



Revista de
LOGOPEDIA, FONIATRÍA y AUDIOLOGÍA

www.elsevier.es/logopedia



ORIGINAL

Programa de asesoramiento colaborativo a docentes en el área de la comunicación y el lenguaje

Fàtima Vega^{a,c,*}, Marta Gràcia^{a,c} y Carles Riba^{b,c}

^a Departamento de Cognición, Desarrollo y Psicología de la Educación, Universidad de Barcelona, Barcelona, España

^b Departamento de Psicología Social y Psicología Cuantitativa, Universidad de Barcelona, Barcelona, España

^c Grupo CLOD: Comunicación, Lengua Oral y Diversidad, Universidad de Barcelona, Barcelona, España

Recibido el 6 de junio de 2019; aceptado el 29 de noviembre de 2019

PALABRAS CLAVE

Perspectiva socio-interactiva;
Comunicación y lenguaje;
Asesoramiento colaborativo;
Docentes

Resumen En este artículo describimos un programa de asesoramiento colaborativo dirigido a docentes, enmarcado en las perspectivas teóricas socio-interactiva (Bruner, 1986) y eco-funcional (Bronfenbrenner, 1987). El objetivo principal es promover procesos de reflexión y crítica respecto a las estrategias, herramientas y orientaciones que los docentes pueden ir progresivamente incorporando en el aula para optimizar la manera de enfocar el trabajo de la comunicación y el lenguaje, con el fin último de mejorar la competencia comunicativa y lingüística de los alumnos con discapacidad. El asesoramiento consiste en el desarrollo de 9 reuniones, 8 de asesoramiento y una de cierre, mediante las cuales se enseña a los docentes, principalmente a: a) optimizar la organización del aula, b) seguir en mayor medida la iniciativa de los alumnos, c) usar estrategias para promover la interacción y alargar los turnos conversacionales, y d) usar estrategias de modelado del lenguaje.

La eficacia del programa de asesoramiento se ha probado en una investigación-acción colaborativa con tres docentes de escuela especial, aportando resultados diversos tanto en relación con el desarrollo profesional de los docentes como en el desarrollo de la competencia comunicativa y lingüística de los alumnos. Los resultados indican que el modelo de asesoramiento colaborativo es una herramienta útil para ayudar a los docentes a construir un entorno más adecuado para el desarrollo de la competencia comunicativa y social de los alumnos.

© 2020 Elsevier España, S.L.U. y Asociación Española de Logopedia, Foniatría y Audiología e Iberoamericana de Fonoaudiología. Todos los derechos reservados.

KEYWORDS

Socio-interactive perspective;
Communication and language;

Collaborative counselling programme for teachers in the communication and language area

Abstract In this article we describe a collaborative counselling programme for teachers, framed in the socio-interactive (Bruner, 1986) and eco-functional (Bronfenbrenner, 1987)

* Autor para correspondencia.

Correo electrónico: fatima.vega@ub.edu (F. Vega).

<https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2019.11.001>

0214-4603/© 2020 Elsevier España, S.L.U. y Asociación Española de Logopedia, Foniatría y Audiología e Iberoamericana de Fonoaudiología. Todos los derechos reservados.

Cómo citar este artículo: Vega, F., et al. Programa de asesoramiento colaborativo a docentes en el área de la comunicación y el lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología* (2020), <https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2019.11.001>

Collaborative
counselling;
Teachers

theoretical perspectives. The main objective is to promote processes of reflection and criticism regarding strategies, tools and guidelines that teachers can progressively incorporate in the classroom to optimise the way they approach communication and language work, with the ultimate goal of improving the communicative and linguistic competence of students with disabilities. The counselling takes place over nine meetings, eight counselling meetings and one closing meeting, through which teachers are taught, mainly to: a) optimize the organization of the classroom, b) follow to a greater extent the students' lead, c) use strategies to promote interaction and lengthen conversational turns, and d) use language modelling strategies.

The effectiveness of the counselling programme has been proved in a collaborative Action-Research with three special schoolteachers, providing different results both in relation to the professional development of the teachers and in the development of the communicative and linguistic competence of the students. The results indicate that the collaborative counselling model is a useful tool to help teachers to build a more appropriate environment for the development of students' communicative and social competence.

© 2020 Elsevier España, S.L.U. y Asociación Española de Logopedia, Foniatría y Audiología e Iberoamericana de Fonoaudiología. All rights reserved.

Introducción

Los maestros, en general, prestan poca atención a la enseñanza de la comunicación y el lenguaje oral en comparación con otras áreas del currículo (Gutiérrez y Rosas, 2008). Esto se debe, en parte, a que parten de teorías de bajo nivel sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje (Coll y Martín, 2006) alejadas de las teorías socio-interactivas (Bruner, 1986; Kaye, 1986; Lock, 1978) y eco-funcionales del desarrollo (Bronfenbrenner, 1987), que otorgan gran importancia al contexto y al adulto como promotor de la comunicación y el desarrollo del lenguaje. Por este motivo, algunos educadores dan por sentado que los niños aprenden a hablar en el hogar y en otros espacios antes de ingresar en la escuela, por lo que consideran que el trabajo del lenguaje oral es un proceso natural que no requiere de una planificación instruccional específica (Gràcia, Galván-Bovaira, Vilaseca, Rivero y Sánchez-Cano, 2012; Gràcia, Benítez, Vega y Domeniconi, 2015; Gràcia (coord.) et al., 2015; Gutiérrez y Rosas, 2008).

Los maestros de educación especial tradicionalmente conceden más importancia que los maestros generalistas a los procesos de enseñanza de la comunicación y el lenguaje y a su rol como promotores del desarrollo del lenguaje de sus alumnos (Fennick y Liddy, 2001). No obstante, el perfil de los profesionales que trabajan con alumnos con necesidades específicas de soporte educativo (NESE) (maestros, educadores, auxiliares, logopedas...) es generalmente heterogéneo en cuanto a la formación que han recibido con respecto al área de comunicación y lenguaje (Urbach et al., 2015). En general, la mayoría de los maestros y auxiliares de educación especial no han recibido una formación específica en comunicación y lenguaje, en estrategias para promover el desarrollo del lenguaje o en el uso de sistemas aumentativos y alternativos de comunicación (SAAC) (Larraz, 2006; Vega y Gràcia, 2016). En contraste, los logopedas están mejor formados en esta área y su conocimiento incluye temas

relacionados con la articulación, fonología, voz, fluidez, vocabulario, gramática, pragmática, discurso y alfabetización (Ukrainetz y Fresquez, 2003). Sin embargo, la literatura evidencia que ambas tipologías de profesionales han recibido poca formación en cuanto a teorías socio-interactivas del desarrollo y la enseñanza del lenguaje (Brady y Woolfson, 2008; Jordan y Stanovich, 2003; Gràcia y Segué, 2009; Gràcia y Segué, 2012; Sandvik, van Daal y Adèr, 2014; Girolametto, Weitzman y Greenberg, 2006).

Este artículo tiene dos propósitos. En primer lugar, describir un programa de asesoramiento a docentes, diseñado por dos investigadores de la Universidad de Barcelona (UB), el cual pretende promover procesos de reflexión y crítica en cuanto a las estrategias, herramientas y orientaciones que los docentes pueden ir progresivamente incorporando en el aula para optimizar la manera como enfocan el trabajo de la comunicación y el lenguaje, con el fin último de mejorar la competencia comunicativa y lingüística de los alumnos con discapacidad. En segundo lugar, se presentan los principales resultados alcanzados con la implementación de dicho programa de asesoramiento en una investigación colaborativa donde participaron una maestra, una educadora y un logopeda de una escuela especial (Vega, Gràcia y Riba, 2018, en prensa; Vega, 2018).

