



Revista de
LOGOPEDIA, FONIATRÍA y AUDIOLOGÍA

www.elsevier.es/logopedia



ARTÍCULO ESPECIAL

Prácticas en logopedia infantil en entornos bilingües y multilingües. Recomendaciones basadas en la evidencia

Silvia Nieva^{a,*}, Barbara Conboy^b, Eva Aguilar-Mediavilla^c y Lidia Rodríguez^d

^a Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España

^b University of Redlands, Redlands, Estados Unidos

^c Universidad de las Islas Baleares, Islas Baleares, España

^d Universidad de Castilla-La Mancha, Ciudad Real, España

Recibido el 20 de noviembre de 2019; aceptado el 8 de mayo de 2020

PALABRAS CLAVE

Logopedia;
Fonoaudiología;
Terapia del lenguaje;
Niño;
Guía;
Bilingüismo

Resumen Algunos niños y niñas que crecen en entornos con oportunidades de comunicación en varias lenguas pueden necesitar en algún momento de su desarrollo apoyo de profesionales de la logopedia/fonoaudiología.

El Comité de Expertos en Multilingüismo y Multiculturalidad de la Asociación Española de Logopedia, Foniatría y Fonoaudiología, e Iberoamericana de Fonoaudiología ha consensuado una propuesta de recomendaciones basadas en la evidencia para las prácticas en logopedia con el fin de facilitar que los/as niños/as puedan ejercer el derecho a su identidad cultural y a emplear su propio idioma.

Se parte de una concepción dinámica del bi/multilingüismo centrado en la persona y su entorno, considerando un enfoque transcultural, transdisciplinar y funcional, dirigido a fomentar las oportunidades de aprendizaje.

Considerando los resultados de investigaciones actuales sobre el desarrollo lingüístico-comunicativo de los/las niños/as bi/multilingües con y sin trastornos del lenguaje, habla y comunicación, se plantean herramientas para el desarrollo de la evaluación y la intervención logopédica/fonoaudiológica desde una perspectiva lingüístico-funcional. Así, se incluyen propuestas para realizar la entrevista e instrumentos para la evaluación directa y/o indirecta. Todo ello mediante la valoración del entorno bilingüe y la evaluación translingüística y funcional, en estrecha colaboración con las familias, las escuelas y otros profesionales de apoyo, como intérpretes.

* Autor para correspondencia.

Correo electrónico: silnieva@ucm.es (S. Nieva).

<https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2020.05.001>

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: Nieva, S., et al. Prácticas en logopedia infantil en entornos bilingües y multilingües. Recomendaciones basadas en la evidencia. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología* (2020), <https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2020.05.001>

Finalmente se plantea la necesidad de formación continua en competencias profesionales, como las de gestión emocional para el trabajo con personas en entornos de origen lingüístico y cultural diverso.

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

KEYWORDS

Speech and Language Therapy;
Speech and Language Pathology;
Child;
Guidelines;
Bilingualism

Speech & Language therapy practices with children growing up in bilingual and multilingual environments. Evidence-based recommendations

Abstract Some children who grow up in environments in which there is the opportunity to learn more than one language may, at some point in their development, need the support of speech and language professionals.

The present paper by the Expert Committee on Multilingualism and Multiculturalism of the Spanish and Ibero-American Association of Speech and Language Therapy (AELFA-IF) provides evidence-based recommendations for speech and language therapy practices that facilitate children's ability to exercise their right to their cultural identity and the use of their language(s) (United Nations, 1989). These recommendations are based on a dynamic conceptualization of bilingualism/multilingualism that is centred on the person and his or her environment, and use a cross-cultural, transdisciplinary and functional approach to providing learning opportunities for speech and language professionals.

Based on the results of research on the linguistic-communicative development of bilingual/multilingual children with and without speech/language and communication disorders, tools for developing speech/language assessment methods and intervention from a functional-linguistic perspective are proposed. These include suggestions for conducting interviews and using direct and indirect evaluation instruments to assess the bilingual environment, as well as the use of cross-linguistic and functional evaluation methods, in close collaboration with families, schools and other support professionals, such as interpreters.

Finally, the paper outlines the need for continuous training in professional competencies, such as interpersonal skills, needed for working with people from diverse linguistic and cultural backgrounds.

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

Introducción

Retos para los/las logopedas

Los logopedas reciben frecuentemente casos de niños/as que proceden de diferentes entornos lingüísticos y que están o han estado expuestos a más de una lengua. El acceso a los servicios lingüísticos, ya sea en la lengua mayoritaria de la comunidad y/o en lenguas minoritarias habladas por el niño o la familia, genera situaciones en las que los profesionales tienen que plantearse decisiones como en qué lengua/as se llevará a cabo la evaluación y/o la intervención, y buscar recursos disponibles para ello. Además, se requiere que estos profesionales fundamenten en la evidencia las recomendaciones a las familias y a otros profesionales clínicos o de la educación sobre los usos lingüísticos en los diferentes entornos de interacción. Según varios estudios, el acceso a los servicios es más limitado cuando el niño habla una lengua minoritaria (Thordardottir y Topbaş, 2019; Nieva, Rodríguez, Aguilar-Mediavilla y Conboy, 2020).

Por ello, es necesario que el logopeda reflexione sobre estas cuestiones para que incorpore la competencia cultural

a sus competencias profesionales, así como que conozca y considere en su ámbito de trabajo la legislación que ampara los derechos de los niños a mantener sus lenguas y culturas, y a recibir atención logopédica en su/s lengua/s familiares (Stokes, 2015).

Definiciones

Una persona y un entorno bilingüe/multilingüe¹

La condición de bilingüe está en estrecha relación con el entorno, por lo que preferimos hablar de entornos bilingües/multilingües. La evaluación e intervención logopédica tendrá en cuenta este entorno, ya que el objetivo es acompañar a los niños para que sean comunicadores competentes en los entornos en los que interactúan (Organización Mundial de la Salud, 2011).

¹ Se utilizará el término bilingüe para referirse a hablantes de dos o más lenguas, para facilitar la claridad de la lectura, en caso de referirnos únicamente a hablantes de tres o más lenguas se indicará.

Basándonos en las definiciones de Cook (1992), Grech y McLeod (2012), Grosjean (1989) y Kohnert (2013), entre otros, consideramos que los términos «bilingüe» y «multilingüe» describen individuos que tienen la necesidad de usar más de una lengua en sus entornos familiares, laborales, académicos, etc., y que típicamente muestran variaciones en:

1. Las edades de adquisición de sus lenguas (pueden ser bilingües simultáneos o secuenciales).
2. Las situaciones y las modalidades (oral, escrita, manual) en las cuales usan cada lengua.
3. Los niveles de competencia de sus dos (o más) lenguas en las modalidades oral, manual, y escrita (receptiva y expresiva).
4. Las necesidades lingüísticas de cada entorno, a lo largo del ciclo vital.
5. El dominio de cada lengua a lo largo del ciclo vital.

A causa de estas variaciones, una persona bilingüe no es la suma de dos monolingües y tampoco tiene necesariamente las mismas habilidades comunicativas en todas las áreas de sus lenguas (Grosjean, 1989). Según esta definición amplia y su énfasis en los entornos, podemos hablar del bilingüismo en la infancia, o de bilingües en desarrollo, incluyendo tanto a niños con lenguaje muy limitado, como a personas que aprendieron un idioma de adolescentes o adultos. Además, podemos considerar que el uso de cada idioma puede involucrar distintos mecanismos y/o distintos grados de participación de los mismos mecanismos neurales dentro de la misma persona, incluso cuando ambos idiomas fueron adquiridos durante la infancia (Conboy y Mills, 2006; Costa, Hernández y Baus, 2017; Gómez-Ruiz, 2010).

Un entorno transcultural

Consideramos a la persona bilingüe en un entorno en el que se espera un contacto más allá de la convivencia entre las diferentes culturas. Por tanto, el objetivo no es solo contribuir al mantenimiento de las lenguas de la familia, sino enriquecer la interacción de los niños bilingües con los monolingües o con hablantes de otras lenguas, favoreciendo un intercambio cultural verdaderamente inclusivo (Chumak-Horbatsch, 2012).

Un enfoque transdisciplinar

Este enfoque se diferencia del multidisciplinar (trabajo en paralelo de los profesionales especialistas) y del interdisciplinar (mayor cooperación entre profesionales en el abordaje) en que en el transdisciplinar «los terapeutas colaboran desde el principio para producir un programa de intervención único e integrado (...), hacen uso de su propia experiencia y habilidades especializadas mientras asimilan el conocimiento y experiencia de otros miembros del equipo» (Bell et al., 2010).

Este enfoque es especialmente relevante en la terapia indirecta (con familias y en entornos naturales). En este tipo de práctica el logopeda necesitará gestionar aspectos emocionales tanto propios como de las familias y de los niños. También deberá gestionar la conducta, y el aprendizaje no solo de los niños, sino de los adultos que tendrán un papel activo en el proceso de evaluación-intervención. Para ello,

el trabajo con maestros, orientadores, psicólogos y otros profesionales será esencial, siendo todos los miembros de este equipo responsables del plan de intervención. El tipo de colaboración que se establece entre profesionales tiene también un componente cultural a tener en cuenta.

Objetivos y alcance

El presente documento surge de la necesidad de facilitar la reflexión y la toma de decisiones de los profesionales que trabajan con familias y niños bilingües en los que el español está presente como una de las lenguas de base, junto con otras lenguas, sean estas oficiales o no, y sea el español la primera o segunda o tercera lengua del niño.

Este trabajo parte de una concepción multidimensional de las personas y los entornos bilingües, incorporando una visión del desarrollo como un proceso en el que se centra la atención en las potencialidades y capacidades de aprendizaje del niño, junto con las oportunidades de interacción.

Así, el bilingüismo se concibe como un derecho cultural e integrador tanto para las personas migrantes como para las nacidas en regiones en las que se hablan varias lenguas. A su vez, esta guía va dirigida al desarrollo de políticas que tengan en cuenta la diversidad lingüística y cultural para cubrir los derechos de los niños a la participación social, a la comunicación y a la educación.

Se aborda, pues, este trabajo desde el marco del Derecho a la Comunicación que propone la Organización de las Naciones Unidas (1989; Organización de Naciones Unidas (1989, 2009) en el Artículo 19 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y el Artículo 5 de la Declaración Universal de la Diversidad Cultural (Simón-Cerejido, Conboy y Jackson Maldonado, 2020).

Este documento de recomendaciones tiene el objetivo de apoyar la toma de decisiones y aportar herramientas a los profesionales que trabajan en las regiones/países de habla hispana (junto con otras lenguas). Para conseguir este objetivo, por un lado se ofrecerá un estado de la cuestión sobre el bilingüismo, y se plantearán las particularidades del desarrollo del lenguaje en niños bilingües con y sin dificultades del lenguaje. Por otro lado, se ofrecerán recursos para dar el mejor servicio a las familias bilingües, o que llegan a un entorno bilingüe, con alternativas a los métodos de evaluación e intervención tradicionales que no son siempre posibles en estos contextos.

A nivel práctico, los puntos que se tratarán son de interés para las familias y los profesionales involucrados en la educación, la evaluación lingüística, el tratamiento y el acompañamiento en el desarrollo de los niños que están en proceso de alcanzar una competencia comunicativa funcional acorde con su potencial y sus necesidades. Se reconoce, por tanto, en este proceso, la colaboración entre las familias, los niños, las personas del entorno, los logopedas, los profesionales de la educación y los profesionales de apoyo. Además, en este documento de recomendaciones se considera que los niños con un perfil de diversidad funcional están en proceso de aprendizaje y se les debe apoyar durante su trayectoria de desarrollo, desde una perspectiva funcional y adaptada a las necesidades comunicativas de su entorno.

Práctica basada en la evidencia: eficacia y efectividad

La práctica basada en la evidencia (PBE) es un tema clave de debate y también de controversia (Dollaghan, 2007). Definimos la PBE (en inglés, *evidence-based practice, EBP*) como la integración consciente, explícita y crítica de tres vectores: 1) la mejor evidencia externa disponible de la investigación sistemática, 2) la mejor evidencia interna disponible para la práctica clínica y 3) la mejor evidencia disponible considerando las preferencias de un usuario/cliente (y/o sus familiares) plenamente informado. Esta definición subraya tanto el origen externo como interno de las fuentes y enfatiza la importancia de utilizar ambas fuentes en la toma de decisiones. Además, incide en el derecho propio de participación de la persona y sus familiares en el proceso de intervención.

En el presente documento se ofrecen propuestas basadas en la evidencia disponible sobre población infantil. Esta evidencia no siempre incluye muestras de habla española, ni muestras bilingües, por lo que sus resultados deben incorporarse a la práctica con precaución. Ante la falta de evidencia sobre población bilingüe, la generalización de los resultados de los estudios sobre desarrollo monolingüe a población bilingüe depende de las preguntas que se incluyan en la investigación, y podría ser útil para la práctica en algunas ocasiones, ya que el número de lenguas no es siempre la variable más importante, sino que existen muchos puntos comunes que pueden aportar información válida (Thordardottir, 2017).

El mero hecho de que la lengua en cuestión sea mayoritaria o minoritaria en la comunidad afecta de modo considerable a la frecuencia de uso y a la riqueza de situaciones comunicativas de uso. Algunos estudios señalan que los bilingües con una duración de exposición similar a una lengua mayoritaria y a otra minoritaria desarrollan un conocimiento más avanzado en la lengua mayoritaria (Müller-Gathercole y Thomas, 2009). La heterogeneidad de perfiles, de entornos bilingües, así como de las combinaciones de idiomas, dificulta la identificación de los perfiles diagnósticos y, en consecuencia, la generalización de los resultados de la investigación. Finalmente, se debe tener en cuenta que gran parte de la investigación publicada aporta resultados sobre efectos grupales, cuando la práctica de evaluación e intervención logopédica tienen objetivos individuales. Por tanto, podrían encontrarse diferencias en los resultados sobre efectividad clínica cuando se aplican estos resultados a contextos reales y/o naturales (Curran, Bauer, Mittman, Pyne y Stetler, 2012).

A pesar de las limitaciones para extender evidencia a la práctica, es necesario reflexionar y cuestionar las políticas y prácticas para que el trabajo de los profesionales se fundamente en la mejor evidencia científica disponible, teniendo en cuenta que esta evidencia es escasa y no siempre es accesible. Esto puede ser debido a las limitaciones del acceso abierto a las publicaciones (*open access*), a la dificultad de interpretar los resultados en términos de causa y efecto y de generalización de los resultados.

La toma de decisiones basada en la evidencia desde la distinción entre eficacia y efectividad se encuentra contemplada entre las competencias específicas de formación

de logopedas (Netques, 2013), por lo que, a pesar de las dificultades descritas y de la naturaleza cambiante de los resultados de las investigaciones publicadas, consideramos de utilidad compartir este resumen de recomendaciones sobre aspectos que pueden contribuir a la toma de decisiones de los profesionales. Por tanto, estas recomendaciones deben ser tratadas como sugerencias de actuación a partir de las posibilidades que abre la evidencia actual y están sujetas al propio avance de la investigación.

