



Universidad de Valladolid

Facultad de Educación y Trabajo Social

CURSO 2016 – 2017

TRABAJO FIN DE GRADO:

**INTERVENCIÓN EN UN TRASTORNO
ESPECÍFICO DEL LENGUAJE: UN ESTUDIO
DE CASO**

Grado en Educación Primaria

Autor: D. Sergio Toral Buena

Tutor: Dr. Carlos de Frutos Diéguez

RESUMEN:

El lenguaje es un instrumento útil de socialización que permite la comunicación entre las personas, satisfacer las necesidades básicas, expresar sentimientos y regular el comportamiento de los demás.

En este trabajo se efectúa una revisión del concepto del lenguaje y sus dificultades, en concreto, del Trastorno Específico del Lenguaje. Analizaremos el estudio de caso de un alumno con TEL y la comorbilidad de distintos trastornos con los que también cuenta.

Finalmente se presenta una propuesta de intervención basada en la mejora de fonética, organización temporal del lenguaje y articulación de palabras. Dicha propuesta está aplicada a un caso único, respetando las capacidades y necesidades del alumno.

Palabras clave: Trastorno Específico del Lenguaje, comunicación, desarrollo del lenguaje, Educación Primaria, Audición y Lenguaje.

ABSTRACT:

Language is a useful instrument of socialization that allows the communication between the persons, meet basic needs, express feelings and regulate the behavior of others.

In this work, there is effected a review of the concept of language and his difficulties, in particular, of Specific Disorder of the Language. We will analyze the study of case a student with Specific Disorder of the Language and the comorbidity of different disorders with which he also counts.

Finally, presents a proposal of intervention based on the improvement of phonetics, temporal organization of language and articulation of words. This proposal is applied to a single case, respecting the abilities and needs of the student.

Keywords:

Specific Disorder of the Language, communication, development of the language, Primary Education, Hearing and Language.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	3
2. OBJETIVOS	4
3. JUSTIFICACION DEL TEMA ELEGIDO	5
4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	8
4.1. Hitos en el lenguaje y la comunicación oral.	
4.2.Trastorno Específico del Lenguaje.	
5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	34
6. CONCLUSIONES	55
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	58
8. APENDICES	62

1. INTRODUCCIÓN

En este documento se pretende plasmar el trabajo de investigación realizado en un estudio de caso, y su correspondiente propuesta de intervención.

El Trabajo de Fin de Grado (TFG), como dice en la guía docente: “Tiene que ser un proyecto orientado al desarrollo de una profundización, una innovación o una investigación hacia el área profesional en el que nos situamos”. De esta manera este trabajo ha ido orientado a la investigación y el trabajo en temas relacionados con la ‘Audición y el lenguaje’, ya que es la mención que he estudiado en el grado de Educación Primaria. Por otra parte, se pretende plasmar los conocimientos, competencias y experiencias adquiridas a lo largo de la educación universitaria.

Este estudio de caso está centrado en el análisis del Trastorno Específico del Lenguaje junto a la comorbilidad de otros trastornos que padece el alumno con el que hemos trabajado. La investigación, trabajo e intervención se ha realizado durante el periodo del ‘Practicum II’, en un Centro de Educación Especial. En ella desarrollamos una investigación profunda de los diferentes aspectos y trastornos que condicionan el trabajo con el alumno, analizamos su contexto y creamos una intervención.

El trabajo consta de los siguientes apartados: Los objetivos que queremos conseguir con la realización de este trabajo y una breve justificación que explica la elección del tema a tratar. Después el documento se encuentra dividido en dos grandes apartados: La fundamentación teórica y la propuesta de intervención.

La fundamentación teórica en la que investigamos y estudiamos los conceptos sobre los que trata el trabajo, en este caso los aspectos que condicionan el trabajo con él – Trastorno Específico del Lenguaje, Hitos en el desarrollo del lenguaje y la comunicación, comorbilidad de otros trastornos –.

Por otra parte, la propuesta de intervención, en la cual analizamos el contexto del alumno –Centro, aula, grupo de trabajo, entorno familiar –, análisis de la situación personal del alumno, el trabajo que se realiza con él, creamos una propuesta de intervención y analizamos el trabajo de dicha intervención con una evaluación.

Por último, el trabajo termina con las conclusiones y reflexiones sobre el trabajo realizado, los apéndices y las referencias bibliográficas utilizadas para la realización del mismo.

2. OBJETIVOS

Los objetivos de este trabajo han sido propuestos a partir de los aspectos que creemos que son más relevantes. El centro de este trabajo es el Trastorno Específico del Lenguaje, por lo que su estudio e investigación, va a ser el objetivo central. Aun así, el trabajo está realizado junto a otros objetivos propuestos, gracias a los cuales nos hemos guiado para la realización del mismo.

- Investigar y profundizar en el estudio del Trastorno Específico del lenguaje.
- Asociar variaciones en las actividades con distintos resultados, a la hora de trabajar con el alumno.
- Conocer al alumno y sus características, y a partir de ellas, crear un programa de intervención adecuado y funcional para él.
- Detectar factores o climas en el aula que favorezcan el trabajo con el alumno.
- Dar a conocer a las personas del entorno del alumno la importancia del seguimiento de unas pautas de comunicación a la hora de comunicarnos con él.
- Seguir una relación de comunicación con la familia sobre el nivel de comunicación y conducta del alumno.
- Poner en práctica las distintas actividades creadas para la intervención del alumno, evaluarlas y modificarlas acorde al resultado que vaya ofreciendo.

3. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO

Como hemos dicho anteriormente, y podremos ver a lo largo del trabajo, el lenguaje es fundamental para el desarrollo de las distintas competencias del alumno y para su desarrollo social y cognitivo. Según el Decreto 122/2007 del currículo de segundo ciclo de Educación Infantil, ‘La comunicación oral, escrita y las otras formas de comunicación y representación sirven de nexo entre el mundo interior y exterior, al ser acciones que posibilitan las interacciones con los demás, la representación, la expresión de pensamientos y vivencias’.

Debido a ello, debemos de trabajar para mejorar el lenguaje y la comunicación en las personas que tengan algunas dificultades en esta área, para que puedan llegar a tener un nivel suficiente con el que poder desarrollar sus capacidades. Por eso es necesario el trabajo con distintos trastornos que tengan relación con el lenguaje y la comunicación y, en este caso en concreto, en el Trastorno Especifico del Lenguaje.

La vida diaria para una persona que no cuenta con una capacidad para comunicarse y un lenguaje desarrollado puede ser muy difícil. A lo largo del trabajo podemos ver como esta incapacidad provoca, concretamente en este alumno, problemas de conducta, ansiedad, sentimiento de incomprensión o lentitud a la hora de avanzar académicamente. Si a todas estas dificultades, le sumamos otra serie de trastornos que tienen comorbilidad con el trastorno de comunicación principal, el TEL, el problema se acentúa aún más. Esta es una de las motivaciones de la realización de este trabajo, conseguir la mejora en lenguaje y comunicación del alumno, lo cual va a suponer una mejora de su vida diaria en diferentes aspectos.

Por otra parte, el caso con el que vamos a trabajar es único y muy especial. Más tarde veremos su diagnóstico completo, pero antes de la realización de este trabajo, ya se ha podido asociar los problemas de comunicación con los problemas a nivel social que tenía. El trabajo con el alumno es difícil y muy lento, pero una pequeña mejora en este ámbito ha hecho que su forma de relacionarse con su entorno y con los demás haya cambiado completamente. Debido a esta razón avanzar para seguir mejorando este aspecto es algo esencial para su vida, y un reto muy motivador para los que hemos tenido la oportunidad de trabajar con él.

En cuanto al desarrollo de las competencias trabajadas durante los estudios del Título de Grado Maestro –o Maestra – en Educación Primaria, podemos destacar algunas de ellas, tanto a nivel general como específico.

A nivel general:

1. *‘Que los estudiantes hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio –la Educación- que parte de la base de la educación secundaria general, y se suele encontrar a un nivel que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio’.*

En cuanto a esta competencia, ha sido desarrollada a la hora de informarnos y estudiar la naturaleza de los trastornos que posteriormente hemos trabajado. Este estudio lo hemos llevado a cabo incorporando el trabajo y los estudios que hemos recibido en la facultad junto a los encontrados en distintas plataformas. Esto nos lleva a ser capaces de tener unos conocimientos amplios que nos permitan sacar conclusiones de nuestras observaciones y, a partir de ellas, poder trabajar de una forma más eficiente.

2. *‘Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio – la Educación –’.*

En este caso, podemos reconocer dicha competencia a la hora de reconocer y valorar el trabajo de los profesionales con los que hemos trabajado. Reconocer los problemas o deficiencias en algunas áreas y saber cómo resolverlas de forma efectiva.

A nivel específico:

- *‘Reunir e interpretar datos significativos para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole educativa’.*

A partir del trabajo de otras personas, lo cual nos da pistas, de los conocimientos aprendidos durante los años de estudio, de la observación e intervención en el campo de trabajo, podemos llegar a conclusiones o ideas, que puedan servir de

ayuda para otras personas a la hora de realizar su trabajo, compartiendo conocimientos y experiencias.

- *‘Ser capaz de elaborar un documento que permita transmitir información, ideas innovadoras educativas o propuestas educativas’.*

Siguiendo la premisa expuesta anteriormente, podemos justificar este trabajo dándole la importancia que tiene al hecho de compartir y transmitir, conocimientos y experiencias, de una forma válida, correcta, eficiente y novedosa. Aprovechándonos nosotros mismos del trabajo e investigación realizado anteriormente por otros profesionales, y colaborando para avanzar en los mismos, aportando información e ideas para otras personas.

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

4.1.- HITOS EN EL LENGUAJE Y LA COMUNICACIÓN ORAL

Antes de trabajar el lenguaje y la comunicación oral con el alumno debemos de saber los qué es, cuáles son sus funciones y las etapas de aprendizaje en condiciones normales o la forma de trabajar, para poder compararlas con el aprendizaje de un alumno con Trastorno Específico del Lenguaje.

Según Montserrat Bigas Salvador (1996), el lenguaje es un instrumento útil de socialización que permite la comunicación entre las personas, satisfacer las necesidades básicas, expresar sentimientos, regular el comportamiento de los demás, etc. En su artículo da un repaso por los precedentes educativos en cuanto al lenguaje oral, la importancia que se la daba anteriormente al lenguaje escrito y en la actualidad la importancia que se le da al lenguaje oral. Las causas de este cambio son: El cambio de concepto del lenguaje escrito visto ahora solo como una representación del lenguaje oral y la democratización en el aula que supone una participación mayor del alumno en la actividad educativa.

Según el departamento de educación del gobierno vasco (1996) el lenguaje oral es la capacidad para hablar que nos permite exteriorizar ideas, recuerdos, conocimientos, deseos y al mismo tiempo interiorizarlos. Nos permite ponernos en contacto con otras personas, siendo el principal medio de comunicación.

4.1.1. Aspectos que influyen en el desarrollo del lenguaje oral

Según Pablo Félix Castañeda (1999), para poner en marcha el mecanismo del lenguaje y dominarlo, debemos de disponer de una serie de condiciones previas, necesarias para su buen desarrollo.

- Sistema nervioso maduro, desarrollándose a la par que el sistema nervioso general y el aparato fonador en particular.

- Desarrollo cognitivo, junto a un grado de inteligencia mínimo, que permita una discriminación de la percepción del lenguaje hablado y la función de simbolización del lenguaje.
- Desarrollo socioemocional, resultado del medio sociocultural, de las interacciones del niño con las personas de su alrededor y sus influencias recíprocas.

Si uno de estos aspectos no se desarrolla de forma correcta, creará problemas y dificultades a la hora de adquirir el lenguaje, sobre todo en los primeros años de vida, los más importantes del proceso de adquisición.

4.1.2.- Funciones del lenguaje oral

Sabiendo las funciones que cumple el lenguaje oral, podremos saber en qué campos tendremos dificultades si tenemos problemas en la adquisición del lenguaje y poder trabajar en ellos, y viceversa, si vemos dificultades en alguna de las siguientes funciones podemos sospechar que se puede deber a una dificultad en la adquisición del lenguaje. Las funciones del lenguaje oral según el ‘Departamento de educación del gobierno vasco’.

- Lenguaje y desarrollo mental: la palabra es fundamental en el desarrollo mental ya que con ella nos ponemos en contacto con la realidad creando formas de atención, memoria, pensamiento, imaginación, abstracción, permitiendo categorizar conceptos y utilizar la capacidad de análisis y síntesis.
- Proceso de socialización: el lenguaje nos permite la adaptación al medio, la adquisición de valores, creencias, opiniones y costumbres pertenecientes a nuestro contexto cultural. Dichas pautas se transmiten a través del lenguaje hablado. Todo esto se da gracias a los agentes de socialización que rodean al niño, la familia, la escuela, parientes cercanos, vecinos, etc. Los cuales influyen desde el primer momento en el niño, ellos deben de motivarlo y gratificarlo cuando hable, hablarle desde el primer momento y comunicarse con él, ya que el niño desde el primer momento tiene deseos de comunicarse y necesita de esa estimulación para motivarlo a utilizar el lenguaje como su instrumento comunicativo.

Por otra parte las funciones del lenguaje oral según Montserrat Bigas Salvador (1996) desde un punto de vista social son:

- Liberar la expresión: Aumentar su competencia gramatical (sistema fonológico, morfosintáctico, léxico y semántico) y enseñar aspectos pragmáticos del discurso cómo: peticiones de turno, intervención en debates, formulación de preguntas, etc.
- Codificar el pensamiento: Desde un punto de vista individual, el lenguaje permite organizar el pensamiento, ayuda a su reflexión y a conceptualizarlo, por otra parte hace que progresen las capacidades mentales como la abstracción, capacidad de análisis y de síntesis, representación de personas, objetos y situaciones.
- Capacidad de simbolizar, es la que recibe menos atención y pasa más inadvertida, el lenguaje tiene la finalidad de dar forma final al pensamiento.

4.1.3.- Desarrollo psicolingüístico en los primeros años de vida

Diferenciamos dos etapas en la evolución el lenguaje: una etapa paralingüística y otra etapa lingüística o verbal.

Primero en la etapa prelingüística, que va desde el primer mes hasta los 21 meses o 2 años, el niño se comunica por movimientos y gestos para atraer la atención o manifestar una conducta. Antes de que pueda emitir las primeras palabras, comienza a comprender el lenguaje de los adultos cuando se dirigen a él. Más tarde, presenta interés por reproducir los sonidos que oye emitiendo silabas o balbuceos en un estado placentero (etapa de los laleos).

A finales del segundo año en la etapa lingüística o verbal dispone de un lenguaje bastante comprensible. Diferencia fonemas, asocia palabras que oye con objetos que le rodean, inventa palabras nuevas cuando le resulta difícil articular una en concreto, la emisión de silabas finales de cada palabra desaparece (ecolalia) o solo se da en momentos de tensión.

A lo largo de estas dos etapas debemos de poner especial interés en que los alumnos cumplan con estas etapas o expectativas, ya que cuando no se manifiestan algunas de las anteriores características podríamos estar ante algún tipo de trastorno. El hecho de no tener motivación para comunicarse, no asociar palabras con objetos, no darse la vuelta o inmutarse ante la llamada por su nombre, etc. son aspectos que debemos tener en cuenta, ya que nos avisan de un posible trastorno en el desarrollo del niño.

4.1.4.- Favorecer el lenguaje oral

Según el departamento de educación del gobierno vasco (1996) cuando el lenguaje o la comunicación oral no se desarrollan de forma normal en los primeros años de vida, siguiendo las etapas que anteriormente hemos descrito, debemos de trabajar con mayor interés en favorecer las áreas relacionadas con el lenguaje, que son las siguientes: Conocimiento y dominio del esquema corporal, discriminación auditiva correcta, discriminación visual, motricidad fina adecuada, coordinación y equilibrio, organización espacial y temporal, motricidad buco-facial o estimulación de los músculos fonatorios y coordinación óculo-manual.

Para crear dicho interés y estimular al niño debemos de crear un contexto favorecedor de su lenguaje, aprobar con sonrisas y gestos los ruidos que hace, hablar constantemente con él mientras juega, motivarle a que imite los sonidos producidos por los adultos, dejar espacio para que pregunten, de sus opiniones, no mandarles callar, etc. Se debe de trabajar la psicomotricidad básica para un desarrollo equilibrado, actividades ligadas a la expresión oral – narraciones, juegos de palabras adivinanzas, canciones, etc. – pero, sobre todo, crear en él la motivación, el interés y la atención por el lenguaje, sin motivación el alumno no va a progresar en su comunicación.

4.1.5.- El lenguaje oral en la educación infantil

Según el DECRETO 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León:

"La intervención educativa tendrá como finalidad desarrollar unos procesos de enseñanza/aprendizaje que capaciten al niño y la niña para:

- 1.- Expresar sentimientos, deseos e ideas mediante el lenguaje oral, ajustándose progresivamente a los diferentes contextos lingüísticos y situaciones de comunicación habituales y cotidianas y a los diferentes interlocutores.
- 2.- Comprender las intenciones y mensajes que le comunican otros niños o niñas y personas adultas, en los diferentes contextos lingüísticos, valorando el lenguaje oral como medio de relación con los demás."

El currículo hace hincapié y da importancia al hecho de ajustarse a los diferentes contextos lingüísticos a la hora de comunicarse. Cuando estemos trabajando con personas con Trastorno Específico del Lenguaje, es esencial conocer y adaptarse al nivel con el que cuentan.

Según Montserrat Bigas Salvador (1996) los niños en el orden lingüístico aprenden distintas competencias relacionadas con el lenguaje y la comunicación, las desarrollamos a continuación.

Una de estas competencias es el desarrollo de la comunicación. En el trabajo en el aula con alumnos con TEL, la finalidad es que el lenguaje sea más familiar y lo desarrolle con mayor motivación. Cada actividad propuesta debe tener relación con situaciones reales y funcionales, adaptándonos a los intereses y a las actividades de la vida cotidiana del alumno.

Otra competencia es el lenguaje oral y su relación con el desarrollo cognitivo. En primer lugar dicha relación influye en sus acciones, dónde el alumno pasa por diferentes fases. Cuando es pequeño habla a la vez que realiza otras actividades o juega utilizando el lenguaje como ayuda. Progresivamente el lenguaje pasa de aparecer a la vez que la acción, a preceder a la acción. Por último, llega un momento en el que el lenguaje le permite planificar y organizar la acción previamente antes de llevarla a cabo. En segundo lugar como desarrollo de la abstracción y la conceptualización, el niño se relaciona con el entorno y lo comprende. Para ello se ayuda del lenguaje, estableciendo categorías, discriminando cualidades y elaborando conceptos. El tercer lugar le permite usar el lenguaje sin la necesidad de depender de un contexto. Cuando trabajamos con un alumno con TEL debemos de dejar que hable a la vez que realiza una actividad, no cortarle y dejar que se exprese, aunque lo que diga no tiene sentido, de esta manera se sentirá más motivado y atraído cuando hable. A la vez que él habla, debemos de hablar nosotros también, lo cual hará que piense una respuesta, planifique y organice lo que va a decir.

La última competencia trata la relación entre el lenguaje oral y la construcción del escrito. En las metodologías basadas en una aproximación global lo que tratan de conseguir es representar el lenguaje con el código gráfico, sin tener en cuenta las características específicas, funciones y textuales, del lenguaje escrito. Por otra parte, otra metodología basada en las ideas freinetianas, declara que existen propuestas didácticas en las que el

lenguaje oral presenta dos finalidades distintas, aunque próximas: servir de instrumento para construir colectivamente el lenguaje escrito, y crear modelos propios del lenguaje escrito. Hay que elaborar actividades que simultáneamente trabajen la función y los usos del lenguaje escrito junto a las exigencias gramaticales de la redacción del texto (Teberosky, 1987).

