

**FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO
SOCIAL**



Universidad de Valladolid

Propuesta de intervención para la mejora de las habilidades pragmáticas en un alumno de infantil con Trastorno de la Comunicación Social

TRABAJO FIN DE GRADO

Grado en Educación Primaria

Mención en Audición y Lenguaje

AUTORA: Alba Herrero Castro

TUTOR ACADEMICO: Raúl López Benítez

CURSO ACADEMICO: 2021 - 2022

RESUMEN

La comunicación tiene una gran importancia en las aulas de infantil. De hecho, dimensiones como la pragmática, la cual consiste en el estudio del uso del lenguaje, es fundamental en el progreso/desarrollo de los individuos. Sin embargo, en ciertas ocasiones, esta se ve limitada por distintas patologías, como por el ejemplo es el caso del Trastorno de la Comunicación Social. Este se caracteriza por la presencia de dificultades en el uso social de la comunicación verbal y no verbal, presentando déficits mayoritariamente en la pragmática. Dados los déficits presentados en este colectivo, y a partir de una conceptualización previa tanto del trastorno como de la pragmática, en el siguiente Trabajo de Fin de Grado se expone una propuesta de intervención en alumnado de infantil con TCS en la que se pretende trabajar las habilidades pragmáticas y la comunicación. Se finaliza el trabajo con un análisis y reflexión sobre las limitaciones y propuestas de mejora del mismo.

Palabras clave: Trastorno de la Comunicación Social, pragmática, comunicación, lenguaje, propuesta de intervención.

ABSTRACT

Communication is of great importance in early childhood classrooms. In fact, dimensions such as pragmatics, which consists of the study of the use of language, is fundamental in the progress/development of individuals. However, on certain occasions, this is limited by different pathologies, such as, for example, the case of Social Communication Disorder. This is characterized by the presence of difficulties in the social use of verbal and nonverbal communication, presenting deficits mainly in pragmatics. Given the deficits presented in this group, and based on a previous conceptualization of both the disorder and pragmatics, the following Final Degree Project presents a proposal for intervention in infant students with SCC in which the aim is to work on pragmatic skills and communication. The work ends with an analysis and reflection on its limitations and proposals for improvement.

Key words: Social Communication Disorder, pragmatics, communication, language, intervention proposal.

Índice

1. INTRODUCCIÓN	5
2. OBJETIVOS.....	6
3. JUSTIFICACIÓN Y RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS DEL TÍTULO DE GRADO.....	7
4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	9
4.1. LENGUAJE: CONCEPTO, COMPONENTES Y FUNCIONES	10
4.2. LA PRAGMÁTICA.....	12
4.2.1. Concepto y características	12
4.2.2. Habilidades conversacionales y aspectos no verbales	15
4.2.3. Beneficios de la pragmática en el aula	18
4.3. TRASTORNO DE LA COMUNICACIÓN SOCIAL.....	19
4.3.1. Contextualización del trastorno	19
4.3.2. Criterios diagnósticos	21
4.3.3. Evaluación e intervención (estrategias) en el aula.....	22
4.3.4. Estudios y propuestas previas para la intervención del componente pragmático en el TCS.....	26
5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.....	27
5.1. Introducción, contextualización y destinatarios.....	27
5.2. Objetivos propuestos.....	29
5.3. Metodología empleada.....	31
5.4. Temporalización	32
5.5. Recursos	33
5.6. Actividades y sesiones	35
5.7. Evaluación y seguimiento de las actividades.....	48
6. ANÁLISIS DEL ALCANCE DEL TRABAJO, LIMITACIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA.....	50
7. CONSIDERACIONES FINALES Y CONCLUSIONES.....	51
8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	52
9. ANEXOS	58

Índice de tablas

Tabla 1 – Dimensiones y Componentes Del Lenguaje	10
Tabla 2 – Tipos de Pragmáticas	13
Tabla 3 - Etapas De Adquisición De La Pragmática.....	14
Tabla 4 – Sistemas de Comunicación No Verbal Básicos.....	18
Tabla 5 – Estrategias, Modalidades y Tratamientos Para La Intervención del TCS.	26
Tabla 6 – Objetivos De La propuesta De Intervención.....	30
Tabla 7 – Cronograma De La Propuesta de Intervención.....	33

1. INTRODUCCIÓN

Actualmente, la comunicación tiene una gran importancia en las aulas de infantil. De hecho, dimensiones como la pragmática, la cual según aporta Monfort (2008) consiste en el uso social que se hace del lenguaje en relación tanto a comprender la intención del hablante como a ser capaz de ajustarse dependiendo del contexto e interlocutor, resulta fundamental en el progreso/desarrollo de los individuos.

Sin embargo, en ciertas ocasiones, la pragmática se ve limitada por patologías o problemáticas, como por ejemplo es el caso del Trastorno de la Comunicación Social. Este afecta mayoritariamente al uso social del lenguaje, y a las habilidades pragmáticas del niño, evitando de esta manera lograr o mantener una comunicación eficaz. Además de ello, aquella persona que la padece puede presentar ciertas limitaciones funcionales en la participación social, las relaciones e interacción entre iguales, logros académicos o laborales...

En la última revisión de 2013, dicho trastorno fue añadido al Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM – 5), dentro de la categoría de trastornos de la comunicación. Al tratarse de un trastorno tan reciente, en la actualidad los estudios para potenciar la dimensión pragmática son escasos, inspirando la realización del presente trabajo de fin de grado.

Para la elaboración de la siguiente propuesta de intervención, se realizará, en primer lugar, la presentación de unos objetivos y la justificación del tema seleccionado, dando paso a un posterior, enmarque teórico. En él, se tratan conceptos sobre el lenguaje, la pragmática y el Trastorno de la Comunicación Social, centrándose mayoritariamente en los aspectos relacionados con la etapa educativa de infantil, que será la destinataria de la propuesta de intervención. A continuación, se ofrecerá el diseño de una propuesta de intervención para trabajar con un alumno de educación infantil (5 años de edad) diagnosticado con TCS. Finalmente, se presentarán los puntos fuertes, las principales limitaciones, y unas posibles orientaciones futuras con las conclusiones del presente Trabajo de Fin de Grado (TFG).

2. OBJETIVOS

Los objetivos generales del presente TFG que se plantean son los siguientes:

- Elaborar una revisión teórica sobre los conceptos principales del trabajo: lenguaje, pragmática y Trastorno de la Comunicación Social.
- Diseñar una propuesta de intervención para trabajar las habilidades pragmáticas y comunicativas dirigida a alumnado de infantil con trastorno de la Comunicación Social.

Por otro lado, los objetivos específicos son:

- Conceptualizar el lenguaje y presentar sus principales componentes y funciones.
- Definir el concepto de pragmática y comprender los aspectos conversacionales y no verbales.
- Informar sobre los beneficios que presenta el uso correcto de la pragmática en el aula de infantil.
- Conceptualizar el Trastorno de la Comunicación Social y presentar sus causas y principales modelos teóricos.
- Comprender y realizar un diagnóstico diferencial entre el trastorno de la Comunicación Social, el Trastorno Específico del Lenguaje y el Trastorno de Espectro Autista.
- Desarrollar las habilidades conversaciones básicas implicadas en la conversación.
- Diseñar una serie de actividades que permitan mejorar la comunicación en el alumno de infantil.
- Visibilizar la importancia de trabajar las habilidades pragmáticas desde edades tempranas.
- Realizar actividades para trabajar el componente pragmático a través de la adquisición de los turnos conversacionales.
- Reforzar el lenguaje pragmático de manera lúdica a través de la respuesta a preguntas, descripciones y diálogos del día a día por parte del alumno.
- Aplicar estrategias que ayuden al alumno a resolver de manera pacífica los conflictos que le vayan surgiendo en su vida cotidiana.

- Desarrollar actividades que permitan emplear de manera correcta las formas de comunicación verbal y no verbal en el alumno.
- Planificar una evaluación de la intervención con el objetivo de que permita verificar si se alcanzan los objetivos propuestos.
- Realizar una valoración de la propuesta de intervención, resaltando las limitaciones, los puntos fuertes y las mejoras de la misma.

3. JUSTIFICACIÓN Y RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS DEL TÍTULO DE GRADO

Resulta necesario plantear la gran importancia que tiene la pragmática y la comunicación en el desarrollo integral del alumno. Las habilidades pragmáticas se desarrollan durante el primer año de vida según Acuña y Sentis (2004), por lo que merece la pena tratarlo desde edades tempranas, al igual que trabajar el resto de los componentes del lenguaje (fonético -fonológico, léxico- semántico y morfosintáctico).

Sin embargo, en ciertas ocasiones se dan problemáticas en el alumno que impiden el desarrollo correcto de la comunicación, por ejemplo, en el caso del Trastorno de la Comunicación Social. De hecho, se observa como en el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, 5ª Ed. (DSM-5, APA, 2013) se recoge que las personas que presentan esta patología tienen dificultad a la hora de mantener una conversación con normalidad, debido a las dificultades persistentes que se dan en el uso social de la comunicación verbal y la no verbal.

El TCS no es un trastorno demasiado conocido ni muy investigado. De hecho, no existen datos exactos que muestren la prevalencia precisa del mismo debido a su reciente incorporación en el DSM- 5 (APA, 2013), aunque algunos autores la señalan en torno al 7.5% en niños (Ketelaars et al., 2009), haciendo que este trastorno cobre especial relevancia en la primera infancia.

Debido a lo comentado anteriormente, es necesario diseñar unas intervenciones específicas e innovadoras que estén enfocadas al desarrollo de las habilidades conversacionales y pragmáticas adaptadas a los niños que presentan TCS. Dado que en edades tempranas aún no han sido adquiridas al completo las habilidades pragmáticas y comunicativas, por lo que tienen que ser reforzadas.

Una de las principales motivaciones que ha llevado a realizar este trabajo de Fin de Grado ha sido la necesidad de profundizar más acerca de un trastorno no tan conocido como otros, pero que sí tiene importancia en el ámbito educativo, en especial en el del lenguaje y la comunicación. Por eso, en este trabajo se presenta información acerca de qué manera hay que intervenir, para que pueda ser útil en futuras investigaciones e intervenciones acerca de este trastorno.

