

SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN
DIRECCION DE EDUCACION ESPECIAL
DIRECCIÓN DE PSICOLOGÍA COMUNITARIA Y PEDAGOGÍA SOCIAL

La Plata, 12 de octubre de 2017

Inspectores Jefes Regionales de ambas gestiones, Inspectores Jefes Distritales, Inspectores de Enseñanza de las Modalidades de Educación Especial de gestión Estatal y Privada, y de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. Equipos Directivos y Docentes de CEC. Equipos Directivos, Docentes y Técnicos- Docentes de Centros y Escuelas de Educación Especial. Integrantes de los EOE, EDI y EID

Documento de Trabajo conjunto N° 1 /17¹

*“Había una vez una palabra redonda, entera, brillante.
Adentro de la palabra estaba el mundo.
Y en el mundo estábamos nosotros, diciéndonos palabras”.*

Graciela Montes

La presente comunicación conjunta está destinada a cada una de las estructuras territoriales pertenecientes a la Dirección de Educación Especial y a la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social.

Tiene por intención brindar herramientas pedagógico- didácticas, para que los integrantes de las mismas, en sus intervenciones, puedan definir si en el marco de las trayectorias de un alumno en los niveles de escolarización, el mismo requiere de una propuesta en articulación con una escuela de educación especial para poder dar respuesta a las necesidades educativas derivadas de Trastornos Específicos del Lenguaje (TEL).

Lic. Daniel G. Del Torto

Director

Dirección de Educación Especial

Lic. Andrea Duré

Directora

Dirección de PC y Pedagogía Social

¹ Agradecemos los aportes de la FO de la DPCYPS de la Región Educativa 2 . Distrito de Lomas de Zamora Flavia Bornancin.

Acerca del lenguaje

Pensar en cómo un niño habla, por qué habla, cómo construye el lenguaje lleva a la reflexión acerca de la simbolización. “La brecha entre lo que el niño desea decir y lo que puede ser dicho impone un trabajo: elaborar sentidos propios a partir del lenguaje compartido. El largo camino que recorre en el proceso de apropiación del lenguaje lleva la marca de la distancia inaugural entre la complejidad simbólica que éste exige y las formas originarias de constitución de la psique”²

Siguiendo a Schlemenson, “el lenguaje es una producción humana a través de la cual los sujetos se relacionan. El niño pequeño habla una sola de las lenguas existentes, la del origen, la que hablan sus padres, y no aquella que predomina en el lugar donde pudiera haber nacido (...) Hablar puede ser considerado entonces como un largo proceso de esfuerzo representativo en el que confluyen aspectos libidinales, neurológicos y sociales. En los primeros momentos en el desarrollo del lenguaje, la lengua materna constituye la totalidad del caudal simbólico con el cual el niño opera. El ingreso de otras voces, las extranjeras, las de los otros, la escuela, los amigos y los afectos son posteriores a la apropiación que el sujeto hace de la lengua materna (...). No la sustituyen, sino que la enriquecen.”

Cada niño se relaciona con el lenguaje de acuerdo con su modalidad peculiar de simbolización. Hablar puede estar al servicio del enriquecimiento del proceso de subjetivación o puede manifestar la repetición de formas vacías de sentido singular”³

De esta manera, el espacio escolar ofrece oportunidades para potenciar la complejización del psiquismo infantil dado que promueve intercambios propiciados a partir de encuentros dialógicos entre pares y adultos. Situaciones todas que “permiten expresarse y tomar posiciones frente al “otro” y facilitan la producción de tensiones entre opuestos como forma de articular el despliegue de la simbolización en los niños”⁴. Se produce así, un cruce de lenguajes de diferentes contextos: el de la casa, el de la calle y el del aula, a partir de los cuales se enriquece la subjetividad, nutren el psiquismo y las individualidades.

“Hablar, escribir, leer, son operaciones lingüísticas que fijan la atención en productos simbólicos; representan pensamientos, necesidades y deseos, considerados como actividades psíquicas que equilibran, comunican y sintetizan aspectos pulsionales, perceptivos y abstractos”⁵.

