

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/303400161>

# " Programa Marta: Cuentos para la estimulación de las habilidades de comunicación asistida y de alfabetización emergente "

Article · December 2010

CITATIONS

0

READS

291

1 author:



[Candelaria Imbernón López](#)

Centro Superior de Estudios Universitarios La Salle Campus Madrid

21 PUBLICATIONS 6 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



Alfabetización niños con discapacidad [View project](#)



Multisensory Room [View project](#)

# “Programa Marta: Cuentos para la estimulación de las habilidades de comunicación asistida y de alfabetización emergente”.

Candelaria Imbernón. Dcta. Pedagogía  
Prf. Centro Superior de Estudios Universitarios La Salle Campus Madrid



## Introducción

La enseñanza inicial del lenguaje asistido, dirigida a los alumnos con graves dificultades de comprensión y expresión del lenguaje, entraña una gran complejidad. La pasividad que desencadena el trastorno motor y lingüístico, la falta de motivación, la pobreza de experiencias, unido a un estilo poco interactivo por parte de los interlocutores, limita enormemente sus posibilidades de participación en los entornos en los que de forma habitual se producen las primeras experiencias con el lenguaje, produciéndose un gran perjuicio para el desarrollo cognitivo y lingüístico. Igualmente, la utilización de metodologías poco naturales y descontextualizadas, dificulta la comunicación espontánea y funcional. La constatación de esta problemática, junto a los conocimientos aportados por la investigación en este ámbito en los últimos años, nos ha llevado a crear el **Programa Marta: cuentos para el desarrollo de las habilidades de comunicación asistida y alfabetización emergente**. La finalidad de este programa es la utilización de un contexto natural y motivador, como es la lectura interactiva de cuentos, para fomentar la participación activa de los niños, mediante la utilización de múltiples modalidades comunicativas.

En los últimos años, los planteamientos metodológicos que fundamentan la intervención en el lenguaje y la comunicación a niños con graves dificultades están basados, principalmente, en la *teoría funcional del desarrollo del lenguaje*. Así mismo, *la teoría de la alfabetización emergente*, unida a la *filosofía del lenguaje total*, está creando una nueva forma de entender y enseñar la lectoescritura a niños que necesitan sistemas alternativos o aumentativos de comunicación (Musselewhite y King-DeBaun, 1997; Bredosian, 1999; Foley y Staples, 2003; Blackstien-Adler y otros 2006). En este artículo exponemos, en primer lugar, un resumen de las teorías en las que está basado el programa: la teoría funcional del desarrollo del lenguaje y la alfabetización emergente, en segundo lugar explicaremos los aspectos favorecedores de la comunicación y la alfabetización del contexto de la lectura de cuentos para niños con necesidades especiales de comunicación y, finalmente, presentamos los objetivos y contenidos del “Programa Marta”.

## La teoría funcional del desarrollo del lenguaje

Frente a la corriente operacionista y madurativa, basada en el enfoque conductual y psicolingüístico (década de los 60 y los 70) que se centraba en los aspectos formales del lenguaje –perfección fonética, gramatical y representativa-. Actualmente, el modelo funcional-interactivo-constructivista (nacido en los años 80) apuesta por

nuevas metodologías más interactivas centradas en la dimensión funcional del lenguaje. La prioridad de la intervención no se centra, exclusivamente, en el tratamiento del habla, sino en la enseñanza de habilidades comunicativas- orales o no- para que el alumno aprenda a interactuar en los diferentes ámbitos sociales. La atención se dirige, por tanto, hacia los componentes sociales, interactivos y comunicativos, incorporando aspectos de la adquisición normal del lenguaje y llevando a cabo su enseñanza en los contextos cotidianos naturales (von Tetzchner, 1993; Hernández Rodríguez, 1995). El objetivo no es alcanzar el desarrollo normativo del lenguaje, sino incorporar objetivos y estrategias funcionales, de acuerdo a las capacidades y necesidades de los niños.

