



---

**Universidad de Valladolid**

---

**CURSO 2016 – 2017**

**GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA CON MENCIÓN DE AUDICIÓN Y LENGUAJE**

**PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PARA UN ALUMNO CON TRASTORNO ESPECÍFICO DEL LENGUAJE (TEL)**

Alumna: Zaira Viela Arriazu

Tutora: María Jesús Irurtia Muñiz



## **RESUMEN**

El trabajo lo hemos centrado en la realización de una propuesta de intervención para un niño con trastorno específico del lenguaje (TEL), que cursa 1º de Educación Primaria.

En primer lugar, hemos realizado una búsqueda bibliográfica para recopilar información sobre el trastorno y así, posteriormente, poder conseguir realizar una intervención apropiada con el niño.

Así pues, aunque en práctica esta propuesta ha sido favorable, debido a la escasez de tiempo que hemos dispuesto, no hemos podido observar unas mejoras significativas.

**PALABRAS CLAVE:** trastorno específico del lenguaje, TEL, heterogeneidad, morfosintaxis, aprendizaje lúdico.

## **ABSTRACT**

We have centered this work in an intervention approach destined to a child with a specific language disorder (TEL), who is in the first course of Primary Education.

First of all, we have done a bibliographical search to collect information about the disorder and then prepare a properly intervention for the child.

In this way, although this approach has been favourably in the practice, because of the limited time disposed, we couldn't analyse significance improvements.



## ÍNDICE

## PAGINAS

1. Introducción.....	5
2. Justificación.....	6
3. Hipótesis.....	7
4. Objetivos.....	7
5. Marco teórico.....	7-26
5.1. Trastorno específico del lenguaje (TEL).....	7-8
5.2. Orígenes del TEL.....	9-10
5.3. Tipos de TEL.....	10-12
5.4. Características de los niños con TEL.....	13-14
5.5. Criterios de identificación de un alumno con TEL.....	14-15
5.6. Factores / Causas del TEL.....	16
5.7. Intervención en un alumno con TEL.....	17-20
5.8. Evaluación del TEL.....	21-26
6. Diseño de intervención.....	26-42
6.1. Planteamiento del problema.....	26
6.2. Objetivos.....	27
6.3. Aprendizajes que desarrolla.....	28
6.4. Destinatario.....	29
6.5. Metodología.....	29
6.6. Temporalización.....	29



6.7. Rutinas.....	30
6.8. Actividades.....	31-42
7. Resultados.....	43
8. Conclusiones.....	44
9. Bibliografía.....	45-49
10. Bibliografía de consulta.....	49
11. Anexos.....	50-65



## 1. Introducción

El trastorno específico del lenguaje (TEL) es un trastorno del desarrollo neurológico que perjudica el aprendizaje del lenguaje. Su diagnóstico tiene en cuenta varios aspectos: grado de deterioro, criterio de exclusión, persistencia y discrepancia. Además, su clasificación ha sido cuestionada y variada a causa de su heterogeneidad. En la actualidad, según el *Diagnostic and stadistical manual of mental disorders* (DSM-5), esta sería de 2 tipos: trastorno fonológico-sintáctico y/o léxico-sintáctico. Por ello, el aspecto gramatical más afectado del TEL es la sintaxis o la morfosintaxis.

Los principios que deben orientar el aprendizaje y la intervención del lenguaje con estos niños, según Mendoza (2016), son el aprendizaje intensivo, gradual y variado, ajustado a los modelos de habla escuchados en su entorno. Estos, según Chomsky (citado en Crespí, 2011), determinan la naturaleza del lenguaje y el carácter de la mente.

Por último, la presentación eficaz del tratamiento se basa en la calidad de la información obtenida mediante la historia clínica del sujeto en combinación con su actual evaluación. (Baker y Chenery, 1999) Y los resultados recogidos en esta deben ser utilizados para realizar los objetivos apropiados para la intervención. (Howlin y Kedal. 1991)



## 2. Justificación

La elección de realizar un programa de intervención para un alumno con trastorno específico del lenguaje (TEL) ha sido por 3 razones:

La primera, es debido a mi paso por la carrera, puesto que he tratado en las clases diferentes trastornos para conocer el concepto de cada uno de ellos, así como sus dificultades para identificarlo, tratarlo, etc.

Así pues, de todos ellos, el TEL es el que me ha creado mayor curiosidad y por ello, mayores ganas de saber más sobre el tema y sobre cómo poder intervenir con niños que lo presentan. Además, he podido desarrollar las competencias generales propuestas (1-5) y competencias de mi mención de Audición y Lenguaje dadas en asignaturas como “evaluación e intervención en los trastornos del lenguaje y sac”, “evaluación e intervención en los trastornos de la lectoescritura”, “evaluación e intervención en los trastornos del habla”, etc.

La segunda, está relacionada con mi experiencia en las prácticas, porque he podido trabajar con un alumno con este trastorno, lo que me ha llevado a interesarme más sobre el tema, ya que, de esta forma, he podido experimentar el caso en primera persona.

Y la tercera y última, es por mi interés general ya que, en la actualidad, cada vez veo más casos de niños con necesidades educativas especiales debido a trastornos específicos del desarrollo, por lo que el estudio de este tipo de temas cobra mayor importancia, puesto que en cada caso hay que intervenir de una manera diferente a la del resto y para ello, hay que saber identificar y diferenciar unos trastorno de otros.



### **3. Hipótesis**

- El programa de intervención va a repercutir en la mejora sintáctica y morfosintáctica del alumno con trastorno específico del lenguaje (TEL).

### **4. Objetivos**

- Conocer el trastorno específico del lenguaje (TEL).
- Elaborar una propuesta de intervención, para un alumno de Educación Primaria con trastorno específico del lenguaje (TEL).

### **5. Marco teórico**

#### **5.1. Trastorno específico del lenguaje (TEL)**

El TEL, es uno de los trastornos más frecuentes en la infancia. Además, no es un síndrome unitario ni específico, porque agrupa varios tipos de alteraciones en diversos mecanismos del sistema lingüístico. (Mendoza, 2016) Así pues, implica dificultades en la adquisición de vocabulario, en la discriminación y en la percepción del habla, y en la producción y comprensión del lenguaje y de sus reglas gramaticales. (Acha, 2016)

El TEL se caracteriza por la presencia de un retraso en la adquisición y en el desarrollo del lenguaje de al menos un año respecto a la edad cronológica o mental del niño. Siempre que las causas no sean debido a un déficit neurológico, intelectual, sensorial o emocional que pueda influir en el desarrollo de la sintaxis, en las habilidades discursivas o en el vocabulario. (Stark y Tallal, 1981) (Leonard, 1998)



En 1964, Benton (Muñoz, 2002) define el TEL como:

“Trastorno evolutivo caracterizado por presentar problemas severos de expresión y comprensión del lenguaje en ausencia de pérdida auditiva, retraso mental o trastorno emocional.”

En 1993, la *American Speech, Language and Hearing Association* (ASHA) (citado en Maciques, 2012) define el TEL como:

“Deterioro o desarrollo deficiente de la comprensión y/o la utilización de un sistema de símbolos hablados, escritos y/u otros. Estas alteraciones incluyen la forma del lenguaje (fonología, morfología y sintaxis), el contenido del lenguaje (semántica) y las funciones del lenguaje en la comunicación (pragmática) en cualquier combinación.”

En 2005, Fresneda y Mendoza definen el TEL como:

“Dificultades en la adquisición del lenguaje que están presentes en niños que no evidencian problemas neuropsicológicos, cognitivos, sensoriales, motores ni sociofamiliares.”

En la actualidad, la definición más utilizada es la de Leonard (1998):

“Limitación significativa del lenguaje que no es debida a pérdida auditiva, daño cerebral, baja inteligencia, déficits motores, factores socio-ambientales o alteraciones del desarrollo afectivo”.

Finalmente, decir que los niños con este trastorno manifiestan anormalidades o mal funcionamiento del sistema cerebral procedimental, lo que les origina problemas gramaticales aparte de otros, en las funciones no lingüísticas que también dependen de estas estructuras. (Ullman y Pierpont, 2005)



## 5.2. Orígenes del TEL

El término TEL, ha sido utilizado habitualmente desde hace muchos años, pero en su aceptación actual, fue Leonard el primero en usarlo en 1981.

Históricamente, las descripciones del TEL han estado influidas por varios grupos profesionales: educación, lingüística, psicología del desarrollo y salud. (Mendoza, 2016)

Una de las primeras referencias del trastorno fue de Gall (1822) (citado en Mendoza 2016) que provocó la utilización de test formales para evaluar las habilidades verbales y no verbales.