Pensando el encuadre de la intervención desde la modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social

A sabiendas que los procesos de constitución subjetiva en los niños y jóvenes suceden atravesados por diversas circunstancias y en simultáneo al recorrido escolar, en ocasiones es

²Schlemenson Subjetividad y lenguaje en la clínica psicopedagógica. Voces presentes y pasadas”. Editorial Paidós. Pág. 59.

³Schlemenson. Obra citada. Capítulo 3 aportes metapsicológicos al análisis del discurso en la clínica. Alvarez Patricia. Pág. 60

⁴Schlemenson, Silvia: Subjetividad y lenguaje en la clínica psicopedagógica. Voces presentes y pasadas”. Editorial Paidós. Pág. 55

⁵Schlemenson, Silvia: Subjetividad y lenguaje en la clínica psicopedagógica. Voces presentes y pasadas”. Editorial Paidós (pág.39)

esperable que manifestaciones vinculadas presumiblemente con trastornos específicos del lenguaje (TEL) sean motivo de intervención.

Lo expuesto, hace reflexionar en torno a la intervención:

- *del Equipo de Orientación Escolar (EOE) con el docente en el espacio áulico*
- *con las familias*

Respecto a la *intervención del Equipo de Orientación Escolar (EOE) en conjunto con el docente en el espacio áulico*, resulta fundamental coordinar con ellos la definición de propuestas áulicas tendientes a la promoción de situaciones de lectura, de escritura, de oralidad y de escucha para que los alumnos se expresen pregunten, participen, favoreciendo la comunicación.

Crear las condiciones institucionales para la enseñanza y el aprendizaje destinadas al conjunto de los alumnos, contemplando las propias singularidades respecto: a los tiempos de aprender, al bagaje cultural que se porta, a los recorridos en el proceso de aprendizaje está estrechamente vinculada con una propuesta pedagógica con anclaje en los diseños curriculares. “Si bien el aprendizaje es un proceso individual, la enseñanza está organizada de manera colectiva. La docente organiza situaciones de trabajo e interacciones entre los alumnos, con ella misma y otros docentes promueven avances en los conocimientos.” De esta manera la propuesta pedagógica recupera la diversidad expresada en la vida áulica, desde la posibilidad de poner en valor las diferencias, entendiendo los distintos aportes que, desde sus recorridos y biografías diversas, no lineales, flexibles, aportan los niños y sus familias”⁶.

Con referencia a los diseños curriculares vigentes el área de prácticas del lenguaje, está pensada desde el enfoque comunicativo donde la lectura, la escritura, la oralidad y la escucha, se entienden como prácticas sociales; brindan la posibilidad a todos los niños, no sólo, de entender de cuántas formas distintas pueden llamarse las mismas cosas o qué significados tan distintos puede tener una misma expresión en diferentes lugares, también de entender cuáles son los límites de cada situación para el hablante y el escribiente, cuáles serán las posibles interpretaciones del oyente y del lector, qué es lo esperable en cada situación y contexto.

La comunicación oral y escrita, las posibilidades de expresar lo que se piensa, se desea, se argumenta, constituyen propósitos formativos del área de Prácticas del Lenguaje, los que están ligados además a un propósito compartido desde todas las otras áreas como lo es, la formación de alumnos con capacidad crítica de la realidad de la que forman parte y con posibilidades de construir un pensamiento propio y autónomo. “Formar a los niños como hablantes, lectores, y escritores significa crear las condiciones didácticas que les permitan ejercer como tales desde su ingreso en la escuela. Ningún niño se hará lector si el aula y la escuela no son comunidades de lectores a las que se ingresa participando”.⁷

Se aprende a leer, a escribir, a expresar, a argumentar, a justificar, a comparar, a hacer uso de los tiempos verbales en forma acorde, uso de los pronombres personales en forma apropiada, plurales

⁶D.G.C Y E: DPC Y PS: Comunicación 5/14 Los Equipos de Orientación Escolar (EOE) y las trayectorias educativas de alumnos con Proyecto de Integración.

⁷D.C.C y Ed Diseño Curricular de Nivel primario

y singulares, mediante propuestas de enseñanza en las que se les presenten a los alumnos situaciones que los convoquen a ello, con regularidad necesaria a lo largo de los años de escolaridad.