Esta visión funcional del lenguaje está llevando a intentar comprender qué tipo de relaciones se establecen entre las personas y su entorno cuando desarrollan una actividad lingüística (Del Río, 1997). Estas relaciones son las llamadas *funciones del lenguaje* y su análisis requiere ocuparse tanto de lo que hace el niño que está en proceso de aprender a comunicarse, cómo del contexto, es decir, sobre qué o con quién actúa y de los efectos que a su vez tienen sobre el niño las consecuencias de su acción. Esto no significa olvidar los componentes formales del lenguaje, su estructura interna, como sistema abstracto. Más bien, supone entender el lenguaje de otra manera, en tanto que actividad humana de génesis y carácter social, e integrar el máximo de elementos que contribuyan a mejorar la comprensión de la naturaleza del lenguaje y los mecanismos que intervienen en los procesos de cambio lingüístico, con el fin de contribuir a paliar los trastornos y alteraciones del lenguaje. Siguiendo a Del Río (1997, 21), “el concepto de interacción es, por tanto, un concepto clave para la explicación de la génesis y de la evolución del lenguaje. Uno de sus enunciados básicos dice así: para que el lenguaje se desarrolle es imprescindible la participación del niño en situaciones de interacción, entendiendo por tal un conjunto muy complejo de procesos de carácter interpersonal”.

Pero para comprender cómo las interacciones actúan sobre los procesos de desarrollo del lenguaje, es necesario diferenciar dos tipos de interacciones: la social y la lingüística (Del Río, 1997). En la interacción social los intercambios interpersonales cumplen los siguientes requisitos: afectación mutua entre los participantes, relaciones de contingencia e intercambios desequilibrados o asimétricos. Esto significa que para producirse la interacción social no basta con la toma de contacto entre los participantes. Es necesario, además, que se realice algún tipo de *actividad conjunta*, en la que ambos se vean afectados, influyéndose mutuamente el uno al otro, como explica el modelo transaccional (Sameroff, 1987). En esta interacción se establece una relación contingente entre los participantes, en el sentido de que las acciones de cada uno se ven complementadas por las acciones de los otros. Pero estas afectaciones no son simétricas o equilibradas, sino que la interacción promotora del desarrollo y del aprendizaje tiene que ser desequilibrada. En los marcos de crianza son los cuidadores los que asumen la mayor parte de la responsabilidad durante las interacciones con los niños (Kaye, 1985). Estas interacciones sociales son además lingüísticas en la medida en que las personas que participan en ellas hablan.

La interacción lingüística está, pues, incluida en la interacción social y es imprescindible para el desarrollo del lenguaje, tanto a nivel prelingüístico como lingüístico. Sin la interacción oral o de otra modalidad no se produciría el desarrollo del lenguaje en el niño. Pero ésta, no consiste en una mera exposición del niño al lenguaje hablado, de una recepción pasiva del “input” del mundo de los hablantes, sino que para hablar de interacción lingüística, los niños y sus cuidadores deben implicarse en las

actividades conjuntamente, en las que ambos sean participantes activos: se atiendan y respondan mutuamente y contingentemente, de forma espontánea con los distintos recursos comunicativos y lingüísticos (Del Rio. 1997).

Esto significa que para el desarrollo del lenguaje, tanto oral como asistido (gestual o gráfico), es imprescindible que los intercambios lingüísticos de los cuidadores se produzcan en la interacción social y estén firmemente adaptados a la actividad del niño. El “input” tiene valor educativo en la medida en que está contextualizado y modulado por la receptividad del adulto hacia el pequeño, en situaciones contingentes y significativas para ambos. Este “input” no sólo favorece el desarrollo del lenguaje oral, sino que deberá ofrecerse con otros sistemas comunicativos, como el que conforman los lenguajes asistidos. ...