Bases teóricas del programa de asesoramiento colaborativo

El programa diseñado e implementado se enmarca en las perspectivas teóricas socio-interactivas (Bruner, 1986) y eco-funcionales (Bronfenbrenner, 1987), que defienden el papel del entorno social y de los procesos de interacción entre niños y adultos como facilitadores de la adquisición de las habilidades comunicativas y lingüísticas de los niños (Menyuk, Liebergott y Schultz, 2014; Tomasello, 2014). Situados en esta perspectiva, adoptamos una visión transaccional del desarrollo de la comunicación y el lenguaje, que

defiende que el estilo interactivo de los adultos influye en el desarrollo comunicativo de los niños (Gable y Isabella, 1992; Sameroff y Fiese, 2000) y que el adulto juega un papel relevante para promover el desarrollo del lenguaje de los niños (Gràcia y Segué, 2009; Gràcia, Ausejo y Porras, 2010).

Asimismo, el programa de asesoramiento se nutre de programas de intervención precedentes, principalmente del programa *Learning Language and Loving It* (LLLI), creado por Weitzman y Greenberg (2002), y de las diversas adaptaciones del mismo (Cabell et al., 2011; Flowers, Girolametto, Weitzman y Greenberg, 2007; Girolametto, Weitzman y Greenberg, 2004; Girolametto, Weitzman, Lefebvre y Greenberg, 2007; McDonald et al., 2015; Piasta et al., 2012; Scarinci, Rose, Pee y Webb, 2015). El LLLI pretende formar a docentes en el uso consciente de estrategias promotoras de la participación y del desarrollo del lenguaje, como el modelado, la sobreinterpretación, la repetición y la expansión de los intentos comunicativos del niño, y desaconseja el uso de estrategias consideradas más directivas, como las instrucciones o las preguntas cerradas, porque consideran que interrumpen el flujo conversacional con el niño (Harris, Jones, Brookes y Grant, 1986).

Método

Diseño

La eficacia del programa se ha probado mediante un estudio de naturaleza cualitativa, ubicado en el paradigma crítico o transformador, caracterizado por pretender provocar ciertas transformaciones en los contextos en los que se interviene (del Rincón, Arnal, Latorre y Sans, 1995). Concretamente, se ha optado por la estrategia de investigación-acción colaborativa, una alternativa metodológica, innovadora y capaz de generar cambios a nivel social (Riba, 2014; Melero, 2012; Latorre, 2003).

La investigación-acción colaborativa se caracteriza por ser una metodología generadora de procesos de cambio mediante el desarrollo de procesos de reflexión y de acción, mediante una espiral de procesos cíclicos de planificación-acción-observación-reflexión (ver fig. 1) y donde la fase de recogida de datos coincide, en el tiempo, con la fase de intervención (Axpe, 2005; Latorre, 2003).

En este tipo de investigaciones los participantes no son considerados simples objetos pasivos a lo largo de la investigación, sino que son sujetos activos y verdaderos protagonistas de la transformación de su entorno, quienes conducen la investigación con la colaboración de investigadores profesionales (Axpe, 2005; Riba, 2014). En cuanto al rol que ejerce el investigador en esta metodología, aboga por establecer vínculos más horizontales con los participantes, aportando la experiencia del investigador como herramientas facilitadoras de los procesos que se generan (Melero, 2012). En este sentido, el investigador desarrolla actitudes de complicidad y sinergia con los participantes, aportando herramientas e instrumentos metodológicos, e invitando a las personas a involucrarse en estas dinámicas, desde el aporte de sus experiencias, vivencias y conocimientos.

Por otro lado, nos aproximamos al objeto de estudio mediante el estudio de casos (Yin, 2006). El estudio de casos,

tal como lo define Shen (2009), es el estudio de la particularidad de un caso singular para llegar a comprender su actividad en circunstancias concretas, cuya mayor fortaleza es que mide y registra la conducta de las personas involucradas en el fenómeno estudiado, triangulando datos obtenidos de fuentes diversas, tanto cualitativas como cuantitativas.

Participantes en el estudio

El estudio se ha llevado a cabo en una escuela ubicada en un barrio obrero de una gran ciudad de la provincia de Barcelona, que atiende niños y jóvenes de 3 a 21 años con discapacidad intelectual y del desarrollo (DID). Al tratarse de un diseño de investigación-acción colaborativa, el muestreo de los participantes fue intencionado y no probabilístico (Cohen, Manion y Morrison, 2007) y fueron seleccionados por mostrarse voluntarios, accesibles y motivados para participar en el estudio y ser capaces de proporcionar la información objetivo de la investigación (McMillan y Schumacher, 2014).

Se requirió la implicación y la participación activa de una maestra, una educadora y un logopeda de la escuela especial, junto con dos investigadoras de la Universidad de Barcelona, quienes diseñaron e implementaron el programa de asesoramiento (Vega, 2018; Vega et al., 2018, en prensa).

Los tres docentes participantes trabajan en un mismo grupo-clase, formado por 8 alumnos con edades comprendidas entre los 6 años 9 meses y los 8 años 2 meses, con DID. Como muestra la tabla 1, todos los docentes tienen un mínimo de 6 años de experiencia como trabajadores del centro escolar y están bien cualificados, aunque existen diferencias en cuanto a su formación académica, edad y años de experiencia profesional. Por otro lado, la investigadora 1 es becaria predoctoral en la Universidad de Barcelona; la investigadora 2 tiene un doctorado en psicología, es profesora a tiempo completo en la Universidad de Barcelona y tiene una experiencia considerable en el desarrollo de programas de asesoramiento colaborativo con familias y profesionales de la enseñanza.

Procedimiento

El objetivo principal del programa de asesoramiento es ayudar a los docentes a construir un entorno adecuado para promover el desarrollo de la comunicación y el lenguaje de sus alumnos, enfatizando la toma de algunas medidas relacionadas con la organización del aula, el uso de un estilo de interacción más receptivo y de estrategias promotoras del desarrollo del lenguaje. El programa implica el desarrollo de 9 ciclos de acción, de duración mensual cada ciclo, en los que desarrollan cuatro acciones repetitivas (ver fig. 2), que se describen a continuación.

Acción 1. Planificación de la reunión de asesoramiento

Los asesores del programa elaboran un guion de los temas a tratar en cada reunión, que surgen de las necesidades de los docentes, observadas y/o expresadas, así como de una revisión de la literatura al respecto.

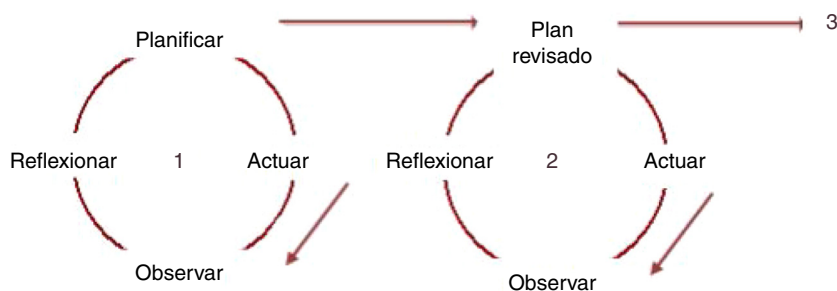


Figura 1 Ciclo de la investigación-acción (extraído de Latorre, 2003).