La titulación del Grado en Educación Primaria recoge una serie de competencias generales y específicas a adquirir durante el periodo de estudios y en relación a la Mención de Audición y Lenguaje, las cuales han sido desarrolladas y afianzadas a lo largo de este Trabajo de Fin de Grado. A continuación, se presentan las principales competencias que cumple este trabajo:

En relación a las competencias generales del TFG se han llevado a cabo las siguientes:

- 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. Con la propuesta diseñada se pretende que el alumno sea autónomo y capaz de defenderse empleando sus propios argumentos en la realización de las tareas.
- Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado. A lo largo de toda la propuesta la maestra dejará al alumno expresarse.
- Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía. Con la propuesta se pretende reforzar las habilidades pragmáticas del alumno con el fin de que posteriormente siga desarrollándose y formándose de manera autónoma.
- 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. En este caso, a medida que se va realizando la propuesta la maestra

también aportará al alumno valores éticos que le sirvan para desenvolverse en su día a día.

Específicas del módulo didáctico- disciplinar: Audición y Lenguaje:

- Saber identificar y analizar los principales trastornos de la audición y el lenguaje. Concretamente en este caso, conceptualizando el término de Trastorno de la Comunicación Social (pragmático), con sus causas y tipos.
- Conocer las estrategias de intervención, métodos y técnicas de evaluación de los trastornos del desarrollo del lenguaje oral. En el presente Trabajo de Fin de Grado se ha mostrado una propuesta de intervención con un alumno diagnosticado TCS.
- Ser capaz de evaluar los planes de trabajo individualizados en el ámbito de la audición y el lenguaje, introduciendo ajustes progresivos en los objetivos de la intervención, en la adecuación de los métodos, las pautas a seguir. En la propuesta de intervención se han expuesto una evaluación para comprobar la eficacia de la misma.
- Saber planificar la evaluación-intervención y aplicar los instrumentos y técnicas de la evaluación-intervención en los trastornos del desarrollo del lenguaje. En la propuesta de intervención se plantean unas sesiones con las actividades para trabajar con un niño diagnosticado con TCS, siempre adaptándose a sus necesidades.
- Ser capaz de determinar las necesidades educativas de los distintos alumnos, definiendo ámbitos de actuación prioritarios, así como el grado y la duración de las intervenciones, las ayudas y los apoyos requeridos para promover el aprendizaje de los contenidos. En este trabajo se exponen las manifestaciones lingüísticas con las que cuenta el alumno, diseñando una propuesta de intervención con el objetivo de mejorar los aspectos relacionados con la pragmática y la comunicación, precisando la duración de cada sesión y las estrategias que se llevarán a cabo en cada una de ellas.
- Trabajar colaborativa y cooperativamente con el resto del profesorado, los servicios psicopedagógicos y de orientación familiar, promoviendo la mejor respuesta educativa. Durante la puesta en marcha de la propuesta, la maestra de Audición y Lenguaje se muestra en contacto continuo con el equipo de orientación del colegio y con el tutor del alumno para una mejor puesta en práctica.

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

4.1. LENGUAJE: CONCEPTO, COMPONENTES Y FUNCIONES

La etapa de Educación Infantil resulta crucial para el desarrollo integral de la persona. No obstante, esta etapa educativa debe llevarse a cabo a través de contextos estimulantes y cercanos al niño con el fin de lograr distintos efectos positivos entre el propio alumnado.

Una de las habilidades más importantes que desarrollan los niños durante los años de Educación Infantil es el lenguaje (entendido como una función mental superior). Este constituye el principal medio de comunicación de los niños con el mundo que les rodea y con ellos mismos. Además, sobre él, se fundamentarán todos los conocimientos y aprendizajes posteriores que el niño vaya adquiriendo (ver Anexo I para un repaso de las principales teorías del desarrollo del lenguaje).

No obstante, la primera cuestión que se plantea es: “¿Qué es el lenguaje?” En primer lugar, en la antigua Grecia, ya había filósofos que destacaban el lenguaje como es el caso de Aristóteles (siglo IV a.C.) quien afirmaba que el lenguaje era simplemente palabras o impresiones del alma con sonidos. Más adelante, Bloom y Lahey (1978) afirmaban que el lenguaje se correspondía con un código conformado por la interacción de tres componentes principales: el uso, contenido y la forma. Este esquema exige una interacción equilibrada de los tres componentes para que se dé un correcto desarrollo del lenguaje. De manera más actual, el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (2019) califica el lenguaje como la facultad del ser humano de expresarse y comunicarse con los demás a través del sonido articulado o de otros sistemas de signos.

Las dimensiones y los componentes que conforman el lenguaje se recogen a continuación:

Tabla 1

Dimensiones y Componentes Del Lenguaje.

USO	CONTENIDO	FORMA
<ul style="list-style-type: none">• Pragmática (Contexto y uso)	<ul style="list-style-type: none">• Semántico (la palabra)	<ul style="list-style-type: none">• Fonético-fonológico• Sintaxis (fonema, sonidos, oraciones y palabras)

Nota: Elaboración propia.

Las dimensiones del lenguaje permiten al niño desarrollar su capacidad comunicativa y adquirir las habilidades para separar la estructura de la frase de su significado. Dichos componentes actúan y se desarrollan de manera simultánea tanto en el lenguaje oral como escrito (Guarneros y Vega, 2014). Por tanto, estudiar el desarrollo de los distintos componentes del lenguaje ayuda a ver y comprobar también de qué manera el lenguaje oral influye sobre la adquisición del lenguaje escrito. A continuación, se ofrece una pequeña conceptualización de cada una de estas dimensiones:

- **Nivel fonético – fonológico:**

Según Aparici (2018), la fonética y fonología se integran dentro de la disciplina que aborda el estudio de los sonidos de la lengua. Este nivel se encarga de estudiar las reglas que rigen la estructura, la distribución y la secuencia de los sonidos del habla, así como la combinación de las sílabas (Owens, 2003). Con fonema nos referimos a las unidades lingüísticas que distinguen significado. El sistema fonológico español cuenta con distintos fonemas vocálicos y consonánticos.

- **Nivel morfosintáctico**

La morfología está relacionada, según Owens (2003), con la organización interna que presentan las palabras, dando importancia a la estructura y a la función que tienen en los diferentes enunciados o frases. En cambio, la sintaxis se encarga de definir las combinaciones formadas por las palabras. Además, estudia la armonía entre las diferentes partes que componen la oración y sus relaciones. Este nivel está formado por: los morfemas, las palabras y las oraciones.

- **Nivel semántico:**

La semántica se encarga de estudiar los significados que tienen las palabras. López (2006) considera que el nivel semántico consiste en establecer una relación entre el resultado del análisis perceptivo y la representación del léxico interno de cada persona.

- **Nivel pragmático:**

La pragmática se encarga de estudiar las características relacionadas con el uso del lenguaje durante un contexto (una conversación o interacción comunicativa). Por tanto, la pragmática y la semántica se encuentran relacionadas, puesto que el uso del lenguaje es el que nos aporta el significado completo de lo que estamos comunicando. Esta dimensión será sobre la que se profundizará en el presente Trabajo de Fin de Grado (TFG)

La adquisición, desarrollo y uso del lenguaje es muy relevante para el ser humano, por ello, se han constatado numerosas funciones comunicativas. Se entiende por función comunicativa al tipo de uso que un hablante hace de la propia lengua. Según Halliday (2001) las primeras funciones descritas del lenguaje son:

- **Función instrumental:** lenguaje empleado con el fin de satisfacer unas necesidades. (“Quiero comer...”, etc.).
- **Función reguladora:** utilizada para controlar y regular el comportamiento de los demás. Se suele emplear el imperativo: “dame” ...
- **Función interaccional:** utilizado para interactuar con otras personas de nuestro alrededor. Además, también sirve para dar coherencia e inicio a las conversaciones.
- **Función personal:** lenguaje que sirve para expresarse e identificarse a uno mismo: “Estoy contento...”.
- **Función heurística:** lenguaje empleado para explorar la realidad en la que vivimos. Esta función nos permite preguntarnos sobre el porqué de las cosas: “esto es un rotulador”.
- **Función imaginativa:** utilizado de forma lúdica con los gustos y deseos del hablante: “Imagina ser astronauta...”
- **Función informativa:** lenguaje empleado para transmitir propuestas y opiniones acerca de lo que nos rodea o sobre lo que tenemos cierto interés por aprender.

4.2. LA PRAGMÁTICA

4.2.1. Concepto y características

A continuación, se abordará más profundamente el componente pragmático del lenguaje. Los primeros estudios como los de Bishop y Adams (1989), de Holland (1980, 1991) etc., supusieron un gran avance para este término, ya que a partir de ellos se empezó a considerar como un ámbito separado en el campo de la logopedia y alteraciones del lenguaje, dotándole de una mayor importancia. Entre ellos, en la década de los 60, filósofos como Austin y Searle establecieron la idea del acto de habla como un acto social que se produce cuando una persona, además de hablar en interacción mutua con otras, tiene en cuenta el contexto en el que se lleva a cabo.

Una de las definiciones más completas de pragmática es la que aporta Monfort (2008), quien sostiene que trata sobre el uso social que se hace del lenguaje en relación tanto a comprender la intención con la que el hablante comunica sus palabras (recepción) como a ser capaz de ajustar de manera exhaustiva el lenguaje al contexto y al interlocutor cuando estamos hablando (expresión). Del mismo modo, Gallardo (2015), afirmaba que la pragmática constituye una parte de la semiótica que estudia y profundiza en las relaciones entre quien emite, recibe e interpreta la información.

En resumen, la mayor parte de los autores coincidirían en que la pragmática es una disciplina del lenguaje que consiste en el estudio del uso o funciones, es decir, la parte que se centra en la acción del lenguaje de manera contextualizada (sobre todo del habla espontánea y natural). Del mismo modo, la pragmática está relacionada con las inquietudes e intuiciones sobre cómo se debe emplear el lenguaje.

En relación a lo anterior, y según Mackay y Anderson (2002), el dominio de la pragmática también está relacionado con el control de las relaciones sociales, la conciencia tanto de uno mismo como de los demás, la construcción de nuestra mente y el desarrollo socioafectivo.