La enseñanza inicial del lenguaje asistido, abordada desde la perspectiva interactiva de la comunicación, se debe llevar a cabo mediante actividades de *interacción conjunta*, en un *contexto real, motivador y significativo*, en el que los alumnos tengan la *oportunidad de participar lingüísticamente* (Light, 1997b). Esta participación implica el reconocimiento de un comportamiento evolutivo y, por tanto, cambiante, que va procedido de *conductas presimbólicas antes que se aparezcan las simbólicas*. El desarrollo de la actividad lingüística es posible en la medida que el niño, que no sabe hablar, atiende, percibe y responde, a otras personas con mayor nivel lingüístico. Los signos, o instrumentos de mediación entre personas, se generan en estos intercambios sociales. Por ello, no es necesario un nivel mínimo de desarrollo para participar en una actividad, siempre que esté ajustada a los intereses del niño. El foco se dirige hacia la interacción, es decir, hacia el conocimiento de las habilidades, actitudes y/o pensamientos del interlocutor o el contexto físico de la interacción. Desde este planteamiento, la responsabilidad se dirige hacia el adulto o la persona con más habilidad para ayudar al niño. Necesitan aprender estilos de interacción adecuados a las capacidades de los niños.

Desde este concepto de formatos de interacción entendemos que *el contexto de la lectura de cuentos* es una situación estructurada, dinámica y altamente significativa que favorece el aprendizaje inicial de las habilidades de comunicación asistida. En ella, el niño influye sobre el adulto, quien a su vez reacciona adaptándose a las situaciones y permitiendo al niño seleccionar opciones, reproducir modelos, anticipar acontecimientos, insertar su actividad en el marco adecuado, reconocer la estructura de los mismos, intervenir con ayuda y, progresivamente, tomar iniciativa y el control de la situación (Bedrodian, 1999). En definitiva permite enseñar funciones comunicativas y modos alternativos de comunicación.

De acuerdo a lo expuesto, y bajo esta perspectiva teórica, se plantea que todos los niños, a pesar de determinados déficits sensoriales, motores, neurológicos o genéticos, pueden desarrollar algún sistema lingüístico de comunicación, siempre que permanezcan intactos los mecanismos sociales interpersonales facilitadores de la adquisición del lenguaje. El enfoque funcional e interactivo del lenguaje fundamenta, pues, el programa de intervención que presentamos, dirigido a mejorar la práctica clínica o educativa, y contribuir así a optimizar el desarrollo lingüístico de los niños con necesidades especiales de comunicación.

## **La alfabetización emergente**

Por otra parte, la teoría de la alfabetización emergente plantea que el aprendizaje de la lectura y la escritura, en una sociedad alfabetizada, al igual que el del lenguaje oral, es un proceso continuo que comienza al inicio de la vida del niño (Teale y Sulzby, 1986). La adquisición del lenguaje escrito no empieza con la escolarización, sino que se desarrolla de forma progresiva, a través de los contactos que los niños mantienen con lo impreso de forma natural. Incluso, como afirman Koppenhaver y otros (1991), las actividades que favorecen la emergencia de la alfabetización contribuyen al desarrollo del lenguaje y la comunicación. Se podría decir que el desarrollo de las habilidades lingüísticas y comunicativas de los niños, facilita la participación en actividades letradas, contribuyendo así a la adquisición de la alfabetización (Imbernón y Gómez, 2006).

Considera, por tanto, que la adquisición de la alfabetización es un continuo evolutivo, cuyo origen tiene lugar en las primeras experiencias de la vida del niño, en vez de un fenómeno de todo o nada que tiene lugar cuando los niños empiezan en la escuela (Whitehurst y Lonigan, 1998). Es, pues, un proceso permanente de aprendizaje del lenguaje, que comienza incluso antes del nacimiento, cuando las madres cantan o leen cuentos a sus hijos en el útero (McLane, 1999). La alfabetización emergente comprende, así, las experiencias tempranas y el conocimiento precursor sobre lectura y escritura que los niños adquieren antes de la enseñanza convencional y que aportan a la tarea de aprender a leer. Para la mayoría de los niños, el grueso de este conocimiento se adquiere en los años preescolares, antes de la escolarización formal (Dickinson y McCabe, 2001). Teale y Sulzby (1986) definen la lectura emergente como aquello que los niños conocen acerca de la lectura y la escritura, y cómo lo aprenden, antes de que ésta sea enseñada de manera formal.

