



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL
GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA
MENCION EN AUDICIÓN Y LENGUAJE

TRABAJO DE FIN DE GRADO

Propuesta de intervención para alumnos de Educación
Primaria con Trastorno de la Comunicación Social
(pragmático)

Autora: Alicia Gallego Rodriguez

Tutora académica: Carmela Martínez Vispo

RESUMEN

El Trastorno de la Comunicación Social (pragmático) se caracteriza por la presencia de déficits en la pragmática, los cuales se manifiestan sobre todo con dificultades en la comunicación eficaz, las relaciones sociales y la participación. Este trastorno ha sido añadido recientemente al Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM – 5), tras su última revisión en 2013. Los datos de prevalencia así como las intervenciones diseñadas especialmente para los individuos que lo padecen, son muy escasas todavía, ya que en ocasiones es difícil de diferenciar el diagnóstico de este trastorno con el del Trastorno del espectro autista o el Trastorno Específico del lenguaje. Por eso, en este trabajo se presenta un proyecto de intervención con el que se pretende trabajar las habilidades pragmáticas y la comunicación en alumnado escolarizado en la etapa de Educación Primaria que presente este trastorno.

Palabras clave: Trastorno de la Comunicación Social (pragmático), lenguaje, comunicación, pragmática, alumnado, intervención.

ABSTRACT

Social Communication Disorder (pragmatic) is characterised by the presence of deficits in pragmatics, which are mainly manifested by difficulties in effective communication, social relationships and participation. This disorder has recently been added to the Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM - 5), following its latest revision in 2013. Prevalence data as well as specially designed interventions for individuals with this disorder are still very scarce, as it is sometimes difficult to differentiate the diagnosis of this disorder from that of Autism Spectrum Disorder or Specific Language Disorder. For this reason, this paper presents an intervention project which aims to work on pragmatic skills and communication in Primary School students with this disorder.

Keywords: Social Communication Disorder (pragmatic), language, communication, pragmatics, students, intervention.

INDICE

1. Introducción.....	6
2. Objetivos	7
3. Justificación	9
3.1. Justificación del tema elegido	9
3.2. Relación con las competencias del grado	10
4. Fundamentación teórica	13
4.1. El lenguaje y sus componentes.....	13
4.2. Desarrollo y adquisición del lenguaje	17
4.2.1. Teoría del aprendizaje o conductismo.....	17
4.2.2. Teoría lingüística o innatismo.....	18
4.2.3. Teoría cognitiva o constructivismo.....	18
4.2.4. Teoría de la interacción social o sociointeraccionismo.....	18
4.3. La comunicación y el lenguaje	19
4.4. Conceptualización del Trastorno de la comunicación social (pragmático)...	22
4.5. Diagnóstico diferencial del TCS con el Trastorno Especifico del Lenguaje (TEL) y Trastorno del Espectro Autista (TEA)	25
4.6. Programas de intervención en el componente pragmático	28
5. Proyecto de intervención	33
5.1. Contexto	33
5.2. Objetivos.....	34
5.3. Metodología.....	34
5.4. Temporalización	35
5.5. Sesiones – actividades	35
5.5.1. Actividades propuestas	36

5.5.2. Planificación de las sesiones	40
5.6. Recursos	50
5.6.1. Recursos humanos	50
5.6.2. Recursos materiales.....	50
5.7. Evaluación	51
6. Conclusiones	52
7. Referencias bibliográficas	54
8. Anexos	58
8.1. Anexo 1 – inferencias de colores	58
8.2. Anexo 2 – fichas “Dándole al coco”	59
8.3. Anexo 3 – fichas “¿Cómo se siente?”	61
8.4. Anexo 4 – presentación ppt “Muy atento a lo que veo”.....	64
8.5. Anexo 5 – fichas “Con doble sentido”	65
8.6. Anexo 6 – guiones “Actores por un rato”.....	67
8.7. Anexo 7 - papeletas “Soy un mimo”	69
8.8. Anexo 8 – Ejemplo de registro de actividades diarias	70
8.9. Anexo 9 - Rúbrica de evaluación	72

INDICE DE TABLAS

Tabla 1-Competencias del Grado de Maestro en Educación Primaria de la Universidad de Valladolid	11
Tabla 2 - Evolución de la nomenclatura del Trastorno de la Comunicación Social (pragmático)	23
Tabla 3 – Trastorno de la Comunicación Social (pragmático)	26
Tabla 4 – Trastorno Especifico del Lenguaje.....	26
Tabla 5 – Trastorno del Espectro Autista	27
Tabla 6 – Objetivos generales y específicos de la intervención.....	34
Tabla 7 – Planificación de las sesiones	49
Tabla 8 – Ejemplo de registro de actividades diarias	70
Tabla 9 – Rúbrica de evaluación.....	71

1. Introducción

La pragmática, tiene como finalidad estudiar de qué manera influye el contexto a la hora de interpretar un mensaje. Como consecuencia, las habilidades pragmáticas se definen como aquellas habilidades que permiten a los individuos comprender y expresar de una forma correcta el lenguaje, dependiendo de la situación en la que este se encuentre (Andrés – Roqueta, 2018). Al igual que en cualquiera de los componentes del lenguaje, se pueden presentar alteraciones en dichas habilidades pragmáticas, las cuales son las que caracterizan principalmente al Trastorno de la Comunicación Social (pragmático), añadido en la última revisión realizada al Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM – 5).

El trabajo comienza con la presentación de unos objetivos y una justificación del tema que se ha elegido, dando paso a un enmarque teórico con el que se introduce al lector en la posterior propuesta de intervención. Este enmarque teórico recorre desde la definición del lenguaje y sus componentes hasta los programas de intervención que han sido realizados a lo largo de los años para trabajar las dificultades en el componente pragmático, pasando por las teorías de desarrollo y adquisición del lenguaje, la definición y diferenciación de lenguaje y comunicación, la conceptualización del Trastorno de la Comunicación Social (pragmático) y su diferenciación con otros trastornos con los que guarda alguna relación (TEL y TEA).

A continuación, se presenta el diseño de intervención para trabajar con alumnado que presenta Trastorno de la Comunicación Social (pragmático). Esta propuesta de intervención se realizará a modo de prueba, debido a que las intervenciones para este trastorno actualmente son muy escasas debido a los pocos estudios realizados, de ahí nace la motivación de realizar este trabajo fin de grado.

El trabajo finaliza con un apartado en el que aparecen las conclusiones que se han ido extrayendo a lo largo de todo el proceso de realización del documento. Siguiendo a las conclusiones, aparecen un listado con toda la bibliografía consultada para realizar el trabajo y los anexos, donde se podrán encontrar los materiales que se pretenden utilizar en la intervención.

2. *Objetivos del TFG*

Con el presente Trabajo de Fin de Grado (TFG) se pretende dar una respuesta a la problemática relacionada con el Trastorno de la Comunicación Social (pragmático) a través del diseño y elaboración de un programa para la mejora de la pragmática y de la comunicación en niños en edad escolar que presentan dicho trastorno. Esta propuesta tiene como propósito el entrenamiento en aspectos como las normas básicas de comunicación, la cortesía o el respeto, tal y como propuso Leech (1983), así como en realizar agradecimientos, felicitaciones, saludos y ofrecimientos que aumentan la relación que se da entre emisor y el receptor.

Por tanto, los objetivos generales del presente TFG que se plantean son:

- Conocer las características, los componentes y las dificultades relacionadas con el Trastorno de la Comunicación Social (pragmático).
- Diseñar una propuesta de intervención dirigida al alumnado que presenta Trastorno de la Comunicación Social (pragmático), escolarizado en la etapa de Educación Primaria.

Los objetivos específicos son:

- Describir las características, componentes y dificultades dadas en el Trastorno de la comunicación social (pragmático).
- Comprender el diagnóstico diferencial entre el Trastorno de la Comunicación Social (pragmático), el Trastorno de Espectro Autista y el Trastorno Específico del Lenguaje con el fin de planificar la intervención de manera adecuada.
- Diseñar una serie de actividades relacionadas con la pragmática y la comunicación para llevar a cabo con dicho alumnado.
- Planificar la evaluación de la intervención con el objetivo de que permita verificar si se alcanzan los objetivos propuestos.

Hay que destacar que el Trastorno de la Comunicación Social (TSC) no se puede revertir, pero sí que se pueden mejorar aspectos de la comunicación, debido a que es un trastorno del neurodesarrollo cuyas alteraciones son principalmente visibles en el área relacionada con la interacción social (American Psychiatric Association [APA], 2013). Debido a este motivo, la intervención estará dirigida a mejorar la funcionalidad comunicativa y los aspectos vinculados con la interacción social con el fin de

enriquecer las relaciones y las habilidades sociales debido a que, las destrezas sociales son una parte esencial de la actividad humana ya que el transcurso de la vida está determinado, en cierto modo, por el rango de las habilidades sociales (Caballo, 2005).

3. Justificación

En el momento de diseñar una intervención enfocada a un área específica, como es el caso de la pragmática y la comunicación, se hace necesario plantear la importancia que tienen estos aspectos en el desarrollo integral del alumnado de las primeras etapas educativas, tales como Educación infantil y los primeros cursos de Educación Primaria, debido a que el desarrollo social de los niños comienza en estas etapas de la vida (Benavides, 2018). En palabras de Baixauli – Fortea et al., (2004), se puede decir que las habilidades pragmáticas se contemplan a partir del uso que hace el individuo del lenguaje, para comunicarse en contextos dispares y con diferentes interlocutores. Estas habilidades pragmáticas comienzan a aparecer en la etapa prelingüística, que tiene lugar durante el primer año de vida (Acuña y Sentis, 2004) y se van desarrollando a medida que el niño va creciendo. Es por esto que nace la necesidad de trabajar este componente del lenguaje al igual que se trabajan los demás (fonético – fonológico, léxico – semántico y morfosintáctico).

3.1 Justificación del tema elegido

A partir de los cuatro o cinco años, el niño comienza a tener más iniciativa, pudiendo introducir y sostener más temas en el contexto de la conversación (Serra i Raventós, 2013). Pero como se puede ver en Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, 5ª Ed. (DSM-5, APA, 2013), las personas que se ven afectadas por el TCS no son capaces de seguir una conversación con cierta normalidad debido a que este trastorno se caracteriza por dificultades persistentes en el uso social de la comunicación tanto verbal y como no verbal.

El Trastorno de la comunicación social (TCS), o pragmático, es un trastorno no muy conocido, aunque el número de personas que lo presentan es importante (Monfort, Juárez y Monfort, 2004). En este momento no se conocen datos exactos acerca de la prevalencia precisa del Trastorno de la comunicación social debido a su reciente incorporación en el DSM -5 (APA, 2013), aunque una investigación llevada a cabo con más de 1.300 niños muestra que las dificultades a nivel pragmático se dan en cerca de un 7,5% de los niños, afectando en mayor medida a los niños que a las niñas con una proporción de 2,6:1,0 (Ketelaars, et al., 2009). Además, se ha señalado que las tasas de prevalencia son más altas, en torno a un 23 – 33%, en personas con trastornos del lenguaje (Botting et al., 2009).

En base a los datos anteriores, se hace clara la necesidad de diseñar intervenciones específicas e innovadoras que estén enfocadas en el desarrollo de las habilidades pragmáticas y de la comunicación y se adapten a las necesidades de dicho alumnado. De hecho, esta necesidad aparece reflejada en la Ley Orgánica 3/2020, de 19 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación. De la siguiente manera: “El cumplimiento efectivo de los derechos de la infancia según lo establecido en la Convención sobre los Derechos del Niño[...] reconociendo el interés superior del menor, su derecho a la educación, a no ser discriminado y a participar en las decisiones que les afecten y la obligación del estado de asegurar sus derechos”. También en la modificación realizada el 8/2013 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de educación. Entre todos sus principios se alude al de equidad, defendido de la siguiente manera: “el principio que garantice la igualdad de oportunidad para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación, y que actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad...” y es por eso, por lo que se hace necesario el diseño y planificación de intervenciones que cubran las necesidades de cada uno de los alumnos que nos encontramos, en este caso, alumnos que presenten Trastorno de la comunicación Social (pragmático).

3.2 Relación con las competencias del grado

En la Tabla 1, que se muestra a continuación, se pueden observar las competencias generales, específicas relacionadas con la mención competente, que se exige adquirir a los estudiantes del Grado de Maestro en Educación Primaria y más concretamente a los especializados en la Mención de Audición y Lenguaje, durante su periodo de estudios y que por tanto, se ven reflejadas en este Trabajo Final de Grado.

Tabla 1.*Competencias del Grado de Maestro en Educación Primaria de la Universidad de Valladolid*

	<i>Competencias del grado</i>
<i>Generales</i>	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.
	2. Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suele demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio – la educación.
	3. Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos esenciales (dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas esenciales de índole social, científica o ética.
	4. Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado
	5. Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.
	6. Que los estudiantes desarrollen un compromiso ético en su configuración como profesionales, compromiso que debe potenciar la idea de educación integral, con actitudes críticas y responsables; garantizando la igualdad efectiva de mujeres y hombres, la igualdad de oportunidades, la accesibilidad universal de las personas con discapacidad y los valores propios de una cultura de la paz y de los valores democráticos.
<i>Específicas del módulo didáctico – disciplinar: Audición y lenguaje</i>	9. Poseer y comprender conocimientos en el área de estudio correspondiente a los trastornos del desarrollo del lenguaje y el habla y su atención educativa específica.
	10. Aplicar los conocimientos al trabajo o vocación de una forma profesional y poseer las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro del área de estudio de los trastornos del desarrollo del lenguaje, y el habla y su atención educativa específica.