Las primeras terminologías estaban referidas a niños con lenguaje expresivo restringido, como sucedía con el término “afasia congénita”. Poco a poco se fueron haciendo subgrupos a partir de la diferenciación entre habilidades receptivas y expresivas. (Reilly et al., 2014)

A principios del S.XX, términos como “impercepción auditiva congénita”, “sordera congénita de palabras” y “agnosia auditivo-verbal congénita” reflejaban la creencia de que las dificultades del lenguaje no se referían solo a la producción. (Mendoza, 2016)

Además, según Marchesi y Martín (1990) (citado en Castejón y Navas, 2013) existía una necesidad de detectar y clasificar por categorías o niveles el trastorno mediante tests de inteligencia. Así como una concienciación de emplear una educación especializada y separada de la ordinaria.

En la segunda mitad del S.XX, las teorías de corte nativista y psicolingüística consideraban que el proceso de adquisición del lenguaje estaba separado de otros aspectos del desarrollo. El nivel etiológico pasó de la descripción neurológica a la lingüística y psicolingüística. (Mendoza, 2016)



Por último, según Douglas (2011), los planteamientos sobre el origen de este trastorno se agrupan en 2 enfoques:

- Lingüístico: sugiere que los errores morfo-sintácticos son la causa de un conocimiento limitado de las reglas gramaticales del lenguaje.
- Procesamiento: sugiere una diferencia en la velocidad de procesamiento de la información verbal o la existencia de un déficit de funcionamiento en la memoria de trabajo fonológica.

### 5.3. Tipos de TEL

Tabla 1: Rapin y Allen (1987, 1988), Chevrie-Muller (1997) y Lizandra (2007).

Subtipo	Descripción
<b>Trastornos de la vertiente expresiva</b>	
Trastornos de la programación fonológica	Cierta fluidez de producción, pero con articulación confusa (enunciados casi ininteligibles). Notable mejoría de calidad articulatoria en tareas de repetición de elementos aislados. Ej.: Silabas. Comprensión normal o casi normal.
Dispraxia verbal	Incapacidad masiva de fluencia. Grave afectación de la articulación (hasta ausencia completa de habla). Enunciados de 1 o 2 palabras, que no mejoran en su realización articulatoria con la repetición. Comprensión normal o próxima a lo normal.



Trastornos de comprensión y expresión	
Trastorno fonológico-sintáctico	<p>Déficit mixto receptivo-expresivo.</p> <p>Fluidez verbal perturbada.</p> <p>Articulación de habla alterada.</p> <p>Sintaxis deficiente: frases cortas, omisión de nexos y de marcadores morfológicos, y laboriosa formación secuencial de enunciados (frases ordenadas según el movimiento del pensamiento que las suscita).</p> <p>Comprensión mejor que expresión.</p> <p>Variables de dificultad de comprensión: longitud y contextualización del enunciado, complejidad estructural del enunciado, ambigüedad semántica y rapidez de emisión.</p>
Agnosia auditivo-verbal	<p>Sordera verbal.</p> <p>Fluidez verbal perturbada.</p> <p>Comprensión del lenguaje oral severamente afectada o ausente.</p> <p>Expresión ausente o limitada a palabras sueltas.</p> <p>Articulación gravemente alterada.</p> <p>Comprensión normal de gestos.</p>



Trastornos del proceso central de tratamiento y de la formulación	
Trastorno semántico-pragmático	<p>Desarrollo inicial del lenguaje más o menos normal.</p> <p>Articulación normal o con ligeras dificultades.</p> <p>Habla fluente, a menudo logorreica; puede emitir frases aprendidas de memoria.</p> <p>Enunciados bien estructurados gramaticalmente.</p> <p>Grandes dificultades de comprensión; puede haber una comprensión literal y/o no responder más que a 1 o 2 palabras del enunciado del interlocutor.</p> <p>Falta de adaptación del lenguaje al entorno interactivo: deficientes ajustes pragmáticos a la situación y/o al interlocutor, coherencia temática inestable, y probable ecolalia o perseverancia.</p>
Trastorno léxico-sintáctico	<p>Habla fluente con pseudotartamudeo ocasional por problemas de evocación.</p> <p>Articulación normal o con ligeras dificultades.</p> <p>Jerga fluente (en el niño pequeño).</p> <p>Sintaxis perturbada: formulación compleja dificultosa, interrupciones, perífrasis y reformulaciones, orden secuencial dificultoso, utilización incorrecta de marcadores morfológicos y frecuencia de "muletillas".</p> <p>Comprensión normal de palabras sueltas.</p> <p>Deficiente comprensión de enunciados.</p>



#### 5.4. Características de los niños con TEL

Vilameá (2014):

- Específico, porque no hay evidencias de otro déficit.
- Grave, porque su pronóstico y tratamiento es complicado.
- Persistente, porque se prolonga a lo largo de los años pudiendo quedar secuelas en la edad adulta.
- Heterogéneo, porque puede afectar a todos los componentes del lenguaje (fonología, morfosintaxis, semántica y pragmática).
- Dinámico, porque según evoluciona puede superar unos problemas al mismo tiempo que aparecen otros nuevos.
- Complejo, porque presentan problemas de conducta, sociales y emocionales.
- Frecuente, porque cada vez aparecen más casos.
- Invisible, porque sus problemas no siempre pueden resultar evidentes.
- Evolución lenta, porque requiere tiempo y trabajo.
- Genético, porque es un trastorno neurológico y hay más posibilidad que lo tenga un niño con familiares con problemas de este tipo.



Además, según Jiménez (2011), estos niños presentan habitualmente una serie de síntomas:

- Memoria verbal deteriorada.
- Deterioro en el procesamiento temporal rápido de señales visuales y auditivas.
- Ejecución de tareas cognitivas deteriorada.
- Funciones lingüísticas afectadas.
- Falta de vocalización.
- Escasez de recursos.

### 5.5. Criterios de identificación de un alumno con TEL

Tabla 2: Leonard (1998) (citado en Marién, 2013).

<b>Factor</b>	<b>Criterio</b>
Capacidad lingüística	Puntuación en los test de lenguaje de $-1'25$ desviaciones típicas estándar o más baja; riesgo de devaluación social.
CI no verbal	CI manipulativo de 85 o más alto.
Audición	Supera por medio de un screening los niveles convencionales.



Otitis media con serosidad	Sin episodios recientes.
Disfunción neurológica	Sin evidencias de ataques, ni parálisis cerebrales, ni lesiones cerebrales; ausencia de medicación para control de ataques.
Estructura oral	Ausencia de anomalías estructurales.
Motricidad oral	Supera el screening empleando ítems evolutivamente apropiados.
Interacciones físicas y sociales	Ausencia de síntomas de una interacción social recíproca alterada y de restricción de actividades.

Según Stark y Tallal (1981), a estos se le podrían añadir 3 más:

- Edad lingüística como mínimo 12 meses más baja que la edad cronológica (EC) o que la edad mental (EM) no verbal.
- Edad lingüística receptiva como mínimo 6 meses más baja que la EC o que la EM no verbal.
- Edad lingüística expresiva como mínimo 12 meses más baja que la EC o que la EM.



## 5.6. Factores / Causas del TEL

El trastorno específico del lenguaje (TEL) puede generarse debido a múltiples causas:

Por un lado, según Bishop, el TEL ha afectado de la misma manera a niños que a niñas, aunque es más probable en niños debido a las características de conducta y atención, o al retraso madurativo de estos en comparación con el de ellas.

También, según Leonard (1998), se ha visto más prevalencia en niños con un historial familiar ligado a problemas de aprendizaje del lenguaje.

Por último, según Pine y Siegel, puede considerarse teniendo en cuenta el nivel socio-cultural, donde influye más el tipo del lenguaje mostrado que la adquisición de los recursos básicos de este.

Por otro lado, los factores que subyacen al retraso del vocabulario en los niños con este trastorno pueden ser debidos a una mala retención de la memoria a largo plazo de las palabras (Rice, Burhr y Nemeth, 1990) o de la memoria fonológica a corto plazo (Gathercole y Baddeley, 1990) o a la alteración del procesamiento de las características fonéticas de las formas de las palabras (Montgomery, 1999).



## 5.7. Intervención en un alumno con TEL

Según Acosta (2012), existen diversas aproximaciones de intervención sobre un niño con trastorno específico del lenguaje (TEL), por lo que se recurre de manera frecuente a una clasificación clásica, la cual establece una diferencia entre modelos directos y/o focalizados, y modelos naturales.

También, algunos autores distinguen, en vez, entre modelos formales y funcionales. Los primeros fomentan el trabajo individual en situaciones restringidas, haciendo una secuencia de comprensión, imitación, expresión controlada y generalización. Mientras que los segundos ajustan los objetivos de intervención a la propia iniciativa del niño, cuidando así los intercambios comunicativos y la organización contextual.

