



Universidad
Zaragoza

TRABAJO FIN DE GRADO
Magisterio en Educación Primaria

**Evaluación dinámica de las habilidades pragmáticas
en alumnos con Discapacidad Intelectual**

Dynamic assessment in pragmatic abilities
in students with Intellectual Disability

Autora

Laura Navarro Heredia

Director

Dr. Juan José Navarro Hidalgo

FACULTAD DE EDUCACIÓN

2018/2019

Agradecimientos

Este trabajo no podría haberse realizado sin la ayuda en cuanto a recursos, formaciones e indicaciones de profesionales que trabajan en el CPEE Alborada, como José Manuel Marcos, coordinador del Portal Aragonés de la Comunicación Aumentativa y Alternativa ARASAAC, Ana Blasco Espí, tutora de mis Prácticas Escolares y de cuatro de los cinco alumnos que han formado parte de esta intervención y María Jesús Moros, su especialista de Audición y Lenguaje.

Asimismo, especialmente agradecida a mi director de tesis, Juan José Navarro, por haberme presentado nuevos métodos de evaluación más acordes y realistas con todos los alumnos, independientemente de presentar Necesidades Educativas Especiales, así como por haberme mostrado la utilidad de la pragmática para el desarrollo socio-personal, académico y laboral de las personas.

Por último, agradecer a mi familia el apoyo incondicional mostrado a lo largo de mi formación académica, y especialmente a mi madre, por transmitirme su vocación hacia esta profesión.

ÍNDICE

RESUMEN	6
ABSTRACT	7
INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN	8
MARCO TEÓRICO	10
1. Discapacidad Intelectual y Necesidades Educativas Especiales: conceptualización, evolución y clasificación.	10
2. El lenguaje y la dimensión pragmática en la Discapacidad Intelectual.	18
3. La evaluación dinámica	27
4. Estudios sobre la evaluación dinámica en Discapacidad Intelectual y dificultades en las habilidades pragmáticas.	32
ANÁLISIS DE LA APLICACIÓN DINÁMICA DEL SUBTEST DE HABILIDADES PRAGMÁTICAS DEL BLOC-SR	37
• MÉTODO	37
○ Diseño	37
○ Participantes	38
○ Instrumentos	40
○ Procedimiento	48
○ Análisis de datos	50
• RESULTADOS	51
DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	63
VALORACIÓN PERSONAL	66
BIBLIOGRAFÍA	67
ANEXO	71

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Niveles de gravedad de la discapacidad intelectual según la OMS y la APA. 11	
Tabla 2. Resultados de la aplicación del BLOC en Collazo (2014). 33	
Tabla 3. Resultados de la aplicación del BLOC en Ríos (2017). 33	
Tabla 4. Comparación de ítems según BLOC-SR y evaluación dinámica. 45	
Tabla 5. Ejemplo del ítem 1 del BLOC-SR modificado junto con las ayudas graduadas correspondientes. 47	
Tabla 6. Calendario de la aplicación dinámica del BLOC. 49	
Tabla 7. Resultados finales globales de la aplicación dinámica. 56	
Tabla 8. Información y resultados de la evaluación dinámica del BLOC-SR. 57	
Tabla 9. Comparación de ítems según BLOC-SR e Intervención Dinámica. 71	
Tabla 10. Tabla de registro de cada ítem para la evaluación dinámica del evaluador. . 76	

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Marco conceptual del funcionamiento humano. Fuente: AAMR (2002). 14	
Figura 2. Modelo de apoyos (Tomado de Verdugo, 2011). 16	
Figura 3. Cuaderno de imágenes BLOC-SCREENING-R sobre pragmática. 44	
Figura 4. Ítem 7 adaptado del cuaderno de imágenes. 44	
Figura 5. Gráfico de ayudas necesitadas en los ítems 1-6. 51	
Figura 6. Gráfico de ayudas necesitadas en los ítems 7-12. 51	
Figura 7. Gráfico de ayudas necesitadas en los ítems 13-18. 52	
Figura 8. Gráfico de ayudas necesitadas en los ítems 19-23. 52	
Figura 9. Gráfico de ayudas eficaces para la resolución de los 23 ítems propuestos. 53	
Figura 10. Gráfico de las tipologías de ayudas totales empleadas por cada sujeto en la resolución de los 23 ítems. 53	
Figura 11. Gráfico de ayudas requeridas por bloques de los sujetos. 54	
Figura 12. Comparación entre ZDR y ZDP de los sujetos. 54	
Figura 13. Gráfico de tiempo (en segundos) invertido en la resolución de los 23 ítems por parte de los alumnos. 55	
Figura 14. Avatar creado con el programa VOKI y utilizado durante las sesiones de evaluación. 74	
Figura 15. Portada de la aplicación dinámica. 75	

RESUMEN

La Evaluación Dinámica es un tipo de evaluación que recoge tanto el proceso como el resultado del aprendizaje, proporcionando una mayor información respecto a los test estáticos sobre las propias capacidades y dificultades del alumnado. Por ello, su aplicación se aconseja, especialmente, con personas con Necesidades Educativas Especiales.

La Batería de Lenguaje Oral y Criterial (BLOC) empleada como sistema de evaluación del lenguaje, se ha adaptado a este tipo de evaluación para conocer las habilidades pragmáticas de cuatro alumnos con Discapacidad Intelectual, cuyas edades oscilan entre los 13 y 15 años. Para su aplicación, se han realizado una serie de modificaciones para favorecer la accesibilidad cognitiva, y se han introducido una serie de ayudas graduadas, con el fin de guiar el proceso de aprendizaje, y con ello la resolución y consecución de los ítems establecidos.

Los resultados obtenidos muestran la importancia de estas ayudas como recurso a la hora de implementar evaluaciones dinámicas, puesto que es posible acceder a los resultados que el sujeto logra en su *Zona de Desarrollo Próximo*.

Palabras clave: *Pragmática, Discapacidad Intelectual, BLOC, Evaluación dinámica, Accesibilidad cognitiva, Ayudas graduadas, Zona de Desarrollo Próximo.*

ABSTRACT

The Dynamic Assessment is a type of evaluation that collect information about learning process and results, providing more information than static tests on the own capacities and difficulties of students. For this reason, its application is especially advisable with people with special educational needs.

The Oral Language and Criterial Battery (BLOC) used as a language system of evaluation has adapted to this type of evaluation to know the pragmatic skills of four students with Intellectual Disability, whose ages range from 13 to 15 years old. For its implementation, several modifications have been made to promote cognitive accessibility, and several graduated prompts have been introduced, in order to guide the learning process, and thus the resolution and achievement of the established items.

The results show the importance of these aids as a resource when it comes to implementing dynamic assessments, because it is possible access to the results that the subject achieves in his zone of proximal development.

Key words: *Pragmatic, Intellectual Disability, BLOC, Dynamic Assessment, Cognitive Accessibility, Graduated Prompts, Zone of Proximal Development.*

INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

La pragmática es uno de los componentes del lenguaje que mayor relación guarda con la comunicación. Su uso requiere ciertas habilidades y competencias que permiten a la persona desenvolverse en variedad de situaciones, entender distintas intenciones, respetar las normas de conversación, saber escuchar a los demás o adaptarse a la situación comunicativa en la que se encuentre: trabajo, escuela, ocio, diversión, etc. El dominio de esta habilidad en el ámbito escolar permite al alumno ser aceptado y valorado por su grupo de iguales. Por tanto, el dominio de la pragmática es necesario para desarrollarse en la vida social, laboral y académica o saber desenvolverse en contextos sociales, y con ello, en sociedad.

Existe una relación entre el desarrollo lingüístico y el desarrollo cognitivo en las personas, por lo que, cualquier alteración cognitiva, como ocurre en la Discapacidad Intelectual, provocará dificultades en el lenguaje, entre ellas, en el componente del lenguaje orientado a la comunicación y al uso social de este, es decir, la pragmática.

A lo largo de la historia se han empleado distintos términos y clasificaciones a la hora de referirse a la Discapacidad Intelectual (DI), siendo el “retraso mental” la terminología más empleada hasta la actual denominación. El término de DI hace referencia a las limitaciones intelectuales y adaptativas que se producen en la persona durante el período de desarrollo, y que no sólo afectan a la cognición, sino a otros ámbitos como el lenguaje y la comunicación, las habilidades sociales, la autonomía, etc.

Es importante detectar tempranamente las posibles dificultades en el ámbito del lenguaje para poder intervenir de manera efectiva, creando situaciones lo más reales posibles para que, posteriormente, puedan establecerse conexiones entre la intervención y la vida real.

Debido a la heterogeneidad de la población de los últimos años, resulta necesario ofrecer nuevas formas de evaluación diagnóstica que se adecúen y brinden información sobre los procesos de aprendizaje de los alumnos. Los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (ACNEE), tienen mayores dificultades para aprender, y, puesto que los recursos ordinarios no son suficientes para dar respuesta a estas dificultades, requieren de respuestas educativas especiales y lo más accesibles posible, ya que pueden ser diferentes a las que reciben el resto alumnos.

Por ello, deben investigarse los métodos de diagnóstico e intervención para que sea adecuado con los alumnos que presentan dificultades de aprendizaje. Un ejemplo es la evaluación dinámica como sistema de evaluación que podría ser más acorde con esta población, y que, a través de la utilización del enfoque de las ayudas graduadas, ofrecería más información sobre la Zona de Desarrollo Próximo en la que se sitúa la persona.

En relación a la estructura del presente trabajo, una vez presentado el marco teórico que justifica y respalda el cuerpo del trabajo, se describe el estudio no experimental de carácter descriptivo-observacional realizado, en el que se ha utilizado la Batería de Lenguaje Oral y Criterial (BLOC-SR), adaptando una parte de sus pruebas, facilitando una mayor accesibilidad cognitiva, así como modificando el sistema de evaluación a una evaluación dinámica e incorporando una serie de ayudas graduadas a un grupo de sujetos.

La muestra se compone de 4 alumnos, cuyas edades se sitúan entre los 13 y 15 años, quienes pertenecen a una misma aula de un centro de Educación Especial de Zaragoza. Todos ellos presentan Discapacidad Intelectual. Se les administra de manera individual y adaptada al subtest de habilidades pragmáticas, la batería BLOC-SR, utilizando un sistema de ayudas graduadas, que, unidas a la accesibilidad cognitiva de la tarea, busca facilitar la comprensión y resolución de los ítems establecidos, para analizar posteriormente la eficacia de dichas ayudas como recurso para orientar futuras intervenciones.

MARCO TEÓRICO

1. Discapacidad Intelectual y Necesidades Educativas Especiales: conceptualización, evolución y clasificación.

A lo largo de la historia, las personas que presentaban Discapacidad Intelectual (DI) han tenido diversas consideraciones y denominaciones por parte de la sociedad, como: deficiencia mental (1908-1958) o retraso mental (1959-2009). En España, se utilizaron las denominaciones: subnormalidad o minusvalía mental. Todas estas terminologías empleadas para nombrar a las personas diagnosticadas con este Trastorno del Neurodesarrollo, concretamente, del Desarrollo Intelectual, se sustituyeron finalmente por un único término: *Discapacidad Intelectual* (Verdugo y Schalock, 2010).

La AAIDD (American Association on Intellectual Developmental Disabilities, 2010) es una organización estadounidense dedicada al campo de la DI, concretamente a establecer unas bases que ayuden a comprender, definir y clasificar este término. Esta asociación ha publicado once manuales, reflejando en ellos las directrices para poder comprender en qué consiste, a quién afecta y cómo, y las posibles ayudas y apoyos pertinentes que se deberían proporcionar a las personas que presentan esta condición.

Hoy en día, la undécima edición de la AAIDD (2011) establece la siguiente definición: “La discapacidad intelectual se caracteriza por limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual como en conducta adaptativa tal y como se ha manifestado en habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas. Esta discapacidad se origina antes de los 18 años” (Verdugo, 2011).

Para poder comprender la consideración actual de la Discapacidad Intelectual, se debe remontar a la novena edición de la AAIDD, previamente llamada Asociación Americana del Retraso Mental (AARM). Esta asociación hacía uso del término *retraso mental* para referirse a la actual DI como aquella que suponía limitaciones en el desenvolvimiento corriente. Se caracterizaba además por conllevar un funcionamiento intelectual inferior a la media junto con limitaciones en dos o más habilidades adaptativas, como: comunicación, cuidado personal, salud y seguridad, habilidades sociales, etc., y cuyo origen se manifestaba antes de los dieciocho años (AARM, 1992 *cit. en* Egea y Sarabia, 2004).

El Manual de Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales establece un sistema de clasificación de los trastornos mentales que describe los criterios que un individuo debe cumplir para poder ser diagnosticado de un trastorno u otro. La cuarta edición del Manual de Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-IV, 1995), recogía tres criterios a partir de la definición de la AARM (1992) para definir el retraso mental:

- A. Capacidad intelectual significativamente menor al promedio general; CI de 70 o inferior, obtenido a través de una prueba de inteligencia administrada individualmente.
- B. Déficit en la conducta adaptativa social en al menos dos áreas de las siguientes: comunicación personal, vida doméstica, habilidades sociales/interpersonales, habilidades académicas funcionales, trabajo, ocio, salud y seguridad.
- C. Surge antes de los 18 años.

Este Manual, elaborado por la Asociación Americana de Psiquiatría (APA), establecía una clasificación de las personas diagnosticadas con Retraso Mental a través de puntuaciones obtenidas en test dirigidos cuyo objetivo era medir el Coeficiente Intelectual (CI). El CIE-10 (Clasificación Estadística Internacional de Enfermedades y Problemas de Salud) (OMS, 1992) y el DSM-IV (APA, 1995) se basaron en la gravedad de la discapacidad intelectual como método de clasificación diagnóstica de la persona y determinar el nivel de insuficiencia intelectual que ésta presentaba (Tabla 1).

Tabla 1. Niveles de gravedad de la discapacidad intelectual según la OMS y la APA.

NIVELES	CIE-10 (OMS, 1992)		DSM-IV-TR (APA, 1995)
	CI	E.M. Adulta	CI
Leve	50-69	9-12 años	Entre 50-55 y 70
Moderada	35-49	6-9 años	Entre 35-40 y 50-55
Grave	20-34	3-6 años	Entre 20-25 y 35-40
Profunda	< 20	< 3 años	< 20 o 25

El modelo de la AARM (1992) que clasificaba a las personas según su nivel de CI, consideraba a la Discapacidad Intelectual como una cualidad inmovible de la persona, sin posibilidad de mejora, por lo que esta clasificación se desarrollaba desde un punto de vista estático. A partir de la novena edición de la AARM, comenzó a plantearse un enfoque teórico multidimensional para eliminar la confianza depositada en los diagnósticos a partir de test dirigidos de CI. Desde ese momento, se buscaba evaluar las necesidades individuales de la persona para establecer así los apoyos pertinentes que requerían las personas con Discapacidad Intelectual, y con ello la intensidad de estos.

Por ello, en 2002, la décima edición de la AARM constituyó un modelo que iba un paso más allá del campo de la inteligencia, añadiendo una serie de habilidades sociales, conceptuales y prácticas que permiten la futura integración social de la persona. Este nuevo modelo se compone de cuatro niveles, y permiten clasificar la Discapacidad Intelectual en función de los apoyos necesarios.

El apoyo *intermitente*, es un apoyo episódico, empleado cuando resulta necesario. Puede darse en breves periodo de tiempo, siendo de corta o alta intensidad, en función de la situación concreta en la que se requiera. El apoyo *limitado* se caracteriza por su duración temporal en momentos concretos (transición a la vida adulta, adiestramiento laboral...). El apoyo *extenso*, caracterizado por la regularidad temporal en distintos ambientes, aunque sin limitación temporal. Por último, se encuentran los apoyos *generalizados*, que destacan por su estabilidad y mayor intensidad, pudiendo durar toda la vida (González-Pérez, 2003).

Esta décima edición de la actual AAIDD (AARM, 2002), supuso un cambio de paradigma en el que el retraso mental ya no era un rasgo del individuo, sino que se presentaba como las dificultades en la interacción de la persona con el contexto. Es decir, esta nueva definición no consideraba el retraso mental como una condición interna de la persona, sino que se entendía como un estado de funcionamiento de esta (Verdugo y Gutiérrez, 2009).

Esta nueva definición, planteaba que el retraso mental se caracterizaba por originarse antes de los 18 años y por presentar en el individuo limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual como en la conducta adaptativa, manifestándose en distintos tipos de habilidades (adaptativas, conceptuales, sociales y prácticas (Luckasson et al., 2002, p.8).

La décima edición planteó igualmente ese tipo de enfoque multidimensional, modificando aspectos de la anterior edición. Para comprender este enfoque multidimensional de la DI, es necesario describir cómo el funcionamiento humano y la aparición de la discapacidad intelectual conlleva la interacción dinámica y recíproca entre habilidades intelectuales, conducta adaptativa, salud, participación contexto y apoyos individualizados (AAID, 2010). Para ello, se propuso un nuevo modelo que, bajo un marco conceptual del funcionamiento humano, refleja cinco dimensiones y los apoyos individualizados.

Estas dimensiones se comentan a continuación, y se refleja el marco conceptual en las que se contemplan (Figura 1):

- **Dimensión I. Capacidades intelectuales:** la inteligencia es una capacidad que permite que la persona: razone, planifique, solucione problemas, comprenda ideas complejas, aprender a partir de sus propias vivencias. (Luckasson et al., 2002, p. 40, cit. en González-Pérez (2003)).
- **Dimensión II. Conducta adaptativa:** entendida como todas aquellas habilidades conceptuales, sociales y prácticas que la persona ha aprendido para utilizarlas posteriormente en su vida diaria. (Luckasson et al., 2002, p. 73, cit. en González-Pérez (2003)).
- **Dimensión III. Participación, interacciones y roles sociales:** la participación en la vida de la comunidad es fundamental para el desarrollo de las interacciones sociales a través de actividades diarias. (Verdugo, 2003. cit. en González-Pérez, 2003)
- **Dimensión IV. Salud:** según la Organización Mundial de la Salud (OMS), la salud es un estado completo de bienestar físico, mental y social, y no solo la ausencia de enfermedad (2011). Las personas con Discapacidad Intelectual tienen dificultades a la hora de comunicar y reconocer síntomas o problemas físicos, por lo que es fundamental trabajar la salud con ellas.
- **Dimensión V. Contexto:** representado por una perspectiva ecológica en la que Bronferbrenner incluyó tres modelos (1979). En ella, se encuentra el *microsistema*, es decir, las personas más cercanas al individuo (persona, familia, defensores); el *mesosistema*, donde estaría el vecindario, organizaciones educativas, la comunidad, etc., y, por último, el *macrosistema*, que abordaría

poblaciones más amplias y superiores (influencias sociopolíticas, patrones globales culturales, sociales).

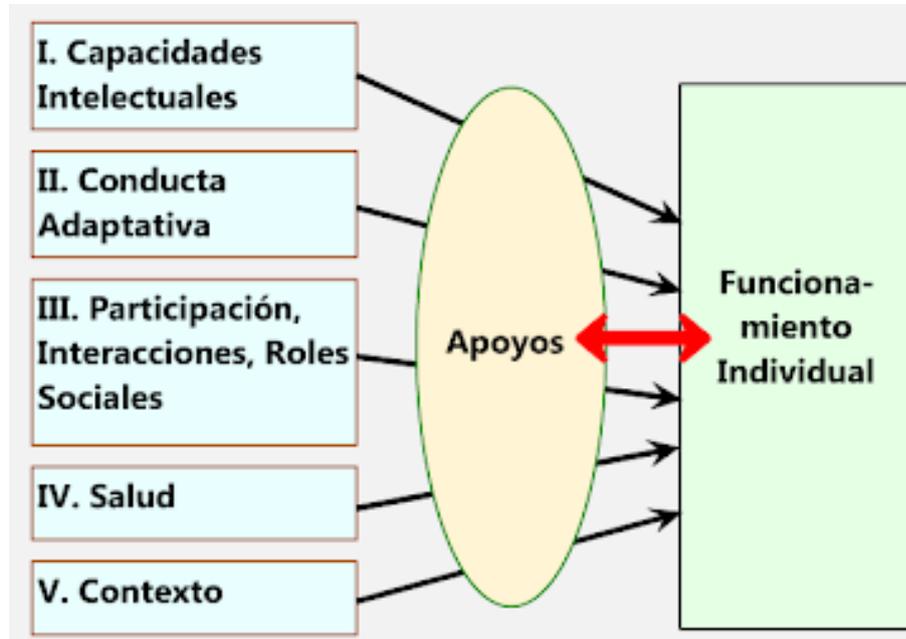


Figura 1. Marco conceptual del funcionamiento humano. Fuente: AAMR (2002).

La undécima edición de lo que hoy se conoce como AAIDD (2011), propuso una nueva definición, en la que se sustituía finalmente el retraso mental por el término *discapacidad intelectual*, un término más neutral y menos peyorativo, tal y como venía proponiendo la OMS (2001) (Verdugo, 2003). El Retraso Mental consideraba a la discapacidad como una condición defectuosa interna de la persona, mientras que la Discapacidad Intelectual ve a la discapacidad como la relación existente entre las capacidades que presenta la persona y el contexto en el que se desenvuelve y desarrolla. Por lo tanto, además de darse un cambio de término, se comenzó a considerar el contexto como un elemento principal a la hora de definir la DI (Verdugo, 2011).

Las personas con Discapacidad Intelectual, entre otras, requieren una serie de apoyos que sirvan como recursos o estrategias que favorezcan el desarrollo, la educación, autonomía y el funcionamiento individual. La intensidad de los apoyos irá en consonancia según las dificultades adaptativas que presente buscando la participación de la persona en la vida en sociedad (Verdugo, 2011).

Para entender mejor las necesidades de apoyo de las personas con Discapacidad Intelectual, se toma como referencia el modelo multidimensional de la AAIDD (2011). Este modelo de apoyos se basa en la relación entre el desajuste entre competencias personales y demandas ambientales, y los apoyos individualizados que permitan alcanzar mejores resultados personales. Este desajuste entre persona-ambiente, conlleva cuatro implicaciones:

En primer lugar, el *desajuste* de competencias y demandas implica unas necesidades de apoyo que requieren de una intensidad específica y unos apoyos individualizados concretos. En segundo lugar, si los apoyos individualizados se planifican y se aplican correctamente, las posibilidades de una mejora en cuanto a funcionamiento y resultados personales aumentarán. En tercer lugar, el cambio de perspectiva en los sistemas de servicios educativos y de habilitación, conlleva entender a la persona por la intensidad de apoyos que necesita, y no por sus dificultades. Por último, aunque exista una relación recíproca entre intensidad de los apoyos y las limitaciones de la persona, si se llevan a cabo enfoques planteados en reducir las competencias personales y las exigencias del entorno, podrán identificarse e implementarse apoyos que conlleven mejores resultados personales (Verdugo, 2011, p.170).

En la Figura 2, se pueden observar dos funciones principales en cuanto a los apoyos individualizados. La primera, señala qué cambios podrían mejorar la participación en la sociedad de estas personas en función de lo que no es capaz en según qué entornos o actividades. La segunda, tiene como objetivo mejorar el funcionamiento humano, y con ello, los resultados personales.



Figura 2. Modelo de apoyos (Tomado de Verdugo, 2011).

Aunque se planifiquen actividades para mejorar el funcionamiento del individuo, y con ello su participación, estas actividades deben estar basadas en gustos y preferencias de la persona, puesto que, si no es así, podrían obtenerse unos resultados insignificantes. Sin embargo, también se deben contemplar estos desajustes entre competencias y el entorno, para poder aprender a desenvolverse en cada contexto.

Las medidas que se establezcan para favorecer la participación de las personas en distintos entornos, especialmente de las personas con Discapacidad Intelectual, y desarrollar así una sociedad más inclusiva, deben haber sido diseñadas de manera que resulten accesibles, y mejoren la calidad de vida de estas personas.

Una de las medidas que favorecen la accesibilidad en las personas con DI, es la accesibilidad cognitiva. Esta hace referencia, según explican Belinchón, Casas, Díez y Tamarit (2014) a las características que deben presentar entornos, procesos, productos, servicios, objetos o instrumentos, herramientas y dispositivos para que faciliten la comprensión. Esta medida es clave para el bienestar emocional del sujeto, puesto que un entorno comprensible lo hace más predecible, mejora nuestra sensación de control sobre estos, y favorecen nuestra participación. Algunos recursos que mejoran la accesibilidad cognitiva en alumnos con NEE, son la Lectura Fácil y los Pictogramas, empleados para favorecer la comprensión y la inclusión de este alumnado (Gómez-Puerta y Lorenzo, 2018).

