las estrellas en la Tablet)

Maestra: Más estrellas. ¡Muy bien!

Código/categoría. _eti; _+feed

Por otro lado, en la obs_1 se observa una baja frecuencia de uso de la estrategia “expansión”, considerada aquella estrategia más óptima para la promoción de la participación y el desarrollo del lenguaje infantil. Además, vemos como los alumnos, a menudo, cambian de tema y no alargan la secuencia interactiva tras una expansión por parte de la maestra.

Ejemplo 18.

Maestra: Pues {YO yo} la {ESCOGER escogeré} de... -/-

Código/categoría. _enca [Inicio de turno +]

Morgan: O de chocolate, o de fresa, o de princesa, o de leche, o de pastel...

Código/categoría.

Maestra: -/-

Morgan: ¡De fresa!

Código/categoría.

Maestra: Si, de fresa, me gusta mucho.

Código/categoría. _exp

Morgan: Chocolate, mucha, mucha igual.

Código/categoría.

Maestra: ¿Quieres muchos de chocolate?, ¡pues venga!

Código/categoría. _exp

Maestra: Y ahora, por {ENCIMA encima}, podemos {PONER poner} unas chuches.

Código/categoría. _instr [Inicio de turno +]

Cabe destacar que, aunque los docentes, durante las reuniones de asesoramiento valoraban en gran medida el uso de la estrategia de “encadenamiento”, esta estrategia alcanza un uso reducido con respecto al resto de estrategias. No obstante, se observa que la maestra usa esta estrategia con una intención muy clara, la de promover la participación de los alumnos y no tanto enriquecer sus emisiones previas. En el anterior ejemplo 18, vemos que el uso del encadenamiento va unido al uso de la pausa, ya que la maestra hace una pausa intencional y deja una frase inacabada para dar tiempo a la respuesta del alumno, quien debe completar la frase.

Se han observado dos tipologías de encadenamientos. Un primer tipo de encadenamiento, consiste en qué el alumno debe completar la frase inacabada de la

maestra con una palabra, tal y como muestran los dos primeros encadenamientos del ejemplo 20. Otro tipo de encadenamiento lo usa la maestra cuando deja una palabra inacabada y pide que al alumno que la complete con la sílaba que falta; observamos como la maestra hace uso de este encadenamiento con la palabra “cereza” en el ejemplo 20. Consideramos que el segundo uso de la estrategia “encadenamiento” es menos favorable para el desarrollo lingüístico del niño que el primero, ya que en el segundo caso el niño se limita a emitir una sílaba y, en el primero, en cambio, produce una palabra. No obstante, debemos tener en cuenta que cuando la maestra usa la estrategia “encadenamiento” no tiene en cuenta ni el interés ni de la iniciativa del niño; por lo tanto, se trata de una estrategia centrada en el docente, usada para que el niño diga aquello que la maestra quiere que diga.

Ejemplo 20.

Maestra: Muy bien, Morgan ha escogido dos gustos, de... -/-

Código/categoría. *_enca [Inicio de turno +]*

Morgan: {CHOCOLATE chocolate}

Código/categoría.

Maestra: Abre la puerta de la tienda

Código/categoría. *_instr*

Maestra: ¿Y también de...? -/-

Código/categoría. *_enca*

Morgan: (no toma el turno)

Maestra: También de ce-re... -/-

Código/categoría. *_rep; _enca*

Morgan: /za/

Código/categoría. *_imit*

Maestra: Laura ha vuelto a {APRETAR apretar} y le ha tocado de... -/-

Código/categoría. *_enca*

Laura: fresa

Código/categoría.

4.4.1.2. Observación 2. Ciclo 4 de intervención (14/01/2014)

Esta observación se realiza tras las vacaciones de Navidad, un mes después del desarrollo de la RA_4. En la obs_2 registrada para el Caso_1, la maestra utilizó, de nuevo, la Tablet como elemento motivador e incitador de la interacción comunicativa de los alumnos, aunque no se había pensado, de antemano, con qué aplicaciones jugar. De hecho, en la obs_2 los alumnos no trabajan con el iPad de la maestra, sino que en esta ocasión la alumna Rosy ha traído su Tablet, para enseñarla a sus compañeros y jugar con ella. La actividad empieza a las 10.15h de la mañana y los 4

alumnos que conforman el grupo están 25 minutos trabajando con la Tablet, de los cuales se analizan los 15 minutos centrales.

A lo largo de la secuencia, se observa un cambio en la actitud de la maestra, quien trata que sean los alumnos quienes escojan las aplicaciones con las que quieren jugar. Los niños escogen, autónomamente, dos tipos de juego: por un lado, un juego de coches con el objetivo de hacer una carrera, donde deben escoger el tipo de coche, el color, el tamaño y el lugar donde quieren correr; por otro lado, el juego de la peluquería, en la que deben escoger si quieren peinar a un niño o una niña, si quieren lavar, peinar o cortar el pelo y los instrumentos que quieren usar. Todos los alumnos se muestran muy activos y motivados en la actividad, sobretodo Rosy y, en esta ocasión, reclaman menos la atención de la maestra y su turno, y se autogestionan mejor entre ellos. La Figura 11 nos muestra que los cuatro alumnos que conforman el Caso_1, juntamente con la maestra, están sentados en sillas alrededor de una mesa.



Figura 11. Imagen para ejemplificar la organización de los niños en la obs_2 del Caso_1

La tendencia de la maestra en la obs_2 es promover que los alumnos tomen la iniciativa y se autogestionen entre ellos, sin tener que gestionar ella los turnos comunicativos y centrando sus esfuerzos en ayudar a los alumnos a mejorar sus emisiones. Inicialmente, es Rosy quien tiene la Tablet y juega con ella, enseñando a sus compañeros los juegos disponibles y, poco a poco, va cediendo a sus compañeros la posibilidad de jugar. De hecho, en la primera escena analizada se observa como Rosy está jugando con la Tablet y todos los compañeros quieren tocar la Tablet, a lo que es ella quien les dice “espera, Mia”, “ahora no, Morgan”, sin que la maestra

intervenga para gestionar los turnos; la maestra se limita a escuchar, imitar y mejorar las emisiones de los alumnos. El Ejemplo 21 muestra que, en un primer momento de la sesión, mientras Rosy está jugando con la Tablet, esta le plantea una pregunta ininteligible a Morgan, la cual es sobreinterpretada por la maestra con la frase “¿Te gusta este juego Morgan?”. Tras la sobreinterpretación de la maestra y una posterior valoración positiva del enunciado de Morgan, se inicia un diálogo entre estos dos alumnos, que se alarga más de 5 turnos.

Ejemplo 21.

Rosy: /xxxxx/ [¿Tienes tu Tablet Morgan?]

Código/categoría. *_preg_c [Inicio de turno +]*

Maestra: ¿Te gusta este juego Morgan? -/-

Código/categoría. *_sobin*

Morgan: {Sí sí} Tablet

Código/categoría.

Laura: Te gusta

Código/categoría. *_imit*

Maestra: ... Pregunta Rosy

Código/categoría. *_eti q*

Morgan: {Sí sí}. A mí sí que {GUSTA gusta} la {TABLET Tablet}

Código/categoría. *_imit*

Maestra: ¡Ole!

Código/categoría. *_+feed*

Rosy: Yo jugar coche

Código/categoría. *[Inicio de turno +]*

Morgan: No quiere coche, quiere autobús.

Código/categoría.

Morgan: Yo quiere {ESTE esté} moto.

Código/categoría. *[Inicio de turno +]*

Rosy: No quiere moto.

Código/categoría.

Morgan: Yo quiere {ESTE este}.

Código/categoría.

Rosy: Espera Morgan.

Código/categoría

Rosy: Yo jugar

Código/categoría

Morgan: Quiere cambio.

Código/categoría. *[Inicio de turno +]*

Rosy: Arriba.

Código/categoría.

Morgan: ¡El Barça!

Código/categoría. *[Inicio de turno +]*

Rosy: No el coche.

Código/categoría.

Morgan: El coche el Barça.

Código/categoría

Rosy: ¡Mira [nombre de la maestra]!

Código/categoría. [Inicio de turno +]

Maestra: ¿Qué juego es?

Código/categoría. _preg_a

En el Ejemplo 21, tal y como ilustra la Tabla 10 (p. 233), se aprecia un mayor equilibrio en la toma de turnos de conversación entre la maestra y los alumnos, en comparación con la obs_1. A lo largo de la secuencia analizada se observa como reduce el número de turnos de la maestra y aumentan los de los alumnos, menos para Laura. No obstante, todavía es la maestra quien lleva la iniciativa en los intercambios comunicativos que se suceden en la conversación, aunque el índice de participación de la maestra reduce ligeramente con respecto a la obs_1. Todos los alumnos del grupo se muestran más activos, lingüísticamente hablando, con respecto a la obs_1, menos Laura, que participa poco durante la secuencia analizada. Así, en la obs_2 se observa un cambio muy importante en el IET de Morgan y Rosy, pero especialmente de Mia, debido a la alta tendencia de esta alumna por imitar los enunciados de los compañeros y de la maestra. Por otro lado, en la Tabla 10 no se observan cambios tan evidentes en el IDT, que continúa estando a favor de la maestra, aunque aumenta ligeramente para Mia; esto quiere decir que Mia ha aumentado el número de participaciones en su turno de habla y es capaz de alargar la secuencia de interacción en más de una emisión durante su turno. Los valores en cuanto al IDT de Morgan y Rosy evidencian que, ocasionalmente, estos alumnos emiten entre dos o tres intervenciones en su turno, tal y cómo se ha observado en el Ejemplo 21.

El hecho de que la maestra conceda más espacio comunicativo a los alumnos y reprima la tendencia a iniciar ella nuevos turnos, permite que los alumnos tengan más oportunidades para continuar emitiendo más enunciados durante su turno y alarguen el tema de conversación. Así, observamos un cambio de actitud en la manera de gestionar la conversación por parte de la maestra, ya que ella deja que, progresivamente, sean los alumnos quienes vayan tomando sus decisiones en cuanto a qué hacer y qué decir. Esta característica no se había detectado en la obs_1, ya que a cada intervención de los alumnos le proseguía una intervención de la maestra, sin dejar espacios comunicativos para que los alumnos interactuaran entre ellos. En esta ocasión, teniendo en cuenta que a lo largo de las sesiones previas de asesoramiento se ha hablado de la necesidad de seguir la iniciativa del niño, de alargar las secuencias de interacción, de no “*invadir el espacio comunicativo del niño*” y de promover que

sean ellos los que tomen su turno, la maestra centra su rol en ofrecer un modelo lingüísticamente más rico, a lo largo de la secuencia, dejando de ser aquella quien gestione y regule quien debe hablar en cada momento.

En cuanto a alargar las secuencias de interacción, se observa que la maestra cuenta con más herramientas para alargar el contenido conversacional, más allá de dos turnos. En el Ejemplo 22, observamos cómo la maestra habla con Morgan sobre la temática “la Tablet”, la cual se alarga 17 turnos comunicativos, gracias al uso de expansiones y de preguntas, tanto cerradas como abiertas, por parte de la maestra.

Ejemplo 22.

Maestra: Está la mama de Álex con [nombre del logopeda], que dice que también tiene una {TABLET Tablet}

Código/categoría. [Inicio de turno +]

Morgan: Y yo.

Código/categoría.

Maestra: También, ¿Tu {TENER tienes} o {QUERER quieres}?

Código/categoría. _preg_e

Morgan: {TABLET Tablet} de {[NOMBRE DE LA MAESTRA] [nombre de la maestra]}

Código/categoría.

Maestra: ¿{TU Tu} {QUERER quieres} {MI mi} {TABLET Tablet}?

Código/categoría. _exp

Morgan: Sí

Código/categoría.

Maestra: {NO-ESTAR no está} aquí.

Código/categoría. _exp

Morgan: Mañana {LUNES lunes}

Código/categoría.

Maestra: {MAÑANA mañana} {NO no} {VENIR venimos} a la {ESCUELA escuela}

Código/categoría. _exp

Morgan: [nombre de la educadora] Sí

Código/categoría.

Maestra: El JUEVES

Código/categoría. _enca

Morgan: El jueves la {TABLET Tablet}

Código/categoría.

Maestra: La {TABLET Tablet} de acuerdo

Código/categoría. _exp

Morgan: Jugar la piscina

Código/categoría.

Maestra: Yo {NO no} {TENGO tengo} {JUEGOS juegos} de {PISCINA piscina}

Código/categoría. _exp

Morgan: Yo sí tengo Tablet en casa.

Código/categoría.

Maestra: ¿Tienes {UNA una}? -/-

Código/categoría. _preg_c

Morgan: Sí.

Código/categoría.

Maestra: ¿{QUIEN Quién} la {COMPRAR ha comprado}? -/-

Código/categoría. _preg_a

Morgan: Yo.

Código/categoría

Maestra: ¿Tú tienes {DINERO dinero}?

Código/categoría. _preg_c

Morgan: Dinero {SÍ sí}

Código/categoría.

Maestra: ¿Y has ido a la {TIENDA tienda}?

Código/categoría. _preg_c

Morgan: Sí

Código/categoría

Maestra: ¿Y {DECIR dicho} {POR FAVOR por favor} {QUIERO quiero} una {TABLET Tablet}?

Código/categoría. _preg_c

Morgan: Sí

Código/categoría

Maestra: ¿De qué {COLOR color}?

Código/categoría. _preg_a

Morgan: {NEGRO negro} y {BLANCO blanco}.

Código/categoría.

Maestra: ¿Igual que esta de Rosy?

Código/categoría. _preg_c

Morgan: No, de Laura

Código/categoría.

Maestra: ¿La Laura {TIENE tiene} una {TABLET Tablet}?

Código/categoría. _exp

Morgan: Sí

Código/categoría.

Maestra: No lo sé

Código/categoría.

Además, se identifica un cambio en cuanto a la frecuencia de inicios comunicativos de la maestra y los alumnos. Reduce el número de inicios de la maestra, ya que la mayor parte de turnos comunicativos de la maestra son turnos de extensión y de mantenimiento del contenido conversacional, tal y como se ha podido apreciar en el Ejemplo 22. En cuanto a los inicios de los niños, Morgan muestra una cantidad de inicios de turno similar a la obs_1, mientras que Rosy y Laura disminuyen el número de inicios con respecto a la obs_1 y Mia los aumenta ligeramente. Por lo que se refiere a la tendencia de la maestra a seguir la iniciativa de los niños, se observa un incremento en el valor medio del porcentaje en que sigue el liderazgo de los alumnos (44%), aunque se observa que sigue en mayor medida los inicios de Rosy y Morgan y, en ninguna ocasión, sigue alguno de los tres intentos de inicio de turno de Mia.

Otro aspecto a destacar en relación con el hecho de seguir la iniciativa de los niños, es que los inicios de turno infantiles, en algunas ocasiones, son seguidos por

compañeros y no, necesariamente, por la maestra. En el Ejemplo 23, vemos cómo Mia pregunta a Rosy “¿Es tuya Tablet?”, a lo que la misma Rosy le contesta, sin necesidad que intervenga la maestra. Posteriormente, Morgan hace una demanda, que también es contestada por Rosy. Este ejemplo respalda el hecho que la maestra otorga más espacio para que los alumnos se autogestionen entre ellos y empiecen a desarrollar interacciones en red, dónde la maestra ya no es el centro de las interacciones, sino que deviene un elemento que ayuda y enriquece el desarrollo de las mismas.

Ejemplo 23.

Mia: ¿Es tuya Rosy?

Código/categoría. *_pregunta cerrada [Inicio de turno +]*

Rosy: Sí

Código/categoría

Maestra: Rosy os enseña su Tablet.

Código/categoría. *_exp*

Rosy: Es mía.

Código/categoría

Morgan: Rocío, quiere {POQUITO poquito} jugar.

Código/categoría. *[Inicio de turno +]*

Rosy: (enunciado incomprensible)

Rosy: Ahora juego yo.

Código/categoría

Mia: ¿Es tuya?

Código/categoría. *[Inicio de turno -]*

Mia: ¿Es tuya llevar?

Código/categoría. *[Inicio de turno -]*

Maestra: Se lo puedes enseñar a todos

Código/categoría. *_reg_c*

En cuanto a las características del input lingüístico que la maestra dirige a los alumnos en la obs_2, en la Tabla 11 (p. 233) apreciamos como la maestra ha aumentado ligeramente su LME, que continúa siendo dos veces superior a la LME de los niños; no obstante, igual que en la obs_1, se observa cierta variabilidad en la LME de la maestra, como puede verse en el Ejemplo 24. Por lo que se refiere a los alumnos, Mia muestra un ligero ascenso de la LME en comparación con la mostrada en la obs_1, mientras que el resto de compañeros muestra una ligera reducción en su LME.

Ejemplo 24.

Morgan: A la piscina (LME=3)

Código/categoría. *_demanda acción [Inicio de turno +]*

Maestra: ¿También hay un juego de una piscina? (LME=7)

Código/categoría. *_exp*

Mia: No (LME=1)

Código/categoría

Rosy: No puede piscina (LME=3)

Código/categoría

Maestra: ¿Puede tirar el coche dentro de la piscina? (LME=8)

Código/categoría. _exp

Maestra: Pobre, se va a romper. (LME=5)

Código/categoría.

Rosy: No puede (LME=2)

Código/categoría

Maestra: ¿dime? (LME=1)

Código/categoría. _preg_a

Rosy: No puede (LME=2)

Código/categoría

Maestra: No puede tirar el coche a la piscina (LME=8)

Código/categoría. _exp

En relación con el número de enunciados verbales emitidos por la maestra, la Tabla 11 muestra cómo la maestra emite menor número de enunciados que en la obs_1, permitiendo reducir la distancia entre el número de emisiones entre la maestra y los alumnos. En todos los alumnos, menos en el caso de Laura, se observa un aumento en el número de enunciados con respecto a la obs_1. Asimismo, también observamos que el número de palabras de la maestra durante la secuencia analizada es inferior al número de palabras observadas en la obs_1, evidenciando que la maestra habla menos en la obs_2 y los alumnos hablan más, ya que en todos los casos menos en Laura, se observa un aumento en el número de palabras emitidas por los alumnos con respecto a la obs_1. En cuanto al uso de estas palabras, la Tabla 11 muestra que los alumnos Morgan y Rosy hacen un uso eminentemente espontáneo; Mia, en cambio, aunque muestra un ligero aumento del uso espontáneo con respecto a la obs_1, utiliza el 28% de uso de su léxico por imitación, tanto de los enunciados previos del docente como de sus compañeros. Asimismo, Laura, la alumna que se muestra menos participativa durante la sesión, muestra el porcentaje más elevado de uso de la imitación. En los Ejemplos 25, 26 y 27 observamos la tendencia de Laura y Mia para producir emisiones tras la imitación del modelo previo de la maestra o de otro compañero.

Ejemplo 25.

Morgan: ¿Y piscina? -/-

Código/categoría. _demanda acción [Inicio de turno +]

Mia: A la piscina

Código/categoría. _imit

Ejemplo 26.

Maestra: A ver, ¿me dejas mirar? -/-

Código/categoría. *_preg_c [Inicio de turno +]*

Morgan: Ahora yo

Código/categoría.

Laura: Ahora yo

Código/categoría. *_imit*

Ejemplo 27.

Maestra: He visto los Simpson

Código/categoría. *[Inicio de turno +]*

Mia: ¿Simpson tú?

Código/categoría. *_imit*

Maestra: ¿Te ayudo a buscar los juegos? -/-

Código/categoría. *_preg_c [Inicio de turno +]*

Laura: Te ayudo

Código/categoría. *_imit*

Maestra: ¿Te gustan los Simpson? -/-

Código/categoría. *_preg_c [Inicio de turno +]*

Laura: Simpson

Código/categoría. *_imit*

Maestra: Clica los Simpson

Código/categoría. *_instr*

Maestra: ¡Los Simpson! (tararea la canción)

Código/categoría. *_eti*

Cuando se analiza la modalidad comunicativa más usada por la maestra, se observa poca tendencia para usar los signos manuales como SAAC, ya que la mayoría de los alumnos del Caso_1 son usuarios competentes en lengua oral (Tabla 11). La maestra usa en un 94% palabras en la modalidad oral y en el 5% restante, las palabras emitidas en la modalidad KWS. Por lo que se refiere a la modalidad comunicativa observada en los alumnos, la mayoría usa la lengua oral como sistema de comunicación principal y Morgan es quien usa algunos signos manuales como SAAC con mayor frecuencia a lo largo de la sesión.

De nuevo se ha estudiado la cantidad y la variedad de léxico con el que cuentan los alumnos mediante el índice de diversidad léxica (IDL). Se ha estudiado el IDL global, independientemente de la modalidad usada y el IDL para la modalidad KWS. En cuanto a las características del lenguaje que la maestra dirige a los alumnos, observamos que, de nuevo, se trata de un lenguaje sencillo y repetitivo, tal y como muestran los valores del IDL=0.26, lo cual nos lleva a pensar que una misma palabra se repitió unas 4 veces a lo largo de la secuencia interactiva. En la Tabla 11,

observamos, como de nuevo, aquellos alumnos que usan un mayor número de palabras a lo largo de la secuencia analizada, son aquellos que muestran un IDL menor y, por lo tanto, una menor variedad léxica. Únicamente se observan cambios muy evidentes en el IDL en el caso de Laura, quien muestra una mayor diversidad léxica, debido a la cantidad reducida de palabras usadas durante la sesión. Cuando se estudia el IDL para la modalidad KWS (Tabla 12, p. 234), observamos que la maestra y todos los alumnos muestran un mayor IDL en esta modalidad, con respecto a los índices previamente estudiados y, por lo tanto, un uso de vocabulario más variado mediante esta modalidad.

Por lo que a las estrategias educativas usadas por la maestra se refiere, la Tabla 13 (p. 234) muestra que la maestra hace uso de todas las estrategias educativas analizadas en este estudio, aunque se observe una pequeña variación en su frecuencia de uso con respecto a la obs_1. La estrategia educativa que usa más frecuentemente la maestra en la obs_2 son las “*pausas*”. En los ejemplos previamente mostrados, así como en los que se muestran a continuación, observamos el símbolo [-/-] con gran frecuencia, a menudo tras una pregunta abierta o un encadenamiento, hecho que evidencia que la maestra, de manera consciente y deliberada concede más espacio comunicativo a sus alumnos, mediante el uso de una pausa.

En segundo lugar, apreciamos un incremento significativo del porcentaje de uso de la estrategia “*expansión*” con respecto a la obs_1. En el siguiente ejemplo 28 se observa como la maestra aprovecha la emisión previa de Rosy para hacer una expansión de su enunciado y así promover la emisión de un enunciado lingüísticamente superior de Morgan. Tras la respuesta “sí” de Morgan y tras la expansión del enunciado previo de Rosy, vemos como Morgan responde con un enunciado de 7 palabras, muy superior al monosílabo anteriormente emitido. Aunque la estrategia de la maestra ha promovido que Morgan emita una frase lingüísticamente más rica que la anteriormente emitida, no ha conseguido alargar la secuencia de interacción durante más turnos.

Ejemplo 28.

Rosy: ¿Gusta Tablet Morgan?

Código/categoría. *_preg_c [Inicio de turno +]*

Morgan: {Sí sí}

Código/categoría.

Maestra: ¿Te gusta este Tablet Morgan?, te pregunta Rosy

Código/categoría. *_exp*

Morgan: {Sí sí}. A mí sí {GUSTA gusta} la {TABLET Tablet}

Código/categoría. *_imit*

Maestra: Ole

Código/categoría. *_+feed*

En el siguiente Ejemplo 29 observamos un nuevo uso de la estrategia de expansión por parte de la maestra. Tras el inicio de turno de la maestra, se inicia una secuencia interactiva en relación con los colores de los coches de carreras. La maestra, tras la emisión de Rosy “*Blanca no*”, expande ese enunciado a modo de aclaración, con una frase sintácticamente más correcta y elaborada “*Rosy dice que no hay de color blanco*”, aunque se considere que tiene una LME excesivamente elevada (LME=8). Se aprecia que, en las dos ocasiones en que la maestra usa la estrategia de expansión, no consigue que Rosy imite total o parcialmente la frase que ella previamente ha emitido, pero consigue que se alargue la secuencia de interacción un turno más tras su expansión.

Ejemplo 29.

Maestra: ¿De qué colores hay los coches? -/-

Código/categoría. *_preg_a [Inicio de turno +]*

Morgan: {BLANCA blanca} y negra

Código/categoría.

Mia: y negra

Código/categoría. *_imit*

Morgan: blanca

Código/categoría.

Rosy: blanca no

Código/categoría.

Maestra: Rosy dice que no hay de color blanco -/-

Código/categoría. *_exp*

Rosy: Mira, negro marrón

Código/categoría.

Maestra: De color marrón, ¿hay?

Código/categoría. *_exp, _preg_c*

Rosy: Sí

Código/categoría

Maestra: ¿Y puedes escoger el coche o es el que toca?

Código/categoría. *_preg_e [Inicio de turno +]*

Tal y como ilustran los dos ejemplos anteriores, a lo largo de la secuencia analizada se aprecia un aumento considerable del uso de la estrategia “*expansión*”; no obstante, debemos señalar que se observa una tendencia elevada de uso de estas expansiones en un formato de preguntas cerradas. En el anterior Ejemplo 29 se ha apreciado como

la maestra usa una expansión en forma de pregunta cerrada “*De color marrón, ¿hay?*”, así como sucede en el siguiente ejemplo 30, motivo por el cual únicamente promueve que los alumnos emitan una respuesta en forma de monosílabos “sí” o “no”.

Ejemplo 30.

Morgan: Yo quiero una carretera. [*Inicio de turno +*]

Código/categoría.

Maestra: ¿salen las carreteras dibujadas?

Código/categoría. *_preg_c*

Mia: No

Código/categoría.

Maestra: ¿No hay dibujo de carreteras?

Código/categoría. *_exp*

Morgan: Sí

Código/categoría.

Rosy: ¡Qué choco!, corre, corre.

Código/categoría. [*Inicio de turno +*]

Maestra: ¿Debemos correr con los coches?

Código/categoría. *_exp*

Morgan: No

Código/categoría.

A menudo, las expansiones emitidas en forma de pregunta cerrada no causan el efecto deseado en cuanto a mejorar el input de los alumnos, aunque sí que consiguen alargar la secuencia interactiva. En el siguiente ejemplo 31 vemos que la primera expansión de la maestra tras la emisión previa de Morgan “*El Barça*”, no promueve el uso de un enunciado lingüísticamente más rico por parte de Morgan, ya que no se consigue que Morgan tome un turno posterior. Posteriormente, tras la respuesta de Rosy “*El coche*”, la maestra vuelve a hacer uso, por segunda, vez de una “*expansión*” con entonación interrogativa, a lo que la alumna Rosy únicamente responde con un “sí”. Este mismo ejemplo 31 nos permite evidenciar el uso frecuente que hace la maestra de la estrategia “*preguntas cerradas*”, la cual ha sufrido un incremento con respecto a la *obs_1*, alcanzando el 15% de uso. Observamos cómo la maestra usa la estrategia “*pregunta cerrada*” entrelazando una pregunta tras otra y el poco valor lingüístico que ofrece en cuanto a las respuestas que promueve en los alumnos.

Ejemplo 31.

Rosy: ¡Mira [*nombre de la maestra*]!

Código/categoría. [*Inicio de turno +*]

Maestra: ¿Qué juego es? -/-

Código/categoría. *_preg_a*

Morgan: El Barça.

Código/categoría

Maestra: ¿El {JUEGO juego} del Barça?

Código/categoría. _exp

Morgan: (no toma su turno)

Código/categoría

Rosy: El coche

Código/categoría. _eti

Maestra: Ahh, es de los {COCHES coches}

Código/categoría. _exp

Maestra: ¿El {JUEGO juego} de los {COCHES coches} de carreras?

Código/categoría. _exp,

Mia/Morgan/Rosy: {Sí sí}

Código/categoría.

Maestra: ¿Hacen carreras? -/-

Código/categoría. _preg_c

Mia/Morgan/Rosy: {Sí sí}

Código/categoría.

Maestra: ¿Cómo el que sale en la tele, que corre fiu-fiu {RÁPIDO rápido}? -/-

Código/categoría. _preg_c

Mia/Morgan/Rosy: {Sí sí}

Código/categoría.

En los siguientes Ejemplos 32 y 33 observamos que cuando la maestra hace uso de la estrategia “*expansión*” mediante un formato distinto a la pregunta cerrada, los alumnos muestran más probabilidades para imitar el enunciado de la maestra y alargar la secuencia interactiva.

Ejemplo 32.

Rosy: ¡La poli!

Código/categoría [Inicio de turno +]

Maestra: ¡Hay la policía!

Código/categoría. _exp

Mia: Policía, sí.

Código/categoría. _imit

Ejemplo 33.

Maestra: Solo quiere ver de qué hay. Hay de motos, ¿de qué más? -/-

Código/categoría. _preg_a [Inicio de turno +]

Rosy: Monstruos

Código/categoría.

Maestra: De monstruos hay.

Código/categoría. _exp

Rosy: No de monstruos no.

Código/categoría.

Maestra: No dice que no.

Código/categoría. _exp

Por otro lado, se observa como Morgan es el alumno que saca más provecho del uso de las expansiones de la maestra. En el siguiente Ejemplo 34 vemos que tras el uso del verbo “tener” por parte de la maestra en una expansión posterior a la emisión del niño, él incorpora este verbo en su siguiente enunciado.

Ejemplo 34.

Maestra: Está la mama de Álex con [nombre del logopeda], que dice que también tiene una {TABLET Tablet}

Código/categoría. [Inicio de turno +]

Morgan: La {TABLET Tablet}

Código/categoría.

Maestra: La {TABLET Tablet} de acuerdo

Código/categoría. _exp

Morgan: Jugar la piscina

Código/categoría. [Inicio de turno +]

Maestra: Yo {NO no} {TENGO tengo} {JUEGOS juegos} de {PISCINA piscina}

Código/categoría. _exp

Morgan: Yo sí tengo Tablet en casa.

Código/categoría.

En cuanto a la estrategia “instrucciones”, observamos un menor uso de esta estrategia, en comparación con la obs_1, aunque todavía se aprecia un uso excesivamente elevado con respecto al resto de estrategias. En el Ejemplo 35, observamos cómo tras muchos turnos en que Laura pide jugar con la Tablet, finalmente, Rosy accede a dejársela, por lo cual la maestra le recuerda a Laura que le dé las gracias, mediante una instrucción clara “*Di, muchas gracias*”.

Ejemplo 35.

Rosy: (turno no verbal, en el que da la Tablet a Laura)

Código/categoría. [Inicio de turno +]

Maestra: Vale cariño, dile muchas gracias.

Código/categoría. _instr

Laura: Muchas gracias.

Código/categoría. _imit

En otra ocasión, y para ejemplificar, de nuevo, el uso de la estrategia “instrucciones”, la maestra usa esta estrategia en 4 ocasiones, para promover la participación de Laura, aquella que se muestra más aislada durante la secuencia analizada.

Ejemplo 36.

Maestra: Mira este, de cortar el pelo

Código/categoría. *_eti*q [Inicio de turno +]

Laura: Cortar.

Código/categoría. *_imit*

Maestra: Qué escoges, ¿un chico o una chica? -/-

Código/categoría. *_preg_e*

Laura: Chica.

Código/categoría. *_imit*

Maestra: Una chica.

Código/categoría. *_exp*

Maestra: Ahora con el secador. -/-

Código/categoría. *_instr*

Laura: (turno no verbal, juega con la Tablet)

Maestra: No, con el dedo. -/-

Código/categoría. *_instr*

Laura: (turno no verbal, juega con la Tablet)

Maestra: Peina un poco ahora. -/-

Código/categoría. *_instr*

Laura: (turno no verbal)

Maestra: Córdale el pelo -/-

Código/categoría. *_instr*

Laura: (turno no verbal, juega con la Tablet)

Maestra: ¿Peinar o cortar el pelo? -/-

Código/categoría. *_pre_e*

Laura: (turno no verbal, juega con la Tablet)

Maestra: ¡uuuuiii, qué pelos!

Código/categoría.

No obstante, la maestra no hace un uso elevado de la estrategia “instrucciones” únicamente en interacción con Laura. En el siguiente Ejemplo 37 observamos un uso frecuente de esta estrategia también con Rosy.

Ejemplo 37.

Maestra: Sabéis que pasa, que no puede caer saliva.

Código/categoría. *_instr* [Inicio de turno +]

Maestra: ¿Veis que hay saliva?

Código/categoría. *_pre_c*

Maestra: Esperad que lo tenemos que limpiar.

Código/categoría. *_instr*

Rosy: Yo saco.

Código/categoría. [Inicio de turno +]

Maestra: no puede caer saliva.

Código/categoría.

Rosy: Yo {LIMPIAR limpiar}.

Código/categoría.

Maestra: ¿Dime?

Código/categoría. *_preg_a*

Rosy: Yo {LIMPIAR limpiar}.

Código/categoría.

Maestra: Lo quieres limpiar tú, ten.

Código/categoría. _exp

Maestra: Mira, limpia bien la Tablet y la mesa, que están sucias de saliva.

Código/categoría. _instr

Mia: ¿saliva?

Código/categoría. _imit

Maestra: Mira limpia también aquí Rosy.

Código/categoría. _instr

Rosy: (turno no verbal)

Maestra: Estás poniendo la mano encima la saliva, cielo.

Código/categoría. _reg_c

Maestra: Limpia aquí.

Código/categoría. _instr

Rosy: (turno no verbal)

También se evidencia un mayor uso de la estrategia “*preguntas cerradas*” y una reducción de las “*preguntas abiertas*”. En relación con la estrategia de preguntas, independientemente de su tipología, se ha observado que su uso da lugar a una emisión posterior por parte de los alumnos y a una continuidad de la secuencia de interacción. La estrategia de “*pregunta cerrada*” es usada 29 veces a lo largo de la secuencia (15%) y la “*pregunta abierta*”, en cambio, es usada en 15 ocasiones a lo largo de la secuencia (8%). Cabe destacar que la maestra usa la estrategia “*preguntas abiertas*” más frecuentemente con Rosy y Morgan, aquellos alumnos más competentes lingüísticamente hablando.

Asimismo, se observa un menor uso de la estrategia “*regulación de conducta*”, si se compara con su uso en la obs_1. Las emisiones típicas de regulación de conducta son “*espera*”, “*un momento*”, “*para de llorar*”, “*con el dedo*”, tal y como se puede ver en el Ejemplo 38.

Ejemplo 38.

Rosy: Yo jugar coche

Código/categoría. [Inicio de turno +]

Morgan: No quiere coche, quiere autobús.

Código/categoría.

Morgan: Yo quiere {ESTE esté} moto.

Código/categoría. [Inicio de turno +]

Rosy: No quiere moto.

Código/categoría.

Morgan: Yo quiere {ESTE este}.

Código/categoría.

Rosy: Espera Morgan.

Código/categoría. _reg_c

Por otro lado, debemos destacar que la estrategia “*sobreinterpretación*”, considerada una estrategia útil para promover el desarrollo del lenguaje infantil, es usada únicamente en 12 ocasiones (6%), posiblemente porque las emisiones de los alumnos son bastante inteligibles en su globalidad. Veamos un ejemplo de uso de la estrategia *sobreinterpretación* en el Ejemplo 39.

Ejemplo 39.

Morgan: Monstruo al coche.

Código/categoría. [Inicio de turno +]

Maestra: No, esto son unas luces de colores.

Código/categoría. *_sobin*

Para finalizar, un cambio significativo observado en la obs_2 es el menor uso de la estrategia “*encadenamiento*” y “*valoración positiva*” con respecto a la obs_1. Durante la secuencia analizada, la maestra usa únicamente un encadenamiento, con Morgan, mostrado en el Ejemplo 22. El uso del encadenamiento es tal y como lo explicó la maestra en la reunión de asesoramiento; da el modelo signado de la palabra, en esta ocasión el signo manual JUEVES, para promover el uso de la palabra a nivel oral por parte del alumno. Por lo que respecta a la valoración positiva, la maestra la usa en 4 ocasiones, mediante las frases “*muy bien*”, “*ole*”, “*gracias*” y “*de acuerdo*”. Así, en esta obs_2 se evidencia una diversificación de las frases y estrategias usadas por la maestra como retroalimentación positiva de las emisiones de los alumnos; la maestra ya no necesita ofrecer un “*muy bien*” para indicar a los alumnos que han emitido un enunciado correcto y usa con más frecuencia otras estrategias como las expansiones, que aparte de ofrecer una retroalimentación positiva, también enriquecen la emisión previa del alumno.

4.4.1.3. Observación 3. Ciclo 8 de intervención (20/05/2014)

Esta observación se realiza tres semanas después del desarrollo de la RA_8, en el que los docentes visionaron en vídeo escenas grabadas en el Ciclo 7 del asesoramiento, para pensar sobre: 1) si siguen la iniciativa del niño; 2) si dan tiempo suficiente para que el niño intervenga; 3) si usan correctamente las pausas; y 4) si las estrategias educativas que usan son las óptimas para la promoción del desarrollo del lenguaje infantil. El principal acuerdo tomado en la RA_8 fue que los docentes continuaran implementando de un modo consciente y sistemático aquellas estrategias

educativas consideradas promotoras del desarrollo lingüístico y reducir el uso de aquellas menos adecuadas. Teniendo en cuenta que se trata de la última observación del estudio, la maestra había trabajado diversos contenidos durante el proceso de asesoramiento, relacionados con la organización del aula, la gestión de la comunicación, el diseño instruccional y las estrategias educativas más favorables al desarrollo de la comunicación y el lenguaje.

En la obs_3 la maestra diseñó una actividad totalmente diferente a las sesiones registradas en la obs_1 y la obs_2. En esta ocasión se trata de una actividad de cuenta-cuentos, donde la maestra dispone del cuento físico en papel, el cual ojea con los niños, y acompaña su explicación con imágenes relacionadas con el contenido del cuento proyectadas en una gran pantalla, usadas como soporte visual para evocar el vocabulario. La actividad empieza a las 10.15h de la mañana y tiene una duración de unos 45 minutos aproximadamente, de los cuales se analizan los 15 minutos centrales. En esta ocasión sólo participan en el registro tres de los alumnos que componen el Caso_1 (Rosy, Morgan y Mia), ya que Laura había causado baja del centro escolar. Esta sesión, a diferencia de las dos anteriores, la realiza la maestra sola en el aula, sin que haya compañeros realizando sus actividades, paralelamente, con sus respectivos grupos. Tal y como muestra la Figura 12, los tres alumnos que participan en la sesión están sentados en tres sillas, ubicadas en semi-círculo delante de la pizarra donde se proyectan las imágenes del cuento; la maestra, está sentada delante de los alumnos durante la primera parte de la sesión y, posteriormente, se ubica en un lateral del círculo, justo al lado del ordenador, con el cual pasa las diapositivas.

A lo largo de la secuencia analizada, todos los alumnos se muestran muy activos y motivados para seguir el cuento y reclaman menos la atención de la maestra que en las dos actividades previamente observadas y sus turnos comunicativos fluyen con mayor naturalidad. La sesión parte de los intereses de la maestra, quien ha diseñado y ha propuesto trabajar el cuento de la “Oruga” y no ha permitido que los alumnos escojan con qué quieren trabajar. El cuento narra la historia de una oruga, hambrienta, que durante todo el cuento va comiendo diferentes alimentos. En cada lámina y en las imágenes proyectadas en la gran pantalla, se visualiza el vocabulario cotidiano relacionado con los días de la semana, la comida y las frutas.



Figura 12. Imagen para ejemplificar la organización de los niños en la obs_3 del Caso_1

La intención de la maestra es, principalmente, explicar la historia, pero durante la presentación del cuento, el contenido conversacional va derivando hacia diferentes temáticas fuera del cuento, lo que se llama “*salir del cuento*”, la mayoría de veces fruto de las imágenes proyectadas en la gran pantalla, que dan lugar a diversidad de inicios de turno de los alumnos, que la maestra tiende a seguir. Así, el proceso de desarrollo del cuento es un proceso lento y las secuencias interactivas se alargan mucho entre diapositiva y diapositiva. La manera de proceder de la maestra es simple, se proyectan unas imágenes que evocan el uso de cierto vocabulario en los niños, la mayoría de veces espontáneamente; si la maestra ve que los niños no inician su turno, les plantea alguna pregunta, habitualmente abierta, para animarles a tomar su turno. En el Ejemplo 40 observamos cómo, la primera diapositiva da pie a que Morgan, espontáneamente, inicie un turno comunicativo y, posteriormente, la maestra usa algunas estrategias para seguir el contenido conversacional iniciado por el niño. Vemos que la toma de turnos se organiza mediante un turno de la maestra, seguido por un turno del alumno, hecho que da lugar a un IDT más equilibrado que en las observaciones previas.

Ejemplo 40.

Maestra: (proyecta en la pantalla la 1ª diapositiva)

Morgan: **Estamos a {JUEVES jueves}**

Código/categoría. **[Inicio de turno +]**

Maestra: A ti te parece que aquí dice jueves, porque es de color marrón.

Código/categoría. _exp

Mia: marrón

Código/categoría. _imit

Maestra: Aquí dice la oruguita goluda

Código/categoría. _etiq

Rosy: Oruguita

Código/categoría. _imit

Morgan: Oruguita

Código/categoría. _imit

Maestra: La oruga es este gusano

Código/categoría. _exp

Mia: gusano

Código/categoría. _imit

Maestra: ¿veis?, es este gusano

Código/categoría. _exp

A lo largo de la secuencia analizada se observa cómo, en muchas ocasiones, son los alumnos quienes inician espontáneamente nuevos turnos, dando inicio a nuevas temáticas conversacionales. Por ejemplo, en el ejemplo 41 se observa cómo tras estar hablando de la oruga, Morgan, inicia un nuevo turno en el que explica que ha visto que la oruga lleva zapatos. La maestra, recoge la emisión de Morgan, expandiendo su enunciado y añadiendo nuevo vocabulario; en esta ocasión, tras la expansión de la maestra, Morgan no vuelve a tomar su turno y es Mia, quien, inicia un nuevo turno, hablando de los pelos de la oruga. La maestra, quien estaba dirigiéndose a Morgan, escucha, recoge y expande la emisión paralela de Mia, que, posteriormente, se alarga durante 4 turnos. Más adelante se observa que la maestra, para fomentar la toma de turnos de los otros alumnos, inicia nuevos turnos mediante preguntas cerradas o instrucciones directas a algún alumno.

Ejemplo 41.

Morgan: Tiene zapatos

Código/categoría. [Inicio de turno +]

Maestra: Tiene zapatos, dice el Mohamed.

Código/categoría. _exp

Maestra: No son zapatos, son sus {PIES pies}.

Código/categoría. _exp

Mia: {PINCHA pincha}

Código/categoría. [Inicio de turno +]

Maestra: Y Mia dice, he {VISTO visto} unos {PINCHOS pinchos}

Código/categoría. _exp

Mia: {PINCHOS pinchos}

Código/categoría.

Maestra: No son {PINCHOS pinchos} son como {PELOS pelos}.

Código/categoría. _exp

Mia: Pelos

Código/categoría. _imit

Maestra: Pelos de la {ORUGA oruga}

Código/categoría. _exp

Maestra: ¿Tú tienes {PELOS pelos} en el {BRAZO brazo}?

Código/categoría. _preg_c [Inicio de turno +]

Mia: No

Código/categoría.

Maestra: Yo sí. Mira

Código/categoría.

Mia: ¿Un poco?

Código/categoría.

Maestra: Ves, que tienes un poco de pelos.

Código/categoría. _exp

Maestra: ¿Y tú Morgan?

Código/categoría. _preg_c [Inicio de turno +]

Maestra: Muy poquito, muy poquito de pelos.

Código/categoría. _etiq

Maestra: Pregúntale a Rosy si tiene pelos en el brazo.

Código/categoría. _instr [Inicio de turno +]

Maestra: ¿Tienes pelos, en el brazo?

Código/categoría. _enca

Morgan: (no toma su turno)

Rosy: (Turno no verbal. Alarga el brazo para que le mire si tiene pelos en el brazo)

Maestra: Si un poco

Código/categoría.

Aunque se evidencia que la maestra está tranquila alargando los turnos comunicativos, hablando de diferentes temas y usando vocabulario relacionado con el cuento, en algunas ocasiones, regula la conducta de los niños con la intención de proseguir con la explicación del cuento. En el ejemplo 42 observamos cómo tras la primera intención de la maestra de proseguir con el cuento, Morgan retoma el tema previo “*los pelos del brazo*” y la maestra accede a alargarlo durante algunos turnos más.

Ejemplo 42.

Maestra: Pues este gusano también tenía pelos (retoma la explicación del cuento)

Código/categoría. _etiq [Inicio de turno +]

Morgan: Mira, hay otro (enseñando el brazo)

Código/categoría. [Inicio de turno +]

Maestra: A ver, el otro brazo.

Código/categoría. _exp

Maestra: Si, pero tienes muy poquitos Morgan.

Código/categoría.

Morgan: RASCA

Código/categoría.

Maestra: ¿Te pica?

Código/categoría. _exp

Mia: Yo (enseña el brazo)

Código/categoría. [Inicio de turno +]

Maestra: ¿A ver en el otro brazo?

Código/categoría. _exp

Maestra: Si también un poco.

Código/categoría.

Mia: {¿ROSY Rosy?}

Código/categoría.

Maestra: Dile, en el {OTRO otro}

Código/categoría. _instr

Mia: otro

Código/categoría. _imit

Maestra: {BRAZO brazo}

Código/categoría. _enca

Mia: brazo

Código/categoría. _imit

Maestra: {TIENES tienes} {PELOS pelos}

Código/categoría. _enca

Mia: pelos

Código/categoría. _imit

Rosy: Sí

Código/categoría.

Maestra: También, en los dos

Código/categoría.

Así, en el anterior ejemplo 42 se evidencia que la maestra usa diferentes estrategias para alargar el contenido conversacional “*los pelos*” durante bastantes turnos, aunque posteriormente le sigue el fragmento del ejemplo 43, donde la maestra hace un nuevo intento para retomar el tema del cuento. La maestra intenta proseguir con el cuento, pero enseguida Morgan hace una nueva demanda a la maestra, que ella recoge y expande y esto le impide iniciar la explicación del cuento. Además, observamos cómo durante la interacción entre la maestra y Morgan, Rosy espontáneamente, inicia un nuevo turno, el cual no es seguido por la maestra, sino por su compañero Morgan.

Ejemplo 43.

Maestra: Vamos, ¿empezamos el cuento?

Código/categoría. _preg_c [Inicio de turno +]

Mia: sí

Código/categoría.

Maestra: venga, ¡adelante!

Código/categoría.

Morgan: Mira (señala la pantalla)

Código/categoría. [Inicio de turno +]

Maestra: Dime, Mohamed

Código/categoría.

Morgan: Atrás

Código/categoría.

Maestra: Atrás no, los cuentos van adelante.

Código/categoría. _exp

Morgan: Adelante cruz

Código/categoría. _imit

Maestra: Adelante

Código/categoría. _imit

Rosy: ¡No!, atrás.

Código/categoría. [Inicio de turno +]

Morgan: ¡No!, adelante

Código/categoría.

Tal y como se ha visto en los ejemplos anteriores y como muestra la Tabla 10 (p. 233), se observa un mayor equilibrio en la toma de turnos conversacionales entre la maestra y los alumnos. Los valores del IET son más equilibrados que los observados en la obs_1 y la obs_2, aunque en esta obs_3 la maestra interviene más que en la obs_2. Nos sorprende el IET de Mia, quien ha mostrado un mayor cambio en su participación a lo largo de las tres observaciones analizadas, siendo más equilibrado con el IET de sus otros compañeros. Además, en la obs_3 aumentan el número de turnos de la maestra y de los alumnos con respecto a la obs_2, menos para Rosy. También se observan cambios en el índice de densidad del Turno (IDT) que, aunque continúa estando a favor de la maestra, es menor al de las dos observaciones anteriores; esto demuestra que la maestra ha reducido el número de participaciones en su turno comunicativo, dejando más espacio para que los alumnos tomen su turno y dando lugar a mayor cantidad de turnos uno-a-uno entre maestra y alumnos, aunque esto no impide que, ocasionalmente, los alumnos emitan dos enunciados durante su turno. No obstante, observamos que índice de participación de la maestra aumenta ligeramente con respecto a la obs_2 y, en esta ocasión, la alumna que se muestra más participativa en el fragmento observado es Mia, seguida de Morgan y de Rosy. Otro aspecto interesante a tener en cuenta es que las interacciones ya no se caracterizan por ser diádicas docente-alumno, sino que se observa como los alumnos van interactuando en red, ofreciéndose retroalimentación entre ellos, a la vez que la maestra cuenta con más recursos para atender las emisiones de todos los alumnos que conforman el grupo, aunque ella esté atendiendo a otro alumno.

Por otro lado, se observa un ligero aumento en el número de inicios de turno comunicativo de la maestra y de los alumnos Mia y Morgan, con respecto a la obs_2, aunque disminuyen los inicios de Rosy. Además, aumenta de manera muy evidente la proporción de inicios de turno infantiles que son seguidos por la maestra; el hecho

que la maestra ofrezca más espacio comunicativo a los alumnos y reprima la toma de su turno, hace que los alumnos tengan más oportunidades para continuar emitiendo más enunciados en su turno comunicativo. Así, observamos un cambio de actitud de la maestra en cuanto a la manera de gestionar la conversación, ya que ella deja que, progresivamente, sean los alumnos quienes vayan tomando sus decisiones y se observa como los inicios de turno de los alumnos, en algunas ocasiones, son seguidos por otros compañeros más competentes del grupo y no, necesariamente, por la maestra. Esta característica que ya se había empezado a observar en la obs_2, es más evidente en esta obs_3, donde se observa una mayor frecuencia de turnos de mantenimiento y de seguimiento de la temática conversacional, hecho que facilita que se alargue el contenido conversacional a lo largo de la secuencia interactiva.

En el ejemplo 44, observamos que durante los turnos comunicativos que conforman la secuencia interactiva, la maestra manifiesta más habilidades para mantener el mismo contenido conversacional “*los pinchos*”, iniciado por Mia. En esta secuencia no observamos ningún inicio comunicativo de la maestra y vemos cómo los 6 turnos de la maestra son turnos de mantenimiento y de extensión del mismo contenido conversacional.

Ejemplo 44.

Mia: Pinchos

Código/categoría. [Inicio de turno +]

Maestra: Mia dice que {HA VISTO ha visto} unos {PINCHOS pinchos}.

Código/categoría. _exp

Mia: Pinchos

Código/categoría. _imit

Maestra: No son pinchos

Código/categoría. _exp

Mia: ¿Qué es?

Código/categoría.

Maestra: Son como {PELOS pelos}

Código/categoría.

Mia: ¿Pelos?

Código/categoría. _imit

Maestra: Pelos de la {ORUGA oruga}

Código/categoría. _exp

Maestra: ¿Tú tienes {PELOS pelos} en el {BRAZO brazo}?

Código/categoría. _preg_c

Mia: No

Código/categoría.

Maestra: Yo sí, mira.

Código/categoría.

Mia: Un poco.

Código/categoría.

Maestra: Sí, aquí tengo un poco de pelos.

Código/categoría. _exp

Maestra: ¿Lo ves?

Código/categoría. _preg_c

Así, en la obs_3 también se observa un cambio significativo en quien lleva la iniciativa en la interacción, ya que el peso de la gestión de la conversación pasa de recaer únicamente en la maestra y ésta da, progresivamente, más autonomía comunicativa a los niños. Tras las ocho RA desarrolladas, donde se ha tratado el tema de la importancia de seguir los intereses de los niños y de seguir su liderazgo, se observa una mayor tendencia de la maestra por seguir el interés, las propuestas y para dejar a los niños llevar la iniciativa de la interacción. Asimismo, aunque las características de la obs_3 son muy distintas de las dos observaciones anteriores y participa un alumno menos que en las dos sesiones anteriores, cabe destacar que no se evidencian momentos de conflicto para la toma de turnos y los alumnos cuentan con más recursos para esperar su turno y respetar el espacio comunicativo y lúdico del compañero, y van autogestionando la toma de turnos sin requerir la ayuda de la maestra.

En cuanto a las características del input lingüístico que la maestra dirige a los alumnos, en la Tabla 11 (p. 233) apreciamos como la maestra ha reducido ligeramente su LME con respecto a la obs_2, la cual continúa siendo dos veces superior a la LME de los niños. No obstante, igual que en las dos observaciones previas, hay cierta variabilidad en la LME de la maestra, mientras que el alumno Morgan emite, por lo general, enunciados de 2 o 3 palabras, y Mia y Rosy de 1 o 2 palabras.

En relación con el número de enunciados emitidos por la maestra, la Tabla 11 muestra cómo estos son ligeramente superiores a los emitidos en la obs_1 y en la obs_2. Con respecto a los enunciados de los alumnos, hay un aumento muy evidente en el número de enunciados de Morgan y Mia, reduciendo la distancia entre el número de emisiones entre la maestra y estos alumnos. Asimismo, también observamos que el número de palabras de la maestra es superior al número de palabras que se observaron en la obs_2 y en la obs_1, evidenciando que la maestra habla más en la obs_3 que en las dos precedentes; los alumnos Mia y Morgan también emiten más palabras en esta observación que en las dos anteriores, mientras que el número de palabras emitidas por Rosy son ligeramente inferiores a las de la obs_2. Otro aspecto

que se observa en la Tabla 11 es el uso que los alumnos hacen de las palabras; los tres alumnos que componen el Caso_1 usan una proporción más elevada de léxico por imitación en la obs_3, sobretodo Mia, tal y como muestra el anterior Ejemplo 44.

En cuanto a la modalidad comunicativa usada por la maestra, se observa poca tendencia de la maestra a usar los signos manuales como SAAC (Tabla 11). La maestra usa en un 85% la modalidad oral y en el 15% restante la modalidad KWS. Por lo que se refiere a la modalidad comunicativa observada en los alumnos, la misma Tabla 11 muestra como la mayoría de alumnos usan la lengua oral como sistema de comunicación principal y Mia es quien usa los signos manuales como SAAC con mayor frecuencia a lo largo de la sesión.

Por otro lado, también se ha estudiado la cantidad y la variedad de léxico con el que cuentan los alumnos mediante el índice de diversidad léxica (IDL). El lenguaje que la maestra dirige a los alumnos es un lenguaje sencillo y repetitivo, tal y como muestran los valores del IDL = 0.21, lo cual nos lleva a pensar que una misma palabra se repitió unas 5 veces a lo largo de la secuencia interactiva. En la Tabla 11, observamos, como no hay cambios importantes en el IDL de los alumnos con respecto a las dos observaciones previas. Cuando se estudia el IDL para la modalidad KWS (Tabla 12, p. 234), vemos que la maestra y los alumnos muestran un mayor IDL en esta modalidad, con respecto a los índices previamente estudiados.