Apuntes sobre desarrollo bilingüe

La información disponible sobre el desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños bilingües que aprenden español presenta varios sesgos. Por un lado, un sesgo de publicación de estudios con resultados positivos que afecta en general a los estudios sobre bilingüismo y que ha podido conducir a interpretaciones erróneas de las ventajas cognitivas de los bilingües (Bruin, Treccani y Della Sala, 2015; Sánchez-Azanza et al., 2017), por otro lado, el hecho de que la mayoría de las investigaciones sobre el bilingüismo temprano se han realizado con muestras de niños bilingües de idiomas europeos, así como el inglés, español o francés en población norteamericana, australiana o canadiense. No obstante, escasean los estudios sobre la adquisición bilingüe del español en contacto con lenguas indígenas y/o minoritarias, desarrollados desde una perspectiva logopédica, también en el caso de lenguas con reconocimiento de lengua oficial como el catalán, gallego, euskera y las lenguas de signos. El número es aún menor cuando se trata del desarrollo bilingüe temprano de niños con alteraciones del lenguaje, habla o comunicación, aunque esta tendencia se está revirtiendo (véase una revisión en Aguilar-Mediavilla, Buil-Legaz, López-Penadés y Adrover-Roig, 2017).

A pesar de los avances científicos en el área existe una discrepancia entre la evidencia científica, las creencias de los profesionales sobre el desarrollo bilingüe y sus propias prácticas. Esta situación puede tener consecuencias en la calidad de los servicios que prestan a la población bilingüe (Nieva, Rodríguez, Aguilar-Mediavilla y Conboy, 2020, en este mismo volumen). Para una descripción de estas ideas preconcebidas y la evidencia que las contradice, véase Conboy (2016).

En el desarrollo del lenguaje, habla y comunicación se observan muchas similitudes, pero también algunas diferencias entre niños monolingües y bilingües y/o de orígenes culturales diversos. En primer lugar, las formas de interacción entre iguales y con adultos pueden ser distintas en las diferentes culturas (Lalueza y Crespo, 2005; Mejía-Arauz, 2015; van Kleeck, 2014). Además, en algunos contextos de interacción formal como las evaluaciones de lenguaje, los niños bilingües pueden presentar tasas altas de no-respuesta. Esto puede deberse, en algunos casos, a que en ciertas culturas el silencio es una muestra de respeto a extraños, como es el caso del evaluador (Wei, Miller, Dodd y Hua, 2005), aunque también algunos niños bilingües pasan por un «período silencioso» en el que su competencia está basada en la escucha activa (Krashen, 1985). La interpretación de los aspectos culturales no debe conducir tampoco a una sobre interpretación de su influencia en la conducta del niño.

También el inventario gestual y expresivo puede ser distinto en las diferentes culturas, así como el grado de autonomía y las formas de interacción con adultos y entre iguales. La frecuencia de uso de gestos puede variar en las distintas lenguas y culturas, igualmente el uso de diferentes tipos de gestos como los icónicos o los deícticos. Para una visión actualizada, véase [Azar, Backus y Özyürek \(2019\)](#).

El desarrollo fonológico y los procesos de percepción temprana del habla también muestran algunos patrones diferentes en los niños bilingües ([Bosch y Sebastián-Gallés, 2003](#); [Ferjan Ramírez, Ramírez, Clarke, Taulu y Kuhl, 2017](#); [García-Sierra et al., 2011](#); [Genesee y Nicoladis, 2007](#)). A nivel expresivo, pueden presentar menor inteligibilidad que los niños monolingües y mayor cantidad de sonidos distorsionados ([Yavas y Goldstein, 1998](#)).

Respecto a la adquisición léxico-semántica, los niños bilingües tienen inventarios menores de palabras en cada una de sus lenguas, aunque la suma de los inventarios de todas ellas puede superar a lo esperado por su edad ([Bedore, Peña, García y Cortés, 2005](#); [Hoff, Giguere, Quinn y Lauro, 2018](#)).

En morfosintaxis, los niños bilingües siguen los mismos patrones que los monolingües en su lengua dominante con un ritmo de aprendizaje similar. Es decir, se espera que vocalicen y produzcan gestos con las mismas funciones comunicativas, que empiecen a producir sus primeras palabras al año y a combinar palabras a los 18-24 meses; si tienen una masa léxica suficiente, pueden empezar a combinar palabras y, aunque considerando las lenguas por separado, puedan estar por debajo de lo esperado en vocabulario y desarrollo gramatical respecto a los niños de su edad ([De Houwer, 2007](#)), después se irán equiparando en gramática entre los 9 y 10 años ([Thordardottir, 2010](#)). Si un niño adquiere la capacidad combinatoria en una lengua, aunque en la otra no la haya adquirido, la habilidad debe considerarse. No tienen las mismas habilidades en todas las lenguas.

A nivel general, los niños bilingües presentan conductas específicas, como es el *code-switching* (alternancia de código), que ocurre inter o intra-oracional. Desde edades tempranas pueden usar sus lenguas en desarrollo diferenciando los contextos e interlocutores ([Comeau, Genesee y Lapaquette, 2003](#), para bilingües francés-inglés), pero también es posible que se dé un periodo inicial de interlengua en que se usan las dos, incluso con interlocutores monolingües, debido a la necesidad léxica ([Lanza, 1992](#)). Existe evidencia que indica que los niños tienen una buena comprensión del sistema gramatical de cada una de sus lenguas desde edades muy tempranas y cuando las mezclan suele ser más una estrategia pragmática, muy relacionada con la permisibilidad del ambiente al cambio de lengua, y no tanto un error lingüístico (por ejemplo, cuando les falta una palabra o una estructura en una de sus lenguas, usan las de su otra lengua si el entorno se lo permite) ([Yow, Tan y Flynn, 2018](#)). Además, el uso de alternancias de código en la niñez refleja el uso de estas alternancias en sus interlocutores, lo que obedece a las normas interactivas de sus comunidades lingüísticas ([Comeau et al., 2003](#)).

En lectoescritura, los perfiles varían en función de aspectos relacionados con los tipos de grafía, de uso espacial y de opacidad de la lengua (entendida como el nivel de correspondencia grafema/fonema). Todas estas características se

tendrán en cuenta en casos de alteraciones o retrasos de lectoescritura (disgrafía o dislexia). Estas dificultades de aprendizaje pueden tener asociada discalculia, para lo que se considerará que la instrucción en matemáticas es recomendable que sea en la lengua dominante del niño. El desarrollo numérico está ligado a la lengua y se han encontrado diferencias entre niños con discalculia bilingües y monolingües, por lo que habría que tener en cuenta estos aspectos para valorar el desarrollo académico ([Daubert y Ramani, 2019](#); [Salillas y Martínez, 2018](#)).

Para una revisión sistemática sobre desarrollo lingüístico y comunicativo en niños bilingües: procesamiento, desarrollo en diferentes componentes, comprensión oral, *code-switching*, transferencia de los aprendizajes de una lengua a otra, desarrollo de las habilidades lectoescritoras y metalenguaje, recomendamos la lectura de [Aguilar-Mediavilla et al. \(2017\)](#); [Costa et al. \(2017\)](#) y [Hammer, Hoff, Uchikoshi, Gillanders y Castro \(2014\)](#).

Partiendo desde una perspectiva de la adquisición del lenguaje como un proceso de dominio general, en la evidencia sobre procesos cognitivos y bilingüismo se encuentran multitud de publicaciones sobre un tema concreto: una hipotética ventaja bilingüe sustentada en el control ejecutivo (inhibitorio y atencional) en tareas no-lingüísticas tanto como lingüísticas ([Costa et al., 2017](#); [Dick, Garcia, Pruden y Thompson, 2019](#)). La hipótesis es que estas ventajas son adaptaciones a la experiencia bilingüe, lo que requiere un constante control. La información sobre estas habilidades presenta resultados contradictorios y hay estudios que indican un sesgo de publicación, por lo que se recomienda tomar los resultados con precaución ([Ardila, 2012](#); [Costa et al., 2017](#); [De Bruin et al., 2015](#)). Además, hay evidencia que demuestra que factores del entorno lingüístico pueden determinar la existencia de una ventaja ([Ooi, Goh, Sorace y Bak, 2018](#)). Así, por ejemplo, el acceso al léxico y la capacidad de control cognitivo depende de si los bilingües usan sus lenguas por separado, de manera intercambiable o si estaban inmersos en la segunda lengua.

A nivel general, los niños que crecen en entornos bilingües o multilingües presentan, como los monolingües, diferencias individuales que deben tenerse en cuenta: desde el entorno familiar, la actitud hacia las lenguas que aprenden (de los padres, del niño y de los profesionales) junto con otras variables personales (por ejemplo, si detrás hay una historia familiar de migraciones y/o un bajo nivel sociocultural) ([Berasategi, Larrañaga, García y Azurmendi, 2019](#)). Como variables predictoras del desarrollo bilingüe, además de los predictores ligados a las habilidades lingüísticas ([Gutiérrez-Clellen, Simón-Cerejido y Sweet, 2012](#)) destacamos el tiempo, la cantidad y la calidad de exposición, siendo, probablemente, la cantidad de exposición uno de los aspectos más relevantes ([Barreña, Ezeizabarrena y García, 2011](#); [Thordardottir, 2017](#)). Así, han mostrado ser buenos predictores del desarrollo lingüístico la variedad de interlocutores ([Seidl, Onishi y Cristia, 2014](#)), la competencia lingüística de los interlocutores ([Hoff, Core y Shanks, 2019](#)), un umbral mínimo de exposición ([Place y Hoff, 2011](#)), y, en caso de lenguas minoritarias habladas en el hogar, que los dos padres hablen la lengua minoritaria ([De Houwer, 2007](#)).

Como acciones concretas de los interlocutores frecuentes, se consideran buenos predictores del nivel lingüístico un

uso de vocabulario y estructuras sintácticas variados, el uso de lenguaje descontextualizado y el que se fomenten contextos de uso que faciliten el intercambio, como la lectura de cuentos o lectura dialógica (Hoff y Core, 2013).

En cuanto a los niños que presentan alteraciones del desarrollo lingüístico, aprender dos lenguas no dificulta su desarrollo por encima de sus dificultades. «Pueden adquirir competencia funcional dentro de los límites de su alteración» (Genesee, 2009), para ello es necesaria una exposición regular y de calidad. Hasta la fecha, no se ha demostrado que la exposición bilingüe tenga un impacto negativo en el desarrollo de las alteraciones del habla, lenguaje y comunicación asociadas con otras discapacidades (trastorno del espectro autista, trastorno del desarrollo del lenguaje, síndrome de down, dislexia), y el apoyo lingüístico en ambos idiomas produce iguales o a veces mayores resultados que la intervención monolingüe (Bird et al., 2005; Ebert, Kohnert, Pham, Disher y Payesteh, 2014; Feltmate y Bird, 2008; Hambly y Fombonne, 2012; Jacobson y Schwartz, 2005; Ohashi et al., 2012; Paradis, 2007; Petersen, Marinova-Todd y Mirenda, 2012; Simón-Cerejido y Gutiérrez-Clellen, 2014; Valicenti-McDermott et al., 2013, entre otros).

Evaluación

Se presenta una propuesta de recursos de evaluación centrados en la adaptación de la entrevista, para recoger la información necesaria para elaborar un perfil del caso y del entorno bilingüe. A continuación, se proponen recursos para una evaluación lingüístico-comunicativa (medidas directas e indirectas) y para una evaluación funcional.

Entrevista en entornos bilingües

La entrevista recogerá la información habitual, con algunas preguntas específicas que servirán para elaborar el perfil bilingüe. La caracterización del entorno, de los agentes de interacción con el niño, materiales y lenguas puede realizarse mediante un ecomapa (Jung, 2010). Se trata de una herramienta que permite identificar visualmente los apoyos formales e informales con los que cuentan el niño y la familia. Existe una versión específica para entornos multilingües que puede usarse como referencia: *Input Contexts in Multilingualism* (ICOM) (Ritterfeld, Lüke y Schnöring, 2015). Del mismo modo, es necesario preguntar sobre si han recibido recomendaciones de profesionales sobre el uso de lenguas y si reciben apoyo de otros profesionales para educar al niño como bilingüe.

Entre los aspectos que debe contemplar la entrevista a la familia están las lenguas que hablan los padres, las otras lenguas que aparecen en el entorno del niño, los contextos en que se habla cada lengua y las horas que se les dedican, entre otras preguntas (Westby, Burda y Mehta, 2003). Compartimos la estructura de las preguntas específicas de una posible entrevista en la figura 1.

Finalizada la entrevista, es importante que la evaluación lingüístico-comunicativa se realice en todas las lenguas en las que el niño tiene una exposición regular. Para afrontar la evaluación, los logopedas se encuentran con varios retos, entre ellos: 1) la escasez de pruebas estandarizadas para población bilingüe, 2) la también escasez de medidas

no-estandarizadas en todas las lenguas del niño, 3) su propia limitación lingüística (evaluar en todas las lenguas del niño), 4) las diferencias culturales.

Existen algunas pruebas y medidas que pueden aplicarse sin necesidad de dominar la lengua objetivo, y otras que se puede pasar a los padres. Por ejemplo, trabajos previos muestran que es posible identificar la severidad de la tartamudez en lenguas que no son la propia, como puede verse en el estudio translingüístico con logopedas de Bosshardt, Packman, Blomgren y Kretschmann (2015); sin embargo, por lo general, será necesario que el logopeda muestre elevada competencia en las lenguas del niño o colabore con la familia con otros profesionales nativos y/o con intérpretes (Langdon y Sáenz, 2015; Langdon, 2020) para poder llevar a cabo la evaluación.

