



Universidad de Valladolid

Facultad de Educación y Trabajo Social

TRABAJO FIN DE GRADO

EVALUACIÓN Y PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EN TRASTORNO ESPECÍFICO DEL LENGUAJE: ESTUDIO DE CASO

CURSO 2015-2016

Autor: A. Enrique López Aragus
Tutor: Dr. Javier Catalina Sancho

Valladolid, 23 de Junio de 2016

*Comienza haciendo lo que es necesario,
después lo que es posible y
de repente estarás haciendo lo imposible.*

San Francisco de Asís

*A mi abuela Magdalena por ser
el ejemplo de mi vida.
A mis padres, hermana y amigos
por compartir gozos
y fatigas y a
Jesús M. Sánchez por ser
la razón de mi alegría.*

RESUMEN:

En el presente Trabajo Fin de Grado se recoge una propuesta de intervención para un alumno de 3º de Educación Infantil con Trastorno Específico del Lenguaje, en el cual están afectados los cuatro componentes del lenguaje tanto a nivel comprensivo como expresivo. La propuesta de intervención se realiza a través de una metodología en la cual se proponen tres tipos de enfoques diferentes, funcional, estructural y cognitivo, para trabajar cada uno de los ámbitos del lenguaje afectados en el alumno. Se trabaja el ámbito de las habilidades sociales básicas, de gran importancia para el desarrollo personal del alumno.

Se considera que la propuesta de intervención reúne las características básicas para posibilitar la estimulación del lenguaje, en el caso estudiado de TEL, con el propósito de favorecer su uso funcional.

Palabras clave: Trastorno Específico del Lenguaje (TEL), intervención logopédica, evaluación del lenguaje, educación, Audición y Lenguaje.

ABSTRACT:

This final project dissertation describes a Proposal for a Didactic Intervention Program aimed at a third year student of Education Infantile with a Specific Language Impairment. The four components of language, both, in understanding and expressive level are involved. The proposal intervention program is carried out through a methodology based on 3 different approaches: functional, structural and cognitive; in order to develop every damaged language area in the student. Moreover, we also deal with the basic language and social skills that are of great importance in the students' personal development.

The proposal intervention program has the basic characteristics in order to stimulate language in our student that suffers from a Specific Language Impairment; so as to promote its functional purpose.

Key-words: Specific Language Impairment (SLI), speech therapy intervention, language assessment, education, Auditory and Language.

ÍNDICE

	Página
1. Introducción	5
2. Objetivos	6
3. Relación de las competencias con el TFG	6
4. Fundamentación teórica y antecedentes	8
4.1. Revisión conceptual del Trastorno Específico del Lenguaje	8
4.2. Clasificación	9
4.3. Diagnóstico diferencial	11
4.4. Prevalencia, Etiología y Evaluación	12
4.5. Intervención	17
5. Marco metodológico	19
5.1. Evaluación	19
5.2. Proceso de evaluación psicopedagógica y diagnóstico	19
5.3. Descripción del caso: componentes del lenguaje afectados	20
5.4. Intervención	21
5.5. Objetivos	22
5.6. Contenidos	22
5.6.1. Área: Conocimiento del entorno	22
5.6.2. Contenidos propios del aula de Audición y Lenguaje	23
5.7. Principios metodológicos	23
5.8. Cronograma	25
5.9. Sesiones y actividades	25
5.10. Evaluación	33
6. Conclusiones	35
7. Consideraciones finales	37
8. Bibliografía y referencias	39
9. Apéndices	44

1. Introducción

En este documento se expone el Trabajo Fin de Grado perteneciente al Plan de estudios del Grado de Educación Primaria en la Mención de Audición y Lenguaje.

El lenguaje es el medio de comunicación por excelencia, a través del cual, mediante las palabras, nos relacionamos con la sociedad y con el mundo. Conocer las posibles dificultades y distintos trastornos nos facilita la tarea de maestros mediante la atención y la intervención personalizada de nuestro alumnado.

Como maestros en Audición y Lenguaje, la intervención con un alumnado con distintas características nos permite perfeccionar nuestras técnicas y aprender a detectar, diagnosticar e intervenir en aquellos trastornos o dificultades de la audición, el lenguaje y la comunicación que pueden presentarse tanto en la etapa de la Educación Infantil como en Educación Primaria.

Los contenidos abordados en las diferentes asignaturas de la mención, aumentan los conocimientos sobre el lenguaje y permiten tener una visión más amplia de nuestra profesión “educar“, que no es solo enseñar. Gracias a las asignaturas cursadas los años anteriores podemos ir más allá, es decir, posibilitar los posteriores aprendizajes y fomentar que los procesos evolutivos y cognitivos del niño se desarrollen con normalidad.

En el presente trabajo se realiza una revisión conceptual del Trastorno Específico del Lenguaje y el diseño de una propuesta de intervención destinada a un alumno que presenta Trastorno Específico del Lenguaje y cuyo principal objetivo será la mejora de la comunicación del sujeto, así como la investigación del caso.

Los problemas relativos al lenguaje son una de las causas más comunes que como maestro vamos a convivir con ello en el día a día dentro de los centros educativos. El motivo personal por el cual he elegido este tema para mi trabajo es a raíz de la realización del Practicum II: cuando llegué al centro de Prácticas, uno de los alumnos con los que tuve el primer contacto me marcó mucho el no poder comprender absolutamente nada de lo que decía.

Me parece muy interesante el poder entender, desde el punto de vista teórico, la problemática de cada uno de los sujetos para poder actuar en consecuencia. Realizar una profunda reflexión sobre las conductas, tanto lingüísticas como personales alteradas en que se manifiesta este tipo de trastornos del lenguaje, permite al maestro especialista en Audición y Lenguaje profundizar en el desarrollo de la competencia de actuación en su ámbito de especialización académica y profesional, ya que la intervención y la ejecución

propuesta puede ser desempeñada de una forma más completa y fructífera en todos los ámbitos, tanto en el logopédico, escolar y por supuesto, en el familiar.

2. Objetivos

El propósito de este trabajo es diseñar una propuesta de intervención para mejorar el lenguaje y la funcionalidad comunicativa en alumnos con TEL.

Este objetivo general se concreta en los siguientes objetivos específicos:

1. Analizar en profundidad qué es el Trastorno Específico del Lenguaje, las dimensiones del lenguaje alteradas, y sus consecuencias e implicaciones en sujetos que presentan este trastorno.
2. Diseñar una propuesta de intervención curricularmente integrada para mejorar la funcionalidad comunicativa en un alumno con TEL.
3. Aplicar, en el ámbito del diseño de intervención, las competencias adquiridas durante el Grado y la mención de Audición y Lenguaje.

3. Relación del TFG con las competencias desarrolladas en la titulación de AL

Es preciso establecer una serie de analogías entre las competencias cursadas en la mención de Audición y Lenguaje con el presente trabajo. Para ello se hace una distribución de las misma indicándose donde se ponen en práctica (tabla 1).

	Competencias	TFG		
		M	E	I
1	Adquirir un conocimiento práctico del aula y de la gestión de la misma.			
2	Conocer y aplicar los procesos de interacción y comunicación en el aula.			
3	Dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima de aula que facilite el aprendizaje y la convivencia.			
4	Controlar y hacer el seguimiento del proceso educativo y, en particular, el de enseñanza aprendizaje mediante el dominio de las técnicas y estrategias necesarias.			
5	Relacionar teoría y práctica con la realidad del aula y del centro.			
6	Participar en la actividad docente y aprender a saber hacer, actuando y reflexionando desde la práctica.			
7	Regular los procesos de interacción y comunicación en grupos de estudiantes de 3-12 años.			
8	Colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social.			
9	Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo en los estudiantes.			

Tabla 1. Relación competencias/TFG

M=Marco teórico E= Evaluación I= Intervención

En primer lugar, en el marco teórico se hace referencia a todos los conocimientos y contenidos adquiridos en las clases teóricas y sus procesos como eje fundamental para después extrapolarlo al día a día de las sesiones prácticas. Es muy importante afianzar estos, ya que son recíprocos entre la teoría y la práctica en el aula. En segundo lugar, nos centramos en los apartados de evaluación e intervención de nuestra propuesta utilizando distintas estrategias para la consecución de la misma tomando como núcleo la atención individualizada y teniendo en cuenta todas las necesidades y personas implicadas para la consecución de los objetivos propuestos y la reflexión personal sobre la práctica docente.

4. Fundamentación teórica y antecedentes

4.1. Revisión conceptual del Trastorno Específico del Lenguaje

Antes de introducir la definición más completa y sustanciosa sobre el Trastorno Específico del Lenguaje (TEL en adelante), vamos a profundizar en lo que al alcance de este término se refiere, haciendo un recorrido por su historia. El término “trastorno específico del lenguaje” es una traducción del inglés *specific language impairment*. Este tipo de trastornos del lenguaje se englobaba en trastornos afásicos adultos, lo cual hace pensar que comparten características con otros trastornos más conocidos como las afasias, sorderas verbales o audiomudez, (Mendoza et al., 2012).

Benton (1964) y Eisenson (1966) consideran las afasias infantiles y evolutivas como un trastorno tanto a nivel de la comprensión como de la expresión del lenguaje oral debido a una disfunción del sistema nervioso central que produce una pérdida del desarrollo de la función lingüística.

Sin embargo, para Ducarne de Ribacourt, (1989), el término afasia y congénita puede inducir a equívocos ya que el término afasia propiamente dicho se centra en un daño cerebral una vez adquirido el lenguaje mientras que los sujetos con disfasia aún no han adquirido por completo el lenguaje.

Esta problemática acerca de cómo denominar a este tipo de trastornos continúa hasta finales de los años 60 cuando el término *afasia* se sustituye por el de *disfasia*. Fue Launay (1975) quien utilizó por primera vez el término de disfasia para referirse a un trastorno funcional y reservó los términos de afasia congénita o audiomudez para trastornos más graves de la adquisición y elaboración del lenguaje. Se propone entonces un continuo, que abarca desde el retraso simple del lenguaje hasta la afasia pasando por el de disfasia.

Uno de los avances más importantes para alcanzar el concepto propio del TEL se produce gracias a Stark et al (1981), quienes marcan una serie de hitos como son la capacidad lingüística, el CI no verbal, la audición y la estructura o motricidad oral para poder esclarecer la tipología de los problemas que manifiestan los niños con TEL.

Según Mendoza (2001), la definición más acertada sobre el TEL es la otorgada por la ASHA (American Speech-Hearing Association, 2000: 27): *un trastorno de lenguaje es la anormal adquisición, comprensión o expresión del lenguaje hablado o escrito. El problema puede implicar a todos, uno o algunos de los componentes fonológico, morfológico,*

semántico, sintáctico, o pragmático del sistema lingüístico. Los individuos con trastornos del lenguaje tienen frecuentemente problemas de procesamiento del lenguaje o de abstracción de la información significativa para almacenamiento y recuperación por la memoria a corto o a largo plazo.

Sin embargo, las recientes investigaciones realizadas por Mendoza (2012), muestran que se suele recurrir a otro tipo de nomenclatura para referirse a la misma población con una problemática similar. La actual edición del DSM (American Psychiatric Association, 2013) adopta este término para integrar en él, tanto el *Trastorno del Lenguaje Expresivo* como el *Trastorno Mixto*.

También la asociación TEL Galicia (TELGA, 2014), hace referencia al término *específico*, que entiende que la única afectación está en la adquisición y desarrollo del lenguaje oral, lo que no suele ser totalmente cierto. De hecho, como se ha mencionado anteriormente, en la última versión del manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales de la Asociación Americana de Psiquiatría (DSM-V, 2013), el TEL pierde el calificativo de *específico*.

Para finalizar en lo relativo al concepto del TEL, la Asociación Española de Logopedia, Foniatría y Audiología (AELFA, 2016) entiende este déficit como dificultades en el lenguaje y en las funciones psicológicas.

4.2. Clasificación

Como existe una gran variabilidad de problemas que se relacionan con el TEL, nos encontramos con numerosas clasificaciones. Es a partir de la segunda mitad del siglo XX, cuando se empiezan a delimitar los criterios para adecuar cada una de las categorías del TEL. Wilson et al (1986) diferencian enfoques cuantitativos y multivariados y por otro lado el enfoque clínico.

Según nos presentan algunos autores como Bishop (2003) o Van der Lely (2005), los sujetos presentan diferencias tanto en lo que respecta al lenguaje como a su severidad, dando lugar a una gran heterogeneidad de perfiles relacionados con los aspectos del lenguaje en las modalidades tanto de producción y comprensión como en los cuatro componentes del lenguaje (Van Weerdenburg y Van Balkom, 2011).

Sin embargo, la categorización más aceptada en la actualidad (de carácter clínico) es la adoptada por Rapin y Allen (2006), que lo fracciona en tres principales apartados correspondientes a: trastornos mixtos recepto-expresivos, trastornos expresivos y de

procesamiento de orden superior. Estas tres categorías han sufrido variaciones a lo largo del tiempo, siendo la más reciente la que se recoge en la tabla 2, procedente del DSM-V (2013), que hace referencia a los subtipos de TEL y las características más significativas en cada uno de los subtipos.

Subtipo	Descripción
Trastornos vertiente expresiva	
Dispraxia verbal	<ul style="list-style-type: none"> - Poco frecuente. - Sujetos no verbales - Articulación muy alterada - No mejoran en tareas de repetición - Comprensión normal o casi normal.
Trastorno de programación fonológica	<ul style="list-style-type: none"> - Poco frecuente - Cierta fluidez - Articulación confusa - Mejoría en tareas de repetición - Comprensión normal o casi normal.
Trastornos de comprensión y expresión	
Trastornos fonológico-sintáctico (disfasia)	<ul style="list-style-type: none"> - Fluidez verbal alterada - Articulación alterada, - Sintaxis deficiente - Omisiones de nexos y marcadores Comprensión deficitaria
Agnóstica verbal auditiva	<ul style="list-style-type: none"> - Fluidez verbal alterada - Articulación alterada - Expresión de palabras aisladas - Comprensión muy deficitaria
Trastornos del procesamiento central de tratamiento de la formulación.	
Trastorno léxico-sintáctico	<ul style="list-style-type: none"> - Habla fluida con pseudotartamudez - Problemas de evocación. - Articulación normal - Sintaxis inmaduras - Comprensión normal de palabras sueltas.

Tabla 2. Clasificación del TEL (DSM-V, 2013)

En este último apartado se incluiría el trastorno semántico pragmático pero actualmente se engloba dentro de los trastornos de la comunicación social como un trastorno independiente (DSM-V, 2013).

4.3. Diagnóstico diferencial

Los criterios diagnósticos del TEL incluyen dos factores fundamentales que hacen referencia al rendimiento verbal bajo y una prueba de inteligencia no verbal de carácter normal. Peña Casanova (2011), considera fundamental añadir un criterio más y añade a los anteriores las diferencias del lenguaje respecto a la edad esperada por el alumno. Este criterio debe ser tenido en cuenta para su posterior intervención y excluyendo así la posibilidad de un simple retraso o de un trastorno. Aguado (2006) diferencia entre ambos resaltando que la intervención propuesta para alumnos con problemas de retraso del lenguaje es más satisfactoria y rápida que para alumnos con TEL que es tardía y difícil.