Durante esta etapa, la adquisición del lenguaje oral y escrito se produce concurrentemente (Koppenhaver y otros, 1991). Por ello, al hablar de alfabetización se hace referencia al desarrollo paralelo e interrelacionado del lenguaje: oír, hablar, leer y escribir. En este sentido, el lenguaje es concebido como un todo, en el que cada una de estas habilidades son el principio de otras. El lenguaje se aprende en la medida que es utilizado con un fin, y cuando los niños tienen oportunidad de observar e interactuar con otras personas que leen y escriben (Gambrell, 1999; Sulzby, 1990), en contraposición de un aprendizaje descontextualizado de las letras, las palabras y los sonidos.

En el desarrollo típico los niños acceden de forma natural a muchas de las actividades que favorecen estos aprendizajes, como son el contar cuentos, pintar o el juego simbólico, sin que exista un objetivo intencionado de enseñanza. En ambientes alfabetizados, los niños tienen un contacto continuo y espontáneo con los libros, el lápiz y el papel, el ordenador, etc. y tienen una gran predisposición a disfrutar de estas actividades mediante la interacción que establecen con el adulto. La toma de conciencia del sentido comunicativo de la escritura y el gusto por la lectura despertado con estas situaciones serán factores decisivos en el éxito del aprendizaje formal.

Sin embargo, existen varios factores de riesgo que pueden hacer que los niños pequeños sean vulnerables a experimentar dificultades para adquirir los fundamentos

críticos de la alfabetización emergente. Entre otros, se incluyen los trastornos del desarrollo (por ejemplo, el trastorno severo de lenguaje, el retraso mental, la deficiencia auditiva, etc.) o vivir en un ámbito en el que las experiencias con el lenguaje oral y escrito sean infrecuentes (Bishop y Adams, 1990; Justice y Ezell, 2001). En este sentido, algunos niños con necesidades especiales de comunicación pueden no haber adquirido conductas de alfabetización emergente, mientras que otros las pueden desarrollar en solo algunas sub-habilidades y otros se pueden comportar como lectores y escritores emergentes en todas las áreas. Por ello, cualquier intervención diseñada para niños de riesgo debería estar anclada en una perspectiva de alfabetización emergente. Los programas de habilitación-rehabilitación del lenguaje deben desempeñar un papel pro-activo en el desarrollo de la pre-alfabetización, para los niños que se encuentran en situación de riesgo de experimentar dificultades en el lenguaje y en el aprendizaje de la lecto-escritura, estructurando eficientemente el rendimiento en estos procesos (American Speech-Language-Hearing Association, 2000; Catts, 1993; Menyuk y Chesnick, 1997).

#### **La lectura interactiva de cuentos: aspectos favorecedores del desarrollo de la comunicación y la alfabetización emergente**

Muchas actividades tienen el potencial de ayudar a los niños en el proceso de alfabetización, como ver libros de imágenes y hablar de ellas, dibujar y pintar o intentar “escribir”. De todas ellas, escuchar cuentos es la más beneficiosa y sobre la que está fundamentada la alfabetización temprana (McCartney, 1994).

La lectura de cuentos es un poderoso recurso para el aprendizaje del lenguaje y la alfabetización (Snow y Ninio, 1986; Wells, 1988). Cuando los padres leen cuentos a sus hijos, en los años de edad infantil, enriquecen el desarrollo del lenguaje (Whitehurst y Crone, 1999) y esta acción está significativamente relacionada con el posterior éxito en el aprendizaje de la lectura en los años escolares (Wells, 1988). Mason y Allen (1986) señalan que el relato de los cuentos en casa realiza una importante y necesaria contribución al posterior aprendizaje de la lectura. Los niños, que tienen muy pocas experiencias con la lectura de libros y la narración de cuentos en el entorno familiar, están menos preparados para las exigencias de la enseñanza formal (Molina, 1991).

La lectura de cuentos, frente a otras actividades con materiales impresos, juega un papel único en el desarrollo de la alfabetización, dado que introduce al niño en el pensamiento y el lenguaje descontextualizado y esto es fundamental para afrontar las experiencias de enseñanza que tienen en los centros escolares (Light, Binger y Kelford-Smith, 1994).