Evaluación lingüístico-comunicativa

Evaluación directa mediante pruebas estandarizadas

Uno de los aspectos más importantes de una evaluación lingüística de un niño bilingüe es la medición de ambas lenguas, ya que un niño con un trastorno del habla, lenguaje y/o comunicación presentará dificultades en todas las lenguas, pero no siempre el mismo contenido en ambas lenguas (Peña, Gutiérrez-Clellen, Iglesias, Goldstein y Bedore, 2018). Para obtener una evaluación más válida es necesario medir las estructuras y usos gramaticales (morfológicas y sintácticas), semántica-pragmáticas, y fonológicas más apropiadas para cada lengua. Además, es crucial entender que el niño puede tener experiencias lingüísticas muy distintas en cada lengua, debido a los distintos contextos socioculturales de cada una. Existen limitadas pruebas diseñadas para este fin, estandarizadas específicamente con y para población bilingüe. Entre las disponibles, los baremos están limitados a zonas concretas, y son aplicables para bilingües de inglés-español, generalmente. Tal es el caso, para inglés-español (EEUU) del *Bilingual English-Spanish Assessment* (BESA) (Peña et al., 2018). Se aplica entre cuatro y seis años de edad e incluye morfosintaxis, semántica, pragmática y fonología. Además, incluye un cuestionario de usos en casa y en la escuela (*Bilingual Input-Output Survey* (BIOS)), y un inventario de cómo los padres y maestros perciben la competencia del niño (*Inventory to Assess Language Knowledge* (iTALK)). Otro ejemplo, para evaluar la fonología de inglés y español es el *Bilingual Articulation and Phonology Assessment* (BAPA) (Fernandes, Prath, Kester y Bauman, 2016). Para evaluar la fonología de niños bilingües catalán-castellano se encuentran las pruebas Análisis del Retraso del Habla (A-RE-HA) y *Anàlisi del Retard de la Parla* (A-RE-PA) de Aguilar-Mediavilla y Serra-Raventós, 2003 y Aguilar-Mediavilla y Serra-Raventós, 2004) y la Evaluación del Lenguaje Infantil de Bosch (Bosch-Calcerán, 1987; Bosch-Galcerán, 2004). En EE.UU., el gran número de hispanohablantes ha provocado traducciones o adaptaciones al español de varias pruebas que se están usando en entornos bilingües (por ejemplo, *Clinical Evaluation of Language Fundamentals-Spanish*, Semel, Wiig y Second, 2003; *Goldman-Fristoe Test of Articulation-Spanish*, Goldman y Fristoe, 2017; *Spanish Structured Photographic Expressive Language Test*, Dawson, Stout y Eyer, 2008; *Structured Photographic Expressive Language Test* (SPELT-3),

<input checked="" type="checkbox"/>	Lenguas habladas en el entorno – dialecto concreto-(familia, escuela, comunidad) y tiempo de exposición a cada lengua.
<input checked="" type="checkbox"/>	Usos lingüísticos. Tipo de uso bilingüe/ método.
<input checked="" type="checkbox"/>	Lengua de comunicación con sus iguales y hermanos.
<input checked="" type="checkbox"/>	Momento y horas de exposición a cada lengua.
<input checked="" type="checkbox"/>	Funcionalidad de cada lengua en las rutinas cotidianas.
<input checked="" type="checkbox"/>	Apoyos emocionales en el entorno: figuras de apego/ personas significativas en la interacción en cada lengua.
<input checked="" type="checkbox"/>	Competencia de los padres en cada lengua y nivel de estudios de los padres.
<input checked="" type="checkbox"/>	Residencias anteriores, duración de la residencia en el país/zona geográfica donde se habla la lengua y planes de residencia futuros.
<input checked="" type="checkbox"/>	Edad de exposición (cuánto tiempo lleva el/la niño/a en contacto con cada lengua).
<input checked="" type="checkbox"/>	Cantidad de exposición (cuánto tiempo en horas pasa en contacto con cada lengua durante una jornada).
<input checked="" type="checkbox"/>	Calidad de exposición (interlocutores frecuentes en cada lengua).
<input checked="" type="checkbox"/>	Prestigio sociocultural de las lenguas (para su uso en el lugar de residencia).
<input checked="" type="checkbox"/>	Identidad cultural (monocultural, bi/multicultural, acultural).
<input checked="" type="checkbox"/>	Competencia: lengua dominante/ lengua de preferencia.
<input checked="" type="checkbox"/>	Valoración de la competencia y uso de cada lengua de acuerdo a padres y docentes.
<input checked="" type="checkbox"/>	Lengua de instrucción-Competencia académica.
<input checked="" type="checkbox"/>	Recursos: Apoyos en las lenguas.

Figura 1 Checklist. Entrevista en entornos bilingües.

Langdon, 2012) y, en algunos casos, adaptaciones de pruebas en inglés para medir ambos idiomas de niños bilingües (*Expressive One-Word Picture Vocabulary Test-4: Spanish-Bilingual Edition*, Martin, 2013; *Receptive One-Word Picture Vocabulary Test-4: Spanish-Bilingual Edition*, Martin y Brownell, 2013; *Preschool Language Scale-5th Edition, Spanish*, Zimmerman, Steiner y Pond, 2012). Para las lenguas de signos existen pruebas para evaluar comprensión y producción a nivel de semántica, morfosintaxis y habilidades narrativas (Valmaseda Balanzategui y Pérez Martín, 2019, para una valoración de su adaptación). El logopeda tiene que ser cauteloso con las traducciones de pruebas, que no siempre resultan en evaluaciones válidas debido a problemas de equivalencia lingüística y sociocultural (Langdon y Wiig 2009; Peña, 2007).

A la vista de las pocas pruebas existentes, se precisa ampliar la investigación y crear/adaptar nuevas pruebas a otras lenguas. No obstante, aunque no es recomendable aplicar pruebas con baremos monolingües, si se hace se deben considerar sus resultados con precaución, a nivel cualitativo, y sin informar sobre las puntuaciones estandarizadas. Durante la administración de pruebas estandarizadas es recomendable realizar acomodaciones y modificaciones. En el caso de hacerlo, no olvidar que éstas anularían la validez de las puntuaciones estandarizadas. Las acomodaciones deben ser ajustes en el entorno o en las respuestas y, las modificaciones, cambios en el material, el contenido o el

tipo de respuestas que se aceptan (por ejemplo, respuestas en otra lengua; Goldstein, 2000).

Evaluación indirecta mediante informes parentales

Los informes parentales forman parte también de las pruebas estandarizadas, aunque la evaluación se haya realizado de forma indirecta. Estos son relevantes por el contacto intensivo y diario de los cuidadores principales con el niño (Jackson-Maldonado, 2004). Su utilidad es variada dependiendo de los aspectos que recojan. Así, los más conocidos, de los que se dispone de mayor evidencia y están adaptados a un mayor número de lenguas (alrededor de 80) son los *MacArthur-Bates Communicative Development Inventory* (Fenson et al., 1994). Se encuentran versiones con distintas poblaciones de habla hispana o signantes. Las principales adaptaciones al español, con las más amplias muestras de participantes, son los *Inventarios del Desarrollo de Habilidades Comunicativas de México* (Jackson-Maldonado et al., 2003; Jackson-Maldonado, Marchman y Fernald, 2013), con su adaptación/normativización en Colombia (Lara Díaz, Gómez Fonseca, Gálvez Bohórquez, Mesa Guechá y Serrat Sellabona, 2011), y los *Inventarios de Desarrollo Comunicativo MacArthur de España* (López Ornat et al., 2005). Además, existen adaptaciones a otras lenguas en contacto con el español y lenguas de signos (Rodríguez-Ortiz et al., 2019, entre otras), así como lenguas indígenas.

Estos cuestionarios sirven para recopilar información sobre desarrollo temprano (de 8 a 30 meses de edad) en diferentes áreas lingüísticas y en el uso de los gestos comunicativos. Versiones abreviadas (Jackson-Maldonado et al., 2013), incluso una versión para niños de 30 a 47 meses (en desarrollo por Jackson-Maldonado) permiten su uso como medidas de tamiz (*screening*). No hay versiones bilingües, aunque es válido aplicarlos de forma separada en las lenguas del niño bilingüe (Marchman y Martine-Sussman, 2002). En este caso se interpretarían sin los baremos, como medidas cuantitativas del número de palabras en cada idioma, y en ambos idiomas, o del LME en cada idioma (Place y Hoff et al., 2011). Este uso permite hacer un seguimiento y registrar objetivos de intervención. También pueden administrarse oralmente en caso de padres que presenten analfabetismo (Alcock et al., 2015).

Un ejemplo de uso es para la medición del desarrollo léxico. En un estudio translingüístico realizado con 250 bilingües entre 24 y 36 meses aprendices de seis pares de lenguas, se encontraron como indicadores de riesgo de alteraciones del lenguaje puntuaciones en el MacArthur-Bates iguales o inferiores al percentil 10 y una producción de menos de 48 palabras entre 24 y 30 meses o menos de 105 palabras entre 31 y 36 meses. Estos indicadores son similares a los de niños monolingües, aunque muchos irán normalizando su desarrollo con el tiempo (Rescorla, 2011).

A la hora de interpretar la cantidad de vocabulario en niños bilingües a partir de los resultados del apartado de desarrollo de léxico (inventario de palabras) existen medidas, como las propuestas por Pearson, Fernández y Oller (1993) que pueden servir para distinguir posibles retrasos en la adquisición léxica. Se trata de aplicar el cuestionario en las lenguas a las que el niño está expuesto e interpretarlas con una de estas dos medidas propuestas: 1) *Vocabulario Global* (suma de los conceptos comunes entre las lenguas), para el que se ha encontrado evidencia que resulta similar al vocabulario conceptual de los monolingües (Ezeizabarrena, García, Almgren y Barreña, 2018) y 2) *Vocabulario Total* (suma de las palabras de cada lengua, incluyendo los equivalentes de traducción). Estas últimas son especialmente recomendadas por los expertos (Core, Hoff, Rumiche y Señor, 2013).

Además del MacArthur-Bates, se encuentran otros cuestionarios parentales, en este caso específicos para familias bilingües: *Questionnaire for Parents of Bilingual Children: Infant and Toddler Version* (PABIQ-IT), (Gatt, O'Toole y Haman, 2011), el *Alberta Language and Development Questionnaire* (ALDeQ)² y el *Alberta Language Environment Questionnaire* (ALEQ)³ (Paradis, Emmerzael y Sorenson Duncan, 2010), el iTALK y BIOS (Peña, Gillam y Bedore, 2014), el *Language Exposure Assessment Tool* (LEAT) (De Anda, Bosch, Poulin-Dubois, Zesiger y Friend, 2016), y el *Language Exposure Questionnaire for Infants* (Byers-Heinlein, Schott, Gonzalez-Barrero y Brouillard,

2018). Estos cuestionarios incluyen información que permite caracterizar el entorno y pueden complementar la información de la anamnesis.

Para una reflexión más profunda sobre el uso de los informes parentales y detalles de aplicación clínica, véase, Gatt, O'Toole y Haman (2015), Jackson-Maldonado (2004), y Tuller (2015).

Escalas de Calidad de Vida Familiar. Para valorar el impacto de las dificultades lingüístico-comunicativas del niño se recomienda el uso de escalas Calidad de Vida Familiar (Verdugo, Rodríguez y Sáinz, 2012). Se trata de una adaptación de la *Family Quality of Life Survey* (Beach Center on Disability, 2006). Es importante considerar que los conceptos de calidad de vida pueden ser distintos en las familias y los profesionales y en las diferentes culturas, aunque no de forma absoluta (Schalock et al., 2005).

Evaluación translingüística

Fruto del impulso de proyectos internacionales que fomentan el contacto entre profesionales e investigadores de diferentes lenguas y culturas y el desarrollo de herramientas prácticas (proyectos *COST action*⁴, y grupos de expertos), se cuenta con algunos recursos para la evaluación translingüística. Esto es, herramientas que pueden aplicarse a un gran número de lenguas. Dependiendo de la sintomatología del niño, recomendamos evaluar el desempeño en las siguientes tareas, ya que se ha comprobado su utilidad diagnóstica en las investigaciones publicadas:

Repetición de pseudopalabras. Esta tarea ha mostrado resultados en niños monolingües y bilingües como herramienta diagnóstica del trastorno específico del lenguaje (Windsor, Kohnert, Lobitz y Pham, 2010). Además de algunas versiones para español (Aguado, 2005; Aguado, Ripoll, Tapia y Gibson, 2018; Mejía y Jackson-Maldonado, 2017) existe una versión, LITMUS-NWR (repetición de pseudopalabras) (Chiat, 2015), que se ha probado a nivel translingüístico en 17 lenguas (Haman, Luniewska y Pomiechowska, 2015). El protocolo es aplicable de tres a seis años.

Además de repetición de pseudopalabras, se han desarrollado otras escalas, como el LITMUS-SR, para evaluar la repetición de frases (Marinis y Armon-Lotem, 2015) y el LITMUS-CLT, con tareas para evaluar comprensión y producción léxica según complejidad y edad de adquisición (Armon-Lotem, Jong y Meir, 2015), también útiles para el diagnóstico, aunque son más dependientes de la lengua.

Narración oral espontánea. El *Multilingual Assessment Instrument* (MAIN), para evaluación de narrativa oral (Gagarina et al., 2012), con su versión en español: el *Instrumento Multilingüe para la Evaluación de Narraciones* (IMEN) (Ezeizabarrena, 2012). Esta herramienta consiste en la narración de historias libres de texto a través de las que pueden evaluarse aspectos relativos a la macroestructura y microestructura textual. Existen versiones en otras lenguas.

Screening de inteligibilidad. Aunque el logopeda no hable la lengua puede hacerse un primer *screening* a través de la *Intelligibility in Context Scale* (Escala de la Inteligibilidad en

² Disponible en: <https://cloudfront.ualberta.ca/-/media/arts/departments-institutes-and-centres/linguistics/chesl/documents/aldeq.pdf>

³ Disponible en: <https://cloudfront.ualberta.ca/-/media/arts/departments-institutes-and-centres/linguistics/chesl/documents/aleq-26mar2010.pdf>

⁴ COST Action IS0804 (2010–2013) "Language Impairment in a Multilingual Society: Linguistic Patterns and the Road to Assessment" (www.bi-sli.org)

Contexto) (McLeod, Harrison y McCormack, 2012). Se trata de una herramienta translingüística que recoge la valoración de la inteligibilidad del niño por personas del entorno. Está traducida a más de 60 idiomas. Es una escala breve, de distribución gratuita que contiene ítems que preguntan a los interlocutores habituales del niño (padres, familia, amigos, profesores...) con qué frecuencia entienden. Esta escala se inspira en los factores ambientales de apoyo y de relaciones sociales de la versión para la infancia y adolescencia de la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud: CIF-IA (Organización Mundial de la Salud, 2011).

Muestras de lenguaje espontáneo

Las muestras de lenguaje espontáneo son muy útiles para obtener índices de desarrollo lingüístico, concretamente, permiten capturar estructuras lingüísticas que están a un nivel que, aunque no se corresponda con una etiqueta formal, informan sobre el proceso de desarrollo. Así, se pueden obtener medidas de diversidad léxica (no. de palabras diferentes/no. total de palabras/proporciones de clases de palabras, como verbos, sustantivos, etc.), de morfosintaxis, como por ejemplo, la longitud media de emisión (LME) (no. de palabras/morfemas por emisión/no. total de emisiones), de fonología como el PFC o porcentaje de fonemas correctos (no. de fonemas correctos/ no. total de fonemas), de fluidez verbal como el número de palabras por minuto, de semántica como la variedad de relaciones semánticas expresadas, y de pragmática, como la toma de turnos, o el seguimiento del tema y el desarrollo de narrativas.

Además, se pueden añadir un análisis multimodal de combinaciones de palabras con gestos de diferentes tipos, que, según la relación entre las palabras y el gesto son predictores del desarrollo léxico o de los cambios en la complejidad sintáctica (Fasolo y D'Odorico, 2012).

Todas estas medidas son comparables entre lenguas. Para usarlas como herramienta diagnóstica es recomendable hacer un seguimiento y comparar la evolución en el tiempo. Existen algunas herramientas digitales que facilitan el proceso de transcribir y analizar las muestras (*Child Language Analysis Program [CLAN]*, Ratner y MacWhinney, 2016; *Systematic Analysis of Language Transcripts [SALT]*). Para niños hispanohablantes en los EEUU, SALT provee un método estandarizado, con normas para niños bilingües entre cuatro y nueve años (Miller, Iglesias y Rojas, 2010).

Evaluación fonético-fonológica

Es necesario evaluar las habilidades fonológicas en todas las lenguas al mismo nivel que en los niños monolingües (anamnesis, examen oral, *screening* auditivo, discriminación, voz, fluidez y patrones fonológicos). Los niños bilingües pueden presentar errores en todas las lenguas y/o errores que son patológicos en una de ellas y típicos en la otra. Se esperan patrones poco comunes y patrones de interferencia.

