



IMPLICACIÓN DE LAS FAMILIAS EN LA RESPUESTA EDUCATIVA A LAS DIFICULTADES DE LENGUAJE

Celia Fernández Sarmiento

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
Profesora Titular de E.U. de Didáctica y Organización Escolar.
Departamento de Educación

RESUMEN

La intervención en el lenguaje en niños, en edad escolar, exige nuevos planteamientos en relación a la formación y participación de las familias. Las investigaciones sobre inclusión educativa coinciden en la necesidad de implementar relaciones colaborativas entre profesionales y familias. En este trabajo nos proponemos los siguientes objetivos: conocer las características del apoyo que reciben, en los centros educativos, las familias con hijos con dificultades de lenguaje; realizar propuestas para alcanzar una mayor implicación de las familias y concretar contenidos sobre los que incidir en su formación.

Desde el punto de vista metodológico, empleamos las técnicas de grupos de discusión y entrevistas semiestructuradas para la recogida de la información. El análisis de los datos obtenidos se realizó mediante la elaboración de sistemas de categorías, la aplicación del programa de análisis cualitativo ATLAS/TI y la triangulación. Los resultados revelan que: el actual sistema de apoyo a las dificultades de lenguaje carece de una práctica sistemática de colaboración con las familias; la participación de las familias se circunscribe a acontecimientos puntuales y, tanto profesionales como familias, coinciden en expresar las necesidades de formación de éstas.

Palabras clave: Inclusión, familia, niños, intervención, lenguaje.

ABSTRACT

The intervention in the language of children in school age demands new approaches in connection with the training and participation of the families. The research on inclusive education agrees on the necessity of implementing collaborative relations between the professionals and the families. In this study we set out to achieve the following goals: to know the characteristics of the support the families with children with language difficulties receive at schools; to put forward proposals to achieve more parental involvement and to state explicitly the contents to be worked in their training.

From a methodological point of view, we use group discussion techniques and semi-structured interviews to collect the information. The analysis of the obtained data was carried out by making sys-



IMPLICACIÓN DE LAS FAMILIAS EN LA RESPUESTA EDUCATIVA A LAS DIFICULTADES DE LENGUAJE

tems of categories, with the use of the qualitative data analysis software ATLAS/TI and triangulation. The results show that the current system of supporting language difficulties lacks a systematic practice of collaboration with the families; the participation of the families is limited to momentary events and, both professionals and families agree on expressing the necessity of family training.

Key words: Inclusion, family, children, intervention, language.

INTRODUCCIÓN

La intervención educativa en las dificultades de lenguaje, desde una perspectiva inclusiva, considera como elemento crucial la colaboración entre profesionales y familias (Fernández, 2007; Lindsay y Dockrell, 2008).

El hecho de asumir unas prácticas educativas de carácter colaborativo supone que los procesos de evaluación e intervención no deben recaer sobre un solo profesional. Este acercamiento considera, además, que la evaluación e intervención están integradas en un mismo proceso dinámico. Esto quiere decir que es preciso plantear una evaluación e intervención del lenguaje más contextualizada en la que debemos contemplar tanto a sus usuarios como a los contextos reales en los que las dificultades se producen. La consideración del contexto hace imprescindible un enfoque de la evaluación más cualitativo desde el que no existe preocupación por datos administrativos, etiquetas, ni por establecer comparaciones entre niños (Acosta, 2008).

Con respecto a la intervención casi todos los autores están actualmente de acuerdo en que se debe aprehender globalmente a los sujetos con dificultades de lenguaje desde la perspectiva de la persona inmersa en un problema de comunicación y en la necesidad de implicar al entorno en el análisis e intervención de las dificultades de lenguaje (Moltó 2006; Lindsay y Dockrell, 2008). El gran reto que se persigue desde este planteamiento es contar con la participación de los agentes educativos naturales -padres, maestros, psicopedagogos logopedas, compañeros, etc.-. Esta colaboración, según Acosta (2003) y Lindsay (2003), beneficia a todos los participantes. En el caso de los maestros tutores éstos pueden mejorar sus habilidades de observación en las aulas; los maestros especialistas adquieren mayores conocimientos acerca de las exigencias curriculares; las familias aprenden a estar más atentas ante a los intentos comunicativos de sus hijos y, por último, los compañeros, del alumnado que presenta dificultades de lenguaje, serán más receptivos y tolerantes ante los estilos comunicativos de los otros, etc.