El DSM-5 (2013) incluye a la Discapacidad Intelectual dentro de los Trastornos del Neurodesarrollo, debido a un déficit en el funcionamiento personal, social, académico u ocupacional. Dentro de esta categoría, se encuentran los Trastornos del Desarrollo Intelectual, donde se incluiría la Discapacidad Intelectual. Debemos señalar que esta edición del DSM-5, se encuentra más en sintonía con el manual de la AAIDD (2011), en relación con la conceptualización de la DI y sus criterios diagnósticos, que en ediciones anteriores

Este Manual clasifica a la DI en tres criterios similares a los que proponía el DSM-IV (1995). Sin embargo, en la actual edición, en lugar de considerar que el origen de la discapacidad intelectual se produce antes de los 18 años, establece el inicio de los déficits intelectuales y adaptativos durante el periodo de desarrollo, independientemente de la edad cronológica.

La Discapacidad Intelectual se puede presentar simultáneamente en el individuo con otro tipo de trastornos, como es el caso del Trastorno del Espectro Autista o el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad, según se refleja en el DSM-5.

Desde el ámbito educativo, la DI se contempla dentro de las Necesidades Educativas Especiales que el alumno puede poseer. El término de Necesidades Educativas Especiales (NEE) surge a partir del informe Warnock (1974-1978), en el que una comisión de expertos analizó en qué punto se encontraba la educación especial en Inglaterra. Aunque este término se utilizaba en los años 60, fue el *Warnock Report* el encargado de que se eliminaran las etiquetas como “retraso mental” en aquellos alumnos que precisaban de una respuesta diferente y un apoyo mayor al ordinario, para denominarlos: “alumno con necesidades educativas especiales”.

La LOGSE (1990) fue la primera ley educativa en España en introducir este término para referirse a los alumnos que se encontraban en desventaja debido a sus características personales, y a las que se debía compensar las dificultades que presentasen realizando las adaptaciones pertinentes (González-Pérez, 2003).

En la Comunidad Autónoma de Aragón, y según el DECRETO 188/2017, del 28 de noviembre del Gobierno de Aragón, por el que se regula la respuesta educativa inclusiva y la convivencia en las comunidades educativas, el alumnado con necesidad específica precisa de apoyo educativo por presentar necesidades educativas especiales.

Se entiende por alumno con necesidad específica de apoyo educativo que presente necesidades educativas especiales, aquel que necesite, durante un período corto o durante su escolarización, unos apoyos y atenciones específicas derivadas de su discapacidad o trastornos graves de conducta. (Pág. 11)

Los alumnos que presenten Necesidades Educativas Especiales pueden presentar, entre otras discapacidades o trastornos, Discapacidad Intelectual. Esta condición se define en la ORDEN ECD/1005/2018 del 7 de junio, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, reflejado en el Boletín Oficial de Aragón (BOA), por la que se regulan las actuaciones de intervención educativa inclusiva, como: “alumnado con limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y en el comportamiento adaptativo en los dominios conceptual, social y práctico.” (Pág. 49).

Pese a que a lo largo de la historia las personas con Discapacidad Intelectual hayan sido consideradas con terminologías como las citadas previamente, actualmente y gracias al cambio de paradigma planteado por organizaciones y asociaciones, y la percepción de las personas, especialmente las familias, hoy en día las personas con Discapacidad Intelectual están integradas y parcialmente incluidas en la sociedad. Desde el ámbito educativo, se busca dar respuesta a este colectivo, realizando las adaptaciones pertinentes para lograr un pleno desarrollo en todos los ámbitos posibles, favoreciendo la autonomía y el desarrollo de estas personas.

2. El lenguaje y la dimensión pragmática en la Discapacidad Intelectual.

La comunicación se considera el elemento principal para la transmisión de información. Los seres vivos transmiten información de distinta naturaleza y haciendo uso de distintos sistemas. Junto con la comunicación, se sitúa el lenguaje, de gran relevancia en la vida de las personas y entendido como un conjunto de componentes integrados e interrelacionados entre sí que sigue una estructura jerárquica, compuesto tanto de signos hablados como escritos para expresar ideas sobre el mundo y comunicarlas a los demás (Clemente, 2006). Este código empleado en la comunicación considera al lenguaje oral el más importante por nuestra sociedad, dividiéndose en dos tipos: lenguaje expresivo (lo que se emite) y lenguaje receptivo (lo que se comprende) (Díaz, 2006).

Monfort y Juárez (1980) establecieron una serie de funciones que posee el lenguaje:

1. El lenguaje se considera el principal medio de comunicación
2. El lenguaje es el instrumento estructurante del pensamiento y de la acción (Piaget, 1964).
3. El lenguaje actúa como factor que estructura y regula tanto la personalidad como el comportamiento social. Esto permite hablar sobre los sentimientos, expresar ideas, y se emplea además para reducir aquellas conductas inadecuadas o no deseadas.
4. El lenguaje oral es el principal medio de información y cultura, siendo un factor importante que identifica la pertenencia a un grupo social. En función de los rasgos que presente el lenguaje empleado por una persona, se podrá deducir a qué zona geográfica o social pertenece.

Dentro del lenguaje, pueden diferenciarse tres dimensiones: forma, contenido y uso del lenguaje según Kumin (Díaz, 2006):

- **La forma:**

- *Fonología:* encargada de analizar y estudiar los fonemas, las unidades mínimas en las que se puede dividir una palabra, de una lengua.
- *Morfosintaxis:* formada por morfología y sintaxis. La morfología constituiría las estructuras internas de una palabra, como el género o número. La sintaxis se refiere a la gramática, al orden en el que se presentan las distintas partes del habla en una oración.

- **El contenido:**

- *Semántica:* da significado al léxico de aquello que se dice, de las palabras. El vocabulario forma las unidades de la semántica de lenguaje.

- **El uso del lenguaje:**

- *Pragmática:* se define como el uso social e interactivo del lenguaje.

Es un aspecto de gran relevancia, puesto que permite que la persona pueda relacionarse adecuadamente con los demás mediante la conversación. Este ámbito comprende los siguientes aspectos:

- Cinética: empleo de gestos a la hora de comunicarse.
- Proxémica: conocimiento de la distancia comprendida con el interlocutor, en función de la relación existente entre ambos.
- Cronémica: uso adecuado de tiempos de intervención, empleo de pausas, respetar turnos de palabra, capacidad de iniciar y finalizar una conversación, etc.
- Intencionalidad: propósito de la intervención.
- Contacto visual: mantenimiento de la mirada con el interlocutor.
- Expresión facial: acompaña al lenguaje y cuya importancia se observa cuando el mensaje recibido es contradictorio, puesto que nos orienta ayudando a comprender el mensaje.
- Variaciones estilísticas: capacidad de utilizar un registro u otro según el interlocutor al cual uno se dirige.
- Presuposiciones: conocimiento de lo que cree o piensa el interlocutor sobre el tema de la conversación.
- Tematización: consiste en adentrarse en un tema sin variarlo constantemente en la intervención.
- Peticiones y aclaraciones: explicaciones sobre aquello que no se ha comprendido o confirmaciones cuando el mensaje se ha entendido.

Tal y como se enumera en el punto 2 sobre las funciones del lenguaje establecidas por Monfort y Juárez (1980), lenguaje y pensamiento guardan una relación paralela en la que un componente influye en el otro y viceversa. Para desarrollar el lenguaje, es necesaria la inteligencia puesto que éste necesita cierta capacidad de representación mental para su adquisición. Asimismo, el lenguaje contribuye en el desarrollo intelectual, ya que aporta precisión al pensamiento.

Esta interacción establecida por Piaget (1926), Vygotsky (1934), Chomsky (1956) o posteriormente por Luria (1975) (*cit. en Torres, 2003*) no implica que el lenguaje y el pensamiento se desarrollen en una correspondencia lineal, sino que para que evolucionen ciertos aspectos del lenguaje, se depende del desarrollo cognitivo, así como la evolución autónoma del lenguaje puede llegar a influir en la construcción de ciertas categorías.

Siguiendo la relación existente entre lenguaje y pensamiento, y con ello el desarrollo lingüístico y cognitivo que establecen Juárez y Monfort (2001), Del Río, Vilaseca y Gràcia y Puyuelo, Renom, Solanas y Wiig (2007), se afirma que las limitaciones presentes en el desarrollo mental, así como las alteraciones en su ritmo evolutivo conllevarán una serie de repercusiones en la adquisición del lenguaje. Estas irán en consonancia según el grado de afectación, la presencia de un síndrome o un trastorno específico, la edad, intervención educativa, contexto sociofamiliar, etc. Es por ello, por lo que aquellas personas que presenten Discapacidad Intelectual presentarán, por tanto, dificultades en el ámbito lingüístico, y con ello en los distintos componentes del lenguaje.

El lenguaje, por tanto, es una habilidad presente en todos los seres vivos. Sin embargo, tal y como defienden autores como Juárez y Monfort (2001) o del Río et al. (1997), esta relación directa entre el desarrollo cognitivo y el desarrollo lingüístico establece que una alteración en el ámbito cognitivo afectará negativamente en la adquisición del lenguaje. Pese a esta relación directa, ambos desarrollos, el cognitivo y el lingüístico, guardan cierta independencia, por lo que pueden generarse desfases importantes, y la adquisición del lenguaje dependerá en mayor medida de la actitud y el entorno en el que se desarrolle la persona.

La adquisición del lenguaje es un fenómeno simultáneo al desarrollo de otras capacidades como: inteligencia, percepción sensorial, motricidad o afectividad. Además, implica una coordinación entre distintas aptitudes y diversos órganos. El desarrollo del lenguaje está relacionado con la evolución cerebral y la coordinación de órganos bucofonatorios. El ser humano emplea el lenguaje oral como medio de comunicación, aunque haya otros tipos de lenguaje que también la permitan (Torres, 2003).

En lo que respecta a las teorías actuales sobre la adquisición del lenguaje y la comunicación, Serra, Serrat, Solé, Bel y Aparici (2013) agrupan este proceso en tres perspectivas distintas. Estas teorías dejan atrás los postulados teóricos iniciales, afirmando que en el proceso de adquisición y desarrollo del lenguaje influyen aspectos individuales y sociales, los cuales se reflejan en las siguientes perspectivas.

La perspectiva innatista, iniciada por Chomsky y desarrollada posteriormente por Fodor y Pinker, mantiene que los niños tienen adquirida una gramática universal no aprendida que les permite orientar posteriormente el proceso de adquisición del lenguaje desde el nacimiento.

En segundo lugar, los planteamientos cognitivos de Piaget sostienen que, cuanto mayor sean los avances cognitivos del niño, este utilizará y desarrollará estructuras lingüísticas más elaboradas y complejas.

Por último, la perspectiva socio-funcional de Vygotsky (1977) defiende la importancia de los componentes sociales, ya que son protagonistas a su vez del proceso que orienta la adquisición y evolución del lenguaje. Además, entienden que, dejando a un lado los aspectos lingüísticos, la comunicación es la principal función del lenguaje. Este carácter social del lenguaje permite una evolución cuanto más se utiliza en las distintas situaciones sociales que implican a la persona.

Las personas con alteraciones cognitivas forman un colectivo heterogéneo, caracterizado por presentar un desarrollo psicológico global más lento y menos armónico en todas las áreas en las que influye una evolución psicológica: psicomotricidad, cognición, lenguaje y sociabilidad. Este desarrollo no es armónico, puesto que, en el caso del lenguaje, los distintos componentes que lo forman (forma, contenido y uso) no evolucionan al mismo ritmo, aunque el desarrollo de este es siempre deficitario en personas con deficiencias mentales (del Río et al., 1997).

La pragmática se considera el componente que mayor relación guarda con la comunicación, y sin embargo es el aspecto menos conocido y más tardíamente estudiado por la lingüística y la psicología. El actual término de *pragmática* se le atribuye al filósofo Charles Morris (1938). Se trata de un término abstracto, con multitud de definiciones, que abarca tanto la estructura como el uso social y comprensión del lenguaje.

De esta forma, se puede definir a la pragmática siguiendo las definiciones de Bates (1976) quien estableció una relación entre la pragmática y el *uso social del lenguaje* y Gleason (1985) quien la describió como “*el uso que se hace del lenguaje para expresar las propias intenciones para conseguir hacer cosas en el entorno*” (Monfort, Juárez y Monfort Juárez, 2004, pág. 22). Levinson (1983, p.9, *cit. en Rondal, 2008*) añade el contexto en su definición, considerando a la pragmática como las relaciones producidas entre lenguaje y contexto y que posteriormente se gramaticalizan o cifran en el interior de una lengua.

La pragmática es un área fundamental del lenguaje que se desarrolla a lo largo de la vida, y permite que la persona pueda desenvolverse en la sociedad debido al uso social del lenguaje de este componente. Asimismo, supone que se conozca el contexto comunicativo, las normas que rigen una conversación, la relación entre hablante y oyente, utilizar distintos registros según la persona con la que se establezca la comunicación... El dominio de esta habilidad en el ámbito escolar permite al alumno ser aceptado y valorado por su grupo de iguales. Por tanto, el dominio de esta es necesario para desarrollarse en la vida social, laboral y académica o saber desenvolverse en contextos sociales, y con ello, en sociedad.

La perspectiva pragmática, según señalan Condemarín y Medina (2002, p.45) plantea que, además de la adquisición del léxico y las reglas que estructuran el lenguaje, los niños aprenden además otra serie de reglas que hacen referencia al momento idóneo para expresar ciertos *actos de habla* (solicitar, prometer, reclamar, etc.), permanecer en silencio, utilizar determinado *nivel* conversacional (vulgar, culto, popular) y *registro de habla* (formal, informal, coloquial, etc.) adaptado a la edad del interlocutor. Estas funciones básicas (o actos de habla) de la comunicación se presentan en el individuo en la etapa pre-verbal, a la hora por ejemplo de señalar con el dedo, por lo que el retraso o ausencia de la aparición de estas funciones indica un funcionamiento anormal en el desarrollo del lenguaje (Monfort et al., 2004).

La pragmática hace uso de competencias comunicativas, lingüísticas, cognitivas y sociales. Por ello, es difícil determinar si los problemas que puedan existir en las habilidades pragmáticas son por una dificultad lingüística, por una alteración en la estructura del lenguaje, o si está determinado por dificultades en el plano social y cognitivo.

Uno de los colectivos que mayores dificultades presentan en relación con la comunicación y el lenguaje, son las personas con Trastorno del Espectro Autista. La Teoría de la Mente, desarrollada por Baron-Cohen (1985), afirma que esta nos proporciona un mecanismo que permite comprender el comportamiento social. Esta capacidad de las personas es innata. Sin embargo, los déficits cognitivos que presentan las personas autistas conllevan la incapacidad de comprender los estados mentales de los demás, es decir, la dificultad de empatizar, una característica propia de los humanos, desembocando en consecuencias sociales graves.

Las personas con TEA muestran especialmente dificultades en la comunicación verbal, especialmente en aquellas habilidades que requieren una competencia representacional, como es la pragmática, en relación con “qué” comunicar y “cómo” llevar a cabo esa comunicación en un contexto de interacción social (Alcantud, 2013). Asimismo, presentan un menor número de funciones comunicativas y dificultades en ajustar el discurso al interlocutor. En la comunicación no verbal, se presentan dificultades en el uso de la mirada, gestos, sonrisa, etc. (Martínez y Cuesta, 2013).

Adams (2015) señala una serie de dificultades que afectan a la dimensión pragmática en niños en edad escolar. Entre ellas, destaca los problemas en la comprensión del discurso, la dificultad en la interpretación del lenguaje no literal, en realizar inferencias, la interpretación incorrecta de significados según el contexto o la falta de organización narrativa. Asimismo, tal y como destacan Monfort y Monfort (2010), la pragmática uno de los componentes más mermados, ya que pueden producirse errores incluso en respuestas a simples preguntas.

Dentro de las dificultades que presentan estos niños, es necesario mencionar la atención y percepción sensorial de estos, relacionadas a su vez con los niños que presentan Trastorno Específico del Lenguaje. La información que se recibe a través de la audición es fugaz, por lo que se debe almacenar directamente en la memoria siguiendo un esquema temporal. Es decir, no se queda materialmente a disposición de la memoria. Sin embargo, la percepción visual puede llegar a adquirir un carácter permanente, por lo que el lenguaje escrito tiene ventaja si se presenta en más de un soporte (Monfort et al., 2004).

La organización estadounidense de y para personas con Discapacidad Intelectual (The Arc) determina una serie de requisitos que se deben presentar en el proceso de comunicación para hacer la información más accesible. Entre ellas, se destaca el empleo de herramientas visuales o auditivas que disminuyan la dependencia de memorización en una tarea, y que esta emplee un vocabulario o nivel de lectura acorde al nivel de comprensión de los receptores. Por otra parte, la lectura fácil, tal y como expone la asociación Plena Inclusión, se trata de un método de redacción de textos que facilita la comprensión en las personas con las que se emplea. Asimismo, forma parte de los recursos que se plantean para favorecer la accesibilidad cognitiva de este colectivo, así como muchos otros.

Los Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación (SAAC), o la denominada *Comunicación Aumentativa* (Torres, 2001) son unos símbolos pictográficos sencillos que se organizan para representar el lenguaje hablado, y cubren un amplio vocabulario. Estos se usan como alternativa a la comunicación oral, siendo una estrategia de ayuda para que la persona pueda potenciar su expresión por una posible imposibilidad en el habla. La función de los Sistemas Alternativos o Aumentativos de Comunicación es la de aumentar y/o compensar aquellas dificultades que presentan personas con distintas capacidades para acceder al lenguaje verbal.

El alcance de los SAAC es muy variado, puesto que está dirigido a todas aquellas personas que tengan dificultades graves en la comunicación vocal, como personas con discapacidad física, personas con discapacidad intelectual, sensorial, o por desconocimiento de idiomas, etc., con el fin de adaptarse a las necesidades de una población con una serie de necesidades y características (Rosell, 1998).

En Aragón, específicamente, se encuentran los SAAC, desarrollados por el Portal Aragonés de la Comunicación Aumentativa y Alternativa (ARASAAC), quienes incluyen una gran diversidad de símbolos, como fotografías, gestuales... Estos productos de apoyo para la comunicación se incluyen como un recurso dentro de aparatos tecnológicos, como en aplicaciones de ordenadores y tablets, o como los tableros o libros de comunicación, etc., y que facilitan dicha comunicación y se adapta a la actualidad.

Por otra parte, tal como apuntábamos anteriormente, la lectura fácil consiste en un método de redacción de textos, orientado a personas con dificultades lectoras y de comprensión lectora. Para ello, se utilizan oraciones breves, en la que se estructuran las ideas de manera clara y sencilla, manteniendo el orden de la frase: sujeto-verbo-complemento.

Además, este recurso se trabaja juntamente con los pictogramas, representando visualmente el texto escogido, con el fin de lograr la comprensión en el alumno. En cuanto a la utilización de pictogramas unidos a la implementación de lectura fácil, estos deben representar palabras o acciones concretas, sin mostrar todos los pictogramas que se refieran a: artículos, preposiciones, etc. (García, 2016).

Por estas razones, se puede afirmar que el uso de soportes visuales puede facilitar el aprendizaje en las intervenciones con niños con trastornos o dificultades pragmáticas (Quill, 1991., *cit. en* Monfort et al., 2004) y el desarrollo de habilidades de conversación (Gray 1993, Hodgon 1995., *cit. en* Monfort et al., 2004). Asimismo, la utilidad de estrategias visuales se ha empleado en niños con Trastorno Específico del Lenguaje, demostrando la mejora en retención, comprensión y recuperación de consignas verbales.

Desde el ámbito educativo, el lenguaje oral y el lenguaje escrito se convierten en el principal vehículo para el desarrollo del aprendizaje y la interacción con las personas. Es por ello por lo que es fundamental detectar tempranamente las posibles dificultades que puedan surgir a nivel comunicativo-lingüístico, tanto en los alumnos diagnosticados como alumnos con necesidades educativas especiales, como aquellos que carecen de diagnóstico, pero presentan una disincronía entre su competencia lingüística y su edad.

Las habilidades pragmáticas permiten el uso de normas escolares y la implementación de estrategias que favorezcan el aprendizaje. Saber preguntar, comprender a profesores y compañeros, adecuar la conversación al tema planteado se relacionan, según Marchesi, Coll y Palacios (2017), con las funciones pragmáticas que permiten la adaptación del alumno a la escuela y a las personas que la forman. Estas habilidades conversacionales permiten que el alumno sea aceptado y valorado por su grupo de compañeros.

Las intervenciones que se lleven a cabo para mejorar la habilidad pragmática deben tener estas premisas citadas anteriormente, además de estar orientadas a rehabilitar el uso del lenguaje en contextos lo más reales y fáciles de generar posibles, en los que intervenga la sociedad o se relacionen con la forma de desenvolverse de una persona ante esta, evitando así ejercicios descontextualizados que no se centren en el uso del lenguaje (Clemente, 2006).

3. La evaluación dinámica

Según Pila (1997) (*cit. en Vázquez y Romero, 2014*), la evaluación forma parte de la actividad educativa. Su objetivo es conocer la máxima información posible del alumno en cuanto a personalidad, factores personales, ambientales, cognitivos, lingüísticos, etc. Esta busca mejorarse continuamente y analizar en qué punto el proceso educativo logra sus objetivos fundamentales establecidos con los alcanzados.

La evaluación, por tanto, es un elemento primordial que forma parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que debe ser dinámico e interactivo, y por esencia, multidimensional para poder dar respuesta a los procesos que influyen en el desarrollo del alumnado y a la heterogeneidad de este. Esto conlleva una ampliación en cuanto a procedimientos, técnicas e instrumentos de corte tradicionalista, logrando dar visibilidad a la diversidad de estilos cognitivos, culturales, psicológicos o afectivos de los alumnos (Condermarín y Medina, 2002).

La evaluación dirigida a los alumnos con necesidades educativas especiales, como es el caso de las personas que presentan Discapacidad Intelectual, ha experimentado variaciones debido al cambio de paradigma y de percepción gracias a las investigaciones y la práctica de los últimos años (Marchesi et al., 2017). Por ello, tal y como destaca Rabazo (*cit. en Puyuelo et al., 2007*) la evaluación en la Educación Especial cobra una importancia mayor, ya que la finalidad del proceso de evaluación no es clasificar o manifestar las deficiencias de los alumnos, sino que aporten información y orientaciones sobre el potencial de aprendizaje. Esto permitirá comprender qué recursos son óptimos facilitarles a quienes los recursos ordinarios no les son suficientes.

En las primeras décadas del siglo XX, se establecieron las bases teóricas de las pruebas dinámicas y se llevaron a cabo las primeras investigaciones para desarrollar una alternativa a las pruebas estáticas. Estas pruebas estáticas son, según Cordero (1993, p.13) un tipo de pruebas definidas y planteadas de la misma manera a todos los sujetos y siguiendo una técnica específica que valora el éxito o fracaso de esta o cualifica el resultado obtenido. Los resultados obtenidos se interpretan comparando, a través de estadísticas, al sujeto con otros individuos en una situación lo más parecida posible, calificando así al sujeto en función de su grupo normativo. La finalidad de los test es, por tanto, evaluar las capacidades de un sujeto comparándole con el resto, para poder ver así las posibles diferencias mediante un sistema de medida establecido a partir de las respuestas aportadas por un grupo poblacional de referencia.

Los test estáticos, cuyo objetivo es medir las aptitudes de un sujeto, tienen tendencia a no valorar ciertas formas de inteligencia o actitudes que no están reflejadas en sus criterios. Además, a la hora de aplicar estas pruebas, no se tiene en cuenta que en el sujeto influyen una gran cantidad de aspectos, como es su situación afectiva, su estado físico o moral, su capacidad cognitiva o la naturaleza de los ejercicios planteados.

Los test que a lo largo de los años se han empleado para evaluar el lenguaje, se han considerado poco eficaces para detectar o describir dificultades en los distintos ámbitos del lenguaje, como es el caso de las habilidades pragmáticas, aunque incluyan un apartado específico para este componente (Conti-Ramsden et al., 1997, cit. en Monfort, Juárez y Monfort Juárez, 2004).