4.1.6. Actividades para la estimulación del lenguaje

Según el ‘Plan de actividades para la estimulación del lenguaje’ del departamento de educación del gobierno vasco, una serie de temas que debemos de trabajar en las actividades que realicemos con el alumno. Dichos temas son trabajados a un nivel más bajo en la etapa de infantil, y se van complicando conforme el alumno avanza y es más mayor. Los temas a trabajar son los siguientes:

- Ejercicios de respiración y soplo. Trabajar la intensidad, dirección y fuerza del soplo, la posición de los labios y las posibilidades que le ofrece (silbatos, trompetas, etc.). por la parte de la respiración, trabajar la respiración nasal y abdominal.
- Percepción y discriminación auditiva: Aprender a oír ruidos ambientales, verificar acciones sonoras y describirla con y sin apoyo visual, ubicar la fuente sonora fija o en movimiento y con o sin apoyo visual, apreciar las distancias y las intensidades con o sin apoyo visual.
- Ejercitación de los órganos articulatorios, movilidad y tono: Favorecer el equilibrio lingual, potenciar la tonicidad y la fuerza lingual, potenciar la presión y la elasticidad labial, potenciar los movimientos y la fuerza mandibular, favorecer la deglución.
- Juegos de expresión: Desarrollo de la expresión gestual y corporal, llegar a la nominación por discriminación auditiva, asociación, a través de un contexto musical, a través de la descripción de acciones, imitar oficios, asociar cualidades a los objetos (reconocer formas, colores y tamaños).
- Capacidad de comprensión: Seguimiento de órdenes e identificación de personas y objetos.
- Capacidad de expresión: Nombrar personas, objetos y acciones; expresar necesidades, ordenes, deseos e ideas; desarrollar la capacidad de formular y

responder a preguntas; describir objetos, actividades e imágenes; desarrollar la capacidad de secuenciación de historietas, presentación de experiencias.

4.2.- TRASTORNO ESPECÍFICO DEL LENGUAJE

Según Fresneda y Mendoza en su documento (2005):

“El TEL hace referencia a un conjunto de dificultades en la adquisición del lenguaje que están presentes en un grupo de niños que no evidencian problemas neurológicos, cognitivos, sensoriales, motores ni sociofamiliares, afectando a la población infantil entre un 2 y 7%”.

Hay un gran desconcierto a la hora de referirnos al TEL, ya que no sabemos exactamente cuáles son los problemas o perfiles lingüísticos de los niños, algo necesario para diseñar programas de intervención convenientes para paliar dichas necesidades.

Los criterios para diagnosticar TEL no son claros, se han seguidos criterios de exclusión, de especificidad, de discrepancia, algunos son los siguientes:

- El trastorno no se puede atribuir a otra causa.
- Solo afecta a alguna o algunas de sus habilidades lingüísticas.
- Las tareas relacionadas con el lenguaje son peores que las demás (cognitivas).
- Los problemas lingüísticos perduran en el tiempo, aunque cambien de forma en sus manifestaciones.

Se estudia la posibilidad de que estos niños puedan presentar deficiencias adicionales en audición, habilidades cognitivas o motoras, sugiriendo que este concepto no es tan específico como parece. Numerosas investigaciones trabajan en ello realizando pruebas de neuroimagen cerebral, genéticas y lingüísticas.

La definición más integradora realizada por ASHA (‘American Speech – Language Hearing Association’), define el TEL como la anormal adquisición, comprensión o expresión del lenguaje hablado o escrito. Dicho problema puede implicar a uno, algunos o todos los componentes del sistema lingüístico: fonológico, morfológico, semántico, sintáctico, o pragmático. Teniendo frecuentemente problemas de procesamiento del

lenguaje o abstracción de la información para su almacenamiento y recuperación por la memoria.

La conceptualización del TEL ha sido un tema de debate a lo largo de la historia.

Según el profesor Leonard L.B. (1991), propone la idea de crear una categoría clínica, ya que es un trastorno producido por la variación con factores genéticos y ambientales, que producen que algunos niños sean torpes, otros amusicales, con dificultades espaciales y de su propio esquema corporal.

Más tarde, Aram D.M. (1991) responde a Leonard, presentando un estudio donde evidencia que el TEL no constituye una categoría clínica, si no, un conglomerado de subcategoría o subgrupos, producidos por diferentes causas. Dicha observación genero el debate dónde se discute si el TEL constituye una única categoría clínica – una población homogénea –, o si el TEL es una serie de trastornos diferentes, con deficiencias y tratamientos distintos unos de otros, trabajos con base empírica.

En los años siguientes, se apuesta por el concepto de la heterogeneidad del TEL, donde encontramos distintas orientaciones que clasifican los subgrupos del TEL. Vemos distintos ejemplos de clasificaciones del TEL, en el punto ‘2.2.- Clasificaciones del Trastorno Específico del Lenguaje’

4.2.1.- Características del Trastorno Específico del Lenguaje

Las características más significativas del Trastorno Específico del Lenguaje según ATELGA (Asociación TEL de Galicia) en su ‘Guía para la intervención del TEL en el ámbito educativo’ (2004), son las siguientes:

- Específico: El trastorno es específico ya que no hay evidencia de un déficit intelectual, trastorno emocional, problema motor, etc. que pueda explicar las dificultades en el lenguaje.
- Grave: No es un simple retraso, es un trastorno con mayor gravedad, ya que los TEL adquieren tarde el lenguaje, pero el desarrollo del lenguaje en un futuro sigue un patrón distinto, lo que complica su tratamiento y pronóstico.
- Persistente: Trastorno duradero, persiste y se prolonga desde la infancia hasta la adolescencia, pudiendo dejar secuelas en la edad adulta.

- Heterogéneo: Las características son muy diferentes en los diferentes niños, pudiendo afectar a uno, varios o todos los componentes, y en diferentes grados. Pudiendo estar afectada solo la expresión, pero normalmente afecta también a la comprensión.
- Dinámico: Es necesario evaluar continuamente los problemas y ajustar el tratamiento a sus necesidades, ya que las dificultades y habilidades van cambiando con el tiempo, se superan unos problemas y aparecen otros.
- Complejo: El problema principal es el lenguaje oral, pero tienen mucha probabilidad de que tengan problemas sociales, emocionales y de conducta.
- Frecuente: Los datos oscilan entre el 2% y el 7% de la población escolar, aun así sigue siendo un trastorno muy desconocido, y debido a ello los diagnósticos son inferiores a los casos reales.
- Invisible: Los problemas de las personas con TEL no siempre son evidentes, suele ser una discapacidad reconocida por la administración.
- De evolución lenta: Trastorno que evoluciona favorablemente, siendo necesaria una terapia precoz, intensa y de larga duración, implicando a la familia y a la escuela.
- Genética: Diferentes estudios han demostrado que hay una mayor probabilidad de desarrollar TEL los niños que tengan antecedentes familiares de trastornos del lenguaje.

4.2.2.- Clasificaciones del Trastorno Específico del Lenguaje

Según Rapin y Allen (1983), la clasificación más clásica, diferencia tres categorías principales de trastornos de desarrollo del lenguaje. Este estudio se realizó, primero mediante observaciones subjetivas, y luego en base a una revisión de los distintos estudios sobre clasificación de los trastornos del lenguaje. Las categorías son las siguientes:

- Trastornos mixtos receptivo – expresivos: Incluye la agnosia auditiva verbal (problemas de procesamiento auditivo central) y los déficits fonológicosintácticos, afectando en ambos casos a la comprensión y a la expresión del lenguaje.

- Trastornos expresivos: Dispraxia verbal, esto es, problemas de fluidez y dificultades motoras del habla, organización del habla afectada y trastornos en la programación fonológica, afectando todo ello a la inteligibilidad del habla).
- Trastornos de procesamiento de orden superior: déficits léxico-sintácticos – problemas de hallazgo de palabras – y déficits semántico-pragmáticos – limitan principalmente las destrezas conversacionales.

A lo largo de los años se han ido realizando diferentes investigaciones empíricas dirigidas al establecimiento de subgrupos de niños con TEL. Un ejemplo es el trabajo realizado por Conti – Ramsden et Al (1999), realizaron análisis estadísticos con una muestra de niños muy amplia, con lo que apoyan la existencia de seis subgrupos diferentes de problemas de lenguaje.

Uno de los trabajos más destacados y cercanos a la actualidad es el de Van Daal et al (2004), por ser el único realizado con sujetos de lengua no inglesa utilizando una amplia batería de test de habilidades fonológicas, léxicas, morfosintácticas, discursivas y pragmáticas. El estudio diferencia cuatro subgrupos: Déficit léxico-semántico, déficit de producción del habla, déficit sintáctico – secuencia y déficit de percepción auditiva.

Como conclusión, según Fresneda y Mendoza (2005), podemos diferenciar dos orientaciones cuando clasificamos a los sujetos con TEL: de tipo clínico y de base empírica. Estas dos opciones no son coincidentes ya que es un trastorno con manifestaciones muy heterogéneas. Para poder llegar a un carácter operativo y conseguir la máxima implicación, nos podemos referir a dos grupos de niños: el primero, niños con deficiencias en el plano expresivo, y otro con deficiencias en el plano expresivo y receptivo, en mayor o menor grado.

4.2.3.- Criterios de identificación del Trastorno Específico del Lenguaje

Una de las dificultades a la hora de diagnosticar TEL es no saber qué perfil o características tienen los niños que presentan dicho trastorno. Para tener claro quiénes son las personas que presentan dicho problema necesitamos conocer los criterios que se siguen para la identificación del TEL. Según Fresneda y Mendoza en su documento

‘Trastorno específico del lenguaje: Concepto, clasificaciones y criterios de identificación’ (2005) estos criterios son: exclusión, especificidad, discrepancia y de evolución.

4.2.3.1. Criterio de inclusión – exclusión:

Es el criterio más utilizado. Trata las características que debe de tener un individuo para ser incluido como TEL, o problemas y alteraciones que no debe de tener un individuo para ser TEL.

En cuanto al criterio de exclusión, no forman parte de los individuos con TEL los que presentan como causa principal retraso mental, deficiencia auditiva, anormalidades bucofonatorias y signos neurológicos y, en algunos casos, los niños que tienen un problema de lenguaje debido a factores socioculturales o ambientales.

Por otra parte, atendiendo al criterio de inclusión, forman parte de la población con TEL los niños que manifiesten un nivel cognitivo mínimo, los que superen un screening auditivo en conversaciones, los que no tenga ninguna lesión que pueda explicar el trastorno o lo que no estén diagnosticados como espectro autista.

Dentro de estos criterios puede haber variaciones como el nivel o punto de corte de cociente intelectual necesario y el grado auditivo que superar en el screening.

4.2.3.2. Criterio por especificidad:

La especificidad asume la normalidad en todos los dominios, excepto en el lenguaje. Por otra parte, se ha demostrado que hay algunos niños que tienen otras dificultades auditivas, cognitivas o motoras asociadas.

Van der Lely (2005), intenta clarificar la controversia de la especificidad, su trabajo considera que el TEL es un trastorno heterogéneo y que las dificultades lingüísticas de algunos niños, pueden tener su origen en causas subyacentes. Destacando que algunos niños con TEL tiene habilidades sensoriales muy bajas y no verbales, y otros solo tienen dificultades en los aspectos lingüísticos.

4.2.3.3. Criterio por identificación por la discrepancia:

Los criterios más utilizados son los propuestos por Stark et al (1981), donde se compara la edad cronológica, con la edad mental o cognitiva del niño. Son los siguientes:

- Al menos 12 meses de diferencia entre Edad Mental (EM) o Edad cronológica (EC) y edad de lenguaje expresivo (ELE).
- Al menos 6 meses de diferencia entre EM o EC y edad de lenguaje receptivo (ELR).
- Al menos 12 meses de diferencia entre EM o EC y una puntuación de edad lingüística compuesta (expresiva + receptiva)

4.2.3.4. Identificación por la evolución:

Si tenemos como criterio la evolución del trastorno, podemos diferenciar los trastornos, el TEL y el RL (Retraso del Lenguaje), con dos indicadores: perdurabilidad y resistencia. El TEL es más resistente al tratamiento y tiene un carácter más duradero, y el RL se reduce con el tiempo y responde bien al tratamiento.

Bishop et al (1987) consideraron que la distinción entre retraso y trastorno del lenguaje está justificada, el problema está en cómo establecer la diferencia en la práctica. Como norma general, en ausencia de otros problemas, los niños que sólo dicen algunas palabras a la edad de 3 años, utilizan holofrases a la edad de 3 años y medio, y sólo emiten frases de dos palabras a los 4 años, pueden presentar un TEL. Los niños con RL evolucionan de forma muy significativa hacia la normalidad en torno a los 5 años. Otros autores como Scarborough et al (1990), por el contrario, consideran que la cuestión referente a la existencia de dos categorías (TEL y RL) no está, ni mucho menos, resuelta: pues la diferenciación entre ambas tiene solo un carácter técnico y orientativo para la intervención logopédica.

4.2.4.- Características y dificultades del alumnado con TEL

El alumno va creciendo y evolucionando y con él, sus características y dificultades cambian a lo largo de los años, tanto las dificultades del lenguaje, como sociales o de aprendizaje. Las dificultades a lo largo del tiempo según ATELGA (Asociación TEL de

Galicia) en su ‘Guía para la intervención del TEL en el ámbito educativo’ son las siguientes:

4.2.4.1.- Características del lenguaje del alumnado con TEL.

Las características del lenguaje, según ATELGA, se dividen en nivel fonológico, semántico, morfosintáctico y pragmático.

A nivel fonológico, el alumno de 3 a 5 años puede repetir las sílabas de una palabra por separado, pero no pueden cuando las mismas sílabas están unidas y tienen que articular la palabra completa que forman. También tiene dificultades para repetir palabras nuevas y articular de palabras largas, lo que da lugar a un habla ininteligible. A partir de 5 años van mejorado mucho en este nivel, aun así persiste la dificultad para articular palabras nuevas y largas.

En cuanto al nivel semántico, el vocabulario es pobre y la adquisición de nuevo vocabulario lenta. Presenta dificultad para comprender el lenguaje y para recuperar o llegar a las palabras conocidas, debido a ello, utilizan palabras genéricas (‘la cosa’) o muchas deixis (esto, eso). No mejora a partir de 5 años, donde además se le suman dificultades para comprender explicaciones orales, en la comprensión de términos polisémicos y sinónimos. A los 8 años le cuesta aprender nuevo vocabulario cuando tiene que saber el significado a través del contexto, cuando tiene que relacionar dichos significados, cuando tiene que almacenar mucha información y cuando las palabras son complejas le cuesta recordarlas o llegar a ellas.

A nivel morfosintáctico el alumno tan solo combina dos o tres palabras, siendo estructuras sintácticas muy simples y cuenta con una escasa variedad de flexiones verbales, teniendo una morfología primaria – usan frases sencillas, tienen dificultades con la conjugación verbal, en el empleo y comprensión de preposiciones y conjunciones, presentan errores morfológicos, como la concordancia de género y número –.

Si atendemos al nivel pragmático, los niños hasta los 5 años se suelen apoyar en el uso de gestos y conductas no verbales para mantener la interacción y compensar sus dificultades a la hora de expresarse, utilizando el lenguaje para funciones muy básicas como pedir o mostrar cosas. A partir de los 5 años las narraciones son poco organizadas, con escasa información y limitada fluidez y una limitada comprensión de dicha narraciones. En

cuanto al habla otras personas tienen poca habilidad para iniciar y mantener conversaciones o la toma de turnos y el lenguaje lo comprenden de forma literal.

4.2.4.2.- Dificultades sociales del alumnado con TEL:

Al atender a las dificultades sociales, según ATELGA, desde los 3 años, cuanto más afectado está el lenguaje mayor aislamiento social y problemas de conducta, iniciando menores interacciones, siendo más ignorados y teniendo mayores dificultades en el juego con otros: tendencia al juego en solitario y mala comprensión de las normas de los juegos.

A los 6 o 7 años y hasta que son mucho más mayores, presentan dificultades para reconocer las emociones y las intenciones de los demás, la comprensión de los juegos regulados por el lenguaje – sobre todo si son colectivos –, las normas sociales y para comprender el lenguaje metafórico, las indirectas, la entonación, etc.

4.2.4.3.- Dificultades del aprendizaje del alumnado con TEL:

A continuación vamos a analizar las distintas dificultades de aprendizaje, según ATELGA, presentes en los alumnos con TEL – la memoria, la lectoescritura y las matemáticas –.

Si nos centramos en el análisis de la memoria, se le presentan dificultades a corto plazo en actividades como recordar datos, seguir instrucciones, recordar la información recogida a través de una lectura, etc. En cambio, tiene buena memoria a largo plazo, recordando bien las caras, los lugares o las experiencias. Tienen problemas para organizar y ordenar su material, comprender el horario, para usar la agenda, pierden sus cosas con facilidad, etc.

En cuanto a la lectoescritura, entre los 3 y 5 años cuentan con cierto retraso en el aprendizaje de la escritura – escritura en espejo, reconocimiento de grafías, segmentación de palabras en sílabas –. La lectura es lenta con vacilaciones, presentando una baja comprensión. Debido a ello rechaza tareas escolares que impliquen lectura y escritura, problemas que están presentes hasta la edad de 8 años. A partir de esta edad se nota cierta mejora, en la lectura presentan algunas vacilaciones y repeticiones, y cuando escriben les

cuestan los dictados, tomar apuntes y organizar el espacio en la hoja, haciéndolo con muchas faltas ortográficas.

A la hora de trabajar las matemáticas la falta de comprensión en la lectura también les afecta, al no comprender bien los enunciados tiene poca habilidad en la resolución de problemas. Confunden el concepto de temporalidad y orientación espacial y presentan grandes dificultades en operaciones matemáticas como sumas, restas y multiplicaciones

Cuando atendemos de forma general a todas las áreas trabajadas en el colegio, la mayor dificultad que presentan es la poca aplicación de los aprendizajes en su vida cotidiana.

4.2.4.4. Otras dificultades.

Entre otras dificultades que afectan a la vida de las personas con TEL las más representativas, según ATELGA, son la falta de atención y aumento de la impulsividad, torpeza en las actividades físicas, gran dificultad en la motricidad fina lo que produce a su vez rechazo a algunas tareas escolares – dibujar, cortar con tijeras, pintar, etc. –. Dificultades generales a hora de ser autónomos y organizados, ya sea a la hora de manejar su agenda, organizar su material o mantener un ritmo de trabajado estable en diferente tareas como en un examen.

Dificultades a nivel corporal, podemos añadir que suele presentar frecuentes dolores de cabeza y/o barriga, problemas emocionales como ansiedad, depresión, trastorno del sueño y puede haber problemas de conducta.

4.2.5.- Pautas para la estimulación del alumnado con TEL

Algunas pautas para estimular y trabajar con el alumno con Trastorno Específico del Lenguaje, en diferentes edades, según ATELGA (Asociación TEL de Galicia) en su ‘Guía para la intervención del TEL en el ámbito educativo’ son las siguientes:

4.2.5.1. Pautas para la actuación en el aula de educación infantil (3 – 5 años):

A la hora de trabajar con los alumnos de 3 a 5 años, una de las medidas más importantes es emplear apoyos visuales para compensar sus dificultades de comprensión. Intentaremos que el alumno con TEL se situé en un lugar donde mantenga contacto ocular

con el profesor y pueda ver todo el aula, así se comunicará y comprenderá mejor su entorno. A la hora de comunicarnos con ellos debemos de adaptar nuestro lenguaje, hablando más despacio, utilizando frases más sencillas, apoyar nuestro lenguaje con gestos, evitar el lenguaje indirecto, no dar al niño más de una instrucción a la vez, y siempre potenciar y reforzar las áreas en las que se sienten cómodos.

4.2.5.2. Pautas para la actuación en el aula de educación primaria (6 – 8 años):

Cuando los alumnos son más mayores debemos de adaptar la forma de trabajar con ellos a su nivel. Favoreceremos aprendizajes significativos y vivenciales, a través de proyectos, salidas culturales, excursiones, etc. Darles solo una instrucción a la vez, no más de una simultáneamente. Por último, al trabajar en el aula debemos de adecuar la cantidad y dificultad de los deberes y evitar que el alumno deba de copiar demasiada información.

4.2.5.3. Pautas para la actuación en el aula de educación primaria (8 – 11 años):

Como decíamos anteriormente, debemos de adaptarnos al alumno, en algunos aspectos debemos de seguir las mismas rutinas y en otros debemos de ir avanzando en los aprendizajes. Debemos de reforzar al alumno cuando haga un buen trabajo, a la hora de realizar los exámenes procurar que sean en las horas de mayor rendimiento del día, las tres primeras horas de la mañana. Seguir utilizando algunos apoyos visuales, pero ahora podemos ir introduciendo palabras escritas, en lugar de imágenes y pictogramas. Por último procuraremos trabajar para favorecer su organización autónoma empleando separadores, respetando su ritmo a la hora de trabajar, adaptando su agenda, etc.