Nota: Fuente: Universidad de Valladolid (2021)

En correspondencia con las *competencias generales* del grado en Educación Primaria de la Universidad de Valladolid, en este Trabajo de Fin de Grado se puede observar que se han puesto en práctica los conocimientos aprendidos acerca del ámbito educativo a lo largo de todo el grado, a la hora de investigar y reflexionar sobre un tema que tiene una implicación directa en dicho campo. También se han puesto en práctica habilidades de tipo psicológico y pedagógico al realizar una propuesta didáctica destinada a un tipo de alumnado en concreto. Además se han utilizado los diferentes procedimientos necesarios para desarrollar la práctica educativa, sin dejar de lado el compromiso ético a implicación personal que esta profesión lleva arraigado.

En cuanto a las *competencias específicas* relacionadas con la mención en Audición y Lenguaje, se han puesto en práctica aquellos conocimientos adquiridos en el campo de los trastornos del desarrollo del lenguaje y el habla así como su evaluación e intervención. Demostrando a través del diseño de un proyecto de intervención, la capacidad de planificación y elaboración de diferentes medidas de actuación para dar respuesta a las necesidades detectadas a través de la observación e indagación sobre un tema del que hay poca bibliografía existente.

4. Fundamentación teórica

Entendemos por comunicación el procedimiento por el cual se da un intercambio de mensajes a través de cualquier sistema, ya sea oral, escrito o gestual (Jiménez Rodríguez, 2010). Por otro lado, el lenguaje, en palabras de la RAE (2020), es la facultad del ser humano de expresarse y comunicarse con los demás a través del sonido articulado o de otros sistemas de signos. Por lo tanto, se podría decir, que la comunicación es el acto que realizamos y el lenguaje es uno de los medios por el cual nos comunicamos.

De aquí nacen dos cuestiones; la primera pone en duda si al fallar el lenguaje sigue habiendo comunicación y la segunda cuestiona si siempre que hay comunicación aparece el lenguaje. Como respuesta, Monfort (2009) pone de manifiesto que en un desarrollo normalizado, la relación existente entre la comunicación y el lenguaje es bidireccional e interdependiente. ¿Pero qué pasa si se dan dificultades en el lenguaje o en alguno de sus componentes? De ese interrogante nace la fundamentación en la que se pondrán de manifiesto aquellas dificultades que se dan en el uso del lenguaje (pragmática) y como afectan directa o indirectamente a la comunicación.

4.1 El lenguaje y sus componentes

El lenguaje es un complejo sistema, que está formado por diferentes unidades, las cuales están organizadas de una manera interna y que tienen un carácter formal (Jiménez, 2010). El uso de este, da lugar a distintas formas de relación con el medio, representándose en forma de conductas. Autores como Bloom y Lahey (1978) señalan que el lenguaje se pone de manifiesto a través de la interacción de tres aspectos; el primero de ellos es la forma (fonología, morfología y sintaxis), el segundo es el contenido (semántica) y el tercero, que es el uso (pragmática).

En palabras de Esteve - Gibert y Aparici Aznar (2018), la *fonética* y la *fonología* forman parte de la disciplina encargada de estudiar los sonidos de la lengua. Aunque se presenten como dos conceptos que están en relación, son dos aspectos totalmente diferentes dentro de la lengua. La *fonética* se encarga de estudiar los sonidos y su psicofísica en cada una de las lenguas; la *fonología*, por otro lado, se encarga del estudio del sistema por el cual se organizan los sonidos de la lengua, es decir, los resaltos sonoros de una lengua y la organización de los patrones silábicos, léxicos y prosódicos.

Autores como Stark (1980) ponen de manifiesto cuales son los estadios del desarrollo fonológico antes de la aparición de las primeras palabras.

1. Etapa fonatoria: desde el nacimiento hasta el mes y medio. El niño emite vocalizaciones reflejas, sonidos vegetativos y llanto.
2. Sonrisas, sonido de arrullo o gagueo: desde el mes y medio hasta los cuatro meses. Emisión de sonidos de felicidad en situaciones agradables, estos sonidos se asemejan a las vocales pero sin llegar a serlo (protovocales).
3. Juego vocálico o conducta fonológica exploratoria: desde los cuatro meses hasta los seis – siete meses. Ruidos consonánticos que pueden ser considerados como emisiones similares a las de los adultos. Durante este tiempo, el niño también comienza a jugar con la intensidad (volumen) y la entonación (tono).
4. Balbuceo reduplicado o canónico: desde los seis – siete meses a los diez meses. El niño ya tiene capacidad para combinar una consonante y una vocal formando una sílaba. Se dan cadenas silábicas que se repiten como por ejemplo “mamamama”. Estas emisiones son más relajadas y autónomas, debido a que el niño tiene control sobre los órganos articulatorios.
5. Balbuceo variado: de los diez a los catorce meses. El niño produce secuencias de consonantes y vocales en los que ambas son diferentes “baguga”, el niño es capaz de producir más consonantes aunque algunas como las vibrantes, las laterales o las fricativas no se presentan aún.
6. Las Protopalabras: A partir de los 10 meses. Las protopalabras al diferencia del balbuceo, tienen mucha más estabilidad tanto fonética como prosódicamente, aunque no tanto como las primeras palabras. Estas palabras, no tienen ningún parecido a las adultas pero se determinan porque son unidades que los niños usan para denominar situaciones o acciones de su vida diaria y generalmente suelen ir acompañadas de gestos como puede ser el señalar.

Las primeras palabras que los niños producen son muy diferentes fonológicamente a las de los adultos. En muchas ocasiones solo los padres son capaces de saber a qué están haciendo referencia sus hijos al hablar. De los doce a los dieciocho meses suelen aparecer las primeras palabras. En estas primeras vocalizaciones, se puede observar como el infante va adquiriendo el repertorio fonético, la combinación de vocales y consonantes en silabas que cada vez son más complicadas junto a los patrones entonativos y fonológicos que ya se van asemejando a la lengua adulta (Esteve -

Gibert y Aparici Aznar, 2018). Estos autores proponen que la adquisición de los fonemas es una sucesión que va creciendo gradualmente desde los primeros meses hasta los seis o siete años.

En cuanto a la adquisición de repertorio silábico, autores como Kehoe y Lleó (2003) proponen el siguiente orden de aparición de las combinaciones silábicas:

1. CV (Consonante + vocal)
2. V (Vocal)
3. CVV (Consonante + vocal + vocal)
4. CVC (Consonante + vocal + consonante)
5. VC (Vocal + consonante)
6. CCV y CCVC (Consonante + consonante + vocal) y (Consonante + consonante + vocal + consonante)

Por otro lado nos encontramos con el término *semántica*, el cual hace referencia a la forma en el que se organiza el significado en el lenguaje y por eso se encarga del significado de las palabras, de las relaciones existentes entre ellas y del vocabulario (Aparici Aznar, 2018).

Una vez que el niño ya ha adquirido aproximadamente cincuenta palabras en producción, pasa por las siguientes fases. Una primera fase, desde los dieciocho hasta los veinticuatro meses más o menos, en la que se habla de fase léxica o explosión léxica. Y otra fase, desde algunos meses antes de cumplir los dos años hasta casi los treinta meses, en la que los niños empiezan a hacer combinaciones de palabras, algunos autores como Nelson (1985) o Clemente (1995) la denominan como fase semántica (Aparici Aznar, 2018).

Otro de los componentes del lenguaje es la morfosintaxis, que según Peters (1995) se define como la totalidad de mecanismos que pueden ser utilizados para manifestar las relaciones gramaticales, incluyéndose el orden de las palabras (sintaxis) así como los morfemas gramaticales, las partículas aisladas y la morfología ligada.

Para llegar hasta una competencia morfosintáctica adulta, los niños tienen que desarrollar unas pautas, ya que estos no empiezan produciendo enunciados que sintácticamente están bien formados, ni tampoco relaciones semánticas ideales. (Aparici Aznar, 2018). Autores como Tomasello y Brooks (1999) ponen de manifiesto propuestas

en la que se habla de cómo se desarrolla este componente del lenguaje, se encuentran las siguientes etapas:

- Etapa de una palabra u holofrástica: desde los doce hasta los dieciocho meses. McNeill (1970) acuña el término habla holofrástica (frases de solo un elemento) ya que considera que estas palabras que se producen de manera aislada en esta etapa tienen el nivel de frase implícita y por eso están en relación con la adquisición semántica.
- Combinación de frases u habla telegráfica: desde el año y medio hasta los dos años. En esta etapa, el niño utiliza más de un signo lingüístico, relacionado en una línea única de entonación (mamá aquí).
- Productividad parcial: de los dos a los tres años. El niño es capaz de utilizar marcadores morfológicos y sintácticos, pero sin extenderse a otros contextos en los que también son necesarios. Por ejemplo: la niña juega / las niñas juega.
- Competencia adulta: desde los tres años en adelante. En esta etapa, el niño comienza a expresar intenciones comunicativas de un modo más perteneciente a la competencia adulta.

En último lugar, pero no menos importante, nos encontramos con las habilidades pragmáticas, también denominado componente pragmático, las cuales posibilitan a los individuos expresar y entender de una manera apropiada el lenguaje según el contexto en el que se dé la interacción (Andrés – Roqueta, 2018).

Algunos autores valoran que hay tres factores cognitivos que están totalmente relacionados con las habilidades pragmáticas (habilidades de coherencia central, funciones ejecutivas y habilidades de la teoría de la mente) (Martin y McDonald, 2003). En este caso nos centraremos en las habilidades de la teoría de la mente, ya que tomando las palabras de Sperber y Wilson (1987) la disposición para inferir las intenciones comunicativas es parte de la teoría de la mente. Además, esta teoría, es conocida también como cognición social, definiéndose como la aptitud para entender las conductas de otras personas fundamentándose en el sentido de su estado mental: ideas, juicios, emociones, intenciones, etc. (Andrés – Roqueta, 2018). Estas habilidades se van adquiriendo de una forma gradual durante todo el desarrollo, pues algunas de ellas ya están implícitas en etapas primarias, aunque no es hasta los cuatro o cinco años que no se presentan de una manera explícita a través de las producciones lingüísticas (Frith y Frith, 2003). Estas habilidades implícitas comienzan a reflejarse en torno a los diez o doce meses, cuando

emerge la atención conjunta, donde los bebés tienen la capacidad de prestar atención tanto al objeto que se les muestra como al adulto que muestra dicho objeto (Charman et al., 2010) estas habilidades se van desarrollando hasta los tres o cuatro años, que es cuando se adquiere la comprensión implícita de creencias falsas (Clements y Perner, 1994). Así mismo, entre los cuatro y cinco años, nace la capacidad para verbalizar la comprensión explícita de las creencias falsas (Andrés – Roqueta, 2018). Por último, entre los doce y trece años, los niños empiezan a poder detectar estados mentales complejos de todo tipo (positivos, negativos o neutros) a través de la mirada (Baron – Cohen et al., 2001).

4.2 Desarrollo y adquisición del lenguaje

Se hace necesario distinguir entre la explicación del desarrollo del lenguaje, es decir, aquellos cambios que se van dando en cada edad así como las habilidades y conocimientos que presentan y como van apareciendo secuencialmente, y la descripción de los procesos de adquisición. Es decir, el cómo los niños adquieren o desarrollan dichas habilidades y cuáles son las causas por las que el lenguaje se da dicha manera (Aparici Aznar, 2018). Por eso la distinción que hagamos sobre la naturaleza del lenguaje, de cómo se adquiere, como se desarrolla y de cuáles son sus variantes determinará la labor docente con el alumnado (Jiménez Rodríguez, 2010). A continuación se refleja de una manera muy breve cuales las teorías cuya finalidad es explicar cómo se adquiere y desarrolla el lenguaje.

4.2.1 Teoría del aprendizaje o conductismo

Algunos de los expertos del aprendizaje como por ejemplo Skinner (1957) definen el lenguaje como una habilidad que, a pesar de ser compleja, no es diferente de cualquier otra conducta. El conductismo, más allá de ser una teoría explicativa del lenguaje, es una corriente de pensamiento con una gran repercusión tanto teórica como práctica a la hora de explicar cómo se aprende y como se desarrolla el lenguaje (Jiménez Rodríguez, 2010). Desde esta perspectiva conductista, el lenguaje es adquirido conforme a las leyes generales del aprendizaje y es muy parecido a cualquiera de las conductas aprendidas Aparici Aznar (2018). Esta misma autora refleja que en esta teoría concede un papel muy importante al entorno como parte fundamental del aprendizaje, además en controversia con otras teorías, el conductismo tiene al niño como principal beneficiario en el proceso del aprendizaje.

4.2.2 Teoría lingüística o innatismo

La teoría Innatista afirma que la dotación genética del ser humano, es determinante en el aprendizaje del lenguaje y de las primeras palabras. (Jiménez Rodríguez, 2010). Para Chomsky (1989) la competencia lingüística se define como un conocimiento implícito de su propia lengua que todo individuo domina y que le permite entender y elaborar frases en relación con la forma de su idioma. También Chomsky defiende la existencia de un mecanismo innato denominado como LAD (Language Acquisition Device).