Por estas razones, entre otras, en distintas áreas de conocimiento, durante el Siglo XX comienzan a fraguarse las bases de una alternativa de evaluación a las pruebas estandarizadas. Esta alternativa, la *evaluación dinámica*, permitía evaluar, de forma interactiva, el proceso de aprendizaje de un sujeto e impulsar un cambio en la concepción de las dificultades de aprendizaje (Stenberg y Grigorenko, 2003). “Desde entonces, han sido numerosos los intentos por estructurar instrumentos y procesos de evaluación como alternativa a la evaluación estática de enfoque tradicional, la cual viene manifestando ciertas limitaciones, sobre todo, en el ámbito educativo” (Navarro, Mora, Lama y Molina, 2014, p.15).

Lev Vygotsky y, seguidamente, Reuven Feuerstein desarrollaron estas bases como crítica a la evaluación psicométrica ejercida en las pruebas estáticas empleadas en el campo de la psicología, y en las que el sujeto debía responder a una serie de ítems, siendo la única retroalimentación que éste recibía un informe con la puntuación obtenida (Tavernal y Peralta, 2009). Tal y como se señala en los trabajos recogidos por Lidz (1987, 1990) y Lidz y Elliot (200) citados en Tavernal y Peralta (2009), el planteamiento de la evaluación del desempeño cognitivo de alumnos con dificultades de aprendizaje no era el idóneo por tres razones:

La primera, es que este enfoque tradicional se centra en el producto, y no en el rendimiento requerido, por lo que no informa de los procesos cognitivos empleados por el sujeto para producir dicho rendimiento. Por esta razón, se cree que en este tipo de pruebas se subestiman las habilidades cognitivas de la persona, especialmente de aquellas con dificultades de aprendizaje (Brown y Ferrara, 1988).

En segundo lugar, este tipo de evaluaciones no aportan datos directos sobre el nivel de rendimiento que ha empleado el evaluado, y que tan relevante es para quienes diseñan los procesos de instrucción.

Por último, el planteamiento tradicional establece al aprendizaje conseguido con anterioridad como el mejor predictor para alcanzar nuevos aprendizajes. Este planteamiento debe considerar como exitosas a las experiencias de aprendizaje previas, hecho que no suele ocurrir en los niños con problemas de aprendizaje.

Por estas razones, surge la evaluación dinámica, la cual no sólo considera el nivel de desarrollo actual del niño, sino también los niveles de desarrollo próximos en los que se encuentra. La diferencia que oscila entre el nivel de desarrollo individual o actual y el desarrollo potencial de una persona es lo que Vygotsky definió como la *Zona de Desarrollo Próximo o Potencial (ZDP)*. Vygotsky propuso las pruebas dinámicas como recurso para medir la actuación sin ayudas del alumno y la guiada u orientada por el educador.

Por su parte, Reuven Feuerstein planteó su teoría de la modificabilidad cognitiva basada en la teoría de Vygotsky. En ella, Feuerstein exponía que el desarrollo cognitivo estaba influenciado por dos formas distintas de aprendizaje: el incidental o exposición directa a un estímulo, o el aprendizaje mediado, en el que otra persona interpreta el mundo al sujeto.

Según esta última teoría, también llamada *experiencia de aprendizaje mediada (EAM)*, entre la persona y el estímulo que se le presenta, se sitúa un sujeto con mayor experiencia. En ella, se buscaba establecer un vínculo entre el adulto y el sujeto que favoreciese una relación social positiva y así alcanzar resultados distintos a esta primera situación. Feuerstein diseñó dos programas distintos para comprobar su teoría: el Dispositivo de Evaluación del Potencial de Aprendizaje (DEPA), y el Programa de intervención de Enriquecimiento Instrumental (PEI) (Musci y Brenlla, 2017).

Luria (1961) (*cit. en* Musci y Brenlla, 2017) fue el encargado de trasladar este modelo de Evaluación Dinámica a la comunidad científica occidental. Señalaba que en los test propuestos de manera estandarizada no se producía aprendizaje. Sin embargo, en este nuevo modelo el evaluador se comprometía con la tarea, proporcionando retroalimentación, comentarios y diversos grados de ayuda.

Tal y como destacan Musci y Brenlla (2017) en este tipo de evaluación, si no se responde correctamente, se ofrece ayuda al evaluado hasta que se logran avances. Sin embargo, ambos tipos de enfoques (estático y dinámico) pueden combinarse, ya que la evaluación dinámica no se propone como sustituta de las evaluaciones estandarizadas, sino como un recurso o aporte que favorezca el diagnóstico e intervención posterior.

Navarro, Mora, Lama y Molina (2014) definen la evaluación dinámica como “un proceso de evaluación del potencial dinámico del aprendizaje de un sujeto con el objetivo principal de orientar la acción educativa hacia la optimización del proceso de enseñanza y aprendizaje” (p. 47). Este modelo de evaluación se basa, por tanto, en una interacción cuyo objetivo es entender tanto el desarrollo como el proceso de aprendizaje en la que el evaluado emplea una serie de habilidades adquiridas durante experiencias previas.

De esta manera, según comenta Navarro et al. (2014) se origina un espacio de conocimiento que se construye con el objetivo de establecer el apoyo educativo más adecuado, que permitirá obtener posteriormente información relevante sobre las dificultades concretas que presentan los sujetos a la hora de resolver una serie de tareas, es decir, la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP).

La evaluación dinámica proporciona oportunidades de aprendizaje como medio para la obtención de información del rendimiento de los estudiantes, mediante: comentarios, modificando instrucciones, dando orientaciones metacognitivas e indicaciones o ayudas graduadas (Navarro y Mourgues-Codern, 2018).

Uno de los enfoques más utilizados es aquel en el que se le ofrece una serie de apoyos o pistas al sujeto de la intervención cuando este comete un error a la hora de resolver los ítems propuestos en la tarea. Es el evaluador quien define el tipo y cantidad de ayudas en relación con las dificultades que presentan los sujetos, y estas pueden ser diseñadas de forma que se siga una estructura gradual que permita alcanzar la respuesta correcta a cada ítem. Uno de los ejemplos de este enfoque, es el planteado por Campione y Brown (1987), denominado *ayudas graduadas*.

A través de la oferta de estas ayudas graduales, según Navarro y Mourgues-Codern (2018), el evaluador es capaz de medir si el niño mejora progresivamente su desempeño inicial y en qué grado. De esta forma, se conforma la Zona de Desarrollo Próximo, es decir, un espacio de construcción del conocimiento cuya finalidad es establecer el tipo de apoyo educativo idóneo mediante el cual se podrá obtener información relevante respecto a las dificultades específicas en la resolución de los ítems o tareas que presentan los sujetos evaluados.

Ya en evaluaciones psicopedagógicas o psicológicas, los evaluadores realizaban intervenciones y ofrecían pautas que aportasen ciertos estímulos o ayudas al examinado, sin ningún control establecido previamente, especialmente a aquellos sujetos que pertenecían a un grupo social más favorecido o presentaban algún tipo de discapacidad.

El modelo planteado de evaluación dinámica se basa directamente en el concepto de Zona de Desarrollo Próximo, y toma, a su vez, el método de las ayudas graduadas. Estos apoyos que recibe el sujeto pueden ser de índole cognitiva o metacognitiva, puesto que se presentan en función de la dificultad, fracaso o error que le supone a la persona, y se espera así alcanzar una solución progresivamente más independiente.

Tal y como exponen Navarro et al. (2014), la eficacia de modelos dinámicos de evaluación podría obtener resultados aún más positivos si se trata de sujetos con dificultades específicas de aprendizaje o discapacidad cognitiva. Pese a que en un primer momento Vygotsky se refiriera a la ED en procesos que evaluaran aptitudes cognitivas, en los últimos años se ha dirigido su atención para ser empleados en los procesos que conllevan un aprendizaje de contenidos escolares.

En la actualidad, la población es muy heterogénea, por lo que resulta necesario ofrecer nuevas formas de evaluación diagnóstica que se adecúen y brinden información sobre los procesos de aprendizaje de los alumnos. Los alumnos con necesidades

educativas especiales (ACNEE), tienen mayores dificultades para aprender, y, puesto que los recursos ordinarios no son suficientes para dar respuesta a estas dificultades, requieren de respuestas educativas especiales, ya que estas son diferentes a las que reciben el resto de los compañeros. Por ello, debe mejorarse el método de diagnóstico e intervención para que sea acorde con los alumnos que presentan dificultades de aprendizaje.

4. Estudios sobre la evaluación dinámica en Discapacidad Intelectual y dificultades en las habilidades pragmáticas.

Puesto que no se han encontrado estudios específicos que aúnen evaluación dinámica, pragmática y Discapacidad Intelectual, a continuación, se presentan una serie de estudios que han trabajado con alguno de estos componentes, evaluando el lenguaje empleando evaluación estandarizada, dinámica o el enfoque de las ayudas graduadas, así como el BLOC como medio de evaluación del lenguaje. Por otra parte, se expone la utilidad que pueden presentar la lectura fácil y los pictogramas como recursos que permitan una mayor accesibilidad en personas con NEE.

Dos estudios que guardan similitud con el que se presenta a continuación, son los llevados a cabo por Collazo (2014) y Ríos (2017), quienes realizaron en sus Trabajo Fin de Máster una intervención del lenguaje empleando la batería BLOC-SR en personas con Discapacidad Intelectual, tal y como se presenta en dicho manual. El estudio de Collazo (2014) consistió en evaluar los distintos ámbitos del lenguaje en tres personas adultas diagnosticadas con Discapacidad Intelectual, empleando distintos materiales, entre ellos el BLOC. Por otra parte, Ríos (2017) realizó un estudio similar en la que evaluó el lenguaje de diez sujetos adultos con Discapacidad Intelectual, además de otros trastornos asociados, empleando tres materiales diferentes, uno de ellos el BLOC.

El método de evaluación que se empleó para analizar los datos recogidos en ambos trabajos siguió las directrices que se presentan en el BLOC, anotando en una hoja de registro los resultados obtenidos a la hora de administrar los ítems.

Pese a que el procedimiento de intervención no fuera el mismo en ambos estudios en cuanto a duración del estudio, número y edad de los sujetos, etc., los resultados y las conclusiones, reflejaron la dificultad que mostraban estas personas para resolver los ítems propuestos en el ámbito de pragmática, especialmente, respecto a los demás componentes del lenguaje que se evalúan en el BLOC.

Tanto Collazo (2014), como Ríos (2017), exponen la dificultad que ha supuesto para las personas de la intervención comprender los ítems establecidos, puesto que el BLOC no está diseñado específicamente para personas con Necesidades Educativas Especiales, y con ello, Discapacidad.

A continuación, se muestran en la Tabla 2 y Tabla 3, los resultados obtenidos en los cuatro ámbitos del lenguaje en ambos trabajos. En ellos se ha empleado la versión BLOC-C, por lo que se han evaluado los módulos completos de los ámbitos del lenguaje.

Tabla 2. Resultados de la aplicación del BLOC en Collazo (2014).

	SINTAXIS	MORFOLOGÍA	SEMÁNTICA	PRAGMÁTICA
CASO 1	11	19	23	-
CASO 2	24	20	15	-
CASO 3	47	49	42	-

Tabla 3. Resultados de la aplicación del BLOC en Ríos (2017).

	SINTAXIS	MORFOLOGÍA	SEMÁNTICA	PRAGMÁTICA
CASO 1	40	54	36	31
CASO 2	43	65	42	59
CASO 3	71	60	63	54
CASO 4	53	37	31	18
CASO 5	56	68	68	54
CASO 6	40	51	31	63
CASO 7	78	58	63	45
CASO 8	46	34	42	40
CASO 9	65	40	47	36
CASO 10	18	17	26	18

En el estudio presentado por Merghati y Ahangari (2015) cuyo objetivo era investigar la aplicación de la Evaluación Dinámica y observar su eficacia en el desarrollo y enseñanza pragmática de una segunda lengua en 46 estudiantes iraníes, se observó cómo la ED constituía una herramienta que construía un camino para el aprendizaje y se reflejaba en el desarrollo pragmático de los estudiantes de manera significativa.

Este estudio muestra la importancia de este sistema de evaluación, especialmente en profesores de idiomas en la enseñanza de una segunda lengua. La contribución más importante de éste atrae la atención de este profesorado para que se implemente este tipo de evaluación debido a la eficacia que muestra, puesto que es mucho más práctica y guía al estudiante para la utilización de una manera más eficiente y precisa un segundo idioma. Además, ayudará a investigadores en el campo de la pragmática y de evaluación dinámica a crear enfoques más prácticos y comunicativos para realizar investigaciones, en lugar de únicamente teóricos y estadísticos.

Asimismo, estos autores hacen referencia a que la evaluación dinámica y la enseñanza pragmática son campos de investigación que comienzan a desarrollarse, por lo que no hay aún un número significativo de estudios específicos sobre estos dos componentes en un amplio grupo de sujetos. Tal y como se comenta en este estudio, Cohen (2010) (*cit. en Merghati y Ahangari, 2015*) exponía que la Evaluación Dinámica presenta la necesidad de proponer un contexto adecuado a los sujetos de la intervención, y este influirá posteriormente en que se responda adecuadamente según la situación planteada y en las bases asignadas para puntuar posteriormente el desempeño realizado.

Robles y Calero (2003) reflejan en su estudio la relación que existe entre la ED y las personas con necesidades educativas especiales, puesto que este sistema de evaluación parece estar especialmente destinado a esta población. Sin embargo, no se cuenta con un número relevante de estudios que evalúen el potencial de aprendizaje de estas. En su investigación, se implementó la prueba “El juego del dibujo y la palabra” (Calero y Márquez, 1996) a 33 personas con Síndrome de Down escolarizados en Educación Infantil, Primaria y Educación Secundaria Obligatoria.

Los resultados obtenidos reflejaban un mayor número de ítems acertados en sujetos que habían recibido previamente un “entrenamiento” (ayuda), por lo que se concluyó y afirmó que la implementación de esta metodología otorga una ventaja para evaluar habilidades relacionadas con la lectura, ya que la mediación proporcionada en un contexto motivador y facilitador permite alcanzar una ejecución correcta de las tareas.

Navarro, Mora, Lama y Molina (2014) emplearon la evaluación dinámica de procesos implicados en la lectura (EDPL) y ciertas estrategias de diálogo y participación en el aula en 60 estudiantes, algunos de ellos con Discapacidad Intelectual, para analizar en qué medida este tipo de evaluación ofrecía más información respecto a las administradas de manera estándar. En base a los resultados obtenidos, se concluyó que, efectivamente este modelo de evaluación dinámica unido a la interacción afectiva y cercanía del evaluador influyó en la resolución de los Procesos de Lectura analizados, obteniendo así resultados positivos.

El estudio que presentan Lu y Hu (2019) hacen referencia a la utilización de la ED como sistema que evalúe la conciencia fonológica, a través del enfoque de ayudas graduadas, con el objetivo de poder determinar el potencial de aprendizaje donde se sitúa el alumno. El objetivo del evaluador no es únicamente “calificar”, sino que, siguiendo este enfoque, busca asignar unos andamios u apoyos que permiten que se desarrolle la ZDP (Vygotsky, 1978 cit. en Lu y Hu, 2019). Estos andamios son las ayudas graduadas, indicaciones que varían en complejidad o especificidad, que ayudan a identificar el origen de las dificultades del sujeto al analizar en qué tarea se cometen más fallos.

El citado estudio se realizó con 50 alumnos de 4º grado y lengua mandarín de un colegio de Taiwán, quienes desde 1º cursaban una segunda lengua extranjera, inglés, tres veces a la semana durante 40 minutos. Se buscaba comprobar la eficacia de la evaluación dinámica en estudiantes de lengua extranjera con un rendimiento inferior a la media y con dificultades para procesar los elementos fonológicos de una lengua, especialmente en la conciencia fonológica.

Los resultados mostraron que unos procedimientos dinámicos muy simples proporcionaban una rápida perspectiva sobre la relación entre el funcionamiento cognitivo y conciencia fonológica en estudiantes que trabajan con una lengua extranjera. Asimismo, Lu y Hu (2019) afirman que este sistema de evaluación proporcionaba más información respecto a los procedimientos estáticos, y a su vez ofrecía retroalimentación al alumnado. Sin embargo, pese a su utilidad, es necesario seguir trabajando con los métodos estáticos y utilizar este sistema para investigar los puntos débiles de los alumnos puesto que esta metodología requiere invertir entre dos y tres veces más.

Por otra parte, las ayudas graduadas que se establezcan deben ir en consonancia con la intervención diseñada, y que sea lo más acorde posible a esta y al alumnado al que se presenta. Además, estos autores defienden la necesidad de que se realicen más estudios para obtener más información y así examinar la viabilidad de este procedimiento en alumnos de distintos cursos.

Caro (2016) destaca las dificultades presentes en el entorno que dificultan la comprensión y participación de las personas con Discapacidad Intelectual. La accesibilidad cognitiva es un fenómeno novedoso que comienza a desarrollarse, por lo que los avances que surgen derivan en que progresivamente, se escuche cada vez más este tipo de accesibilidad. Actualmente, cada vez son más las accesibilidades urbanas en transportes, edificios, señalizaciones a través de la comunicación aumentativa y alternativa que facilitan la vida de las personas con algún tipo de discapacidad. La lectura fácil va ligada a la accesibilidad cognitiva, puesto que la información presentada de una forma clara y concisa, empleando así un lenguaje simple, único con apoyo visual, proporciona en la persona una serie de beneficios como la autoconfianza, capacidad de compartir ideas, opiniones, así como mejorar las relaciones sociales o la educación en sensibilidad y emociones (Freyhoff, Hess, Kerr, Menzel, Tronbacke y Van Der Veerken, 1998).

ANÁLISIS DE LA APLICACIÓN DINÁMICA DEL SUBTEST DE HABILIDADES PRAGMÁTICAS DEL BLOC-SR

• MÉTODO

El objetivo principal de este estudio es analizar la eficacia de la evaluación dinámica a través del enfoque de ayudas graduadas, permitiendo conocer las capacidades y dificultades en el ámbito pragmático que presentan las personas con Discapacidad Intelectual.

A modo de hipótesis, se esperaba que los sujetos que participaran en este estudio obtendrían mayores puntuaciones empleando el enfoque de las ayudas graduadas para la consecución de los ítems de la tarea, respecto a la implementación de un sistema de evaluación de carácter estandarizado.

Asimismo, se pensaba que la influencia de sintomatología del Trastorno del Espectro Autista en el Sujeto 2, conllevaría la necesidad de requerir un número de ayudas mayor por los déficits que se derivan de la Teoría de la Mente.

Por otra parte, se deducía que el Sujeto 4, que además de presentar Discapacidad Intelectual, tiene Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad, necesitaría mayor número de ayudas de Tipo 1, es decir, de tipo atencional.

Por último, debido al conocimiento personal que se tenía sobre el alumnado en base a las interacciones establecidas durante las Prácticas Escolares III, se esperaba que el Sujeto 1 y Sujeto 3 obtuvieran mayores facilidades a la hora de resolver los ítems.

○ Diseño

Para la aplicación de la Batería de Lenguaje Oral y Criterial, se ha empleado un diseño no experimental de carácter descriptivo-observacional, ya que se ha realizado sobre un grupo pequeño de población con una característica concreta, con el objetivo de recabar información empírica (Ato, López y Benavente, 2013). Para la puesta en práctica de este recurso, se han realizado una serie de modificaciones a uno de los componentes del lenguaje que evalúa el BLOC, la pragmática, modificando el sistema de evaluación, convirtiéndolo en un recurso que recaba información a través de una evaluación dinámica e incorporando una serie de ayudas graduadas, con el objetivo de facilitar la comprensión y resolución de una serie de ítems establecidos.

Para la aplicación experimental de este trabajo, se han reelaborado los 23 ítems establecidos por el BLOC-SR en cuanto a pragmática, empleando la lectura fácil y los pictogramas como medio para facilitar la accesibilidad cognitiva en alumnos con DI. Estos 23 ítems han sido adaptados en menor o mayor medida, dependiendo de las dificultades que podrían presentarles a los alumnos la comprensión de estos. Es importante destacar esta modificación, puesto que los ítems que se muestran a los alumnos no son exactos a los planteados por el BLOC-SR.

○ **Participantes**

En la aplicación del estudio participaron cuatro estudiantes de Zaragoza (Aragón-España). Todos ellos presentaban Discapacidad Intelectual. Estos cuatro estudiantes son cuatro chicos, cuyas edades oscilan entre los 13 y los 15 años, escolarizados en la modalidad de Educación Especial en el C.P.E.E Alborada en Zaragoza. Uno de los alumnos, presenta exclusivamente DI, otro, además, sintomatología del Trastorno de Espectro Autista, un tercer alumno, un diagnóstico de Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad, y un último, Retraso Motor.

El Sujeto 1, nacido en Marruecos, está diagnosticado de Discapacidad Intelectual. Es el mayor de los cuatro alumnos, ya que tiene 15 años. Desde el curso 2017-2018 asiste al CPEE Alborada, puesto que previamente estuvo en un centro ordinario. Es el único alumno del colegio al que se le ha dado el alta en logopedia debido a su gran competencia comunicativa. Es un alumno muy trabajador y constante, siendo el más avanzado a nivel curricular, de comunicación y autonomía. En cuanto a los distintos planos del lenguaje, es un niño que se comunica con el lenguaje oral y el lenguaje escrito, siendo el único alumno de clase que escribe con letras mayúsculas y minúsculas y que no necesita apoyo de pictogramas para leer. Es capaz de hablar algunas palabras en árabe, aunque no sabe escribirlo.

En lo que respecta a las habilidades pragmáticas, es capaz de realizar inferencias mentales en situaciones ficticias y comprende el doble sentido o la ironía del lenguaje. Sin embargo, pese a contar con el alta en este servicio, debe mejorar ciertos aspectos, como las habilidades sociales y comunicativas, desarrollar las funciones sociales y académicas del lenguaje, realizar inferencias mentales complejas o mejorar el contacto ocular durante el desarrollo de una conversación, entre otros.

El Sujeto 2 tiene 13 años, y presenta Discapacidad Intelectual, además de ciertos criterios del Trastorno de Espectro Autista, aunque no está diagnosticado de éste. En relación con este trastorno y según el DSM-5, los criterios que cumple son: deficiencias en la comprensión en la interacción social, en el uso de gestos, dificultades para ajustar su comportamiento en diversos contextos sociales, movimientos repetitivos (aleteos), intereses muy restringidos y fijos (las muñecas), así como dificultades para empatizar con las personas de su entorno y repetición de oraciones y palabras que escucha. Por lo demás, es un niño muy alegre y soñador. Lee y escribe sin dificultad, y sin necesidad en muchas ocasiones de leer por pictogramas.

Respecto al nivel pragmático, es un alumno al que le gusta contar sus experiencias y vivencias personales, se muestra participativo en todos los contextos y situaciones, respeta las reglas conversacionales y hace uso de saludos, despedidas, y en ocasiones de fórmulas de cortesía. Sin embargo, debe trabajar en ellas, especialmente en esperar el turno de palabra o finalizar una conversación sin cambiar antes de tema.

El Sujeto 3 tiene 14 años, y presenta un diagnóstico de Discapacidad Intelectual concretamente un Retraso Mental Moderado, además de un Retraso Motor, tanto a nivel de motricidad fina como a motricidad gruesa. Es un alumno trabajador, que se comunica mediante lenguaje oral como escrito, escribiendo pocas palabras puesto que le suponen un gran esfuerzo. Sin embargo, su habla en ocasiones es ininteligible. Hay que destacar que, en el plano emocional, tiene muy poca tolerancia a la frustración y reacciona de manera desmedida ante situaciones cotidianas que le generan estrés o gran emoción.

En cuanto al ámbito de la pragmática, es uno de los alumnos más avanzados en este plano del lenguaje. Respeta el rol de emisor/receptor, se muestra participativo en las conversaciones, planteando preguntas sobre el tema en cuestión. Además, mantiene la atención y la actitud de escucha, y utiliza fórmulas de cortesía con personas adultas. Sin embargo, debido a la falta de tolerancia a la frustración, hay ocasiones en las que no mira a la persona que le habla, o no realiza las acciones que se le piden.

El Sujeto 4 tiene 14 años, y un diagnóstico de Discapacidad Intelectual además de un Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad. Se comunica mediante lenguaje oral y escrito, aunque presenta un retraso de lenguaje oral con patrón normalizado, un retraso en el habla (prácticamente ininteligible) y cierta disfonía.