Para este tipo de evaluación es necesario que el logopeda se documente sobre la estructura y desarrollo de los fonemas de las lenguas en contacto con el español. Así, se espera que disponga del inventario fonológico de cada lengua (puede accederse a un archivo multilingüe online: *The speech accent archive*, disponible en <http://accent.gmu.edu/>) e información sobre los procesos asimilatorios de las lenguas

y su secuencia de adquisición. Además, el profesional debe conocer la frecuencia de los fonemas y los contextos de coarticulación facilitadores, las variaciones alofónicas, así como las variaciones dialectales.

Se recogerá información sobre patrones fonológicos comunes entre las dos lenguas y patrones atípicos en cada una, sobre patrones bilingües (alófonos que son o no fonemas en cada lengua) así como las interferencias entre ellas y los factores dialectales. Se tendrá en cuenta el papel de la estructura silábica (reglas fonotácticas de cada lengua). Por otro lado, el logopeda se documentará sobre la información suprasegmental: los patrones rítmicos, de duración silábica y tonal de cada lengua (Yavas y Goldstein, 1998). Se puede consultar McLeod y Crowe (2018) para ver el desarrollo fonológico en 27 lenguas.

Como alternativa a los test estandarizados, Fabiano-Smith (2019) propone medidas referidas a criterio a partir de un sistema por pasos. 1) Historia detallada del caso; 2) Evaluación oral y auditiva; 3) Muestras de habla; 4) Análisis del inventario fonético; 5) Análisis relacional de la precisión consonántica; 6) Análisis de errores; 7) Análisis de los patrones de errores fonológicos; 8) Medidas de coarticulación y (longitud media fonológica de emisión y proporción de proximidad de la palabra completa) en relación con la palabra-objetivo adulta.

Evaluación de procesos lectoescritores

Aunque existe evidencia de cierta transferencia entre los aprendizajes de lectura y escritura entre diferentes lenguas (Jiménez, Siegel, O'Shanahan y Mazabel, 2012) hay que intentar evaluar la lectura en todas las lenguas en las que ha habido instrucción. También se deben evaluar procesos prelectores comunes a todas las lenguas como la conciencia fonológica, la denominación rápida y la fluencia verbal. Hay evidencia que señala que, para niños que aprenden un segundo idioma, los niveles de algunas de estas habilidades en la primera lengua (L1) predicen el posterior desarrollo de las mismas habilidades en la segunda lengua (L2) (Fonseca-Mora y Fernández-Corbacho, 2017; Melby-Lervåg y Lervåg, 2011), aunque la relación puede variar según la similitud fonológica entre las lenguas (Branum-Martin, Tao, Garnaat, Bunta y Francis, 2012). Sobre diferencias en transparencia ortografía-fonología francés vs. castellano, véase Lallier, et al. (2014).

Entre las pruebas que se pueden usar se encuentran los *Indicadores dinámicos del éxito en la lectura*. Consiste en una prueba desarrollada para evaluar la fluidez lectora de niños bilingües español/inglés en edades desde preescolar hasta los 8-9 años, que incluye las siguientes subpruebas: fluidez en la lectura oral de textos, en la lectura de palabras sin sentido (pseudopalabras), en la segmentación de palabras, en el nombrado de letras, y en el uso de palabras en oraciones (Cummings, Baker y Good, 2006). El *Test of Phonological Awareness in Spanish (TPAS)* (Riccio, Imhoff, Hasbrouck y Davis, 2005), y el *Test of Phonological Processing in Spanish (TOPPS)* (Francis et al., 2001) fueron diseñados para hispanohablantes en los EE.UU. En España, el PROLEC-R. Batería de Evaluación de los Procesos Lectores-Revisada de Cuetos et al. (2007) cuenta con una versión en catalán (Cuetos-Vega, Rodríguez, Ruano y Arribas, 2007) y

evalúa todos los componentes que intervienen en la lectura desde un modelo cognitivo (decodificación-comprensión).

Para una descripción sobre el proceso de evaluación-intervención con niños bilingües, véase [Cubilla-Bonnetier 2020](#), en este mismo volumen.

Evaluación dinámica

La evaluación dinámica puede ser de utilidad para distinguir trastornos de lenguaje de aspectos específicos del desarrollo bilingüe ([Hasson, Camilleri, Jones, Smith y Dodd, 2013](#)). Consiste en una estrategia que «mide el proceso de aprendizaje, en vez del conocimiento estático, que es sujeto de un sesgo lingüístico y cultural» ([Peña, Gillam y Bedore, 2014](#)). Basada en el concepto vygotskiano de «zona de desarrollo próximo» ([Vygotsky, 1979](#)) y en el modelo de «aprendizaje mediado» de [Feuerstein \(1979\)](#), la evaluación dinámica incorpora la intervención en el proceso de evaluación, valorando cómo el niño participa en el proceso: cómo se enfrenta a las tareas, los patrones de error, su habilidad para auto-corregirse y cómo cambia la respuesta a la intervención ([Tavernal y Peralta, 2009](#)). Se evalúan, entre otros aspectos, la atención, la capacidad de discriminar rasgos, la planificación, autorregulación, motivación, interacción, capacidad de respuesta, y la habilidad de transferir los referentes reales a los cuentos infantiles ([Lidz y Peña, 1996](#)). Se puede aplicar a la evaluación de destrezas fonológicas ([Glaspey y Stoel-Gammon, 2007](#)), léxicas ([Peña, Iglesias y Lidz, 2001](#)) y narrativas ([Peña et al., 2014](#)), tanto como de otras áreas del lenguaje oral y escrito (léxico-semántica, morfológica, sintáctica, discursiva) ([Tavernal y Peralta, 2009](#)).

Evaluación funcional

La evaluación funcional es esencial para valorar cómo el niño se desenvuelve en los entornos naturales de interacción, si su nivel lingüístico le permite adaptarse al entorno, expresar sus necesidades y comunicarse de forma efectiva. Esta evaluación requiere que se haga en los entornos naturales del niño y/o a partir de la información proporcionada por la familia y los educadores sobre su desempeño en actividades de la vida diaria. Este tipo de evaluación ha sido desarrollada especialmente para los servicios de atención temprana y es compatible con el resto de las propuestas que aquí se comparten.

Algunos recursos para la intervención con familias se encuentran traducidos al español en la página de *Educación, Diversidad y Calidad*, de la Universidad de Murcia⁵ y en documentos del modelo de atención temprana centrada en la familia y en entornos naturales, difundido por el Centro de Educación Infantil y Atención Temprana L'Alquería de la Universidad Católica de Valencia⁶. Entre estos recursos se encuentran:

Entrevista basada en rutinas. En el entorno familiar se recomienda empezar la evaluación añadiendo a la entre-

vista clásica el protocolo de *Entrevista basada en rutinas (EBR)*. Consiste en una evaluación funcional a partir de la descripción de una jornada típica en la vida del niño hecha por los padres ([McWilliam et al., 2009](#); [McWilliam, 2009](#); [2016a](#)). Permite a los padres valorar el potencial, las fortalezas de su hijo/a (lo que sí pueden hacer o pueden llegar a hacer) e identificar objetivos ([McWilliam, 2016b](#)). Es similar al iBIOS, incluido en el BESA ([Peña et al., 2018](#)), aunque más completa.

Escalas funcionales en entornos naturales. Una evaluación exhaustiva de las destrezas para que el niño se adapte a las tareas y demandas personales de la vida diaria, es posible gracias a la escala MEISR, *Measure of Engagement Independence and Social Relationships* ([McWilliam y Hornstein, 2007](#)). Tiene una versión en español, la Escala de Participación, Autonomía y Relaciones Sociales ([McWilliam, 2016b](#)), disponible en varias fuentes de internet gratuitas. Los objetivos de la Escala MEISR son asimilables en líneas generales a los de la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud, en su versión para la infancia y adolescencia (Organización Mundial de la Salud, 2011).

Actualmente se está desarrollando la Escala de Valoración de la Enseñanza de la Lengua Oral en Contexto Familiar (EVALOF), que se encuentra en proceso de validación y podría ser otra opción ([Domeniconi y Gràcia, 2018](#)). Esta escala ha sido elaborada a partir de la EVALOE (Escala de Valoración de la Enseñanza de la Lengua Oral en Contexto Escolar) ([Gràcia et al., 2015](#)) y de la Entrevista Basada en Rutinas ([McWilliam, 2009](#); [2016a](#)).

En el entorno escolar proponemos como herramientas, la Escala de Valoración de la Enseñanza de la Lengua Oral en Contexto Escolar (EVALOE; [Gràcia et al., 2015](#)), la *Classroom Measure of Engagement, Independence and Social Relationships* (CLAMEISR; [McWilliam, 2014](#)) o la *Scale for the Assessment of Teacher's Impressions or Routines and Engagement* (SATIRE; [Clingenpeel y McWilliam, 2003](#)).

Intervención logopédica

Cuando, como profesionales, estamos aceptando trabajar con una persona -y su entorno- que demanda mejorar la calidad de su comunicación, estamos también aceptando la responsabilidad para desarrollar la confianza en esa persona y ese entorno para posibilitar y generar los cambios necesarios ([Shames, 2006](#)). Se hace necesario, por tanto, formación explícita en habilidades comunicativas, emocionales y sociales para que los logopedas faciliten ese proceso de confianza y cambio en las familias multilingües. Algunos autores denominan este proceso *prácticas de creación de capacitación familiar* ([Espe-Sherwindt, 2019](#)) o *empoderamiento familiar* ([Conteh y Riasat, 2014](#)).

Los procedimientos de intervención logopédica serán los ya utilizados por los profesionales para niños monolingües, no obstante, hay algunas cuestiones específicas.

Evidencia sobre efectividad de intervenciones

Con un indicador de calidad de media 6.8 (entre 4 y 9), se puede tener cierta confianza en la escasa evidencia disponible. En líneas generales, los tipos de intervención que han mostrado efectos positivos son: la instrucción bilingüe

⁵ Disponibles en: https://www.um.es/qdiversidad/at_scf/recursos-para-la-practica/

⁶ Disponibles en: https://webs.um.es/fags/docs_miaat/14_docs-lalqueria.pdf

en la escuela en educación infantil, un apoyo en acercamiento temprano a la lectura, y programas de intervención que se realizan en casa o alternando un tratamiento bilingüe en cada lengua en diferentes días, la instrucción individualizada de vocabulario y la lectura dialógica (Durán, Hartzheim, Lund, Simonsmeier y Kohlmeier, 2016). Véase Thordardottir (2017) para una descripción de la evidencia disponible.

Materiales

Recomendamos materiales que representen las diferentes lenguas y culturas: imágenes que muestren la diversidad, pósteres, canciones, o cuentos. Los contenidos deben ser conocidos por los niños y sus familias o incluso proporcionados por ellos. Además, hay que recordar que si se usan alimentos durante la evaluación, estos deben ser tolerables por las familias y respetuosos con sus hábitos, rutinas y creencias.

Intervención directa

Es necesario informar a las familias sobre los beneficios del bilingüismo y la importancia de mantener las lenguas minoritarias en casa, el papel central de la familia en el desarrollo de estas lenguas, proporcionarles recursos para que puedan proporcionar un *input* de calidad y aumentar las oportunidades de uso de las lenguas.

La intervención respetará tanto las necesidades y fortalezas del niño, como las de su familia. Los objetivos de la intervención serán los derivados de las pruebas y procedimientos de evaluación anteriormente descritos. Incluirán objetivos lingüístico-comunicativos y objetivos funcionales expresados en el Plan Individualizado de Apoyo Familiar (PIAF; Escorcía Mora, 2016).

Intervenir en una o más lenguas. Existe una creciente evidencia que muestra con claridad que la intervención en más de una lengua no tiene un efecto negativo general en el aprendizaje (Ebert et al., 2014; Gutiérrez-Clellen, 1999; Restrepo, Morgan y Thompson, 2013). La intervención tiene un efecto en las lenguas en las que se interviene directamente, por lo que es necesario intervenir en cada una de ellas (Simón-Cerejido y Gutiérrez-Clellen, 2014; Thordardottir, Cloutier, Ménard, Pelland-Blais y Rvachew, 2015; Thordardottir, 2017).

Los motivos para realizar una intervención que mejore la comunicación en todas las lenguas del niño van más allá de criterios sobre logros a nivel lingüístico. Ante la pregunta: ¿en qué lengua debo tratar?, la pregunta debería ser: ¿cuándo debo tratar en cada lengua? A nivel clínico, probar el uso de una o dos lenguas en sesiones para probar qué funciona mejor para el niño es una práctica recomendable. Son muy importantes los aspectos emocionales ligados a las posibilidades de comunicación con la familia/comunidad, y/o en el caso de familias transculturales, los derechos a preservar todas sus lenguas, lo que exige que se proporcione apoyo al niño en todas sus lenguas (Nieva et al., 2019; Yu, 2013, 2016). Al mismo tiempo, debemos respetar los deseos de algunas familias de no preservar todas sus lenguas, si es una decisión basada en información adecuada sobre el

bilingüismo en niños con trastornos de comunicación, y no en conceptos erróneos o ideas preconcebidas.

Trabajo con intérpretes. Cuando no es posible la intervención en alguna de las lenguas, se puede considerar derivar el caso, si existe disponibilidad de otros profesionales, o trabajar con intérpretes. En algunos países la figura del intérprete en el ámbito clínico no está incorporada. Desde la voluntad de que este documento sirva como base para implementar acciones y servicios, consideramos que los intérpretes especializados son necesarios y es necesaria una formación específica que les capacite (Langdon y Sáenz, 2015; Langdon, 2020). Para una visión crítica sobre la función de los intérpretes de lenguas de signos en la terapia logopédica, véase Hoskin (2017).

La necesidad de evaluar y/o intervenir en el lenguaje con niños bi o multilingües cuando los logopedas no tienen competencia en la/s lengua/s de uso, requiere la generación de un perfil profesional que ya está en activo en el Reino Unido, el de los *colaboradores bilingües (bilingual collaborators)*, que, conociendo la lengua y la cultura, pueden realizar funciones tanto de interpretación como de traducción de materiales, en función de la demanda lingüística del logopeda (Kersner y Wright, 2013b).

Intervención lingüístico-comunicativa

Los niños con trastornos del habla, lenguaje y/o comunicación presentarán estas dificultades en todas sus lenguas. Si no se encuentran perfiles de alteración en todas las lenguas, es posible que esté fallando algún aspecto externo (cantidad o calidad de exposición a una de las lenguas) y no se trataría de una alteración como tal.

Para la intervención fonético-fonológica, se planificará la intervención dependiendo de las dificultades (articulatorias, fonológicas, de planificación motora o combinadas).

Hasta la fecha no existe una investigación amplia y controlada sobre el tema, no obstante, el tratamiento se basará en las necesidades del niño (Goldstein y Gildersleeve-Neumann, 2015). Sí existe cierta evidencia de transferencia del conocimiento de fonemas de la L1 a la L2 por lo que el trabajo en la primera lengua puede ayudar a desarrollar los fonemas comunes a la L2 (Melby-Lervåg y Lervåg, 2011). Por tanto, se recomienda priorizar los objetivos de la intervención en función de los siguientes criterios: 1) Los patrones fonológicos que afecten con la misma frecuencia a ambas lenguas (los que más afecten a la inteligibilidad), 2) Los patrones fonológicos que afecten a ambas lenguas con distinta frecuencia, y 3) Los patrones fonológicos que solo se presentan en una lengua (Yavas y Goldstein, 1998).