Adicionalmente, la pragmática puede clasificarse, a su vez, en varios tipos. Según Gallardo (2009):

Tabla 2

Tipos De Pragmáticas

1. Pragmática interactiva	<ul style="list-style-type: none">• Categorías pragmáticas que engloban aspectos interactivos de la comunicación.• Ejemplos: Agilidad del turno de palabra, participación en una conversación, el ajuste sociolingüístico...
2. Pragmática textual	<ul style="list-style-type: none">• Categorías en relación a la naturaleza gramatical del lenguaje empleado por el hablante.• Cohesión (adecuación léxica) y coherencia (respetar las estructuras lógicas y la forma) del texto.
3. Pragmática enunciativa	<ul style="list-style-type: none">• Categorías pragmáticas vinculadas a la acción intencional de cada enunciado.• Son los actos de habla.

Nota: Elaboración propia.

Del mismo modo, Cornago (2018) establece algunos de los aspectos más importantes a nivel pragmático como, por ejemplo:

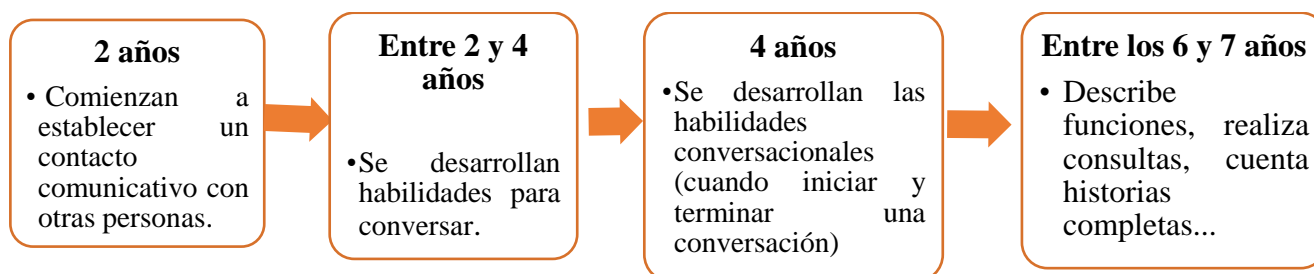
- La intencionalidad comunicativa e interpretación de intenciones: no es lo mismo decir “¿me puedes pasar la sal?” a “Pásame la sal”.
- La expresión facial y el contacto visual.
- Habilidades conversacionales como por ejemplo: los turnos de palabra, las reglas conversacionales...
- Cinética: el uso de gestos.
- La proxémica: dentro de ella están las posturas, el uso del espacio, la distancia...
- Inferencias lingüísticas: la interpretación del mensaje de cada receptor.
- Topicalización: saber cuándo mantener un tema, cambiar de tema de conversación...

En cuanto al desarrollo de la pragmática, se inicia poco después del nacimiento (ocurre sobre la segunda mitad del primer año). En este momento, los niños comienzan a ejercer un mayor control sobre las interacciones con sus iguales y adultos. Las primeras señales de comunicación de los niños se llevan a cabo a través del gesto, con el empleo de los protoimperativos. De hecho, según Mariscal (2008), los niños forman el proceso de triangulación llevado a cabo entre el niño, adulto y el objeto.

Podemos distinguir diferentes etapas de adquisición de la pragmática según López y Ridaó (2011):

Tabla 3

Etapas De Adquisición De La Pragmática



Nota: Elaboración propia.

El correcto desarrollo de la pragmática se relaciona con el éxito comunicativo. Por tanto, el profesorado debe estructurar situaciones lingüísticas que permitan expresar sentimientos e ideas al alumnado para potenciar y ampliar estas habilidades funcionales de la comunicación.

Sin embargo, no siempre las habilidades pragmáticas se desarrollan de manera natural, puesto que a veces nos encontramos con diferentes dificultades que entorpecen o imposibilitan esta adquisición. Los trastornos que afectan a la pragmática se pueden dividir en primarios y secundarios: en los trastornos primarios se encuentran los relacionados con las habilidades sociales y, en cambio, los trastornos secundarios están ligados con ciertas limitaciones cognitivas y/o lingüísticas.

Cuando la pragmática se encuentra afectada, es muy común encontrar niños con poca capacidad para relacionarse, falta de reciprocidad y de gestión emocional, generándose dificultades para adaptarse socialmente a diversos contextos de los que es participe todos los días. Por otro lado, el desarrollo motor grueso y fino también puede que se manifieste con cierto retraso y que existan dificultades en el área de la coordinación motora. Además de presentar problemas en la comprensión y en la expresión, Monfort (2018) establece que también cabe la posibilidad de que muestren dificultades en su comportamiento, tanto a nivel personal como social, destacando algunos síntomas como la inestabilidad emocional, déficit de atención, el aislamiento social, dificultad para incorporar las normas adoptadas por la sociedad y los que nos rodean, conductas disruptivas, dificultad para socializar y desajustes, entre otros.

Por todo ello, de acuerdo con Monfort (2001), resulta fundamental proporcionar a los niños que presentan dificultades pragmáticas diferentes recursos que faciliten la puesta en marcha de los procesos metacognitivos de interacción.

4.2.2. Habilidades conversacionales y aspectos no verbales

Es importante prestar atención tanto a los aspectos verbales como a los no verbales que conforman la pragmática. Resulta evidente que la pragmática y las relaciones interpersonales mantienen una estrecha relación, por consiguiente, la pragmática puede desarrollarse sin las relaciones interpersonales, en cambio, si se da la situación inversa esto no sucede.

Las habilidades conversacionales constituyen un conjunto de habilidades que permiten al hablante iniciar, mantener y finalizar una conversación de manera eficiente y con destreza, así como comprender los mensajes que recibe. Según Sabater (2017) el desarrollo de estas habilidades resulta imprescindible para el aprendizaje y la formación de los pequeños. Además, señala que gracias a la interacción social el individuo adquiere nuevos aprendizajes y comienza a utilizar el lenguaje como herramienta de expresión. Cabe mencionar los cuatro elementos clave para que se lleve a cabo un intercambio comunicativo:

- Emisor: hablante que produce de manera intencionada una expresión lingüística, ya sea de manera oral o escrita.
- Destinatario o receptor: es el sujeto al que se dirige el emisor. Estos captan el mensaje.
- Situación: está formada por todo aquello que rodea al acto comunicativo.
- Enunciado: constituye la expresión lingüística que produce el emisor.

Autores como Robinson y Sentis (2004) sostienen que las habilidades conversacionales se desarrollan principalmente durante el periodo prelingüístico (en torno al primer año de edad), en el que los niños conversan con el mundo mediante formas no verbales y se van reforzando posteriormente con el aprendizaje de la escritura y lectura. Por este motivo, resulta fundamental trabajar mediante propuestas metodológicas y didácticas estas habilidades conversacionales desde la escuela, puesto que son las que van a permitir al alumno poder expresar sus sentimientos y necesidades, de tal manera que provoque en el individuo un bienestar personal que dará como resultado una mayor integración en la sociedad actual.

Algunas de las habilidades comunicativas/conversacionales básicas son:

- La capacidad para iniciar, mantener y terminar una conversación, así como seguir los turnos de palabra.
- Mantener y unirse a conversaciones grupales.
- Asertividad: es la capacidad de expresar las opiniones y emociones propias respetando los derechos y las ideas de los demás.
- Coherencia emoción y mensaje: el interlocutor mantiene una coherencia entre lo que comunica y el modo en el que transmite emoción al mensaje.

- Contacto visual: resulta el primer paso a la hora de mantener una conversación, mirar a la cara de la persona con la que se está transmitiendo mensajes.
- Capacidad negociadora: es la capacidad de llegar a acuerdos mediante el uso de la palabra.
- La escucha activa: es la habilidad en la que la persona no únicamente escucha al otro, sino que da señales de interés por el mensaje comunicado.

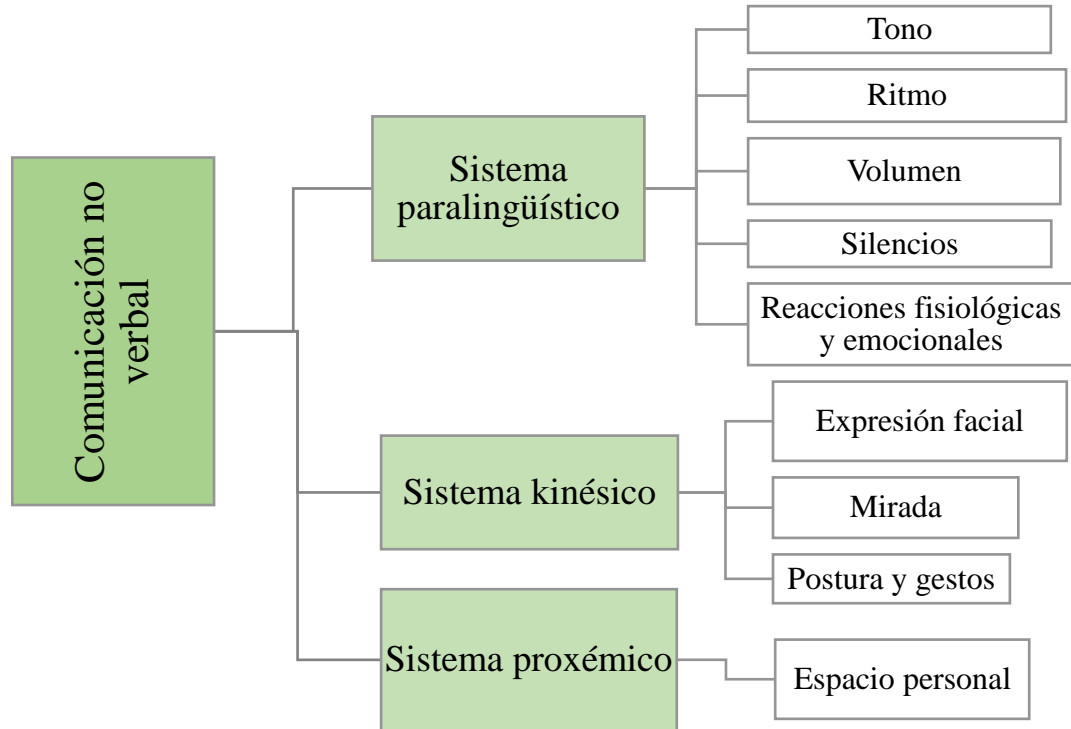
La carencia de habilidades sociales asertivas fomenta el riesgo de aparición de ciertos comportamientos disfuncionales y disruptivos del niño en el ámbito familiar o escolar. Jiménez et al. (2007) exponen que las habilidades sociales (HHSS) juegan un papel fundamental en lograr un apoyo social fuera del ámbito familiar. Es por ello que desarrollar y tener unas habilidades comunicativas competentes logrará una mejora en las relaciones con nuestro entorno y también un mayor desarrollo integral como personas.