La intervención naturalista representa una propuesta de trabajo sobre las dificultades de lenguaje que pudiera estar próxima a los planteamientos de la inclusión educativa (Loventhal, 1995; Hemmeter y Grisham-Brown, 1997, entre otros). En España esta línea de trabajo está representada por Del Río (Del Río, 1997, 2006) y subraya la necesidad de introducir cambios en los entornos lingüísticos naturales de las personas, que necesitan mejorar su lenguaje, a fin de aumentar el valor ecológico de las intervenciones y las posibilidades de generalización. En este sentido, la intervención naturalista e interactiva, llevada a cabo con recursos naturales (padres, maestros y compañeros), supone una rentabilidad social extraordinaria en el sentido de que aumenta el tiempo que el niño está en contacto con procesos naturales de enseñanza y aprendizaje. Desde esta óptica, se recomienda iniciar las intervenciones tan pronto como sea posible. Las dificultades de lenguaje que no se atienden en edades tempranas dejan huella en los aprendizajes posteriores y se arrastran a lo largo de toda la escolaridad. En opinión de Acosta (2006) proporcionar a los alumnos el apoyo necesario desde edades tempranas garantizará su aprendizaje en ambientes inclusivos.

La colaboración con las familias en la evaluación implica la importancia de enseñar, por una parte, a los profesionales a ganarse su confianza y a estrechar lazos para contar con ellas como auténticas aliadas en este cometido. Por otra parte, supone que las familias aprendan a participar, activamente, en



NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES. CALIDAD DE VIDA Y SOCIEDAD ACTUAL

entrevistas, reuniones grupales, en la realización de registros de observación, etc. Las entrevistas constituyen un método excelente para obtener información acerca del desarrollo personal y social de los niños y ayudan al equipo, que colabora en la evaluación, a comprender mejor la naturaleza de las dificultades así como su impacto en el desarrollo del lenguaje. Al mismo tiempo, ofrecen indicadores para planificar actividades de aprendizaje ajustadas a las necesidades reales de los niños.

Sin embargo, la participación de las familias en el proceso de evaluación no tiene por qué adquirir siempre un carácter formal. Los encuentros informales entre padres y profesionales también han sido puesto de relieve (Hemmeter y Grisham-Brown, 1997). Éstos, precisamente, permiten averiguar, con mayor naturalidad, los estilos comunicativos que desarrollan los padres con los hijos, las rutinas, los tipos de juegos, etc. Esta información nos orienta, de forma más precisa, sobre la colaboración que podemos esperar de las familias o sobre qué aspectos deben incidir los profesionales para lograr el compromiso de la colaboración. Varios autores, partidarios de los enfoques de intervención naturalista, aportan sugerencias para implicar a las familias en el trabajo educativo de las dificultades de lenguaje. Entre ellos, Juárez y Monfort (2001) distinguen entre las que se dirigen al apoyo a la intervención y las destinadas a mejorar las interacciones familiares. No obstante, a menudo, se utilizan de forma complementaria. Las primeras recurren a los familiares para que contribuyan a generalizar algún conocimiento concreto que los niños han aprendido en clase o para que continúen practicando en casa alguna estrategia específica que se ha empleado con los niños. Para ellas, los educadores proporcionan orientaciones específicas y aconsejan sobre materiales del hogar que pueden ser utilizados pero insisten en no convertir a los padres en educadores especialistas (Clemente, 1995; Juárez y Monfort, 2001).