En cuanto al ámbito del lenguaje y la pragmática, pese a las dificultades en el habla que el alumno posee, es un alumno que toma la iniciativa para preguntar y contestar sobre preguntas relacionadas con sus aficiones, su contexto más cercano o dudas que le surjan. Respeto los turnos de palabra y escucha al resto de participantes en una conversación y utiliza saludos, despedidas o fórmulas de cortesía cuando habla con sus iguales o los adultos.

○ Instrumentos

La Batería de Lenguaje Objetiva y Criterial (BLOC), se define como una batería que permite evaluar el lenguaje de la persona con la que se emplea, estudiando conductas o habilidades lingüísticas comunicativas bajo un marco interactivo. Este sistema se puede aplicar a un amplio abanico de población: con patologías de lenguaje (Trastorno Específico del Lenguaje, Retraso del Lenguaje), necesidades educativas especiales (Síndrome de Down) o ambiente social desfavorecido (Puyuelo, Salavera y Wiig, 2013). La aplicación de esta batería a poblaciones con necesidades educativas especiales ha permitido a los profesionales evaluar casos de retraso del lenguaje en personas con Síndrome de Down, traumatismos craneoencefálicos, entre otros, aunque no está específicamente diseñada para personas con NEE.

El BLOC presenta, según Marchesi (cit. en Puyuelo *et al.*, 2007), tres características esenciales respecto a su texto. En primer lugar, su objetivo innovador por establecer una prueba amplia y equilibrada que contemple las distintas dimensiones del lenguaje y la comunicación. En segundo lugar, esta batería se presenta a un amplio colectivo de personas y posteriormente se analiza. Finalmente, su intención de plantear procesos de evaluación individuales, teniendo en cuenta y respetando el contexto social, cultural y educativo en el que se desarrollan las personas. Todo ello busca que se avance progresivamente con el fin de lograr un mayor conocimiento sobre las dificultades comunicativas y lingüísticas de las personas, para poder así dar una respuesta adecuada en los contextos mencionados anteriormente y que permita la inclusión en la sociedad de estas personas.

El BLOC aúna comprensión y expresión en sus pruebas en los diferentes ámbitos en los que se presenta: morfología, sintaxis, semántica y pragmática, referidas a la forma, contenido y uso del lenguaje. Por ello, el alumno necesita la comprensión para poder expresar la respuesta deseada en ellos. Gracias a su flexibilidad, permite que se administre una escena, un módulo, un bloque, o unos ítems específicos.

Esta batería no sólo aporta datos sobre los conocimientos o aspectos que el alumno no conoce, sino de aquellos que sí, de sus habilidades y ámbitos del lenguaje en los que se desenvuelve mejor. Una interpretación cualitativa de los resultados aporta más información respecto a un alumno o una clase. Este fue uno de los motivos principales por el que el BLOC ha ido evolucionando a lo largo de los años, publicándose nuevas versiones respecto a la diseñada en 1998 (BLOC-C), dando como resultado la versión BLOC-S en 2002 y BLOC-S Revisado (BLOC-SR), en 2007, una versión revisada en cuanto a texto y pruebas.

En esta última, se buscaba que, a partir de la evaluación de este recurso, no se limitase únicamente a señalar la existencia o no de un problema de lenguaje, sino analizar las conductas lingüísticas para comprobar cuáles estaban afectadas, para definir las así de manera cuantitativa y cualitativa y plantear una intervención útil al sujeto (Puyuelo et al., 2013).

El BLOC-SR se define como una batería de evaluación del lenguaje para poblaciones comprendidas entre los 5 y 12 años con un desarrollo típico del lenguaje, puesto que, a partir de esta edad, para un niño con un lenguaje adecuado a su edad comienza a resultarle sencilla la evaluación de esta prueba. Por ello, este se ha podido aplicar en adultos con traumatismo craneoencefálico o personas con Síndrome de Down, puesto que la edad lingüística y la edad cronológica no coinciden.

El módulo completo de pragmática, sobre el cual se basa el siguiente trabajo, está compuesto por 13 bloques o apartados con 10 ítems en cada uno, en el que se trabajan estos de manera simultánea. Cada bloque evalúa una habilidad pragmática distinta.

- Bloque 1: Saludos y despedidas
- Bloque 2: Reclamar la atención
- Bloque 3: Ruego / Concesión / Negar permiso
- Bloque 4: Demandas de información específica
- Bloque 5: Demandas de confirmación o negación
- Bloque 6: Quién / Qué
- Bloque 7: Dónde / Cuándo
- Bloque 8: De quién
- Bloque 9: Por qué / Cómo
- Bloque 10: Hacer comentarios, mostrar aprobación y desaprobación
- Bloque 11: Requerimientos directos de acción
- Bloque 12: Requerimientos indirectos de acción
- Bloque 13: Protestas

Estos bloques y sus correspondientes ítems se plasman en 5 escenas distintas: la clase, el recreo, el zoo, la consulta del veterinario y el restaurante de comida rápida, divididas, a su vez, en subescenas. En cada escena, se suelen trabajar 2 ítems de cada bloque, haciendo un total de 130 ítems. Estos ítems se trabajan mediante una introducción y una prueba, que permitirá posteriormente evaluar el uso del lenguaje mediante una serie de hojas de registro que proporciona el BLOC.

La prueba en tiempo real, en el que se estima que la duración aproximada de la administración de un módulo completo es de una hora, pone en juego habilidades lingüísticas y cognitivas que se relacionan con situaciones de comunicación y de aprendizaje escolar. El desarrollo del BLOC-S permitió una nueva forma de administración y reducir el tiempo de este, permitiendo que, en caso de querer administrar un único módulo, se necesitaran en torno a 15 minutos, como ocurre en la pragmática.

Para la aplicación de este recurso, se ha escogido, dentro del módulo de pragmática, la cuarta escena que propone el BLOC: la consulta del veterinario, tal y como se presenta en el BLOC-SR, de manera que se han trabajado los 13 bloques del ámbito pragmático, y un total de 23 ítems.

Para poder llevar a cabo este trabajo, ha sido necesario reelaborar, a partir del conocimiento del alumnado, de las orientaciones dadas por la tutora del aula, y de las dificultades surgidas a la hora de administrar esta prueba de pragmática por parte de otras personas en otros trabajos académicos, una serie de adaptaciones que permitieran emplear el BLOC, favoreciendo la comprensión y empleando un sistema de evaluación a partir de ayudas graduadas que facilitarían al alumno la consecución del ítem.

Tal y como señalan Puyuelo et al. (2013), “con un poco de ayuda el examinando con dificultades puede responder y nos informa de posibilidades de intervención”. Por estas razones, se han reelaborado los ítems empleando la lectura fácil y los pictogramas, y se han diseñado una serie de ayudas graduadas en la evaluación dinámica.

A continuación, se justifican más detalladamente las modificaciones realizadas para la posterior aplicación del BLOC-SR modificado, así como los tipos de ayudas graduadas diseñadas para la puesta en práctica de la evaluación dinámica.

Accesibilidad cognitiva:

Como se ha mencionado previamente, tanto los pictogramas como la lectura fácil forman parte de un diverso número de medidas que facilitan la accesibilidad cognitiva en los recursos que se le presentan al alumno. A continuación, se definen y se explica su uso en la aplicación dinámica.

1. *Pictogramas*

Como se ha comentado anteriormente, los Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación favorecen la comunicación en personas con DI, facilitando la accesibilidad al lenguaje verbal. La sede de ARASAAC se encuentra en el propio CPEE Alborada, por lo que, todo el centro trabaja con este sistema de comunicación. Esto ha permitido que los sujetos del estudio estuvieran familiarizados con los pictogramas y estos se convirtieron en una de las modificaciones a la hora de presentar los ítems a los alumnos.

El BLOC-SR cuenta con apoyos visuales para los cuatro componentes del lenguaje. La pragmática tiene una lámina (Figura 3) que representa a todos los personajes que aparecen a lo largo de los ítems realizando la escena que se explica. Es, únicamente en este ámbito, donde todos los personajes se encuentran juntos en un mismo espacio y considerando que hay un exceso de estímulos visuales, en esta evaluación se han utilizado los pictogramas específicos más representativos de cada ítem, como medio de apoyo visual para mejorar la comprensión del alumnado (Figura 4).



Figura 3. Cuaderno de imágenes BLOC-SCREENING-R sobre pragmática.



Figura 4. Ítem 7 adaptado del cuaderno de imágenes.

2. Lectura fácil

Otra de las modificaciones planteadas a la hora de presentar el BLOC-SR al alumnado, ha sido la utilización de la lectura fácil. En esta aplicación, se han adaptado todos los ítems planteados por el BLOC-SR, eliminando la posible complejidad que pudieran suponer a los alumnos, modificando a unas oraciones lo más acordes posibles a esta Batería de Lenguaje, pero siendo lo más accesibles cognitivamente para ellos. Las oraciones finales adaptadas con este recurso han sido posteriormente plasmadas con los pictogramas más significativos.

Es necesario mencionar que los alumnos no debían leer las oraciones, sino escucharlas por parte del evaluador, por lo que la finalidad era especialmente facilitar la comprensión de éstos. Asimismo, hay que destacar que además de dicha adaptación, la mayor parte de los nombres o apellidos de los personajes han sido modificando, apareciendo personajes familiares a los alumnos (compañeros, profesores, personal docente del centro, etc.).

Un ejemplo del ítem inicial presentado por el BLOC-SR y la modificación para la mejora de la accesibilidad cognitiva se puede observar en la tabla 4 y el ANEXO I (Tabla 9).

Tabla 4. Comparación de ítems según BLOC-SR y evaluación dinámica.

BLOQUE	ÍTEM	ÍTEMS BLOC-SR	ÍTEMS MODIFICADOS
1: SALUDOS Y DESPEDIDAS	1	Esta gente trae a sus animales domésticos aquí para que los vea el veterinario. Éste es Pedro y ésta es su profesora, la señora Viñas. ¿Qué dice Pedro para saludar a su profesora?	Las personas llevan a sus animales al veterinario. Éste es Pedro y ésta es su profesora, la señora Blasco. ¿Qué dice Pedro para saludar a su profesora?

Incorporación de ayudas graduadas en la evaluación dinámica

Las ayudas graduadas que se prestan a los alumnos en las distintas sesiones se plantean con el objetivo de obtener más información a través del proceso de mediación entre evaluador y evaluando, sobre la capacidad pragmática y de resolución, así como de las dificultades a la hora de la resolución de los ítems. Para dicha resolución se han concretado una serie de ayudas específicas que se detallan a continuación.

- **Mejora de la accesibilidad cognitiva (A.C.).** Como se ha hecho referencia anteriormente, esta ayuda se le presenta directamente a todos los sujetos de la aplicación, puesto que es la reelaboración modificada realizada sobre los ítems propuestos mediante lectura fácil y el empleo de pictogramas. Para un posterior análisis cuantitativo de los resultados, el acierto del ítem únicamente con esta ayuda tiene una puntuación de 5 puntos.

- **Ayuda de Tipo 1. Relacionadas con los procesos atencionales.** El objetivo de esta ayuda es reconducir la atención del sujeto. Tiene una puntuación de 4 puntos.
 - **Ayuda n°1**
 - Apoyo visual específico señalando pictogramas concretos
 - Empatizar con el personaje
 - Repetición de la pregunta oralmente
 - Reconducir la atención

- **Ayudas de Tipo 2: Analogías.** Este tipo de ayuda tiene un desarrollo gradual, y cuya finalidad es relacionar el ítem con la vida real, partiendo de ser el alumno el protagonista de la acción que se narra en el ítem, hasta proporcionar la respuesta por las dificultades presentadas en la resolución de la tarea.
 - **Ayuda n°2 (3 puntos).**
 - Apoyo visual específico señalando pictogramas concretos
 - Extrapolar el ítem a la vida real, siendo el alumno el protagonista de la situación.
 - Repetición de la pregunta oral.

- **Ayuda n°3** (2 puntos)
 - Verbalizar el modo en que resolveríamos la acción, dando pautas para la resolución del ítem.
 - Repetición de la pregunta oral.
- **Ayuda n°4** (1 punto)
 - Colocarnos en el lugar del personaje y verbalizar el modo en que resolveríamos la acción, dando la resolución del ítem.
 - Repetición de la respuesta.

En la tabla 5 se muestra un ejemplo de uno de los ítems del BLOC-SR modificado, y las ayudas graduadas incorporadas para su resolución.

Tabla 5. Ejemplo del ítem 1 del BLOC-SR modificado junto con las ayudas graduadas correspondientes.

BLOC-SR modificado	<i>Las personas llevan a sus animales al veterinario. Éste es Pedro y ésta es su profesora, la señora Blasco. ¿Qué dice Pedro para saludar a su profesora?</i>
AYUDA TIPO 1	¿Qué dirá Pedro cuando salude a su profesora?
AYUDA TIPO 2 n°2	¿Qué dices tú cuando saludas a una persona? ¿Qué dirá Pedro para saludar a su profesora entonces?
AYUDA TIPO 2 n°3	Cuando saludamos a una persona, podemos decir “Hola” o “¿Qué tal?”. ¿Qué dirá Pedro cuando salude a su profesora?
AYUDA TIPO 2 n°4	Si fuéramos Pedro y nos encontráramos a la señora Blasco, diríamos: “Hola señora Blasco”. ¿Qué le dirá Pedro a su profesora?

○ **Procedimiento**

Para la aplicación de la intervención a través del BLOC, se pidió permiso a la tutora del aula de la que formaban parte los cuatro alumnos, puesto que, este trabajo se realizó durante el período de Prácticas Escolares, excepto la intervención con el Sujeto 1.

Primeramente, se le mostró el material a la tutora que posteriormente sería aplicado a los alumnos, con las ayudas ya efectuadas, con el objetivo de conocer su opinión por si se debían modificar aún más ciertos aspectos que pudieran dificultar la comprensión de los ítems al alumnado, en lo que respecta a: representación palabra-pictograma, selección de pictogramas específicos, lectura fácil, etc., teniendo en cuenta las formaciones recibidas por el coordinador de ARASAAC durante el período de Prácticas Escolares III.

Para contextualizar la administración de esta prueba, se utilizó un recurso que había sido empleado previamente para la intervención de Ciencias Naturales con motivo de las Prácticas Escolares III. Silvia, un avatar creado con la aplicación VOKI (2019), era una veterinaria que había inventado un juego de tipo trivial sobre los patos, ya que en el centro este animal había puesto huevos, y los alumnos estaban expectantes por si, como había ocurrido el curso anterior, volverían a ver a los patitos correr por el recreo. Aprovechando que la cuarta escena del BLOC-SR se titulaba *La consulta del veterinario*, esto permitió presentar a Silvia como la persona que había observado y vivido los ítems mostrados, y quería conocer cómo responderían los alumnos si viviesen esas situaciones (*Véase ANEXO II*).

La aplicación del BLOC-SR modificado se llevó a cabo de forma individual en el aula de referencia. El evaluador se situaba en frente del evaluado, y le leía y mostraba el ítem adaptado, señalando los pictogramas a modo de presentación de dichas situaciones. Cuando el alumno no sabía contestar al ítem, se le ofrecía la primera ayuda. Si no era capaz, el evaluador ofrecía la ayuda 2. Si el alumno era capaz de acertar la primera pregunta de la ayuda n°2, se le preguntaba por la respuesta que daría en el ítem. En caso de no saber responder o no acertar, se le ofrecía la ayuda n°3 y la ayuda n°4 en caso de mostrar dificultades en la resolución con la ayuda anterior.

El evaluador, apuntaba todos los datos posibles: hora de inicio y fin, tiempo invertido en el ítem, ayudas graduadas requeridas, respuestas dadas por el alumno, observaciones en cuanto a: conductas, gestos, lenguaje no verbal, etc., con el fin de poder analizar posteriormente los datos recabados.

Temporalización

Los ítems han sido presentados a los alumnos en pequeñas sesiones de cinco o seis ítems, con el fin de aprovechar y focalizar la atención de estos, para poder rendir al máximo en la evaluación de las habilidades pragmáticas. Además, se ha seguido en planteamiento de trabajo de la clase: tarea-descanso de cinco minutos-tarea.

Por ello, se presentó a los alumnos las sesiones en el siguiente orden concreto:

1. Ítems 1-6 (SUBESCENA A)
2. Ítems 7-12 (SUBESCENA B)
3. Ítems 13-18 (SUBESCENA C)
4. Ítems 19-23 (SUBESCENA D)

Se realizaron un total de cuatro sesiones con tres de los alumnos, y una única con uno de ellos, con una duración individual total aproximada de 20 minutos en distintos días de diferentes semanas, en el mes de abril y mayo.

Como se puede observar en la tabla 6, los días de intervención han sido distintos, por distintas razones personales o de salud, que han impedido establecer un calendario de intervención específico.

Tabla 6. Calendario de la aplicación dinámica del BLOC.

	1ª SESIÓN.	2ª SESIÓN.	3ª SESIÓN.	4ª SESIÓN.
SUJETO 1	ÍTEMS 1-23 30/05/2019 12:15-12:40H			
SUJETO 2	08/04/2019 12:30-12:40H	24/04/2019 11:30	29/04/2019 11:15-11:25	06/05/2019 12:10-12:20H
SUJETO 3	12/04/2019 12:15-12:25H	29/04/2019 11-11:10H	03/05/2019 11-11:10H	06/05/2019 16-16:10H
SUJETO 4	08/04/2019 11H-11:10H	24/04/2019 11:10-11:20H	03/05/2019 11:15-11:25H	06/05/2019 11:15-11:25H

- **Análisis de datos**

Para analizar los datos recabados en el estudio, se ha tenido en cuenta las puntuaciones obtenidas mediante el recuento de aciertos con y sin ayuda, el número y tipo de ayudas requeridas para resolver el ítem, el tiempo invertido en el ítem y la respuesta dada por el alumno. Se ha realizado un análisis cuantitativo, estableciendo una escala de puntuación, en la que el sujeto obtenía 5 puntos si era capaz de resolver el ítem sin ayudas (aunque con la modificación de pictogramas y lectura fácil), 4 puntos si requirió ayudas de tipo atencional (Tipo 1), y 3, 2 o 1 punto, en función del grado de ayuda de Tipo 2 que había necesitado.

Por otra parte, se ha calculado, según la puntuación obtenida, el porcentaje de trabajo realizado en la Zona de Desarrollo Real, y en la Zona de Desarrollo Próximo. La obtención del porcentaje de la ZDR se ha calculado teniendo en cuenta la puntuación total obtenida con y sin ayudas. A esta puntuación, se ha restado la puntuación correspondiente a los aciertos sin ayudas, y se ha calculado el porcentaje sobre la puntuación total. Para calcular el resultado de la ZDP, se ha empleado el mismo mecanismo, utilizando la puntuación obtenida con las ayudas de Tipo 1 y Tipo 2, y se ha calculado el porcentaje, siendo el resultado restante entre el porcentaje total y el obtenido en la ZDP.

Asimismo, se ha realizado un análisis cualitativo de la información, teniendo en cuenta la principal tipología de ayuda requerida por los alumnos. Asimismo, se han valorado las conductas mostradas, la atención en la tarea o los procesos de autorregulación de esta, así como la respuesta de mediación proporcionada por cada sujeto.

Para contabilizar el tiempo (en segundos) invertido en la resolución de los 23 ítems por parte de los alumnos, se ha empleado un cronómetro de un dispositivo móvil que comenzaba a contar desde la lectura por parte del evaluador del ítem adaptado, hasta la resolución de éste por parte del alumno. Este formato se ha empleado para los cuatro sujetos de la prueba en las distintas sesiones efectuadas.

Es necesario destacar que únicamente se ha cronometrado el tiempo invertido en la resolución del ítem, y no el tiempo empleado en las preguntas o cuestiones que los alumnos realizaban al evaluador tras responder correctamente al ítem o la retroalimentación del evaluador al evaluado. Por lo que, el tiempo total de evaluación es mayor, siendo aproximadamente, de 20 minutos por alumno.

• RESULTADOS

Los siguientes cuatro gráficos (Figuras 5, 6, 7 y 8), representan las ayudas necesitadas en las intervenciones realizadas con los alumnos. Pese a que el Sujeto 1 realizó una única intervención, se ha querido plasmar sus resultados siguiendo la temporalización en que se realizaron las sesiones con sus compañeros.

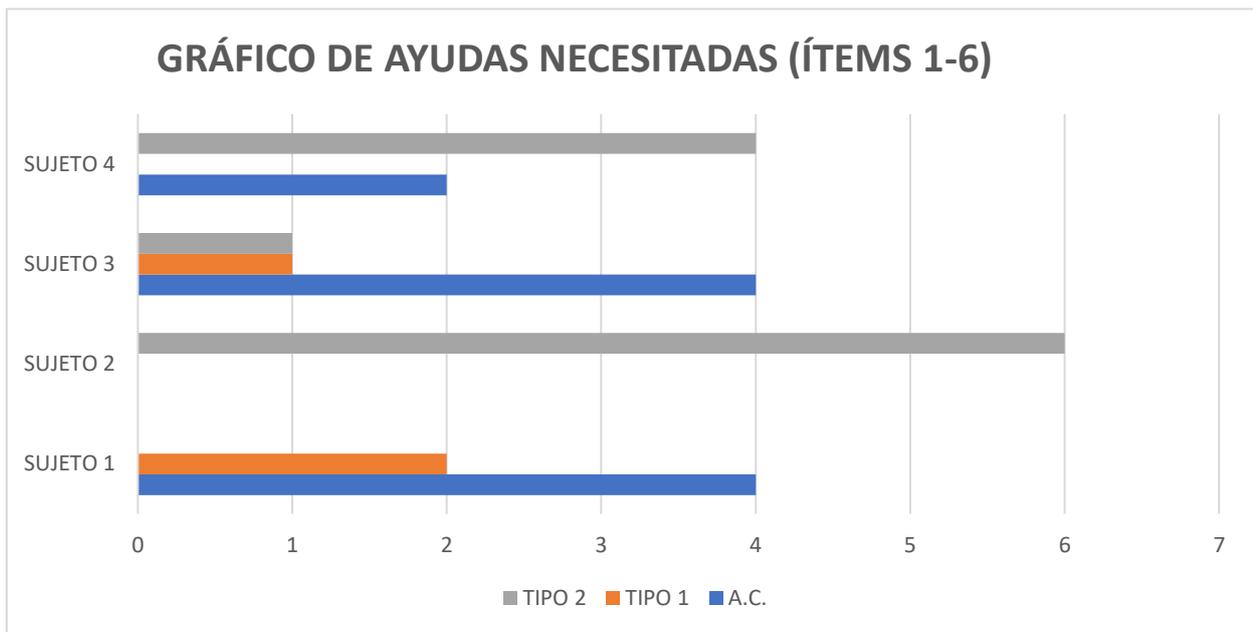


Figura 5. Gráfico de ayudas necesitadas en los ítems 1-6.

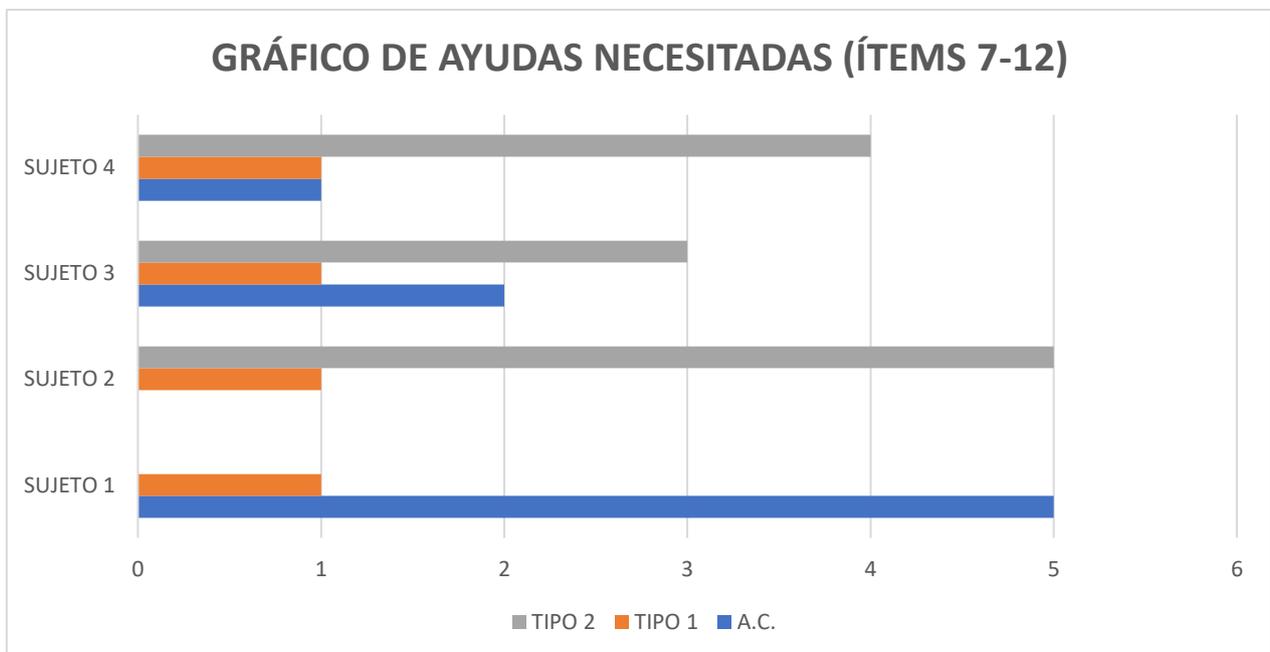


Figura 6. Gráfico de ayudas necesitadas en los ítems 7-12.