4.2.6. Comorbilidad del TEL

A la hora de trabajar la comorbilidad del TEL, vamos a centrarnos en los síntomas comorbidos que presenta el sujeto con el que hemos trabajado en la intervención, ya que hay muchos más síntomas relacionados y su incorporación excedería demasiado el propósito de este trabajo.

4.2.6.1. Discapacidad intelectual.

Según el Dr. A. Miguel Pérez (2013), el funcionamiento intelectual está relacionado con las siguientes dimensiones: Habilidades intelectuales, conducta adaptativa – conceptual, social y práctica –, participación, interacciones y roles sociales, salud – salud física, salud mental, etiología –, la DI es causada por un síndrome, una enfermedad, etc. Y contexto por el contexto – ambientes y cultura –. Si se presentan todas o alguna de las limitaciones en las dimensiones citadas anteriormente, pueden existir problemas en el desarrollo intelectual o una discapacidad. A la hora de trabajar con alumnos con este trastorno, nos interesa saber cuáles son las características de su personalidad y sus dificultades en los procesos cognitivos. Conociendo dichas características podremos saber cuál es el potencial de aprendizaje de nuestro alumno y poder trabajar con el de la mejor forma posible, adaptándonos a su situación.

La Asociación Americana de discapacidades intelectuales y del desarrollo (AAIDD, 2011) recoge la siguiente definición de discapacidad intelectual:

“La discapacidad intelectual se caracteriza por limitaciones significativas tanto en funcionamiento intelectual, como en conducta adaptativa, conceptuales y prácticas. Esta discapacidad se origina antes de los 18 años.”

A partir de la siguiente definición, según Luckasson et Al (2002), debemos de tener en cuenta que las limitaciones en el funcionamiento presente deben considerarse en el contexto de ambientes comunitarios típicos de los iguales en edad y cultura. Debemos de desarrollar una descripción de las limitaciones y a partir de ello un perfil de necesidades de apoyo, manteniendo dichos apoyos personalizados y apropiados durante un largo periodo de tiempo, el funcionamiento en la vida de la persona con DI generalmente mejorara.

Clasificación de las discapacidades intelectuales según el DSM – 5 (2013):

- Discapacidad intelectual leve: Alumno con CI entre 75 – 70 y 55 – 50. Pueden acabar la escolaridad obligatoria con un nivel de Educación Primaria. Vida adulta casi independiente.

- Discapacidad intelectual moderada: Alumno con CI entre 55 – 50 y 40 – 35. Puede alcanzar un nivel de 2º de Educación Primaria. Puede trabajar y vivir en comunidad con supervisión.
- Discapacidad intelectual grave: Alumno con CI entre 40 – 35 y 25 – 20. Pueden llegar a hablar y realizar una lectura mínima. Tareas simples y vivir en comunidad, estrechamente supervisados.
- Discapacidad intelectual profunda / pluridiscapacidad: Alumno con CI por debajo de 25 – 20. Problema neurológico. Ambiente muy estructurado y supervisado.
- Discapacidad intelectual de gravedad no especificada. Categoría empleada para los casos en los que no se puede evaluar la inteligencia del sujeto.

Dificultades en el lenguaje y la comunicación en las personas con discapacidad intelectual.

Uno de los problemas de las personas con discapacidad intelectual a la hora de relacionarse con el medio son las dificultades en el lenguaje oral con las que cuentan. Las personas con discapacidad intelectual presentan dificultades en el lenguaje se deben a la fuerte interrelación entre pensamiento y lenguaje (Piaget, 1964).

- Las dificultades a nivel receptivo, según Roces (2008), se dan cuando las palabras que escuchan suenan de forma parecida, lo que hace que no entiendan el mensaje y se lo inventen, otras veces distorsionan el mensaje debido a que solo captan una o dos palabras de la oración.
- A nivel expresivo, Roces (2008), cuentan con un léxico pobre, y con la utilización de la sobreextensión, algo muy común en las personas con discapacidad intelectual, que consiste en utilizar una misma palabra para designar más de un objeto o concepto. También alteran las palabras, produciendo adiciones, omisiones, repeticiones, fragmentación y sustituciones de sonidos, dando lugar a otras palabras o sonidos carentes de significado, sufriendo en algunos momentos ecolalia.
- En cuanto a la morfosintaxis, Rondal (2006), los enunciados están ausentes de nexos de unión – artículos, pronombres, etc. –, presentan una longitud baja compuesto por palabras solo de contenido, poca concordancia de persona, género y número en los tiempos verbales

- La pragmática, según Monfort y Monfort (2010) es uno de los niveles en los que más errores tienen, sobre todo a la hora de responder a preguntas empezadas por ‘qué’ o ‘quién’, las cuales requieren de una comprensión compleja, donde acaban respondiendo con la última palabra que aparece en la pregunta. A medida que su nivel lingüístico va subiendo, estas dificultades disminuyen.

4.2.6.2. Déficit auditivo.

Según ‘Síndromes de hipoacusias, de transmisión y de percepción’ de la red de salud de Cuba, la hipoacusia se trata de toda aquella disminución de la agudeza auditiva que sobrepase los 27 dB en las frecuencias centrales del audiograma tonal. Se clasifican en dos grandes grupos, las de conducción y las de percepción, en algunas situaciones pueden combinarse y aparecer las mixtas.

Partiendo de que la audición es la vía principal a través de la que se desarrolla el lenguaje y el habla, debemos tener presente que cualquier trastorno en la percepción auditiva del niño, a edades tempranas, va a afectar a su desarrollo lingüístico y comunicativo, a sus procesos cognitivos y, consecuentemente, a su posterior integración escolar, social y laboral. Teniendo en cuenta el momento de adquisición podemos diferenciar entre sordera prelocutiva, presente antes de que se haya desarrollado el lenguaje, y sordera postlocutiva que aparece cuando ya existe el lenguaje.

Tipos de pérdida auditiva.

Según el ‘Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra’ los diferentes tipos de pérdidas auditivas teniendo en cuenta la localización de la lesión.

- Hipoacusia de transmisión o de conducción: Lesión situada en el oído externo o medio. Alteración transitoria con tratamiento médico, produciendo pérdidas leves o medias, sin haber distorsión en los que se escucha.
- Hipoacusia neurosensorial: Lesión situada en el oído interno o nervio auditivo, produciendo pérdidas auditivas graves. Hay distorsión en lo que se escucha y según la intensidad o grado de la pérdida, se utiliza audífono o un implante coclear.

- Hipoacusia mixta: Combinación de las dos causas anteriores, necesaria una prótesis como ayuda.

Podemos ver el recorrido del sonido a través de las distintas partes del oído en el Apéndice 2: Recorrido del sonido por el oído’.

Grados de pérdida auditiva.

La prueba que se realiza para evaluar la audición – audiometría –, ofrece los datos sobre la intensidad con la que oye cada oído, medida en decibelios (dB). A partir del conocimiento de los datos de los decibelios a los que es capaz de escuchar una persona, nosotros tenemos conocimiento sobre cuál será el método o forma de comunicarnos con dicha persona o alumno, ya que este hecho afectará en el día a día de su comunicación y su educación. Clasificación del grado de pérdida auditiva según el ‘Bureau International Audiophologie (BIAP)’:

- Audición normal: 0 – 20 dBs. Oye bien, no hay dificultades para percibir la palabra.
- Hipoacusia ligera: 20 – 40 dBs. Se reconocen las palabras por vía auditiva, aunque algunos fonemas consonánticos no se identifican con nitidez. Dificultades a la hora de escuchar a gente hablando en voz baja o de lejos, en lugares ruidosos o con palabras poco frecuentes.
- Hipoacusia media: 40 – 70 dBs. Es necesario que se eleve la voz para que el niño perciba el mensaje con claridad, no entienden si la voz es baja o se les habla a más de 1,5 metros, oyen pero no entienden bien lo que se les dice. Presentan algunos problemas articulatorios, retraso en el lenguaje, utilización de un lenguaje más pobre, menor mantenimiento de la atención en actividades de lenguaje oral o conversaciones rápidas. Necesario el uso de audífono, sobre todo si la pérdida es más cercana a los 70 dBs.
- Hipoacusia severa: 70 – 90 dBs. Graves dificultades para entender las palabras. Habla monótona, poco inteligible e importante retraso en el lenguaje. Gran importancia de los audífonos. Necesario mirar la boca para compensar la vía auditiva, ya que a través de los audífonos no oyen con claridad.
- Hipoacusia profunda: + 90 dBs. Solo perciben ruidos muy intensos y algunos por las vibraciones, no desarrollan el lenguaje oral de forma natural ya que no pueden

percibir la palabra. Una detección precoz es clave para trabajar con estos alumnos y paliar graves problemas auditivos que se puedan dar.

Prótesis auditivas.

Cuando la pérdida auditiva o neurosensorial llega a cierto grado se usan prótesis auditivas, las cuales son diferentes dependiendo de las necesidades de la persona que las utilice.

- Audífonos: Según el ‘Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra’, amplían los sonidos, dan buenos resultados con entrenamiento y uso continuado. Beneficio limitado cuando la pérdida auditiva es muy grande, la mejora a la que llegas es muy pequeña.
- Implantes cocleares: Definido por el CEAF (Comité Español de Audiofonología) como un aparato que sustituye al oído externo, medio e interno, y transforma los sonidos y ruidos del medio ambiente en energía eléctrica capaz de actuar sobre las aferencias del nervio coclear, desencadenando una sensación auditiva en el individuo. Recomendados para los casos de pérdidas profundas (+ 90 dBs) bilaterales. Al realizar el implante a una edad temprana podremos llegar a muchas mejoras con entrenamiento. Se implanta con una intervención quirúrgica, se introduce en el órgano de Corti del oído interno 24 electrodos. El implante tiene partes externas y otras internas, las cuales están unidas, a través de la piel, con un imán.

Después de realizar la intervención quirúrgica, se lleva a cabo un programa de rehabilitación, el cual suele tener 5 fases a la hora de trabajar con el paciente: Detección del lenguaje, discriminación del lenguaje, identificación del lenguaje, reconocimiento del lenguaje y comprensión del lenguaje.

Podemos ver las partes de las que consta un implante coclear y su funcionamiento en el ‘Apéndice 1: Partes y funcionamiento del implante coclear’.

Diferencias de consecuencias entre alumno sordo – alumno hipoacusico.

Según el ‘Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra’, las diferencias entre un alumno sordo y uno hipoacusico son las siguientes.

- Alumno sordo: Uno de los síntomas más graves es el no poder hablar, estar mudo, no poder desarrollar el lenguaje oral en contextos naturales. No pueden adquirir el lenguaje de forma natural, por lo que debe de ser enseñado y reeducado de forma visual y táctil – niños visuales.
- Alumno hipoacusico: Oye, pero con dificultades para entender con claridad lo que se le dice. Tiene una necesidad continua de utilizar audífonos y, en ocasiones, labiolectura. Desarrollo del lenguaje oral por la vía auditiva y participación en contextos orales con la ayuda de los audífonos y personas de su alrededor.
- Alumno sordo con audición funcional: Niños sordos con implante coclear en edad temprana. Desarrollo de lenguaje oral normalizado, igual que los alumnos con hipoacusia, ayudándose de la labiolectura. Las diferencias con los alumnos hipoacusicos es la necesidad de que les enseñen a identificar y comprender lo que oyen a través del implante coclear. La otra diferencias es que sin el implante coclear, no oyen ni entienden lo que se les dice y deben de utilizar la labiolectura.

Consecuencias de una pérdida auditiva grave.

Según el ‘Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra’ la audición nos pone en contacto con el mundo exterior, nos proporciona información sobre el entorno y hace que sea posible el lenguaje. Por ello una pérdida auditiva profunda puede afectar el desarrollo lingüístico, cognitivo, afectivo y social del niño.

- Consecuencias en el desarrollo del lenguaje: Dominio de lenguaje limitado y posibilidad de olvido al no tener una exposición continua a las palabras de forma auditiva. El niño no oye las vocalizaciones, por lo que no las puede imitar.
- Consecuencias en el desarrollo cognitivo: Por una parte tener una audición limitada hace que las interacciones sociales sean pobres ya que no es capaz de hacerse con toda la información que se intercambia, lo que da lugar a muchas situaciones de incomprensión. Por otra parte, la falta de audición de sonidos retrasa el establecimiento de relaciones causales y la ordenación de los hechos.
- Consecuencias en el desarrollo socio – afectivo: Con la entonación, ritmo y tono de la voz podemos expresar emociones, sentimientos, estados de ánimo... el niño con pérdida auditiva recoge esta información de forma parcial o muy pobre, lo

que hace que no entiendan algunos comportamientos o estén perdidos en conversaciones.

- Consecuencias en el desarrollo del lenguaje escrito: Tienen dificultades para comprender con precisión lecturas y textos escritos adecuados, desconociendo o atribuyendo significados de forma incorrecta a algunas palabras o expresiones. También tienen dificultades a la hora de comprender o sintetizar la información de una oración o un texto.

4.2.6.3. Trastorno del Espectro Autista.

En los últimos años la concepción del autismo ha cambiado gracias al avance de su investigación. La última versión de la clasificación internacional de trastornos mentales más importantes, el DSM – 5 (2013), incluye el autismo dentro de los trastornos del neurodesarrollo, se aleja de esta manera del antiguo concepto de Trastorno Generalizado del Desarrollo (TGD). El autismo pasa a denominarse Trastornos del Espectro Autista (TEA), ya que reconoce la sintomatología autista común a todos los individuos en un amplio abanico de fenotipos, por este motivo desaparecen los subtipos de autismo vistos anteriormente en el DSM – 4. Se considera que las características fundamentales del autismo son: desarrollo anormal de la interacción social y de la comunicación, y un repertorio muy restringido de actividades e intereses.

Síntomas generales.

Según el instituto nacional de salud mental (2010), los síntomas del autismo varían mucho de un niño a otro, pero de manera general podemos encontrar tres áreas afectadas: Deterioro de la actividad social, dificultades de comunicación y conductas repetitivas o estereotipadas.

- Deterioro de la actividad social: Los niños con autismo tienen problemas en las interacciones sociales diarias, hacen poco contacto visual, tienden a no mirar y escuchar a la gente de su entorno, o no responder a otras personas. Tampoco responden a las señales emocionales en las interacciones sociales humanas – una sonrisa, un guiño o una mueca –, las malinterpretan. Por ejemplo, los niños con autismo se concentran en la boca de la persona cuando les habla, en cambio los

niños con desarrollo típico se fijan en los ojos. También tienen poca habilidad para interpretar el tono de voz de la otra persona, los gestos, las expresiones faciales o las comunicaciones no verbales, por lo que puede que no respondan adecuadamente. De la misma manera, ellos tampoco acompañan sus expresiones faciales, movimientos o gestos correspondientes con lo que verdaderamente sienten, por lo que hablan con un tono de voz inusual, haciendo que sea difícil para otras personas el comprender su lenguaje corporal. Por último, son incapaces de predecir o entender las acciones de otras personas, ya que no entienden que las demás personas puedan tener su propio punto de vista, sentimientos o emociones, no empatizan.

- Problemas de comunicación: Los niños con autismo tienen ciertas dificultades a la hora de alcanzar etapas comunicativas que los niños con desarrollo normal ya han desarrollado. Algunas dificultades que pueden presentar son: tardar en responder a su nombre o no hacerlo; no desarrollar la gestualización, como señalar; aprender a comunicarse usando dibujos o su propio lenguaje de señas; hablar solo con palabras sencillas o repetir ciertas frases, una y otra vez sin sentido; padecer ecolalia, repetir palabras o frases que escuchan; usar palabras raras, fuera de lugar o que tienen un significado especial tan solo para ellos. Por otra parte, algunos niños con autismo que tienen buenas habilidades de lenguaje, suelen presentar dificultades en la fluidez del diálogo, ya que tienen dificultades a la hora de entender y reaccionar ante las señales sociales.

- Conductas repetitivas y estereotipadas: Presentan conductas estereotipadas, las de algunos son extremas y muy notorias, y las de otros son leves y discretas, por ejemplo unos agitan los brazos y piernas, y otros simplemente pasan un dedo por su ceja. En cuanto a sus intereses son excesivamente enfocados, sentirse fascinados con objetos en movimiento, alinear los juguetes de cierta forma en vez de jugar con ellos, hay algunas acciones que se repiten de forma persistente e intensa. Se desenvuelven muy bien con las actividades diarias y rutinarias en su entorno, aunque la inflexibilidad puede llegar a ser extrema causando ciertas dificultades, por ejemplo insisten en comer las mismas comidas o ir siempre por el mismo camino al colegio, si dichas rutinas no se cumplen puede ser muy perturbador para ellos, pueden tener hasta arrebatos emocionales.

Tratamiento del TEA.

La intervención en el autismo es muy diversa, al igual que encontramos diversos y diferentes síntomas, nos tendremos que adaptar a ellos y trabajarlos de una manera u otra. No hay una cura para el autismo, pero ayuda a mejorarlo el tratamiento temprano, el uso de programas escolares y la ayuda médica, todo ello reducen los síntomas y aumentan la capacidad de crecer y aprender habilidades nuevas.

Como hemos dicho antes no hay un tratamiento único para todos los niños con autismo, pero la ‘Academia Americana de Pediatría’ (2008) ha presentado características comunes de todos los programas efectivos de intervención temprana.

- Proporcionar actividades de aprendizaje muy focalizadas y desafiantes al nivel adecuado de desarrollo del niño.
- Tener clases pequeñas que permitan a cada niño tener un tiempo individual con el terapeuta o maestro y realizar actividades de aprendizaje en grupos pequeños.
- Recibir entrenamiento especial para padres y familia.
- Fomentar actividades que incluyan a niños con desarrollo normal, siempre y cuando dichas actividades ayuden a cumplir un objetivo de aprendizaje específico
- Medir y registrar el progreso de cada niño y ajustar el programa de intervención como sea necesario.
- Proporcionar un alto grado de estructura, rutina y ayudas visuales, como programación fija de actividades y límites claramente definidos, para reducir las distracciones.
- Guiar al niño para que adapte las habilidades aprendidas a las nuevas situaciones y entornos y mantenga las habilidades aprendidas.
- Usar un programa con enfoque en lenguaje y comunicación; habilidades sociales, como atención conjunta (mirar a otras personas para llamar la atención hacia algo interesante y compartir la experiencia); autoayuda y las habilidades para la vida diaria, como vestirse y asearse; métodos basados en la investigación para reducir conductas desafiantes, como la agresión y las rabietas; habilidades cognitivas, como simular juegos o ver el punto de vista de otro; habilidades comunes de preparación para la escuela, tal como reconocimiento de las letras y conteo.

Otros tipos de tratamientos son:

- Análisis Conductual Aplicado (ABA), cuyos objetivos son formar y reforzar conductas nuevas y reducir las no deseadas. La intervención está basada en el comportamiento verbal, enseñar el lenguaje mediante un programa de secuencias, desde comportamientos verbales simples a habilidades de comunicación más funcionales.
- Modelo Floortime Developmental, Individual Difference, Relationship – based (DIR), tiene como objetivo construir relaciones y capacidades saludables y significativas siguiendo las emociones naturales e intereses del niño.
- Treatment and Education of Acoustic and related Communication handicapped Children (TEACCH), poniendo énfasis en la adaptación del entorno físico del niño y el uso de ayudas visuales, creando planes individuales para cada alumno, construyéndolo en base a sus fortalezas y habilidades.
- Sincronía interpersonal, su objetivo es el desarrollo social y las habilidades de imitación, enfocándose en enseñar a establecer y mantener la comunicación con otros.

La otra parte del tratamiento es la medicación, donde existen dos tipos de medicamentos que ayudan a reducir los síntomas del autismo. Existen medicamentos específicos para el autismo y otros que no son específicos para el autismo. Los medicamentos que no son específicos para el autismo, son medicamentos para tratar trastornos con síntomas parecidos al autismo, pero han sido aprobados por Administración de Alimentos y Medicamentos para recetarlos a personas con dicho trastorno.

Algunos de los medicamentos aprobados por la Administración de Alimentos y Medicamentos para tratar el autismo son los antipsicóticos risperidona (Risperdal) y aripipazol, que ayudan a reducir la irritabilidad en niños de entre 5 y 16 años.