Tabla 1 Información sobre los educadores participantes

	Género	Edad	Años experiencia profesional	Años trabajando escuela	Formación
Maestra	Mujer	27	6	6	Diplomatura en Magisterio en Educación Primaria Posgrado en Trastorno del Espectro Autista
Educadora	Mujer	30	8	6	Ciclo Formativo de Grado Superior de Integración Social Ciclo Formativo de Grado Medio en Intérprete de Lengua de Signos
Logopeda	Hombre	53	29	20	Diplomatura en Magisterio Licenciatura en Psicología Posgrado en Logopedia

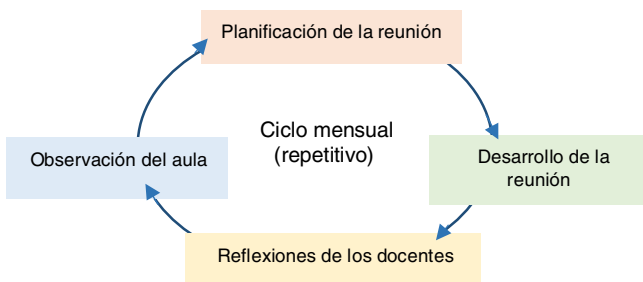


Figura 2 Diagrama que ejemplifica las cuatro acciones desarrolladas en cada ciclo.

Acción 2. Desarrollo de la reunión de asesoramiento

Se desarrollan un total de 9 reuniones, 8 de estas de asesoramiento (RA) y una de cierre y de valoración de la intervención. Las reuniones se desarrollan mediante grupos de discusión de, aproximadamente, 1 h y 15 min de duración. El modo de proceder es siempre el mismo: a través de una serie de preguntas abiertas, que invitan al debate, planteadas por los asesores, los participantes discuten diversas temáticas (ver descripciones de las RA). El ritmo de las sesiones lo marcan los docentes y las reuniones avanzan en función de sus respuestas y reflexiones.

Frecuentemente, se utiliza la observación de grabaciones de vídeo como una técnica para mejorar el rendimiento y la reflexión sobre la práctica docente y para promover cambios en la misma (Rombouts, Meuris, Maes, de Meyer y Zink, 2016; van Es, Tunney, Goldsmith y Seago, 2014), y, al final

de cada RA, se toman conjuntamente acuerdos o planes de acción para ser incorporados en el aula durante las semanas posteriores.

A continuación, se describen los contenidos tratados y los principales acuerdos tomados en cada una de las 9 reuniones planteadas durante el programa diseñado.

- **Descripción de la RA.1.** El objetivo principal de la RA.1 es conocer las concepciones de los docentes sobre las etapas evolutivas del desarrollo del lenguaje y sobre su rol como promotores del desarrollo del lenguaje de sus alumnos. Mediante la pregunta: «¿Cómo creéis que los niños aprenden a hablar?», se pide a los docentes que expliquen cómo entienden el desarrollo de la comunicación y el lenguaje y así poder conocer en qué medida los participantes comparten algunas concepciones enmarcadas en la teoría socio-interactiva del desarrollo de la comunicación y el lenguaje con las asesoras. Posteriormente, se plantean algunas preguntas acerca de la importancia que los docentes conceden a su rol como facilitadores del desarrollo de la comunicación y el lenguaje de sus alumnos; mediante la pregunta «¿Cuál creéis que es el papel del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje del lenguaje?», emergen sus concepciones acerca de cómo entienden la ayuda prestada a los alumnos y qué estrategias utilizan para retirar progresivamente esta ayuda.

A continuación, se inicia un debate acerca de las características del estilo interactivo que los docentes desarrollan

en el aula y sobre cómo su estilo interactivo puede influir en la participación e interacción con sus alumnos. Mediante la pregunta: «¿Interactuáis de la misma manera con niños con discapacidad que con niños con desarrollo típico?», se comparte con los docentes las diferencias existentes entre el denominado «estilo docente directivo» versus el «estilo docente receptivo» y las consecuencias del uso de un determinado estilo para el desarrollo cognitivo y lingüístico infantil.

Finalmente, se pregunta a los docentes acerca de qué factores consideran que influyen en el hecho de que un niño participe más o menos en el aula y si creen que la estructura de la clase, las agrupaciones en pequeño grupo y la cantidad de niños que conforman un grupo pueden influir en este hecho.

Tras las discusiones desarrolladas se toman unos acuerdos sobre algunas acciones que los docentes deberán desarrollar en las siguientes semanas: (1) pensar en la posibilidad de incorporar la figura del logopeda más frecuentemente en el aula; y (2) implementar algunos cambios en la organización del aula y en el horario de las actividades para optimizar el desarrollo de la comunicación y el lenguaje de los alumnos.

- **Descripción de la RA.2.** El objetivo de la RA.2 es dar a conocer los cambios organizativos que han introducido los docentes tras la RA.1 y explicitar qué sentimientos les ha generado la nueva organización del aula. Para evidenciar los cambios en la nueva organización, se observa conjuntamente una grabación en vídeo de una sesión de uno de los docentes trabajando en pequeño grupo (cada docente con 3 o 4 alumnos). El objetivo es observar las características de la interacción docente-niños en el formato de actividad en grupo pequeño (participación de los niños y los adultos, directividad de adultos, capacidad de respuesta de adultos, etc.) y reflexionar sobre aquellos aspectos que todavía son susceptibles de mejora.

Al finalizar la reunión se facilita a los docentes algunas referencias sobre libros de autores que han desarrollado intervenciones naturalistas como, por ejemplo, *Comunicación y lenguaje en primeras edades: intervención con familias* (Gràcia, 2002) y *Aprendiendo a hablar con ayuda* (Sánchez-Cano, 2001). También se acuerda el plan de acción a desarrollar en las siguientes semanas por los docentes: priorizar unos pocos objetivos, ajustados y alcanzables para los próximos 3 meses, del área de comunicación y lenguaje para cada uno de los alumnos del aula.

- **Descripción de la RA.3.** Se dedican los primeros minutos de la RA.3 a reflexionar acerca de la importancia que los docentes otorgan al hecho de planificar actividades que partan de los intereses de los alumnos y de seguir su iniciativa. Mediante las preguntas: «¿Consideras que es importante que los niños tengan la oportunidad de realizar actividades que partan de sus intereses?, ¿qué estrategias has adoptado para que los alumnos puedan cambiar libremente de un grupo de trabajo a otro?», se conoce la opinión de los docentes sobre este tema. A continuación, se discute el documento de trabajo que los tres docentes elaboraron tras la RA.2, donde explicitan unos pocos objetivos del área de la comunicación y el lenguaje

a priorizar para cada alumno. Se pide a los docentes que argumenten los motivos por los cuales han seleccionado esos 3 o 4 objetivos concretos de aquellos que constaban en el Plan Individualizado (PI) de cada alumno y se discute qué actividades y qué metodología debería usarse para alcanzarlos.

Al finalizar la reunión se acuerda que, durante las siguientes semanas los docentes trabajen cada uno de los objetivos priorizados para cada alumno en el aula.