Las segundas, en general, se basan en orientar a las familias acerca de cómo estimular de manera natural el lenguaje durante las actividades diarias. En realidad, estas sugerencias son las ideales para ser propuestas a los padres puesto que se basan en un sistema indirecto de creación de pautas conversacionales. Las actividades compartidas adquieren especial importancia, como leer libros de imágenes, juegos con muñecos, construir objetos, etc. Entre las estrategias más recomendadas se encuentran el habla paralela (se describe lo que un niño hace o ve); la autoconversación (los adultos hablan de lo que hacen o ven mientras el niño escucha cerca); las extensiones (el adulto retoma la palabra u oración del niño y se la repite de una forma más completa pero simple) y las expansiones (el adulto devuelve la oración al niño pero agrega nueva información) (Lowenthal, 1995; Juárez y Monfort, 2001).

El programa *Hablando... nos entendemos los dos* (Manolson, 1995) representa una guía valiosa para ayudar a superar a los padres las barreras para establecer una comunicación eficaz con sus hijos. El objetivo principal del método consiste en propiciar la comunicación de forma indirecta facilitando la producción de interacciones que ayudan a los niños a comunicarse y a aprender. La clave del programa se centra en tres elementos fundamentales: aceptar que los niños tomen la iniciativa, compartir el momento y agregar lenguaje y experiencia. A su vez, el programa ofrece la oportunidad a los padres de aprender colaborativamente, mediante reuniones en las que elaboran ideas, buscan soluciones e intercambian impresiones con otros padres que comparten las mismas preocupaciones.

En resumen, la implicación de las familias en la respuesta educativa a las dificultades de lenguaje de sus hijos se convierte en un pilar básico de la colaboración. No olvidemos que el amplio abanico de situaciones que surgen de forma natural en los hogares para establecer interacciones comunicativas con los familiares, como recursos naturales del apoyo, configura uno de los elementos clave en la prevención y la generalización de los aprendizajes.

El interés y preocupación de los profesionales de la educación, en la Comunidad Autónoma Canaria, por los problemas de lenguaje ya se ha puesto de manifiesto en otros trabajos (Fernández, 2002). Sin embargo, la investigación que presentamos es diferente, puesto que, por lo general, los estudios realizados se centran en los sujetos y en su déficit y muy pocos se refieren a las familias. No obstante, hemos de reconocer que, en los últimos años, comienzan a surgir aportaciones que ponen el acento sobre la importancia de las variables contextuales en relación con la educación del lenguaje (Fernández



IMPPLICACIÓN DE LAS FAMILIAS EN LA RESPUESTA EDUCATIVA A LAS DIFICULTADES DE LENGUAJE

y Acosta, 2007; Acosta, 2008). Nuestra intención es abordar la problemática de la respuesta a las dificultades de lenguaje desde una perspectiva que apunta hacia una respuesta más global y contextualizada. La idea es acercarnos a planteamientos que contemplen una mayor sensibilización por parte de las familias y de los propios profesionales en la puesta en práctica de la respuesta educativa. En concreto, nos vamos a referir a alumnado de las etapas de Educación Infantil y del primer ciclo de Primaria que no presenten problemas asociados de tipo cognitivo, auditivo o motor. A lo largo de este periodo es más frecuente que se manifiesten las dificultades de lenguaje (Mayor, 1994).

OBJETIVOS

- . Describir las características del apoyo que reciben, en los centros educativos, las familias con hijos con dificultades de lenguaje.
- . Conocer las necesidades de formación de las familias en relación a las dificultades de lenguaje.
- . Concretar contenidos que mejorarían la formación las familias.