Esta teoría, en palabras de Aparici Aznar (2018), tiene como características básicas:

1. El énfasis se encuentra en las estructuras internas que determinan en último lugar la conducta lingüística: el lenguaje se entiende como una estructura marcada por ciertas reglas y que es exclusiva de la especie humana.
2. El lenguaje es una característica desglosada del resto de las habilidades cognitivas e innata.

4.2.3 Teoría cognitiva o constructivismo

Para Piaget, el autor más representativo de este modelo, el progreso cognitivo es fundamental para que el desarrollo del lenguaje sea perfecto (Jiménez Rodríguez, 2010). Piaget (1983) propuso que el crecimiento cognitivo es general y que es relevante en el desarrollo del lenguaje, de tal manera que cada niño requiere de ir superando cada una de las etapas que se van sucediendo a lo largo del desarrollo para poder llegar a un desarrollo totalmente completo. Este mismo autor, mantiene que pensamiento y lenguaje se dan de una manera separada, ya que la inteligencia empieza a crecer desde el nacimiento (antes de que el niño comience a hablar) por lo que a medida que va evolucionando la cognición, el individuo va aprendiendo a hablar, siendo el pensamiento el que hace posible lenguaje. El cerebro del niño a lo largo del desarrollo va creando mecanismos específicos para procesar el lenguaje que más tarde mostrará como adulto, de manera que un correcto desarrollo de aquellos mecanismos específicos de procesamiento del lenguaje sería el éxito de dicho proceso López – Ornat, (2011).

4.2.4 Teoría de la interacción social o sociointeraccionismo

Dentro de esta teoría encontramos a dos principales autores, que son Bruner, 1984 y Vygotski, 1979 (Jiménez Rodríguez, 2010). Aparici Aznar (2018), señala que esta teoría

no solo se centra en la importancia del entorno y en las estructuras que utilizan los padres como papel más importante para el origen y la adquisición del lenguaje, sino que se centra en que los niños y su entorno lingüístico están en relación y que se necesitan para:

1. Una comunicación social que sea eficaz en cualquier momento del desarrollo
2. Mejorar las tácticas lingüísticas del niño

Desde sus inicios, el niño es capaz de adaptarse a las necesidades que se le presenten, mostrándose activo. Los niños están dotados para llegar al mundo e incorporarse a las acciones propiamente humanas. Desde el modelo interaccionista, el pequeño se muestra activo y adaptativo cuando está aprendiendo el lenguaje. (Jiménez Rodríguez, 2010).

Además de las teorías relacionadas con el desarrollo y la adquisición del lenguaje mencionadas anteriormente es importante destacar el *enfoque pragmático*. Si bien este término no se trata de un modelo teórico al igual que los que se han descrito durante todo el apartado. Este enfoque pragmático analiza la utilización del lenguaje en contextos educativos y lingüísticos, dejando ver algunos factores y relaciones que surgen entre las variables lingüísticas que hasta el momento no se han tenido. Esta visión pragmática hace especial hincapié en dos aspectos del uso del lenguaje como son el aspecto conversacional y las narraciones (Jiménez Rodríguez, 2010).

4.3 La comunicación y el lenguaje

El lenguaje se puede entender como el código que es compartido socialmente con el que se representan los conceptos a través del uso de unos símbolos y unas reglas que dirigen esta combinación (Owens, 2003). Se diferencia del habla, que es la expresión verbal o escrita (si nos referimos a la escritura) que utilizamos cuando queremos emitir significados (Jiménez Rodríguez, 2010). En palabras de este mismo autor, la comunicación se entiende el proceso por el cual se produce un intercambio de mensajes a través de cualquier método, ya sea oral, escrito o gestual.

La comunicación está presente en muchas de las especies animales mediante distintas formas o sistemas. Sistemas muy limitados que hacen que la comunicación se presente de una forma muy básica. Sin embargo, en el hombre se halla la capacidad de comunicarse a través de diferentes signos, esto hace posible que la comunicación se presente de una manera libre, lo que hace que este sea el sistema más complejo de comunicación (Navarro, 2003).

Hofstadt Roman (2005) defiende que la comunicación se puede descomponer en diferentes elementos, que son imprescindibles y de los que además, depende la consecución de una comunicación efectiva, en palabras de este mismo autor, dichos elementos son:

1. El emisor: es el individuo que comunica o que da lugar al acto de comunicación en primer lugar.
2. El receptor: es quien recibe el mensaje, es decir, a quien al que va dirigido el mensaje.

Estos dos primeros elementos, podrían definirse también como un rol que es llevado a cabo por un solo individuo, ya que, en muchas ocasiones, a lo largo del acto de la comunicación ambos se irán intercambiando los papeles numerosas veces. Según Pujol Terradellas (2017) dependiendo de cómo sea la relación entre emisor y el receptor, la comunicación será:

- a. Bidireccional: tanto emisor como receptor colaboran y cambian de una manera alternativa los papeles en la conversación.
 - b. Unidireccional: la comunicación se da solo en el sentido emisor – receptor.
3. El mensaje: es el cúmulo de ideas o informaciones que son transmitidas a través de diferentes códigos, los cuales el receptor interpretará gracias a una serie de factores, relacionados con sus conocimientos. El mensaje no solo está formado por una idea, sino que va acompañado de lo que se quiere transmitir además de una redundancia que adorna el mensaje haciendo posible captar la atención y que la comprensión sea más sencilla.
 4. El código: es la combinación de lenguaje, normas, etc... que se utilizan para transmitir aquella información o ideas que forman parte del mensaje. El código tiene que ser compartido por el emisor y el receptor, en caso contrario, se hace imposible que se dé una buena comunicación.
 5. El canal: es la vía por la cual el mensaje es emitido del emisor al receptor. Significa la línea transmisora. En la comunicación interpersonal se utilizan canales orales – auditivos y gráfico – visuales de una manera complementaria, pero en otros tipos de comunicación el canal se puede presentar de una manera distinta, como por ejemplo en la comunicación que se da cuando se habla por teléfono, solo se utiliza el canal oral – auditivo.

6. El contexto: es la situación en la que se da la comunicación. De este depende en gran medida los roles de emisor y receptor. En muchas ocasiones, el rol ya está predeterminado, como por ejemplo en una conferencia donde el orador (emisor) debe de exponer un tema a un público (receptor) que no interrumpe sin permiso.
7. Los ruidos: son aquellas perturbaciones que se presentan durante la emisión del mensaje, a pesar de su nombre, no tienen por qué guardar relación con el sonido. Deficiencias en el sonido o en la recepción, ruidos externos, estorbos visuales suponen molestias que es necesario minimizar para que el proceso de comunicación sea lo más positivo posible.
8. Los filtros: son aquello que se califica como barreras mentales, que surgen de los valores, experiencias, conocimientos, prejuicios, etc... que tengan tanto el emisor como el receptor.
9. El feedback o la retroalimentación: es la información que el receptor retorna al emisor sobre contenido, así como de la interpretación y del comportamiento de este.

El proceso de la comunicación implica la participación activa y dinámica de todos y cada uno de estos elementos que han sido descritos, dándose una secuencia organizada en la que de una manera o de otra todos intervienen en determinados momentos de dicha secuencia. (Hofstadt Roman, 2005)

Dentro de la comunicación, hay que destacar los cinco axiomas de Warzlawick que pone de manifiesto en su libro “La pragmática de la comunicación humana” en 1967 Pujol Terradellas (2017). Estos cinco axiomas son:

- *Axioma 1. Es imposible no comunicar*

“Uno no puede no comunicar”. Esta sobre negación significa que no hay ninguna posibilidad de elegir si nos queremos comunicar, ya que todo lo que se dice o se hace, transmite de algún modo un mensaje. Aun cuando no hacemos nada, ya estamos transmitiendo un mensaje.

- *Axioma 2. Existe un nivel de contenido y un nivel de relación*

Cualquier comunicación está formada por un nivel de contenido y un nivel de relación, este segundo define al primero entendiéndose como una metacomunicación, es decir, una comunicación dentro de otra comunicación. Watzlawich defiende que las

palabras que se utilizan en la comunicación se dotan de un significado por el contexto de la relación que existe entre emisor y receptor, teniendo una palabra distinto significado si se trata de alguien más cercano, un enemigo o alguien al que no se conoce.

- *Axioma 3. La naturaleza de una relación se establece en función de la puntuación o gradación que los participantes hagan de las secuencias comunicacionales*

Se basa en cómo se interpretan los mensajes que se intercambian y cómo intervienen en la relación que se establece en la comunicación. A veces se piensa que una respuesta es una consecuencia de una información dada anteriormente, ya que el proceso de la comunicación es un componente de un sistema de retroalimentación.

- *Axioma 4. Existen dos modalidades de comunicación: digital y analógica*

La comunicación digital tiene que ver con aquello que se dice, mientras que la comunicación analógica guarda relación con cómo se dice. Todos los mensajes se forman a partir de ambos elementos, el digital y el analógico.

- *Axioma 5. La comunicación puede ser simétrica y complementaria*

La comunicación puede ser “simétrica” o “complementaria”, dependiendo del equilibrio de poder que haya entre las partes. Si la relación es simétrica, los hablantes se tratan como iguales, pero si por el contrario la relación es de complementariedad, se tratarán de una manera desigual.

Para Watzlawick que no exista comunicación entre dos personas es imposible. Pues siguiendo su teoría, la falta de comunicación se da cuando dos personas no comparten los mismos puntos de vista cuando hablan y los axiomas están alterados, por lo que es probable que falle la comunicación (Pujol Terradellas, 2017).

4.4 Conceptualización del Trastorno de la comunicación social (pragmático)

La conceptualización así como la denominación del Trastorno de la comunicación social (pragmático) ha ido transformándose a lo largo del tiempo. Como puede observarse en la Tabla 2 este concepto surgió a principios de los años 80, con las investigaciones de Rapin y Allen (año) y ha ido evolucionando hasta llegar a la actualidad con la definición dada por la Asociación Americana de Psiquiatría (APA, 2013).

Tabla 2.

Evolución de la nomenclatura del Trastorno de la comunicación social

<i>Rapin y Allen (1983)</i>	Síndrome semántico – pragmático
<i>Bishop y Rosenbloom (1987)</i>	Trastorno semántico – pragmático del lenguaje (TSP)
<i>Bishop (2000)</i>	Trastorno pragmático del lenguaje
<i>Botting y Conti – Radsem (2003)</i>	TPL – plus y TPL – pur
<i>Bishop (2004)</i>	Déficit semántico – pragmático
<i>Mulas et al (2006)</i>	Déficit semántico – pragmático
<i>APA (2013)</i>	Trastorno de la comunicación social (pragmático)

Nota: Adaptado de “Caracterización y delimitación del trastorno de la comunicación social (pragmático)” por González Blanco, Rivas Gómez y López Gómez (2015) y “El trastorno de la comunicación social (TCS): un enfoque interdisciplinar entre la psiquiatría y la pragmática” por Gómez Caballero (2020)

Los primeros autores que describieron el trastorno de la comunicación social (pragmático) fueron Rapin y Allen en la década de los 80. Lo denominaron como síndrome semántico – pragmático, el cual presentaba las siguientes características (Rapin y Allen, 1983):

- Un lenguaje poco comunicativo a pesar de una amplia verborrea
- Déficits a la hora de deducir e interpretar el significado de los mensajes en una conversación
- Las respuestas no se ajustan a las preguntas realizadas
- Cambios en los temas de conversación
- Presencia de ecolalias y repeticiones
- Dificultad en la comprensión de discursos completos
- Adecuado nivel en morfosintaxis así como en fonología

Varios años después, Bishop y Rosenbloom (1987) rechazaron el término “síndrome” y lo denominaron como “trastorno semántico pragmático”. Este trastorno se caracteriza por presentar dificultades en la comprensión y en la producción, concretamente en respuestas que no se ajustan a las preguntas realizadas, en el uso de expresiones

irrelevantes y en la interpretación de la información dada en una conversación. Estos mismos autores propusieron las siguientes propiedades:

- Atraso en el desarrollo del lenguaje
- Más errores en la comprensión que en la expresión
- Atracción por los sonidos, sin dar importancia al significado
- Percepción de objetos y situaciones alterada
- Dificultad para encontrar las palabras adecuadas a la situación
- Formulación de preguntas inesperadas
- Dificultad a la hora de comprender determinados gestos o expresiones, así como las diferentes situaciones que se presentan en una conversación
- Comprensión literal de ironías, sarcasmos y/o metáforas
- Déficit en sintaxis y morfología
- Ausencia del juego imaginativo
- Comprensión lectora afectada
- Atención limitada
- Conductas problemáticas

A principios del siglo XXI, Bishop (2000) volvió a catalogarlo de una manera mucho más precisa, con el término Trastorno pragmático del lenguaje (TPL). Por tanto, se suprime el término “semántico” ya que los individuos que se ven afectados por dicho trastorno, no presentan dificultades a la hora de decodificar el significado literal, sino que los problemas vienen a la hora de decodificar el sentido pragmático y metafórico. A este déficit se le añaden problemas para seguir y mantener una conversación.