- **Descripción de la RA.4.** La RA.4 se dedica íntegramente a visualizar pequeños fragmentos en vídeo de cada uno de los docentes, en diferentes situaciones interactivas con sus alumnos en el aula. Algunas de las secuencias fueron registradas antes del inicio del asesoramiento y, otras, durante el tercer ciclo de asesoramiento. El objetivo del visionado de vídeos es discutir las diferencias observables entre la manera de enfocar el trabajo de la comunicación y el lenguaje antes de iniciar el asesoramiento y la nueva manera de trabajar. Tras el visionado, se pide que cada docente detalle algún cambio observado entre una sesión y la otra, tanto en relación con la organización del aula como con respecto al diseño de la actividad y en la actitud del adulto y de los niños.

Al finalizar la reunión se toma un acuerdo a desarrollar en las siguientes semanas: que un mismo objetivo, priorizado en la RA.3, se trabaje sistemáticamente a lo largo del día, mediante actividades repetitivas y en diferentes contextos.

- **Descripción de la RA.5.** La RA.5 se centra en explicitar con detalle aquellos cambios que los docentes han ido progresivamente introduciendo en el aula durante los últimos 4 meses de intervención, en relación con (i) la disposición del aula y la organización del mobiliario; (ii) la agrupación de los alumnos; (iii) el grado de participación de los alumnos; (iv) la gestión de la participación por parte de los docentes; y (v) las estrategias para promover el inicio de turno de los niños. Se invita a los docentes a reflexionar sobre qué aspectos consideran que han mejorado y se sienten cómodos implementando, y qué otros aspectos todavía son susceptibles de mejora o aquellos que, por otro lado, no acaban de ver claro o les representa más trabajo incorporar.

Al finalizar la RA.5 se plantean los acuerdos o planes de acción a desarrollar en las siguientes semanas: (1) explicitar qué funciones comunicativas trabajan habitualmente con sus alumnos, (2) detallar qué funciones comunicativas sus alumnos usan más frecuentemente en el aula. Para ello se les ofrece un material que les servirá de guía, extraído de la obra *Psicopedagogía de la lengua oral. Un enfoque comunicativo* (del Río, 2003: pp. 45-65).

- **Descripción de la RA.6.** Se inicia la RA.6 discutiendo el documento elaborado por los docentes en el que explicitan, por un lado, las funciones comunicativas que usan sus alumnos en el aula y, por otro lado, aquellas funciones comunicativas que los docentes trabajan explícita y frecuentemente en el aula. La reunión prosigue mediante el uso de la técnica de la observación en vídeo con

el objetivo de que los docentes se observen interactuando con sus alumnos y reflexionen sobre las funciones comunicativas que utilizan sus alumnos. Mediante las preguntas: «¿Qué función comunicativa utiliza este alumno?, ¿cómo has ayudado al alumno a utilizarla?, ¿qué estrategias utilizas para promover el uso de ciertas funciones de comunicación durante las escenas?», se sugiere a los docentes pensar en el uso de las funciones comunicativas y de las estrategias educativas usadas para fomentar su uso.

Al finalizar la RA.6, se toma un acuerdo a implementar en las siguientes semanas: explicitar qué estrategias los docentes usan habitualmente en el aula para promover la participación y el desarrollo de la comunicación y el lenguaje de los alumnos. Para ello se les recomienda una lectura atenta del apartado del libro *Aprendiendo a hablar con ayuda* (Sánchez-Cano, 2001), en el que el autor hace una descripción de algunas estrategias educativas para promover el desarrollo del lenguaje en el contexto escolar.

- **Descripción de la RA.7.** La RA.7 se centra en discutir el documento elaborado por los docentes donde explicitan las estrategias que usan en el aula para promover la participación y el desarrollo del lenguaje de sus alumnos, basándose en el documento facilitado. Los docentes reflexionan sobre el uso y la utilidad de estrategias como las preguntas abiertas, cerradas y/o de elección, las demandas de acción, la sobreinterpretación, el encadenamiento, la imitación idéntica, la corrección implícita y explícita, las valoraciones positivas y las expansiones, entre otras.

Al finalizar la RA.7 se toman algunos acuerdos a desarrollar en las siguientes semanas: (1) implementar de un modo más consciente y sistemático en el aula aquellas estrategias consideradas más apropiadas para promover el desarrollo lingüístico de sus alumnos (*expansiones, etiquetaje, imitación, preguntas abiertas, encadenamientos...*); (2) reducir el uso de las estrategias menos adecuadas (*correcciones, preguntas cerradas, regulación de conducta, instrucciones...*), siempre ajustadas a las características de cada alumno.

- **Descripción de la RA.8.** Se inicia la RA.8 haciendo un breve resumen de la totalidad de temáticas tratadas en las 7 reuniones de asesoramiento precedentes. Posteriormente, se explica a los docentes que el objetivo de la RA.8 es visionar algunos vídeos grabados en el ciclo precedente, para que se observen interactuando con sus alumnos y reflexionen sobre el grado en que: (1) siguen la iniciativa infantil; (2) dan tiempo suficiente para que el niño intervenga; (3) usan correctamente las pausas; y (4) usan la estrategia educativa más adecuada para promover la participación y/o la extensión del turno infantil. Mediante las preguntas: «¿Creéis que seguís el liderazgo de los niños?, ¿creéis que dais tiempo suficiente a los niños para intervenir?, ¿creéis que usáis correctamente la estrategia de espera para promover y fomentar la participación de los alumnos?, ¿consideráis que tenéis una actitud activa con el objetivo de pedir [al niño] continuidad en la acción desarrollada?, ¿expandís los enunciados

de los niños?, ¿qué palabras habéis usado en esta expansión?, ¿interpretáis las vocalizaciones, palabras o gestos no inteligibles de niños?», se estimula la reflexión de los docentes acerca de aquellas estrategias que, desde la teoría socio-interactiva, resultan las más apropiadas para promover el desarrollo del lenguaje infantil.

Al finalizar la RA.8, se toman los siguientes acuerdos o planes de acción: (1) continuar implementando de un modo consciente y sistemático aquellas estrategias consideradas más apropiadas para promover el desarrollo lingüístico de sus alumnos; (2) reducir el uso de las menos adecuadas. Además, se les entrega en papel un «Cuestionario de valoración» sobre la intervención desarrollada, el cual deberán cumplimentar individualmente, con el objetivo de discutir conjuntamente sus resultados en la reunión de cierre del proceso de asesoramiento.

- **Descripción de la Reunión de cierre y de valoración.** En la novena reunión, considerada una reunión de cierre más que una RA, los docentes comparten y discuten los resultados obtenidos con el «Cuestionario de valoración», ofreciéndoles la oportunidad de argumentar por qué han seleccionado dicha puntuación. El cuestionario de valoración contiene 79 ítems en una escala tipo Likert de 10 puntos, con valores que oscilan entre el 0 «muy en desacuerdo» al 10 «muy de acuerdo», y se ha elaborado para que los docentes dejen constancia del grado de acuerdo con diferentes temáticas enmarcadas en la concepción socio-interactiva implementada en el asesoramiento.

Los 79 ítems del cuestionario se agrupan en cuatro bloques, que conforman la totalidad de los temas tratados a lo largo del asesoramiento. En el apartado «Cuestionario de valoración de la intervención», se describe con detalle las características del instrumento elaborado *ad hoc* y usado en la Reunión de cierre.