Por lo que a las estrategias educativas usadas por la maestra se refiere, la Tabla 13 (p. 234) muestra cómo la maestra hace uso de todas las estrategias educativas analizadas en este estudio. Observamos variaciones importantes en cuanto a la frecuencia de uso de ciertas estrategias educativas en relación con la obs_1 y obs_2. La estrategia educativa que usa más frecuentemente la maestra en esta sesión es la “*expansión*”, mostrando un incremento muy importante con respecto a la obs_1 y a la obs_2. La maestra ha incorporado el uso de la expansión de manera natural a lo largo de las interacciones, tal y como ha mostrado el anterior Ejemplo 41.

En segundo lugar, se observa una ligera reducción del uso de la estrategia “*pausa*”, simbolizada en los ejemplos ofrecidos con el símbolo [-/-]; esta estrategia alcanza un uso ligeramente inferior al observado en la obs_2. La estrategia “*etiquetar*”, en cambio, manifiesta un ligero incremento con respecto al uso observado en la obs_1 y la obs_2.

En siguiente ejemplo 45 observamos un fragmento de la secuencia en que la maestra usa la estrategia “etiquetar”.

Ejemplo 45.

Rosy: ¿Qué dice aquí?

Código/categoría. [Inicio de turno +]

Maestra: Que dice aquí.

Código/categoría. _imit

Maestra: A ver si lo leemos todos juntos

Código/categoría. _instr

Maestra: El

Código/categoría. _etiq

Morgan: El

Código/categoría. _imit

Maestra: lu...

Código/categoría. _enca

Morgan/Mia/Rosy: Lunes

Código/categoría.

Maestra: comió

Código/categoría. _etiq

Morgan/Mia/Rosy: comió

Código/categoría. _imit

Mia: {UN un}

Código/categoría.

Maestra: {UNA una}

Código/categoría. _corr

Rosy: una

Código/categoría. _imit

Mia/Morgan: manzana

Código/categoría.

Maestra: Perfecto

Código/categoría. _+feed

Por otro lado, en cuanto a la estrategia “*preguntas cerradas*”, la maestra hace un uso similar de esta estrategia con respecto a la obs_1 y, ligeramente inferior a la obs_2. En cambio, en el uso de la estrategia “*preguntas abiertas*”, se observa una tendencia a usar en menor medida esta estrategia que en la obs_1 y la obs_2. Observamos como la maestra ya no necesita hacer un uso tan evidente de las preguntas para fomentar la participación de los alumnos y en la obs_3 usa las preguntas, principalmente, para extender el contenido conversacional de los alumnos.

Asimismo, tal y como empezó a suceder en la obs_2, se observa una ligera reducción de uso de la estrategia “*Feedback +*”, la cual es substituida progresivamente por la estrategia “*expansión*”. En el siguiente ejemplo 46 vemos cómo la maestra no

hace uso en ningún momento de la “*valoración positiva*” tras la respuesta correcta de Mia y sustituye dicha estrategia por una “*expansión*”.

Ejemplo 46.

Maestra: Mirad, ¿cómo es este huevo?

Código/categoría. _preg_a [Inicio de turno +]

Rosy: Grande

Código/categoría.

Mia: Pequeño

Código/categoría.

Maestra: Es muy {PEQUEÑO pequeño}

Código/categoría. _exp

Mia: No, es grande

Código/categoría.

Maestra: ¿Dime Mia?

Código/categoría. _preg_a

Mia: {GRANDE grande}

Código/categoría.

Maestra: ¿cómo? -/-

Código/categoría. _preg_a

Mia: {ESTE este} {PEQUEÑO pequeño}

Código/categoría.

Maestra: Este huevo es {PEQUEÑO pequeño}

Código/categoría. _exp

Mia: {PEQUEÑO pequeño}, {PEQUEÑO pequeño},

Código/categoría. _imit

No se observan cambios evidentes en el uso de la estrategia “*sobreinterpretación*”, la cual mantiene un porcentaje de uso similar al de la obs_1 y la obs_2. Muy ocasionalmente, tal como muestra el siguiente ejemplo 47, la maestra requiere hacer uso de esta estrategia por qué no entiende el enunciado de un alumno o porque interpreta la intención del mismo de una determinada manera.

Ejemplo 47.

Morgan: Rosy está {HABLANDO hablando} pájaro.

Código/categoría. [Inicio de turno +]

Maestra: ¿Hablando de un pájaro?

Código/categoría. _exp

Morgan: (se ríe)

Maestra: Yo no lo {ESCUCHAR he escuchado}

Código/categoría. _sobin

Morgan: (se ríe y hace una vocalización “garrrrrr”)

Código/categoría.

Maestra: Que quieres decir, ¿que está hablando {IGUAL igual} que un {PÁJARO pájaro}?

Código/categoría. _sobin

Rosy: Sí

Código/categoría.

Morgan: Soy un (“garrrrrr”)

Código/categoría.

Maestra: ¿un {GORRO gorro}?

Código/categoría. _sobin

Morgan: Un “garrrrrr”, “garr”

Código/categoría

Maestra: ¿gorro? -/-

Código/categoría. _sobin

Morgan: ¡No!, gor. Así no, gor. Es así

Código/categoría.

Mia: Gorrrr

Código/categoría. _imit

Maestra: Mia, ¿tú sabes que dice Morgan que haces {IGUAL igual} que él?

Código/categoría. _preg_c

Mia: ¿Qué haces?

Código/categoría. _imit

Morgan: gar, gar (se ríe)

Código/categoría.

Maestra: ¿qué es, otra {BROMA broma}? -/-

Código/categoría. _sobin

Morgan: Si, otra broma

Código/categoría.

Mia: {BROMA broma}

Código/categoría. _imit

Maestra: ¿Otra {BROMA broma} {MÁS más}?, hemos dicho que {BASTA basta} Morgan

Código/categoría. _exp

Mia: Basta BROMA

Código/categoría. _imit

Maestra: Sino, {NO no} {ENTENDER entenderemos} que dice el {CUENTO cuento}.

Código/categoría. _sobin

Mia: cuento

Código/categoría. _imit

Maestra: Porqué aquí no sale un pájaro

Código/categoría.

Mia: No pájaro, una {BROMA broma}.

Código/categoría. _imit

Maestra: {OTRA otra} {BROMA broma}, ya basta

Código/categoría. _exp

Mia: basta

Código/categoría. _imit

Otra estrategia que resulta interesante analizar su evolución es la estrategia “*instrucciones*”. Esta estrategia muestra una reducción importante en cuanto al porcentaje de uso con respecto a la obs_1 y la obs_2. Se evidencia que en la obs_3 la maestra usa las instrucciones para unas funciones muy concretas como, por ejemplo, pedir cierta conducta lingüística en los alumnos y no para gestionar el turno.

Ejemplo 48.

Maestra: Pregúntale a Rosy si tiene pelos en el brazo.

Código/categoría. _instr [Inicio de turno +]

Maestra: ¿Tienes pelos, en el brazo?

Código/categoría. _preg_c

Sucede lo mismo con la estrategia “*regulación de conducta*”, el uso de la cual reduce de manera evidente con respecto a la obs_1 y la obs_2. Observamos que la maestra usa poca cantidad de enunciados del tipo “*Basta*”, “*No se lo quites*”, “*quieres sentarte bien, por favor*”, para regular la conducta de los alumnos durante la obs_3.

Para cerrar, se evidencia un uso muy reducido de la estrategia “*encadenamiento*” y de la estrategia “*imitación*”, con un porcentaje de uso similar a los observados en la obs_1 y la obs_2, aunque la estrategia “*imitación*” manifieste un ligero aumento con respecto a las dos observaciones previas. En el siguiente ejemplo 49 se observa el uso frecuente de la estrategia “*encadenamiento*”, principalmente, con el objetivo de estimular la participación de los alumnos. Así, se evidencia como la maestra es capaz de promover la interacción entre los tres alumnos que componen el grupo, sin gestionar explícitamente sus turnos comunicativos y como los alumnos van participando autónomamente a lo largo de la secuencia analizada, autogestionándose.

Ejemplo 49.

Morgan: Come {DOS dos}

Código/categoría. [Inicio de turno +]

Maestra: ¿Dos {QUÉ qué}? -/-

Código/categoría. _preg_a

Morgan: Pera

Código/categoría.

Maestra: {PERA Pera}

Código/categoría. _imit

Maestra: Mira esta oruga que tenía mucho {HAMBRE hambre}

Código/categoría. [Inicio de turno +]

Maestra: Una manzana... -/-

Código/categoría. _enca

Rosy: Una pera...

Código/categoría.

Maestra: {DOS dos} -/-

Código/categoría. _corr

Rosy: Dos peras

Código/categoría.

Mia: Dos peras

Código/categoría. _imit

Maestra: El lunes la manzana -/-

Código/categoría.

Mia: Manzana

Código/categoría. _imit

Maestra: El MARTES -/-

Código/categoría. _enca

Rosy: El martes

Código/categoría. _imit

Mia: martes

Código/categoría. _imit

Rosy: La pera

Código/categoría.

Maestra: Y el MIÉRCOLES... -/-

Código/categoría. _enca

Mia/Rosy: miércoles...

Código/categoría. _imit

Maestra: Vamos a ver qué comió el miércoles

Código/categoría. _exp

Mia: {CEREZAS cerezas}

Código/categoría.

Maestra: No, no son {CEREZAS cerezas}

Código/categoría. _corr

Mia: No cerezas, no cerezas

Código/categoría. _imit

Morgan: Pera

Código/categoría.

Maestra: CIRUELA

Código/categoría. _corr

Mia: {PLÁTANO plátano}

Código/categoría. _imit

Rosy: plátano

Código/categoría. _imit

Maestra: Se parece al {PLÁTANO plátano} pero no

Código/categoría. _exp

Maestra: Es la {CIRUELA cirue...} -/-

Código/categoría. _enca

Maestra: El {PLÁTANO plátano} es más {LARGO largo}, la {CIRUELA ciruela} se pela poquito

Código/categoría. _exp

Mia: {PEQUEÑA pequeña}

Código/categoría.

Maestra: Es más {PEQUEÑA pequeña}, tienes razón

Código/categoría.

Maestra: La ciruela es más PEQUEÑA

Código/categoría. _enca

Mia: pequeña

Código/categoría. _imit

Maestra: que el PLÁTANO

Código/categoría. _enca

Mia: plátano

Código/categoría. _imit

Tabla 10. Resultados relacionados con los cambios en la gestión de la comunicación (Caso_1)

	Obs_1					Obs_2					Obs_3				
	M	Alumnos				M	Alumnos				M	Alumnos			
		Mia	Morgan	Rosy	Laura		Mia	Morgan	Rosy	Laura		Mia	Morgan	Rosy	Laura
Nº turnos	171	20	56	47	47	136	43	81	79	28	224	124	98	67	---
IET	1	8.55	3.05	3.64	3.64	1	3.16	1.68	1.72	4.86	1	1.80	2.28	3.34	---
IDT	1.46	1	1.17	1.12	1.11	1.49	1.05	1.14	1.13	1.07	1.29	1.08	1.09	1.10	---
Frec. Inicios	42	1	21	47	19	20	3	22	16	7	22	17	33	13	---
% seguidos	\bar{x} =29%	0%	52%	20%	42%	\bar{x} =44%	0%	59%	75%	43%	\bar{x} =81%	88%	79%	77%	---
% participación	50%	6%	16%	14%	14%	37%	12%	22%	21%	8%	44%	24%	19%	13%	---
Total turnos			341					369					513		

Nota: M (maestra); IET (Índice equilibrio de turno); IDT (Índice densidad de turno); El símbolo (---) expresa que este concepto específico no ha sido codificado para este participante.

Tabla 11. Resultados relacionados con los cambios en el ajuste del input y en la modalidad comunicativa y uso (Caso_1)

	Obs_1					Obs_2					Obs_3					
	M	Alumnos				M	Alumnos				M	Alumnos				
		Mia	Morgan	Rosy	Laura		Mia	Morgan	Rosy	Laura		Mia	Morgan	Rosy	Laura	
Nº enunciados verbales	248	13	62	40	42	200	40	83	84	27	288	127	99	67	---	
Nº enunciados no verbales	2	7	4	13	10	2	5	9	6	3	0	7	8	7	---	
Nº de palabras	1001	13	141	84	93	866	64	182	168	39	1201	176	218	117	---	
Uso	% Espontáneo	100%	65%	85%	87%	90%	100%	72%	94%	95%	52%	100%	62%	88%	83%	---
	% Imitación	0%	35%	15%	13%	10%	0%	28%	6%	5%	48%	0%	38%	12%	17%	---
	% Guía física	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	---
Modo	% Oral	88%	50%	78%	77%	90%	94%	88%	73%	89%	88%	85%	73%	84%	92%	---
	% Gestual	0%	20%	3%	11%	2%	1%	3%	5%	2%	7%	0%	3%	3%	2%	---
	% KWS	12%	30%	19%	12%	8%	5%	9%	22%	9%	5%	15%	24%	13%	6%	---
LME	4.03	1.00	2.27	2.10	2.21	4.33	1.60	2.19	2.00	1.44	4.17	1.39	2.20	1.75	---	
Índice de diversidad Léxica (IDL)	0.21	0.69	0.41	0.52	0.42	0.26	0.47	0.31	0.35	0.67	0.21	0.44	0.41	0.41	---	
Nº palabras lexicalmente distintas	214	9	58	44	39	225	30	57	59	26	250	78	90	48	---	

Nota: M (maestra); El símbolo (---) expresa que este concepto específico no ha sido codificado para este participante.

Tabla 12. Evolución del número de palabras clave usadas y de la variedad léxica en modalidad KWS en maestra y alumnos del Caso_1

	Maestra				Laura				Mia				Morgan				Rosy			
	Nº KWS clave	Nº KWS diferentes	IDL	Voc. Acumulado (*)	Nº KWS clave	Nº KWS diferentes	IDL	Voc. Acumulado (*)	Nº KWS clave	Nº KWS diferentes	IDL	Voc. Acumulado (*)	Nº KWS clave	Nº KWS diferentes	IDL	Voc. Acumulado (*)	Nº KWS clave	Nº KWS diferentes	IDL	Voc. Acumulado (*)
Obs_1	114	59	0.52	59	2	2	1	2	6	6	1	6	28	18	0.64	18	11	5	0.45	5
Obs_2	50	37	0.74	81	2	2	1	3	6	4	0.67	9	41	19	0.46	32	16	9	0.56	11
Obs_3	183	92	0.50	149	----	----	----	----	43	26	0.60	33	29	20	0.69	50	7	7	1	15

Nota. (*) Voc. Acumulado es el sumatorio del vocabulario léxicamente diferente acumulado, sesión tras sesión.

Tabla 13. Resultados relacionados con la evolución del uso de estrategias de estimulación del lenguaje (Maestra en interacción con alumnos del Caso_1)

	Pausa		Pregunta cerrada		Pregunta de elección		Pregunta abierta		Expansión		Sobre-interpretación		Etiquetaje		Encadenamiento		Imitación		Corrección		Instrucciones		Regulación de conducta		Feedback +		Repetición		Total
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	
Obs_1	36	15%	20	8%	1	1%	23	10%	22	9%	12	5%	4	2%	15	6%	8	3%	3	1%	42	18%	24	10%	26	11%	3	1%	239
Obs_2	44	23%	29	15%	3	2%	15	8%	32	17%	12	6%	4	2%	1	0%	3	2%	2	1%	25	13%	14	7%	4	2%	2	1%	190
Obs_3	26	11%	22	9%	1	1%	17	7%	70	29%	14	6%	23	9%	11	5%	13	5%	10	4%	14	6%	7	3%	16	7%	1	0%	245

4.4.2. Caso 2: educadora, Dennis, Heidi, Yana y Farah

4.4.2.1. Observación 1. Ciclo 1 de intervención (17/10/2013)

Esta observación se realiza tres semanas después del desarrollo de la RA_1. La sesión del día 17/10/2013 es la segunda sesión en la que la educadora trabaja mediante la metodología de trabajo en pequeño grupo en el aula, ya que inició esta práctica el 15/10/2013. En esta ocasión, desarrolla la sesión estando ella y sus alumnos solos en el aula, sin que haya otros docentes realizando sus actividades paralelamente con sus respectivos grupos y, por enfermedad, no participa la alumna Farah. Tal y como muestra la Figura 13, los tres alumnos que participan en la sesión están sentados en un semicírculo delante de la educadora; Dennis está sentado en una silla, Heidi y Yana en el suelo, y la educadora, está sentada en el suelo delante de los alumnos.

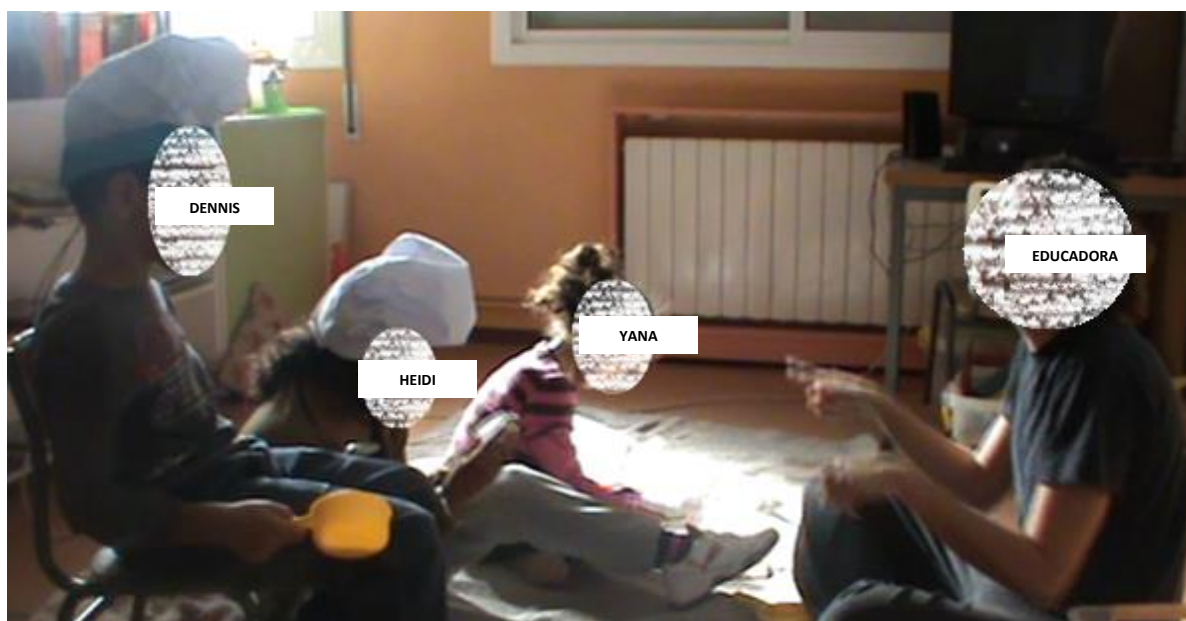


Figura 13. Imagen para ejemplificar la organización de los niños en la obs_1 del Caso_2

En la primera observación registrada para el Caso_2, la educadora diseña una actividad de cuenta-cuentos. Se trata del cuento “*Xim y las ollas*”, que explica la historia de un niño que de mayor quiere ser cocinero y que le encanta ayudar a su mamá en la cocina. La educadora dispone de tres gorros de cocinero y de diversos accesorios y objetos relacionados con el contenido narrado en el cuento (sartenes, ollas, luces que simulan el fuego, cubiertos...). La actividad empieza a las 10.15h de la mañana y tiene una duración de unos 30 minutos, aproximadamente, de los cuales

se analizan los 15 minutos centrales. La educadora ha diseñado y ha propuesto trabajar el cuento de “Xim” y no ha dado opción a los alumnos para que escojan con qué quieren trabajar. Así, la intención de la educadora es, principalmente, explicar la historia.

De modo general, podemos decir que, durante los 15 minutos de la secuencia analizada, parece como si la educadora se explicase el cuento para sí misma. Aunque ha adaptado el contenido del cuento, lo explica de un modo muy tradicional, muy verbal y hablando ella durante mucho tiempo y dejando poco espacio para que los alumnos intervengan. Los alumnos se muestran muy poco activos y motivados por seguir la explicación del cuento y, en determinados momentos, desconectan de lo que dice la educadora y se centran en observar o inspeccionar un objeto, tumbarse en el suelo... Así, los turnos comunicativos no fluyen con naturalidad y, de hecho, los alumnos participan muy poco durante la sesión.

Durante el proceso de desarrollo del cuento la educadora explica, oralmente y con soporte de los signos manuales como SAAC la historia, muchas veces sin asegurar que los alumnos la estén mirando o entendiendo. Además, a lo largo de la explicación, la educadora va ofreciendo a los alumnos algunos objetos que aparecen en el cuento (cuchara, vaso, sartén...), hecho que facilita que los alumnos estén más pendientes del cuento pero, a la vez, aumenta las posibilidades que observen los objetos y no sigan la explicación de la educadora. En aquellas ocasiones en que el niño empieza a jugar con un objeto, la educadora, en vez de parar la historia y ayudar al alumno a conocer ciertas características del objeto, se limita a continuar con la explicación del cuento, muchas veces sin atender el interés del alumno para jugar con el objeto o, a menudo, cogiéndoselo para evitar que se distraiga de su explicación.

El fragmento analizado empieza con la explicación de la educadora a los niños que Xim le gustaba jugar a las cocinas y que llevaba un gorro de cocinero. La educadora utiliza la estrategia de encadenamiento para promover la participación de los alumnos “Llevaba un {GORRO gorro} de...”, deja la frase a medio terminar y Yana contesta “{COCINERO cocinero}”. En cuanto a la longitud de los turnos comunicativos de la educadora a lo largo del fragmento analizado, estos son largos y densos, tal y como se observa en el Ejemplo 50. La educadora ocupa su turno durante bastante tiempo y deja poco espacio para que los alumnos tomen el suyo. La explicación del cuento

procede sin que la educadora se dé cuenta de que su input lingüístico está por encima del de sus alumnos. La educadora es quien inicia las secuencias de interacción; de hecho, no encontramos un momento en que pare y ofrezca un espacio comunicativo para que los alumnos digan algo. Así, en el siguiente Ejemplo 50, vemos como a lo largo de las secuencias de turno de la educadora, ningún alumno emite un turno verbal y los alumnos se limitan a experimentar con los utensilios de juguete ofrecidos por la educadora y no están pendientes de su explicación y, ni mucho menos, contestan a sus preguntas. Además, se observa que es la educadora quien da los utensilios de juguete a los niños y no se plantea que sean ellos quienes alarguen la mano y saquen de la caja algún utensilio; así, es la educadora quien dirige la secuencia interactiva en todo momento.

Ejemplo 50.

Educadora: La {MAMA mama} y el {PAPA papa} {NO no} {QUERER querían} que Xim {JUGAR jugara} con {CHUCHILLOS cuchillos} -/- [*Inicio de turno +*]

Educadora: {PROHIBIDO prohibido} -/-

Educadora: Ni con el {FUEGO fuego} -/-

Código/categoría.

Heidi/Yana/Dennis: (no toman su turno)

Educadora: ¿Qué le decían del fuego?

Código/categoría. *_preg_a* [*Inicio de turno +*]

Yana: (*turno no verbal, quiere coger el cuento*)

Educadora: ¿Qué {SÍ sí} o que {NO no}?

Código/categoría. *_preg_c*

Heidi: (chilla)

Educadora: Basta (hace callar a Heidi que está chillando)

Código/categoría. *_reg_c*

Educadora: {NO no}, {PROHIBIDO prohibido}

Código/categoría. -/-

Heidi/Yana/Dennis: (no toman su turno)

Educadora: Luego, Xim {JUGAR jugaba} con sus cosas.

Código/categoría. [*Inicio de turno +*]

Educadora: Con esta {MADERA madera} (Saca de la caja una cuchara de madera) -/-

Código/categoría.

Educadora: Las ollas. (Saca de la caja una olla de juguete)

Código/categoría. *_eti*

Educadora: Y ¿cómo hacía el {FUEGO fuego} el Xim?

Código/categoría. [*Inicio de turno +*]

Heidi/Yana/Dennis: (no toman su turno)

Educadora: Y ¿cómo hacía el {FUEGO fuego} el Xim?

Código/categoría. *_preg_a* [*Inicio de turno +*]

Educadora: Hacía el {FUEGO fuego} con las {LUZ luces} (saca de la caja luces que van a pilas) -/-

Código/categoría.

Heidi: (*turno no verbal; empieza a hacer ruido con la cuchara y la olla*)

Código/categoría. [*Inicio de turno -*]

Educadora: (le quita la cuchara y la olla, y pone la olla encima de la luz)

Código/categoría. *_reg_c*

Educadora: Aquí encima.

Código/categoría. *_instr*

Educadora: Así.

Código/categoría.

Educadora: Y {ESPERAR esperaba}.

Código/categoría.

Educadora: Y ponía el pimiento y hacia, *chup-chup*.

Código/categoría.

Educadora: Mira David. Pon la olla aquí encima -/

Código/categoría. *_instr [Inicio de turno +]*

Educadora: {IGUAL Igual} que el {FUEGO fuego}.

Código/categoría.

Educadora: Mira David. Pon la olla aquí encima -/

Código/categoría. *_instr*

Dennis: (pega con la cuchara a la luz que simboliza el fuego)

Código/categoría.

Educadora: No, que quema, ¡ai! -/-

Código/categoría. *_sobin*

Dennis: (vuelve a tocar la luz que simboliza el fuego)

Código/categoría.

Educadora: {CUIDADO cuidado}

Código/categoría.

Educadora: No, la {PAELLA paella}

Código/categoría. *_instr*

Yana: (golpea con la cuchara su olla y hace ruido)

Código/categoría.

Educadora: *Xim, Xim*

Código/categoría. *_sobin*

Dennis: (vuelve a tocar la luz que simboliza el fuego)

Código/categoría.

Educadora: No, la {PAELLA paella}

Código/categoría.

Educadora: (coloca la paella que sujeta Dennis encima de la luz). Así

Código/categoría. *_reg_c*

Educadora: *Glu, glu, glu*

Código/categoría.

Educadora: ¿Ya está {PREPARAR preparado}?

Código/categoría. *_preg_c*

Yana: Sí

Código/categoría.

Educadora: ¡Uau, que buen {COCINERO cocinero}!

Código/categoría.

Así, tal y cómo se puede observar en la Tabla 14 (p. 277), la educadora gestiona la conversación tomando ella más cantidad de turnos que los alumnos, hecho que nos indica un desequilibrio importante en la toma de turnos. El IDT de la educadora se sitúa a un nivel muy superior del de los alumnos; esto quiere decir que, mientras la educadora realiza más de una aportación en su turno, los alumnos realizan,

únicamente, alrededor de una aportación. En cuanto a la frecuencia de turnos, observamos que la educadora lleva la iniciativa en los intercambios comunicativos que se suceden en la conversación y que la mayor parte de los turnos de los alumnos son turnos no verbales, mediante los cuales los alumnos interactúan haciendo uso de vocalizaciones, gestos o actos motrices. Por lo que se refiere al número de inicios de la educadora, estos son superiores a los de los alumnos y, el índice de participación de la educadora es del 50%, mostrando un desequilibrio importante en la participación entre la educadora y los alumnos, sobretodo en el caso de Dennis y Heidi. La alumna que participa menos en la secuencia analizada es Heidi, quien solo participa, frecuentemente mediante turnos no verbales, cada 5 turnos de la educadora; Yana, en cambio, es la alumna que está más atenta y que participa con mayor frecuencia a lo largo de la secuencia observada.

Observamos que a lo largo de la secuencia analizada la educadora es quien toma la mayor parte de los turnos, emitiendo diferentes enunciados durante un mismo turno, siendo la mayoría turnos de “*mantenimiento y de extensión*” del mismo contenido conversacional. Por lo general, a lo largo de la secuencia, la educadora parte de sus intereses, los cuales se alejan bastante de los intereses infantiles, que pasan más por tocar, experimentar y no tanto por escuchar, y estar atentos y callados a la explicación del cuento. La tendencia de los alumnos a iniciar nuevas secuencias interactivas mediante turnos verbales es muy baja, aunque se observan algunos inicios de turno mediante gestos o acciones que no son interpretados como tal y no son seguidos por la educadora. Por ejemplo, vemos como Heidi empieza a tocar unas luces de juguete, a encenderlas y apagarlas, mientras paralelamente, la educadora continúa explicando el cuento, hasta que le coge las luces para evitar que la alumna se distraiga. Así, desde nuestro punto de vista, algunos gestos o acciones que se podrían considerar inicios de turno infantiles y que se podrían aprovechar para hablar de temas que interesan a los alumnos, no son seguidos por la educadora y, mejor dicho, son coartados. Lo mismo sucede con Dennis, quien en varias ocasiones alarga el brazo para agarrar un objeto o hace ruido con los utensilios de cocina, acciones que se podrían considerar inicios de turno y que la educadora no contempla. Así, en general, observamos que los recursos de la educadora para detectar ciertos inicios de turno, sutiles y poco convencionales de los alumnos son limitados. Por eso motivo se observa que la educadora sigue, en pocas ocasiones, el liderazgo de los alumnos del

Caso_2, siendo Yana y Dennis a quienes la educadora sigue, en mayor frecuencia, sus inicios.

En el siguiente Ejemplo 51, observamos que, de nuevo, durante los 11 turnos comunicativos entre la educadora y los alumnos, la educadora es quien dirige el hilo de la conversación y el contenido conversacional no varía. La educadora ocupa 9 turnos comunicativos, usados para gestionar la toma de turnos de los alumnos o para regular la conducta del niño, 3 de los cuales son inicios de nueva temática. Se evidencia que la educadora cuenta con pocas habilidades para seguir el turno comunicativo iniciado o tomado por alguno de los alumnos, así como para alargar el contenido conversacional. Aunque el contenido general de la conversación es la acción de mezclar el chocolate con la cuchara, no se aprovechan las respuestas de los alumnos para alargar el contenido un poquito más. En una ocasión Dennis juega con la cuchara, mediante juego simbólico, llevándosela a la boca, y en vez de seguir éste interés del niño, lo reprime, y le demanda hacer la acción que le pedía anteriormente. Además, vemos como a lo largo de la secuencia, difícilmente, entran en la conversación los otros dos alumnos que también participan en la actividad (Heidi e Yana) y la interacción se da, únicamente, entre Dennis y la educadora. En último lugar, observamos que la participación de Dennis se da mediante la modalidad meramente gestual y el alumno se limita a ejecutar la acción pedida por la educadora, a la vez que la educadora tiene dificultados para usar estrategias para mejorar los enunciados de Dennis o para dar un modelo lingüístico más rico.

Ejemplo 51.

Educadora: Dennis, ¿Qué quieres hacer de cocinero?

Código/categoría. *_preg_c [Inicio de turno +]*

Dennis: (no toma turno)

Yana: {HOLA hola}

Código/categoría.

Educadora: ¿Tú quieres?

Código/categoría. *_sobin*

Educadora: Primero Dennis y después tú. ¿Vale?

Código/categoría. *_preg_c*

Educadora: Heidi, siéntate bien

Código/categoría. *_reg_c [Inicio de turno +]*

Educadora: Siéntate bien, corre.

Código/categoría. *_reg_c; _rep*

Educadora: Vamos, Dennis.

Código/categoría. *_demanda atención [Inicio de turno +]*

Educadora: Debes hacer esto, {APLASTAR aplastar} para {AYUDAR ayudar} al cocinero Xim.

Código/categoría. *_instr*

Dennis: (turno no verbal; quiere aplastar con la cuchara)

Código/categoría.

Educadora: Con este (le da el tenedor)

Código/categoría. _instr

Educadora: Deja este.

Código/categoría. _instr

Educadora: ¿Hacemos un cambio?

Código/categoría. _preg_c

Dennis: (no toma turno)

Educadora: DAR

Código/categoría. _instr

Educadora: Muy bien.

Código/categoría. _+feed

Educadora: Ahora este lo dejaremos aquí.

Código/categoría. _instr

Educadora: Cógelo.

Código/categoría. _instr

Dennis: (se lleva el tenedor a la boca)

Código/categoría. [Inicio de turno +]

Educadora: ¿A la boca?

Código/categoría. _sobin

Educadora: No. Mira debemos hacer esto, Mira: 1, 2... así.

Código/categoría. _instr [Inicio de turno +]

En relación con las estrategias de la educadora para adaptar su lenguaje a la competencia comunicativa y lingüística de los alumnos, en la Tabla 15 (p. 277) observamos que hay una diferencia importante entre la LME de la educadora y la de los alumnos. La LME de la educadora es de aproximadamente 4 palabras por enunciado, mientras que la de los alumnos es, de media, de 1 palabra, mostrando un desajuste importante en su input lingüístico.

Por lo que se refiere al número de enunciados de la educadora con respecto a los de los alumnos, la Tabla 15 nos informa que la educadora emite un número de enunciados verbales muy superior a los emitidos por Yana, Dennis y Heidi. La mayoría de emisiones de los alumnos son, principalmente, gestos y acciones, las cuales no contemplan un componente verbal; Dennis y Heidi, por su lado, emiten más cantidad de enunciados no verbales, gestos y acciones, que de enunciados verbales, mientras que Yana emite más cantidad de enunciados verbales. En cuanto al número de palabras de la educadora contabilizadas en la secuencia analizada, es muy superior al número de palabras emitidas por los niños, evidenciando un desajuste importante entre el input lingüístico de la educadora y el de los alumnos. No obstante, el lenguaje que la educadora dirige a los alumnos es sencillo y repetitivo, tal y como muestran los

valores del IDL= 0.23, lo cual nos lleva a pensar que una misma palabra se repitió unas 4 veces a lo largo de la secuencia interactiva.

Por otro lado, se observa cierta tendencia de la educadora a usar los signos manuales como SAAC en modalidad KWS con los tres alumnos que conforman el grupo, ya que la mayoría de los alumnos del Caso_2 no utilizan la lengua oral como sistema de comunicación principal (Tabla 15). La educadora usa en un 76% palabras en la modalidad oral, en un 12% hace uso de gestos de contacto o de representación de escenas cotidianas, y en el 23% restante, palabras emitidas en la modalidad KWS. Por lo que se refiere a la modalidad comunicativa observada en los alumnos, la misma Tabla 15 muestra como Dennis y Heidi usan los gestos naturales como sistema de comunicación principal, mientras que Yana usa los signos manuales y la modalidad oral con mayor frecuencia que sus compañeros. Se observa que Dennis también utiliza algunos signos como SAAC para comunicarse y que, en todos los casos, la lengua oral ocupa el menor porcentaje de uso.

La frecuencia de palabras clave del discurso de la educadora que se acompañan de los correspondientes signos manuales es distinta y depende del vocabulario que esta profesional quiere apoyar con el uso de los signos como SAAC. El siguiente ejemplo 52 destaca un enunciado de la educadora, mediante el cual acompaña todas las palabras clave del enunciado con contenido léxico, con su signo manual correspondiente.

Ejemplo 52.

Educadora: La {MAMA mama} y el {PAPA papa} {NO no} {QUERER querían} que Xim {JUGAR jugara} con {CHUCHILLOS cuchillos} -/- [Inicio de turno +]
Código/categoría.

En otras ocasiones, en cambio, la educadora no acompaña ninguna de las palabras clave con contenido léxico, con el signo manual correspondiente. No obstante, podemos decir que en la mayoría de los enunciados de la educadora que incorporan léxico cotidiano, p. ej., PAN, GALLETA, DESAYUNO, este vocabulario se usa mediante la modalidad KWS, es decir, se acompaña la palabra oral del signo manual correspondiente, tal y como se puede ver en el siguiente Ejemplo 53.

Ejemplo 53.

Educadora: Un día estaba {JUGAR jugando} y la {MAMA mama} lo -/-

Código/categoría. [Inicio de turno +]

Educadora: Xim, es {HORA hora} de {DESAYUNAR desayunar}

Código/categoría.

Educadora: Y a Xim, que le {GUSTAR gustaba} {MUCHO mucho} {COCINAR cocinar} {PENSAR pensó}, ¿a ver {QUÉ qué} me {DAR dará} la {MAMA mama} para {DESAYUNAR desayunar}?

Código/categoría. _preg_a

Yana: pan

Código/categoría.

Educadora: Le hizo un {ZUMO zumo}

Código/categoría.

Yana: zumo

Código/categoría. _imit

Educadora: Le hizo un {ZUMO zumito}

Código/categoría. _rep

En la Tabla 15, observamos que el IDL global de Yana es muy bajo, evidenciado poca diversidad léxica, mientras que Dennis muestra un uso de vocabulario más variado durante la sesión. Cuando se estudia el IDL para la modalidad KWS (Tabla 16, p. 278), observamos que la educadora, Dennis y Yana muestran un mayor IDL en esta modalidad, con respecto a los índices globales previamente estudiados.

En cuanto al uso de las estrategias promotoras del desarrollo del lenguaje, la Tabla 17 (p. 278), muestra que la educadora usó en la obs_1, aunque con diferente frecuencia, todas las estrategias promotoras del desarrollo del lenguaje analizadas en este estudio. En primer lugar, los datos obtenidos nos informan que la educadora hace un uso reducido de la estrategia “*expansión*” durante la obs_1 y solo usa esta estrategia 8 veces a lo largo de la secuencia analizada; además, en aquellas pocas ocasiones en que usa dicha estrategia, ésta va acompañada de un Feedback positivo, para fortalecer la valoración de la emisión del niño. En los siguientes ejemplos 54 y 55 podemos ver como la educadora hace uso de una expansión, junto con una valoración positiva, que podía ser un “*muy bien*” o un “*sí*”.

Ejemplo 54.

Educadora: Un {GORRO gorro} de...

Código/categoría. _enca

Yana: COCINERO

Código/categoría.

Educadora: Muy bien, un {GORRO gorro} de {COCINERO cocinero}.

Código/categoría. _exp

Ejemplo 55.

Educadora: Coció un {PASTEL pastel}

Código/categoría.

Yana: {PASTEL pastel}

Código/categoría. _imit

Educadora: Un {PASTEL pastel}, ¡sí!

Código/categoría. _exp

Yana: Yo

Código/categoría.

Educadora: Y empezó a {DESAYUNAR desayunar} -/-

Código/categoría.

Educadora: Me encanta el {ZUMO zumo}

Código/categoría.

Yana: Yo

Código/categoría.

Educadora: ¿Tú quieres?

Código/categoría. _sobin

Yana: Sí

Código/categoría.

Educadora: ¿{QUÉ Qué} {QUIERES quieres}?

Código/categoría. _preg_a

Yana: Pan

Código/categoría.

Educadora: ¿Pan?

Código/categoría. _imit

Yana: Sí

Código/categoría.

La educadora usa las expansiones ajustadas al nivel lingüístico de los alumnos, en las que tan solo añade un máximo de 1 o 2 palabras para mejorar la emisión previa del niño. En el siguiente Ejemplo 56 vemos que tras el enunciado de Yana “OLOR”, la educadora tan solo añade el verbo “Hace {OLOR olor}” y ofrece el modelo oral al signo manual “OLOR” configurado por Yana. Lo mismo sucede más adelante, en el mismo ejemplo, cuando Dennis ejecuta el signo manual COMER, que es recogido y mejorado por la educadora, quien añade el verbo “Es {COMIDA comida}, sí”. En esta ocasión también ofrece el modelo oral al signo manual COMER ejecutado previamente por el niño y, de nuevo, la educadora necesita emitir un “sí” para confirmar que lo que ha dicho el niño es correcto. En los dos casos, el verbo añadido en la expansión se emite en modalidad únicamente oral y no se acompaña con el signo manual correspondiente.

Ejemplo 56.

Yana: OLOR

Código/categoría. [Inicio de turno +]

Educadora: ¿Hace {OLOR olor}?

Código/categoría. _exp

Educadora: Vamos a ver qué es y si hace olor

Código/categoría.

Yana: COMER

Código/categoría.

Educadora: ¿Qué es esto? -/-

Código/categoría. _preg_c

Yana: COMER

Código/categoría.

Dennis: Ñam, ñam (onomatopeya)

Código/categoría. _imit

Educadora: ¿Hace OLOR?

Código/categoría. _preg_c

Yana: (no toma su turno)

Educadora: No, huele.

Código/categoría.

Educadora: (Se acerca a Dennis para que huela)

Dennis: (rechaza oler)

Educadora: ¿{QUERER quieres} {OLER oler}?

Código/categoría. _preg_c

Dennis: OLER

Código/categoría. _imit

Educadora: ¿{QUÉ Qué} {ES es}?

Código/categoría. _preg_a

Dennis: YA ESTÁ

Código/categoría.

Educadora: {YA ESTÁ ya está}, no hueles más

Código/categoría. _exp

Dennis: COMER

Código/categoría.

Educadora: Es {COMER comida}, sí.

Código/categoría. _exp

Educadora: Pero, ¿qué es?

Código/categoría. _preg_a

Educadora: CHOCOLATE

Código/categoría. _enca

Yana: {CHOCOLATE chocolate}

Código/categoría. _imit

Educadora: {CHOCOLATE chocolate}

Código/categoría. _imit

Yana: {CHOCOLATE chocolate}

Código/categoría. _imit

Debemos destacar, no obstante, que la estrategia que la educadora usa con más frecuencia en la obs_1 son las “*instrucciones*”, mediante las cuales la educadora da instrucciones a los alumnos sobre cómo desarrollar las actividades mediante frases del tipo: “*pon la olla aquí encima*”, “*deja este*”, “*coge la cuchara*”, “*un poquito más*”... y la mayoría de los alumnos participan a lo largo de cuento mediante turnos no verbales, es decir, ejecutando algunas acciones y comunicando poco. En el siguiente ejemplo

57 se puede ver como la educadora da instrucciones en la mayor parte de sus turnos comunicativos e intenta que Dennis haga aquello que ella propone; para la educadora las instrucciones son un recurso para pedir la participación del alumno en la actividad, mediante un turno no verbal, usados con mayor frecuencia que los turnos verbales.

Ejemplo 57.

Educadora: Vamos, Dennis.

Código/categoría. [Inicio de turno +]

Educadora: Debes hacer esto, {APLASTAR aplastar} para {AYUDAR ayudar} al cocinero Xim.

Código/categoría. *_instr*

Dennis: (turno no verbal; quiere aplastar con la cuchara)

Código/categoría.

Educadora: (le da el tenedor) Con este.

Código/categoría. *_instr*

Educadora: Deja este.

Código/categoría. *_instr*

Educadora: ¿Hacemos un cambio?

Código/categoría. *_preg_c*

Dennis: (no toma turno)

Educadora: {DAME dame}

Código/categoría. *_instr*

Educadora: Muy bien.

Código/categoría. *_+feed*

Educadora: Ahora este lo dejaremos aquí.

Código/categoría. *_instr*

Educadora: Cógelo.

Código/categoría. *_instr*

Dennis: (se lleva el tenedor a la boca)

Código/categoría. [Inicio de turno +]

Educadora: ¿A la boca?

Código/categoría. *_sobin*

Educadora: No.

Código/categoría. *_reg_c*

Educadora: Mira debemos hacer esto, Mira: 1, 2... así.

Código/categoría. *_instr [Inicio de turno +]*

La estrategia “*regulación de conducta*” también es usada con bastante frecuencia. La educadora regula la conducta de los alumnos para dirigirla a la acción del cuento y alejarla de otras acciones desarrolladas por los alumnos, con emisiones del tipo: “*basta*”, “*siéntate aquí*”, “*siéntate bien*”, “*espera*”... En la mayoría de casos esta estrategia la usa con la alumna Heidi; en 9 ocasiones durante la secuencia analizada, la educadora usa una regulación para pedir a Heidi que se siente bien, porque, a menudo, agarraba un objeto y se tumbaba a jugar con él y, en 3 ocasiones, le dice “*basta*”, para que pare de chillar.

Otras estrategias usadas con elevada frecuencia por la educadora son la “*pausa*”, “*pregunta abierta*” y “*pregunta cerrada*”. En cuanto al uso de las pausas, a lo largo de los ejemplos anteriores hemos podido observar el uso del símbolo [-/-], el cual significa el uso de una pausa o un silencio. Se observa cierta tendencia de la educadora para hacer una pausa tras cada pregunta emitida, aunque, frecuentemente a esta pausa le prosigue el uso de una nueva estrategia educativa, ya que tras la pausa los alumnos no toman su turno. También se puede observar un uso frecuente de las preguntas abiertas del tipo “*Y dentro, ¿qué había?*”, “*¿Dónde está el gorro?*”, “*¿Qué le puedo tirar encima de otro color?*”. No obstante, el siguiente Ejemplo 58 nos muestra cómo tras la pregunta abierta planteada por la educadora, los alumnos muy probablemente no la contestan y es la educadora quien, tras una pausa inicial, acaba contestando ella misma la pregunta.

Ejemplo 58.

Educadora: Y {DENTRO dentro}, ¿{QUÉ qué} había? -/-

Código/categoría. *_preg_a [Inicio de turno +]*

Dennis/Heidi/Yana: (No toman su turno)

Educadora: No había {NADA nada}

Código/categoría.

Yana: No

Código/categoría. *_imit*

Educadora: No era todo {BROMA broma}

Código/categoría. *_exp*

Educadora: Ohhh, no hay nada

Código/categoría.

En otra ocasión, tal y como ejemplifica el Ejemplo 59, cuando la pregunta es más sencilla y ajustada a la competencia comunicativa de los alumnos, sí que la contestan, pero la educadora, al darse cuenta que la respuesta de Yana no es la correcta, en vez de ofrecerle el modelo de respuesta correcta, sigue preguntando, dando lugar a una nueva respuesta incorrecta por parte de Yana. Finalmente, tras 3 turnos, la educadora etiqueta el objeto que ha sacado y que quería que los alumnos nombraran: “la galleta”.

Ejemplo 59.

Educadora: ¿{QUÉ qué} {ES es} {ESTO esto}?

Código/categoría. *_preg_a [Inicio de turno +]*

Dennis/Heidi/Yana: (No toman su turno)

Educadora: ¿{QUÉ qué} {ES es}?

Código/categoría. *_repetir; _preg_a*

Yana: Pan

Código/categoría.

Educadora: {NO no} es {PAN pan}

Código/categoría. *_exp*

Educadora: ¿{QUÉ qué} {ES es}?

Código/categoría. *_preg_a*

Yana: Pan

Código/categoría.

Educadora: Es una {GALLETA galleta}

Código/categoría.

El uso de las “preguntas cerradas”, del tipo “¿Qué es queso?”, “¿qué es leche?”, “quieres oler?”, “Heidi, ¿quieres poner chocolate?”, tampoco es mucho más ajustado que el de las “preguntas abiertas”. Fijémonos en el siguiente Ejemplo 60 donde la educadora intenta que Yana diga el nombre del alimento que le está mostrando, haciendo uso de preguntas cerradas de respuesta sí o no. La educadora, en vez de etiquetar el “QUESO” o plantearle una pregunta de doble alternativa “¿Esto es queso o es jamón?” y así promover que la alumna lo imite, va haciendo preguntas cerradas, de respuesta sí o no, las cuales promueven poco el desarrollo del lenguaje de la niña. Observamos que, tras cada una de las preguntas cerradas de la educadora, la alumna no imita el léxico que la educadora quiere que incorpore “LECHE”, “FRUTA” o “QUESO”, evidenciando que el uso de la pregunta cerrada ayuda poco al desarrollo del lenguaje infantil, aunque, evidentemente, consigue promover la participación de los alumnos y alargar los turnos comunicativos.

Ejemplo 60.

Educadora: ¿Sabéis que es?

Código/categoría. *_preg_a [Inicio de turno +]*

Yana: Pan

Código/categoría.

Educadora: ¿Qué es?

Código/categoría. *_preg_a*

Yana: Pan

Código/categoría.

Educadora: ¿Pan?

Código/categoría. *_imit*

Yana: No

Código/categoría.

Educadora: No

Código/categoría

Educadora: ¿Qué es?

Código/categoría. *_preg_a*

Dennis: (mueve la boca haciendo el gesto de comer)

Educadora: (imita el gesto de Dennis)

Educadora: ¿Para {COMER comer}?

Código/categoría. *_sobin*

Yana: No

Código/categoría.

Educadora: ¿Es {LECHE leche}?

Código/categoría. *_preg_c*

Yana: {NO No}

Código/categoría.

Educadora: NO

Código/categoría. *_imit*

Educadora: ¿Qué es {FRUTA fruta}?

Código/categoría. *_preg_c*

Yana: {NO No}

Código/categoría.

Educadora: ¿Qué es {QUESO queso}?

Código/categoría. *_preg_c*

Yana: {NO No}

Código/categoría.

Educadora: Sí

Código/categoría. *_corr*

Yana: sí

Código/categoría. *_imit*

Educadora: Es {QUESO queso} {PEQUEÑO pequeño}.

Código/categoría.

En cuanto a las “*valoraciones positivas*”, se detectan 16 ocasiones en las que la educadora hace uso de esta estrategia, la cual ocupa el 9% de uso con respecto al resto de las estrategias usadas. La mayor parte de éstas emisiones son un “*muy bien*”, expresión que se repite 9 veces a lo largo de la secuencia; “¡¡*Uau!!*”, expresión que se repite 6 veces; y “*perfecto*”, la cual se emite una vez.

Por otro lado, se observa como la educadora usa con poca frecuencia la estrategia “*sobreinterpretación*”. Normalmente la educadora sobreinterpreta algún gesto del alumno, como el gesto “COMER” que emite Dennis, representado en el Ejemplo 60. En otras ocasiones, la educadora pone palabras a algún gesto de rechazo emitido por un alumno y lo sobreinterpreta con un “*No quieres más*”, o hace lo mismo con las demandas de atención mediante vocalizaciones o la palabra yo, a lo que la educadora interpreta según el contenido que se está explicando. Veamos un ejemplo de este tipo a continuación.

Ejemplo 61.

Educadora: Pero podemos buscar, porque Xim tenía muchos juguetes.

Código/categoría. *_instr [Inicio de turno +]*

Yana: (*enseña la cuchara de juguete*)

Educadora: Muy {BIEN bien}, {ENCONTRAR has encontrado} una {CUCHARA cuchara}.

Código/categoría. *_exp*

Yana: yo

Código/categoría.

Educadora: ¿Tú también tienes una {IDEA idea}?

Código/categoría. *_sobin*

Educadora: A ver qué idea tienes.

Código/categoría.

Para terminar y en relación con la estrategia “*encadenamiento*”, se observa como la educadora hace uso de ésta tan solo una vez a lo largo de la secuencia. En el Ejemplo 56, hemos visto como la educadora usaba esta estrategia para que Yana evocara la palabra “chocolate” al ver como ella usaba el signo manual CHOCOLATE, el cual es posteriormente imitado en modalidad oral y signada por la niña.

4.4.2.2. Observación 2. Ciclo 4 de intervención (16/01/2014)

Esta observación se realiza tras las vacaciones de Navidad, un mes después del desarrollo de la RA_4. En la segunda observación registrada para el Caso_2, la educadora diseña una actividad de cuenta-cuentos, con diversos accesorios y objetos relacionados con el contenido narrado en el cuento. La actividad empieza a las 10.15h de la mañana y tiene una duración de unos 30 minutos, aproximadamente, de los cuales se analizan los primeros 15 minutos, ya que en los 15 minutos finales la alumna Farah no aparece en el plano del vídeo. De nuevo, la actividad, debido a la tipología de materiales que se usan, se desarrolla en un aula diferente del contexto aula, sin que otros docentes estén realizando una actividad paralela en el aula. En esta ocasión, están los 4 alumnos que conforman el Caso_2 (Yana, Heidi, Dennis y Farah). El fragmento de 15 minutos analizado se inicia con los cuatro alumnos sentados en una silla (Figura 14), delante de la educadora, aunque muy frecuentemente Farah y Heidi, quienes muestran más dificultades para seguir la actividad planteada, se levantan de la silla para tumbarse en el suelo o en la colchoneta.

En la obs_2, la educadora explica el cuento de las colas de los animales, el argumento del cual consiste en relacionar cada animal con su cola correspondiente. En general, se observa como Dennis, Yana y Heidi están mucho más pendientes de lo que les explica la educadora, que de lo que lo estaban en la obs_1. Además, la educadora habla menos, a un ritmo más lento y está más pendiente de los inicios de turno y de las interacciones de cada uno de los alumnos. Heidi está nerviosa durante esta sesión, en varias ocasiones se levanta de la silla y se sienta en el suelo y la

educadora la vuelve a sentar en su sitio. No obstante, a diferencia de la obs_1, en esta ocasión la educadora no dirige tanto la sesión y deja que los alumnos metan la mano en la caja del material y parte de aquello que ellos escogen.



Figura 14. Imagen para ejemplificar la organización de los niños en la obs_2 del Caso_2

La sesión empieza con la educadora saludando a los cuatro alumnos y, posteriormente, les pregunta si saben de qué irá el cuento que ella pretende explicar. Una vez se les explica que se volverá a repetir el cuento de la semana anterior “*Los animales y sus colas*”, los alumnos van sacando animales de peluche y colas de una caja de cartón y la secuencia del cuento va siguiendo en función de lo que ellos van sacando, sin necesidad de seguir ningún hilo argumental, a diferencia de lo que sucedía en la obs_1. La educadora sitúa la importancia de la sesión en la interacción de los niños con el material y en el hecho que ella les ayude a denominar los animales y los objetos con qué interactúan, más que en explicar una historia en concreto. Esto facilita que los alumnos estén más conectados con la actividad y, a la vez, permite que ella pueda estar más pendiente de los inicios de turno infantiles.

En el siguiente ejemplo 62 observamos que la sesión empieza con la salutación de los alumnos. Yana, es quien inicia la secuencia interactiva con un “{DÍA día}”, para saludar a la educadora, a lo que la educadora responde con una expansión “{BUEN Buen} {DÍA día}”. Allí empieza una secuencia en que la educadora interactúa con tres

de los cuatro alumnos que conforman el grupo, hecho que le había resultado difícil de conseguir en la obs_1.

Ejemplo 62.

Yana: {DÍA día}

Código/categoría. [Inicio de turno +]

Educadora: {BUEN buen} {DÍA día}

Código/categoría. _exp

Educadora: Dile a Dennis: {BUEN buen} {DÍA día} Dennis -/-

Código/categoría. _instr

Educadora: Dennis {BUEN buen} {DÍA día}

Código/categoría. _rep

Yana: {DÍA día}

Código/categoría. _imit

Dennis: DÍA

Código/categoría. _imit

Educadora: Buen día guapo

Código/categoría. _exp

Educadora: Ahora a {HEIDI Heidi}

Código/categoría. _instr [Inicio de turno +]

Educadora: Le decimos {HEIDI Heidi}

Código/categoría. _instr

Yana: (toca a Heidi)

Código/categoría

Educadora: {BUEN buen} {DÍA día}

Código/categoría.