Por último, Mendoza (2001) distingue entre procedimientos interactivos y planteamientos altamente estructurados. Los primeros intentan facilitar la comunicación social. Mientras que los segundos siguen los planteamientos del conductismo y apelan al uso de procedimientos como el moldeamiento, la generalización, la imitación y el desvanecimiento.

Por una parte, la variabilidad en los perfiles lingüísticos proporciona un importante indicador clínico. Esta no se puede considerar “ruido” en el sistema, sino que es un reflejo de la fuerza de las representaciones distribuidas. Las habilidades lingüísticas que parecen altamente sensibles y variables a pequeños cambios en las demandas contextuales externas, desde esta perspectiva, son un reflejo de las representaciones que están peor especificadas o que tienen malas conexiones. Es probable que si controlan las demandas extrínsecas del contexto comunicativo durante la intervención, los niños con TEL manifiesten perfiles de déficits lingüísticos más o menos estables. (Mendoza, 2016)

Además, una de las decisiones más importantes a tener en cuenta es el grado de intensidad de la intervención, ya que esto es clave para determinar sus efectos. También, según Gray (2003), los niños con TEL necesitan una dosis superior de episodios de aprendizaje que los niños con desarrollo típico del lenguaje.



Por otra parte, nos encontramos con estos 3 tipos de intervención:

- Primera (Goodwin y Ahn, 2010):

La instrucción morfológica mejora significativamente el lenguaje y la lectura, por lo que es efectiva en niños con TEL, ya que no solo mejoran en áreas de conciencia fonológica, morfológica y vocabulario, sino también en la lectura y en la escritura.

Las técnicas de intervención morfológica son:

- Introducción de la morfolología e identificación de modelos: Se inicia con el concepto de morfolología y sus tipos. El objetivo es el aprendizaje de los morfemas para incrementar vocabulario y mejorar la escritura y la lectura.
- Énfasis en la conciencia morfológica flexiva: Se centra en el aprendizaje de asociación de las formas gramaticales con su significado. Los morfemas flexivos modifican el género, el número, el tiempo, el aspecto y la forma verbal.
- Énfasis en la conciencia morfológica derivativa: Los morfemas derivativos cambian los roles semánticos que desempeñan las palabras en las frases. Estos posibilitan una mayor flexibilidad sintáctica en la escritura y en el habla.
- Llevar la conciencia morfológica al contexto académico.



- Segunda, la intervención sintáctica que tiene 2 orientaciones (Mendoza, 2016):
  - Implícitas: Facilitación (priming) estructural. El objetivo es ayudar al niño a identificar reglas gramaticales y proporcionarle prácticas para que proponga la forma (target) que tiende a omitir o a producir incorrectamente.
  - Explícitas: Métodos metalingüísticos. Utilizan apoyos visuales.
- Tercera, la intervención narrativa que, según Hoffman (2009), tiene 2 orientaciones:
  - La narrativa como objetivo de intervención: tiene como finalidad mejorar, incrementar y expandir el discurso narrativo en sus aspectos macroestructurales.
  - La narrativa como contexto de intervención: su objetivo consiste en basarse en el contexto narrativo para trabajar sus componentes fonológicos, sintácticos y semánticos. Es decir, utilizar el discurso narrativo como marco general para la intervención microestructural y segmental.



Además, hay 3 niveles de intervención general:

- Nivel 1: La profesora trabaja con todos los niños en el aula habitual, haciendo mayor seguimiento al niño con TEL.
- Nivel 2: Dividir a la clase en pequeños grupos para trabajar con ellos fuera o dentro del aula.
- Nivel 3: Se sacara al aula de apoyo al niño con TEL para una enseñanza más individualizada, explícita e intensiva.

También, la intervención debe basarse en una serie de principios (Alcorn et al., 1995):

- El aprendizaje sucede cuando el niño es expuesto a una experiencia significativa y activa.
- La experiencia debe ser estructurada de tal manera que el niño se motive para lograr un propósito.
- Los modelos del lenguaje son integrales y totales.
- El aprendizaje ocurre en el contexto de interacciones sociales que facilitan el aumento y la posibilidad de compartir el conocimiento y las ideas.
- El clínico no elige lo que debe ser enseñado, sino que provee experiencias que permitan el aprendizaje.

Por último, estrategias para la intervención: estrategias basadas en la imitación y/o en el modelado y/o en la conversación, estimulación focalizada, y *bootstrappings* externos. (Aguado, 1999)



## 5.8. Evaluación del TEL

La evaluación de un niño con trastorno específico del lenguaje (TEL) tiene varias dificultades, en gran medida, a causa de la gran heterogeneidad y dispersión de instrumentos. Por ello, la generación de protocolos de evaluación científicamente validados sería un objetivo necesario para reconocer adecuadamente a los niños con TEL y para adoptar las medidas previas necesarias. (Mendoza, 2016)

Además, Carballo (2012) insiste en la importancia de una identificación temprana del trastorno mediante el uso de marcadores para, posteriormente, predecir el desarrollo del lenguaje.

Por último, también hay que tener en cuenta que en ocasiones la evaluación se complica debido a la escasez de recursos y de dinero para ellos.

Por una parte, según Wirz (1993) hay 2 métodos para evaluar:

- Descriptivos: plasmar con detalle la conducta comunicativa del niño como base para poder tomar la decisión de donde se halla el problema y que puede hacerse con ello. Se basan en el razonamiento inductivo, porque a partir de la comprensión de los modelos de información accesibles se han generado nuevas ideas.
- Prescriptivos: utilizan estándares y normas como base de comparación de un caso con otro. Se basan en el razonamiento deductivo, porque tratan de extraer conclusiones en base a la información y a los datos disponibles, así como a las ideas que han orientado el diseño del método.



Por otra parte, según Dollaghan (2004), la precisión es el criterio más importante para evaluar una medida diagnóstica y para ello utilizamos la especificidad y la sensibilidad. La especificidad es la probabilidad de que el niño con desarrollo típico sea identificado así tras administrarle las medidas y la sensibilidad es la probabilidad de que el niño diagnosticado sea identificado así tras utilizar las medidas psicométricas. Ambas se miden en una escala de rango 0-1 y los valores son aceptables si superan el 0'8.

Además de todo lo dicho anteriormente, otro aspecto a tener en cuenta es la gravedad del trastorno, cuya evaluación es muy complicada, ya que la puntuación que obtiene el niño va a depender del test que se le haya aplicado. Por ello, a la hora de seleccionar un test, según McCauley y Swisher (1984), hay que tener en cuenta una serie de criterios:

- Especificar la cualificación de los evaluadores.
- Explicar los procedimientos de administración que se utilizan en la muestra de estandarización.
- Tamaño de la muestra normativa.
- Definición de la muestra estandarizada.
- Evidencia de la realización de análisis de los ítems.
- Aporte de medidas de tendencia central.
- Documentación de la validez concurrente y predictiva.



- Documentación de la fiabilidad test-retest e interexaminador.
- Evaluación de las habilidades con múltiples oportunidades para producirlas.
- Actualización de los datos normativos.
- Los ítems tienen que ser adecuados.
- Revisión reciente.
- Información diagnóstica.

Tabla 3: Mendoza (2016).

Análisis comparativo de las diferentes técnicas de evaluación.	
Evaluación estandarizada	<p><u>Descripción:</u> Test estandarizados y referenciados por normas, aunque puede incorporar observaciones informales. Utiliza procedimientos estructurados.</p> <p><u>Ventajas:</u> Consume poco tiempo, las agencias educativas y sanitarias exigen datos de medidas estandarizadas, criterios de aplicación y puntuación especificados, fiabilidad y validez garantizadas, y comparación de resultados.</p> <p><u>Inconvenientes:</u> falta de representación de la comunicación en situaciones sociales típicas, estímulos inapropiados para poblaciones minoritarias, muestra no representacional del niño evaluado y falta de traslado de resultados a objetivos.</p>