Por otro lado, la comunicación no verbal es, según Cestero (2006), una forma de comunicación humana producida mediante la utilización de signos no lingüísticos. Esta juega un papel muy importante a la hora de interpretar y transmitir información a quién va dirigido el mensaje, debido a que en determinadas ocasiones sin provocarlo se puede comunicar. Pease (2011) asegura que estos signos no lingüísticos son como los elementos lingüísticos, ya que no pueden nunca interpretarse de manera aislada, sino que ha de hacerse en un contexto determinado. Al igual que la comunicación verbal, la no verbal presenta determinadas funciones, entre las que destacan: reforzar el mensaje comunicado, del mismo modo también puede contradecir o sustituir lo transmitido, además cumple una función reguladora que ayuda a ordenar los turnos de la comunicación, también permite a las personas comunicar y transmitir relaciones (por ejemplo, cuando dos individuos se enamoran) ... En cualquier caso, los aspectos no verbales son más importantes que los verbales, ya que suponen hasta el 90% de la información transmitida.

Los llamados sistemas de comunicación no verbal básicos constituyen el sistema paralingüístico, quinésico y proxémico (ver tabla 4). En primer lugar, la comunicación paralingüística está vinculado concretamente a los aspectos no semánticos del lenguaje como el tono, el ritmo... Por otro lado, la rama de la Kinesia se encarga mayoritariamente de la capacidad expresiva del movimiento corporal como la expresión facial. Y por último, la disciplina de la proxemia estudia la proximidad y la distancia que guardan los sujetos cuando se está manteniendo un intercambio comunicativo entre ambos.

Tabla 4

Sistemas de Comunicación No Verbal Básicos



Nota: Elaboración propia.

En conclusión, cabe destacar la necesidad de dominar tanto la comunicación verbal y la de carácter no verbal para desarrollar una comunicación más eficaz y competente.

4.2.3. Beneficios de la pragmática en el aula

La pragmática juega un papel fundamental en la consecución del éxito en el aprendizaje y comunicación del niño. Por este motivo, los beneficios de trabajar la pragmática desde el inicio son incalculables. En primer lugar, su dominio provoca que un hablante sea competente comunicativamente. Esto quiere decir que no únicamente se deben dominar los contenidos y conocimientos de la gramática, sino que hay que aprender también a manejar correctamente y en concordancia los pragmáticos.

Según el Decreto 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la comunidad de Castilla y León, uno de los objetivos durante esta etapa es que los alumnos adquieran y desarrollen

habilidades de respeto para resolver de manera pacífica y crítica los conflictos de su día a día. En este sentido, otro de los beneficios que aporta el adecuado manejo de la pragmática en el aula es precisamente facilitar la resolución pacífica de problemas, ya que el alumno aprende a desenvolverse con criterio en situaciones comunicativas, ayudándole a solventar problemas en la comunicación desde las primeras etapas de su aprendizaje. Por consiguiente, una resolución pacífica en el aula potenciará una mejora del clima escolar.

Por otro lado, resulta importante tener en cuenta que la pragmática es una habilidad que está ligada a otras como la de leer, escuchar, escribir y, por lo tanto, debe trabajarse conjuntamente y no como una herramienta extra o como puntos aislados. Del mismo modo, la pragmática supondrá obtener beneficios a la hora de interpretar y comprender correctamente las intenciones con las que nos comunicamos. Por tanto, la comprensión de las emisiones no literales del lenguaje juega un papel importante en la comprensión del mensaje.

Por último, cabe señalar que la competencia pragmática está ligada con otras habilidades y características relevantes (ver, por ejemplo, Silva y Martorell, 2001) como el liderazgo (aumento) o la ansiedad y la timidez (disminución).

4.3. TRASTORNO DE LA COMUNICACIÓN SOCIAL

4.3.1. Contextualización del trastorno

A lo largo de la historia se han acuñado diferentes nomenclaturas para denominar al Trastorno de Comunicación Social. A continuación, se ofrece un recorrido sobre ello.

En 1983 los primeros autores en abordar el concepto fueron Rapin y Alle, quienes decidieron caracterizarlo con el nombre “Síndrome semántico-pragmático”. Según estos autores, alguna de las características más relevantes de este trastorno fueron: lenguaje con amplia verborrea, dificultades a la hora de interpretar el significado de mensajes, cambios en los temas de conversación que se están llevando a cabo, dificultad en la comprensión, etc.

Posteriormente, Bishop y Rosenbloom (1987) rechazaron el concepto de “síndrome” y lo nombraron “Trastorno semántico – pragmático”, el cual se caracterizaba por presentar problemas mayoritariamente en la comprensión y producción de respuestas.

Más tarde, a principios del siglo XXI, Bishop (2000) lo denominó “Trastorno pragmático del lenguaje (TPL)” suprimiendo de esta manera el término “semántico”, debido a que consideró que los niños con este trastorno no presentaban dificultades a la hora de decodificar cualquier significado literal, pero sí a la hora de codificar el significado pragmático y metafórico de los mensajes.

Tres años más tarde, Botting y Conti-Ramsdem (2003) plantearon una diferenciación entre TPL-plus (cerca del Trastorno del Aspecto Autista) y TPL-pur (cerca del perfil del Trastorno Específico del Lenguaje), donde las características y la etiología de cada uno de ellos eran distintas.

Un año más tarde, Bishop (2004) de nuevo cataloga al trastorno como déficit semántico-pragmático, al igual que Mulas et al. (2006) quienes decidieron calificarlo como una alteración relacionada con la interpretación literal de los mensajes.

Finalmente, en el año 2013, el *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM-5), lo tipifica en una nueva categoría conocida como Trastorno de la Comunicación Social dentro de la categoría de trastornos del desarrollo de carácter neurológico, debido a que los niños presentan alteraciones en la maduración del sistema nervioso central. Actualmente, en la Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE – 11 2018), se le denomina “Trastorno del lenguaje con deficiencia principalmente del lenguaje pragmático”.

Según González et al. (2015), el Trastorno de Comunicación Social lo presentan un número significativo de personas. Sin embargo, en la actualidad no existe un dato concreto en relación a la incidencia del TCS.

En relación a la etiología del TCS, al tratarse de un trastorno del desarrollo neurológico (con ciertas alteraciones o retrasos en la maduración del sistema nervioso central), una posible causa que tenga relación con las dificultades generadas en este trastorno es la interacción entre los diferentes genes, los factores ambientales y la capacidad de adaptación al medio. Se debe, por lo tanto, mayoritariamente, a disfunciones de carácter psíquicas, cognitivas o neurológicas. Por otro lado, cabe señalar que en la mayor parte de las ocasiones el TCS (que aparece en edades tempranas) suele presentarse junto a otros trastornos como el déficit de atención e hiperactividad (TDAH), problemas de escritura o trastornos del lenguaje.

4.3.2. Criterios diagnósticos

De manera específica, y según la guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5 (APA, 2013, pp. 26 - 27) a continuación se exponen los criterios diagnósticos del trastorno presentado en el presente TFG. Para que un niño pueda ser diagnosticado con TCS debe cumplirse los criterios A, B, C y D.

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

1. Deficiencias en el uso de la comunicación para propósitos sociales, como saludar y compartir información, de manera que sea apropiada al contexto social.
2. Deterioro de la capacidad para cambiar la comunicación de forma que se adapte al contexto o a las necesidades del que escucha, como hablar de forma diferente en un aula o en un parque, conversar de forma diferente con un niño o con un adulto, y evitar el uso de un lenguaje demasiado formal.
3. Dificultades para seguir las normas de conversación y narración, como respetar el turno en la conversación, expresarse de otro modo cuando no se es bien comprendido y saber cuándo utilizar signos verbales y no verbales para regular la interacción.
4. Dificultades para comprender lo que no se dice explícitamente (p. ej., hacer inferencias) y significados no literales o ambiguos del lenguaje (p. ej., expresiones idiomáticas, humor, metáforas, múltiples significados que dependen del contexto para la interpretación).

B) Las deficiencias causan limitaciones en la comunicación, relaciones sociales, logros académicos o el desempeño laboral, ya sea individualmente o en combinación.

C) Los síntomas comienzan en las primeras fases del periodo de desarrollo (pero las deficiencias pueden no manifestarse totalmente hasta que la necesidad de comunicación social supera las capacidades limitadas.)

D) Los síntomas no se pueden atribuir a otra afección médica o neurológica, ni a la baja capacidad en los dominios de morfología y gramática, y no se explican mejor por un trastorno del espectro del autismo, discapacidad intelectual (trastorno del desarrollo intelectual), retraso global del desarrollo u otro trastorno mental.

Los síntomas del TCS se manifiestan en edades tempranas, no siendo siempre fáciles de detectar al encontrarse en pleno proceso de adquisición y desenvolvimiento de las habilidades lingüísticas. Los síntomas no se pueden atribuir a la existencia de cualquier tipo de alteración o déficit sensorial, motor o neurológico, así como la presencia de alguna enfermedad o discapacidad intelectual.

Las consecuencias citadas anteriormente pueden acarrear ciertas limitaciones funcionales en la participación social, las relaciones e interacción entre iguales, la pragmática y comunicación eficaz, los logros académicos o el desempeño laboral, ya sea de forma individual o colectiva. Adicionalmente, según González et al. (2015) este trastorno provoca diferentes alteraciones en la comprensión, con la presencia de déficits en el seguimiento de las normas sociales, déficits en la comunicación verbal y no verbal en contextos cotidianos y ajenos al niño, dificultades para seguir las normas sociales y de conversación, pero también para comprender los significados no literales. Dichas dificultades suelen surgir en torno a los primeros años de vida, produciendo un entorpecimiento en la posterior comunicación y en el seguimiento de las normas conversacionales del individuo. Todo ello, además, puede derivar problemas de inseguridad y de timidez en el niño.