Yana: {DÍA día}

Código/categoría. _imit

Educadora: No nos contesta

Código/categoría.

Educadora: Heidi {BUEN buen}...

Código/categoría. _enca

Yana: {DÍA día}

Código/categoría.

Educadora: (toca a Heidi para reclamar su atención)

Código/categoría.

Educadora: {BUEN buen}...

Código/categoría. _enca

Heidi: Día

Código/categoría.

Educadora: Buen día {GRACIAS gracias} señorita.

Código/categoría. _exp

Seguidamente, Yana toma un nuevo turno con el enunciado "{COMER comer}". Inicialmente la educadora contesta a este enunciado con una imitación exacta y, posteriormente, hace una expansión mediante un enunciado excesivamente largo, de 9 palabras, "¿Tu {PENSAR piensas} que {DENTRO dentro} de la {CAJA caja} hay

{COMIDA comida}?", aunque se signen las 4 palabras clave que lo conforman. Veamos la secuencia en el siguiente Ejemplo 63.

Ejemplo 63.

Yana: {COMER comer}

Código/categoría. [Inicio de turno +]

Educadora: ¿{COMER comer}?

Código/categoría. _imit

Yana: {SÍ sí}

Código/categoría.

Educadora: ¿Tu {PENSAR piensas} que {DENTRO dentro} de la {CAJA caja} hay {COMER comida}?

Código/categoría. _exp

Yana: {SÍ sí}

Código/categoría.

Educadora: {NO No}, la {SEMANA semana} {PASADA pasada} {CAMBIO cambiamos} de {CUENTO cuento}.

Código/categoría.

Yana: {CUENTO cuento}

Código/categoría. _imit

Educadora: {YANA Yana} estaba {ENFERMA enferma} -/-

Código/categoría.

Yana: {ENFERMA enferma}

Código/categoría. _imit

Educadora: Y no {VENIR vino}

Código/categoría.

Educadora: Ei, {TÚ tu} te {ACUERDAS acuerdas} que {PASADO hace muchos} días {CONTAR contamos} el {CUENTO cuento} de la {RIZOS Rizos} de {ORO oro}.

Código/categoría. _sobin

Yana: {RIZOS Rizos}

Código/categoría. _imit

Educadora: Que {COMER comía} {SOPA sopa} -/-

Código/categoría.

Educadora: Pero este {YA-ESTÁ ya está}. -/-

Código/categoría.

Yana: {YA-ESTÁ ya está}.

Código/categoría. _imit

Educadora: Hemos hecho un {CAMBIO cambio}

Código/categoría.

Posteriormente, cuando la educadora pregunta a los alumnos si se acuerdan de lo que hay en la caja y les da la pista que son cosas que “se ponen en el culo”, de nuevo, Yana hace un nuevo inicio y dice “OLOR”, a lo que la educadora contesta “{NO No}, {NO no} hace {OLOR olor}, {NO no}” y prosigue “Se pone en el {CULO culo} y lo tienen los {ANIMALES animales}”. Mientras la educadora está interactuando con Yana, no presta atención a Heidi, que está haciendo ruido con la silla con sus dedos. A continuación, la educadora les pregunta si quieren ver lo que hay dentro de la caja, a

lo que Yana dice “sí”, pero cuando está a punto de poner la mano en la caja emite la onomatopeya “/uuuuuuu/”, a lo que la educadora sobreinterpreta que le da miedo tocar dentro de la caja. El primero en meter la mano en la caja, sin que se lo pida la educadora, es Dennis y saca una manopla con la forma de un caballo. Veamos en el Ejemplo 64 cómo procede la secuencia después que Dennis saque el peluche.

Ejemplo 64.

Dennis: (mete la mano en la caja y saca la manopla del caballo)

Código/categoría. [Inicio de turno +]

Educadora: ¿Qué has cogido?

Código/categoría. _preg_a

Dennis: {CABALLO /onomatopeya caballo/}

Código/categoría.

Educadora: Un {CABALLO caballo}

Código/categoría. _exp

Dennis: {CABALLO /onomatopeya caballo/}

Código/categoría.

Educadora: ¿Y qué hace el caballo?

Código/categoría. _preg_a

Dennis: /onomatopeya caballo/

Código/categoría.

Educadora: Muy bien

Código/categoría. _+feed

Yana: /onomatopeya vaca/

Código/categoría.

Educadora: /onomatopeya vaca/, ¿hace el caballo?

Código/categoría. _preg_c

Educadora: {DENNIS Dennis} lo ha hecho súper {BIEN bien} -/-

Código/categoría. _+feed

Educadora: Ha dicho: /onomatopeya caballo/

Código/categoría.

En el ejemplo 65 observamos cómo Dennis está altamente motivado por la actividad y enseguida le enseña la mano a la educadora, como para pedir que ésta le ayude a ponerse la manopla, demanda que la educadora sobreinterpreta.

Ejemplo 65.

Dennis: (mete la mano en la caja y saca la manopla del caballo)

Código/categoría. [Inicio de turno +]

Educadora: ¿Lo {QUIERES quieres} {PONER poner}? -/-

Código/categoría. _sobin

Dennis: {SÍ Sí}

Código/categoría.

Educadora: ¿En qué mano?

Código/categoría. _preg_a

Dennis: (le da la mano derecha)

Educadora: En la derecha

Código/categoría. _exp

Educadora: En la derecha

Código/categoría. *_rep*

Educadora: Venga, a dentro

Código/categoría. *_instr*

Dennis: (turno no verbal)

Educadora: ¡uauu!

Código/categoría. *_+feed*

A lo largo de la obs_2 analizada, vemos cómo Heidi y Farah no intervienen de manera tan espontánea como Dennis o Yana, aunque si la educadora se dirige a ellas y les pregunta directamente, ellas contestan. Veamos un ejemplo de esta conducta en el caso de Heidi, en el siguiente Ejemplo 66.

Ejemplo 66.

Educadora: Mira Heidi el {ANIMAL animal}.

Código/categoría. *_instr [Inicio de turno +]*

Educadora: ¿Qué es? El CABALLO -/-

Código/categoría. *_enca*

Heidi: Caballo

Código/categoría. *_imit*

Educadora: El caballo

Código/categoría. *_exp*

La secuencia prosigue y la educadora les pide qué parte del cuerpo les falta a estos animales e interpela a los alumnos sobre diferentes partes de cuerpo. La primera en decir una parte del cuerpo es Yana, que dice los dientes y después de comprobar que el caballo tiene dientes empiezan a jugar simbolizando que el caballo les muerde a todos. A continuación, la educadora les pide que busquen la cola del caballo en la caja y antes de encontrarla encuentran la cola de la vaca y esto da pie a hablar de la vaca.

Así, la secuencia del cuento analizada en la obs_2 resulta más ajustada a la competencia lingüística de los alumnos que aquella analizada en la obs_1, aunque en los datos mostrados en la Tabla 14 (p. 277) se aprecia cierto desequilibrio entre la toma de turnos de conversación entre la educadora y los alumnos. Se observa cómo han aumentado el número de turnos tanto de la educadora y como de los alumnos, quienes se muestran más participativos que en la obs_1, sobre todo Yana. El hecho que haya aumentado bruscamente el número de turnos es porque la educadora no emite tantos enunciados durante su turno comunicativo, hace más pausas, inicia más turnos y cede más espacio para que los alumnos tomen el suyo. En la misma Tabla 14 vemos como todavía es la educadora quien lleva la iniciativa en los intercambios

comunicativos que se suceden en la conversación y, aunque el índice de participación de la educadora reduce ligeramente con respecto a la obs_1, no hay una variación significativa en cuanto al índice de participación de los alumnos. No obstante, sí que se observa una variación en la tipología de participación, evidenciándose más cantidad de turnos verbales de los alumnos. De nuevo, Yana es quien se muestra más participativa y muestra un mejor equilibrio con los turnos de la educadora, mientras que Farah es aquella que participa menos a lo largo de la secuencia. Por otro lado, no se observan cambios tan evidentes en el IDT, que continúa estando a favor de la educadora; la educadora ha reducido ligeramente el número de participaciones durante su turno de habla, aunque los valores en cuanto al IDT de los alumnos nos muestran que sus emisiones no se alargan más de un turno comunicativo, tal y cómo hemos visto en los ejemplos anteriores.

El hecho que la educadora, aunque ligeramente, conceda más espacio comunicativo a los alumnos, facilita que los alumnos tengan más oportunidades para tomar su turno y emitan más enunciados para alargar el contenido conversacional. Así, se manifiesta un ligero cambio en la gestión la conversación por parte de la educadora, quien posibilita que los alumnos tomen más iniciativas. Este fenómeno no se había observado en la obs_1, ya que, difícilmente, los alumnos participaban sin que la educadora les planteara una pregunta. En cuanto a alargar las secuencias de interacción, la educadora utiliza más herramientas para alargar el contenido conversacional, más allá de dos turnos, tal y como se ha observado en el Ejemplo 64, con la secuencia del caballo.

Por lo que se refiere a la frecuencia de inicios comunicativos, aumentan el número de inicios de la educadora, aunque la mayor presencia de inicios de turno se relaciona con la mayor tendencia para promover la participación de los cuatro alumnos del Caso_2. En cuanto a los inicios de los niños, Dennis y Heidi reducen la cantidad de inicios de turno y Yana los aumenta. En relación con la tendencia de la educadora a seguir la iniciativa de los niños, se observa un incremento en el valor medio del porcentaje de ocasiones en que sigue el liderazgo de los alumnos (36%), siendo Dennis a quien la educadora sigue en mayor medida sus inicios.

Acerca del input lingüístico que la educadora dirige a los alumnos, en la Tabla 15 (p. 277) apreciamos como la educadora ha reducido ligeramente su LME, la cual

continúa siendo 3 veces superior a la LME de los niños. En cuanto al número de enunciados verbales emitidos por la educadora, la Tabla 15 muestra cómo estos son muy superiores a los emitidos en la obs_1; con respecto a los de los alumnos, observamos cómo aumentan, también, el número de enunciados emitidos por parte de todos ellos, con respecto a la obs_1. Además, se evidencia una mayor presencia de emisiones verbales por parte de todos los alumnos, siendo Heidi quien se expresa mayoritariamente mediante emisiones gestuales. Asimismo, también observamos que el número de palabras emitidas por la educadora es muy superior al número de palabras que se observaron en la obs_1, evidenciando que la educadora habla más en la obs_2 que en la obs_1; los alumnos, por su lado, también interactúan más en esta obs_2, sobre todo Yana. Otro aspecto que se observa en la Tabla 15 es el uso que los alumnos hacen de las palabras, el cual es principalmente espontáneo para todos los alumnos. No obstante, en Dennis, Heidi y Yana observamos una frecuencia de uso de la imitación de aproximadamente un 15%, un valor ligeramente superior al observado en la obs_1. En el siguiente ejemplo 67 observamos cómo Dennis hace una imitación oral después que la educadora le ofrezca el modelo en KWS {COLA cola}.

Ejemplo 67.

Educadora: A ver qué coge

Código/categoría. [Inicio de turno +]

Yana: {CABEZA Cabeza}

Código/categoría.

Educadora: ¿Un {GORRO gorro}?

Código/categoría. _sobin

Educadora: No, es un cuento de {COLA colas}.

Código/categoría.

Dennis: Cola

Código/categoría. _imit

Educadora: Cola

Código/categoría. _imit

Educadora: Muy bien

Código/categoría. _+feed

De nuevo, se observa una tendencia elevada a usar los signos manuales como SAAC en modalidad KWS (Tabla 15). La educadora usa en un 74% de las ocasiones palabras en la modalidad oral, en un 25% palabras emitidas en la modalidad KWS y en el 1% restante mediante modalidad gestual. Por lo que se refiere a la modalidad comunicativa observada en los alumnos, la misma Tabla 15 muestra diferencias;

Dennis y Heidi usan los gestos como la modalidad principal, mientras que Yana usa la modalidad KWS y Farah la modalidad oral. En este caso, debemos explicitar que los valores que nos muestran que Farah se comunica en un 94% de las ocasiones mediante emisiones orales, son todas ellas, vocalizaciones no inteligibles.

Sobre las características del lenguaje que la educadora dirige a los alumnos, observamos que, de nuevo, se trata de un lenguaje sencillo y repetitivo, tal y como muestran los valores del IDL = 0.15, lo cual nos lleva a pensar que una misma palabra se repitió unas 7 veces a lo largo de la secuencia interactiva. En la Tabla 15, observamos, como no hay cambios significativos en el IDL global de los alumnos, aunque se observa un ligero descenso del IDL por parte de Dennis y Heidi, debido a la mayor cantidad de léxico usado en la obs_2, en comparación con el que usaron en la obs_1. Los cálculos del IDL para la alumna Farah no han sido posibles, debido a que la totalidad de sus emisiones son vocalizaciones y gesticulaciones a las que no corresponde una palabra con un significado estándar. Cuando se estudia el IDL para la modalidad KWS (Tabla 16, p. 278), observamos que la educadora y los alumnos Dennis y Yana muestran un mayor IDL en esta modalidad, con respecto a los índices previamente estudiados.

En cuanto a las estrategias educativas usadas por la educadora, la Tabla 17 (p. 278) muestra que la educadora hace uso de todas las estrategias educativas analizadas en este estudio. Observamos una pequeña variación en la frecuencia de uso de la estrategia educativa “*expansión*” y de “*preguntas abiertas*” en comparación con su uso en la obs_1, mostrando un porcentaje de uso similar en relación con las otras estrategias estudiadas.

Por lo que se refiere a la estrategia “*expansión*”, observamos que la educadora tiende a usarla con mayor frecuencia en esta obs_2 de lo que la usaba en la obs_1. Veamos un ejemplo de uso de la estrategia “*expansión*” en el Ejemplo 68, donde la educadora añade dos palabras nuevas {COLA cola} y {VACA vaca}, a la emisión previa {QUERER quiero} de Yana.

Ejemplo 68.

Educadora: Yana, ¿quieres la cola de la vaca?

Código/categoría. *_preg_c [Inicio de turno +]*

Yana: {QUERER quiero}

Código/categoría. *_imit*

Educadora: {QUERER Quieres} la {COLA cola} de la {VACA vaca}

Código/categoría. _exp

Yana: {NO no}

Código/categoría.

Educadora: {NO no} {QUERER quieres}

Código/categoría. _exp

Por lo que se refiere a la estrategia “*pregunta abierta*”, observamos cómo la educadora tiende a usarla en menor frecuencia de lo que la usaba en la obs_1. Se evidencia que la educadora cuenta con más recursos para pedir la participación de los alumnos más allá de hacer preguntas abiertas, aunque con mucha frecuencia todavía emite preguntas del tipo “¿*qué es?*”, “¿*qué hace el caballo?*”, “¿*dónde ponemos este?*”, “¿*Quién quiere coger la cola?*”, “¿*qué animal es?*”? Como veremos en el ejemplo 69, a menudo la pregunta planteada por la educadora da pie a iniciar una nueva secuencia interactiva.

Ejemplo 69.

Educadora: ¿*qué* {ANIMAL animal} {SER es}?

Código/categoría. _preg_a [Inicio de turno +]

Yana: {VACA vaca}

Código/categoría.

Educadora: ¿Es una {VACA vaca}?

Código/categoría. _exp

Yana: {NO no}

Código/categoría.

Educadora: {NO no} es una {VACA vaca}

Código/categoría. _exp

Educadora: {MIRAR mira} es de {COLOR color} {NEGRO negro}

Código/categoría.

Yana: {AZUL azul}

Código/categoría.

Educadora: {NO no} es {AZUL azul} -/-

Código/categoría. _exp

Educadora: Es {NEGRO negro} y {BLANCO blanco}

Código/categoría.

Yana: {SÍ Si}

Código/categoría.

Educadora: {IGUAL Igual} que la VACA

Código/categoría. _enca

Yana: {VACA vaca}

Código/categoría. _imit

Las estrategias “*instrucciones*”, “*preguntas cerradas*” o “*regulación de conducta*” no manifiestan cambios importantes, mientras que los valores de las estrategias “*imitación*” y “*repeticiones*” son ligeramente superiores a los de la obs_1. Por un lado, aumenta la cantidad de imitaciones de la educadora a las emisiones de los alumnos

y, por otro lado, aumentan también el número de veces en que la educadora repite una palabra u oración para aclararla o reforzarla. Debemos destacar que, en algunas ocasiones, la repetición de la educadora tiene lugar cuando no recibe respuesta por parte de los alumnos, después de haber esperado un tiempo prudencial. En el ejemplo 70 observamos que la repetición de la educadora promueve que Yana conteste la pregunta planteada, aunque lo haga con una vocalización no inteligible, la cual debe ser sobreinterpretada por la educadora.

Ejemplo 70.

Yana: /eeeehhhh/

Código/categoría. [Inicio de turno +]

Educadora: ¿Qué has encontrado? -/-

Código/categoría. _preg_a

Yana: (no toma su turno)

Educadora: ¿Qué has encontrado? -/-

Código/categoría. _rep

Yana: /aaaa/ (enseña la cola)

Código/categoría.

Educadora: Has encontrado {OTRA otra} {COLA cola}

Código/categoría. _sobin

La estrategia “sobreinterpretación” no manifiesta cambios importantes con respecto al uso en la obs_1. En el anterior Ejemplo 70 hemos visto como la educadora sobreinterpretaba una vocalización de Yana y, en el siguiente Ejemplo 71, la educadora sobreinterpreta gestos y acciones de Heidi y Farah y una emisión en KWS por parte de Yana quienes, en los tres casos, hacen una demanda de acción.

Ejemplo 71.

Heidi: (turno no verbal), acerca el brazo a la educadora

Código/categoría. [Inicio de turno +]

Educadora: ¿Quieres que te muerda? -/-

Código/categoría. _sobin

Heidi: Muerda

Código/categoría. _imit

Educadora: {MORDER /ñam/}, {MORDER /ñam/}, {MORDER /ñam/}

Código/categoría. _imit

Farah: (turno no verbal), acerca el brazo a la educadora

Código/categoría. [Inicio de turno +]

Educadora: Farah, ¿ahora quieres tú?

Código/categoría. _sobin

Educadora: {MORDER /ñam/}, {MORDER /ñam/}, {MORDER /ñam/}

Código/categoría. _imit

Yana: {YO yo}

Código/categoría. [Inicio de turno +]

Educadora: ¿Tú quieres que te muerda?

Código/categoría. *_sobin*

Yana: No

Código/categoría.

Educadora: Ai, no, qué miedo.

Código/categoría. *_exp*

Para finalizar, destacar que la estrategia “*encadenamiento*” es usada en una sola ocasión a lo largo de la secuencia, tal y como se ha indicado en el Ejemplo 69.

4.4.2.3. Observación 3. Ciclo 8 de intervención (22/05/2014)

Esta observación se realiza tres semanas después del desarrollo de la RA_8. En la tercera sesión registrada del Caso_2, la educadora diseña, de nuevo, una actividad de cuenta-cuentos, con accesorios y objetos relacionados con el contenido narrado en el cuento. La actividad empieza a las 10.15h de la mañana y tiene una duración de unos 30 minutos, aproximadamente, de los cuales se analizan los primeros 15 minutos, debido a que en los 15 minutos posteriores la alumna Farah no sale en el vídeo, debido que está situada fuera de plano. La sesión se inicia con los cuatro alumnos sentados, cada uno en su silla, delante de la educadora, aunque muy frecuentemente la alumna Farah se levanta de la silla y se tumba en la colchoneta. De nuevo, la actividad, debido a la tipología de materiales que se usan, se desarrolla en un aula diferente del contexto aula, sin que otros compañeros estén realizando una actividad paralela en la misma aula.



Figura 15. Imagen para ejemplificar la organización de los niños en la obs_3 del Caso_2

En esta ocasión la educadora explica el cuento del “*Caracol y la hierba de poleo*” y lleva un barreño con agua para ejemplificar el mar, lo cual resulta altamente motivador para los cuatro alumnos. A lo largo de la secuencia analizada, observamos cómo Dennis y Yana están muy pendientes de lo que les explica la educadora, mientras que Farah y Heidi muestran más dificultades para conectar con la actividad y tienden a levantarse de la silla y alejarse de la actividad. A diferencia de lo que hacía la educadora en la obs_1, deja que Heidi y Farah se alejen, haciendo uso de diversidad de estrategias y recursos, como el hecho que sean los compañeros quienes les enseñen el material del cuento y traten de animarlas a volver a acercarse y participar en la actividad. Aun así, con frecuencia, todavía usa regulaciones de conducta para pedir a estas alumnas que dejen de hacer lo que hacen (mirar por la ventana, correr, jugar con el caballo de madera, tumbarse en la colchoneta...) y vuelvan a sentarse en su silla y disfruten del cuento. Tal y como se empezó a evidenciar en la obs_2, la educadora habla menos y está más pendiente de los inicios de turno y de las interacciones de cada uno de los alumnos que conforman en Caso_2.

Durante los primeros 5 minutos de la secuencia, los cuatro alumnos y la educadora juegan con un barreño de agua, donde hay un pez de juguete, que es uno de los protagonistas del cuento. En el Ejemplo 72 vemos un fragmento de la secuencia inicial en la que la educadora anticipa a los alumnos que este barreño lo necesitaran más tarde pero accede, al ver que los alumnos tienen interés en tocar el agua, a jugar un poco con el pez y salpicarse con el agua.

Ejemplo 72.

Educadora: Buenos días

Código/categoría. [Inicio de turno +]

Yana: Día

Código/categoría. _imit

Educadora: Después necesitaremos los peces y el agua

Código/categoría.

Dennis: MAR

Código/categoría.

Educadora: El {MAR mar}

Código/categoría. _exp

Educadora: Muy bien David

Código/categoría. _+feed

Educadora: El {PEZ pez} {NADAR nada} en el {MAR mar}

Código/categoría. _exp

Educadora: Y este [el barreño de agua] es nuestro {PEQUEÑO pequeño} {MAR mar}

Código/categoría.

El Ejemplo 73, ilustra como Farah siente curiosidad para ver qué hay en el barreño de agua e inicia la secuencia de interacción, mediante un turno no verbal.

Ejemplo 73.

Farah: (coge un pez del barreño)

Código/categoría. [Inicio de turno +]

Educadora: *Mirad que ha hecho Farah.*

Código/categoría.

Educadora: *(le quita el pez de las manos)*

Código/categoría. _reg_c

Educadora: *Ha pescado un pez, ¡shoff!*

Código/categoría.

Yana: YO

Código/categoría. [Inicio de turno +]

Educadora: *¿Tú quieres tocarla? -/-*

Código/categoría. _exp

Yana: *(toca el agua del barreño)*

Código/categoría.

Educadora: *¿Cómo está el agua? -/-*

Código/categoría. _preg_a

Yana: PEZ

Código/categoría. [Inicio de turno +]

Educadora: *{PESCAR Ha pescado} un {PEZ pez}*

Código/categoría. _exp

El barreño, el agua y los peces son el pretexto para que la educadora introduzca nuevo vocabulario, expanda las emisiones de los niños e inicie nuevas secuencias de interacción entre ella y los niños. Por ejemplo, en el Ejemplo 74 vemos como Dennis, al ver el agua, hace el signo manual LAVARSE-LAS-MANOS, el cual es expandido por la educadora, alargando un turno más en la secuencia.

Ejemplo 74.

Dennis: LAVAR-LAS-MANOS

Código/categoría. [Inicio de turno +]

Educadora: *¿Para lavar las manos? -/-*

Código/categoría. _exp

Dennis: *(no toma su turno)*

Educadora: *Nos falta jabón si queremos lavar las manos.*

Código/categoría. _exp

Dennis: *(no toma su turno)*

Además, el agua es suficientemente atractiva para atraer el interés de todos los alumnos y así la educadora cuenta con más estrategias para que Heidi se acerque y se inicie una secuencia de interacción mediante el juego de salpicarse con el agua. En el ejemplo 75 observamos cómo se preceden los turnos de tres de los cuatro

alumnos del Caso_2, uno detrás de otro, sin que la educadora deba otorgarlos y sean ellos quienes lo pidan mediante modalidades diversas.

Ejemplo 75.

Educadora: Heidi, ven.

Código/categoría. _reg_c [Inicio de turno +]

Educadora: {VENIR ven}, {VENIR ven}, {VENIR ven}

Código/categoría. _rep

Educadora: ¿Te {SALPICAR salpico}? -/-

Código/categoría. _preg_c [Inicio de turno +]

Heidi: (no toma su turno)

Educadora: ¿{QUERER quieres} que te {SALPICAR salpique}? -/-

Código/categoría. _preg_c; _rep

Heidi: Salpique

Código/categoría. _imit

Educadora: {SALPICAR salpica}

Código/categoría. _imit

Yana: {YO yo}

Código/categoría. [Inicio de turno +]

Educadora: Yana también quiere.

Código/categoría. _exp

Educadora: {SALPICAR salpica}

Código/categoría. _instr

Farah: (se acerca al barreño)

Código/categoría. [Inicio de turno +]

Educadora: Farah también quiere

Código/categoría. _sobin

Educadora: {SALPICAR salpica}

Código/categoría. _instr

Educadora: Es agua, nos {TIRAR tiramos} agua

Código/categoría. _eti

Yana: /glu, glu, glu/

Código/categoría. [Inicio de turno +]

Educadora: Esto es lo que hace el pez /glu/

Código/categoría. _sobin

Asimismo, en el siguiente ejemplo 76 vemos como la educadora cuenta con más recursos para que, mientras está interactuando con Farah, pueda recoger y alargar el inicio de turno de Dennis, quien ha empezado a pedir su turno de un modo más evidente de lo que lo hacía en la obs_1.

Ejemplo 76.

Farah: (quiere tocar el agua)

Código/categoría. [Inicio de turno +]

Educadora: {AGUA agua}, chip-chap.

Código/categoría. _eti

Farah: (turno no verbal, juega con el agua)

Dennis: RUIDO

Código/categoría. [Inicio de turno +]

Educadora: ¡Uau, qué ruido!

Código/categoría. *_exp*

Dennis: Tu

Código/categoría.

Educadora: ¿Tú quieres también? -/-

Código/categoría. *_exp*

Dennis: (no toma su turno)

Educadora: ¿quieres tocar el agua? -/-

Código/categoría. *_rep*

Dennis: (turno no verbal, quiere tocar el agua)

Educadora: Ahora Dennis quiere tocar el agua

Código/categoría. *_sobin*

En el Ejemplo 77, observamos que, durante los 10 turnos comunicativos entre la educadora y los alumnos, se mantiene el mismo contenido conversacional (el pez). En esta secuencia no observamos ningún inicio de nueva temática por parte de la educadora y, por el contrario, los 5 turnos comunicativos de la educadora a lo largo de esta secuencia, son turnos de mantenimiento y de extensión del mismo contenido conversacional. No obstante, todavía se observa cierta tendencia de la educadora a gestionar los turnos de los alumnos mediante preguntas abiertas, y el uso, en dos ocasiones, de la estrategia de expansión para ampliar el contenido conversacional y mejorar los enunciados previos de los alumnos.

Ejemplo 77.

Yana: {PEZ pez}

Código/categoría. [Inicio de turno +]

Educadora: Muy bien Yana.

Código/categoría. *_+feed*

Educadora: ¿Qué {ES es} esto? (señala el agua de una pecera)

Código/categoría. *_preg_a*

Educadora: ¿{QUÉ qué} {ES es}?

Código/categoría. *_rep*

Educadora: ¿Qué hay aquí {DENTRO dentro}?

Código/categoría. *_preg_a*

Yana: {AGUA agua}

Código/categoría.

Educadora: ¿Qué es?

Código/categoría. _preg_a [Inicio de turno]

Yana: {PEZ pez}

Código/categoría.

Educadora: Un {PEZ pez}, ¿seguro?

Código/categoría. *_exp*

Educadora: ¿Tú lo ves aquí?

Código/categoría. *_preg_c*

Yana: No

Código/categoría.

Educadora: {NO HAY no ha} ningún {PEZ pez}.

Código/categoría. _exp.

Educadora: Heidi, ven a sentarte.

Código/categoría. _reg_c. [Inicio de turno]

En general, se observa como la actividad diseñada por la educadora se ajusta a la edad de desarrollo de los alumnos y promueve que los alumnos tengan interés para continuar con la actividad y jugar con el agua y, de hecho, dificulta que la educadora pueda empezar a explicar el cuento. En el siguiente ejemplo 78 observamos que cuando la educadora quiere empezar a explicar el cuento, no recoge, conscientemente, el intento de inicio de turno del alumno Dennis, quien demanda continuar jugando con el agua.

Ejemplo 78.

Dennis: (turno no verbal, mueve la mano para llegar a tocar el agua)

Código/categoría. [Inicio de turno -]

Educadora: Pero ahora {HACER haremos} un {CUENTO cuento}

Código/categoría. [Inicio de turno +]

Educadora: Y es un {CUENTO cuento} {NUEVO nuevo}

Código/categoría.

Yana: ¿{ESTE este}?

Código/categoría.

Educadora: Sí, está {AQUÍ aquí}.

Código/categoría. _sobin

Dennis: (mueve la mano para llegar a tocar el agua)

Código/categoría. [Inicio de turno -]

Educadora: {PRIMERO Primero} tenemos que {GUARDAR guardar} los {PECES peces}

Código/categoría. _instr

Educadora: Adiós agua

Código/categoría.

Tras los 5 primeros minutos de desarrollo de la sesión, en que los niños están jugando con el barreño de agua y los peces, la educadora trata de presentar el cuento “*El caracol y la hierba de poleo*”. Inicialmente saca el títere que representa el protagonista del cuento, el caracol, y pregunta “¿Qué es?” y “¿para qué sirve?”. Posteriormente, durante los siguientes 10 minutos, se abren diversos turnos de interacción en que cada niño se prueba el títere y la educadora canta con ellos la canción del caracol. La interacción es sencilla y se basa en que la educadora ofrece juegos de contacto entre el caracol y los 4 alumnos que conforman el grupo. Este tipo de juego es muy motivador para los alumnos y ellos reclaman continuidad a la acción ofrecida por la educadora. De hecho, este juego de contacto es un reclamo para que

las alumnas con más dificultades de conexión con la actividad, Heidi y Farah, y que se muestran más apartadas de la actividad, se acerquen de nuevo al grupo y conecten en mayor medida con esta.

En un momento de la sesión observamos cómo Farah, Dennis y Yana están sentados y la educadora juega con ellos con la canción del caracol; cuando Heidi, quien se había levantado y estaba jugando mediante movimientos repetitivos con un hilo de tela en un lateral de la clase, ve el tipo de juego que están haciendo sus compañeros, espontáneamente y sonriente, se acerca para poder disfrutar, como sus compañeros, de los juegos de contacto y enseña su brazo a la educadora para pedir que empiece la canción por ahí. Veamos en el Ejemplo 79 como la educadora, una vez ha cantado la canción del caracol con Heidi le pregunta “¿Quieres más?”, a lo que Heidi contesta “Más”.

Ejemplo 79.

Educadora: (acaba de cantar la canción) ¿{QUERER Quieres} {MÁS más}? -/-

Código/categoría. [Inicio de turno +]

Heidi: Más

Código/categoría. *_imit*

Educadora: CARACOL

Código/categoría. *_enca*

Heidi: caracol

Código/categoría. *_imit*

Educadora: Más caracol

Código/categoría. *_exp*

Educadora: ¿Dónde lo quieres, en el brazo derecho (toca brazo) o izquierdo (toca brazo)? -/-

Código/categoría. *_preg_e*

Heidi: izquierdo

Código/categoría. *_imit*

Educadora: Muy bien

Código/categoría. *_+feed*

Educadora: Caracol saca cuerno (empieza a cantar)

Código/categoría.

Yana: {SILENCIO /shhhh/}

Código/categoría. [Inicio de turno +]

Educadora: {FLOJITO flojito} (baja el volumen y continúa cantando)

Código/categoría. *_sobin*

Educadora: sube a la montaña, caracol saca el vino, sube a la monta... (Traducción literal del catalán, por eso no rima)

Código/categoría. *_enca*

Heidi: /ñita/

Código/categoría.

Educadora: Muy bien

Código/categoría. *_+feed*

Heidi: (turno no verbal, se levanta de la silla y se aísla del grupo)

Al final del anterior ejemplo 79, vemos que Heidi, automáticamente, se vuelve a levantar de la silla cuando la educadora termina de cantar la canción. Pero el hecho que vea que la educadora continúa cantando la canción con los otros compañeros, hace que se vuelva a acercarse y requiera, de nuevo, su turno. Durante los 10 minutos en que realiza este juego de contacto con el títere, la manera de proceder de la educadora es siempre la misma; inicialmente pregunta quien quiere continuar u observa quien ha pedido el turno y, seguidamente, les pregunta por qué parte del cuerpo quieren que empiece a subir el caracol o hasta donde quieren que llegue. Observamos como Yana, Dennis y Heidi se muestran muy motivados por este tipo de juego y piden, espontáneamente, participar del mismo; Farah, en cambio, se muestra más aislada, sentada en el suelo, haciendo movimientos repetitivos con la cabeza y requiere que la educadora inicie la secuencia de interacción directamente con ella, sino no pide su turno tan espontáneamente como sus compañeros.

Más adelante vemos que, de nuevo, cuando la educadora intenta empezar a explicar el cuento, con emisiones que no se basan en el contacto físico y se basan más en producciones verbales, los alumnos demandan continuar haciendo lo que más le gusta: los juegos de contacto y escuchar a la educadora cantar la canción. Cuando la educadora se da cuenta que está ocupando la mayor parte de la sesión haciendo juegos de contacto y cantando, y aunque diga "*Madre mía, nos pasaremos toda la mañana cantando*", accede a continuar cantando la canción cuando Heidi y Yana piden mediante el gesto de alargar su brazo, continuar con esta acción.

Aunque el diseño de la actividad sea más ajustado a la competencia lingüística de los alumnos, vemos como la educadora continúa gestionando la conversación tomando ella más cantidad de turnos que sus alumnos, mostrando un desequilibrio importante en la toma de turnos, tal y cómo se puede observar en la Tabla 14 (p. 277). El índice de densidad de turno está a favor de la educadora, situándose a un nivel superior del de los alumnos; esto quiere decir que, mientras la educadora realiza más de una aportación en su turno de conversación, los alumnos realizan, únicamente una. No obstante, observamos como el IDT de Heidi ha aumentado, debido a que parte de sus emisiones son imitaciones orales de fragmentos de canciones. En cuanto a la frecuencia de turnos, observamos que la educadora lleva la iniciativa en los intercambios comunicativos que se suceden en la conversación, como se puede observar en la misma Tabla 14. Así, la educadora es quien lleva la iniciativa en los

intercambios comunicativos, mostrando un índice de participación del 48%, mientras los alumnos muestran diferencias en cuanto a su participación. Yana es la alumna que más participa a lo largo de la sesión, evidenciando así un desequilibrio importante con respecto a sus compañeros, sobretodo en el caso de Heidi y Farah. La alumna que participa menos a lo largo de la secuencia analizada es Farah, quien solo participa, mediante emisiones no verbales, cada 15 turnos de la educadora.

Por otro lado, y en relación con el número de inicios de la educadora, vemos que son superiores a los de los alumnos. No obstante, debemos destacar que se aprecia un ligero aumento del número de inicios por parte de Dennis, con respecto a las observaciones anteriores; las alumnas Heidi, Yana y Farah, en cambio, muestran una ligera reducción del número de inicios de turno, con respecto a la obs_2. Además, la educadora cuenta con más recursos para detectar los inicios de turno y para mantener el turno de un alumno durante más tiempo. La educadora sigue, de media, un 34% de las ocasiones los inicios de turno de los alumnos del Caso_2 y, en esta ocasión, sigue en mayor medida los inicios de turno del alumno Dennis. El hecho que se evidencie que, en varias ocasiones a lo largo de la secuencia analizada, la educadora cuente con habilidades para no iniciar el cuento y jugar un poco más con aquello que está interesando a los alumnos, muestra que la educadora contempla la necesidad y las ventajas que supone partir de los intereses de los niños. A lo largo de la secuencia analizada se evidencia como la educadora tiende a partir de los intereses de los alumnos y, de hecho, son ellos los que demandan continuar con la acción que más les gusta, que implica que la educadora interactúe con ellos con juegos de contacto y canciones.

En cuanto a las estrategias de la educadora para adaptar su lenguaje a la competencia comunicativa y lingüística de los alumnos, en la Tabla 15 (p. 277) observamos que continúa habiendo una diferencia importante entre la LME de la educadora y la de los alumnos. La LME de la educadora, aunque es ligeramente menor a la observada en las dos sesiones previas, es de aproximadamente 3 palabras por enunciado, mientras que la de los alumnos es, de media, de 1 palabra. Se observa un aumento importante de la LME de la alumna Heidi, porque parte de sus emisiones son imitaciones de fragmentos de la canción emitida por la educadora.

Por lo que se refiere al número de enunciados de la educadora con respecto a los de los alumnos, la Tabla 15 muestra que la educadora emite 371 enunciados verbales, valor 3 veces superior al número de enunciados verbales emitidos por Yana. También observamos que el número de palabras de la educadora es muy superior al número de palabras emitidas por los niños, evidenciando un desajuste importante entre el input lingüístico de la educadora y el de los alumnos. En los alumnos, se evidencian diferencias en cuanto a la modalidad comunicativa usada, en esta ocasión hay una reducción del uso de gestos durante la secuencia analizada, con respecto a la obs_1 y se observa un mayor uso de modalidades que implican un componente verbal, como la modalidad oral o el KWS, siendo únicamente Farah quien se comunica en un 100% de las ocasiones en modalidad gestual. Dennis y Yana, en cambio, se comunican principalmente mediante la modalidad KWS y Heidi en la modalidad oral. En relación con la modalidad comunicativa usada por la educadora, se observa cierta tendencia a usar signos manuales como SAAC en modalidad KWS con los cuatro alumnos que conforman el grupo (Tabla 15); la educadora usa en un 81% de las ocasiones palabras en la modalidad oral, en un 1% hace uso de los gestos de contacto o de representación de escenas cotidianas, y en el 18% restante, valor ligeramente inferior a de las dos observaciones previas, palabras emitidas en la modalidad KWS. De hecho, se observa como el número de palabras clave usadas en la modalidad KWS varía y se ajusta en función del alumno con quien la educadora interactúa dentro del pequeño grupo; por ejemplo, cuando la educadora establece una interacción comunicativa con Dennis o Yana, quienes hacen un uso frecuente de la modalidad KWS, la frecuencia de uso del KWS como SAAC por parte de la educadora es mayor.

En cuanto a las características del lenguaje que la educadora dirige a los alumnos, observamos cómo es un lenguaje sencillo y repetitivo, más variado que el observado en la obs_1 y la obs_2, tal y como muestran los valores del IDL=0.17, lo cual nos lleva a pensar que el léxico se repitió unas 6 veces a lo largo de la secuencia interactiva. En el caso de los alumnos, sus IDL son similares a los observados en las dos sesiones previas, menos para Heidi, quien muestra un uso de vocabulario menos variado en la obs_3. Cuando se estudia el IDL para la modalidad KWS (Tabla 16, p. 278), observamos que la educadora y los alumnos Dennis, Heidi y Yana muestran un mayor IDL en esta modalidad, con respecto a los índices globales previamente estudiados.

En cuanto al uso de las estrategias promotoras del desarrollo del lenguaje, la Tabla 17 (p. 278), muestra que la educadora usó en la obs_3, aunque con diferente frecuencia, todas las estrategias promotoras del desarrollo del lenguaje analizadas en este estudio. En primer lugar, la educadora hizo un uso elevado de la estrategia “*expansión*”, la cual usó 47 veces a lo largo de la secuencia, mostrando un uso similar al de la obs_2. El Ejemplo 80 ilustra como la educadora expande y da un modelo lingüístico más rico a los enunciados previos de los alumnos, aunque sus expansiones están formadas por emisiones de más de 4 palabras, consideradas oraciones demasiado extensas en comparación con la LME de los alumnos.

Ejemplo 80.

Yana: {PEZ pez}

Código/categoría.

Educadora: Un pez de color lila.

Código/categoría. _exp

Yana: Lila

Código/categoría. _imit

Educadora: El pez lila mueve la cola.

Código/categoría. _exp

Yana: Cola

Código/categoría. _imit

Educadora: Un - / -

Código/categoría. _enca

Yana: Pez

Código/categoría.

Educadora: Un {PEZ pez} de {COLOR color} - / -

Código/categoría. _exp; _enca

Yana: Amarillo

Código/categoría.

Educadora: {LILA lila}.

Código/categoría. _corr

Educadora: Mueve la {COLA cola}.

Código/categoría.

Yana: Cola

Código/categoría. _imit

Educadora: Mueve la {COLA cola} dentro el {MAR mar}.

Código/categoría. _exp

Además, se observa una tendencia elevada a usar la estrategia de “*pausas*”, siendo la estrategia que la educadora usa con más frecuencia a lo largo de la secuencia analizada. De hecho, observamos como la educadora tiende a hacer una pausa tras cada pregunta emitida, aunque, frecuentemente tras el uso de la pausa le prosigue el uso de una nueva estrategia educativa, porque los alumnos no toman su turno. También se puede observar un uso frecuente, similar al observado en la obs_2, de la

estrategia “preguntas abiertas” del tipo “¿cómo está el agua?”, “¿qué animal es?”, “¿dónde quieres que suba el caracol?”, las cuales promueven respuestas lingüísticamente más ricas en los alumnos. De hecho, la educadora emite 31 “preguntas abiertas” a lo largo de la secuencia, que ocupan un 9% de uso con respecto al resto de estrategias. En relación con el uso de las “preguntas cerradas” del tipo “¿quieres tocar el agua?”, “¿está fría el agua?”, con poco valor promotor del desarrollo del lenguaje y con respuestas de “sí” o “no”, la educadora las usa en 25 ocasiones, durante la secuencia analizada, un uso ligeramente menor al observado en la obs_2. Cabe destacar que en la obs_3 se evidencia que, tras la pregunta abierta o cerrada planteada por la educadora, los alumnos disponen de más recursos para contestarla, tras una pausa inicial y consciente por parte de la educadora y no requieren que la educadora repita o reformule la pregunta de otra manera, tal y como muestran los Ejemplos 81 y 82. En definitiva, parece como si los alumnos han empezado a interpretar las pausas de la educadora como espacios comunicativos que ellos deben ocupar.

Ejemplo 81.

Educadora: ¿Qué hay aquí? -/-

Código/categoría. *_preg_a [Inicio de turno +]*

Yana: {PEZ pez}

Código/categoría.

Educadora: Un {PEZ pez}

Código/categoría. *_exp*

Ejemplo 82.

Educadora: ¿Qué es esto? -/-

Código/categoría. *_preg_a [Inicio de turno +]*

Yana: {CABEZA cabeza}

Código/categoría.

Educadora: No es la cabeza, es un {GORRO gorro}

Código/categoría. *_exp*

Yana: {NO no}

Código/categoría. *_imit*

Educadora: No, un {GORRO gorro}

Código/categoría. *_exp*

No obstante, cuando la educadora plantea una pregunta poco ajustada al nivel lingüístico o cognitivo de los alumnos, tal y como sucede en el Ejemplo 83, difícilmente obtiene una respuesta por parte de los alumnos. En el siguiente ejemplo vemos como la educadora tarda en darse cuenta de las dificultades de los alumnos para interpretar

que el títere con el que están interactuando es un caracol y, en vez de etiquetarlo y dar el modelo de la palabra “caracol” a los alumnos, continúa preguntándoles repetitivamente “¿qué es?”, sin obtener respuesta.

Ejemplo 83.

Educadora: ¿Qué es esto? -/-

Código/categoría. *_preg_a [Inicio de turno +]*

Dennis: (no toma su turno)

Educadora: ¿{QUÉ Qué} {ANIMAL animal} {ES es)?

Código/categoría. *_preg_a*

Dennis: {YO yo}

Código/categoría. *[Inicio de turno +]*

Educadora: ¿{TU Tu} también {QUERER quieres} {PONER ponértelo)?

Código/categoría. *_exp*

Dennis: Sí

Código/categoría.

Educadora: Cuando {ACABAR acabe} la {YANA Yana}, {DESPUÉS después} el {DENNIS Dennis}

Código/categoría. *_reg_c*

Educadora: ¿{QUÉ Qué} {ANIMAL animal} {ES es)? -/-

Código/categoría. *[Inicio de turno +]*

Alumnos: (no toman su turno)

En cambio, cuando la “pregunta abierta” de la educadora parte de una demanda previa hecha por un alumno, hay más posibilidades de que el alumno ofrezca la respuesta, tal y como sucede en el Ejemplo 84.

Ejemplo 84.

Dennis: LIMPIAR-LA-BOCA

Código/categoría. *[Inicio de turno +]*

Educadora: ¿{QUÉ Qué} {QUERER quieres} Dennis? -/-

Código/categoría. *_preg_a*

Dennis: {PAPEL papel}

Código/categoría.

Educadora: {PAPEL papel}

Código/categoría. *_imit*

Dennis: (no toma su turno)

Educadora: {TOMA toma}

Código/categoría. *_instr*

Educadora: ¿por qué lo necesitas?, ¿qué {ESCUPES escupes)? -/-

Código/categoría. *_preg_c*

Educadora: ¿o por los {MOCOS mocos)? -/-

Código/categoría. *_preg_c*

Dennis: NARIZ

Código/categoría.

Educadora: Para los {MOCOS mocos}

Código/categoría. *_sob*

Educadora: Muy bien

Código/categoría. *_+feed*

Educadora: Suénate
Código/categoría. *_instr*

Observamos una reducción del uso de la estrategia “*instrucciones*”, que aunque presente una frecuencia elevada de uso con respecto al resto de estrategias, ha reducido con respecto a la *obs_1* y la *obs_2*. En el ejemplo 84 observamos como la educadora todavía da muchas instrucciones a los alumnos de cómo desarrollar la actividad mediante frases del tipo: “*dentro*”, “*pregúntale a Heidi*”, “*enséñaselo a Dennis*”... ya que estas instrucciones son un recurso para pedir la participación del alumnado en la actividad. En cuanto a la estrategia de “*regulación de conducta*”, también presenta un porcentaje elevado de uso en comparación con el resto de estrategias, aunque menor al observado en la *obs_1* y la *obs_2*; la educadora usa esta estrategia en un 10% de las ocasiones, con el objetivo de regular la conducta de los alumnos y dirigirla a la acción del cuento y alejarla de otras acciones o intereses que hacen, mediante emisiones del tipo “*siéntate aquí*”, “*siéntate bien*”, “*espera*”... La educadora usa esta estrategia, principalmente, con Heidi y Farah, a menudo para pedirles que se incorporen de nuevo en la actividad o que se sienten bien.

En relación con la estrategia “*valoraciones positivas*” o “*feedback positivo*”, se detectan 13 ocasiones en que la educadora hace uso de esta estrategia, un uso menor al observado en la *obs_1* y la *obs_2*. En la mayor parte de estas emisiones la maestra usa un “*Muy bien*”, expresión que se repite 10 veces, un “*¡¡Uau!!*”, expresión que se repite 2 veces y un “*Bravo*”, la cual se emite 1 vez en la secuencia analizada.

Por otro lado, se observa como la educadora hace uso de la estrategia “*sobreinterpretación*” similar a aquel observado en la *obs_1* y la *obs_2*. Por un lado, la educadora sobreinterpreta gestos y acciones de los alumnos, por ejemplo, cuando los alumnos hacen el intento de tocar el agua y la educadora pone palabras a sus acciones “*Dennis quiere tocar el agua*” o cuando se tocan la cabeza y la educadora sobreinterpreta “*El caracol quiere subir a la cabeza*”. No obstante, en otras ocasiones la educadora sobreinterpreta emisiones verbales de los alumnos, tanto orales o mediante KWS, aunque la mayor parte de estas emisiones orales están formadas por monosílabos: por ejemplo, los alumnos dicen {YO yo} y la educadora sobreinterpreta que ellos quieren hacer cierta acción. Las emisiones KWS, en cambio, pueden estar formadas por signos manuales susceptibles a ser interpretados libremente, como por

ejemplo Yana hace el signo de {SILENCIO silencio} mientras la educadora canta, el cual es sobreinterpretado por la educadora como que cante más flojo.

Para terminar, se observa una mayor tendencia que en las dos sesiones anteriores a usar la estrategia “*etiquetar*”. El Ejemplo 85 es la secuencia que sigue al anterior ejemplo 83; en este ejemplo vemos como la educadora usa la estrategia “*etiquetar*” para dar el modelo de la palabra “caracol” que quiere que emitan los alumnos, después no haber recibido respuesta, tras bastantes intentos, a la pregunta abierta “¿Qué es?”.

Ejemplo 85.

Educadora: ¿Qué es? -/-

Código/categoría. *_preg_a [Inicio de turno +]*

Alumnos: (no toman su turno)

Educadora: Es un {CARACOL caracol}

Código/categoría. *_etiq*

Yana: {CARACOL caracol}

Código/categoría. *_imit*

Educadora: Un {CARACOL caracol}

Código/categoría. *_exp*

Educadora: {CARACOL caracol}

Código/categoría. *_etiq*

Heidi: caracol

Código/categoría. *_imit*

Educadora: Un {CARACOL caracol}

Código/categoría. *_exp*

Además, también se observa como la educadora usa la estrategia “*etiquetar*” para dar modelo de palabras o frases más elaboradas, con el objetivo que los alumnos las imiten, tal y como sucede en el siguiente Ejemplo 86.

Ejemplo 86.

Educadora: ¿Pregúntale [refiriéndose a Dennis] {QUERER quieres} {PONER ponértelo}? -/-

Código/categoría. *_preg_a [Inicio de turno +]*

Yana: QUIERO

Código/categoría. *_imit*

Educadora: ¿{PREGUNTAR Pregúntale} a {DENNIS Dennis}? -/-

Código/categoría. *_instr*

Educadora: Dile: {DENNIS Dennis} -/-

Código/categoría. *_ etiquetar*

Yana: DENNIS

Código/categoría. *_ Imitación*

Educadora: {QUERER querer} -/-

Código/categoría. *_ etiquetar*

Yana: QUERER

Código/categoría. *_imit*

Educadora: {PONER ponerte} -/-

Código/categoría. _ etiquetar

Yana: PONER

Código/categoría. _ imit

Educadora: EI {CARACOL caracol} -/-

Código/categoría. _ etiquetar

Yana: CARACOL

Código/categoría. _ imit

Tabla 14. Resultados relacionados con los cambios en la gestión de la comunicación (Caso_2)

	Obs_1					Obs_2					Obs_3				
	E	Alumnos				E	Alumnos				E	Alumnos			
		Dennis	Heidi	Yana	Farah		Dennis	Heidi	Yana	Farah		Dennis	Heidi	Yana	Farah
Nº turnos	143	35	25	81	---	277	65	57	181	15	213	61	33	121	14
IET	1	4.09	5.72	1.77	---	1	4.26	4.86	1.53	18.5	1	3.49	6.45	1.76	15.21
IDT	1.90	1.03	1	1.11	---	1.66	1.05	1.03	1.18	1	1.77	1.06	1.15	1.09	1
Frec. Inicios	39	18	23	27	---	49	16	13	44	13	49	33	8	39	6
% seguidos	\bar{x} =26%	33%	4%	41%	---	\bar{x} =38%	44%	38%	39%	31%	\bar{x} =34%	42%	38%	38%	17%
% participación	50%	12%	9%	29%	---	46%	11%	10%	30%	3%	48%	14%	8%	27%	3%
Total turnos	284					595					442				

Nota: E (educadora), L (Logopeda); IET (Índice equilibrio de turno); IDT (Índice densidad de turno); El símbolo (---) expresa que este concepto específico no ha sido codificado para este participante.

Tabla 15. Resultados relacionados con los cambios en el ajuste del input y en la modalidad comunicativa y uso (Caso_2)

	Obs_1					Obs_2					Obs_3					
	E	Alumnos				E	Alumnos				E	Alumnos				
		Dennis	Heidi	Yana	Farah		Dennis	Heidi	Yana	Farah		Dennis	Heidi	Yana	Farah	
Nº enunciados verbales	266	11	1	63	---	438	41	9	165	0	371	46	19	112	0	
Nº enunciados no verbales	5	25	24	27	---	21	27	49	48	16	7	19	19	21	14	
Nº de palabras	999	12	1	64	---	1561	42	11	166	16	1246	46	34	112	14	
Uso	% Espontáneo	100%	86%	92%	92%	---	100%	85%	82%	86%	100%	100%	92%	79%	89%	100%
	% Imitación	0%	14%	8%	8%	---	0%	15%	18%	14%	0%	0%	8%	21%	11%	0%
	% Guía física	0%	0%	0%	0%	---	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Modo	% Oral	76%	8%	4%	28%	---	74%	22%	20%	33%	0%	81%	3%	74%	27%	0%
	% Gestual	12%	68%	96%	32%	---	1%	46%	73%	24%	100%	1%	34%	24%	27%	100%
	% KWS	23%	24%	0%	40%	---	25%	32%	7%	43%	0%	18%	63%	2%	46%	0%
LME	3.75	1.09	1.00	1.01	---	3.56	1.02	1.22	1.01	---	3.35	1.00	1.80	1.00	---	
Índice de diversidad Léxica (IDL)	0.23	0.50	1	0.19	---	0.15	0.24	0.73	0.24	---	0.17	0.28	0.47	0.26	---	
Nº palabras lexicalmente distintas	225	6	1	12	---	231	10	8	40	---	216	13	16	29	---	

Nota: E (educadora); El símbolo (---) expresa que este concepto específico no ha sido codificado para este participante.

Tabla 16. Evolución del número de palabras clave usadas y de la variedad léxica en modalidad KWS en educadora y alumnos del Caso_2

	Educadora				Dennis				Heidi				Yana				Farah			
	Nº KWS clave	Nº KWS diferentes	IDL	Voc. Acumulado (*)	Nº KWS clave	Nº KWS diferentes	IDL	Voc. Acumulado (*)	Nº KWS clave	Nº KWS diferentes	IDL	Voc. Acumulado (*)	Nº KWS clave	Nº KWS diferentes	IDL	Voc. Acumulado (*)	Nº KWS clave	Nº KWS diferentes	IDL	Voc. Acumulado (*)
obs_1	224	91	0.41	91	9	5	0.56	5	0	0	0	0	36	12	0.33	12	---	---	---	---
obs_2	383	108	0.28	160	22	7	0.32	11	4	3	0.75	3	93	30	0.32	38	0	0	0	0
obs_3	219	89	0.41	218	40	11	0.28	21	1	1	1	4	61	22	0.36	53	0	0	0	0

Nota. (*) Voc. Acumulado es el sumatorio del vocabulario léxicamente diferente acumulado, sesión tras sesión.