Por otra parte, los otros medicamentos que no están especificados para tratar el autismo son los medicamentos antipsicóticos recetados para tratar la esquizofrenia, reducir la agresión, las conductas repetitivas, la hiperactividad y los problemas de atención; medicamentos antidepresivos, recetados para tratar la depresión, la ansiedad, reducir conductas repetitivas, la ansiedad; medicamentos estimulantes, efectivos para tratar el TDAH, pero con muchos efectos secundarios a la hora de tratar el autismo.

5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

5.1.- CONTEXTUALIZACIÓN

A continuación, vamos a exponer el trabajo realizado con un alumno con TEL y los distintos trastornos comorbidos anteriormente citados. Repasaremos su contexto – el centro en el que se encuentra, su aula, grupo de trabajo, entorno familiar –, las características propias del alumno, la intervención realizada y la evaluación de la misma.

5.2.1. Centro

El alumno con el que vamos a intervenir se encuentra en el Centro de Educación Especial ‘Carrechquilla’, situado en la ciudad de Palencia.

El centro cuenta con 59 alumnos, los cuales son muy heterogéneos, dándonos la oportunidad de conocer muchos casos y aprender diferentes formas de trabajar con cada uno de ellos. Están divididos en diferentes niveles: 1º nivel EBO (Educación Básica Obligatoria) que abarca de los 6 a los 12 años, 2º nivel EBO de los 12 a los 18 años y TVA (Transición a la Vida Adulta) de los 18 a los 21 años. La actividad diaria en el aula se complementa con otras actividades más especializadas en función de las necesidades de cada alumno como son logopedia y fisioterapia. Para la realización de toda la actividad diaria en el centro trabajan 14 profesores, 3 logopedas, 2 fisioterapeutas, enfermeros y ATEs (Auxiliares Técnicos Educativos).

El horario escolar del centro es de 9:30 a 17:00, hasta las 14:30 son las clases, entre medias hay dos descansos y se realizan todas las actividades en el aula, en la clase de logopedia o fisioterapia. A las 14:30 van a comer, y después de la comida se realizan distintos talleres hasta las 17:00. Algunos alumnos son internos y se quedan a dormir en el colegio durante la semana, en el caso del alumno con el que vamos a trabajar no es interno, todos los días va y viene a su casa y convive más tiempo con su familia.

El centro cuenta con diferentes aulas y espacios, novedosos y con materiales especializados. Los diferentes espacios del tiempo son: aulas ordinarias, aula de psicomotricidad, multisensorial, logopedia, fisioterapia, piscina, gimnasio, mini – apartamento donde practican actividades cotidianas, comedor, etc.

5.2.2. Aula

Hemos trabajado en dos aulas, el aula diaria del alumno, que en este caso es el aula de TVA de agrarias, y el aula de logopedia.

El aula de TVA de agrarias es muy espaciosa y cuenta con mucho equipamiento, todos los materiales con los que suele contar un aula, más algunos adaptados o que son menos comunes. Algunos de estos materiales con los que cuenta la clase son: mesas adaptadas con ángulos regulables, estantería con fotos de los alumnos para facilitarles el día a día, horario visual, materiales adaptados para trabajar – puzles, pictogramas de comunicación, objetos con distintas texturas, para la estimulación del sentido del tacto –, cama regulable, fregaderos, toallas, baberos, etc.

En el aula de logopedia contamos con diferente equipamiento. Algunos de los materiales son: pelota de gran tamaño para trabajar el equilibrio y la fuerza en las piernas, colchonetas para trabajar con alumnos con discapacidad física, mesa con espejo para trabajar los masajes orofaciales mientras nos miramos, cuña para la silla, camilla, diferentes juegos y materiales escolares – muñecos, puzles, dibujos para completar, teléfono de juguete para hablar a través de él, materiales con distintas texturas –, cepillos ‘Nuk’, z – vibe y hielos de plástico para el trabajo orofacial, panel con las fotos de los alumnos con los que trabajamos, ordenador, etc.

5.2.3. Grupo de trabajo

El grupo de compañeros del alumno en el que nos vamos a centrar en este trabajo es muy diverso, aunque con un rango de edad muy parecido – de 18 a 21 años –, en la clase de TVA (Transición a la Vida Adulta). Las características generales de los alumnos son:

- Los alumnos se encuentran en una edad en la que experimentan cambios propios de la adolescencia, tanto en su cuerpo, como en su forma de pensar y relacionarse.
- Las personalidades de los alumnos suelen ser muy diferentes las unas de las otras, lo que hace que a veces puedan surgir roces o tensiones entre ellos, aunque por norma general el ambiente en el aula es muy tranquilo.
- Los trastornos que sufren los alumnos son muy diferentes unos de otros, lo que hace que con cada uno de ellos haya que trabajar y relacionarse de una manera

totalmente diferente. Podemos encontrar trastornos como discapacidad cognitiva, rasgos autistas, TDAH, implante coclear, trastorno del desarrollo, estereotipias, etc.

- La edad mental o capacidad cognitiva es baja en comparación con la edad real que tienen los alumnos, suelen tener un nivel curricular de entre 5 y 6 años.
- Podemos encontrar diferentes formas de comunicarse teniendo en cuenta los trastornos de audición y lenguaje que pueden presentar (Trastorno específico del lenguaje, estereotipias verbales, implante coclear, pérdida de audición corregida con audífono).

El ambiente del aula a nivel general es bueno. Las únicas tensiones o roces que se pueden encontrar vienen marcadas por esas diferencias en cuanto a personalidad o características propias de cada alumno que, en ocasiones, pueden dificultar la relación entre ellos.

- Los alumnos se relacionan a nivel individual de forma diferente, ya que la capacidad de establecer relaciones interpersonales está desarrollada de una forma y a un nivel diferente en cada uno de ellos. Por ello, podemos encontrar alumnos activos que suelen dar ese primer paso de hablar o relacionarse con los demás y alumnos pasivos que no sale de ellos el hecho de interactuar con otras personas.
- Generalmente son muy cariñosos, dan besos, abrazos y juegan entre ellos, presentan preferencias hacia alguien con él que se pueden llevar mejor, pero aun así se relacionan unos con otros sin ningún problema.
- Las dificultades en la audición y el lenguaje pueden llegar a ser una dificultad para algunos alumnos a la hora de expresar lo que piensan, sienten o les ha ocurrido.
- En el curso de TVA tan solo hay un conflicto entre dos alumnos de clases distintas. Hay una serie de tensiones o roces que se suelen producir en el recreo o en las actividades en las que tienen que estar en un mismo espacio. Uno de esos alumnos es el alumno con el que intervenimos en este trabajo. Este hecho condiciona el ambiente del aula, el trabajo en el curso y las actividades que se realizan conjuntamente entre todos los alumnos. Por ahora es un problema que no se ha conseguido solucionar, pero se intenta mitigar de una forma u otra.

5.2.4. Entorno familiar, exterior del colegio

En cuanto al contexto o entorno familiar del alumno, podemos decir que es bueno, mantienen contacto con el centro escolar y trabajan con él por las tardes. También cuenta con el apoyo de otra logopeda externa al centro que complementa el trabajo realizado en el mismo. Las relaciones entre familiares son muy buenas comunicándose con todos de una manera u otra. En cuanto a sus rigidices o rasgos autistas en casa, el que más llama la atención es el hecho de que no puede dormir solo, lo acostumbraron así de pequeño y ahora no es capaz de cambiarlo. Siempre debe de haber una persona acompañándole, incluso cuando ningún familiar puede dormir con él, requieren del servicio de una cuidadora para que pase junto a él la noche. También cuenta con otras obsesiones como el pelo –la longitud, las canas, personas calvas–, la edad de las otras personas y la suya propia, sus cosas o la cantidad de comida que lleva para almorzar –demasiada para él solo–

5.3. ALUMNO CON EL QUE HEMOS TRABAJADO

La siguiente información ha sido recopilada a partir del informe psicopedagógico realizado al alumno en el año 2015. Toda la información utilizada y que vamos a analizar, tanto del centro como del propio alumno, tiene el consentimiento expreso del centro y de los responsables del mismo, para la realización de este trabajo.

5.3.1. Información previa

Chico de 19 años con hipoacusia neurosensorial profunda bilateral con implante coclear en el oído derecho, TEL, rasgos de autismo, baja tolerancia a la frustración, dificultades en el autocontrol conductual, dificultades a nivel cognitivo, no hay dificultades a nivel motor, epilepsia focal congénita, cefalea vascular. Afectado el área social y comunicativo aconsejado los recursos visuales como apoyo comunicativo.

5.3.2. Historia personal del alumno: Desarrollo general

5.3.2.1. Hipoacusia

A los 18 meses se le diagnostica hipoacusia profunda bilateral. A los 25 meses se le opera realizando el implante coclear. Antes de la operación, con el audífono, no había respuesta

hasta los 120 decibelios (dB). Después de la operación con el implante coclear responde entre los 50 y 65 dB.

5.3.2.2. Rasgos TEA

- Hipersensibilidades: Fijaciones de casos concretos, malestar ante cambios, susceptible a nivel social.
- Rigideces: Aprendizaje muy rígido, baja tolerancia a la frustración, anticiparle cambios, gran duración de enfados, ser cuidadoso con lo que se promete, rutinas y objetos que le aportan seguridad.
- Contacto físico, no existe ningún problema, él mismo es el que lo genera dando abrazos o tocando el hombro.
- Conducta: A nivel de conducta cada vez mejora más, y tan solo se pone nervioso ante situaciones que no le gustan o se salen fuera de sus esquemas o rutinas. También puede suceder, ante las provocaciones de otro alumno con el cual no mantiene una buena relación.

5.3.2.3. Nivel motriz

Motricidad gruesa muy buena. Motricidad fina es buena solo en algunas tareas (cortar, picar, trazar), aunque presenta dificultades en lo grafomotriz.

5.3.2.4. Nivel cognitivo

Las pruebas que se le realizan son visuales y manipulativas, evitando los de componentes verbales.

- Prueba Passalong de la escala Alexander de Inteligencia Práctica: Mide la inteligencia práctica, test manipulativo. Edad mental 156 meses.
- Escala de madurez mental de Columbia: Prueba no verbal, evaluación de la capacidad mental, de razonamiento, madurez intelectual. Puntuación directa: 33. Centil 25. 7 años y medio.
- Escala No verbal de Aptitud Intelectual de Wechsler: Matrices, claves, rompecabezas, memoria espacial e historietas.

5.3.2.5. Nivel comunicativo

Trastorno del Lenguaje Expresivo – Comprensivo Grave

- Verbaliza los signos, aunque los abandona al poco de aprenderlos, esta verbalización apenas es funcional para la comunicación.
- La comunicación mejora si se le da tiempo, entorno tranquilo, sin ruido, y con el interlocutor de frente.
- Presente códigos comunicativos personales. Por ejemplo: Grado de dolor, rojo – dolor intenso, azul – dolor medio, verde – ausencia.
- Dificultades en la estructuración de oraciones, comunicación basada en palabras clave con los que su interlocutor es inducido a comprender el mensaje. Le ayuda dibujar algunos hechos.
- Con pictogramas consigue estructurar una frase, pero en la comunicación espontánea el discurso termina siendo un farfuleo, ya que pretende comunicarse de un modo exclusivamente oral.
- A veces entra en intereses obsesivos y verborrea ante la necesidad de expresar algo aunque no sea acorde al momento en el que se encuentra, es mejor darle tiempo para que se exprese.
- Establece categorías semánticas.
- Cuenta con un soporte tecnológico (tablet) para facilitar su comunicación (programa ‘Comunicador CPA’).

5.3.3. Características de la comunicación del alumno

El alumno tiene implante coclear, se comunica a través del lenguaje de signos o con su propio idioma, a veces empieza a hablar y no se le entiende, tampoco para de hablar, entra en verborrea. Tiene buena intención comunicativa, pero no hace pausas, empieza a hablar y no calla. Pautas autistas como traer muchos zumos o barritas de chocolate que no va a comer, almacenándolo en sus mochilas o en su cajón de la estantería llegando a un punto insostenible.

Trabaja con imágenes y pictogramas de las cosas cotidianas o que utilizan, de compañeros o profesores.

La comunicación de forma oral no es muy entendible, pero se ayuda mediante el lenguaje de signos y junto a alguna palabra suelta sí es posible mantener una conversación con él; la intención comunicativa es muy buena, habla sobre diferentes temas de su interés, sobre lo que hace durante el día o sobre hechos pasados. En cuanto a la atención, mantiene la mirada y el contacto ocular, pero se distrae fácilmente cuando la atención debe de ser sostenida durante el desarrollo de una actividad. El tono muscular es normal y la posición corporal depende de su estado de ánimo, aunque tiende a postura cifótica. La respiración tiende a ser nasal y superficial.

A continuación, vamos a exponer una descripción del alumno en lenguaje expresivo, comprensivo y lectoescritura, según la evaluación inicial de curso llevada a cabo por su logopeda.

5.3.3.1. Lenguaje expresivo

- Nivel fonético-fonológico: comete múltiples errores articulatorios sin seguir un patrón concreto. Tiende a reducir las palabras largas a bisílabas, aunque en repetición mejora. Tiene dificultades en las tareas de integración fonético-fonológica
- Nivel semántico: conoce mucho vocabulario, tanto oral como gestual, sin embargo no siempre lo emplea de manera adecuada. En muchas ocasiones desvirtúa los signos, los hace a su manera.
- Nivel morfosintáctico: De manera dirigida estructura correctamente frases de 3 y 4 elementos, sin embargo, espontáneamente no las emplea, su estructuración se reduce a palabras sueltas, sin conexión clara entre ellas. Necesita de guía para secuenciar y narrar historias temporales.
- Nivel pragmático: Emplea lenguaje oral acompañado de algunos gestos, aunque su discurso resulta ininteligible y muy desestructurado (verborrea). Debido a las dificultades en la estructuración, tanto del pensamiento, como del lenguaje que presenta, en muchas ocasiones su lenguaje no resulta funcional. Tiende a mezclar situaciones que han sucedido hace varios días con lo actual, sin llegar a lograr que el interlocutor entienda o sitúe en el tiempo aquello que está contando.

5.3.3.2. Lenguaje comprensivo

Su comprensión oral está afectada, mejora cuando el interlocutor acompaña el mensaje de gestos aunque no siempre es adecuada. En muchas ocasiones la comprensión es deficiente por la falta de atención que presenta, no presta atención a su interlocutor. En ocasiones estas dificultades de comprensión generan conductas disruptivas y problemas de comportamiento.

5.3.3.3. Lectoescritura

No tiene bien afianzada la conversión fonema-grafema (se apoya en gestos, pero le cuesta asociar lo auditivo-visual-gestual sin apoyo). Espontáneamente escribe palabras sencillas (en mayúsculas) y es capaz de leer (y comprender) palabras sencillas (las silabea, incluso deletrea).

5.4.- INTERVENCIÓN

5.4.1. Objetivos

5.4.1.1. Objetivos generales

Los siguientes objetivos son los que trabajaremos, de forma global durante todo el curso, a la hora de comunicarnos, trabajar o hablar con él:

- Favorecer el desarrollo de la atención: Aumentar los tiempos de realización de las actividades y participar en diferentes actividades lúdicas.
- Expresión:
 - En cuanto al nivel fonético – fonológico: Trabajar los fonemas en todos los niveles.
 - Si atendemos al nivel semántico: Trabajar diferentes tipos de vocabulario, imágenes, personas, objetos cotidianos.
 - A la hora de trabajar el nivel morfosintáctico: Elaborar frases con distinta complejidad a partir de palabras concretas o imágenes.
 - Por último, al trabajar el nivel pragmático: Identificar distintas situaciones y comprenderlas. Utilizar las normas de un dialogo y expresar emociones.

- Comprensión: Comprender frases complejas, su estructura y contexto espacial y temporal.
- Lecto – escritura: Afianzar la conversión fonema – grafema. Escribir palabras al dictado.

5.4.1.2. Objetivos específicos

Los siguientes objetivos son lo que se van a trabajar con más hincapié durante este trimestre o durante el tiempo en el que vayamos viendo mejoras o capacidad para mejorar, creando actividades dirigidas al trabajo de dichos objetivos:

- Expresión

En cuanto a nivel fonológico: Discriminar fonemas parecidos. Articular fonemas de forma correcta en repetición, habla dirigida y espontánea.

Sobre el nivel semántico: Identificar el vocabulario de diferentes imágenes. Establecer asociaciones, comparaciones, clasificaciones y categorizaciones.

Al trabajar el nivel morfosintáctico: Realizar descripciones de objetos e imágenes utilizando distintos adjetivos. Elaborar frases de 4 y más elementos con el apoyo de una imagen (acompañar la emisión oral de signos). Elaborar oraciones sencillas a partir de palabras concretas, elaborar oraciones completas para describir imágenes.

Si atendemos al nivel pragmático: Trabajar las habilidades metalingüísticas. Identificar y contar lo que sucede inmediatamente, anterior y posterior a una situación. Utilizar las normas de un dialogo y expresar emociones. Identificar y comprender emociones y asociarlas a situaciones concretas. Reconocer emociones. Asociar emociones a situaciones que siente o ha sentido.
- Comprensión: Comprender frases de 4 o más palabras. Afianzar conceptos espacio – temporales.
- Lectoescritura: Escribir con el ordenador, en la pizarra, con letras magnéticas, etc. Comprender y escribir frases con pictogramas. Escribir dictados, tanto de palabras como de textos, aumentando de forma progresiva la dificultad. Leer y comprender palabras de manera global. Mejorar la mecánica lectora (palabras y frases sencillas). Afianzar la conversión fonema – grafema.

5.4.2. Contenidos

5.4.2.1. Expresión

- Nivel fonético – fonológico: Discriminación de fonemas opuestos en cuanto a punto de articulación, en pares de palabras, fonemas próximos; refuerzo de la integración y conciencias fonético – fonológica y la conciencia silábica con los nombres de familia, compañeros, profes, palabras usuales para él; articulación correcta de todos los fonemas del habla en repetición, habla dirigida y espontánea con vocabulario más usual para él.
- Nivel semántico: Descripción de objetos e imágenes cotidianos utilizando atributos de color, forma, tamaño y uso, apoyándose en gestos y pictogramas; asociación, comparación, clasificación y categorización de objetos partiendo de características concretas de vocabulario – tamaño, color, forma –.
- Nivel morfosintáctico: Elaboración de frases de 4 y más elementos con el apoyo de una imagen – acompañar la emisión oral de signos –, vamos aumentando la complejidad de dichas frases y las trabajamos empleando pictogramas ARASAAC, utilizando la Tablet con el ‘CPA Comunicador’ de apoyo; Elaboración de oraciones sencillas a partir de palabras concretas con pictogramas y signos; Elaboración de oraciones completas para describir imágenes empleando pictogramas y signos.
- Nivel pragmático: Narración de vivencias personales, secuenciando lo que ha hecho – por la mañana, tarde, noche – siguiendo orden cronológico con apoyo visual de pictogramas; Identificación y narración de lo que sucede anterior y posteriormente a una situación presentada; utilización de las normas que rigen el intercambio lingüístico – escuchar, responder, preguntar – en situaciones de diálogo que se pueda encontrar en su vida cotidiana; manifestación de emociones que siente, o que pueda sentir en situaciones trabajándolo con situaciones preprogramadas.

5.4.2.2. Comprensión

Comprensión de frases complejas, asociándolas a imágenes o situaciones; refuerzo de conceptos espaciotemporales –por la mañana/tarde/noche, antes, ahora, después, el próximo día, primero, segundo, último –; identificación de emociones y asociarlas a situaciones concretas – contento, triste, enfadado, asustado –.

5.4.2.3. Lecto-escritura

Refuerzo de la conversión fonema-grafema, acompañándolo de tareas de afianzamiento de fonemas de las palabras escritas; copia de palabras y frase en ordenador y papel; escritura de palabras al dictado y espontáneamente en ordenador y papel.

5.4.3. Diseño y metodología

Como hemos dicho antes, a la hora de trabajar en la clase de logopedia con los alumnos debemos de adaptarnos a sus características. En este caso, a grandes rasgos, debemos de adaptarnos a su personalidad y a su forma de comunicarse.