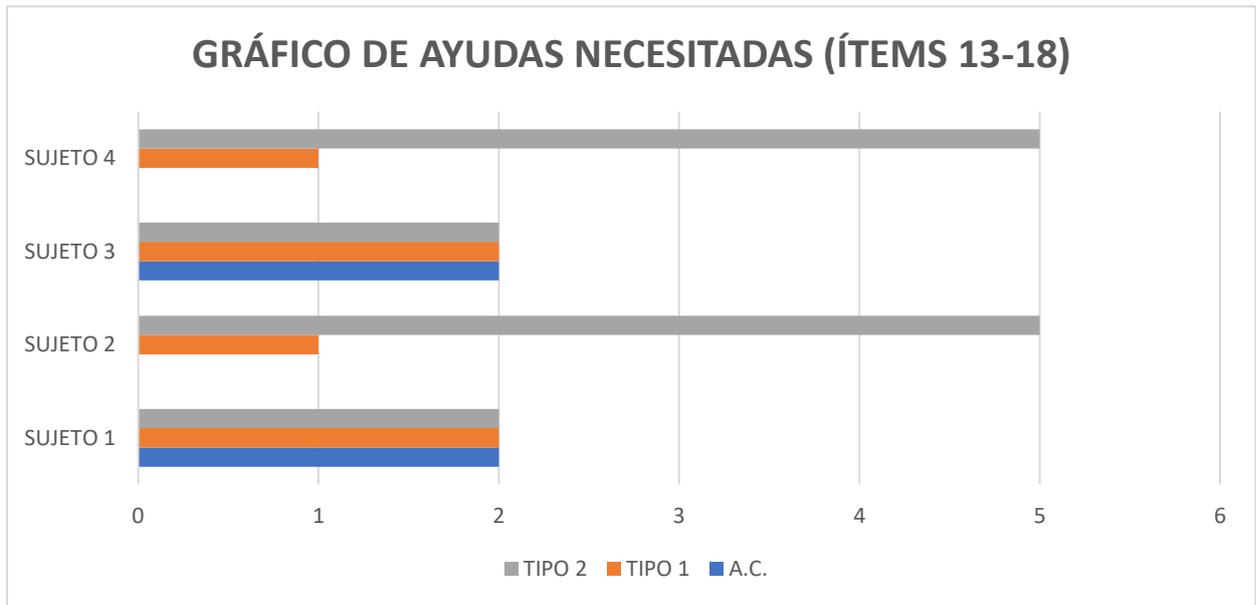


Figura 7. Gráfico de ayudas necesitadas en los ítems 13-18.

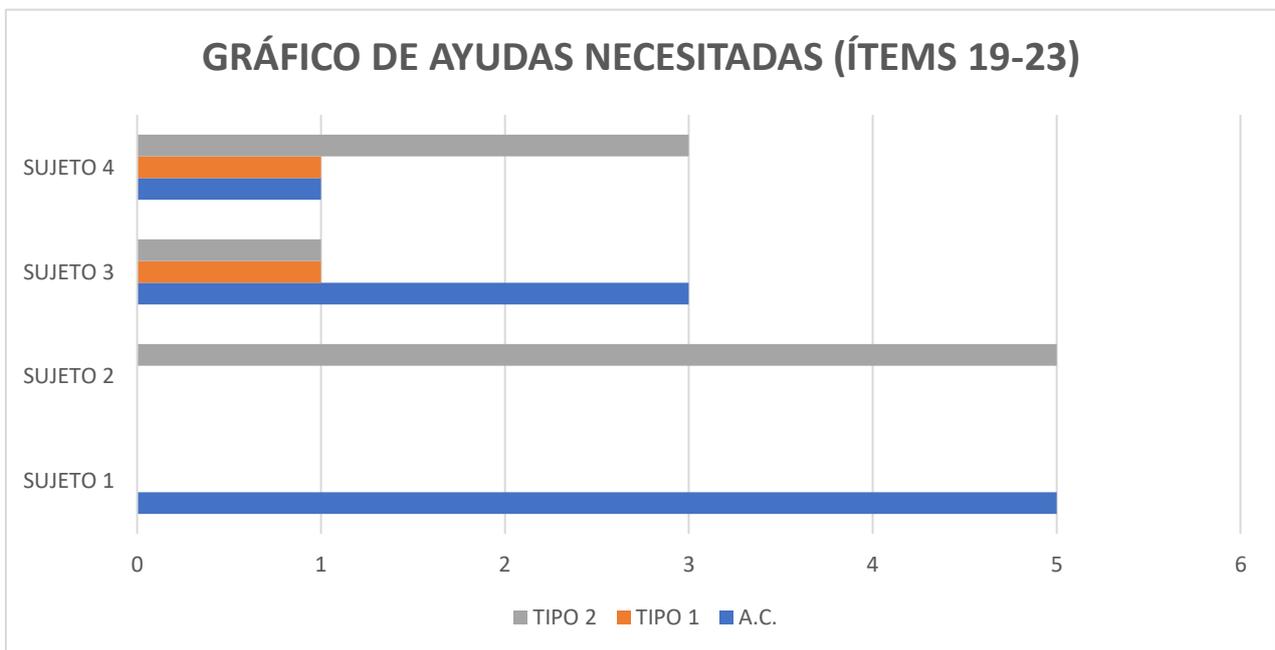


Figura 8. Gráfico de ayudas necesitadas en los ítems 19-23.

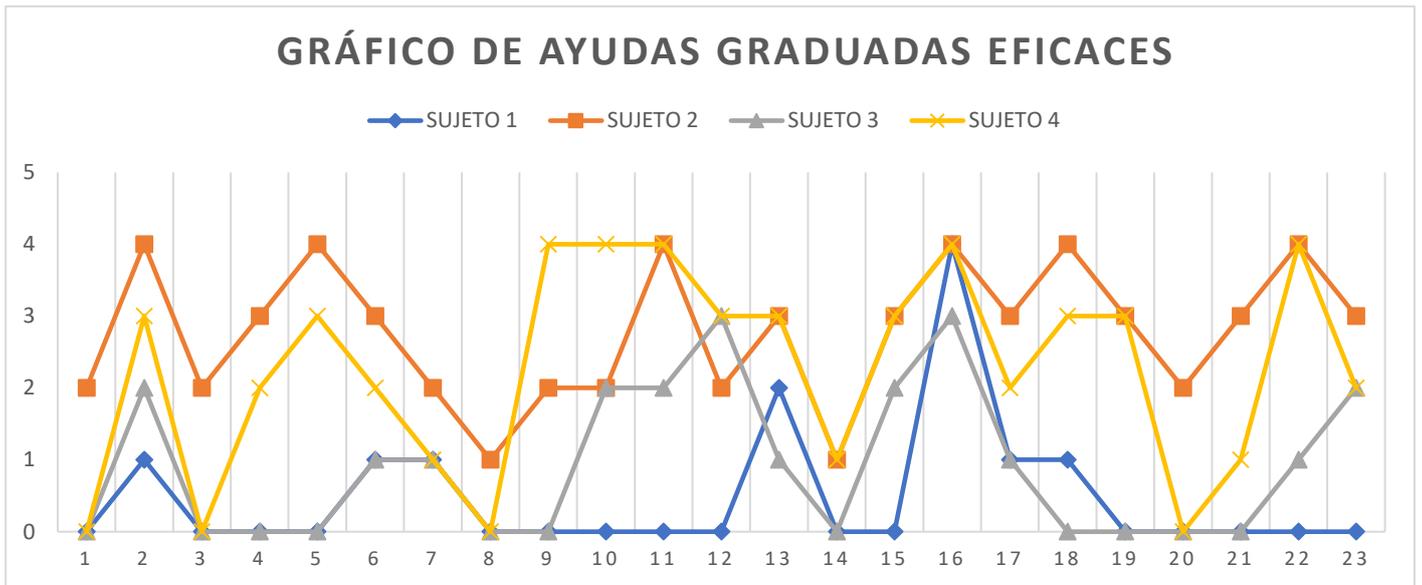


Figura 9. Gráfico de ayudas eficaces para la resolución de los 23 ítems propuestos.

La Figura 9 muestra las ayudas eficaces que han servido a cada alumno para la resolución de los 23 ítems en la aplicación del BLOC. La “ayuda 0” es equivalente a la mejora de la accesibilidad cognitiva (A.C).

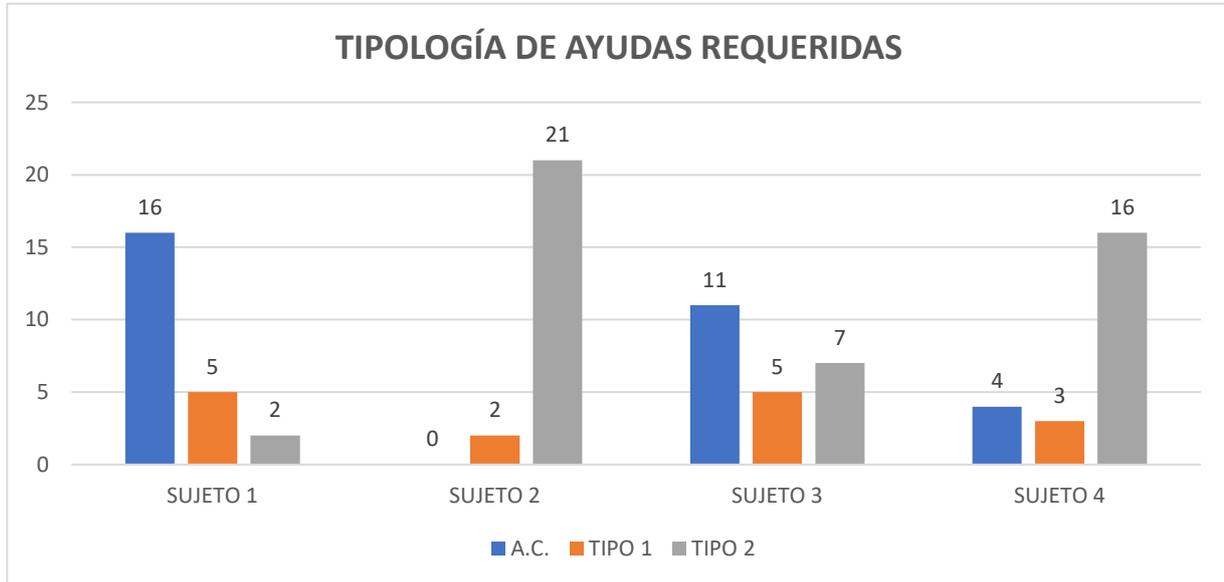


Figura 10. Gráfico de las tipologías de ayudas totales empleadas por cada sujeto en la resolución de los 23 ítems.

La Figura 10 muestra la tipología de ayudas que ha empleado cada alumno para la resolución de los ítems. Asimismo, también aparece el número de ayudas de empleadas de dicha tipología.

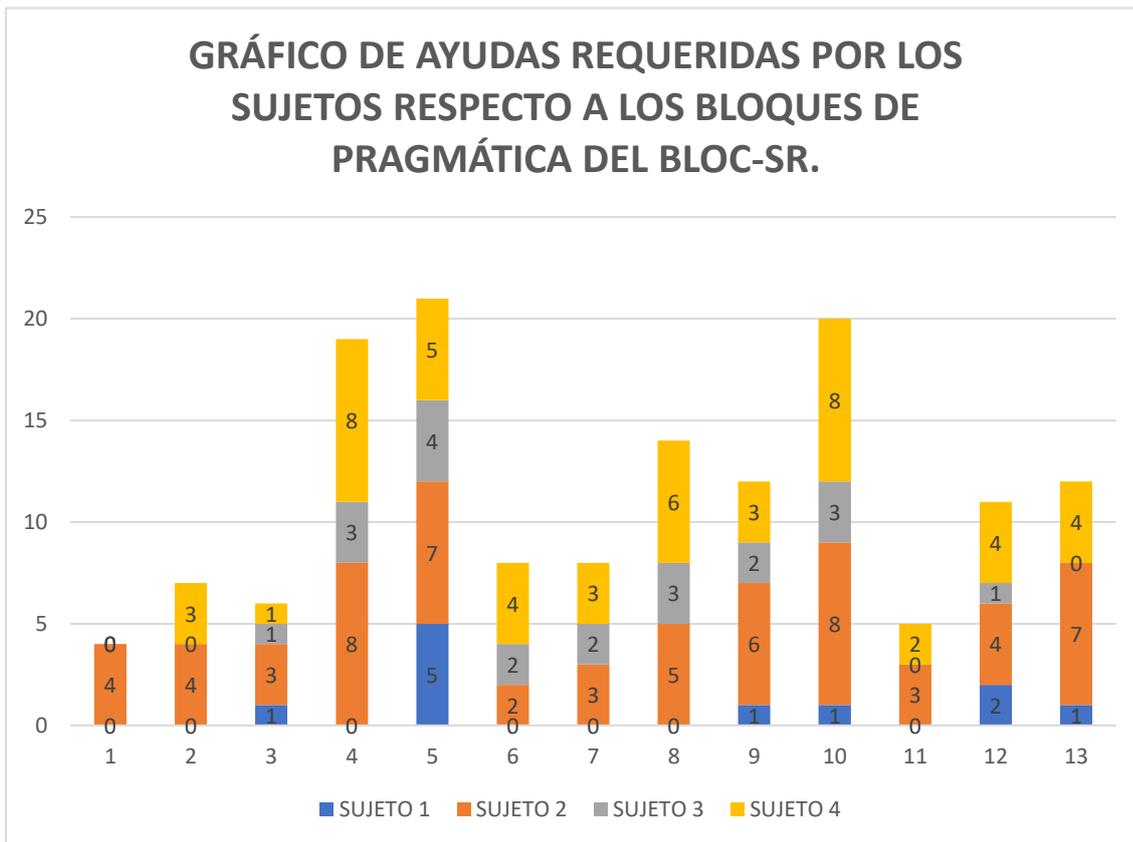


Figura 11. Gráfico de ayudas requeridas por bloques de los sujetos.

Este gráfico muestra los 13 bloques que se trabajaban en el BLOC en los distintos ítems de dicha batería. Cada barra muestra a los cuatro sujetos de la intervención y las ayudas totales que han necesitado para resolver cada bloque.

La Figura 12 representa los porcentajes de trabajo alcanzados en la ZDR y ZDP por los sujetos de la evaluación.

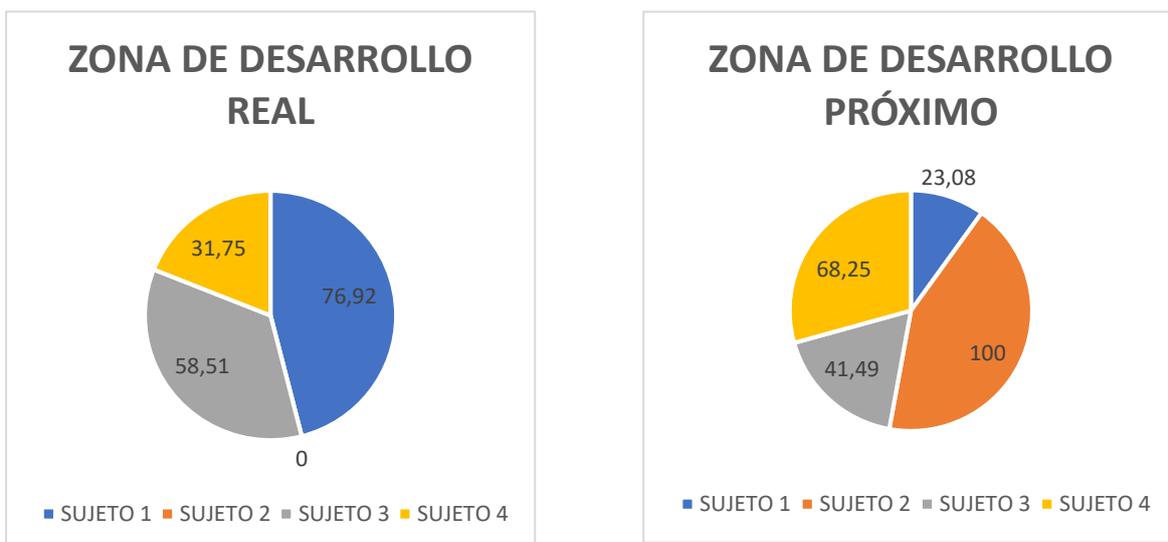


Figura 12. Comparación entre ZDR y ZDP de los sujetos.

La siguiente figura (Figura 13) representa el tiempo invertido en la resolución del ítem desde la lectura por parte del evaluador hasta la resolución del ítem, en los 23 ítems de la prueba.



Figura 13. Gráfico de tiempo (en segundos) invertido en la resolución de los 23 ítems por parte de los alumnos

La Tabla 7 representa los resultados finales de cada sujeto respecto a los aciertos en función de los 23 ítems, de las ayudas requeridas para a resolución de estos, así como la tipología de las ayudas, el tiempo invertido en la resolución de los ítems y la puntuación total obtenida. De este último apartado, se ha podido posteriormente especificar el porcentaje de trabajo que ha realizado el alumno sin las ayudas (ZDR) y el conseguido mediante las ayudas (ZDP).

En la siguiente tabla (Tabla 8), se pueden observar con detalle los resultados de cada ítem por parte de cada sujeto, así como las respuestas de cada uno en los ítems de la prueba, el tiempo invertido en la resolución de cada tarea y la puntuación en cada una de ellas.

Tabla 7. Resultados finales globales de la aplicación dinámica.

	ACIERTOS SIN AYUDA	ACIERTOS CON AYUDA	AYUDAS FINALES REQUERIDAS	TIPOLOGÍA DE AYUDA						TIEMPO TOTAL INVERTIDO (en segundos)	PUNTUACIÓN TOTAL OBTENIDA	PORCENTAJE DE TRABAJO EFECTUADO	
				A.C.	TIPO 1	TIPO 2			TOTALES			ZDR	ZDP
						Nº2	Nº3	Nº4					
SUJETO 1	16	7	11	16	5	1	0	1	2	395	104	76,92%	23,08%
SUJETO 2	0	23	64	0	2	7	5	6	21	969	51	0	100%
SUJETO 3	11	12	21	11	5	5	2	0	7	486	94	58,51%	41,49%
SUJETO 4	4	19	52	4	3	4	7	5	16	754	63	31,75%	68,25%

Nota: A.C. (Accesibilidad Cognitiva)

Tabla 8. Información y resultados de la evaluación dinámica del BLOC-SR.

TABLA DE RESULTADOS EN LA INTERVENCIÓN DINÁMICA DEL BLOC							
SUJETOS	ACIERTOS SIN AYUDA	ACIERTOS CON AYUDA	AYUDA EFICAZ	TIPOLOGÍA DE LA AYUDA	PUNTUACIÓN OBTENIDA	RESPUESTA DEL SUJETO	TIEMPO DE EVALUACIÓN (en segundos)
BLOQUE 1: SALUDOS Y DESPEDIDAS							
• ÍTEM 1: <i>Las personas llevan a sus animales al veterinario. Éste es Pedro y ésta es su profesora, la señora Blasco. ¿Qué dice Pedro para saludar a su profesora?</i>							
SUJETO 1	1	-	-	A.C.	5	Buenos días, señora Blasco. (Representación gestual [RG])	13
SUJETO 2	-	1	2	Tipo 2	3	No sé. Hola. Hola Ana. (Asocia Ana a Señora Blasco, su profesora). (RG)	27
SUJETO 3	1	-	-	A.C.	5	Hola. (RG)	14
SUJETO 4	1	-	-	A.C.	5	Hola.	14
• ÍTEM 3: <i>La señora Blasco le cuenta a Pedro lo que le ha pasado a su perro, luego se va. ¿Qué le dice la señora Blasco a Pedro?</i>							
SUJETO 1	1	-	-	A.C.	5	Hasta pronto, Pedro.	11
SUJETO 2	-	1	2	Tipo 2	3	Adiós Ana. (Asocia Señora Blasco a su profesora) (RG)	26
SUJETO 3	1	-	-	A.C.	5	Adiós.	13
SUJETO 4	1	-	-	A.C.	5	Adiós.	9
BLOQUE 2: RECLAMAR LA ATENCIÓN							
• ÍTEM 5: <i>Cuando la señora Blasco se va, un perro muy grande corre hacia la puerta. Pedro avisa al dueño del perro que su perro se va. ¿Qué le dice Pedro?</i>							
SUJETO 1	1	-	-	A.C.	5	¡Ehh! ¡Señor! ¡El perro! (RG)	13
SUJETO 2	-	1	4	Tipo 2	1	No sé. Silencio. ¡Oye señor, el perro!	62
SUJETO 3	1	-	-	A.C.	5	¡Eh, su perro!	14
SUJETO 4	-	1	3	Tipo 2	2	¡Eh, el perro!	34
BLOQUE 3: RUEGO / CONCESIÓN / NEGAR PERMISO							
• ÍTEM 7: <i>Claudia tiene un gatito nuevo. Su amiga Pilar quiere coger el gatito. ¿Qué le dice Pilar a su amiga?</i>							
SUJETO 1	-	1	1	Tipo 1	4	¿Me dejas coger a tu gatito?	15
SUJETO 2	-	1	2	Tipo 2	3	¿Puedo cogerlo?	21

SUJETO 3	-	1	1	Tipo 1	4	¿Puedo coger al gatito?	16
SUJETO 4	-	1	1	Tipo 1	4	¿Puedo coger tu gatito?	12
• ÍTEM 8: <i>Claudia tiene miedo por si su gatito araña a su amiga. No quiere que Pilar lo coja. ¿Qué dice Claudia?</i>							
SUJETO 1	1	-	-	A.C.	5	Es mejor que no lo cojas por si te araña.	13
SUJETO 2	-	1	1	Tipo 1	4	No lo cojas.	18
SUJETO 3	1	-	-	A.C.	5	No. El gatito araña. (RG)	15
SUJETO 4	1	-	-	A.C.	5	No, araña.	15
BLOQUE 4: DEMANDAS DE INFORMACIÓN ESPECÍFICA							
• ÍTEM 11: <i>Jaime cuenta al señor Nadal que su perro es un dálmata. El señor Nadal no cree que su perro sea un dálmata. El señor Nadal quiere asegurarse de lo que Jaime dice. ¿Qué le dice el señor Nadal?</i>							
SUJETO 1	1	-	-	A.C.	5	¿Qué especie de perro es tu perro?	17
SUJETO 2	-	1	4	Tipo 2	1	No sé. ¿Puedo cogerlo? ¿De qué especie es?	73
SUJETO 3	-	1	2	Tipo 2	3	¿Perdone, de qué especie es?	36
SUJETO 4	-	1	4	Tipo 2	1	No sé. Silencio. Repetición: ¿De qué especie es tu perro?	65
• ÍTEM 22: <i>La veterinaria le dice a la señora Chusa cómo dar las medicinas al perro. La señora Chusa no ha entendido lo que la veterinaria le ha dicho. ¿Qué le dice la señora Chusa a la veterinaria?</i>							
SUJETO 1	1	-	-	A.C.	5	Perdone, ¿me podría decir cómo darle las medicinas a mi perro?	20
SUJETO 2	-	1	4	Tipo 2	1	No sé. ¿Cómo le doy las medicinas a mi perro?	68
SUJETO 3	-	1	1	Tipo 1	4	Perdone, ¿cómo le doy las medicinas a mi perro?	23
SUJETO 4	-	1	4	Tipo 2	1	No sé. Silencio. ¿Cómo le doy las medicinas a mi perro?	63
BLOQUE 5: DEMANDAS DE CONFIRMACIÓN O NEGACIÓN							
• ÍTEM 16: <i>La recepcionista quiere saber si la dueña del gato quiere comprar comida para el gato. ¿Qué preguntará?</i>							
SUJETO 1	-	1	4	Tipo 2	1	No sé. No entiendo. Hola, ¿quiere comprar comida para su gato?	44
SUJETO 2	-	1	4	Tipo 2	1	No sé. Silencio. ¿Quiere comprar comida para gatos?	63