Por otro lado, merece la pena llevar a cabo un diagnóstico diferencial del TCS con otros trastornos similares que pueden dar lugar a confusión, como el Trastorno del Espectro Autista (TEA) y el Trastorno Específico del Lenguaje (TEL). Según Adams et al. (2013), los individuos que sufren TCS presentan déficits en las estructuras lingüísticas menos definidos y más uniformes que en el caso de aquellos con TEL, donde estas dificultades son más variadas y marcadas. Además, catalogan al TCS como una condición intermedia entre el TEA y el TEL, tal como también proponen Bishop (2000) y Bishop y Norbury (2002). Adicionalmente, una diferencia el TCS y TEA es que los niños con TCS no registran patrones de conducta repetitivos e intereses restringidos.

4.3.3. Evaluación e intervención (estrategias) en el aula

Realizar un diagnóstico diferencial entre los trastornos de la comunicación resulta primordial para encontrar un enfoque terapéutico del tratamiento y elaborar un pronóstico objetivo. Al tratarse de un trastorno temprano, su detección resulta compleja debido a que las primeras manifestaciones pueden ser confundidas e incluso asociadas a un posible retraso madurativo o en la adquisición y desarrollo de las habilidades comunicativas.

Debido a lo comentado anteriormente, tanto la evaluación como el diagnóstico del trastorno debe ser planteado desde una perspectiva multidisciplinar, realizada con la ayuda de los diferentes profesionales implicados en ello.

Según Velarde et al. (2017), al no existir muchos marcadores biológicos ni causas objetivas que permitan diagnosticar el TCS, se recomienda tener en cuenta las habilidades clínicas, la experiencia del individuo y determinadas pruebas estandarizadas. En efecto, la Asociación Americana del Habla (ASHA) propone utilizar variados exámenes del lenguaje y conductuales, incluyendo pruebas como test que midan la competencia lingüística, estos sirven para medir el dominio del lenguaje, otros como la Evaluación Clínica de los Fundamentos del Lenguaje (*Clinical Evaluation of Language Fundamentals*) de Semel et al. (1980) este fue diseñado para reflejar el proceso de toma de decisiones clínicas comenzando por realizar un diagnóstico, determinar la gravedad de un trastorno del lenguaje, a la vez que se van identificando las fortalezas y debilidades, o la Escala del Comportamiento Adaptativo de Vineland (*Vineland Adaptive Behavior Scales*) de Sparrow y Cicchetti (1989) que fue planteado para la evaluación del comportamiento adaptativo y comprensión de trastornos. Además de otros tests de pragmática como el *Comprehensive Assessment of Spoken Language* de Carrow-Woolfolk (1999) fue diseñado para perfilar las fortalezas y debilidades del lenguaje oral de un individuo. También se recomienda la *Children's Communication Checklist* (CCC) de Bishop (1998) el cual se utiliza para evaluar aspectos relacionados con la comunicación cotidiana que son complejos de evaluar con las pruebas tradicionales. Por ejemplo, en relación a esta última prueba cabe decir que está adaptada a diferentes ediciones. De hecho, la versión española cuenta con un total de 55 preguntas, constituida por un conjunto de tres factores: la relación social, la pragmática e intereses. Cada una de ellas presenta cinco dimensiones. La edad de aplicación de la misma va desde los 4 a los 17 años de edad.

En relación a la intervención, constituye debe iniciarse lo antes posible, de manera que se lleve a cabo un proceso de reeducación individualizado y especializado del alumno. Por ello, el docente de Audición y Lenguaje debe ofrecer al individuo unas herramientas que le permitan comunicarse competentemente a pesar de las dificultades del lenguaje que puedan existir y programar una terapia sobre aquellos aspectos que estén más alterados.

Adams (2003) presenta tres modelos de intervención que se pueden combinar entre sí. Estos son:

- Modelo social: surge debido al pensamiento de que las dificultades en el ámbito pragmático son generadas por un problema en la intersubjetividad. Por ello, sostiene la idea de reforzar la interacción social lo más temprano posible.
- Modelo cognitivo: defiende que existe una insuficiencia en la cognición social del individuo, que provoca dificultades a la hora de procesar la información del entorno del individuo. Sugiere trabajar con inferencias.
- Modelo lingüístico: alude a falta de habilidades pragmáticas debido a un fallo en el desarrollo del niño al observar, ensayar e imitar en edades tempranas. Propone problemas para practicar a partir de la realización de ejercicios estructurados.

En general, los proyectos de intervención de este trastorno tienden a tener una práctica logopédica clásica. Los estudios realizados por Monfort (2004) indican una forma de intervenir de manera global:

- Necesidad de llevar a cabo una enseñanza explícita, mediante actividades dirigidas.
- Además, resulta imprescindible comprobar la comprensión funcional de los contenidos verbales empleados por los niños.
- Durante los primeros años de edad, los niños necesitan una adaptación del estilo interactivo de su entorno y de las personas que los rodean, debido a que muestran dificultades en adquirir informaciones múltiples, mayoritariamente las externas.
- Empleo rutinario de apoyos visuales y dibujos, acompañados a su vez de texto escrito en los diferentes materiales y narraciones orales empleadas.
- También es fundamental intervenir en aquellas habilidades sociales y comunicativas que se encuentran alteradas.

Por otro lado, ASHA (2021), siguiendo con las indicaciones de la OMS (2001), establece que un modelo de intervención específico para el TCS debe estar diseñado teniendo como objetivos principales capitalizar las fortalezas y reforzar las debilidades del individuo, además de fomentar la participación en la interacción social de tal manera que el individuo adquiera nuevas habilidades y estrategias. Del mismo modo, sostiene que a la hora de plantear la intervención se deben de tener en cuenta una serie de puntos:

- Considerar las variaciones que se puedan llevar a cabo.
- Sobresaltar los resultados funcionales.
- Involucrar en este proceso tanto al individuo como a la familia.
- Adaptar los objetivos planteados dependiendo de las necesidades del niño.

Asimismo, esta organización también plantea una serie de estrategias, modalidades y diferentes tratamientos para elaborar una correcta intervención del Trastorno de Comunicación Social (ver Tabla 5). En relación a las estrategias del tratamiento para el TCS, sobre todo se enfocan en lograr un compromiso activo y en crear una independencia en lo que atañe a los entornos de comunicación. Las intervenciones tanto individuales como grupales resultan útiles para adquirir nuevas habilidades. Del mismo modo, con el fin de implementar varias opciones del tratamiento, se proponen diferentes modalidades de tratamiento como son por ejemplo la Comunicación Aumentativa y alternativa (CAA) la cual consiste en complementar o reemplazar el habla natural del niño mediante el empleo de símbolos ayudados, el empleo de la tecnología informática con el propósito de obtener una mejora en habilidades lingüísticas sociales... o el modelado de vídeo que permite una posterior revisión. Por último, en relación a las intervenciones, se proponen varias opciones, como las intervenciones conductuales empleadas para modificar comportamientos existentes en el alumno, las intervenciones mediadas por pares, las cuales son utilizadas para facilitar el juego y las interacciones sociales del individuo y los diferentes procesos para trabajar la comunicación social mediante conversaciones, guiones, la resolución de conflictos etc. que faciliten el aprendizaje de la comunicación.

Tabla 5



Estrategias

- Aumento de la participación.
- Desarrollo de la independencia en entornos de comunicación natural.



Modalidades

- Comunicación Aumentativa y Alternativa (CAA).
- Ejercicios con uso de las TICS.
- Modelado de video.



Tratamientos

- Intervenciones/ técnicas conductuales.
- Inteverncción medida por pares.
- Procesos para trabajar la comunicación social:

 - Conversaciones.
 - Habilidades y guiones.
 - Etc.

Nota: Elaboración propia a partir de los datos ofrecidos por la OMS (2001).

4.3.4. Estudios y propuestas previas para la intervención del componente pragmático en el TCS.

Hasta la fecha, existen estudios que han hecho alusión al TCS. Por ejemplo, en el año 2015 se llevó a cabo una investigación sobre el estudio bibliográfico de las publicaciones que entre los años 2000 y 2014 tuvieron lugar en Web of Science (WOS) acerca del TCS. Este análisis fue realizado por González et al. (2015). Los resultados obtenidos fueron, por una parte, la aclaración de que el TCS, tal y como se muestra en el DSM 5 (APA, 2013), adquiere categoría de trastorno y por otra parte que las dificultades pragmáticas repercuten en la comunicación social y funcional de individuo que lo presenta, generando consecuencias negativas en la participación y en sus relaciones sociales. Del mismo modo, esta problemática con la pragmática se encuentra relacionada en la mayor parte de los estudios con otros trastornos, principalmente el TEL y el TEA.

Sin embargo, actualmente son escasas las investigaciones centradas en el análisis y estudio de la pragmática en el Trastorno de la Comunicación Social. Esto es debido a que las líneas de trabajo se orientan sobre todo al TEL o al TEA. Por ejemplo, en relación al primer trastorno (TEL), existen investigaciones que relacionan los problemas comunicativos con la pragmática, como la que se realizó por Andrés y Clemente (2010) dando como resultado que las personas con TEL pragmático tienen menos éxito en las

tareas comunicativas que los que tienen TEL convencional. Por otro lado, en relación al TEA y la pragmática, hay estudios como por ejemplo, el realizado por Saiz (2018) que demuestran que los niños con TEA nivel 1 tienen dificultades con el uso social del lenguaje, proponiéndose diferentes intervenciones con el objetivo de mejorar las habilidades pragmáticas.

Con respecto al TCS, a lo largo de estos últimos años se han realizado diferentes propuestas de intervención para este trastorno. Por ejemplo, Martínez et al. (2015) propusieron una intervención mediante un entrenamiento en habilidades sociales empleados en personas con TCS y TEA para un caso clínico de una paciente de 14 años de edad, en cuya exploración se evidenció una problemática en las relaciones sociales y la comunicación, resultando fundamental una temprana detección y tratamiento. Otro ejemplo es el de Gallego (2021) quien propuso una intervención para el alumnado de Educación Primaria con Trastorno de la Comunicación Social de tipo pragmático con el fin de trabajar las habilidades pragmáticas y la comunicación, ya que sostiene que este tipo de alumnos presentan dificultades a la hora de mantener una comunicación eficaz, las relaciones sociales y la participación. Esta propuesta constaba de 27 sesiones que se llevarían a cabo a lo largo de los cuatro primeros meses del curso escolar.