Como se ha comentado anteriormente, existe una gran diversidad de características para los sujetos de TEL, en la actualidad contamos con numerosas investigaciones referentes al diagnóstico diferencial y su comparativa con otros trastornos de características similares como se muestra en la figura 1 la interrelación de los trastornos con el TEL por compartir rasgos comunes. Uno de ellos, es el trastorno de procesamiento auditivo central que, aunque ya no aparece en el DSM-V (2013), han sido varios los autores quienes han llevado a cabo comparaciones entre ambos trastornos sin llegar a indicadores suficientes que diferencien entre ellos, ya que presentan dificultades en atención, discriminación e identificación de las señales acústicas del medio (Miller y Wagstaff, 2011).

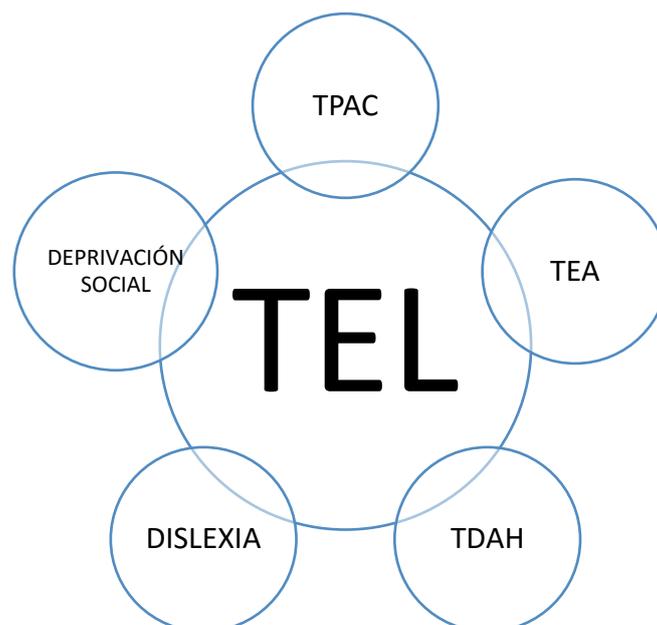


Figura 1. Diagnóstico diferencial TEL (Mendoza, 2012)

Tomblin (2011) realizó estudios sobre comorbilidad entre el TEA y el TEL suponiendo un planteamiento etiológico común para ambos y graves dificultades lingüísticas para los sujetos con TEA.

En las investigaciones de Redmond, Thompson y Goldstein (2011) se compara los sujetos que presentan Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) y TEL, y muestran que estos últimos poseen un perfil lingüístico inferior ya que presentan un desarrollo gramatical y una producción narrativa mucho menor.

Respecto a los trastornos ocasionados en lectoescritura, y en especial los relativos a la dislexia, existen numerosos estudios realizados por Van der Lely (2011), que muestran que los sujetos con TEL tienen mayores dificultades en conciencia fonológica que los sujetos disléxicos.

Por último, no se debe olvidar las desventajas socioculturales que fueron investigadas por Contreras y Mendoza (2011), que confirman la hipótesis que los sujetos con TEL poseen mayores dificultades que aquellos con deprivaciones socioculturales.

4.4. Prevalencia, etiología y evaluación

Peña Casanova (2011) indica que establecer la incidencia sobre el TEL es muy complejo de realizar por la variabilidad de criterios diagnósticos que se han expuesto con anterioridad. El TEL es más común en las niñas que en los niños. Los últimos estudios aportados por Carballo (2012) muestran que en España no existen grandes investigaciones sobre este trastorno y se comparan con la población inglesa escolar que lo sitúa en un 7%. También hay que destacar que se presupone que esta cifra en España es más baja puesto que se aplican los criterios de inclusión adoptados en las investigaciones.

Como se ha comentado anteriormente, la variabilidad de las características de niños con TEL es muy amplia, la identificación causal es un asunto muy complejo dado la heterogeneidad de perfiles y el momento evolutivo del niño. Morton y Frith (2001) propusieron un modelo evolutivo causal para interpretar este tipo de trastorno del lenguaje. Este modelo engloba de forma singular los factores biológicos, cognitivos, comportamentales y ambientales y están ligados a tres niveles de descripción: el cerebro, la cognición y el comportamiento.

- a) Factores biológicos, de influencia genética, se han observado alteraciones en el gen de transcripción FOXP2 en el cromosoma 7 aunque no todas las personas diagnosticadas con TEL se han identificado anormalidades en ese gen (Bishop, 2006). Otros investigadores lo atribuyen a los cromosomas 16 y 19, y su relación con las estructuras cerebrales y las habilidades cognitivas. También mediante el estudio de neuroimagen se ha podido observar una pérdida de asimetría derecha-izquierda en las áreas relacionadas con el lenguaje (Plante et al, 1991).
- b) Factores cognitivos, las explicaciones del dominio general sobre el enlentecimiento del procesamiento cerebral, se basan en el estudio de pruebas en tareas auditivas, verbales y no verbales (Miller et al, 2001). Otra de las carencias afecta a la memoria a corto plazo en la cual los sujetos con TEL no poseen la capacidad suficiente para generar representaciones definitivas (Baddeley, 2003).
- c) Factores conductuales, estos factores son los más observables a través de entrevistas o de estudios de casos. Se relacionan directamente con el nivel cognitivo y hace referencia a todas las características del ámbito lingüístico relativas al desarrollo y adquisición del lenguaje y al ámbito no lingüístico.

Finalmente, el modelo explicativo de Morton y Frith (2001) enfatiza que la etiología del TEL no puede explicarse de una forma causa-efecto, sino que es a través de una interrelación de diferentes factores, con lo cual no hay un único origen identificado como causa del mismo.

El objetivo principal de toda evaluación es recabar el máximo de información posible sobre el sujeto y su entorno más cercano. Peña Casanova (2011) nos presenta una serie de hitos que no debemos pasar por alto a la hora de realizar un buen informe de evaluación (figura 2). En primer lugar, es necesario realizar una buena anamnesis para obtener todos los datos más pertinentes sobre el trastorno que presenta. Por otro lado, la historia clínica del sujeto es el núcleo fundamental para orientar el diagnóstico del mismo recogiendo datos sobre alguna anomalía durante el embarazo o en el parto.

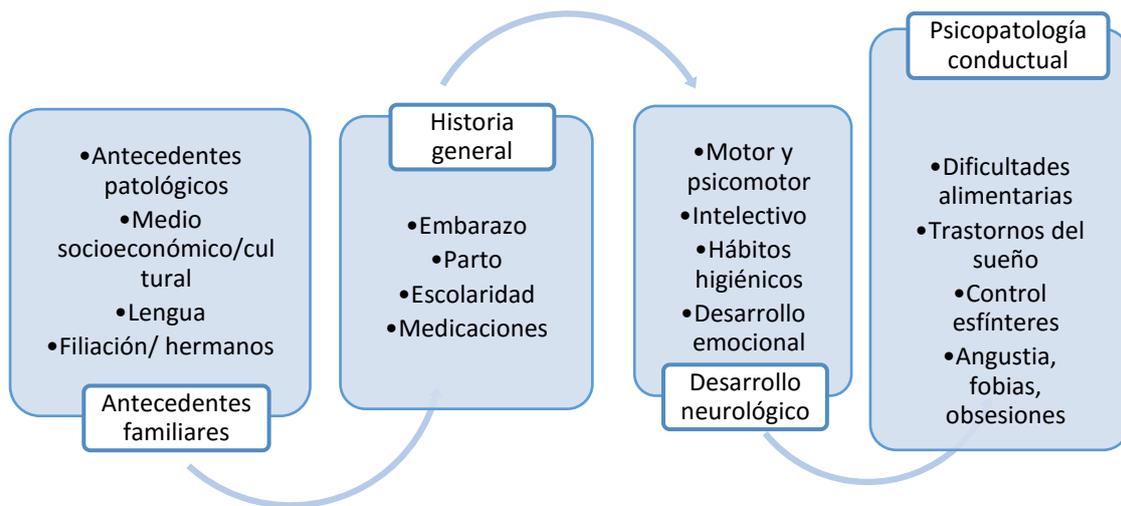


Figura 2. Proceso de anamnesis fundamental

Posteriormente se tendría en cuenta la exploración clínica, no solamente del ámbito psicomotor sino también la observación de parámetros físicos como en los casos relacionados con el lenguaje, malformaciones o disfunciones en las estructuras y/o funciones orofaciales. En último lugar se analizaría de forma específica las conductas que el sujeto presenta tanto actitudinales como comportamentales.

Según Peña Casanova (2011), la evaluación del TEL debe incluir aspectos tanto lingüísticos como no lingüísticos y realizar un recorrido sobre los hitos de adquisición y desarrollo del lenguaje de forma evolutiva. Por otra parte, es necesario realizar una valoración auditiva y del habla por sí ha habido alguna patología auditiva u otras variables relacionadas con el entorno familiar como ya hemos citado. El principal objetivo de esta evaluación es trasponer situaciones reales a contextos artificiales, para ello se acompañan a las pruebas estandarizadas un análisis semiológico como pueden ser el SALT (*Systematic Analysis of Language Transcripts*) (Miller y Chapman, 2010) o el LARSP (*Language Assessment Remediation and Screening Procedure*) (Cristal et al, 1976), que en la versión castellana se traduce por PERSL (*Protocolo de Evaluación del Retraso del Lenguaje*).

Codesido (2006, en Pérez y Serra 1998), hace referencia al Análisis del Retraso del Lenguaje/A-RE-L como un conjunto de herramientas diseñadas para evaluar tanto el lenguaje comprensivo como el expresivo, así como la competencia lingüística de los sujetos con posible TEL. Este análisis está compuesto por diferentes pruebas: dos protocolos, una hoja resumen y la hoja de registro del perfil del lenguaje. En cada una de

estas pruebas se examinan diferentes categorías relacionadas con el lenguaje de forma más exhaustiva, como comprobamos en la figura 3.

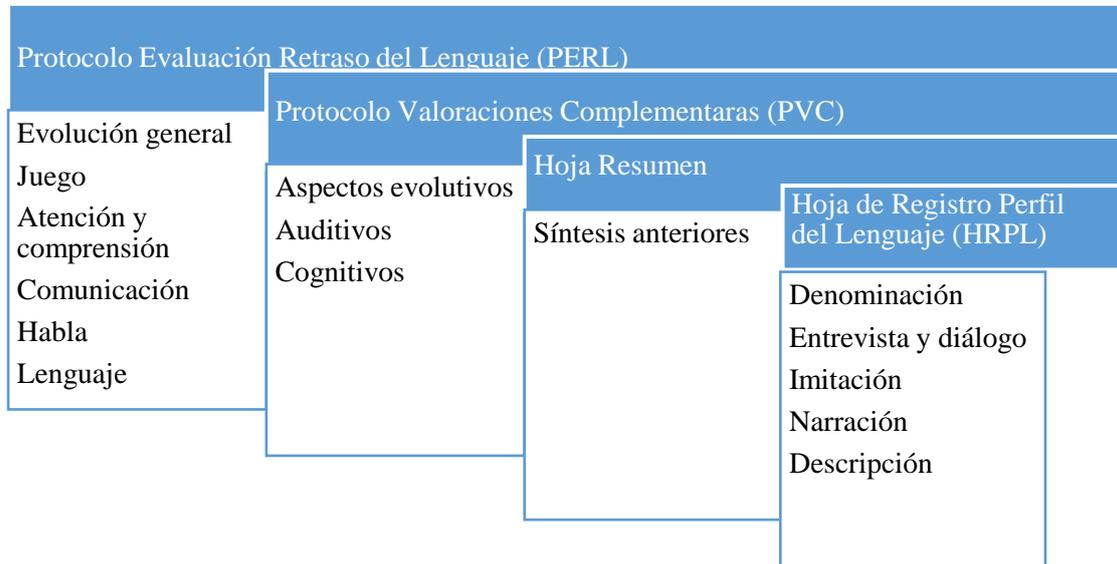


Figura 3. Análisis del Retraso del Lenguaje (Codesido, 2006)

El primer protocolo se administra para observar el grado de habilidades lingüísticas que posee el sujeto tanto en un entorno estructurado como en un ambiente lúdico. Esta parte del análisis debe ser cumplimentada por información tanto de la familia como del profesor dentro del aula ordinaria. Posteriormente, y siguiendo las indicaciones de Codesido (2006), aquellos casos que nos hagan sospechar de la posible existencia de un TEL serán evaluados mediante el protocolo de valoraciones complementarias indicando el índice de desarrollo cognitivo y las destrezas manipulativas no verbales. En la hoja resumen se recoge una síntesis de los dos protocolos anteriores.

En última instancia se recoge la información característica del comportamiento comunicativo del sujeto con TEL de forma sistematizada a través de las distintas situaciones de evaluación semidirigida y libre con actividades de imitación, descripción o narraciones.

Con todo lo expuesto anteriormente y debido a la gran cantidad de pruebas que existen para la evaluación del TEL, se recogen en forma de síntesis (tabla 3) pruebas estandarizadas para la evaluación del TEL, para evaluar el lenguaje expresivo y comprensivo (Carballo, 2012). Se resume de forma breve cada uno de los componentes del lenguaje que se pretenden evaluar en relación con los instrumentos más característicos.

Componente a evaluar	Instrumentos
Fonología	<ul style="list-style-type: none"> - Registro fonológico inducido (Monfort y Juárez, 1989) - Prueba de Pseudopalabras de Aguado, 2007, Mendoza, Fresneda, Muñoz, Pérez y Carballo, 2012)
Morfología	<ul style="list-style-type: none"> - BLOC (Puyuelo, Wiig, Renon y Solanas, 1997) y las escalas McCarthy (McCarthy, 2006)
Sintaxis	<ul style="list-style-type: none"> - CELF-3 (Semel, E., Wiig, E. H., & Secord, W. A., 1997). - TSA (Aguado, 1989)
Semántica	<ul style="list-style-type: none"> - Test de vocabulario en Imágenes PPVT-III (Dunn, Dunn y Arribas, 2006) - Escala Reynell (Reynell y Gruber, 1990)
Pragmática	<ul style="list-style-type: none"> - PLON- R (Aguinaga, Armentia, Fraile, Olangua y Uriz, 2005) - Cuestionario dirigido para padres CCC-2 (Bishop, 2003)
Comprensión	<ul style="list-style-type: none"> - Test de comprensión de estructuras gramaticales (Mendoza, Carballo, Muñoz y Fresneda, 2005) - Test Token (De Renzi y Vignolo, 2005)

Tabla 3. Pruebas estandarizadas para la evaluación del TEL (Carballo, 2012)

No debemos olvidar que, aparte de las pruebas relativas al lenguaje, también nos debemos fijar en otros aspectos no lingüísticos como pueden ser las habilidades motoras que tienen relación con las capacidades del lenguaje tanto hablado como escrito. Hill (2001) evalúa la motricidad fina y el funcionamiento grueso con pruebas informales de diversos tipos. Otro de los ámbitos en los que nos debemos fijar es la evaluación cognitiva a través de pruebas como las de Weschler (Weschler, 1993) o Matrices de color de Raven (Raven, 1975).

Respecto a las investigaciones de la evaluación del TEL existen numerosas pruebas que conllevan una serie de diferencias culturales lo que nos hace suponer que la dificultad a la hora de evaluar es aún mayor. El proceso de evaluación es el común para otro tipo de trastornos del lenguaje como avalan Axpe y Acosta (2013). La problemática del uso de test estandarizados supone que estos test midan la ausencia o presencia de alteraciones en el lenguaje y la mayoría de ellos se refieren al componente expresivo (Friberg, 2010).