Pero, como es sabido, la razón principal que mueve a los padres y cuidadores a leer a los niños no es la alfabetización, es el placer de compartir una actividad con la que los niños disfrutan. Ésta, a su vez, fomenta su imaginación y enriquece la relación. El lector suele ser sensible a las reacciones del niño, a lo que le gusta, le da miedo, siente curiosidad o placer. Todo esto genera conversaciones sobre los personajes y acontecimientos que están en relación con la vida del niño (McLane, 1999).

Cuando los niños tienen experiencias de forma temprana con los cuentos, los padres juegan un papel crucial en la introducción del niño en el texto y en la creación de un contexto interaccional que facilita la interpretación del lenguaje escrito. Además, se ha argumentado que la evolución de los niños en las habilidades de la lectoescritura es, en parte, consecuencia del apoyo e implicación de los adultos en los encuentros del niño con los libros (Clark, 1983; Teale, 1987). La atención conjunta que se crea en la lectura de los cuentos facilita a los niños la comprensión e interpretación del texto. Los padres ayudan a sus hijos a utilizar el conocimiento que tienen del mundo para dar sentido a las historias (Teale, 1987).

Antes de que los niños puedan convertirse en lectores, deben aprender por qué la gente lee y qué hace cuando lee (McLane, 1999). Para Snow y Ninio (1986), con la lectura de cuentos los niños aprenden las “convenciones de la alfabetización” de forma muy temprana:

- Que los libros son para leer y, por tanto, no son objetos de manipulación sino de contemplación.
- Que la actividad está dirigida por el libro, los textos y las imágenes.
- Que las imágenes son representaciones de las cosas.
- Que sirven para nombrar. Los dibujos suscitan palabras al igual que la letra impresa.
- Aprenden a construir un mundo activo, vivo y coherente para los personajes y hechos del cuento.
- Que los hechos del cuento ocurren fuera del tiempo real.
- Y que pueden utilizar los libros para regresar a su mundo fantástico una y otra vez.

Otro aspecto importante de la alfabetización emergente, que los niños adquieren durante la lectura compartida, a través de interacciones con los libros de cuentos, bajo la guía de un adulto, padre o maestro, es la conciencia del lenguaje escrito y las convenciones sobre el manejo de los libros. En este sentido, son particularmente importantes las interacciones frecuentes, informales y naturalistas con el lenguaje oral y escrito, dentro del contexto más amplio de apoyo con las oportunidades mediadas con los adultos (Kaderavek y Justice, 2004). En estas interacciones los niños descubren que los libros se leen desde el principio hasta el final, que lo escrito va de izquierda a derecha y de arriba abajo, y que lo escrito entraña un significado (Adams, 1998).

Como hemos visto hasta ahora, la lectura de cuentos a los niños puede facilitar la alfabetización, pero lo que realmente impulsa el aprendizaje del lenguaje y la comunicación, es la cantidad y calidad de interacciones que se producen entre sus participantes durante la narración (Teale y Sulzby, 1987). A través de la participación conjunta que favorece esta actividad, el adulto proporciona al niño la oportunidad de aprender a utilizar el vocabulario, las estructuras lingüísticas y las habilidades del discurso, así como el apoyo a sus esfuerzos para interpretar y comprender los textos (Blischak, 1994). Esta interacción crea un contexto natural para el aprendizaje del lenguaje y la lectura, ya que comprende la activa participación del niño en esta

actividad. Durante la lectura de cuentos suceden una serie de rutinas que ayudan a explicar cómo los niños acceden al aprendizaje del lenguaje. En estas rutinas el adulto se adapta al momento evolutivo del niño, proporcionando el *andamiaje* que gradualmente le hará evolucionar hacia la independencia en la lectura.