Posteriormente, Booting y Conti – Ramsdem (2003), realizaron una división del Trastorno pragmático del lenguaje (TPL), diferenciándolo en dos grupos cuyas características y etiología eran distintas. Uno de los términos, llamado TPL – plus estaba más cercano al perfil del Trastorno del aspecto autista (TEA), caracterizado por importantes déficits en el ámbito comunicativo. Mientras que el otro término, TPL – pur se acercaba más al perfil del Trastorno específico del lenguaje (TEL) caracterizado por dificultades en los procesos semántico y pragmático en aquellos contextos y situaciones con determinada dificultad.

Un año más tarde, Bishop (2004) lo renombra como déficit semántico – pragmático, aludiendo a que se da una alteración del significado en el ámbito pragmático

que deriva en errores semánticos. Siguiendo esta línea, Mulas et al (2006) aportaron una nueva visión de este déficit calificándolo como una alteración que llevaba aparejada una interpretación literal de los mensajes junto a la respuesta no esperada de preguntas sin verse alterado el habla, aunque en ocasiones se dieran ecolalias y perseveraciones.

La última modificación del concepto fue en el año 2013, continuando con los pasos de Bishop (2000), la propuesta más aceptada incluso en el ámbito de la psiquiatría es la de la Asociación Americana de Psiquiatría (APA, 2013), quien propone que el trastorno de la comunicación social (TCS) se encuentra dentro de la categoría de los trastornos del desarrollo neurológico debido a la presencia de alteraciones en la maduración del sistema nervioso central (Gómez Caballero, 2000).

Actualmente en el CIE – 11 (2018), se incluye este trastorno bajo la denominación “Trastorno del lenguaje con deficiencia principalmente del lenguaje pragmático”, el cual se define por dificultades en la comprensión y uso del lenguaje en trastornos sociales. Dichas dificultades surgen durante el desarrollo, sobre todo en los primeros años de vida, causando limitaciones en la comunicación, ya que las habilidades pragmáticas se encuentran en un nivel inferior en relación con los demás componentes que se encuentran intactos. Esta alteración no se puede explicar mejor por la presencia del Trastorno del Espectro autista o por dificultades en otros componentes del lenguaje.

También la ASHA (2021) presenta una denominación para el Trastorno de la Comunicación Social (pragmático), el cual es caracterizado por presentar dificultades en el uso del lenguaje tanto verbal como no verbal con fines sociales. Las principales dificultades se presentan en interacción social, cognición social y pragmática, afectando principalmente a los cambios de comunicación según el contexto o necesidades que se presenten, a la comprensión de un lenguaje ambiguo o no literal y al seguimiento de las reglas conversacionales.

4.5 Diagnóstico diferencial del TCS con el TEL y TEA

La línea divisoria entre autismo, el TEL y el TCS parece no estar muy clara a nivel práctico, más allá de los planteamientos hechos a nivel teórico (Brook y Bowler, 1992). A continuación, se muestran los criterios diagnósticos tanto del Trastorno de la comunicación social (pragmático), del Trastorno Específico del Lenguaje como del Trastorno del Espectro Autista según el DSM – 5 (APA, 2013):

Tabla 3

Trastorno de la comunicación social – pragmático

A: Dificultades en el uso social de la comunicación verbal y no verbal

1. Deficiencias en el uso de la comunicación para propósitos sociales
2. Deterioro de la capacidad para cambiar la comunicación de forma que se adapte al contexto o a las necesidades del que escucha
3. Dificultades para seguir las normas de conversación y narración
4. Dificultades para comprender lo que no se dice explícitamente y significados no literales

B: Las deficiencias causan limitaciones en la comunicación, relaciones sociales o logros académicos

C: Los síntomas comienzan en las primeras fases del periodo de desarrollo

D: Los síntomas no se pueden atribuir a otra afección médica o neurológica, ni por un trastorno del espectro autista, discapacidad intelectual (trastorno del desarrollo intelectual), retraso global del desarrollo u otro trastorno mental

Nota: Fuente: APA (2013)

Tabla 4

Trastorno específico del lenguaje (APA, 2013)

A: Dificultades persistentes en la adquisición y uso del lenguaje en todas sus modalidades debido a deficiencias de la comprensión o la producción

1. Vocabulario reducido (conocimiento y uso de palabras).
2. Estructura gramatical limitada
3. Deterioro del discurso

B: Capacidades del lenguaje por debajo de lo esperado para la edad que causan limitaciones en la comunicación, participación social o logros académicos

C: El inicio de los síntomas se produce en las primeras fases del período de desarrollo

D: Las dificultades no se pueden atribuir a un deterioro auditivo o sensorial de otro tipo, a una disfunción motora o a otra afección médica o neurológica, discapacidad intelectual (trastorno del desarrollo intelectual) o retraso global del desarrollo

Nota: Fuente: APA (2013)

Tabla 5

Trastorno del espectro del autismo

A: Deficiencias persistentes en la comunicación social y en la interacción social en diversos contextos

1. Deficiencias en la reciprocidad socioemocional
2. Deficiencias en las conductas comunicativas no verbales
3. Deficiencias en el desarrollo, mantenimiento y comprensión de las relaciones

B: Patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento

1. Movimientos, utilización de objetos o habla estereotipados o repetitivos
2. Insistencia en la monotonía, excesiva inflexibilidad de rutinas o patrones ritualizados de comportamiento verbal o no verbal
3. Intereses muy restringidos y fijos que son anormales en cuanto a su intensidad o foco de interés
4. Hiper – o hiporeactividad a los estímulos sensoriales o interés inhabitual por aspectos sensoriales del entorno

C: Los síntomas han de estar presentes en las primeras fases del periodo del desarrollo

D: Los síntomas casan un deterioro en lo social, laboral u otras áreas de funcionamiento habitual

E: Estas alteraciones no se explican mejor por la discapacidad intelectual (trastorno del desarrollo intelectual) o por el retraso global del desarrollo

Nota: Fuente: APA (2013)

La principal diferencia entre el Trastorno de la Comunicación social (pragmático) y el Trastorno Específico del Lenguaje es que los individuos que padecen TCS tienen las estructuras lingüísticas menos alteradas que aquellos que presentan TEL, quienes presentan unas dificultades mucho más marcadas y heterogéneas (Adams et al., 2006).

En cuanto a la distinción entre el Trastorno de la Comunicación Social (pragmático) y el Trastorno del Espectro Autista, Gibson et al., (2013) establecen que la principal diferencia entre ambos trastornos es la ausencia de intereses y comportamientos repetitivos así como la aparición de dificultades de tipo lingüístico – expresivo, características que son habituales en el TEA pero que no aparecen en el TCS.

Estas diferencias son las que hacen visible que el Trastorno de la Comunicación Social (pragmático) ha de ser considerado como un trastorno diferente del TEL y del TEA, que presenta semejanzas en determinados aspectos, los cuales pueden llevar a una confusión a la hora de realizar un diagnóstico y una posterior intervención.

4.6 Programas de intervención en el componente pragmático

La pragmática se puede definir como la práctica social del lenguaje (Bates, 1976). Es decir, la disposición de comprender las intenciones de los otros cuando hablan, además de exteriorizar las propias de una manera eficaz y usando el código de una manera que se adapte al contexto dado en dicho momento. (Monfort, 2004). En palabras de los autores Sperber y Willson (1986) este contexto es mental y engloba los siguientes elementos:

1. Aquello que se dice, es decir, las palabras y las frases que se expresan de una manera literal.
2. Aquello que se infiere, es decir, las creencias que se establecen en la memoria de los sujetos, estas creencias derivan del conocimiento que comparten los interlocutores o bien de la percepción extraída de la situación.

Los planteamientos de intervención nacen de la idea de que los aspectos del componente pragmático pueden tener un enfoque igual que otros aspectos del lenguaje, de hecho, las tácticas concretas que se describen en los proyectos de intervención son muy poco originales y tienden a una práctica logopédica clásica (Monfort y Juárez Sánchez, 2017).

Adams (2003) señala tres modelos de intervención, que desde su punto de vista pueden combinarse entre sí. Los modelos son:

- *Modelo social*: este modelo surge de la idea de que las deficiencias en el ámbito pragmático parten de una dificultad en la intersubjetividad, es decir, en la aptitud para atribuir intención a aquello que es ajeno. Este modelo defiende el reforzar la interacción social lo antes posible para encauzar al niño en los procesos relacionados con la inferencia social.
- *Modelo cognitivo*: este modelo asigna la falta de habilidades pragmáticas a una insuficiencia de la “cognición social”, es decir, en la competencia para procesar de una manera adecuada la información que es proporcionada por el entorno. Este

modelo plantea trabajar la capacidad para establecer inferencias y aprender cuales son las claves necesarias con las que decodificar el comportamiento de los demás.

- *Modelo lingüístico*: este modelo manifiesta que las dificultades que se dan en el componente pragmático son resultado de un fallo que se da en el desarrollo que los niños adquieren observando, imitando y ensayando. El logro de esta competencia puede fallar por determinadas razones, que pueden ser generales o específicas. Por lo tanto, este modelo sugiere programas para entrenar a partir de ejercicios estructurados.

Años más tarde, Schelstraete (2011) realiza una revisión y clasifica los tres modelos de la siguiente manera:

- *Los modelos centrados en la mejoría de la comunicación social*: como son por ejemplo el “social communication intervention program” de los citados Adams et al. (2012) o el MEHRIT de los mencionados Casenhier, Shanker y Stieben (2013) por Monfort y Juárez Sánchez (2018).
- *Los modelos de enfoque naturalístico enfocados al entorno familiar*: por ejemplo el programa Hanen (Sussman, 1999) o escolar (Mackay y Anderson, 2000) que se citan por Monfort y Juárez Sánchez (2018), los cuales tienen como objetivo la prevención.
- *Los modelos centrados directamente en competencias pragmáticas*: estos modelos están enfocados a intervenciones directas y explícitas, en las que se entrenan determinados contenidos pragmáticos a través de situaciones pautadas. (García Winner, 2005): Gill, Klecan – Aker, Roberts y Fredenburg, 2003; Hodgson, 1996; Monfort y Monfort, 2001; Richardson y Klecan aker, 2000) nombrados por Monfort y Juárez Sánchez (2018)

En cuanto a modelos de intervención específicos para el Trastorno de la Comunicación Social, la ASHA (2021) siguiendo las indicaciones de la OMS (2001), propone que la intervención deberá de estar diseñada para:

- Aprovechar los puntos fuertes y abordar los débiles que estén relacionados con las funciones subyacentes que afectan principalmente a la comunicación social.
- Facilitar la participación en la interacción social ayudando al sujeto a adquirir nuevas habilidades y estrategias.

- Modificar aquellos factores contextuales que actúan como barreras y mejorar aquellos que facilitan la comunicación y la participación.

A la hora de planificar la intervención, es importante tener en cuenta los siguientes aspectos:

- Involucrar al individuo y a la familia
- Tener en cuenta las variaciones que pueden presentarse a la hora de presentar las normas
- Centrarse en los resultados funcionales
- Adaptar los objetivos para poder abordar las necesidades específicas del alumno.
- Colaborar con diferentes profesionales como pueden ser el profesor – tutor, el P.T, etc...

Esta organización también pone de manifiesto una serie de estrategias, modalidades y opciones de tratamiento que pueden servir de ayuda a la hora de elaborar una intervención enfocada al Trastorno de la comunicación Social (pragmático).

Estrategias para la intervención

Esta misma organización, expone una serie de estrategias para llevar a cabo la intervención de la mejor manera posible. Estas estrategias se centran principalmente en el aumento de la participación y el desarrollo de la independencia en aquellos entornos de comunicación naturales. Autores como el citado Timler (2008) defienden que en el entorno escolar, la intervención podrá incluir arreglos ambientales además de actuaciones mediadas por los docentes o bien mediadas por el alumnado.

Modalidades de intervención

Las siguientes técnicas, pueden ser utilizadas como opciones de intervención:

- Comunicación Aumentativa y Alternativa (CAA): se trata de complementar o de reemplazar el habla con símbolos asistidos (símbolos de comunicación con imágenes, dibujos...) y/o símbolos no asistidos (signos manuales, gestos...).
- Ejercicios basados en el uso de TICS: a través del uso de tecnologías informáticas como pueden ser IPads o bien usando programas informáticos con el fin de enseñar aquellas habilidades lingüísticas en las que se incluyen el vocabulario, las

habilidades sociales, la comprensión social e incluso la resolución de problemas sociales.

- Ejercicios basados en el uso de vídeos o “Modelado de vídeo”: esta técnica se basa en la enseñanza por observación, en la que se utilizan grabaciones de vídeo para facilitar un modelo de conducta o una habilidad. Estas grabaciones en video de los comportamientos son observadas e imitadas por el sujeto de la intervención, pues el auto – modelo del alumno, puede ser grabado y revisarlo junto al profesor.