Por lo tanto, la intervención del EOE en el aula, posibilita observar a los estudiantes y /o a un estudiante en particular en el contexto de enseñanza y de vínculos con otros. Este trabajo permite (respecto de un sujeto en particular y en torno a manifestaciones relacionadas presumiblemente con trastornos específicos del lenguaje) inicialmente identificar:

- sus indicios en las producciones simbólicas: discursivas, escritas, gráficas.
- en cómo las mismas se han ligado con la adquisición del habla, la escritura y la lectura y el proceso de enseñanza – aprendizaje
- el desempeño del alumno en algunas de las áreas curriculares
- cuestiones de orden emocional y/u observaciones producto de la escucha al alumno, (temporalidad, estructura, sintaxis del lenguaje, entre otros)
- la relación que guardan con las pautas culturales y los modos de comunicación
- la espontaneidad discursiva, las producciones escritas y la comprensión
- Las manifestaciones que remiten a causas de mayor complejidad en el funcionamiento psíquico de niños y jóvenes.

Con referencia a *la intervención con las familias*, la tarea escolar implica consideraciones respecto al trabajo con ellas, en principio reconociendo el saber que ellas portan, con la intención de:

- sumar conocimiento del contexto de crianza para considerar las pautas socioculturales y de crianza, los modos de comunicación construidos en el espacio familiar que podrían tener incidencia en la forma que ese niño/a construye su lenguaje.
- conocer representaciones sociales construidas acerca del niño/a
- profundizar y/o despejar cuestiones referidas con la particularidad subjetiva del alumno a través de la mirada que las familias refieren a los modos de cómo sus hijos se vinculan con los otros, se apropian de lo nuevo, se comunican; con la intención de identificar conjuntamente indicios respecto a dificultades en algunos aspectos del lenguaje: fonológico, morfológico, sintáctico o pragmático
- propiciar un abordaje integral de las intervenciones pedagógicas en forma conjunta poniendo en conocimiento los criterios que las guían con la intención de acompañarlas en el marco de la trayectoria educativa de su hijo.

En línea a lo que hemos desarrollado, consideramos que el lenguaje es un factor fundamental en el desarrollo de la personalidad del sujeto, “permite trascender tiempo y espacio y superar los requerimientos básicos de la supervivencia y los instintos...es una estructura representacional”.⁸ Es un sistema que se construye progresivamente para interactuar en y con el entorno.

El lenguaje puede verse alterado -en estadios tempranos del desarrollo del niño- por múltiples y diversos factores pudiéndose observar: ausencia del lenguaje, tardanza en su aparición, “imperfección” de sus formas, dificultades en la comprensión entre otras. Las mismas son motivo de preocupación

⁸ Aizpún A.M., Boullón M., Dudok M., Kibrik L., Maggio M.V., Maiocchi A., Vázquez Fernández P. (2013) Enfoque neurolingüística en los trastornos del lenguaje infantil. Semiología, evaluación y terapéutica aplicada. Bs As. Argentina. Ed. AKadia.

tanto de las familias como y de los docentes. Como dicen Bates y Bruner⁹ las habilidades de comunicación^{10 11} preceden a la aparición del lenguaje hablado y se desarrollan en un contexto de interacción. Estos conceptos son significativos a la hora de establecer si las dificultades evidenciadas en el niño son de comunicación y/o del lenguaje.

Una vez establecidas estas cuestiones y comprobando que las manifestaciones corresponden a dificultades del lenguaje, las inquietudes antes mencionadas no siempre remiten a criterios de TEL. (trastornos específicos del lenguaje). Lo descripto y sobre todo el nivel inicial, refieren simplemente a trastornos del habla o bien del lenguaje que afectan solo al aspecto fonológico: tales como: asimilaciones (por ej. tato por zapato, tate por mate, tutuga por tortuga), omisiones (por ej. eante por elefante, e oto por la moto), duplicaciones (checha por flecha) y sustituciones (toné por poné, fluta por fruta). Las mismas, limitan la posibilidad de inteligibilidad del mensaje, pero no afectan la comprensión o la organización de las producciones.