4.5. Intervención

El diseño de la intervención logopedia para sujetos con TEL es muy variado y presenta distintos modelos que el propio logopeda o maestro en Audición y Lenguaje deberán tener en cuenta para su puesta en práctica. Peña Casanova (2011) indica que todos los métodos o procedimientos que se vayan a llevar a cabo deben estar contrastados con evidencias científicas. Podemos diferenciar tres tipos de enfoques o categorías:

- a) Enfoque funcional o naturalístico: se centra en la figura del niño y es él mismo quien decide cómo interactuar. Al utilizar contenidos conocidos por él se integran y desarrollan aspectos semánticos y pragmáticos (Yoder et al, 2005). Otro de estos tratamientos es el Milieu Language Teaching (MLT) en el que se combinan juegos y rutinas para la producción del lenguaje, acompañado de una serie de técnicas de modelamiento y de reformulación.
- b) Enfoque estructural: se destaca la Terapia Sintáctica-Semántica de Ebbs y Van der Lely (2001) que propone un sistema en el cual las oraciones están codificadas por formas, colores o flechas y está dirigida a niños mayores con dificultades semánticas o sintácticas.
- c) Enfoque de los procesos cognitivos: mediante el trabajo de la memoria a corto plazo a través actividades relacionadas con la vida diaria como recordar números o seguir instrucciones y el trabajo de la conciencia fonológica. También para compensar la lentitud del procesamiento cognitivo se diseñó el programa Fast ForWord (Scientific Learning Corporation, 1998) en el que se presenta un estímulo acústico modificado y posteriormente se aumenta la velocidad y el ritmo. Investigaciones posteriores han mostrado su efectividad frente a otras intervenciones tradicionales (Cohen et al, 2005; Guillan et al, 2008).

En el campo de la investigación de la intervención logopedia en sujetos con TEL, encontramos numerosos modelos de intervención, recogidos por Acosta (2012), que se centran en la intervención del lenguaje oral y la estimulación de este, y por otro lado la intervención sobre el lenguaje y la alfabetización temprana.

En relación a los modelos basados en la estimulación general del lenguaje, cabe destacar las investigaciones aportadas hacia la invención familiar de Juárez y Monfort (1996), y cuyo principal objetivo es potenciar y reforzar el lenguaje de los niños desde el ámbito familiar. La familia es el eje principal donde se asienta la intervención logopedia

y entre los programas más destacados podemos citar el Programa Hanen creado por Manolson (1992), en el cual juega un papel fundamental la interacción con los padres y el modelamiento del uso de expresiones y habilidades lingüísticas. Esta versión del programa se le añadió posteriormente un conjunto de técnicas de estimulación focalizada con una serie de beneficios, según afirman Pepper y Weitzman (2004).

Otro de los ámbitos en los cuales se centra la intervención de los niños con TEL es sobre la conciencia fonológica que es muy pobre y se considera a este grupo de alto riesgo ya que incrementan considerablemente las probabilidades de fracaso en el aprendizaje de la lectura y de la escritura, como señalan Catts, Fey, Zhang y Tomblin (2001). Por otra parte, como observamos en las investigaciones de Acosta, Moreno y Axpe (2011), se recomienda que la intervención sobre la conciencia fonológica se realice tanto en aula ordinaria como fuera de esta para potenciar las habilidades de conciencia fonológica.

Para finalizar este apartado, es conveniente destacar los principios generales sobre los que se basa la intervención:

1. Involucrar contextos: mediante la comunicación con las personas del entorno más cercano del sujeto. El programa Hanen (Pepper et al, 2004) ilustra y ayuda a cómo comunicarse con adultos y niños para sincronizarse mejor.
2. Facilitar la generalización: para los sujetos con TEL es muy importante la utilización de reglas durante la producción del tratamiento de forma natural.
3. Trabajar los núcleos: se hace referencia a los verbos que contienen la carga de información más amplia en la elaboración de oraciones y supone un avance en la gramática del niño.
4. Estructurar las sesiones: las rutinas permiten al niño establecer una dinámica entre el logopeda/maestro para facilitar la conversación y el diálogo entre ambos.
5. Involucrar aspectos cognitivos presentar estímulos o bien auditivos o bien visuales de forma segmentada. También en este punto se hace referencia al trabajo de la atención y de la memoria a corto y largo plazo.

5. Marco metodológico

5.1. Evaluación

En este apartado dedicado a la evaluación se plantea hacer una recensión a todo el proceso que tiene lugar desde que el alumno presenta dificultades en el aula ordinaria hasta que finalmente es remitido al aula de Audición y Lenguaje.

5.2. Proceso de evaluación psicopedagógica y diagnóstico

Para concretar el estudio del caso práctico es necesario hacer referencia al proceso de evaluación psicopedagógica que se lleva a cabo con el alumno y en el que intervienen los distintos profesionales del ámbito educativo. Todo este proceso tiene como objetivos reconocer, analizar y obtener toda la información del alumno para delimitar las necesidades educativas que pueda presentar. A continuación, se sintetizan las fases relativas al proceso de evaluación.

1. Es el tutor del aula ordinaria del alumno, quien a través de sus observaciones en el día a día, detectó alguna dificultad en el proceso de aprendizaje de los contenidos curriculares.
2. Después de analizar y valorar estas dificultades junto con el equipo docente se adoptaron una serie de medidas de carácter interno: metodológicas, organizativas y de refuerzo. Estas medidas no surtieron el efecto deseado por el equipo docente y fue cuando el tutor se puso en contacto con los padres y solicitó por escrito la autorización del inicio de la evaluación psicopedagógica por parte del Equipo de Orientación Educativas y Psicopedagógica centro (EOEP).
3. El tutor cumplimentó el documento de derivación y lo remitió a Jefatura de Estudios, quien a su vez lo derivó al EOEP quien fue el encargado de realizar la evaluación psicopedagógica. Antes de realizar las pruebas necesarias, el orientador y el tutor tuvieron una reunión con los padres para recabar más información y comentar cómo se iban a llevar a cabo las distintas pruebas.
4. Después se elaboró el Informe de evaluación psicopedagógica comunicando los resultados tanto a la familia como al tutor.

5. Posteriormente y con la autorización de los padres se adoptaron las medidas pertinentes. Para terminar este proceso, el alumno con Necesidades Educativas Especiales es incluido, por la dirección del centro, en la ATDI, siendo validado por la inspección de educación.

Con los datos obtenidos a través del tutor, de la historia clínica, de la observación y del Informe Psicopedagógico nuestro alumno está diagnosticado como Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) de tipo mixto receptivo-expresivo F80.2.

5.3. Descripción del caso: componentes del lenguaje afectados

S tiene 5 años y se encuentra escolarizado en tercer curso de Educación Infantil. S fue remitido al aula de Audición y Lenguaje desde el comienzo de su escolarización debido a su falta de autonomía y de comunicación en el aula ordinaria. La demanda de este niño viene principalmente de sus padres y fue el servicio de orientación del centro quien le derivó a Pediatría para que realizara una valoración neuropsicológica. El embarazo fue bastante complicado ya que la madre presentaba distintos problemas tanto físicos como emocionales que se extendieron al primer año de vida del niño.

Componentes del lenguaje afectados:

- I. El componente fonético-fonológico es limitado dando lugar a una inteligibilidad de su habla con tendencia a las palabras bisílabas. Presenta también problemas en la articulación debido a las dificultades en la organización de la secuencia de sonidos sobretodo en la repetición de sílabas aisladas.
- II. En el ámbito de la comunicación y lenguaje posee intención comunicativa espontánea muy limitada, poco evolucionada y de estadios muy iniciales (holofrasia) utilizando frases de dos palabras y presentando una jerga prosódica. Se aprecia durante su interacción que combina vocalizaciones y onomatopeyas de un escaso repertorio léxico acompañadas de grandes gestos. La forma de obtener un objeto deseado es a través de “sonidos” gestos o señales o llevando al adulto dónde está ese objeto. Respecto a la comprensión oral es capaz de reconocer objetos al pedírsele y comprende

mandatos verbales simples, la comprensión de consignas esta mediatizada por el contexto y sus experiencias previas. Estas dificultades en el lenguaje expresivo y comprensivo interfieren notablemente en el rendimiento académico y en su interacción con los demás.

- III. La adaptación y las relaciones sociales de S son bastante complejas ya que es un niño muy desafiante y opositor a los adultos, a las normas y reglas de clase. Se mantiene en una etapa de egocentrismo ya que no le gusta compartir juguetes y cuando interacciona con otros niños no le gusta perder y siempre tiene que salirse con la suya. Su contacto ocular es lábil siendo necesario repetir las consignas varias veces para captar su mirada ya que esta se desvía hacia otros centros de interés, siéndole de gran dificultad mantener la atención tanto visual como auditiva.

Atendiendo a las características anteriormente descritas, se recogen de forma sintética en la tabla 4, las distintas problemáticas que nuestro alumno presenta en los cuatro componentes del lenguaje resaltando las más importantes para su posterior intervención.

Componentes del lenguaje	Trastorno Específico del Lenguaje (TEL)
A nivel fonológico	<ul style="list-style-type: none"> - Dificultad para repetir palabras sencillas - Mala pronunciación de palabras de más de dos silabas - Habla ininteligible
A nivel morfosintáctico	<ul style="list-style-type: none"> - Sus estructuras sintácticas son simples - Morfología verbal escasa - Dificultad uso pronombres personales
A nivel semántico	<ul style="list-style-type: none"> - Vocabulario muy pobre - Dificultad asociar objetos y nombres
A nivel pragmático	<ul style="list-style-type: none"> - Habilidad narrativa mínima - Escasa habilidad para iniciar y mantener conversaciones

Tabla 4. Componentes del lenguaje afectados

5.4. Intervención

La intervención propuesta para nuestro alumno está íntimamente vinculada con el currículo de Educación Infantil (Consejería de Educación Junta de Castilla y León, Decreto, 2007) (en adelante CEJCyL), tomando como referencia uno de los objetivos del mismo:

Art. 4

f) *Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión.*

5.5. Objetivos

- a) Mejorar la articulación y pronunciación de palabras
- b) Repetir palabras sencillas y complejas
- c) Incorporar palabras nuevas a su vocabulario
- d) Asociar correctamente la imagen con su significante
- e) Aumentar la complejidad de las estructuras sintácticas
- f) Incrementar las habilidades sociales básicas

5.6. Contenidos

Con esta intervención se pretende trabajar los contenidos curriculares en las distintas sesiones dentro del aula de Audición y Lenguaje integrándolos con los contenidos propios de la intervención; por ello es conveniente hacer referencia al Decreto 122/2007 (CEJCyL, 2007) destacando los siguientes contenidos curriculares a trabajar:

5.6.1. Área: Conocimiento del entorno

Bloque 2. Acercamiento a la naturaleza

1. Iniciación a la clasificación de animales y plantas en función de algunas de sus características.
2. Los animales: acercamiento a su ciclo vital, hábitat, comportamiento y necesidad
3. Registro del tiempo atmosférico y observación de los cambios que se producen en el paisaje en función de las estaciones

Bloque 3: La cultura y la vida en sociedad

1. La familia: composición, relaciones de parentesco y funciones de sus miembros

5.6.2. Contenidos propios del aula de Audición y Lenguaje

Conceptuales

1. Realización correcta y adecuada de la secuencia respiratoria y del soplo
2. Ejecución articuladora de todos los fonemas en las distintas posiciones (directa, inversa, trabadas, sinfonos)

3. Comprensión del vocabulario básico para comunicarse.

Procedimentales

1. Realización de ejercicios de relajación, respiratorios y de soplo previos que ayuden a la correcta articulación.
2. Discriminación de sonidos y de palabras.
3. Articulación de los fonemas.
4. Construcción de frases sencillas utilizando el léxico trabajado.
5. Lectura de textos y realización de preguntas comprensivas sobre las mismas.

Actitudinales

1. Valoración del lenguaje como medio para expresarse correctamente con los demás.
2. Participación y respeto hacia la escucha activa.

5.7 Principios metodológicos

La metodología empleada para trabajar y mejorar el lenguaje y la comunicación de nuestro sujeto está basada en la convergencia de los procesos cognitivos, lúdicos, afectivos y lingüísticos. Como hemos hecho referencia en la fundamentación teórica se van a interrelacionar los enfoques funcional-estructural-cognitivo trabajando en cada uno de ellos los componentes del lenguaje afectados. En la figura 4 se muestra que componentes del lenguaje se van a trabajar en cada uno de ellos.

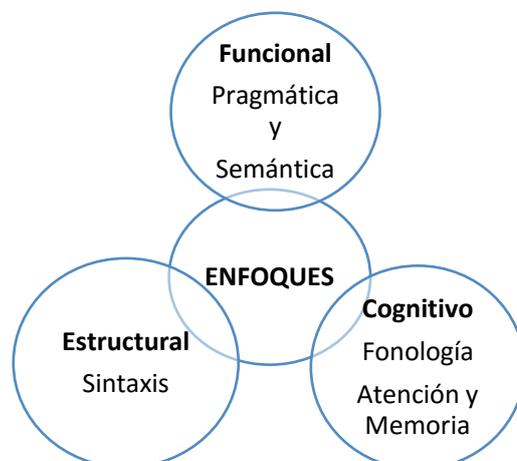


Figura 4. Enfoques metodológicos utilizados

Con el enfoque funcional se pretenden trabajar los componentes pragmático y semántico, en el estructural la sintaxis y finalmente en el enfoque cognitivo la fonología junto con la atención y la memoria. Al tratarse de TEL (una disfasia) de tipo mixto la intervención propuesta va a estar destinada tanto al ámbito expresivo como al comprensivo.

Las sesiones se realizarán de forma individualizada a excepción de alguna en la que sea preciso que interactúe con otros alumnos. Se pretende trabajar los cuatro componentes del lenguaje y además el ámbito de las habilidades sociales y la autorregulación conductual. Las actividades relacionadas con el lenguaje se plantearán de forma atractiva para el alumno adaptándonos a los centros de interés del mismo, teniendo como pilar fundamental el interés y la motivación del alumno. El maestro adoptará el rol de guía en el aprendizaje y afianzamiento de los distintos procedimientos partiendo del nivel cognitivo-evolutivo del alumno. Se valorará de forma muy positiva cualquier logro por pequeño que sea con refuerzos de tipo afectivo-verbal para evitar la frustración del mismo. Para ello se tendrán en cuenta los principios generales de intervención en cada una de las sesiones:

- i. Involucrar contextos
- ii. Facilitar la generalización
- iii. Trabajar los núcleos
- iv. Estructurar las sesiones
- v. Involucrar aspectos cognitivos presentando estímulos

Como complemento de la intervención centrada en el alumno, es conveniente dar orientaciones al resto de profesorado que tienen contacto con nuestro alumno para ello se proponen una serie de pautas de mejora para fomentar su rendimiento escolar. No debemos olvidar las orientaciones pertinentes a la familia por ser el núcleo estructural de mayor importancia para la eficacia de la intervención propuesta. Durante el proceso de reflexión bibliográfica y como se mencionó anteriormente en el apartado de la intervención existe un programa para padres “Programa Hanen” en el que las familias participan de forma activa para mejorar la comunicación con sus hijos. También es importante realizar una serie de pautas a todo el profesorado que tiene contacto con el alumno para que las clases que lleven a cabo sean más productivas (Apéndices I y II).

5.8 Cronograma (secuenciación y temporalización)

Esta intervención se llevará a cabo durante un trimestre realizando 2 sesiones semanales de 35 min. Se trabajarán los distintos componentes del lenguaje de una forma progresiva en cuanto a su dificultad, partiremos de aquellos contenidos conocidos por el alumno y se irá incrementando su nivel de forma secuencial. Se proponen 3 tipos de semanas (1, 2, 3) en las cuales se trabajarán los 4 componentes del lenguaje de forma intercalada, como aparece en la tabla 5.