En las intervenciones a nivel léxico, pragmático y morfosintáctico se tendrán en cuenta las estructuras y formas específicas de cada lengua y/o cultura (Simón-Cerejido y Gutiérrez-Clellen, 2014). Cuando las dos lenguas del niño están tipológicamente o históricamente relacionadas, algunas formas relacionadas, como cognados, pueden facilitar el apoyo de ambas lenguas (Kohnert, Yim, Nett, Kan y Duran, 2005). Un ejemplo de patrones comunes en varias lenguas y sus secuencias de adquisición se encuentra en Stubbe (2014). Existen varios métodos de intervención directa que han sido adaptados y validados con niños bilingües (p. ej., Petersen, Thompsen, Guiberson y Spencer, 2016; Gutiérrez-Clellen, Simón-Cerejido y Restrepo, 2013).

Intervención cognitiva

Se ha encontrado evidencia sobre que el tratamiento no lingüístico no tiene efecto en las habilidades lingüísticas en niños bilingües, ni inmediato (Ebert et al., 2014) ni diferido (Pham, Ebert y Kohnert, 2015), aunque aún faltarían más estudios para contrastar estos resultados. Sin embargo, algunas destrezas cognitivas, como la atención y la memoria, pueden estar incluidas en la intervención comunicativa.

Intervención indirecta

Otra posibilidad es la intervención indirecta en entornos naturales (en los que tienen lugar las interacciones con los familiares y la comunidad y en la escuela). Dentro de esta tipología podemos encontrar la intervención con familias bilingües y la intervención con escuelas.

Intervención con familias bilingües

Este tipo de intervención va dirigida a promover una comunicación funcional basándose en los objetivos que los padres prioricen, con el apoyo de un profesional de referencia, dentro de un equipo transdisciplinar, para ajustar estos objetivos al nivel de desarrollo potencial del niño. Este tipo de práctica se lleva a cabo con visitas de seguimiento al domicilio y a la escuela. Para una descripción sobre los diferentes modelos de intervención naturalista, véase Rodríguez (2016), y sobre cómo llevar a cabo un modelo centrado en la familia, Dalmau et al. (2017). Para una revisión sobre las posibilidades de la intervención indirecta en entornos bilingües, véase Nieva et al., 2017; Nieva, Roussel y Rodríguez 2017, 2019. Para ver cómo estos métodos pueden aplicarse tanto en intervención directa como indirecta (formando a los padres en las estrategias de interacción), como en el *Milieu Teaching Mejorado*, o enseñanza ambiental, consúltese Calleja, Rodríguez y Luque (2014).

En las prácticas de intervención con familias multilingües es importante respetar las experiencias, las creencias y las percepciones de los padres en relación al uso de la/s lengua/s (Watts Pappas y McLeod, 2008). Desde la perspectiva de las familias, un estudio de Conteh y Riasat (2014) muestra cómo los padres valoran altamente sus lenguas de origen en términos de beneficio social y cultural en su propia comunidad. Es de vital importancia comprender el aprendizaje de los niños en sus comunidades multilingües desde una perspectiva ecológica, como base del conocimiento.

Los hermanos e iguales pueden ser incluidos en el programa (Kohnert et al., 2005; Pyle, Pyle, Lignugaris/Kraft, Duran y Akers, 2017). En caso de no poder implementarlo a ese nivel, se pueden plantear modelos mixtos (que incorporen aspectos de la intervención directa e indirecta). Otras familias de la comunidad lingüística de los niños pueden actuar como modelos lingüísticos, por lo que se insta a promover estos encuentros.

Entre las actividades que se pueden llevar a cabo en este tipo de intervenciones está la *lectura dialógica*. Se basa en el formato de atención compartida centrada en una interacción conversacional en alternancia de turnos en torno a un libro infantil. Las intervenciones del niño son elicitadas mediante la sistematización de una serie de preguntas y técnicas que promueven comentarios sobre las imágenes del libro, a la vez que el adulto proporciona

feedback (Whitehurst et al., 1988). La preparación previa del libro para trabajar los objetivos propuestos permite registrar cambios en la conducta lingüística. Estos cambios se han observado para diferentes poblaciones de distinto estatus social, procedencia lingüístico-cultural, con o sin alteraciones del lenguaje (Restrepo, Morgan y Thomson, 2013; Tsybina y Eriks-Brophy, 2010;), encontrando que si se trabaja la implementación con los padres puede ser un buen método al encontrarse similitudes en diferentes poblaciones (Luo y Tamis-LeMonda, 2014).

Intervención con las escuelas

El logopeda recomendará a los profesores que realicen prácticas inclusivas que permitan exponer a todos los niños, tanto a los susceptibles de intervención logopédica como a los demás niños que están en contacto con ellos, a la riqueza de las distintas lenguas y culturas que formen parte del entorno de todos los niños, ampliando las experiencias y los referentes lingüísticos para proporcionar a los niños una exposición de calidad y significativa en su vida diaria.

Un buen ejemplo de práctica lingüísticamente y culturalmente apropiada, fundamentada en la evidencia y en el que se detallan objetivos y actividades para ser implementadas en el entorno escolar es el *Linguistic Appropriate Practices (LAP)* que propone Chumak-Horbatsch (2012).

No debemos olvidar que la escuela también puede ser un entorno que apoye la adquisición de una de las lenguas, cuando esta no coincida con la de los padres. Para ello es esencial el trabajo en equipo del logopeda con los maestros para establecer objetivos y metas conjuntas y promover y establecer mecanismos de comunicación de la información prácticos y sencillos (como calendarios con programaciones o documentos compartidos). Un ejemplo es la adaptación del programa VOLAR (*Vocabulary, Oral Language, and Academic Readiness*) con maestros preescolares (Simón-Cerejido y Gutiérrez-Clellen, 2014).

Formación

Competencias para la práctica en entornos bilingües y/o culturalmente diversos

Además de la competencia lingüística, se espera que los logopedas tengan una formación específica en bilingüismo cuando trabajen con familias y entornos bilingües. Por esto, la competencia cultural se considera una competencia a trabajar durante la formación universitaria y continua. Este trabajo requiere atención a su complejidad en todas sus dimensiones: motivación cultural, conocimiento cultural, conciencia cultural y habilidades culturales (véase Nieva, 2016 para una contextualización en el ámbito logopédico).

Para desarrollarla se tendrá en cuenta la especificidad de las pautas de crianza en las diferentes lenguas y culturas, el concepto de discapacidad, las diferencias en las habilidades comunicativas (contacto visual, uso de espacio interpersonal, saludos, uso de gestos comunicativos, manejo de silencios, toma de turnos, interrupciones, temas de conversación, formulación y respuesta a preguntas y/o uso del humor), tanto en las prácticas logopédicas, como en la forma en que los padres se plantean la disciplina, el cuidado personal, la alimentación, y las expectativas sobre el futuro. El

logopeda debe entender las diferencias entre el desarrollo bilingüe y monolingüe, y las conductas bilingües como el uso de alternancias de código, el periodo de silencio y la pérdida de la L1 en una situación de adquisición de una L2 (ASHA, 2004).

Para poder intervenir directamente en las lenguas del niño, el logopeda debe ser nativo o tener una competencia muy alta, y entender la estructura de cada idioma (ASHA, 2004). Se sugiere a los logopedas monolingües que trabajan con población bilingüe, aunque lo hagan en su lengua materna, que aprendan una segunda lengua, no necesariamente para intervenir en ella, sino para experimentar y entender los procesos cognitivos, lingüísticos y emocionales durante el aprendizaje y uso de otra lengua, así como las diferencias en estructura fonológica, morfológica, y sintáctica entre distintos idiomas.

Asimismo, los logopedas bilingües de lenguas minoritarias también necesitan estudiar la estructura del idioma, si no se han escolarizado en ese idioma (tener en cuenta también para valorar la competencia lingüística de los padres en las lenguas utilizadas en el entorno familiar). Ser bilingüe en un idioma y conocer la estructura del segundo idioma no es suficiente para ser un logopeda que pueda trabajar con niños bilingües que tienen todo tipo de alteraciones de lenguaje y aprendizaje. Es necesario recibir un entrenamiento adecuado.

Inteligencia cultural y competencia cultural

Stokes (2015) plantea reconocer de manera honesta la situación monolingüe de los logopedas en un gran número de países, como por ejemplo, en Estados Unidos. Según datos de la ASHA (2019), el 12.24% de sus miembros indicaron que cumplían los requisitos como logopeda/fonoaudiólogo bilingüe. Los resultados de un cuestionario para conocer las prácticas multilingües de los logopedas en España pueden consultarse en este mismo monográfico (Nieva et al., 2020). Según estos datos, los logopedas parecen estar, en su formación inicial, insuficientemente equipados para trabajar con población cultural y lingüísticamente diversa, a pesar de que frecuentemente reciben usuarios bilingües a los cuales tratar.

En relación al desarrollo de la inteligencia cultural necesaria para apoyar a familias bilingües o multilingües recomendamos: tomar conciencia de la cultura propia y de la existencia de otras, aprender diferencias y semejanzas entre las culturas, interés por aprender, manejarse e interactuar en diferentes entornos culturales y el desarrollo de la habilidad de incorporar flexibilidad y adaptabilidad a la relación con personas de distinto origen cultural y lingüístico. OHagan (2001) aporta los conceptos de competencia cultural, la habilidad para maximizar la sensibilidad y minimizar la insensibilidad en el trabajo con comunidades culturalmente diversas, y la humildad cultural, abandonar la mirada única y desarrollar una «multiperspectiva» de identidad: conciencia y sensibilidad cultural.

Otra denominación incluye la seguridad cultural (McLeod, Verdon y Bowen, 2013), definida como un entorno saludable en el que nadie es asaltado, retado o negado en su identidad, de quién es y de lo que necesita; es el resultado del respeto,

el significado, el conocimiento y la experiencia compartida, de aprender juntos con dignidad y escucha auténtica.

Para profundizar en esta cuestión se aportan a continuación materiales para hacer una autoevaluación para trabajar la propia competencia cultural:

El *London Special Interest Group on Bilingualism* proporciona una serie de recursos para que profesionales y equipos exploren su competencia cultural⁷. A su vez la ASHA (2010) también ofrece un listado para reflexionar sobre la competencia cultural⁸.

Competencias para el trabajo con familias en entornos bi/multilingües

Kersner y Wright (2013a) establecen una categoría de competencias profesionales para el trabajo con familias: 1) competencias transferibles (habilidades sociales y comunicativas), 2) competencias específicas propias de la profesión (basadas en la evidencia científica) y 3) competencias en áreas necesarias para la propia práctica (interpersonales, de organización y gestión, de recogida de información, terapéuticas, de resolución de problemas y de toma de decisiones).

Prácticas relacionales y prácticas participativas

La intervención multilingüe desde una práctica centrada en la familia es una forma sistemática de crear una relación con las familias para que (a) sean tratadas con dignidad y respeto, (b) se honren sus valores y elecciones, y (c) se proporcionen apoyos que fortalezcan y mejoren su funcionamiento como familia (Trivette, Dunst y Hamby, 2010). Esto requiere un modelo de colaboración con las familias que se centra en fortalecer, por un lado, las prácticas relacionales, o la forma en la que el profesional desarrolla sus interacciones con la familia en lo relativo a las relaciones interpersonales (Espe-Sherwindt, 2008, 2016). Por otro, las prácticas participativas, orientadas a qué les pedimos a las familias que hagan, cómo plantear la revisión de las actuaciones y las formas de compartir la información y las decisiones a tomar a lo largo de toda la intervención.

Cada familia es un sistema «intocable» y la labor del profesional no es cuestionar ese sistema, sino ponerse al servicio de las necesidades de cada miembro y de la colectividad (Rodríguez y Bravo, 2019).

Aprendizaje en adultos

En relación con el aprendizaje adulto, García-Sánchez, Escorcia, Sánchez-López, Orcajada y Hernández-Pérez (2014) sostienen que, al contrario que los niños, los adultos son capaces de aprender en lecciones aisladas e intensas, en poco tiempo. Para conseguir el desarrollo de competencias en el adulto (en este caso en el/los cuidador/es principal del niño multilingüe), será clave conseguir su motivación, su implicación y su adhesión hacia el proyecto de aprender. El adulto necesita ser partícipe activo de su propio aprendizaje, de ahí que haya que asegurar los principios de

⁷ Disponible en: <http://www.londonsigbilingualism.co.uk/>

⁸ Disponible en: <https://www.asha.org/uploadedFiles/Cultural-Competence-Checklist-Personal-Reflection.pdf>

participación, horizontalidad y flexibilidad en la interacción entre profesional y familia.

Formación en competencias profesionales

Considerar el entrenamiento explícito en competencias relacionadas con las particularidades de los entornos multilingües y multiculturales resulta crucial en la formación inicial de los profesionales. Para ello, es necesario profundizar en cuestiones como el respeto a la persona y su decisión vital, el desarrollo de la empatía, la escucha profunda, la comprensión experiencial y la pedagogía contemplativa. Partiendo del desarrollo de la competencia emocional, desarrollar el pensamiento crítico y la reflexión *en* la práctica, *para* la práctica y *desde* la práctica, con el objetivo de llevar a cabo estrategias para asesorar y acompañar a las familias (Shön, 1992). De este modo, se fomenta el diálogo con las familias y se atiende a la narrativa familiar (especialmente aquellas que han presenciado cambios culturales y sociales) (Rodríguez y Bravo, 2019).

Competencias de gestión emocional

Existe limitada bibliografía específica sobre gestión emocional en entornos bilingües. Así, algunas excepciones son las publicaciones de Kalyanpur y Harry (2012) y Olivos, Jiménez-Castellanos y Ochoa (2011), que tienen en cuenta las dimensiones culturales asociadas a contextos de pobreza y de bilingüismo sustractivo mostrando las diferencias de estatus y de servicios en función de las lenguas.

Las emociones están presentes tanto en el aprendizaje de la lengua (por ejemplo, en el aprendizaje del vocabulario respecto al número y tipología de palabras emocionales que los niños aprenden antes y más rápidamente [Pishghadam, Adamson y Shayesteh, 2013]), como en cuestiones gramaticales o de influencia cultural, llamadas de manera clásica «inter-emocionalidad» entre L1 y L2 (Greenspan y Lewis, 2005).

Abriendo el foco a cuestiones más sistémicas, las emociones se encuentran en todos los protagonistas de la interacción: tanto el niño que comunica (o no), como en la familia (con mayor o menor grado de inquietud y preocupación por su hijo o su capacidad de resiliencia) y en los propios logopedas/fonoaudiólogos (con mayor o menor grado de seguridad en su práctica y/o en un determinado nivel de confort trabajando con familias en entornos multilingües). En concreto, Stokes (2015) señala que los logopedas en el Reino Unido manifiestan ansiedad, miedo, falta de confianza y falta de conocimiento de otras lenguas. Del mismo modo, varios estudios en Estados Unidos (Kritikos, 2003; et al., 2014) ponen en evidencia la falta de confianza de los logopedas cuando trabajan en entornos cultural y lingüísticamente diversos.