En línea a lo expuesto, se torna necesario apreciar cuestiones referidas a las *funciones del lenguaje observables en situaciones de la vida cotidiana y áulica, el vínculo con la realidad, la particularidad del lenguaje oral y las fallas en la comprensión*. A este respecto y en relación con:

- *las funciones del lenguaje*¹² -, las que generalmente se observan *en situaciones de la vida cotidiana y áulica*. En este aspecto, Halliday distingue usos del habla en el niño, estos tienen que ver: con el vínculo entre el hablante y el mundo real, la posibilidad de permitir el establecimiento y mantenimiento de relaciones sociales, y con la pertinencia entre la lengua y la situación. La comunicación es comprendida como toda expresión o producción intencional dirigida a un otro que la significa dentro de un contexto de intercambio. en que se emplea. A estos efectos es posible distinguir: *¿Pide? “dame” (función instrumental), ¿Intenta regular las conductas? “quiero” (función reguladora) y ¿Interactúa? “hacemos” (función interactiva)*.
- *el vínculo con la realidad*, en este aspecto es significativo distinguir si: *¿Puede referirse a él mismo? “yo digo” “es mío” (función personal), ¿Explora, imagina? “esto, ¿cómo es?” “si dijera” (función imaginativa y heurística) y si ¿Utiliza sus emisiones para informar? “Esto es” (función informativa)*
- *lenguaje oral*, en relación a él resulta importante advertir: *¿Cuál es la calidad de sus emisiones?, ¿Puede mantener el hilo conductor, el tópico del discurso, la coherencia interna, la cohesión?, ¿Se disgrega en sus relatos?, ¿Omite partes significativas del mensaje?, ¿Persevera en algunos temas?, Genera producciones estereotipadas?, y si ¿Se evidencian cambios en la prosodia de las emisiones, como si hablara en neutro?.*

⁹ Bruner, Jerome (2002) El habla en el niño. Ed. Paidós. Bs As.

¹⁰ La comunicación es comprendida como toda expresión o producción intencional dirigida a otro que la significa dentro de un contexto de intercambio. Un sujeto es hábil cuando ha adquirido cierta disposición, acción recíproca entre el y su medio para poder comunicar y conduce a la comprensión efectiva del mundo.

¹¹ DEE. Disposición 3/17. Orientaciones Curriculares. Áreas específicas de la Educación Especial. Anexo 2. Comunicación.

¹² Halliday, Michael A.K. (1975) Estructura y función del lenguaje. En John Lyons (ed) Nuevos horizontes de la lingüística, 145- 173. Madrid. Alianza

- *fallas de comprensión*, en este punto resulta nodal dar cuenta si las mismas se producen frente a material verbal o se evidencian ante lo gestual, lo gráfico, lo no verbal y asimismo constatar si el alumno puede hacerse entender por otro medio que no sea la lengua oral.

Lo descripto, requiere de un procedimiento donde la observación y escucha resultan de fundamental importancia, dado que se constituye un insumo importante que debe ser complementado por el análisis y la valoración de las competencias comunicativas del sujeto en estrecha vinculación con su entorno al momento de realizar la emisión de criterio y establecer la modalidad de abordaje. Las propuestas pedagógicas que incluyen a la diversidad instalan una mirada en la grupalidad áulica para que, en este marco, no sólo se defina una que sea abarcativa para todos los estudiantes, también para aquel y/o aquellos que transitan por una necesidad educativa derivada de un trastorno específico del lenguaje desde un trabajo articulado con Educación Especial.

Las Educación Especial y las trayectorias educativas para los estudiantes con TEL

Los trastornos específicos del lenguaje son dificultades del desarrollo, que interfieren en “la adquisición y en el manejo del código lingüístico”.¹³ Como se cita en la Circular Técnica 6 /2012 de la DEE las características que definirían a los alumnos con TEL refieren a :*“Todo inicio retrasado y desarrollo enlentecido del lenguaje que no pueda ser puesto en relación con un déficit sensorial (auditivo) o motor, ni con discapacidad intelectual, ni con trastornos psicopatológicos (trastornos masivos del desarrollo), ni con privación socio afectiva, ni con lesiones o disfunciones cerebrales evidentes.” Rapin 1982, Rapin et al 1992.*^{14 15}