En cuanto a su personalidad debemos de tener en cuenta que su humor o carácter varía mucho en poco tiempo. Hace una hora puede que estuviera bien y, sin embargo, nos lo encontremos de mal humor justo antes de entrar al aula. Si esto ocurre, debemos adaptarnos, hablar con él, dejar que se exprese a su manera, intentar entenderlo y calmarlo. No debemos forzar el hecho de que se incorpore al trabajo, ya que eso le altera aún más. Para que sigamos una sesión fluida, también debemos de tener clara, y llevar a cabo, una serie de rutinas de trabajo, las cuales el alumno desde el principio de curso ha ido integrando y que serán de gran valor a la hora del comienzo de la sesión, para ir entrando en materia.

Por otra parte, si nos referimos a la comunicación con el alumno, deberemos de intentar entender lo que nos dice. Su comunicación es de forma oral acompañada por lenguaje de signos. Si atendiéramos solo a la forma oral, no terminaríamos de entender lo que nos quiere decir, ya que algunas palabras no las sabe pronunciar bien –sobre todo las de más de dos sílabas, que a mitad de palabra comienza a inventársela–, otras palabras solo coinciden las vocales y, casi siempre, empieza contando una cosa, entra en verborrea y acaba por contar otra totalmente distinta. Para poder entenderlo debemos calmarlo, decirle que vuelva al tema de conversación central y hablar por signos para que él también se comunique de esta manera. En algunos casos, le ha servido ayudarse del dibujo –en la pizarra, en un folio– para explicar lo que quiere decir. La intención comunicativa es muy buena y la búsqueda de recursos para comunicarse también, tan solo tiene que mejorar su paciencia para seguir intentado expresarse cuando la gente no le entiende.

El trabajo es siempre dentro del aula de logopedia, nunca ha sido integrado en el trabajo del aula con los demás alumnos, ya que, si es difícil que se concentre o trabaje de forma eficiente algunos días, rodeado de sus compañeros sería algo imposible y perderíamos mucho tiempo de las sesiones.

Un recurso importante que podemos utilizar al comunicarnos con él es el uso de dibujos, de pictogramas, fotos de compañeros, familiares y profesores, que le ayuden a comunicarse en ciertas ocasiones, aunque es mejor dejar que se esfuerce y que nos lo intente decir de forma oral o por signos.

Por lo tanto, todas las actividades y trabajos en el aula con el alumno están condicionados por los dos criterios que hemos explicado anteriormente: comunicación y estado de ánimo.

5.4.4. Temporalización

El alumno asiste al aula de AL los lunes (de 10:30 a 10:50) y viernes (de 11:45 a 12:30). Sus sesiones de trabajo se distribuyen de la siguiente manera:

1. Orientación temporal rutinaria: El alumno coloca la fecha en el calendario de la pizarra y posteriormente la escribe en el ordenador (comenzamos copiándola y, poco a poco, vamos retirando palabras para que él la escriba de forma espontánea). Si nos cuenta algo que ha sucedido el día anterior, que va a suceder o simplemente algo importante para él, lo escribe al ordenador para que sea capaz de identificar las palabras importantes o significativas de lo que nos cuenta, pidiéndole que las copie.
2. Tras esto:
 - Los lunes se realizan tareas específicas de vocabulario (descripciones, asociaciones), nivel morfosintáctico (estructuración de frases) y/o secuenciación de actividades. También articulación del habla.
 - Los viernes, puesto que la sesión coincide con el momento del almuerzo, antes de comenzar con la rutina de la sesión, almuerza. Nos centramos en tareas más específicas de articulación del habla, conciencia fonético-fonológica, silábica y lectoescritura.

En muchas ocasiones no podemos seguir el esquema establecido, ya que el transcurso de las sesiones depende mucho del día que tenga el alumno, su humor o estado de ánimo en ese momento. Nos adaptamos a él y trabajamos emociones cuando está en un momento en el que no es capaz de gestionar lo que le está pasando o aprovechando lo que nos cuenta o narra para corregir su articulación y estructuración.

La temporalización que hemos llevado a cabo en el periodo de trabajo con los alumnos se puede consultar en el ‘Apéndice: Tabla de temporalización de actividades’.

5.4.5. Actividades

Las actividades que hemos realizado en las distintas sesiones, según el objetivo que queremos conseguir, son las siguientes:

1. Conciencia fonético-fonológica, silábica, habilidades metalingüísticas:
 - Presentarle pares de imágenes (pictogramas, imágenes reales, etc.) referentes a pares mínimos de palabras, para que él identifique y señale la imagen de la palabra que ha escuchado. Haremos la misma actividad con las palabras escritas, sin apoyo de imágenes.
 - Partiendo de los nombres de la familia, compañeros, etc. realizamos varios ejercicios: asociar el nombre con la foto correspondiente, comparar la longitud de los nombres, identificar otras palabras que contengan los mismos fonemas/grafemas, contar sílabas y comparar, repetir palabras, etc.
2. Vocabulario: descripción de objetos, imágenes, etc. siguiendo el esquema. Asociar vocabulario por características concretas; identificar cuál sobra en un grupo y por qué; la característica común a un grupo concreto.
3. Estructuración de frases: empleando el CPA comunicador, las fotografías de los alumnos realizando diferentes acciones, pictogramas ARASAAC y signos. Identificar lo que sucede inmediatamente anterior y posterior a una situación concreta; secuenciar y contar lo que ha hecho durante la mañana o la tarde anterior.
4. Emociones: empleando el material “Dime por qué”. Utilizar visualizadores con colores y asociar determinadas situaciones con la emoción que puede desencadenar en nosotros.

5. Lectoescritura: empleando el ordenador, letras móviles (de madera, imantadas, plastificadas, etc.) para escribir y formar palabras. Identificar palabras globalmente y asociarlas a las imágenes correspondientes. Tareas de copia, dictado (apoyándonos del alfabeto dactilológico).

Podemos ver las diferentes actividades trabajadas con el alumno en el ‘Apéndice 3: Actividades realizadas durante la intervención en la clase de logopedia’.

5.5.- EVALUACIÓN

5.5.1. Evaluación inicial

El alumno ha sido evaluado de distintas maneras a lo largo de los años. Algunas de las técnicas o pruebas utilizadas para ello, son las siguientes:

- Entrevistas, observación, análisis de información conductual.
- Pruebas psicopedagógicas estándar:
 - o Evaluación de la inteligencia práctica: Prueba Passalong de la Escala Alexander.
 - o Escala de madurez mental de Columbia.
 - o Escala no verbal de aptitud intelectual de Wechsler.
 - o Matrices progresivas en color de Raven.
- Otras:
 - o Prueba de cribado de conceptos básicos de Jesús Jarque.
 - o Uso de funciones comunicativas básicas: Pluridiscapacidad y contextos de intervención.
 - o Guía de ayuda en la programación educativa para alumnos con discapacidades graves y múltiples de Gonzales Gómez, Canal Bedia y Centro Obregón (ASPRONA).

Dichas pruebas y resultados se encuentran en el informe educativo del alumno, el cual hemos podido consultar y reflejar parte de su contenido en este trabajo gracias al consentimiento expreso del centro escolar. La síntesis de los resultados de estas pruebas las podemos encontrar en el apartado ‘5.3.2. *Historia personal del alumno: Desarrollo general*’.

5.5.2. Evaluación continua o de proceso.

A la hora de trabajar con el alumno hemos seguido los objetivos, contenidos y actividades programados en la intervención por su logopeda. Dicho programa de intervención lo crea ella misma a partir de la experiencia, el trabajo y las evaluaciones realizadas al alumno.

Centrándonos en el trabajo de evaluación de la logopeda, podemos sintetizarlo en diferentes fases:

1. A principio de curso, estudio de evaluaciones y trabajo del alumno en años anteriores.
2. Evaluación inicial a principio de curso, teniendo en cuenta habilidades y dificultades que presentaba en el curso anterior, pero sin dejar de lado el hecho de que hayan producido otras nuevas. De esta manera podremos ver, si en el periodo de tiempo entre un curso y otro ha mejorado, se ha mantenido estable o ha empeorado en alguna de sus capacidades. En dicha evaluación inicial se estudiarán las funciones previas al lenguaje – anomalías de órganos bucofonatorios, funciones orales, tono muscular, control de la respiración y del soplo, praxias bucofonatorias, atención, imitación, discriminación auditiva, memoria, juego simbólico –, la lectoescritura, el lenguaje expresivo y comprensivo. Podemos ver la evaluación inicial de curso al alumno en el *‘Apéndice 4: Evaluación continua del lenguaje y la comunicación del alumno.’*
3. A partir de la evaluación inicial, sacar una serie de conclusiones y a partir de ellas crear una programación acorde a las necesidades y capacidades del alumno, teniendo en cuenta una serie de objetivos.
4. Después de haber creado los objetivos, tras el trabajo de varios días con el alumno, se eligen los más importantes, los que van a ser el centro de nuestra intervención. Según el criterio de la logopeda, es mejor centrarse en trabajar pocos objetivos, los que más urgencia tengan, de manera constante. De esta manera podremos incidir de forma más directa en un aspecto de su comunicación, trabajarlo y mejorarlo. Si intentáramos trabajar muchos o todos sus objetivos a la vez, el alumno no se centra y no avanza en ninguno de ellos.
5. Cuando se han elegido los objetivos con los que vamos a trabajar diseñamos un horario y actividades, acordes a la personalidad del alumno, a sus gustos, a su

forma de ser, y teniendo en cuenta la hora del día en la que vamos a trabajar – primera hora, antes o después del recreo, al final del día –.

6. Ponemos en práctica las actividades, vemos cuáles son sus puntos fuertes y sus puntos débiles, lo que funciona y lo que no. Según el ‘feedback’ que nos dé el alumno, dejamos las actividades igual, las modificamos o las deseamos, para adaptarnos en la medida de lo posible al alumno.
7. Por último, seguimos trabajando con el alumno, realizándole evaluaciones cada cierto periodo de tiempo, para poder obtener información sobre la evolución de sus capacidades y seguir adaptando nuestro trabajo a ellas.

5.5.3. Instrumentos de evaluación utilizados.

Al final del periodo de trabajo con el alumno realizamos estas dos pruebas para evaluar su lenguaje. En la primera ‘Prueba de registro fonológico inducido de Monfort y Juárez’ tenemos dos resultados para poder comparar, los del test realizado a principio de curso por la logopeda, y el realizado por mí al final de curso. También hay que tener en cuenta que, durante la realización de la primera prueba, al final de la misma, se empezaba a abrir y parecía ponerle nervioso que alguien estuviera apuntando resultados de lo que decía. Sobre la segunda prueba – evaluación fonológica, test Laura Bosch –, al ver cada imagen, debía de hablar de su contenido, de las cosas que veía. Él empezaba a divagar hablando de muchas otras cosas, sobre todo, de cosas relacionadas con hechos pasados que le habían ocurrido.

5.5.3.1.- Prueba de registro fonológico inducido de Monfort y Juárez.

Prueba de exploración fonológica, en expresión inducida y en repetición, con una baremación indicativa para niños de entre 3 y 7 años. Basada en la denominación oral de 57 dibujos y los resultados de su aplicación sobre una población madrileña de 516 niños, analizando la evolución de distintos factores en función de la edad, pero también del sexo y de la procedencia social. Proporcionan datos acerca de los trastornos más habituales en castellano.

Se le enseñan las fichas al niño, una a una, él debe de decir lo que ve. El examinado apunta lo que ha dicho de forma literal. Si ha acertado se pasa a la siguiente imagen, si ha fallado, el examinador le dice que es lo que hay en el dibujo, por ejemplo: ‘moto’, el alumno debe

de repetir lo que le dice el examinador, y el examinador escribir lo que ha dicho en la repetición.

5.5.3.2.- Evaluación fonológica, test Laura Bosch.

El desarrollo fonológico infantil: una prueba para su evaluación. La finalidad de la prueba es detectar anomalías en el desarrollo fonológico de los niños entre 3 y 7 años de edad. Esta prueba consta de 32 palabras, su función es diagnosticar y prevenir posibles trastornos articulatorios.

El test consta de 16 láminas que representan 32 palabras. Consta de dos partes, la primera es el lenguaje espontáneo, el alumno debe de observar y describir las láminas que el examinador le presenta, diciendo palabras, entre dichas palabras debería de estar una de las dos palabras que hay por lamina. Por ejemplo, si el dibujo es de una playa deberá decir arena y agua. Por otra parte, imitación directa, el examinador pronuncia las palabras con la intención de que el alumno las imite de forma correcta.

5.5.4. Resultados de los programas utilizados atendiendo a los objetivos específicos.

Al analizar los resultados vamos a hacerlo teniendo en cuenta los objetivos específicos sobre la expresión que nos marcamos en el programa de intervención. De esta manera podremos saber si los cumplimos o no, si se deben de seguir trabajando y de qué manera. Los objetivos junto a los resultados son los siguientes.

En cuanto a nivel fonológico: *Discriminar fonemas parecidos. Articular fonemas de forma correcta en repetición, habla dirigida y espontánea.*

Si atendemos al objetivo de discriminar fonemas parecidos o sustituir unos por otros, debemos de fijarnos en los resultados de la prueba de registro fonológico inducido de Monfort y Juárez (ver *Apéndice 5.1.*) podemos encontrar las siguientes dificultades: Problemas con las letras: l, rr, p; sustitución de la ‘ñ’ por ‘y’; sustitución de la ‘f’ por la ‘t’, ‘l’, ‘j’, ‘s’; termina las palabras con el sonido ‘r’ o ‘g’; no suele tener problemas con las vocales; la letra ‘z’ es sustituida por la ‘s’; le cuesta mucho las palabras con muchas sílabas – tres o cuatro –, al final de cada una se pierde y comienza una especie de verborrea, donde no suelen coincidir las letras y si coincide son las vocales.

Sobre el nivel semántico: *Identificar el vocabulario de diferentes imágenes. Establecer asociaciones, comparaciones, clasificaciones y categorizaciones. Realizar descripciones de objetos e imágenes utilizando adjetivos de color, forma, tamaño, etc.*

En este caso nos fijaremos en los resultados obtenidos en la 'Evaluación fonológica, test Laura Bosch' que podemos consultar en el *Apéndice 5.2*. A partir de ver la imagen el alumno las describe, los objetos o las situaciones que suceden. En ocasiones es con gestos –7 veces en concreto – y otras veces con palabras – en 8 ocasiones –. En esta prueba el alumno debe de decirnos en expresión espontánea una palabra seleccionada, en esta caso le cuesta mucho que nos llegue a decir bien esa palabra, solo lo ha hecho bien en 4 ocasiones, aunque en repetición mejora, 9 veces bien o casi bien.

Al trabajar el nivel morfosintáctico: *Elaborar frases de 4 y más elementos con el apoyo de una imagen (acompañar la emisión oral de signos). Elaborar oraciones sencillas a partir de palabras concretas, elaborar oraciones completas para describir imágenes.*

Como hemos dicho antes el alumno describe lo que ve en la imagen a veces con gestos, y otras veces con palabras. Lo intenta llevar siempre a su contexto, cuando ve la situación de la imagen, recuerda una situación parecida que le ha podido pasar a él en el pasado e intenta explicar su experiencia. Por el contrario cuando se presentan situaciones que él nunca ha vivido en su pasado, le cuesta mucho integrar o sacar su significado. A veces, lo puede llegar a relacionar con algo parecido. Aun así no llega a estructurar bien las frases, y entendemos lo que dice a partir de palabras sueltas. Si dejamos que hable mucho rato se pierde, entra en verborrea y acaba hablándonos de cualquier otra cosa.

Si atendemos al nivel pragmático: *Trabajar las habilidades metalingüísticas. Identificar y contar lo que sucede inmediatamente, anterior y posterior a una situación. Utilizar las normas de un diálogo y expresar emociones. Identificar y comprender emociones y asociarlas a situaciones concretas. Reconocer emociones. Asociar emociones a situaciones que siente o ha sentido.*

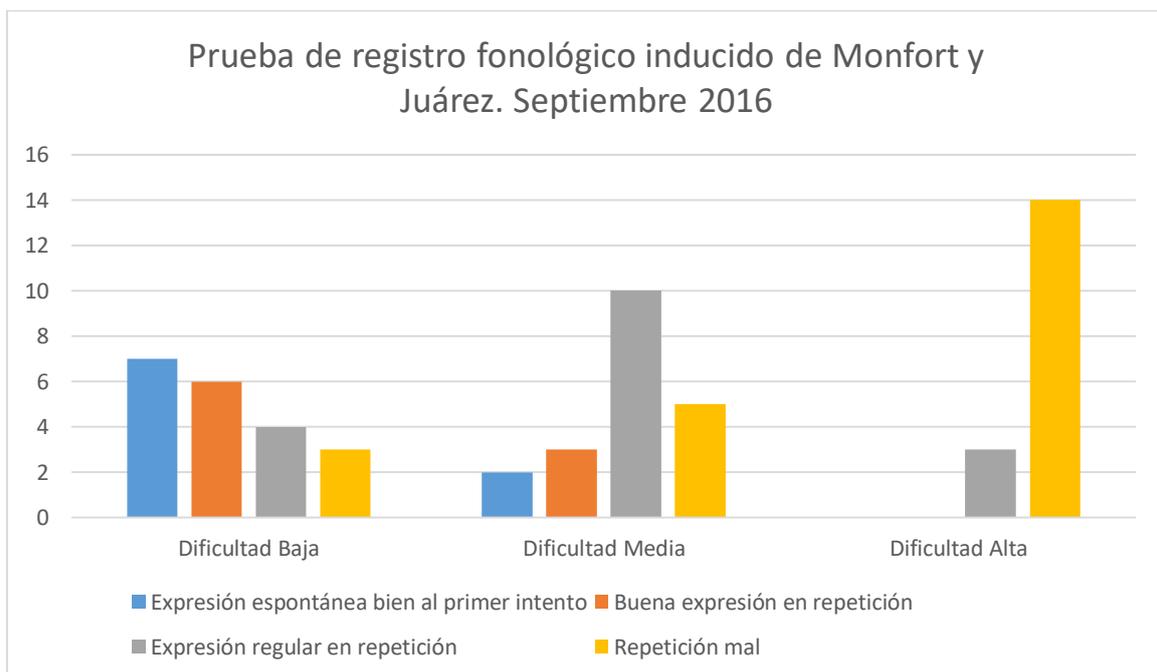
Como hemos dicho antes, si intenta explicarnos las situaciones a través de distintos medios –gestos, palabras o frases muy cortas – sobre todo las situaciones que él ha vivido. En cambio, cuando le preguntamos que ha podido producir esa situación, que podría ocurrir después o como se sentiría él si estuviera en la situación del personaje del dibujo,

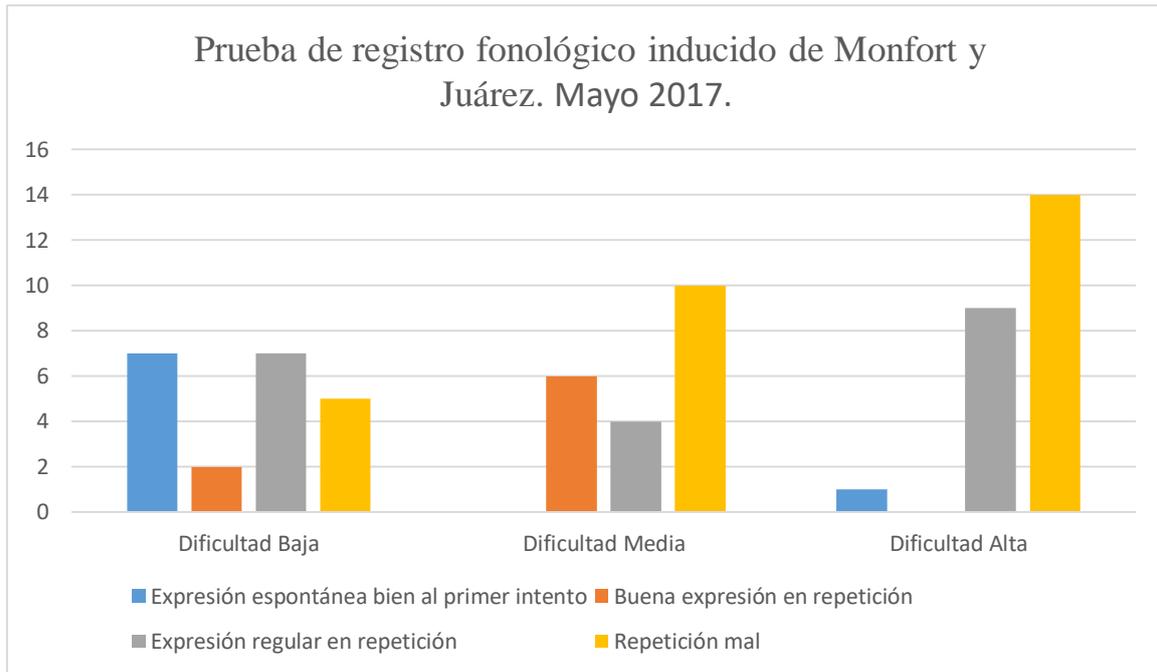
no nos lo puede responder. Se centra en repetirnos lo que hace, si insistimos se pone nervioso, volviéndonos a repetir lo que ocurre en el dibujo, que en este caso no es lo que le pedimos. Por lo que en ninguna ocasión ha sido capaz de hacerlo. Sabemos que sabe hacerlo porque en otras actividades – como la actividad ‘3.3.1. *Identificar lo que sucede inmediatamente anterior y posterior a una situación concreta*’, que podemos encontrar en los Apéndices – lo ha hecho bien la única diferencia es que le dábamos la opción anterior y posterior a la que sucede inmediatamente, por lo que la dificultad era menor.