Chumak-Horbatsch (2012) describe algunas emociones que conviven en la práctica profesional con familias, entre ellas: el sentirse cómodo o incómodo con el uso de una u otra lengua, el malestar por no conocer códigos culturales específicos, el nerviosismo ante la duda de cómo generar un vínculo profesional basado en la confianza o el propio desconocimiento de lo que supone el concepto de confianza en cada cultura, el miedo o la tristeza ante no poder responder a las quejas de una familia particular, la inquietud o el enfado ante un posible choque ideológico, político y/o

cultural en determinadas prácticas, la ceguera ante determinadas evidencias que no llegamos a implementar, etc. Con todo, el saber identificar (nombrar lo que está sucediendo en mí y en los demás), reconocer (el origen de esa emoción concreta) y gestionar (aceptar y/o redirigir lo que estoy sintiendo para convivir de manera saludable) cada una de las emociones que se despiertan trabajando con familias de origen diverso es un paso crucial en la construcción de prácticas respetuosas con la familia y el entorno.

Por último, este documento de recomendaciones de prácticas pretende servir de instrumento de apoyo para la reflexión sobre la práctica en logopedia infantil en entornos bilingües y multilingües. Una recomendación que subyace a la literatura presentada sería que los logopedas ofrezcan, sobre todo, oportunidades de elección basadas en la evidencia científica, para que las familias ejerzan su derecho a decidir sobre sus propias formas de comunicar y que éstas, a su vez, contribuyan a transformar progresivamente las prácticas logopédicas en entornos culturalmente diversos.

Conflicto de intereses

Las autoras declaran no tener conflictos de intereses financieros ni personales que hayan podido influir inapropiadamente en el desarrollo de este trabajo.

Anexo A. Este documento cuenta con el apoyo de los siguientes expertos/as:

Daniel Cubilla-Bonnetier, María José Ezeizabarrena, Mar Pérez, Marian Valmaseda,

Ana I. Vázquez, todos ellos Miembros del Comité de Expertos en Multilingüismo y Multiculturalidad de AELFA-IF.

Así como de Donna Jackson-Maldonado, Henriette W. Langdon, Gabriela Simón-Cerejido, co-autoras del monográfico *Prácticas en logopedia infantil en entornos bilingües y multilingües*.

Bibliografía

- Aguado, G. (2005). *Contribuciones al diagnóstico del trastorno específico del lenguaje por medio de la repetición de pseudopalabras.*. Disponible en: https://personal.us.es/cvm/docs/aguado_2006.pdf
- Aguado, G., Cruz Ripoll, J., Tapia, M. M. y Gibson, M. (2018). Marcadores del trastorno específico del lenguaje en español: comparación entre la repetición de oraciones y la repetición de pseudopalabras. *Revista de Logopedia, Foniatria y Audiología.*, 38, 105–112. <http://dx.doi.org/10.1016/j.rlfa.2018.04.003>
- Aguilar-Mediavilla, E., Buil-Legaz, L., López-Penadés, R. y Adrover-Roig, D. (2017). Language development in bilingual Spanish-Catalan children with and without specific language impairment: a longitudinal perspective. En A. Auza Benavides y R. G. Schwartz (Eds.), *Language development and disorders in Spanish-speaking children* (pp. 37–62). New York: Springer.
- Aguilar-Mediavilla, E. y Serra-Raventós, M. (2003). *AREHA: análisis del retraso del habla*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Aguilar-Mediavilla, E. y Serra-Raventós, M. (2004). *AREPA: anàlisi del retard de la parla*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.

- Alcock, K. J., Rimba, K., Holding, P., Kitsao-Wekulo, P., Abubakar, A. y Newton, C. R. J. C. (2015). Developmental inventories using illiterate parents as informants: communicative development inventory (CDI) adaptation for two Kenyan languages. *J Child Lang.*, 42, 763–785. <http://dx.doi.org/10.1017/S0305000914000403>
- American Speech-Language-Hearing Association. (2004). Knowledge and skills needed by speech-language pathologists and audiologists to provide culturally and linguistically appropriate services [Knowledge and Skills]. Disponible en: www.asha.org/policy.
- American Speech-Language-Hearing Association. (2010). Cultural competence checklist: Personal reflection. Disponible en: <https://www.asha.org/uploadedFiles/Cultural-Competence-Checklist-Personal-Reflection.pdf>.
- American Speech-Language-Hearing Association. (2019). Demographic profile of ASHA members providing bilingual services, year-end 2018. Disponible en: www.asha.org.
- Ardila, A. (2012). Ventajas y desventajas del bilingüismo. *Forma y Función.*, 25, 99–114.
- Armon-Lotem, S., de Jong, J. y Meir, N. (2015). *Assessing multilingual children: disentangling bilingualism from language impairment*. Bristol: Multilingual Matters.
- Azar, Z., Backus, A. y Özyürek, A. (2020). Language contact does not drive gesture transfer: heritage speakers maintain language specific gesture patterns in each language. *Biling (Camb Engl)*, 23, 414–428. <http://dx.doi.org/10.1017/S136672891900018X>
- Barreña, A., Ezeizabarrena, M. J. y García, I. (2011). La influencia del grado de exposición a la lengua en la adquisición del euskera (8-30 meses). *Infancia y Aprendizaje.*, 34, 393–408. <http://dx.doi.org/10.1174/021037011797898430>
- Beach Center on Disabilities (2006). Family quality of life Scale. Beach Center on Disabilities, Lawrence, KS.
- Bedore, L. M., Peña, E. D., García, M. y Cortez, C. (2005). Conceptual versus monolingual scoring: when does it make a difference? *Lang Speech Hear Serv Sch.*, 36, 188–200.
- Bell, A., Corfield, M., Davies, J. y Richardson, N. (2010). Collaborative transdisciplinary intervention in early years-putting theory into practice. *Child Care Health Dev.*, 36, 142–148. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1365-2214.2009.01027.x>
- Berasategi, N., Larrañaga, N., García, I. y Azurmendi, M. J. (2019). Perceptions of knowledge and use of languages of indigenous and immigrant students in Basque schools/Percepción del conocimiento y uso de lenguas entre alumnado autóctono e inmigrante en la escuela vasca. *Cultura y Educación.*, 31, 716–753. <http://dx.doi.org/10.1080/11356405.2019.1656938>
- Bird, E. K. R., Cleave, P., Trudeau, N., Thordardottir, E., Sutton, A. y Thorpe, A. (2005). The language abilities of bilingual children with Down syndrome. *Am J Speech Lang Pathol.*, 14, 187–199. [http://dx.doi.org/10.1044/1058-0360\(2005/019\)](http://dx.doi.org/10.1044/1058-0360(2005/019))
- Bosch, L. y Sebastián-Gallés, N. (2003). Simultaneous bilingualism and the perception of a language-specific vowel contrast in the first year of life. *Lang Speech.*, 46, 217–243. <http://dx.doi.org/10.1177/00238309030460020801>
- Bosch-Galceran, L. (2004). *Evaluación fonológica del habla infantil*. Barcelona: Masson.
- Bosch-Galceran, L. (1987). *Avaluació del desenvolupament fonològic en nens catalanoparlants de 3 a 7 anys*. Barcelona: PPU.
- Bosshardt, H. G., Packman, A., Blomgren, M. y Kretschmann, J. (2015). Measuring stuttering in preschool-aged children across different languages: an international study. *Folia Phoniatr Logop.*, 67, 221–230. <http://dx.doi.org/10.1159/000440720>
- Branum-Martin, L., Tao, S., Garnaat, S., Bunta, F. y Francis, D. J. (2012). Meta-analysis of bilingual phonological awareness: language, age, and psycholinguistic grain size. *J Educ Psychol.*, 104, 932–944. <http://dx.doi.org/10.1037/a0027755>
- Byers-Heinlein, K., Schott, E., Gonzalez-Barrero, A., Brouillard, M., Dubé, D., Jardak, A., et al. (2019). MAPLE: a multilingual approach to parent language estimates. *Biling (Camb Engl)*, 1–7. <http://dx.doi.org/10.1017/S1366728919000282>
- Calleja, M., Rodríguez, J. M. y Luque, M. L. (2014). La utilidad del procedimiento del Milieu Teaching Mejorado en bebés con severos problemas de comunicación y lenguaje en el contexto clínico. *Revista de Investigación en Logopedia.*, 4, 28–47.
- Chiat, S. (2015). Non-word repetition. En S. Armon-Lotem, J. de Jong, y N. Meir (Eds.), *Assessing multilingual children: disentangling bilingualism from language impairment* (pp. 125–150). Bristol: Multilingual Matters.
- Chumak-Horbatsch, R. (2012). *Linguistically appropriate practice: a guide for working with young immigrant children*. Toronto: University of Toronto Press.
- Clingenpeel B. McWilliam R.A. Scale for the assessment of teachers' impressions of routines and engagement (SATIRE). Center for Child Development. Vanderbilt University Medical Center. 2003. Disponible en: <http://edn.ne.gov/cms/sites/default/files/satire.pdf>.
- Comeau, L., Genesee, F. y Lapaquette, L. (2003). The modeling hypothesis and child bilingual codemixing. *IJB.*, 7, 113–126. <http://dx.doi.org/10.1177/13670069030070020101>
- Conboy, B. T. (2016). Bilingüismo infantil y práctica basada en la evidencia. En M. T. Martín-Aragoneses y R. López Higes (Eds.), *Claves de la logopedia en el siglo XXI* (pp. 73–91). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Conboy, B. T. y Mills, D. L. (2006). Two languages, one developing brain: event-related potentials to words in bilingual toddlers. *Dev Sci.*, 9, F1–F12. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-7687.2005.00453.x>
- Conteh, J. y Riasat, S. (2014). A multilingual learning community: researching funds of knowledge with children, families and teachers. *Multilingua.*, 33, 601–622. <http://dx.doi.org/10.1515/multi-2014-0030>
- Cook, V. J. (1992). Evidence for multicompetence. *Language Learning.*, 42, 557–591. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-1770.1992.tb01044.x>
- Core, C., Hoff, E., Rumiche, R. y Señor, M. (2013). Total and conceptual vocabulary in Spanish-English bilinguals from 22 to 30 months: implications for assessment. *J Speech Lang Hear Res.*, 56, 1637–1649. [http://dx.doi.org/10.1044/1092-4388\(2013/11-0044\)](http://dx.doi.org/10.1044/1092-4388(2013/11-0044))
- Costa, A., Hernández, M. y Baus, C. (2017). El cerebro bilingüe. Barcelona: Debate.
- Cubilla-Bonnetier, D. (2020). Intervención logopédica en trastornos del aprendizaje de la lectura en población infantil bilingüe. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*.
- Cuetos-Vega, F., Rodríguez, B., Ruano, E. y Arribas, D. (2007). *PROLEC-R. Bateria de evaluación de los procesos lectores revisada*. Madrid: TEA Ediciones.
- Cummings, K. D., Baker, D. L. y Good, R. H. (2006). Guía para la administración y calificación de IDEL. En D. L. Baker, R. H. Good, N. Knutson, y J. M. Watson (Eds.), *Indicadores dinámicos del éxito en la lectura*. Eugene: Dynamic Measurement Group.
- Curran, G. M., Bauer, M., Mittman, B., Pyne, J. M. y Stetler, C. (2012). Effectiveness-implementation hybrid designs: combining elements of clinical effectiveness and implementation research to enhance public health impact. *Med Care.*, 50, 217–226. <http://dx.doi.org/10.1097/MLR.0b013e3182408812>
- Dalmáu-Montala, M., Balcells-Balcells, A., Giné Giné, C., Cañadas Pérez, M., Casas Masjoan, O., Salat Cuscó, Y., et al. (2017). Cómo implementar el modelo centrado en la familia en atención temprana. *Anales de Psicología/Annals of Psychology.*, 33, 641–651. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.33.3.263611>
- Daubert, E. N. y Ramani, G. B. (2019). Math and memory in bilingual preschoolers: the relations between bilingualism, working memory, and numerical knowledge. *J Cogn Dev.*, 20, 314–333. <http://dx.doi.org/10.1080/15248372.2019.1565536>