MÉTODO

Participantes

En el estudio participaron trece maestros especialistas en Audición y Lenguaje, doce padres de niños pertenecientes a la etapa de Educación Infantil y ocho padres de niños del primer ciclo de la etapa de Educación Primaria. Los participantes, *informantes clave*, se seleccionaron por zonas a partir del organigrama del que dispone la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias para la intervención de los diferentes Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica en la isla de Gran Canaria. En cada zona elegimos el centro que respondiera al criterio de mayor número de alumnado con dificultades de lenguaje. En cada uno de ellos, seleccionamos al maestro de Audición y Lenguaje itinerante que desempeña allí sus funciones. En el caso de las familias, decidimos invitar a padres y madres de niños que estuvieran recibiendo intervención logopédica y que pertenecieran a las tutorías del profesorado de Educación Infantil y primer ciclo de Educación Primaria, con mayor número de alumnado con dificultades de lenguaje en sus aulas. Por lo tanto, a través del profesorado se realiza el contacto con las familias y se motiva a participar a un miembro, padre o madre, de cada etapa y centro educativo. Una vez finalizado el proceso de negociación contamos con la participación de trece centros, trece profesionales y veinte padres y madres. La configuración de la muestra aceptante se refleja en la siguiente tabla 1.

Tabla 1. Configuración de la muestra

Profesorado A y L	Familias E I	Familias E P
13	12	8

*A y L: Audición y Lenguaje

*E I: Educación Infantil

*E P: Educación Primaria



NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES. CALIDAD DE VIDA Y SOCIEDAD ACTUAL

Instrumento

Los instrumentos a los que recurrimos se incardinan en la metodología cualitativa. Las técnicas empleadas para la *recogida de la información* fueron las entrevistas semiestructuradas y los grupos de discusión.

En cuanto a las entrevistas consideramos que, para los propósitos que nos hemos trazado, constituye la técnica idónea porque nos permite conversar individualmente y obtener una información más directa de los informantes. En concreto nos decantamos por el tipo de entrevista *semiestructurada* en la que, a partir de unos temas centrales, elaboramos un guión con una serie de preguntas. Este guión lo usamos de manera flexible, tal y como recomienda Corbeta (2003).

Los grupos de discusión, en este estudio, constituyen una técnica que se ajusta a nuestras necesidades puesto que lo que pretendemos es conocer qué piensan diferentes personas sobre un tema. Esta técnica permite acercarnos a las distintas razones de por qué los informantes opinan o actúan de determinadas maneras ante situaciones concretas (Ibáñez (1990). Además, resulta adecuada para trabajar con familias porque, tal y como expone Krueger (1991), propician un ambiente no directivo, favorecen una discusión relajada y, a menudo, satisfactoria para los participantes.

Procedimiento

A través de entrevistas semiestructuradas recogimos la información de los maestros de Audición y Lenguaje. En total realizamos trece entrevistas. Los grupos de discusión se llevaron a cabo con las familias y configuramos dos, cada uno compuesto por familiares de cada etapa educativa. Para ambas técnicas diseñamos unos guiones a partir de unas dimensiones comunes. Las dimensiones a las que nos referimos en este trabajo son dos: *familia* y *formación*. La primera alude al papel que desempeña la familia en la respuesta educativa a las dificultades de lenguaje. La segunda contempla factores relacionados con el conocimiento y formación de las familias y profesionales respecto al lenguaje, sus dificultades y respuesta educativa. En la tabla 2 recogemos algunos ejemplos de las preguntas que empleamos en los guiones para la dimensión *familia*.

Tabla 2. Dimensión: familia

- ¿Cuál es la participación real de las familias en el proceso educativo de las dificultades de lenguaje?
- ¿Cómo cree que podría mejorar la participación de los padres y madres en los procesos de evaluación e intervención del lenguaje?
- ¿Proporciona orientación a las familias o recibe información acerca de las dificultades de lenguaje de sus hijos? ¿Cómo?

La tabla número 3 ilustra algunas de las cuestiones que orientaron la recogida de la información en torno a la dimensión *formación*.



IMPLICACIÓN DE LAS FAMILIAS EN LA RESPUESTA EDUCATIVA A LAS DIFICULTADES DE LENGUAJE

Tabla 3. Dimensión : formación

- ¿Ha recibido algún tipo de preparación para abordar las dificultades de lenguaje de su hijo/a?
- ¿Considera que tiene necesidades de formación en lo que se refiere a las formas de abordar las dificultades de lenguaje de su hijo/a? ¿Cuáles?
- ¿Qué cree que se podría hacer para mejorar el lenguaje de su hijo/a?