Opciones de tratamiento

- Intervenciones / técnicas conductuales: estas técnicas pueden utilizarse para modificar conductas ya existentes o enseñar nuevas basándose en los principios del aprendizaje que incluyen la identificación de aquellas conductas deseadas de una forma gradual. Autores como el mencionado Carr et al. (2002) muestran que el Apoyo al Comportamiento Positivo (ACP) es un ejemplo de enfoque de intervención conductual que puede ser utilizado para fomentar una comunicación social adecuada y eficaz.
- Intervención mediada por pares: a través de estas intervenciones se enseña a los pares de desarrollo típico estrategias para facilitar el juego y las interacciones sociales con aquellos niños que presentan Trastorno de la Comunicación Social.
- Procesos para trabajar la comunicación social: diseñados para aumentar las habilidades de comunicación social, se presentan seis tipos:
 - o Conversaciones en tiras cómicas: diálogos entre dos o más personas, ilustradas con dibujos sencillos en forma de tira cómica. Los dibujos representan lo que dicen y hacen las personas, así como lo que están pensando. Como el nombrado Gray (1994) puso de manifiesto que las conversaciones con tiras cómicas pueden utilizarse para la resolución de conflictos, para la solución de problemas, para expresar sentimientos y para reflexionar sobre algo que ha sucedido.
 - o Estrategia de habilidades de puntuación: programa de habilidades sociales que se realiza en pequeños grupos cooperativos. Se centra en cinco habilidades sociales, que son: compartir ideas, felicitar a los demás, ofrecer ayuda o ánimo, recomendar cambios de una manera

amable y autocontrolarse tal y como aluden (Vernon, Schumaker y Deshler, 1996).

- Proyecto de intervención en comunicación social (SCIP): se centra en la comprensión social y la interpretación social, la pragmática y el procesamiento del lenguaje, tal y como pone de manifiesto el mencionado Adams et al. (2012).
- Guiones sociales: el citado autor Nelson (1978), muestra que se utiliza principalmente para enseñar a los niños a utilizar un lenguaje fluido y variado durante las interacciones sociales. Los guiones se van deshaciendo a medida que los niños los van utilizando de una manera más espontánea.
- Grupos de habilidades sociales: se utiliza la instrucción, los juegos de roles y la retroalimentación para fomentar las formas de interacción entre compañeros, de una forma adecuada. Estos grupos pueden utilizarse con sujetos de todas las edades.
- Historias sociales: se utilizan historias de una forma muy estructurada, para mostrar situaciones sociales a los individuos y ayudarles así a aprender comportamientos y respuestas que socialmente son adecuados.

5. Proyecto de intervención

Una vez detectadas y analizadas las necesidades que presentan aquellas personas diagnosticadas con Trastorno de la comunicación social (pragmático) y siguiendo los principios de equidad, inclusión, normalización, proximidad, accesibilidad universal y diseño para todos, participación, eficiencia y eficacia, sensibilización, coordinación y prevención que se presentan en el II Plan de Atención a la Diversidad en la Educación de Castilla y León, se diseñará una intervención dirigida a cubrir estas necesidades.

A continuación se propone un proyecto de intervención enfocado a trabajar con alumnado escolarizado en la etapa de Educación Primaria. Este proyecto tiene como principal finalidad disminuir las dificultades provocadas por el TCS en las habilidades de comunicación social haciendo posible que el alumnado al que va dirigido sea capaz de comunicarse de una manera eficiente.

5.1 Contexto

El centro elegido para llevar a cabo la intervención, es el Colegio Rural Agrupado (C.R.A) Campos Góticos. Este colegio de educación infantil y primaria cuenta con centros en varias localidades, que son: Medina de Rioseco, Peñafior de Hornija, Villafrechós y Villalba de los Alcores. La intervención se llevaría a cabo en el centro de Medina de Rioseco, ya que es donde se encuentra ubicado el centro más grande, al ser la cabeza de comarca. El C.R.A Campos Góticos es un colegio bilingüe en inglés que además cuenta con un gran equipo de docentes especializados en el que se encuentra una maestra de PT y una maestra de AL que trabajan de manera coordinada con aquellos alumnos tanto Alumnado Con Necesidades Educativas Especiales (A.C.N.E.E) como Alumnado Con Necesidad Específica de Apoyo Educativo (A.CN.E.A.E) en este centro también podemos encontrar multitud de aulas especializadas como son el aula de informática, el gimnasio y un aula de psicomotricidad, la cual se podrá utilizar para realizar algunas de las sesiones de la intervención que se propone.

La intervención está dirigida a un alumno que se encuentra escolarizado en una de las clases de 2º de Educación Primaria. Se propone solo un alumno, ya que como se ha visto anteriormente en los datos de prevalencia, son muy pocos los individuos que a día de hoy son diagnosticados con Trastorno de la comunicación social (pragmático). En el caso de que hubiera más alumnos en un mismo centro con este trastorno, la intervención podría llevarse a cabo de una manera grupal con hasta 4 integrantes en un mismos grupos,

modificando si fuera necesario el nivel de dificultad de las actividades que se proponen así como añadiendo nuevas actividades para trabajar de una manera cooperativa.

5.2 Objetivos

En la siguiente Tabla 6 se muestran los objetivos tanto generales como específicos que se pretenden conseguir con la puesta en práctica de esta propuesta de intervención.

Tabla 6

Objetivos generales y específicos de la intervención

<i>Objetivos generales</i>	<i>Objetivos específicos</i>
1. Mejorar las habilidades comunicativas del alumnado de Educación Primaria diagnosticado con Trastorno de la Comunicación Social (pragmático)	1.1 Realizar inferencias 1.2 Comprender aquello que no se dice explícitamente y significados no literales
2. Desarrollar un uso social de la comunicación verbal y no verbal en alumnado de Educación Primaria diagnosticado con Trastorno de la Comunicación Social (pragmático)	2.1 Conocer las reglas conversacionales y usarlas de una manera correcta 2.2 Entender los rasgos relacionados con la comunicación no verbal (gestos, miradas...)

5.3 Metodología

La metodología que se empleará durante la intervención, será de carácter lúdico, individualizado, activo y participativo, donde el alumno será el protagonista en todo momento y la docente actuará como una guía durante todo el proceso de enseñanza – aprendizaje.

El carácter individualizador lo encontramos al tener únicamente un alumno con el que trabajar, por lo que será mucho más fácil centrarse solo en él y en todas sus necesidades, el aspecto lúdico estará muy presente ya que el juego es un elemento muy importante a la hora de aprender y desarrollar determinados aspectos como pueden ser la atención o la memoria. En cuanto al carácter activo y participativo de la metodología, se verá reflejado en el protagonismo que adquiere el alumno, siendo el único y principal beneficiario de dicha intervención.

5.4 Temporalización

La intervención se llevará a cabo durante los primeros cuatro meses del curso escolar (de septiembre a diciembre), realizándose dos sesiones de 45 minutos a la semana (martes y jueves) durante la primera hora de la mañana. Una vez se hayan llevado a cabo todas las sesiones propuestas, se realizará una evaluación final que junto a aquellos resultados que se han ido obteniendo durante las sesiones llevadas a cabo con el alumno determinará si la intervención ha sido exitosa y se puede finalizar o bien si hay que diseñar otra propuesta de intervención para seguir trabajando con el alumno.

5.5 Actividades – sesiones

Todas las sesiones, exceptuando la primera y la última, que tendrán un carácter algo más especial, debido a que la primera sesión será una presentación con el alumno y en la última se realizará una pequeña despedida, tendrán la misma estructura. El tiempo de las sesiones se dividirá de la siguiente manera:

1. Tiempo de acogida → 2/3 minutos: durante este tiempo se hablará con el alumno/a sobre cómo se encuentra, que tal en clase o cualquier cosa que nos quiera contar. Este tiempo es muy importante, pues con lo que nos cuente el alumno/a podemos obtener información que nos puede servir de ayuda y el alumno/a se sentirá más cómodo al sentirse escuchado y ver que el/la docente muestra interés.
2. Presentación de la sesión → 5 minutos: en este tiempo se explicará al alumno/a las actividades que se van a realizar en la sesión, de qué manera y durante cuánto tiempo.
3. Realización de rutinas y actividades → 20 minutos: en esta parte de la sesión se realizarán las actividades y ejercicios planteados para trabajar los objetivos propuestos.
4. Elemento sorpresa (juego) → 10 minutos: para que el alumno/a se sienta motivado y reforzado positivamente durante la intervención, después de realizar las actividades o ejercicios preparados para cada sesión, se le dará la opción de elegir entre varios juegos o la utilización de la Tablet a modo de recompensa.
5. Tiempo de despedida → 2/3 minutos: estos últimos minutos de la sesión se realizará una pequeña reflexión junto al alumno/a en la que tanto docente como alumno/a se darán un pequeño feedback acerca de cómo ha transcurrido la sesión.

Este tiempo servirá para saber qué aspectos han de mejorar o han de mantenerse de cara a futuras intervenciones.

5.5.1 Actividades propuestas

A continuación se presentan las actividades que se plantean para la intervención. Cada actividad está relacionada con el objetivo específico al que va dirigida. En algunas ocasiones, con una actividad se trabajan más contenidos de los que están dispuestos en dicho objetivo específico, como pueden ser por ejemplo algunos de los prerrequisitos básicos como la atención, la memoria o la imitación.

1.1 Realizar inferencias

- “Inferencias de colores”

Duración: 10 minutos

Antes de empezar la actividad, el alumno elegirá uno de los colores que la profesora le ofrecerá. Este color determinará el tema de las tarjetas (ver Anexo 1), ya que cada color lleva asociado un tipo de inferencia (verde – situación, rojo – emoción, amarilla – objeto, morado – persona y azul – lugar). Una vez el alumno tenga las tarjetas del color que haya elegido, comenzará a leer estas con ayuda de la profesora, si fuera necesario, y tendrá que marcar con un rotular borrable. Una vez el alumno haya terminado, se revisarán las respuestas de una manera conjunta.

- “Dándole al coco”

Duración: 10 minutos

En esta actividad, se le entregará al alumno una ficha en la que aparecerán varias oraciones junto a una pregunta (ver Anexo 2). El alumno tendrá que leer la oración y escribir la respuesta más adecuada a la pregunta que se le plantea. Una vez que haya terminado de realizar la ficha, se corregirá junto a la profesora. Al lado de cada una de las oraciones aparecerá un dibujo, que el alumno podrá colorear al final de la actividad.

- “¿Cómo se siente?”

Duración: 10 minutos

En esta actividad, se le presentará al alumno una ficha en la que se encontrará pequeñas historietas (ver Anexo 3). El alumno deberá de leer las historietas y responder una breve pregunta que se le formula. Una vez haya respondido a la pregunta, tendrá que realizar un pequeño dibujo en el que se refleje la respuesta que ha elegido.

- “Muy atento a lo que veo”

Duración: 10 minutos

En esta actividad, se utilizará la Tablet del aula de Audición y Lenguaje. En la Tablet se iniciará una presentación de Power Point en la que aparecerán diferentes preguntas acompañadas de dos imágenes a modo de pista (ver Anexo 4). El alumno deberá de leer la pregunta en voz alta y responderla de la misma manera. Si la respuesta es correcta, la profesora dará el visto bueno para pasar a la siguiente diapositiva, en caso negativo, el alumno tendrá otra oportunidad.

- “Comprendo con inferencias”

Duración: 10 minutos

Para esta actividad, también se utilizará la Tablet del Aula de Audición y Lenguaje. Se le presentará al alumno un juego en el que tendrá que elegir la respuesta más acertada a la pregunta que se le plantea, el alumno pulsará una de las cuatro opciones que se montarán en la pantalla. Si la respuesta es correcta, la pantalla se iluminará de verde, se añadirá una puntuación al marcador y se mostrará una nueva pregunta, si por el contrario la respuesta es incorrecta, la pantalla se iluminará de rojo y tendrá una nueva oportunidad y no conseguirá puntuación.

1.2 Comprender aquello que no se dice explícitamente y significados no literales

- “Con doble sentido”

Duración: 20 minutos

Esta actividad consta de dos partes. En la primera, se le presentará al alumno una ficha con varias oraciones que contienen una expresión idiomática en cursiva (ver Anexo 5). El alumno tendrá que leer la oración y elegir la opción que él crea que es correcta.

En la segunda parte de la actividad, se corregirán y se irán explicando una por una cada una de las expresiones que han aparecido en el ejercicio.

- “Dos sentidos, una expresión”

Duración: 20 minutos

Esta actividad, al igual que la anterior, tiene dos partes. En la primera, se le presentará al alumno una expresión idiomática, que la docente explicará con todo detalle.

En la segunda parte de la actividad, la profesora dará al alumno una cartulina en la que el alumno escribirá en un lado el sentido literal y en otro lado significado la oración que se le ha presentado al principio de la actividad, después el alumno podrá decorar de manera libre la infografía ya que se colocará en una de las paredes del aula de Audición y Lenguaje.

2.1 Desarrollar un uso social de la comunicación tanto verbal como no verbal

- “Actores por un rato”

Duración: 20 minutos

En esta actividad, el/la docente planteará una situación en el aula (como por ejemplo una compra en el mercado, una cita en la peluquería, una discusión entre dos amigos...) en la que habrá dos papeles asignados (ver Anexo 6), cada uno con un guion para cada personaje. Un personaje será el/la docente y el otro será el alumno/a. Una vez el alumno tenga su guion, tendrá unos 10 minutos para leerlo detenidamente, los otros 10 minutos de la actividad se dedicarán a realizar la representación. Para la representación se dispondrá de materiales como frutas, herramientas, cocinita de juguete, etc.