Acción 3. Reflexión de los docentes

Una vez finalizada la RA y para cumplir las tareas acordadas, los docentes elaboran un resumen de los temas discutidos y de los acuerdos tomados en cada reunión. Además, se reúnen para trabajar sobre una serie de temáticas diversas, propuestas por los asesores. Algunas veces, fruto de la reflexión conjunta, los docentes elaboran algún documento que, a menudo, resulta el punto de partida de las discusiones de las RA posteriores.

Acción 4. Observación de docentes y alumnos en el aula

Se lleva a cabo una observación de seguimiento mensual, 2 o 3 semanas después de cada RA. Estas sesiones se registran en vídeo, como material que permite hacer un seguimiento de los acuerdos y planes de acción que los docentes van progresivamente incorporando en el aula.

Instrumentos

Se usaron tres tipologías de instrumentos, los cuales permitieron registrar diversidad de datos. A continuación, se describen las tres tipologías de instrumentos usados y el

análisis empleado con los datos obtenidos mediante cada uno de ellos.

Grupos de discusión

Se desarrollaron 9 reuniones en formato grupos de discusión, de 1 h y 15 min aproximadamente de duración cada una, en las que participaron la maestra, la educadora, el logopeda y las dos investigadoras. Las 9 reuniones se registraron en audio y posteriormente se transcribieron mediante una transcripción tradicional, en la que se anotaba el minuto, el interlocutor y se hacía constar la cita *verbatim*, tanto de los docentes como de las investigadoras.

El material transcrito se analizó a través de análisis de contenido con el programa ATLAS.ti 7.0 (Frieze, 2013), con el cual se segmentaron los comentarios de los docentes. Inicialmente se descompuso el texto en «etiquetas» o «unidades» para, posteriormente, clasificar estas unidades en «códigos» y, posteriormente, en «familias» o «categorías» según agrupaciones analógicas, que servirían para narrar la evolución de las concepciones y creencias de los docentes en cuanto a cómo entendían el desarrollo del lenguaje y su rol como promotores del desarrollo del lenguaje de sus alumnos.

Cuestionario de valoración de la intervención

Se elaboró un cuestionario *ad hoc* para el estudio a fin de conocer la percepción de los docentes en relación con la intervención desarrollada. Este cuestionario contiene 79 ítems en una escala tipo Likert de 10 puntos, con valores que oscilan entre el 0 «*muy en desacuerdo*» y el 10 «*muy de acuerdo*». Los 79 ítems del cuestionario se agrupan en cuatro bloques, que conforman la totalidad de los temas tratados a lo largo del proceso de asesoramiento.

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

Los datos obtenidos mediante el cuestionario para cada uno de los docentes se volcaron en una hoja de cálculo de Microsoft Excel; se anotaron los valores para cada ítem y se ubicaron en su respectiva sección, hecho que permitió estudiar los valores globales con mayor detalle, ordenando los valores de los ítems y de las secciones en valores máximos (10) y mínimos (0), y comparando los resultados entre docentes. Además, los datos obtenidos mediante dicho

cuestionario se analizaron conjuntamente con los comentarios y reflexiones respecto a los ítems que lo conforman, fruto de la participación en la reunión de cierre del estudio.

Registros en vídeo de las sesiones de clase

Se contaba con un registro mensual en vídeo, de 30 min de duración, de cada docente interactuando con un pequeño grupo de alumnos en el contexto natural del aula, entre los meses de octubre y mayo. Sin embargo, no fue posible realizar una observación de cada profesional interactuando con el mismo grupo de alumnos con la misma periodicidad, porque las situaciones de aula eran situaciones naturales y los grupos no eran siempre estables.

Teniendo en cuenta este criterio se pudo seleccionar un registro trimestral en vídeo de cada uno de los docentes interactuando con un mismo grupo de alumnos en el contexto natural del aula. El primer vídeo seleccionado corresponde al mes de octubre (tras la RA.1); el segundo vídeo, al mes de enero (tras la RA.4); y el tercer vídeo, al mes de mayo (tras la RA.8). Se transcribieron y analizaron los 15 min centrales de las tres sesiones registradas, puesto que se considera la parte más representativa de la sesión y en la que los participantes están más involucrados en la actividad. El cómputo total a transcribir fue 45 min por caso, períodos similares a los desarrollados en otros estudios de análisis microanalítico de la interacción docente-niño (Girolametto, Weitzman, van Lieshout y Duff, 2000).

Se diseñó un sistema de categorías para codificar los registros en vídeo de las sesiones de clase y detectar cambios en la práctica docente y en la interacción docente-alumnos a lo largo del proceso de intervención. Todas las categorías fueron creadas y definidas *ad hoc* para este estudio, aunque se basaron en algunos sistemas de categorías previamente elaborados (Conti-Ramsden y Dykins, 1991; Gràcia, 1997; Moerk, 1992; Sánchez-Cano, 1994; Urquía, 1999). Una vez probada la eficacia del sistema de categorías definitivo, se introdujeron las categorías y los correspondientes códigos en el software ELAN 4.8.1 (Wittenburg, Brugman, Russel, Klassmann y Sloetjes, 2006), con el objetivo de iniciar el proceso de transcripción y codificación de las 9 sesiones registradas.

Una vez finalizado el proceso de transcripción y codificación, el mismo programa ELAN 4.8.1 permite el análisis cuantitativo de los datos en cuanto a frecuencias, medias, cálculo de los tiempos, densidad del turno, IDL, análisis de las interacciones, etc., de cada uno de los códigos que conforman el sistema de categorías. Por otro lado, el análisis cualitativo y la descripción de los tres registros en vídeo para cada caso se desarrollaron paralelamente al estudio de las frecuencias e implicó un análisis e interpretación detallada de lo que sucedía en el aula, como herramienta para triangular los resultados cuantitativos obtenidos.

Resultados y discusión

Los resultados obtenidos en el estudio evidencian que el impacto del asesoramiento en el desarrollo profesional de los participantes fue variado (Vega, 2018; Vega et al., 2018, en prensa). En primer lugar, debemos destacar que los docentes introdujeron progresivamente cambios en la

Tabla 2 Puntuaciones obtenidas mediante el cuestionario de valoración *ad hoc*

	Bases teóricas 8 ítems	Metodología y organización 18 ítems	Temáticas 27 ítems	Resultados 26 ítems	\bar{x} Total 79 ítems
Maestra	100	72	88	86	87
Educadora	88	76	89	94	87
Logopeda	88	68	82	87	81
\bar{x}	92	72	86	89	85

organización del aula y en el diseño curricular; por ejemplo, desarrollaron más actividades en pequeño grupo, incluyeron al logopeda en el aula y priorizaron algunos objetivos del área de comunicación y lenguaje. No obstante, aunque los tres docentes participaron en el mismo proceso de asesoramiento, la maestra fue quien introdujo más cambios en su conducta interactiva, siguió en mayor medida la iniciativa infantil, extendió sus turnos comunicativos e implementó mayor número de estrategias de modelaje del lenguaje. Estos resultados no difieren sustancialmente de los de otros estudios que relatan cierta heterogeneidad en los cambios en los patrones interactivos de los docentes tras haber participado en una misma formación (McDonald et al., 2015; Girolametto et al., 2004; Flowers et al., 2007; Scarinci et al., 2015).