Tabla 17. Resultados relacionados con la evolución del uso de estrategias de estimulación del lenguaje (Educadora en interacción con alumnos del Caso_2)

	Pausa		Pregunta cerrada		Pregunta de elección		Pregunta abierta		Expansión		Sobre-interpretación		Etiquetaje		Encadenamiento		Imitación		Corrección		Instrucciones		Regulación de conducta		Feedback +		Repetición		Total
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	
obs_1	31	15%	22	11%	2	1%	27	13%	8	4%	17	8%	3	1%	1	0%	9	4%	2	1%	33	16%	29	14%	16	8%	4	2%	204
obs_2	45	13%	33	10%	2	1%	29	8%	49	14%	24	7%	14	4%	1	0%	20	6%	3	1%	52	15%	45	13%	18	5%	13	4%	348
obs_3	63	19%	25	7%	2	1%	31	9%	47	14%	28	8%	23	7%	4	1%	9	2%	4	1%	37	11%	34	10%	13	4%	15	4%	335

4.4.3. Caso 3: logopeda, Rosy, Dennis y Yana

4.4.3.1. Observación 1. Ciclo 1 de intervención (17/10/2013)

Esta observación se realiza tres semanas después del desarrollo de la RA_1, donde el principal acuerdo tomado fue que los docentes pensarán en la posibilidad de incorporar al logopeda más frecuentemente en el aula y en algunos cambios en la organización del aula y en el horario de las actividades con el objetivo de optimizar el desarrollo de la comunicación y el lenguaje de sus alumnos. La sesión del día 17/10/2013 es la segunda sesión en la que el logopeda trabaja mediante la metodología de trabajo en pequeño grupo en el aula, ya que habían iniciado esta práctica el 15/10/2013. La sesión la realiza paralelamente a la acción que desarrolla la educadora en el aula, quien trabaja con otro grupo de alumnos, mientras la maestra está realizando una actividad con otro grupo de alumnos fuera del aula.

En la primera observación registrada para el Caso_3, el logopeda diseña una actividad de juego de mesa “*La oca del bombero*”, donde aparecen imágenes de objetos cotidianos y de alimentos, previamente trabajados, y donde los alumnos, tras tirar el dado y ver en qué casilla habían caído, deben explicar cosas sobre un objeto en concreto (*p.ej., ¿Qué es esto?, ¿lo tienes en casa?, ¿te gusta?*). La actividad se realiza por la tarde; empieza a las 15.15h y tiene una duración de, aproximadamente, unos 30 minutos, de los cuales se analizan los 15 minutos centrales. Los alumnos y el logopeda están sentados en sillas, alrededor de una mesa (Figura 16).



Figura 16. Imagen para ejemplificar la organización de los niños en la obs_1 del Caso_3

El fragmento analizado empieza en el momento en que el logopeda presenta a los alumnos “*La oca de los bomberos*”; les explica en qué consiste el juego, qué imágenes salen y qué deberán hacer. En general, los alumnos escuchan poco aquello que les explica el logopeda y se centran en coger las imágenes de la oca, plastificadas y enganchadas con velcro en el tablero y a denominar, señalar o pedir al logopeda que diga el nombre de cada imagen. Así transcurren los primeros 5 minutos de la secuencia.

Posteriormente, una vez presentado el juego, el logopeda pide a los alumnos que escojan si quieren jugar con el juego de “*La oca del bombero*” o con el juego de las fotos de la comida. El Ejemplo 87 muestra como los 3 alumnos escogen jugar con la Oca y, después, se les pide que escojan el color de la ficha con la que quieren jugar.

Ejemplo 87.

Logopeda: Tenemos esto, que podemos jugar (enseña el juego del bombero)

Código/categoría. [Inicio de turno +]

Logopeda: O podemos jugar con esto de aquí, que son fotos de cosas de {COMER comer}.

Código/categoría.

Rosy: Fotos

Código/categoría. _imit

Logopeda: Podemos hacer fotos -/-

Código/categoría. _exp

Logopeda: Hay fotos de muchas cosas

Código/categoría.

Rosy: (alarga la mano pidiendo las fotos)

Logopeda: ¿A qué queréis jugar?

Código/categoría. _preg_a [Inicio de turno +]

Yana: {PAN pan}

Código/categoría. _no_recoge_intervención

Logopeda: ¿Queréis jugar al juego del bombero o a las fotos?

Código/categoría. _preg_e [Inicio de turno +]

Rosy: Bombero

Código/categoría. _imit

Logopeda: Rosy {QUIERE quiere} {JUGAR jugar} a los {BOMBEROS bomberos}

Código/categoría. _exp

Yana: {YO yo}

Código/categoría. [Inicio de turno +]

Logopeda: Y {TU tu} ¿a qué quieres jugar?

Código/categoría.

Yana: {BOMBERO bombero} (señala el juego)

Código/categoría.

Logopeda: Al {BOMBERO bombero} también

Código/categoría. _exp

Logopeda: ¿Y {TU tu} Dennis?

Código/categoría. _preg_a [Inicio de turno +]

Dennis: (señala el juego del bombero)

Logopeda: Al juego del bombero

Código/categoría. _sobin

Logopeda: Pues jugamos al juego del bombero

Código/categoría.

Tal y como muestra el Ejemplo 88 y 89, a lo largo de la secuencia, Rosy, la alumna con más competencia comunicativa del Caso_3, arranca las imágenes enganchadas con velcro del tablero de juego y dice “mira”, enseñándosela al logopeda. Tras esta acción de la alumna, el logopeda pregunta “¿Qué es esto?”, señalando la imagen mostrada por Rosy, en vez de dar directamente el nombre de la misma. Además, en la misma secuencia analizada observamos como el logopeda no atiende la emisión de Yana, cuando éste está interactuando con Rosy.

Ejemplo 88.

Rosy: Mira (enseña la imagen del panadero)

Código/categoría. [Inicio de turno +]

Logopeda: ¿Qué es esto?

Código/categoría. _preg_a

Yana: {LLAVES llaves}

Código/categoría. _no_recoge_intervención

Logopeda: ¿Qué es?

Código/categoría. _preg_a

Logopeda: A ver

Código/categoría. _instr

Rosy: Mira (le enseña la imagen)

Código/categoría.

Yana: {PAN pan}

Código/categoría.

Logopeda: Un {PANADERO panadero}.

Código/categoría. _exp

Rosy: El panadero

Código/categoría. _imit

Yana: {PANADERO panadero}

Código/categoría. _imit

Logopeda: Mirad, este es el juego del {BOMBERO bombero}

Código/categoría. [Inicio de turno +]

Ejemplo 89.

Rosy: Mira (enseña la imagen)

Código/categoría. [Inicio de turno +]

Logopeda: ¿Qué es esto?

Código/categoría. _preg_a

Yana: {PESCAR pescar}

Código/categoría. _no_recoge_intervención

Logopeda: ¿Qué es?

Código/categoría. _preg_a

Yana: {PESCAR pescar}

Código/categoría.

Logopeda: Es un {PESCADOR pescador}

Código/categoría. *_exp*

Yana: {PESCADOR pescador}

Código/categoría. *_imit*

De esto modo sucede la interacción entre el logopeda y los alumnos, durante los primeros minutos de la secuencia; frecuentemente son los alumnos, quienes arrancan una imagen del tablero y la enseñan al logopeda y el logopeda, tal y como muestra el ejemplo 90, en vez de denominar la imagen, les plantea una pregunta abierta del tipo “¿esto qué es?”.

Ejemplo 90.

Dennis: **POLICÍA** (señala la imagen del policía)

Código/categoría. *[Inicio de turno +]*

Logopeda: ¿Y este de aquí?

Código/categoría. *_preg_a*

Rosy: {POLICÍA policía}

Código/categoría.

Logopeda: {POLICÍA policía}

Código/categoría. *_imit*

Yana: {POLICÍA policía}

Código/categoría. *_imit*

Logopeda: Como el que {HOY hoy} hemos {VISTO visto} -/-

Código/categoría.

Logopeda: Los {MOSSOS mossos}

Código/categoría.

Dennis: {SUBIR /aupá/}

Código/categoría. *[Inicio de turno +]*

Rosy: El coche

Código/categoría.

Logopeda: Os ha gustado subir a la {FURGONETA furgoneta}

Código/categoría. *_exp*

Rosy: Sí

Código/categoría.

Logopeda: ¿Qué hacía la {SIRENA sirena}?

Código/categoría. *_preg_a*

Logopeda: ¿Que os daba {MIEDO miedo}?

Código/categoría. *_preg_c*

Rosy: Sí

Código/categoría.

Dennis: Sí

Código/categoría.

Logopeda: Sí

Código/categoría. *_imit*

En otras ocasiones, como ilustra el ejemplo 91, cuando el alumno arranca la imagen y trata de denominarla, el logopeda mejora la emisión previa del alumno ya sea

mediante una imitación o una expansión. No obstante, cuando el alumno no dice nada y se limita a señalar la imagen, el logopeda tiende a plantear la pregunta abierta “¿qué es esto?”. Debemos destacar que, si tras una pausa por parte del logopeda, el alumno no contesta, tiende a usar otro tipo de estrategias, por ejemplo, un “encadenamiento”. El ejemplo 91 muestra el uso de la estrategia “encadenamiento”, mediante la cual el logopeda ofrece el signo manual BOMBERO, pero no emite la palabra oral, esperando que el signo manual evoque la palabra.

Ejemplo 91.

Yana: (agarra la imagen del chocolate) {CHOCOLATE chocolate}

Código/categoría. [Inicio de turno +]

Logopeda: Mirad lo que dice Yana, {CHOCOLATE chocolate}

Código/categoría. _imit

Yana: {CHOCOLATE chocolate}

Código/categoría. _imit

Rosy: (agarra otra imagen)

Código/categoría. [Inicio de turno +]

Logopeda: ¿qué ha cogido Rosy? -/-

Código/categoría. _preg_a

Rosy: (no toma su turno)

Logopeda: Un BOMBERO -/-

Código/categoría. _enca

Rosy: Bombero

Código/categoría. _imit

Logopeda: Un bombero

Código/categoría. _exp

Logopeda: Muy bien

Código/categoría. _+feed

En el Ejemplo 92, observamos una secuencia en la que durante los 15 turnos comunicativos entre el logopeda y los alumnos Dennis, Yana y Rosy, el logopeda ocupa 8 son turnos e inicia el turno comunicativo en dos ocasiones, con el objetivo de centrar el tema de conversación, mostrando poca tendencia a seguir el liderazgo de los niños. En cuanto a la longitud de los turnos del logopeda, se observa que éstos ocupan, frecuentemente, 2 enunciados; los turnos comunicativos de los alumnos, en cambio, son de 1 sola palabra o enunciado. Además, vemos como Dennis, en dos ocasiones, inicia un turno comunicativo, que es seguido por el docente y se extiende, únicamente, un turno posterior, para expandir el enunciado y rápidamente, volver a centrar el tema de conversación. Así, se evidencia que las estrategias del logopeda para alargar el contenido conversacional más de 4 turnos son limitadas y requiere hacer uso de un nuevo inicio de tema.

Ejemplo 92.

Logopeda: Mirad, este es el juego de los {BOMBEROS bomberos}.

Código/categoría. [Inicio de turno +]

Logopeda: Lo ponemos aquí.

Código/categoría.

Yana: BOMBERO

Código/categoría. _imit

Dennis: (señala una imagen) {PAN PAN}

Código/categoría. [Inicio de turno +]

Yana: PAN

Código/categoría. _imit

Logopeda: El {SEÑOR señor} que hace {PAN pan}

Código/categoría. _exp

Logopeda: Pues tenemos el juego de los bomberos.

Código/categoría. [Inicio de turno +]

Rosy: El bombero.

Código/categoría. _imit

Logopeda: Aquí hay bomberos. Pero hay bomberos, panaderos, {MÉDICOS médicos}.

Código/categoría. _exp

Logopeda: Hay {MUCHAS muchas} cosas.

Código/categoría.

Dennis: COLACAO (señala imagen)

Código/categoría. [Inicio de turno +]

Logopeda: También hay colacao.

Código/categoría. _exp

Dennis: MELÓN (señala imagen)

Código/categoría.

Logopeda: Muy bien, {MELÓN melón}

Código/categoría. _+feed; _eti

Logopeda: {MUCHAS muchas} cosas.

Código/categoría.

Rosy: Médico.

Código/categoría. [Inicio de turno +]

Logopeda: {MÉDICO Médico}

Código/categoría. _imit

Logopeda: muy bien.

Código/categoría. _+feed

Una vez iniciada la situación del juego de la Oca, el logopeda pide a los niños que tiren el dado y muevan, con soporte físico, la ficha tantas veces como indica en el dado. No obstante, se observa que los niños no entienden muy bien qué deben hacer y les resulta complicado hacer las acciones que el logopeda les pide (poner la ficha, dejarla en una casilla, moverla el número de veces que ha salido en el dado...), ya que los alumnos quieren tener su ficha en la mano y se esmeran en sacarla del tablero. Por ese motivo los niños continúan centrándose en tocar y señalar las imágenes, las fichas, el dado... hecho que obliga al logopeda a regular sus conductas y controlar las manos de los alumnos. En repetidas ocasiones, el logopeda les dice a los alumnos

que se esperen y les quita las fichas del tablero, demostrando que el logopeda deposita más esfuerzos en apartar las manos de los alumnos del tablero, que de mejorar sus emisiones o de desarrollar la actividad. Además, se observa que durante gran parte de la secuencia, Dennis se limita a arrancar imágenes en velcro, mirarlas y engancharlas de nuevo en el tablero, sin que el logopeda se percate de dicha acción y preste más atención a Rosy y Yana. Estos gestos comunicativos de Dennis en los que señala o arranca una imagen del tablero, se han codificado como inicios de turno, los cuales, con elevada frecuencia, no son seguidos por el logopeda.

Observamos como 3 minutos después de iniciar el juego de la oca siguiendo estas consignas, el logopeda se da cuenta que es demasiado difícil para los alumnos y que el tiene dificultades para regular la conducta de los alumnos, y cambia de estrategia. A partir de ese momento y durante los 4 últimos minutos de la secuencia analizada, los tres alumnos y el logopeda desarrollan el juego de “*Buscar la imagen*”, que consiste en que el logopeda dice el nombre y hace el signo manual de un alimento u oficio y los alumnos deben buscar la imagen correspondiente en el tablero de la Oca.

En cuanto a la interacción comunicativa entre el logopeda y los alumnos la Tabla 18 (p. 315) informa de cierto desequilibrio entre la toma de turnos entre el logopeda y los alumnos. En la secuencia analizada se observa un mayor número de turnos del logopeda, con respecto a los turnos de los alumnos, quienes se muestran menos participativos. Así, el logopeda lleva la iniciativa en los intercambios comunicativos que se suceden en la conversación, mostrando un índice de participación del 44%; la participación de los alumnos a lo largo de la secuencia es menor, aunque está repartida de un modo bastante equilibrada entre los tres alumnos del caso_3. No obstante, Yana es la alumna que se muestra más participativa y muestra un mejor equilibrio con los turnos del logopeda, gracias a su tendencia para imitar la mayor parte de las emisiones del logopeda. El IDT, está a favor del logopeda, evidenciando que el logopeda emite, de media, casi 2 emisiones en su turno de habla, mientras que los alumnos no emiten más de 1 enunciado durante su turno comunicativo, tal y cómo se ha visto en los ejemplos anteriores.

En relación con la gestión la conversación por parte del logopeda, observamos como la mayor parte de las participaciones de los alumnos requieren de una instrucción o pregunta previa por parte del logopeda y que el logopeda hace uso de

pocas herramientas para alargar la secuencia de interacción y el contenido conversacional más allá de 2 turnos. Por lo que se refiere a la frecuencia de inicios de turno de los alumnos, Dennis es quien emite mayor número de inicios, pero se observa muy poca tendencia del logopeda para seguir su iniciativa. La Tabla 18 muestra como el logopeda tiende a seguir en mayor medida las emisiones de Rosy y, en menor medida, los inicios de Yana y Dennis. La mayor parte de lo que consideramos inicios de turno de Dennis, son mediante el uso del gesto señalar o arrancar una imagen del juego de la oca; aunque, en algunas ocasiones el logopeda da sentido a esta indicación de Dennis, tal y como hemos visto en el Ejemplo 92 y, la mayoría de veces, las pasa por alto. Además, se observa que el logopeda, con bastante frecuencia, no recoge la intervención previa de los alumnos, aunque esta sea la respuesta a una pregunta planteada de modo abierto al grupo o un alumno en concreto. En el siguiente ejemplo 93 vemos como Yana emite en 3 ocasiones {ROJO rojo}, mientras el logopeda está interactuando con Rosy, hecho que dificulta que el logopeda la pueda atender.

Ejemplo 93.

Logopeda: Mirad, ahora debemos escoger el color.

Código/categoría. *_instr [Inicio de turno +]*

Rosy: {YO Yo}

Código/categoría. *_no recoge intervención*

Logopeda: ¿qué color queréis?

Código/categoría. *_preg_a*

Yana: {ROJO rojo}

Código/categoría. *_no recoge intervención*

Logopeda: A ver... mirad -/-

Código/categoría. *_instr*

Yana: {ROJO rojo}

Código/categoría. *_no recoge intervención*

Yana: {ROJO rojo}

Código/categoría

Logopeda: No tenemos rojo

Código/categoría. *_exp*

Logopeda: ¿Cual quieres? (enseña cuatro fichas a escoger)

Código/categoría. *_preg_e*

Yana: (coge la ficha naranja)

Código/categoría

Logopeda: {NARANJA naranja}

Código/categoría. *_etiq*

Yana: {NARANJA naranja}

Código/categoría. *_imit*

Por lo que se refiere a las características del input lingüístico que el logopeda dirige a los alumnos, en la Tabla 19 (p. 315) apreciamos como la LME del logopeda es

superior a la LME de los niños; la LME del logopeda es de 3 palabras por enunciado, mientras que la de los alumnos es de 1 palabra. No obstante, al igual que en el caso de la maestra y la educadora, se observa cierta variabilidad en la LME del logopeda, mientras que los alumnos emiten, por lo general, enunciados palabra-frase. En cuanto al número de enunciados verbales emitidos por el logopeda, la Tabla 19 muestra cómo estos son muy superiores a los emitidos por los niños. En el caso de Dennis, se observa una mayor presencia de emisiones no verbales que de emisiones verbales, mientras que las emisiones verbales son superiores para Yana y Rosy. Por otro lado, también se observa que el número de palabras del logopeda es muy superior a las emitidas por los alumnos, siendo Rosy quien emite mayor número de palabras durante la secuencia analizada. Otro aspecto a destacar, que también se observa en la Tabla 19, es el uso que los alumnos hacen de las palabras, el cual es eminentemente espontáneo para todos los alumnos, siendo Yana quien manifiesta una mayor tendencia por usar vocabulario por imitación. En el siguiente ejemplo 94 se evidencia la tendencia de Yana para usar vocabulario por imitación.

Ejemplo 94.

Logopeda: ¿Qué es esto?

Código/categoría. *_preg_a [Inicio de turno +]*

Yana: {PESCAR pescar}.

Código/categoría. *_no_recoge_intervención*

Logopeda: ¿Qué es?

Código/categoría. *_preg_a*

Yana: {PESCAR pescar}.

Código/categoría.

Logopeda: Es un {PESCADOR pescador}.

Código/categoría. *_exp*

Yana: {PESCAR pescar}.

Código/categoría. *_imit*

Dennis: (señala una imagen del tablero)

Código/categoría. *[Inicio de turno -]*

Logopeda: ¿Y este de aquí?

Código/categoría. *_preg_a [Inicio de turno +]*

Rosy: {POLICÍA policía}

Código/categoría.

Logopeda: {POLICÍA policía} como los que hoy hemos visto -/-

Código/categoría. *_exp*

Yana: {POLICÍA policía}.

Código/categoría. *_imit*

Logopeda: {MOSSOS mossos}

Código/categoría.

Yana: {MOSSOS mossos}

Código/categoría. *_imit*

En cuanto a la modalidad comunicativa usada por el logopeda, se observa cierta tendencia del logopeda a usar los signos manuales como SAAC en modalidad KWS (Tabla 19). El logopeda usa en un 83% de las ocasiones palabras en la modalidad oral, en un 16% las palabras emitidas en la modalidad KWS y en el 1% restante mediante modalidad gestual. Se aprecia que, aunque el logopeda use algunos signos manuales como SAAC, no se asegura que los niños lo estén mirando cuando los emite, ya que observamos que los alumnos pasan la mayor parte de la sesión mirando el tablero del juego de la oca y en muy pocas ocasiones levantan la mirada; aunque esta conducta es compartida por los tres alumnos del caso_3, es una conducta más habitual en el caso de Dennis. Por lo que se refiere a la modalidad comunicativa observada en los alumnos, la misma Tabla 19 muestra diferencias en cuanto a su uso. Dennis usa el gesto de señalar como la modalidad principal (68%), Yana usa la modalidad KWS (52%) y Rosy la modalidad oral (79%).

Se ha estudiado la cantidad y la variedad de léxico con el que cuentan el logopeda y los alumnos. El lenguaje que el logopeda dirige a los alumnos es sencillo y repetitivo, tal y como muestran los valores del IDL = 0.18, lo cual nos lleva a pensar que el léxico se repitió unas 5 veces a lo largo de la secuencia interactiva. La Tabla 19 muestra un IDL más elevado en el caso de los alumnos, quienes muestran un vocabulario menor pero más variado que el logopeda. Cuando se estudia el IDL para la modalidad KWS (Tabla 20, p. 316), observamos que el logopeda y Rosy, Dennis y Yana muestran un mayor IDL en esta modalidad, con respecto a los índices previamente estudiados.

En relación con el uso de estrategias promotoras del desarrollo del lenguaje, la Tabla 21 (p. 316), muestra que el logopeda usó en la obs_1, aunque con diferente frecuencia, todas las estrategias promotoras del desarrollo del lenguaje analizadas en este estudio. La estrategia más usada en la obs_1 es la “*pregunta abierta*”, seguida de la “*pausa*”, de las “*instrucciones*” y de la “*regulación de conducta*”.

A lo largo de los ejemplos anteriores hemos visto la elevada frecuencia de uso de “*preguntas abiertas*” por parte del logopeda, como estrategia para evocar el nombre de una palabra. Tal y como se muestra en el Ejemplo 95, tras la pregunta planteada por el logopeda, le sigue una pausa, mostrando que el logopeda cuenta con buenas habilidades para respetar el tiempo de los alumnos, aunque consideramos que las pausas podrían ser más largas y, así, se evitaría el uso de una nueva “*pregunta*”

abierta”, tal y como pasa en el ejemplo 95. En cuanto a la estrategia “*preguntas cerradas*”, se observa un uso menor que de “*preguntas abiertas*”, aunque se observa que todavía es mucho menor el uso de las “*preguntas de elección*”. A lo largo de la secuencia analizada, el logopeda emite 22 preguntas cerradas, del tipo “¿*os ha gustado?*”, “¿*cambiamos de juego?*”, “¿*te gusta el colacao?*”, “¿*quieres ayuda?*”, para promover una respuesta sí/no.

Ejemplo 95.

Logopeda: ¿Y Rosy? (enseña las tres fichas a escoger) -/-

Código/categoría. *_preg_e [Inicio de turno +]*

Rosy: Yo

Código/categoría.

Logopeda: ¿{CUÁL cual} quieres? (enseña las tres fichas a escoger) -/-

Código/categoría. *_imit*

Rosy: (no toma su turno)

Logopeda: ¿qué {COLOR color}? (enseña las tres fichas a escoger) -/-

Código/categoría. *_preg_e [Inicio de turno +]*

Rosy: (no toma su turno)

Logopeda: {COLOR color} (enseña las tres fichas a escoger) -/-

Código/categoría. *_enca [Inicio de turno +]*

Rosy: {COLOR color}

Código/categoría.

Logopeda: {COLOR color}

Código/categoría. *_imit*

Rosy: color

Código/categoría.

Logopeda: (enseña las tres fichas y no dice nada) -/-

Código/categoría.

Logopeda: ¿cuál te gusta más? -/-

Código/categoría. *_preg_e [Inicio de turno +]*

Rosy: (coge la ficha verde)

Logopeda: El color VERDE

Código/categoría. *_etiq*

Rosy: verde

Código/categoría. *_imit*

Logopeda: El {VERDE verde} es muy bonito

Código/categoría. *_exp*

Por otro lado, se observa un uso frecuente de la estrategia “*instrucciones*”. El Ejemplo 96 muestra el uso de esta estrategia por parte del logopeda, una estrategia frecuentemente usada mediante frases del tipo “*ven*”, “*dame el color naranja*”, “*debes escoger un color*”, “*busca las galletas*”, “*coge el bombero*”...

Ejemplo 96.

Logopeda: A ver quién encuentra un {BOMBERO bombero}

Código/categoría. *_instr [Inicio de turno +]*

Logopeda: Un {BOMBERO bombero}

Código/categoría. *_rep*

Logopeda: Venga coged un bombero

Código/categoría. *_instr*

Rosy: (encuentra la imagen del bombero)

Logopeda: Muy bien, Rosy

Código/categoría. *_+feed*

Yana: (encuentra la imagen)

Logopeda: Muy bien, Yana

Código/categoría. *_+feed*

Logopeda: {COGE Coge} un bombero (dirigiéndose a Dennis)

Código/ instrucción.

Dennis: (coge la imagen de un melocotón)

Logopeda: No, esto no, esto es un {MELOCOTÓN melocotón}

Código/ instrucción. *_corr*

Logopeda: {COGE Coge} un bombero (dirigiéndose a Dennis)

Código/ instrucción.

Dennis: (coge la imagen del bombero)

Logopeda: Un {BOMBERO bombero}

Código/categoría. *_eti*

Logopeda: Muy bien

Código/categoría. *_+feed*

Logopeda: Choca

Código/categoría. *_instr*

Asimismo, se observa que el logopeda usa con bastante frecuencia la estrategia “*regulación de conducta*”, para regular el comportamiento inadecuado de los alumnos o para evitar que los alumnos hagan una acción distinta a aquella que él pretende con la actividad diseñada. Así, por ejemplo, observamos que el logopeda aparta las manos de los niños de encima del tablero a la vez que dice: “*manos fuera*”, “*esperad*”, “*siéntate bien*” o “*no puedes tocarla y lo sabes*”. Paralelamente a la alta frecuencia de regulaciones, el logopeda también emite gran cantidad de “*valoraciones positivas*”, la mayor parte de estas mediante un “*muy bien*”, expresión que se repite 20 veces a lo largo de la obs_3.

Por otro lado, la estrategia de “*expansión*”, considerada aquella estrategia más óptima para la promoción de la participación y el desarrollo del lenguaje infantil, se observa con poca frecuencia a lo largo de la secuencia, así como la estrategia “*sobreinterpretación*” y “*etiqueta*”. En resumen, se observa una mayor tendencia de uso por parte del logopeda de preguntas e instrucciones que de usar estrategias como las expansiones, sobreinterpretaciones o etiquetar las imágenes del tablero. Además, vemos como los alumnos, a menudo, no sacan provecho de la estrategia de expansión usada previamente por el logopeda, para enriquecer su emisión y, frecuentemente, se

limitan a imitar la palabra clave usada en la expansión del docente y, posteriormente, el logopeda cambia de tema tras la expansión y no se alarga durante muchos más turnos el contenido conversacional.

4.4.3.2. Observación 2. Ciclo 4 de intervención (16/01/2014)

Esta observación se realiza un mes después del desarrollo de la RA_4. En la segunda observación registrada para el Caso_3, el logopeda diseñó, inicialmente, un Loto de animales, donde él enseñaba las imágenes de los animales y los niños debían decir el nombre del animal y producir su onomatopeya. El logopeda realiza la sesión paralelamente a la acción que desarrolla la educadora, quien trabaja con otro grupo de alumnos, mientras la maestra está realizando una actividad con otro grupo de alumnos fuera del aula. La actividad empieza a las 15.15h de la tarde y tiene una duración de unos 30 minutos, de los cuales se analizan los 15 minutos centrales. A lo largo de la secuencia analizada, tal y como muestra la Figura 17, el logopeda y los tres alumnos están sentados alrededor de una mesa.

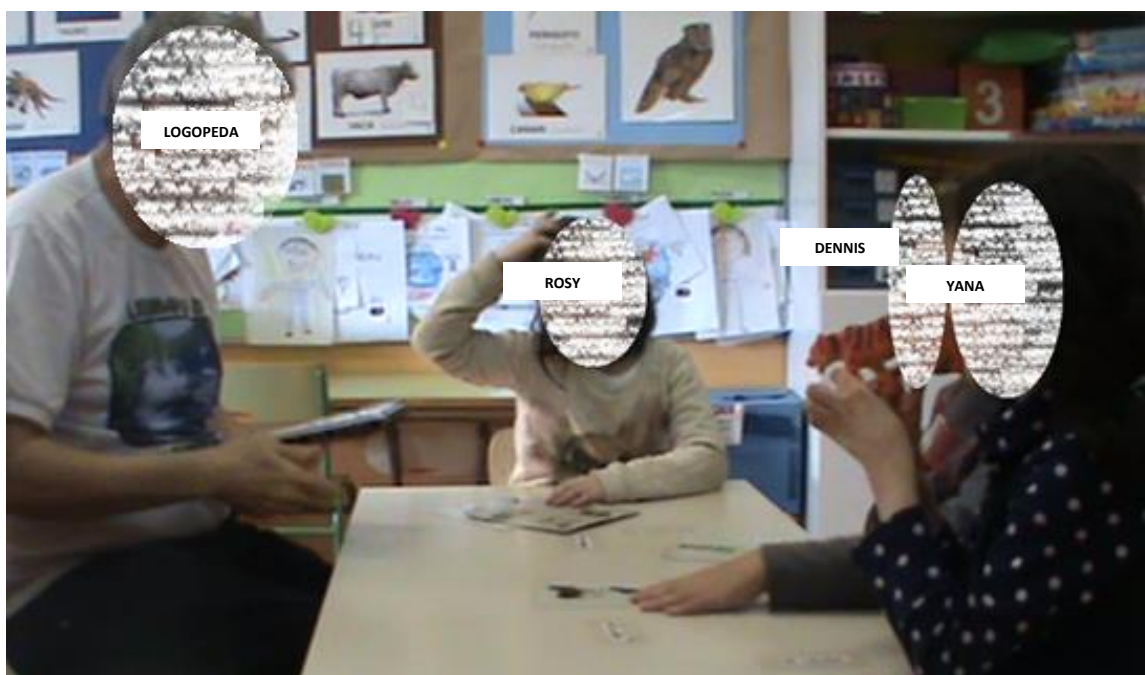


Figura 17. Imagen para ejemplificar la organización de los niños en la obs_2 del Caso_3

Durante los primeros 5 minutos de la secuencia analizada el logopeda desarrolla un Loto de animales. Vemos como, encima de la mesa, los alumnos tienen fácil acceso a diversas imágenes de animales, así como a figuras de plástico que representan

animales, hecho que a menudo interfiere la atención de los alumnos, quienes se centran más en tocar las imágenes y los muñecos que en escuchar al logopeda. Por este motivo, en muchas ocasiones el logopeda debe regular la conducta de los alumnos y quitar las manos de los alumnos de encima de la mesa o esconder los objetos o imágenes de los animales, para ayudarles a centrar más la atención en aquello que él requiere. Posteriormente, durante los siguientes 10 minutos de la actividad, el logopeda utiliza la Tablet, como recurso para que los alumnos emitan onomatopeyas de los animales; él pregunta “¿*Qué animal es?*” y reproduce la onomatopeya haciendo uso de la Tablet, para animar a los alumnos a imitar la onomatopeya, tal y como muestra el Ejemplo 97.

Ejemplo 97.

Logopeda: ¿Qué es esto Dennis?

Código/categoría. *_preg_a [Inicio de turno +]*

Logopeda: Un PERRO -/-

Código/categoría. *_enca*

Logopeda: Un {PERRO perro} -/-

Código/categoría. *_eti_q*

Logopeda: ¿qué hace el perro?

Código/categoría. *_preg_a*

Dennis: /guau, guau/

Código/categoría.

Logopeda: {PERRO /guau, guau/}

Código/categoría. *_exp*

Así, tal y cómo se puede observar en la Tabla 18 (p. 315), el logopeda gestiona la conversación tomando él más cantidad de turnos que los alumnos que conforman el Caso_3, hecho que indica un desequilibrio importante en la toma de turnos. El índice de densidad de turno está a favor del logopeda, situándose a un nivel muy superior del de los alumnos; esto quiere decir que, mientras el logopeda realiza más de una aportación en su turno de conversación, los alumnos realizan, únicamente, alrededor de una aportación. Observamos que el logopeda sigue llevando la iniciativa en los intercambios comunicativos que se suceden en la conversación, mostrando un índice de participación del 54%, como se puede observar en la misma Tabla 18. La alumna que muestra el índice máximo de participación, Yana, lo hace con un 24%, evidenciando un desequilibrio importante con respecto a la participación entre el logopeda y el resto de sus compañeros alumnos.

Observamos como el logopeda hace un uso bastante frecuente de la estrategia de pausa y concede espacio comunicativo a los alumnos, aunque los alumnos muestran dificultades para iniciar y alargar la secuencia de interacción. Por lo que se refiere a la frecuencia de inicios, observamos cómo aumenta el número de inicios del logopeda, principalmente, con el objetivo de promover la participación de los tres alumnos del Caso_3 y disminuyen drásticamente la frecuencia de inicios infantiles. En relación con la tendencia del logopeda a seguir el liderazgo de los niños, se observa un incremento en el valor medio del porcentaje de ocasiones en que sigue el liderazgo de los alumnos. En esta ocasión el logopeda sigue en mayor medida los inicios de Rosy y sorprende ver como no sigue ningún inicio de turno de Dennis. Además, tal y como sucedía en las observaciones iniciales de la maestra, la acción desarrollada se centra en que un alumno haga una cosa y el resto esperen, observando qué hace el compañero, hasta que les toque su turno. Así, aunque se evidencia un ligero cambio en la gestión la conversación por parte del logopeda, quien trata de seguir en mayor medida las iniciativas de los niños, la mayor parte de los alumnos, todavía no participan verbalmente sin que el logopeda les conceda el espacio necesario para hacerlo, principalmente tras una pregunta o instrucción. En cuanto a las estrategias del logopeda para alargar las secuencias de interacción, vemos como se empieza a evidenciar que el logopeda cuenta con más herramientas para alargar el contenido conversacional, más allá de 2 turnos.

En los Ejemplos 98, 99 y 100 se puede observar que, cuando el logopeda hace sonar des de su Tablet la onomatopeya del burro, empieza una ronda en la que pide a los tres alumnos que imiten dicha onomatopeya. Se observa como Yana y Dennis tienen dificultades para emitir las onomatopeyas de los animales y, aun así, el logopeda insiste en pedir esta acción, tal y como ha pedido para Rosy, alargando la secuencia bastantes turnos.

Ejemplo 98.

Logopeda: ¿Quién quiere hacerlo ahora?

Código/categoría. *_preg_a [Inicio de turno +]*

Yana: Yo

Código/categoría.

Logopeda: A ver Yana, ¿{TU tu} {CUAL cual} {QUIERES quieres} hacer?

Código/categoría. *_preg_a*

Yana: (señala foto del cerdo en la Tablet)

Logopeda: El {CERDO cerdo}

Código/categoría. *_eti*

Yana: {CERDO cerdo}

Código/categoría. _imit

Logopeda: {CERDO cerdo}

Código/categoría. _imit

Yana: Sí

Código/categoría.

Logopeda: Pues, venga, busca el cerdo

Código/categoría. _instr

Logopeda: A ver si lo encontramos

Código/categoría.

Yana: (toca la foto del delfín en la Tablet y suena su onomatopeya)

Logopeda: El delfín

Código/categoría. _eti

Logopeda: (suena la onomatopeya del burro). ¿Qué es el cerdo?

Código/categoría. _preg_c

Yana: {NO no}

Código/categoría.

Logopeda: Busca el cerdo, otra vez.

Código/categoría. _instr

Yana: (pasa de pantalla la aplicación y sale la imagen de la oveja y se escucha su onomatopeya)

Logopeda: Este tampoco.

Código/categoría.

Yana: {NO no}

Código/categoría.

Yana: (pasa de pantalla la aplicación y sale la imagen de la gaviota y se escucha su onomatopeya)

Logopeda: Este tampoco.

Código/categoría.

Yana: (pasa de pantalla la aplicación y sale la imagen del cerdo y se escucha su onomatopeya)

Logopeda: Y este. ¿Es este?

Código/categoría. _preg_c

Yana: {PATATA patata}

Código/categoría.

Logopeda: ¿qué?, ¿patata?

Código/categoría. _preg_c

Logopeda: Es un {CERDO cerdo}.

Código/categoría. _eti

Logopeda: Quita la mano de la boca

Código/categoría. _reg_c

Logopeda: Un {CERDO cerdo}.

Código/categoría. _eti

Yana: CERDO

Código/categoría. _imit

Ejemplo 99.

Logopeda: ¿Quién quiere hacerlo ahora?

Código/categoría. _preg_a [Inicio de turno +]

Rosy: Yo

Código/categoría.

Logopeda: Y tú, ¿{QUÉ qué} {ANIMAL animal} {QUIERES quieres} coger?

Código/categoría. _preg_a

Logopeda: Siéntate (dice dirigiéndose a Rosy)

Código/categoría. _reg_c

Logopeda: Uno que hayamos visto o uno nuevo -/-

Código/categoría.

Logopeda: ¿Cuál quieres?

Código/categoría. _preg_a

Rosy: {CABALLO /onomatopeya caballo/}

Código/categoría.

Logopeda: CABALLO

Código/categoría. _imit

Logopeda: ¿Y cómo se llama?

Código/categoría. _preg_c

Rosy: {CABALLO caballo}

Código/categoría.

Logopeda: {CABALLO caballo}

Código/categoría. _imit

Logopeda: Pues busca el caballo.

Código/categoría. _instr

Rosy: (pasa de pantalla la aplicación y sale la imagen del caballo y se escucha su onomatopeya)

Logopeda: Muy bien, el caballo

Código/categoría. _+feed

Logopeda: Lo has encontrado

Código/categoría.

Ejemplo 100.

Logopeda: Dennis, ¿Cuál quieres hacer tu? -/-

Código/categoría. _preg_a [Inicio de turno +]

Dennis: (no toma su turno)

Logopeda: ¿Cuál quieres buscar? -/-

Código/categoría. _preg_a

Dennis: CABALLO (señala la imagen de caballo)

Código/categoría.

Logopeda: El caballo también

Código/categoría. _exp

Logopeda: Pues venga, busca el caballo

Código/categoría. _instr

Dennis: (pasa de pantalla la aplicación y sale la imagen del gato y se escucha su onomatopeya)

Logopeda: Un gato

Código/categoría. _eti

Dennis: (pasa de pantalla la aplicación y sale la imagen del caballo y se escucha su onomatopeya)

Código/categoría.

Logopeda: El caballo -/-

Código/categoría. _eti

Logopeda: El que tu querías

Código/categoría.

Logopeda: Muy bien

Código/categoría. _+feed

El hecho que el logopeda pida a los alumnos que esperen, callados y sin hacer nada, a que un compañero acabe de hacer una acción, pone nerviosos a los alumnos más ansiosos. Por ejemplo, cuando el logopeda está interactuando con otro

compañero, Yana reclama la atención del adulto llorando, chillando y dando golpes en la mesa, hecho que interfiere en la dinámica de la actividad y demanda el uso de estrategias de “*regulación de conducta*” por parte del logopeda.

En relación con las características del input lingüístico del logopeda, en la Tabla 19 (p. 315) apreciamos que el logopeda ha reducido ligeramente su LME, aunque esta continúa siendo 3 veces superior a la LME de los niños. La misma Tabla 19 nos informa que el número de enunciados verbales emitidos por el logopeda son ligeramente superiores a los emitidos en la obs_1; con respecto a los de los alumnos, observamos cómo reducen el número de enunciados emitidos por Rosy y Dennis y se mantienen los de Yana, con respecto a la obs_1. Por otro lado, también observamos que el número de palabras del logopeda es ligeramente inferior al de la obs_1, evidenciando que tanto el logopeda como los alumnos hablan menos en esta sesión que en la primera, aunque Yana emita mayor número de palabras que en la obs_1. Otro aspecto que se observa en la Tabla 19 es el uso que los alumnos hacen de las palabras, el cual es eminentemente espontáneo para todos los alumnos. No obstante, en la obs_2, debido a que parte de la sesión consistía en emitir la onomatopeya de un animal, se observa un incremento del uso por imitación en Rosy y Dennis.

En cuanto a la modalidad comunicativa usada por el logopeda, se observa una tendencia reducida a usar los signos manuales como SAAC en modalidad KWS durante la obs_2, aunque la mayoría de los alumnos del Caso_3 son usuarios de los signos manuales como SAAC (Tabla 19). En esta sesión, el logopeda usa en un 92% palabras en la modalidad oral, en un 7% las palabras emitidas en la modalidad KWS y en el 1% restante mediante modalidad gestual. Por lo que se refiere a la modalidad comunicativa observada en los alumnos, la misma Tabla 19 muestra diferencias; Rosy y Yana usan la modalidad oral como principal, la cual engloba tanto palabras como onomatopeyas, mientras Dennis usa la modalidad gestual.

Se ha estudiado la cantidad y la variedad de léxico con el que cuentan el logopeda y los alumnos. El lenguaje que el logopeda dirige a los alumnos es sencillo y repetitivo, tal y como muestran los valores del IDL = 0.16, lo cual nos lleva a pensar que el léxico se repitió unas 6 veces a lo largo de la secuencia interactiva. En la Tabla 19, observamos, que hay una disminución en el IDL de Yana, evidenciando la poca variedad léxica de la alumna Yana a lo largo de la sesión. Cuando se estudia el IDL

para la modalidad KWS (Tabla 20, p. 316), observamos que el logopeda y los alumnos Rosy, Dennis y Yana muestran un mayor IDL en esta modalidad, con respecto a los índices previamente estudiados.

En relación con las estrategias educativas usadas por el logopeda, la Tabla 21 (p. 316) muestra que éste hace uso de todas las estrategias educativas analizadas en este estudio. Observamos como las dos estrategias más frecuentemente usadas por el logopeda son la “*pausa*” y las “*preguntas abiertas*”, igual que sucedía en la obs_1. En primer lugar, observamos un pequeño incremento de uso de las pausas con respecto a la obs_1, aunque tal y como se ha evidenciado, con gran frecuencia, tras el uso de una pausa le sucede otra estrategia educativa, frecuentemente una pregunta o un encadenamiento, para promover la participación de los alumnos. En segundo lugar, se observa un uso elevado de la estrategia “*preguntas abiertas*”, tanto para promover la participación de los alumnos como para solicitar información a los mismos. En los ejemplos 101 y 102 vemos como las dos principales preguntas abiertas que el logopeda emite a lo largo de la secuencia son “*¿Ahora, a quien le toca?*” y “*¿Qué animal quieres?*”, para pedir la participación de los alumnos y para evocar el vocabulario relacionado con los animales.

Ejemplo 101.

Logopeda: *¿Ahora, a quien le toca?* -/-

Código/categoría. *_preg_a [Inicio de turno +]*

Rosy: {YO yo}

Código/categoría.

Yana: {YO yo}

Código/categoría. *_no_recoge_intervención*

Logopeda: *¿Y cuál quieres?* (dirigiéndose a Rosy) -/-

Código/categoría. *_preg_a*

Rosy: *A vaca*

Código/categoría.

Logopeda: *La vaca*

Código/categoría. *_corr*

Logopeda: *Pues venga, {BUSCA busca} la vaca*

Código/categoría. *_instr*

Rosy: (pasa de pantalla la aplicación y busca la imagen de la vaca y se escucha su onomatopeya)

Código/categoría.

Logopeda: *Muy bien, la vaca, ya la has encontrado.*

Código/categoría. *_+feed*

Ejemplo 102.

Yana: /ehhhh/

Código/categoría. [Inicio de turno +]

Logopeda: ¿qué?

Código/categoría. *_preg_a*

Yana: POR FAVOR

Código/categoría. *_eti*

Logopeda: {POR FAVOR por favor}

Código/categoría. *_imit*

Logopeda: ¿qué quieres?

Código/categoría. *_preg_a*

Yana: QUIERO (señala Tablet)

Código/categoría.

Logopeda: La {TABLET Tablet}

Código/categoría. *_exp*

Yana: {Sí sí}

Código/categoría.

Logopeda: Y ¿{QUÉ qué} {ANIMAL animal} quieres {BUSCAR buscar}?

Código/categoría. *_preg_a*

Yana: {YO yo}

Código/categoría.

Logopeda: ¿Qué animal?

Código/categoría. *_preg_a*

Yana: OVEJA (señala la imagen de la oveja)

Código/categoría.

Logopeda: La {OVEJA oveja}

Código/categoría. *_exp*

Yana: OVEJA

Código/categoría. *_imit*

Logopeda: Venga Yana, busca la oveja

Código/categoría. *_instr*

Se evidencia que el logopeda cuenta con recursos limitados para pedir la participación o extender los turnos comunicativos de los alumnos más allá de haciendo uso de la estrategia “*preguntas abiertas*”. Por ejemplo, se observa un uso muy reducido de la estrategia “*expansión*”, estrategia que usa en tan solo 15 ocasiones durante la secuencia analizada. Además, tras la expansión del docente el alumno se limita a repetir, parcialmente, la emisión previa del adulto y no alarga mucho más la secuencia interactiva. En el anterior ejemplo 102 vemos como, algunas veces, la expansión del logopeda, aunque es ajustada a la LME de los enunciados de los alumnos, se limita a añadir un artículo a la palabra emitida previamente por el alumno. En otras ocasiones, como se aprecia en el siguiente ejemplo 103, el logopeda usa expansiones más elaboradas, en las que añade una palabra no usada previamente por el alumno.

Ejemplo 103.

Logopeda: ¿Cuál quieres de estos? (enseña los animales de juguete)

Código/categoría. *_preg_e [Inicio de turno +]*

Rosy: Este

Código/categoría.

Logopeda: ¿Cuál quieres?

Código/categoría. *_preg_e*

Rosy: Este

Código/categoría.

Logopeda: Este, el tigre.

Código/categoría. *_exp*

Un aspecto que nos parece interesante destacar es la poca variación que tiene el porcentaje de uso de estrategias que, desde nuestro punto de vista, son poco favorecedoras para el desarrollo de la comunicación y el lenguaje, como son “instrucciones” o “regulación de conducta”, las cuales se mantienen con un porcentaje bastante elevado en comparación con el resto de estrategias. No obstante, el uso de la estrategia “preguntas cerradas”, con respuesta “sí” y “no”, reduce ligeramente en esta obs_2 con respecto a la obs_1, así, en la obs_2 el logopeda emite menor cantidad de preguntas cerradas del tipo “¿quieres venir a jugar?”, “¿Lo tienes tú?”, “¿quieres ayuda?”, “¿es el cerdo?”.

Por otro lado, en el ejemplo 104 se aprecia el uso de la estrategia “corrección” por parte del logopeda, estrategia que ha manifestado un ligero aumento con respecto a la obs_1.

Ejemplo 104.

Logopeda: ¿Qué es esto?

Código/categoría. *_preg_a [Inicio de turno +]*

Yana: /beeee/ (onomatopeya oveja)

Código/categoría.

Rosy: /beeee/ (onomatopeya oveja)

Código/categoría.

Logopeda: Esto es una... -/-

Código/categoría. *_enca*

Rosy: abeja

Código/categoría.

Logopeda: oveja

Código/categoría. *_corr*

Logopeda: Muy bien

Código/categoría. *_+feed*

Logopeda: Hace /beeeee/

Código/categoría. *_etiq*

En el siguiente ejemplo 105 podemos observar el frecuente uso por parte del logopeda de la estrategia “*instrucciones*”, la cual alcanza el 12% de uso en la obs_2. Por otro lado, y en el mismo ejemplo, observamos el uso de la estrategia “*etiquetar*”, usada con una frecuencia ligeramente superior a la de la obs_1, con el objetivo principal de ofrecer el modelo de la onomatopeya del animal.

Ejemplo 105.

Logopeda: Mirad, el gallo que tanto le gusta a Heidi.

Código/categoría. [Inicio de turno +]

Logopeda: ¿Cómo lo hacéis vosotros?, a ver.

Código/categoría. *_instr*

Logopeda: {GALLO /quiriquiquí/ (onomatopeya de gallo)}

Código/categoría. *_etiq*

Rosy: /quiriquiquí/ (onomatopeya de gallo)

Código/categoría. *_imit*

Logopeda: A ver, ¿cómo lo hace Dennis? -/-

Código/categoría. *_instr*

Dennis: (no toma su turno)

Logopeda: {GALLO /quiriquiquí/ (onomatopeya de gallo)}

Código/categoría. *_etiq*

Dennis: GALLO

Código/categoría. *_imit*

Logopeda: A ver, ¿cómo lo hace? -/-

Código/categoría. *_instr*

Dennis: (no toma su turno)

Logopeda: {GALLO /quiriquiquí/ (onomatopeya de gallo)}

Código/categoría. *_etiq*

Dennis: GALLO

Código/categoría. *_imit*

Logopeda: ¿Y Yana? -/-

Código/categoría. *_instr*

Yana: GALLO

Código/categoría.

Logopeda: {GALLO /quiriquiquí/ (onomatopeya de gallo)}

Código/categoría. *_exp*

Logopeda: Muy bien

Código/categoría. *_+feed*

Logopeda: {GALLO /quiriquiquí/ (onomatopeya de gallo)}

Código/categoría. *_rep*

El logopeda usa con menor frecuencia de lo que lo hacía en la obs_1 la estrategia de “*sobreinterpretación*”, la cual valoramos como estrategia promotora del desarrollo de la comunicación y el lenguaje de los alumnos, la cual se centra totalmente en partir de los intereses e iniciativas del niño. En el siguiente ejemplo 106, vemos como el logopeda atiende la demanda de atención de Yana y sobreinterpreta aquello que la

niña le dice, dando sentido comunicativo al gesto de tocarse la barriga como si fuera una emisión “*me duele la barriga*”.

Ejemplo 106.

Yana: (llora)

Código/categoría. [Inicio de turno +]

Logopeda: ¿qué quieres? -/-

Código/categoría. *_preg_a*

Yana: (llora)

Logopeda: ¿qué pasa?

Código/categoría. *_preg_a*

Yana: (llora)

Logopeda: ¿qué pasa?

Código/categoría. *_preg_a*

Logopeda: ¿Qué quieres alguna cosa?

Código/categoría. *_preg_c*

Yana: {Sí sí}

Código/categoría

Logopeda: ¿qué quieres?

Código/categoría. *_preg_a*

Yana: (señala la barriga)

Logopeda: ¿Te duele la barriga?

Código/categoría. *_sobin*

Yana: {Sí sí}

Código/categoría

Para finalizar, debemos destacar que se observa poca tendencia por parte del logopeda a usar la estrategia “*encadenamiento*”, codificada tan solo en 2 ocasiones a lo largo de la secuencia, y siempre con el objetivo de promover la participación de los alumnos. Se ha ejemplificado el uso de esta estrategia en los Ejemplos 97 y 104.

4.4.3.3. Observación 3. Ciclo 8 de intervención (22/05/2014)

Esta observación se realiza tres semanas después del desarrollo de la RA_8. El principal acuerdo tomado en la RA_8 fue que los docentes continuaran implementando de un modo consciente y sistemático, aquellas estrategias consideradas más óptimas para promover el desarrollo lingüístico de sus alumnos) y reducir el uso de las menos óptimas. La tercera sesión registrada para el Caso_3, está compuesta por dos tipos de actividades. En un primer momento, durante los primeros 3 minutos de la secuencia, el logopeda desarrolla una actividad de juego de mesa con los alumnos, mediante el uso de fichas y de un dado, similar a la actividad analizada en la obs_1. En un segundo momento y durante los 12 minutos restantes de la

secuencia analizada, el logopeda desarrolla una actividad de role-playing con iPad, donde los alumnos deben pedir un bocadillo de hamburguesa y pensar en los ingredientes que quieren poner.

La actividad empieza a las 15.15h de la tarde y tiene una duración de unos 30 minutos, de los cuales se analizan los 15 minutos centrales, que engloban los tres minutos finales de la actividad del juego de mesa y 12 minutos de la actividad con IPad. La sesión la realiza paralelamente a la acción que desarrolla la educadora en el aula, quien trabaja con sus respectivos alumnos. Los tres alumnos están sentados alrededor de una mesa, tal y como muestra la Figura 18 y los tres llegan perfectamente al IPad, motivo por el cual, en frecuentes ocasiones, el logopeda requiere hacer uso de la estrategia “*regulación de conducta*” para apartar las manos de los alumnos de encima de la mesa e impedir que toquen la Tablet cuando no es su turno.



Figura 18. Imagen para ejemplificar la organización de los niños en la obs_3 del Caso_3

En la primera parte de la sesión analizada, observamos que los alumnos tienen dificultades para entender el objetivo de la actividad y les cuesta saber qué deben hacer con el dado y hacia donde deben mover la ficha. En el siguiente ejemplo 107 vemos como Rosy pide al logopeda que quiere que su ficha caiga en la casilla del conejo, porque es el animal que más le gusta, y el logopeda se limita a explicarle las reglas del juego y le dice que el juego no permite mover las fichas hacia atrás y se deben mover hacia adelante. Además, en el mismo Ejemplo 107, se observa un uso frecuente la estrategia “*instrucciones*”, del tipo “*Tira tu*” y vemos como del total de los

10 turnos comunicativos que conforman la secuencia, el logopeda ocupa 6 turnos y, en 4 ocasiones, utiliza la estrategia “instrucciones”.

Ejemplo 107.

Logopeda: ¿A quién le toca ahora?

Código/categoría. *_preg_a [Inicio de turno +]*

Dennis: YO.

Código/categoría.

Logopeda: Toma, tira.

Código/categoría. *_instr*

Logopeda: Estás en el camión, tira.

Código/categoría. *_instr*

Dennis: (turno no verbal, tira el dado)

Logopeda: Ahora le toca a Rosy.

Código/categoría. *[Inicio de turno +]*

Logopeda: Venga, tira.

Código/categoría. *_instr*

Rosy: {YO yo} {GUSTA gusta} el conejo.

Código/categoría. *[Inicio de turno +]*

Logopeda: A ti te gusta el conejo.

Código/categoría. *_exp*

Logopeda: Tienes que tirar.