**El Programa Marta: cuentos para estimular el desarrollo de las habilidades de comunicación asistida y alfabetización emergente.**

El programa Marta está formado por un conjunto de cuentos para la enseñanza inicial de las habilidades de comunicación asistida y de lectura emergente, centrado en los contenidos del currículo de educación infantil, dirigido a niños con severas dificultades en la comprensión y/o expresión del lenguaje oral. Inicialmente, está constituido por 5 cuentos didácticos, cuya finalidad es estimular el desarrollo del lenguaje y la comunicación asistida y la alfabetización emergente. A diferencia de *los cuentos para el enriquecimiento o disfrute*, formados por los cuentos de estructura narrativa clásica, los cuentos del programa se han desarrollado con una *metodología específica, para favorecer la participación* de los niños durante la lectura y el aprendizaje (Musselewhite y King-DeBaun, 1997). Se concibe, por tanto como una herramienta didáctica para el profesional, profesor o logopeda, en colaboración con la familia.

El objetivo general del programa es desarrollar las capacidades lingüísticas de los niños, en los aspectos comprensivos y expresivos, a través de la multimodalidad comunicativa, en un contexto significativo y motivador, como es la lectura de cuentos.

Este objetivo general puede concretarse en los siguientes objetivos específicos del programa:

1. Establecer una secuencia de desarrollo de lenguaje del lenguaje asistido, a través de las estructuras de lenguaje que se trabajan en los cuentos.
2. Introducir los contenidos de las unidades didácticas.
3. Desarrollar las habilidades de comunicación asistida que les permitan participar en la lectura de los cuentos: funciones y modos de comunicación.
4. Desarrollar las habilidades de alfabetización emergente en el contexto de la lectura de los cuentos, en relación a: mirada, atención, retención (memoria), toma de turnos y anticipación.

Los cuentos comparten un **hilo argumental**, que está protagonizado por el personaje del *“El hada Martita”*. Esta hada viene del mundo de la fantasía y entra en la clase para hacerse amiga de los niños, aprender cosas con ellos y enseñarles con sus historias: “La Familia de Martita”, “Martita va al colegio”, “Martita en la granja”, “El cumpleaños de Martita”. Con este personaje se pretende que todos los cuentos mantengan una conexión, independientemente del contenido específico de cada uno. Así mismo, la idea es que la hadita se incorpore a la clase como una mascota o personaje



fantástico, al cual recurrir no solo para contar los cuentos, sino también para enseñar otras habilidades como, por ejemplo, el uso de los comunicadores, o determinados comportamientos.

La programación de los cuentos se ha estructurado en base a la secuencia de contenidos que se trabajan en las unidades didácticas a lo largo de un curso escolar, así como al orden de adquisición de las estructuras de lenguaje y comunicación. De esta forma, se combinan los contenidos del currículum propuesto para el aula, con los objetivos lingüísticos, de cara al aprendizaje de un sistema alternativo de comunicación.

Así pues, en cada cuento, se trabajan los **contenidos lingüísticos** correspondientes a los cuatro componentes del lenguaje asistido:

1. *Nivel léxico*. Tal y como se ha expuesto, los cuentos incorporan el léxico correspondiente a las diferentes unidades didácticas. El programa se inicia con el vocabulario más básico: la familia, el colegio, etc. Cada cuento presenta un vocabulario básico nuclear, que puede ser representado por objetos, dibujos, pictogramas y palabra escrita, en función del nivel del niño y otro complementario que se podrá adaptar al nivel de los niños. Este vocabulario se trabajará mediante las demás actividades programadas para la unidad didáctica.

2. *Nivel sintáctico*, los cuentos estimulan la estructuración de la frase, siguiendo la secuencia de desarrollo del lenguaje oral. Para ello, hemos introducido en cada uno de los cuentos una frase en formato de pregunta, que se repite de forma rítmica a lo largo del cuento, como motor para generar una determinada estructura lingüística. Por ejemplo, la primera estructura propuesta es la identificación personal: “Yo”, y para su estimulación se utiliza la pregunta: *¿Quién es?* Siguiendo este planteamiento, en el primer cuento *La familia de Martita*, se introducen los conceptos de los miembros de la familia; y para favorecer la emisión de las palabras *yo, mamá, papá...* Martita hace un juego de adivinanzas utilizando la pregunta *¿Quién es?* Esta estructura, introducida a través del cuento, deberá utilizarse de forma funcional con las demás actividades programadas en la unidad.