Dado que aún falta mucho por investigar e intervenir en esta área de conocimiento, en el presente TFG pretendo proporcionar una propuesta de intervención formada por una serie de actividades para trabajar el componente pragmático con alumnados escolarizados en la etapa de infantil que padecen Trastorno de la Comunicación Social.

5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

5.1. Introducción, contextualización y destinatarios.

Una vez estudiadas y analizadas las necesidades que presentan los niños diagnosticados con Trastorno de la Comunicación Social (pragmático) y dada la relevancia e importancia de trabajar las habilidades comunicativas desde edades tempranas, en el presente TFG se diseñará un proyecto de intervención enfocado a mejorar el componente pragmático y habilidades comunicativas en niños diagnosticados con dicho trastorno.

Esta propuesta de intervención va a estar formada por una contextualización, en la cual se indicarán también los destinatarios a la que va dirigida con sus respectivas características, los objetivos propuestos, la metodología que ha sido aplicada, la temporalización en la que se va a llevar a cabo, los recursos aplicados, las sesiones junto a las actividades de las que se compone la propuesta de intervención y la evaluación.

La propuesta se realizará en el Colegio San José - Jesuitas, de la provincia de Valladolid. Es un centro concertado-privado con horario partido que imparte las enseñanzas correspondientes a los niveles de: Educación Infantil, Educación Primaria, Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Este centro educativo es de carácter religioso, nace en 1881 y pertenece a la provincia de Castilla de la Compañía de Jesús que trabaja en red con los otros 18 colegios que la forman.

Además, es un centro bilingüe de inglés y está formado por un gran equipo de docentes especializados para cualquier necesidad educativa que se pueda llevar a cabo. El colegio cuenta con 3 maestras de AL/PT con sus respectivas aulas especializadas. En relación a su contexto socio-económico, es un centro educativo al que suele acudir alumnado cuyas familias pertenecen a clase media-alta. Sin embargo, es muy variado debido a la situación céntrica en la que se encuentra, esto permite que acudan alumnos de toda la ciudad, de diferentes nacionalidades y necesidades educativas, lo cual enriquece el aprendizaje del alumnado.

En especial, la intervención se llevará a cabo en el aula de AL y está dirigida a un niño de 5 años que se encuentran en la clase de 4º A de Educación Infantil diagnosticado en el primer trimestre de Trastorno de la Comunicación Social. Este alumno ha acudido durante todo el curso académico a sesiones de AL, tres horas semanales. Del mismo modo, en la clase ordinaria comparte la misma clase de infantil y el mismo espacio de trabajo que sus compañeros.

Paralelamente, es relevante comentar que, en el comienzo de este curso académico, los docentes empezaron a tener sospechas de que este alumno padecía algún tipo de trastorno o dificultad, que por los indicios se asemejaba a un TCS o un TEA, por ello, se le realizó una evaluación inicial. Para esclarecer resultados, se le pasó la *Children's Communication Checklist* (CCC) de Bishop (1998) en edición española y la Escala del Comportamiento Adaptativo de Vineland (*Vineland Adaptive Behavior Scales*) de Sparrow y Cicchetti (1989). Las manifestaciones lingüísticas más destacadas del alumno que se encontraron al pasar los instrumentos de evaluación son las siguientes:

El alumno presenta déficit en el uso de la comunicación para propósitos sociales, no sabe gestionar muy bien las situaciones sociales, lo que genera que el alumno intente huir de ellas, escapándose de la clase, del patio e incluso en ocasiones del comedor. Además, tiene dificultades para mantener una conversación siguiendo un mismo hilo conductor adecuándolo al contexto y al hablante. A todo lo citado anteriormente, se le suma que presenta problemas de conductas, miedos y bloqueos.

Por otro lado, tiene mucha verborrea y dificultades para comprender los significados no literales o ambiguos en el lenguaje. Sin embargo, en relación a nivel de conocimientos, es un niño que destaca a nivel curricular y que no tiene problemas en aprender, pero sí escasea a nivel de habilidades conversacionales y de conducta.

En relación a como es su comportamiento, tiene mucha frustración, lo que provoca que con el resto de sus compañeros le cuesta interactuar con ellos, e incluso compartir juego con ellos.

Por otro lado, la colaboración por parte de las familias del alumno no es muy favorable, por lo que se intentará desde el colegio aportar y trabajar para mejorar en todo lo posible. Actualmente, este niño asiste a terapia conductual dos veces por semana.

En general, presenta unas habilidades del lenguaje que están por debajo de lo esperado con respecto a la edad cronológica del individuo, por lo que se observan limitaciones funcionales en la comunicación eficaz, participación social y en los logros académicos o laborales, tanto a nivel individual como colectivo.

5.2. Objetivos propuestos.

Para la elaboración de este proyecto de intervención se ha partido de un único objetivo general a partir del cual se han desarrollado diferentes objetivos específicos. Se muestran a continuación en la siguiente tabla:

Tabla 6

Objetivos propuestos

Objetivos generales	Objetivos específicos
<p>1. Desarrollar una propuesta de intervención en habilidades comunicativas, comunicación verbal y no verbal en un alumno de Educación Infantil con Trastorno de Comunicación Social</p>	<p>1.1. Comprender los significados no literales. 1.2. Elaborar inferencias que permitan establecer conexiones lógicas y extraer información no implícita. 1.3. Potenciar las señales sociales y las expresiones faciales propias y de los que nos rodean. 1.4. Usar de manera apropiada las formas de comunicación verbal y no verbal. 1.5. Propiciar conversaciones teniendo en cuenta el contexto en el que se sitúan. 1.6. Hablar en público empleando las técnicas de control del habla. 1.7. Iniciar, mantener y finalizar una conversación entre iguales. 1.8. Respetar los turnos de palabra. 1.9. Ser capaz de responder a frases sencillas de su vida cotidiana. 1.10. Realizar de manera adecuada las normas que rigen el intercambio lingüístico. 1.11. Reforzar el lenguaje pragmático de manera lúdica a través de la respuesta a preguntas, descripciones, diálogos e invención de historias. 1.12. Reforzar la resolución pacífica de problemas. 1.13. Identificar expresiones y sentimientos a través de un video. 1.14. Aumentar el vocabulario funcional. 1.15. Estimular la atención, concentración y memoria del alumno 1.16. Trabajar la mímica como parte de expresión y comunicación no verbal 1.17. Comprobar la eficacia de la propuesta de intervención realizada.</p>

Nota: Elaboración propia.

5.3. Metodología empleada

La metodología empleada a lo largo de la intervención será de carácter lúdica, individualizada, activa y participativa, con el alumno siempre como protagonista principal y el docente actuando como guía durante todo su proceso de enseñanza – aprendizaje. Con ello, se pretende fomentar la autonomía, creatividad e independencia del alumnado. Adicionalmente, se alternarán con otras actividades manipulativas a través de las cuales los estudiantes desarrollan habilidades de relación social, como son por ejemplo el respeto de turnos de habla. Todo ello busca potenciar y desarrollar la creatividad del alumno, sin restringir las ideas que les puedan surgir durante el transcurso de las actividades planteadas. Además, al ser todas las sesiones interactivas y lúdicas, permitirá a los alumnos lograr los objetivos propuestos de una forma más sencilla y, lo que es más importante, agradable. Del mismo modo, la propuesta pretende que el alumnado sea capaz de trabajar en equipo, ofreciendo su ayuda al resto de sus compañeros, en donde reine el respeto y no haya competitividad. Finalmente, el maestro no será un mero facilitador u observador, sino que estará involucrado en el aprendizaje colaborando y guiando al alumnado.

En la metodología escogida, resulta imprescindible el diálogo y la comunicación entre los participantes. Las actividades escogidas para cada sesión permitirán al alumnado exponer sus ideas y pensamientos. Otro de los puntos a destacar es que se espera que el alumnado no sea consciente de que está siendo intervenido para que, de este modo, se potencie un uso espontáneo y expresivo de comunicación. Además, para ello necesitaremos un ambiente tranquilo, cómodo y que resulte familiar para los niños.

Adicionalmente, es relevante destacar que son varias las técnicas empleadas siguiendo diferentes principios de metodologías activas. En relación a ello, según el Decreto 26/2016, en el que se establece el currículo de Castilla y León, algunos de los principios metodológicos en los que se fundamenta la intervención realizada son los siguientes:

- **Principio de actividad.** Se desarrolla a través de actividades que persiguen que los alumnos sean los protagonistas de sus propios aprendizajes o logros. El niño presenta un papel activo y se enfrentará a diferentes retos y tareas, desarrollando su trabajo autónomo y tratando de conseguir los objetivos propuestos.

- **Principio de autonomía.** Dicho principio se centra, fundamentalmente, en la competencia de aprender a aprender.
- **Principio del juego.** A lo largo de esta intervención, se considera que mediante el juego el alumno aprende, se motiva y estimula su propio aprendizaje.

Por tanto, la metodología escogida dará lugar a un aprendizaje significativo en el que el alumno aprende y es el mayor protagonista de su aprendizaje, relaciona conceptos y significados y descubre sus ganas de seguir aprendiendo. En conclusión, el alumno construye activamente su aprendizaje.

5.4. Temporalización

La intervención se llevará a cabo durante el segundo trimestre escolar (a lo largo del mes de febrero y marzo), realizándose en un total de 10 sesiones. Cada semana se hará una sesión, en especial los miércoles, durante la primera hora de la tarde, es decir, de 15:15 a 16:10. He escogido los miércoles, ya que es el día intermedio de la semana en el que los niños no se encuentran muy cansados de la jornada escolar y, además, permite una adecuada progresión y observación de lo practicado en clase. La duración de cada una de las sesiones será de aproximadamente una hora.