<p>Evaluación “auténtica”</p>	<p><u>Descripción:</u> Análisis de muestras de lenguaje con necesidades de intervención, recogida de muestra en ambientes familiares y naturales, y ayuda al diagnóstico de trastornos de comunicación en niño de diferente cultura.</p> <p><u>Ventajas:</u> reducción de falsos positivos, este tipo de muestra es representativa, esta menos sesgada para la evaluación de estos niños y no hay que administrar muchos test.</p> <p><u>Inconvenientes:</u> Consume mucho tiempo, análisis subjetivo y la información no satisface a las agencias sanitarias ni escolares.</p>
<p>Evaluación dinámica</p>	<p><u>Descripción:</u> Incluye un formato de improntas adicionales o de medición, enfatiza los procesos de resolución de tareas, y proporciona ayudas graduadas y <i>feedback</i>.</p> <p><u>Ventajas:</u> El probando se aplica activamente, promueve cambios positivos, evalúa diferentes variables, asegura mayor nivel de éxito y reduce los sesgos culturales.</p> <p><u>Inconvenientes:</u> La información no satisface a las agencias sanitarias y escolares, problemas de fiabilidad y de interpretación de resultados, y consume mucho tiempo.</p>
<p>Medidas dependientes del procesamiento</p>	<p><u>Descripción:</u> Evalúa las habilidades lingüísticas.</p> <p><u>Ventajas:</u> Los resultados no se ven afectados, tienen pocos sesgos lingüísticos y culturales, y son tareas fáciles y rápidas de aplicar.</p> <p><u>Inconvenientes:</u> Necesitan verificar las asunciones teóricas, problemas de fiabilidad, los resultados no satisfacen a las agencias sanitarias y escolares, ni se pueden traducir en objetivos.</p>



Por último, evaluación basada en el modelo neuropsicolingüístico de Chevrie-Muller (Soprano, 1997):

- Recepción:
  - Audición: examinar la audición, valorar su normalidad: identificación de tonos, discriminación de secuencias de tonos, análisis de los intervalos interestimulares, etc.
  - Gnosias: reconocimiento de ruidos y de gnosias fonéticas.
  - Procesos psicolingüísticos:
    - Reconocimiento fonológico: conocer si el niño es capaz de segmentar la cadena hablada en segmentos subsilábicos.
    - Morfosintaxis: fácil de evaluar, pero pruebas limitadas porque no hay un test en el que aparezcan todas las formas posibles.
    - Identificación léxica: imprescindible para la comprensión.
    - Semántica: la comprensión de estructuras morfosintácticas influye y es influida por la construcción de la macro y la microestructura.
- Expresión: entender las consignas.
  - Pragmática: difícil de evaluar por su carácter comunicativo y su independencia de reglas.
  - Procesos psicolingüísticos:
    - Semántica: mensaje preverbal.
    - Selección léxica: seleccionar piezas para componer la oración.



- Programación sintáctica: organizar piezas en una secuencia sujeta a las reglas de su lengua.
- Programación fonológica: conocer si el niño es capaz de segmentar la cadena hablada en segmentos subsilábicos.
- Praxias: evaluar las praxias fonéticas y las implicadas en gestos complejos.
- Producción de la señal verbal: evalúa la selección léxica, la programación sintáctica y fonológica, etc.
- Memoria: evaluación por medio de pseudopalabras, series de dígitos, etc.
- Protocolo de observación para el análisis del lenguaje: evaluación en diferentes situaciones.

## **6. Diseño de intervención**

### **6.1. Planteamiento del problema**

En la actualidad, nos encontramos con una gran diversidad de alumnado y por ello, utilizamos varias técnicas de enseñanza, ya que lo que pretendemos es atender las necesidades educativas especiales de cada uno de ellos.

En este caso, hemos llevado a cabo una propuesta de intervención con un alumno que está cursando 1º de Educación Primaria y que presenta trastornos específicos del lenguaje (TEL). Los objetivos que perseguimos son que este alumno mejore su vocabulario y su morfosintaxis, lo cual le ayudara al mismo tiempo a mejorar sus habilidades sociales. Todo ello, lo hemos diseñado a través de una metodología lúdica y lo hemos puesto en práctica en un contexto real.



## 6.2. Objetivos

- Ampliar el vocabulario.
- Discriminar los fonemas.
- Conocer las estructuras básicas de la lengua.
- Aplicar correctamente los tiempos verbales.
- Aplicar correctamente las normas ortográficas y los signos de puntuación.
- Mejorar la lectura.
- Mejorar la comprensión lectora.
- Distinguir y conocer los sinónimos y los antónimos.
- Potenciar la creatividad.
- Mejorar la comunicación.



### 6.3. Aprendizajes que desarrolla

El aprendizaje que he llevado a cabo fuera del aula es de refuerzo en el área de Lengua Castellana. He trabajado:

- Los diferentes tipos de texto.
- La lectura y la comprensión lectora.
- Los fonemas.
- El vocabulario.
- Sinónimos y antónimos.
- La formación y realización de oraciones:
  - Sujeto, verbo y complementos.
  - Enlaces oracionales: conjunciones, preposiciones,...
  - Tiempos verbales.
- Las reglas ortográficas y de puntuación.
- La creatividad.
- La comunicación.



#### **6.4. Destinatario**

El alumno con el que hemos puesto en práctica nuestra propuesta de intervención tiene 7 años, está en 1º de Educación Primaria y tiene trastorno específico del lenguaje (TEL).

Este presenta dificultades de imitación de sonidos y en el lenguaje expresivo, lo que también le provoca dificultades en las habilidades sociales.

Además, tiene bajo nivel lingüístico, léxico, de atención, de resistencia a la frustración, de concentración, de motivación, de autonomía, de aceptación de normas, de memoria y de actitud ante actividades difíciles.

Por último, cabe decir que necesita apoyos visuales, rutinas y que le antecipes las tareas a realizar.

#### **6.5. Metodología**

La metodología que hemos llevado a cabo para la realización de la intervención ha sido lúdica para que él alumno aprendiera al mismo tiempo que se divertía.

#### **6.6. Temporalización**

La propuesta de intervención ha constado en total de 12 sesiones de media hora cada una. Cada semana hemos realizado 4 sesiones, por lo que la propuesta ha durado 3 semanas.



## 6.7. Rutinas

Las rutinas que he utilizado con el alumno han sido:

- 1) Ir a buscarle a su clase.
- 2) Al llegar a la clase de AL, dejaba sus cosas en la mesa, ponía la fecha y el tiempo que hacía ese día, y se sentaba. Con ello he pretendido que se situara en el tiempo.
- 3) Me contaba lo que había hecho ayer por la tarde. Con ello he pretendido:
  - Que el niño desconectara en un primer momento de temas escolares.
  - Que se relajara.
  - Que tuviera confianza conmigo.
- 4) Le explicaba lo que íbamos a hacer durante la sesión.
- 5) Veíamos que tal habían salido las actividades. Con ello he pretendido que el alumno no solo viera sus fallos, sino también sus aciertos.
- 6) Recogía todas sus cosas.
- 7) Le volvía a llevar a su clase.



## 6.8.Actividades

<b>1ª Sesión: Conozcámonos mejor...</b>	
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Conocer mejor al alumno.</li><li>• Crear confianza con el alumno.</li><li>• Conocer su nivel de vocabulario.</li><li>• Conocer su nivel de escritura.</li><li>• Conocer su nivel de lectura y de comprensión lectora.</li></ul>
<b>Recursos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Papel</li><li>• Lápiz</li><li>• Goma</li></ul>
<b>Actividades</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1) Contarme de manera oral y escrita lo que había hecho en vacaciones de Semana Santa.</li><li>2) Leer en voz alta una lectura y contestarme oralmente preguntas que yo le haga sobre esta.</li></ol>



<b>2ª y 3ª Sesión: ¡El mundo de Fonelandia!</b>	
<b>Contenidos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Fonemas bl, br, fl y fr.</li><li>• Vocabulario.</li><li>• Reglas de ortografía y de puntuación.</li></ul>
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Discriminar los fonemas (bl y br) y (fl y fr).</li><li>• Ampliar vocabulario.</li><li>• Mejorar la comprensión lectora.</li><li>• Mejorar la morfosintaxis.</li><li>• Aplicar correctamente las reglas de ortografía y de puntuación.</li></ul>
<b>Recursos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Fichas (Anexo 2)</li><li>• Lápiz</li><li>• Goma</li></ul>
<b>Actividades</b>	Las actividades han consistido en la realización de 4 fichas, una de cada fonema, con varios ejercicios en cada una de ellas.