- Bolsas de conversación

Duración: 10 minutos

En esta actividad, se le presentarán al alumno dos bolsas. Una de ellas llena de temas de conversación (como por ejemplo comida favorita, que mascota prefiere, elegir entre playa o montaña...) y otra llena de diferentes preguntas y expresiones que se pueden utilizar en una conversación como por ejemplo (a mí me gusta más, ¿Tu cual prefieres?...). El alumno sacará primero una papeleta de la bolsa de temas de conversación y después de pensar durante unos minutos, empezará a sacar papeletas de la bolsa de preguntas. El docente será el otro integrante de la conversación y ayudará en todo el momento al alumno dándole todas las pautas necesarias.

2.2 Entender los rasgos relacionados con la comunicación no verbal (gestos, miradas...)

- “Soy un mimo”

Duración: 10 minutos

En esta actividad, el alumno y la docente deberán de interpretar con mímica una de las situaciones que surjan al azar (como por ejemplo llorar, asustarse, estar sorprendido, etc.) Para ello se sacarán de una bolsa, papeles en los que aparecerá reflejada una acción (ver Anexo 7). La actividad se realizará en dos turnos, primero será la docente quien interprete la mímica, y después será el alumno. Cada vez que se acierte el contenido de una papeleta, se ganará un punto.

- “Cámara y acción”

Duración: 20 minutos

Previamente a realizar la actividad, se pedirá consentimiento a los padres para proceder a la grabación del alumno, estas imágenes solo serán utilizadas en el Aula de Audición y Lenguaje junto al alumno para realizar un análisis de su actuación, y una vez sean utilizadas en la sesión, se borrarán de manera inmediata.

La actividad, tendrá dos partes. Una primera parte donde el alumno y la docente entablarán una conversación frente a una cámara. Y una segunda parte donde se analizarán las imágenes que han sido grabadas.

- “Cortos para reflexionar”

Duración: 10 minutos

Esta actividad, consta de dos partes. En la primera parte se presentará un pequeño corto animado al alumno en el que se reflejan diferentes valores como por ejemplo (la amistad, la convivencia, la empatía...). Una vez el corto haya finalizado, el alumno deberá de reflexionar, explicando a la profesora que es lo que ha entendido del video, como se comportan los personajes, como cree que se sienten, etc...

Elemento sorpresa – Juegos

Los juegos entre los que el alumno podrá elegir durante los 10 minutos de elemento sorpresa son por un lado juegos de mesa:

- ¿Quién es quién?

- El juego de las familias
- El fantasma
- Lince
- Memory
- Scatergeries
- Domino

El alumno también podrá elegir juegos que requieran de la utilización de la Tablet, como por ejemplo pueden ser: el 4 en línea, el buscaminas o el comecocos.

5.5.2 Planificación de las sesiones

A continuación, se muestra como quedarían diseñadas y divididas las sesiones de la intervención. El tiempo de acogida, la presentación de las actividades, el elemento sorpresa y el tiempo de despedida serán en todas las sesiones iguales, mientras que las rutinas y actividades dirigidas serán diferentes en cada una de las sesiones. En la Tabla 7, que se muestra después de la temporalización de cada sesión, se muestra de una manera resumida la planificación de las sesiones propuestas.

Sesión nº 1 - 14 de septiembre

Presentación de la docente, del aula y de la intervención que se va a realizar, se le contará al alumno qué días y a qué hora va a ir a recogerle la profesora del Audición y Lenguaje. También se le contará que materiales necesita para las sesiones y se le explicará la estructura de las sesiones (45 minutos).

Sesión nº 2 - 16 de septiembre

Tiempo de acogida (5 minutos)

Presentación de las actividades (2/3 minutos)

Rutinas y actividades dirigidas:

- Inferencias de colores (10 minutos)
- Dándole al coco, ficha 1 (10 minutos)

Elemento sorpresa (10 minutos)

Tiempo de despedida (2/3 minutos)

Sesión n° 3 – 21 de septiembre

Tiempo de acogida (5 minutos)

Presentación de las actividades (2/3 minutos)

Rutinas y actividades dirigidas:

- Con doble sentido, ficha 1 (20 minutos)

Elemento sorpresa (10 minutos)

Tiempo de despedida (2/3 minutos)

Sesión n° 4 - 23 de septiembre

Tiempo de acogida (5 minutos)

Presentación de las actividades (2/3 minutos)

Rutinas y actividades dirigidas:

- Actores por un rato (20 minutos)

Elemento sorpresa (10 minutos)

Tiempo de despedida (2/3 minutos)

Sesión n° 5 - 28 de septiembre

Tiempo de acogida (5 minutos)

Presentación de las actividades (2/3 minutos)

Rutinas y actividades dirigidas:

- Cámara y acción (20 minutos)

Elemento sorpresa (10 minutos)

Tiempo de despedida (2/3 minutos)

Sesión n° 6: 30 de septiembre

Tiempo de acogida (5 minutos)

Presentación de las actividades (2/3 minutos)

Rutinas y actividades dirigidas:

- ¿Cómo se siente? (10 minutos)
- Cortos para reflexionar (10 minutos)
- Elemento sorpresa (10 minutos)
- Tiempo de despedida (2/3 minutos)

Sesión n° 7 - 5 de octubre

- Tiempo de acogida (5 minutos)
- Presentación de las actividades (2/3 minutos)
- Rutinas y actividades dirigidas:
- Dos sentidos, una expresión (20 minutos)
- Elemento sorpresa (10 minutos)
- Tiempo de despedida (2/3 minutos)

Sesión n° 8 - 7 de octubre

- Tiempo de acogida (5 minutos)
- Presentación de las actividades (2/3 minutos)
- Rutinas y actividades dirigidas:
- Soy un mimo (10 minutos)
- Bolsas de conversación (10 minutos)
- Elemento sorpresa (10 minutos)
- Tiempo de despedida (2/3 minutos)

Sesión n° 9 - 14 de octubre

- Tiempo de acogida (5 minutos)
- Presentación de las actividades (2/3 minutos)
- Rutinas y actividades dirigidas:
- Muy atento a lo que veo (10 minutos)
- Comprendo con inferencias (10 minutos)

Elemento sorpresa (10 minutos)

Tiempo de despedida (2/3 minutos)

Sesión n° 10 - 19 de octubre

Tiempo de acogida (5 minutos)

Presentación de las actividades (2/3 minutos)

Rutinas y actividades dirigidas:

- Con doble sentido (20 minutos)

Elemento sorpresa (10 minutos)

Tiempo de despedida (2/3 minutos)

Sesión n° 11 - 21 de octubre

Tiempo de acogida (5 minutos)

Presentación de las actividades (2/3 minutos)

Rutinas y actividades dirigidas:

- Actores por un rato (20 minutos)

Elemento sorpresa (10 minutos)

Tiempo de despedida (2/3 minutos)

Sesión n° 12- 26 de octubre

Tiempo de acogida (5 minutos)

Presentación de las actividades (2/3 minutos)

Rutinas y actividades dirigidas:

- Cámara y acción (20 minutos)

Elemento sorpresa (10 minutos)

Tiempo de despedida (2/3 minutos)

Sesión n° 13 - 28 de octubre

Tiempo de acogida (5 minutos)

Presentación de las actividades (2/3 minutos)

Rutinas y actividades dirigidas:

- ¿Cómo se siente? (10 minutos)
- Cortos para reflexionar (10 minutos)

Elemento sorpresa (10 minutos)

Tiempo de despedida (2/3 minutos)

Sesión n° 14 - 2 de noviembre

Tiempo de acogida (5 minutos)

Presentación de las actividades (2/3 minutos)

Rutinas y actividades dirigidas:

- Dos sentidos, una expresión (20 minutos)

Elemento sorpresa (10 minutos)

Tiempo de despedida (2/3 minutos)

Sesión n° 15: 4 de noviembre

Tiempo de acogida (5 minutos)

Presentación de las actividades (2/3 minutos)

Rutinas y actividades dirigidas:

- Soy un mimo (10 minutos)
- Bolsas de conversación (10 minutos)

Elemento sorpresa (10 minutos)

Tiempo de despedida (2/3 minutos)

Sesión n° 16 - 9 de noviembre

Tiempo de acogida (5 minutos)

Presentación de las actividades (2/3 minutos)

Rutinas y actividades dirigidas:

- Muy atento a lo que veo (10 minutos)
- Comprendo con inferencias (10 minutos)

Elemento sorpresa (10 minutos)

Tiempo de despedida (2/3 minutos)

Sesión n° 17 - 11 de noviembre

Tiempo de acogida (5 minutos)

Presentación de las actividades (2/3 minutos)

Rutinas y actividades dirigidas:

- Con doble sentido (20 minutos)

Elemento sorpresa (10 minutos)

Tiempo de despedida (2/3 minutos)

Sesión n° 18 - 16 de noviembre

Tiempo de acogida (5 minutos)

Presentación de las actividades (2/3 minutos)

Rutinas y actividades dirigidas:

- Actores por un rato (20 minutos)

Elemento sorpresa (10 minutos)

Tiempo de despedida (2/3 minutos)

Sesión n° 19 - 18 de noviembre

Tiempo de acogida (5 minutos)

Presentación de las actividades (2/3 minutos)

Rutinas y actividades dirigidas:

- Cámara y acción (20 minutos)

Elemento sorpresa (10 minutos)

Tiempo de despedida (2/3 minutos)

Sesión n° 20 - 23 de noviembre

Tiempo de acogida (5 minutos)

Presentación de las actividades (2/3 minutos)

Rutinas y actividades dirigidas:

- Inferencias de colores (10 minutos)
- Dándole al coco (10 minutos)

Elemento sorpresa (10 minutos)

Tiempo de despedida (2/3 minutos)

Sesión n° 21 - 25 de noviembre

Tiempo de acogida (5 minutos)

Presentación de las actividades (2/3 minutos)

Rutinas y actividades dirigidas:

- Dos sentidos, una expresión (20 minutos)

Elemento sorpresa (10 minutos)

Tiempo de despedida (2/3 minutos)

Sesión n° 22 - 30 de noviembre

Tiempo de acogida (5 minutos)

Presentación de las actividades (2/3 minutos)

Rutinas y actividades dirigidas:

- Soy un mimo (10 minutos)

Elemento sorpresa (10 minutos)

Tiempo de despedida (2/3 minutos)

Sesión n° 23 - 2 de diciembre

Tiempo de acogida (5 minutos)

Presentación de las actividades (2/3 minutos)

Rutinas y actividades dirigidas:

- ¿Cómo se siente? (10 minutos)
- Cortos para reflexionar (10 minutos)

Elemento sorpresa (10 minutos)

Tiempo de despedida (2/3 minutos)

Sesión n° 24 - 9 de diciembre

Tiempo de acogida (5 minutos)

Presentación de las actividades (2/3 minutos)

Rutinas y actividades dirigidas:

- Dos sentidos, una expresión (20 minutos)

Elemento sorpresa (10 minutos)

Tiempo de despedida (2/3 minutos)

Sesión n° 25 - 14 de diciembre

Tiempo de acogida (5 minutos)

Presentación de las actividades (2/3 minutos)

Rutinas y actividades dirigidas:

- Muy atento a lo que veo (10 minutos)
- Comprendo con inferencias (10 minutos)

Elemento sorpresa (10 minutos)

Tiempo de despedida (2/3 minutos)

Sesión n° 26 - 16 de diciembre

Tiempo de acogida (5 minutos)

Presentación de las actividades (2/3 minutos)

Rutinas y actividades dirigidas:

- Inferencias de colores (10 minutos)
- Dándole al coco (10 minutos)

Elemento sorpresa (10 minutos)

Tiempo de despedida (2/3 minutos)

Sesión n° 27 - 21 de diciembre

Sesión final, en la que se realizará una pequeña despedida, ya que es el último día de intervención antes de las vacaciones de Navidad, por eso la actividad será escribir a Papá Noel una carta, en la que el niño contará como ha sido la intervención. También se decorará la clase con motivos navideños (45 minutos).

Tabla 7*Planificación y temporalización de las sesiones*

Sesión	Temática Actividades	Temporalización			
		Septiembre	Octubre	Noviembre	Diciembre
1	Presentación				
2	Inferencias	x			
3	Significados no literales	x			
4	Conversaciones	x			
5	Comunicación No verbal	x			
6	Inferencias	x			
7	Significados no literales		x		
8	Comunicación no verbal Conversaciones		x		
9	Inferencias		x		
10	Significados no literales		x		
11	Conversaciones		x		
12	Comunicación no verbal		x		
13	Inferencias Comunicación no verbal		x		
14	Significados no literales			x	
15	Comunicación no verbal Conversaciones			x	
16	Inferencias			x	
17	Significados no literales			x	
18	Conversaciones			x	
19	Comunicación no verbal			x	
20	Inferencias			x	
21	Significados no literales			x	
22	Comunicación no verbal Conversaciones			x	
23	Inferencias Comunicación no verbal				x
24	Significados no literales				x
25	Inferencias				x
26	Inferencias				x
27	Despedida				x

5.6 Recursos

Los recursos necesarios para llevar a cabo la intervención se dividen en dos tipos, recursos humanos, todo el personal del que se necesita participación, y recursos materiales, aquellos objetos e instrumentos que se utilizarán para llevar a cabo las actividades diseñadas.

5.6.1 Recursos humanos

Como recursos humanos para esta intervención, se hará necesario contar con una docente especializada en Audición y Lenguaje, el profesor de P.T, el equipo de orientación del centro y el maestro – tutor del aula de referencia del alumno. Ambos trabajaran de una manera conjunta y coordinada para lograr que los resultados de la intervención sean lo más satisfactorios posible.