El instrumento utilizado para acceder a un primer análisis de la información fue la elaboración de sistemas de categorías. Estos sistemas nos han permitido manejar la información obtenida y organizarla, atendiendo a un *criterio temático*, a través de la selección de segmentos que se refieren a un mismo tópico. Las categorías comunes a ambas técnicas y que han sido objeto de análisis dentro de las dimensiones señaladas, y que responden a los objetivos que nos hemos planteado, son las siguientes:

1. *Apoyo*. Tipo de ayudas u orientaciones que reciben los padres, por parte de los profesionales, para participar en el proceso de intervención de las dificultades de lenguaje de sus hijos:

- Acciones que se realizan pero que no están directamente relacionadas con un programa de lenguaje (llamar por teléfono, reunir a los padres a principio de curso, ponerlos en contacto con otros padres, darles una charla).

- Indicarles o enseñarles acciones concretas relacionadas con el lenguaje (lectura de cuentos, uso de viñetas, uso de material determinado orientado al apoyo específico del lenguaje, realización de praxias).

2. *Propuestas mayor implicación*: acciones que podrían realizar las familias, desde el punto de vista de los profesionales y de las propias familias, para implicarse más en el proceso educativo del lenguaje de sus hijos.

3. *Necesidades padres*: lagunas que detectan, tanto los padres como los profesionales, en la formación de los padres.

La codificación de la información la realizamos con la ayuda del programa informático ATLAS/TI. Por último, recurrimos a la triangulación (Stake, 1988) entre las técnicas empleadas para alcanzar la confirmación necesaria de la interpretación.

RESULTADOS

Un primer acercamiento al análisis de los resultados lo realizamos a través del diseño de matrices descriptivas y, posteriormente, de matrices inferenciales. Las primeras nos facilitaron una visión parcial de los mismos mientras que, las segundas, nos permitieron interpretar las visiones globales que subyacen a las opiniones de los informantes en las dimensiones estudiadas. Los resultados obtenidos, de forma global, en ambas técnicas nos facilitan una visión más integrada de las opiniones en torno a los objetivos y es a ésta a la que nos vamos a referir a continuación.

Nos llama la atención cómo el grado de implicación de las familias aún constituye un aspecto complejo en la escuela en relación al trabajo de las dificultades de lenguaje. En el contexto analizado podemos afirmar que su participación, en el proceso de intervención de las dificultades de lenguaje, es mínima. Aunque existen algunas excepciones entre el profesorado de Audición y Lenguaje, lo normal es que las familias queden al margen del proceso de evaluación por cuestiones relativas a las limitaciones del



NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES. CALIDAD DE VIDA Y SOCIEDAD ACTUAL

tiempo. Así lo expresa una maestra de Audición y Lenguaje: - (...) *no, no. Los padres participan no en la evaluación sino luego en las sugerencias, las orientaciones...* (P4. E L. 75:79).

En caso de que participen, lo hacen puntualmente en una entrevista inicial aunque esto no siempre es posible. Las limitaciones de tiempo obligan a que los tutores obtengan datos de las familias y, posteriormente, se los comuniquen a los maestros de Audición y Lenguaje. Así lo expone una maestra de Audición y Lenguaje - (...) *normalmente, es la tutora quién recoge toda la información del niño y me la traslada a mí, yo no tengo tiempo* (P5. E L. 155:155).

Por otra parte, tampoco es habitual que las familias reciban informes escritos sobre los resultados obtenidos en la evaluación. La práctica más común es que los padres reciban información de tipo verbal de los maestros tutores o de los maestros de Audición y Lenguaje. Una madre se refiere a este aspecto en los siguientes términos: - (...) *a mí nunca, por lo menos, me han dado nada con lo que el niño falla en verdad, de boca sí, siempre* (P 5.GD Pl. 172:174).