## 4ª y 5ª Sesión: Aprende con Sinón y Antón.

<b>Contenidos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Conceptos de sinónimo y antónimo.</li><li>• Vocabulario.</li><li>• Reglas de ortografía y de puntuación.</li><li>• Tiempos verbales.</li></ul>
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Conocer los conceptos de sinónimo y antónimo.</li><li>• Ampliar vocabulario.</li><li>• Mejorar la morfosintaxis.</li><li>• Aplicar correctamente las reglas de ortografía y puntuación.</li><li>• Aplicar correctamente los tiempos verbales.</li></ul>
<b>Recursos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Fichas (Anexo 3)</li><li>• Lápiz</li><li>• Goma</li><li>• Tarjetas (Anexo 4)</li></ul>
<b>Actividades</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1) Realizar los diversos ejercicios de las fichas.</li><li>2) Jugar al bingo. Esta actividad la he realizado 2 veces: en la 1ª tachaba si tenía el sinónimo de la palabra que yo le había dicho y en la 2ª si tenía el antónimo.</li><li>3) Jugar a buscar las parejas. Esta actividad la he realizado de 2 formas diferentes:<ul style="list-style-type: none"><li>• En la 1ª las tarjetas estaban bocarriba y tenía que emparejar cada tarjeta con su antónimo.</li><li>• En la 2ª estaban bocabajo y tenía que levantarlas de 2 en 2. Si coincidía la tarjeta con su antónimo; las apartaba, y sino; las volvía a poner bocabajo.</li></ul></li></ol>



<b>6ª Sesión: Cocina con Rasy.</b>	
<b>Contenidos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Vocabulario.</li><li>• Tipos de texto: la receta.</li></ul>
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Mejorar la comprensión lectora.</li><li>• Ampliar vocabulario.</li><li>• Conocer los tipos de texto: la receta.</li><li>• Potenciar la creatividad</li></ul>
<b>Recursos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Ficha (Anexo 5)</li><li>• Lápiz</li><li>• Goma</li></ul>
<b>Actividades</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1) Explicarle que es una receta y las partes que la componen.</li><li>2) Leer la receta en voz alta.</li><li>3) Contestar a 4 preguntas sobre esta.</li><li>4) Inventarse su propia receta.</li></ol>



## 7ª Sesión: ¡Esfera mágica!

<b>7ª Sesión: ¡Esfera mágica!</b>	
<b>Contenidos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Tipos de textos: el cuento.</li><li>• Vocabulario.</li><li>• Reglas de ortografía y de puntuación.</li><li>• Tiempos verbales.</li><li>• Partes de la oración.</li></ul>
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Conocer los tipos de texto: el cuento.</li><li>• Ampliar vocabulario.</li><li>• Mejorar la comprensión lectora.</li><li>• Mejorar la morfosintaxis.</li><li>• Aplicar correctamente las reglas de ortografía y de puntuación.</li><li>• Aplicar correctamente los tiempos verbales.</li><li>• Conocer las partes de la oración.</li><li>• Hacer correctamente una oración teniendo en cuenta el orden de colocación de sus partes.</li></ul>
<b>Recursos (Anexo 6)</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Ficha del resumen del cuento del Mago de Oz.</li><li>• Esfera.</li></ul>



<b>Actividades</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1) Leer el resumen del cuento del Mago de Oz y contestarme de manera oral a un par de preguntas sobre este.</li><li>2) Jugara al juego de la esfera:<ol style="list-style-type: none"><li>1) Le he explicado que son las diferentes secciones de la esfera y su funcionamiento.</li><li>2) He dividido el juego en 3 partes:<ol style="list-style-type: none"><li>1) Le he dicho una frase, la ha formado con la esfera y me la ha dicho en pasado, presente y futuro.</li><li>2) Ha formado con la esfera la frase que él ha querido y me la ha dicho en pasado, presente y futuro.</li><li>3) Le he dicho que encontrara todas las frases posibles en relación con la historia y me las dijera en pasado, presente y futuro.</li></ol></li></ol></li></ol>
--------------------	--



<b>8ª Sesión: El libri lito brito.</b>	
<b>Contenidos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Vocabulario.</li><li>• Partes de la oración.</li><li>• Tiempos verbales.</li></ul>
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Ampliar el vocabulario.</li><li>• Conocer las partes de la oración.</li><li>• Hacer correctamente una oración teniendo en cuenta el orden de colocación de sus partes.</li><li>• Mejorar la morfosintaxis.</li><li>• Aplicar correctamente los tiempos verbales.</li></ul>
<b>Recursos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Librito (Anexo 7)</li></ul>
<b>Actividad</b>	<p>El juego ha consistido en:</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1) Enseñarle al alumno cuales son las partes de la oración mediante el librito.</li><li>2) Enseñarle el funcionamiento del librito y el vocabulario que contiene.</li><li>3) He dividido el juego en 3 partes:<ol style="list-style-type: none"><li>1) Le he dicho una frase, la ha formado en el librito y me la ha dicho oralmente en pasado, presente y futuro.</li><li>2) Ha formado en el librito la frase que él ha querido y me la ha dicho oralmente en pasado, presente y futuro.</li><li>3) Le he seleccionado la palabra de una de las 5 secciones, él ha hecho una frase a partir de esa y me la ha dicho en pasado, presente y futuro. (Esta parte se ha hecho 5 veces, seleccionando cada vez una palabra de una sección diferente).</li></ol></li></ol>



<b>9ª Sesión: De dado a dado y tiro porque son cuadrados.</b>	
<b>Contenidos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Vocabulario.</li><li>• Partes de la oración.</li><li>• Tiempos verbales.</li></ul>
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Ampliar vocabulario.</li><li>• Conocer las partes de la oración.</li><li>• Hacer correctamente una oración teniendo en cuenta el orden de colocación de sus partes.</li><li>• Aplicar correctamente los tiempos verbales.</li><li>• Mejorar la morfosintaxis.</li></ul>
<b>Recursos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Dados (Anexo 8)</li><li>• Papel</li><li>• Lápiz</li><li>• Goma</li></ul>
<b>Actividades</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1) Ha manipulado los dados, ha formado la frase que él ha querido y me la ha dicho en pasado, presente y futuro.</li><li>2) Ha tirado los 4 dados a la vez, ha formado la frase que le ha salido modificándola hasta que concordara y me la ha dicho en pasado, presente y futuro.</li><li>3) Ha tirado un dado, ha escrito la frase que él ha querido con esa palabra y al decírmela lo ha hecho en pasado, presente y futuro. (Esta se ha realizado 4 veces, tirando cada vez uno de los dados)</li></ol>



<b>10ª Sesión: ¿Qué tarjeta escogerás?</b>	
<b>Contenidos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Vocabulario</li></ul>
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Ampliar el vocabulario.</li><li>• Mejorar la morfosintaxis.</li></ul>
<b>Recursos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Tarjetas (Anexo 9)</li></ul>
<b>Actividades</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1) Le he dicho al alumno 3 frases y las ha formado con las tarjetas.</li><li>2) Le he dado una tarjeta de un enlace y ha tenido que formar una oración con las demás tarjetas partiendo de esa. (Esta se ha repetido 2 veces más con otros 2 enlaces distintos)</li><li>3) Ha formado con las tarjetas la frase que él ha querido. (Esta se ha repetido 2 veces más)</li></ol>



<b>11ª Sesión</b>	
<b>El sapo verde.</b>	
<b>Contenidos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Tipos de texto: la poesía.</li><li>• Vocabulario.</li></ul>
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Conocer los tipos de texto: la poesía.</li><li>• Mejorar la comprensión lectora.</li><li>• Ampliar el vocabulario.</li></ul>
<b>Recursos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Fichas (Anexo 9)</li><li>• Lápiz</li><li>• Goma</li></ul>
<b>Actividad</b>	<p>La actividad ha consistido en que primero ha leído la poesía en voz alta y luego le he dado el texto con huecos y los ha ido rellenando.</p>



<b>Pequeñas distancias...</b>	
<b>Contenidos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Tipos de texto: la carta.</li><li>• Vocabulario.</li></ul>
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Conocer los tipos de texto: la carta.</li><li>• Ampliar el vocabulario.</li><li>• Mejorar la comprensión lectora.</li><li>• Potenciar la creatividad.</li></ul>
<b>Recursos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Ficha (Anexo 10)</li><li>• Lápiz</li><li>• Goma</li></ul>
<b>Actividades</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1) Le he explicado para que sirve una carta y las partes que tiene.</li><li>2) Ha leído la carta en voz alta.</li><li>3) Ha contestado contando a la carta lo que él ha querido.</li></ol>



## 12ª Sesión: Viñeta a viñeta termino la historieta.

<b>Contenidos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Tipos de texto: el comic.</li><li>• Vocabulario.</li></ul>
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Conocer los tipos de texto: el comic.</li><li>• Ampliar el vocabulario.</li><li>• Mejorar la comprensión lectora.</li><li>• Potenciar la creatividad.</li></ul>
<b>Recursos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Fichas (Anexo 11)</li></ul>
<b>Actividades</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1) Le he explicado las características del comic.</li><li>2) Ha leído 2 comics cortos en voz alta.</li><li>3) Ha escrito los bocadillos de 2 comics cortos.</li><li>4) Ha hecho su propio comic.</li></ol>



## 7. Resultados

Los resultados del alumno a lo largo de las sesiones los hemos dividido en 4 puntos:

- En primer lugar, hemos seguido una evolución referida a la relación alumno-profesor, en la cual ha habido mejoras, ya que el alumno cada día se ha sentido más a gusto y cómodo con nosotros, lo que hacía aumentar su confianza para contarnos sus cosas y/o preguntarnos todo tipo de dudas y/o curiosidades.
- En segundo lugar, hemos seguido una evolución referida a la creatividad, en la cual no ha habido mejoras. El alumno sin nuestro apoyo siempre ha utilizado el mismo vocabulario para hacer oraciones y dibujos, porque era el que le resultaba más cómodo y fácil, puesto que ya lo tenía mecanizado.
- En tercer lugar, hemos seguido una evolución referida a la ampliación del vocabulario, en la cual ha habido una pequeña mejora. El alumno si ha captado el concepto de la palabra y lo ha utilizado correctamente en la oración, pero la falta de tiempo nos ha impedido comprobar si ha retenido en la memoria dicho concepto para utilizarlo al cabo del tiempo y no solo de manera reciente.
- En cuarto lugar, hemos seguido una evolución referida a la realización de oraciones, en la cual no ha habido mejoras. El alumno solo realizaba correctamente la oración si íbamos formándola por partes y con nuestro apoyo constante, pero si le dejábamos solo volvía a cometer los mismos errores.