Semana	Sesión	Actividad inicial	Actividades principales	Actividad final
1	1	Praxias	Léxico y Pragmática	Relajación
	2	Soplo	Sintaxis y Morfología	Atención y memoria
2	3	Discriminación auditiva	Léxico y Morfología	Emociones
	4	Praxias	Sintaxis y Pragmática	Relajación
3	5	Soplo	Léxico y Sintaxis	Atención y memoria
	6	Discriminación auditiva	Morfología y pragmática	Emociones

Tabla 5. Secuenciación de las sesiones

5.9 Sesiones y actividades

La estructura de las sesiones vendrá marcada por una serie de rutinas de inicio, después se plantearán las actividades principales de casa sesión y finalmente cerraremos la sesión con una reflexión personal que el alumno anotará en su diario de Audición y Lenguaje y una actividad lúdica, como se muestra en la tabla 6 la estructura básica de una sesión tipo. Cabe destacar que todas las actividades planteadas girarán en torno al currículo propio del nivel y etapa en que está escolarizado el alumno.

Actividad	Tipología	Tiempo
Actividades de inicio	Ejercicios de soplo Praxias orofaciales. Ejercicios de discriminación auditiva	5'
Actividades principales	Léxico Sintaxis Morfología Pragmática	10'+10'
Reflexión diario		5'
Actividad final	Relajación Atención y memoria Emociones	5'

Tabla 6. Estructura de las sesiones

A continuación se presenta cada una de las sesiones en una tabla, de forma que en cada sesión se trabaja uno de los objetivos planteados en la propuesta de intervención, para ofrecer así un modelo de intervención formado por tantas sesiones como objetivos planeados y sea una muestra representativa de la intervención. A cada sesión le corresponde un apéndice donde figuran las actividades tipo que se van a llevar a cabo durante la intervención. (Apéndice III)

Sesión 1	Objetivo: Mejorar la articulación y pronunciación de palabras	
Actividades	Material	Duración
<u>Actividad inicial (praxias)</u> Desarrollo: comenzaremos repasando todos los fonemas en el espejo del aula con palabras conocidas por el alumno intentando modificar las posiciones incorrectas en cada uno de ellos.	Espejo e imágenes representativas de cada fonema	5'
<u>Actividad principal (léxico)</u> Desarrollo: empezaremos trabajando el contenido de los animales. Para ello primero vamos a hacer una asociación de imagen significativa. Colocamos una serie de animales en la mesa con su significativo por otro lado y el alumno tendrá que ir asociando la imagen que se le pida con la palabra y decirlo oralmente.	Animales plastificados y significantes.	10'
<u>Actividad principal (pragmática)</u> Desarrollo: ¿Qué hacemos cuando...? Para trabajar los saludos se colocaran una serie de viñetas en las que aparezcan una serie de personajes realizando alguna acción de la vida cotidiana, como por ejemplo entrar en clase, recibir un regalo...y tendrá que asociar una frase a cada una.	Viñetas o pizarra digital	10'
<u>Reflexión personal en el diario de AL</u>	Diario AL	5'
<u>Actividad final (relajación)</u> Desarrollo: controlamos la respiración mediante canciones o música clásica, tumbado en el suelo, se van haciendo ejercicios de relajación por partes del cuerpo. Pediremos al alumno que vaya repitiendo palabras a lo largo de la actividad.	Música: Vivaldi Beethoven Debussy	5'

Sesión 2	Objetivo: Repetir palabras sencillas y complejas	
Actividades	Material	Duración
<u>Actividad inicial (Soplo)</u> Desarrollo: ejercicios de soplo. Mediante unas bolitas de papel vamos a ir trabajando el control del soplo. Para ello colocamos en una mesa distintos tamaños de trocitos de papel e iremos pidiendo al alumno que intente mover la bolita a distintas distancias.	bolitas de papel	5'
<u>Actividad principal sintaxis</u> Desarrollo: Utilizando las imágenes de los animales de la anterior sesión, el alumno primeramente deberá repetir cada una de las palabras que utilice y después deber construir frases cortas mediante tarjetas que finalmente las escribirá en la pizarra.	tarjetas “enséñame a hablar”	10'
<u>Actividad principal (morfología)</u> Desarrollo: trabajaremos el género y el número de los animales haciendo hincapié en la pronunciación de las terminaciones de cada uno.	fichas y laminas	10'
<u>Reflexión personal en el diario de AL</u>		5'
<u>Actividad final (Atención y memoria)</u> Desarrollo: se colocan las cartas boca abajo y el alumno tendrá que buscar donde está la pareja correspondiente a cada una de ellas, si no acierta se vuelven boca abajo las cartas.	Cartas	5'

Sesión 3	Objetivo: Incorporar palabras nuevas a su vocabulario	
Actividades	Material	Duración
<u>Discriminación auditiva</u> Desarrollo: se presentan distintos sonidos relacionados con los animales y de una lista con imágenes tendrá que adivinar de cual se trata. Posteriormente será el propio alumno quien represente mediante onomatopeyas esos sonidos.	ordenador (archivo de sonidos) y ficha de animales	5'
<u>Actividad principal (léxico)</u> Desarrollo: en relación con los animales se propone un crucigrama en el cual se da una definición o una característica de esos animales y debe colocar el nombre de forma correcta utilizando palabras nuevas para describir a los animales.	crucigrama animales	10'
<u>Actividad principal (morfología)</u> Desarrollo: se trabajará la ordenación de secuencias temporales a través de distintas imágenes que el alumno deberá colocar en el orden correcto, primero de forma oral en interacción con el maestro y después escribirá una frase relativa a cada imagen	secuencias temporales	10'
<u>Reflexión personal en el diario de AL</u>	Diario AL	5'
<u>Actividad final (emociones)</u> Desarrollo: Para trabajar las emociones nos vamos a basar en el libro “Emocionario, di lo que sientes” de Núñez y Romero 2013) con una serie de fichas que el alumno irá completando en cada sesión. Primeramente vamos a trabajar el “Amor” por ser un sentimiento que el alumno comprende con el cariño de sus padres.	Ficha “amor”	5'

Sesión 4	Objetivo: Asociar correctamente la imagen con su significante	
Actividades	Material	Duración
<u>Actividad final (soplo)</u> Desarrollo: para trabajar la fuerza del soplo utilizaremos un molinillo con el cual pediremos que vaya soplando con distinta intensidad.	tipos de globos	5'
<u>Actividad principal (léxico)</u> Desarrollo: introducimos el tema de las estaciones relacionando palabras e imágenes. Para ello primero vamos a hacer una asociación de imagen significante. Colocamos una serie de prendas de ropa, fotografías en la mesa con sus significante por otro lado y el alumno tendrá que ir asociando la imagen que se le pida con la palabra. Después deberá clasificarlas por las estaciones del año.	fichas estaciones	10'
<u>Actividad principal (sintaxis)</u> Desarrollo: mediante una serie de frases relacionadas con el tiempo atmosférico y las estaciones el alumno deberá recomponer el puzzle para formar la frase de forma correcta y tenga sentido. Después deberá escribirla en la pizarra.	frases estaciones	10'
<u>Reflexión personal en el diario de AL</u>	Diario AL	5'
<u>Actividad final (atención y memoria)</u> Desarrollo: mediante una canción deberá primero escucharla atentamente y después intentar repetirla según la secuencia que se presenta, en especial el estribillo.	https://www.youtube.com/watch?v=0lEMeZDMdVI	5'

Sesión 5	Objetivo: Aumentar la complejidad de las estructuras sintácticas	
Actividades	Material	Duración
<u>Praxias</u> Desarrollo: Comenzamos a trabajar fonemas específicos, partimos del fonema /r/ y /r/ múltiple. Primero indicaremos cual es la posición correcta de la lengua para pronunciarlos adecuadamente y después con láminas de palabras e imágenes y trabalenguas para que el alumno los practique y	espejo, fichas palabras con r y rr	5'
<u>Actividad principal (sintaxis)</u> Desarrollo: continuamos trabajando la construcción de frases, aumentando el número de elementos que forman la oración (sujeto+ verbo+ objeto).	pizarra y tarjetas “enséñame a hablar”	10'
<u>Actividad principal (pragmática)</u> Desarrollo: a través de un vídeo en que se muestran 4 palabras “gracias, por favor, permiso y perdón” explicamos para qué utilizamos estas palabras en los distintos momentos del día. Y mediante una ficha relacionamos cada una de ellas con la acción correspondiente.	https://www.youtube.com/watch?v=o691dEnXfNk	10'
<u>Reflexión personal en el diario de AL</u>	Diario AL	5'
<u>Actividad final (relajación)</u> Desarrollo: se va a trabajar distintos tipos de respiración, rápida y lenta. Para ello decimos que la hormiga respira de forma muy lenta porque es un animal pequeño y el león al ser un animal muy grande respira más rápido. Se van alternando secuencias de respiración de unos y otros.	tarjetas hormiga y león	5'

Sesión 6	Objetivo: Incrementar las habilidades sociales básicas	
Estas actividades se realizarán dentro del grupo clase en coordinación con la tutora de Infantil	Material	Duración
<u>Discriminación auditiva</u> Desarrollo: se presentan una serie de sonidos característicos relacionados con las estaciones y el tiempo atmosférico en una grabación como la lluvia, el mar, las tormentas, las hojas secas...y el alumno deberá identificar cada uno de ellos.	Archivo de sonido	5'
<u>Actividad principal (morfología)</u> Desarrollo: en relación al tema de los animales por grupo en la clase, cada grupo tendrá un tipo de animal vertebrado: aves, mamíferos, peces, reptiles, anfibios. Y cada miembro del grupo tendrá un animal distinto. Deberán ponerse en común para realizar un pequeño mural con la clase de vertebrado que tengan y comentar alguna característica.		10'
<u>Actividad principal (pragmática)</u> Desarrollo: una vez realizado el mural de cada grupo, deberán colocarlo en el panel de la clase cada uno indicará al resto las características de cada animal		10'
<u>Reflexión personal en el diario de AL</u>	Diario AL	5'
<u>Actividad final (emociones)</u> Desarrollo: en esta sesión se pretende trabajar la frustración, para ello se realizarán distintas actividades de la ficha de la frustración.	Ficha frustración	5'

5.10 Evaluación

La forma de llevar a cabo la evaluación de esta propuesta de intervención va a consistir en dos fases. La primera mediante la observación se irá anotando día a día cada uno de los progresos o dificultades que tiene en alumno cuando se enfrente a la tarea. Por otra parte, se realizarán dos pruebas una hacia la mitad de la intervención y otra la última sesión, para comprobar si el alumno está mejorando y si el programa ha surtido efecto. Para estas dos evaluaciones se realizará una ficha similar a las actividades planteadas en las sesiones que recojan de forma significativa la evolución de la intervención. Para la valoración de esta propuesta de intervención se tendrán en cuenta los criterios de evaluación que se muestran en la tabla 7, y su grado de consecución/adquisición.

Criterio	No conseguido	Conseguido	En proceso	Observaciones
Repetir palabras sencillas y complejas				
Mejorar la articulación y pronunciación de palabras				
Aumentar la complejidad de las estructuras sintácticas				
Incorporar palabras nuevas a su vocabulario				
Asociar correctamente la imagen a su significante				
Incrementar las habilidades sociales básicas				

Tabla 7. Evaluación de la Intervención

Se va a llevar a cabo la correspondiente evaluación de la actividad docente (tabla 8), siguiendo los ítems o índices de evaluación para la mejora de la propia práctica como maestro, siendo 1 la puntuación más baja y 4 la más alta.

ITEMS/PUNTUACIÓN	1	2	3	4
El alumno ha conseguido los objetivos propuestos				
El material era adecuado a la situación				
El material era adecuado para el niño				
Se ha llevado a cabo un registro diario de las sesiones				
La temporalización se ha ajustado a las actividades marcadas				
El material dado a la familia ha sido de utilidad				
Se ha consultado he informado al tutor y la familia sobre la evolución del niño				

Tabla 8. Evaluación de la actividad docente

6. Conclusiones

A continuación se plantea el análisis referido al grado de cumplimiento de los objetivos planteados en este Trabajo de Fin de Grado.

Con relación al objetivo general, referido a diseñar una propuesta de intervención para un alumno con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL), se considera que se ha cumplido porque se ha diseñado una propuesta de intervención basada en una metodología que engloba todas las áreas del lenguaje trabajándose desde distintos enfoques de intervención para poder potenciar al máximo las destrezas de cada área afectada. Se ajusta a los requerimientos del caso práctico del TEL, planteando los objetivos correspondientes, con cuyo trabajo se espera que permita mejorar los ámbitos del lenguaje afectados. Por otra parte, esta metodología aglutina el entorno psicoemocional y de habilidades sociales que son desarrollados simultáneamente durante el desarrollo de las distintas sesiones planteadas.

Respecto a los objetivos específicos, el primero referido el análisis bibliográfico para conocer en profundidad todo lo relacionado con el trastorno Específico del Lenguaje, se ha elaborado siguiendo un esquema de trabajo en el cual primeramente se ha realizado una revisión conceptual del trastorno a lo largo de los años utilizando la documentación más actual, como los manuales de Peña Casanova (2011) y las investigaciones de Carballo (2012), pero sin dejar de lado aquellos más antiguos pero ineludibles, como Aguado (1995), que siguen siendo clave para poder profundizar sobre este tipo de trastornos y su evolución respecto a sus consecuencias e implicaciones como también las distintas formas de evaluación e intervención en los últimos años.

En relación al segundo de los objetivos planteados, que hacía referencia a la relación de los contenidos curriculares de la etapa de Educación Infantil con la intervención propuesta, se ha trabajado de forma que en cada una de las sesiones se ha establecido una conexión directa entre los contenidos del currículo y los propios de la intervención de Audición y Lenguaje, estableciendo así una intervención significativa y acorde con el primer principio metodológico referido a la involucración de los contextos.

Finalmente, el último de los objetivos propuestos referido aplicar, en el ámbito del diseño de intervención, las competencias adquiridas durante el Grado y la mención de Audición y Lenguaje, se considera que el propio Trabajo de Fin de Grado sintetiza en su diseño y elaboración todas las competencias analizadas al principio de este documento, particularmente relacionar teoría y práctica con la realidad del aula (en este caso el aula

de AL) y del centro, controlar y realizar el seguimiento del proceso educativo y de enseñanza-aprendizaje mediante el dominio de estrategias y técnicas necesarias, y conocer y aplicar los procesos de interacción y comunicación en el aula, entre otras.

En síntesis, se considera que este Trabajo de Fin de Grado ha alcanzado los objetivos inicialmente planteados, y se espera que constituya una aportación actualizada a la investigación en el ámbito educativo de la Audición y el Lenguaje, en concreto en la evaluación e intervención del Trastorno Específico de Lenguaje.

7. Consideraciones finales

A través de la realización de este trabajo he podido comprobar la necesidad de conocer a fondo cada una de las características que se manifiestan en el Trastorno Específico del Lenguaje así como sus formas de evaluación e intervención. Las dificultades que presentan los sujetos que lo padecen, sobre todo a nivel del lenguaje, está ligada íntimamente a todos los ámbitos de su vida, tanto académica como personal, por eso es necesario realizar una intervención ajustada a cada uno de ellos.

A continuación, expongo de forma reflexiva todo lo anteriormente expresado en este documento centrándome en los dos grandes apartados que lo componen. La elaboración de este TFG se ha realizado de una forma cíclica y teniendo en cuenta siempre la figura del alumno que es el protagonista principal de la intervención. Cíclica, en cuanto a que el comienzo y elección del tema vino marcado por el alumno en mi encuentro con él en centro de Prácticas. Partiendo de este caso real y conviviendo con él supuse que sería más fácil a la hora de plantear la intervención y contrastarlo con la fundamentación teórica, obteniendo así la información necesaria para posteriormente plantear la intervención del alumno.