SUJETO 3	-	1	3	Tipo 2	2	¿Quieres comprar comida para el gatito?	40
SUJETO 4	-	1	4	Tipo 2	1	¿Vendes comida para gatos? (se pone en situación de la dueña). ¿Quiere comprar comida para gatos?	61
• ÍTEM 17: <i>David y Carmen llevan a su perro al veterinario. David necesita la correa del perro. ¿Qué pregunta David a Carmen?</i>							
SUJETO 1	-	1	1	Tipo 1	4	Carmen, ¿has visto la correa?	16
SUJETO 2	-	1	3	Tipo 2	2	¿Me das la correa?	45
SUJETO 3	-	1	1	Tipo 1	4	¿Has visto la correa?	15
SUJETO 4	-	1	2	Tipo 2	3	¿Me dejas la correa?	15
BLOQUE 6: QUIÉN / QUÉ							
• ÍTEM 10: <i>Jaime quiere saber de qué especie es el pájaro. Se lo pregunta al señor Nadal. ¿Cómo se lo pregunta?</i>							
SUJETO 1	1	-	-	A.C.	5	Disculpe, ¿qué clase de pájaro es?	12
SUJETO 2	-	1	2	Tipo 2	3	¿De qué especie es?	26
SUJETO 3	-	1	2	Tipo 2	3	¿Qué especie es?	30
SUJETO 4	-	1	4	Tipo 2	1	No sé. Silencio. Se ríe (distráido por Sujeto 2). ¿Qué clase de pájaro es?	63
BLOQUE 7: DÓNDE / CUÁNDO							
• ÍTEM 15: <i>La dueña del gato necesita saber cuándo tiene que traer otra vez a su gato. ¿Qué dice?</i>							
SUJETO 1	1	-	-	A.C.	5	¿Cuándo tengo que volver a traer al gatito?	12
SUJETO 2	-	1	3	Tipo 2	2	¿Cuándo tengo que venir?	37
SUJETO 3	-	1	2	Tipo 2	3	¿Cuándo tengo que venir otra vez?	30
SUJETO 4	-	1	3	Tipo 2	2	¿Cuándo tengo que venir?	38
BLOQUE 8: DE QUIÉN							
• ÍTEM 12: <i>La señora Martín encuentra unas llaves en el banco. Quiere saber quién es el propietario de las llaves. ¿Qué dice?</i>							
SUJETO 1	1	-	-	A.C.	5	¿Estas llaves de quién son?	11
SUJETO 2	-	1	2	Tipo 2	3	¿De quién son estas llaves?	44
SUJETO 3	-	1	3	Tipo 2	2	¿Son tuyas estas llaves? ¿De quién son estas llaves?	31
SUJETO 4	-	1	3	Tipo 2	2	¿De quién son estas llaves?	40
• ÍTEM 19: <i>La veterinaria cura al perro. Cuando sale de la habitación, no sabe a quién pertenece el perro. ¿Qué dice?</i>							

SUJETO 1	1	-	-	A.C.	5	Disculpen, ¿de quién es este perro?	13
SUJETO 2	-	1	3	Tipo 2	2	¿De quién es el perro?	43
SUJETO 3	1	-	-	A.C.	5	¿De quién es el perrito?	13
SUJETO 4	-	1	3	Tipo 2	2	¿Es tuyo? ¿De quién es el perro?	38
BLOQUE 9: POR QUÉ / CÓMO							
• ÍTEM 2: <i>La pata del perro de la señora Blasco está vendada. Pedro quiere saber la razón. ¿Qué dice Pedro?</i>							
SUJETO 1	-	1	1	Tipo 1	4	¿Por qué tu perro lleva la pata vendada?	18
SUJETO 2	-	1	4	Tipo 2	1	No sé. Silencio. Tartamudeo. ¿Por qué lleva la patita vendada?	58
SUJETO 3	-	1	2	Tipo 2	3	Le preguntará porqué tiene pupa. ¿Por qué lleva la patita vendada?	27
SUJETO 4	-	1	3	Tipo 2	2	¿El qué le ha pasado? ¿Por qué (lleva la) pata vendada?	37
• ÍTEM 20: <i>La señora Chusa, está sorprendida porque su perro tiene una pata vendada. Quiere saber la razón. ¿Qué dice la señora Chusa?</i>							
SUJETO 1	1	-	-	A.C.	5	¿Por qué mi perro lleva la pata vendada?	15
SUJETO 2	-	1	2	Tipo 2	3	¿Por qué lleva una venda?	31
SUJETO 3	1	-	-	A.C.	5	¿Por qué lleva la patita vendada?	16
SUJETO 4	1	-	-	A.C.	5	¿Por qué lleva (una) venda en la pata?	15
BLOQUE 10: HACER COMENTARIOS, MOSTRAR APROBACIÓN Y DESAPROBACIÓN							
• ÍTEM 6: <i>Este perro es difícil de atrapar. El dueño está contento por la ayuda de Pedro. ¿Qué le dice el dueño del perro?</i>							
SUJETO 1	-	1	1	Tipo 1	4	¡Muchas gracias por tu ayuda!	16
SUJETO 2	-	1	3	Tipo 2	2	Gracias.	44
SUJETO 3	-	1	1	Tipo 1	4	Gracias.	12
SUJETO 4	-	1	2	Tipo 2	3	Gracias	27
• ÍTEM 9: <i>El señor Nadal tiene un pájaro muy bonito. A Jaime le gusta el pájaro. ¿Qué dice Jaime al señor Nadal?</i>							
SUJETO 1	1	-	-	A.C.	5	Tienes un pájaro muy bonito. (Posteriormente añade: “seguramente, el señor Nadal le contestará que muchas gracias”).	11
SUJETO 2	-	1	2	Tipo 2	3	Me gusta tu pájaro.	28
SUJETO 3	1	-	-	A.C.	5	Es muy bonito el pájaro.	13

SUJETO 4	-	1	4	Tipo 1	1	¿Puedo cogerlo? No sé. Tu pájaro es bonito.	51
<ul style="list-style-type: none"> • ÍTEM 23: <i>La veterinaria le dice a la señora Chusa que su perro tiene que llevar un collar especial. La señora Chusa no cree que su perro tenga que llevarlo. ¿Qué dice?</i> 							
SUJETO 1	1	-	-	A.C.	5	La verdad es que no creo que a mi perro le haga falta llevar un collar especial.	20
SUJETO 2	-	1	3	Tipo 2	2	No le gusta el collar.	47
SUJETO 3	-	1	2	Tipo 2	3	Yo creo que no le va a gustar llevar el collar.	30
SUJETO 4	-	1	2	Tipo 2	3	No (le) gusta collar.	22
BLOQUE 11: REQUERIMIENTOS DIRECTOS DE ACCIÓN							
<ul style="list-style-type: none"> • ÍTEM 4: <i>La señora Blasco tiene las manos llenas y no puede abrir la puerta. Quiere que Pedro le abra la puerta. ¿Cómo se lo dice a Pedro?</i> 							
SUJETO 1	1	-	-	A.C.	5	Por favor, ¿te importaría abrirme la puerta?	12
SUJETO 2	-	1	3	Tipo 2	2	Por favor, ábreme la puerta.	33
SUJETO 3	1	-	-	A.C.	5	Por favor, ábreme la puerta.	12
SUJETO 4	-	1	2	Tipo 2	3	Ábreme la puerta.	26
BLOQUE 12: REQUERIMIENTOS INDIRECTOS DE ACCIÓN							
<ul style="list-style-type: none"> • ÍTEM 13: <i>Sergio quiere esta caja para su tortuga, pero no sabe de quién es. Para decir que la quiere, dice educadamente: “esta caja es perfecta para mi tortuga. Me pregunto si alguien más la quiere”. ¿De qué otra manera dirías que quieres la caja?</i> 							
SUJETO 1	-	1	2	Tipo 2	3	¿Puedo coger esta caja?	34
SUJETO 2	-	1	3	Tipo 2	2	¿Puedo coger esta caja?	47
SUJETO 3	-	1	1	Tipo 1	4	¿Puedo coger la caja?	32
SUJETO 4	-	1	3	Tipo 2	2	¿Puedo coger esta caja?	37
<ul style="list-style-type: none"> • ÍTEM 14: <i>El veterinario ha terminado de revisar a este gato. Su dueña tiene que pagar, pero tiene las manos llenas. No puede abrir el monedero y sujetar al gato. ¿Qué dice para que alguien le sujete al gato?</i> 							
SUJETO 1	1	-	-	A.C.	5	¿Le importaría sujetarme al gatito mientras yo busco el dinero para pagar?	20
SUJETO 2	-	1	1	Tipo 1	4	¿Puedes sujetarlo que voy a pagar?	26
SUJETO 3	1	-	-	A.C.	5	Disculpa, ¿me sujetas al gato mientras pago?	20
SUJETO 4	-	1	1	Tipo 1	4	¿Me lo guardas que pago?	21
BLOQUE 13: PROTESTAS							

<ul style="list-style-type: none"> • ÍTEM 18: <i>Carmen quiere que David sujete al perro. Ella necesita buscar sus llaves. David no quiere sujetar al perro. ¿Qué dice David para indicárselo a Carmen?</i> 							
SUJETO 1	-	1	1	Tipo 1	4	No me apetece. No quiero sujetar al perro.	21
SUJETO 2	-	1	4	Tipo 2	1	No sé. Silencio. No quiero.	54
SUJETO 3	1	-	-	A.C.	5	No quiero.	15
SUJETO 4	-	1	3	Tipo 2	2	No sé. No quiero.	28
<ul style="list-style-type: none"> • ÍTEM 21: <i>La veterinaria le dice a la señora Chusa que mañana cambie la venda del perro. La señora Chusa no cree que tenga que hacerlo. ¿Cómo se lo dice a la veterinaria?</i> 							
SUJETO 1	1	-	-	A.C.	5	No creo que tenga que cambiar la venda de mi perro.	18
SUJETO 2	-	1	3	Tipo 2	2	No sé. Silencio. No quiero.	48
SUJETO 3	1	-	-	A.C.	5	Creo que no le tengo que cambiar la venda a mi perro...	19
SUJETO 4	-	1	1	Tipo 1	4	No quiero.	23

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo principal de este estudio era analizar la eficacia de la evaluación dinámica, a través de un enfoque de ayudas graduadas, para conocer las habilidades pragmáticas y dificultades de personas con Discapacidad Intelectual y cómo estas facilitaban la resolución de la tarea.

En base a las dificultades reflejadas en los estudios de Collazo (2014) y Ríos (2017), en los que se exponía la complejidad del vocabulario empleado en los ítems y cómo esta afectaba en la comprensión de los sujetos, se decidió modificar las tareas haciéndolas más accesibles a los sujetos de la intervención. El empleo de pictogramas y la lectura fácil como recurso para facilitar la accesibilidad cognitiva, tal y como reflejaba Caro (2016), favorecía la comprensión en la tarea mostrada a la persona. Los resultados obtenidos indican que los recursos empleados para favorecer la accesibilidad cognitiva han facilitado la comprensión inicial de los ítems del BLOC, si se compara de cierta forma con los obtenidos en los estudios de Collazo (2014) y Ríos (2017). El BLOC es un recurso de evaluación del lenguaje que no está diseñado específicamente para emplearlo con este colectivo, por lo que, aunque se haya empleado en ciertas ocasiones para evaluar el lenguaje de personas con Necesidades Educativas Especiales, no está orientado para ser administrado y evaluado con estas puesto que no se tienen tan presentes las características de estas personas.

Las adaptaciones diseñadas sobre el BLOC-SR, a nivel de accesibilidad cognitiva y mediante el sistema de ayudas graduadas, se han realizado con la finalidad de mejorar el proceso de comprensión, tratando de ser similares a la metodología utilizada en el aula, empleando pictogramas como elemento de apoyo visual más específico, y la lectura fácil para hacer uso de un vocabulario más sencillo pero lo más cercano posible al ítem.

Una de las hipótesis con la que partía este estudio hacía pensar que diseñar e implementar el enfoque de ayudas graduadas, permitiría al alumno obtener mayor puntuación en la resolución de la tarea respecto a un modelo de evaluación de carácter estandarizado. Según los resultados, este enfoque ha permitido al alumno resolver todos los ítems, variando la intensidad de la ayuda según la dificultad del ítem y consiguiendo unos resultados positivos en la implementación de este sistema de ED. Asimismo, la ED ha aportado información cualitativa muy importante respecto a su conducta, respuestas, atención o su nivel de habilidades pragmáticas.

Otra hipótesis del estudio informaba sobre las posibles dificultades que podría presentar el Sujeto 2, derivadas por el déficit en la Teoría de la Mente, y las dificultades por conocer los estados mentales de otras personas. Los resultados reflejan la necesidad de ayudas para resolver los 23 ítems mostrados, requiriendo un mayor uso de ayudas de Tipo 2, principalmente aquellas en las que él es el protagonista de la acción o se da una pequeña pista para resolver el ítem. Si se hubiese empleado un modelo de evaluación estandarizado, el Sujeto 2 habría obtenido un 0 como puntuación total. Sin embargo, con la implementación de la ED, ha conseguido una puntuación superior y que refleja sus habilidades pragmáticas y aquellas en las que muestra dificultades.

Una tercera hipótesis deducía, que el Sujeto 4, quien además de presentar Discapacidad Intelectual, está diagnosticado a su vez de TDAH, requeriría mayor número de ayudas de tipo 1, es decir, atencionales, siendo que la atención está mermada en este diagnóstico. Sin embargo, los resultados no abalan esta hipótesis, ya que reflejan un número mayor de ayudas de Tipo 2.

Por último, los resultados reflejan un mayor conocimiento y uso de habilidades pragmáticas en el Sujeto 1 y Sujeto 3, tal y como se pensaba en la cuarta hipótesis. Estos alumnos realizan tareas de casa de manera autónoma, yendo a comprar por sí mismos a alguna tienda, o tienen relaciones sociales con más personas, por lo que el hecho de utilizar la comunicación como medio de interacción social, conlleva un desarrollo de las habilidades pragmáticas.

En el marco teórico se ponía de manifiesto la necesidad de emplear modelos de ED para evaluar la pragmática, así como otros componentes del lenguaje, puesto que eran más adecuados en personas con Necesidades Educativas Especiales. Esta misma idea se manifestaba en los distintos estudios que habían empleado esta metodología de evaluación, y cuyos resultados y conclusiones reflejaban la relevancia de este sistema para la mejora del funcionamiento cognitivo y lingüístico de personas con distintas necesidades o en el aprendizaje de segundas lenguas.

El lenguaje, y en concreto la pragmática, se desarrolla a lo largo de la vida, por lo que nunca se deja de evolucionar en este ámbito. Al tratarse de estudiantes jóvenes, las habilidades pragmáticas que presentaban eran inferiores a las de los estudios de Ríos (2017) y Collazo (2014). Sin embargo, las puntuaciones obtenidas son mayores gracias a la implementación del enfoque de ayudas graduadas.

Los sujetos de la intervención han obtenido resultados muy diferentes entre ellos. Sin embargo, todos ellos muestran más dificultades en aquellas habilidades pragmáticas que hacen referencia a: demandas de información específica, demandas de confirmación o negación, de quién y hacer comentarios, mostrar aprobación y desaprobación, necesitando en la resolución de los ítems, un mayor número de ayudas.

Respecto a estos resultados, se puede diferenciar a los alumnos en dos grupos de estudiantes diferenciados. Por un lado, se encuentran el Sujeto 1 y Sujeto 3, a quienes la lectura fácil y la utilización de pictogramas ha permitido resolver un mayor número de ítems respecto a sus compañeros, necesitando menores ayudas atencionales y analogías. Han requerido el mismo número de ayudas atencionales (5), y el Sujeto 3 mayor número de ayudas de tipo 2, concretamente la ayuda nº2. Por otro lado, el Sujeto 2 y Sujeto 4 son los alumnos que han requerido un mayor número de ayudas de tipo 2, especialmente el primero de ellos.

La adaptación cognitiva y la implementación de ayudas graduadas ha permitido una mayor comprensión de la tarea, dando pautas y facilitando la resolución de la evaluación de las habilidades pragmática en alumnos con Discapacidad Intelectual. Este enfoque, englobado en una evaluación dinámica, ha permitido valorar aspectos cualitativos, que de otra manera podrían no haber sido tan significativos.

Este estudio muestra la relevancia de utilizar sistemas de evaluación interactivos y dinámicos, que proporcionen retroalimentación a los sujetos, y estén enfocados a personas con Necesidades Educativas Especiales diseñados específicamente para estas personas, concretamente, para población con Discapacidad Intelectual. Gracias a la información recabada, resulta más sencillo diseñar intervenciones más específicas respecto a las dificultades que muestran los alumnos, con el fin de mejorar la calidad de vida y el desarrollo social de estas personas.

VALORACIÓN PERSONAL

La elaboración de este Trabajo Fin de Grado ha supuesto un reto personal que me ha permitido incrementar mis conocimientos en el ámbito del lenguaje, especialmente en la pragmática, y entender la importancia que esta presenta para el desarrollo social, académico y laboral de una persona. Las habilidades comunicativas necesitan ser trabajadas en contextos lo más reales y cercanos posibles, en los que haya una interacción social que permitan mejorar la calidad de vida y autonomía de estas personas.

Por otra parte, me ha servido para conocer nuevas formas de evaluación que dan respuesta a la heterogeneidad del alumnado, entre la que se encuentra la evaluación dinámica, y cuya aplicación permite obtener más información, a nivel de factores cualitativos, a través de un evaluador experimentado y capacitado, que busca el mayor rendimiento del evaluando durante la intervención.

Estos procedimientos de ED se han enfocado principalmente a las personas con Necesidades Educativas Especiales, no con la finalidad de categorizar, sino de observar lo que el alumno es capaz de hacer por sí mismo, y aquello en lo que presenta mayores dificultades, pero puede conseguir con ciertas pautas y ayudas. Por ello, considero que la evaluación dinámica puede implementarse como evaluación diagnóstica, ya que, al actuar sobre la Zona de Desarrollo Próximo, aporta más información respecto a los modelos tradicionales de evaluación, y permitirán realizar intervenciones más específicas con los alumnos.

Asimismo, este trabajo me ha mostrado la relevancia de la accesibilidad cognitiva como recurso a la hora de trabajar con personas con Discapacidad Intelectual. Un recurso adaptado de manera que resulte comprensible conlleva una actitud distinta ante la tarea, mejorando así la participación del alumnado en el desarrollo de esta.

Considero necesario destacar las limitaciones surgidas a lo largo de este trabajo, como es el hecho de realizar una intervención que no se había realizado previamente, y en la que no había estudios específicamente similares que permitieran una comparación de resultados, así como no haber podido implementar otras escenas del BLOC en la forma en la que se presenta, elaborando así un estudio comparativo.

BIBLIOGRAFÍA

- AAIDD (2011). *Discapacidad intelectual. Definición, clasificación y sistemas de apoyo* (11ª ed.). Madrid: Alianza Editorial.
- Adams, C. (2015). Assessment and intervention for children with pragmatic language impairment. En D. A. Hwa-Froelich (eds.), *Social Communication development and disorders* (pp. 141-170). New York Psychology Press.
- Alcantud Martín, F. (2013). *Trastorno del espectro autista: detección, diagnóstico e intervención temprana*. Madrid: Pirámide.
- Asociación Americana de Psiquiatría. (1995). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (4ª ed.)* Barcelona: Masson.
- Asociación Americana de Psiquiatría. (2013). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (5ª ed.)* Barcelona: Masson.
- ASPADEX. (2015). Accesibilidad cognitiva y discapacidad intelectual. Plena Inclusión Galicia. Recuperado de <https://aspadex.org/accesibilidad-cognitiva-y-discapacidad-intelectual/>
- Ato, M., López, J. J., y Benavente A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de psicología*, vol. 29, nº3. 1038-1059.
- Brown, A. y Ferrara, R. (1988). Diagnosing Zones of Proximal Development. En J. Wertsch, *Culture, Communication and Cognition. Vygotskian Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Campione, J. C. y Brown, A. L. (1987). Linking dynamic testing with school achievement. En C. S. Lidz (Ed.), *Dynamic assessment: An international approach to evaluating learning potential* (pp. 82-115). New York: Guilford Press.
- Caro Caro, C. (2016). Un reto social: la accesibilidad cognitiva. *La ciudad Accesible. Revista Científica sobre Accesibilidad Universal*, VII: 115-139.
- CIE-10. Clasificación Internacional de Enfermedades. 15 de marzo de 2019. Recuperado de: <http://ais.paho.org/classifications/Chapters/>
- Clemente Estevan, A. R. (2006). *Desarrollo del lenguaje: manual para profesionales de la intervención en ambientes educativos*. (4ª ed.). Barcelona: Octaedro.
- Collazo Alonso, A. (2014) *Habilidades comunicativas en Discapacidad Intelectual*. Universidad de Oviedo: Campus de Excelencia Internacional.
- Condemarín, M. y Medina, A. (2002). *Evaluación del lenguaje y la comunicación*. Madrid: Centros de la educación preescolar y especial.
- Cordero, A. (1993). *Los test psicológicos*. Madrid: Acento Editorial.

DECRETO 188, por el que se regula la respuesta educativa inclusiva y la convivencia en las comunidades educativas de la Comunidad Autónoma de Aragón. Gobierno de Aragón: Consejería de Educación, Universidad, Cultura y Deporte: Boletín Oficial de Aragón, 11, 7 de junio de 2018.

Del Río, M. J. (1997). *Lenguaje y comunicación en personas con necesidades educativas especiales*. Barcelona: Martínez Roca.

Del Río, M. J., Vilaseca, R. y Gràcia, M. (1997). La interacción y el desarrollo comunicativo y lingüístico en niños con deficiencia mental. En M. J. del Río (ed.). *Interacción y desarrollo del lenguaje en personas con necesidades educativas especiales* (pp. 113-159). Barcelona: Martínez Roca.

Díaz Caneja, P. (2006). Comunicación, lenguaje y habla. Fundación Iberoamericana DOWN 21. Recuperado el 12 de junio de 2019 de <https://www.down21.org/revista-virtual/406-revista-virtual-2008/revista-virtual-octubre-2008/articulo-profesional-octubre-2008/1601-comunicacion-lenguaje-y-habla.html>

Egea García, C., y Sarabia Sánchez, A. (2004). Visión y modelos conceptuales de la discapacidad. *Revista Polea* 73.

Freyhoff, G., Hess, G., Kerr, L., Menzel, E., Tronbacke, B. y Van Der Veerken, K. (1998). *El Camino Más Fácil. Directrices Europeas para Generar Información de Fácil Lectura. Destinada a Personas con Retraso mental. Destinada a autores, editores, responsables de información, traductores y otras personas interesadas*. Asociación Europea ILSMH

García Saiz, L. (2016). Modos de favorecer la comprensión lectora: pictogramas y lectura fácil. Estudio de caso. *PublicacionesDidácticas.com*, 364-368.

Gobierno de Aragón. (2019). *ARASAAC - Portal Aragonés de la Comunicación Aumentativa y Alternativa*. Recuperado el 25 de Febrero de 2019, de <http://www.arasaac.org/>

González-Pérez, J. (2003). *Discapacidad intelectual: concepto, evaluación e intervención psicopedagógica*. Madrid: CCS.

Levinson, S. C. (1989). *Pragmática*. Barcelona, España: Teide.

Luckasson, R., Coulter, D. L., Polloway, E. A., Reiss, S., Chalock, R. L., Snell, M. E., y cols. (1992): *Mental Retardation: Definition, classification, and systems of supports* (9ª ed.). Washington, DC. American Association on Mental Retardation.

Luckasson, R., Borthwick-Duffy, S., Buntix, W.H.E., Coulter, D.L., Craig, E.M., Reeve, A., y cols. (2002). *Mental Retardation. Definition, classification and systems of supports* (10th ed.). Washington, DC: American Association on Mental Retardation. [Traducción al castellano de M.A. Verdugo y C. Jenaro (en prensa). Madrid: Alianza Editorial].