5.5.5. Resultados gráficos de los programas utilizados.

5.5.5.1. Prueba de registro fonológico inducido de Monfort y Juárez.

Los resultados los representamos en un diagrama de barras. Dividimos primero los resultados por la dificultad de la palabra –Baja, media o alta – y dentro de la dificultad en diferentes niveles.



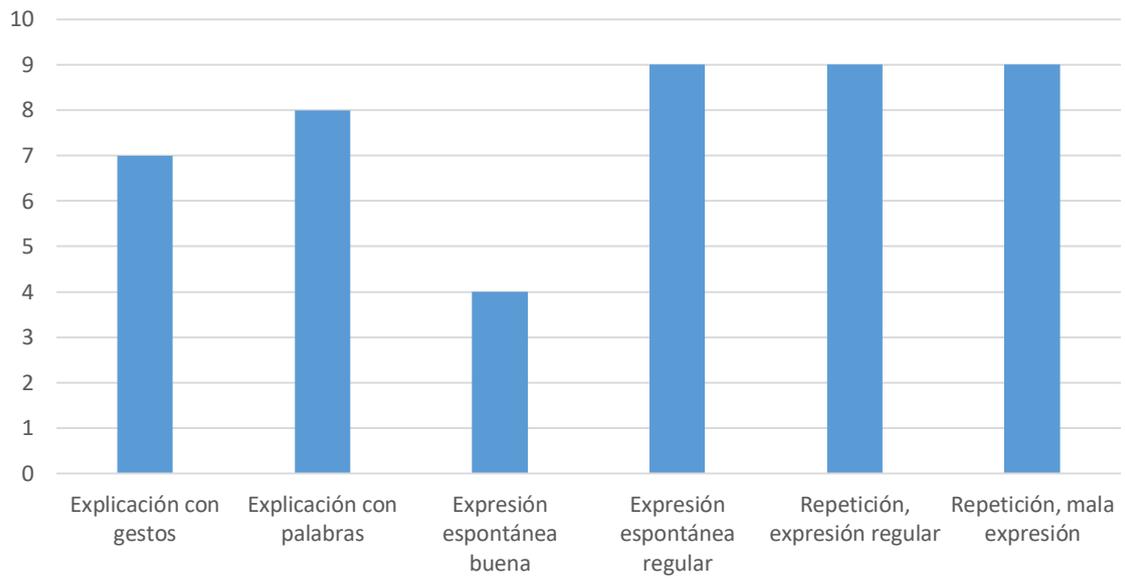


5.5.5.2. Evaluación fonológica, test Laura Bosch.

Los resultados del diferente test los dividiremos en distintos ítems:

- Explicación con gestos de la imagen que ve, acciones, objetos, personas o situaciones.
- Explicación con palabras de la imagen que ve, acciones, objetos, personas o situaciones.
- Expresión espontanea buena, cuando es capaz de decir la palabra que se buscaba que dijera al ver la imagen, con una buena expresión.
- Expresión espontanea regular, cuando es capaz de decir la palabra que se buscaba que dijera al ver la imagen, con una expresión regular.
- Repetición, expresión regular. El alumno no ha sido capaz de llegar a la palabra que buscábamos que dijera al ver la imagen, nosotros se la decimos, y el la repite de forma regular.
- Repetición, mala expresión. El alumno no ha sido capaz de llegar a la palabra que buscábamos que dijera al ver la imagen, nosotros se la decimos, y el la repite con una mala expresión, casi ininteligible en algunos casos.

Evaluación fonológica, test Laura Bosch. Mayo 2016.



6. Conclusiones

A lo largo del trabajo hemos podido ver la teoría en cuanto al trastorno y una propuesta a la hora de trabajarlo. Aun así, este trabajo cuenta con una serie de limitaciones.

Una de ellas es que el trabajo ha sido realizado en un Centro de Educación Específica, con un alumno con un diagnóstico y una situación muy especial, por lo que parte del trabajo de intervención no es extrapolable a otros contextos, ya que es un caso demasiado específico e individual. Pero si podemos llevar a otros contextos la investigación en cuanto al TEL, la comorbilidad de los distintos trastornos analizados y el hecho de adaptarnos de una forma global al alumno para trabajar con él –a nivel del aula, compañeros, familiares, conociendo sus gustos, su forma de ser, dejando que en cierta medida se tome su tiempo–.

Dejando de lado las limitaciones en el trabajo también nos hemos encontrado con una serie de dificultades a la hora de realizarlo. Por un lado, cuando queremos trabajar con alumnos con diferentes trastornos, sobre todo si estos afectan de una u otra manera a su conducta, nos debemos de adaptar a su forma de ser, a sus gustos, a su situación, a su contexto, etc. Esta es la única manera de que se dé el proceso educativo y de que el trabajo avance y sea efectivo, haciendo que, para ello, perdamos mucho tiempo de intervención en conocerlo y la intervención sea muy lenta. Por otro lado, debemos de ponernos límites y ser realistas. Sería muy fácil querer abordar todos los objetivos o líneas de trabajo, pero es algo que, a día de hoy, es imposible hacerlo a la vez por diferentes razones: pocas horas de intervención semanales, fácil distracción con el cambio de actividades, necesidad de rutinas claras, muchos objetivos a la vez. Por lo que nos debemos de centrar en unos pocos objetivos, trabajarlos de forma concreta y clara e ir evaluándolos. Para que, cuando veamos mejoras, podamos ir empezando a trabajar con objetivos nuevos, sin nunca descuidar lo trabajado anteriormente y reforzándolo de vez en cuando.

Otra de las dificultades que conlleva el trabajo relacionado con el TEL, es que es un trastorno muy especial y difícil de diagnosticar por lo que debemos de asegurarnos de que no es otra razón la que influye en el lenguaje del alumno. A partir de ahí el trabajo ha de ser global, desde todos los contextos y dimensiones, para que se trabaje desde todos los ámbitos a lo largo de todos los días.

Haciendo resumen de todo el trabajo realizado podemos hacer hincapié en qué queríamos conseguir y qué hemos conseguido.

Sobre lo que queríamos conseguir, nuestro objetivo primordial era mejorar el lenguaje y comunicación del alumno con TEL. Para ello nos propusimos objetivos específicos relacionados con la expresión –fonética, semántica, morfosintaxis, pragmática –, la comprensión y la lectoescritura. Debemos de tener en cuenta que los cambios y las mejoras en este tipo de trastornos se ven a muy largo plazo y debido a ello, solo los hemos podido ver en objetivos y actividades muy específicas.

A partir de ello analizando el trabajo de intervención realizamos unas conclusiones sobre lo que hemos conseguido. Los objetivos donde hemos conseguido cambios y mejoras están relacionados con la expresión del lenguaje y su comunicación, un apartado que era muy necesario trabajar. La comprensión, que a veces era mala, sigue estando al mismo nivel y la lectoescritura, apoyada con el lenguaje dactilológico, era buena y sigue siéndolo.

Dentro del apartado de expresión hemos mejorado específicamente en los siguientes objetivos:

- Identificar el vocabulario de diferentes imágenes. Las actividades como los ‘pares de imágenes o pictogramas’ han mejorado mucho su identificación de las mismas, ya sea a través de la comunicación por lenguaje oral o por signos, sin verborreas o explicarnos cosas que no tienen nada que ver. La mejora de este objetivo es algo esencial ya que muchas veces no se llega a saber el sentido de una frase o la situación que nos quiere transmitir por una palabra clave.
- Identificar y contar lo que sucede inmediatamente, anterior y posterior a una situación. Gran avance en la organización y estructuración de las situaciones con las que nos encontramos y cuál es su organización. Dejando de lado el ponerse nervioso y decirlo todo mezclado, ahora a la hora de narrar vivencias personales o algo que le ocurre, sabe que se debe de hacerlo con calma, sin distraernos y siguiendo un orden establecido, el cual hemos trabajado en clase.
- Identificar y comprender emociones y asociarlas a situaciones concretas: A través del trabajo de este objetivo, puede saber cómo se siente, ponerlo un nombre y comunicárselo a los demás. O, al contrario, identificar que les sucede a los demás y poder comprenderlos o empatizar con ellos. El trabajo en este campo ha dado

grandes frutos, viendo muchas mejoras en este ámbito relacionándolo con la narración de vivencias personales relacionadas con situaciones emocionales vividas por el mismo.

Por último, como nuevas líneas de investigación o intervención podemos proponer las siguientes:

- Trabajo diario y rutinario con un alumno con TEL.
- Evolución del TEL a lo largo de los años de escolarización.
- El TEL y su relación con el desarrollo social.
- Implicación del entorno de un alumno con TEL.

7. Referencias bibliográficas.

American Association on Mental Retardation. (2002). *Mental Retardation: Definition, classification, and systems of supports*. Washington, DC: AAMR.

American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (2009). *Frequently Asked Questions on The AAIDD 11th Edition of Intellectual Disability: Definition, Classification, and Systems of Supports*. Recuperado de <http://www.aaidd.org>

American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (Fifth Edition). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.

Amodia-De la Riva, J. A. y Andrés-Fraile, M. A. (2006). Trastorno de autismo y discapacidad intelectual. En J. A. Del Barrio (Ed.), *Síndromes y apoyos: panorámica desde la ciencia y desde las asociaciones* (pp. 77-107). Madrid: FEAPS.

Aram, D. M. (1991). Comments on specific language impairment as a clinical category. *Language, speech, and hearing services in schools*, 22, 84-7.

Bishop, D. y Rosenbloom, L. (1987). Childhood language disorders: classification and overview. En W. Yule y W. Rutter (Eds.), *Language development and disorders* (pp. 16-41). Oxford: Mac Keith Press.

Bosch, L. (1983). El desarrollo fonológico infantil: una prueba para su evaluación. *Anuario de psicología*, 28(1), 87-114.

Bureau International Audiophologie. 'Clasificación del grado de pérdida auditiva'. Recuperado de www.biap.org

Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra, 'Alumnado con grave discapacidad auditiva en Educación Infantil y Primaria'. Recuperado de www.creena.educacion.navarra.es

Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra, 'Deficiencia auditiva'. Recuperado de www.creena.educacion.navarra.es

Clínica Universidad de Navarra (2010). Programa de Implantes Cocleares e Implantes Auditivos de Tronco Cerebral. Recuperado de www.cun.es

Comité Español de Expertos en Audiofonología, (2005). *Implantes cocleares*. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad.

Conserjería de Educación de la Junta de Castilla y León (2007). *DECRETO 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León*. BOCyL. Nº 1, 6-16.

Conti-Ramsden, G. y Botting, N. (1999). Classification of children with specific language impairment: longitudinal considerations. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 42*,1195-204.

Cuxart, F. (2000). *El Autismo: aspectos descriptivos y terapéuticos*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Félix Castañeda, P. (1999), *El Lenguaje Verbal del Niño*. Lima: Fondo Editorial de la UNMSM.

Fresneda, M. D. y Mendoza, E. (2005). Trastorno específico del lenguaje: Concepto, clasificaciones y criterios de identificación. *Revista de Neurología, 41*(1), 51-56.

Gutiérrez, E.S., Moraza, T.C., Goñi, G.A., García, B.R., Vázquez, A.P. y Mata, P.V. (1996). Estimulación del lenguaje oral en educación infantil. *Departamento de educación del Gobierno Vasco*. Recuperado de www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/contenidos/informacion/dig_publicaciones_innovacion/es_neespeci/adjuntos/18_nee_110/110002c_Doc_EJ_estimulacion_leng_oral_inf_c.pdf

Instituto Nacional de Salud Mental (2010). *Guía para padres sobre el Trastorno del Espectro Autista*. Washington D.C.: National Institute of Mental Health.

Leonard, L. B. (1999). Specific language impairment as a clinical category. *Language, speech, and hearing services in schools, 22*, 66-8.

Monfort, I. y Monfort, M. (2010). La comprensión de preguntas: una dificultad específica en niños con trastornos pragmáticos de la comunicación y el lenguaje. *Revista de Neurología, 50*(3), 107-111.

Monfort, M. y Sánchez, A. J. (1988). Registro fonológico inducido. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología, 8*(2), 88-96.

Montero, C. R. (2008). *Discapacidad intelectual*. Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo.

Pérez, A. M. (2013). *Trastorno del Desarrollo Intelectual*. Alicante: Repositorio Institucional de la Universidad de Alicante.

Pérez, A.M. *Trastorno del Espectro Autista*. Recuperado de <https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/30496/1/TEA.%20Trastorno%20del%20Espectro%20Autista.pdf>

Pérez, M. V. (2014). *Guía para la intervención en el ámbito educativo: Trastorno Específico del Lenguaje*. Recuperado de www.ttmb.org/documentos/Guia_TEL.pdf

Piaget, J. (1964). *Seis estudios de psicología Genética*. Barcelona: Labor.

Rapin, I. y Allen, D. A. (1983). Developmental language disorders: nosologic considerations. En U. Kirk (Ed.), *Neuropsychology of language, reading and spelling* (pp. 155 – 184).

Real Patronato de Prevención y Atención a Personas con Minusvalía (2002). Implantes cocleares. *Acta Otorrinolaringol*, 53, 305-316.

Red de Salud de Cuba (s.f.). Síndromes de hipoacusias, de transmisión y de percepción. (En línea) www.sld.cu, acceso Marzo de 2017.

Rondal, J. A. (2006). Dificultades del lenguaje en el síndrome de Down: Perspectiva a lo largo de la vida y principios de intervención. *Revista Síndrome de Down*, 23, 120-128.

Salvador, M. B. (1996). La importancia del lenguaje oral en educación infantil. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 46. Recuperado de www.logopedicum.com/wp-content/uploads/2017/02/la-importancia-del-lenguaje-oral-en-educacion-infantil.pdf

Scarborough, H., Dobrich W. (1990). Development of children with early language delay. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 37, 70-83.

Serrano, M. (2006). Estimulación del lenguaje oral en educación infantil. *Revista digital investigación y educación*, 22.

Simonoff, E., Pickles, A., Charman, T., Chandler, S., Loucas, T. y Baird, G. (2008). Psychiatric disorders in children with autism spectrum disorders: prevalence,

comorbidity, and associated factors in a population-derived sample. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 47(8), 921-929.

Stark R, Tallal P. (1981). Selection of children with specific language deficits. *Journal of Speech, Language and Hearing Disorders*, 46, 114-22.

Van Daal J, Verhoeven L y Van Balkom H. (2004). Subtypes of sever speech and language impairment: psychometric evidence from 4-year-old children in the Netherlands. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 47, 1411-23.

Van der Lely HKJ. (2005) Domain-specific cognitive systems: insight from grammatical-SLI. *Trends in Cognitive Sciences*, 9, 53-9. (pp. 53 – 59)

8. Apéndices.

1.- Partes y funcionamiento del implante coclear.

1.1. Partes de un implante coclear.



El micrófono, el procesador de la palabra, la batería y la bobina transmisora van colocados fuera del organismo. La antena, el receptor-estimulador y los electrodos se implantan quirúrgicamente en el oído, por lo que no son visibles desde el exterior. Con las partes implantadas el paciente puede hacer vida normal: bañarse, hacer ejercicio, etc.

1.2. Funcionamiento de un implante coclear.

En un oído con una audición normal, las ondas sonoras atraviesan el conducto auditivo externo hasta llegar al oído medio. Allí provocan la vibración de la membrana timpánica y de tres pequeños huesecillos: martillo, yunque y estribo. Estas vibraciones originan que los líquidos contenidos en el oído interno entren en movimiento, activando miles de células ciliadas del órgano de Corti, ubicado en la cóclea o caracol en el oído interno. Estas células son capaces de transformar la vibración mecánica del sonido en impulsos eléctricos, que se transmiten a través de las fibras nerviosas del nervio auditivo hasta la corteza cerebral.

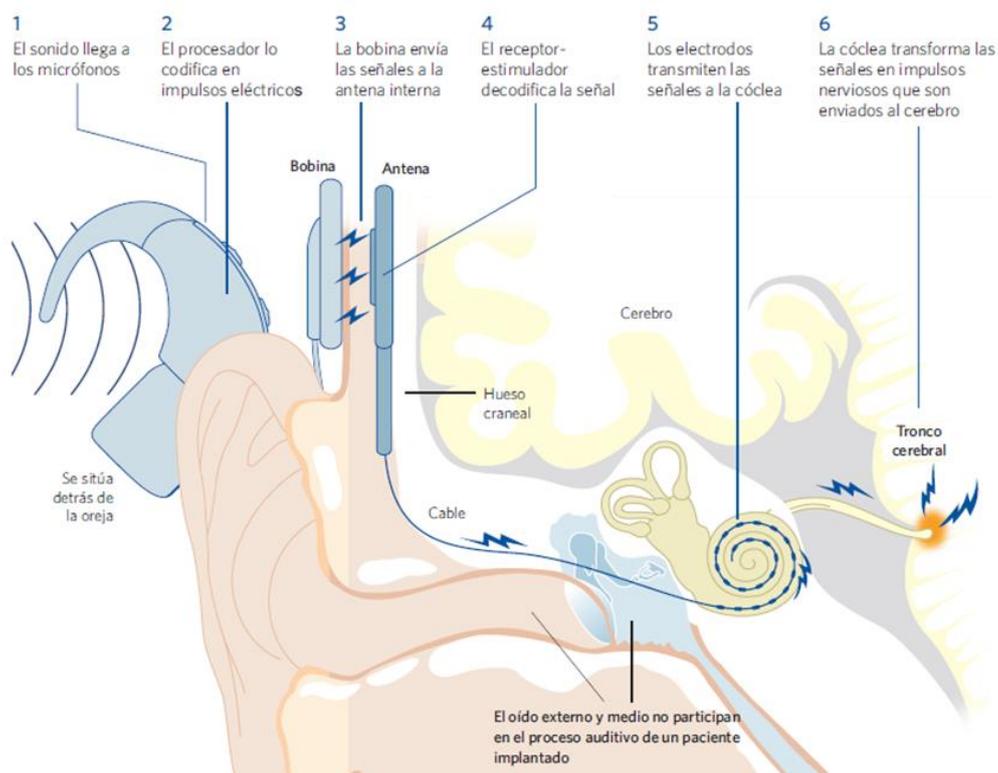
La mayor parte de las sorderas profundas se producen por la destrucción de las células ciliadas del órgano de Corti y no por una lesión del nervio auditivo.

La forma de escuchar de una persona con implante coclear es diferente. El implante recoge el sonido por medio de dos micrófonos ubicados detrás de la oreja. Las señales son transmitidas a un procesador de la palabra, que es un pequeño ordenador capaz de seleccionar y codificar los sonidos útiles. Este procesador retroauricular, que se coloca detrás de la oreja, dispone de baterías que proporcionan la energía al sistema, se localizan externamente junto al procesador.