La mayoría de los autores acuerdan actualmente con una definición por exclusión, especificidad y evolución a lo largo del tiempo (variabilidad de las características lingüísticas a lo largo del proceso). Con abordajes terapéuticos (de profesionales externos) acordes a las necesidades, los estudiantes pueden superar dificultades fonológicas, pero suelen perdurar fallas por ej. en la sintaxis o en la pragmática. En este sentido, *“Formular el diagnóstico de TEL por exclusión, implica que se haya comprobado la normalidad de: la audición, las capacidades motrices, bucofaríngeas, el nivel cognitivo no verbal, el comportamiento y del entorno socio afectivo”.*¹⁶

Cuando se habla de especificidad se hace referencia a que el trastorno afecta principalmente a habilidades lingüísticas. La ejecución en tareas relativas al lenguaje es significativamente inferior que, en otras habilidades, como por ejemplo las cognitivas no verbales. Aquí se podría comprobar la discrepancia en el desempeño del sujeto entre aquellas funciones que involucren destrezas verbales y otras no verbales. Esta especificidad no niega la coexistencia de algunas dificultades neuropsicológicas

¹³ Aizpún A.M., Boullón M., Dudok M., Kibrik L., Maggio M.V., Maiocchi A., Vázquez Fernández P. (2013) Enfoque neurolingüística en los trastornos del lenguaje infantil. Semiología, evaluación y terapéutica aplicada. Bs As. Argentina. Ed. AKadia.

¹⁴ Narbona J. – Chevie Muller C. (1997) El lenguaje del Niño. Desarrollo normal, evaluación y trastornos. Madrid. España. Masson, S. A.

¹⁵ Aguado G. (1999) Trastorno específico del lenguaje. Retraso de lenguaje y disfasia. Málaga. España. Ed. Aljibe

¹⁶ Narbona J. – Chevie Muller C. (1997) El lenguaje del Niño. Desarrollo normal, evaluación y trastornos. Madrid. España. Masson, S. A.

asociadas (Bishop, 2006)¹⁷ que interactúan con el lenguaje: psicomotoras (inmadurez en destrezas motoras, déficit práxicos, etc.), en aspectos perceptivos (aumento del tiempo de procesamiento, percepción de frecuencias conversacionales, etc.), cognitivas (memoria a corto plazo, construcción de imágenes mentales a través de contenido verbal, procesamiento secuencial, etc.) (Baddeley, 1993) y conductuales (alteración en el control emocional, fallas de atención, etc.).

La DEE, en el año 2012, en la Circular Técnica 6, define el algoritmo para diferenciar los trastornos del lenguaje de los TEL (trastornos específicos del lenguaje) emplazando dentro de esta caracterización aquellos sujetos cuyas necesidades educativas derivan de la discapacidad. El algoritmo para la diferenciación de los trastornos del lenguaje de los TEL se encuadra en lo especificado en el siguiente cuadro:

<i>Alteración solo fonológica; comprensión normal</i>	<i>Retraso simple del Lenguaje.</i>
<i>Alteración en varias dimensiones, comprensión normal/anormal, asincronía en el desarrollo de los distintos componentes, coexistiendo habilidades lingüísticas propias de su edad, con la ausencia o formulación errónea de otras.</i>	<i>TEL</i>

Esta aproximación inicial procura, que no se incluyan incorrectamente alumnos en propuestas pedagógicas con la DEE. y /o si por el contrario, lo que se presenta es un trastorno (cambio o alteración de las pautas esperadas de desarrollo), las expectativas y la propuesta pedagógica son otras.

En este marco y tal como sostiene Bishop (1995)¹⁸ en los TEL la dificultad sería duradera, teniendo un impacto considerable en el aprendizaje del lenguaje escrito, con alguna alteración en los distintos aspectos del lenguaje (fonológico, semántico, morfológico, léxico, pragmático). El citado autor en el año 2000, junto con Bright, James y Van der Lely,¹⁹ plantearon “que el uso y la comprensión de la gramática es una marca notable del impedimento específico del lenguaje” (Aizpún *et al* 2013: 64).²⁰

Esta afirmación señalada por los autores sería un indicador significativo y diferenciador a la hora de la emisión de criterios: la conciencia morfológica (no solo fonológica) es una habilidad que condiciona la producción de los estudiantes con TEL como así también la comprensión del significado de diversas estructuras relacionales y gramaticales. En este sentido y a modo de ejemplo, no es lo mismo leer o expresar a los efectos de la comprensión: “comió” que “comí”, entre ambas varía la persona que realiza la acción; “infusión con café” que “infusión como el café”, el cambio de la

¹⁷ Aizpún A.M., Boullón M., Dudok M., Kibrik L., Maggio M.V., Maiocchi A., Vázquez Fernández P. (2013) Enfoque neurolingüística en los trastornos del lenguaje infantil. Semiología, evaluación y terapéutica aplicada. Bs As. Argentina. Ed. AKadia.