Código/categoría. *_instr [Inicio de turno +]*

Rosy: (turno no verbal, tira el dado)

La gestión del turno vuelve a ser un tema interesante a analizar. A lo largo de la secuencia analizada, el logopeda pregunta varias veces “¿A quién le toca ahora?”, “¿Quién quiere hacer de cocinero?”, “¿Quién quiere empezar?”, “¿Quién quiere cerrar?”, para demandar la participación de los alumnos y guiar la interacción. Frecuentemente, son Yana y Rosy las alumnas más rápidas y que requieren más su turno. En otras ocasiones el logopeda no plantea preguntas tan abiertas y dirige preguntas más directas o instrucciones alumno a alumno, para organizar su interacción uno detrás de otro. Así, en el siguiente ejemplo 108, vemos como el logopeda demanda la participación de los alumnos mediante la pregunta “¿Y tú qué quieres?”, esperando que digan si quieren jugar con la Tablet o con un cuento. El hecho que requiera preguntar, uno por uno, a qué quieren jugar, obliga al logopeda a emitir intervenciones más cortas con cada uno de los participantes y que, una vez el alumno haya dicho con qué quiere jugar, no alargue la secuencia y se pase a preguntar lo mismo a otro alumno.

Ejemplo 108.

Logopeda: A ver, ¿Quién quiere jugar a otra cosa? -/-

Código/categoría. *_preg_a [Inicio de turno +]*

Yana: {TABLET Tablet}

Código/categoría.

Logopeda: A la Tablet queréis jugar.

Código/categoría. _exp

Yana: {CASA casa}

Código/categoría. _no_recoge_intervención

Yana: {CASA casa} Tablet

Código/categoría.

Logopeda: Podemos jugar a la Tablet

Código/categoría. _exp

Logopeda: Tu {VENIR ven} hacia aquí (dirigiéndose a Dennis)

Código/categoría. _reg_c [Inicio de turno +]

Logopeda: ¿A la {TABLET Tablet} o a ver un {CUENTO cuento}? (dirigiéndose a Rosy)

Código/categoría. _preg_e [Inicio de turno +]

Rosy: A la Tablet

Código/categoría.

Logopeda: ¿Y tú que quieres? (dirigiéndose a Yana)

Código/categoría. _preg_a [Inicio de turno +]

Yana: {CASA casa}

Código/categoría.

Logopeda: Con la {TABLET Tablet} a la {CASA casa}

Código/categoría. _exp

Logopeda: Y tu Dennis, ¿qué quieres?

Código/categoría. _preg_a [Inicio de turno +]

Dennis: TABLET

Código/categoría.

Logopeda: {TABLET Tablet}

Código/categoría. _imit

Yana: /ehhhh/ {ÁRBOL árbol}

Código/categoría. [Inicio de turno +]

Logopeda: Los árboles

Código/categoría. _exp

Rosy: Hamburguesa

Código/categoría. _no_recoge_intervención [Inicio de turno -]

Logopeda: ¿Queréis que miremos árboles y bosques?

Código/categoría. _preg_c

Rosy: No

Código/categoría. _no_recoge_intervención

Logopeda: ¿Qué quieres hacer Rosy?

Código/categoría. _preg_a

Rosy: Hamburguesa

Código/categoría.

Logopeda: Hacemos hamburguesas como el otro día

Código/categoría. _exp

Logopeda: {CARNE carne} {HAMBURGUESA hamburguesa}

Código/categoría. _eti

El siguiente Ejemplo 109 también ilustra como el logopeda tiende a hacer la misma pregunta a cada uno de los tres alumnos, para que estos intervengan. Este hecho impide que la secuencia de interacción se alargue más allá de 2 turnos con cada uno de los alumnos, menos en el caso de Dennis, que se alarga más porque el alumno

cuenta con más dificultades para escoger el rol que quiere representar, cocinero o cliente. Así, las estrategias usadas por el logopeda tan solo promueven que los alumnos imiten la palabra “cocinero” y, como mucho, como en el caso de Dennis, imiten el verbo “QUERER”.

Ejemplo 109.

Logopeda: ¿Quién hace de {COCINERO cocinero} y quien hace de {CLIENTE cliente}?

Código/categoría. *_preg_a [Inicio de turno +]*

Rosy: {YO yo}

Código/categoría.

Logopeda: ¿Tu qué quieres ser, {CLIENTE cliente} o {COCINERO cocinero}?

Código/categoría. *_preg_e*

Rosy: {COCINERO cocinero}

Código/categoría. *_imit*

Logopeda: ¿Y tú qué quieres ser? (dirigiéndose a Yana)

Código/categoría. *_preg_a [Inicio de turno +]*

Yana: {COCINERO cocinero}

Código/categoría.

Logopeda: {COCINERO cocinero} también

Código/categoría. *_exp*

Logopeda: ¿Y {TÚ tú} qué quieres ser? (dirigiéndose a Dennis)

Código/categoría. *_preg_a [Inicio de turno +]*

Logopeda: ¿{COCINERO cocinero} o el que {PEDIR pide}? -/-

Código/categoría. *_preg_e*

Logopeda: ¿Qué quieres? -/-

Código/categoría. *_preg_a*

Dennis: YO

Código/categoría.

Logopeda: Dennis {QUIERE quiere}... -/-

Código/categoría. *_enca*

Dennis: YO

Código/categoría.

Logopeda: ¿qué quieres ser?, ¿{COCINERO cocinero}?

Código/categoría. *_preg_c*

Dennis: QUIERO

Código/categoría. *_imit*

Logopeda: ¿o el que {PEDIR pide}?

Código/categoría. *_preg_c*

Dennis: QUIERO

Código/categoría.

Logopeda: {COCINERO cocinero}

Código/categoría. *_eti*

Dennis: COCINERO

Código/categoría. *_imit*

Logopeda: Pues yo seré el {CLIENTE cliente}

Código/categoría.

A lo largo de la obs_3 vemos como el logopeda cuenta con pocos recursos para hacer que la actividad se asemeje a una autentica conversación entre los tres alumnos

y se limita a interactuar, uno a uno, con cada alumno. Este hecho da lugar a que el logopeda, por un lado, no recoja las intervenciones paralelas de los alumnos o sus posibles inicios de turno, al estar pendiente únicamente de aquel alumno con quien interactúa. Por otro lado, la interacción uno a uno del logopeda invita a que los alumnos tengan menos ganas de participar cuando lo está haciendo otro compañero y estén callados, observando lo que hace el compañero u observando la otra acción que se desarrolla en el aula. En el siguiente ejemplo 110 vemos como el logopeda interactúa durante un minuto aproximadamente con Dennis y el resto de compañeros se lo miran y no reclaman la atención o la posibilidad de participar.

Ejemplo 110.

Logopeda: Quiero {PAN pan} con {TOMATE tomate}

Código/categoría. *_instr [Inicio de turno +]*

Logopeda: Mira, primero el {PAN pan}

Código/categoría. *_instr*

Logopeda: Está aquí el {PAN pan} (enseña donde está el pan en la Tablet)

Código/categoría.

Logopeda: El {PAN pan} (ayuda a Dennis a seleccionar el pan en la Tablet)

Código/categoría.

Logopeda: Y ahora quiero {TOMATE tomate} y {QUESO queso}

Código/categoría. *_instr*

Dennis: {PAN pan}

Código/categoría.

Logopeda: El pan

Código/categoría. *_exp*

Logopeda: Y ahora {TOMATE tomate}

Código/categoría. *_instr [Inicio de turno +]*

Logopeda: ¿Dónde está el {TOMATE tomate}? -/-

Código/categoría. *_preg_a*

Logopeda: ¿El tomate dónde está? -/-

Código/categoría. *_rep*

Dennis: (selecciona el tomate de la Tablet)

Logopeda: Y ahora {QUESO queso} -/-

Código/categoría. *_instr*

Dennis: (selecciona el queso de la Tablet)

Logopeda: Ei, me encanta. Has puesto {TOMATE tomate} {QUESO queso} -/-

Código/categoría. *_+feed*

Logopeda: Y ahora tapa -/-

Código/categoría. *_instr*

Dennis: (toca la Tablet para dar la orden de cerrar el bocadillo)

Logopeda: Muy bien. Has hecho un bocadillo de {TOMATE tomate} y {QUESO queso}

Código/categoría. *_+feed*

Logopeda: Foto (señala el botón de la pantalla donde se hace una foto del bocadillo)

Código/categoría. *_instr*

Dennis: (toca la Tablet para dar la orden de hacer la foto)

Logopeda: Muy bien.

Código/categoría. *_+feed*

Lo mismo sucede en las secuencias de interacción representadas en los ejemplos 111 y 112. En el ejemplo 111 es el logopeda quien representa el rol de cocinero y pide a Rosy que le diga qué alimentos debe escoger en la Tablet. La primera secuencia tiene una duración de 1min 30seg, durante las cuales solo interactúan Rosy y el logopeda. En el ejemplo 112 intercambian los turnos, y el logopeda es el cliente y Rosy la cocinera, quien debe seleccionar los ingredientes en la Tablet. De nuevo, durante un 1min 46seg, son únicamente el logopeda y Rosy quienes interactúan, mientras los compañeros se lo miran y no participan en la interacción.

Ejemplo 111.

Logopeda: Ahora yo soy el {COCINERO cocinero}

Código/categoría. [Inicio de turno +]

Logopeda: Pedid, ¿qué queréis? -/-

Código/categoría. _preg_a

Rosy: Quiero

Código/categoría.

Logopeda: -/-

Código/categoría. _pausa

Rosy: Quiero pan

Código/categoría.

Logopeda: Pan (selecciona el pan en la Tablet)

Código/categoría. _imit

Rosy: Pescado

Código/categoría.

Logopeda: Pescado (selecciona el pescado en la Tablet)

Código/categoría. _imit

Rosy: Mostaza

Código/categoría.

Logopeda: Mostaza (selecciona la mostaza en la Tablet)

Código/categoría. _imit

Logopeda: ¿qué más? -/-

Código/categoría. _preg_a

Logopeda: ¿alguna cosa más? -/-

Código/categoría. _preg_a

Rosy: Sí

Código/categoría.

Logopeda: ¿qué? -/-

Código/categoría. _preg_a

Rosy: (intenta ella seleccionar los productos de la Tablet)

Código/categoría. [Inicio de turno -]

Logopeda: No, no, soy yo el {COCINERO cocinero}

Código/categoría. _reg_c

Rosy: /palabra no inteligible/

Código/categoría.

Logopeda: ¿cómo?, ¿{QUESO queso}?

Código/categoría. _sobin

Rosy: Sí

Código/categoría

Logopeda: (selecciona el queso en la Tablet) -/-

Logopeda: ¿{YA ESTÁ ya está}? -/-

Código/categoría. *_preg_c*

Logopeda: ¿{Ya está el bocadillo}? -/-

Código/categoría. *_preg_c*

Logopeda: Pues foto

Código/categoría. *_instr*

Rosy: (hace la foto con la aplicación de la Tablet)

Logopeda: Muy bien

Código/categoría. *_+feed*

Ejemplo 112.

Logopeda: ¿Quién quiere ser {CLIENTE cliente}?

Código/categoría. *[Inicio de turno +]*

Yana: {YO yo}

Código/categoría. *_no_recoge_intervención*

Rosy: {YO yo}

Código/categoría.

Logopeda: Pues pide (dirigiéndose a Rosy)

Código/categoría. *_instr [Inicio de turno +]*

Rosy: {ESPERA espera}

Código/categoría.

Logopeda: Mira, sabes qué. {TÚ Tú} eres la {COCINERA cocinera} mejor.

Código/categoría. *[Inicio de turno +]*

Logopeda: Quiero un bocadillo

Código/categoría. *_instr*

Rosy: (toca otra cosa de la aplicación de la Tablet)

Código/categoría. *[Inicio de turno +]*

Logopeda: No, no, no. Si no cambiamos de {COCINERA cocinera}

Código/categoría. *_reg_c*

Logopeda: Quiero un bocadillo. Pon pan -/-

Código/categoría. *_instr*

Rosy: (selecciona el pan en la Tablet)

Logopeda: Quiero {LECHUGA lechuga}

Código/categoría. *_instr*

Rosy: (selecciona la lechuga en la Tablet)

Logopeda: {TOMATE tomate}

Código/categoría. *_instr*

Rosy: (selecciona otra cosa en la Tablet)

Código/categoría. *[Inicio de turno +]*

Logopeda: Ei, {NO no}, {NO no}, {NO no}.

Código/categoría. *_reg_c*

Logopeda: {TOMATE tomate}

Código/categoría. *_instr [Inicio de turno +]*

Rosy: (selecciona Ketchup en la Tablet)

Logopeda: Ketchup no, tomate

Código/categoría. *_instr*

Rosy: (selecciona tomate en la Tablet)

Logopeda: Muy {BIEN bien}

Código/categoría. *_+feed*

Logopeda: {HAMBURGUESA Hamburguesa}

Código/categoría. *_instr*

Rosy: (selecciona la hamburguesa en la Tablet)

Logopeda: Y {QUESO queso}

Código/categoría. _instr

Rosy: (selecciona el queso en la Tablet)

Logopeda: Y un poco de mostaza

Código/categoría. _instr

Logopeda: Muy bien, ahora si

Código/categoría. _+feed

Logopeda: Y pan

Código/categoría. _instr

Logopeda: Perfecto

Código/categoría. _+feed

Logopeda: Foto

Código/categoría. _instr

Seguidamente, como el logopeda es consciente que, anteriormente, Yana ha pedido su turno y hace mucho que no participa, le plantea la pregunta abierta “¿Quién quiere hacer de cocinera, ahora?”, con la seguridad de que Yana reclamará su turno y podrá repetir la misma actividad que ha hecho previamente Rosy, tal y como muestra el Ejemplo 113. Así, se inicia una nueva secuencia de 1min 40seg de interacción entre el logopeda y Yana; en este caso vemos como Rosy no tolera tanto la inactividad y, a lo largo de la secuencia intenta participar, hecho que es reprimido por Yana, quien le pide que “ESPERE”. A estas alturas, observamos como Dennis lleva mucho tiempo sin intervenir y aunque no reclama su espacio durante la actividad.

Ejemplo 113.

Logopeda: ¿Quién quiere hacer de cocinera, ahora?

Código/categoría. _preg_a [Inicio de turno +]

Yana: {YO yo}

Código/categoría.

Logopeda: A ver, ¿qué le pedimos a Yana? -/-

Código/categoría. _preg_a

Yana: {PAN pan}

Código/categoría.

Logopeda: {PAN pan}

Código/categoría. _imit

Logopeda: Venga {PAN pan} -/-

Código/categoría. _instr

Yana: (intenta poner el pan con la Tablet, pero no lo consigue)

Logopeda: (coge el dedo de Yana, para ayudarla a seleccionar el pan) El pan es este de aquí.

Código/categoría.

Logopeda: Primero se pone el de {DEBAJO debajo}.

Código/categoría. _instr

Logopeda: Ahora pon lechuga, tomate (coge el dedo de la niña y seleccionan juntos los elementos que él va enumerando)

Código/categoría. _instr

Yana: (selecciona los pinillos en la Tablet)

Logopeda: Pepinillos

Código/categoría. _eti_q

Yana: (selecciona las patatas en la Tablet)

Logopeda: patatas

Código/categoría. _eti_q

Yana: (empieza a seleccionar muchas cosas y muy rápido en la Tablet)

Logopeda: Ei, {TRANQUILA tranquila}

Código/categoría. _reg__c

Yana: (continúa seleccionando cosas en la Tablet)

Logopeda: ¿Ya está? -/-

Código/categoría. _preg__c

Logopeda: ¿Ya está? -/-

Código/categoría. _rep

Yana: {ESPERA espera} (aparta de su lado al logopeda)

Código/categoría.

Logopeda: Yo espero, tranquila.

Código/categoría. _exp

Yana: (selecciona una imagen en la Tablet) {ÁRBOL árbol}

Código/categoría.

Logopeda: No es un {ÁRBOL árbol}, esto son {PATATAS patatas}.

Código/categoría. _exp

Rosy: (intenta tocar la Tablet)

Código/categoría. [Inicio de turno +]

Yana: {ESPERA /pe, pe/} (aparta la mano de Rosy)

Código/categoría.

Logopeda: {ESPERA espera}

Código/categoría. _corr

Yana: (aparta la mano de Rosy)

Yana: (empieza a seleccionar muchas cosas y muy rápido en la Tablet)

Código/categoría. [Inicio de turno +]

Logopeda: Muy bien

Código/categoría. _+feed

Logopeda: ¿cerramos?

Código/categoría. _preg__c [Inicio de turno +]

Logopeda: ¿Quién quiere cerrar?

Código/categoría. _preg__a

Rosy: {YO yo}

Código/categoría

Logopeda: Pero miramos las fotos primero

Código/categoría. _instr [Inicio de turno +]

En la Tabla 18 (p. 315) se aprecia lo que han reflejado los tres ejemplos anteriores, es decir, que el logopeda gestiona la conversación tomando él más cantidad de turnos que los alumnos, mostrando un desequilibrio importante en la toma de turnos. El índice de densidad de turno está a favor del logopeda, es decir, mientras el logopeda realiza de media, 2 aportaciones durante su turno de conversación, los alumnos realizan alrededor de 1 aportación. Así, observamos que el logopeda lleva la iniciativa en los intercambios comunicativos que se suceden en la conversación, mostrando un índice

de participación del 58%, siendo la participación de los alumnos menor y poco equilibrada entre los tres. La tendencia del logopeda y los alumnos a iniciar nuevas secuencias interactivas es ligeramente inferior a la obs_2, menos para Rosy. Además, se observa cómo el logopeda sigue, en menor medida de lo que lo hacía en la obs_1 y la obs_2, los inicios de turno de los alumnos del Caso_3, aunque se observa que cuenta con más recursos para mantener el turno comunicativo de un alumno durante más tiempo. En esta ocasión, sigue en más ocasiones los inicios de turno de Yana, quien se muestra más insistente para reclamar su turno.

En relación con las estrategias del logopeda para adaptar su lenguaje a la competencia comunicativa y lingüística de los alumnos, en la Tabla 19 (p. 315) observamos que hay una diferencia importante entre la LME del logopeda y la de los alumnos. La LME del logopeda, aunque es ligeramente superior a la observada en las dos sesiones previas, continúa siendo de aproximadamente 3 palabras por enunciado, mientras que la de los alumnos es, de media, de 1 palabra, mostrando un desajuste importante entre el input lingüístico de la educadora y la de los alumnos. Por lo que se refiere al número de enunciados del logopeda con respecto a los de los alumnos, la Tabla 19 nos informa que el logopeda emite un valor muy superior al número de enunciados verbales emitidos por los alumnos. En esta ocasión, cabe destacar, que se precia una reducción de las emisiones del logopeda y de los alumnos, en relación con las dos observaciones previas, mostrando que ambos hablan menos que en las dos sesiones previas. Asimismo, también observamos que el número de palabras contabilizadas por el logopeda en la secuencia analizada es muy superior al número de palabras emitidas por los niños, evidenciando un desajuste importante entre el input lingüístico emitido por el logopeda y el de los alumnos.

En cuanto a la modalidad comunicativa usada por el logopeda, se observa un 10% de uso de los signos manuales como SAAC en modalidad KWS con los tres alumnos que conforman el caso_3, en un 89% palabras en la modalidad oral y en un 1% hace uso de los gestos de contacto o de representación de escenas cotidianas (Tabla 19). En los ejemplos ofrecidos con anterioridad, observamos que el logopeda acompaña con poca frecuencia las palabras clave del discurso con sus correspondientes signos manuales. No obstante, se observa como el número de palabras clave usadas en la modalidad KWS varía y se ajusta en función del alumno con quien interactúa dentro del grupo. Cuando el logopeda establece una interacción comunicativa con Dennis o

Yana, quienes hacen un uso frecuente de la modalidad KWS, la frecuencia de uso del KWS como SAAC es mayor. Por lo que se refiere a la modalidad usada en los alumnos, en esta ocasión, se observa un aumento del uso de gestos durante la secuencia analizada por parte de Rosy y un aumento del uso de la modalidad KWS en Rosy y Yana. Por otro lado, Dennis es quien saca más provecho de la imitación del docente y emite palabras por imitación en un 12% de las ocasiones y, en esta ocasión, no emite ninguna palabra en modalidad exclusivamente oral, aunque acompaña los signos manuales de la modalidad KWS de vocalizaciones y/o aproximaciones orales.

Para estudiar la tipología de vocabulario que usan tanto el logopeda como los alumnos, se ha estudiado la cantidad y la variedad de léxico mediante el IDL; se ha estudiado el IDL global, independientemente de la modalidad usada y el IDL para la modalidad KWS. El lenguaje que el logopeda dirige a los alumnos es sencillo y repetitivo, aunque ligeramente más variado que el observado en la obs_1 y obs_2, tal y como muestran los valores del IDL = 0.21, lo cual nos lleva a pensar que una misma palabra se repitió unas 5 veces a lo largo de la secuencia interactiva. Por otro lado, en la Tabla 19 observamos que los valores del IDL de los alumnos son bajos, aunque ligeramente superiores a los observados en las dos sesiones previas, evidenciando el uso de vocabulario más variado de vocabulario por parte de los alumnos. Cuando se estudia el IDL para la modalidad KWS (Tabla 20, p. 316), observamos que el logopeda y los alumnos muestran un mayor IDL en esta modalidad, con respecto a los índices previamente estudiados.

Por lo que a las estrategias promotoras del desarrollo del lenguaje se refiere, la Tabla 21 (p. 316) muestra que el logopeda usó en la obs_3, aunque con diferente frecuencia, todas las estrategias educativas analizadas en este estudio. En primer lugar, el logopeda hizo un uso más elevado de las “pausas”. Se aprecia como el logopeda hace uso de esta estrategia tras cada una de las preguntas planteadas, para dar tiempo a los alumnos a contestar o a participar; no obstante, no encontramos que el logopeda use la pausa como estrategia aislada, es decir, sin ir acompañada de una pregunta previamente planteada. En segundo lugar, el logopeda usa con elevada frecuencia la estrategia “instrucciones”. Tal y como se ha visto en los ejemplos anteriores y como muestra el próximo Ejemplo 114, el logopeda frecuentemente demanda que los alumnos desarrollen acciones, en mayor medida de lo que lo hacía en la obs_1 y obs_2.

Ejemplo 114.

Logopeda: Escúchame bien (dirigiéndose a Dennis)

Código/categoría. *_instr* [Inicio de turno +]

Logopeda: Ei, mírame (dirigiéndose a Dennis)

Código/categoría. *_instr*

Logopeda: Quiero un {BOCADILLO bocadillo}, un {BOCADILLO bocadillo}, de {TOMATE tomate} y {QUESO QUESO}

Código/categoría. *_instr*

Logopeda: ¿{SÍ sí}? -/-

Código/categoría. *_preg_c*

Dennis: (no toma su turno)

Logopeda: ¿{SÍ sí} o {NO no}? -/-

Código/categoría. *_preg_e*

Dennis: Sí

Código/categoría.

Logopeda: ¿Lo {OTRA-VEZ vuelvo} a repetir? -/-

Código/categoría. *_preg_c*

Logopeda: ¿Lo {OTRA-VEZ vuelvo} a repetir? -/-

Código/categoría. *_rep*

Dennis: Sí

Código/categoría.

Logopeda: Di, [nombre del logopeda] {MÁS más}.

Código/categoría. *_instr*

Dennis: POR FAVOR MÁS

Código/categoría.

Logopeda: {MÁS más}.

Código/categoría. *_imit*

En tercer lugar, observamos que el logopeda usa gran cantidad de “*preguntas abiertas*” a lo largo de la secuencia analizada, aunque con una frecuencia menor a la observada en la obs_1 y obs_2. Las preguntas abiertas sirven, principalmente, para requerir el turno de los alumnos o para evocar el nombre del ingrediente que quieren seleccionar en la Tablet. Asimismo, también se aprecia un uso bastante frecuente de las “*preguntas cerradas*”, mayor que el observado en la obs_2, mediante preguntas del tipo “*Yana, ¿tiras tú?*”, “*¿Lo vuelvo a repetir?*”, “*¿quieres queso?*”, “*¿Son nuevas estas gafas?*”, las cuales demandan una respuesta de sí o no. Veamos un ejemplo de uso de las estrategias preguntas abiertas y cerradas en el Ejemplo 115.

Ejemplo 115.

Logopeda: Yana, ¿Tiras tú?

Código/categoría. *_preg_c* [Inicio de turno +]

Yana: {SÍ sí}

Código/categoría.

Yana: (tira el dado).

Logopeda: Un dos.

Código/categoría. *_eti*

Yana: Tres

Código/categoría.

Logopeda: Muy bien, ya hemos terminado.

Código/categoría. *._+feed*

Logopeda: Ha ganado Rosy.

Código/categoría.

Logopeda: ¿Guardamos esto?

Código/categoría. *._preg_c [Inicio de turno +]*

Rosy: No

Código/categoría.

Logopeda: No, ¿qué?

Código/categoría. *._preg_a*

Rosy: Quiero a casa

Código/categoría.

Logopeda: Sabes que pasa, que este juego es de mi {HIJA hija}.

Código/categoría.

Logopeda: Si mi {HIJA hija} sabe que lo tengo aquí se enfadará. Por qué no es mío.

Código/categoría.

Logopeda: ¿Lo guardamos?

Código/categoría. *._preg_c*

Rosy: (no toma turno)

Logopeda: Lo traeré otro día.

Código/categoría.

Logopeda: A ver. ¿Quién quiere jugar a otra cosa?

Código/categoría. *._preg_a [Inicio de turno +]*

Por otro lado, cabe destacar que se observa un sutil incremento en el uso de la estrategia “*expansión*”, con respecto a la obs_1 y la obs_2. Debemos destacar, no obstante, que aunque no sea una estrategia que el logopeda use con demasiada frecuencia, el uso que el logopeda hace de la misma nos parece adecuado, ya que sus emisiones contienen un número de palabras ajustado al nivel lingüístico de los alumnos, tal y como hemos podido ver en los ejemplos precedentes.

Tampoco se observan muchos cambios en el uso de la estrategia “*regulación de conducta*”, similar al observado en la obs_1 y obs_2, mediante la cual el logopeda reprime que el alumno haga cierta acción y le demanda que haga otra, tal y como se ha evidenciado en los Ejemplos 112 y 113. Durante la obs_3 se observa un uso frecuente de esta estrategia por parte del logopeda, mediante oraciones del tipo “*Ahora no te toca a ti (mientras aparta la mano de la alumna)*”; “*Ven y siéntate*”; “*Tranquila, no vayas tan rápido*”.

Para terminar, se observa que el logopeda usa con muy poca frecuencia las estrategias “*encadenamiento*” (Ejemplo 109), “*corrección*”, “*sobreinterpretación*” (Ejemplo 111), “*repetición*” (Ejemplo 110, 113 y 114) o “*etiquetar*” (Ejemplo 113), durante la sesión analizada.

Tabla 18. Resultados relacionados con los cambios en la gestión de la comunicación (Caso_3)

	Obs_1				Obs_2				Obs_3			
	L	Alumnos			L	Alumnos			L	Alumnos		
		Rosy	Dennis	Yana		Rosy	Dennis	Yana		Rosy	Dennis	Yana
Nº turnos	202	71	71	110	186	39	38	83	125	35	30	42
IET	1	2.85	2.85	1.84	1	4.77	4.89	2.24	1	3.57	4.16	2.98
IDT	1.50	1.14	1.07	1.16	1.68	1.10	1.13	1.18	2.00	1.11	1.03	1.29
Frec. Inicios	40	23	43	25	54	5	12	15	37	11	9	10
% seguidos	\bar{x} =27%	48%	12%	20%	\bar{x} =31%	60%	0%	33%	\bar{x} =23%	18%	11%	40%
% participación	44%	16%	16%	24%	54%	11%	11%	24%	54%	15%	13%	18%
Total turnos	454				346				232			

Nota: L (Logopeda); IET (Índice equilibrio de turno); IDT (Índice densidad de turno); El símbolo (---) expresa que este concepto específico no ha sido codificado para este participante.

Tabla 19. Resultados relacionados con los cambios en el ajuste del input y en la modalidad comunicativa y uso (Caso_3)

	Obs_1				Obs_2				Obs_3				
	L	Alumnos			L	Alumnos			L	Alumnos			
		Rosy	Dennis	Yana		Rosy	Dennis	Yana		Rosy	Dennis	Yana	
Nº enunciados verbales	294	68	25	74	307	38	21	74	242	29	21	40	
Nº enunciados no verbales	8	13	51	54	7	5	22	24	6	10	10	14	
Nº de palabras	986	96	27	75	945	50	21	82	815	41	22	41	
	% Espontáneo	100%	91%	91%	83%	100%	88%	80%	88%	100%	94%	88%	97%
Uso	% Imitación	0%	9%	9%	17%	0%	12%	18%	12%	0%	6%	12%	3%
	% Guía física	0%	0%	0%	0%	0%	0%	2%	0%	0%	0%	0%	
	% Oral	83%	79%	17%	11%	92%	71%	25%	41%	89%	65%	0%	24%
Modo	% Gestual	1%	12%	68%	37%	1%	11%	41%	22%	1%	20%	31%	17%
	% KWS	16%	9%	15%	52%	7%	18%	34%	37%	10%	15%	69%	59%
LME		3.35	1.41	1.08	1.01	3.08	1.32	1.00	1.11	3.37	1.41	1.05	1.03
Índice de diversidad Léxica (IDL)		0.18	0.40	0.44	0.37	0.16	0.38	0.52	0.18	0.21	0.49	0.45	0.32
Nº palabras lexicalmente distintas		182	39	12	28	149	19	11	15	169	20	10	13

Nota: L (Logopeda); El símbolo (---) expresa que este concepto específico no ha sido codificado para este participante.

Tabla 20. Evolución del número de palabras clave usadas y de la variedad léxica en modalidad KWS en logopeda y alumnos del Caso_3

	Logopeda				Rosy				Dennis				Yana			
	Nº KWS clave	Nº KWS diferentes	IDL	Voc. Acumulado (*)	Nº KWS clave	Nº KWS diferentes	IDL	Voc. Acumulado (*)	Nº KWS clave	Nº KWS diferentes	IDL	Voc. Acumulado (*)	Nº KWS clave	Nº KWS diferentes	IDL	Voc. Acumulado (*)
obs_1	153	71	0.46	71	10	6	0.60	6	19	7	0.37	7	67	23	0.34	23
obs_2	67	33	0.49	92	10	4	0.40	8	13	9	0.69	16	38	12	0.32	31
obs_3	90	45	0.50	119	8	5	0.63	11	22	11	0.50	23	33	11	0.33	38

Nota. (*) Voc. Acumulado es el sumatorio del vocabulario léxicamente diferente acumulado, sesión tras sesión.

Tabla 21. Resultados relacionados con la evolución del uso de estrategias de estimulación del lenguaje (Logopeda en interacción con alumnos del Caso_3)

	Pausa		Pregunta cerrada		Pregunta de elección		Pregunta abierta		Expansión		Sobre-interpretación		Etiquetaje		Encadenamiento		Imitación		Corrección		Instrucciones		Regulación de conducta		Feedback +		Repetición		Total Frec.
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	
obs_1	43	15%	22	8%	5	2%	59	20%	20	7%	20	7%	10	3%	1	0%	8	3%	8	2%	33	11%	31	11%	25	9%	6	2%	291
obs_2	55	18%	19	6%	2	1%	56	18%	15	5%	13	4%	22	7%	2	1%	13	4%	17	6%	38	12%	31	10%	22	7%	2	1%	307
obs_3	35	17%	25	12%	2	1%	31	15%	20	9%	2	1%	7	3%	2	1%	10	5%	1	0%	34	16%	22	10%	16	8%	4	2%	211

Capítulo V

DISCUSIÓN

5.1. DISCUSIÓN

La discusión de los resultados se organiza en 5 bloques vinculados a los objetivos específicos de este estudio. En primer lugar, se discutirán los hallazgos vinculados al diseño e implementación de la intervención, buscando similitudes y diferencias con otras intervenciones desarrolladas. En segundo lugar, se tendrán en cuenta los resultados de la valoración sobre la intervención desarrollada por parte de los docentes, así como de los aprendizajes adquiridos por los participantes a lo largo del proceso. En tercer lugar, se discutirán los resultados relacionados con el cambio en las concepciones y creencias de los docentes durante la intervención. Aunque, en este tercer bloque de resultados, los cambios en las creencias de los docentes se relacionaran, obligatoriamente, con algunos cambios observados en la acción docente y con los observados en los alumnos, se dedicará un cuarto apartado a interpretar, específicamente, los cambios en la práctica docente y, un quinto apartado, a discutir los cambios en las habilidades comunicativas y lingüísticas de los alumnos.

5.1.1. Diseño e implementación de la intervención

En la presente tesis doctoral se ha diseñado e implementado un asesoramiento a docentes enmarcado en las perspectivas socio-interactiva (Bruner, 1986) y eco-funcional (Bronfenbrenner, 1987). El programa de asesoramiento, comparte similitudes metodológicas con otros programas de formación implementados en el ámbito nacional (Gràcia, 1997; Urquía, 1999; Sánchez-Cano, 1994, 2001) e internacional (Justice, 2004; Cabell et al., 2011; Flowers et al., 2007; Girolametto et al., 2004, 2007; McDonald et al., 2015; Piasta et al., 2012; Scarinci et al., 2015; Tannock et al., 1992; Weitzman y Greenberg, 2002); pretende promover el desarrollo profesional de los docentes mediante la reflexión sobre una serie de estrategias y herramientas susceptibles de ser progresivamente incorporadas en el aula, para optimizar la manera como los docentes enfocan el trabajo de la comunicación y el lenguaje, con el fin último de mejorar la competencia comunicativa y lingüística de sus alumnos con DID.

Igual que en los programas de asesoramiento precedentes, en nuestro estudio se desarrollaron una serie de reuniones de asesoramiento, lideradas por expertos del área de la comunicación y el lenguaje, en las que se utilizaron recursos diversos

(lecturas, debates, análisis en vídeo de situaciones naturales del aula...), para ayudar a los docentes a tomar algunas decisiones sobre cómo implementar, en el día a día del aula, las estrategias, herramientas y propuestas de mejora discutidas en las reuniones de asesoramiento. Los programas formativos que incorporan procesos de asesoramiento y de reflexión sobre la práctica profesional, por medio de un asesor que evalúa la práctica docente y ofrece un *feedback* constructivo al respecto, han demostrado obtener mejores resultados en el desarrollo profesional, que aquellas formaciones más tradicionales, basadas en talleres o sesiones de trabajo alejadas de la realidad del aula (Barnes, Dunning, y Rehfeldt, 2011; Brock y Carter, 2015; Hall, Grundon, Pope, y Romero, 2010). Por este motivo, en este estudio el asesoramiento colaborativo ha ejercido de herramienta formativa y promotora de cambios en el desarrollo profesional de los docentes, principalmente, gracias al uso de preguntas abiertas planteadas por las asesoras, que invitaban a la reflexión y suscitaban debates (Girolametto et al., 2003; Hadden y Pianta, 2006; Hamre et al., 2010; Justice, 2004; Weitzman, 1992; Weitzman y Greenberg, 2002), y al modelo y el *feedback* ofrecido por las asesoras (Aciego, Álvarez, y Muñoz, 2005).

Otro elemento clave usado en este estudio es el vídeo como herramienta de reflexión sobre la práctica docente y complementaria a la retroalimentación ofrecida por el asesor. Diversos estudios han reportado resultados positivos del uso del vídeo en procesos formativos con docentes (Brock y Carter, 2015; Elicker, Georgescu, y Bartsch, 2008; Fukkink, Trienekens, y Kramer, 2011; Girolametto et al., 2003, 2004; Scarinci et al., 2015), especialmente si se usa junto con una discusión sobre lo que se ve en las imágenes, un *feedback* evaluativo por parte del asesor y el establecimiento de planes de acción conjuntos (Dunst, Trivette, y Hamby, 2010). En nuestro estudio, hemos usado los análisis de vídeo como herramienta de guía y reflexión sobre la práctica desarrollada en el aula (Pianta, Mashburn, Downer, Hamre, y Justice, 2008), observando interacciones entre docente-alumnos en situaciones naturales del aula y promoviendo la toma de conciencia por parte de los docentes de sus puntos fuertes y débiles, relacionándolos con los aspectos trabajados en las sesiones de asesoramiento (Brock y Carter, 2015). Algunos autores señalan que la principal ventaja del uso del vídeo como herramienta de formación, es que los docentes pueden volver atrás en el tiempo, observarse a sí mismos con cierta distanciamiento y analizar con detalle sus interacciones en un contexto profesional auténtico (Dowrick, 1999).

Asimismo, otras de las ventajas del uso del vídeo están relacionadas con las posibilidades técnicas que ofrece este recurso, como la de poder visionar las grabaciones a cámara lenta o la de poder reproducir una secuencia tantas veces como se requiera, pausándola cuando sea necesario (Fukkink et al., 2011).

En relación con la valoración de los docentes de nuestro estudio sobre el uso del vídeo como recurso didáctico, se muestran resultados similares a los encontrados por otros autores. Por un lado, los tres docentes consideraron el uso del vídeo como una herramienta útil para tomar consciencia de su propia práctica, promover procesos reflexivos y evidenciar algunos aspectos de los que no eran plenamente conscientes, tal y como manifestaron los docentes que participaron en el estudio de McDonald et al. (2015). Por otro lado, la educadora de nuestro estudio explicitó sentir cierta ansiedad al ser grabada y, sobre todo, al observarse en vídeo. Así, se corroboran los resultados obtenidos por Fukkink y Tavecchio (2010), quienes manifestaron que, a menudo, enfrentarse a imágenes de uno mismo interactuando con los alumnos no resulta fácil, sobre todo para aquellos docentes poco habituados a desarrollar actitudes reflexivas y críticas sobre su práctica profesional.

En cuanto al contenido de la intervención, esta también comparte muchas similitudes con los contenidos tratados en programas previamente implementados como, por ejemplo, el de Weitzman y Greenberg (2002) y el de Justice (2004). Los tres programas comparten el hecho que se plantean tratar, en la primera reunión de asesoramiento, cómo los docentes entienden el desarrollo de la comunicación y el lenguaje de los alumnos, los roles que los docentes desarrollan en el aula y los estilos interactivos que habitualmente utilizan; posteriormente, los tres programas también atienden aspectos relacionados con la organización del aula. No obstante, el programa *LLLI* (Weitzman y Greenberg, 2002) se centra, casi exclusivamente, en trabajar las estrategias educativas del docente, tanto las destinadas a promover y gestionar la participación de los alumnos (sobreinterpretar, fomentar la participación, seguir el liderazgo del alumno...), como las empleadas para proporcionar modelos de formas lingüísticas más elaboradas (extender el contenido conversacional, expandir, modelar...), y no trata otros aspectos desde nuestro punto de vista importantes, como el diseño curricular. En este estudio hemos considerado necesario incluir debates con los docentes sobre algunos aspectos relacionados con el diseño curricular, concretamente, con la priorización de los objetivos didácticos y las funciones

comunicativas a trabajar con los alumnos, aspectos que sí que se contemplan en el programa “*Creating language Rich-Preschool Classroom Environments*” (Justice, 2004) y en diversos instrumentos de observación del contexto natural del aula, como la Escala de Valoración de la Lengua Oral en contexto Escolar – EVALOE –, (Gràcia (coord.), 2015; Gràcia, Vega y Galván-Bovaira, 2015) y su adaptación para ser usada en el contexto educativo especial (Gràcia, Benítez, Vega, y Domeniconi, 2015).

Hay que destacar que, en nuestro estudio, se pudieron llevar a cabo todas las reuniones programadas y, en ningún caso, los docentes se excusaron de no poder asistir a una reunión. Los tres docentes participaron activamente en el desarrollo de las sesiones y, posteriormente, aceptaron reunirse, autónomamente y sin la presencia de las investigadoras, para trabajar ciertos aspectos recomendados por las investigadoras, a la vez que se observó una buena predisposición para ir incorporando las propuestas hechas por las dos investigadoras en el día a día en el aula, tras cada reunión de asesoramiento. Estos tres aspectos observados, denotan cierto grado de interés y motivación por parte de los docentes para formar parte del estudio e implicarse en el desarrollo del mismo. No obstante, aunque la participación de los tres docentes durante las reuniones fue satisfactoria y los tres se mostraron participativos en los debates generados, se observan algunas diferencias sutiles en el grado de implicación, tal y como sucedió con los docentes que participaron en el estudio de Durlak y DuPre (2008). La maestra fue quien participó más activamente en los debates generados, ejerció el rol de coordinadora, motivo por el cual sus compañeros la llamaban, cariñosamente, “la capitana”, a menudo ejercía de portavoz de los acuerdos a los que habían llegado en las sesiones de trabajo y, por último, era la encargada de redactar los resúmenes y enviarlos por correo electrónico a la investigadora_1. Aunque resulta difícil conocer el motivo por el cual la maestra se implicó ligeramente más que sus compañeros en el proceso de asesoramiento, algunos estudios destacan que la edad, la experiencia profesional y el rol que ocupa cada docente en la escuela podrían ser algunos elementos determinantes en su grado de participación (Hargreaves, 2005).

5.1.2. Valoración de la intervención y de los aprendizajes realizados por parte de los docentes

Las investigadoras elaboraron un cuestionario con 79 ítems con puntuaciones organizadas en escala tipo Likert de 10 puntos, con valores que oscilan entre el 0 "muy en desacuerdo" al 10 "muy de acuerdo", cuya aplicación ha permitido captar las opiniones, las valoraciones y los aprendizajes adquiridos por los docentes tras la intervención desarrollada. Los tres docentes manifestaron, mediante el cuestionario de valoración creado *ad hoc* para el estudio, sentirse satisfechos con el proceso de asesoramiento desarrollado y asignaron puntuaciones elevadas a la mayoría de ítems del cuestionario, aunque se observan sutiles diferencias en sus valoraciones tras haber formado parte de la misma intervención (Durlak y DuPre, 2008), siendo la maestra quien la valoró más positivamente.

El alto grado de satisfacción en cuanto a la intervención desarrollada, puede tener relación con el hecho de que durante el proceso de asesoramiento se generaron relaciones de confianza y respeto mutuo entre todos los participantes. Rush, Shelden y Hanft (2003), consideran importante crear un clima de colaboración, complicidad y calidez durante las reuniones de asesoramiento, para facilitar la participación y aumentar el nivel de satisfacción de todos los docentes. El hecho de que las decisiones se tomaron conjuntamente, que los docentes no sintieran que las recomendaciones les venían de fuera, sino que ellos tomaron sus propias decisiones tras hacer las reflexiones oportunas y aportar sus puntos de vista, así como el hecho de fomentar su capacidad reflexiva y crítica (Keiny y Dreyfus, 1989; Martín y Solé, 2011; Schön, 1992), posiblemente han sido aspectos cabales para fomentar la satisfacción de los docentes. Hattie y Timperley (2007), reportaron que establecer una relación profesional positiva y constructiva con los docentes involucrados en actividades de desarrollo profesional, resulta esencial para alcanzar los objetivos propuestos. Por otro lado, la literatura describe ciertas características de los asesores que pueden influir en las relaciones profesionales que se establecen entre asesores y asesorados y, en consecuencia, en la efectividad de los programas de asesoramiento y en las valoraciones emitidas por sus participantes (Sheridan, Edwards, Marvin, y Knoche, 2009; Cannon, Idol, y West, 1992; Green, Everhart, Gordon, y García-Gettman, 2006). Aspectos como la experiencia y la capacidad para establecer relaciones positivas con los docentes (Green et al., 2006; Sheridan et al., 2009), la

objetividad, adaptabilidad y honestidad (Rush et al., 2003), el grado de apoyo mostrado, el compromiso, la sensibilidad, la flexibilidad, el respeto, el entusiasmo, la diplomacia, la paciencia y la disposición para compartir información (Green et al., 2006), así como las habilidades comunicativas, los conocimientos y las habilidades para resolver problemas (Cannon et al., 1992), se consideran cualidades de un buen asesor y factores críticos para obtener éxito en un proceso de asesoramiento. En nuestra opinión, las dos asesoras al cargo del estudio cumplían con todas las características mencionadas por estos autores, aspectos que pueden haber influido en la creación de un clima positivo y constructivo durante la intervención y en la buena valoración mostrada por los docentes.

Aunque los tres docentes manifiestan un alto grado de satisfacción en relación con el asesoramiento desarrollado, expusieron que tener que responder a preguntas abiertas del tipo “¿Por qué creéis que los niños aprenden a hablar?”, al inicio del proceso, les generaba cierto sentimiento de inseguridad y ansiedad, al no estar seguros que respondían aquello que se esperaba de ellos y los tres expresaron que, inicialmente, hubieran preferido formar parte de un proceso formativo más tradicional, donde ellos hubieran ejercido un papel más pasivo y el asesor les hubiera dicho qué debían cambiar. Progresivamente, los tres docentes se fueron habituando a la metodología de trabajo en colaboración y, gracias a los debates generados sobre las ventajas e inconvenientes de usar algunas herramientas y estrategias en el contexto del aula, fueron capaces de desarrollar un rol más activo, tomar sus propias decisiones y desarrollar sus propios planes de acción, motivo por el cual podemos afirmar que ha tenido lugar un proceso de empoderamiento docente (Bogler y Somech, 2004; Klein, 2016; Short, et al., 1994).

Por otro lado, y en relación con las valoraciones de los docentes en cuanto a los fundamentos teóricos del estudio, los tres valoraron con puntuaciones elevadas la mayoría de los ítems del cuestionario y, al finalizar la intervención, los docentes están de acuerdo con la mayor parte de las tesis enmarcadas en las teorías socio-interactivas del desarrollo de la comunicación y el lenguaje. Aunque no se tomaron medidas pre-test de los ítems del cuestionario, hecho que resulta una limitación importante del estudio, los resultados obtenidos reportan que, mediante los procesos de debate, discusión y reflexión desarrollados, en los que se han usado diversidad de recursos semióticos por parte de las investigadoras, se ha promovido el desarrollo

profesional docente, sin tener que recurrir a procesos formativos tradicionales (Wilson, Dykstra, Watson, Boyd, y Crais, 2012). En este estudio ha tenido lugar un fenómeno habitual en todo proceso de aprendizaje; al inicio del asesoramiento los docentes compartían pocos significados con las asesoras y, a medida que ha ido avanzando el proceso, ha incrementado gradualmente el grado de coincidencia entre sus significados debido, principalmente, al uso de procesos de negociación y a los mecanismos semióticos implicados en la construcción de significados progresivamente compartidos entre asesores y docentes (Coll y Onrubia, 2001; Coll et al., 2008; Colomina, Onrubia, y Rochera, 2001; Mercer, 2000; Mercer y Howe, 2012).

En cuanto a los resultados obtenidos en el Bloque II del cuestionario, referentes a la metodología y a la organización usada en la intervención, estos muestran que los docentes encontraron útiles la totalidad de las reuniones desarrolladas. No obstante, los tres docentes valoraron mejor las reuniones de trabajo individual que las reuniones de asesoramiento que, aunque las consideraron útiles, manifestaron que se sentían más cómodos para aportar su punto de vista en las reuniones en las que no participaban las asesoras. El mayor grado de incomodidad de los docentes en las RA en comparación con la percibida en las reuniones de trabajo individual puede venir dado por la ansiedad que les generaba tener que responder a preguntas abiertas, por el hecho de haberse de afrontar a registros en vídeo de su desempeño profesional (Fukkink y Tavecchio, 2010) y/o por el reducido grado de confianza que mantenían, inicialmente, con la investigadora_2, quien era percibida como experta en la temática y generaba cierto sentimiento de autoridad (Hattie y Timperley, 2007; Sheridan, 2009).

5.1.3. Cambios en las concepciones y las creencias de los docentes

Las citas de los docentes en las primeras Reuniones de Asesoramiento (RA) mostraron que estos habían construido ciertas concepciones y creencias pedagógicas, adquiridas de forma natural e irreflexiva a través de la experiencia. Los docentes de nuestro estudio, igual que aquellos que participaron en el estudio de Delval (2002), manifestaron que la manera como concebían la enseñanza y consecuentemente, las acciones que desarrollaban en el aula, eran fruto de modelos observados en compañeros y de los procesos pedagógicos mediante los cuales habían sido enseñados. Aunque Gil (1997) indica que las concepciones y las

creencias pedagógicas adquiridas de forma natural e irreflexiva a través de la experiencia son muy duraderas, los análisis desarrollados en este estudio parecen indicar que el asesoramiento llevado a cabo ha actuado como motor para el desarrollo profesional (Martín y Solé, 2011); principalmente, ha propiciado que los tres docentes, mediante los debates generados, las tareas encomendadas y el visionado de vídeos, se habituaran a desarrollar procesos crítico-reflexivos sobre su práctica profesional. Así, el análisis de contenido de las citas de los docentes recogidas, ha permitido comprobar que los procesos reflexivos generados han ayudado a promover, en cierta medida, cambios en sus concepciones y creencias iniciales sobre cómo entendían el desarrollo de la comunicación y el lenguaje en los alumnos con DID, los factores involucrados en dichos procesos, el rol a desarrollar como promotores del desarrollo lingüístico en los niños y los contextos apropiados dónde llevar a cabo las prácticas, logros ya conseguidos en otros estudios (Gràcia et al., 2012, Richardson, 1996; Woolfolk-Hoy, Davis, y Pape, 2006).

Los datos muestran que, al inicio de la intervención, las concepciones que habían construido los tres docentes sobre su rol como educadores estaban alejadas de las teorías socio-interactivas del desarrollo (Gràcia et al., 2012; Martín et al., 2006). De hecho, se recogen citas de los docentes en las que manifiestan partir de ciertas concepciones madurativas e innatistas del desarrollo del lenguaje, como el hecho de afirmar que algunos alumnos disponen de más recursos comunicativos que otros como si se tratase de algo intrínseco, al margen del tipo de estimulación, interacción o ayuda recibida en la escuela, señalando únicamente aspectos innatos. Progresivamente, igual que sucedió en el estudio de Gràcia et al. (2012), los docentes se alejaron de las teorías nativistas y empezaron a compartir con los asesores las tesis enmarcadas en las teorías socio-interactivas como, por ejemplo, el hecho de otorgar mayor relevancia al papel del adulto y a la ayuda que este ofrece, como herramientas promotoras del desarrollo del lenguaje infantil.

Por otro lado, también se observan cambios en las características de las actividades que los docentes consideran adecuadas para trabajar la comunicación y lenguaje. Al inicio del asesoramiento, los docentes consideraban necesaria y justificaban la creación de actividades descontextualizadas y creadas *ad hoc* para trabajar ciertos objetivos del área de la comunicación y el lenguaje y reconocían que, rara vez, partían de los intereses de los niños y de las rutinas naturales del aula, para

trabajar los objetivos del área lingüística. Estos resultados confirman los datos obtenidos en estudios previos, en los que se demuestra que los docentes, principalmente aquellos que trabajan con alumnos con discapacidad, diseñan las actividades didácticas sin tener en cuenta los intereses de los alumnos y muestran un estilo instructivo, marcado por la selección de temas didácticos y conversacionales, controlando la conducta infantil a lo largo de las actividades (Mahoney y Wheeden, 1999; Palméus, 1996; Urbach et al., 2015). La importancia que los docentes otorgaron a este tipo de actividades fue variando a lo largo de la intervención; progresivamente, empezaron a ser más conscientes de la poca funcionalidad inherente a organizar actividades descontextualizadas y manifestaron conocer los beneficios de usar situaciones rutinarias del aula para trabajar los objetivos priorizados del área de la comunicación y el lenguaje, partiendo de los intereses de los niños y siguiendo su iniciativa (Manolson et al., 2007), para modificarlos y ampliarlos (Girolametto et al., 2003). Así, aunque los tres docentes empezaron a ser conscientes de la importancia de trabajar la comunicación y el lenguaje partiendo de las situaciones naturales del aula e implementaron algunos cambios en sus actividades en este sentido, los análisis de las tres sesiones de clase muestran que los tres docentes todavía se sienten más seguros trabajando con actividades previamente planificadas para alcanzar un objetivo y posiblemente requieran de más tiempo para habituarse a trabajar mediante situaciones rutinarias del aula, tal y como han demostrado otros estudios (Brock y Carter, 2015; Dickinson y Tabors, 2002; Letts y Hall, 2003; Mroz, 2006; Pence et al., 2008; Smith, 2001; Turnbull et al., 2009).

Los procesos reflexivos desarrollados durante el asesoramiento, por otro lado, ayudaron a los docentes a pensar en por qué organizaban el aula de una manera determinada y, progresivamente fueron tomando conciencia de que detrás de la forma cómo organizaban el aula, había una determinada concepción de su rol y sus responsabilidades como docentes. Inicialmente, los tres docentes defendieron su rol profesional de modo heterogéneo entre los tres, relacionándolo con su formación previa recibida. Por ejemplo, defendieron y valoraron la figura de la educadora como aquella que apoya las intervenciones de la docente, controla la conducta de los niños y se asegura de que estén sentados y escuchando la explicación del docente, rol frecuentemente ejercido por educadores o auxiliares de educación especial (Fennick y Liddy, 2001; Palméus, 1996; Pellegrino y Scopesi, 1990). Por otro lado, los tres

consideraron que el trabajo de comunicación y lenguaje era una responsabilidad exclusiva del logopeda, quien trabajaba individualmente con los alumnos fuera del aula. Progresivamente, durante el proceso de asesoramiento y una vez conseguida la incorporación de del logopeda en el contexto natural del aula, fueron concibiendo sus roles de un modo más similar y los tres se sintieron empoderados para desarrollar un mismo rol como promotores del desarrollo del lenguaje infantil. Cabe destacar, no obstante, que determinadas creencias o concepciones han continuado coexistiendo con otras nuevas, como es el caso de la creencia, por parte del logopeda, de que las actividades individuales son las más adecuadas para promover el desarrollo del lenguaje de los alumnos (Engevik et al., 2015). No hay duda de que las actividades diádicas son fundamentales para el desarrollo lingüístico de los alumnos con y sin discapacidad, y que es importante promoverlas en la escuela y en otros contextos, pero no únicamente por parte del logopeda, sino por parte de todos los profesionales que interactúan con el alumno en el contexto escolar.

En general, en este estudio se confirman los resultados aportados por Hamre y colaboradores (2012), quienes señalan que la motivación es un elemento clave para conseguir el cambio conceptual en intervenciones del tipo como la que hemos implementado en este estudio. Asimismo, y a diferencia de los resultados del estudio de Peterson (2012), quien encontró que más de un tercio de los educadores que participan en procesos de asesoramiento no están preparados para cambiar sus concepciones ni su práctica profesional, los tres docentes de nuestro estudio mostraron buena predisposición a modificar sus concepciones y a incorporar modificaciones en su práctica diaria, especialmente la maestra. Ella fue quien, posiblemente debido a su rol como responsable del grupo-clase, se involucró más en la intervención, mostrando una actitud abierta y una especial predisposición al cambio conceptual y práctico (Atherton, Hadfield, y Meyers, 2008; Atteberry y Bryk, 2011; Darby, 2008).