La diversidad en la evolución de los patrones interactivos de los tres docentes mostrados en las sesiones de clase observadas durante el asesoramiento, también son consistentes con las teorías socio-interaccionistas del desarrollo del lenguaje y con el modelo de influencia bidireccional. Girolametto y Weitzman (2002) informan que los niños con menos habilidades comunicativas y lingüísticas son más propensos a recibir estrategias para promover su participación (instrucciones, preguntas cerradas, interpretaciones y respuestas verbales de sus educadores); los niños con mayor competencia lingüística, en cambio, reciben mayor número de estrategias del modelaje del lenguaje (expansiones semánticas o sintácticas ajustadas al nivel de comprensión infantil, para promover interacciones más avanzadas y alargar sus turnos comunicativos). Los datos recogidos en este estudio coinciden con estos hallazgos (Vega, 2018). La educadora y el logopeda utilizaron más estrategias orientadas a fomentar la interacción y la participación de los niños (preguntas para alentar el turno de palabra, instrucciones y sobreinterpretaciones de las emisiones de los niños), porque interactuaban con niños con menos habilidades lingüísticas. La maestra, en cambio, utilizó más estrategias de modelado de lenguaje (preguntas abiertas, expansiones y etiquetajes, para proporcionar modelos semánticos y sintácticos de lenguaje), porque interactuaba con niños con más habilidades lingüísticas. Así, aunque los tres docentes participaron en el mismo programa de asesoramiento, los cambios más evidentes en la sensibilidad de la maestra hacia los inicios comunicativos de sus alumnos pueden deberse, en parte, a que su caso lo conforman alumnos con mayor competencia comunicativa y lingüística (Vega et al., en prensa).

Con respecto a los cambios en el índice de participación de los docentes, la maestra también fue quien incorporó con mayor facilidad la estrategia de reducir el número de inicios

para dar más espacio comunicativo a los niños, con el propósito de que los niños comunicaran más. Por este motivo, su tasa de participación se redujo, progresivamente, durante las tres sesiones de clase observadas, así como el número de inicios y de turnos aumentó. Asimismo, los datos muestran que fue la profesional quien incrementó más el uso de la estrategia de seguir la iniciativa infantil y de extender el contenido conversacional de los niños, mediante el uso de variedad de preguntas, expansiones y comentarios para alargar los turnos sobre un mismo contenido conversacional (Girolametto et al., 2006). La educadora, por su lado, no mostró una disminución tan clara en su tasa de participación y presentó mayores dificultades para seguir la iniciativa infantil y alargar el contenido conversacional de los alumnos que conforman su caso; el logopeda, por su parte, no redujo su tasa de participación, ni el número de turnos de la secuencia y tuvo dificultades para seguir los pocos inicios de turno de sus alumnos. Las diferencias en el índice de participación de los docentes podrían explicarse, de nuevo, por la competencia lingüística de los niños que conforman cada caso estudiado. Investigaciones previas relatan que los educadores que interactúan con niños menos competentes lingüísticamente, inconscientemente llenan el espacio comunicativo, tomando más cantidad de turnos y durante más tiempo, animando los niños a interactuar mediante el uso de estrategias más directivas, porque consideran que son menos hábiles para iniciar nuevos temas de conversación (Pecyna, Lehr y Pudlas, 1990; Girolametto et al., 2000; Rimm-Kaufman, Voorhees, Snell y La Paro, 2003).

Asimismo, los resultados obtenidos en este estudio indican que el asesoramiento también repercutió, en cierta medida, en el desarrollo del lenguaje de los alumnos participantes en el estudio. No obstante, al igual que en estudios previos (Cabell et al., 2011; Girolametto et al., 2004, 2006; Pence, Justice y Wiggins, 2008), la influencia de la intervención en el grado de participación y en el *input* lingüístico de los alumnos es menor de lo esperado. Durante las observaciones desarrolladas, se observó un aumento progresivo en el número de palabras y enunciados de los alumnos en interacción con la maestra y la educadora; sin embargo, los alumnos que interactuaron con el logopeda usaron menos palabras y enunciados a medida que avanzaba el estudio (Vega, 2018).

En último lugar debemos compartir algunas de las opiniones, valoraciones y aprendizajes realizados por los docentes, obtenidos mediante el cuestionario de valoración y expresados por los mismos en la reunión de cierre del asesoramiento. Los tres docentes participantes en el estudio manifestaron sentirse satisfechos con el asesoramiento

desarrollado y asignaron puntuaciones elevadas a la mayoría de los ítems del cuestionario, siendo la maestra quien valoró más positivamente la intervención. La [tabla 2](#) muestra que los docentes asignaron puntuaciones elevadas en los cuatro bloques que conforman la escala, obteniendo una tasa media de 85. Los valores más elevados se dan en el bloque 1, relacionado con las bases teóricas del estudio, que obtiene una puntuación media de ($\bar{x} = 92$); por el contrario, los índices más bajos se dan en el bloque 2, relacionado con la metodología y la organización de la intervención, que obtiene una puntuación media de ($\bar{x} = 72$).

Como aspectos cualitativos a destacar, los tres docentes valoraron mejor las reuniones de trabajo individual que las reuniones de asesoramiento. Aunque las consideraron útiles, manifestaron que se sentían más cómodos para aportar su punto de vista en las reuniones en las que únicamente estaban los docentes. Si bien los tres reconocen un alto grado de satisfacción en relación con el asesoramiento desarrollado, señalan que tener que responder a preguntas abiertas del tipo «¿Por qué creéis que los niños aprenden a hablar?» o haberse tenido que enfrentar a registros en vídeo de su desempeño profesional ([Fukkink y Tavecchio, 2010](#)), especialmente al inicio del proceso, les generaba cierto sentimiento de inseguridad y ansiedad, al no estar seguros de que respondían aquello que se esperaba de ellos.

Conclusiones y futuras líneas de investigación

Aunque muchos docentes, gestores y padres son conscientes de la necesidad de cambiar ciertos aspectos de la organización de las aulas y del rol que ejerce el docente, con el fin de promover el desarrollo de la comunicación y el lenguaje de los alumnos, este aspecto continúa constituyendo un reto debido a su complejidad ([Fernández y Malvar, 1999](#); [Vega et al., 2018](#)). Conseguir que un aula llegue a ser un entorno favorable para el desarrollo de la comunicación y el lenguaje no es tarea fácil, si no se fomenta que los docentes inicien procesos reflexivos sobre su propia práctica, mediante programas de asesoramiento colaborativo ([Neuman y Cunningham, 2009](#); [Rudd, Lambert, Satterwhite y Smith, 2009](#)).

Los resultados parecen indicar que el programa de asesoramiento diseñado e implementado en esta investigación-acción colaborativa es una herramienta útil para ayudar a los docentes a construir un entorno apropiado para promover el desarrollo de la competencia comunicativa de sus alumnos, dando lugar a cambios en la organización del aula, en el diseño instruccional y en las características del estilo interactivo con sus alumnos. Por ese motivo, entendemos que es necesario que los docentes adopten una perspectiva colaborativa para generar procesos de reflexión conjunta con otros docentes, logopedas o con asesores sobre cómo organizan y gestionan sus clases y sobre qué estrategias utilizan, detectando fortalezas y limitaciones al respecto ([Ezell y Justice, 2000](#); [Girolametto et al., 2006](#)). No obstante, futuras investigaciones son necesarias para confirmar la eficacia del programa de asesoramiento en promover el desarrollo profesional de los docentes y mejorar la competencia comunicativa y lingüística de sus alumnos.