3. *Nivel fonológico*, en cada cuento se estimula la conciencia fonológica, introduciendo la emisión de un sonido vocálico, asociado a estados de ánimo como: *¡aaaah!, ¿quééé? ¡Uuuuii!* Este se repite de forma rítmica a lo largo de la narración. Con ello, también se pretende estimular la participación de los niños con las emisiones orales, independientemente de la capacidad motora que posean. Igualmente, se trabaja la conciencia fonológica mediante la rima, pues en la mayoría de los textos se busca la rima al final de las frases: *Es guapa, cariñosa y muy hacendosa ¿Quién es?*

4. *Nivel pragmático*, se pretende que las estructuras introducidas a través del cuento sean entrenadas en las distintas actividades programadas en la unidad. Es decir, que el profesor cree oportunidades, a través de las actividades del aula, para practicar el vocabulario y la estructura lingüística introducida en el cuento. Esta será la forma de conseguir que el aprendizaje se generalice y tenga sentido comunicativo, fin último de nuestro programa de intervención.

## Conclusión

Para concluir podemos afirmar que “El Programa Marta”, avalado por la investigación con el aplicada (Imbernón, 2009), puede ser válido para la introducción de la comunicación aumentativa a niños con necesidades especiales de comunicación, al crear un contexto estructurado, significativo y motivador para la participación. Tal y como afirma la literatura, puede ser aplicado con todos los niños, independientemente de la gravedad de su discapacidad, al crear distintas oportunidades de interacción, de acuerdo al nivel de desarrollo (Koppenhaver, Coleman, Kalman y Yoder, 1991). Ningún niño puede ser excluido del programa de lectura de cuentos, ya que permite la adquisición de objetivos comunicativos y lingüísticos, siempre que éstos estén adaptados a su nivel y se aplique el programa durante el tiempo oportuno.

Cabe indicar, pues, que sólo si se considera la posibilidad y la necesidad que los niños con grave discapacidad motora y del habla tienen de desarrollar habilidades comunicativas y de alfabetización, independientemente del grado de afectación que posean, los programas educativos cumplirán con el deber de darles respuesta, objetivo final del proceso formativo. En consecuencia, desde los centros de educación especial se deben adoptar medidas que favorezcan el acceso a la alfabetización a todos los alumnos y al desarrollo de las distintas modalidades comunicativas que contribuyan al desarrollo integral y armónico de la persona.

## Bibliografía

- Adams, M. J. (1990; 1998). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.
- American Speech-Language-Hearing Association, (2000). Roles and responsibilities of speech-language pathologists with respect to reading and writing. Rockville, MD: Author.
- Bedrosian, J. L. (1999). Efficacy Research Issues in AAC: Interactive Storybook Reading. *Augmentative and Alternative Communication*, 15, 45-55.
- Bishop, D. V. M., y Adams, C. (1990). A prospective study of the relationship between specific language impairment, phonological disorders and reading retardation. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 31, 1027-1050.
- Blackstien-Adler, S. y otros (2006). The early literacy project: bringing research to practice. En *Communication Bridges ISAAC Conference*. Duesseldorf.
- Blischak, D. (1994). Phonologic Awareness: Implications for Individuals with Little or No Functional Speech. *Augmentative and Alternative Communication*, 10, 245-254.
- Catts, H. W. (1993). The relationship between speech-language impairments and reading disabilities. *Journal of Speech and Hearing Research*, 36, 948-958.
- Clark, M. M. (1983). Orientaciones actuales en la enseñanza y aprendizaje de la lectura. *Revista Infancia y Aprendizaje*, 3, 186 - 200.
- Del Río, M. J. (1997). *Lenguaje y Comunicación en personas con necesidades especiales*. Barcelona: Martínez-Roca.