5.1.4. Cambios observados en la actuación de los docentes en el aula

En las observaciones desarrolladas antes de la intervención, los tres docentes manifestaron un estilo interactivo excesivamente centrado en el adulto y poco uso de estrategias para seguir y mantener las secuencias interactivas y los turnos comunicativos con sus alumnos (Roberts et al., 1991), a la vez que pocas estrategias

para proporcionar un modelo rico en lenguaje expresivo (Girolametto et al., 2006; Girolametto, Hoaken et al., 2000; Girolametto, Weitzman et al., 2000; Girolametto y Weitzman, 2002). Los hallazgos de nuestro estudio sugieren que la capacidad de respuesta y la sensibilidad del docente hacia los actos comunicativos de los alumnos con DID pueden optimizarse, mediante procesos de asesoramiento, para proporcionar un entorno más rico que favorezca el desarrollo de la comunicación y el lenguaje de los alumnos, tal y como han reportado otros autores (Egert, Fukkink, y Eckhardt, 2018; Girolametto et al., 2003, 2004; Markussen-Brown et al., 2017; McDonald et al., 2015; Nind, Kellett, y Hopkins, 2001; Rimm-Kaufman, Voorhees, Snell, y La Paro, 2003; Scarinci et al., 2015; Werner, Linting, Vermeer, y van IJzendoorn, 2016).

Los resultados obtenidos a partir del análisis de las observaciones de tres situaciones naturales del aula, ponen de relieve que el impacto del proceso de asesoramiento en el desarrollo profesional de los tres docentes ha sido notable (McDonald et al., 2015; Girolametto et al., 2004; Flowers et al., 2007), puesto que los tres docentes hicieron un uso variado de las herramientas y las estrategias trabajadas, tal y como han demostrado otros estudios (McDonald et al., 2015; Scarinci et al., 2015). Los tres docentes, aunque en mayor medida la maestra y la educadora, manifestaron cambios en su conducta interactiva, trataron de seguir la iniciativa y los intereses infantiles, así como de extender los turnos comunicativos de los alumnos, incrementando las estrategias de modelaje del lenguaje. En nuestro estudio se ha observado que el asesoramiento promueve que los docentes se sirvan tanto de estrategias activadoras de la participación como de estrategias de modelaje del lenguaje, a diferencia de McDonald et al. (2015), quienes encontraron un mayor uso de las primeras que de las segundas.

Uno de los primeros pasos del plan de intervención fue alentar a los docentes a tomar ciertas medidas relacionadas con optimizar los recursos personales disponibles e implementar más horas de trabajo en pequeño grupo en el aula, para promover el trabajo de la comunicación y el lenguaje con los alumnos. Así, los tres docentes aceptaron la sugerencia propuesta por las dos investigadoras y tomaron la decisión, consensuada, de que el logopeda dejara de ejercer terapias individuales con los alumnos fuera del contexto del aula (Engevik et al., 2015) y empezara a participar en actividades en pequeño grupo dentro del aula. Sin duda constituyó un reto para el logopeda mostrarse dispuesto a abandonar unas prácticas rutinarias que llevaba

ejerciendo durante los últimos 20 años y aceptara la incertidumbre que acompaña el desarrollo de nuevas formas de actuación (Atherton et al., 2008; Atteberry y Bryk, 2011; Darby, 2008), las cuales requieren de un proceso de adaptación y de tiempo de habituación a la nueva dinámica generada en el aula.

Aunque inicialmente éramos plenamente conscientes de la elevada complejidad que supone para un docente interactuar con un pequeño grupo de alumnos con DID y ajustarse al nivel lingüístico de cada uno de ellos, también pensábamos que el hecho de organizar actividades con un número reducido de alumnos facilitaría por parte de los docentes la adopción de estilo interactivo más receptivo, sensible y centrado en el niño (Mashburn, 2008; O'Brien y Bi, 1995; Pellegrino y Scopesi, 1990; Palmérus, 1996). Si bien la educadora y la maestra consiguieron acercarse al estilo que acabamos de mencionar, el logopeda no lo consiguió en el mismo grado. Las razones que explican estas diferencias son complejas y probablemente están relacionadas con factores diversos, relacionados con las características de los niños (Girolametto, Hoaken et al., 2000) y de las actividades desarrolladas (O'Brien y Bi, 1995), con la percepción de cada uno de ellos respecto a lo que significa una interacción adecuada o una buena respuesta por parte del niño (Dykstra-Steinbrenner y Watson, 2015), entre otros aspectos.

Las muestras de los tres casos observados durante el proceso de intervención están compuestas por alumnos con diferencias importantes en su competencia comunicativa y lingüística y en otras características. Como han señalado varios autores (Bohannon y Bonvillian, 1997; Girolametto y Weitzman, 2002; Girolametto et al., 2003), los niños más activos y comunicativos en las interacciones adulto-niño reciben retroalimentaciones más sensibles a sus intentos comunicativos, así como más oportunidades para practicar y adquirir nuevas formas de lenguaje. Además, Girolametto y Weitzman (2002), reportaron que los docentes modifican su lenguaje y el uso de ciertas estrategias cuando se dirigen a niños con diferentes habilidades lingüísticas. En concreto, estos dos autores evidenciaron que los niños con menos habilidades comunicativas y lingüísticas son más propensos a recibir estrategias para promover su participación (regulaciones, instrucciones, preguntas cerradas, sobreinterpretaciones de sus intentos comunicativos, etc.); los niños con mayor competencia lingüística, en cambio, reciben mayor número de estrategias del modelaje del lenguaje, p. ej., expansiones semánticas o sintácticas ajustadas al nivel

de comprensión infantil, para promover interacciones más avanzadas y alargar sus turnos comunicativos. Nuestros resultados parecen ir en la dirección que señalan estos autores, puesto que la educadora y el logopeda, quienes interactuaron con los niños con menos habilidades lingüísticas, utilizaron mayor número de estrategias orientadas a fomentar la interacción y la participación de los niños (p. ej., preguntas para alentar la toma de turno, instrucciones y sobreinterpretaciones de las emisiones de los niños). Por otro lado, la maestra, que interactuaba con niños con más habilidades lingüísticas, utilizó, progresivamente, mayor número de estrategias de modelado de lenguaje (p. ej., preguntas abiertas, expansiones y etiquetajes para proporcionar modelos semánticos y sintácticos de lenguaje); asimismo, incrementó progresivamente el uso de algunas estrategias de modelado del lenguaje y adquirió un patrón interactivo progresivamente más centrado en el niño.

Las diferencias a las que nos acabamos de referir también se pueden explicar por la diversidad actividades desarrolladas por cada profesional. Los resultados obtenidos en nuestro estudio no contradicen los obtenidos por Girolametto y colaboradores (2003), quienes explicaron que en las actividades de lectura de cuentos los docentes usan estrategias más centradas en el niño y manifiestan una mayor predisposición para seguir la iniciativa infantil y extender sus turnos comunicativos, mientras que en las actividades que suponen juegos con normas, como las que planificó el logopeda en las tres sesiones observadas, los docentes hacen un mayor uso de directivas, preguntas, instrucciones y regulaciones.

Por otro lado, al igual que en el estudio de Pellegrino y Scopesi (1990), nuestros resultados informan que el input lingüístico del docente varía y se ajusta a la edad de los niños con quien interactúa, siendo los niños de mayor edad mental quienes reciben emisiones con una Longitud Media del Enunciando (LME) más elevada; la maestra mostró los valores más elevados en su LME, ya que es la profesional que interactuaba con aquellos alumnos que producían oraciones con una mayor LME. No obstante, los tres docentes tuvieron dificultades para reducir y ajustar la LME, para que coincidiera con el nivel expresivo de los niños; como promedio, la LME de los docentes fue entre 2 y 4 veces mayor que la de los niños, valores similares a los mostrados por otros estudios (Girolametto et al., 2003). Estos valores relativamente altos en la LME de los docentes, muestran que estos producen oraciones ajustadas a la competencia

comprensiva de los alumnos con quienes interactúan y no a su nivel de lenguaje expresivo (Marinac, Ozanne, y Woodyatt, 2000; Girolametto et al., 2003).

Asimismo, cabe destacar que los tres docentes mostraron un lenguaje simple y repetitivo en las tres sesiones observadas, como indican los valores del IDL cercanos al $n=0.20$, manifestando que, en promedio, una misma palabra se repetía unas 5 veces durante los 15 minutos de la secuencia de interacción. Dickinson y McCabe (2001), tomarían las medidas obtenidas en cuanto a la diversidad léxica como lingüísticamente pobres, argumentando que los alumnos fueron expuestos a pocos modelos de vocabulario variado. Aunque estamos de acuerdo con la premisa de que cuantas más oportunidades tengan los alumnos de escuchar y practicar con modelos lingüísticos diversos, en cuanto a calidad y cantidad, mayores serán sus logros en lenguaje receptivo y expresivo (Weigel, Martin, y Bennett, 2006), también queremos remarcar la habilidad mostrada por los tres docentes para que una misma palabra se repitiera diversas veces a lo largo de la sesión (Urquía, 1999).

A continuación, vamos a discutir los hallazgos relacionados con el uso de la modalidad KWS como SAAC. Durante el curso anterior al desarrollo de este estudio, los tres docentes se formaron en la metodología del KWS como SAAC y se les proporcionaron las herramientas necesarias para implementarla en el contexto natural del aula (Vega y Gràcia, 2016); tras 8 sesiones de formación en KWS, se evidenció que los tres docentes y sus respectivos alumnos incrementaron el uso de este SAAC durante el curso escolar. En este estudio, las observaciones desarrolladas muestran que la educadora y el logopeda, quienes interactúan en sus pequeños grupos con alumnos usuarios del KWS (Dennis, Yana y Farah), hacen un uso bastante reducido del KWS durante las tres sesiones analizadas, constatando que la modalidad usada por ambos docentes es, principalmente, la modalidad oral. Nuestros resultados son compatibles con los obtenidos por Soro-Camats (2002), quien observó que los niños usuarios de SAAC se encuentran inmersos durante mucho tiempo en la lengua que deberán desarrollar para la comprensión (la modalidad oral), pero disponen de pocos modelos lingüísticos en la modalidad lingüística que deberán desarrollar para la expresión (SAAC). Así, des de la perspectiva de los enfoques basados en el “andamiaje”, esto significa que los niños de nuestro estudio usuarios de SAAC se encuentran en unas condiciones menos óptimas, que las de aquellos niños que podrán desarrollar la lengua oral como sistema de comunicación principal.

Tomando los resultados en cuanto a las características en la LME, el IDL y el uso de SAAC en conjunto, desde nuestro punto de vista, la intervención desarrollada ha promovido cambios importantes, aunque sutiles, en las características del input lingüístico de los tres adultos, el cual todavía se aleja demasiado del Nivel de Desarrollo Real (NDR) de los alumnos con quienes interactúan, ofreciendo un modelo lingüístico poco ajustado al nivel de lenguaje expresivo de los niños (Gràcia, 2002; Gràcia y Segué, 2009; Wood et al., 1976). Los escasos cambios observados en el input del docente y las dificultades inherentes para ajustarlo a la competencia lingüística infantil, se pueden explicar por las características altamente diversas de los niños que componen cada caso de estudio, a la novedad que la situación interactiva en pequeño grupo supone para el docente, al poco tiempo de intervención, entre otros aspectos.

En último lugar, y con respecto a los cambios observados en el índice de participación de los docentes, los datos muestran que la maestra fue la profesional que incorporó con mayor facilidad la estrategia de reducir el número de inicios comunicativos para dar más espacio comunicativo a los niños, con el propósito de que estos se comunicaran más. Por este motivo, la tasa de participación de la maestra se redujo, progresivamente, durante las tres sesiones observadas, así como el número de inicios, y el número de turnos de la secuencia de interacción aumentó. Asimismo, los datos recogidos muestran que es la profesional que usó, en mayor medida, la estrategia de seguir la iniciativa infantil y de extender el contenido conversacional de los niños mediante el uso de variedad de preguntas, expansiones y comentarios para emitir más turnos sobre un mismo contenido conversacional (Girolametto et al., 2006). La educadora, por su lado, aumentó la tendencia de partir de los intereses infantiles y manifestó cierta habilidad para no iniciar una actividad planteada, si observaba que esta no motivaba a los niños; no obstante, posiblemente debido a la alta diversidad lingüística de los niños que componen el Caso_2, no mostró una disminución tan obvia en su tasa de participación y tuvo más dificultades para seguir la iniciativa infantil y para promover un equilibrio en la toma de turnos de los alumnos que componen el caso, interactuando principalmente con Dennis y Yana y usando pocas estrategias para incorporar en las actividades a Heidi y Farah. El logopeda, por su parte, no redujo su tasa de participación, ni el número de turnos de la secuencia, a la vez que concedió mucha importancia al hecho de seguir las normas preestablecidas por una actividad y

manifestó mayores dificultades para seguir los inicios de turno de sus alumnos. No obstante, a diferencia de lo observado en el caso de la educadora, el logopeda trató que los tres alumnos que componen el Caso_3 participaran equilibradamente durante las actividades propuestas, aunque quizá de un modo excesivamente “instructivo” desde nuestro punto de vista, concediendo turnos y planteando preguntas similares a los tres alumnos. De modo general, las diferencias en el índice de participación de los docentes y en el uso de estrategias para promover la participación y la extensión de la interacción con sus alumnos podría explicarse, de nuevo, por el nivel de competencia lingüística de los niños que conforman cada caso de estudio, por la diversidad lingüística de los alumnos dentro de un mismo grupo y por la percepción de cada uno de ellos sobre lo que significa una interacción adecuada. Investigaciones previas relatan que los educadores que interactúan con niños menos competentes lingüísticamente, inconscientemente, llenan el espacio comunicativo, tomando más turnos y durante más tiempo, animando los niños a interactuar mediante el uso de estrategias más directivas, porque consideran que son menos hábiles para iniciar nuevos temas de conversación (Stipek y Sanborn, 1985; Pecyna et al., 1990; Girolametto, Hoaken, et al., 2000; Rimm-Kaufman et al., 2003).

5.1.5. Cambios observados en los alumnos

Los resultados obtenidos en este estudio indican que el asesoramiento implementado, también ha repercutido, en cierta medida, en el desarrollo del lenguaje de los 8 alumnos con DID participantes en el estudio. No obstante, al igual que en estudios previos (Cabell et al., 2011; Coulter y Gallagher, 2001; Girolametto et al., 2003, 2004, 2006; Justice, Mashburn, Pence, y Wiggins, 2008; Pence et al., 2008; Weitzman, 1992), los efectos de la intervención, en el grado de participación y en el desarrollo del lenguaje de los alumnos, son diversos.

En primer lugar, debemos recordar que se trata de alumnos con claras diferencias entre ellos, en gran diversidad de aspectos, como suele ser habitual en niños con discapacidad severa. Los niños que conforman el Caso_1 (Mia, Morgan, Rosy y Laura), aquellos que obtuvieron una mayor puntuación en el área lingüística de la escala McCarthy al inicio de la intervención, son aquellos niños que mostraron una evolución lingüística más evidente y que parecen haberse beneficiado más de la intervención. La literatura reporta que los niños con un nivel de lenguaje expresivo

superior se benefician más del hecho de que sus docentes participen en programas de intervención ubicados en el Modelo Interactivo de Intervención del Lenguaje (Girolametto et al., 2003; Justice et al., 2008; Mashburn, Justice, Downer, y Pianta, 2009; Penno, Wilkinson, y Moore, 2002; Yoder y Warren, 2002). Estos resultados son conciliables con el hecho que, para un docente, resulte más fácil usar ciertas estrategias promotoras del desarrollo del lenguaje con niños con más habilidades lingüísticas, quienes muestran más facilidades para imitar o producir una nueva oración tras la expansión de la maestra; los niños con más dificultades, en cambio, requerirán que su docente se esfuerce más, ya que la interacción no surgirá de un modo fluido y habrá mayor número de incomprensiones, obligando a este profesional a tomar más medidas para ajustar su input a la competencia lingüística infantil y a utilizar una mayor diversidad de estrategias, ajustadas a las pocas reacciones infantiles, a menudo más directivas que las que usan con alumnos más competentes lingüísticamente (Mashburn et al., 2009).

Las observaciones desarrolladas en este estudio también muestran que los niños con más habilidades lingüísticas se involucran más en las actividades desarrolladas en el aula e inician más interacciones con sus compañeros; en contraste, los niños con más dificultades y los usuarios de SAAC se muestran más aislados, menos participativos y muestran un comportamiento más perturbador durante las actividades (Qi, Kaiser, y Millan, 2006), requiriendo que su docente use estrategias diversas para promover su participación durante la actividad. Los alumnos que conforman el Caso_1, en general, manifiestan un mayor ajuste en el IET durante las tres sesiones observadas, siendo los alumnos que participan más frecuentemente y de un modo más equilibrado de los tres casos estudiados. En contraste, los alumnos que muestran mayor diversidad en cuanto a su índice de participación son los que conforman el Caso_2, que muestran más diferencias entre ellos y con el docente en cuanto a su participación en la conversación. En consecuencia, aun sabiendo que solo se han observado tres sesiones de clase, de 15 minutos cada una, motivo por el cual debemos ser prudentes con nuestras afirmaciones, los resultados obtenidos nos llevan a pensar que los niños del Caso_1 pueden haberse beneficiado más de la intervención desarrollada no sólo porque eran más capaces de mantener y extender los intercambios conversacionales con la maestra sino, también, porque eran alumnos

más conectados con la actividad y que mostraron una mejor atención conjunta con el docente, que los que conforman el Caso_2 y el Caso_3 (Qi et al., 2006).

Teniendo todos los aspectos mencionados previamente en cuenta, durante las tres observaciones desarrolladas a lo largo del estudio, se apreció un aumento progresivo en el número de palabras y enunciados de los alumnos del Caso_1 y en algunos alumnos del Caso_2; sin embargo, los alumnos que interactuaron con el logopeda en el Caso_3 usaron menos turnos, enunciados y palabras a medida que avanzaba el estudio. Estos resultados son coherentes con el modelo transaccional de desarrollo del lenguaje (Gable y Isabella, 1992) y se deben, principalmente, a las características de los alumnos que componen cada caso, al patrón interactivo entre docente-alumnos, al uso de ciertas estrategias de estimulación del lenguaje por parte de los docentes y a las características de la actividad. La maestra y la educadora, interlocutoras expertas del Caso_1 y del Caso_2, respectivamente, manifestaron un incremento de uso, de diversidad de estrategias trabajadas durante el proceso de asesoramiento, con el objetivo de promover la participación, extender el contenido conversacional y modelar y/o enriquecer las emisiones lingüísticas de los alumnos; el logopeda, interlocutor experto del Caso_3, en cambio, no manifestó cambios tan evidentes en su patrón interactivo durante las tres observaciones desarrolladas a lo largo del asesoramiento. El hecho que la maestra y la educadora mostraran un estilo progresivamente más sensible a los inicios de los niños y les concedieran más espacio comunicativo a los niños, parece haber favorecido a que la mayoría de los alumnos que conforman sus casos hablaran más y durante más tiempo (Pence et al., 2008, Piasta et al., 2012), aunque se evidencian ciertas dificultades de la educadora para promover la participación de Heidi y Farah.

Uno de los aspectos más evidentes relacionados con la evolución en el número de palabras y enunciados de los alumnos, es el uso que hacen algunos de ellos de la estrategia de imitación. La alumna que, desde nuestro punto de vista, se beneficia más de la estrategia de imitación durante el estudio es Mia, del Caso_1, aunque observamos que el resto de compañeros del Caso_1 y Heidi del Caso_2 muestran los valores más elevados de uso de la imitación, en comparación con el resto de compañeros. Se observa que, ya en la obs_1, Mia usaba en un porcentaje elevado la estrategia de imitación, hecho que ha posibilitado, entre otros motivos, que esta alumna pasara de usar 13 palabras y 13 enunciados en la obs_1 a usar 176 palabras

y 127 enunciados en la obs_3. Los resultados obtenidos avalan los beneficios que proporciona el modelo del docente y el uso de la imitación como estrategia para optimizar la promoción del desarrollo lingüístico de los alumnos con DID (Carpenter, Pennington, y Rogers, 2002; Ingersoll y Schreibman, 2006; Rogers y Bennetto, 2000).

Para finalizar, aunque el objetivo del estudio no era comparar el nivel de participación infantil en función del patrón interactivo del adulto con quien interactuaba, los datos sugieren que un niño muestra un papel más activo en la interacción con un adulto, cuando este adulto es más sensible a sus intereses, iniciativas y se ajusta mejor a su competencia lingüística. Por ejemplo, si comparamos el nivel de actividad mostrado por Rosy cuando interactúa con la maestra (Caso_1), con el mostrado por la misma alumna cuando interactúa con el logopeda (Caso_3), en ambos casos durante la obs_3, se observan diferencias significativas en cuanto a su input lingüístico, constatándose mayor participación de la alumna cuando ésta interactúa con la maestra. Lo mismo sucede si comparamos el nivel de participación y el número de enunciados y de palabras mostrados por Dennis y Yana, cuando interactúan con la educadora (Caso_2), en comparación a cuando interactúan con el logopeda (Caso_3), en ambos casos durante la obs_3. En resumen, los tres alumnos mencionados manifiestan un papel menos activo cuando interactúan con el logopeda, quien aparentemente muestra un rol menos sensible a sus intereses e iniciativas y usa mayor número de estrategias directivas, centradas en el docente, las cuales frenan la participación infantil. Así, de acuerdo con Rogoff, Matusov y White (1996), las interacciones adulto-niños basadas en un formato de pregunta-respuesta, proporcionan pocas oportunidades para el desarrollo de la comunicación y el lenguaje infantil. Asimismo, se confirman los hallazgos de Weitzman y colaboradores (2006), quienes encontraron que el uso de un estilo receptivo y altamente sensible por parte del adulto resulta esencial para promover el desarrollo del lenguaje infantil; los enunciados del adulto que parten de la iniciativa infantil son procesados por los niños con mayor facilidad, ya que les permiten emplear más recursos cognitivos en el desarrollo de su lenguaje (Girolametto y Weitzman, 2006; Weitzman y Greenberg, 2002) y experimentar la sensación de autonomía y competencia (McWilliam, Scarborough, y Kim, 2003) que, a la vez, alimenta la motivación intrínseca para participar en la actividad (Ryan y Deci, 2000).

Una vez expuesta la discusión de los resultados obtenidos en este estudio, a continuación, se señalarán algunas limitaciones del mismo, así como las futuras líneas de investigación.

5.2. LIMITACIONES DEL ESTUDIO

Más allá de las contribuciones de esta tesis al desarrollo profesional docente y a la promoción del desarrollo de la comunicación y el lenguaje de los alumnos con DID, nuestra investigación ha padecido algunas limitaciones que deben tenerse en cuenta a la hora de interpretar los resultados.

Una primera limitación de esta tesis está relacionada con algunas de las características del diseño y de la implementación del asesoramiento. En general, consideramos que se pudieron implementar menos horas de intervención que las que nos hubieran gustado y, consecuentemente, pocas horas de discusión entre docentes e investigadoras, de reflexión de los docentes en sesiones de trabajo sin soporte de las investigadoras y de visionado de situaciones interactivas entre docentes y alumnos en el aula. Esta limitación, junto con la poca flexibilidad mostrada por los docentes para encontrar momentos durante el día y la semana lectiva para aplicar las recomendaciones, las estrategias y la metodología de trabajo en pequeño grupo, más allá de las dos mañanas y la tarde escogida, resultan las principales limitaciones del estudio. Des de nuestro punto de vista, subsanar los aspectos mencionados hubiera contribuido, de algún modo, a obtener mejores resultados con la intervención desarrollada y a disponer de mayor cantidad de datos y mayor número de resultados.

Por otro lado, en este estudio no se registraron las discusiones desarrolladas durante las reuniones de los docentes en las que no participaban las investigadoras. Debido a que no se dispone de esta información, no podemos inferir en qué medida estas reuniones han ayudado a los docentes a ir avanzando en la toma de decisiones sobre qué aspectos modificar e introducir en el aula. En futuras investigaciones sería importante contar con esta información.

Otra limitación vinculada al diseño del estudio recae en el hecho de no haber evaluado, con el mismo cuestionario utilizado, el estado inicial del que partían los tres docentes antes de empezar el asesoramiento. Conocer las concepciones de las que

partían los docentes antes de iniciar la intervención hubiese otorgado más valor a los resultados obtenidos a partir del cuestionario final.

Para terminar este apartado, debemos destacar otras limitaciones fruto de acontecimientos fuera de nuestro control. Por un lado, las ausencias puntuales de algunos alumnos en las sesiones observadas. Por ejemplo, Farah no estuvo presente en la primera observación del Caso_2 y Laura se ausentó en la tercera observación del Caso_1. Este hecho, por un lado, dificultó que se pudiera hacer un seguimiento ajustado de la evolución de todos los alumnos a lo largo de tres sesiones y, a la vez, la ausencia de un alumno debió influir, en cierta manera, en el patrón interactivo del docente, ya que éste, en tal circunstancia, interactúa con un alumno menos en el aula. Por otro lado, nos resultó imposible hacer un seguimiento de los tres docentes durante el curso siguiente al desarrollo de la intervención, tal y como estaba inicialmente previsto. Debido a motivos organizativos del centro escolar, en el curso 2014/2015, el grupo de alumnos participantes se disolvió, al igual que el tándem que formaban la maestra y la educadora, quienes pasaron a trabajar en otras clases, con otras compañeras y otros alumnos. Aunque, inicialmente se meditara la posibilidad de hacer un “*follow-up*” de los tres docentes, independientemente de que estos trabajaran con otro grupo de alumnos, se descartó esta idea debido a que, en clave metodológica, entonces se hubieran configurado otros casos de estudio, distintos a los investigados. Por este motivo, en un futuro, sería interesante desarrollar nuevos estudios longitudinales, que contemplen la posibilidad de medir los efectos de la intervención al curso siguiente de su implementación.

5.3. LÍNEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN

Aunque muchos docentes, gestores y familias son conscientes de la necesidad de cambiar ciertos aspectos de las escuelas, las aulas, así como el rol del docente, con el fin de promover el desarrollo de la comunicación y el lenguaje de los alumnos con discapacidad, este aspecto continúa constituyendo un reto por su complejidad (Fernández y Malvar, 1999). Por este motivo, consideramos que es necesario desarrollar mayor número de investigaciones con características similares a la presentada en este estudio, en las que se favorezca el uso de procesos auto-reflexivos por parte del profesorado sobre su propia práctica docente, para conseguir que las

aulas se tornen entornos favorables para el desarrollo de la comunicación y el lenguaje, donde los niños participen en interacciones comunicativas, de alta calidad, con docentes e iguales (Girolametto et al., 2006). Así, con el objetivo de seguir avanzando en la línea de investigación iniciada, en el futuro, consideramos necesario desarrollar otros estudios enmarcados en la perspectiva colaborativa entre asesores y docentes, que se centren en generar procesos de reflexión sobre cómo los docentes gestionan sus clases y sobre qué estrategias utilizan para ayudar a los alumnos a desarrollar la competencia comunicativa y lingüística, detectando fortalezas y limitaciones (Ezell y Justice, 2000; Girolametto et al., 2003).

Desde nuestro punto de vista, quizás sería interesante desarrollar estudios en los que se lleven a cabo asesoramientos mediados por las nuevas tecnologías, los denominados “*eCoaching*” (Clutterbuck y Hussain, 2010; Ploessl y Rock, 2014). De hecho, desde hace algunos años, el Grupo de investigación CLOD de la Universidad de Barcelona, ha desarrollado algunos estudios en esta línea, implementando instrumento digital de autorregulación y autorreflexión docente (Gràcia, Jarque, Riba, y Jarque, 2018). Así, se nos abre un camino para futuras investigaciones para estudiar los efectos de otras modalidades de asesoramiento, acordes con una sociedad donde la tecnología cada vez juega un papel más relevante en la vida de las personas, también de los docentes y los alumnos.

Con el despliegue del nuevo “Decreto de atención educativa al alumnado en el marco de un sistema educativo inclusivo” (Decreto 150, 2017), en Cataluña, cada vez más número de alumnos con DID están escolarizados en las escuelas ordinarias. Por este motivo, otro aspecto que sería interesante estudiar en un futuro, es el efecto del contexto escolar en los patrones interactivos entre docentes-alumnos. Es decir, ¿de qué depende que un docente desarrolle un estilo interactivo más o menos directivo?, ¿depende del contexto en el que desarrolla su labor?, ¿depende del grado de discapacidad del alumno con quien interactúa?, ¿interactúa de la misma forma un tutor de aula que un docente del aula de soporte intensivo?, etc. En resumen, consideramos interesante replicar estudios como el que hemos desarrollado implicando a docentes del aula ordinaria y del Aula de Apoyo Intensivo para la Escolarización Inclusiva (SIEI), con el fin de estudiar si el hecho de contar con un alumno con discapacidad en el aula modifica el patrón interactivo, el uso de las estrategias y del input usado por el docente. Este tipo de investigaciones, por ejemplo, nos permitirían observar si en interacciones

en gran grupo, los docentes ajustan su input lingüístico al NDR de cada uno de los alumnos del grupo o lo ajustan al del alumno con más dificultades del aula; también nos permitirían detectar si, cuando se dirigen al alumno con discapacidad, ajustan mejor su LME, su IDL y hacen uso de SAAC.

Para terminar, y teniendo en cuenta que muchos estudios reportan que los docentes no disponen de una formación de calidad sobre cómo promover el desarrollo del lenguaje de sus alumnos con DID, consideramos fundamental diseñar estudios de innovación docente en las Facultades de Educación, con el objetivo de mejorar la formación inicial de los futuros maestros. Desde hace algunos años, en el grupo CLOD de la Universidad de Barcelona se ha abierto una nueva línea de investigación mediante el desarrollo de proyectos ARMIF (*Ayudas de investigación para la Mejora de la Formación Inicial de maestros*), centrada en introducir cambios en algunos aspectos de la formación inicial de los maestros, con la finalidad de ayudar a los estudiantes del grado de maestro a mejorar su competencia comunicativa, tanto como estudiantes universitarios y como futuros maestros. Los resultados obtenidos en estos estudios, así como los obtenidos en otros desarrollados por el mismo equipo (Gràcia, et al., 2016, 2017, 2018) ponen de relieve que es necesario facilitar a los estudiantes del grado de Maestro de Educación Infantil y Primaria, estrategias y herramientas para mejorar la gestión de la interacción y la participación de sus futuros alumnos en el aula, a la vez que contar con conocimientos sobre el rol que deben adoptar para promover el desarrollo de su competencia comunicativa y lingüística.

Capítulo VI

CONCLUSIONES

En primer lugar, podemos concluir que hemos conseguido el objetivo principal que nos proponíamos cuando iniciamos este estudio, puesto que ha sido posible diseñar e implementar un asesoramiento colaborativo con docentes de entorno educativo especial, que ha supuesto el desarrollo de procesos crítico-reflexivos sobre cuatro aspectos: (i) la organización del contexto aula, (ii) el diseño instruccional, (iii) el estilo interactivo docente y, (iv) el uso frecuente y ajustado de estrategias promotoras del desarrollo del lenguaje. Los docentes participantes han valorado positivamente su participación en el estudio, mostrando un elevado nivel de satisfacción y poniendo de relieve que al final del proceso habían incorporado conocimientos vinculados a las teorías socio-interactivas del desarrollo de la comunicación y el lenguaje, que están en la base del estudio. Globalmente, los resultados obtenidos en este estudio muestran que el asesoramiento ha actuado como motor del desarrollo profesional de los docentes, quienes han tomado decisiones a lo largo del proceso, principalmente, la de introducir la metodología de trabajo en pequeño grupo, facilitando que los alumnos pudieran escoger la actividad y el profesional con quien querían trabajar, según sus intereses.

En segundo lugar, los resultados sugieren que el sistema de categorías elaborado *ad hoc* para este estudio ha permitido registrar cambios en la gestión de la participación y en las interacciones sociales y lingüísticas entre docentes-alumnos durante las sesiones de clase analizadas. Las diferencias en la evolución de los patrones interactivos de los tres docentes, son consistentes con la teoría socio-interactiva y con el modelo de influencia bidireccional del desarrollo del lenguaje y muestran que el grado de sensibilidad de los docentes ante las intervenciones de sus alumnos no depende tanto del número de alumnos con quienes interactúan, sino del nivel lingüístico de los alumnos que conforman el grupo, de las características de las actividades desarrolladas y de la percepción de los docentes respecto a lo que significa una interacción adecuada. Asimismo, el sistema de categorías permitió registrar algunos cambios en la participación y en las habilidades comunicativo-lingüísticas de los alumnos con DID participantes en el estudio. Los alumnos del Caso_1 y Yana y Dennis del Caso_2, quienes interactuaron con docentes que mostraron un estilo progresivamente más sensible a sus inicios y que concedían más espacio comunicativo, hablaron más y durante más tiempo. Sin embargo, no se pudo

detectar el mismo progreso en los alumnos del Caso_3, quienes se mostraron menos participativos.

En tercer lugar, el sistema de categorías elaborado ha permitido estudiar la evolución del uso de las estrategias promotoras del desarrollo de la participación, la comunicación y del lenguaje, por parte de los docentes durante el proceso de asesoramiento, con el objetivo final de evaluar su sensibilidad a los intentos comunicativos de los alumnos. Aunque los tres docentes participaron en el mismo proceso de asesoramiento, hicieron un uso variado de las herramientas y estrategias trabajadas; la educadora y el logopeda, quienes interactuaban con niños con menos habilidades lingüísticas, usaron mayor número de estrategias orientadas a fomentar y dirigir la participación de los niños, mientras que la maestra, quien interactuaba con niños con más habilidades lingüísticas, usó mayor número de estrategias de modelado de lenguaje.

Podemos también concluir que los procesos reflexivos desarrollados durante las reuniones de asesoramiento y una cierta motivación intrínseca al cambio por parte de los docentes, han ayudado a promover cambios en las concepciones y creencias iniciales de los tres docentes sobre cómo entendían el desarrollo de la comunicación y el lenguaje en los alumnos con DID, los factores involucrados en dichos procesos, su rol como promotores del desarrollo lingüístico en los niños y, los contextos apropiados dónde llevar a cabo las prácticas.

Finalmente, no nos parece arriesgado afirmar que el estudio ha contribuido a ampliar el conocimiento existente sobre las características de las interacciones comunicativas y lingüísticas en contexto educativo especial, así como detectar algunos puntos débiles sobre los cuales es necesario continuar trabajando. Se trata cuestiones vinculadas a la organización de las actividades, a la manera de entender el rol del docente, a la forma como los docentes se representan la competencia comunicativa infantil y la manera como esta representación puede contribuir al desarrollo de todas las demás competencias. Son todas cuestiones que se han podido detectar observando situaciones naturales de interacción y que por tanto son susceptibles de ser mejoradas a través del diseño de asesoramientos de carácter colaborativo similares a los que en este estudio hemos implementado.

Chapter VI

CONCLUSIONS (ENGLISH VERSION)

Firstly, we can conclude that we have achieved the main objective established at the start of this study, since it has been possible to design and implement a collaborative counselling with special education teachers, which has involved the development of critical-reflexive processes about four aspects: (i) the classroom context organization, (ii) the instructional design, (iii) the interactive teaching style and (iv) the frequent and adjusted use of strategies that promote language development. The participating teachers have valued positively their participation in the study, showing a high level of satisfaction and stressing that, at the end of the process, they had incorporated knowledge linked to the socio-interactive theories of communication and language development, which lie at the basis of the study. Overall, the results obtained in this study show that counselling has acted as an engine for the teachers' professional development, who have made decisions throughout the process, mainly introducing the small group work methodology, thus making it easier for the students to pursue their interests and choose the activity and the professional they wanted to work with.

Secondly, the results suggest that the system of categories developed ad hoc for this study has allowed registering changes in the management of participation and in the teacher-students social and linguistic interactions during the class sessions that were analysed. The differences in the evolution of the interactive patterns of the three teachers are consistent with the socio-interactive theory and with the bidirectional influence model of language development and show that the sensitivity degree of the teachers toward their students' interventions does not depend so much on the number of students with whom they interact, but on the linguistic level of the students that make up the group, the characteristics of the activities carried out and the teachers' perception of what constitutes an appropriate interaction. Similarly, the category system made it possible to register some changes in the participation and in the communicative-linguistic abilities of the students with IDD participating in the study. The Case_1 students and Yana and Dennis of the Case_2, who interacted with teachers who showed a style that was progressively more sensitive than at the beginning of the study and who granted them more communicative space, spoke more and for a longer time. However, the same progress could not be detected in the students of Case_3, who were less participatory.

In the third place, the system of categories made it possible to study the evolution of the use of the strategies to promote the development of the participation, the communication and the language, by the teachers during the counselling process, with the final aim of evaluating their sensitivity to the students' communicative attempts. Although the three teachers participated in the same counselling process, they made a varied use of the tools and strategies presented; the assistant and the speech therapist, who interacted with children with less language skills, used a greater number of strategies aimed at encouraging and directing the children's participation, while the teacher, who interacted with children with more language skills, used a greater number of strategies for language modelling.

We can also conclude that the reflective processes developed during the counselling meetings and the teachers intrinsic motivation for change, have helped to promote changes in three teachers' initial conceptions and beliefs about communication and language development in students with IDD, the factors involved in these processes, their role as promoters of language development in children, and the appropriate contexts to carry out their practices.

Finally, it does not seem risky to say that the study has contributed to expanding existing knowledge about the characteristics of communicative and linguistic interactions in a special educational context, as well as detecting some weaknesses on which it is necessary to keep working, such as issues related to the activities organization, the teachers' role, the conception of the children' communicative competence and the contribution of this representation to the development of all other skills. All these issues have been detected observing natural interaction situations and, therefore, they are likely to be improved through the design of collaborative counselling activities, similar to those that we have implemented in this study.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aciego, R., Álvarez, P., y Muñoz, M. C. (2005). Análisis del rol profesional del asesor psicopedagógico: una visión desde la práctica. *Cultura y Educación*, 17(1), 35–52.
- Acredolo, L., y Goodwyn, S. (2001). *Los gestos del bebé*. Barcelona, España: Oniro.
- Aguilar, S., y Barroso, J. M. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Pixel-bit. Revista de medios y educación*, 47, 73–88.
- Alpert, C. L., y Kaiser, A. P. (1992). Training parents as milieu language teachers. *Journal of Early Intervention*, 16, 31–52.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders, 5th edition (DSM-5)*. Washington: American Psychiatric Association.
- Atherton, J., Hadfield, P., y Meyers, R. (2008, junio). *Threshold Concepts in the Wild*. Comunicación presentada en el *Threshold Concepts: from Theory to Practice Conference*, Ontario, Canadá.
- Atteberry, A., y Bryk, A. S. (2011). Analyzing teacher participation in literacy coaching activities. *The Elementary School Journal*, 112(2), 356–382.
- Barnes, C. S., Dunning, J. L., y Rehfeldt, R. A. (2011). An evaluation of strategies for training staff to implement the picture exchange communication system. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(4), 1574–1583.
- Barnes, S. K. (2010). Sign Language With Babies: What Difference Does It Make? *Dimensions of Early Childhood*, 38(1), 21–30.
- Basil, C. (1992). Social interaction and learned helplessness in severely disabled children. *Augmentative and Alternative Communication*, 8(3), 188–199.
- Basil, C., Soro-Camats, E., y Rosell, C. (1998). *Sistemas de signos y ayudas técnicas para la comunicación aumentativa y la escritura: principios teóricos y aplicaciones*. Barcelona: Masson.
- (2012). Estrategias para la educación y la comunicación aumentativa y alternativa. En E. Soro-Camats, C. Basil y C. Rosell (Eds.), *Pluridiscapacidad y contextos de intervención* (pp. 73–98). Barcelona: Universitat de Barcelona (Institut de Ciències de l'Educació). Edición digital: <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/33059>
- Beattie, R. G., y Kysela, G. M. (1995). A descriptive study of communicative intentions used by hearing teachers and preschool children with hearing losses. *Communication Disorders Quarterly*, 17(1), 32–41.

- Beck, A. R., Stoner, J. B., y Dennis, M. L. (2009). An investigation of aided language stimulation: Does it increase AAC use with adults with developmental disabilities and complex communication needs? *Augmentative and Alternative Communication*, 25, 42–54.
- Bemak, F. (2000). Transforming the role of the counselor to provide leadership in education reform through collaboration. *Professional School Counselling*, 3(5), 323–331.
- Beukelman, D., y Mirenda, P. (2013). *Augmentative and alternative communication: Supporting children and adults with complex communication needs*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- Bogler, R., y Somech, A. (2004). Influence of teacher empowerment on teachers' organisational commitment, professional commitment and organisational citizenship behavior in schools. *Teaching and Teacher Education*, 20(3), 277–289.
- Bohannon, J., y Bonvillian, J. (1997). Theoretical approaches to language acquisition. En J. Berko Gleason (Ed.), *The Development of Language* (pp. 259–316). New York: Macmillan Publishing Co.
- Bolívar, A. (2012). Del aula al centro y vuelta: Redimensionar el asesoramiento. En J. Domingo (Ed.), *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución* (pp. 51–68). Barcelona: Octaedro.
- Bowman, B. T., M. Donovan, S., y Burns, M. S. (2001). *Eager to learn: Educating our preschoolers*. Washington: National Academy Press.
- Brock, M. E., y Carter, E. W. (2015). Effects of a professional development package to prepare special education paraprofessionals to implement evidence-based practice. *The Journal of Special Education*, 49(1), 39–51.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Bruner, J. (1986). *El habla del niño*. Barcelona: Paidós.
- Buckley, S., Bird, G., Sacks, B., y Perera, J. (2005). *Vivir con el síndrome de Down: una introducción: para padres y profesores*. Madrid: CEPE.
- Bunce, B. H. (1993). Language of the classroom. En A. Gerber (Ed.), *Language-related learning disabilities* (pp. 135–159). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Bunning, K., Gona, J. K., Newton, C.R., y Hartley, S. (2014). Caregiver perceptions of students who have complex communication needs following a home-based intervention using augmentative and alternative communication in rural Kenya: An intervention note. *Augmentative and Alternative Communication*, 30, 344–356.

- Cabell, S. Q., Justice, L., Piasta, S. B., Curenton, S. M., Wiggins, A., Turnbull, K. P., y Petscher, Y. (2011). The impact of teacher responsivity education on preschoolers' language and literacy skills. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 20(4), 315–330.
- Calculator, S., y Dollaghan, C. (1982). The use of communication boards in a residential setting: An evaluation. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 47(3), 281–287.
- Cannon, G. S., Idol, L., y West, J. F. (1992). Educating students with mild handicaps in general classrooms: Essential teaching practices for general and special educators. *Journal of Learning Disabilities*, 25(5), 290–299.
- Caraballo, R. (2003). Espacios educativos informales para la educación de personas adultas y el desarrollo comunitario. En E. Lucio-Villegas, (Ed.), *Apuntes sobre educación de personas adultas y acción comunitaria* (pp. 45–56). Valencia: Diálogos.
- Carpenter, M., Pennington, B. E., y Rogers, S. J. (2002). Interrelations among social-cognitive skills in young children with autism. *Journal of Autism & Developmental Disorders*, 32, 91–106
- Cebula, K. R., y Wishart, J. G. (2008). Social cognition in children with Down syndrome. *International Review of Research in Mental Retardation*, 35, 43–86.
- Chapman, R. (2000). Children's language learning: An interactionist perspective. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(1), 33–54.
- Chinn, D. (2016). Review of Interventions to enhance the health communication of people with Intellectual Disabilities: a communicative health literacy perspective. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 1(1), 1–15.
- Cicognani, E., y Zani, B. (1992). Teacher-children interactions in a nursery school: An exploratory study. *Language and Education*, 6(1), 1–12.
- Clarà, M. (2014). Understanding teacher knowledge from a Cultural Psychology approach. *Teaching and Teacher Education*, 43, 110–119.
- Clibbens, J. (2001). Signing and lexical development in children with Down syndrome. *Down syndrome Research and Practice*, 7(3), 101–105.
- Clutterbuck, D., y Hussain, Z. (2010). *Virtual Coaching, Virtual Mentoring*. Charlotte: Information Age Publishing.
- Cohen, L., Manion, L., y Morrison, K. (2007). Observation. *Research Methods in Education*, 6, 396–412.

- Coll, C., Onrubia, J., y Mauri, T. (2008). Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza. *Revista de Educación*, 346, 33–70
- Coll, C., y Onrubia, J. (2001). Estrategias discursivas y recursos semióticos en la construcción de sistemas de significados compartidos entre profesor y alumnos. *Revista investigación en la escuela*, 45, 21–31.
- Collins, S., Markova, I., y Murphy, J. (1997). Bringing conversations to a close: The management of closings in interactions between AAC users and natural speakers. *Clinical linguistics & phonetics*, 11(6), 467–493.
- Colomina, R., Onrubia, J., y Rochera, M. J. (2001). Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la educación escolar* (pp. 437–458). Madrid: Alianza.
- Conti-Ramsden, G., y Dykins, J. (1991). Mother-child interactions with language-impaired children and their siblings. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 26(3), 337–354.
- Coronas, M., y Basil, C. (2017). Los alumnos con discapacidad motriz. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación III. Respuestas educativas a las dificultades de aprendizaje y del desarrollo* (pp. 387-414). Madrid: Alianza editorial.
- Coulter, L., y Gallagher, C. (2001). Evaluation of the Hanen early childhood educators programme. *International journal of language & communication disorders*, 36(1), 264–269.
- Cross, T., Bazron, B., Dennis, K., e Isaacs, M. (1989). *Towards a Culturally Competent System of Care*. Washington: Georgetown University Child Development Center.
- Cross, T., y Horsborough, K. (1985, noviembre). Adult speech, child language and their interaction in the preschool. Comunicación presentada en *4th Australian Language and Speech Conference*, Melbourne, Australia.
- Cross, T. (1977). Mothers' speech adjustments: The contribution of selected child listener variables. En C. Snow y C. Ferguson (Eds.), *Talking to children: language input and acquisition* (pp. 151–188). New York: Cambridge University Press.
- Cummings, T. G., y Worley, C. G. (2014). *Organization Development and Change*. Stamford: Cengage Learning.

- Darby, A. (2008). Teachers' emotions in the reconstruction of professional self-understanding. *Teaching and Teacher Education*, 24(5), 1160–1172.
- de Gispert, I., y Onrubia, J. (1997). Analizando la práctica educativa con herramientas socio-culturales: traspaso del control y aprendizaje en situaciones de aula. *Cultura y Educación*, 9(2), 105–115.
- de Rivera, C., Girolametto, L., Greenberg, J., y Weitzman, E. (2005). Children's responses to educators' questions in day care play groups. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 14(1), 14–26.
- del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A., y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.
- del Río, M. J. (1997). *Lenguaje y comunicación en personas con necesidades especiales*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.
- (2003). *Psicopedagogía de la lengua oral. Un enfoque comunicativo (3ª edición)*. Barcelona: Ice-Horsori.
- del Río, M. J., y Torrens, V. (2006). *Lenguaje y comunicación en trastornos del desarrollo*. Madrid: Pearson Educación.
- del Río, M. J., Vilaseca, R., y Gràcia, M. (2006). La interacción y el desarrollo comunicativo y lingüístico en niños con deficiencia mental. En M. J. del Río y V. Torrens (Eds.), *Lenguaje y comunicación en trastornos del desarrollo* (pp. 105–154). Madrid: Pearson Educación.
- Decreto 150/2017, de 17 de octubre, de la atención educativa al alumnado en el marco de un sistema educativo inclusivo. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya (DOGC)*. Barcelona, 19 de octubre de 2017, núm. 7477, pp. 1–18.
- Delval, J. (2002). Entrevista a Juan Delval. *Investigación en la Escuela*, 43, 71–80.
- Dickinson, D. K., y Beals, D. E. (1994). Not by print alone: Oral language supports for early literacy development. En D. F. Lancy (Ed.), *Children's emergent literacy: From research to practice* (pp. 29–40). Westport: Praeger.
- Dickinson, D. K., y McCabe, A. (2001). Bringing it all together: The multiple origins, skills, and environmental supports of early literacy. *Learning disabilities research and practice*, 16(4), 186–202.
- Dickinson, D. K., y Smith, M. W. (1991). Preschool talk: Patterns of teacher-child interaction in early childhood classrooms. *Journal of Research in Childhood Education*, 6(1), 20–29.

- Dickinson, D. K., y Tabors, P. O. (2002). Fostering language and literacy in classrooms and homes. *Young Children*, 57(2), 10–19.
- Dodd, J. L., y Gorey, M. (2014). AAC intervention as an immersion model. *Communication Disorders Quarterly*, 35, 103–107.
- Domingo, J. (2003). El asesoramiento a centros educativos, una cuestión de saber, poder e identidad. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 7, 1–7.
- Dowrick, P. W. (1999). A review of self modeling and related interventions. *Applied & Preventive Psychology*, 8, 23–39.
- Doyle, W. (1985). La investigación sobre el contexto del aula: hacia un conocimiento básico para la práctica y la política de formación del profesorado. *Revista de educación*, 277, 29–42.
- Dunst, C. J., Trivette, C. M., y Hamby, D. W. (2010). Meta-analysis of the effectiveness of four adult learning methods and strategies. *International Journal of Continuing Education and Lifelong Learning*, 3(1), 91–112.
- Durlak, J. A, y DuPre, E. P. (2008). Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American Journal of Community Psychology*, 41, 327–350
- Dykstra-Steinbrenner, J. R., y Watson, L. R. (2015). Student engagement in the classroom: The impact of classroom, teacher, and student factors. *Journal of Autism and developmental Disorders*, 45(8), 2392–2410.
- Elicker, J., Georgescu, O., y Bartsch, E. (2008). Increasing the sensitivity of childcare providers. En F. Juffer, M. J. Bakermans-Kranenburg y M. H. van IJzendoorn (Eds.), *Promoting Positive Parenting* (pp. 155–170). New York: Taylor & Francis Group.
- Egert, F., Fukkink, R., y Eckhardt, A. (2018). Impact of in-service professional development programs for early childhood teachers on quality ratings and child outcomes: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 88(3), 401–433.
- Engevik, L. I., Hølland, S., y Hagtvet, B. E. (2015). Re-conceptualizing “directiveness” in educational dialogues: A contrastive study of interactions in preschool and special education. *Early Childhood Research Quarterly*, 30, 140–151.
- Farkas, C. (2012). Fomentando gestos simbólicos en infantes: impacto sobre el estrés y la autoeficacia materna. *Revista de Investigación en Logopedia*, 2(1), 15–37.

- Faw, G., Reid, D., Schepis, M., Fitzgerald, J. R., y Welty, P. A. (1981). Involving institutional staff in the development and maintenance of sign language skills with profoundly retarded persons. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 4, 411–423.
- Fennick, E., y Liddy, D. (2001). Responsibilities and preparation for collaborative teaching: Co-teachers' perspectives. *Teacher Education and Special Education*, 24(3), 229–240.
- Fernández, M., y Malvar, M. (1999). La colaboración en los centros educativos: una oportunidad de aprendizaje profesional. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 3(1), 1–6.
- File, N. (1994). Children's play, teacher–child interactions, and teacher beliefs in integrated early childhood programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 9(2), 223–240.
- Fink, A. (1972). Teacher-pupil interaction in classes for the emotionally handicapped. *Exceptional Children*, 38, 469–474.
- Flowers, H., Girolametto, L., Weitzman, E., y Greenberg, J. (2007). Promoting early literacy skills: Effects of in-service education for early childhood educators. *Canadian Journal of Speech-Language Pathology and Audiology*, 31, 6–17.
- Friese, S. (2013). *ATLAS.ti 7 user guide and reference*. Berlin: ATLAS.ti Scientific Software Development GmbH.
- Fukkink, R. G., y Tavecchio, L. W. (2010). Effects of video interaction guidance on early childhood teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1652–1659.
- Fukkink, R. G., Trienekens, N., y Kramer, L. J. (2011). Video feedback in education and training: Putting learning in the picture. *Educational Psychology Review*, 23(1), 45–63.
- Gable, S., y Isabella, R. A. (1992). Maternal contributions to infant regulation of arousal. *Infant Behavior and Development*, 15(1), 95–107.
- Galeote, M., Checa, E., Sánchez, C., y Gamarro, A. (2013). Relaciones entre Atención Conjunta y desarrollo del vocabulario en niños con síndrome de Down. *Revista de investigación en Logopedia*, 3(2), 76–95.
- Galván-Bovaira, M. J. (2008). *Observació sistemàtica de la interacció primerenca: Els intercanvis comunicatius i lingüístiques en díades mare-bebé*. Tesis doctoral publicada. Universidad de Barcelona. Disponible: <http://hdl.handle.net/2445/42721>
- Garayzábal, E. (2006). La deficiencia mental: lenguaje y protolenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 26(4), 174–187.

- García, R., Gómez, J., Moreno, J. M., y Torrego, J. (1996). Trabajar en los márgenes: Tres experiencias de asesoramiento para la mejora educativa en la zona sur metropolitana de Madrid. En M. Lorenzo y A. Bolívar (Eds.), *Trabajar en los márgenes. Asesoramiento formación e innovación en contextos educativos problemáticos* (pp. 43–89). Granada: ICE Universidad de Granada.
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., y Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American educational research journal*, 38(4), 915–945.
- Geekie, P., y Raban, B. (1994). Learning language at home and school. En C. Gallaway y B. J. Richards (Eds.), *Input and Interaction in Language Acquisition* (pp. 153–180). Cambridge: Cambridge University Press.
- Giangrecco, M. (2010). One-to-one paraprofessionals for students with disabilities in inclusive classrooms: Is conventional wisdom wrong? *Intellectual and Developmental Disabilities*, 48(1), 1–13.
- Gil, D. (1997). Las concepciones docentes espontáneas sobre la ciencia como obstáculo para la renovación de la enseñanza de las ciencias. En H. F. Ospina y L. López (Eds.), *Pedagogías constructivistas, pedagogía activa y desarrollo humano* (pp. 337–370). Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Giné, C., y Font, J. (2007). El alumnado con discapacidad intelectual y del desarrollo. En J. Bonals y M. Sánchez-Cano (Eds.), *Manual de asesoramiento psicopedagógico* (pp. 879–914). Barcelona: Graó.
- Girolametto, L., Hoaken, L., Weitzman, E., y van Lieshout, R. (2000). Patterns of adult-child linguistic interaction in integrated day care groups. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 31, 155–168.
- Girolametto, L., y Tannock, R. (1994). Correlates of directiveness in the interactions of fathers and mothers of children with developmental delays. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 37(5), 1178–1191.
- Girolametto, L., y Weitzman, E. (2002). Responsiveness of child care providers in interactions with toddlers and preschoolers. *Language, Speech, and Hearing Services in School*, 33, 268–281.
- Girolametto, L., Weitzman, E., y Greenberg, J. (2003). Training day care staff to facilitate children's Language. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 12, 299–311.