- Dawson, J., Stout, C. y Eyer, J. (2008). *(Spanish SPELT-3) Spanish Structured Photographic Expressive Language Test 3*. Torrance: WPS Publishing.
- De Anda, S., Bosch, L., Poulin-Dubois, D., Zesiger, P. y Friend, M. (2016). The language exposure assessment tool: quantifying language exposure in infants and children. *J Speech Lang Hear Res.*, 59, 1346–1356. <http://dx.doi.org/10.1044/2016-JSLHR-L-15-0234>
- De Bruin, A., Treccani, B. y Della Sala, S. (2015). Cognitive advantage in bilingualism: an example of publication bias? *Psychol Sci.*, 26, 99–107. <http://dx.doi.org/10.1177/0956797614557866>
- De Houwer, A. (2007). Parental language input patterns and children's bilingual use. *Appl Psycholinguist.*, 28, 411–424. <http://dx.doi.org/10.1017/S0142716407070221>
- Dick, A. S., Garcia, N. L., Pruden, S. M., Thompson, W. K., Hawes, S. W., Sutherland, M. T., et al. (2019). No evidence for a bilingual executive function advantage in the ABCD study. *Nat Hum Behav.*, 3, 692–701. <http://dx.doi.org/10.1038/s41562-019-0609-3>
- Dollaghan, C. A. (2007). *The handbook for evidence-based practice in communication disorders*. London: Paul H. Brookes Publishing.
- Domeniconi, C. y Gràcia, M. (2018). Efectos de una intervención siguiendo el modelo enfocado en la familia para promover avances en el desarrollo del lenguaje de los niños. *Revista de Investigación en Logopedia.*, 8, 165–181.
- Durán, L. K., Hartzheim, D., Lund, E. M., Simonsmeier, V. y Kohlmeier, T. L. (2016). Bilingual and home language interventions with young dual language learners: a research synthesis. *Lang Speech Hear Serv Sch.*, 47, 347–371. <http://dx.doi.org/10.1044/2016-LSHSS-15-0030>
- Ebert, K. D., Kohnert, K., Pham, G., Disher, J. R. y Payesteh, B. (2014). Three treatments for bilingual children with primary language impairment: examining cross-linguistic and cross-domain effects. *J Speech Lang Hear Res.*, 57, 172–186. [http://dx.doi.org/10.1044/1092-4388\(2013\)12-0388](http://dx.doi.org/10.1044/1092-4388(2013)12-0388)
- Escorcía Mora, C. T. (2016). *Logopedia y prácticas centradas en la familia y en entornos naturales. Ejemplos de actuación*. En M. T. Martín-Aragoneses y R. López-Higes (Eds.), *Claves de la logopedia en el siglo XXI (7a ed., pp. 157–173)*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Espe-Sherwindt, M. (2008). Family-centred practice: collaboration, competency and evidence. *Support for Learning.*, 23, 136–143. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9604.2008.00384.x>
- Espe-Sherwindt, M. y Serrano, A. M. (2016). It takes two: the role of family-centered practices in communication intervention. *Revista de Logopedia, Foniatria y Audiología.*, 36, 162–169. <http://dx.doi.org/10.1016/j.rlfa.2016.07.006>
- Espe-Sherwindt, M. (2019). *De la investigación a la práctica: trabajar con familias en el «mundo real» de la atención temprana*. En C. T. Escorcía Mora y L. Rodríguez García (Eds.), *Prácticas de atención temprana centradas en la familia en entornos naturales* (pp. 73–92). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Ezeizabarrena, M. J., Garcia, I., Almgren, M. y Barreña, A. (2018). Diferencias individuales en el desarrollo léxico de bilingües simultáneos tempranos euskera-castellano. En C. Rojas Nieto y E. V. Oropeza Gracia (Eds.), *Diferencias individuales en la adquisición del lenguaje. Factores lingüísticos, cognitivos, socioambientales* (pp. 195–218). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ezeizabarrena, M. J. (2012). IMEN: instrumento multilingüe para la evaluación de narraciones. *ZAS Papers in Linguistics.*, 56, 1–33. Disponible en: http://195.37.93.18/fileadmin/material/ZASPIVolltexte/zp56/MAIN_spanish.pdf.
- Fabiano-Smith, L. (2019). Standardized tests and the diagnosis of speech sound disorders. *Perspectives of the ASHA Special Interest Groups.*, 4, 58–66. http://dx.doi.org/10.1044/2018_PERS-SIG1-2018-0018
- Fasolo, M. y D'Odorico, L. (2012). Gesture-plus-word combinations, transitional forms, and language development. *Gesture.*, 12, 1–15. <http://dx.doi.org/10.1075/gest.12.1.01fas>
- Feltmate, K. y Bird, E. K. R. (2008). Language learning in four bilingual children with Down syndrome: a detailed analysis of vocabulary and morphosyntax/L'apprentissage du langage chez quatre enfants bilingues atteints du syndrome de Down: une analyse détaillée du vocabulaire et de la morphosyntaxe. *Can J Speech-Lang Pathol Audiol.*, 32, 6–20. Disponible en: https://cjslpa.ca/files/2008_CJSLPA_Vol32/No01_1-68/Feltmate-Kay-Raining-Bird_CJSLPA_2008.pdf.
- Fenson, L., Dale, P. S., Reznick, J. S., Thal, D., Bates, E., Hartung, J., et al. (1994). *MacArthur communicative development inventories. User's guide and technical manual*. San Diego: Singular Publishing Group.
- Ferjan Ramírez, N., Ramírez, R. R., Clarke, M., Taulu, S. y Kuhl, P. K. (2017). Speech discrimination in 11-month-old bilingual and monolingual infants: a magnetoencephalography study. *Dev Sci.*, 20 <http://dx.doi.org/10.1111/desc.12427>
- Fernandes, B., Prath, S., Kester, E. S. y Bauman, M. (2016). *The Bilingual Articulation and Phonology Assessment App for the iPad.*. Disponible en: <https://bilinguistics.com/wp-content/uploads/2016/02/BAPA-Manual-1.pdf>.
- Feuerstein, R. (1979). *The dynamic assessment of retarded performers. The learning potential assessment device, theory, instruments, and techniques*. Baltimore: University Park Press.
- Fonseca-Mora, M. C. y Fernández-Corbacho, A. (2017). Procesamiento fonológico y aprendizaje de la lectura en lengua extranjera. *Revista Española de Lingüística Aplicada.*, 30, 166–186. <http://dx.doi.org/10.1075/resla.30.1.07fon>
- Francis, D., Carlo, M., August, D., Kenyon, D., Malabonga, V., Caglarcan, S., et al. (2001). *Test of phonological processing in Spanish*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics.
- Gagarina, N., Klop, D., Kunnari, S., Tantele, K., Välimaa, T., Balcioniene, I., et al. (2012). MAIN: multilingual assessment instrument for narratives. *ZAS Papers in Linguistics.*, 56. Disponible en: <http://www.zas.gwz-berlin.de/zaspil5410.html>.
- García-Sánchez, F. A., Escorcía, C. T., Sánchez-López, M. C., Orcajada, N. y Hernández-Pérez, E. (2014). *Atención temprana centrada en la familia. Siglo Cero.*, 45, 6–27.
- García-Sierra, A., Rivera-Gaxiola, M., Percaccio, C. R., Conboy, B. T., Romo, H., Klarman, L., et al. (2011). Bilingual language learning: an ERP study relating early brain responses to speech, language input, and later word production. *J Phon.*, 39, 546–557. <http://dx.doi.org/10.1016/j.wocn.2011.07.002>
- Gatt, D., O'Toole, C. y Haman, E. (2011). *Questionnaire for Parents of Bilingual Children: Infants and Toddlers Version (PaBiQ-IT)*.
- Gatt, D., O'Toole, C. y Haman, E. (2015). Using parental report to assess early lexical production in children exposed to more than one language. En S. Armon-Lotem, J. de Jong, y N. Meir (Eds.), *Assessing multilingual children: disentangling bilingualism from language impairment* (pp. 151–195). Bristol: Multilingual Matters.
- Genesee, F. y Nicoladis, E. (2007). Bilingual first language acquisition. En E. Hoff y M. Shatz (Eds.), *Blackwell Handbook of language development* (pp. 324–342). Blackwell Publishing.
- Genesee, F. H. (2009). Early childhood bilingualism: perils and possibilities. *J Appl Res Technol.*, 2, 1–21.
- Glaspey, A. y Stoel-Gammon, C. (2007). A dynamic approach to phonological assessment. *Adv Speech Lang Pathol.*, 9, 286–296. <http://dx.doi.org/10.1080/14417040701435418>
- Goldman, R. y Fristoe, M. (2017). *Goldman-Fristoe test of articulation (3rd ed.)*. New York: Pearson.

- Goldstein, B. (2000). *Cultural and linguistic diversity resource guide for speech-language pathologists*. San Diego: Singular.
- Goldstein, B. A. y Gildersleeve-Neumann, C. E. (2015). Bilingualism and speech sound disorders. *Curr Dev Disord Rep.*, 2, 237–244. <http://dx.doi.org/10.1007/s40474-015-0049-3>
- Gómez-Ruiz, M. I. (2010). Bilingüismo y cerebro: mito y realidad. *Neurología.*, 25, 443–452. <http://dx.doi.org/10.1016/j.nrl.2010.04.008>
- Gràcia García, M., Galvan-Bovaira, M. J., Sánchez-Cano, M., Vega Llobera, F., Vilaseca Momplet, R. y Rivero García, M. (2015). *Valoración de la enseñanza de la lengua oral. Escala EVALOE*. Barcelona: Graó.
- Grech, H. y McLeod, S. (2012). Multilingual speech and language development and disorders. En D. E. Battle (Ed.), *Communication disorders in multicultural and international populations* (pp. 120–147). St Louis: Elsevier.
- Greenspan, S. I. y Lewis, D. (2005). *The affect-based language curriculum (ABLC): an intensive program for families, therapists and teachers*. Bethesda: Interdisciplinary Council on Developmental and Learning Disorders.
- Grosjean, F. (1989). Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one persona. *Brain and Language.*, 36, 3–15. [http://dx.doi.org/10.1016/0093-934X\(89\)90048-5](http://dx.doi.org/10.1016/0093-934X(89)90048-5)
- Gutierrez-Clellen, V. F. (1999). Language choice in intervention with bilingual children. *Am J Speech Lang Pathol.*, 8, 291–302. <http://dx.doi.org/10.1044/1058-0360.0804.291>
- Gutiérrez-Clellen, V., Simon-Cereijido, G. y Sweet, M. (2012). Predictors of second language acquisition in Latino children with specific language impairment. *Am J Speech Lang Pathol.*, 21, 64–77. [http://dx.doi.org/10.1044/1058-0360\(2011/10-0090\)](http://dx.doi.org/10.1044/1058-0360(2011/10-0090))
- Gutierrez-Clellen, V., Simon-Cereijido, G. y Restrepo, M. A. (2013). *Improving the vocabulary and oral language skills of bilingual Latino preschoolers: an intervention for speech-language pathologists*. San Diego: Plural Publishing.
- Haman, E., Luniewska, M. y Pomiechowska, B. (2015). Designing cross-linguistic lexical tasks (CLTs) for bilingual preschool children. En S. Armon-Lotem, J. de Jong, y N. Meir (Eds.), *Assessing multilingual children: disentangling bilingualism from language impairment* (pp. 196–240). Bristol: Multilingual Matters.
- Hambly, C. y Fombonne, E. (2012). The impact of bilingual environments on language development in children with autism spectrum disorders. *J Autism Dev Disord.*, 42, 1342–1352. <http://dx.doi.org/10.1007/s10803-011-1365-z>
- Hammer, C. S., Hoff, E., Uchikoshi, Y., Gillanders, C., Castro, D. y Sandilos, L. E. (2014). The language and literacy development of young dual language learners: a critical review. *Early Child Res Q.*, 29, 715–733. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.05.008>
- Hasson, N., Camilleri, B., Jones, C., Smith, J. y Dodd, B. (2013). Discriminating disorder from difference using dynamic assessment with bilingual children. *Child Lang Teach Ther.*, 29, 57–75. <http://dx.doi.org/10.1177/0265659012459526>
- Hoff, E. y Core, C. (2013). Input and language development in bilually developing children. *Semin Speech Lang.*, 34, 215–226. <http://dx.doi.org/10.1055/s-0033-1353448>
- Hoff, E., Giguere, D., Quinn, J. y Lauro, J. (2018). El desarrollo de inglés y español de niños en familias inmigrantes en los Estados Unidos. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana.*, 55, 1–17.
- Hoff, E., Core, C. y Shanks, K. F. (2019). The quality of child-directed speech depends on the speaker's language proficiency. *J Child Lang.*, 47, 132–145. <http://dx.doi.org/10.1017/S030500091900028X>
- Hoskin, J. H. (2017). *Language therapy in British sign language: a study exploring the use of therapeutic strategies and resources by deaf adults working with young people who have language learning difficulties in British sign language (BSL)* (Doctoral dissertation University College London). Baltimore: Brookes Publishing.
- Jackson-Maldonado, D., Tal, D. J., Fenson, L., Marchman, V. A., Newton, T., Conboy, B., et al. (2003). *MacArthur inventarios del desarrollo de habilidades comunicativas: user's guide and technical manual*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- Jackson-Maldonado, D. (2004). El retraso del lenguaje en niños mexicanos: vocabulario y gestos. *Anuario de Psicología.*, 35, 257–278.
- Jackson-Maldonado, D., Marchman, V. A. y Fernald, L. C. H. (2013). Short-form versions of the Spanish MacArthur-Bates communicative development inventories. *Applied Psycholinguistics.*, 34, 837–868. <http://dx.doi.org/10.1017/S0142716412000045>
- Jacobson, P. F. y Schwartz, R. G. (2005). English past tense use in bilingual children with language impairment. *Am J Speech Lang Pathol.*, 14, 313–323. [http://dx.doi.org/10.1044/1058-0360\(2005/030\)](http://dx.doi.org/10.1044/1058-0360(2005/030))
- Jung, L. (2010). Identifying families' supports and other resources. En R. A. McWilliam (Ed.), *Working with families of young children with special needs* (pp. 9–26). Nueva York: Guilford Press.
- Kalyanpur, M. y Harry, B. (2012). *Cultural reciprocity in special education: building family-professional relationships*. Baltimore: Paul H. Brooks Publishing.
- Kersner, M. y Wright, J. A. (2013a). *Supporting children with communication problems: sharing the workload*. London: Routledge.
- Kersner, M. y Wright, J. A. (2013b). *Speech and language therapy: the decision-making process when working with children*. London: Routledge.
- Kohnert, K., Yim, D., Nett, N., Kan, P. F. y Duran, L. (2005). Intervention with linguistically diverse preschool children: a focus on developing home language(s). *Lang Speech Hear Serv Sch.*, 36, 251–263.
- Kohnert, K. (2013). *Language disorders in bilingual children and adults*. San Diego: Plural Publishing.
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: issues and implications*. New York: Longman.
- Kritikos, E. P. (2003). Speech-language pathologists' beliefs about language assessment of bilingual/bicultural individuals. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 12 (1), 73–91.
- Lallier, M., Valdois, S., Lassus-Sangosse, D., Prado, C. y Kandel, S. (2014). Impact of orthographic transparency on typical and atypical reading development: evidence in french-spanish bilingual children. *Res Dev Disabil.*, 35, 1177–1190.
- Lalueza, J. L. y Crespo, I. (2005). *La intervención con familias ante la diversidad social y cultural*. Madrid: Ministerio de trabajo y asuntos sociales.
- Langdon, H. W. y Wiig, E. H. (2009). Multicultural issues in testing interpretation. *Semin Speech Lang.*, 30, 261–278.
- Langdon, H. W. (2012). *Structured photographic expressive language test (spelt-3)*. DeKalb, Ill: Janelle Publications.
- Langdon, H. W. y Sáenz, T. I. (2015). *Working with interpreters and translators: a guide for speech-language pathologists and audiologists*. Plural Publishing.
- Langdon, H. W. (2020). Cómo lograr una colaboración óptima entre un intérprete de idiomas y el logopeda que trabaja en las escuelas. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*.
- Lanza, E. (1992). Can bilingual two-year-olds code-switch? *J Child Lang.*, 19, 633–658.
- Lara Díaz, M. F., Gómez Fonseca, Á. M., Gálvez Bohórquez, D. M., Mesa Guechá, C. y Serrat Sellabona, E. (2011). Normativización del inventario del desarrollo comunicativo MacArthur-bates al español. *Revista Latinoamericana de Psicología.*, 43, 241–254.
- Lidz, C. S. y Peña, E. D. (1996). Dynamic assessment: the model, its relevance as a nonbiased approach, and its application to latino