Financiación

Esta investigación ha sido financiada por la Beca FI-2012 de la Generalitat de Catalunya (AGAUR): «Ayudas destinadas a universidades, centros de investigación y fundaciones hospitalarias para la contratación de personal investigador novel» (2012-2015).

Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

Bibliografía

- Axpe, M. A. (2005). *Contribuciones de la Investigación-Acción a la evaluación, análisis e intervención de las dificultades de lenguaje*. *Revista de Logopedia, Foniatria y Audiología*, 25(4), 162-173.
- Brady, K. y Woolfson, L. (2008). What teacher factors influence their attributions for children's difficulties in learning? *British Journal of Educational Psychology*, 78, 527-544. <http://dx.doi.org/10.1348/000709907X268570>
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Bruner, J. (1986). *El habla del niño*. Barcelona: Paidós.
- Cabell, S., Justice, L., Piasta, S., Cumenton, S., Wiggins, A., Turnbull, K. y Petscher, Y. (2011). The impact of teacher responsibility education on preschoolers' language and literacy skills. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 20(4), 315-330. [http://dx.doi.org/10.1044/1058-0360\(2011/10-0104](http://dx.doi.org/10.1044/1058-0360(2011/10-0104)
- Cohen, L., Manion, L. y Morrison, K. (2007). *Observation*. En L. Cohen, L. Manion, y K. Morrison (Eds.), *Research Methods in Education* (pp. 396-412). New York: Routledge.
- Coll, C. y Martín, E. (2006). *Vigencia del debate curricular: aprendizajes básicos, competencias y estándares*. Mexico: Secretary of Public Education.
- Conti-Ramsden, G. y Dykins, J. (1991). Mother-child interactions with language-impaired children and their siblings. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 26(3), 337-354.
- Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A. y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.
- Del Río, M. J. (2003). *Psicopedagogía de la lengua oral. Un enfoque comunicativo* (3.ª ed.). Barcelona: Ice-Horsori.
- Ezell, H. y Justice, L. (2000). Increasing the print focus of shared reading interactions through observational learning. *American Journal of Speech Language Pathology*, 9, 36-47. <http://dx.doi.org/10.1044/1058-0360.0901.36>
- Fennick, E. y Liddy, D. (2001). Responsibilities and preparation for collaborative teaching: Co-teachers' perspectives. *Teacher Education and Special Education*, 24, 229-240. <http://dx.doi.org/10.1177/088840640102400307>
- Fernández, M. y Malvar, M. (1999). La colaboración en los centros educativos: una oportunidad de aprendizaje profesional. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 3(1), 1-6.
- Flowers, H., Girolametto, L., Weitzman, E. y Greenberg, J. (2007). Promoting early literacy skills: Effects of in-service education for early childhood educators. *Canadian Journal of Speech-Language Pathology and Audiology*, 31, 6-17.
- Friese, S. (2013). *ATLAS. ti 7 user guide and reference*. Berlin: ATLAS.ti Scientific Software Development GmbH.
- Fukkink, R. G. y Tavecchio, L. W. (2010). Effects of video interaction guidance on early childhood teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1652-1659. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.016>

- Gable, S. y Isabella, R. (1992). Maternal contributions to infant regulation of arousal. *Infant Behavior and Development*, 15(1), 95–107. [http://dx.doi.org/10.1016/0163-6383\(92\)90009-U](http://dx.doi.org/10.1016/0163-6383(92)90009-U)
- Girolametto, L. y Weitzman, E. (2002). Responsiveness of child care providers in interactions with toddlers and preschoolers. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 33, 268–281. [http://dx.doi.org/10.1044/0161-1461\(2002\)022](http://dx.doi.org/10.1044/0161-1461(2002)022)
- Girolametto, L., Weitzman, E. y Greenberg, J. (2004). The effects of verbal support strategies on small-group peer interactions. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 35(3), 254–268. [http://dx.doi.org/10.1044/0161-1461\(2004\)024](http://dx.doi.org/10.1044/0161-1461(2004)024)
- Girolametto, L., Weitzman, E. y Greenberg, J. (2006). Facilitating language skills: Inservice education for early childhood educators and preschool teachers. *Infants & Young Children*, 19(1), 36–46. <http://dx.doi.org/10.1097/00001163-200601000-00005>
- Girolametto, L., Weitzman, E., Lefebvre, P. y Greenberg, J. (2007). The effects of in-service education to promote emergent literacy in child care centres: a feasibility study. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 38, 72–83. [http://dx.doi.org/10.1044/0161-1461\(2007\)007](http://dx.doi.org/10.1044/0161-1461(2007)007)
- Girolametto, L., Weitzman, E., van Lieshout, R. y Duff, D. (2000). Directiveness in teachers' language input to toddlers and preschoolers in day care. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 43(5), 1101–1114. <http://dx.doi.org/10.1044/jslhr.4305.1101>
- Gràcia, M. (1997). *Intervención naturalista en la comunicación y el lenguaje para familias de niños con síndrome de Down*. Tesis doctoral publicada. Barcelona: Universidad de Barcelona. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10803/2651>.
- Gràcia, M. (2002). *Comunicación y lenguaje en primeras edades: intervención con familias*. Lleida: Milenio.
- Gràcia, M., Ausejo, R. y Porras, M. (2010). Intervención temprana en comunicación y lenguaje: colaboración con las educadoras y familias de dos niños. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 30(4), 186–195. [http://dx.doi.org/10.1016/S0214-4603\(10\)70155-8](http://dx.doi.org/10.1016/S0214-4603(10)70155-8)
- Gràcia, M., Galván-Bovaira, M. J., Vilaseca, R., Rivero, M. y Sánchez-Cano, M. (2012). El cambio conceptual de dos maestras en relación con la enseñanza y el aprendizaje de la lengua oral a través de un asesoramiento: un estudio de casos. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 32(4), 179–189. <http://dx.doi.org/10.1016/j.rlfa.2012.05.006>
- Gràcia, M., Benítez, P., Vega, F. y Domeniconi, C. (2015). Escala de valoración de la enseñanza del lenguaje oral en contexto escolar: adaptación para su uso en educación especial. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 35(2), 84–94. <http://dx.doi.org/10.1016/j.rlfa.2014.10.002>
- Gràcia, M., Galván-Bovaira, M. J., Sánchez-Cano, M., Vega, F., Vilaseca, R. y Rivero, M. (2015). *Valoración de la enseñanza de la lengua oral*. Escala EVALOE Barcelona: Graó.
- Gutiérrez, A. I. y Rosas, M. Y. (2008). El lugar de la oralidad en la escuela: exploraciones iniciales sobre las concepciones de los docentes. *Infancias Imágenes*, 7(1), 24–29.
- Gràcia, M. y Segué, T. (2009). *Psicología de la educación y de la instrucción*. Barcelona: Fundació Universitat Oberta de Catalunya.
- Harris, M., Jones, D., Brookes, S. y Grant, J. (1986). Relations between the non-verbal context of maternal speech and rate of language development. *British Journal of Developmental Psychology*, 4(3), 261–268. <http://dx.doi.org/10.1111/j.2044-835X.1986.tb01017.x>
- Jordan, A. y Stanovich, P. (2003). Teachers' personal epistemological beliefs about students with disabilities as indicators of effective teaching practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 3(1), 1–14. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1471-3802.2003.00184.x>
- Kaye, K. (1986). *La vida mental y social del bebé*. Barcelona: Paidós.
- Larraz, C. (2006). *La comunicación aumentativa. Minusval. Dossier de comunicación aumentativa y alternativa*, 17–19.
- Latorre, A. (2003). *Investigación acción*. Barcelona: Editorial Graó.
- Lock, A. (1978). *Action, gesture and symbol: The emergence of language*. Oxford: Academic Press.
- McDonald, D., Proctor, P., Gill, W., Heaven, S., Marr, J. y Young, J. (2015). Increasing early childhood educators' use of communication-facilitating and language-modelling strategies: Brief speech and language therapy training. *Child Language Teaching and Therapy*, 31(3), 305–322. <http://dx.doi.org/10.1177/0265659015588203>
- McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2014). *Research in education: Evidence-based inquiry*. New York: Pearson Higher Education.
- Melero, N. (2012). El paradigma crítico y los aportes de la investigación acción participativa en la transformación de la realidad: un análisis desde las ciencias sociales. *Cuestiones Pedagógicas*, 21, 339–355.
- Menyuk, P., Liebergott, J. y Schultz, M. C. (2014). *Early language development in full-term and premature infants*. Hillsdale: Erlbaum.
- Moerk, E. L. (1992). *First language: Taught and learned*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- Neuman, S. B. y Cunningham, L. (2009). The impact of professional development and coaching on early language and literacy instructional practices. *American Educational Research Journal*, 46(2), 532–566. <http://dx.doi.org/10.3102/0002831208328088>
- Pecyna, P., Lehr, D. H. y Pudlas, K. A. (1990). An analysis of teacher responsiveness to communicative initiations of preschool children with handicaps. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 21(2), 91–97. <http://dx.doi.org/10.1044/0161-1461.2102.91>
- Pence, K., Justice, L. y Wiggins, A. (2008). Preschool teachers' fidelity in implementing a comprehensive language-rich curriculum. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 39(3), 329–341. [http://dx.doi.org/10.1044/0161-1461\(2008\)031](http://dx.doi.org/10.1044/0161-1461(2008)031)
- Piasta, S., Justice, L., Cabell, S., Wiggins, A., Turnbull, K. y Cumenton, S. (2012). Impact of professional development on preschool teachers' conversational responsivity and children's linguistic productivity and complexity. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(3), 387–400. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.01.001>
- Riba, C. (2014). *Mètodes d'investigació qualitativa*. Barcelona: UOC Editorial.
- Rimm-Kaufman, S., Voorhees, M., Snell, M. y La Paro, K. (2003). Improving the sensitivity and responsivity of pre-service teachers toward young children with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23(3), 151–163. <http://dx.doi.org/10.1177/02711214030230030501>
- Rombouts, E., Meuris, K., Maes, B., de Meyer, A. y Zink, I. (2016). Video feedback in key word signing training for pre-service direct support staff. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 59(2), 342–348. <http://dx.doi.org/10.1044/2015-JSLHR-L-14-0266>
- Rudd, L. C., Lambert, M. C., Satterwhite, M. y Smith, C. H. (2009). Professional development+ coaching=enhanced teaching: Increasing usage of math mediated language in preschool classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 37(1), 63–69. <http://dx.doi.org/10.1007/s10643-009-0320-5>
- Sánchez-Cano, M. (1994). L'adquisició de llenguatge en alumnes amb NEE, al marc escolar: Un estudi interactiu [Tesis doctoral no publicada]. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Sánchez-Cano, M. (2001). *Aprendiendo a hablar con ayuda*. Lleida: Editorial Milenio.
- Sandvik, J. M., van Daal, V. y Adèr, H. J. (2014). Emergent literacy: preschool teachers' beliefs and practices. *Journal of Early Childhood Literacy*, 14, 28–52. <http://dx.doi.org/10.1177/1468798413478026>