- (2004). The effects of verbal support strategies on small-group peer interactions. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 35(3), 254–268.
- (2006). Facilitating language skills: Inservice education for early childhood educators and preschool teachers. *Infants & Young Children*, 19(1), 36–46.
- Girolametto, L., Weitzman, E., Lefebvre, P., y Greenberg, J. (2007). The effects of in-service education to promote emergent literacy in child care centres: a feasibility study. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 38, 72–83
- Girolametto, L., Weitzman, E., van Lieshout, R., y Duff, D. (2000). Directiveness in teachers' language input to toddlers and preschoolers in day care. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 43(5), 1101–1114.
- Goelman, H., Doherty, G., Lero, D. S., LaGrange, A., y Tougas, J. (2000). *Caring and learning environments: Quality in child care centres across Canada. You bet I care!* Guelph: Centre for Families, Work and Well-Being, University of Guelph.
- Goodwyn, S. W., Acredolo, L. P., y Brown, C. A. (2000). Impact of symbolic gesturing on early language development. *Journal of Nonverbal Behaviour*, 24(2), 81–103.
- Gràcia, M. (1997). *Intervención naturalista en la comunicación y el lenguaje para familias de niños con síndrome de Down*. Tesis doctoral publicada. Universidad de Barcelona. Disponible: <http://hdl.handle.net/10803/2651>
- (2001). Intervención naturalista en la comunicación y el lenguaje en ámbito familiar: un estudio de cuatro casos. *Infancia y aprendizaje*, 24(3), 307–324.
- (2002). *Comunicación y lenguaje en primeras edades: intervención con familias*. Lleida: Milenio.
- Gràcia, M. (coord.), Galván-Bovaira, M. J., Sánchez-Cano, M., Vega, F., Vilaseca, R., y Rivero, M. (2015). *Valoración de la enseñanza de la lengua oral. Escala EVALOE*. Barcelona: Graó.
- Gràcia, M., Ausejo, R., y Porras, M. (2010). Intervención temprana en comunicación y lenguaje: colaboración con las educadoras y familias de dos niños. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 30(4), 186–195.
- Gràcia, M., Benítez, P., Vega, F., y Domeniconi, C. (2015). Escala de valoración de la enseñanza del lenguaje oral en contexto escolar: adaptación para su uso en educación especial. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 35(2), 84–94.
- Gràcia M., Casanovas J., Sancho M., Casanovas J., y Cuatrecasas M. (2018). Empowering Teachers' Self Assessment of Their Own Practice on Student's Oral Skills – EVALOE Decision Support System. En B. M. McLaren, R. Reilly, S. Zvacek

- y J. Uhomoihi (Eds.), *Proceedings of the 10th International Conference on Computer Supported Education* (pp. 272–277). Madeira, Portugal: CSEDU.
- Gràcia, M., Galván-Bovaira, M. J., Vilaseca, R., Rivero, M., y Sánchez-Cano, M. (2012). El cambio conceptual de dos maestras en relación con la enseñanza y el aprendizaje de la lengua oral a través de un asesoramiento: un estudio de casos. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 32(4), 179–189.
- Gràcia, M., Jarque, M. J., Bittencourt, D., Domeniconi, C., y Astals, M. (2017, mayo). La competencia comunicativa y lingüística oral y la construcción de la identidad en la formación inicial de maestros. Póster presentado en el *III Congreso ISCAR Ibérico: Desafíos del self: Re-significando prácticas y discursos*, Sevilla, España.
- Gràcia, M., Jarque, M. J., Lacerda, C., Jarque, S., y Vega, F. (2018). La enseñanza y el aprendizaje de la lengua oral en las aulas universitarias. En T. Lleixà, B. Gros, T. Mauri y J. L. Medina (Eds.), *Educación 2018-2020. Retos, tendencias y compromisos* (pp. 39-45). Barcelona: ICE Universitat de Barcelona.
- Gràcia, M., Jarque, M. J., Riba, C., y Jarque, S. (2018, abril). Self-assessment of teaching strategies and decision making to improve oral skills of kindergarten and primary school students: the use of EVALOE-SSD. Comunicación presentada en *International Research Seminar on focus on Oracy of the Special Interest Group Reading & Writing & Oracy of ARLE*, Leiden, Holanda.
- Gràcia, M., Jarque, M. J., Vega, F., Bittencourt, D., y Vinyoles, N. (2016, junio). Identifying Weak Spots in Initial Teacher Education. Comunicación presentada en *International Society on Early Intervention (ISEI) Conference 2016*, Stockholm, Suecia.
- Gràcia, M., y Segué, T. (2009). *Psicología de la educación y de la instrucción*. Barcelona: FUOC.
- Gràcia, M., Vega, F., y Galván-Bovaira, M. J. (2015). Developing and testing EVALOE: a tool for assessing spoken language teaching and learning in the classroom. *Child Language Teaching and Therapy*, 31(3), 287–304.
- Green, B. L., Everhart, M., Gordon, L., y García-Gettman, M. (2006). Characteristics of effective mental health consultation in early childhood settings: Multilevel analysis of a national survey. *Topics in early childhood special education*, 26(3), 142–152.
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and teaching*, 8(3), 381–391.

- Gutiérrez, A. (1997). El español signado en la educación del niño sordo. En S. Torres y J. García-Orza (Eds.), *Discapacidad y sistemas de comunicación: teoría y aplicaciones* (pp. 123–139). Madrid: Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía.
- Hadden, D. S., y Pianta, R. C. (2006). MyTeachingPartner: An innovative model of professional development. *Young Children*, 61(2), 42–43.
- Hall, L., Grunton, G., Pope, C., y Romero, A. (2010). Training paraprofessionals to use behavioral strategies when educating learners with autism spectrum disorders across environments. *Behavioral Interventions: Theory & Practice in Residential & Community-Based Clinical Programs*, 25(1), 37–51.
- Hamm, B., y Mirenda, P. (2006). Post-school quality of life for individuals with developmental disabilities who use AAC. *Augmentative and Alternative Communication*, 22(2), 134–147.
- Hamre, B. K., Justice, L., Pianta, R. C., Kilday, C., Sweeney, B., Downer, J. T., y Leach, A. (2010). Implementation fidelity of MyTeachingPartner literacy and language activities: Association with preschoolers' language and literacy growth. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(3), 329–347.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Burchinal, M., Field, S., LoCasale-Crouch, J., Downer, J. T., y Scott-Little, C. (2012). A course on effective teacher–child interactions: Effects on teacher beliefs, knowledge, and observed practice. *American Educational Research Journal*, 49, 88–123.
- Hargreaves, A. (2005). Educational change takes ages: Life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change. *Teaching and teacher Education*, 21(8), 967–983.
- Hattie, J., y Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81–112.
- Healy, D., y Noonan-Walsh, P. (2007). Communication among nurses and adults with severe and profound *intellectual disabilities: predicted and observed strategies*. *Journal of Intellectual Disabilities*, 11(2), 127–141.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Honig, A. S., y Whittmer, D. S. (1996). Helping children become more prosocial: Ideas for classrooms, families, schools, and communities. *Young children*, 51(2), 62–70.

- Iacono, T. A., Miranda, P., y Beukelman, D. (1993). Comparison of unimodal and multimodal AAC techniques for children with intellectual disabilities. *Augmentative and Alternative Communication*, 9, 83–94.
- Imbernón, F. (2007). Asesorar o dirigir. El papel del asesor/a colaborativo en una formación permanente centrada en el profesorado y en el contexto. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(1), 145–152.
- Ingersoll, B., y Schreibman, L. (2006). Teaching reciprocal imitation skills to young children with autism using a naturalistic behavioral approach: Effects on language, pretend play, and joint attention. *Journal of autism and developmental disorders*, 36(4), 487–505.
- Justice, L. (2004). Creating language-rich preschool classroom environments. *Teaching Exceptional Children*, 37(2), 36–45.
- Justice, L., y Ezell, H. K. (1999). Vygotskian theory and its application to language assessment: An overview for speech-language pathologists. *Contemporary Issues in Communication Science and Disorders*, 26, 111–118.
- Justice, L., Mashburn, A. J., Hamre, B. K., y Pianta, R. C. (2008). Quality of language and literacy instruction in preschool classrooms serving at-risk pupils. *Early childhood research quarterly*, 23(1), 51–68
- Karmiloff-Smith, A. (1994). *Más allá de la modularidad: la ciencia cognitiva desde la perspectiva del desarrollo*. Madrid: Alianza.
- Kaye, K. (1986). *La vida mental y social del bebé*. Barcelona: Paidós.
- Keiny, S., y Dreyfus, A. (1989). Teachers' self-reflection as a prerequisite to their professional development. *Journal of Education for Teaching*, 15, 53–63.
- Kim, O., y Hupp, S. C. (2005). Teacher interaction styles and task engagement of elementary students with cognitive disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 40(3), 293–308.
- Klein, J. (2016). Teacher empowerment, horizontal and vertical organisational learning, and positional mobility in schools. *European Journal of Teacher Education*, 39(2), 238–252.
- Krippendorff, K. (2012). *Content analysis: An introduction to its methodology* (3rd ed.). Thousand Oaks: Sage.

- Lal, R. (2010). Effect of alternative and augmentative communication on language and social behavior of children with autism. *Educational Research and Reviews*, 5(3), 119–125.
- Landry, S. H., Garner, P. W., Pirie, D., y Swank, P. R. (1994). Effects of social context and mothers' requesting strategies on Down's syndrome children's social responsiveness. *Developmental Psychology*, 30, 293–302.
- Larraz, C. (2006). Dossier: la comunicación Aumentativa. *MinusVal*, 160, 17–19.
- Latorre, A. (2003). *Investigación acción*. Barcelona: Editorial Graó.
- Launonen, K. (1996). Enhancing communication skills of children with Down syndrome: Early use of manual signs. En S. von Tetzchner y M. H. Jensen (Eds.), *Augmentative and alternative communication: European perspectives* (pp. 213–231). London: Whurr.
- Law, J., Bunning, K., Byng, S., Farrelly, S., y Heyman, B. (2005). Making sense in primary care: Levelling the playing field for people with communication difficulties. *Disability y Society*, 20(2), 169–184.
- Leech, N. L., y Onwuegbuzie, A. J. (2009). A typology of mixed methods research designs. *Quality y quantity*, 43(2), 265–275.
- Letts, C., y Hall, E. (2003). Exploring early years professionals' knowledge about speech and language and development and impairment. *Child Language Teaching and Therapy*, 19(2), 211–229.
- Light, J., y Drager, K. (2010). *Effects of AAC intervention for children with Down syndrome. 2010. Early intervention for young children with autism, cerebral palsy, Down syndrome, and other disabilities*. [consultado 17 de diciembre 2017]. Disponible en: <http://aackids.psu.edu>
- Lock, A. (1978). *Action, gesture and symbol: The emergence of language*. Oxford: Academic Press.
- Loncke, F., y Bos, H. (1997). Unaided AAC symbols. En L. Lloyd, D. Fuller y H. Arvidson (Eds.), *Augmentative and Alternative Communication: A handbook of principles and practices* (pp. 80–106). Needham Heights: Allyn y Bacon.
- Luckasson, R., Borthwick-Duffy, S., Buntix, W., Coulter, D., Craig, E., Reeve, A., y Cols. (2002). *Mental Retardation. Definition, classification and systems of supports*. Washington: American Association on Mental Retardation.

- Luna, M., y Martín, E. (2008). La importancia de las concepciones en el asesoramiento psicopedagógico. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(1), 1–12.
- Luria, A. R. (1980). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Fontanella.
- Luria, A. R., y Yudovich, F. (1986). *Lenguaje y desarrollo intelectual del niño*. Madrid: Siglo XXI.
- MacDonald, J. D. (1985). Language through conversation: A model for intervention with language-delayed persons. En S. F. Warren y A. K. Rogers-Warren (Eds.), *Teaching functional language: Generalization and maintenance of language skills* (pp. 89–122). Austin, TX: Pro-Ed.
- (1989). *Becoming Partners with Children: From Play to Conversation. A Developmental Guide for Professionals and Parents*. San Antonio: Special Press.
- Mahoney, G., y Powell, A. (1986). *The Transactional Intervention Program: A Child-centered Approach to Developmental Intervention with Young Handicapped Children*. Connecticut: Pediatric Research and Training Center, University of Connecticut Health Center.
- Mahoney, G., y Wheeden, C. A. (1999). The effect of teacher style on interactive engagement of preschool-aged children with special learning needs. *Early Childhood Research Quarterly*, 14(1), 51–68.
- Manolson, A. (1992). *It takes two to talk: A parent's guide to helping children communicate (2ª Edición)*. Toronto: The Hanen Centre.
- Manolson, A., Ward, B., y Dodington, N. (2007). *You make the difference in helping your child learn*. Toronto: The Hanen Centre.
- Marinac, J., Ozanne, A., y Woodyatt, G. (2000). Adult language input in the early childhood educational setting. *Child Language Teaching and Therapy*, 16(2), 181–200.
- Markussen-Brown, J., Juhl, C. B., Piasta, S. B., Bleses, D., Højen, A., y Justice, L. (2017). The effects of language- and literacy-focused professional development on early educators and children: A best-evidence meta-analysis. *Early Childhood Research Quarterly*, 38, 97–115.
- Martín, E., Mateos, M., Martínez, P., Cervi, J., Pecharromán, A., y Villalón, R. (2006). Las concepciones de los profesores de educación primaria sobre la enseñanza y el aprendizaje. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M. P. Pérez Echeverría, M. Mateos, E.

- Martín y M. de la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje* (pp. 171–187). Barcelona: Graó.
- Martín, E., y Solé, I. (2011) *Orientación educativa: Modelos y estrategias de intervención*. Barcelona: Graó.
- Mashburn, A. J. (2008). Quality of social and physical environments in preschools and children's development of academic, language, and literacy skills. *Applied Developmental Science, 12*(3), 113–27.
- Mashburn, A. J., Justice, L., Downer, J. T., y Pianta, R. C. (2009). Peer effects on children's language achievement during pre-kindergarten. *Child development, 80*(3), 686–702.
- McCarthy, D. (2006). *Escalas McCarthy de aptitudes y psicomotricidad para niños (MSCA)*. Madrid: TEA.
- McConkey, R., Morris, I., y Purcell, M. (1999). Communications between staff and adults with intellectual disabilities in naturally occurring settings. *Journal of Intellectual Disability Research, 43*(3), 194–205.
- McDonald, D., Proctor, P., Gill, W., Heaven, S., Marr, J., y Young, J. (2015). Increasing early childhood educators' use of communication-facilitating and language-modelling strategies: Brief speech and language therapy training. *Child Language Teaching and Therapy, 31*(3), 305–322.
- McLean, L. K., y McLean, J. E. (1993). Communication intervention for adults with severe mental retardation. *Topics in Language Disorders, 13*(3), 47–60.
- McMillan, J. H., y Schumacher, S. (2014). *Research in education: Evidence-based inquiry*. New York: Pearson Higher Education.
- McWilliam, R., Scarborough, A. A., y Kim, H. (2003). Adult interactions and child engagement. *Early Education and Development, 14*, 7–28.
- Melero, N. (2012). El paradigma crítico y los aportes de la investigación acción participativa en la transformación de la realidad: un análisis desde las ciencias sociales. *Cuestiones pedagógicas, 21*, 339–355.
- Mendoza, N., y Pons, A. (2010). *Trastornos del desarrollo con discapacidad motora: proceso asistencial integrado*. Sevilla: Consejería de Salud.
- Menyuk, P., Liebergott, J. W., y Schultz, M. C. (2014). *Early language development in full-term and premature infants*. New York: Psychology Press.
- Mercer, N. (2000). *Words and minds: How we use language to think together*. Londres: Routledge.

- Mercer, N., y Howe, C. (2012). Explaining the dialogic processes of teaching and learning: The value and potential of sociocultural theory. *Learning, culture and social interaction*, 1(1), 12–21.
- Messer, D. J., y Turner, G. J. (1993). *Critical Influences on Child Language Acquisition and Development*. New York: Macmillan Publishing Company.
- Meuris, K., Maes, B., y Zink, I. (2015). Teaching adults with intellectual disability manual signs through their support staff: A key word signing program. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 24, 545–560.
- Milburn, T., Hipfner-Boucher, K., Weitzman, E., Greenberg, J., Pelletier, J., y Girolametto, L. (2015). Effects of coaching on educators' and preschoolers' use of code-related talk during a small group craft/writing activity. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 46, 94–111.
- Millar, D. C., Light, J. C., y Schlosser, R. W. (2006). The impact of augmentative and alternative communication intervention on the speech production of individuals with developmental disabilities: A research review. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 49, 248–264.
- Mirenda, P. L., y Donnellan, A. M. (1986). Effects of adult interaction style on conversational behavior in students with severe communication problems. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 17(2), 126–141.
- Moerk, E. L. (1983). A behavioral analysis of controversial topics in first language acquisition: Reinforcements, corrections, modelling, input frequencies, and the three-term contingency pattern. *Journal of Psycholinguistic Research*, 12(2), 129–155.
- (1988). Procedimientos y procesos de aprendizaje y enseñanza del primer lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 8(2), 72–83.
- (1992) *First language: Taught and learned*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- Monereo, C., y Solé, I. (1996). El modelo de asesoramiento educacional-constructivo: dimensiones críticas. En C. Monereo y I. Solé (Eds.), *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista* (pp. 15–32). Madrid: Alianza Editorial.
- Monfort, I. (2009). Comunicación y lenguaje: bidireccionalidad en la intervención en niños con trastorno de espectro autista. *Revista de Neurología*, 48(2), 53–56.
- Monfort, M., y Juárez, A. (2006). *La práctica de la Comunicación Bimodal*. Madrid: Entha-Ediciones.

- Monfort, I., y Monfort, M. (2012). Utilidad clínica de las clasificaciones de los trastornos del desarrollo del lenguaje. *Revista Neurología*, 54(1), 147–154.
- Monfort, M., Rojo, A., y Juárez, A. (2010). Programa elemental de comunicación bimodal. Madrid: Editorial CEPE.
- Moraleda, E. (2011). Análisis del desarrollo morfosintáctico en personas con Síndrome de Down en el periodo infantil y adolescente. *Revista de investigación en Logopedia*, 1(2), 121–129.
- Mroz, M. (2006). Providing training in speech and language for education professionals: Challenges, support and the view from the ground. *Child Language Teaching and Therapy*, 22(2), 155–176.
- Nind, M., Kellett, M., y Hopkins, V. (2001). Teachers' talk styles: communicating with learners with severe and complex learning difficulties. *Child Language Teaching and Therapy*, 17(2), 143–159.
- Norton, L., Richardson, V., Hartley, J., Newstead, S., y Mayes, J. (2005). Teachers' beliefs and intentions concerning teaching in higher education. *Higher Education*, 50(4), 537–571.
- O'Brien, M., y Bi, X. (1995). Language learning in context teacher and toddler speech in three classroom play areas. *Topics in Early Childhood Special Education*, 15(2), 148–163.
- Palmérus, K. (1996). Child-Caregiver Ratios in Day Care Center Groups: Impact on Verbal Interactions. *Early Child Development and Care*, 118(1), 45–57.
- Palomo, R. (2017). Los alumnos con trastorno del espectro del autismo. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacions (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación*. 3. *Respuestas educativas a las dificultades de aprendizaje y del desarrollo* (pp. 445–487). Madrid: Alianza editorial.
- Pecyna, P., Lehr, D. H., y Pudlas, K. A. (1990). An analysis of teacher responsiveness to communicative initiations of preschool children with handicaps. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 21(2), 91–97.
- Pellegrino, M., y Scopesi, A. (1990). Structure and function of baby talk in a day-care centre. *Journal of Child Language*, 17(1), 101–114.
- Pence, K., Justice, L., y Wiggins, A. (2008). Preschool teachers' fidelity in implementing a comprehensive language-rich curriculum. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 39(3), 329–341.

- Penno, J. F., Wilkinson, I. A., y Moore, D. W. (2002). Vocabulary acquisition from teacher explanation and repeated listening to stories: Do they overcome the Matthew effect? *Journal of educational psychology*, *94*(1), 23–33.
- Peterson, S. M. (2012). Understanding early educators' readiness to change. *NHSA Dialog*, *15*(1), 95–112.
- Pianta, R. C., Mashburn, A. J., Downer, J. T., Hamre, B. K., y Justice, L. (2008). Effects of web-mediated professional development resources on teacher-child interactions in ore-kindergarten classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, *23*, 431–451.
- Piasta, S. B., Justice, L., Cabell, S. Q., Wiggins, A. K., Turnbull, K. P., y Curenton, S. M. (2012). Impact of professional development on preschool teachers' conversational responsivity and children's linguistic productivity and complexity. *Early Childhood Research Quarterly*, *27*(3), 387-400.
- Ploessl, D. M., y Rock, M. L. (2014). eCoaching: The effects on co-teachers' planning and instruction. *Teacher Education and Special Education*, *37*(3), 191–215.
- Polyzoi, E. (1997). Quality of Young Children's Talk with Adult Caregivers and Peers during Play Interactions in the Day Care Setting. *Canadian Journal of Research in Early Childhood Education*, *6*(1), 21–30.
- Porlán, R., Rivero, A., y Pozo, R. (1997). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: Teoría, métodos e instrumentos. *Enseñanza de las Ciencias*, *15*(2), 155–171.
- Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S., y Nevgi, A. (2008). A follow-up study of the effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Higher Education*, *56*, 29–43.
- Pozo, J. I., Scheuer, N., Pérez, M. P., Mateos, M., Martín, E., y de la Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.
- Qi, C. H., Kaiser, A. P., y Milan, S. (2006). Children's behavior during teacher-directed and child-directed activities in Head Start. *Journal of Early Intervention*, *28*(2), 97–110.
- Rhyner, P. M., Lehr, D. H., y Pudlas, K. A. (1990). An analysis of teacher responsiveness to communicative initiations of preschool children with handicaps. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, *21*(2), 91–97.
- Riba, C. (2014). *Mètodes d'investigació qualitativa*. Barcelona: UOC Editorial.

- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. *Handbook of research on teacher education*, 2, 102–119.
- Rimm-Kaufman, S., Voorhees, M. D., Snell, M. E., y La Paro, K. M. (2003). Improving the sensitivity and responsivity of preservice teachers toward young children with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23(3), 151–163.
- Roberts, J. E., Bailey, D. B., y Nychka, H. B. (1991). Teachers' use of strategies to facilitate the communication of preschool children with disabilities. *Journal of Early Intervention*, 15, 358–376.
- Rodríguez, F. (1997). Peculiaridades de la comunicación condicionada por la deficiencia mental. En S. Torres, y J. García-Orza (Eds.), *Discapacidad y sistemas de comunicación: teoría y aplicaciones* (pp. 69–77). Madrid: Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía.
- Rogers, S., y Bennetto, L. (2000). Intersubjectivity in autism: The roles of imitation and executive function. En A. Wetherby y B. Prizant (Eds.), *Autism spectrum disorders: A transactional developmental perspective*. (pp. 79–107). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Rogers, S., Herbison, J. M., Lewis, H. C., Pantone, J., y Reis, K. (1986). An approach for enhancing the symbolic, communicative, and interpersonal functioning of young children with autism or severe emotional handicaps. *Journal of the Divisions for Early Childhood*, 10, 135–148.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. Oxford, United Kingdom: Oxford University Press.
- (1997). Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. En J. Wertsch, P. del Río y A. Álvarez (Eds.). *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas* (pp. 111–128). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Rogoff, B., Matusov, E., y White, C. (1996). Models of learning in a community of learners: Participation in a community of learners. En D. R. Olson y N. Torrance (Eds.), *Handbook of education and human development: New models of learning, teaching, and schooling* (pp. 388–414). Cambridge, MA: Blackwell Publishers.
- Rombouts, E., Maes, B., y Zink, I. (2017). Use of key word signing by staff in special schools and in day centres for adults with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 62(1), 21–29.

- (2018). Beliefs and habits: staff experiences with key word signing in special schools and group residential homes. *Augmentative and Alternative Communication*, 33(2), 87–96.
- Rombouts, E., Meuris, K., Maes, B., De Meyer, A. M., y Zink, I. (2016). Video feedback in key word signing training for preservice direct support staff. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 59(2), 342–348.
- Rondal, J. A. (1981). La adquisición del lenguaje en sujetos deficientes mentales moderados y severos. *Revista Anuario de Psicología*, 25, 73–90.
- Rondal, J. A., Perera, J., y Nadel, L. (2000). *Síndrome de Down: Revisión de los últimos conocimientos*. Barcelona: Espasa Calpe.
- Rosetti, L. M. (1996). *Communication intervention: birth to three*. San Diego: Singular Publishing Group Inc.
- Rush, D., Shelden, M. L., y Hanft, B. (2003). Coaching families and colleagues: A process for collaboration in natural settings. *Infants & Young Children*, 16(1), 33–47.
- Ryan, R., y Deci, E. L. (2000). La teoría de la autodeterminación y la facilitación de la motivación intrínseca, el desarrollo social, y el bienestar. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.
- Sameroff, A. J., y Fiese, B. H. (2000). Transactional regulation: The developmental ecology of early intervention. *Handbook of early childhood intervention*, 2, 135–159.
- Sánchez-Cano, M. (1994). *L'adquisició de llenguatge en alumnes amb NEE, al marc escolar: Un estudi interactiu*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Barcelona.
- (2001). *Aprendiendo a hablar con ayuda*. Lleida: Editorial Milenio.
- Scarinci, N., Rose, T., Pee, J., y Webb, K. (2015). Impacts of an in-service education program on promoting language development in young children: A pilot study with early childhood educators. *Child Language Teaching and Therapy*, 31(1), 37–51.
- Schachter, R. E., Spear, C. F., Piasta, S. B., Justice, L., y Logan, J. A. (2016). Early childhood educators' knowledge, beliefs, education, experiences, and children's language and literacy learning opportunities: What is the connection? *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 281–294.
- Schaeffer, B., Raphael, A., y Kollinzas, G. (2005). *Habla signada para alumnos no verbales*. Madrid: Alianza editorial.

- Schaffer, H. R., y Liddell, C. (1984). Adult-child interaction under dyadic and polyadic conditions. *British Journal of Developmental Psychology*, 2(1), 33–42.
- Schalock, R., Borthwick-Duffy, S., Bradley, V., Buntinx, W., Coulter, D., Craig, E. M., ... Yeager, M. H. (2010). *Intellectual disability: Definition, classification, and systems of supports*. Washington: AAIDD Editions.
- Schön, D. (1992). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Shen, Q. (2009). Case study in Contemporary Educational research: Conceptualization and Critique. *CrossCultural Communication*, 5(4), 21–31.
- Sheridan, S. M., Edwards, C. P., Marvin, C. A., y Knoche, L. L. (2009). Professional development in early childhood programs: Process issues and research needs. *Early education and development*, 20(3), 377–401.
- Short, P. M., Greer, J. T., y Melvin, W. M. (1994). Creating empowered schools: Lessons in change. *Journal of Educational Research*, 32(4), 38–52.
- Smith, M. W. (2001). Children's experiences in preschool. En D. K. Dickinson y P. O. Tabors (Eds.), *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school* (pp. 149–174). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Snow, C. E. (1972). Mothers' speech to children learning language. *Child Development*, 43, 549–565.
- (2010). Academic language and the challenge of reading for learning about science. *Science*, 328, 450–452.
- Snow, C. E., y Ferguson, C. A. (1977). *Talking to children: Language Input and Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Snow, C. E., y Gilbreath, B. J. (1983). Explaining transitions. En R. Golinkoff (Ed.). *The transition from prelinguistic to linguistic communication* (pp. 281–296). Hillsdale: Erlbaum.
- Soro-Camats, E. (2002). *Interacció en infants amb plurideficiència Intervenció i avaluació*. Tesis doctoral publicada. Universidad de Barcelona. Disponible: <http://www.tdx.cesca.es/TDCat-1121102-101618/>
- Soro-Camats, E., y Basil, C. (2006). Desarrollo de la comunicación y el lenguaje en niños con discapacidad motora y plurideficiencia. En M.J. del Río y V. Torrens (Eds.), *Lenguaje y comunicación en trastornos del desarrollo* (pp. 79–104). Madrid: Pearson.

- Soto, G., y Solomon-Rice, P. (2012). Relación entre experiencia, rehabilitación y desarrollo del lenguaje. En E. Soro-Camats, C. Basil y C. Rosell (Eds.), *Pluridiscapacidad y contextos de intervención* (pp. 99-116). Barcelona: ICE UB.
- Stake, R. E. (2008). Qualitative case studies. En N. K. Denzin y S. Lincoln (Eds.), *Strategies of qualitative inquiry* (pp. 119–150). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stipek, D.J., y Sanborn, M. E. (1985). Teachers' task-related interactions with handicapped and nonhandicapped preschool children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 285–300.
- Tamarit, J. (2017). Las personas con discapacidad intelectual. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacions (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación. 3. Respuestas educativas a las dificultades de aprendizaje y del desarrollo* (pp. 415–442). Madrid: Alianza.
- Tannock, R., Girolametto, L., y Siegel, L. (1992). The Interactive model of Language Intervention: Evaluation of its Effectiveness for Pre-School-Aged Children with Developmental Delay. *American Journal of Mental Retardation*, 97(2), 145–160.
- Tindal, G., Shinn, M. R., y Rodden-Nord, K. (1990). Contextually based school consultation: Influential variables. *Exceptional Children*, 56(4), 324–336.
- Tomasello, M. (2014). *The New Psychology of Language: Cognitive and Functional Approaches to Language Structure*. New York: Psychology Press.
- Turnbull, K. P., Anthony, A. B., Justice, L., y Bowles, R. (2009). Preschoolers' exposure to language stimulation in classrooms serving at-risk children: The contribution of group size and activity context. *Early Education and Development*, 20, 53–79.
- Urbach, J., Moore, B.A., Klingner, J. K., Galman, S., Haager, D., Brownell, M. T., y Dingle, M. (2015). That's My Job: Comparing the Beliefs of More and Less Accomplished Special Educators Related to Their Roles and Responsibilities. *Teacher Education and Special Education*, 38(4), 323–336.
- Urquía, B. (1999). *Intervención naturalista en la comunicación y el lenguaje en la escuela especial*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Barcelona.
- Vallotton, C., y Ayoub, C. (2011). Use your words: The role of language in the development of toddlers' self-regulation. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(2), 169–181.
- van der Meer, L., Kagohara, D., Achmadi, D., O'Reilly, M. F., Lancioni, G. E., Sutherland, D., y Sigafos, J. (2012). Speech generating devices versus manual signing for children with developmental disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 32, 1658–1669.

- van Es, E. A., Tunney, J., Goldsmith, L., y Seago, N. (2014). A framework for the facilitation of teachers' analysis of video. *Journal of Teacher Education*, 64(4), 340–356.
- Van Kleeck, A., Vander Woude, J., y Hammett, L. (2006). Fostering literal and inferential language skills in Head Start preschoolers with language impairment using scripted book-sharing discussions. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 15(1), 85–95.
- Vega, F. (2012). *Sistema de comunicació bimodal (Oral-LSC). Immersió a l'aula d'educació especial*. Trabajo Final de Máster publicado. Universidad de Barcelona, España. Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona. Disponible: <http://hdl.handle.net/sire.ub.edu/2445/22480>
- (2013, septiembre). Asesoramiento en Comunicación Simultánea (lengua oral-signos manuales) en una escuela de educación especial: un estudio de casos múltiples. Póster presentado en el *VII Congreso Internacional de Adquisición del Lenguaje (AEAL)*, Bilbao, España.
 - (2016). Comunicació Augmentativa i alternativa. En E. de los Santos (Ed.), *Support en la Comunicació (APD). Sistemes augmentatius i alternatius de comunicació (ISO) (documento digital)*. Barcelona: Institut Obert de Catalunya.
- Vega, F., y Fernández-Viader, M. P. (2012, noviembre). Influence of manual signs in the development in of communication in students with intellectual disabilities (ID). Comunicación oral en el *Interuniversitair Centrum voor Onderwijswetenschappen (ICO) Fall Scholl 2012*, Gerona, España.
- (2014). Mejora de la comunicación y del lenguaje oral con la ayuda visual de los signos manuales en alumnos con discapacidad intelectual. Estudio de casos. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 34(3), 101–117.
- Vega, F., y Gràcia, M. (2014). Los signos manuales como sistema de comunicación alternativa y aumentativa. Artículo de revisión. *Revista Española de Discapacidad*, 2(1), 131–149.
- (2016). Asesoramiento a docentes en el uso de un sistema aumentativo y alternativo de comunicación. *Revista de Investigación en Logopedia*, 6(2), 169–202.
- Vega, F., Gràcia, M., y Riba, C. (en revisión). Diseño de entornos favorables para promover la comunicación y el lenguaje de alumnos con discapacidad intelectual y del desarrollo. *REDIS: Revista Española de Discapacidad*.

- Verdugo, M. A. (2004). *Retraso mental: definición, clasificación y sistemas de apoyo*. Madrid: Alianza Psicología.
- (2011). Dignidad, igualdad, libertad, inclusión, autodeterminación y calidad de vida. *Siglo Cero*, 42(4), 18–23.
- Verdugo, M. A., y Schalock, R. (2010). Últimos avances en el enfoque y concepción de las personas con discapacidad intelectual. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 41(4), 7–21.
- Verdugo, M. A., Schalock, R. L., Thompson, J., y Guillén, V. (2011). *Discapacidad Intelectual. Definición, clasificación y sistemas de apoyo*. Madrid: Alianza editorial.
- Vigil, D. C., Hodges, J., y Klee, T. (2005). Quantity and quality of parental language input to late-talking toddlers during play. *Child Language Teaching and Therapy*, 21(2), 107–122.
- Vilaseca, R. (1991). *La adquisición del lenguaje: un modelo interactivo de intervención*. Tesis Doctoral no publicada. Universidad de Barcelona.
- von Tetzchner, S., y Basil, C. (2011). Terminology and notation in written representations of conversations with augmentative and alternative communication. *Augmentative and Alternative Communication*, 27(3), 141–149.
- von Tetzchner, S., y Grove, N. (2003). *Augmentative and alternative communication: Developmental issues*. London: Whurr Publishers.
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Editorial Crítica.
- (2010). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Weigel, D. J., Martin, S. S., y Bennett, K. K. (2006). Contributions of the home literacy environment to preschool-aged children's emerging literacy and language skills. *Early Child Development & Care*, 176(3), 357–378.
- Weiss, R. (1981). INREAL intervention for language handicapped and bilingual children. *Journal of the Division for Early Childhood*, 4(1), 40–51.
- Weitzman, E. (1992). *Learning language and loving it*. Toronto: The Hanen Centre.
- Weitzman, E., Girolametto, L., Greenberg, J., y Justice, L. (2006). Adult responsiveness as a critical intervention mechanism for emergent literacy: Strategies for preschool educators. En L. Justice (Ed.), *Clinical approaches to emergent literacy intervention* (pp. 127–178). San Diego: Plural Publishing.

- Weitzman, E., y Greenberg, J. (2002). *Learning language and loving it: A guide to promoting children's social, language, and literacy development in early childhood settings*. Toronto: The Hanen Centre.
- Werner, C. D., Linting, M., Vermeer, H. J., y van IJzendoorn, M. H. (2016). Do intervention programs in child care promote the quality of caregiver-child interactions? A meta-analysis of randomized controlled trials. *Prevention Science*, 17, 259–273.
- Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.
- West, J. F., y Idol, L. (1993). The counselor as consultant in the collaborative school. *Journal of Counselling y Development*, 71(6), 678–683.
- Wibeck, V., Dahlgren, M. A., y Öberg, G. (2007). Learning in focus groups: an analytical dimension for enhancing focus group research. *Qualitative Research*, 7(2), 249–267.
- Willig, C. (2013). *Introducing qualitative research in psychology*. New York: Tata McGraw Hill Education Private Limited.
- Wilson, K. P., Dykstra, J. R., Watson, L. R., Boyd, B. A., y Crais, E. R. (2012). Coaching in early education classrooms serving children with autism: A pilot study. *Early Childhood Education Journal*, 40(2), 97–105.
- Windsor, J., y Fristoe, M. (1991). Key Word Signing perceived and acoustic differences between signed and spoken narratives. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 34(2), 260–268.
- Wing, L., y Gould, J. (1979). Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: Epidemiology and classification. *Journal of autism and developmental disorders*, 9(1), 11–29.
- Wittenburg, P., Brugman, H., Russel, A., Klassmann, A., y Sloetjes, H. (2006). ELAN: a professional framework for multimodality research. En N. Calzolari, K. Choukri, A. Gangemi, B. Maegaard, J. Mariani, J. Odijk y D. Tapias (Eds.), *Proceedings of the Fifth International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC'06)* (pp. 1556–1559). Génova: European Language Resources Association (ELRA).
- Wood, D., Bruner, J. S., y Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of child psychology and psychiatry*, 17(2), 89–100.
- Woolfolk-Hoy, A., Davis, H. A., y Pape, S. (2006). Teachers' knowledge, beliefs, and thinking. En P. A. Alexander y P. H. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 715–737). Mahwah: Lawrence Erlbaum.

- Yin, R. (2003). *Case study research. Design and methods*. Londres: Sage Publications
- (2006). Case study methods. En J. L. Green, G. Camilli y P. B. Elmore (Eds.), *Handbook of Complementary Methods in Education Research* (pp. 111–122). Mahwah: Erlbaum.
- Yoder, P., y Warren, S. (2002). Effects of prelinguistic milieu teaching and parent responsivity education on dyads involving children with intellectual disabilities. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 45(6), 1158–1174.
- Zeichner, K. (1992). Formación reflexiva del profesorado desde una perspectiva crítica. En E. Estebananz y V. Sánchez (Eds.), *Pensamiento de Profesores y Desarrollo Profesional* (pp. 309–325). Sevilla: Ediciones Universidad de Sevilla.
- Zimmerman, F. J., Gilkerson, J., Richards, J. A., Christakis, D. A., Xu, D., Gray, S., y Yapanel, U. (2009). Teaching by listening: The importance of adult–child conversations to language development. *Pediatrics*, 124, 342–349.

ANEXOS

ANEXO 1. MATERIAL RELACIONADO CON EL CICLO 1 DE RECOGIDA DE DATOS

Anexo 1.1. Guion de la RA_1 elaborado por las investigadoras

Convocados a la reunión: maestra, educadora, logopeda, Investigadora_1 e investigadora_2.

Fecha: 30/09/2013. Hora: 13.00-14.15h.

Una vez hecha la breve explicación del motivo de la reunión y de su objetivo. Se plantea una discusión muy poco directiva, aunque guiada, para motivar que vayan saliendo una serie de temas en concreto. Tenemos preparada una pauta que sigue la forma siguiente:

1. ¿Cómo crees que los niños aprenden a hablar?
2. ¿Cuál es el papel de los adultos en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje de la lengua oral?
3. En el caso de los niños con DID, ¿qué particularidades tiene la Enseñanza-Aprendizaje de la lengua oral?, ¿qué cambia cuando interactuamos con ellos?, ¿nos comportamos igual? *(Prevedemos que hagan afirmaciones del tipo: "sin querer ellos nos influyen, utilizamos un estilo más directivo, menos pausas ...")*
4. ¿Qué crees que favorece que un niño se encuentre bien en el aula y se comunique?, ¿depende de las estrategias que utilice el maestro?, ¿del estilo de interacción?, ¿quizás depende de los objetivos que priorice el maestro?
5. ¿Qué crees que aporta el uso de los signos manuales a estos alumnos?
6. A nivel de estructura de la clase, ¿con qué estructura de clase se sienten más cómodos?, ¿y los niños también?, ¿Qué diferencias notas entre la interacción diádica (maestra-con un alumno sólo) y la situación grupal?, ¿los alumnos responden diferente en situación grupal e individual?, ¿tienes la sensación de que los alumnos con quien trabajas podrían comunicarse más efectivamente en situación diádica? *(Aquí prevedemos que salgan cosas del tipo: que se ajustan al nivel comunicativo del niño, que el estilo comunicativo del maestro no puede ser el mismo para los 8 niños de la clase ...)*

Finalizamos recordando los acuerdos tomados y pedimos que hagan un resumen de la reunión y lo manden por correo a la investigadora_1.

Anexo 1.2. Resumen elaborado por los docentes sobre los temas tratados y los acuerdos tomados en la RA_1

Cuando valoramos la reunión desarrollada el 30/09/2013, estamos de acuerdo que ha ido muy bien. El objetivo del asesoramiento es iniciar un proceso de asesoramiento para cambiar nuestra manera de hacer, en beneficio de los alumnos.

Hemos hablado de lo que se entiende por estilo directivo y el logopeda comenta que, a menudo, crea situaciones de trabajo artificiales, debido a las características de los alumnos con los que trabaja. Todos estamos convencidos que nuestra manera de acercarnos e interactuar con los niños cambia por el simple hecho de ser niños con discapacidad o por contar con unas características u otras.

Dedicamos bastante tiempo a compartir cierta angustia que sentimos en el aula, por el hecho de no poder atender la totalidad de los 8 alumnos a la vez. Valoramos porqué siempre trabajamos en una fórmula clase de interacción en semicírculo, con los 8 alumnos a la vez. Admitimos que esta fórmula, aunque años atrás nos resultaba eficaz, no lo es con este grupo de alumnos y, estamos dispuestas a cambiarla. Los tres estamos de acuerdo en probar nuevas fórmulas de agrupación más pequeñas, a poder ser diádicas o en grupos de tres/cuatro, y quizás incorporar la colaboración del logopeda en el aula, sería una opción interesante.

Se ha discutido cómo entendemos el proceso del desarrollo de la comunicación y el lenguaje, como un proceso en que no sería posible sin el apoyo del adulto. También se ha discutido sobre aspectos más prácticos y organizativos, como el hecho de empezar a grabar las situaciones del aula con la nueva organización, y empezar a trabajar más tarde aspectos más relacionados con la interacción profesor-alumnos.

En resumen, las investigadoras nos animan a partir de manera natural de lo que le interesa al alumno, lo que le es próximo y de sus intereses. Para trabajar con alumnos con un nivel de desarrollo del lenguaje similar al de los alumnos del grupo, no se da tanta importancia al hecho tanto preparar una actividad ni provocar la interacción, sino dejar peso al alumno que tome la decisión él, de iniciar y ayudar al maestro en su papel de fomentar / mantener esta interacción.

Plan de trabajo: reunirnos para pensar en nuevas agrupaciones en el aula, que estimulen la participación y ayuden a poder atender a todos los alumnos de manera ajustada a sus necesidades.

ANEXO 1.3. Nuevo horario de actividades tras la reflexión de los docentes en el Ciclo 1

	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
9:30-10:00	Hábitos y rutinas	Soporte del logopeda para trabajar lenguaje, prioritariamente con Farah, mientras trabaja hábitos y rutinas en el aula	Soporte del logopeda para trabajar lenguaje, prioritariamente con Morgan, mientras trabaja hábitos y rutinas en el aula	Soporte del logopeda para trabajar lenguaje con Dennis, mientras trabaja hábitos y rutinas en el aula	Hábitos y rutinas
10:00-11:00	Comunicación y Lenguaje <i>Contenido: ¿Qué has hecho el fin de semana?</i> 2 pequeños grupos (Maestra y educadora)	Comunicación y Lenguaje 3 pequeños grupos (Maestra, educadora y logopeda)		Comunicación y Lenguaje 3 pequeños grupos (Maestra, educadora y logopeda)	
11:00-11:30	Soporte del logopeda para trabajar lenguaje, prioritariamente con Yana, mientras juega en el patio	PATIO	PATIO	Soporte del logopeda para trabajar lenguaje, prioritariamente con Farah, mientras juega en el patio	PATIO
11.30-12.30		Matemáticas 3 pequeños grupos (Maestra, educadora y trabajo libre)			
12.30-13.00	Soporte del logopeda para trabajar lenguaje, prioritariamente con Dennis, mientras trabaja hábitos y rutinas en el aula	Hábitos y rutinas	Hábitos y rutinas	Hábitos y rutinas	Hábitos y rutinas
13.00-15.00	COMER Y TIEMPO LIBRE				
15.00-16.00				Comunicación y Lenguaje <i>Juego simbólico</i> 2 pequeños grupos (educadora y logopeda)	Comunicación y Lenguaje <i>Juego simbólico</i> 2 pequeños grupos (maestra y educadora)
16.00-16.30	Soporte del logopeda para trabajar lenguaje, prioritariamente con Laura, mientras trabaja hábitos y rutinas en el aula	Soporte del logopeda para trabajar lenguaje, prioritariamente con Rosy, mientras trabaja hábitos y rutinas en el aula		Soporte del logopeda para trabajar lenguaje, prioritariamente con Heidi, mientras trabaja hábitos y rutinas en el aula	Soporte del logopeda para trabajar lenguaje, prioritariamente con Mia, mientras trabaja hábitos y rutinas en el aula

Anexo 1.4. Características de las actividades en pequeño grupo desarrollados tras la reflexión desarrollada por los docentes en el Ciclo 1

Área de Comunicación y lenguaje	
Actividad	Desarrollo
<p><i>Conversación</i> Lunes 10.00-11.00h.</p>	<p>Contenido: ¿Qué has hecho el fin de semana? 2 Docentes: maestra y educadora Organización: 2 subgrupos heterogéneos. Con el objetivo de favorecer la participación de todos los miembros del grupo, reduciendo tiempos de espera. Contexto: aula Recursos materiales: pictogramas ARASAAC para guiar un poco la conversación y ayudar a los alumnos con menos recursos a expresar sus vivencias.</p>

Comunicación y Lenguaje	
Actividades	Desarrollo
<p>Rincones de comunicación y lenguaje Martes 10.00-11.00h.</p>	<p>Organización: 3 subgrupos rotativos. Semanalmente se programan tres actividades distintas, para trabajar aspectos variados del área de comunicación y lenguaje. 3 Docentes: maestra, educadora y logopeda. Contexto: aula Estos 2 rincones de trabajo o actividades tienen una duración aproximada de 30 minutos. De manera que cada subgrupo puede participar de 2 rincones en la sesión de 1h. Con el objetivo de favorecer la participación de todos los miembros del grupo, reduciendo los tiempos de espera y poder trabajar objetivos más específicos y adecuados a cada nivel.</p>
<p>Rincones de comunicación y lenguaje Jueves 10.00-11.00h.</p>	

Comunicación y lenguaje	
Actividad	Desarrollo
<p><i>Juego simbólico</i> Jueves 15.00-16.00h.</p>	<p>Contenido: El juego de los oficios. 2 Docentes: Educadora y logopeda. Organización: realizan la actividad los alumnos Dennis, Yana, Rosy, Heidi y Farah. Se organizan en 2 subgrupos heterogéneos. Con el objetivo de favorecer la participación de todos los miembros del grupo, reduciendo los tiempos de espera. Contexto: aula Recursos materiales: disfraces, juguetes, objetos reales, etc. Justificación de la metodología: promover interacciones comunicativas a través del juego. Ofrecer a los alumnos la posibilidad de elegir el oficio al que quieren jugar partiendo de sus intereses.</p>
<p><i>Juego simbólico</i> Viernes 15.00-16.00h.</p>	<p>Contenido: El juego de los oficios. 2 Docentes: Maestra y educadora. Organización: realizan la actividad los alumnos Heidi, Laura, Mia, Farah y Dennis. Se organizan en 2 subgrupos heterogéneos. Con el objetivo de favorecer la participación de todos los miembros del grupo, reduciendo los tiempos de espera. Contexto: aula Recursos materiales: disfraces, juguetes, objetos reales, etc. Justificación de la metodología: promover interacciones comunicativas a través del juego. Ofrecer a los alumnos la posibilidad de elegir el oficio al que quieren jugar partiendo de sus intereses.</p>

ANEXO 2. MATERIAL RELACIONADO CON EL CICLO 2 DE RECOGIDA DE DATOS**Anexo 2.1. Guion de la RA_2 elaborado por las investigadoras**

Convocados a la reunión: maestra, educadora, logopeda, Investigadora_1 e investigadora_2.

Fecha: 21/10/2013. Hora: 13.00-14.15h.

Explicar que hemos recibido y analizado la propuesta horaria que plantearon las dos maestras y el logopeda. Valoramos muy positivamente el esfuerzo que han hecho de adaptar el horario y de intentar optimizar las horas de logopedia introduciendo el logopeda en el aula para intentar empezar a considerar la importancia de crear situaciones a lo largo de la jornada escolar que promuevan el uso de la lengua oral de manera funcional, posibilitando diferentes tipos de agrupaciones.

- Hemos leído el horario, y sabemos que ha sido complicado, pero nos gustaría que nos lo contarais un poco, para ver cuál es el criterio que os ha llevado a hacer esta propuesta, queremos estar seguras que no lo habéis hecho por nosotros, sino pensando en vosotros y en los niños. ¿Cómo valoráis la puesta en práctica de este nuevo horario, teniendo en cuenta que lleváis poco tiempo poniéndolo en práctica? ¿Qué aspectos se han resuelto y qué aspectos les siguen preocupando?
- Lo que os estamos proponiendo no es nada sencillo. A partir del horario ya propuesto, quizás estaría bien pensar en algunas cuestiones conjuntamente. En el horario se han introducido algunos objetivos para todo el grupo clase; como sabemos que son niños muy diferentes con niveles cognitivos, comunicativos, personalidad, necesidades, intereses... muy diversos, ¿no os parece que sería bueno que pudiéramos pensar en objetivos concretos y ajustados para cada niño? P. ej., pensar en cuáles son los objetivos a corto plazo que nos gustaría conseguir y luego ya trataremos de encontrar conjuntamente la mejor manera de conseguirlos.
- Sabemos que tenéis mucho interés por conocer más sobre “estrategias educativas”. Habéis revisado el póster que Fátima presentó al congreso de AEAL 2013 y os ha despertado la curiosidad. Seguro que vosotros ya utilizáis muchas estrategias de las que aparecen en las tablas y os funcionan. Pero seguramente estaremos de acuerdo en que lo prioritario es, primero, crear situaciones donde los alumnos se encuentren cómodos, y vosotros también y, poco a poco, empezar a ser más conscientes de que hay maneras de dirigirse a los niños que favorecen que ellos hablen más, que continúen comunicándose, que aprendan contenidos vinculados a diferentes áreas, es decir, ya iremos entrando en las estrategias.
- Primero debemos conocer las estrategias globales, por ejemplo, del hecho de seguir la iniciativa de los niños y más tarde podremos pensar en estrategias más específicas para aplicar con cada alumno; ¿estas estrategias globales las tenemos claras? Les facilitamos un par de referencias: “Comunicación y lenguaje en primeras edades: intervención con familias” (Gràcia, 2002) y “Aprendiendo a hablar con ayuda” (Sánchez-Cano, 2001).

Finalizamos recordando los acuerdos tomados y pedimos que hagan un resumen de la reunión y lo manden por correo a la investigadora_1.

Anexo 2.2. Resumen elaborado por los docentes sobre los temas tratados y los acuerdos tomados en la RA_2

En la reunión del grupo de discusión de hoy (21/10/13) hemos hablado de los siguientes aspectos:

- El hecho de organizar subgrupos es una estrategia organizativa para favorecer el número de interacciones con los alumnos durante la sesión y reducir los largos tiempos de espera que supone plantear actividades a nivel de todo el grupo.
- Encontramos muy útiles estos cambios organizativos, porque solventan la angustia de no poder llegar y atender a todos los alumnos. Además, los alumnos parecen sentirse cómodos con estos desdoblamientos dentro del grupo e incluso con el hecho que se desarrollen actividades paralelas en la misma aula.
- Hemos planteado unos subgrupos (diferentes para cada sesión), que no son inamovibles, es decir, si lo valoramos, podemos hacer cambios de alumnos en función del tipo de actividad que se plantea, de las actitudes e intereses de los alumnos, etc.
- La estrategia educativa principal que debemos usar es partir del interés e iniciativa del alumno.
- Debemos fomentar la participación de todos los alumnos del grupo y tener en cuenta aquellos que no participan de manera tan activa, mediante el uso de estrategias que incentiven su participación.
- Podríamos reducir el tiempo en que habla el adulto y dar más espacio para que hablen los niños, y ajustar y personalizar los mensajes que emitimos a la capacidad de cada alumno. También podemos ampliar el léxico que conoce el alumno haciendo uso de la estrategia de expansión, en lugar de pedirle repetidamente que nombre los objetos (*¿Qué es esto?*).

Plan de trabajo: Habría que empezar a acotar los objetivos a alcanzar a corto plazo (1er trimestre) que nos proponemos para cada alumno. De modo que, en las interacciones comunicativas que establecemos con ellos, tengamos muy presente *¿Qué nos proponemos que haga aquel alumno en concreto?; ¿Cómo lo va a hacer?*; es decir, debemos hacernos una fotografía mental de los objetivos a trabajar con cada alumno y, por otro lado, *¿Qué podemos hacer para que avancen hacia estos objetivos? = (estrategias educativas).*

Anexo 2.3. Documento elaborado tras el trabajo de reflexión de los docentes en el Ciclo 2

Objetivos a priorizar en el caso de Farah:

- Diferenciar los signos manuales de COMER y BEBER.
- Discriminar el signo manual de COMER de otras demandas de actividad concretas (COLUMPIO, MUÑECA...).
- Mantener el contacto visual e incrementar el tiempo de atención conjunta con el interlocutor.
- Pedir continuidad en la ejecución de actividades de su agrado.
- Signos manuales a trabajar en los próximos meses: COMER, BEBER, COLUMPIO, BAILAR y MASAJE.

Objetivos a priorizar en el caso de Dennis:

- Mostrar una actitud más activa en los intercambios comunicativos.
- Reclamar la atención del adulto para satisfacer sus demandas y necesidades.
- Ampliar el uso de signos manuales y vocalizaciones que utiliza para comunicarse.
- Ampliar las funciones comunicativas: incrementar el uso de saludos y denominaciones.

Objetivos a priorizar en el caso de Yana:

- Reducir llamadas de atención al adulto como juego y sin intención comunicativa.
- Aprender a llamar al adulto con intención comunicativa.
- Responder a preguntas cerradas con SI / NO, de manera coherente.
- Ampliar el repertorio de signos manuales y generalizarlos a otros contextos.

Objetivos a priorizar en el caso de Heidi:

- Incrementar el uso de la lengua oral en sus demandas.
- Responder a preguntas cerradas con SI / NO, de manera coherente.
- Usar el lenguaje para saludar y despedirse de manera espontánea.
- Hacer mayor uso de denominaciones con la intención de compartir con el adulto el foco de atención.

Objetivos a priorizar en el caso de Mia:

- Respetar los tiempos de espera y participar dentro de su turno comunicativo.
- Aprender a pedir su turno de manera adecuada.
- Reducir el número de ecolalias e intervenir con intención comunicativa.
- Responder a preguntas de elección, dadas dos opciones posibles.