- american preschool children. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools.*, 27, 367–372.
- López Ornat, S., Gallego, C., Gallo, P., Karousou, A., Mariscal, S. y Martínez, M. (2005). *Inventarios de Desarrollo Comunicativo MacArthur. Manual*. Madrid: TEA Ediciones.
- Luo, R., Tamis-LeMonda, C. S., Kuchirko, Y., Ng, F. F. y Liang, E. (2014). *Mother-child book-sharing and children's storytelling skills in ethnically diverse, low-income families. Infant and Child Development.*, 23, 402–425.
- Marchman, V. A. y Martine-Sussmann, C. (2002). Concurrent validity of caregiver/parent report measures of language in children who are learning both english and spanish. *J Speech Lang Hear Res.*, 45, 983–997.
- Marinis, T. y Armon-Lotem, S. (2015). Sentence repetition. En S. Armon-Lotem, J. de Jong, y N. Meir (Eds.), *Assessing multilingual children. Disentangling bilingualism from language impairment* (pp. 95–122). Bristol: Multilingual Matters.
- Martin, N. A. (2013). *Receptive one-word picture vocabulary test-4: spanish-bilingual edition*. Novato, CA: Academic Therapy Publications.
- McLeod, S., Harrison, L. J. y McCormack, J. (2012). Escala de la inteligibilidad en contexto: español (Intelligibility in context scale [ICS]: spanish). *NSW, Australia: Charles Sturt University.*. Disponible en: <http://www.csu.edu.au/research/multilingual-speech/ics>.
- McLeod, S., Verdon, S. y Bowen, C. (2013). International aspirations for speech-language pathologists' practice with multilingual children with speech sound disorders: development of a position paper. *J Commun Disord.*, 46, 375–387.
- McLeod, S. y Crowe, K. (2018). Children's consonant acquisition in 27 languages: a cross-linguistic review. *Am J Speech Lang Pathol.*, 27, 1546–1571.
- McWilliam, R. A. y Hornstein, S. (2007). *Measure of engagement, independence, and social relationships (MEISR)*. Tennessee: Siskin Institute., <http://www.hpcswf.com/wp-content/uploads/2016/04/MEISR-Fillable-Form-20120430.pdf>.
- McWilliam, R. A. (2014). Classroom measure of engagement, independence, and social relationships (ClAMEISR). *Siskin Children's Institute, Chattanooga, TN*.
- McWilliam, R. A., Casey, A. M. y Sims, J. L. (2009). The routines-based interview: a method for assessing needs and developing IFSPs. *Infants y Young Children.*, 22, 224–233.
- McWilliam, R. A. (2016). The routines-based model for supporting speech and language. *Revista de Logopedia, Foniatria y Audiología.*, 36, 178–184.
- McWilliam, R. (2016). Metanoia en atención temprana: transformación a un enfoque centrado en la familia. *Rev latinoam educ inclusiva.*, 10, 133–153.
- Mejía, A. S. y Jackson-Maldonado, D. (2017). Procesos fonológicos en una prueba de repetición de no-palabras en niños con trastorno específico del lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatria y Audiología.*, 37, 188–197.
- Mejía-Arauz, R. (2015). Contrastes en el desarrollo sociocognitivo de niños en contextos urbanos y rurales o indígenas de México. En R. Mejía-Arauz (Ed.), *Desarrollo psicocultural de niños mexicanos*. Guadalajara, Jalisco: ITESO.
- Melby-Lervåg, M. y Lervåg, A. (2011). Cross-linguistic transfer of oral language, decoding, phonological awareness and reading comprehension: a meta-analysis of the correlational evidence. *J Research in Reading.*, 34, 114–135.
- Miller, J. F., Iglesias, A. y Rojas, R. (2010). *SALT 2010 bilingual s/e version: a tool for assessing the language production of bilingual (spanish/english) children*. Boston: Brookes Publishing Company.
- Müller-Gathercole, V. y Thomas Enlli. (2009). . pp. 213–237. *Bilingual first-language development: dominant language takeover, threatened minority language take-up* (12) Bilingualism: Language and Cognition.
- Netques Project Report Speech and Language Therapy Education in Europe United in Diversity. Network for tuning standards and quality of educational programmes in speech and language therapy/logopaedics across Europe: a multilateral academic and professional network. Disponible en: <https://cplol.eu/documents/netques/919-netques-project-report-slt-education-in-europe/file.html>.
- Nieva, S. (2016). Competencia cultural en la práctica logopédica con familias de origen cultural y lingüísticamente diversos. En M. T. Martín Aragonese y R. López Higes (Eds.), *Claves de la logopedia del siglo XXI* (pp. 55–72). Madrid: UNED.
- Nieva, S., Roussel, S. y Rodríguez, L. (2017). Intervención en el lenguaje en niños bilingües: una revisión. *Revista Chilena de Fonoaudiología.*, 16, 1–11.
- Nieva, S., Roussel, S. y Rodríguez, L. (2019). Intervención fonoaudiológica/logopédica en niños bilingües desde un enfoque naturalista. *Revista de Logopedia, Foniatria y Audiología.*, 39, 182–191.
- Nieva, S., Rodríguez, L., Aguilar-Mediavilla, E y Conboy, B.T. (2020). Competencias profesionales para el trabajo con población multilingüe y multicultural en España: creencias, prácticas y necesidades de los/las logopedas. *Revista de Logopedia, Foniatria y Audiología*.
- O'Hagan, K. (2001). *Cultural competence in the caring professions*. London: Jessica Kingsley.
- Ohashi, J. K., Mirenda, P., Marinova-Todd, S., Hambly, C., Fombonne, E., Szatmari, P., et al. (2012). Comparing early language development in monolingual-and bilingual-exposed young children with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders.*, 6, 890–897.
- Olivos, E. M., Jiménez-Castellanos, O. y Ochoa, A. M. (2011). *Bicultural parent engagement: advocacy and empowerment*. New York: Teachers College Press.
- Ooi, S. H., Goh, W. D., Sorace, A. y Bak, T. H. (2018). . pp. 867–879. *From bilingualism to bilingualisms: bilingual experience in Edinburgh and Singapore affects attentional control differently* (21) Bilingualism: Language and Cognition.
- Ministerio de Sanidad y Política Social & Organización Mundial de la Salud. (2011). *Clasificación internacional del funcionamiento de la discapacidad y de la salud. Versión para la infancia y adolescencia*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU)(1989). Declaración universal de derechos humanos. Ginebra, Suiza: Organización de las Naciones Unidas.
- ONU (2009). Asamblea General, Convención sobre los Derechos del Niño, 20 Noviembre 1989, United Nations, Treaty Series, vol. 1577.
- Paradis, J. (2007). Bilingual children with specific language impairment: theoretical and applied issues. *Applied Psycholinguistics.*, 28, 551–564.
- Paradis, J., Emmerzael, K. y Sorenson Duncan, T. (2010). Assessment of english language learners: using parent report on first language development. *J Commun Disord.*, 43, 474–497.
- Pearson, B. Z., Fernández, S. C. y Oller, D. K. (1993). Lexical development in bilingual infants and toddlers: comparison to monolingual norms. *Language Learning.*, 43, 93–120.
- Peña, E. D. (2007). Lost in translation: methodological considerations in cross-cultural research. *Child Dev.*, 78, 1255–1264.
- Peña, E., Iglesias, A. y Lidz, C. S. (2001). Reducing test bias through dynamic assessment of children's word learning ability. *Am J Speech Lang Pathol.*, 10, 138–154.
- Peña, E. D., Gillam, R. B. y Bedore, L. M. (2014). Dynamic assessment of narrative ability in english accurately identifies language impairment in english language learners. *J Speech Lang Hear Res.*, 57, 2208–2220.

- Peña, E. D., Gutiérrez-Clellen, V., Iglesias, A., Goldstein, B. y Bedore, L. (2018). *Bilingual english spanish assessment (BESA)*. Baltimore, MD: Brookes.
- Petersen, J. M., Marinova-Todd, S. H. y Miranda, P. (2012). Brief report: an exploratory study of lexical skills in bilingual children with autism spectrum disorder. *J Autism Dev Disord.*, *42*, 1499–1503.
- Petersen, D. B., Thompsen, B., Guiberson, M. M. y Spencer, T. D. (2016). Cross-linguistic interactions from second language to first language as the result of individualized narrative language intervention with children with and without language impairment. *Applied Psycholinguistics.*, *37*, 703–724.
- Pham, G., Ebert, K. D. y Kohnert, K. (2015). Bilingual children with primary language impairment: 3 months after treatment. *Int J Lang Commun Disord.*, *50*, 94–105.
- Pishghadam, R., Adamson, B. y Shayesteh, S. (2013). Emotion-based language instruction (EBLI) as a new perspective in bilingual education. *Multiling Educ.*, *3*.
- Place, S. y Hoff, E. (2011). Properties of dual language exposure that influence 2-year-olds' bilingual proficiency. *Child Dev.*, *82*, 1834–1849.
- Pyle, D., Pyle, N., Lignugaris/Kraft, B., Duran, L. y Akers, J. (2017). Academic effects of peer-mediated interventions with english language learners: a research synthesis. *Rev Educ Res.*, *87*, 103–133.
- Ratner, N. B. y MacWhinney, B. (2016). Your laptop to the rescue: using the child language data exchange system archive and CLAN utilities to improve child language sample analysis. *Semin Speech Lang.*, *37*, 74–84.
- Rodríguez-Ortiz, I. R., Pérez, M., Valmaseda, M., Cantillo, C., Díez, M. A., Montero, I., et al. (2019). A spanish sign language (LSE) adaptation of the communicative development inventories. *J Deaf Stud Deaf Educ.*, 105–114.
- Rescorla, L. (2011). Late talkers: Do good predictors of outcome exist? *Dev Disabil Res Rev.*, *17*, 141–150.
- Restrepo, M. A., Morgan, G. P. y Thompson, M. S. (2013). The efficacy of a vocabulary intervention for dual-language learners with language impairment. *J Speech Lang Hear Res.*, *56*, 748–765.
- Riccio, C. A., Imhoff, B., Hasbrouck, J. E. y Davis, G. N. (2005). *Test of phonological awareness in spanish (TPAS)*. Avila Beach, CA: Gander Publishing.
- Ritterfeld, U., Lüke, C. y Schnöring, A. (2015). *ICOM - Input contexts in multilingualism*. Disponible en: <http://www.sk.tu-dortmund.de/cms/de/materialien/ICOM.pdf>.
- Rodríguez, L. (2016). La construcción de modelos de intervención respetuosos con la familia: family friendly practice. En M. T. Martín-Aragoneses y R. López-Higes (Eds.), *Claves de la Logopedia del Siglo XXI* (pp. 207–212). Madrid: UNED.
- Rodríguez, L. y Bravo, N. (2019). Competencias profesionales para la intervención con familias: diálogo entre la teoría y la práctica. En C. T. Escorcía y G. L. Rodríguez (Eds.), *Prácticas de atención temprana centradas en la familia y en entornos naturales* (pp. 217–246). Madrid: UNED.
- Salillas, E. y Martínez, A. (2018). Linguistic traces in core numerical knowledge: an approach from bilingualism. In *Language and culture in mathematical cognition*. pp. 173–196. Academic Press.
- Sánchez-Azanza, V. A., López-Penadés, R., Buil-Legaz, L., Aguilar-Mediavilla, E. y Adrover-Roig, D. (2017). Is bilingualism losing its advantage? A bibliometric approach. *PloS one.*, *12*, e0176151.
- Schalock, R. L., Verdugo, M. A., Jenaro, C., Wang, M., Wehmeyer, M., Jiancheng, X., et al. (2005). Cross-cultural study of quality of life indicators. *Am J Ment Retard.*, *110*, 298–311.
- Shames, G. H. (2006). *Counseling the communicatively disabled and their families: a manual for clinicians*. Psychology Press.
- Schön, D. A. (1992). La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones/Educating the reflective practitioner (No. 377). Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Seidl, A., Onishi, K. H. y Cristia, A. (2014). Talker variation aids young infants' phonotactic learning. *Lang Learn Dev.*, *10*, 297–307.
- Semel, E., Wiig, E. H. y Secord, W. A. (2003). *Clinical evaluation of language fundamentals (4 th ed.)*. San Antonio, TX: PsychCorp.
- Simón-Cerejido, G. y Gutiérrez-Clellen, V. F. (2014). Bilingual education for all: latino dual language learners with language disabilities. *Int J Biling Educ Biling.*, *17*, 235–254.
- Simón-Cerejido, G., Conboy, B. T., Jackson y Maldonado, D. (2020). Ser bilingüe es un derecho humano. *Revista de Logopedia, Foniatria y Audiología*.
- Stokes, J. (2015). Cultural and linguistic diversity issues in the profession. En J. Stokes y M. McCormick (Eds.), *Speech and language therapy and professional identity. Challenging received wisdom*. J y R Press Ltd.
- Stubbe, E. (2014). *Difference or Disorder?* Austin: Bi Linguistics.
- Tavernal, A. S. y Peralta, O. A. (2009). Dificultades de aprendizaje. Evaluación dinámica como herramienta diagnóstica. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación.*, *11*, 113–139.
- Thordardottir, E. (2010). Towards evidence-based practice in language intervention for bilingual children. *Journal of Communication Disorders*, *43*(6), 523–537.
- Thordardottir, E., Cloutier, G., Ménard, S., Pelland-Blais, E. y Rvachew, S. (2015). Monolingual or bilingual intervention for primary language impairment? A randomized control trial. *J Speech Lang Hear Res.*, *58*, 287–300.
- Thordardottir, E. (2017). Implementing evidence based practice with limited evidence: the case of language intervention with bilingual children. *Revista de Logopedia, Foniatria y Audiología.*, *37*, 164–171.
- Thordardottir, E. y Topbaş, S. (2019). The social and cultural context of intervention for children with developmental language disorder. En J. Law, C. McKean, C.-A. Murphy, y E. Thordardottir (Eds.), *Managing Children with Developmental Language Disorder* (pp. 110–129). New York: Routledge.
- Trivette, C. M., Dunst, C. J. y Hamby, D. W. (2010). Influences of family-systems intervention practices on parent-child interactions and child development. *Topics Early Child Spec Educ.*, *30*, 3–19.
- Tsybina, I. y Eriks-Brophy, A. (2010). Bilingual dialogic book-reading intervention for preschoolers with slow expressive vocabulary development. *J Commun Disord.*, *43*, 538–556.
- Tuller, L. (2015). Clinical use of parental questionnaires in multilingual contexts. En S. Armon-Lotem, J. deJong, y N. Meir (Eds.), *Assessing multilingual children. Disentangling bilingualism from language impairment* (pp. 301–330). Bristol: Multilingual Matters.
- Valicenti-McDermott, M., Tarshis, N., Schouls, M., Galdston, M., Hottinger, K., Seijo, R., et al. (2013). Language differences between monolingual english and bilingual english-spanish young children with autism spectrum disorders. *J Child Neurol.*, *28*, 945–948.
- Valmaseda Balanzategui, M. y Pérez Martín, M. (2019). Evaluación de la LSE. Cuatro pruebas en desarrollo: inventario MacArthur-Bates (CDI), prueba de vocabulario, RST-test de habilidades receptivas y PT-test de habilidades narrativas. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos.*, *1*, 209–237.
- Van Kleeck, A. (2014). Distinguishing between casual talk and academic talk beginning in the preschool years: an important consideration for speech-language pathologists. *Am J Speech Lang Pathol.*, *23*, 724–741.
- Verdugo, M. A., Rodríguez, A. y Sáinz, F. (2012). *Escala de calidad de vida familiar*. Salamanca: INICO.

- Vygotsky, L. S. (1979). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Watts Pappas, N. y McLeod, S. (2008). *Working with families in speech-language pathology*. San Diego, CA: Plural Publishing.
- Wei, L., Miller, N., Dodd, B. y Hua, Z. (2005). Childhood bilingualism: distinguishing difference from disorder. En M. Ball (Ed.), *Clinical sociolinguistics* (pp. 193–206). Oxford: Blackwell Publishing LTD.
- Westby, C., Burda, A. y Mehta, Z. (2003). Asking the right questions in the right ways. *The ASHA Leader.*, 8, 4–5.
- Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M. C., et al. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Dev Psychol.*, 24, 552.
- Windsor, J., Kohnert, K., Lobitz, K. F. y Pham, G. T. (2010). Cross-language nonword repetition by bilingual and monolingual children. *Am J Speech Lang Pathol.*, 19, 298–310.
- Yavas, M. y Goldstein, B. (1998). Phonological assessment and treatment of bilingual speakers. *Am J Speech Lang Pathol.*, 7, 49–60.
- Yow, W. Q., Tan, J. S. y Flynn, S. (2018). . pp. 1075–1090. *Code-switching as a marker of linguistic competence in bilingual children (21)* Bilingualism: Language and Cognition.
- Yu, B. (2013). Issues on bilingualism and heritage language maintenance: perspectives of minority-language mothers of children with autism spectrum disorders. *Am J Speech Lang Pathol.*, 22, 10–24.
- Yu, B. (2016). Bilingualism as conceptualized and bilingualism as lived: a critical examination of the monolingual socialization of a child with autism in a bilingual family. *J Autism Dev Disord.*, 46, 424–435.
- Zimmerman, I. L., Steiner, V. G. y Pond, R. E. (2012). *Preschool Language Scales (5 th Ed.)*. NY: Pearson.