- Sameroff, A. y Fiese, B. (2000). Transactional regulation: The developmental ecology of early intervention. *Handbook of Early Childhood Intervention*, 2, 135–159. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511529320.009>
- Scarinci, N., Rose, T., Pee, J. y Webb, K. (2015). Impacts of an in-service education program on promoting language development in young children: A pilot study with early childhood educators. *Child Language Teaching and Therapy*, 31(1), 37–51. <http://dx.doi.org/10.1177/0265659014537508>
- Shen, Q. (2009). Case study in contemporary educational research: conceptualization and critique. *CrossCultural Communication*, 5(4), 21–31.
- Tomasello, M. (2014). *The new psychology of language: Cognitive and functional approaches to language structure*. New York: Psychology Press.
- Ukrainetz, T. A. y Fresquez, E. F. (2003). What isn't language? A qualitative study of the role of the school speech-language pathologist. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 34(4), 284–298. [http://dx.doi.org/10.1044/0161-1461\(2003\)024](http://dx.doi.org/10.1044/0161-1461(2003)024)
- Urbach, J., Moore, B. A., Klingner, J. K., Galman, S., Haager, D., Brownell, M. T. y Dingle, M. (2015). 'That's My Job': Comparing the beliefs of more and less accomplished special educators related to their roles and responsibilities. *Teacher Education and Special Education*, 38(4), 323–336. <http://dx.doi.org/10.1177/0888406415591220>
- Urquía, B. (1999). Intervención naturalista en la comunicación y el lenguaje en la escuela especial [Tesis doctoral no publicada]. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Van Es, E., Tunney, J., Goldsmith, L. y Seago, N. (2014). A framework for the facilitation of teachers' analysis of video. *Journal of Teacher Education*, 64(4), 340–356. <http://dx.doi.org/10.1177/0022487114534266>
- Vega, F. (2018). Asesoramiento a docentes de escuela especial para mejorar su práctica en relación con el desarrollo de la comunicación y el lenguaje de sus alumnos. Tesis doctoral publicada. Barcelona: Universidad de Barcelona. Disponible en: <https://www.tdx.cat/handle/10803/667015#page=364>
- Vega, F. y Gràcia, M. (2016). Asesoramiento a docentes en el uso de un Sistema Aumentativo y Alternativo de Comunicación. *Revista de Investigación en Logopedia*, 6(2), 169–202.
- Vega, F., Gràcia, M. y Riba, C. (en prensa). Collaborative counselling: influence on the teaching professionals' conceptions as promoters of children's communication and language. *Journal of Psychologists and Counsellors in School*.
- Vega, F., Gràcia, M. y Riba, C. (2018). ¿Cómo diseñar entornos favorables para promover la comunicación y el lenguaje de alumnos con discapacidad intelectual y del desarrollo? *Revista Española de Discapacidad (REDIS)*, 6(2), 213–227.
- Wittenburg, P., Brugman, H., Russel, A., Klassmann, A. y Sloetjes, H. (2006). ELAN: a professional framework for multimodality research. En N. Calzolari, K. Choukri, A. Gangemi, B. Maegaard, J. Mariani, J. Odijk, y D. Tapias (Eds.), *Proceedings of the Fifth International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC'06)* (pp. 1556–1559). Génova: European Language Resources Association (ELRA).
- Weitzman, E. y Greenberg, J. (2002). *Learning language and loving it: A guide to promoting children's social, language, and literacy development in early childhood setting*. Toronto: The Hanen Centre.
- Yin, R. (2006). Case study methods. En J. L. Green, G. Camilli, y P. B. Elmore (Eds.), *Handbook of Complementary Methods in Education Research* (pp. 111–122). Mahwah: Erlbaum.