- Marchesi, A., Coll, C. y Palacios, J. (2017). *Desarrollo psicológico y educación. Respuestas educativas a las dificultades de aprendizaje y del desarrollo*. (3ª ed.). Madrid: Alianza Editorial.
- Martínez Martín, M. A. y Cuesta Gómez, J. L. (2013). *Todo sobre el autismo: los Trastorno del Espectro Autista (TEA): guía basada en la ciencia y en la experiencia*. Tarragona: Altaria.
- Merhati, S. y Ahangari, S. (2015). Dynamic assessment of pragmatics: The impact of dynamic assessment on EFL learners' interlanguage pragmatic development. *Basic Research Journals of Education and Review*. Vol. 1 (4), 13-21.
- Monfort, I. y Monfort, M. (2010). La comprensión de preguntas: una dificultad específica en niños con trastorno pragmático de la comunicación y el lenguaje. *Revista de Neurología*. 50 (3), 107-111.
- Monfort, M. y Juárez Sánchez, A. (1980). *El niño que habla*. Madrid: Nuestra Cultura.
- Monfort, M. y Juárez, Sánchez, A. (2001). Estimulación del lenguaje oral: quince años después. Madrid: Entha.
- Monfort, M., Juárez Sánchez, A., y Monfort Juárez, I. (2004). *Niños con trastornos pragmáticos y de la comunicación: descripción y e intervención*. Madrid: Entha.
- Musci, M. C. y Brenlla, M. E. (2017) La evaluación dinámica y las potenciales para el aprendizaje. Recorrido conceptual y perspectivas de desarrollo. *Investigaciones en Psicología*, 22 (1), 45-56
- Navarro Hidalgo, J. J. y Mourgues-Codern, C. V. (2018). Dynamic Assessment and computerized adaptative tests in reading processes. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 17, (1), 70-96.
- Navarro Hidalgo, J. J., Mora Roche, J., Lama Ruiz, H. y Molina Bernaldez, A. M. (2014). *Evaluación dinámica de procesos lectores*. Madrid: EOS.
- Orden 1005, por la que se regulan las actuaciones de intervención educativa inclusiva. Gobierno de Aragón: Consejería de Educación, Universidad, Cultura y Deporte. Boletín Oficial de Aragón, 49-50, 28 de noviembre de 2017.
- Puyuelo Sanclemente, M., Renom Pinsach, J., Solanas Pérez, A., y H. Wiig, E. (2007). *Evaluación del lenguaje: BLOC Screening R*. Barcelona, España: Masson.
- Puyuelo Sanclemente, M., Salavera, C. y Wiig, E. (2013) Aportaciones a la evaluación del lenguaje mediante BLOC-C y BLOC-SR. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 33, 83-96.
- Ríos Ballarín U. (2017). *Discapacidad Intelectual y lenguaje. Puesta en marcha de un proyecto de intervención educativa*. Huesca: Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación.

- Robles, M. A. y Calero, M. D. (2003). Evaluación del potencial de aprendizaje de la lectura en Síndrome de Down. *Revista española sobre Discapacidad Intelectual*. 34 (2). 14-25.
- Rondal, J. A. (2008). *La adquisición del lenguaje: teoría y bases*. Barcelona: Ars Medica.
- Rosell, C. (1998). Sistema de signos manuales y sistema de signos gráficos. En C. S. Basil, *Sistema de signos y ayudas técnicas para la comunicación aumentativa y la escritura* (págs. 7-22). Barcelona: Masson.
- Sabina Tavernal, A. y Alicia Peralta, O. (2009). Dificultades de aprendizaje. Evaluación Dinámica como herramienta diagnóstica. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*. 11 (2), 113-119.
- Serra, M., Serrat, E., Solé, R., Bel, A. y Aparici M. (2013) *La adquisición del lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- Sotillo, M. (2003). *Sistemas Alternativos y Comunicativos*. Madrid: Editorial Trotta.
- Stenberg, R. J. y Grigorenko, E. L. (2003) *Evaluación dinámica: naturaleza y medición del potencial de aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Torres Gil, J. (2003). *Trastornos del lenguaje en niños con necesidades educativas especiales*. Barcelona: ediciones CEAC.
- Torres, S. (2001). *Sistemas alternativos de Comunicación. Manual de comunicación aumentativa y alternativa: sistemas y estrategias*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- Vázquez Atochero, A. y Romero Blanco, M. C. (2014). *Evaluación: del proceso social a herramienta educativa: importancia de la evaluación en la mejora del sistema educativo*. Madrid: CCS.
- Verdugo Alonso, M. A. y Gutiérrez Bermejo, B. (2009). *Discapacidad Intelectual*, Madrid: Pirámide.
- Verdugo Alonso, M. A. y Schalock, R. L. (2010). Últimos avances en el enfoque y concepción de las personas con discapacidad intelectual. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 41 (4), 7-21.
- VOKI. (26 de Marzo de 2019). *SPEAKING CHARACTERS FOR EDUCATION*. Obtenido de VOKI: <https://www.voki.com/>
- Ying-Ying, L. y Chieh-Fang, H. (2019). Dynamic assessment of phonological awareness in young foreign language learners: predictability and modifiability. *Reading and Writing*, 32:891-908.

ANEXO

ANEXO I

Tabla 9. Comparación de ítems según BLOC-SR e Intervención Dinámica.

BLOQUE	ÍTEM	ÍTEMS BLOC-SR	ÍTEMS MODIFICADOS
1: SALUDOS Y DESPEDIDAS	1	Esta gente trae a sus animales domésticos aquí para que los vea el veterinario. Éste es Pedro y ésta es su profesora, la señora Viñas. ¿Qué dice Pedro para saludar a su profesora?	Las personas llevan a sus animales al veterinario. Éste es Pedro y ésta es su profesora, la señora Blasco. ¿Qué dice Pedro para saludar a su profesora?
9: POR QUÉ/ CÓMO	2	Pedro ve que la pata del perro de la señora Viñas está vendada y quiere saber el motivo. ¿Qué dice Pedro?	La pata del perro de la señora Blasco está vendada. Pedro quiere saber la razón. ¿Qué dice Pedro?
1: SALUDOS Y DESPEDIDAS	3	Después de explicar a Pedro lo que le ha ocurrido a su perro, la señora Viñas se va. ¿Qué dice la señora Viñas a Pedro?	La señora Blasco le cuenta a Pedro lo que le ha pasado a su perro, luego se va. ¿Qué le dice la señora Blasco a Pedro?
11: REQUERIMIENTOS DIRECTOS DE ACCIÓN	4	La señora Viñas tiene las manos ocupadas y quiere que Pedro le abra la puerta. ¿Cómo se lo dice a Pedro?	La señora Blasco tiene las manos llenas y no puede abrir la puerta. Quiere que Pedro le abra la puerta. ¿Cómo se lo dice a Pedro?
2: RECLAMAR LA ATENCIÓN	5	Cuando la señora Viñas se va, un gran perro corre hacia la puerta. Pedro quiere avisar al dueño del perro de que éste se va. ¿Qué dice Pedro?	Cuando la señora Blasco se va, un perro muy grande corre hacia la puerta. Pedro avisa al dueño del perro que su perro se va. ¿Qué le dice Pedro?
10: HACER COMENTARIOS, MOSTRAR APROBACIÓN Y DESAPROBACIÓN	6	Este perro es muy difícil de atrapar si se escapa. Su amo está muy contento de que Pedro le haya avisado. ¿Qué le dice el amo del perro?	Este perro es difícil de atrapar. El dueño está contento por la ayuda de Pedro. ¿Qué le dice el dueño del perro?
3: RUEGO/ CONCESIÓN/ NEGAR PERMISO	7	Mónica tiene un nuevo gatito. Su amiga María quiere coger al gatito. ¿Qué dice María?	Claudia tiene un gatito nuevo. Su amiga Pilar quiere coger el gatito. ¿Qué le dice Pilar a su amiga?
	8	Mónica tiene miedo de que el gatito arañe a su amiga; por eso no quiere que María lo coja. ¿Qué dice Mónica?	Claudia tiene miedo por si su gatito araña a su amiga. No quiere que Pilar lo coja. ¿Qué dice Claudia?

10: HACER COMENTARIOS, MOSTRAR APROBACIÓN Y DESAPROBACIÓN	9	El señor Nadal tiene un pájaro muy bonito. A este chico, Jaime, le gusta el pájaro. ¿Qué dice Jaime al señor Nadal?	El señor Nadal tiene un pájaro muy bonito. A Jaime le gusta el pájaro. ¿Qué dice Jaime al señor Nadal?
6: QUIÉN/QUÉ	10	Jaime quiere saber más cosas sobre el pájaro. Quiere saber de qué especie es. ¿Cómo se lo pregunta?	Jaime quiere saber de qué especie es el pájaro. Se lo pregunta al señor Nadal. ¿Cómo se lo pregunta?
4: DEMANDAS DE INFORMACIÓN ESPECÍFICA	11	El señor Nadal quiere saber cosas del perro de Jaime. Jaime le cuenta que su perro es un <i>collie</i> . El señor Nadal no cree que el perro sea un <i>collie</i> . Él quiere estar seguro de lo que Jaime ha dicho. ¿Qué dice el señor Nadal?	Jaime cuenta al señor Nadal que su perro es un dálmata. El señor Nadal no cree que su perro sea un dálmata. El señor Nadal quiere asegurarse de lo que Jaime dice. ¿Qué le dice el señor Nadal?
8: DE QUIÉN	12	La señora Torres encuentra unas llaves en el banco. Quiere encontrar al propietario de las llaves. ¿Qué dice?	La señora Martín encuentra unas llaves en el banco. Quiere saber quién es el propietario de las llaves. ¿Qué dice?
12: REQUERIMIENTOS INDIRECTOS DE ACCIÓN	13	Este chico, Sergio, quiere esta caja para su tortuga. No sabe de quién es esta caja. Para indicar de forma educada que él la quiere, debe decir: “Esta caja es perfecta para mi tortuga. Me pregunto si alguien la necesita”. ¿De qué otra manera insinuarías que quieres la caja?	Sergio quiere esta caja para su tortuga, pero no sabe de quién es. Para decir que la quiere, dice educadamente: “esta caja es perfecta para mi tortuga. Me pregunto si alguien más la quiere”. ¿De qué otra manera dirías que quieres la caja?
	14	El veterinario ha terminado de visitar a este gato. Su dueña tiene que pagar, pero no puede abrir el monedero y sujetar al gato al mismo tiempo. ¿Qué dice para que alguien le sujete al gato?	El veterinario ha terminado de revisar a este gato. Su dueña tiene que pagar, pero tiene las manos llenas. No puede abrir el monedero y sujetar al gato. ¿Qué dice para que alguien le sujete al gato?
7: DÓNDE/ CUANDO	15	La mujer también necesita cuándo ha de volver a traer el gato. ¿Qué dice?	La dueña del gato necesita saber cuándo tiene que traer otra vez a su gato. ¿Qué dice?
5: DEMANDAS DE CONFIRMACIÓN O NEGACIÓN	16	La recepcionista quiere saber si la mujer quiere comprar comida para el gato. ¿Qué dice?	La recepcionista quiere saber si la dueña del gato quiere comprar comida para el gato. ¿Qué preguntará?
	17	David y Carmen llevan a su perro a hacerle un chequeo. David necesita la correa del perro. ¿Qué pregunta David a Carmen?	David y Carmen llevan a su perro al veterinario. David necesita la correa del perro. ¿Qué pregunta David a Carmen?
13: PROTESTAS	18	Carmen quiere que David sujete al perro mientras ella busca sus llaves. David no quiere hacerlo. ¿Qué dice David para indicárselo?	Carmen quiere que David sujete al perro. Ella necesita buscar sus llaves. David no quiere sujetar al perro. ¿Qué dice David para indicárselo a Carmen?

8: DE QUIÉN	19	La veterinaria sale con el perro que ha estado curando, pero no conoce a la persona a la que pertenece este perro. ¿Qué dice?	La veterinaria cura al perro. Cuando sale de la habitación, no sabe a quién pertenece el perro. ¿Qué dice?
9: POR QUÉ/ CÓMO	20	La señora Borrell, la propietaria, está sorprendida porque su perro lleva una pata vendada. Quiere saber la razón. ¿Qué dice la señora Borrell?	La señora Chusa, está sorprendida porque su perro tiene una pata vendada. Quiere saber la razón. ¿Qué dice la señora Chusa?
13: PROTESTAS	21	La veterinaria le dice a la señora Borrell que mañana tiene que cambiar el vendaje del perro. La señora Borrell no cree que tenga que hacerlo. ¿Cómo se lo dice a la veterinaria?	La veterinaria le dice a la señora Chusa que mañana cambie la venda del perro. La señora Chusa no cree que tenga que hacerlo. ¿Cómo se lo dice a la veterinaria?
4: DEMANDAS DE INFORMACIÓN ESPECÍFICA	22	La veterinaria da instrucciones a la señora Borrell sobre cómo ha de dar las medicinas al perro. La señora Borrell no ha entendido lo que la veterinaria le ha dicho. ¿Qué dice la señora Borrell a la veterinaria?	La veterinaria le dice a la señora Chusa cómo dar las medicinas al perro. La señora Chusa no ha entendido lo que la veterinaria le ha dicho. ¿Qué le dice la señora Chusa a la veterinaria?
10: HACER COMENTARIOS, MOSTRAR APROBACIÓN Y DESAPROBACIÓN	23	La veterinaria le dice a la señora Borrell que su perro tendría que llevar un collar especial. LA señora Borrell no cree que su perro tenga que llevarlo. ¿Qué dice?	La veterinaria le dice a la señora Chusa que su perro tiene que llevar un collar especial. La señora Chusa no cree que su perro tenga que llevarlo. ¿Qué dice?

ANEXO II

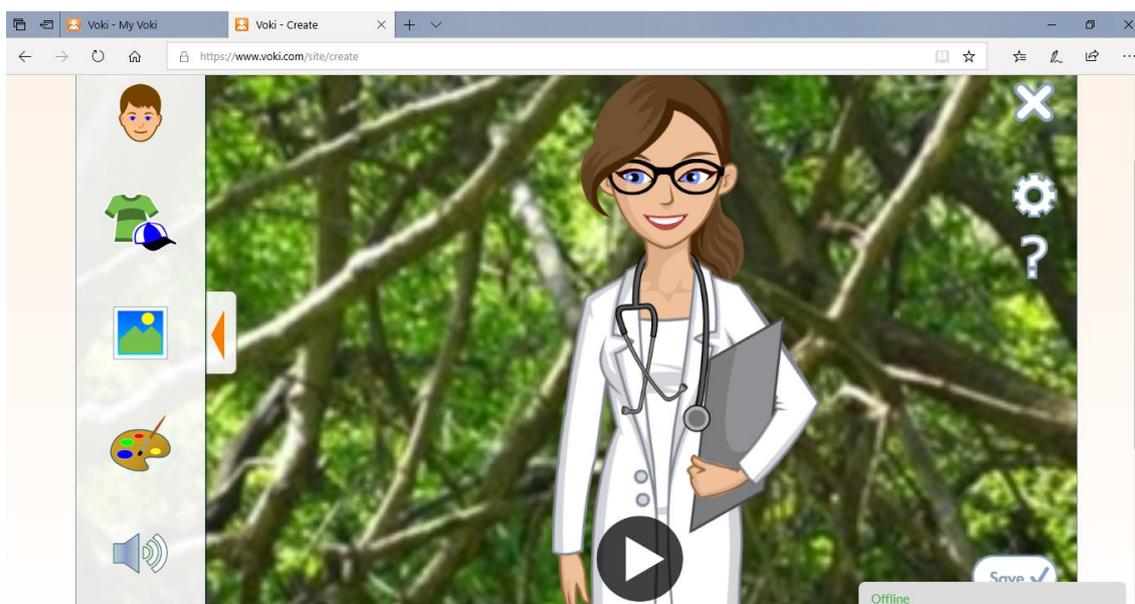


Figura 14. Avatar creado con el programa VOKI y utilizado durante las sesiones de evaluación.

- Vídeo 1: *¡Hola Aula 9! Mi nombre es Silvia. Me encantan los animales, por eso, estudio veterinaria. Desde la Universidad, habéis sido escogidos, para jugar a un juego, sobre un animal. Creo que, hay, un pato por vuestro colegio...*
- Vídeo 2: *Ana y Laura, me han dicho, que sois muy trabajadores. Me lo vais a demostrar. Tenéis el sobre, con el juego, encima de la mesa. Laura sabe las instrucciones. Ella os resolverá las dudas. Mucha suerte, y a aprender.*
- Vídeo 3: *¡Hola, Aula 9! Cuántas cosas estamos aprendiendo. Veo, que lo estáis haciendo muy bien. ¡Seguid así!*
- Vídeo 4: *¡Enhorabuena, Aula 9! Sois todos unos campeones. Gracias (nombre Sujeto 1), (nombre Sujeto 3), (nombre Sujeto 2), (nombre Sujeto 5) y (nombre Sujeto 4) por participar. ¿Os apetece bajar a ver al pato? Así podéis recordar lo aprendido.*
- Vídeo 5: *Antes de irme, quiero haceros unas preguntas. (nombre Sujeto 1), ¿Qué dos tipos de patos existen? (nombre Sujeto 4), ¿hay que darles, pan a los patos? (nombre Sujeto 2), ¿Cuántos días, tardan los patos, en nacer del huevo? (nombre Sujeto 5), ¿Qué tienen los patos como boca?*

LA CONSULTA DEL VETERINARIO

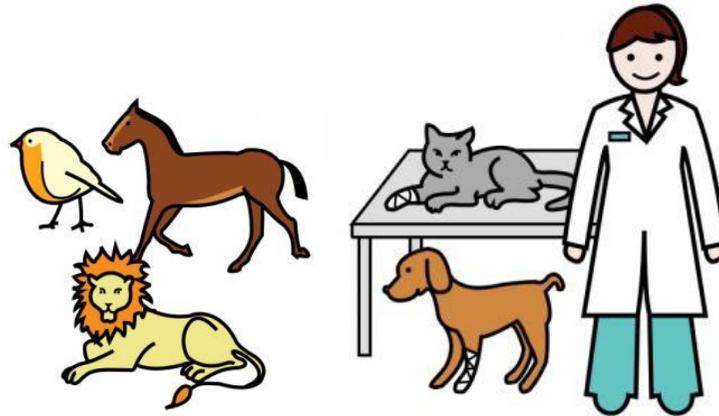


Figura 15. Portada de la aplicación dinámica.

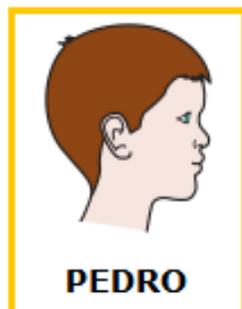
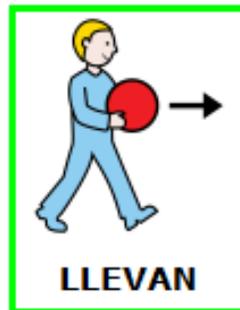
Tabla 10. Tabla de registro de cada ítem para la evaluación dinámica del evaluador.

	AYUDAS				
	A.C.	1	2	3	4
Sujeto 1.					
Sujeto 2					
Sujeto 3					
Sujeto 4					

SUBESCENA A

- **ÍTEM 1: SALUDOS Y DESPEDIDAS**

- PRESENTACIÓN: *Las personas llevan a sus animales al veterinario. Éste es Pedro y ésta es su profesora, la señora Blasco. ¿Qué dice Pedro para saludar a su profesora?*
- SISTEMA DE AYUDAS GRADUADAS:
 1. ¿Qué dirá Pedro cuando salude a su profesora?
 2. ¿Qué dices tú cuando saludas a una persona? ¿Qué dirá Pedro para saludar a su profesora entonces?
 3. Cuando saludamos a una persona, podemos decir “Hola” o “¿Qué tal?”. ¿Qué dirá Pedro cuando salude a su profesora?
 4. Si fuéramos Pedro y nos encontráramos a la señora Blasco, diríamos: “Hola señora Blasco”. ¿Qué le dirá Pedro a su profesora?

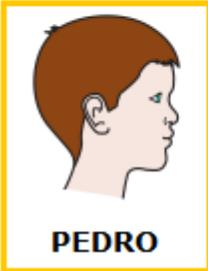


- **ÍTEM 2: POR QUÉ/CÓMO**

- PRESENTACIÓN: *La pata del perro de la señora Blasco está vendada. Pedro quiere saber la razón. ¿Qué dice Pedro?*

- SISTEMAS DE AYUDAS GRADUADAS:

1. ¿Qué dirá Pedro para saber el motivo de la patita vendada del perro?
2. ¿Qué dices cuando quieres saber el motivo de que un perrito lleve la pata vendada? ¿Qué preguntará Pedro a la señora Blasco?
3. Cuando queremos preguntar algo que no sabemos, podemos decir “¿Por qué...?”. ¿Qué dirá Pedro cuando quiera saber sobre la patita vendada del perro?
4. Si fuéramos Pedro y quisiéramos saber el motivo de la patita vendada del perro, diríamos: “¿Por qué lleva la patita vendada?”. ¿Qué dirá Pedro al ver la patita vendada?

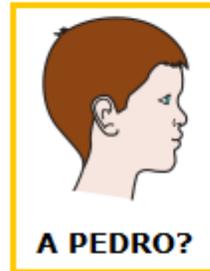
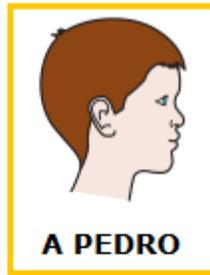


LA RAZÓN.



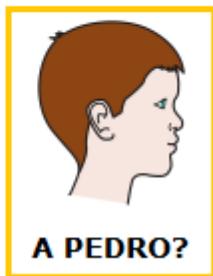
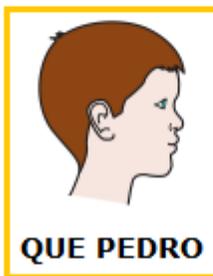
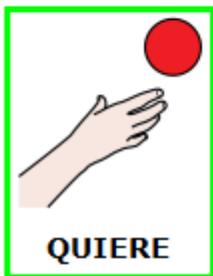
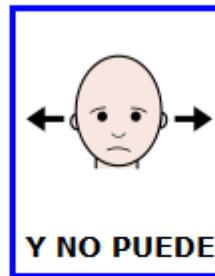
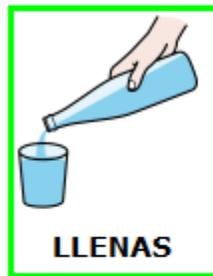
- **ÍTEM 3: SALUDOS Y DESPEDIDAS**

- PRESENTACIÓN: *La señora Blasco le cuenta a Pedro lo que le ha pasado a su perro, luego se va. ¿Qué le dice la señora Blasco a Pedro?*
- SISTEMA DE AYUDAS GRADUADAS:
 1. ¿Qué dirá la señora Blasco a Pedro cuando se vaya?
 2. ¿Qué dices tú cuando te despides de alguien? ¿Qué dirá la señora Blasco a Pedro entonces?
 3. Cuando nos despedimos de una persona, podemos decir “Adiós” o “Hasta pronto”. ¿Qué dirá la señora Blasco cuando se despida de Pedro?
 4. Si fuéramos la señora Blasco y nos despidiéramos de Pedro, diríamos: “Adiós Pedro”. ¿Qué le dirá la señora Blasco a Pedro?



- **ÍTEM 4: REQUERIMIENTOS DIRECTOS DE ACCIÓN**

- PRESENTACIÓN: *La señora Blasco tiene las manos llenas y no puede abrir la puerta. Quiere que Pedro le abra la puerta. ¿Cómo se lo dice a Pedro?*
- SISTEMA DE AYUDAS GRADUADAS:
 1. ¿Cómo le pedirá la señora Blasco a Pedro que le abra la puerta?
 2. ¿Qué le decimos a una persona si no podemos abrir la puerta y queremos que nos la abra? ¿Qué le dirá la señora Blasco a Pedro?
 3. Cuando queremos pedir algo educadamente, podemos utilizar “Por favor”. ¿Qué dirá la señora Blasco a Pedro cuando quiera que le abra la puerta?
 4. Si fuéramos la señora Blasco y quisiéramos que Pedro nos abriera la puerta, diríamos: “Por favor, ¿me abres la puerta?”. ¿Qué dirá la señora Blasco a Pedro para que le abra la puerta?