Por último, con todo ello, podemos decir en términos generales que los resultados a lo largo de las sesiones han ido variando, ya que algunas actividades le han resultado más complicadas que otras, pero no ha habido mejoras. Esto es debido a que para obtener unos resultados favorables y notables en este tipo de alumnado hace falta una intervención más larga y constante.



## 8. Conclusiones

En primer lugar, durante la realización de este trabajo, he podido aumentar mis conocimientos sobre el trastorno, al mismo tiempo que he logrado tener más clara su diferenciación respecto a otros.

En segundo lugar, tras mi paso por las prácticas, he podido llevar a cabo mi intervención con un niño con este trastorno, lo que me ha enseñado a saber cómo trabajar o no con él. Así pues, he podido ayudarle en sus problemas sintácticos y morfosintácticos de una forma más lúdica y deferente a su rutina diaria. El inconveniente ha sido la falta de tiempo, ya que para notar mejorías en estos niños hace falta una intervención constante durante un largo periodo de tiempo.

En tercer lugar, decir que bajo mi punto de vista, creo que es conveniente sacar a estos alumnos de clase para trabajar con ellos de manera individual. Y además, hacer un seguimiento dentro del aula, pero manteniendo aquí las distancias con el alumno. De esta última forma, creo que el alumno conseguirá poco a poco ser más independiente para realizar los ejercicios. Esto no implica que los haga bien, sino que simplemente los haga sin tener a alguien al lado “obligándole”.

En cuarto y último lugar, en cuanto al personal del centro, puedo decir que han sido personas cercanas y me han proporcionado todo tipo de materiales. El ver la diversidad de materiales que tenían para poder trabajar con los alumnos me sorprendió y me gustó mucho, ya que creo que una buena enseñanza tiene que ser lúdica, porque en mi opinión, un niño aprende más jugando que repitiendo los conceptos una y otra vez.



## 9. Bibliografía

Acha, J. (2016). Hacia un modelo multidimensional del trastorno específico del lenguaje y la dislexia: déficits compartidos y específicos. *Revista de investigación en logopedia*, 2. 99-141.

Acosta, V. (2012). Algunos retos y propuestas en la conceptualización, evaluación e intervención del Trastorno Específico del Lenguaje (TEL). *Revista chilena de fonoaudiología*, 11. 23-36.

Aguado, G. (1999). Trastorno específico del lenguaje. Retraso del lenguaje y disfasia. Málaga: Aljibe.

Alcorn, M., Jarratt, T., Martin, W. y Dodd, B. (1995). Intensive group therapy: efficacy of a whole-language approach. En B. Dodd (Ed.). *Differential diagnosis and treatment of children with speech disorder*. Londres: Whurr Pub.

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

Castejón, J. L. y Navas, L. (2013). Dificultades y trastornos del aprendizaje y del desarrollo en infantil y primaria. En Castejón, J. L. y Miñano P., *La diversidad del alumnado y la educación especial* (pp. 5-35). Alicante: ECU.

Chevrie-Muller, C. (1997). Trastornos específicos del desarrollo del lenguaje. En J. Narbona y C. Chevrie-Muller (Eds.). *El lenguaje del niño. Desarrollo normal, evaluación y trastornos*. Barcelona: Masson.

Crespí, M. (2011). Expresión y comunicación. En Crespí, M. *El lenguaje en los seres humanos*. (pp. 2-26). Madrid: Paraninfo.



Dollaghan, C. A. (2004). Evidence-based practice in communication disorders: What do we know and when do we know it? *Journal of Communication Disorders*, 37, 391-400.

Douglas, B. (2011). Trastorno específico del lenguaje. *Revista chilena de fonoaudiología*, 10, 19-32.

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

Gathercole, S. E. y Baddeley, A. D. (1990). Phonological memory deficits in language disordered children: Is there a causal connection? *Journal of Memory and Language*, 29, 336-360.

Grado en Educación Primaria. (2017). Guía docente de trabajo fin de grado. UVA. Recuperado de:  
[https://alojamientos.uva.es/guia\\_docente/uploads/2016/404/40511/1/Documento.pdf](https://alojamientos.uva.es/guia_docente/uploads/2016/404/40511/1/Documento.pdf)

Gray, S. (2003). Diagnostic accuracy and test-retest reliability of nonword repetition and digit span tasks administered to preschool children with specific language impairment. *Journal of Communication Disorders*, 36, 129-151.

Goodwin, A. P. y Ahn, S. (2010). A meta-analysis of morphological interventions: Effects on literacy achievement of children with literacy difficulties. *Annals of Dyslexia*, 60, 183-208.

Hoffman, L. (2009). Narrative language intervention intensity and dosage. Telling the whole story. *Topics in Language Disorders*, 29, 329-343.



Jiménez Costa, N. (2011). Trastorno específico del lenguaje: características neuropsicológicas. Recuperado de:

<http://logopedialdia.blogspot.com.es/2011/05/trastorno-especifico-del-lenguaje.html>

Maciques, E. (2012). Los trastornos específicos del lenguaje (TEL) y los TEA: las diferencias implícitas. Recuperado de:

<https://autismodiario.org/2012/09/21/los-trastornos-especificos-del-lenguaje-tel-y-los-tea-las-diferencias-implicitas/>

Marién. (2013). Criterios para la identificación del trastorno específico del lenguaje. Recuperado de:

<http://aulapropuestaeducativa.blogspot.com.es/2013/03/criterios-para-la-identificacion-del.html>

McCauley, R. J. y Swisher, L. (1984). Use and misuse of norm-referenced test in clinical assessment: A hypothetical case. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 49, 338-348.

Mendoza, E. (2016). Trastorno específico del lenguaje (TEL): avances en el estudio de un trastorno invisible. Madrid: Piramide.

Montgomery, J. W. (1999). Recognition of gated words by children with specific language impairment: An examination of lexical mapping. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 42, 735-743.

Muñoz, J. (2002). TEL: Concepto, definiciones e identificación. 1ª Jornada sobre trastorno específico del Lenguaje. Valencia, 15 de junio de 2002. Recuperado de: <http://www.dcam.upv.es/avatel/1%20Jornada/Juana.pdf>

Leonard, L. B. (1981). Facilitating linguistic skills in children with specific language impairment. *Applied Psycholinguistics*, 2, 89-118.



Leonard, L. (1998). *Children with specific language impairment*. Cambridge, MA: MIT Press.

Lizandra Laplaza, R. (2007). *Dificultades en el lenguaje oral e intervención*. Recuperado de:  
[https://www.uam.es/personal\\_pdi/psicologia/agonzale/Asun/2007/DF/Artic/LizandraDificultades\\_lenguaje\\_oral.pdf](https://www.uam.es/personal_pdi/psicologia/agonzale/Asun/2007/DF/Artic/LizandraDificultades_lenguaje_oral.pdf)

Rapin, I. y Allen, D. A. (1987). *Developmental dysphasia and autism in preschool children: characteristics and subtypes*. En J. Martin, P. Martin, P. Fletcher, P. Grunwell y D. Hall (Eds.). *Proceedings of the First International Symposium on Specific Speech and Language Disorders in Children* (20-35). Londres: AFASIC.

Rapin, I. y Allen, D. A. (1988). *Syndromes in developmental dysphasia and adult aphasia*. En F. Plum (Ed.). *Language, Communication and the Brain*. Volumen 66 de Research Publications: Association for Research in Nervous and Mental Disease. Nueva York: Raven Press.

Reilly, S., Tomblin, B., Law, J., Mckean, C., Mendah, F., Morgan, A. et al. (2014). *Specific language impairment: A convenient label for whom?* *International Journal of Language and Communication Disorders*, 49, 416-451.