5.6.2 Recursos materiales

En cuanto a los recursos materiales, se necesitará lo siguiente:

- Aula de Audición y lenguaje
- Tarjetas de inferencias de colores
- Rotulador borrable
- Fichas “Dándole al coco”
- Pinturas de colores
- Lápices, gomas y sacapuntas
- Tablet
- Presentaciones de ppt
- Fichas “Con doble sentido”
- Fichas “Muy atento a lo que veo”
- Fichas “¿Cómo se siente?”
- Cartulinas de colores, tamaño A3
- Rotuladores de colores
- Guiones de conversación
- Frutas, herramientas y cocina de juguete
- Cámara de vídeo
- Conexión a internet

5.7 Evaluación

La evaluación del alumno tendrá tres momentos claves: el inicio, el transcurso y el final de la intervención.

Antes de iniciar las sesiones de la intervención, se realizará una pequeña toma de contacto con el alumno, para conocer desde que punto hay que empezar a intervenir y fijar un nivel de dificultad para las actividades que están propuestas. Para ello, será necesario conocer el informe psicopedagógico del niño así como los resultados de los test y pruebas que se le hayan realizado previamente al niño para llegar al diagnóstico de Trastorno de la comunicación social (pragmático).

Para evaluar cómo va el transcurriendo la intervención, todos los días la docente irá anotando en un cuaderno – diario el resultado de las actividades propuestas, valorando si se han llevado a cabo de una manera satisfactoria, si se ha tenido que realizar alguna modificación, si no se ha podido realizar, etc (ver Anexo 8). También se anotarán las valoraciones que el alumno vaya dando al final de cada sesión, ya que estas resultarán muy útiles para la docente a la hora de realizar modificaciones, si fueran necesarias, en futuras sesiones.

Al final de la intervención, la docente completará una rúbrica de evaluación que resume los objetivos propuestos y las sesiones realizadas, (ver Anexo 9) con los datos obtenidos de la observación del alumno. A esta tabla se la añadirán las anotaciones que se hayan ido anotando en el cuaderno – diario. Los resultados serán compartidos con el equipo de orientación del centro, quienes serán los encargados de decidir si la intervención se mantiene en el tiempo o si se finaliza.

En cuanto a la autoevaluación de la docente, se realizará a través del análisis de los resultados que se vayan obteniendo durante la intervención y aquellos que se muestren al finalizar con esta. La docente tendrá que ser autocrítica y reflexionar sobre los aspectos positivos y negativos realizando propuestas de mejora de cara a futuras intervenciones. Que presentara a modo de informe, este informe será de único uso para la docente.

Por último, la evaluación de la propuesta de intervención se realizará a partir de los resultados que se vayan mostrando en el alumno. Dado que la intervención diseñada está dirigida a personas con un Trastorno del que apenas hay intervenciones evaluadas, se hace difícil tener una guía que seguir a la hora de planificar esta.

6. Conclusiones

Como cierre a este Trabajo de Fin de Grado, se presenta una serie de conclusiones que han sido extraídas de una profunda reflexión.

Con la realización de este trabajo se ha pretendido ampliar el conocimiento acerca de un trastorno que se ha añadido recientemente al Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM – 5), el Trastorno de la Comunicación Social (pragmático). Debido a que es un trastorno comparte características con otros como pueden ser el Trastorno Específico del Lenguaje y Trastorno del Espectro Autista, lo que puede llevar a la confusión a la hora de realizar un diagnóstico.

Una de las principales motivaciones, ha sido la necesidad de indagar acerca de un tema que apenas se conoce, pero que tiene gran importancia en el ámbito educativo, así como del lenguaje y de la comunicación. Por eso con este trabajo, se intenta presentar información completa, sobre todo a la hora de intervenir, que pueda servir para futuras investigaciones e intervenciones acerca de este trastorno.

Tras haber elaborado este Trabajo de Fin de Grado, se han alcanzado los objetivos tanto generales como específicos que se plantearon en un inicio. Estos objetivos se han conseguido tras indagar sobre el Trastorno de la Comunicación Social (pragmático), conociendo y entendiendo sus características así como realizando un diagnóstico diferencial con otros trastornos con los que comparte propiedades características. Además con el diseño de una propuesta de intervención, en la que se han planteado diferentes actividades con el fin de trabajar los objetivos propuestos en dicha intervención también se han logrado estos propósitos.

Cabe destacar que llevando a cabo este trabajo, se ha tenido la oportunidad de aprender en profundidad acerca de temas que serán importantes en una futura labor como docente especializada en Audición y Lenguaje, como puede ser por ejemplo el uso del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM – 5) o la CIE – 11 para consultar datos clínicos.

Por último, este Trabajo de Fin de Grado, presenta algunas limitaciones como pueden ser el no haber podido poner en práctica la intervención diseñada. Esto se debe a dos motivos; el primero es la situación producida por el Covid- 19 y la segunda es la dificultad de encontrar alumnado que este diagnosticado con Trastorno de la

Comunicación Social (pragmático), por eso la intervención queda planificada por si en algún futuro es necesaria para intervenir con este tipo de alumnado, y si no, sería interesante que quedará como un modelo de propuesta didáctica para trabajar las habilidades pragmáticas en alumnado que presenta Trastorno de la Comunicación Social (pragmático).

Como conclusión final, se extrae que es necesario seguir estudiando e investigando acerca de este trastorno para poder definirlo de una manera más precisa además de para poder diseñar escalas de evaluación que ayuden a definir un diagnóstico más preciso y por lo tanto, diseñar intervenciones mucho más específicas y que se ajusten a las necesidades de los alumnos con Trastorno de la Comunicación Social (pragmático).

7. Referencias bibliográficas

- Adams, C. (2003). Intervention for developmental pragmatic language impairments. *Aula abierta*, 82, 79 - 95
- Adams, C. Lloyd, J., Aldred, C. e Baxendale, J. (2006). Exploring the effects of communication intervention for developmental pragmatic language impairments: a signalgeneration study. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 41(1), 41-65.
- American Psychiatric Association (2016) : *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM – 5*, Editorial Médica Panamericana
- American Speech – Language – Hearing Association (2021) : *Social Communication Disorder*. (Practise Portal). www.asha.org/Practice-Portal/Clinical-Topics/Social-Communication-Disorder/.
- Aparici Aznar, M. (2018). *El desarrollo del lenguaje y la comunicación en la infancia* (1ªed.). UOC
- Baron – Cohen, S., Wheelwright, S., Hill, J., Raste, Y. y Plumb, I. (2001). The “Reading the mind in the eyes” test revised versión: A study with normal adults, and adults with Asperger Syndrome or high – functioning autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42, 241 – 251.
- Bates, E. Language and context: the acquisition of pragmatics. New York: Academic Press;1976.
- Baixauli Fortea, I. , Miranda Casas, A. y Roselló Miranda, B. (2004). Evaluación de las dificultades pragmáticas. Estudio de casos. *Revista de Neurología*, 38 (1) , 69 – 79.
- Benavides, J. (2018). Habilidades pragmáticas, imaginación y comprensión de los estados mentales en los niños. *Infancias Imágenes*, 17(1), 90-99.
- Bloom, L. y Lahey, M. (1978). Language development and language disorders. Nueva York: Wiley
- Brook, S.L. y Bowler, D.M. (1992). Autism by another name – semantic and pragmatic impairments in children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 22(1), 61-81. doi: 10.1007/BF01046403
- Caballo, V (2005). Manual de Evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales. (6ª edición). Madrid: Siglo XXI

- Charman, T., Baron – Cohen, s., Swettenham, J., Baird, G., Cox, A. y Drew, a. (2000). Testing joint attention, imitation, and play as infancy precursors to language and theory of mind. *Cognitive development*, 15 (4), 481 – 498.
- Chomsky, N (1989) *La naturaleza del lenguaje. Su naturaleza, origen y uso*. Madrid: Alianza
- Clemente, R. (1995). *Desarrollo del lenguaje*. Barcelona: Octaedro
- Clemets, W.A y Perner, J. (1994). Implicit understanding of belief: *Cognitive development*, 9 (4), 377 – 395.
- Gavillet, L. Hudson, L. , Jean- Saunier, C. y Kocaurlu, D. (Productor). (2015). *Monsterbox. Educacion emocional. Amistad*. [YouTube] https://www.youtube.com/watch?v=OczEHXRU9WU&list=PLHr42J3X9GxzTFYFiMDvYpqpHaGMw13OS&index=8&ab_channel=C1%C3%ADnicaCattellPsic%C3%B3logosenMurcia
- Gibson, J., Adams, C., Lockton, E. & Green, J. (2013). Social communication disorder outside autism? A diagnostic classification approach to delineating pragmatic language impairment, high functioning autism and specific language impairmet. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54(11), 1186-1197.
- Gómez Caballero, I (2020). El Trastorno de la comunicacion social (TCS): un enfoque interdisciplinaty entre la psiquiatría y la pragmática. *Biblioteca de Babel: revista de filología hispánica*, 1, 1 – 14.
- González Blanco, M., Rivas Torres, R.M, Lopez Gómez, S. (2015). Caracterización y delimitacion del Trastorno de la comunicacion social (pragmático). *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*. 9.
- González Blanco, M., Rivas Torres, R.M, Lopez Gómez, S. (2015). Trastorno de la comunicacion social (pragmático) : ¿Síndorme o síntoma?. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*. 9.
- Jiménez, J. (2010). Adquisición y desarrollo del lenguaje. En A. Muñoz García, *Psicología del desarrollo en la etapa de educación infantil*, (101-120). Ediciones Pirámide.
- Kehoe, M.M. y Lleó, C. (2003). The acquisition of nuclei: a longitudinal analysis of phonological vowel length in three German – speaking children. *Journal of Child Language*, 30, 527-556.
- Leech, G.N. (1983): *Principles of pragmatics*. London, Longman

- Ley Orgánica 8/2013, 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. BOE núm. 295 (2013)
- Ley Orgánica 3/2020, 29 de diciembre, por la que se modifica la ley orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación. BOE núm.340 (2020)
- López – Ornat, S. (2011). La adquisición del lenguaje, un resumen en 2011. *Revista de investigación en Logopedia, 1* (1), 1 – 11.
- Martin, I. y McDonald, S. (2003). Weak coherence, no theory of mind, or executive dysfunction? Solving the puzzle of pragmatic language disorders. *Brain and language, 85* (3), 451 – 466.
- McNeill, D. (1970). *The acquisition of language*. Nueva York: Harper and Row
- Monfort, M. Y Juárez, A. (2018). Intervención en trastornos pragmáticos: consideraciones metodológicas. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología, 38*(1), 24-30.
- Navarro, M. (2003). Adquisición del lenguaje. El principio de la comunicación. *Cauce Revista de Filología y su Didáctica, 26*, 321-347.
- Nelson, K . (1985). *Making sense. The acquisition of shared meaning*. Nueva York: Academic Press [Traducción española: *El descubrimiento del sentido*. Madrid: Alianza, 1988]
- Owens, R. E. (2003). *Desarrollo del lenguaje*. Madrid: Prentice Hall.
- Oxiel Schneidez, Z. (Productor). (2008). *Convivencia*. [YouTube] https://www.youtube.com/watch?v=u5651tdwyXo&ab_channel=OxielSchneiderZ
- Peters, A. (1995). Strategies in the acquisition of syntax. En P. Fletcher y B. MacWhinney (eds.). *The Handbok of Child Language*. Oxford: Blackwell.
- Piaget, J. (1983). *Seis estudios de psicología*. Madrid: Ariel
- Pujol Terradellas, L. (2017). Comunicando, siempre comunicando. *Revista de Derecho, Empresa y Sociedad (11)*, 44 – 49.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: *Diccionario de la lengua española*, 23. ªed., [versión 23.4 en línea]. < <https://dle.rae.es/lenguaje> > [26 de mayo].
- Schelstraete, M.A (2011). *Traitement du langage oral chez l'enfant*. Issy-les-Moulineaux: Elsevier - Masson
- Serra I Raventós, M. (2013): *La adquisición del lenguaje*, Barcelona, Ariel.
- Sohn,P. (Productor). (2014). *Parcialmente nublado*. [YouTube] <https://www.youtube.com/watch?v=rwOuv0SgH2c&list=PLHr42J3X9GxzTFYFi>

MDvYpqaHaGMw13OS&index=6&ab_channel=ORDENHOSPITALARIADES
ANJUANDEDIOSCOLOMBIA

- Skinner, B. F (1957). *Verbal behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice – Hall
- Sperber, D. y Wilson, D. (1986). *La relevancia*. Madrid: Visor Dis. S. A.
- Sperber, D. y Wilson, D. (1987). Precipos of relevance: Communication and cognition. *Behavioural and Brain Sciences*, 10, 697-754.
- Stark, R.E (1980). Stages of speech development in the first year of life. En G.H. YeniKomschian, J.F. Kavanagh y C.H Ferguson (eds.), *Child Phonology* (vol.1). Nueva York: Academic Press.
- Tomasello, M. Brooks, P.J. (1999). Early Syntactic Development: A Construction Grammar Approach. En M. Barrett (ed.), *The Development of Language*. Hove, RU: Psychology Press.
- Universidad de Valladolid (2021). Competencias generales y específicas del grado en Educación Primaria.
https://www.uva.es/export/sites/uva/2.docencia/2.01.grados/2.01.02.ofertaformativa/grados/_documentos/edprimva2_competencias.pdf
- Van-Der Hofstadt Román, C. J. (2005). *El libro de las habilidades de comunicación* (2ª ed.). Díaz de Santos
- Velarde Incháustegul, M.M, Vattuone Echevarria, J.A. y Gómez Velarde, M.E. (2017). Trastorno de la comunicación social (pragmático) (TCS f80.82). *Pediátr Panamá* 2017, 42 (2), 99 – 104.
- World Health Organization. (2018). *International Classification of Diseases 11th Revision (ICD-11)*. World Health Organization (WHO). <https://icd.who.int/>

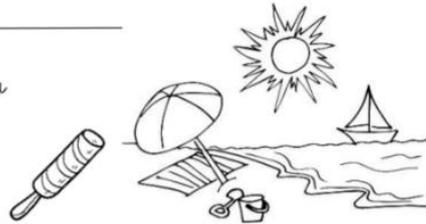
Anexo 2 – Fichas “Dándole al coco”

“Dándole al coco” – Ficha 1

Nombre: _____

1. Juan se come un polo de limón en la playa.

¿Esto sucede en invierno o en verano?