Un hecho que conviene resaltar es que las familias no parecen comprender bien la dinámica establecida en los centros educativos para organizar el apoyo a las dificultades de lenguaje de sus hijos. En este sentido las familias, con hijos en la etapa de Educación Infantil, expresan, con frecuencia, la contradicción de que sus hijos sean evaluados y luego no se intervenga con ellos bajo la justificación de que son muy pequeños. Veamos cómo se refiere una madre a esta situación: - *Me parece de muy mal gusto...que me digan sí, tiene un problema pero vamos a dejarlo porque es de infantil...* (P5.GDPP.789:789). Tal vez sería recomendable que las familias recibieran información más clara acerca de los criterios que se van a seguir en los centros para responder a las necesidades educativas del lenguaje. Algunas madres o padres se encuentran realmente desorientados en cuanto a cómo se organiza el servicio de logopedia. El siguiente fragmento así lo refleja: - *Es que yo ni sé cuál es el tiempo que le dedican a cada niño, si los cogen juntos, si los cogen individual, no sé exactamente como funciona el centro* (P5.GDPP. 612:616).

La información que reciben los padres es más exhaustiva cuando se trata de dificultades leves relacionadas con la expresión. Sin embargo, la información disminuye a medida que las dificultades de lenguaje se complican y compromete otros aspectos de la comunicación como los relativos a las relaciones con otros niños o adultos o la participación en las aulas. Es decir, cuanto mayor es la información que demandan se sienten menos apoyados y se ven obligados a buscar soluciones externas a la escuela. El padre de un niño de Educación Infantil lo expone así: - *Tengo un niño de tres años... que, en principio...el problema que tenía era que no hablaba nada cuando entró al colegio y me aconsejaron llevarlo a un psicólogo... neurólogos... lo he llevado a tres o cuatro... y me han dicho que lo único que tiene es un problema en el lenguaje, que con el tiempo...* (P4.GDPI.52:52).

Sin embargo, tanto en los grupos de discusión como en las entrevistas, se recoge que las familias reciben orientaciones y pautas para favorecer el desarrollo del lenguaje en el hogar. Estas indican que la estrategia de apoyo más generalizada es la de ofrecer información mediante charlas colectivas a principio y final del curso académico. En ocasiones, de forma más específica, las familias reciben, a través de los tutores, materiales fotocopiados o alguna indicación más concreta que los maestros de Audición y Lenguaje han preparado para que los padres refuercen en casa lo que los niños trabajan en logopedia. Sin embargo, resulta curioso que, a medida que avanza la intervención, profesionales y familias coincidan en reconocer que el contacto con el profesorado de Audición y Lenguaje disminuye hasta convertirse en mínimo. La escasa relación que se conserva se mantiene a través de los tutores. Una madre nos lo transmite de esta manera: - *pero es que con el tiempo que tienen, no nos pueden llamar, en mi caso le da las orientaciones a la tutora y gracias que he dado con una excelente profesional, te dice qué es lo que tienes que hacer, te da las praxias, te explica cómo se hace, qué hace ella, los ejercicios de la boca* (P4. GDPI.181:181).

Las sugerencias que se desprenden de ambas técnicas, para paliar esta situación, van dirigidas a sensibilizar tanto a la escuela como a la sociedad de la relevancia que tiene prestar mayor atención a la vida familiar en aras de enriquecer las relaciones personales que se establecen entre los miembros de



IMPPLICACIÓN DE LAS FAMILIAS EN LA RESPUESTA EDUCATIVA A LAS DIFICULTADES DE LENGUAJE

la familia. Los informantes coinciden en que la Administración debería tomar mayor partido en relación a este tema y coordinar acciones con otras instituciones de la comunidad.

Tanto los maestros de Audición y Lenguaje como las familias enfatizan el valor de las reuniones colectivas con los padres y madres y proponen que se fomenten porque brindan la oportunidad de establecer relaciones de apoyo mutuo. Una madre argumenta: - (...) *hacer una al mes ...o, incluso, en el trimestre hacer una, enriquece un montón, ayudan un montón y entre ellos se cuentan...y tú notas que aquélla va haciendo lo que aquélla en la reunión, o sea, se oyen, funcionan las reuniones juntas (P3..GDPP.746.764)*. Esta sugerencia se incardina dentro de los planteamientos inclusivos puesto que es coherente con los principios del apoyo de la escuela que responde a la diversidad.