En la siguiente tabla se muestra un cronograma donde se pueden observar las diferentes sesiones que se realizarán en cada día:

Tabla 7

Cronograma De La Propuesta De Intervención

FECHA DE REALIZACIÓN	SESIONES	ACTIVIDADES
2 de febrero	Sesión 1:” Nos conocemos”	<ul style="list-style-type: none"> • Actividad 1: “Diálogo inicial” • Actividad 2 “Las cajas de la conversación”
9 de febrero	Sesión 2: “Inferimos juntos”	<ul style="list-style-type: none"> • Actividad 1: “¡A reflexionar!”
16 de febrero	Sesión 3: “Tú eres el protagonista”	<ul style="list-style-type: none"> • Actividad 1: “Juntos recreamos una historia”
23 de febrero	Sesión 4: “Qué harías si...?”	<ul style="list-style-type: none"> • Actividad 1: “¿Qué está pasando?”
2 de marzo	Sesión 5: “Manteniendo conversaciones”	<ul style="list-style-type: none"> • Actividad 1: “Dialogando juntos”
9 de marzo	Sesión 6: “Somos mimos por un rato”	<ul style="list-style-type: none"> • Actividad 1: “Imítame” • Actividad 2: “Mimo”
16 de marzo	Sesión 7: “Cortometraje”	<ul style="list-style-type: none"> • Actividad 1:” Sr. Indiferente”
23 de marzo	Sesión 8: “Jugamos a la oca”	<ul style="list-style-type: none"> • Actividad 1: “La oca divertida”
30 de marzo	Sesión 9: “Cierre de la propuesta”	<ul style="list-style-type: none"> • Actividad 1: “Dialogamos”
6 de abril	Sesión 10: “Pase de los instrumentos de evaluación”	<ul style="list-style-type: none"> • Esta sesión ya no seguirá la estructura de la sesión-tipo, servirá para pasar al alumno los instrumentos de evaluación que se le pasaron antes de realizar la propuesta. Esto permitirá comprobar la eficacia de la misma.

Nota: Elaboración propia.

5.5. Recursos

Los recursos necesarios para llevar a cabo la intervención se dividen en tres tipos, recursos humanos, es decir, todo el personal del que se necesita participación, los recursos materiales, que son aquellos objetos e instrumentos que se utilizarán para llevar a cabo las actividades diseñadas y los recursos espaciales, los lugares en los que tendrá lugar la puesta en marcha de la propuesta

- **Recursos humanos**

Como recursos humanos para esta intervención, se hará necesario contar con una docente especializada en Audición y Lenguaje. Esta estará en contacto con el equipo de orientación del centro y el tutor del aula de referencia del alumno para trabajar de manera conjunta y coordinada.

- **Recursos materiales**

Los recursos materiales utilizados han sido seleccionados de forma que motiven al alumnado y sean de ayuda para el proceso de aprendizaje del alumnado. A continuación, se diferencia entre material escolar y didáctico que se va a emplear a lo largo de esta intervención.

- Material escolar: aquel que pertenece al centro educativo como es el caso de las pizarras tanto digital como la tradicional, cartulinas, rotuladores...
- Material didáctico: aquel que está diseñado para enseñar. Muchos de estos materiales son de elaboración propia como, por ejemplo: las flashcards, la oca final, las inferencias, etc.

Los recursos materiales empleados en cada actividad serán más detallados en la descripción de las sesiones.

- **Recursos espaciales**

En relación al espacio en el que se va a llevar a cabo la intervención, será mayoritariamente en el aula de Audición y Lenguaje, situada en la primera planta cerca de las aulas ordinarias en las que se encuentran los niños con los que intervenimos. Presenta una estructura cuadrada muy amplia en la que encontramos distintos rincones para los alumnos que la visiten.

Además, está muy bien iluminada para que los niños se motiven y realicen de manera correcta y satisfactoria las actividades propuestas. Adicionalmente, el espacio está

muy bien organizado con el fin de evitar posibles distracciones con distintos estímulos y que se pueda disponer rápidamente de todo el material necesario al momento (se muestra en el *anexo II*).

5.6. Actividades y sesiones

A continuación, se muestra una sesión tipo que se empleará en todas las sesiones llevadas a cabo para la realización de la propuesta de intervención:

1. **Asamblea, tiempo de acogida y presentación de la sesión.** Se llevará a cabo en torno a los primeros 5 minutos. En este periodo, se realizará un saludo inicial por medio de un cartel de saludos situados en la puerta (ver *anexo III*), en el que se indican diferentes tipos de saludos, de los cuales el alumno deberá escoger uno cada día para hacerlo con la maestra. Esta dinámica tiene como objetivo facilitar la entrada al aula del alumno con seguridad y confianza. Del mismo modo, a lo largo de este tiempo, se conversará con los alumnos sobre qué tal se encuentran, de tal manera que noten interés por parte del docente y ellos mismos se sientan escuchados y cómodos. En este periodo, se puede obtener información que sirva de ayuda para facilitar la intervención. También en este tiempo al alumno se le contará lo que se va a realizar durante la sesión y el tiempo estimado para la misma.
2. **Realización de rutinas.** Los siguientes 10 minutos serán destinados a las rutinas donde se van a realizar tareas preparatorias para lograr los objetivos propuestos. Durante este periodo de tiempo, se llevarán a cabo unos ejercicios de respiración que ayuden al alumno a controlar la ansiedad y la frustración que se haya podido generar en las horas anteriores. Además, estos ejercicios ayudan al aparato oral. La rutina constará de 3 ejercicios:
 - a. *Inspiramos por la nariz y expiramos por la boca.* Estiramos unos cojines en el suelo y le decimos que tiene que sentarse con la espalda recta encima de ellos. Le mandamos cerrar los ojos y pedimos que se concentre dejándose llevar con las indicaciones que se le van dando. En primer lugar, se dice que nos hemos convertido en un globo que se infla cogiendo el aire por la nariz y que se desinfla soltando el aire por la boca. Este ejercicio puede ser repetida 10 veces.

- b. *Somos gatos por un rato*. Al alumno se le indicará que cuando realice la inspiración deberá elevar los brazos y estirarse como un gato, y por el contrario, cuando tenga que exhalar el aire, deberá dejar caer sus brazos.
- c. *Pompero*. Este ejercicio consiste en que el niño debe controlar los tiempos y el ritmo de inspirar y expulsar el aire con el fin de que salgan las pompas. Al niño se le advertirá que si extrae el aire de su boca muy rápido las pompas tendrán miedo y se esconderán por lo que deberá de controlar y realizarlo despacito.

Para que no resulte monótono y todos los días se realicen las mismas rutinas, el docente las irá cambiando empleando diferentes temáticas o materiales (cambiar de animal en la segunda rutina diciendo que son tortugas, en vez de emplear un pompero puede realizar un circuito de soplo, o inflar un globo...).

3. **Elemento sorpresa**. Sigüientes 5 minutos. Al alumno se le ofrecerá un musicograma sencillo con instrucciones. La música funciona a un nivel de lenguaje no verbal que ayuda al alumno a desarrollar desde edades tempranas diferentes funciones expresivas y del lenguaje, tanto a nivel individual como de integración social. De igual manera, la realización de este musicograma provocará que se sienta motivado y reforzado positivamente a lo largo de toda la intervención (enlace al musicograma: https://youtu.be/6UYnHJqo7_4; cada semana puede ser realizado con distintas canciones).
4. **Actividad principal dependiendo de las necesidades del alumno**. Tendrá una duración estimada de unos 15 minutos y serán explicadas posteriormente.
5. **Relajación final**. El tiempo restante será empleado para la relajación con cojines, de tal manera que los alumnos vuelvan a la calma y les ayude a afrontar de manera positiva el resto de las horas del día. Sirve como método para disminuir la tensión muscular y mental, y alcanzar un estado de bienestar. De camino a su aula ordinaria el docente dará un feedback positivo al alumno. Para este último apartado de la sesión se empleará la canción de “la nube” (enlace de Youtube: <https://youtu.be/Ea6ykVh7Y7U>).

6. **Fin de la sesión y tiempo de despedida.** 5 minutos para hacer una pequeña reflexión junto a los niños y dejarles un tiempo corto de juego que les permita distraerse.

Antes de dar comienzo a las sesiones, cabe resaltar como ya se ha mencionado anteriormente, que el alumno tuvo una evaluación previa de los aspectos pragmáticos, paralingüísticos, sus comportamientos y relaciones sociales que presentaba, gracias a esta evaluación pudo ser diagnosticado como TCS.

A continuación, se presentan las actividades específicas que se plantean en la intervención.

SESIÓN 1: “NOS CONOCEMOS”

Objetivos específicos:

- Hablar en público empleando las técnicas de control del habla.
- Usar de manera apropiada las formas de comunicación verbal y no verbal.
- Iniciar, mantener y finalizar una conversación entre iguales.
- Aumentar el vocabulario funcional.
- Ser capaz de responder a frases sencillas de su vida cotidiana.
- Estimular la atención, concentración y memoria del alumno.

Temporalización:

La sesión tiene una duración de unos 50 minutos. La primera está formada por dos actividades cortas y sencillas que permiten dar comienzo a la propuesta de intervención. Durarán en total de 15-20 minutos, aproximadamente, dependiendo del ritmo del alumno, la primera actividad tendrá una duración de 5 minutos, y la segunda del resto.

Desarrollo de la sesión:

La sesión seguirá el patrón de la sesión tipo. La primera estará formada por dos actividades.

- **Actividad 1: “Diálogo inicial”**

En la primera actividad, la maestra realizará una entrevista en forma de diálogo, de tipo semiestructurada (ver anexo IV) y procederá a grabar la conversación (contando con los permisos necesarios). Esto servirá para obtener una muestra de habla espontánea que permita valorar por parte de la maestra la competencia lingüística y las habilidades pragmáticas con las que cuenta el alumno antes de dar comienzo al resto de las sesiones. Con esta actividad la profesora comprobará si el alumno usa correctamente el lenguaje, se adapta al contexto y tiene en cuenta las normas sociales. Para esta actividad, se utilizará una grabadora.

- **Actividad 2: “Las cajas de la conversación”**

En esta segunda actividad, se le presentarán al alumno dos cajas llenas de papeles. Una de ellas con temas de conversación (como por ejemplo, mascota preferida, comida favorita, elegir entre dos alternativas...) y la otra estará llena de distintas preguntas y expresiones que se pueden utilizar en una conversación como: “a mí me gusta más”, “¿Tú que prefieres?” ... En primer lugar, antes de comenzar con la actividad, la profesora hará hincapié a que se puede solicitar ayuda, haciéndole ver al alumno que pedir ayuda es algo positivo. A continuación, el alumno sacará una papeleta de la caja de los temas de conversación y después otra de las preguntas y se las dará a la profesora. Los papeles estarán acompañados de pictogramas que faciliten la comprensión del alumno. El docente será el otro integrante de la conversación, este servirá de guía y ayudará en todo el momento al alumno. Por ejemplo, si el alumno no sabe cómo empezar la conversación o no se le ocurre ninguna pregunta, este solicitará ayuda y la maestra deberá aportarle un comienzo o una pista para ello. (Véase en el anexo V)

Materiales utilizados:

- Cajas.
- Papeles con los temas de conversación y las reglas.
- Música relajante.