Toda la labor de recogida y búsqueda de información ha supuesto un doble esfuerzo: el primero, conseguir manejar una multitud de documentos lo más actuales posibles a través de manuales de Logopedia o de artículos de investigaciones recientes que apuntan a que el Trastorno Específico del Lenguaje pese a ser poco frecuente en los centros educativos no debe quedarse en el olvido. El segundo, la gran variabilidad en la catalogación del trastorno con el paso del tiempo y sus muchas y diversas áreas afectadas que lo hacen aún más complejo a la hora de diseñar la intervención.

Por otra parte, la propuesta de intervención propiamente dicha del alumno ha de tenerse en cuenta, como casi todas las intervenciones, a largo plazo. La consecución de los objetivos marcados requiere la implicación activa de todas las personas que tienen contacto con el alumno para que pueda mejorar su uso funcional del lenguaje en el día a día. Creo que el sentimiento de empatía hacia los alumnos que pasan por el aula de Audición y Lenguaje debe ponerse en el centro de nuestra actividad como docente. La sensación de frustración de no poder ser entendido por otra persona tiene que hacernos reflexionar sobre el alcance de nuestro trabajo. Si bien es cierto que esta propuesta de intervención no se ha llevado a cabo en su totalidad, sí he podido compartir la experiencia de realizar alguna de las actividades con el alumno durante el periodo de Prácticas, y la

satisfacción ha sido plena en tanto en cuanto un pequeño logro, para él, es un gran triunfo. Es necesario volver a valorar esta intervención para poder comprobar si surte el efecto deseado cuando se aplique en su totalidad.

La realización de este Trabajo Fin de Grado me ha aportado una experiencia de conocimiento y reflexión del aprendizaje desempeñado a lo largo de los cuatro cursos del Grado. A través de la búsqueda bibliográfica he aprendido a manejar adecuadamente una cantidad de información y poder resumirla de forma sintética para poder trabajar con ella de forma eficiente. Por otra parte, conocer a fondo el Trastorno Específico del Lenguaje ha enriquecido lo que había visto durante las clases en este último año de carrera pudiendo emplear dicha información para diseñar la propuesta de intervención acorde a lo estudiado. Finalmente, todo este trabajo es un aporte para mi formación en el ámbito de la investigación académica orientada a la mención de Audición y Lenguaje.

Agradecer a mi tutor la dedicación, el empeño y el trabajo que ha realizado conmigo durante estos meses siendo un guía para mí en todo momento durante el diseño y elaboración del mismo.

Por último, resaltar que este proyecto no es un punto final a un periodo de aprendizaje sino que gracias a él pueda servirme como modelo para posteriores intervenciones en mi futura vida laboral y también, recordando una frase de Federico García Lorca “todo lo que hacemos es como una gota en el océano, pero si no lo hiciéramos al océano le faltaría esa gota”, sea capaz de aportar es gota de agua a futuros compañeros que al igual que yo nos dedicaremos como maestros de Audición y Lenguaje a mejorar la vida de nuestros alumnos.

8. Bibliografía y referencias

AELFA (Asociación Española de Logopedia, Foniatría y Audiología, 2016). *Trastorno Específico del Lenguaje*. Recuperado el 15 de Junio de 2016, desde <http://www.aelfa.org/faqs.asp?id=10>

Acosta, V. M, y Axpe, A. (2013). Análisis de las dificultades en el discurso narrativo en alumnado con TEL. *Revista de Logopedia Foniatría y Audiología*, 33, 165-171.

Acosta, V. M. (2012). La intervención logopédica en los trastornos específicos del lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 32, 67-74.

Acosta, V., Moreno, A., Axpe, A. (2011). Intervención logopédica sobre habilidades narrativas en niños con Trastorno Específico del Lenguaje. *Infancia y Aprendizaje*, 35, 2.

Aguado, G. (1989). *El desarrollo de la morfosintaxis en el niño*. Madrid: CEPE.

Aguado, G. (2006). Dificultades en el lenguaje: Trastorno Específico del Lenguaje. En J. L. Gallego (Dir.). *Enciclopedia temática de Logopedia*, 17-44. Antequera: Aljibe.

Aguinaga, G., Armentia, M., Fraile, A., Olangua, P., & Úriz, N. (2005). *Prueba de lenguaje oral de Navarra Revisada (PLON)-R*. Madrid: TEA.

American Psychiatric Association. (2000) *Diagnostic and statistical manual of mental disorders, text revised (DSM-IV TR)*. Washington DC

American Psychiatric Association. (2013) *Diagnostic and statistical manual of mental disorders, text revised (DSM-V)*. Washington DC

ATELGA. Asociación TEL Galicia. (2014). Trastorno específico del lenguaje. Guía para la intervención en el ámbito educativo.

Baddeley, A. (2003). Working memory and language: An overview. *Journal of Communication Disorders*, 36, 189–208

Benton AL. (1964). Developmental aphasia and brain damage. *Cortex*; 1: 43.

Bishop, D. V. M. (2006). What causes specific language impairment in children? *Current Directions in Psychological Science*, 15, 217-221.

Bishop, D. V. M. (2003). *The Children's Communication Checklist, Version 2 (CCC-2)*. Londres: Psychological Corporation.

Carballo, G. (2012). Guía para la evaluación del TEL: algunas consideraciones. *Revista de Logopedia Foniatría y Audiología*, 32, 87-93.

Catts, H., Fey, M., Zhang, X., Tomblin, B. (2001). Estimating the risk of future reading difficulties in kindergarten children: A research-based model and its clinical implementation. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 32, 38-51.

Cohen, W., Hodson, A., O'Hare, A., Boyle, J., Durrani, T., McCartney, E., Matthey, M., Naftalin, L., y Watson, J., (2005). Effects of computer-based intervention through acoustically modified speech (Fast ForWord) in severe mixed receptive-expressive language impairment: outcomes from a randomized controlled trial. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 48, 715-729

Codesido, A. (2006). Evaluación no estandarizada de patologías del lenguaje en niños castellanohablantes: el análisis lingüístico de algunas pruebas. In *Actas del Primer Congreso Nacional de Lingüística Clínica*, 2, 39-55.

Contreras, C., Mendoza, E. (2011). El rastreo sintáctico y la planificación de sintagmas: diferencias entre el Trastorno Específico del Lenguaje y la privación sociocultural. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 31, 47-56.

Consejería de Educación Junta de Castilla y León (2007). Decreto 122/2007 por el que se establece en currículo de Educación Infantil (BOCYL nº1 de fecha 27 de Diciembre.)

Crystal, D., Fletcher, P., Garman M, (1976). *The Grammatical Analysis of Language Disability*. London: Edward Arnold

De Renzi, E., Vignolo, L. (2005). *Test Token para niños*. Barcelona: Lebrón.

Dunn, L. M., Dunn, L., Arribas. (2006). *PPVT-III. Test Peabody de Vocabulario en Imágenes*. Madrid: TEA Ed.

Durcane de Ribaucourt, B. (1989). *Reeducación semiológica de la afasia*. Barcelona: Masson.

Ebbels, S., Van der Lely, H. K. J. (2001). Meta-syntactic therapy for children with severe persistent SLI using visual coding. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 36 (supplement), 345-50.

Eisenstein J. (1966). Developmental aphasia: a speculative view with therapeutic implications. *J Speech Hear Disord*; 33: 3-13.

Friberg, J. C. (2010). Considerations for test selection: How do validity and reliability impact diagnostic decisions? *Child Language Teaching and Therapy*, 26, 77-92.

Gillam, R. B., Frome Loeb, D., Hoffman, L. M., Bohman, T., Gamplin, C. A., Thibodeau, L., Widen, J., Brandel, J., y Friel-Patti, S. (2008). The efficacy of Fast ForWord Language intervention in school-age children with language impairment: A randomized controlled trial. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 51*, 97-119.

Gortazar, M. (2006). *Descripción y diagnóstico de los trastornos específicos del lenguaje*. Servicio de atención temprana de Lebrija (Sevilla).

Hill, E. L. (2001). Non-specific nature of specific language impairment: a review of the literature with regard to concomitant motor impairments. *International Journal of Language and Communication Disorders, 36*, 149-171.

Juárez, A., y Monfort, M. (1996). *Estimulación del lenguaje oral. Un modelo interactivo para niños con dificultades* (2ª ed.). Madrid: Santillana.

Launay C, Borel-Maisonny S. (1975). *Los trastornos del lenguaje, la palabra y la voz en el niño*. 1 ed. Barcelona: Toray-Masson.

Manolson, A. (1992). *It Takes Two to Talk*. Toronto: The Hanen Centre.

McCarthy, D. (1986). *Escalas McCarthy de aptitudes y psicomotricidad para niños*. Madrid, TEA.

Mendoza, E. (Coord) (2001). *Trastorno específico del lenguaje (TEL)*. Madrid. Pirámide.

Mendoza, E., Fresneda, M. D., Muñoz, J., Pérez, D., y Carballo, G. (2012). Words and nonwords repetition in Spanish children with and without Specific Language Impairment. *Enviado a publicación*.

Miller, C., y Wagstaff, D. A. (2011). Behavioral profiles associated with auditory processing disorder and specific language impairment. *Journal of Communication Disorders, 44*, 745-763.

Miller, J, Chapman, R. (2010). *SALT: Systematic Analysis of Language Transcripts* Madison, WI: Language Analysis Laboratory.

Miller, C. A., Kail, R., Leonard, L. B., y Tomblin, J. B. (2001). Speed of processing in children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 44*, 416-433.

Monfort, M., y Juárez, A. (1989). *Registro Fonológico Inducido*. Madrid: CEPE.

Morton, J, Frith, U. (2001). Why we need cognition: cause and developmental disorder. In: E. Dupoux, (Ed)., *Language, Brain and Cognitive Development*. Cambridge, MS: MIT Press.

Peña Casanova, J. (2011). *Manual de logopedia*. Masson. Barcelona.

Pepper, J., y Weitzman, E. (2004). *It Takes Two to Talk: A practical guide for parents of children with language delay* (2nd ed.). Toronto: The Hanen Centre.

Pérez, E. y Serra, M. (1998). *Análisis del Retraso del Lenguaje: AREL*. Barcelona: Ariel

Plante E, Swisher L, Vance R, Rapcsak S. (1991). Mri findings in boys with specific language impairment. *Brain and Language*. 41, 52–66

Puyuelo, M., Wiig, E., Renon, J., y Solanas, A. (1997). (*Batería de Lenguaje Objetiva y Criterial*) (*BLOC*). Barcelona: Masson.

Rapin, I. y Allen, D. (1988). Syndromes in development dysphasia and adult aphasia. En F. Plum (ed.), *Language, Communication and the Brain*. Nueva York, Raven Books (pp. 57-75).

Raven, J. C. (1975). *Test de Matrices Progresivas*. Escala General. Buenos Aires: Paidós.

Redmond, S. M., Thompson, H. L., y Goldstein, S. (2011). Psycholinguistic Profiling Differentiates Specific Language Impairment From Typical Development and From Attention- Deficit/Hyperactivity Disorder. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 54, 99-119.

Reynell, J. K., y Gruber, C. P. (1990). *Reynell developmental language scales*. (*Traducción española Pereda, S.: Escalas Reynell de desarrollo del Lenguaje*). Madrid: MEPSA.

Semel, E., Wiig, E. H., y Secord, W. A. (1997). *CELF-3. Clinical Evaluation of Language Fundamentals* (Spanish Edition). San Antonio: The Psychological Corporation Scientific Learning Corporation, (1998). *Fast ForWord*. Software

Stark R, Tallal P. (1981). Selection of children with specific language deficits. *J Speech Hear Disord*; 46: 114-22.

Tomblin, B. (2011). Co-morbidity of autism and SLI: kinds, kin and complexity. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 46, 127-137.

Van der Lely, HKJ. (2005) Domain-specific cognitive systems: insight from grammatical-SLI. *Trends Cogn Sci*; 9, 53-9.

Van Weerdenburg M, Verhoeven L, Bosman A, van Balkom H. (2011). Predicting word decoding and word spelling development in children with Specific Language Impairment. *Journal of Communication Disorders* 44(3):392-411.

Wechsler, D. (1993). *Escala de inteligencia para niños (Revisada) WISC-R*. (Versión y baremación española). Madrid: TEA.

Wilson, B. C., Risucci D. A. (1986). A model for clinical-quantitative classification. Generation I: application to language-disordered preschool children. *Brain Lang*; 27: 281-309.

Yoder, P., Camarata, S. y Gardner, E. (2005). Treatment effects on speech intelligibility and length of Utterance in children with specific language and intelligibility impairments. *Journal of Early Intervention*, 28, 34-49.

Referencias de vídeos

YouTube. (2009). *Claro de Luna de Debussy*. Recuperado el 15 de Junio de 2016 desde, <https://www.youtube.com/watch?v=ja7v4JTSLVw>

YouTube. (2009). *Silencio de Beethoven*. Recuperado el 15 de Junio de 2016 desde, <https://www.youtube.com/watch?v=39DNaNAMKAU>

YouTube. (2011). *Cuatro Estaciones de Vivaldi*. Recuperado el 15 de Junio de 2016 desde, <https://www.youtube.com/watch?v=aiCFnIACnqs>

YouTube. (2013). *Las estaciones. Canción con pictograma*. Recuperado el 15 de Junio de 2016 desde, <https://www.youtube.com/watch?v=0IEMeZDMdVI>

YouTube. (2014). *Cuatro palabras*. Recuperado el 15 de Junio de 2016 desde, <https://www.youtube.com/watch?v=o691dEnXfNk>

Apéndices

Apéndice I. Recomendaciones del EOEP a la familia y profesorado respecto a las pautas de mejora.

Orientaciones a la familia

- a) Estimular el lenguaje de su hijo constantemente, no utilice preguntas cerradas que se contesten con “sí o no”.
- b) Incorporar oportunidades para expresarse
- c) Evitar tener una actitud sobreprotectora con el niño para que mejore sus actitudes
- d) Posibilitar experiencias que conduzcan al desarrollo de aspectos personales
- e) Evitar la excesiva perfección en sus emisiones
- f) Posibilitar que el niño realice alguna actividad deportiva
- g) Modelar y enseñar al niño como mantener e iniciar una conversación
- h) Fomentar al máximo su relación con los demás niños
- i) Hablar despacio y de forma clara para que el niño le entienda
- j) Marcar turnos de conversación entre los familiares

Orientaciones al profesorado

- a) Favorecer las interacciones en el aula con otros alumnos
- b) Respetar el turno en actividades de participación
- c) Reforzar los comportamientos y actuaciones que realice el alumno
- d) Plantear actividades de respuesta oral y juegos de pareja
- e) Organizar distintos entornos en el aula para favorecer el intercambio verbal
- f) Sentarle cerca del profesor
- g) Mencionar su nombre y pedir que repita lo que hay que hacer
- h) Intensificar el vínculo afectivo positivo con el niño
- i) Diseñar y planificar momentos diarios en los que el profesor realice una pregunta al alumno y vaya aumentando el número de palabras
- j) Fomentar al niño el hábito a la lectura

Apéndice II. Tríptico programa Hanen

Calendario del programa

Sesión de orientación

Sesión 1: Cómo dejar que tu hijo tome la iniciativa.

Sesión 2: Cómo seguir la iniciativa de tu hijo.