DISCUSIÓN / CONCLUSIONES

En el contexto analizado, las opiniones coinciden en que no existe una práctica organizada y sistemática de colaboración con las familias en el modelo actual de apoyo a las dificultades de lenguaje. Las razones que se esgrimen giran en torno a la insuficiencia de tiempo para asesorar e implicar a las familias en la intervención logopédica. La escasa permanencia de los maestros de Audición y Lenguaje en los centros, debido a la itinerancia, dificulta que se disponga de tiempos y espacios para generar la colaboración con las familias.

Los encuentros entre familias y maestros de Audición y Lenguaje se restringen, por lo general, a los primeros momentos mediante una entrevista inicial. Esta estrategia de apoyo, que es la más generalizada, unida a la de ofrecer información mediante charlas colectivas a principio y final del curso académico, es insuficiente para las familias.

El valor potencial de las entrevistas, formales o informales, con las familias como instrumento para recoger información acerca del niño se ha puesto de relieve en diversas ocasiones. Éstas aumentan las posibilidades de estrechar lazos de confianza mutua entre padres y profesionales, ingredientes fundamentales para generar sentimientos de pertenencia a la comunidad educativa. Los encuentros colectivos entre padres y madres propician el momento ideal para que las familias expresen sus preocupaciones y deseos hacia su hijo y, en consecuencia, para que los profesionales obtengan indicadores para determinar los objetivos, planificar las actividades de aprendizaje y los materiales.

En muchas ocasiones el contacto entre el profesorado de Audición y Lenguaje y las familias se produce a través de los tutores que son quienes proporcionan a las familias las indicaciones que, previamente, les ha facilitado el profesorado de Audición y Lenguaje. Es decir, se transmite la información a las familias en cascada y éstas asumen un rol de receptoras. Este distanciamiento entre la familia y los profesionales, en relación a la respuesta educativa a las dificultades de lenguaje, se aleja de la concepción organizativa de la escuela como comunidad. Vemos cómo, además, se prescinde de una información, muy necesaria, que podrían proporcionar las familias sobre las habilidades comunicativas de sus hijos, sus intereses y estilos de aprendizaje. Todos estos aspectos constituyen elementos que ayudarían a los profesionales a identificar los objetivos de la intervención en el lenguaje que se pueden trabajar o apoyar en los hogares y, en consecuencia, a alcanzar una mayor implicación de las familias.

En definitiva, es preciso estrechar las relaciones entre el profesorado de Audición y Lenguaje y las familias. Éstas necesitan aumentar los contactos con los profesionales y demandan aprender directamente de lo que ellos hacen con sus hijos. A su vez, requieren más información acerca de los pasos a seguir cuando se detectan las dificultades de lenguaje en la escuela a los tres años. En este sentido, los centros escolares deben incidir más en la planificación de reuniones colectivas en las que las familias en reciban orientaciones y aprendan a favorecer interacciones comunicativas con sus hijos.

Entre las propuestas de los profesionales, para lograr una mayor implicación y preparación de las familias, se incluye que otras instituciones, previas a la edad de escolarización del alumnado, deben asumir la responsabilidad de proporcionar más información a las familias. En cuanto a los contenidos, los profesionales consideran que las familias necesitan aprender actitudes favorecedoras del desarro-



NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES. CALIDAD DE VIDA Y SOCIEDAD ACTUAL

llo del lenguaje, adquirir habilidades para estimular y mantener conversaciones con sus hijos y a crear hábitos de escucha y acciones compartidas. A su vez, las familias solicitan mayor información acerca de cómo prevenir posibles dificultades de lenguaje, aprender estrategias específicas para emplear en los problemas concretos que presentan sus hijos y adquirir estos conocimientos a través de la observación de la práctica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, V. (2003). El tratamiento de las dificultades del lenguaje desde la acción educativa. En V. Acosta, y A. Moreno, *Dificultades del lenguaje, colaboración e inclusión educativa*, 117-138. Barcelona: STM.
- Acosta, V. (2006). El papel del lenguaje en la escolarización de todo el alumnado: revisión, desafíos y propuestas. *25 Congreso Internacional de AELFA*, 53-65. Granada. Universidad de Granada.
- Acosta, V. (2008). La intervención en niños con dificultades de lenguaje. *Revista de Logopedia, foniatría y audiolología*, 28, 4, 203-206.
- Corbeta (2003). *Metodología y técnicas de investigación social*. España. McGraw-Hill.
- Clemente, R. A. (1995). *Desarrollo del lenguaje. Manual para profesionales de la intervención en ambientes educativos*. Barcelona. Octaedro.
- Del Río, M^a J. (1997). *Lenguaje y comunicación en personas con necesidades especiales*. Barcelona. Martínez Roca.
- Del Río, M^a J. (2006). Consideraciones sobre el uso de los procedimientos naturalistas para la intervención en logopedia. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiolología*, 3, 26, 139-145.
- Fernández, C. (2002). La respuesta educativa a las dificultades del lenguaje en la Comunidad Autónoma Canaria: visión histórica. En R. MARCHENA y J. MARTÍN (Coords.), *De la integración a una educación para todos* (pp. 165-173). Madrid. CEPE.
- Fernández, C. (2007). Hacia un modelo inclusivo en la intervención educativa de las dificultades de lenguaje. *Congreso internacional XXV años de la LISMI en España. La educación especial hoy*. Universidad de Córdoba.
- Fernández, C. y Acosta, V. (2007). Un estudio cualitativo sobre la respuesta educativa a las dificultades de lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiolología*, 27, 3, 126-139.
- Hemmeter, M. y Grisham-Brown, J. (1997). Developing children's language skills in inclusive early childhood classrooms. *Dimensions of Early Childhood*, 25, 3, 6-13.
- Ibáñez, J. (1990). Cómo se realiza una investigación mediante grupos de discusión. En M. García, J. Ibáñez y F. Alvira, *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación* (pp. 489-501). Madrid. Alianza Editorial.
- Juárez, A. y Monfort, M. (2001). *Estimulación del lenguaje oral. Un modelo interactivo para niños con necesidades educativas especiales* (Edición revisada y ampliada). Madrid. Entha.
- Krueger, R. (1991). *El grupo de discusión: guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid. Pirámide.
- Lindsay, G. (2003). Intervención en el lenguaje en una escuela inclusiva. En V. Acosta y A. Moreno, *Dificultades del lenguaje, colaboración e inclusión educativa* (pp. 93-104). Barcelona. STM.
- Lindsay, G. y Dockrell, J. (2008). Language intervention in the school years: a systemic approach. *Revista de Logopedia, foniatría y audiolología*, 28, 4, pp.207-217.
- Loventhal, B. (1995). *Naturalistic language intervention in inclusive environments. Intervention in School and Clinic*, 31, 2, 14-18.
- Manolson, A. (1995). *Hablando...nos entendemos los dos*. Canadá. [Trad. cast. de Arango, L., Belchor, M. y Tovar, A. (1995)].



IMPLICACIÓN DE LAS FAMILIAS EN LA RESPUESTA EDUCATIVA A LAS DIFICULTADES DE LENGUAJE

- Mayor, M^a A. (1994). Evaluación del lenguaje oral. En M. Verdugo (Dir.), *Evaluación curricular. Una guía para la intervención psicopedagógica* (pp. 327-422). Madrid. Siglo XXI de España Editores.
- Moltó, M. (2006). *Diversidad y educación inclusiva. Enfoques metodológicos y estrategias para una enseñanza colaborativa*. Madrid. Pearson Educación.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid. Morata.

Fecha de recepción: 28 febrero 2009

Fecha de admisión: 19 marzo 2009