¹⁸ Narbona J. – Chevrie Muller C. (1997) El lenguaje del Niño. Desarrollo normal, evaluación y trastornos. Madrid. España. Masson, S. A.

¹⁹ Aizpún A.M., Boullón M., Dudok M., Kibrik L., Maggio M.V., Maiocchi A., Vázquez Fernández P. (2013) Enfoque neurolingüística en los trastornos del lenguaje infantil. Semiología, evaluación y terapéutica aplicada. Bs As. Argentina. Ed. AKadia.

²⁰ Aizpún A.M., Boullón M., Dudok M., Kibrik L., Maggio M.V., Maiocchi A., Vázquez Fernández P. (2013) Enfoque neurolingüística en los trastornos del lenguaje infantil. Semiología, evaluación y terapéutica aplicada. Bs As. Argentina. Ed. AKadia.

preposición por un comparativo; “La rosa es una flor” / “La flor es rosa” el léxico utilizado es el mismo en ambas oraciones, pero variar el orden puede cambiar el mensaje a transmitir.

Estos estudiantes presentan, además, dificultades en la memoria a corto plazo fonológica y “dificultades de procesamiento temporal” (Tallal et al 2004).²¹ Esto se evidencia en los tiempos de reacción que son generalmente más lentos, con dificultades tanto a nivel de discriminación de frecuencias (Tallal, Hill, Piercy. 2004)²² como así también en el procesamiento auditivo rápido (McArthur, Tallal, Piercy).²³ Estas características traen como consecuencia conflictos a la hora de aprender léxico nuevo, reconocer y recordar dependencias gramaticales, relaciones semánticas, especialmente cuando las producciones verbales son extensas o cuando estas relaciones se encuentran alejadas en la oración (efecto de longitud). Esto afecta la comprensión de las estructuras gramaticales, como así también el reconocimiento de distintas relaciones semánticas. Por ej. “la madre abraza a su hija” “la hija abraza a su madre”, el léxico empleado es similar, el lugar que ocupan en la oración varía la relación semántica expresada. La utilización de la voz pasiva muestra estructuras gramaticales diferentes, pero con el mismo significado, por ej. “la madre abraza a su hija” “la hija es abrazada por su madre”. Puede observarse, además, en los estudiantes capacidad no verbal conservada, por ejemplo, en el juego, en sus representaciones gráficas, en su memoria visual. Las producciones lingüísticas son significativamente más limitadas que las que manifiestan en otras habilidades.

Otro aspecto por considerar y que a menudo genera confusión es la equiparación de los TEL a los Trastornos específicos del desarrollo del aprendizaje escolar. Es real que muchos trastornos de aprendizaje coexisten con trastornos del habla o del lenguaje, pero no por eso son considerados TEL, ya que las dificultades que manifiestan en estas circunstancias no son “específicas” del lenguaje”. Deberíamos observar en el proceso de enseñanza y aprendizaje de este sujeto, si las cuestiones observables en torno al *aprender* tienen su origen en la dificultad de procesamiento del input y/o output verbal o si se deben a otras variables (metodológicas, posibilidad de simbolización, de representación, etc.)

Como ya señalamos el lenguaje es un sistema complejo, que cumple funciones además de mediador cognitivo. Su afectación puede condicionar diversas funciones o áreas de enseñanza, no solo las prácticas del lenguaje. Por ejemplo, en las ciencias la comprensión de los contenidos dependerá del reconocimiento de las características de los tipos textuales utilizados, el tiempo y modo de los verbos, de las estructuras utilizadas para comparar, definir, hipotetizar, etc. Es necesario precisar si las necesidades del sujeto son puramente lingüísticas o responden a otras habilidades. Una nueva mirada de las competencias del estudiante permitirá generar propuestas más efectivas. Estas apreciaciones suponen valoraciones del lenguaje en sus modalidades receptivas y expresivas; que sean

²¹ Aizpún A.M., Boullón M., Dudok M., Kibrik L., Maggio M.V., Maiocchi A., Vázquez Fernández P. (2013) Enfoque neurolingüística en los trastornos del lenguaje infantil. Semiología, evaluación y terapéutica aplicada. Bs As. Argentina. Ed. AKadia.