Videofeedback 1

Sesión 3: Cómo seguir los turnos para mantener la interacción.

Sesión 4: Cómo añadir lenguaje a la interacción.

Sesión 5: Cómo añadir palabras para mejorar la comprensión.

Videofeedback 2

Sesión 6: Cómo Jugar.

Sesión 7: Cómo compartir libros.

Videofeedback 3

Sesión 8: Cómo mejorar al ritmo de la música.

Consulta fechas y horarios en www.centroexpresa.com



Contacto

Raquel Puente Matesanz
649-519-869
cursoshanen@gmail.com

Centro Expresa
Plza. Ventura Rodríguez, 5
Leganes. Madrid

HABLANDO... NOS ENTENDEMOS LOS DOS.®



El programa Hanen para padres de niños con retraso del lenguaje

HABLANDO... NOS ENTENDEMOS LOS DOS.®

"Hablando... nos entendemos los dos" es un programa para padres de niños con retraso del lenguaje o la comunicación que se basa en:

- la importancia de involucrar a los padres en la atención temprana de su hijo.
- la necesidad de ayudar a los niños y sus familias tan pronto como sea posible en su día a día.



Reconocido mundialmente

Este programa basado en investigaciones científicas y desarrollado por el Centro Hanen, está reconocido en todo el mundo. Los estudios sobre el programa "Hablando... nos entendemos los dos" demuestran su efectividad y que, cuando los padres aprenden a usar las estrategias del programa, las capacidades comunicativas de sus hijos mejoran.

¿Cómo se estructura el programa Hanen?

1 Entrevista pre-programa

Una entrevista con la Terapeuta Certificada del programa para conocer mejor a tu hijo y preparar a la familia.

2 Sesiones grupales

8 sesiones en grupo en las que aprenderás las estrategias Hanen necesarias para ayudar a tu hijo en su proceso de aprendizaje atendiendo a la etapa de desarrollo en la que se encuentre.

3 Sesiones de Video feedback

3 visitas individuales con la Terapeuta Hanen durante las cuales:

- Hablaremos sobre los objetivos de comunicación para tu hijo.
- Tú y tu hijo seréis grabados interactuando en una rutina de vuestra vida cotidiana.
- Este vídeo será luego revisado y comentado contigo para que tú puedas ver las estrategias que realmente te ayudan y qué más puedes hacer.



¿Qué aprenderás las familias en el programa?

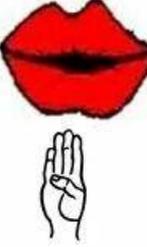
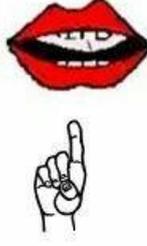
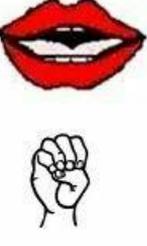
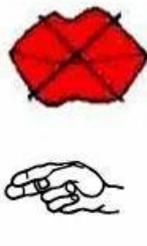
- Cómo se comunica tu hijo en este momento.
- Cómo convertir las rutinas diarias en oportunidades de aprendizaje.
- Qué motiva a tu hijo a comunicarse.
- Cómo ajustar lo que dices para que tu hijo te pueda entender y aprender nuevas palabras.
- Cómo atraer a tu hijo hacia la conversación por turnos.

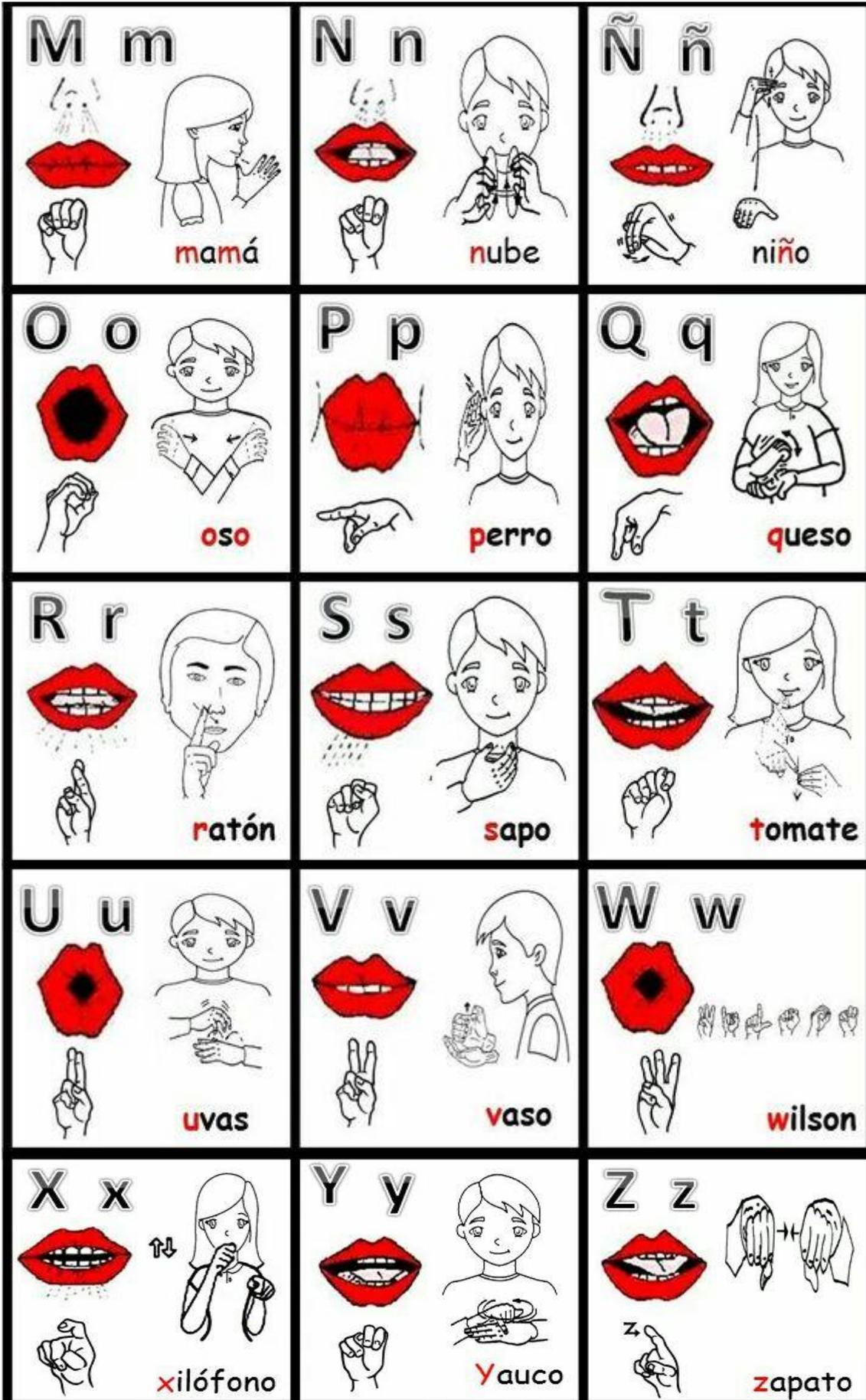
Ayuda a tu hijo a convertir cada momento de su vida en una oportunidad para comunicarse

Apéndice III. Sesiones y actividades

Sesión 1

Activad de praxias

<p>A a</p>   <p>amor</p>	<p>B b</p>   <p>bebé</p>	<p>C c</p>   <p>casa</p>
<p>D d</p>   <p>delfín</p>	<p>E e</p>   <p>elefante</p>	<p>F f</p>   <p>familia</p>
<p>G g</p>   <p>gato</p>	<p>H h</p>   <p>hospital</p>	<p>I i</p>   <p>imán</p>
<p>J j</p>   <p>jirafa</p>	<p>K k</p>   <p>kiosko</p>	<p>L l</p>   <p>limón</p>



Actividad de léxico



Actividad de Pragmática





Por favor

Señorita, ¿me ayuda?

Hola

¡Buen provecho!

Gracias

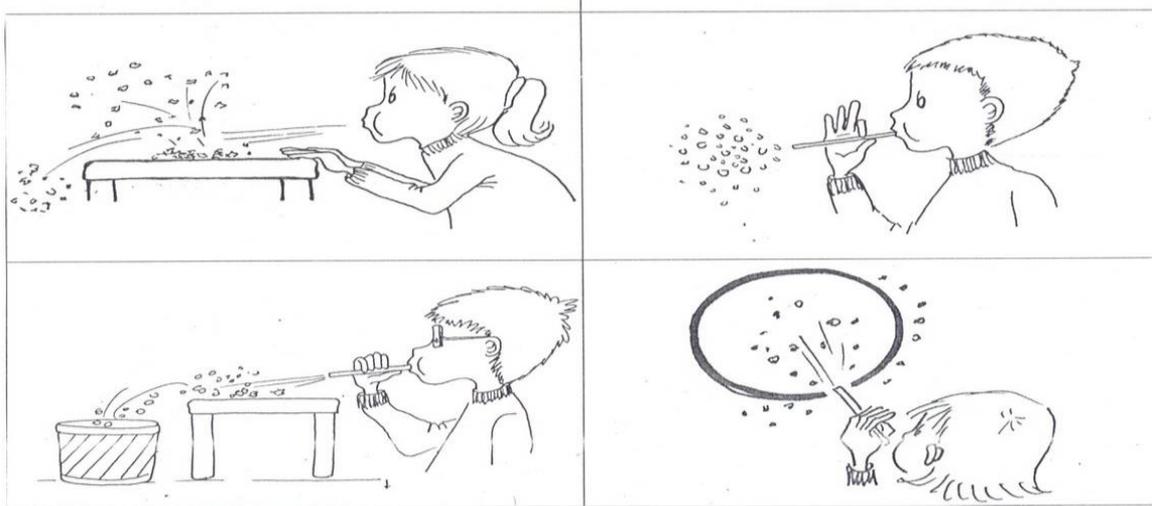
¡Quiero un juguete!

Actividad de Relajación

- **Brazos:** Estiro el brazo hacia delante poniendo el puño duro. Tenso durante unos segundos y relajo, hacemos hincapié en la sensación de tensión y en la de relajación para que lo diferencien (está muy duro, ahora está muy relajado, el brazo me pesa no puedo moverlo...) Realizamos el ejercicio dos veces con cada brazo. Primero el derecho y después el izquierdo.
- **Hombros:** Subo los dos hombros hacia arriba, lo mantengo unos segundos y suelto los hombros. Se hace dos veces.
- **Espalda:** Hecho los dos brazos hacia atrás como si fuera a juntar las manos, mantengo unos segundos y suelto. Se hace dos veces
- **Abdomen:** Aprieto muy fuerte la barriga, comprueba con tus dedos que tu barriga está muy dura. Igual que el anterior.
- **Piernas:** Estiro hacia delante la pierna con la punta del pie también hacia delante, mantengo unos segundos y suelto. Realizo la actividad dos veces con cada pierna.
- **Todo junto:** Relajo las piernas, brazos, hombros y abdomen a la vez. Tenso todas estas partes de la forma explicada anteriormente. Lo realizo solo una vez.

Sesión 2

Actividad de Soplo



Actividad de Sintaxis

Ordena los pictogramas y forma oraciones

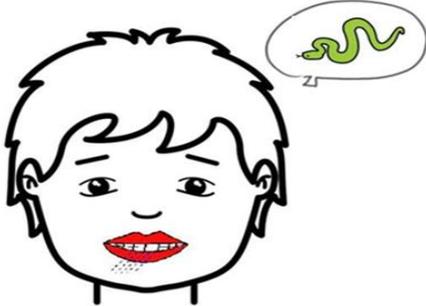
la

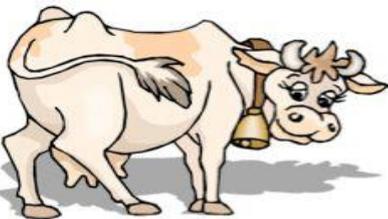
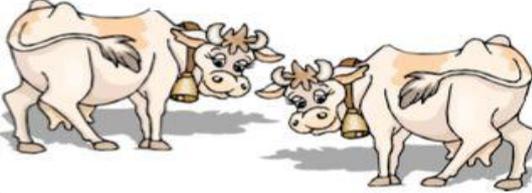
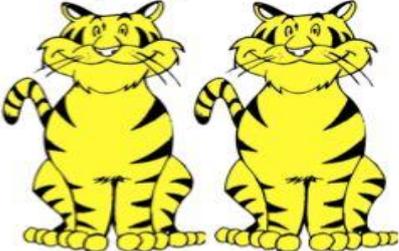
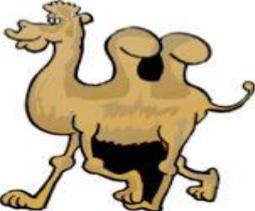
unos

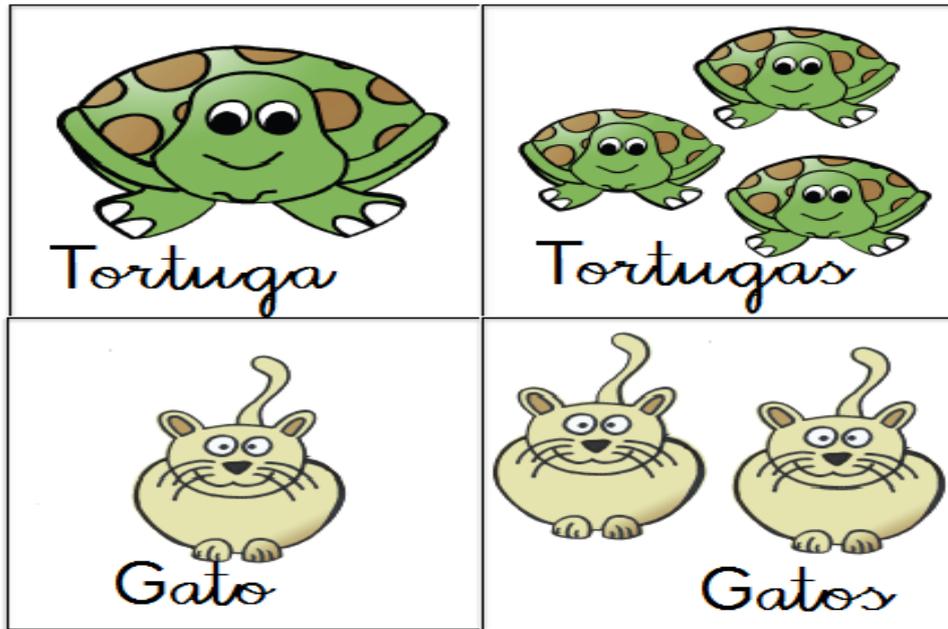
un

Actividad de Morfología

FONEMA /S/

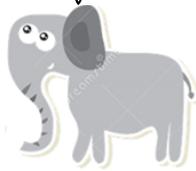


<p>Vaca</p> 	<p>Vacas</p> 
<p>Tigre</p> 	<p>Tigres</p> 
<p>Oso</p> 	<p>Oso</p> 
<p>Camello</p> 	<p>Camellos</p> 