Rice, M. L., Buhr, J. y Nemeth, M. (1990). *Fast mapping word-learning abilities of language delayed preschoolers*. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 55, 33-42.

Soprano, A.M. (1997). *Evaluación del lenguaje oral*. En J. Narbona y C. Chevrie-Muller (Eds.). *El lenguaje del niño. Desarrollo normal, evaluación y trastornos*. Barcelona: Masson.

Stark, R. E. y Tallal, P. (1981). *Selection of children with specific language deficits*. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 46, 114-180.



Ullman, M. T. y Pierpont, E. I. (2005). Specific language is not specific to language: The procedural déficit hypothesis. *Cortex*, 41, 399-433.

Vilameá Pérez, M. (2014). Trastorno específico del lenguaje: guía para la intervención en el ámbito educativo. Recuperado de:

[http://www.ttmb.org/documentos/Guia\\_TEL.pdf](http://www.ttmb.org/documentos/Guia_TEL.pdf)

Wirz, S. (1993). Historical consideration in assessment. En J. R. Beech, L. Harding y D. Hilton-Jones (eds.), *Assessment in Speech and Language Therapy*. Londres: Routledge.

## 10. Bibliografía de consulta

Iglesias, M. J. y Sánchez, M. C. (2007). Diagnóstico e intervención didáctica del lenguaje escolar. La Coruña: Netbiblo.

NIDCD. (2017). El trastorno específico del lenguaje. Recuperado de:

<https://www.nidcd.nih.gov/es/espanol/el-trastorno-especifico-del-lenguaje>

Piatii, G. I. (2013). Gramática pedagógica: manual de español con actividades de aplicación. Argentina: EDULP.

Rondal, J. A. y Seron, X. (1991). Trastornos del lenguaje 3: afasias, retrasos del lenguaje, dislexia. Barcelona: Paidós.

Segundo Dioses, A. (2013). *Intervención en problemas del lenguaje*. Recuperado de:

[https://issuu.com/mazzymazzy/docs/evaluacion\\_en\\_los\\_problemas\\_de\\_len](https://issuu.com/mazzymazzy/docs/evaluacion_en_los_problemas_de_len)

Teruel Romero, J. y Latorre Latorre, A. (2014). Dificultades de aprendizaje. Madrid: Piramide.



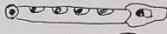
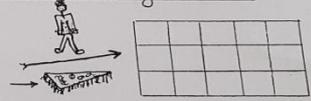
## 11. Anexos

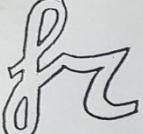
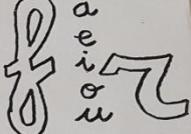
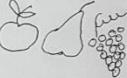
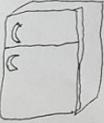
### Anexo 1: Fichas de fonemas.

			Une: bla ble bli blo blu		
<u>Unimos:</u> 	ombigo	<u>Completamos:</u> 			
	bolsa	<u>Leemos:</u> Pablo y Blanca se fueron a la biblioteca para leer la Biblia y allí les dijeron a los dos que no se podía hablar.			
	blusa	<u>Contestamos:</u> ¿Dónde fueron Pablo y Blanca? _____ ¿Qué les dijeron allí? _____ ¿Qué iban a leer? _____			
<u>Lee y dibuja:</u> Blanca lava su blusa en la fuente					

			bra bri bru bra bre		
<u>Unimos:</u> 	bruja		Era un hermoso día del mes de Abril, el sol brillaba con fuerza y nos bronceaba a todos la piel.	<u>Contesta:</u> ¿qué brillaba? _____ ¿qué bronceaba? _____ ¿qué mes era? _____	
	culebra		Completa las frases: • leo en el _____ • en la bici toco el _____ • en la cabeza me pongo el _____	<u>Lee y dibuja:</u> El broche brilla mucho	
	cebra				



 <p>flauta</p>	<p>Unimos</p> <table border="0"> <tr><td>fla</td><td>→</td><td>fol</td></tr> <tr><td>fle</td><td></td><td>fel</td></tr> <tr><td>fli</td><td></td><td>fil</td></tr> <tr><td>flo</td><td></td><td>fol</td></tr> <tr><td>flu</td><td></td><td>ful</td></tr> </table>	fla	→	fol	fle		fel	fli		fil	flo		fol	flu		ful	 <p>falda</p>
fla	→	fol															
fle		fel															
fli		fil															
flo		fol															
flu		ful															
<p><u>Leemos y escribimos:</u></p> <p>El flautista guardó su  cuando terminó la actuación. Después comió un  con Francisco y compraron un ramo de  y un  para regalárselos a sus sobrinos.</p>																	
<p><u>Completamos las frases:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• pongo la flor en el _____</li> <li>• yo estoy gordo, tu estás _____</li> <li>• tengo un arco y una _____</li> </ul>	<p><u>Realiza el crucigrama:</u></p> 																
<p><u>Leemos y dibujamos:</u></p> <p>"En el florero hay tres flores"</p>	<p><u>Ordenamos frases:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• tres tiene Carlos flautas</li> </ul>																

 <p>flauta</p>	<p>Une con el contrario:</p> <table border="0"> <tr><td>fre</td><td>for</td></tr> <tr><td>fri</td><td>fer</td></tr> <tr><td>fro</td><td>fur</td></tr> <tr><td>fre</td><td>fir</td></tr> </table>	fre	for	fri	fer	fro	fur	fre	fir	 <p>falda</p>
fre	for									
fri	fer									
fro	fur									
fre	fir									
<p><u>Unimos:</u></p>  fraile  frigorífico  frente  fruta	<p><u>Completa:</u></p>  <u>co</u> _____  <u>ter</u> _____  <u>dis</u> _____  _____ <u>sa</u> _____ <p><u>Lee:</u> En el frigorífico metí un refresco de fresas y dos Kilos de fruta. Cuando los saque estaban muy fríos.</p> <p><u>Contesta:</u></p> <p>El refresco era de _____</p> <p>¿Dónde metí la fruta? _____</p> <p>Al sacar todo estaba _____</p> <p>Haz una frase con: <b>refresco</b>.</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin-left: auto;"> <p>Lee y dibuj:</p> <p>"El frutero estaba llen de frutas".</p> </div>									



Anexo 2: Fichas de sinónimos y antónimos.

**SINONIMOS Y ANTONIMOS**

1) Une cada palabra con su sinónimo.

ENFERMO	APRETADO
BURRO	ENORME
GRANDE	TORPE
ESTRECHO	BÁRBARO
CULTO	MALO
LISTO	SABIO
VALIENTE	INTELIGENTE
BESTIA	OSADO

2) Haz 3 oraciones con 3 palabras del ejercicio 1.

---

---

---



3) Escribe los antónimos de las palabras del cartel.



1.	_____
2.	_____
3.	_____
4.	_____
5.	_____
6.	_____
7.	_____
8.	_____
9.	_____
10.	_____
11.	_____
12.	_____
13.	_____
14.	_____
15.	_____

4) Haz 2 oraciones con 2 palabras del ejercicio 3.

---

---



### 5) Bingo de sinónimos.


#### Palabras

Estrecho, alto, listo, enfermo, grande, verdad, grave, malo, valiente, mucho, débil, amor, vacío, morir, cerca, ultimo, entrar, alegre, enemigos, calor, seco, feo.

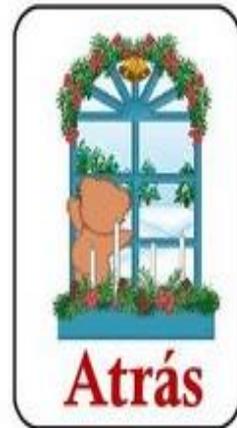
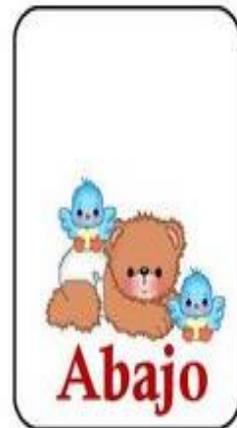
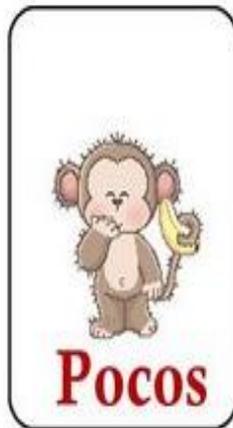
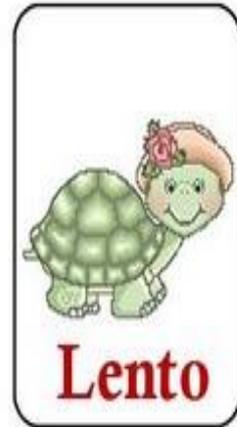
### 6) Bingo de antónimos.