²² Idem.

²³ Idem.

considerados el nivel fonológico, léxico, morfosintáctico, semántico y pragmático para poder establecer las características psicolingüísticas de los estudiantes. (Narbona – Chevie Mjller, 1997).²⁴

Los estudiantes con TEL consiguen transitar con dificultades de lectura, de la expresión escrita o de matemática que son a expensas de alteraciones en la competencia lingüística del mismo, por tanto se torna necesario ampliar la mirada, extender la observación con miras a visualizar los procesos y no los síntomas.

A modo de conclusión

Desde esta perspectiva, es que ponemos en valor la función educativa de los equipos territoriales de ambas modalidades, quienes asumen el compromiso de la definición de un trabajo articulado y corresponsable, con la intención de dar lugar a caminos alternativos de intervención, que incluyen el diseño de dispositivos de escolarización inclusivos, a la hora de garantizar el “derecho a la educación” a cada uno de los estudiantes con NEDD.

Es en este marco desde el cual se hace posible “analizar la propuesta pedagógica, deconstruyendo y reconstruyendo procesos y procedimientos en función de trascender el modelo médico centrado en el déficit, para pasar a enfoques naturistas o ecologistas en el contexto del aula, donde interactúan las variables: alumnos, currículum, propuesta del docente y su trayectoria educativa”.²⁵

²⁴ Narbona J. – Chevie Muller C. (1997) El lenguaje del Niño. Desarrollo normal, evaluación y trastornos. Madrid. España. Masson, S. A.

²⁵ D.E.E Circular Técnica 6/12

BIBLIOGRAFÍA

- Aguado G. (1999) *Trastorno específico del lenguaje. Retraso de lenguaje y disfasia. Málaga. España. Ed. Aljibe*
- Aizpún A.M., Boullón M., Dudok M., Kibrik L., Maggio M.V., Maiocchi A., Vázquez Fernández P. (2013) *Enfoque neurolingüístico en los trastornos del lenguaje infantil. Semiología, evaluación y terapéutica aplicada. Bs As. Argentina. Ed. AKadia.*
- Bruner, Jerome (2002) *El habla en el niño. Ed. Paidós. Bs As.*
- Caplan D. (1998) *El lenguaje. Estructura, procesamiento y trastornos. Bs As. Argentina. Ed Docencia.*
- D.G.C Y E. *Dirección de Educación Especial: Circular Técnica 6/12 Brindar orientaciones para la elaboración de planes pedagógicos individuales para alumnos/as con Necesidades Educativas Derivadas de la Discapacidad, con Trastornos Específicos del Lenguaje, en proyectos de integración.*
- D.G.C. y E. *Dirección de Educación Especial. Disposición 3/17. Orientaciones Curriculares. Áreas específicas de la Educación Especial. Anexo 2. Comunicación.*
- D.G.C Y E: *DPC Y PS: Comunicación 5/14 Los Equipos de Orientación Escolar (EOE) y las trayectorias educativas de alumnos con Proyecto de Integración*
- Halliday, Michael A.K. (1975) *Estructura y función del lenguaje. En John Lyons (ed) Nuevos horizontes de la lingüística, 145- 173. Madrid. Alianza.*
- Narbona J., Chevie Muller C. (1997) *El lenguaje del Niño. Desarrollo normal, evaluación y trastornos. Madrid. España. Masson, S. A.*
- Schelmenson, Silvia: *Subjetividad y lenguaje en la clínica psicopedagógica. Voces presentes y pasadas". Editorial Paidós*
- Soprano A.M. (2011) *Como evaluar el lenguaje en niños y adolescentes. La hora de Juego Lingüística y otros recursos. Bs. As. Argentina. Paidós.*