Actividad de Sintaxis

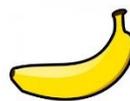
El elefante tiene colmillos



La jirafa es amarilla y marrón



El mono come plátanos



El hipopótamo vive en el agua



La tortuga es lenta



La cebra es blanca y negra



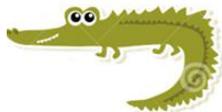
El loro vuela por el cielo



El león es el rey de la selva



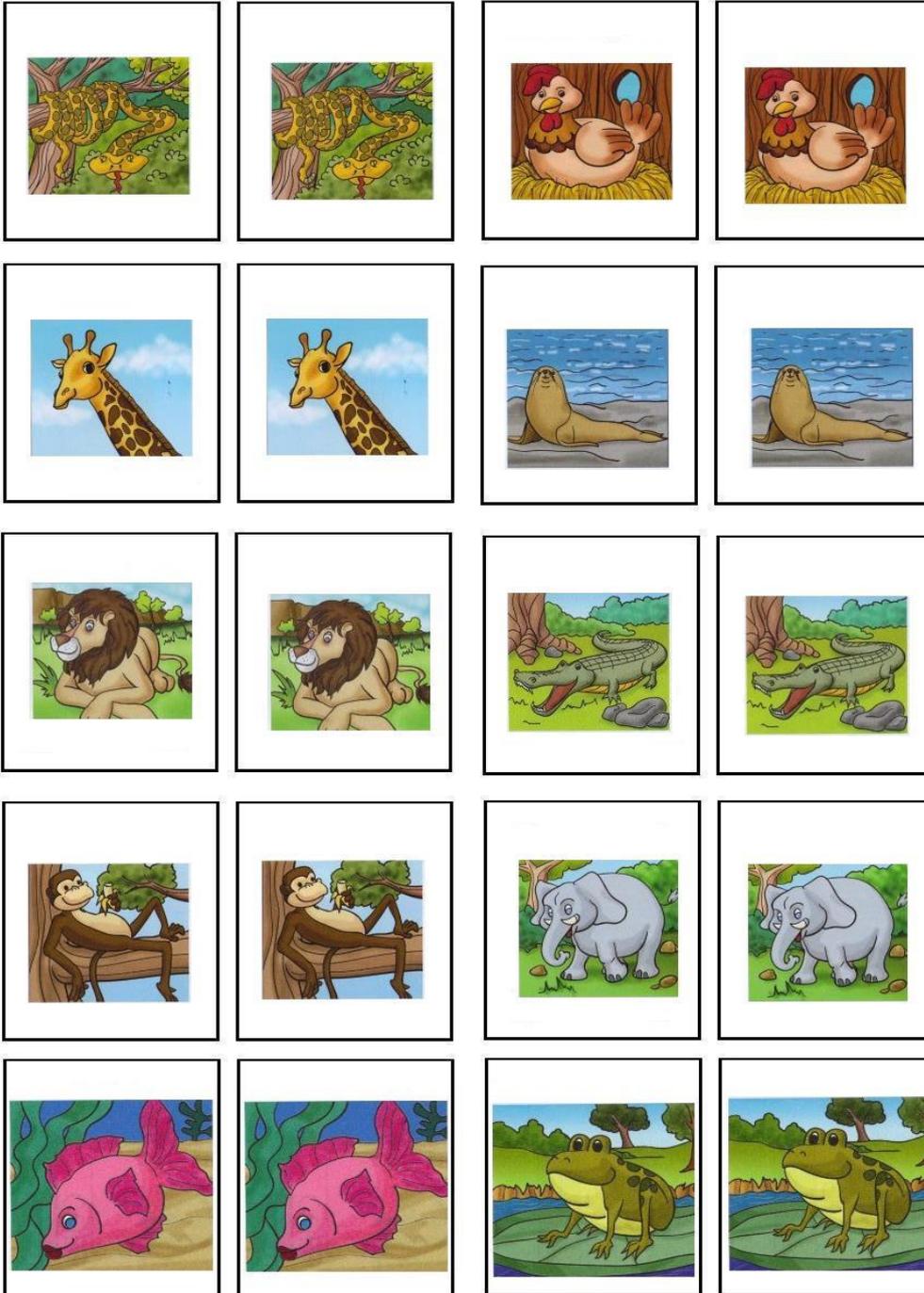
El cocodrilo tiene muchos dientes

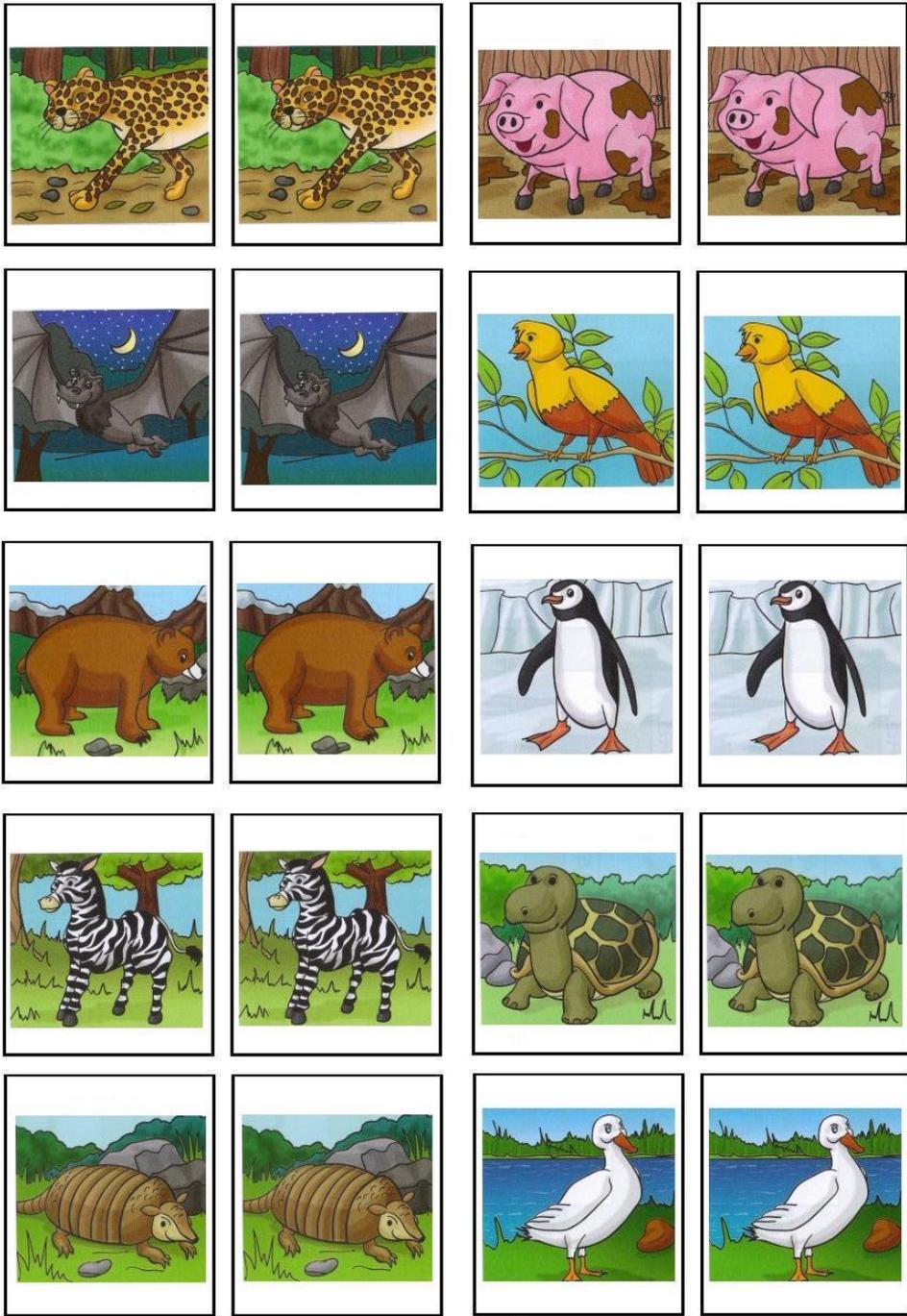


La serpiente va por el suelo



Actividad de Atención y memoria

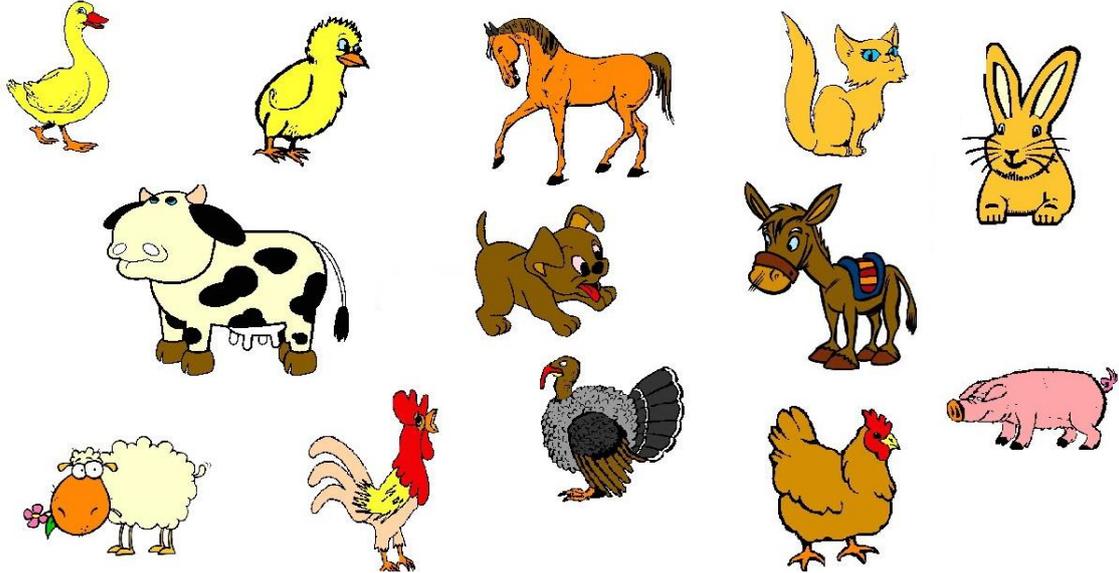




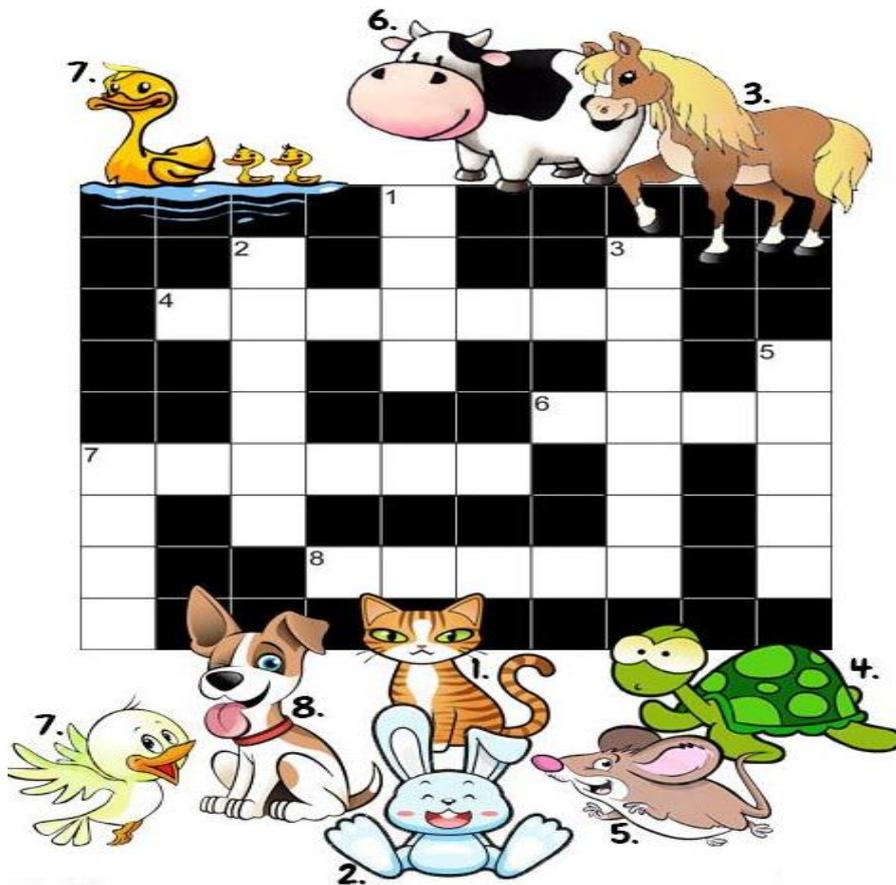
Sesión 3

Actividad de Discriminación auditiva

https://www.youtube.com/watch?v=1KYbmGkn_Zw

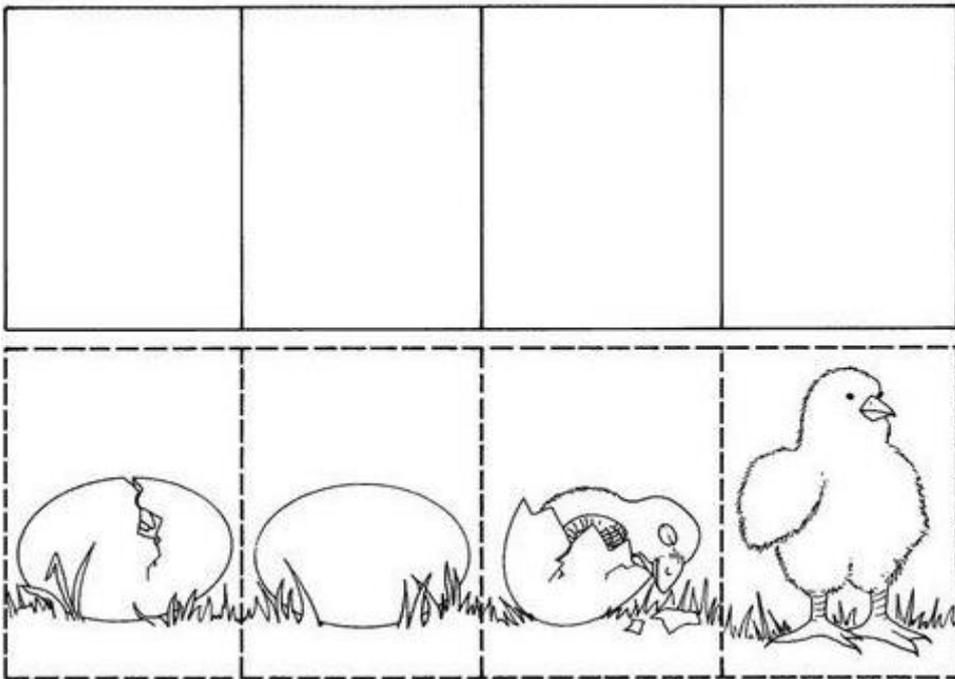


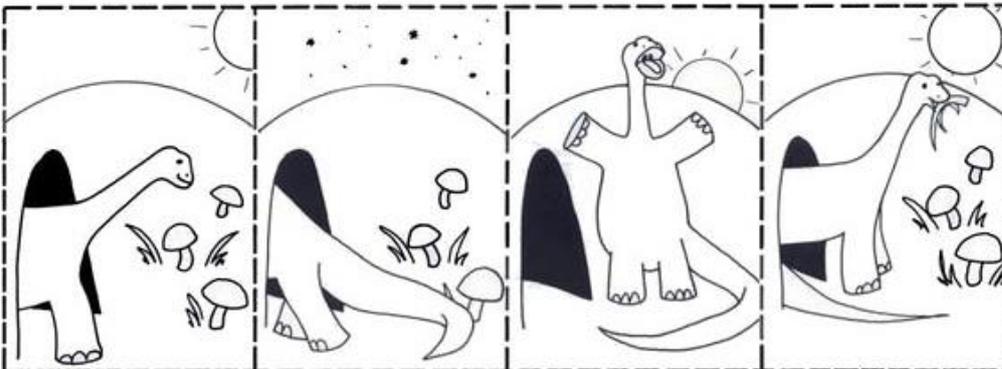
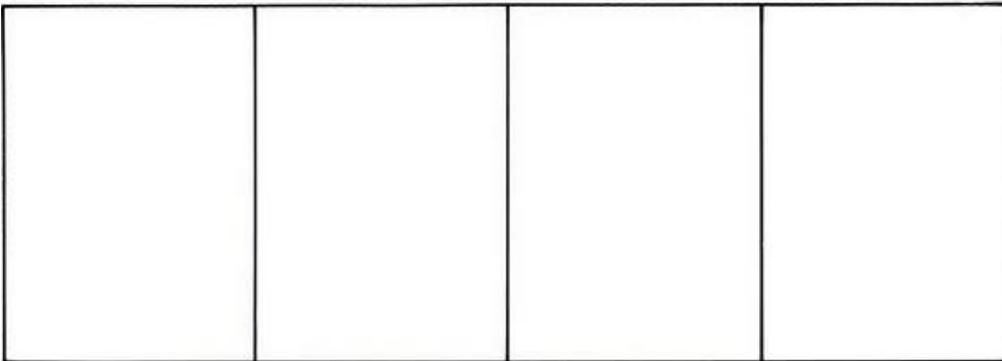
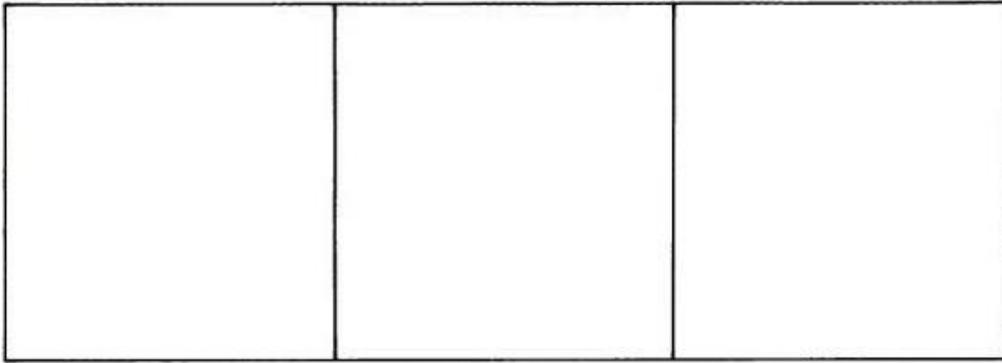
Actividad de Léxico
Crucigramas animales



1. Soy mamífero y tengo grandes bigotes
2. Tengo grandes orejas y grandes dientes
3. Puedes dar un paseo encima de mi
4. Soy un animal que camina muy lento
5. Me gusta mucho el queso
6. Soy de color blanco y negro y doy leche
7. Vivimos en el agua y tenemos pico
8. Vuelo por el cielo y hago nidos en los árboles
9. Soy el mejor amigo del hombre

Actividad de morfología







Amor

1 ¿Qué es el amor para ti? Elige seis palabras relacionadas con el amor y escribe con ellas una definición.

besos ternura tristeza luz alegría
llanto cariño poder abrazos oscuridad
cuidados soledad preocupación desconfianza generosidad

2 Escribe el nombre de tres personas a las que amas.

3 Escribe tres cosas que haces para demostrar tu amor.

13 Piensa en una persona por la que sientas **amor** y completa.

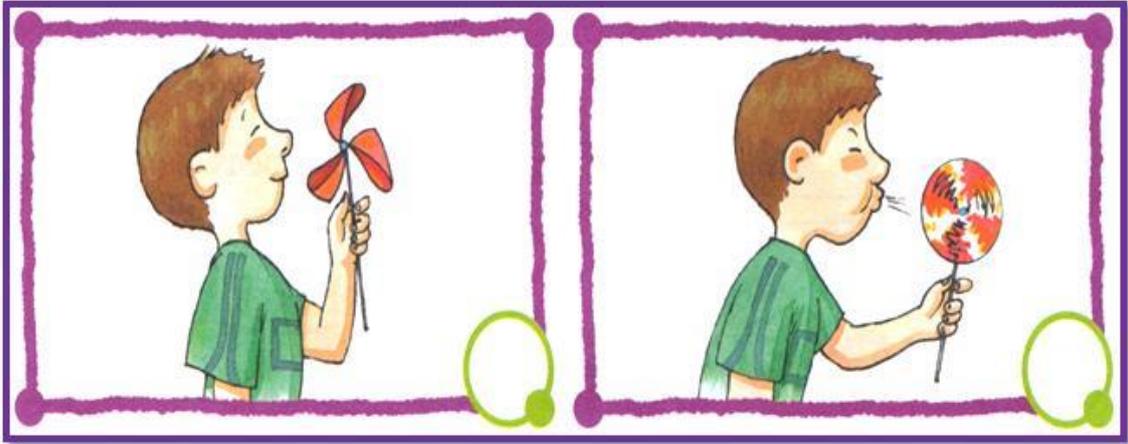
Yo amo a _____ El amo que siento
es _____ Yo le demuestro mi amor

14 ¿Qué ocurre entre estos dos pájaros? Escribe un diálogo.

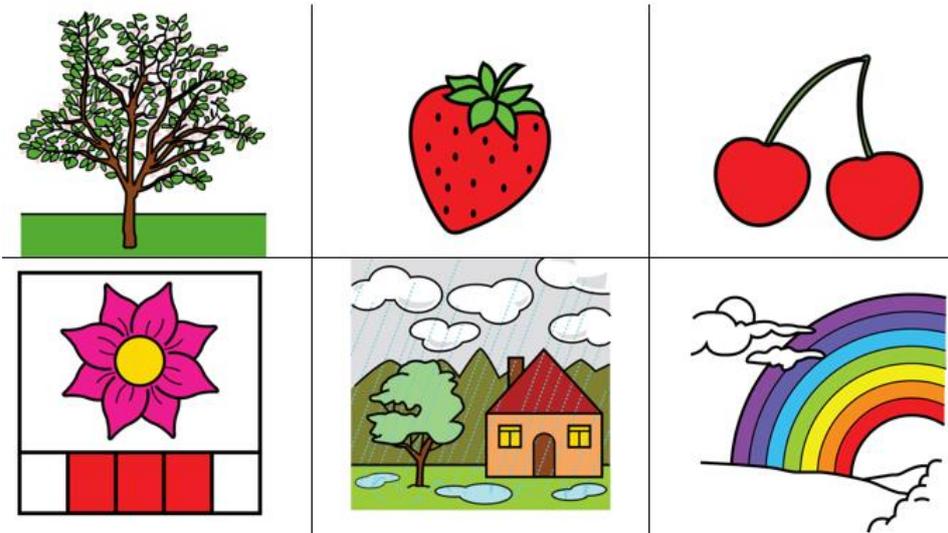


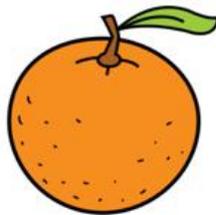
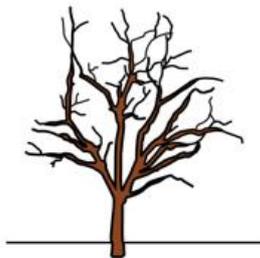
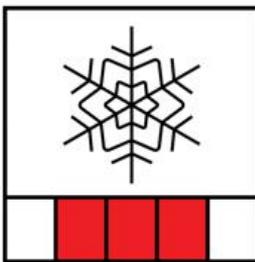
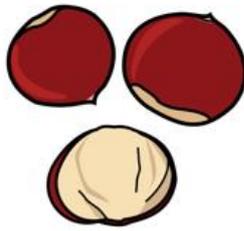
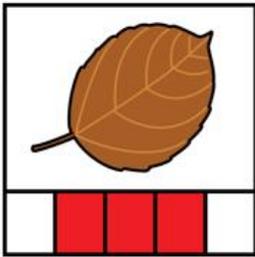
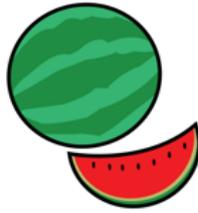
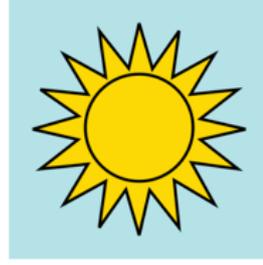
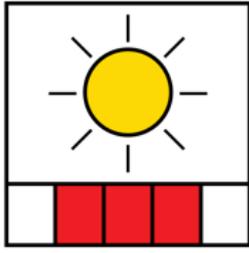
Sesión 4

Actividad de Soplo



Actividad de morfología





Invierno

Soplar el

Helado

Nieve

viento árbol

Primavera

Negar

Castañas

Lluvia

Árbol

was

Arco iris

Naranja