Objetivos a priorizar en el caso de Rosy:

- Progresar en el uso de enunciados más complejos. (Sujeto + verbo + complemento).
- Mejorar ciertos aspectos fonológicos del habla.
- Aumentar el tono de voz.
- Contestar correctamente a preguntas abiertas.
- Explicar hechos y vivencias significativos para ella.
- Aumentar la frecuencia de interacciones con los compañeros sin la mediación del adulto.

Objetivos a priorizar en el caso de Morgan:

- Progresar en el uso de enunciados más complejos. (Sujeto + verbo + complemento).
- Explicar hechos y vivencias significativas para él, ampliando sus intereses.
- Mantener durante más tiempo el tema de conversación.
- Aumentar la frecuencia de interacciones con los compañeros sin la mediación del adulto.

Objetivos a priorizar en el caso de Laura:

- Mantener y aumentar la intención comunicativa con el adulto.
 - Aumentar la frecuencia de interacciones con los compañeros, sin la mediación del adulto.
 - Explicar hechos y vivencias significativas para ella, ampliando sus intereses.
 - Progresar en el uso de enunciados más complejos. (Sujeto + verbo + complemento).
 - Responder a preguntas de elección, dadas tres opciones.
 - Dejar de utilizar la cantinela como recurso comunicativo y usar palabras concretas a lo que quiere comunicar.
-

ANEXO 3. MATERIAL RELACIONADO CON EL CICLO 3 DE RECOGIDA DE DATOS**Anexo 3.1. Guion de la RA_3 elaborado por las investigadoras**

Convocados a la reunión: maestra, educadora, logopeda, Investigadora_1 e investigadora_2.

Fecha: 14/11/2013. Hora: 13.00-14.15h.

Breve explicación del motivo de la reunión y de su objetivo. Explicar que hemos recibido y analizado todos los documentos que ellos nos han enviado en relación con la reflexión sobre las actividades en pequeño grupo, la propuesta horaria definitiva y los ajustes de las sesiones individuales del logopeda. Les preguntamos si han leído y han encontrado adecuados los documentos que les facilitamos.

Volvemos a valorar muy positivamente el esfuerzo que han hecho de adaptar el horario y optimizar las horas de logopedia introduciendo el logopeda en el aula con el fin de crear situaciones durante la jornada escolar que promuevan el trabajo de la comunicación de manera funcional, posibilitando la creación de agrupaciones con menor cantidad de alumnos.

1. Hemos leído la reflexión y estamos muy contentas con lo que habéis escrito. Podemos entender que vosotros os sentís cómodos con este nuevo tipo de agrupación, ¿es cierto? De manera literal, [nombre del logopeda] en el documento señalaba que se sentía más relajado; ¿en qué sentido? Os invitamos a reflexionar sobre las sensaciones que os genera este nuevo tipo de agrupación y las actividades desarrolladas. Ahora ya hace más de tiempo que iniciamos estas agrupaciones, ¿cómo valoráis la puesta en práctica de este nuevo horario?, ¿qué aspectos se han resuelto y qué aspectos no?
2. En relación con los alumnos, habéis valorado positivamente el hecho de trabajar a partir de sus intereses y permitir que se incorporen en el grupo de trabajo que más les interesa y que se puedan mover de un grupo a otro, ¿cómo habéis organizado el hecho de dejar a un alumno que cambie de un grupo de trabajo a otro?, ¿cómo lo vive el profesional?, ¿cómo se ha solucionado un tema que os preocupaba con respecto al elevado ruido que había en el aula cuando había tres grupos de trabajo?
3. En relación con la fotografía de los alumnos y los objetivos a alcanzar en cada uno de ellos, valoramos el esfuerzo que habéis realizado para acotar unos pocos objetivos para cada uno de ellos. Entendemos que el hecho de saber con concreción el vocabulario con el que cuenta cada alumno y qué funciones comunicativas usan es complicado y os inquieta; pero, ¿creéis que es muy importante saber estos aspectos o lo es más pensar en las estrategias a usar con cada uno para alcanzar dicho objetivo? Por ejemplo, en relación al objetivo de "Reducir la angustia y llamadas de atención directas al adulto de Yana", ¿cómo lo pensáis alcanzar? ¿por qué creéis que la niña se comporta así?, ¿cómo creéis que nuestra actuación puede resultar una herramienta para alcanzar este objetivo?, ¿cómo evaluar el progreso?

Lo mismo en relación al objetivo de "atender el material que se le presenta", la pregunta sería: ¿qué tenéis previsto hacer para conseguirlo?, ¿cómo vas a evaluar si hay progreso?, por ejemplo, no sería más adecuado pensar en el tipo de material a presentar, la frecuencia de uso, los tamaños... para poder alcanzar este objetivo.

Por eso el trabajo que pretendemos pedirnos ahora es pensar en cómo alcanzaréis los objetivos que os habéis planteado con cada uno de los alumnos. Por eso, antes de ver de nuevo los vídeos y ver los aspectos que han mejorado con la puesta en acción de las actividades en pequeño grupo, tal vez deberíamos reflexionar en cuál será vuestra actuación y el tipo de soportes que ofreceréis a los alumnos para alcanzar los objetivos que os habéis planteado con cada uno de ellos.

Finalizamos recordando los acuerdos tomados y pedimos que hagan un resumen de la reunión y lo manden por correo a la investigadora_1.

Anexo 3.2. Resumen elaborado por los docentes sobre los temas tratados y los acuerdos tomados en la RA_3

En la reunión del grupo de discusión de hoy (14/11/13) hemos hablado de los siguientes aspectos:

1. Valoramos positivamente los agrupamientos flexibles que iniciamos hace aproximadamente un mes. Creemos que tanto para los docentes como para los alumnos se crea un ambiente más tranquilo, enriquecedor y flexible.
2. Progresivamente nos vamos acostumbrando a *permitir* que los alumnos abandonen una actividad, ya sea para cambiar de rincón o bien para quedar inmersos en sus intereses.
3. Redactar de nuevo unos objetivos más específicos para cada alumno, asegurándonos que estos sean verdaderamente alcanzables.
4. Partiendo de los objetivos que nos hemos marcado para cada alumno, el siguiente paso sería pensar en las estrategias educativas que aplicaremos para alcanzarlos. Es decir, ¿cómo nos planteamos conseguirlos?
5. Comentarios de aspectos concretos:
 - Nos preocupa la angustia que manifiesta Yana y el trabajo diario con Farah, con el objetivo que diferencie los signos (COMER y BEBER).
 - La actitud más activa y participativa de Dennis. Estamos muy contentas.
6. Hay alumnos que se animan rápidamente con las propuestas del adulto y otros que, por sus intereses (más restringidos), son más difíciles de incorporar en la actividad grupal planteada. En el caso de Heidi y Farah nos regimos por sus intereses totalmente.
7. Llegamos al acuerdo de que el establecimiento de turnos es una buena estrategia para comenzar la actividad y mediar la participación de todos los alumnos. No obstante, es necesario que los turnos sean flexibles y cortos, permitiendo que todos puedan participar en la conversación. Además, no es necesario hacer explícitos los turnos, a excepción de cuando la situación se desborda (alumnos más impulsivos). Obviamente, cuando haya alumnos que no participen activamente, se le debe ofrecer su espacio.
8. Resulta imprescindible que el docente esté atento a todas las muestras comunicativas de los niños, aunque sean muy sutiles. El objetivo es alargar la secuencia interactiva que se establece entre el alumno y el adulto, durante más tiempo.
9. Recordamos la consigna: *¡el adulto no debe invadir el espacio comunicativo del niño!*
10. Tenemos interés por iniciar un trabajo con la familia y de cómo se puede enfocar la comunicación en casa. Nos reímos y estamos de acuerdo que este es un tema de una nueva tesis, ¿Quién se anima?

Plan de trabajo: afinar y empezar a trabajar los objetivos priorizados para cada alumno y, en la medida de lo posible, un mismo objetivo se trabaje sistemáticamente a lo largo del día, mediante actividades repetitivas y en diferentes contextos. El siguiente paso es pensar en las estrategias educativas que aplicaremos para alcanzarlos.

ANEXO 4. MATERIAL RELACIONADO CON EL CICLO 4 DE RECOGIDA DE DATOS

Anexo 4.1. Guion de la RA_4 elaborado por las investigadoras

Convocados a la reunión: maestra, educadora, logopeda e Investigadora_1.

Fecha: 13/12/2013. Hora: 13.00-14.15h.

Objetivo: comparar la manera de trabajar de antes de iniciar el asesoramiento y la nueva manera de trabajar. Detectar las ventajas de trabajar en la línea que se está trabajando.

Iniciar la reunión visionando el vídeo de un cuento realizado en grupo por parte de la [nombre de la maestra] el 24/09/13 (antes de la primera reunión de asesoramiento) y un cuento realizado por la misma maestra, pero en pequeño grupo el día 26/11/13, una vez ya se había hecho la primera reunión de asesoramiento. El objetivo que les planteo es el de observar los cambios que se han dado en la actividad y en la actitud, tanto de los niños como de la maestra.

Proseguir observando una actividad de cuento de la educadora del día 28/11/13. Durante la sesión registrada en vídeo se observa que la educadora está nerviosa y tensa desde el primer momento; los alumnos no le hacen caso y ella habla y habla muchísimo. Preguntaremos en relación a si la agrupación de alumnos tal vez dificulta la tarea, ya que una agrupación Dennis, Yana y Heidi, no da una riqueza comunicativa ni una capacidad de atención como la agrupación (Laura, Rosy, Morgan y Mia).

Para acabar, observar una secuencia de 5 minutos del logopeda interactuando en gran grupo con 6 alumnos del grupo el 25/11/13, en la sesión de logopeda grupal. Esta actividad normalmente no se graba, pero se grabó para valorar el sentido de seguir organizando esta actividad tal y como se estaba haciendo.

Recordamos los acuerdos tomados, en qué se pide al logopeda que piense en diferentes posibilidades para adecuar la actividad de logopedia grupal. Por ejemplo, partir el grupo en dos y realizar dos actividades paralelas o consecutivas. Pedimos que hagan un resumen de la reunión y lo manden por correo a la investigadora_1.

ANEXO 5. MATERIAL RELACIONADO CON EL CICLO 5 DE RECOGIDA DE DATOS**Anexo 5.1. Guion de la RA_5 elaborado por las investigadoras**

Convocados a la reunión: maestra, educadora, logopeda, Investigadora_1 e investigadora_2.

Fecha: 17/01/2014. Hora: 13.00-14.15h.

Breve explicación del motivo de la reunión y de su objetivo. Ahora hace cuatro meses de la primera reunión de asesoramiento; por eso nos gustaría parar y pensar en las cosas que creéis que han cambiado y en las cosas sobre las que todavía habría que reflexionar. Nos gustaría hablar de algunas de las dimensiones que han cambiado y las que no. Os proponemos una serie de ítems en relación al contexto de aula y la gestión de la comunicación sobre los cuales hablar. Si os parece los vamos enumerando y vais comentando qué creéis que ha cambiado desde septiembre hasta ahora en relación a cada uno de ellos.

- Disposición del mobiliario y la distribución de los alumnos en función de la actividad.
- Participación de los alumnos y gestión de la participación en la conversación. Hasta qué punto creéis que sois vosotros los que dais el turno de palabra, o habéis conseguido que sean ellos quienes los vayan gestionando.
- ¿El docente modera la conversación con el fin de que todos los alumnos puedan participar?, es decir, ¿trata que todos participen?, ¿os va resultando más fácil?, ¿ellos han conseguido participar espontáneamente?, ¿lo estáis haciendo de una manera distinta a como lo hacíais antes?
- Presencia de ciertas normas de comunicación que regulan la intervención oral de los alumnos. ¿creéis que explicitáis estas normas, del tipo, espera que termine de hablar el compañero, habla más flojo...?
- El papel del docente como facilitador para que los alumnos inicien mayor número de interacciones comunicativas. ¿Qué creéis que hacéis para facilitar que ellos inicien más interacciones comunicativas?, ¿usáis alguna estrategia en concreto?
- Respuesta de los docentes ante las interacciones comunicativas iniciadas por los alumnos, ¿creéis que intentáis responder a todas las interacciones comunicativas de los niños?
- Tiempo para que los alumnos tomen su turno. ¿tenéis la sensación de que esperáis más, sobre todo en relación a aquellos alumnos que necesitan más tiempo de espera?
- ¿Las actividades en el aula son en formato de interacción es en red, es decir, donde el docente no es el elemento central y principal de la conversación?, ¿qué debería cambiar para que lo fueran?

El objetivo de encuentros como los de hoy es la reflexión conjunta para ayudaros a ser más conscientes de lo que ya se está haciendo bien en el aula y de detectar algunos elementos mejorables. Esta reflexión también puede ayudar a mejorar las prácticas educativas de otros compañeros docentes del mismo centro que por razones diversas no están utilizando estas metodologías.

Una vez hablados estos puntos, explicaros que el próximo tema sobre el que reflexionar son las Funciones comunicativas de los alumnos y las estrategias que usamos los docentes para promover el desarrollo de las mismas. Pensamos que en las próximas sesiones de trabajo deben ir encaminadas a reflexionar sobre los cambios en relación el nivel de conciencia de la importancia de vuestro rol como promotores de las funciones comunicativas de vuestros alumnos y como las estrategias de interacción que usáis pueden beneficiar en sí mismo este objetivo.

Así pues, de cara a la siguiente reunión de trabajo nos gustaría que trajerais trabajados los temas siguientes relacionados con las **Funciones comunicativas**. Os recomendamos usar el material recomendado “Psicopedagogía de la lengua oral. Un enfoque comunicativo” (del Río, 2003: pp. 45-65), para contestar las siguientes preguntas:

1. Como docente, ¿enseñas a los alumnos a dar información?
2. Como docente, ¿enseñas a los alumnos a hacer preguntas?
3. Como docente, ¿enseñas a los alumnos a que regulen la acción de los otros?
4. Como docente ¿enseñas a los alumnos fórmulas de interacción social?
5. ¿Creéis que los alumnos aplican los aprendizajes que vosotros estáis promoviendo en relación a las funciones comunicativas?, es decir, ¿hacen preguntas?, ¿utilizan fórmulas de interacción social?, ¿dan información?, etc.

Pedimos que hagan un resumen de la reunión y lo manden por correo a la investigadora_1.

Anexo 5.2. Resumen elaborado por los docentes sobre los temas tratados y los acuerdos tomados en la RA_5

Hoy conjuntamente, corroboramos la funcionalidad de la nueva organización y de los cambios positivos que podemos ver en los alumnos, a partir de poner en marcha una nueva forma de enseñarles a comunicarse. En la reunión de asesoramiento de hoy (17/01/14) hemos hablado de los siguientes aspectos:

- Los agrupamientos flexibles facilitan el aumento de la participación del alumnado. No sólo por la reducción del número de niños, sino también por la manera de intervenir de los docentes. Las situaciones cotidianas ofrecen muchas posibilidades de comunicación natural, ya que los intercambios comunicativos los inicia el alumno, en función de sus intereses. Intentamos organizar las sesiones de comunicación y lenguaje del mismo modo, es decir, partiendo de los intereses del niño.
- Los docentes proponemos actividades motivadoras y seleccionamos los materiales siguiendo la iniciativa del alumno. Procuramos ofrecer varias alternativas de actividades a escoger, en lugar de ofrecer propuestas cerradas, ya que creemos que es importante que los alumnos puedan elegir entre varias opciones.
- Progresivamente, el docente deja de ser tan directivo y fomenta la comunicación en red, de manera que son los propios alumnos quienes van construyendo y dirigiendo la conversación.
- Somos más conscientes de los tiempos de espera. Mantenemos pausas para dar tiempo a la respuesta de todos los alumnos. Especialmente en el caso de Dennis. También somos conscientes de la importancia de usar estrategias para regular el tiempo comunicativo de los alumnos más participativos e impulsivos.
- Tratamos de ajustar el léxico a las posibilidades de cada alumno y tenemos muy presente qué esperamos de cada alumno (mediante la fotografía de los objetivos para cada alumno).
- Tratamos de usar enunciados breves, de estructura sencilla, ajustados a las habilidades de cada alumno.
- Respecto a los alumnos, vemos cómo progresivamente han aumentado el número de interacciones entre ellos, prescindiendo de la mediación de los docentes.
- Además, algunos alumnos (Rosy y Morgan) han tomado conciencia de las normas de interacción implícitas en la conversación y empiezan a aplicarlas. Otros, por su impulsividad les cuesta aún respetar turnos de palabra.

Se dedica parte de la sesión a discutir sobre la posibilidad que los investigadores nos ofrezcan recursos concretos para implementar en el aula, en vez de que seamos nosotros los que vayamos progresivamente aplicando. Discutimos sobre las ventajas e inconvenientes de llevar a cabo un asesoramiento colaborativo, el cual no está pensado para llevarse a cabo de esta manera más tradicional, es decir, no se pretende implantar el modelo del experto que dice qué hacer y cómo se debe hacer. Estamos contentos porque todo lo que se ha hecho en el aula y todo lo que ha cambiado ha surgido de nuestras necesidades y lo hemos implementado los docentes 100%. Los

investigadores nos han ayudado a tomar ciertas decisiones y hemos sido los maestros los que hemos ido probando cosas y hemos ido analizando si nos funcionaba o no. Estamos de acuerdo que sentirse observado es difícil y las investigadoras nos repiten que somos muy valientes desarrollando este trabajo.

Plan de trabajo: acordamos hablar de aquellas funciones comunicativas que trabajamos habitualmente y especificar cuáles son las que los alumnos usan más frecuentemente en el aula, en la próxima reunión de trabajo autónomo.

Anexo 5.3. Documento elaborado tras el trabajo de reflexión de los docentes en el Ciclo 5

1. **Planteamos preguntas abiertas y cerradas** a los alumnos para que ellos nos den información. Por ejemplo: *¿Qué has hecho el fin de semana?; ¿Has estado en casa o en la calle?; ¿Cómo estás? (si no hay respuesta, planteamos una pregunta de elección: ¿Estás contenta o triste?*
2. Les ayudamos a **evocar palabras a través de imágenes y signos manuales**. Primero damos el modelo de forma generalizada, exagerando la entonación. Asimismo, evocamos con el soporte de los signos manuales como SAAC la estructura correcta de la frase que va construyendo el alumno. Fomentamos el uso de preguntas entre ellos, en lugar de que sea el adulto quien plantee la pregunta.
Yana: AYUDA (signo manual).
Maestra: ¿Necesitas ayuda?
Yana: Sí
Maestra: ¿Quién quieres que te ayude?
Yana: Rosy
Maestra: Pues pregúntale a la Rosy. ¿Rosalba me quieres AYUDAR?
Yana: ¿Rosalba QUERER AYUDAR?
3. **Explicitar las normas de interacción** de manera generalizada. Hay alumnos que por sí solos (Rosalba) ya regulan las interacciones de sus compañeros y otros alumnos que aún precisan la mediación del adulto.
P. ej.: Cuando un alumno habla y otro se solapa, verbalizamos que primero escuchamos a quien está hablando y que cuando acabe hablaremos los demás.
P. ej.: cuando la Rosalba habla y los compañeros la interrumpen, ella pide silencio.
4. **Fórmulas de interacción social**: saludar, despedirse, agradecer, etc. Estas fórmulas las trabajamos constantemente y en situaciones diarias y funcionales.
5. **Demandas de ayuda espontáneas**. Hacemos entender que si nos llaman la atención esperamos alguna información o intención comunicativa por su parte. Este hecho cuesta mucho en el caso de Yana, quien reclama la atención y luego no tiene nada que decirnos.
6. **Hacer preguntas**. En general, estamos de acuerdo que debemos trabajar que los niños más competentes comunicativamente pidan información y se habitúen con el uso de adverbios tipo. ¿Quién?, ¿Qué?, ¿Por qué?
7. Pensamos que cada alumno va mejorando en la medida de sus posibilidades e intereses.

En este documento también hacemos constar lo que, a nivel informal, le hemos llamado *La fotografía de cada alumno*. Hemos hecho el esfuerzo de describir, con el máximo detalle, cuáles son las habilidades de cada alumno por lo que a funciones comunicativas se refiere.

- *Heidi*. Puede aprender a hacer demandas formalmente correctas (mediante lengua oral) de objetos, de ayuda, contacto físico y atención. Ante preguntas cerradas del adulto tiende a la ecolalia inmediata, es decir, a repetir la pregunta y a no responder. Es capaz de saludar bajo modelo del adulto y protesta haciendo uso de diferentes recursos.
 - *Farah*. Hace demandas de objetos, de ayuda, contacto físico y atención mediante un signo manual o gesto natural (COMER y BEBER) o sino también es capaz de acercar el adulto al objeto que le interesa. Protesta haciendo uso de diferentes recursos.
 - *Dennis*. Hace demandas de objetos, de ayuda y de contacto físico mediante signos manuales o señalando el entorno. Responde preguntas cerradas muy cotidianas dando información muy concreta. Saluda y protesta.
 - *Yana*. Hace demandas de objetos, de ayuda y de contacto físico mediante signos manuales. Responde a preguntas cerradas y algunas de abiertas muy contextualizadas. Saluda y protesta.
 - *Laura*. Hace demandas de objetos, de ayuda y de contacto físico mediante lenguaje oral, con muy poco soporte de signos manuales. Responde a preguntas cerradas y abiertas. Saluda y protesta. Plantea preguntas espontáneas del tipo: ¿qué le pasa?, ¿por qué?, ¿quién es? ¿qué hace?
 - *Rosy*. Hace demandas de objetos, de ayuda y de contacto físico mediante lenguaje oral con soporte de algunos signos manuales. Responde a preguntas cerradas y abiertas. Saluda y protesta. Plantea preguntas de manera espontánea.
 - *Morgan*. Hace demandas de objetos, de ayuda y de contacto físico mediante lenguaje oral con apoyo de algunos signos manuales. Responde a preguntas cerradas y abiertas. Saluda y protesta. Plantea preguntas bajo demanda y copiando el modelo que le da el adulto.
 - *Mia*. Hace demandas de objetos, de ayuda y de contacto físico mediante lenguaje oral incorporando progresivamente el uso de algunos signos manuales como soporte. Responde a preguntas cerradas y abiertas. Saluda y protesta. Plantea preguntas espontáneas del tipo: ¿no ha venido?; ¿está enfermo?
-

ANEXO 6. MATERIAL RELACIONADO CON EL CICLO 6 DE RECOGIDA DE DATOS**Anexo 6.1. Guion de la RA_6 elaborado por las investigadoras**

Convocados a la reunión: maestra, educadora, logopeda, Investigadora_1 e investigadora_2.

Fecha: 14/02/2014. Hora: 13.00-14.15h.

Breve explicación del motivo de la reunión y de su objetivo. Recordar que el objetivo de estas próximas sesiones de trabajo debe ser reflexionar sobre los cambios en relación con el nivel de conciencia de su rol como promotores de las funciones comunicativas de los alumnos y del uso que hacen de las estrategias de interacción para beneficiar en sí mismo este objetivo.

Así pues, en esta reunión de trabajo trabajaremos sobre la base del documento que habéis trabajado sobre las funciones comunicativas de los alumnos. No obstante, para trabajar estos aspectos queremos recurrir a visualizar un par de vídeos para evidenciar aquellas funciones comunicativas que aparecen en los fragmentos de vídeo. Intentaremos plasmar en imágenes reales lo que ellos creen o dicen que hacen en relación a las funciones comunicativas siguientes:

1. Dar información. En qué momento habéis visto que el niño: se identifique, informe sobre hechos presentes o pasados, describa, narre, de una explicación, transmita una información a una tercera persona, manifieste una opinión y evite manifestarla, manifiesta acuerdo y desacuerdo con otros, exprese sentimientos y emociones, exprese dudas ...

2. Demandas:

2.1.1. Solicitar información. En este caso la función sería la de obtener la información bajo requerimiento. La forma en que los niños pueden pedir esta información es haciendo uso de: preguntas sobre personas, hechos o acontecimientos (quién, qué, cómo, cuándo...), preguntar por una dirección, pedir la opinión de alguien, preguntar a alguien sobre sus sentimientos.

2.1.2. Pedir un objeto-actividad. Esta función es más sencilla y consiste en pedir un objeto físico o realizar una actividad, mediante el uso de palabras, vocalizaciones, mirada o gestos.

2.1.3. Pedir ayuda. Esta función consiste en pedir ayuda al adulto, mediante el uso de palabras, vocalizaciones, la mirada o haciendo uso de gestos.

2.1.4. Pedir contacto físico (beso, abrazo, juegos de contacto...). Dentro de estas demandas encontramos aquellas que hacen referencia al contacto más físico y que son aquellas que a menudo utilizan los niños con DID para pedir la continuidad de la acción.

2.1.5. Demanda atención. Dentro de esta categoría encontramos aquellas palabras, miradas, gestos o vocalizaciones sin más intencionalidad que la de llamar la atención del adulto para que preste atención al niño. Posteriormente a esta demanda pueden proseguir otros, una vez el adulto inicie y siga el turno iniciado por el niño.

3. Fórmulas de cortesía. Hacer uso de formas de cortesía para saludar, despedirse, agradecer ...

4. Protestar. Aunque protestar podría entenderse como una forma de dar información a los demás, teniendo en cuenta que no es nada más que manifestar acuerdo y desacuerdo con otros, hemos creído categorizarla con una categoría aparte teniendo en cuenta las características del colector lectivo con DID con lo que trabajamos.

De cara a la próxima reunión nos gustaría que trabajarais el tema de las estrategias educativas. Os pedimos que hagáis un poco lo mismo que habéis hecho en el caso de las funciones comunicativas y trabajéis las preguntas que os proponemos a continuación. Os recomendamos usar el material recomendado “Aprendiendo a hablar con ayuda” (Sánchez-Cano, 2001), para contestar las siguientes preguntas:

- Como docente, ¿enseñas de manera explícita a sintetizar el contenido trabajado tras las discusiones en clase?
- Como docente, ¿expandes los enunciados previos de los alumnos?
- Como docente, ¿intentas aclarar aquellas vocalizaciones, palabras o gestos poco inteligibles que los alumnos ejecutan?, ¿cómo lo haces?, ¿haces preguntas?, ¿sobreinterpretas el contenido?
- Como docente, ¿haces un uso correcto de la espera y del silencio para fomentar la participación y la intencionalidad comunicativa de los alumnos?
- Como docente, ¿corrige los enunciados de los alumnos?
- Como docente, ¿realizas imitaciones exactas de los enunciados de los alumnos?
- Como docente, ¿promueves encadenamientos durante la conversación?
- Como docente, ¿valoras positivamente los enunciados de los alumnos?

Pedimos que hagan un resumen de la reunión y lo manden por correo a la investigadora_1.

Anexo 6.2. Resumen elaborado por los docentes sobre los temas tratados y los acuerdos tomados en la RA_6

En la reunión del grupo de discusión de hoy (14/02/14) hemos hablado de los siguientes aspectos:

- Vemos que todos los alumnos hacen demandas de objetos, actividades y de contacto físico.
- Todos los alumnos, excepto Farah, piden ayuda.
- Todos los alumnos, excepto Farah y Heidi, responden a preguntas cerradas. Morgan, Mia, Laura y Rosy también responden a preguntas abiertas, si estas están contextualizadas, y son capaces de dar información de manera espontánea.
- Detectamos que la carencia en la función comunicativa de pedir información (hacer preguntas). Observamos que los alumnos están más acostumbrados a contestar nuestras preguntas que a hacer las preguntas ellos. Nos planteamos trabajar esta función comunicativa en cuatro alumnos del grupo, de acuerdo con sus posibilidades (Morgan, Mia, Laura y Rosy).
- Los adultos pedimos información a los alumnos constantemente, pero no estamos tan convencidos que les sirvamos de modelo de cómo ellos deben preguntar. ¿Quién? ¿Qué? ¿Cómo?, ¿Dónde?, ¿Por qué? Deberíamos provocar que ellos se plantearan estas preguntas ofreciéndoles primero, el modelo de manera consciente y sistemática. Por ejemplo: ¿Quieres que te cuente **cómo** lo tenemos que hacer? ¿Quieres saber **por qué** ha pasado esto? ¿Sabes **dónde** está escondido?

Plan de trabajo: para la próxima sesión acordamos pensar en aquellas estrategias educativas que utilizamos con más frecuencia. Debemos tener en cuenta cuáles de ellas favorecen más o menos la participación de los alumnos en el aula y cuáles permiten promover o enriquecer el desarrollo del lenguaje de los alumnos.

Anexo 6.3. Documento elaborado tras el trabajo de reflexión de los docentes en el Ciclo 6

- Estrategias para ayudar al alumno a evocar la palabra oral, con el soporte de los signos manuales y a través de soportes visuales.
- Exageraciones del tono de voz.
- Damos el modelo de velocidad del habla a alumnos que deben hablar más relajados.
- Uso elevado de la estrategia de sobreinterpretación.
- Imitaciones idénticas de lo que dice el niño.
- Expansiones más elaboradas de las intervenciones previas del niño. Añadimos una o dos palabras.
- Encadenamiento. Los adultos dejamos medio construido un enunciado para que el alumno lo termine. *P. ej.: A ver, hoy es lunes día...*
- Corrección implícita, sin una valoración negativa del enunciado del niño. Damos el modelo correcto seguidamente de lo que debería haber producido el niño.
- Corrección explícita. Repetimos en tono de pregunta la palabra tal como la ha dicho del alumno, para que el niño sea consciente del error que ha cometido de forma divertida.
- A menudo usamos las valoraciones positivas. Aunque a veces también usamos valoraciones negativas significativas, para regular el comportamiento del alumno “*Esto no me gusta*”, “*no estoy contenta*”, “*esto en la escuela no se dice*”, a la vez que ignoramos muchos comentarios y conductas negativas.
- Preguntas abiertas y de elección, adaptadas al nivel lingüístico de los alumnos “*¿Qué quieres hacer?*” (dando dos opciones en soporte visual); o “*¿Qué has hecho el fin de semana?*”. En función de la respuesta del niño, continuamos con preguntas abiertas y/o cerradas. Normalmente partimos de una pregunta abierta para todo el grupo y después, ofrecemos preguntas de elección, a nivel individual, en función de la participación del alumnado.
- Preguntas cerradas (sí/no) en situaciones determinadas “*¿Quieres tal cosa?*”, “*¿sí o no?*”
- Hacemos uso de la repetición para intensificar y recordar el mensaje que hemos dado, dando tiempo para que el niño emita su respuesta.
- Demandas de acción. Damos consignas y órdenes contextualizadas para comprobar el nivel de comprensión del alumno. Pueden ser órdenes aisladas o consecutivas.
- Regulación de la conducta. Esta estrategia nos resulta adecuada para el tipo de alumnos con los que trabajamos y la usamos también como estrategia para gestionar la conversación.
- Pausa. Dar más tiempo a los alumnos de respuesta lenta.

¿Qué estrategias que favorecen más la comunicación de los alumnos? Pensamos que las expansiones, la imitación, las preguntas abiertas y los encadenamientos.

¿Qué estrategias que favorecen menos la comunicación de los alumnos? Pensamos que las correcciones, las preguntas cerradas, la regulación de conducta y las instrucciones.

ANEXO 7. MATERIAL RELACIONADO CON EL CICLO 7 DE RECOGIDA DE DATOS

Anexo 7.1. Guion de la RA_7 elaborado por las investigadoras

Convocados a la reunión: maestra, educadora, logopeda, Investigadora_1 e investigadora_2.

Fecha: 21/03/2014. Hora: 13.00-14.15h.

El objetivo de la sesión no sería introducir cosas nuevas, sino comentar lo que han estado haciendo y empezar a hacer valoraciones, puntos débiles y objetivos que pensamos que aún quedan por alcanzar. Por lo tanto, al final de la reunión deberíamos haber podido ver qué es lo que han implementado estos meses, si los tres lo implementan de la misma manera, lo que les cuesta más... y, a partir de lo que vayan diciendo, vamos sugiriendo lo que sea necesario.

Explicar brevemente el punto en el que nos encontramos del asesoramiento. En la última reunión de asesoramiento (6a Reunión de asesoramiento 14/02/14) hablamos de las Funciones comunicativas que cada uno de los niños utiliza y llevasteis un documento trabajado, donde constaban las funciones para cada niño. Además, recordar que en la reunión del día 14/02/14 hablamos de que pensaríais en las principales estrategias educativas que usáis para cada uno de los niños y si estas son las mismas para todos ellos, con cuales de ellas os sentís más cómodos, cuáles os cuesta más usar, etc.

Abrimos un turno abierto de palabras para hablar un poco de los cambios en relación al nivel de conciencia de la importancia de vuestro rol como promotores de las funciones comunicativas de los alumnos y sobre las estrategias de interacción que usáis pueden beneficiar en sí mismo este objetivo ¿qué estrategias habéis pensado que usáis con mayor frecuencia?, ¿cuáles os resultan más útiles?, ¿qué creéis que implica el uso de cada una de ellas de cara a la mejora del alumno?

Finalizamos recordando los acuerdos tomados. Se pide a los docentes que piensen cómo implementar de un modo más consciente aquellas estrategias consideradas más óptimas para promover el desarrollo lingüístico de sus alumnos (expansiones, etiquetaje, imitación, preguntas abiertas, encadenamientos...) y reducir el uso de aquellas menos óptimas (correcciones, preguntas cerradas, regulación de conducta, instrucciones...) ajustadas a las características de cada alumno. También se pide que redacten un resumen escrito de los temas discutidos y de los acuerdos tomados en la RA_7, y lo envíen por correo electrónico a la investigadora_1.

Anexo 7.2. Resumen elaborado por los docentes sobre los temas tratados y los acuerdos tomados en la RA_7

En la reunión del grupo de discusión de hoy (21/03/14) hemos puesto en común el listado de estrategias educativas que utilizamos con más frecuencia en el aula. Durante la reunión hemos concretado, con ejemplos, cómo entendemos y cómo usamos cada una de las estrategias explicitadas en el documento de trabajo.

Estamos de acuerdo que, en el aula, las estrategias que utilizamos con más frecuencia son:

- Las sobreinterpretaciones, imitaciones idénticas para reforzar lo que dice el alumno, las expansiones (teniendo en cuenta la adecuación de la longitud de la oración al nivel del alumno), los encadenamientos, la corrección implícita, valoraciones positivas, la pausa intencionada con alumnos de respuesta lenta, el planteamiento de preguntas abiertas, de elección y también cerradas, en función del nivel evolutivo del alumno. Por otra parte, también utilizamos bastante algunas estrategias para regular la conducta, dado la tipología de alumnado con el que trabajamos.

A lo largo de esta reunión hacemos algunas aclaraciones:

- Lo que nosotros pensábamos que eran correcciones explícitas, nos informan que realmente son imitaciones del modelo que da al alumno con un tono divertido. Se nos recomienda no abusar de esta estrategia, ya que el alumno se lo puede tomar como un juego y, en lugar de reducir los errores, los podríamos estar reforzando.
- Las expansiones ya son valoraciones positivas en sí mismo. El punto en el que nos encontramos, nos parece que un "Muy bien" es mucho más significativo para los alumnos. No obstante, la idea es que progresivamente, los alumnos con más capacidad, entiendan que el hecho que el adulto reproduzca el mensaje que previamente han emitido mejorado, ya es una valoración positiva y en consecuencia se sientan reforzados.
- En cuanto a hacer explícitas las normas de interacción y de gestión de la conversación. Debemos procurar hacerlo de manera general al inicio de la conversación en grupo y no directamente al alumno tras la interrupción que hace. No debemos nunca cortar la iniciativa del alumno, recogemos su mensaje y lo retomamos después, si este mensaje no tiene cabida en el turno de conversación en el que estamos.

En conclusión, debemos fomentar el uso de aquellas estrategias educativas que parten de la iniciativa del niño (sobreinterpretaciones, expansiones, valoraciones positivas, etc.). Por otra parte, deberíamos reducir el uso de estrategias que no parten de la iniciativa del adulto, como la repetición, para intensificar y recordar el mensaje dado, esperando una respuesta del alumno. En lugar de insistir con el mismo mensaje, podríamos utilizar otro tipo de estrategia para lograr el mismo objetivo.

Lo mismo ocurre con las demandas de acción, ya que no favorecen el desarrollo de la comunicación del alumno. Los niños pueden cumplir o no la consigna, en función de su capacidad de comprensión,

pero no fomentamos la interacción comunicativa. En lugar de eso, en cuanto al logro de rutinas podríamos preguntarles qué piensan que deben hacer.

La idea es utilizar estrategias que favorezcan alargar el intercambio comunicativo entre adulto-niño.

Plan de trabajo: nos proponen reunirnos para para pensar cómo implementar de un modo más consciente aquellas estrategias consideradas más óptimas para promover el desarrollo lingüístico de sus alumnos (expansiones, etiquetaje, imitación, preguntas abiertas, encadenamientos...) y reducir el uso de aquellas menos óptimas (correcciones, preguntas cerradas, regulación de conducta, instrucciones...).

ANEXO 8. MATERIAL RELACIONADO CON EL CICLO 8 DE RECOGIDA DE DATOS**Anexo 8.1. Guion de la RA_8 elaborado por las investigadoras**

Convocados a la reunión: maestra, educadora, logopeda, Investigadora_1 e investigadora_2.

Fecha: 28/04/2014. Hora: 13.00-14.15h

Esta es la última reunión de asesoramiento. Iniciar la sesión haciendo un breve resumen de los temas tratados en las siete reuniones precedentes y explicar que en esta reunión se pretende visionar tres vídeos grabados en el ciclo 7, para que los profesores se observen interactuando con los alumnos y reflexionen juntos sobre: 1) si docentes siguen la iniciativa del niño; 2) si dan tiempo suficiente para que el niño intervenga; 3) si usan correctamente las pausas; 4) si las estrategias que usan son las óptimas, etc.

En concreto se observarán tres secuencias de 5 minutos en vídeo, de los tres docentes en situación de trabajo en pequeño grupo. Inicialmente, se observará un vídeo de la maestra interactuando con la pareja Yana y Dennis; posteriormente, se observará una secuencia de 5 minutos de vídeo del logopeda interactuando con Heidi y Farah; para finalizar se observará una secuencia de 5 minutos en vídeo de la educadora interactuando con Mia, Morgan y Rosy.

Durante el visionado de los vídeos se formularan preguntas del tipo, *¿Sigues el liderazgo de los niños?, ¿Le das a los niños tiempo suficiente para intervenir?, ¿Tienes una actividad activa con el objetivo de pedir [al niño] continuidad de la acción desarrollada?, ¿Expandes los enunciados de los niños?, ¿Qué palabras usaste para hacer esto?, ¿Interpretas o pides explicaciones de vocalizaciones de niños, palabras o gestos no inteligibles?, ¿Qué clarificaciones utilizas?, ¿Utilizas correctamente la estrategia de espera para promover y fomentar la participación de los alumnos?*, para estimular la reflexión de los docentes acerca de aquellas estrategias que, desde la teoría socio-interactiva resultan más óptimas para la estimulación y la promoción del lenguaje infantil.

Para finalizar se anima a los docentes que continúen implementando de un modo más consciente aquellas estrategias consideradas más óptimas para promover el desarrollo lingüístico de sus alumnos (*expansiones, etiquetaje, imitación, preguntas abiertas, encadenamientos...*) y reduzcan el uso de las menos óptimas (*correcciones, preguntas cerradas, regulación de conducta, instrucciones...*). Se les informa que en dos semanas les hará entrega del "Cuestionario de valoración de la intervención", (ver anexo 9) creado *ad hoc* para el estudio, el cual deben cumplimentar individualmente, para discutirlo en la última reunión.

Se pide que hagan un resumen de la reunión y lo manden por correo a la investigadora_1

Anexo 8.2. Resumen elaborado por los docentes sobre los temas tratados y los acuerdos tomados en la RA_8

En la reunión de asesoramiento de hoy (28/04/14) hemos observado vídeos para comprobar que se va cumpliendo lo que hemos ido trabajando a lo largo de estos meses. Hemos puesto el punto de mira en si los maestros seguimos la iniciativa del niño, si damos el tiempo suficiente para que intervenga, si utilizamos correctamente las pausas, si las estrategias que utilizamos son las óptimas, a fin de decidir si hay cosas que aún no se han alcanzado y que se deben continuar trabajando.

Miramos 5 minutos de un vídeo de la maestra, 5 minutos del logopeda y 5 minutos de la educadora en situación de pequeño grupo, grabado en el mes de abril. Hemos observado, por un lado, al adulto y, por otro, los alumnos.

Maestra: manifiesta que se siente más cómoda trabajando con alumnos con mayor competencia comunicativa, que tienen más iniciativa y responden más. No interactúa de manera tan natural con alumnos de menos nivel y debo estar demasiado pendiente del uso de las pausas. Somos conscientes que trabajar con dos alumnos es un lujo.

La sesión gira alrededor de todo lo que los alumnos demandan. Ellos están a gusto, y disfrutan de la actividad. En el vídeo se intenta captar todas las iniciativas. Yana acapara mucho la atención del adulto y la maestra sabe reconducir muy bien el exceso de participación de esta alumna. En cambio, a Dennis le debemos enseñar, y para ello el adulto debe estar muy atento a sus sutiles iniciativas. No es que Dennis no participe, participa a su nivel y el adulto, en muchas ocasiones, no es consciente. Se usa mucho la estrategia de etiquetar y de encadenado, dejando las palabras y frases a medio acabar y pidiendo a los niños que las terminen.

Algunas cosas a mejorar: se llena en exceso los espacios comunicativos vacíos y se hacen preguntas que solo tienen una respuesta cerrada y que ayudan poco al desarrollo comunicativo del niño. Por lo tanto, se podría haber hecho alguna expansión más. Debemos alargar más los turnos comunicativos y los temas de conversación, ya que son alumnos muy lentos. La gestión de los turnos y el hecho de partir del interés del niño, está totalmente conseguido. Contestar a las iniciativas de un niño le estamos enseñando como se aprende a interactuar.

Estamos de acuerdo que, habilitando el entorno, por ejemplo, dejando objetos a la vista para pedirlos, es una estrategia que promueve la demanda. Además, se da importancia a la multimodalidad en alumnos como Dennis, quien usa paralelamente pocas palabras orales, con signos manuales y con un pequeño plafón. El hecho que vea las imágenes, le ayuda a evocar ciertas palabras o a estimular la función de demanda o de denominación. Compartimos la visión de las investigadoras: cero presiones sobre el habla.

Logopeda: se observa un vídeo del logopeda interactuando con dos alumnas TEA, Heidi y Farah. Manifiesta que cuando trabaja con dos alumnos con este perfil, le resulta muy difícil. Cuando trabaja

de modo individual, se siente más cómodo que trabajando en pequeño grupo, ya que puedo partir de sus intereses, en pequeño grupo me siento que no sé qué hacer.

La gestión de la participación y de la toma de turnos en alumnos con pocas habilidades comunicativas es muy complicado y se basa en la toma de turnos muy cortos, mediante actividades con canciones, objetos... en los que ahora me toca a mí (es mi turno) y ahora te toca a ti (es tu turno). Se inicia con turnos muy cortos y poco a poco se alarga un poco el turno.

Educadora: en este vídeo la educadora interactúa con tres alumnos muy participativos. Estamos de acuerdo que trabajar con estos tres alumnos, con mayores habilidades lingüísticas, resulta más fácil, ya que son muy participativos y tienen mayor competencia en la lengua oral. Se observa como en ocasiones Morgan intenta monopolizar la conversación y la educadora usa algunas estrategias para evitarlo y se promueve que sea él quien estimule el turno de Rosy. Se debe trabajar un poco más la interacción entre iguales.

La educadora recoge bastante las iniciativas de los niños, aunque se podría haber usado alguna expansión más. En ocasiones usa un lenguaje demasiado elevado para los alumnos y todavía mantiene un estilo conversacional demasiado instruccional y la conversación todavía podría ser más natural y fluida, sin tantas preguntas y abundancia de datos “curriculares” que no se dan en una conversación natural como días de la semana, meses, colores...

Se discute sobre hasta qué punto la cámara de vídeo todavía puede afectar nuestra intervención, ya que la educadora lo hace mejor cuando no se la graba. Ella admite sentirse juzgada cuando se desarrollan actividades de este tipo, en que se nos pide que nos observemos y digamos aspectos positivos y aspectos a mejorar.

Plan de trabajo: se nos dará un cuestionario de valoración de la intervención a cada uno de nosotros. Se nos pide que lo rellenemos, individualmente, marcando en una escala del 0 al 10 el grado de acuerdo con los ítems que aparecen a lo largo de este. Esta tarea no nos tiene que llevar más de treinta minutos. Las puntuaciones de cada uno se discutirán en la última reunión del estudio.

ANEXO 9. MATERIAL RELACIONADO CON EL CICLO 9 DE RECOGIDA DE DATOS**ANEXO 9.1. CUESTIONARIO DE VALORACIÓN DEL PROFESIONAL SOBRE EL PROCESO DE REFLEXIÓN EN COLABORACIÓN**

Este instrumento permitirá al profesional registrar con un valor numérico de 0 a 10 (escala Likert de genes acuerdo a completamente de acuerdo) su percepción del desarrollo de la fase de intervención en el momento de la Valoración Final. **Valora de 0 a 10 las siguientes cuestiones** (donde 0 correspondería a la valoración nada o casi nada y 10 mucho)

Recomendaciones: dedique al menos **15 minutos** a rellenar el cuestionario, lea bien las preguntas, teniendo en cuenta los títulos de cada apartado para concertarse en el tema sobre el que os estamos preguntando y, sobre todo, rellene el cuestionario de manera **INDIVIDUAL**.

Identificación del profesional:

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA INTERVENCIÓN

1. Creo que una intervención realizada en el mismo contexto aula, que el alumno conoce y donde pasa muchas horas, representa claras ventajas ante el trabajo más descontextualizado	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2. Considero que la intervención directa del profesional con el niño/a en un contexto diferente al natural debería ser necesaria únicamente de forma puntual	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3. Considero que los niños con DID y otras dificultades asociadas no se les debe enseñar a hablar, sino que aprenden a hablar en la medida en que hacen uso funcional del lenguaje	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
4. Considero que el estilo comunicativo del maestro debe ajustarse a las características del alumno que tiene delante	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Considero que el alumno se encuentra mejor en el aula y comunica más...

5. ... en función de del estilo interactivo del maestro (directivo o comunicativo)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
6. ... en función de las estrategias que el maestro utiliza	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
7. ... en función de los objetivos que prioriza el maestro ajustados a las características del niño	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
8. ... en función de la capacidad del adulto para ajustarse al nivel comunicativo del niño	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

¿CÓMO HEMOS TRABAJADO? REFLEXIÓN EN COLABORACIÓN

9. He tenido que hacer un esfuerzo adicional este segundo año, respecto la intervención del primer año	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
10. Me he sentido cómodo/a en formar parte de un grupo de trabajo colaborativo porque sentía que podía aportar mis opiniones libremente	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

11. Me he sentido cómodo/a siguiendo un proceso de reflexión en colaboración	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
12. En determinados momentos hubiera preferido optar por un asesoramiento más tradicional y que me dijeran lo que tenía que cambiar.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Las sesiones de trabajo autónomo que hemos hecho los tres profesionales, sin las investigadoras, me han parecido...										
13. ... útiles para trabajar y profundizar aspectos sugeridos en las reuniones de colaboración	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
14. ... demasiado largas y poco planificadas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
15. ... provechosas, ya que me sentía cómoda / e a la hora de aportar mi punto de vista	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
16. ... demasiado frecuentes	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Los encuentros informales que hemos hecho los tres profesionales con la Investigadora_1, los días de grabación, me han parecido...										
17. ...útiles para trabajar y profundizar aspectos sugeridos en las reuniones en colaboración	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
18. ...largas y demasiado frecuentes	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
19. ...provechosas, ya que me sentía cómoda/o para aportar mi punto de vista	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
20. ...útiles para proporcionar información bibliográfica y lecturas para preparar las reuniones de trabajo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
21. ...necesarias para reducir tensiones y malentendidos entre nosotros	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Las reuniones de asesoramiento que hemos hechos los tres profesionales con la Investigadora_1 y la Investigadora_2 me han parecido...										
22. útiles para trabajar y profundizar aspectos sobre el día a día en el aula	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
23. ... largas y demasiado frecuentes	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
24. ... provechosas, ya que me sentía cómoda / e a la hora de aportar mi punto de vista	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
25. Útiles para proporcionar información bibliográfica y lecturas para preparar las reuniones de trabajo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
26. Excesivamente teóricas y formales	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

TEMÁTICAS TRABAJADAS EN LA 2ª FASE DEL ESTUDIO

Contexto y gestión de la comunicación / Diseño instruccional y objetivos

27. El hecho de hacernos una fotografía mental de cada niño y proponer 1 o 2 objetivos individuales, potencialmente alcanzables, por cada niño ha sido un aspecto clave del proceso de reflexión	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
28. Cuando planteamos los objetivos a alcanzar con cada niño, deben ir de la mano de las estrategias para conseguirlo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
29. Saber qué me propongo trabajar con cada niño en cada momento me tranquiliza	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
30. Adaptar el horario para poder programar actividades en pequeño grupo supuso mucho trabajo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
31. La decisión de adaptar el horario fue pensando en los niños y en nosotros como profesionales y no lo sentimos como una imposición externa	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
32. La puesta en práctica de los pequeños grupos ha sido una experiencia muy enriquecedora, al ver que los niños sacaban mucho provecho de este formato	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
33. La Organización en formato en pequeño grupo me da seguridad, ya que veo que todos los niños están atendidos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
34. El hecho de organizar subgrupos es una estrategia organizativa para favorecer el número de interacciones de los alumnos y reducir los largos tiempos de espera de las actividades en gran grupo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
35. Plantear dos actividades paralelas en la misma aula no distorsiona en exceso	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
36. Hemos aprendido a programar en función del interés y las características del alumno.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Me siento más cómoda / y con una estructura organizativa de clase...

37. ... de atención individualizada	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
38. ... de situación en pequeño grupo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
39. ... de situación en gran grupo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Considero que la estructura organizativa de clase más favorecedora para el desarrollo del lenguaje es...

40. ... de atención individualizada	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
41. ... de situación en pequeño grupo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
42. ... de situación en gran grupo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Funciones comunicativas

43. Gracias al proceso de reflexión conjunta he podido poner ejemplos reales de funciones comunicativas.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
44. Un alumno puede hacer una intervención con una determinada función comunicativa (pedir un objeto, pedir contacto físico, pedir ayuda...) a través de la mirada o señalando.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
45. Las lecturas y material utilizado para familiarizarnos con las funciones del lenguaje me han sido útiles.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
46. Conozco la diferencia entre los términos funciones comunicativas, habilidades comunicativas y exponentes lingüísticos.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Estrategias de enseñanza y aprendizaje

47. Reducir la longitud de los mensajes de los adultos es fundamental para ajustarnos al nivel comunicativo de los niños con DID	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
48. Domino la terminología relacionada con las estrategias educativas que podemos utilizar los adultos para favorecer el desarrollo del lenguaje de los niños (interpretaciones, expansiones, imitaciones, encadenamientos ...)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
49. Gracias al proceso de reflexión conjunta he podido poner ejemplos reales de las diferentes estrategias educativas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
50. Las lecturas y material utilizado para familiarizarnos con las estrategias educativas me han sido útiles	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
51. Un Muy bien es una estrategia adecuada, aunque la mejor manera de valorar positivamente a un alumno es recoger lo que dice y ampliarlo; es decir, hacer una expansión	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
52. Mediante una expansión estamos diciendo muchas cosas: te escucho, te entiendo, lo haces muy bien y además elaboro un poco más lo que habías dicho tú antes	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
53. Dejar a un alumno que haga lo que quiere hacer, yendo dando nombre a lo que hace, es mejor que regular su conducta obligándole a hacer lo que queremos que haga.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

RESULTADOS OBTENIDOS EN RELACIÓN A LOS PROFESIONALES

54. Considero que todos los profesionales compartimos una misma visión del concepto competencia lingüística	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
55. Conozco las características de las situaciones educativas favorecedoras para el desarrollo de las habilidades comunicativas y lingüísticas en el contexto de educación especial	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
56. He sacado mucho provecho del proceso de reflexión conjunta con mis compañeros	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
57. El proceso de reflexión conjunta me ha ayudado a tomar decisiones sobre cómo mejorar la comunicación en el aula	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

58. Considero uno de los principales roles como profesional es promover el desarrollo de la comunicación y el lenguaje infantil										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
59. Considero que mi estilo comunicativo antes de participar en el proceso de reflexión era demasiado directivo										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
60. Considero que mi estilo comunicativo ha pasado de directivo a ser un estilo que sigue las iniciativas de los niños										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
61. Considero que antes de iniciar el proceso de colaboración programaba situaciones demasiado artificiales para trabajar la comunicación y el lenguaje										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
62. Considero que tras participar en el proceso de reflexión parto de situaciones naturales y de las rutinas diarias en el aula para trabajar la comunicación y el lenguaje										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
63. Considero que a lo largo del proceso de reflexión conjunta he podido ir sustituido el estilo comunicativo instructivo para un estilo comunicativo natural										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
64. He aprendido a estar atento a las muestras comunicativas de los niños, por sutiles que sean										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
65. Soy mucho más flexible que antes y ya no pretendo que todos los alumnos realicen las mismas actividades										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
66. He aprendido a seguir la iniciativa del niño										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
67. Los objetivos a trabajar con el alumno deben partir de lo que le es cercano, huyendo de artificialidades										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
68. Los objetivos a trabajar con el alumno deben partir de sus intereses										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
69. En el aula es el alumno quien toma el papel protagonista: él inicia la comunicación y como docente intento mantener y alargar esta interacción										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
70. En el aula soy yo que trato que el niño se comunique dirigiéndole preguntas y modelando ciertas palabras										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
71. A medida que iba pasando el proceso de reflexión conjunta he ganado seguridad para tomar decisiones en función de las características, necesidades, fortalezas e intereses de los niños										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
72. Después del proceso de reflexión cuento con estrategias para alargar la secuencia interactiva iniciada por el niño										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
73. He aprendido a no invadir el espacio comunicativo del niño y frenar las ganas de ser yo quien inicie la interacción o la conversación										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

74. La combinación adecuada de niños en un mismo grupo, en función de los intereses y <i>"feelings"</i> , es importante tenerla en cuenta										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
75. Hay determinados momentos que considero que es oportuno no seguir la iniciativa de un niño										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
76. Creo que he participado activamente a lo largo del proceso de reflexión conjunta										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
77. Como profesional ya no considero que lo más importante sea que los niños escuchen cuando hablo sin moverse y sin interrumpir.										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
78. Soy mucho más flexible que antes y ya no pretendo que los alumnos realicen actividades que no quieren hacer										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
79. Si un alumno pide algo o intenta aportar alguna información haciendo uso del lenguaje corporal, le hago pedir lo que quiere con lengua oral o signos manuales										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

OBSERVACIONES

¡¡¡GRACIAS POR TU COLABORACIÓN!!!!