Los códigos electrónicos aquí producidos son enviados por un cable a la bobina que, a través de la piel, los pasa a la antena y de ahí al receptor-estimulador, ambos colocados sobre el hueso craneal por debajo de la piel. Estos códigos se transforman en señales eléctricas que son enviadas a los electrodos ubicados dentro del oído interno, en la cóclea, para así estimular a las fibras del nervio auditivo. La corteza cerebral recibe estas señales y las interpreta.

La señal y la energía para la estimulación son transmitidas por inducción. Por ello, no es necesario conectar las partes externas e internas ni realizar recambios de ninguna batería interna, como sucede por ejemplo con los marcapasos.

La bobina transmisora se adapta por magnetismo a la antena que, junto al receptor-estimulador y los electrodos, fueron colocados internamente en la cirugía. El implante coclear puede ser activado y regulado a distancia por medio de un mando.

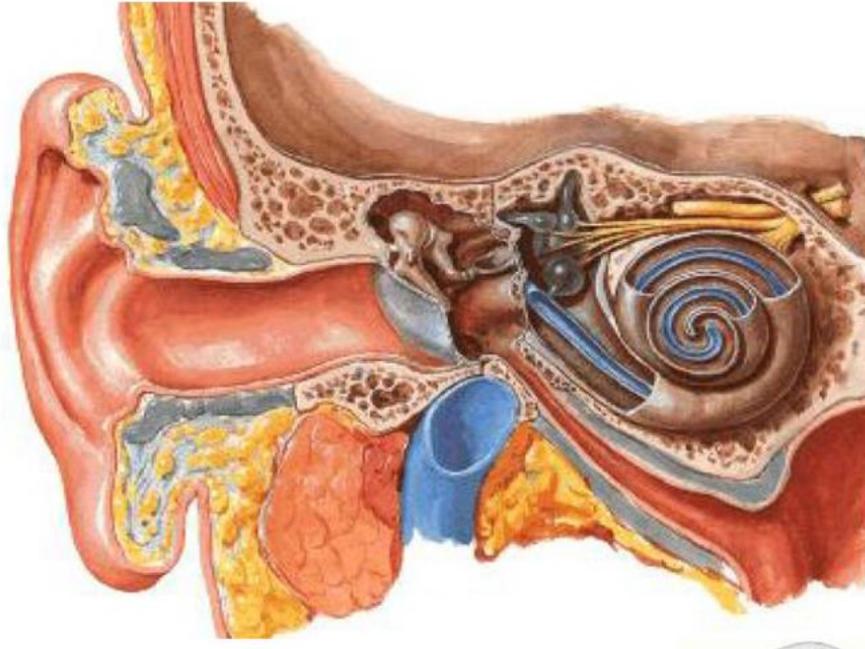


2.- Recorrido del sonido por el oído.

Las diferentes partes del oído y el recorrido del sonido a través de cada una de ellas, según la asignatura 'Anatomía patológica' cursada en tercero de Educación Primaria, en la mención de Audición y Lenguaje, con la profesora Natividad García Atares, del departamento de Anatomía de la Universidad de Valladolid, son las siguientes:

- Oído externo, el cual capta las ondas, las une, y las transfiere al oído medio. Está formado por un esqueleto de cartílago plegado. Por fuera están cubiertas de piel, y el lóbulo relleno de tipo graso. En el centro se encuentra el arranque del conducto auditivo externo, es un trayecto curvilíneo. Luego hay un conducto el cual tiene cilios para no dejar pasar el polvo o la suciedad, glándulas ceruminosas las cuales crean, junto a otras glándulas, la cera. Al final de dicho conducto se encuentra la membrana del tímpano.
- Oído medio, es donde se van a recoger las ondas, la puerta de entrada será la membrana timpánica, que vibra con las ondas sonoras, transmitiendo a su interior la onda, para conducirlo hasta el oído interno. El tímpano tiene una forma cónica, en el centro tiene un vértice hundido el cual se une con el martillo, el martillo puede hundir este vértice en mayor o menos medida, dependiendo del sonido. La transmisión de sonidos es gracias a tres huesecillos que conducen el sonido: el martillo, el cual está pegado a la membrana del tímpano con una cabeza que se articula con el yunque, el cual a su vez esta articulado con el estribo, son articulaciones móviles las cuales pueden cambiar su posición. A su vez éste último, el estribo, se apoya en una de las dos membranas que cierran la cóclea, la ventana oval.
- Oído interno, es una cavidad hermética cuyo interior está anegado por un líquido denominado linfa. Consta de tres elementos: los canales semicirculares, el vestíbulo y la cóclea. Los canales semicirculares no tienen relación directa con la audición, tienen que ver con el equilibrio. Las vibraciones de la ventana oval del vestíbulo son transformadas en la cóclea. Las señales de la cóclea son codificadas y transformadas en impulsos electroquímicos que se propagan por el nervio acústico hasta llegar al cerebro.

Hay diferentes tipos de pérdidas auditivas dependiendo de en qué parte del oído se encuentra la lesión, y diferentes grados de pérdida dependiendo de la intensidad, en decibelios, a la que se escuche. Por otra parte también contamos con distintas prótesis dependiendo del trastorno.



3. Actividades realizadas durante la intervención en la clase de logopedia.

Las actividades que hemos realizado en las distintas sesiones, según el objetivo que queremos conseguir, son las siguientes:

3.1.- Conciencia fonético-fonológica, silábica, habilidades metalingüísticas:

Objetivos:

- Discriminar fonemas parecidos.
- Identificar el vocabulario de diferentes imágenes.
- Trabajar las habilidades metalingüísticas.
- Establecer asociaciones, comparaciones, clasificaciones y categorizaciones.
- Comprender frases complejas.

Contenidos:

- Asociación de imágenes a vocabulario y nombres de su vida cotidiana.
- Identificación de palabras que pueden contener el mismo fonema o grafema.
- Discriminación de fonemas o grafemas parecidos.
- Conocimiento de vocabulario y de los nombres de personas cercanas a él – familia, amigos, compañeros, profesores –.
- Trabajo con artículos – El, la, los, las –.

3.1.1. Pares de imágenes o pictogramas: Al alumno le presentamos dos imágenes. Al principio imágenes de su vida cotidiana o entorno cercano, luego lo podemos ir complicando con palabras conocidas por él, pero que quizás no se encuentra a diario o aumentando el número de opciones a elegir, desde dos, a tres o cuatro. Cuando ha visto las imágenes, le decimos el nombre de uno de los objetos que salen en la foto, o lo ponemos con un audio. Él debe de elegir la imagen que corresponde al audio que le hemos dicho.

Por ejemplo: Le decimos la palabra ‘coche’, él debe de señalar entre cuatro opciones cuál cree que es, y mientras la señala él repite oralmente la palabra ‘coche’.

3.1.2. Pares de palabras: Es una actividad parecida a la anterior, sustituyendo las imágenes por palabras escritas. Al alumno le presentamos dos palabras escritas, nombramos una de ellas, y él debe de elegir la palabra escrita que corresponde a la que hemos nombrado. En este caso, podemos complicarlo poniendo palabras no tan cotidianas para el alumno, o presentando palabras con más sílabas, palabras más largas.

3.1.3. Nombres de la familia y compañeros: Escogemos una serie de fotografías, ya sean de familiares o compañeros, personas conocidas por el alumno, para trabajar con ellas. Decimos el nombre de una persona de las que salen en las fotos, y él la debe de señalar. Más tarde, para complicarlo podemos poner más imágenes, a la vez. Otro nivel sería en vez de decir los nombres de forma oral, dárselos escritos, y que asocie los nombres a las imágenes, al principio dos y después ir incrementando el número de fotos. Es la misma actividad que las dos anteriores, pero cambiando las imágenes o palabras de objetos, por las de personas de su entorno.

3.1.4. Identificar otras palabras que contengan los mismos fonemas/grafemas. Poner a la vez dos palabras que puedan o no contener el mismo fonema/grafema, y él nos debe de decir si hay alguna parte de las dos palabras que se repitan, esta serie la parte fácil, ya que leyendo la palabra sería más fácil reconocer la similitud. Después aumentaríamos el nivel, pondríamos dos imágenes, las cuales él debe de reconocer y nombrar, a partir de haberlas nombrado, después de escucharlas debe de identificar dicha similitud.

Por ejemplo: Ponemos las palabras ‘pájaro’ y ‘papel’, ó ‘balón’ y ‘libro’, debe de analizar cada pareja de palabras y decir en el caso de la primera pareja que se repite el ‘pa’ y en la segunda pareja que no se repite nada.

3.1.5. Discriminación de fonemas parecidos en los que solo cambia una letra, saber bien como lo pronuncia, que se fije en como lo hacemos nosotros, representar los movimientos de garganta, labios, lengua, dientes y su posición. Implementar en lenguaje de signos.

Por ejemplo: Le decimos la palabra ‘bola’ y que él lo repita, se lo repetimos hasta que lo haga bien, después utilizamos una palabra que no varié mucho, como ‘bota’, él la debe de repetir de manera correcta y ser consciente de la diferencia entre una y otra

3.1.6. Diferencia entre el/la/los/las: Al principio relacionamos los determinantes con los pictogramas, para que los aprenda. Relacionar ‘el’ con el dibujo de un chico, ‘la’ con el de la chica, ‘los’ con un grupo de chicos y ‘las’ con un grupo de chicas. Después practicaremos los nuevos conocimientos con distintas actividades, podemos presentarle una frase en la que falte el determinante y él deba de decir cuál es, al principio podemos darle una pista como enseñarle el pictograma que corresponde.

Por ejemplo: Ponemos la frase ‘ ___ chicos juegan al futbol’, el debe de decir ‘los’, pero si dudara o no llegara a hacerlo, podemos poner al lado, como pista, el pictograma – dibujo de un grupo de chicos – el cual tiene relacionado con el determinante ‘Los’.

3.2.- Vocabulario:

Objetivos:

- Establecer asociaciones, comparaciones, clasificaciones y categorizaciones.
- Realizar descripciones de objetos e imágenes utilizando distintos adjetivos.
- Comprender frases complejas.
- Identificar el vocabulario de diferentes imágenes.
- Trabajar las habilidades metalingüísticas.

Contenidos:

- Trabajo de vocabulario de objetos.
- Comprensión de frases complejas, asociándolas a imágenes o situaciones.
- Descripción siguiendo un esquema.
- Contextualización de frases.

3.2.1. Descripción de objetos e imágenes: Proponemos un objeto o la imagen de un objeto al alumno. El alumno debe de describir dicho objeto, para ello se le ayuda dándole un esquema orientativo, dónde puede encontrar adjetivos atendiendo a la forma, el color, el tamaño, etc. y él debe de elegir cuales escoge para cada objeto atendiendo a las características del mismo.

Por ejemplo: Le damos un platano o la imagen de un platano. Él va eligiendo adjetivos de los distintos tipos que tenemos preparados, puede ir al monton de palabras con adjetivos de colores y coger el ‘amarillo’, adjetivos de forma y coger ‘largo’ y ‘blando’, adjetivos de tamaño ‘medio’, etc.

3.2.2. Asociar vocabulario y objetos por características comunes: La actividad consiste en agrupar a las imágenes u objetos por sus características. La actividad anterior, pero realizada al contrario, elegimos una característica y a partir de ello escoge todos los objetos que tengan dicha característica.

Por ejemplo: Elegimos la característica ‘rectángulo’ y ponemos sobre la mesa una serie de imágenes – balón, tarta, cuadro, pizarra, televisión, lápiz, libro – él debe de elegir que palabras o imágenes tienen dicha característica, en este caso el cuadro, la pizarra, la televisión y el libro.

3.2.3. Identificación de extraños: Elegimos una serie de imágenes, las cuales tienen una característica en común, menos una de ellas. Ante dichas imágenes el alumno debe de identificar el objeto extraño que no cuenta con esa característica, y cual es dicha característica.

Por ejemplo: Enseñamos al alumno una serie de imágenes – balón, rueda, reloj, cuaderno, volante – él debe de indicarnos cuál es la imagen que no tiene una característica que si tiene las demás, y cuál es dicha característica, en este caso que tienen forma circular.

3.2.4. Elección de vocabulario por el contexto: Presentamos una frase la cual acaba en dos opciones, y debe de elegir una de ellas teniendo en cuenta y siendo acorde al contexto.

Por ejemplo: ‘El chico come lomo/loco’, el alumno se debe de fijar en el contexto para elegir la palabra correcta, en este caso el verbo ‘comer’ iría con ‘lomo’, y no con ‘loco’.

3.3.- Estructuración de frases:

Objetivos:

- Comprender frases complejas.
- Afianzar conceptos espacio – temporales.
- Elaborar frases de 4 y más elementos con el apoyo de una imagen (acompañar la emisión oral de signos).
- Elaborar oraciones sencillas a partir de palabras concretas, elaborar oraciones completas para describir imágenes.
- Identificar y contar lo que sucede inmediatamente, anterior y posterior a una situación.

Contenidos:

- Estructuración de frases.
- Contextualización de frases, momentos o situaciones.

3.3.1. Identificar lo que sucede inmediatamente anterior y posterior a una situación concreta; secuenciar y contar lo que ha hecho durante la mañana o la tarde anterior. Esta actividad la hemos realizado de distintas formas:

- Utilizando un juego del que dispone en el colegio, en el que se le presentan tres imágenes, que tienen relación temporal, por ejemplo un cubo y una pala, la arena, y el castillo de arena. Él debe de colocar las imágenes en el orden que crea que es el correcto, y explicarnos el por qué. Después puede escribir debajo una frase donde describa que es lo que sucede en la acción, utilizando las palabras: Primero o al principio, después, más tarde o segundo y al final, por último o en conclusión.

Por ejemplo, damos al alumno tres imágenes – un cuchillo, una pizza y un trozo de pizza – él colocara las imágenes en orden, en este caso primero pizza, después el cuchillo y por último el trozo de pizza, nos explicara con sus palabras el por qué, y más tarde escribirá una frase utilizando el esquema que le hemos explicado anteriormente.

- Podemos realizar la misma acción empleando el CPA comunicador – aplicación para dispositivos tecnológicos como un Tablet, en la cual podemos introducir pictogramas de ARASAAC o fotografías de los alumnos realizando diferentes acciones – a partir de ello, vera un objeto o una acción y deberá de explicar que es lo que ha podido suceder antes y después. En unos casos le damos las tres

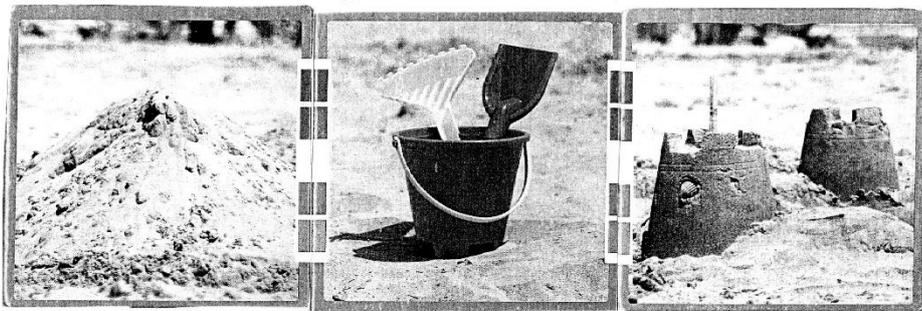
imágenes de la secuencia de lo que ocurre, o simplemente una de ellas y él debe de imaginar que es lo que ha podido suceder antes y que después. Podemos ver más ejemplos de la actividad, realizada en clase en las siguientes imágenes.



PRIMERO escribir la carta y meter en sobre,

DESPUÉS poner el sello

POR ÚLTIMO echar la carta al buzón.



PRIMERO coger la arena

DESPUÉS meter en el cubo con agua

POR ÚLTIMO volcar el cubo.

3.4.- Emociones:

Objetivos:

- Utilizar las normas de un dialogo y expresar emociones.
- Establecer asociaciones, comparaciones, clasificaciones y categorizaciones.
- Identificar y comprender emociones y asociarlas a situaciones concretas.

Contenidos:

- Reconocimiento de emociones.
- Asociación de emociones a situaciones que siente o ha sentido.

3.4.1. “Dime por qué”. Utilizar visualizadores con colores y asociar determinadas situaciones con la emoción que puede desencadenar en nosotros. Este material – ‘Dime por qué’ – se basa en dos imágenes una de una situación, y otra imagen de una persona afectada o emocionada de una manera u otra.

Por ejemplo un helado caído en el suelo y un niño al lado llorando. El alumno debe de explicar cuál es la emoción que ve – en este caso tristeza – y porque cree que la persona afectada por dicha emoción se encuentra así – en este caso porque se le ha caído el helado –.

3.4.2. Emocionario: En la clase encontramos un emocionario, es una cartulina en la que encontramos diferentes caras de distintos colores: azul – triste, rojo – enfadado, amarillo – alegre, verde – tranquilo. Con dicho emocionario él puede reconocer de forma más visual las emociones, señalar cual es la que siente en ese momento e intentar explicarnos el por qué, de esta manera él también ve que nosotros vamos intuyendo como se siente y que es lo que le pasa, lo cual le tranquilizará más.

Por ejemplo, él suele tener conflictos con otro alumno, y a veces llega enfadado, un día así, podríamos utilizar esta actividad, que señale la opción que siente, y más tarde que poco a poco nos explique que le ocurre.

3.4.3. Situaciones de emociones: En la siguiente actividad al alumno le ponemos ejemplos de distintas situaciones, y le decimos que él debe de imaginar que se encuentra en dicha

situación. Nos debe de explicar cómo se sentiría y por qué, de esta manera conseguimos trabajar el reconocimiento de emociones y la empatía.

Por ejemplo, ‘Imagínate que entras en clase y encuentras que todos tus amigos te han hecho una fiesta sorpresa, ¿cómo te sentirías?’.

3.5.- Lectoescritura:

Objetivos:

- Afianzar la conversión fonema – grafema.
- Afianzar habilidades mealinguísticas.
- Leer y comprender palabras de manera global.
- Mejorar la mecánica lectora (palabras y frases sencillas).

Contenidos:

- Escritura con el ordenador, en la pizarra, con letras magnéticas, etc.
- Frases con pictogramas.
- Dictados.

3.5.1. Ordenador: Todos los días de forma rutinaria escribimos en el ordenador, en un archivo Word que tiene el propio alumno a modo de diario. Donde todos los días escribe el día y la fecha, algunos días escribe también el menú. Otros días a parte de la fecha también escribe algo que le haya podido haber ocurrido el día anterior, ese mismo día o algo que le emocione y vaya a hacer al día siguiente, intentando ayudarlo a que tenga buen orden y sentido lo que escribe.

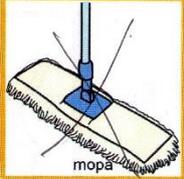
3.5.2. Escritura con distintos medios: A la hora de escribir distintas palabras – tarea de copia o dictado – lo podemos hacer de formas alternativas, las cuales le llaman más la atención como con los distintos colores de los rotuladores de la pizarra, con letras de madera o de plástico imantadas formando ellas palabras.

3.5.3. Identificación de palabras: Identificar de forma global las palabras con las que nos encontramos y asociarlas a una imagen correspondiente. Podemos hacerlo presentándole palabras a las que les falta una letra, o que están partidas por la mitad horizontal y sólo se

ve una mitad. Identificará de forma global la palabra, sin la necesidad de leerla al completo para reconocerla.

3.5.4. Tareas de copia, dictado: Realizaremos dictados, de diferentes temas, hablando de forma clara y despacio, y apoyándonos en el alfabeto dactilológico, ya sea una copia a mano, por ordenador o en la pizarra.

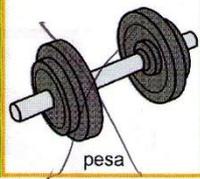
3.5.5. Lectura con pictogramas o dibujos: Presentamos frases donde hay palabras sustituidas con un pictograma. Por ejemplo: El (dibujo del balón) se pincha. Él al leer la frase debe de decir: El balón se pincha. Podemos ver más ejemplos de la actividad, realizada en clase en las siguientes imágenes.

EL  COME  

El niño come sopa

EL 

el gato

LA   MUAK!  pesa

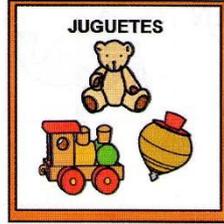
La niña besa

LA 

la muñeca

LOS  TIENEN  foca  boca

los niños tienen boca

LOS 

los juguetes

4. Evaluación continua del

lenguaje y la comunicación del alumno.