Verano

Fresa

Sopa

Soleado

Cerezas

Otoño

Sol

Viento

Sandía

Actividad de sintaxis (puzzle)

En verano hace calor



En otoño sopla el viento



Hace viento

Si llueve usamos paraguas



Llueve



El paraguas

					
Es de día Hace sol Está soleado	Es de noche	Está un poco nublado	Está muy nublado	Está despejado	
					
Llueve	Chispea Llovizna	Hay tormenta Truena	Nieva	Hay niebla	
					
Graniza	Hace viento	Hace buen tiempo Hace bueno	Hace calor	Hace frío	
					
La lluvia	Nieve	El relámpago	Las nubes	El sol	La luna
					
El amanecer Amanecer	El atardecer Atardecer	El arcoíris	Grados	El paraguas	

Sesión 5

Actividad de Praxias

Trabalenguas r y rr

“El cielo está enladrillado,
quién lo desenladrillará.
El desenladrillador que lo desenladrille,
buen desenladrillador será.”

“El perro de San Roque no tiene rabo
porque Ramón Rodríguez se lo ha robado.”



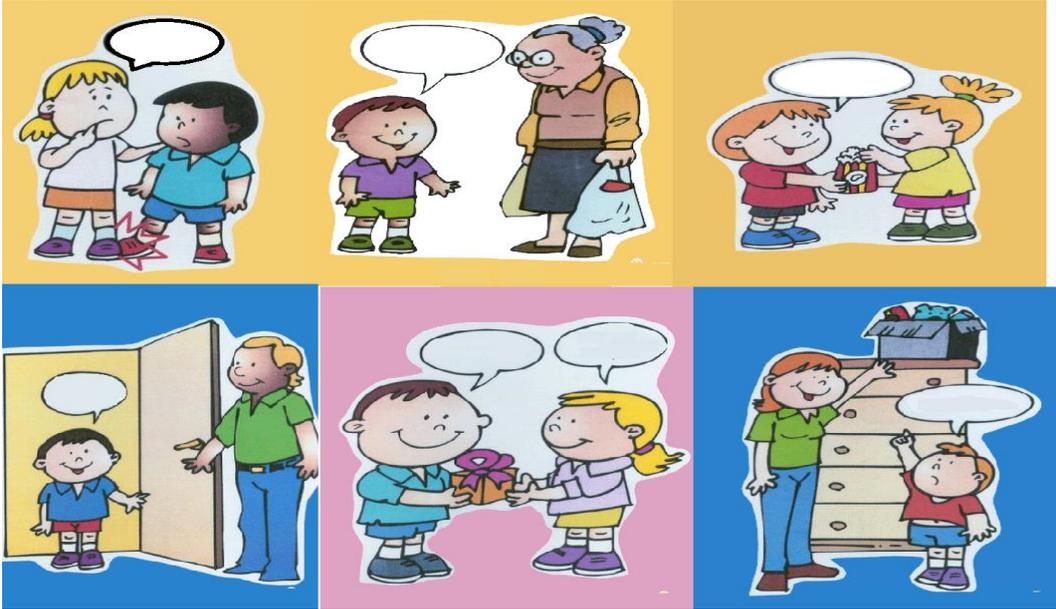
Actividad de Sintaxis

Sujeto+ verbo+ objeto

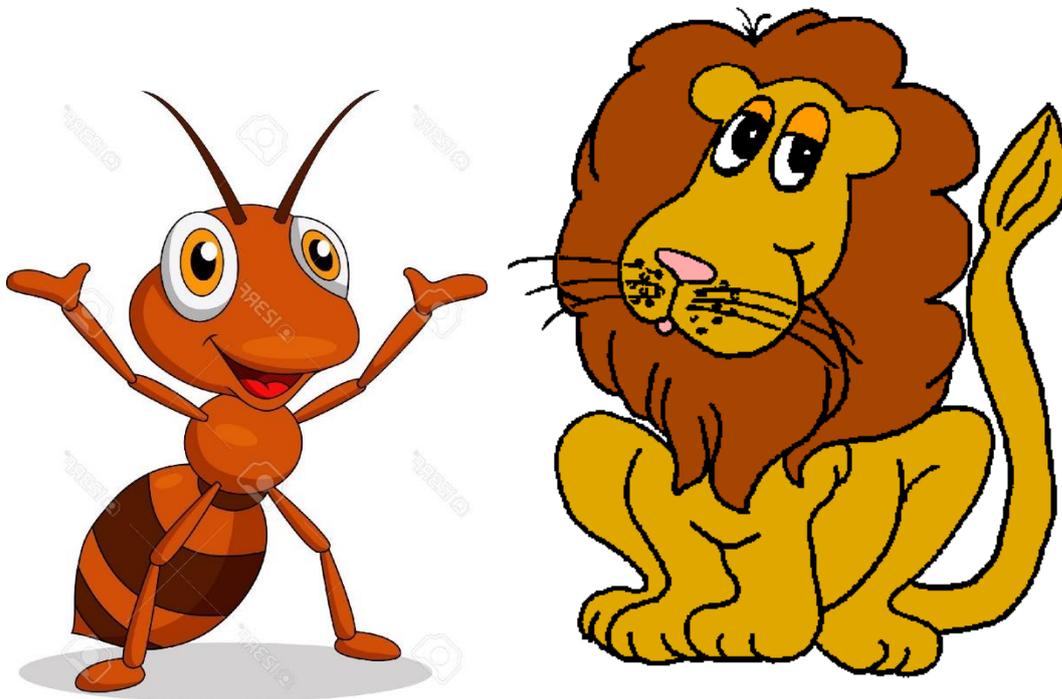
A syntax activity board. At the top, it says "Ordena los pictogramas y forma oraciones" with a double-headed arrow. Below this, there are several boxes containing pictograms and words. The words are "la", "unos", "un", and "un". The pictograms include a pair of shoes, a boy, a book, a girl reading, and a boy. Below the words and pictograms, there are two rows of empty boxes for writing sentences. The first row has five boxes, and the second row has four boxes.

Actividad de Pragmática

<https://www.youtube.com/watch?v=o691dEnXfNk>



Actividad de Respiración



Sesión 6

Actividad en el grupo clase “Mural de los animales”



Actividad de las emociones. La Frustración

Fichas de actividades



emocionario

5 ¿Qué quiere decir que una actividad **se cancela**? Explicalo y escribe una oración empleando la palabra **cancelar**.

6 Une cada palabra con su definición.

- | | |
|--------------|--------------------------------|
| ● impedir | Poner obstáculos a una acción. |
| ● malograrse | Imposibilitar una acción. |
| ● estorbar | No conseguirse una acción. |

7 Completa las oraciones con las palabras de la actividad 6.

- Aunque la competición se celebró, el mal comportamiento del público _____ su desarrollo.
- Las inundaciones _____ a los coches avanzar.
- El viaje _____ porque perdimos el tren.

8 A Juan no le han comprado el juguete para hacer pompas de jabón que quería. ¿Cómo puede resolver su **frustración**?