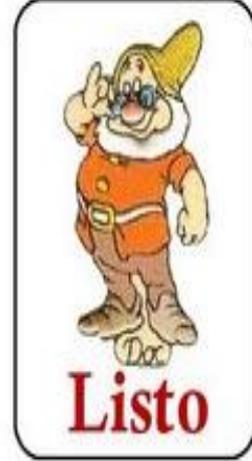
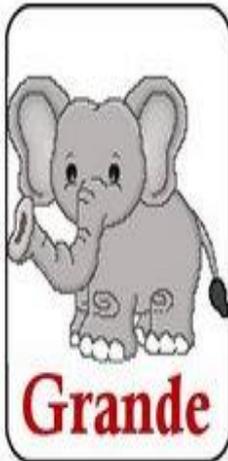
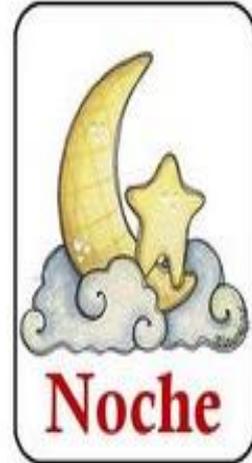
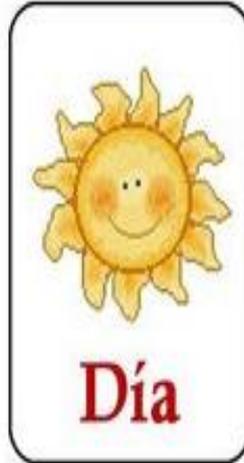
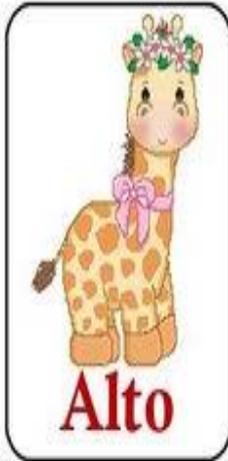

#### Palabras

Estrecho, alto, listo, enfermo, grande, verdad, grave, malo, valiente, mucho, débil, amor, vacío, morir, cerca, ultimo, entrar, alegre, enemigos, calor, seco, feo.



**Anexo 3: Fichas para el juego de buscar las parejas.**







## Anexo 4: Receta y preguntas.

### TORTILLA DE PATATA Y DE PALITOS DE CANGREJO

#### Ingredientes

4 huevos, 3 patatas, 250g de palitos de cangrejo (tronquitos de mar), aceite y sal.

#### Preparación

Dejamos descongelar los palitos una media hora. Pelamos las patatas y las cortamos. Añadimos aceite a la sartén. Cuando esté caliente añadimos las patatas y la sal.. Cuando veamos que las patatas ya están casi listas cortamos los palitos en tacos y los añadimos a las patatas. Batimos los huevos en un bol. Quitamos el aceite de las patatas y las añadimos al huevo.

Echamos todo a la sartén, vuelta y vuelta hasta que quede hecha la tortilla y a servir!



#### Preguntas

1) ¿De qué está hecha la tortilla?

---

2) ¿Qué se hace primero con las patatas?

---

3) ¿Qué se añade a la sartén después del aceite?

---

4) ¿Qué hacemos con los huevos?

---



## Anexo 5: Resumen del Mago de Oz.

### EL MAGO DE OZ

Un día, mientras Dorita jugaba con su perro Toto, un tornado los transporto al país del Mago de Oz.

Allí, se encontraron con un hada que les hizo seguir un camino de baldosas amarillas para ver al mago. En el camino, se cruzaron con un espantapájaros que pedía un cerebro, con un hombre de hojalata que deseaba tener un corazón, y con un león que quería ser valiente. Y al final, un guardián les abrió el portón del castillo. El mago les dijo que les concedería los deseos si acababan con la bruja, así que aceptaron.

Al salir de allí, pasaron por un campo de amapolas, el aroma les hizo caer en un profundo sueño y fueron capturados por unos monos voladores.

Cuando despertaron y vieron a la bruja, Dorita le arrojó un cubo de agua y desapareció. Por lo que todos los deseos se cumplieron.

## Anexo 6: Esfera.





**Anexo 7: Librito.**

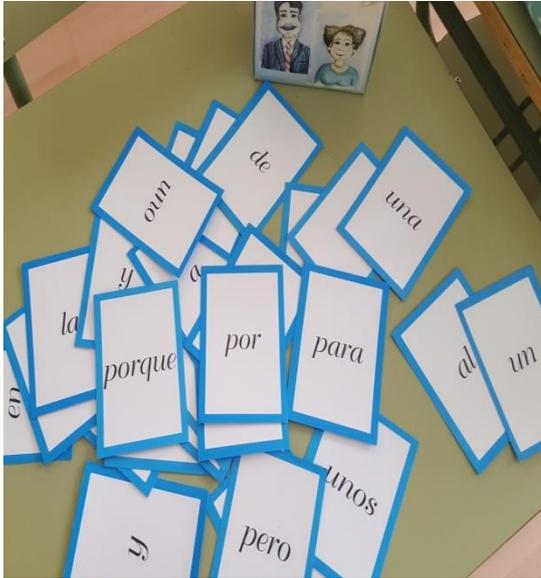


**Anexo 8: Dados.**





## Anexo 9: Tarjetas.



**Enlaces**



**Sujetos**



**Verbos**



**Complementos**



## Anexo 9: El sapo verde.

### EL SAPO VERDE - CARMEN GIL (EDITORIAL: ARGAL)

Ese sapo verde  
se esconde y se pierde;  
así no lo besa  
ninguna princesa.

Porque con un beso  
él se hará príncese  
o príncipe guapo;  
iy quiere ser sapo!

No quiere reinado,  
ni trono dorado,  
ni enorme castillo,  
ni manto amarillo.

Tampoco lacayos  
ni tres mil vasallos.  
Quiere ver la luna  
desde la laguna.

Una madrugada  
lo encantó alguna ada;  
y así se ha quedado:  
sapo y encantado.

Disfruta de todo:  
se mete en el lodo  
saltándose, solo,  
todo el protocolo.

Y le importa un pito  
si no está bonito  
cazar un insecto;  
ique nadie es perfecto!

¿Su regio dosel?  
No se acuerda de él.  
¿Su sábana roja?  
Prefiere una hoja.

¿Su yelmo y su escudo?  
Le gusta ir desnudo.  
¿La princesa Eliana?  
Él ama a una rana.

A una rana verde  
que salta y se pierde  
y mira la luna  
desde la laguna.



## EL SAPO VERDE - CARMEN GIL (EDITORIAL: ARGAL)

Ese sapo \_\_\_\_\_  
se esconde y se pierde;  
así no lo \_\_\_\_\_  
ninguna princesa.

\_\_\_\_\_ con un beso  
él se hará príncese  
o príncipe guapo;  
iy quiere ser \_\_\_\_\_!

No \_\_\_\_\_ reinado,  
ni trono dorado,  
ni enorme \_\_\_\_\_,  
ni manto amarillo.

Tampoco lacayos  
ni tres mil vasallos.  
Quiere ver la \_\_\_\_\_  
desde la \_\_\_\_\_.

Una madrugada  
lo encantó alguna \_\_\_\_\_;  
y así se ha quedado:  
\_\_\_\_\_ y encantado.

Disfruta de todo:  
se mete en el lodo  
saltándose, solo,  
todo el protocolo.

Y le importa un pito  
si no está bonito  
cazar un \_\_\_\_\_;  
ique nadie es \_\_\_\_\_!

¿Su regio dosel?  
No se acuerda de él.  
¿Su \_\_\_\_\_ roja?  
Prefiere una \_\_\_\_\_.

¿Su yelmo y su \_\_\_\_\_?  
Le gusta ir \_\_\_\_\_.  
¿La princesa Eliana?  
Él ama a una \_\_\_\_\_.

A una \_\_\_\_\_ verde  
que \_\_\_\_\_ y se pierde  
y \_\_\_\_\_ la luna  
desde la \_\_\_\_\_.

Anexo 10: Carta.

**CARTA**

**1) Lee la carta.**

Madrid, 26 de Abril.

Querido Saúl:

Es una pena que no pudieras venir a pasar la Semana Santa a Madrid conmigo, porque hace mucho que no nos vemos y te echo de menos.

Por aquí todo me va muy bien.

En el colegio apruebo todas las asignaturas y los fines de semana me voy con mis compañeros a jugar al parque.

¿Tú que tal todo por Medina del Campo?

Juan.

**2) Contesta a la carta.**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---



## Anexo 11: Comics.

### EL COMIC

#### 1) Lee los comics.

##### Comic 1:



##### Comic 2:





2) Escribe los bocadillos de los comics.

Comic 1:



Comic 2:

