

TRABAJO FIN DE GRADO

Grado en Educación Primaria

Mención en Audición y Lenguaje

**SÍNDROME DE STEINERT: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EN LAS
DIFICULTADES DEL LENGUAJE**

Universidad de Valladolid

Facultad de Educación y Trabajo Social

Curso 2020/2021

Autora:

ADRIANA MANSO OJEDA

Tutor:

CARLOS SALGADO PASCUAL

RESUMEN.

El Síndrome de Steinert es una enfermedad rara multisistémica crónica de herencia autosómica dominante. Se produce por la expansión de tripletes CTG (citosina, timidina y guanidina).

Esta enfermedad afecta a múltiples áreas del desarrollo. El trabajo que se presenta a continuación se centra en el ámbito del lenguaje y en concreto en los prerrequisitos cognitivos, los cuales son necesarios adquirir para poder desarrollar correctamente el resto de áreas.

De esta forma la intervención que se presenta está destinada a una alumna de 5 años de edad. La propuesta se centra en la estimulación del lenguaje y hace especial hincapié en el desarrollo de los prerrequisitos básicos que son la base del aprendizaje.

PALBRAS CLAVE: Síndrome de Steinert, Lenguaje, Comunicación, Prerrequisitos del lenguaje, Intervención.

ABSTRACT.

The Steinert Syndrome is a rare, chronic multisystemic disease of autosomal dominant inheritance, which is caused by a CTG triplet repeat expansion (cytosine, thymidine and guanidine).

This disease affects many areas of development and in the following study, he will focus on the languages field and more concretely, on cognitive prerequisites which need to be acquire in order to develop correctly the rest of the areas.

Therefore, the intervention, which is presented for a 5-year-old girl, focuses on language stimulation paying special attention to the development of language prerequisites as they are the basis of learning.

KEY WORDS: Steinert Syndrome, Language, Communication, Language prerequisites, Intervention.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	1
2. OBJETIVOS DEL TRABAJO FIN DE GRADO	3
3. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO	4
4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	5
4.1. SÍNDROME DE STEINERT	5
4.2. EL SÍNDROME DE STEINERT Y EL LENGUAJE	8
4.2.1. LA COMUNICACIÓN	8
4.2.2. EL LENGUAJE	8
4.2.3. LOS PRERREQUISITOS DEL LENGUAJE	11
4.3. MARCO LEGISLATIVO	15
5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	18
5.1. CONTEXTUALIZACIÓN DEL CASO	18
5.2. OBJETIVOS DE LA INTERVENCIÓN	22
5.3. METODOLOGÍA DE LA INTERVENCIÓN	23
5.4. PLANIFICACIÓN DE LA INTERVENCIÓN	24
5.4.1. PLANIFICACIÓN DE LAS SESIONES	25
5.5. EVALUACIÓN DE LA INTERVENCIÓN	34
6. CONCLUSIONES	37
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	40
8. ANEXOS	43

1. INTRODUCCIÓN

El Trabajo Fin de Grado que se presenta a continuación, consiste en una propuesta de intervención en las dificultades del lenguaje de una alumna con Síndrome de Steinert.

La propuesta de intervención se ha llevado a cabo durante el Practicum II de Audición y Lenguaje del grado de Educación Primaria, en el Colegio Público Antonio García Quintana (Valladolid). La alumna con la que se ha realizado tiene 5 años de edad y padece dicha enfermedad que está incluida dentro de las enfermedades raras.

Aunque este síndrome abarca diferentes ámbitos de intervención, el trabajo se centra en el lenguaje y la estimulación del mismo, que es donde la alumna presenta mayores dificultades.

Al tratarse de una enfermedad rara es poco conocida. Por ello existen pocos estudios sobre ella, y los que hay tratan la enfermedad en la edad adulta. Esto provoca la falta de información, en concreto en cómo la patología repercute en la infancia y en el lenguaje.

Así el Trabajo Fin de Grado se compone en primer lugar, de los objetivos que se pretenden desarrollar con la elaboración de dicho documento, en segundo lugar, la justificación del tema elegido.

En tercer lugar, se presenta la fundamentación teórica. En ella se narra la enfermedad del Síndrome de Steinert y las dificultades en el lenguaje que dicha patología causa. En este último punto se va a desarrollar en qué consisten la comunicación, el lenguaje y los prerrequisitos cognitivos (atención, percepción, memoria y psicomotricidad), los cuales son la base para un correcto desarrollo del lenguaje.

En este apartado también se explica el marco legislativo. El fichero donde situamos a dicha alumna acorde con sus necesidades. Lo que se recoge en la instrucción por la que se establece el procedimiento de recogida y tratamiento de los datos relativos al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo escolarizado en centros docentes de Castilla y León conocido también como ATDI.

A continuación, se encuentra la propuesta de intervención. En ella se contextualiza el caso clínico, se exponen los objetivos diseñados, la metodología, la planificación de las sesiones y la evaluación del plan de intervención.

Posteriormente, se encuentran las conclusiones del Trabajo Fin de Grado, en el que se expone cómo se ha llevado a cabo el mismo, que dificultades se han presentado y si se han cumplido o no los objetivos propuestos.

Seguidamente, la bibliografía y referencias consultadas para la propia elaboración del documento.

Y se concluye con una serie de anexos, en los que el lector encontrará los materiales que se han utilizado durante el desarrollo de la propuesta de intervención en el aula de Audición y Lenguaje.

2. OBJETIVOS DEL TRABAJO FIN DE GRADO

En el presente apartado el lector va a conocer los objetivos que se pretenden conseguir mediante la elaboración del Trabajo Fin de Grado, estos se encuentran a continuación:

- Conocer cómo afecta el Síndrome de Steinert a nivel del lenguaje en la infancia.
- Trabajar los prerrequisitos del lenguaje.
- Diseñar una intervención adecuada a Audición y Lenguaje para una alumna con el Síndrome de Steinert.
- Preparar materiales adecuados a la intervención de Audición y Lenguaje para una alumna con el Síndrome de Steinert.
- Favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de una alumna con Síndrome de Steinert.
- Adquirir herramientas para trabajar diferentes patologías en el centro educativo.
- Valorar el trabajo de la especialista de Audición y Lenguaje dentro del centro educativo.

3. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO

En el presente apartado el lector conocerá las razones por las que se ha elegido este tema para la elaboración del presente Trabajo Final de Grado.

La realización del Practicum II es una formación para la futura labor como docente. Durante ese periodo conoces en profundidad el trabajo que hacen los especialistas de Audición y Lenguaje tanto en el aula de Educación Primaria como en el de Educación Infantil.

Durante este periodo conoces muchos síndromes que hasta ese momento desconocías.

La elección del tema se debe a la presencia de una alumna con Síndrome de Steinert en el aula de Audición y Lenguaje, donde se han realizado las prácticas. Esta decisión se realizó tras hablar con la tutora sobre los alumnos y sus diferentes patologías.

Al tratarse de una enfermedad rara que la población no suele conocer es interesante investigar y conocer como este Síndrome afecta al desarrollo del lenguaje en concreto a los niños de poca edad.

La intervención ofrecía grandes opciones. La alumna de 5 años de edad presentaba graves necesidades en concreto en el lenguaje. Esto se debía a que no había sido intervenida previamente por ningún especialista ni en el centro escolar ni fuera de él, pese a de bebé haber acudido a estimulación temprana.

Las grandes necesidades que presenta en el lenguaje provocan la necesidad de intervenir en los diferentes ámbitos de Audición y Lenguaje. La alumna tiene afectados los prerrequisitos cognitivos atención, percepción, memoria y psicomotricidad y todos los componentes del lenguaje (fonético-fonológico, semántico, morfosintáctico y pragmático).

En consecuencia, la intervención que se propone está destinada a la estimulación del lenguaje. Dando gran importancia al desarrollo de los prerrequisitos cognitivos los cuales son necesarios para el desarrollo del resto de componentes del lenguaje y así la estimulación del mismo.

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

A continuación, el lector conocerá la fundamentación teórica del Trabajo Fin de Grado, la cual se centra en el Síndrome de Steinert, la patología en relación al lenguaje y el marco legislativo en el que situamos a la alumna con dicha enfermedad.

4.1. SÍNDROME DE STEINERT

El síndrome de Steinert o distrofia miotónica congénita de tipo 1 (DM1), es una enfermedad rara multisistémica crónica de herencia autosómica dominante, con progresión lenta que se puede manifestar en cualquier momento de la vida.

Se produce por la expansión de tripletes CTG (citosina, timidina y guanidina) que provoca alteraciones en la región no codificante del gen DMPK (proteincinasa de la distrofia miotónica), situado en el brazo largo del cromosoma 19 (19q13.3), que codifica la kinasa miosina expresada en los músculos esqueléticos. (Licourt, Travieso et al., 2020; Licourt, González et al., 2020; Aviña et al., 2009; Ramírez et al., 2013; González et al., 2014; Gutiérrez et al., 2020).

La distrofia miotónica de Steinert la describió por primera vez en 1909 Steinert como una variante miotónica congénita. (González et al., 2005, citado en Ropper AH, 2014). Mientras que Ballén y Bibb la consideraron como única y no una variante. (Ramírez et al., 2013). Tres años después Curschmann matizó las manifestaciones neurológicas. Pero, no fue hasta 1992 cuando se denominó anomalía genética responsable de la enfermedad de Steinert. (Gutiérrez et al., 2020; Aviña et al., 2009).

La variabilidad clínica en las manifestaciones, tanto en cantidad como en cualidad, exige la necesidad de tratamiento personalizado en cada paciente. Y conocimiento de las alteraciones de cada órgano y sistema para así ofrecer a cada paciente el seguimiento y tratamiento necesario. (Gutiérrez et al., 2020).

El diagnóstico de esta enfermedad debe producirse en unidades especializadas como es la neurología. Esto es debido a las características y alteraciones neuromusculares que el síndrome presenta, esta enfermedad también produce cambios sistémicos. (Gutiérrez et al., 2020).

El síndrome de Steinert tiene una afectación multisistémica, afecta al sistema neurológico, al cardíaco, al respiratorio, y a otros órganos y sistemas. (Ramírez et al., 2013; Gutiérrez et al., 2020).

Esta enfermedad afecta al deterioro del músculo liso, sistema nervioso central y endocrino, al ojo, al hueso, a la piel, al aparato respiratorio, al sistema inmunitario y hematopoyético lo que influye en el lenguaje. (González et al., 2014).

Las personas con esta enfermedad suelen presentar un retraso en el desarrollo psicomotor en la habilidad motora tanto gruesa como fina. Y en la mayoría de los casos se observa discapacidad intelectual severa o profunda que se da al nacer lo que provoca dificultades escolares. (Licourt, Travieso et al., 2020).

No presenta la misma sintomatología en adultos que en niños. (González de Dios et al., 1999). El síndrome de Steinert en edad pediátrica presenta 2 formas: la distrofia miotónica congénita y la variante de inicio infantil.

En la infancia las alteraciones cognitivas y conductuales son especialmente relevantes. De este modo se debe realizar una evaluación psicopedagógica completa que valore la evaluación de la capacidad cognitiva, las funciones ejecutivas y las visoespaciales. Por ello es necesario tener una correcta coordinación con el centro escolar para realizar una adecuada intervención psicoeducativa. Todos estos factores van a afectar indirectamente al desarrollo del lenguaje.

Como estos niños suelen tener dificultades a nivel motor, es probable que presenten pie zambo o quino-varo. Por lo que hay que trabajar con ellos, acorde a sus capacidades sin reducir su actividad física, así es bueno que acudan a terapia ocupacional o a fisioterapia.

En cuanto al área del lenguaje estos niños suelen padecer problemas orofaciales lo que produce una expresión fenotípica característica que va a condicionar el lenguaje.

Estos niños muestran una hipotonía marcada asociada a debilidad y pobreza de movimientos (dificultades en la succión-deglución). La facies es característica con paresia facial y labio superior en forma de V invertida.



Es conveniente la intervención por parte del especialista de Audición y Lenguaje dentro del centro escolar y por un logopeda fuera de él, para trabajar la musculatura facial y la expresión oral. (Gutiérrez et al., 2020).

4.2. EL SÍNDROME DE STEINERT Y EL LENGUAJE

Debido a la falta de información sobre el lenguaje y la distrofia miotónica de Tipo 1, se expone brevemente lo que son la comunicación, el lenguaje y los prerequisites del lenguaje, incidiendo en la importancia que tienen para la Audición y el Lenguaje.

4.2.1. LA COMUNICACIÓN

La comunicación es la capacidad de realizar conductas intencionadas y significativas que permiten interactuar con personas ajenas.

Para que exista comunicación tiene que haber un canal por el que se transmite un mensaje que va del emisor al receptor. Y para que ambos puedan descifrarlo deben presentar un código común.

La comunicación es algo imprescindible para el ser humano. Un niño a partir del año y medio de vida muestra actividad social y comunicativa.

Serra (2013) afirma que “Si este proceso no se realiza durante esta etapa de la vida y no se instala otro sistema de comunicación que le dé acceso a la interacción socio-afectiva, el niño verá limitadas sus posibilidades de mediación con la cultura, a través de la cual desarrolla las estructuras mentales” (p.5).

4.2.2. EL LENGUAJE

El lenguaje es un medio de comunicación formado por un sistema de signos arbitrarios codificados. Este sistema está implantado en la sociedad y solo se aprende a través de la interacción social.

Rondal (1982) afirma que “el desarrollo del lenguaje es el reconocimiento y producción de los sonidos de la lengua, combinarlos para producir palabras y organizar éstas en frases, según unas reglas” (p.5).

El desarrollo del lenguaje está relacionado al aprendizaje de la comunicación. Previamente a aparecer el lenguaje (primeras palabras) el niño ha tenido episodios de comunicación con el entorno.

El lenguaje está formado por diferentes elementos que son el *componente Fonético-fonológico*, el cual se centra en la discriminación de los diferentes fonemas, a

partir de él podemos diferenciar los significados de las diferentes palabras. El *componente morfosintáctico*, que se ocupa de los tipos de palabras y de la formación de oraciones a partir de ellas. El *componente léxico-semántico*, que se refiere al significado de las diferentes palabras. Y el *componente pragmático*, que regula la comunicación oral adaptándola a las circunstancias medioambientales.

Además de estos cuatro elementos hay que destacar los prerequisites básicos del lenguaje los cuales se exponen posteriormente. Y sin los cuales estos componentes carecen de sentido.

El lenguaje presenta diferentes funciones las cuales son muy variadas. Al tratarse de un medio de comunicación permite el intercambio de información a través de un sistema de codificación. Para ello empleamos códigos gestuales, posturales y de comportamiento.

Es un instrumento estructural del pensamiento, la acción y un factor estructurante y regulador de la personalidad y del comportamiento social. Por ello el lenguaje oral constituye el principal medio de comunicación y es un factor importante de identificación del grupo social.

Con ello la comunicación, el pensamiento, la afectividad y el nivel cultural forman un complejo nudo de relaciones e influencias recíprocas siendo dichos aspectos los que condicionan el lenguaje o viceversa.

En consecuencia, la comunicación humana es un sistema de relación social. Gracia (2002) afirma que el lenguaje puede cumplir distintas funciones: la instrumental que satisface necesidades, la reguladora que controla el comportamiento ajeno, la interactiva que tiene una función social en el lenguaje, la heurística que pregunta sobre algo que queremos conocer, la creativa que nos ofrece una superación imaginativa de la realidad, la personal que ofrece un lenguaje como aspecto propio individualizado y la representativa que sirve para intercambiar información (p. 6-7).

El lenguaje es un proceso altamente complejo en el que se implican las bases anatómicas, sensoriales, neurológicas, intelectuales y psicológicas. En el desarrollo y adquisición del propio lenguaje el entorno tiene gran relevancia.

La elaboración del lenguaje pasa por 3 fases: la receptiva, la interior y la expresiva. Este se aprende de forma natural mediante una serie de intercambios con el medio ambiente sobre el fondo madurativo. Por ello el desarrollo del lenguaje no se produce de la misma manera en todos los individuos, pero si existen una serie de periodos similares entre unos y otros.

Puyuelo y Rondal (2003) afirman que “en el desarrollo del lenguaje del niño podemos distinguir 2 grandes periodos que nos servirán de guía: prelingüística y lingüística” (p.8).

La etapa prelingüística hace referencia al primer año de vida y tiene gran relevancia. En ella el niño aprende del adulto los mecanismos básicos de la comunicación y la conversación no verbal.

Y la etapa lingüística se divide en dos: la inicial (12-24 meses) y la etapa de estructuración del lenguaje (2-7 años) que incluye la edad de la imitación (2-3 años), la edad preescolar (3-5/6 años) y la edad de integración de la articulación (5/6-7 años). (epOnline, s.f.).

El estudio de la revista Avances en odontología (6 de marzo de 2010) muestra que los músculos de la región orofacial de los pacientes con DM1 están en la mayoría de los casos afectados, lo que repercute directamente en el lenguaje.

El sistema estomatognático (conjunto de órganos y tejidos que permiten las funciones fisiológicas) de las personas que padecen Síndrome de Steinert presenta alteraciones en el crecimiento facial, causando así un menor desarrollo muscular para el moldeamiento de los mismos. Provocando de esta manera dificultades en el habla y mayor facilidad para padecer caries, gingivitis y desordenes de la articulación temporomandibular.

En el diagnóstico del Síndrome de Steinert uno de los signos más característicos es el fenómeno miotónico, que se manifiesta por presentar dificultades en la relajación muscular, con una disminución en la velocidad de ejecución de los movimientos voluntarios. Provocando de esta manera dificultades en la producción del lenguaje tanto espontáneo como dirigido.

Los individuos que padecen dicho fenómeno miotónico, suelen tener algún compromiso lingual, lo que causa alteraciones en la fonoarticulación, que en ocasiones se confunden con desórdenes mentales y disminución de la autoestima del paciente.

El fenómeno miotónico recomienda cambios morfológicos importantes en los músculos masticadores que causan la disminución de la fuerza muscular de la mandíbula. Esto causa alteraciones en la disminución del input propioceptivo muscular lo que puede provocar la pérdida de piezas dentarias, causando inestabilidad mandibular y dislocación de la articulación temporomandibular, afectando así directamente en el lenguaje. (Guimarães, 2010).

Otro aspecto que produce dificultades en el lenguaje es la amiotrofia en la cara temporal, en las partes Briales y elevadoras de los labios que son comprometidos gradualmente.

En el cuello es notable y constante la atrofia de los músculos esternocleidomastoideos. Estos presentan una combinación variable con diferentes grados de gravedad de fenómeno miotónico y de debilidad progresiva que afecta en la musculatura facial. De esta manera repercute directamente en el lenguaje. (Voto, 1952).

Por tanto, el desarrollo del lenguaje en individuos con este síndrome se ve interferido por la debilidad en la musculatura de la boca, paladar y mandíbula lo que dificulta una buena pronunciación.

En conclusión, las manifestaciones motoras pueden no ser llamativas inicialmente, pero con el paso del tiempo provocan problemas en el lenguaje y dificultades escolares. (Gutiérrez et al., 2020)

4.2.3. LOS PRERREQUISITOS DEL LENGUAJE

Los prerrequisitos cognitivos son componentes no específicos del procesamiento del lenguaje, que influyen decisivamente en la adquisición y desarrollo del lenguaje y la comunicación.

Los prerrequisitos del lenguaje son: atención, percepción, memoria y psicomotricidad.

- Atención

Del Campo (1997) afirma que “es el mecanismo por el cual podemos controlar de forma voluntaria la entrada de información sensorial lo que posibilita la reorganización y el procesamiento de la misma” (p.77).

Un nivel de atención inadecuado al procesar la información produce un mal aprendizaje o dificultades en el mismo.

A nivel escolar hay que trabajar la motivación en el alumno, pues es uno de los mecanismos que favorece la atención. Para ella hay que tener en cuenta la edad del alumno, pues a menor edad menor va a ser la atención.

Ballesteros (2002) clasifica la atención en tres tipos diferentes. La *atención selectiva* que integra correctamente las características de los objetos para producir las representaciones correctas de los mismos. La *atención dividida* que es la capacidad y los recursos de que dispone la persona para atender a más de una fuente de estimulación a la vez. Y la *atención sostenida* que es la capacidad de las personas para realizar una tarea monótona durante un tiempo prolongado sin que decaiga el nivel de actuación de la tarea y comience a cometer errores. (p.78).

- Percepción

Proceso a través el cual el sujeto interpreta y da sentido a la información captada mediante los sentidos (vista, oído, olfato, tacto y gusto). En este proceso se adquieren conocimientos sobre lo que nos rodea (formas y objetos).

Una mala percepción puede causar dificultades a nivel expresivo. En primer lugar, una mala percepción sensoriomotriz de los movimientos de los órganos fonoarticulatorios puede provocar problemas práxicos (colocar de manera incorrecta la lengua dentro de la boca a la hora de producir ciertos fonemas).

En segundo lugar, una mala discriminación visual y auditiva puede producir errores en los procesos de producción de palabras del lenguaje espontáneo. Causando así simplificaciones o sustituciones en el habla y omisiones o adiciones silábicas tanto de palabras como de fonemas.

Y, en tercer lugar, los problemas de percepción visual y auditiva desembocan en alteraciones en la memoria visual y auditiva, principalmente en lectoescritura (área que también se trabaja en Audición y Lenguaje).

- Memoria

Proceso psicológico que sirve para codificar información, retenerla y almacenarla en el cerebro, pudiendo recuperarla posteriormente a partir de las estructuras cerebrales implicadas. Así el atender a unos estímulos y a otros no tiene importantes consecuencias sobre el aprendizaje adquirido.

La memoria es fundamental en el proceso comunicativo-lingüístico. Por un lado, necesitamos memoria a corto plazo para retener la información recibida en el intercambio comunicativo y poder así emitir una respuesta. Y, por otro lado, para poder realizar una producción lingüística tanto oral como escrita que se realiza mediante un proceso de codificación y decodificación en él que también intervienen la memoria visual y la auditiva.

- Psicomotricidad

Martínez (1986) entiende la psicomotricidad como: “una concepción del desarrollo, según la cual se considera que existe una identidad entre las funciones neuromotrices del organismo y sus funciones psíquicas”. (p.82).

Así la motricidad es un elemento básico que el individuo utiliza para conocerse a sí mismo y al entorno. En ella influyen las funciones comunicativas, las relaciones sociales, la movilidad, la locomoción, el control postural y el desarrollo de las capacidades mentales (abstracción, simbolización y síntesis).

El comportamiento y el desarrollo psicomotor de los niños genera interés entre el profesorado y familias, por la posible aparición de anomalías a nivel motor. Pues el desarrollo normal de los niños tiene mucha importancia en el desarrollo psicomotriz principalmente en la infancia.

En conclusión, es muy importante la evaluación motriz del alumno, pues nos indica el grado de madurez fisiológica y psicológica.

Los aspectos que debemos evaluar cuando se trabaja psicomotricidad son los siguientes: el tono muscular, el control postural, la psicomotricidad fina, el esquema corporal, la lateralidad, la orientación espacial y la estructuración rítmica. (Arroyo, 2005).

Los prerequisites cognitivos son necesarios para un correcto desarrollo del lenguaje. Por ello hay que tener en cuenta que son los que han de establecerse primero si el alumno carece de ellos, puesto que son la base para la adquisición de otras conductas como es el lenguaje.

4.3.MARCO LEGISLATIVO

Para que el lector pueda entender correctamente el síndrome con el que se trabaja a lo largo de este documento, es oportuno situarlo en el marco legislativo vigente.

El marco legislativo es la ATDI o la instrucción de 24 de agosto de 2017 de la Dirección General de Innovación y Equidad Educativa donde se modifica la instrucción de 9 de julio de 2015 de la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del profesorado, en la que se establece el procedimiento de recogida y tratamiento de los datos relativos al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo escolarizado en centros docentes de Castilla y León.

Dicha instrucción viene marcada por la actual ley educativa, de 3 de mayo, de Educación, en la redacción dada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, aplicada a la comunidad autónoma de Castilla y León.

En dicha instrucción se sitúan cinco grupos de alumnado con necesidades educativas especiales.

GRUPO
ACNEE: Alumnado con Necesidades Educativas Especiales
ANCE: Alumnado con Necesidades de Compensación Educativa
ALTAS CAPCIDADES INTELECTUALES
DIFICULTADES DE APRENDIZAJE y/o BAJO RENDIMIENTO ACADÉMICO
TDAH: Trastorno por déficit de atención e hiperactividad.

Tabla 1. Alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.

De todos estos grupos hay que centrarse en el ACNEE: Alumnado con Necesidades Educativas Especiales, el cual clasifica al alumnado según una “Tipología” y una “Categoría” acorde con las necesidades que presente. La información anterior se puede apreciar en la siguiente tabla.

TIPOLOGÍA	CATEGORIA
DISCAPACIDAD FÍSICA	MOTÓRICOS
	NO MOTÓRICOS
DISCAPACIDAD INTELECTUAL	LEVE
	MODERADO
	GRAVE
DISCAPACIDAD AUDITIVA	HIPOACUSIA MEDIA
	HIPOACUSIA SEVERA
	HIPOACUSIA PROFUNDA
	COFOSIS
DISCAPACIDAD VISUALES	DEFICIENCIA VISUAL
	CEGUERA
TRASTORNOS DEL ESPECTRO AUTISTA	TRASTORNO AUTISTA
	TRASTORNO AUTISTA DE ALTO FUNCIONAMIENTO
	TRASTORNO DESINTEGRATIVO INFANTIL
	TRASTORNO GENERALIZADO DEL DESARROLLO NO ESPECÍFICO
OTROS DISCAPACIDADES	
RETRASO MADURATIVO	
TRASTORNOS DE COMUNICACIÓN Y LENGUAJE MUY SIGNIFICATIVOS	TRASTORNO ESPECÍFICO DEL LENGUAJE/DISFASIA
	AFASIA
TRASTORNOS DE LA PERSONALIDAD	
TRASTORNOS GRAVES DE CONDUCTA	

Tabla 2. ACNEE: Alumnado con Necesidades Educativas Especiales.

El alumnado con Síndrome de Steinert se encuentra en la tipología de discapacidad física dentro de la categoría de motóricos o en la tipología de discapacidad intelectual. En este caso la categorización va a depender de diferentes factores que son el Coeficiente Intelectual, el manejo del dominio conceptual, social y práctico.

Para que un alumno con necesidades educativas específicas puede ser intervenido en Audición y Lenguaje (AL) o en Pedagogía Terapéutica (PT) debe estar incluido en el fichero de la ATDI.

El proceso que suele seguir para incluirle en dicho fichero de la ATDI puede ser variado. Pese a ello siempre requiere de una previa evaluación con informe psicopedagógico que suele realizarse por diferentes motivos: nueva escolarización

(presencia de informes médicos que indican que dicho alumno no tiene un desarrollo igual que el de alumnos de su edad); cambio de modalidad o de escolarización (alumno está en un centro ordinario y se plantea la posibilidad de acudir a un centro de educación especial o la modalidad combinada); cambio de centro o de etapa (presencia de informes médicos que indican que dicho alumno no tiene un desarrollo igual que el de alumnos de su edad); revisión o seguimiento; repetición extraordinaria; otras (especificar).

Cuando el motivo de evaluación es que el tutor del alumno/a ha observado dificultades en el aprendizaje suelen seguirse los siguientes pasos:

- El tutor de dicho alumno hace un escrito que lleva a la dirección del centro donde explica las dificultades que observa en el alumno y lo que ha hecho para paliarlas.
- La dirección del centro deriva al alumno al servicio de orientación donde se le va a realizar un informe psicopedagógico, para ello deben estar de acuerdo los progenitores del alumno. En ese informe se detallarán las necesidades que presenta el alumno, y los apoyos necesarios.
- Dicho informe debe ser aceptado por la inspección educativa, en caso de ser aceptado el alumno entra a formar parte de la ATDI y puede recibir los apoyos, de nuevo con el consentimiento de los progenitores, en caso de no ser aceptado el alumno no entra en la ATDI y no puede recibir apoyo.

En el caso de nuestra alumna se la realizó un informe psicopedagógico por cambio de centro y por la detección de necesidades educativas especiales debido a la patología que ella presenta.

5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

5.1. CONTEXTUALIZACIÓN DEL CASO

En el presente apartado se presenta al lector el caso con el que se va a realizar la propuesta de intervención. En él se detalla minuciosamente como afecta la enfermedad a la alumna, que es lo que se está trabajando con ella en el aula, y como ella trabaja. Además, se detalla una prueba que se la realizó a la vez que se estaba llevando a cabo la intervención.

La propuesta de intervención que se presenta a continuación está diseñada para una alumna de 5 años de edad escolarizada en el curso de 5º años de Educación Infantil en el CEIP Antonio García Quintana de Valladolid.

Esta niña proviene del colegio Nazaret de Villanubla (Valladolid), y previamente a él estuvo escolarizada en la escuela infantil El Princito. Al llegar al nuevo centro escolar se la realiza un informe psicopedagógico debido al cambio de centro y la detección de diferentes necesidades. En él se detalla que la alumna presenta Síndrome de Steinert que causa una discapacidad del 49%, lo que provoca una discapacidad física motórica, una discapacidad intelectual leve y un retraso simple del lenguaje.

También se detalla que no ha sido intervenida previamente a llegar a este centro, sin embargo, sí acudió a atención temprana. Pese a ello presenta grandes necesidades educativas. Por ello la alumna necesita una adaptación curricular significativa en todas las áreas de la etapa, apoyo específico de los maestros especialistas de Audición y Lenguaje y Pedagogía Terapéutica, fisioterapeuta, ATES y ayuda y supervisión constante dentro del aula. Además, se aconseja a la familia por parte del centro la permanecía extraordinaria en Educación Infantil o una modalidad combinada de escolarización para el próximo curso.

Acude a Audición y Lenguaje dos sesiones a la semana de media hora cada una, en ellas se trabaja fundamentalmente la estimulación del lenguaje, para ello se utiliza el juego como eje principal de las sesiones.

La alumna presenta un patrón respiratorio incorrecto (respiración bucal), voz nasalizada, paresia facial y labio superior en forma de V invertida, todos estos aspectos

junto con la debilidad en la musculatura de la boca, paladar y mandíbula van a dificultar una buena pronunciación.

Para comprobar los fonemas que la alumna tiene adquiridos se le ha pasado el Registro fonológico inducido (prueba para evaluar la articulación de los distintos fonemas). En él se observa que tiene adquiridas todas las vocales y las consonantes /b/, /k/, /t/, /ch/, /f/, /ll/, /p/, /s/, /g/, /m/, /n/, /l/, /d/, /j/, diptongo /ue/, /r/, suave en ocasiones y los sinfonos /bl/, /cl/, /fl/, /pl/, /br/, /pr/, /tr/, /dr/, de manera aislada tiene más fonemas conseguidos que los que realiza de manera oral. En el lenguaje espontáneo es donde más dificultades presenta ya que realiza simplificaciones fonológicas, omisiones y sustituciones lo que produce una verborrea ininteligible.

En el lenguaje espontáneo no generaliza fonemas que tiene adquiridos, pero si lo hace en lenguaje repetido. Lo que significa que si la alumna de manera espontánea dice zapato va a decir sapato, en cambio cuando le dices zapato y ella lo tiene que repetir lo va a decir correctamente. Lo que muestra que tiene adquirido dicho fonema, en este caso /za/ pero no lo generaliza en el lenguaje espontáneo.

La alumna tiene dificultades para mantener la atención y la concentración en la mayoría de las tareas que se le presentan. Suele enfrentarse a ellas de manera impulsiva, lo que provoca dificultades en la adquisición de nuevos conocimientos.

A nivel morfosintáctico se trabaja la construcción de frases con los pictogramas de ARASAAC, las láminas de proyecto de “Soy Visual” y de Peppa Pig. También construye frases morfosintácticamente correctas de estructura Sujeto + Verbo + Complemento con la ayuda de la imagen delante, mientras que sin ayuda no es capaz de realizarlo.

A nivel semántico se trabaja la designación – denominación entorno a los campos semánticos (comida, animales, prendas de vestir...). Presenta vocabulario, pero muy escaso para su edad.

Reconoce las partes del cuerpo en un muñeco, en otra persona y en ella misma. Conoce los colores y los clasifica acorde a él.

Empieza a hacer sencillos razonamientos asociando objetos que tienen relación, pero no consigue establecer categorías por campos semánticos.

En la realización de series lógicas de dos elementos ha mejorado sobre todo cuando se realiza con objetos en vez de con pinchos de colores. Mediante la realización de estas actividades también se está fomentando el lenguaje.

Es una alumna con mucha intención comunicativa por lo que se ha trabajado con ella la utilización de fórmulas de cortesía las cuales realiza de manera correcta (al entrar al aula, al salir, en los pasillos...).

Se muestra colaboradora y participativa en las actividades que se le presentan pese a cansarse enseguida, por ello debe afianzar los prerrequisitos básicos del lenguaje.

En lo que respecta a la familia está implicada plenamente en el aprendizaje y en la evolución del proceso de enseñanza aprendizaje. En el ámbito familiar trabaja con un cuaderno que le prepara la maestra de AL acorde con sus dificultades.

TEST DE INTELIGIBILIDAD

El Equipo de Orientación Educativa Psicopedagógico Específico de Motóricos ha realizado a la alumna el Test de Inteligibilidad de Marc Monfort.

Se trata de una prueba de registro y mediación de la inteligibilidad del habla en niños o adultos con alteraciones graves (sordos, disártricos), que se compone de dibujos (aplicar a partir de los 4 años) y frases (aplicar a partir de los 7 años) que el niño o adulto tiene que decir.

La realización de la prueba consiste en que el niño o adulto tendrá que decir las palabras que aparecen en los dibujos, mientras que una persona (evaluador) registra las respuestas. Esta persona no debe de conocer ni al niño ni la prueba y no puede ver lo que está diciendo para evitar la lectura labial o marcadores visuales. Para ello, debe encontrarse de espaldas a la persona evaluada, con la finalidad de que los resultados del test no se vean sesgados.

La puntuación de dicha prueba nos va a decir en qué nivel de inteligibilidad se encuentra la alumna de los 5 existentes.

En este caso la prueba no ha tenido ningún resultado. Era una prueba que no se adecuaba a las necesidades de la alumna. Debido a que los dibujos eran muy antiguos y los estímulos poco adecuados.

De manera intuitiva se puede decir que el nivel de la alumna es el 3, habla inteligible para los allegados, pero con dificultades (necesidad frecuente de petición de repetición) y habla difícilmente inteligible para extraños. Así lo considera el psicólogo del Equipo de Orientación Educativa Psicopedagógico Específico de Motóricos.

5.2.OBJETIVOS DE LA INTERVENCIÓN

Para que una intervención tenga sentido se deben plantear unos objetivos de intervención, estos el lector los puede encontrar a continuación:

El **objetivo general** a trabajar durante la intervención es:

- Estimular el lenguaje.

Y los **objetivos específicos** a trabajar durante la intervención clasificados en las diferentes áreas son:

Prerrequisitos básicos del lenguaje:

- Desarrollar los prerrequisitos básicos del lenguaje (atención, percepción, memoria y psicomotricidad).

Componente fonético-fonológico:

- Discriminar auditivamente diferentes sonidos (animales de la granja y las partes del cuerpo).

Componente Morfosintáctico:

- Construir con y sin ayuda de imágenes frases de 3 elementos (sujeto, verbo y complementos).

Componente Semántico:

- Clasificar objetos atendiendo a su campo semántico.
- Afianzar vocabulario (comida, prendas de vestir, animales y partes del cuerpo).

Componente Pragmático:

- Reconocer emociones.

La alumna sobre la que se va a realizar la intervención presenta grandes necesidades educativas. Por ello se ha priorizado trabajar con ella los prerrequisitos básicos del lenguaje, especialmente la atención, así como los diferentes componentes del lenguaje (fonético-fonológico, morfosintáctico, semántico y pragmático). Todos estos aspectos se realizarán de manera globalizada y siguiendo las guías de intervención que la maestra de Audición y Lenguaje está realizando con la alumna en el aula.

5.3.METODOLOGÍA DE LA INTERVENCIÓN

El lector a continuación va a conocer la metodología que se va a seguir en la intervención. Esta se basa en el juego, lo que se debe a la corta edad que la alumna presenta. La finalidad de dicha metodología es la estimulación del lenguaje a base de materiales manipulativos.

Esta metodología es la que se va a usar pues es la que la tutora estaba siguiendo con ella en el aula antes de empezar la intervención. Por ello, es adecuado continuar con ella para intentar que la intervención sea efectiva. Además, teniendo en cuenta la edad de la alumna y su nivel, esta es forma de trabajo es la más adecuada.

La metodología basada en el juego consiste en proponer diferentes actividades basadas en juego, para ello los materiales con los que la alumna va a trabajar van a ser manipulativos, es decir que pueda trabajar con ellos y así aprender en base a la experiencia.

Para la planificación de las diferentes sesiones se tendrá en cuenta los gustos de la alumna adecuando así la intervención a ella. En los últimos 5 minutos de la sesión como premio por el trabajo realizado se la dejará elegir el juego al que quiere jugar, relacionándolo siempre con la estimulación del lenguaje.

En caso de que la alumna se despiste y quiera hacer algo concreto se adaptará a la actividad de tal manera que lo que se esté realizando con la alumna tenga sentido en la intervención.

5.4. PLANIFICACIÓN DE LA INTERVENCIÓN

En el siguiente cronograma el lector puede observar cuando se llevó a cabo la intervención.

La cual comenzó después de las vacaciones de Semana Santa y tuvo duración de 6 semanas, 10 sesiones de media hora (teniendo en cuenta las fiestas del cole, los festivos y los días que la alumna no acude al centro escolar). Estas sesiones tendrán lugar los lunes y los jueves que es cuando la alumna acude a Audición y Lenguaje.

ABRIL

Día 5 VACACIONES	Día 6	Día 7	Día 8 ALUMNA NO ACUDE AL COLE	Día 9
Día 12 SESIÓN 1	Día 13	Día 14	Día 15 SESIÓN 2	Día 16
Día 19 SESIÓN 3	Día 20 SEMANA CULTURAL	Día 21 SEMANA CULTURAL	Día 22 SEMANA CULTURAL	Día 23 FESTIVO
Día 26 SESIÓN 4	Día 27	Día 28	Día 29 ALUMNA NO ACUDE AL COLE	Día 30

MAYO

Día 3 SESIÓN 5	Día 4 SESIÓN 6 TEST DE INTELIGIBILIDAD	Día 5	Día 6 SESIÓN 7	Día 7
Día 10 SESIÓN 8	Día 11	Día 12	Día 13 FESTIVO	Día 14
Día 17 SESIÓN 9	Día 18	Día 19	Día 20 SESIÓN 10	Día 21

Debido a que los tiempos de atención de la alumna son muy cortos y que se cansa enseguida, en una misma sesión se trabajarán diferentes actividades y con ello diferentes objetivos de los expuestos en el apartado anterior. Dejándola siempre en los 5 últimos minutos la actividad que ella quiera a modo de premio por el trabajo realizado durante la sesión.

5.4.1. PLANIFICACIÓN DE LAS SESIONES

Las sesiones que el lector va a encontrar a continuación, no tienen un orden concreto. Por ello, algunas de ellas se pondrían intercambiar, mientras que otras no, pues requieren de las anteriores para tener sentido. Estas sesiones necesitan realizarse previamente a las otras, pues en ellas se va a reforzar o repetir alguna actividad que la alumna no tiene adquirida y es conveniente volver a trabajarla, aunque sea desde otro enfoque diferente.

- **SESIÓN 1**

Planificación de la sesión

En esta sesión el objetivo a trabajar es la discriminación auditiva de los animales de la granja. En primer lugar, se repasarán los diferentes animales de la granja. Y, en segundo lugar, se escuchará un vídeo de María Eugenia Romero, en el que aparecen los diferentes animales realizando su sonido característico, el enlace para ver el vídeo es el siguiente: <https://www.youtube.com/watch?v=YxOrQM2IM-0>.

El vídeo se irá parando para ver si la alumna conoce el animal que ha realizado dicho sonido. Mediante la realización de esta actividad también se está trabajando el desarrollo de los prerrequisitos del lenguaje en concreto la atención.

Desarrollo de la sesión

La sesión se realizó como estaba planteada. A la hora de repasar los diferentes animales se realizó de dos maneras, una con tarjetas donde aparecía la foto del animal y otra con animales de juguete que había en la clase de AL. En la parte de ver el vídeo la alumna se mantuvo atenta y participativa.

La alumna conocía tanto los animales como los diferentes sonidos que realiza cada uno de ellos.

Al final de la sesión la apeteció jugar con unos pinchos de colores de encajar, los que se aprovecharon para realizar una serie de dos elementos (amarillo, verde, amarillo, verde...).

Para revisar los materiales de esta sesión ver el **Anexo 1**.

- **SESIÓN 2**

Planificación de la sesión

En esta sesión el objetivo a trabajar es el razonamiento lógico y la orientación espacial fomentando así la atención y la percepción. Para ello en primer lugar, se realizará una serie de dos elementos (espiral, cuadrado, espiral, cuadrado...). En segundo lugar, se harán varios puzzles de 4 piezas, para realizarlos debe analizar y pensar las diferentes posiciones en las que pueden ir las piezas (razonamiento lógico y habilidad espacial). En la realización de estos puzzles se aprovechará para hablar sobre ellos, y mejorar así la construcción de frases.

Por último, tendrá que vestir a la muñeca con diferente ropa siguiendo las instrucciones mediante el seguimiento instruccional (atención). Actividad que se irá complicando con las instrucciones secuenciales (“ponle primero la camiseta, después la falda y por último los zapatos”).

Desarrollo de la sesión

La sesión se realizó como estaba planteada. Se realizaron las diferentes actividades que se habían planteado, pero con una duración inferior a la estimada, pues la alumna se cansaba continuamente de las actividades.

La actividad del puzzle y de la serie de dos elementos la realizó correctamente, mientras que en la de vestir a la niña no. Aquí la alumna presentó grandes dificultades, debido principalmente a su falta de memoria, dificultad para seguir instrucciones y atención.

Al final de la sesión la apeteció jugar con Mr. Potato, con él se aprovechó, para trabajar las partes del cuerpo, para qué sirven (¿para qué sirven los ojos?, ¿la nariz?...) y para construir frases (Potato tiene dos orejas y una boca). Incluso realizando actividades que ella quiere se ve que es muy impulsiva y le cuesta hacer lo que se le pide, cometiendo errores en cosas que ya conoce.

Para revisar los materiales de esta sesión ver el **Anexo 2**.

- **SESIÓN 3**

Planificación de la sesión

En esta actividad el objetivo a trabajar es el aumento del vocabulario, tanto expresivo como comprensivo, del centro de interés las prendas de vestir.

Para ello se trabajará con una lavadora de cartón hecha por la profesora, un tendedero y un armario. Esta actividad se puede trabajar de dos maneras: la primera de ellas es decirle el nombre de una prenda y que ella la coja, y la segunda es seleccionar una prenda y que ella nos diga el nombre. De esta manera también se están trabajando los prerrequisitos del lenguaje de manera transversal.

Desarrollo de la sesión

La sesión se realizó como estaba planteada. La alumna mostro conocer las diferentes prendas de vestir. La actividad le gustó mucho, pero duró menos de lo que estaba previsto, así que se aprovechó para trabajar los conceptos relacionados con las tiendas (qué se vende, dónde se vende y cómo se llama el que lo vende). La realización de esta actividad sirvió para enlazar con la siguiente sesión donde se trabajará el vocabulario del centro de interés de la comida.

Poco antes de finalizar la sesión, se despistó ya que quería jugar con Mr. Potato, el cuál se aprovechó para hacer que iba a la tienda a comprar y ella le tenía que atender.

Para revisar los materiales de esta sesión ver el **Anexo 3**.

- **SESIÓN 4**

Planificación de la sesión

En esta actividad el objetivo a trabajar es el repaso y aumento del vocabulario, tanto expresivo como comprensivo, del centro de interés la comida y los alimentos.

En primer lugar, se realizará la compra para Triki (el monstruo de las galletas), el niño o la niña, dándola a elegir quien ella prefiera. Y, en segundo lugar, se le dará de comer preguntándole que quiere, ofreciéndole diferentes alimentos y así trabajar la estructuración de frases. Además, él o ella pedirán diferentes alimentos, de tal forma que se trabajará el seguimiento de instrucciones y con ello la atención.

Desarrollo de la sesión

La sesión se realizó como estaba planteada. La alumna mantuvo la atención sin cansarse durante la sesión y el planteamiento de las actividades.

Al empezar la sesión se la dio a elegir a quién quería dar de comer de los tres y eligió al niño, al que puso el nombre de su hermano, con quien tiene muy buena relación.

Al principio de la actividad la alumna mostro dificultades para seleccionar correctamente el alimento que se la pedía, debido a su falta de atención e impulsividad. Según se fue avanzando en la actividad la alumna se mostró más concentrada, así se pudo observar que conoce el vocabulario del centro de interés de la comida. Además, estructura correctamente las frases de 3 elementos, concretamente en repetición (la maestra lo dice y ella lo repite) y sigue las órdenes que se la dan.

Para revisar los materiales de esta sesión ver el **Anexo 4**.

- **SESIÓN 5**

Planificación de la sesión

En esta actividad el objetivo a trabajar es reconocer las partes del cuerpo y la discriminación de sonidos que se realizan con esas partes. Para ello en primer lugar, se trabajarán las diferentes partes del cuerpo mostrándoselas en unas tarjetas para que las reconozca, en un muñeco y en ella misma.

A continuación, se escuchará un vídeo de María Eugenia Romero, en el que aparecen las diferentes partes del cuerpo realizando su sonido característico, el enlace para ver el vídeo es el siguiente: <https://www.youtube.com/watch?v=-7BQ6-UQ0Zs>. El vídeo se irá parando para ver si la alumna conoce las partes del cuerpo y el sonido que realiza.

Por último, dichas acciones se clasificarán acorde con la parte del cuerpo que se utiliza en cada caso. Mediante la realización de estas actividades también se están trabajando el desarrollo de los prerrequisitos del lenguaje.

Desarrollo de la sesión

La sesión se realizó como estaba planteada. La alumna mantuvo la atención sin

cansarse y mostró interés hacia la actividad, pues quería continuar realizándola.

La alumna conocía las diferentes partes del cuerpo y las diferentes acciones que se realizan con ellas. Cuando se la enseñó las tarjetas con las partes del cuerpo se utilizó el cuerpo humano para que fuera más fácil su reconocimiento, y cuando se puso el video de las acciones que salían, se imitaron para interiorizarlas mejor.

Para acabar la sesión se colocó en una cabeza imantada los ojos, la nariz y la boca. En esta actividad es dónde mayores dificultades presentó, pues quería poner dos narices, o colocaba las dos orejas en el mismo lado de la cara. Entonces y con ayuda del espejo, se la hizo ver que solo se tiene una nariz y una oreja a cada lado de la cara. Para ello se tocó su nariz y sus orejas, además se terminó de reforzar con Mr. Potato.

Para revisar los materiales de esta sesión ver el **Anexo 5**.

- **SESIÓN 6**

Planificación de la sesión

En esta actividad el objetivo a trabajar es la clasificación de objetos atendiendo a su campo semántico. Para ello en un saco pequeño se meterán tarjetas del vocabulario trabajado en las sesiones anteriores (animales, prendas de vestir y comida).

En primer lugar, la alumna irá sacando de una en una las tarjetas y clasificándolas en diferentes cajas. Cada una de ellas tendrá un elemento del campo semántico al que pertenece (caja de animales un oso, caja prendas de vestir una camiseta, caja de comida unos plátanos). Cada vez que coja una deberá decir el nombre del elemento y el campo semántico al que pertenece, para así ver si lo conoce o no, ya que viendo lo impulsiva que es puede que las coloque sin pensar.

En segundo lugar, se trabajará el razonamiento lógico y el desarrollo de los prerrequisitos del lenguaje (atención, percepción, memoria y psicomotricidad), para ello se realizará una serie de tres elementos (azul, verde, amarillo, azul, verde, amarillo...).

Desarrollo de la sesión

La sesión se realizó como estaba planteada. La alumna mostró interés por la actividad. En el desarrollo de la actividad se pudo comprobar que conoce el vocabulario

y el campo semántico al que pertenecen, pese a que en ocasiones equivocarse debido a la impulsividad que la caracteriza. Al preguntarle si estaba segura lo cambiaba de caja colocándolo en la correcta.

La otra actividad que se realizó no tuvo los resultados esperados, la alumna no es capaz de realizar series de tres elementos, por ello en la próxima sesión se intentará realizar con objetos más visuales, para ver si así es capaz de hacerlo de manera correcta.

Durante toda la sesión ayudó a poner y recoger cosas lo cual, es positivo pues así trabaja la motricidad, en concreto la motricidad gruesa de manera transversal.

Para revisar los materiales de esta sesión ver el **Anexo 6**.

- **SESIÓN 7**

Planificación de la sesión

En esta sesión en primer lugar se va a trabajar razonamiento lógico y el desarrollo de los prerrequisitos del lenguaje (atención, percepción, memoria y psicomotricidad). Para ello se va a trabajar las series de tres elementos con dibujos (manzana, seta, pelota, manzana, seta, pelota...).

En segundo lugar, se va a trabajar la construcción de frases de 3 elementos (sujeto, verbo y complementos) con y sin ayuda de imágenes, para ello se utilizarán las láminas de Soy Visual y de Peppa Pig, bien en formato digital o en formato físico, será la alumna quién decida cómo trabajarlo.

Desarrollo de la sesión

La sesión se realizó como estaba planteada. La alumna realiza mejor las series de 3 elementos cuando lo que se le presentan son siluetas de madera con formas de objetos (árbol, manzana, seta, árbol, manzana...). Aun así, sigue presentando dificultades, aunque menores, pues según iba realizando la serie la realizaba mejor sin apenas cometer errores.

En la segunda actividad, decidió trabajar con las láminas del ordenador. Las frases las realizó correctamente sin ser necesarios los apoyos visuales, además mejoraba en repetición, es decir cuando se la decía la frase y ella la tenía que repetir.

Al final de la sesión sobraron 5 minutos y como había trabajado muy bien se la dejó elegir a que quería jugar, ella eligió un juego de cocina de la Tablet. Con él se trabaja la motricidad tanto fina como gruesa y la estructuración de las frases, pues mientras jugaba se la iba preguntando ¿Qué estaba cocinando?, ¿Qué ingredientes estaba utilizando?, y más preguntas de este estilo.

Para revisar los materiales de esta sesión ver el **Anexo 7**.

- **SESIÓN 8**

Planificación de la sesión

En esta sesión en primer lugar, se va a trabajar la construcción de frases (sujeto, verbo y complementos), con y sin ayuda de imágenes y el reconocimiento de emociones.

Para ello se utilizará al Mr. Potato de las emociones. Se trata de un material que plantea situaciones en el que la alumna tiene que decir la frase de la situación y la emoción que representa (Por ejemplo: A Mr. Potato le han hecho un regalo, entonces estará contento) y cambiarle la cara, la ropa... acorde a la misma. Pero previamente a ello se le enseñarán unas tarjetas con diferentes emociones para ver cuales reconoce.

En segundo lugar, se aprovechará para repasar las partes del cuerpo con el Mr. Potato grande, las muñecas o los peluches, será la alumna quien elija con qué prefiere trabajarlo.

Desarrollo de la sesión

Esta sesión ha tenido una duración inferior a las normales pues la alumna tenía médico. Por ello solo ha dado tiempo a realizar la primera parte de la sesión, relativa a la construcción de frases y el reconocimiento de emociones que era lo que más interesaba trabajar durante la sesión.

De las tarjetas con las diferentes emociones que se le han entregado, la alumna solo conocía bien la de contento y la de triste, y al decirle el nombre de las demás lo repetía.

Las emociones de las situaciones del Mr. Potato las ha reconocido bien y ha construido correctamente las diferentes oraciones. Aunque en ocasiones ha necesitado ayuda en el reconocimiento de la emoción.

Para revisar los materiales de esta sesión ver el **Anexo 8**.

- **SESIÓN 9**

Planificación de la sesión

En esta sesión en primer lugar, se va a trabajar el desarrollo de los prerrequisitos del lenguaje (atención, percepción, memoria y psicomotricidad) y el vocabulario del centro de interés de la comida y de la ropa a través de las tiendas (actividad trabajada en la sesión 3). En este caso se va a trabajar con las dos tiendas de la otra vez, frutería y panadería y se añadirán otras 3 carnicería, zapatería y la tienda de ropa.

Y, en segundo lugar, se repasará el vocabulario de las partes del cuerpo mediante una canción educativa y visual que trabaja este vocabulario con un baile, el enlace del video es el siguiente: <https://www.youtube.com/watch?v=Ziukxvv424>.

Desarrollo de la sesión

La sesión se realizó correctamente, en la primera actividad la alumna conocía lo que se vendía en cada tienda pese a en ocasiones cometer errores. No dio tiempo a terminar la actividad ya que se cansó y hubo que cambiar, había demasiadas tiendas. La actividad con la que se continuó estaba relacionada con la anterior, pues trataba sobre las profesiones de las tiendas con las que se había estado trabajando, en ella la alumna mostró dificultad para ver donde se realizaba cada actividad (el carnicero trabaja con la carne en la carnicería).

Y en la última actividad, la alumna mostró conocer las partes del cuerpo y localizarlas en el suyo propio de manera correcta, además de gustarle la canción que se utilizó para repasarlas.

Para revisar los materiales de esta sesión ver el **Anexo 9**.

- **SESIÓN 10**

Planificación de la sesión

En esta sesión en primer lugar, se va a trabajar la construcción de frases (sujeto, verbo y complementos), con y sin ayuda de imágenes. Para ello se utilizarán unos cubos que la alumna lanzará para formar frases.

Y, en segundo lugar, se trabajará el reconocimiento de las emociones mediante unas tarjetas con personajes de Disney, para ello se verá la emoción y se la dirá que la interprete, de esta manera se trabajan también los prerrequisitos del lenguaje.

Desarrollo de la sesión

La sesión se realizó correctamente. En la primera actividad la alumna realizó las frases de 3 elementos correctamente, por lo que también se realizaron algunas frases de 4 elementos, las cuales realizaba de manera correcta concretamente en repetición.

En la segunda actividad conocía las principales emociones y las imitaba de manera adecuada. Además, mediante el trabajo de reconocimiento de las emociones se continuó trabajando la construcción de frases de manera indirecta fomentando en todo momento la estimulación del lenguaje.

Por último, y debido al buen trabajo realizado y al ser la última sesión de la intervención se la dejó jugar con Mr. Potato. Pues era lo que la apetecía desde el primer momento, lo que manifestó de la siguiente manera “no quiero trabajar, quiero jugar al potato”, mediante este juego se volvieron a repasar las partes del cuerpo, el esquema corporal trabajado en sesiones anteriores y los prerrequisitos del lenguaje.

Para revisar los materiales de esta sesión ver el **Anexo 10**.

Mediante la realización de todas estas sesiones y las actividades se está trabajando la adquisición de los prerrequisitos básicos del lenguaje, en la mayoría de las actividades de manera transversal.

Hay que tener en cuenta que son los que han de establecerse primero si el alumno carece de ellos puesto que son la base para la adquisición de otras conductas.

5.5. EVALUACIÓN DE LA INTERVENCIÓN

En los párrafos siguientes el lector va a conocer la evaluación de la propuesta llevado a cabo, de la labor del maestro de audición y lenguaje y del propio plan de intervención.

La propuesta de intervención no tiene una evaluación a nivel objetivo. Lo que se debe a la falta de tiempo para pasar pruebas estandarizadas, tanto antes de empezar a intervenir como después.

Al tratarse de una niña tan pequeña y con tan poca atención hubiese sido necesario realizar dichas pruebas en diferentes días. De manera que se hubiese alargado el proceso de evaluación y disminuido el de intervención.

Estas pruebas hubiesen ofrecido información a la hora de preparar la intervención. Pero la realización de las mismas reducía el número de sesiones, no siendo adecuado para la propuesta.

Sin embargo, a nivel subjetivo, y habiendo hablado con la tutora se puede decir que la alumna ha mejorado tras la intervención. Pese a ello no se puede afirmar que sea por la propuesta a causa de la falta de pruebas que lo corroboren.

Pese a ello la alumna ha logrado adquirir algunos de los objetivos propuestos en la intervención. Especialmente en los prerrequisitos cognitivos, pues la alumna mantiene la atención en periodos más largos de tiempo. Se la ve más hábil a nivel psicomotor, presenta una mejor memoria tanto visual como auditiva, y una mayor percepción en los estímulos que se la presentan.

La mejora que la alumna presenta sirve para que la maestra de Audición y Lenguaje pueda seguir trabajando con ella en la dirección en la que se estaba haciendo, y así lo ha hecho tras la intervención. El informe final del curso que ha realizado refleja cómo ve a la alumna en relación a los diferentes componentes tras la intervención y tras haber estado trabajando con ella en las semanas posteriores.

En los prerrequisitos del lenguaje la atención la cuesta mantenerla, esto se debe a la impulsividad con la que se enfrenta a las tareas que se le proponen, lo que tiene relación con las dificultades que presenta de memoria. En cuanto a la percepción la alumna evoca

de manera correcta la mayoría de los fonemas concretamente en repetición. Y a nivel de psicomotricidad la alumna ha adquirido el patrón óculo-manual correcto.

Con la información obtenida la maestra ha podido observar un progreso acorde con sus capacidades desde el inicio del curso y teniendo en cuenta la propuesta de intervención realizada.

En el componente fonético-fonológico no termina de automatizar y de generalizar el lenguaje espontáneo de muchos de los fonemas adquiridos, de tal modo que sigue realizando simplificaciones fonológicas, omisiones y sustituciones que provocan una verborrea difícil de comprender. En relación a la discriminación auditiva la alumna conoce los diferentes sonidos que realizan tanto los animales de la granja como los que se realizan con las diferentes partes del cuerpo, además es capaz de imitarlos correctamente.

En el componente semántico muestra que la alumna ha adquirido el vocabulario trabajado de manera lenta y sigue cometiendo fallos, de igual manera que lo hace en la clasificación de objetos de los diferentes campos semánticos.

En el componente morfosintáctico construye frases de tres elementos correctamente con la estructura Sujeto + Verbo + Complemento, concretamente cuando tiene el apoyo de pictogramas e imágenes delante.

Y en el componente pragmático la alumna es capaz de reconocer e imitar algunas emociones como es el caso de triste, enfadado y contento.

En el desarrollo de la propuesta la maestra que ha diseñado la intervención se puede evaluar. En concreto a la hora de preparar las diferentes sesiones, las cuales se iban adaptando acorde con las necesidades que la alumna iba mostrando según se iban realizando. De esta manera se puede ver las capacidades de adaptación que una maestra debe tener para amoldarse a su alumnado en todo momento.

El citado en el párrafo anterior se pudo observar en la segunda sesión que se realizó con ella. En ese momento los tiempos de atención aún eran muy reducidos y se cansaba muy rápido de las actividades que se la proponían. En esa sesión las actividades que se llevaban preparadas se realizaron demasiado rápido por lo que fue necesario

improvisar. Para ello se aprovechó el juego que ella quería para trabajar alguno de los objetivos a desarrollar en la intervención.

El desarrollo de esa sesión replanteó las posteriores, de tal manera que se organizaron mejor los tiempos de duración de las diferentes actividades. Con la finalidad de que no se volviera a repetir dicha situación y que las actividades se adecuasen a las necesidades de la alumna.

En cuanto a la evaluación de la propia propuesta. Se trata de una buena intervención, que sigue un hilo conductor, es decir todo se trabaja más de una vez para así poder ver si se logran o no los diferentes objetivos. Por ejemplo, en el caso del vocabulario se trabaja primero cada campo semántico por separado y luego de manera conjunta. O en el caso de la realización de series se realiza primero con colores y al ver que no lo tiene adquirido se realiza con dibujos, pues con ellos a la alumna le resulta más sencillo.

Así es que se trata de una intervención que se ha ido revisando según se iba llevando a la práctica, con la finalidad de tener una coherencia y cohesión con las necesidades que la alumna iba presentando en cada momento.

6. CONCLUSIONES

Por último, se presentan las conclusiones del trabajo en las que el lector va a encontrar las reflexiones obtenidas tras llevar a cabo la propuesta de intervención y la investigación sobre el Síndrome de Steinert.

El tema elegido para la elaboración de este trabajo es diferente, ya que trata una enfermedad rara. Teniendo así tanto su parte buena como su parte mala, pues la información que había era escasa, pese a ello se consiguió realizar una buena fundamentación teórica.

La falta de información sobre el síndrome y la intervención provocó que en un principio el trabajo se centrará demasiado en los aspectos técnicos y biológicos de la enfermedad, los cuales eran propios del ámbito médico. De esta manera el trabajo se alejaba del campo de trabajo de la Audición y el Lenguaje.

Para que el trabajo estuviera dirigido a Audición y Lenguaje debía centrarse en la comunicación, el lenguaje, los componentes y los prerrequisitos cognitivos los cuales son básicos en el trabajo diario de AL. Además, todos ellos estaban alterados en el caso clínico elegido para realizar la propuesta de intervención.

En los párrafos siguientes el lector puede conocer las conclusiones obtenidas tras poner en práctica la propuesta de intervención en el centro educativo.

La propuesta de intervención diseñada, trabaja tanto los diferentes componentes del lenguaje (fonético-fonológico, morfosintáctico, semántico y pragmático) como los prerrequisitos básicos ambos de manera tanto directa como indirecta.

Centrándose un poco más en la intervención y en el desarrollo, la alumna ha trabajado de manera adecuada todos los objetivos los cuales abarcaban los diferentes componentes y prerrequisitos del lenguaje.

En consecuencia, los prerrequisitos cognitivos han sido trabajados en casi todas las sesiones. Son lo primero que hay que establecer en el caso de que el alumno o la alumna con quién se va a trabajar carezca de ellos pues son la base para el desarrollo de otras conductas.

En el caso de los componentes se han trabajado de manera global. El fonético-fonológico se ha centrado en la discriminación auditiva de los animales de la granja y las partes del cuerpo. Este se puede continuar trabajando con otro tipo de sonidos como pueden ser los sonidos de la naturaleza.

El componente morfosintáctico se ha trabajado mediante la construcción de frases de 3 elementos con o sin apoyo. Este se puede seguir trabajando mediante la construcción de frases de 4 elementos, aspecto que ya se introdujo en la última sesión al ver que la alumna realizaba bien las de 3.

El semántico se ha trabajado a través de los campos semántico de la comida, las prendas de vestir, los animales y las partes del cuerpo. Este componente se puede continuar trabajando mediante la introducción de nuevos campos semánticos como son las partes de la casa, los animales de la selva, etc.

Y por último el componente pragmático el cuál se ha trabajado de manera indirecta a través de las fórmulas de cortesía y de manera directa en el reconocimiento de las emociones. Se puede continuar trabajando a través de la ampliación de emociones, la imitación de ellas y la relación que tienen con diferentes situaciones.

Todo esto se ha trabajado con el objetivo principal de estimular el lenguaje, el cuál es el objetivo predominante de la intervención diseñada.