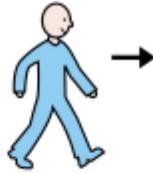


- **ÍTEM 5: RECLAMAR LA ATENCIÓN**

- PRESENTACIÓN: *Cuando la señora Blasco se va, un perro muy grande corre hacia la puerta. Pedro avisa al dueño del perro que su perro se va. ¿Qué le dice Pedro?*
- SISTEMA DE AYUDAS GRADUADAS:
 1. ¿Cómo dirá Pedro al dueño del perro para avisarle?
 2. ¿Qué le decimos a una persona cuando queremos llamar su atención? ¿Qué dirá Pedro al dueño del perro entonces?
 3. Cuando queremos llamar la atención de una persona, decimos: “Oye” o “Disculpe”. ¿Qué dice Pedro para avisar al dueño que el perro se escapa?
 4. Si fuéramos Pedro, y quisiéramos avisar que el perro se escapa, diríamos: “¡Oye, se escapa su perro!”. ¿Qué dirá Pedro cuando vea que el perro se escapa?



CUANDO LA SEÑORA BLASCO



SE VA,



UN PERRO MUY GRANDE



CORRE



HACIA LA PUERTA.



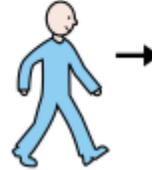
PEDRO



AVISA



AL DUEÑO DEL PERRO



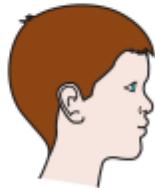
QUE SU PERRO SE VA.



¿QUÉ



LE DICE



PEDRO?

- **ÍTEM 6: HACER COMENTARIOS, MOSTRAR APROBACIÓN Y DESAPROBACIÓN**

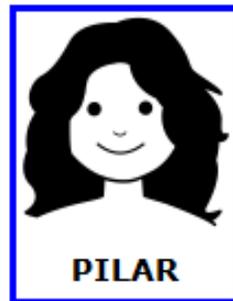
- PRESENTACIÓN: *Este perro es difícil de atrapar. El dueño está contento por la ayuda de Pedro. ¿Qué le dice el dueño del perro?*
- SISTEMA DE AYUDAS GRADUADAS:
 1. ¿Qué le dirá el dueño del perro a Pedro tras ayudarlo?
 2. ¿Qué le decimos a una persona cuando nos ayuda a hacer algo? ¿Qué dirá el dueño del perro a Pedro entonces?
 3. Cuando queremos agradecer la ayuda de alguien, decimos: “Gracias”. ¿Qué le dice el dueño del perro a Pedro cuando le ayuda a atrapar a su perro?
 4. Si fuéramos el dueño del perro, y quisiéramos agradecer la ayuda de Pedro por cogerlo, diríamos: “Gracias por cogerlo”. ¿Qué dirá el dueño del perro a Pedro cuando Pedro lo atrape?



SUBESCENA B

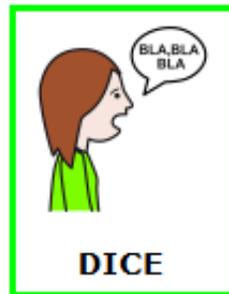
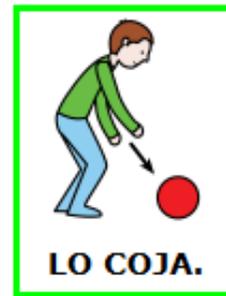
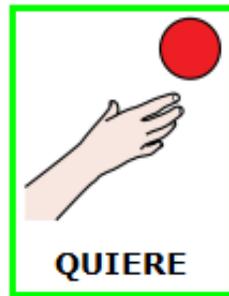
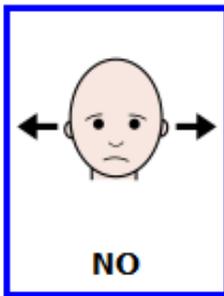
- **ÍTEM 7: RUEGO/CONCESIÓN/NEGAR PERMISO**

- PRESENTACIÓN: *Claudia tiene un gatito nuevo. Su amiga Pilar quiere coger el gatito. ¿Qué le dice Pilar a su amiga?*
- SISTEMA DE AYUDAS GRADUADAS:
 1. Mostrando al alumno la historia con los pictogramas, se hará hincapié en la pregunta y se le formulará: **¿qué le dirá Pilar a su amiga si quiere coger al gatito?**
 2. **¿Qué le decimos a una persona cuando queremos que nos deje coger algo? ¿Qué le dirá Pilar a su amiga entonces?**
 3. Cuando queremos coger algo de una persona, decimos: “¿Puedo coger...?”. **¿Qué le dirá Pilar a su amiga para poder coger al gato?**
 4. Si fuéramos Pilar, y quisiéramos coger al gatito, diríamos: “¿Puedo coger a tu gatito?”. **¿Qué dirá Pilar a su amiga?**



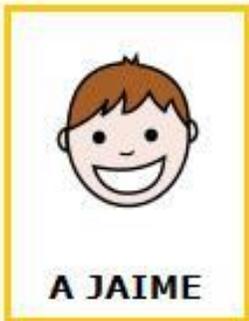
- **ÍTEM 8: RUEGO/CONCESIÓN/NEGAR PERMISO**

- PRESENTACIÓN: *Claudia tiene miedo por si su gatito araña a su amiga. No quiere que Pilar lo coja. ¿Qué dice Claudia?*
- SISTEMA DE AYUDAS GRADUADAS:
 1. ¿Qué le dirá Claudia a Pilar para que no coja al gatito?
 2. ¿Qué le decimos a una persona para avisar que nuestra mascota podría arañar si la coge? ¿Qué le dirá Claudia a su amiga entonces?
 3. Cuando alguien quiere coger a nuestra mascota, pero queremos avisar que podría arañarnos, diríamos: “Cuidado. Podría arañarte”. ¿Qué le dirá Claudia a Pilar para decirle que no lo coja?
 4. Si fuéramos Claudia, y no quisiéramos que Pilar cogiera al gatito porque araña, diríamos: “Lo siento, pero es mejor que no lo cojas. Podría arañarte”. ¿Qué dirá Claudia para que si amiga Pilar no coja al gatito?

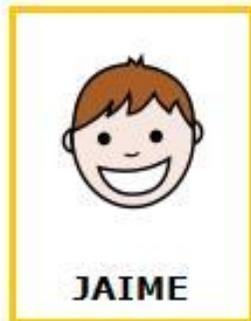


- **ÍTEM 9: HACER COMENTARIOS, MOSTRAR APROBACIÓN Y DESAPROBACIÓN**

- PRESENTACIÓN: *El señor Nadal tiene un pájaro muy bonito. A Jaime le gusta el pájaro. ¿Qué dice Jaime al señor Nadal?*
- SISTEMA DE AYUDAS GRADUADAS:
 1. ¿Qué le dirá Jaime al Señor Nadal sobre su pájaro?
 2. ¿Qué le decimos a una persona que tiene un pájaro muy bonito? ¿Qué le dirá Jaime al señor Nadal entonces?
 3. Cuando alguien tiene algo bonito y nos gusta, decimos: “Me gusta mucho...”. ¿Qué le dirá Jaime al señor Nadal sobre su pájaro?
 4. Si fuéramos Jaime, y nos gustase el pájaro de una persona, diríamos: “Me gusta tu pájaro”. ¿Qué dirá Jaime sobre el pájaro del señor Nadal?

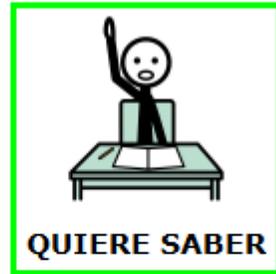


¿QUÉ



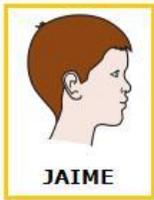
- **ÍTEM 10: QUIÉN/QUÉ**

- PRESENTACIÓN: *Jaime quiere saber de qué especie es el pájaro. Se lo pregunta al señor Nadal. ¿Cómo se lo pregunta?*
- SISTEMA DE AYUDAS GRADUADAS:
 1. ¿Qué preguntará Jaime al Señor Nadal para saber la especie del pájaro?
 2. ¿Qué le diremos a una persona si queremos saber la especie de su pájaro? ¿Qué le preguntará Jaime al señor Nadal para saber la especie de su pájaro?
 3. Cuando alguien tiene un animal y queremos saber de qué especie es, preguntamos sobre la clase de animal que es. ¿Qué le preguntará Jaime al señor Nadal sobre su pájaro?
 4. Si fuéramos Jaime, y quisiéramos saber la especie del pájaro, diríamos: “¿Qué clase de pájaro es?”. ¿Cómo le preguntaría Jaime al señor Nadal sobre la especie del pájaro?



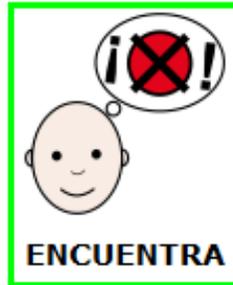
- **ÍTEM 11: DEMANDAS DE INFORMACIÓN ESPECÍFICA**

- PRESENTACIÓN: *Jaime cuenta al señor Nadal que su perro es un dálmata. El señor Nadal no cree que su perro sea un dálmata. El señor Nadal quiere asegurarse de lo que Jaime dice. ¿Qué le dice el señor Nadal?*
- SISTEMA DE AYUDAS GRADUADAS:
 1. ¿Qué le preguntará el señor Nadal a Jaime para asegurarse?
 2. ¿Qué le preguntaremos a una persona si queremos que nos repita la especie del perro? ¿Qué le dirá el señor Nadal a Jaime entonces?
 3. Cuando queremos que nos repitan la especie del animal del que hablamos, preguntaríamos sobre la especie de perro que era. ¿Qué preguntará el señor Nadal a Jaime sobre la clase del perro?
 4. Si fuéramos el señor Nadal y quisiéramos que nos repitiera Jaime la información, diríamos: “¿De qué especie es tu perro?”. ¿Qué preguntará el señor Nadal a Jaime sobre la clase del perro?



- **ÍTEM 12: DE QUIÉN**

- PRESENTACIÓN: *La señora Martín encuentra unas llaves en el banco. Quiere saber quién es el propietario de las llaves. ¿Qué dice?*
- SISTEMA DE AYUDAS GRADUADAS:
 1. ¿Qué preguntará la señora Martín sobre esas llaves?
 2. ¿Qué decimos cuando nos encontramos unas llaves y no sabemos quién es el dueño? ¿Qué dirá la señora Martín entonces?
 3. Cuando queremos saber a quién pertenece un objeto que nos encontramos, preguntáramos de quién es ese objeto. ¿Qué preguntará la señora Martín?
 4. Si fuéramos la señora Martín y quisiéramos saber quién es el dueño de las llaves, diríamos: “¿De quién son estas llaves?”. ¿Qué preguntará la señora Martín sobre el dueño de las llaves?

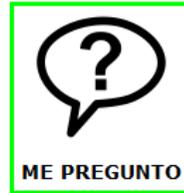


- **ÍTEM 13: REQUERIMIENTOS INDIRECTOS DE ACCIÓN**

- PRESENTACIÓN: *Sergio quiere esta caja para su tortuga, pero no sabe de quién es. Para decir que la quiere, dice educadamente: “esta caja es perfecta para mi tortuga. Me pregunto si alguien más la quiere”. ¿De qué otra manera dirías que quieres la caja?*
- SISTEMA DE AYUDAS GRADUADAS:
 1. **¿Qué preguntará Sergio para decir que quiere la caja?**
 2. **¿Qué decimos cuando queremos un objeto, pero no sabemos si es de alguien? ¿Qué preguntará Sergio para indicar que quiere la caja?**
 3. Cuando queremos saber si un objeto tiene dueño, preguntaríamos si es de alguien antes de cogerlo. **¿Qué preguntará Sergio sobre la caja?**
 4. Si fuéramos Sergio y quisiéramos saber si podemos coger la caja, diríamos: “¿Es de alguien esta caja?” o “¿Puedo coger esta caja?”. **¿Qué dirá Sergio para saber si puede coger la caja?**



PERO NO SABE DE QUIÉN ES.



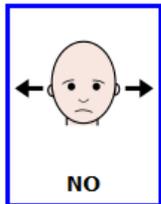
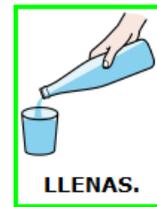
¿DE QUÉ



SUBESCENA C

- **ÍTEM 14: REQUERIMIENTOS INDIRECTOS DE ACCIÓN**

- PRESENTACIÓN: *El veterinario ha terminado de revisar a este gato. Su dueña tiene que pagar, pero tiene las manos llenas. No puede abrir el monedero y sujetar al gato. ¿Qué dice para que alguien le sujete al gato?*
- SISTEMA DE AYUDAS GRADUADAS:
 1. ¿Cómo pedirá la dueña a una persona que sujete a su gato mientras abre el monedero?
 2. ¿Qué diremos si queremos que nos sujeten al gatito mientras abrimos el monedero? ¿Cómo pedirá la dueña del gato a una persona que sujete su gato mientras?
 3. Cuando queremos que alguien nos sujete nuestra mascota mientras buscamos el monedero, pediremos que nos lo guarden mientras nosotros sacamos el dinero. ¿Qué le pedirá la dueña del gato a alguien?
 4. Si fuéramos la dueña del gato y quisiéramos que nos sujetasen a nuestra mascota para abrir el monedero, diríamos: “¿Podrías cogerme al gatito mientras busco el monedero?”. ¿Qué le pedirá la dueña del gato a alguien?



- **ÍTEM 15: DÓNDE/CUÁNDO**

- PRESENTACIÓN: *La dueña del gato necesita saber cuándo tiene que traer otra vez a su gato. ¿Qué dice?*
- SISTEMA DE AYUDAS GRADUADAS:
 1. ¿Qué preguntará la dueña del gato para saberlo?
 2. ¿Qué decimos cuando queremos saber cuándo tenemos que volver a revisión? ¿Qué preguntará la dueña del gato entonces?
 3. Cuando queremos saber cuando tenemos que volver a revisión, preguntaríamos cuando tenemos la próxima cita. ¿Qué preguntará la dueña del gato?
 4. Si fuéramos la dueña del gato y quisiéramos saber cuando tenemos que volver a revisión, diríamos: “¿Cuándo es la próxima cita?”. ¿Qué preguntará la dueña del gato para saber cuando tiene que volver?



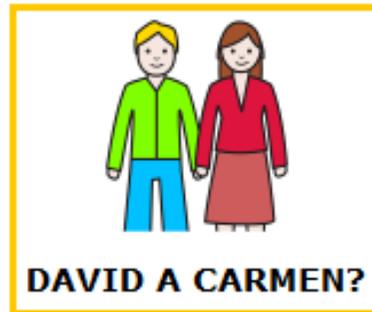
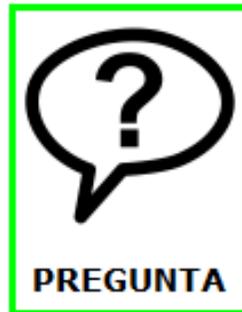
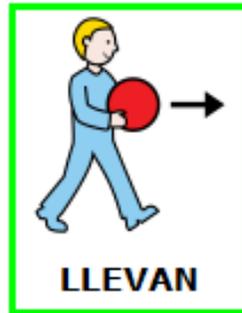
- **ÍTEM 16: DEMANDAS DE CONFIRMACIÓN O NEGACIÓN**

- PRESENTACIÓN: *La recepcionista quiere saber si la dueña del gato quiere comprar comida para el gato. ¿Qué preguntará?*
- SISTEMA DE AYUDAS GRADUADAS:
 1. ¿Qué preguntará la recepcionista a la dueña del gato sobre la comida?
 2. ¿Qué decimos si queremos vender a la dueña del gato comida? ¿Qué preguntará la recepcionista a la dueña del gato entonces?
 3. Cuando queremos vender comida para gatos, preguntaríamos si la dueña necesita o quiere comprarla. ¿Qué preguntará la recepcionista?
 4. Si fuéramos la recepcionista y quisiéramos saber si la dueña del gato va a comprar comida para gatos, preguntaríamos: “¿Quiere comprar comida para gatos? O ¿Necesita comida para gatos?”. ¿Qué preguntará la recepcionista a la dueña del gato?



- **ÍTEM 17: DEMANDAS DE CONFIRMACIÓN O NEGACIÓN**

- PRESENTACIÓN: *David y Carmen llevan a su perro al veterinario. David necesita la correa del perro. ¿Qué pregunta David a Carmen?*
- SISTEMA DE AYUDAS GRADUADAS:
 1. ¿Qué preguntará David a Carmen sobre la correa?
 2. ¿Qué preguntamos a otra persona si necesitamos la correa del perro y no sabemos dónde está? ¿Qué preguntará David a Carmen entonces?
 3. Cuando queremos llevar a nuestro perro a algún sitio, tenemos que ponerle la correa. Si no sabemos dónde está, preguntamos si alguien la tiene. ¿Qué preguntará David a Carmen para saber dónde está la correa?
 4. Si fuéramos David y quisieramos saber si Carmen tiene la correa, preguntaríamos: “¿tienes la correa? ¿Qué preguntará David a Carmen para saber si tiene la correa?”

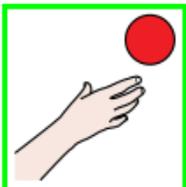


- **ÍTEM 18: PROTESTAS**

- PRESENTACIÓN: *Carmen quiere que David sujete al perro. Ella necesita buscar sus llaves. David no quiere sujetar al perro. ¿Qué dice David para indicárselo a Carmen?*
- SISTEMA DE AYUDAS GRADUADAS:
 1. ¿Qué dirá David a Carmen sobre sujetar al perro?
 2. ¿Qué decimos cuando no queremos sujetar a un perro? ¿Qué responderá David a Carmen entonces?
 3. Cuando no queremos sujetar a un perrito, decimos que no queremos hacer eso. ¿Qué responderá David a Carmen sobre sujetar al perro?
 4. Si fuéramos David y no quisiéramos agarrar a un perro, diríamos: “no quiero sujetar al perro”. ¿Qué responderá David a Carmen sobre el perro?



CARMEN



QUIERE



QUE DAVID



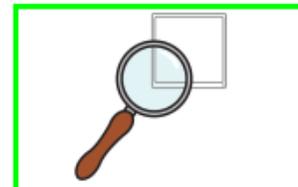
SUJETE



AL PERRO.



ELLA



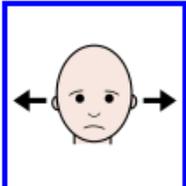
NECESITA BUSCAR



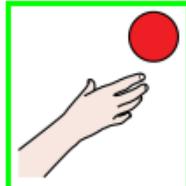
SUS LLAVES.



DAVID



NO



QUIERE



SUJETAR



AL PERRO.



¿QUÉ



DICE DAVID



PARA INDICÁRSELO

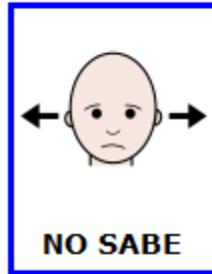


A CARMEN?

SUBESCENA D:

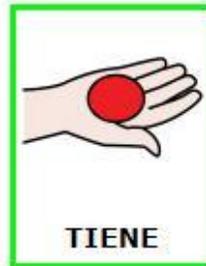
- **ÍTEM 19: DE QUIÉN**

- PRESENTACIÓN: *La veterinaria cura al perro. Cuando sale de la habitación, no sabe a quién pertenece el perro. ¿Qué dice?*
- SISTEMA DE AYUDAS GRADUADAS:
 1. ¿Qué preguntará la veterinaria sobre el perro?
 2. ¿Qué preguntamos cuando no sabemos a quién pertenece el perro? ¿Qué preguntará la veterinaria entonces?
 3. Cuando no sabemos a quién pertenece un perro, preguntaríamos de quién es ese animal. ¿Qué preguntará la veterinaria sobre el perro?
 4. Si fuéramos la veterinaria y quisiéramos saber a quién pertenece el perro que hemos curado, preguntaríamos: “¿de quién es este perro? ¿Qué preguntará la veterinaria al salir de la habitación?”



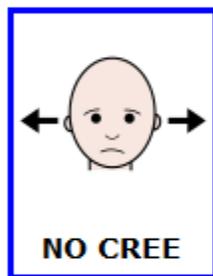
- **ÍTEM 20: POR QUÉ/CÓMO**

- PRESENTACIÓN: *La señora Chusa, está sorprendida porque su perro tiene una pata vendada. Quiere saber la razón. ¿Qué dice la señora Chusa?*
- SISTEMA DE AYUDAS GRADUADAS:
 1. Mostrando al alumno la historia con los pictogramas, se hará hincapié en la pregunta y se le formulará: **¿Qué dirá la señora Chusa?**
 2. **¿Qué preguntamos cuando no sabemos la razón de la pata vendada? ¿Qué dirá la señora Chusa al verla?**
 3. Cuando no sabemos la razón de que nuestro perro lleve una venda en la pata, preguntaremos el porqué de la venda. **¿Qué preguntará la señora Chusa al ver la pata vendada del perro?**
 4. Si fuéramos la señora Chusa y quisiéramos saber la razón de que nuestro perro lleve la pata vendada, preguntaremos: “¿por qué el perro lleva la pata vendada?”. **¿Qué preguntará la señora Chusa al ver a su perro?**



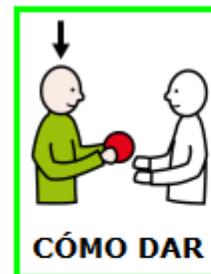
- **ÍTEM 21: PROTESTAS**

- PRESENTACIÓN: *La veterinaria le dice a la señora Chusa que mañana cambie la venda del perro. La señora Chusa no cree que tenga que hacerlo. ¿Cómo se lo dice a la veterinaria?*
- SISTEMA DE AYUDAS GRADUADAS:
 1. ¿Qué le dirá la señora Chusa a la veterinaria sobre la venda?
 2. ¿Qué respondemos cuando no quieres hacer algo? ¿Qué dirá la señora Chusa a la veterinaria sobre la venda del perro?
 3. Cuando no queremos cambiar la venda del perro, decimos que no queremos hacer eso. ¿Qué le dirá la señora Chusa a la veterinaria sobre cambiar la venda?
 4. Si fuéramos la señora Chusa y no quisiéramos cambiar la venda del perro, diríamos: “¡No quiero cambiar la venda!”. ¿Qué responderá la señora Chusa a la veterinaria sobre la venda?



- **ÍTEM 22: DEMANDAS DE INFORMACIÓN ESPECÍFICA**

- PRESENTACIÓN: *La veterinaria le dice a la señora Chusa cómo dar las medicinas al perro. La señora Chusa no ha entendido lo que la veterinaria le ha dicho. ¿Qué le dice la señora Chusa a la veterinaria?*
- SISTEMA DE AYUDAS GRADUADAS:
 1. ¿Qué preguntará la señora Chusa a la veterinaria sobre las medicinas del perro?
 2. ¿Qué le preguntaremos a una persona si queremos que nos repita cómo dar las medicinas al perro? ¿Qué le preguntará la señora Chusa a la veterinaria?
 3. Cuando queremos que nos repitan cómo dar las medicinas a nuestro perro, preguntaríamos cómo tenemos que dárselas. ¿Qué preguntará la señora Chusa sobre las medicinas al perro?
 4. Si fuéramos la señora Chusa y quisiéramos que nos repitiera la veterinaria la información, diríamos: “¿Cómo le doy las medicinas al perro?”. ¿Qué preguntará la señora Chusa sobre las medicinas?



- **ÍTEM 23: HACER COMENTARIOS, MOSTRAR APROBACIÓN Y DESAPROBACIÓN**

- PRESENTACIÓN: *La veterinaria le dice a la señora Chusa que su perro tiene que llevar un collar especial. La señora Chusa no cree que su perro tenga que llevarlo. ¿Qué dice?*
- SISTEMA DE AYUDAS GRADUADAS:
 1. ¿Qué le dirá la señora Chusa a la veterinaria sobre el collar?
 2. ¿Qué decimos cuando creemos que a nuestro perro no le va a gustar llevar collar? ¿Qué dirá la señora Chusa entonces?
 3. Cuando creemos que a nuestro perro no le gustaría llevar collar, diríamos que pensamos que no le va a gustar. ¿Qué dirá la señora Chusa sobre el collar del perro?
 4. Si fuéramos la señora Chusa y pensáramos que a nuestro perro no le gusta ese collar, diríamos: “No creo que a mi perro le guste el collar”. ¿Qué le dirá la señora Chusa a la veterinaria?