2. Al acabar el examen de matemáticas, nos iremos al patio a jugar. ¿Dónde estamos?



3. Matero metió dos goles y su equipo ganó el partido. ¿A que juega mates?



4. Mi hermana me compró palomitas y vimos una película de dibujos. ¿Dónde me llevó mi hermana?



5. Alejandra compra dos barras de pan y un bollo de chocolate. ¿En qué tienda está Alejandra?.



“Dándole al coco” – Ficha 2

Nombre: _____

1. Mañana cogemos un avión para irnos de vacaciones. ¿Dónde tenemos que ir a por el avión?.



2. Mi madre ha comprado tres plátanos, dos naranjas y una sandía. ¿En qué tienda ha estado mi madre?



3. Ya se ha ido el sol y es hora de irse a dormir. ¿Es de día o de noche?



4. Hoy hemos estado visitando a la madre de mi padre. ¿A quién hemos visitado?



5. Gracias a la canasta de Nicolás, sus amigos ganaron el partido. ¿A que juegan Nicolás y sus amigos?



Anexo 3 – Fichas “¿Cómo se siente?”

“¿Cómo se siente? – Ficha 1

Nombre: _____

1. Juan le pide a Damián que ordene su habitación antes de irse a la calle. Pero Damián no lo hace. ¿Cómo se sentirá Juan cuando vea la habitación sin recoger?

- Alegre
- Emocionado
- Enfadado



2. Hoy es el cumpleaños de Carolina. Sus amigos la van a llevar una tarta y globos al colegio. ¿Cómo se sentirá Carolina?

- Sorprendida
- Triste
- Asustada



3. Martín ha perdido su camiseta favorita. ¿Cómo se siente Martín?

- Feliz
- Triste
- Sorprendido



4. Daniela ha sacado un 10 en el último examen de Matemáticas. ¿Cómo se siente Daniela?

- Feliz
- Disgustada
- Enfadada



5. Teresa ha contado un secreto a Raquel, y Raquel se lo ha contado a sus amigas. ¿Cómo se sentirá Teresa?

- Decepcionada
- Contenta
- Sorprendida



“¿Cómo se siente? - Ficha 2

Nombre: _____

1. Paula mañana tiene examen de lengua y no ha estudiado nada. ¿Cómo se sentirá Paula?

- Nerviosa
- Contenta
- Disgustada

2. Nadie de clase ha hecho los deberes que mandó la profesora de inglés. ¿Cómo se sentirá la profesora de inglés?

- Enfadada
- Sorprendida
- Alegre

3. Beatriz ha encontrado un billete de 50€ en la calle y los va a donar a una ONG. ¿Cómo se sentirá la gente que lo va a recibir?

- Agradecidos
- Disgustados
- Enfadados

4. Ayer fue mi cumpleaños y mis padres me regalaron el juguete que tanto quería. ¿Cómo me senti?

- Contento
- Triste
- Preocupado

5. Ángel había quedado con Jaime y Jaime no apareció. ¿Cómo se sintió Ángel?

- Triste
- Feliz
- Nervioso

“¿Cómo se siente? - Ficha 3

Nombre: _____

1. La madre de Elvira la mandó al supermercado a comprar pan y verduras. Elvira volvió con una bolsa de gominolas y regalices. ¿Cómo se va a sentir la madre de Elvira?

- Enfadada
- Alegre
- Preocupada



2. El gato de Elena se ha perdido. ¿Cómo se siente Elena?

- Triste
- Feliz
- Sorprendida



3. Alicia ha sacado todo sobresaliente este curso. ¿Cómo se sentirán sus padres?

- Orgullosos
- Disgustados
- Nerviosos



4. Hoy es el cumpleaños de mi madre, y la vamos a hacer una fiesta sorpresa. ¿Cómo se sentirá mi madre?

- Sorprendida
- Disgustada
- Enfadada



5. Mañana actúo María por primera vez en el teatro. ¿Cómo se sentirá María?

- Disgustada
- Nerviosa
- Enfadada



Anexo 4 – Presentación Power Point “Muy atento a lo que veo”



¿POR QUÉ SE PONE MARTINA EL BAÑADOR?



¿POR QUÉ ESTÁ TRISTE ÁNGEL?



¿CUAL ES LA FRUTA FAVORITA DE MATEO?



Anexo 5 – Fichas “Con doble sentido”

“Con doble sentido” – ficha 1

Nombre: _____

1. Para sacar buenas notas, hay que ponerse las pilas

- Hay que dormir
- Hay que esforzarse
- Hay que pasárselo bien

2. las multiplicaciones del examen de matemáticas estaban chupadas

- Eran muy fáciles
- Eran muy difíciles
- Se hacían con la lengua

3. La profesora de inglés está hasta las narices de Marcos

- No le aguanta más
- Huele muy bien
- Tiene la nariz muy grande

4. Mi gato se pone las botas cada vez que comemos paella

- Tiene frío en los pies
- Come un montón
- Anda por toda la casa

5. Julieta me ha echado una mano con el trabajo de ciencias

- Me ha agarrado la mano
- Me ha ayudado
- Hemos chocado los cinco

“Con doble sentido” - ficha 2

Nombre: _____

1. Mi amiga Alejandra es un sol

- Es muy agradable
- Da mucho calor
- Es rubia

2. Mi madre se quedó a cuadros cuando vio las notas de mi hermano

- Se enfadó mucho
- Se sorprendió
- Se puso un marco

3. A Jesús le ha salido el coche por un ojo de la cara

- Tiene un coche en la cara
- Le ha costado muy caro
- Tiene un ojo malo

4. Durante el concierto, Raquel estaba hecha un flan

- Tenía mucha hambre
- Estaba nerviosa
- Tenía sirope por la cabeza

5. Al cumpleaños de Julio fueron cuatro gatos

- Había un montón de animales
- No fue nadie
- Era una fiesta para gatos

Anexo 6 – Guiones “Actores por un rato”

EN LA FUTERIA	Guion personaje 1
<ul style="list-style-type: none">- Hola, buenos días.- Hola, ¿Que desea?.- Quería medio kilo de manzanas rojas, una piña y media sandía.- Muy bien, ahora mismo se lo pongo.- Genial, muchas gracias.- Aquí tiene, ¿Desea algo más?.- Sí, unos plátanos.- Aquí tiene.- Muchas gracias, ¿Cuánto es?.- 5, 25 euros.- Aquí tiene, hasta luego.- Adiós, vuelva pronto.	

EN LA FUTERIA	Guion personaje 2
<ul style="list-style-type: none">- Hola, buenos días.- Hola, ¿Que desea?.- Quería medio kilo de manzanas rojas, una piña y media sandía.- Muy bien, ahora mismo se lo pongo.- Genial, muchas gracias.- Aquí tiene, ¿Desea algo más?.- Sí, unos plátanos.- Aquí tiene.- Muchas gracias, ¿Cuánto es?.- 5, 25 euros.- Aquí tiene, hasta luego.- Adiós, vuelva pronto.	

QUEDADA

Guion personaje 1

- Hola, ¿Te apetece quedar mañana para ir a cenar?
- Hola, si. ¿Dónde te apetece ir?
- Había pensado en ir a la Pizzería que han abierto hace poco
- No me apetece mucho, ¿Vamos a la hamburguesería de la esquina?
- Jo, es que me apetece mucho comer pizza
- Y a mi una hamburguesa
- Vale, ya se lo que podemos hacer
- Nos quedamos en casa y lo pedimos a domicilio. ¿Te parece bien?
- Si, genial. Así podemos ver una peli en el sofá mientras cenamos
- Vale, estupendo

- Mañana nos vemos
- ¿A las 9?
- Genial

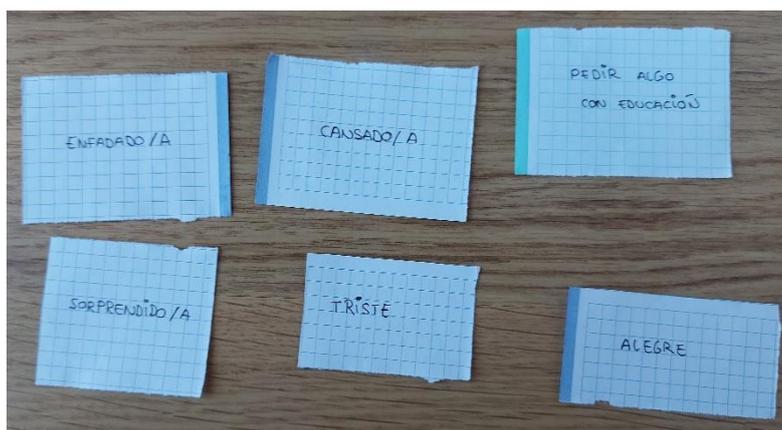
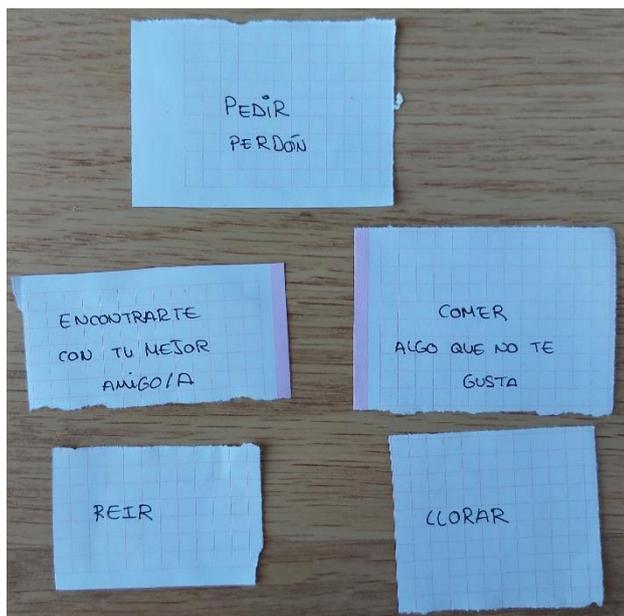
QUEDADA

Guion personaje 2

- Hola, ¿Te apetece quedar mañana para ir a cenar?
- Hola, si. ¿Dónde te apetece ir?
- Había pensado en ir a la Pizzería que han abierto hace poco
- No me apetece mucho, ¿Vamos a la hamburguesería de la esquina?
- Jo, es que me apetece mucho comer pizza
- Y a mi una hamburguesa
- Vale, ya se lo que podemos hacer
- Nos quedamos en casa y lo pedimos a domicilio. ¿Te parece bien?
- Si, genial. Así podemos ver una peli en el sofá mientras cenamos
- Vale, estupendo

- Mañana nos vemos
- ¿A las 9?
- Genial

Anexo 7 – Papeletas “Soy un mimo”



Anexo 8 – Ejemplo de registro de actividades diarias

Tabla 8

Ejemplo de registro de actividades diarias

<i>Alumno/a</i>	<i>Sesión</i>	<i>Fecha</i>	<i>Actividades propuestas</i>	<i>Resultados de las actividades</i>
Rodrigo González	15	4/11/21	Soy un mimo Bolsas de conversación	La actividad “Soy un mimo” se ha realizado sin incidencias. La actividad “bolsas de conversación” se ha tenido que modificar, debido a que el alumno no estaba teniendo dificultades a la hora de la realización.
Rodrigo González	16	9/11/21	Muy atento a lo que veo Comprendo con inferencias	El alumno ha desarrollado de mejor la primera actividad, debido a que estaba muy cansado y a la hora de realizar la segunda apenas ha mostrado interés por lo que no se ha podido realizar.

Anexo 9 – Rubrica de evaluación

Tabla 9

Rubrica de evaluación

Objetivo específico	Sesión	Trabajado si/no	Conseguido si/ no
1.1 Realizar inferencias	1		
	2		
	3		
	4		
	5		
	6		
	7		
1.2 Comprender aquello que no se dice explícitamente y significados no literales	8		
	9		
	10		
	11		
	12		
	13		
	14		
2.1 conocer las reglas conversaciones y usarlas de manera correcta	15		
	16		
	17		
	18		
	19		
	20		
2.2 Entender los rasgos relacionados con la comunicación no verbal (gestos, miradas...)	21		
	22		
	23		
	24		
	25		
	26		
	27		