Pese a todo ello durante la realización del trabajo se han dado diferentes limitaciones.

En primer lugar, la falta de evaluaciones, las cuales no se han podido realizar por falta de tiempo, este tipo de pruebas hubiesen sido de gran utilidad para centrar en algún aspecto más concreto la intervención.

En segundo lugar, adecuar la propuesta a la alumna y a sus necesidades, las cuales eran variadas.

Y, por último, la temporalización de la intervención la cual se tuvo que modificar en varias ocasiones, bien porque la alumna no acudía al centro escolar o por actos que se realizaban en el centro y suspendían la actividad docente, como es el caso de la semana cultural.



Con todo esto se puede afirmar que se han logrado desarrollar todos los objetivos que se habían propuesto tanto los del Trabajo Fin de Grado como los de la propuesta de intervención. Esos objetivos el lector los puede encontrar en las páginas 5 y 24 del presente documento.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

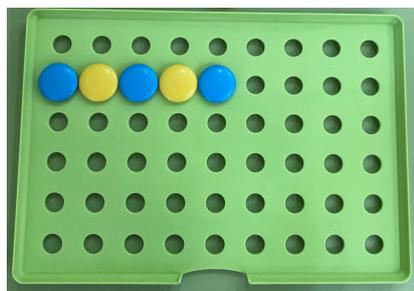
- AglaE. (2020). *Las partes del cuerpo / Canción Infantil /AglaE*. [Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=ZLiukxvv424>
- Arroyo, A., Díaz, M., López, L. y Ortega, M. (2004). La Evaluación del lenguaje por el maestro de audición y lenguaje I. *Pulso*. 27, 71-93.
- Arroyo, A., Díaz, M., López, L. y Ortega, M. (2005). La Evaluación del lenguaje por el maestro de audición y lenguaje: evaluación complementaria. *Pulso*. 28, 73-96.
- Aviña, J.A. y Hernández D.A. (2009). Síndrome de Steinert neonatal: distrofia miotónica tipo 1 congénita. *Archivos de Pediatría de Uruguay*. 80(1). 33-36.
- Ballesteros, J. (2002). *Psicología general: atención y percepción. Volumen II*. Madrid: UNED.
- Del Campo, A., M. Palomares, L., Arias, T. (1997). *Casos prácticos de dificultades de aprendizaje y necesidades educativas especiales*. Madrid: Centro de estudios.
- epOnline. (s.f). Tema 7. Conceptos básicos sobre la comunicación y el lenguaje. Adquisición y desarrollo de la comunicación y del lenguaje y su relación con el desarrollo del pensamiento, social y afectivo. [Archivo PDF]. <https://www.eponline.es/data/pdf/356doc1.pdf>
- González, N., Landín, M., Arredondo, E. y cols. (2014). Catarata bilateral en paciente con síndrome de Steinert: presentación de un caso. *Revista Archivo Médico de Camagüey*. 18(6). 656-666.
- González de Dios, J., Martínez., Egües, J. y cols. (1999). Estudio epidemiológico de la distrofia miotónica congénita de Steinert: Características dismorfológicas. *Anales españoles de pediatría*. 51(4). 389-396.
- Gracia, M. (2002). *Comunicación y lenguaje en primeras edades*. Lérida: Milenio.
- Gutiérrez, G., Díaz-Manera, J., Almendrote, M. y cols. (2020). Guía Clínica para el diagnóstico y seguimiento de la distrofia miotónica tipo 1, DM1 o enfermedad de Steinert. *Medicina Clínica*. 35(3), 185-206.

- Guimarães, A.S., Suazo, G.I. y Nagahashi Marie, S.K. (2010). Fenómeno miotónico orofacial en pacientes con distrofia miotónica de Steinert. *Avances en odontoestomatología*. 26(3). 139-142.
- Licourt, D., González, R. y Contreras, Y. (2020). Reporte de familias con distrofia miotónica de Steinert pesquisada en la Atención Primaria de Salud. *Revista de Ciencias Médicas de Pinar del Río*. 24(6), e4480.
- Licourt, D., Travieso, A., Orraca, M. y Sainz, L. (2020). Expresión clínica de distrofia miotónica congénita. *Revista Cubana de Pediatría*. 92(3), 1-9.
- Licourt, D., Travieso, A. y Toledo, M. (2020). Alteraciones en la morfogénesis como expresión clínica de distrofia miotónica congénita. [Archivo PDF]. <http://www.morfovirtual2020.sld.cu/index.php/morfovirtual/morfovirtual2020/paper/viewFile/145/152>
- Martínez, P. y Núñez, G. (1986). *Psicomotricidad y educación preescolar*. Madrid: García Núñez.
- Monfort, M. y Juárez, A. (2009). *Test de inteligibilidad*. Entha Ediciones.
- Puyuelo, M. y Rondal, J.A. (2003). *Manual de desarrollo y alteraciones de lenguaje*. Barcelona: Masson.
- Ramírez, P. y Valladares, V.E. (2013). Síndrome de distrofia miotónica tipo I. *Revista de ciencias médicas*. 17(4). 172-179.
- Ropper A.H. y Brown R.H. (2005). The muscular dystrophies. En A.H. Ropper y R.H. Brown (Ed.), *Adams and Victor's Principles of Neurology* (pp.1213-1229). New York: McGraw-Hill Interamericana.
- Romero, E. (2012). *Aprendemos los sonidos producidos por el cuerpo humano_Discriminación auditiva*. [Archivo de Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=-7BQ6-UQ0Zs>
- Romero, E. (2009). *Sonidos de animales | Juego educativo para niños*. [Archivo de Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=YxOrQM2IM-0>

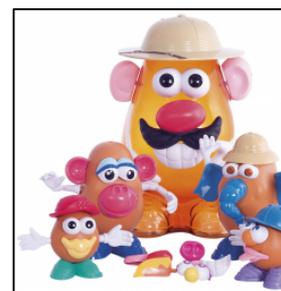
- Rondal, J. (1982). *El desarrollo del lenguaje*. Madrid: Médica y Técnica.
- Serra, M. (2013). *Comunicación y Lenguaje: la nueva neuropsicología cognitiva*. Universidad de Barcelona.
- Solernou, A.J., Zaldívar, T. y Oyola, C.E. (2018). Características psicosociales en la psicosociales en la Distrofia Miotónica de Steinert. *Revista Cubana de Investigación Biomédicas*. 37(1). 1-11.
- Vena, M. y cols. (s.f.). Enfermedad de Steinert. [Archivo PDF]. <https://congresos-semg.es/lacoruna2015/dmdocuments/poster-enfermedad-de-steinert.pdf>
- Voto, J., Costa, G. y Romero, J. (1952). Distrofia Miotónica de Steinert: Estudio familiar. *Anales de la Facultad de Medicina*. 35(4). 411-412.

8. ANEXOS

ANEXO 1



ANEXO 2



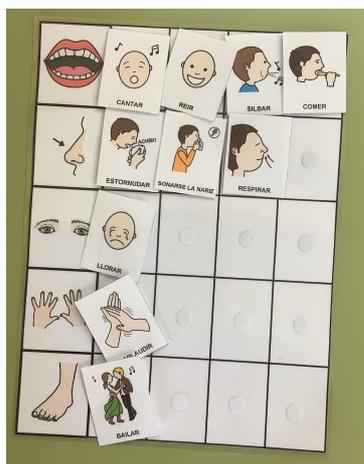
ANEXO 3



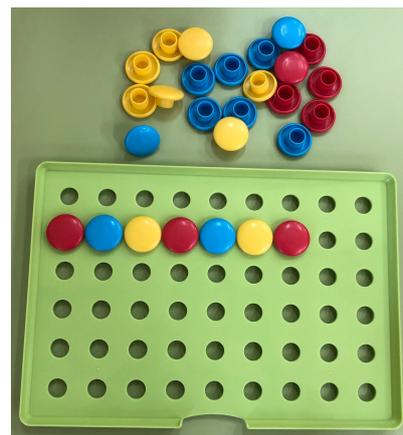
ANEXO 4



ANEXO 5



ANEXO 6



ANEXO 7

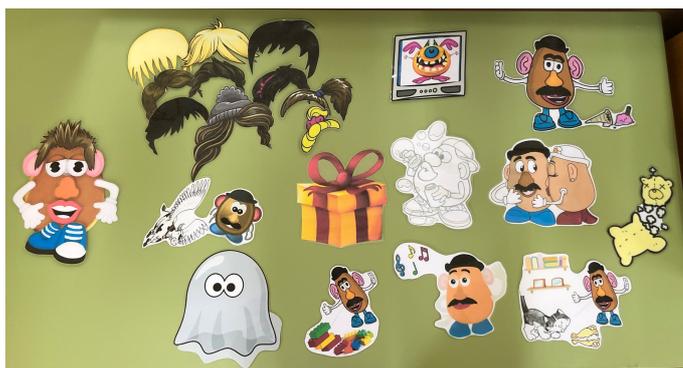


 PEPPA					
 GEORGE					
 MAMA					
 PAPÁ	 ¿QUIEN?	 ¿QUÉ HACE?	 ¿QUÉ?		



 PAPÁ		
PAPÁ JUEGA CON LA PELOTA		

ANEXO 8



ANEXO 9



ANEXO 10