4.1. Funciones previas al lenguaje:

(para completar la evaluación, ver protocolo de evaluación orofacial)

4.1.1. Anomalías de los órganos bucofonatorios: Bruxismo

4.1.2. Funciones orales:

Funciones orales	Sí	No	Observaciones
Succiona	X		
Deglute	X		
Mastica	X		
Babea		X	
Sorbe	x		

4.1.3. Tono muscular: normotonía

4.1.4. Control de la respiración y del soplo:

Posición corporal correcta	Depende de su estado anímico, tiende a postura cifótica.
Tipo de respiración	Tiende a ser nasal y superficial
Es capaz de soplar	si
Es capaz de toser	Si
Es capaz de sonarse	Si
Control intensidad soplo	Si
Control duración soplo	Si
Control dirección soplo	si

4.1.5. Praxias bucofonatorias:

Mandíbulas	Espontáneo	Imitación
Abrir y cerrar la boca	x	X

Movimientos laterales	x	X
Morder un objeto	x	X
Labios		
Presionar los labios	x	X
Fruncir labios	X	x
Sonreír sin enseñar dientes	x	x
Sonreír enseñando los dientes	X	x
Morder el labio inferior	x	X
Morder el labio superior	x	X
Vibrar labios	X	x
Lengua		
Sacar la lengua	x	X
Intentar tocar la nariz con la lengua	X	x
Intentar tocar la barbilla con la lengua	x	X
Mover la lengua a las comisuras	X	x
Morder la lengua	x	X
Colocar la lengua detrás de los incisivos superiores e inferiores	X	x
Chascar la lengua	x	X
Mover la lengua a los carrillos izquierdo y derecho	X	x
Recorrer el paladar con la lengua		
Buccinadores		
Hinchar carrillos	x	x
Pasar el aire de un carrillo a otro		
Con el dedo en un carrillo, succionar		

4.1.6. Atención:

Mantiene contacto ocular	Si
Atención sostenida durante el desarrollo de la actividad	Si (pero se distrae fácilmente)

Dirige la mirada hacia personas que hablan o gesticulan	Si
---	----

4.1.7 Imitación:

Imitación motora	De forma espontánea	A petición del adulto
Imita movimientos de distintas partes del cuerpo	X	
Imita gestos con significado	X	
Imita acciones sencillas	X	
Imita series rítmicas sencillas	X	

4.1.8. Discriminación auditiva:

Discriminación auditiva	Si	No	A veces	Observaciones
Sonido-silencio	X			
Sonidos del cuerpo	x			
Sonidos de animales	X			
Voces familiares	X			
Sonidos cotidianos	X			
Sonidos musicales	X			
Sonidos fuertes-flojos	X			
Palabras familiares	X			

4.1.9. Memoria:

Memoria	A largo plazo	A corto plazo
Memoria visual	x	X
Memoria auditiva	X	x

4.1.10 Juego simbólico: Sí presenta juego simbólico.

4.2. Lenguaje expresivo:

- 4.2.1. Nivel fonético-fonológico: comete múltiples errores articulatorios sin seguir un patrón concreto. Tiende a reducir las palabras largas a bisílabas, aunque en repetición mejora. Tiene dificultades en las tareas de integración fonético-fonológica
- 4.2.2. Nivel semántico: conoce mucho vocabulario, tanto oral como gestual, sin embargo no siempre lo emplea de manera adecuada. En muchas ocasiones desvirtúa los signos, los hace a su manera.
- 4.2.3. Nivel morfosintáctico: De manera dirigida estructura correctamente frases de 3 y 4 elementos, sin embargo espontáneamente no las emplea, su estructuración se reduce a palabras sueltas, sin conexión clara entre ellas. Necesita de guía para secuenciar y narrar historias temporales.
- 4.2.4. Nivel pragmático: Emplea lenguaje oral acompañado de algunos gestos, aunque su discurso resulta ininteligible y muy desestructurado (verborrea). Debido a las dificultades en la estructuración, tanto del pensamiento, como del lenguaje que presenta, en muchas ocasiones su lenguaje no resulta funcional. Tiende a mezclar situaciones que han sucedido hace varios días con lo actual, sin llegar a lograr que el interlocutor entienda o sitúe en el tiempo aquello que está contando.

4.3. Lenguaje comprensivo:

Su comprensión oral está afectada, mejora cuando el interlocutor acompaña el mensaje de gestos aunque no siempre es adecuada. En muchas ocasiones la comprensión es deficiente por la falta de atención que presenta, no presta atención a su interlocutor. En ocasiones estas dificultades de comprensión generan conductas disruptivas y problemas de comportamiento.

4.4. Lectoescritura:

No tiene bien afianzada la conversión fonema-grafema (se apoya en gestos, pero le cuesta asociar lo auditivo-visual-gestual sin apoyo). Espontáneamente escribe palabras sencillas (en mayúsculas) y es capaz de leer (y comprender) palabras sencillas (las silabea, incluso deletrea).

5. Resultados de los test de evaluación del lenguaje del alumno.

5.1.- Prueba de registro fonológico inducido de Monfort y Juárez.

Fecha de realización de la prueba: 26/Septiembre/2016

Edad: 18 años.

ITEMS	CF	EXPRESIÓN ESPONTÁNEA	REPETICIÓN
Moto	0,7	X	
Boca	0,7	X	
Piña	0,7	X	
Piano	0,7	–	Pinano
Pala	1,3	–	Palag
Pie	1,5	X	
Niño	1,5	X	
Pan	1,7	X (pam)	
Ojo	1,9	X	
Llave	1,9	Llade	X
Luna	2,9	X	
Campana	3,8	Patana	X
Indio	4,0	– (gestos de indio)	Nundio
Toalla	4,6	– (Explica cómo es)	X
Fuma	4,6	– (gesto)	Suma
Dedo	4,8	Muñas	Rero
Peine	5,8	Pene	X
Ducha	6,4	Año	X
Gafas	7,5	Dido	Gaza
Toro	8,3	Vatas	X
Silla	8,5	Islla	X
Taza	8,7	– (Gestos)	Tatona
Cuchara	9,3	X (Distorsión)	
Teléfono	9,6	– (Explica lo qué es)	Teleno
Sol	10,6	X(Distorsión de la /l/)	

Casa	11,2	Caha	Cacas/Casa
Pez	11,4	Pesado	Pece
Jaula	11,4	– (Explica lo qué es)	Haula
Zapato	11,6	Papatos	X
Flan	12,2	– (Explica lo qué es)	San
Lápiz	12,8	Peiuna	Lapi
Pistola	13,0	– (Explica lo qué es)	Pitola
Mar	13,2	– (Explica lo qué es)	Mag
Caramelo	13,9	– (Explica lo qué es)	Caelo
Plátano	14,3	Iatano	Pátano
Globo	15,1	Bobos	Tobobo
Palmera	15,5	Argol	Paimera
Clavo	15,7	Piavo	X
Tortuga	15,9	Tatuga	Totuga
Pueblo	16,3	– (Explica lo qué es)	Puelo
Tambor	16,3	– (Explica lo qué es)	Pantó
Escoba	16,3	– (Hace el signo)	Pecobas
Mariposa	16,6	– (Ininteligible)	Maicoja
Puerta	17,0	Pueta	Pueta
Bruja	18,8	– (Explica lo qué es)	Budag
Grifo	19,7	– (Hace el gesto)	Bibo
Jarra	20,0	– (Explica lo qué es)	Baga
Tren	20,1	–	Tegig
Gorro	20,3	Gogo	
Rata	20,3	– (Explica lo qué es)	Nago
Cabra	20,5	– (Hace gestos)	Papa
Lavadora	21,1	Lavaoga	
Preso	23,6	–	Peso
Semáforo	24,0	–	Semago
Fresa	24,2	Cesas	
Árbol	24,8	Agor	
Periódico	51,9	–	Peiopo

Fecha de realización de la prueba: 8/Mayo/2017

Edad: 19 años.

ITEMS	CF	EXPRESION ESPONTANEA	REPETICION
Moto	0,7	X	
Boca	0,7	X	
Piña	0,7	Piviga	Piya
Piano	0,7	–	X
Pala	1,3	Pola	Pabala
Pie	1,5	X	
Niño	1,5	X	
Pan	1,7	X	
Ojo	1,9	X	
Llave	1,9	X	
Luna	2,9	Lona/Luna	
Campana	3,8	– (gesto)	Patana
Indio	4,0	–	Video
Toalla	4,6	–	X
Fuma	4,6	Sopa	Tuma
Dedo	4,8	Lelo	Dedio/Derio/Delo
Peine	5,8	Peinas	Peineg
Ducha	6,4	Duchag	Duchag
Gafas	7,5	Gatas	Dafas
Toro	8,3	–	Toros
Silla	8,5	Chisa	X
Taza	8,7	–(vaso)	Tasa
Cuchara	9,3	Suchar	X
Teléfono	9,6	Telelo	Telero
Sol	10,6	Soi	Soi

Casa	11,2	Caca	X
Pez	11,4	Pes	X
Jaula	11,4	–	Jauluis
Zapato	11,6	Papatos	Papatorg
Flan	12,2	–	San
Lápiz	12,8	Lapirure	Bapis
Pistola	13,0	Pug (Sonido)	Pistolag
Mar	13,2	Marco	X
Caramelo	13,9	–	Carerug
Plátano	14,3	Biatano	Paitano
Globo	15,1	Buobos	Biobag
Palmera	15,5	Piamerag	X
Clavo	15,7	–	Blabog
Tortuga	15,9	Tuga	Corcuga
Pueblo	16,3	–	Uevos
Tambor	16,3	Tantorino	Pantorg
Escoba	16,3	Bisa	Escosbug
Mariposa	16,6	Maricaga	Maricoja
Puerta	17,0	X	
Bruja	18,8	Viegag	Biusag
Grifo	19,7	–	Grijo
Jarra	20,0	–	Jamag
Tren	20,1	Chren	Reg
Gorro	20,3	Nonog	Nonog
Rata	20,3	–	Raga/Rarra
Cabra	20,5	–	Gabar
Lavadora	21,1	–	Bavadora
Preso	23,6	–	Peso
Semáforo	24,0	Pisu	Semasoro/Semagoro
Fresa	24,2	Sesag	Cesag
Árbol	24,8	Arbog	Arbog
Periódico	51,9	Rero	Perirodiso

5.2.- Evaluación fonológica, test Laura Bosch.

Estos son los resultados de la evaluación fonológica del test de Laura Bosch. En las imágenes que le enseñamos hay diferentes motivos, al verlas él debe de decir diferentes palabras seleccionadas en el test, si no las dice se las decimos nosotros y él las debe de repetir. Vamos a plasmar lo que deben de decir y lo que realmente dicen. Señalaremos con una R, si lo ha dicho después de repetírselo.

Fecha de la realización de la prueba: 15/Mayo/2017

Edad: 19

1ª Imagen:

Al ver la imagen se lava la cara, se limpia las manos y se peina. Después de preguntarle, se vuelve a lavar las manos con jabón.

Cara – tara

Jabón – Majón

Peine – Peina

2ª Imagen:

El alumno cuando ve la imagen dice: ‘Hielo’, refiriéndose a invierno. ‘Hace pupa’: refiriéndose al fuego, mientras señala la calefacción. Se lleva la mano al cuello por el frío, se refiere a la bufanda.

Gorro – Gogro

Bufanda – Pupana (R)

Fuego – Muecog(R)

3ª Imagen:

Dice ‘Para pintar’: refiriéndose al lápiz, o de ‘De papel’: sobre el libro.

Lápiz – Papiz

Libro – Libdoj

Bolso – Bolso (R)

4ª Imagen:

Hace como que se marea y vomita refiriéndose al barco. Luego dice: ‘Están arriba al dormir’, cuando ve las estrellas en el dibujo, y sobre el cielo dice: ‘Luna, sol, nubes’.

Barco – Barto Cielo – Hielo (R) Estrella – Estetella (R)

5ª Imagen:

Dice ‘Leche’ cuando se refiere a la taza, o ‘Quema’ sobre la cafetera, mientras hecha café.
‘Date’: Café.

Taza – taza Blanco – Diato (R) Negro – Meno

6ª Imagen:

Gesto de que se quema sobre la plancha. Dice ‘Camisa’ sobre lo que se plancha. Gesto del vapor de la plancha.

Plancha – Bracha (R)

7ª Imagen:

‘Se ha roto el diente niño’, gestualiza como se quita el diente ‘con papa y mama’. ‘Para jugar’ sobre la espada y gestualiza como se usa.

Niño – Niño Diente – Diente Espada – Epala (R)

8ª Imagen:

Cuando ve la imagen de la clase dice : ‘Niño’, ‘Colegio’.

Clase – Cajе, Case (R) Silla – Silla

9ª Imagen:

Sustituye la ‘r’ por el sonido /g/.

Piedra – Piedag (R)

Cristal – Distag (R)

10ª Imagen:

Sustituye la ‘g’ por la ‘b’ en el globo: bobos.

Autobús – Autobubu

Globo – bobos

Rojo – Nojo

Tres – Tes

11ª Imagen

‘Uh uh’, hace el sonido de los indios. Hace el gesto de pelo largo, luego el sonido del tambor ‘Pum pum’, junto al gesto de tocarlo. También dice ‘Pupa’, sobre la flecha.

Flecha – Ficha

Tambor – Pavo, Pambog (R)

12ª Imagen:

Fruta – Frutag (R)

Mosca – Bosca (R)

6. Tabla de temporalización de actividades.

FECHA	ACTIVIDAD	RESULTADO
3/03/2017	3.1.1. Pares de imágenes o pictogramas. 3.1.2. Pares de palabras.	La actividad ha ido muy bien, en cuanto al reconocimiento de un pictograma entre los demás casi no ha tenido fallos. Se le complica la repetición de algunas palabras, sobre todo las que no usa mucho, o las que contienen algún sonido difícil de pronunciar para él – /ch/ /ll/ /ñ/
6/03/2017	3.1.5. Discriminación de fonemas parecidos en los que solo cambia una letra.	Diferencia bien casi todos los fonemas, tan solo se le complican los que son difícil de pronunciar para él.
10/03/2017	3.1.3. Trabajar con las imágenes y nombres de la familia y compañeros	Reconoce a todas las personas que salen en las imágenes, sobre todo las más cercanas para el rápido dice el nombre. Otras personas le cuesta llegar hasta el nombre, y se enrolla mucho diciéndonos curiosidades o cosas del contexto de dicha persona. Por ejemplo no se acuerda del nombre de un profesor, y en vez de decir que no lo sabe, cuenta una historia sobre su clase o sobre el o sobre el colegio en general, porque él asocia esa persona al colegio. Está bien que los sitúe en un contexto, pero por otra parte también queremos conseguir que se centre en la tarea, que es decir el nombre o no, fijar la atención durante más tiempo.
13/03/2017	3.2.4. Elección de vocabulario por el contexto.	Suele hacerlo bien la mitad de las veces. La otra mitad falla cuando las palabras que ve no le son familiares, o cuando le hacemos el ejercicio de forma oral y las palabras son muy largas.

17/03/2017	3.1.6. Diferencia entre el/la/los/las.	En el tema de 'El' y 'La', se guía por las palabras que conoce, no se fija en si termina en 'o' o en 'a', o lo pone en un contexto como un ejemplo para conseguir adivinarlo.
20/03/2017	3.2.1. Descripción de objetos e imágenes.	Le cuesta centrarse. Le explicamos que lo que hay que hacer es describir el objeto y que tiene que elegir un adjetivo de cada grupo, pero él se distrae. Nos habla de cosas que ha hecho que tiene relación con el objeto. Por ejemplo, sale el plátano y nos dice que a él le gusta, que lo almuerza, etc. lo acaba haciendo pero después de insistir mucho.
24/03/2017	3.5.5. Lectura con pictogramas o dibujos.	Reconoce bien el dibujo, aisladamente, pero cuando tiene que integrar esa palabra en la frase de forma seguida, le cuesta. Se lo tenemos que ir diciendo nosotros poco a poco, y él lo repite. Aisladamente lo hace bien, el reconocimiento de la imagen, tan solo falta la integración en la frase.
27/03/2017	3.3.1. Temporalización y estructuración de frases, identificando lo que sucede anterior y posteriormente a una situación concreta.	El orden de las imágenes lo hace siempre de forma correcta y rápida. Lo único en lo que se puede trabar es a la hora de hacer las frases. En vez de verbalizar, gestualiza, o empieza hablándonos sobre lo que ve y entra en verborrea. Por dicha razón, las frases que escribe son un dictado de los que le decimos.
3/04/2017	3.2.2. Asociar vocabulario y objetos por características comunes. 3.2.3. Identificación de extraños.	Le cuesta ver cuál es la característica común de todos, o cual es la característica que hace que haya un extraño. Después, cuando le hemos dicho cuál es la característica sí que empieza a reconocer dicha característica en

		los objetos, pero no es capaz de verla por si solo.
17/04/2017	3.3.1. Temporalización y estructuración de frases, identificando lo que sucede anterior y posteriormente a una situación concreta.	<p>Hay palabras que las pronuncia muy bien y otras que no, sin diferenciación.</p> <p>Haciendo la actividad de presente, pasado y futuro, reconoce rápidamente cual es la actividad que va antes, cual después, etc. La explicación del por qué se la tenemos que dictar y deletrear con lenguaje de signos.</p> <p>Seguimos trabajando con que deje de llamar 'Antonio' a 'Alberto', ya que junta los dos nombres formando 'Albertonio', mejora diciendo silaba por silaba y parándole al final, antes de que diga el final 'nio'.</p>
21/04/2017	<p>3.4.1. "Dime por qué".</p> <p>Utilizar visualizadores con colores y asociar determinadas situaciones con la emoción que puede desencadenar en nosotros.</p> <p>3.4.3. Situaciones de emociones.</p>	<p>En el caso de las emociones, ha funcionado muy bien el 'emocionario' que nos ha resuelto algunos dilemas cuando ha llegado de mal humor o triste.</p> <p>Por otra parte el ponerse a él en una situación se le da bien, por ejemplo: '¿Cómo te sentirías si te dieran un regalo?'. En cambio, si le decimos: '¿Cómo crees que se sentirá tu amigo Pedro si se cae al suelo?' Le cuesta más llegar a la idea de que es una situación imaginada y lo que puede llegar a sentir.</p>
5/05/2017	3.5.3. Identificación de palabras.	Le ha costado mucho reconocer las palabras que las falta una parte. Cuando son cortas y solo es una letra a veces acierta. En cambio, cuando son palabras más largas o falta una silaba no lo consigue. Cuando la palabra está dividida a la mitad le salen bien las que

		más conoce y suele leer, y no reconoce las que no.
8/05/2017	Prueba de registro fonológico inducido de Monfort y Juárez.	Podemos encontrar la explicación de esta prueba y los resultados la misma en el apartado de la intervención: ‘5. <i>Evaluación</i> ’. Los resultados de los test en el ‘ <i>Apéndice 5. Resultados de los test de evaluación del lenguaje del alumno</i> ’.
12/05/2017	3.3.1. Temporalización y estructuración de frases, identificando lo que sucede anterior y posteriormente a una situación concreta.	Como en sesiones anteriores el orden de la imagen lo hace bien. Parece que la explicación posterior y las frases las hace mejor ahora, después de unos cuantos ejemplos ya es capaz de decir: Primero, segundo y último, antes de cada frase e intentar explicarnos de forma oral, apoyándose de algún gesto, lo que ocurre.
15/05/2017	Evaluación fonológica, test Laura Bosch.	Podemos encontrar la explicación de esta prueba y los resultados la misma en el apartado de la intervención: ‘5. <i>Evaluación</i> ’. Los resultados de los test en el ‘ <i>Apéndice 5. Resultados de los test de evaluación del lenguaje del alumno</i> ’.

Otra actividad:

Después de la sesión en AL, en la clase de PT trabajamos los nombres de las palabras, cuando les presentamos su imagen. Estos son algunos de los ejemplos de los resultados del alumno:

‘Joge’: Jorge.

‘Manitos’: Manguitos.

‘Naganjas’: Naranjas.

‘Castidio’: Castillo.

‘Pistina’: Piscina.

‘Fgesa’: Fresa.

‘Flotadog’: Flotador.

‘Ensalada’: Ensalada, muy bien.

‘Mebio’: Melón.