- Dickinson, D. K. y McCabe, A. (2001). Bringing it all together: The multiple origins, skills, and environmental supports of early literacy. *Learning Disabilities Research & Practice*, 16 (4), 186-202.
- Foley, B. E. y Staples, A. H. (2003). Developing augmentative and alternative communication (AAC) and literacy interventions in a supported employment setting. *Topics in Language Disorders*, 23 (4): 325-343.
- Gambrell, L. (1999). Creating classroom cultures that foster reading motivation. *Reading Teacher*, 50 (1), 14-25.
- Hernández Rodríguez, J. M. (1995). Propuesta curricular en el área del lenguaje. Madrid: CEPE.
- Imbernon López, C. (2009). *El desarrollo de las habilidades de comunicación asistida y de alfabetización emergente en el contexto de la lectura interactiva de cuentos*. Tesis doctoral. Biblioteca de la Universidad de Murcia.
- Imbernon, C. y Gómez, M. L. (2006). La alfabetización emergente en personas con necesidades especiales de comunicación. *Jornadas Nacionales de Sistemas de Comunicación Aumentativa*. Zaragoza.
- Justice, L. M. y Ezell, H. K. (2001). Written language awareness in preschool children from low-income households: A descriptive analysis. *Communication Disorders Quarterly*, 22, 123-134.
- Kaderavek, J. N. y Justice, L. (2004). Emergent Literacy Intervention II *Language, speech, and hearing services in schools*. Vol. 35. 212-228.
- Kaye, K. (1985). *La vida social del bebé*. Barcelona: Paidós.
- Koppenhaver, D., Coleman, P. P., Kalman, S. y Yoder, D. (1991). The implications of emergent literacy research for children with developmental disabilities. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 1(1), 20-33.
- Light, C. L. (1997b). "Let's go star fishing": Reflections on the contexts of language learning for children who use aided AAC. *Augmentative and Alternative Communication*, 13, 158-171.
- Light, J., Binger, C. y Kelford-Smith, A. (1994). Story reading interactions between preschoolers who use AAC and their mothers. *Augmentative and Alternative Communication*, 10, 255-268.
- Mason J. y Allen, J. B. (1986). A review of emergent Literacy with implications for research and practice in reading. *Review or Research in Education*. 11, 69-84.
- McCartney, E. (1994). Research Report: Early Literacy and children with severe speech and physical impairment: a review. *European Journal of Special Needs Education*, 9 (2), 200-214.
- McLane, J. B. (1999). *Alfabetización Temprana*. Madrid: Morata.
- Menyuk, P. y Chesnick, M. (1997). Metalinguistic skills, oral language knowledge, and reading. *Topics in Language Disorders*, 17, 75-87.
- Molina, S. (1991). *Psico-pedagogía de la lectura*. Madrid: CEPE.
- Musselewhite, C. y King-DeBaun, P. (1997). *Emergent Literacy Succes: Merging Technology and Whole Language for students wiht Disbilities*. Park City: UT. Creative Communicating.
- Sameroff, A. J. (1987). *The social contex of development en Contemporary topics in developmental psychology* (273- 291). New York: Wiley.

- Snow, C. E. y Ninio, A. (1986). The contracts of literacy: what children learn learning to read books. En: W. Teale, y E. Sulzby (Eds) *Emergent Literacy: Writing and Reading* (pp. 116-138). Nordwood, NJ: Ablex.
- Sulzby, E. (1990). Assessment of emergent writing and children's language while writing. En L. M. Morrow y J. K. Smith (Eds.). *Assessment for instruction in early literacy* (pp. 83-108). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Teale, W. (1987). Emergent Literacy: Reading and writing development in early childhood. En Redeance, J.E. y otros (Eds) *Research in Literacy: Merging Perspectives*. Rochester, NY: The National Reading Conference.
- Teale, W. y Sulzby, E. (1986). *Emergent Literacy: Writing and Reading*. Nordwood, NJ: Ablex.
- von Tetzchner, S. (1993). Desarrollo del lenguaje asistido. *Infancia y Aprendizaje*, 64,928.
- Wells, G. (1988). *Aprender a leer y escribir*. Barcelona: Laia.
- Whitehurst, G. J. y Lonigan, C. J. (1998). Child development and Emergent literacy. *Child Development*, 69 (3), 848-872.