Organización del aula:

En ambas actividades participarán el alumno y la docente. La segunda actividad se llevará a cabo sentados en el suelo uno enfrente del otro.

SESIÓN 2: “INFERIMOS JUNTOS”

Objetivos específicos:

- Respetar los turnos de palabra.
- Elaborar inferencias que permitan establecer conexiones lógicas y extraer información no implícita.
- Comprender los significados no literales.
- Aumentar el vocabulario funcional.
- Estimular la atención, concentración y memoria del alumno.

Temporalización:

Duración estimada de la actividad: unos 15 minutos de la sesión aproximadamente.

Desarrollo de la sesión:

- **Actividad 1: “¡A reflexionar!”**

Maestra y alumno se sientan en las mesas de trabajo para dar comienzo a la actividad. En la mesa, boca abajo se van colocando las flashcards de las inferencias (anexo VI). En primer lugar, se le explicará al alumno que en muchas ocasiones hay información que no es clara, y que hay que deducir a partir de la imagen. Siguiendo los turnos, el alumno y la maestra deben de ir cogiendo de una en una las cartas. Antes de comenzar, se le pondrá un ejemplo para que el alumno vea como se hace, si posteriormente este no sabe sin ayuda se le entregará una pista por parte del docente. La actividad consiste en ir haciendo preguntas de lo que se indica en la imagen, de esta manera, se mantienen conversaciones con el alumnado en las que el docente debe ayudarle a reflexionar y a inferir desarrollando de esta manera su capacidad de predicción o deducción.

Por ejemplo, el docente le pregunta “¿Qué objeto es este?”, “¿Qué hacemos cuando vamos a la playa?”, “¿En qué estación del año estaríamos?”, “¿Qué ropa utilizamos en verano?” ... El alumno debe ir contestando a las preguntas formuladas por la docente, y poco a poco entre ambos infieren y asocian que tanto las chanclas como la sombrilla las utilizamos cuando hace calor y sobre todo para ir a la playa.

Esta actividad también puede ser utilizada de manera transversal para aprender vocabulario funcional y mejorar la atención.

Materiales utilizados:

- Flashcards de las inferencias.

Organización del aula:

Tanto el alumno como el docente se colocan en las mesas de trabajo.

SESIÓN 3: “TÚ ERES EL PROTAGONISTA”

Objetivos específicos:

- Usar de manera apropiada las formas de comunicación verbal y no verbal.
- Propiciar conversaciones teniendo en cuenta el contexto en el que se sitúan.
- Elaborar inferencias que permitan establecer conexiones lógicas y extraer información no implícita.
- Reforzar el lenguaje pragmático de manera lúdica a través de la respuesta a preguntas, descripciones, diálogos e invención de historias.

Temporalización:

Duración estimada de la actividad: unos 15 minutos de la sesión aproximadamente.

Desarrollo de la sesión:

- **Actividad 1: “Juntos recreamos una historia”**

La actividad consiste en que alumno y maestra lanzan un dado tres veces, el primer resultado obtenido será para escoger al personaje, el siguiente para el escenario y por último la situación o la problemática que se plantea. Antes de comenzar con la actividad, la profesora le explicará que dependiendo del contexto e interlocutor con el que estemos manteniendo una conversación se podrá comunicar de una manera u otra. Una vez puestos en contexto, se le va haciendo preguntas al alumno sobre lo seleccionado anteriormente, por ejemplo; “¿Qué harías tú con tu mamá en el patio del colegio?” “¿Por qué ha venido?”

“¿Qué harías para resolverlo?” ..., él tiene que responder poniéndose en la piel del personaje obtenido. A base de preguntas juntos van recreando una historia.

Al alumno se le irán planteando problemáticas que debe de resolver, si el alumno presenta dificultades puede solicitar la ayuda al docente, quién le ayudará a crear la historia con el personaje, lugar y la situación. La profesora y el alumno posteriormente la imitarán en torno al personaje escogido, en primer lugar, será la maestra quien realice el papel y después el alumno quién le imitará.

Materiales utilizados:

- Hoja de modelo (Anexo VII)
- Dado grande.

Organización del aula:

Todos los participantes se sientan en círculo en el suelo y van realizando la actividad.

SESIÓN 4: “¿QUÉ HARÍAS SI...?”

Objetivos específicos:

- Propiciar conversaciones teniendo en cuenta el contexto en el que se sitúan.
- Reforzar la resolución pacífica de problemas.
- Potenciar las señales sociales y las expresiones faciales de los que nos rodean.
- Estimular la atención, concentración y memoria del alumno.

Temporalización:

Duración estimada de la actividad: unos 15 minutos de la sesión aproximadamente.

Desarrollo de la sesión:

- **Actividad 1: “¿Qué está pasando?”**

Esta actividad consiste en que el niño debe identificar lo que está ocurriendo en la imagen y con la ayuda de la maestra ir contestando a las diferentes preguntas que se le va realizando con el fin de que entre ambos consigan resolver el problema planteado. En primer lugar, la profesora hará un ejemplo para que vea como se realiza la actividad y después el alumno deberá ir contestando a lo que le preguntan, si tiene dudas deberá pedir ayuda. El fin del docente es ver cómo responde el alumno ante determinadas preguntas

teniendo en cuenta el contexto que se indica. ¹(ejemplos de preguntas están en el anexo VIII).

Recursos didácticos:

- Plantilla con preguntas y planteamiento de problemas (anexo VIII).

Organización del aula:

Para la realización de esta actividad principal, se trabajará en las mesas de trabajo.

SESIÓN 5: “MANTENIENDO CONVERSACIONES”

Objetivos específicos:

- Iniciar, mantener y finalizar una conversación entre iguales.
- Hablar en público empleando las técnicas de control del habla.
- Respetar los turnos de palabra.
- Realizar de manera adecuada las normas que rigen el intercambio lingüístico.
- Estimular la atención, concentración y memoria del alumno.

Temporalización:

Duración estimada de la actividad: unos 20 minutos de la sesión aproximadamente.

Desarrollo de la sesión:

- **Actividad 1: “Dialogando juntos”**

Esta actividad consta de dos partes, en la primera parte al alumno se le dará una hoja con dos conversaciones diferentes y desordenadas, una será en el colegio y la otra en el supermercado (anexo IX). Las frases estarán recortadas y diferenciadas dependiendo de cada persona, por ejemplo, por un lado, se colocan las del profesor y por otro lado las del alumno. En primer lugar, el alumno con ayuda de la docente tendrá que colocar correctamente los diálogos. Para ello, la maestra le va leyendo las frases realizándole un gran número de preguntas a las que el alumno debe de dar respuesta, por ejemplo, “¿Qué

¹ Hasta aquí se han detallado las sesiones que se han llevado a la práctica en el aula. A continuación, continúo exponiendo el resto de las actividades, aunque no hayan sido realizadas en el aula.

es lo primero que se dice cuando entras en algún sitio?”, “¿Qué respuesta le darías a esta pregunta?”, “¿Le puede responder esto? ¿Y esto?”, “¿Si te devuelve dinero qué le tienes que decir?” ... Una vez que los diálogos han sido ordenados, comienza la segunda parte de la actividad. En ella, la docente y el alumno tienen que ser capaces de representar e imitar la situación, para ello pueden apoyarse en el diálogo anterior. En primer lugar, en el caso de la conversación dada en el colegio, el docente comenzará siendo el profesor y el alumno será el alumno, después se cambiarán los papeles. Con esta actividad, se pretende que el alumno sepa como dar comienzo, mantener y finalizar correctamente una conversación dependiendo del contexto en el que se encuentre.

Recursos didácticos:

- El diálogo (véase en el anexo IX)

Organización del aula:

Tanto el alumno como el docente se colocan en las mesas de trabajo.

SESIÓN 6: “SOMOS MIMOS POR UN RATO”

Objetivos específicos:

- Usar de manera apropiada las formas de no verbal.
- Potenciar las señales sociales y las expresiones faciales propias y de los que nos rodean.
- Trabajar la mímica como parte de expresión y comunicación no verbal.
- Estimular la atención, concentración y memoria del alumno.

Temporalización:

Duración estimada de la actividad: unos 15 minutos de la sesión aproximadamente. De esos 15 minutos, los primeros 5 serán destinados a la actividad 1 y los 10 restantes a la segunda actividad.

Desarrollo de la sesión:

- **Actividad 1: “Imítame”**

En esta primera actividad, la profesora le explicará al alumno la importancia de observar y de imitar los comportamientos de otra persona. Una vez explicado, la maestra se colocará enfrente del alumno y se encargará de reproducir expresiones faciales (contenta, enfadada, sorprendida...) y comportamientos básicos (saludar, guiñar un ojo...) que el alumno deberá imitar a continuación sin voz.

- **Actividad 2: “Mimo”**

En esta segunda actividad, el alumno se colocará enfrente del espejo, y el docente será quien le vaya ordenando los movimientos y las expresiones faciales que tiene que realizar. Por ejemplo: cómo saludarías a un amigo tuyo, qué expresión facial realizarías si estás enfadado, cómo muestras a los demás que tienes hambre...

Si el alumno necesitara ayuda, la maestra en primer lugar lo ejemplificaría y posteriormente lo realizaría él.

Recursos didácticos:

- Espejo de cuerpo entero.

Organización del aula:

Para la primera actividad, el profesor y alumno se colocarán de pie en el medio de la clase. Para la segunda actividad, el alumno se acercará al espejo del aula.

SESIÓN 7: “CORTOMETRAJE”

Objetivos específicos:

- Potenciar las señales sociales y las expresiones faciales propias y de los que nos rodean.
- Identificar expresiones y sentimientos a través de un vídeo.
- Estimular la atención, concentración y memoria del alumno.

Temporalización:

Duración estimada de la actividad: unos 15 minutos de la sesión aproximadamente.

Desarrollo de la sesión:

- **Actividad 1: “Sr. Indiferente”**

Esta actividad consta de dos partes. En la primera parte se presentará al alumno un pequeño cortometraje animado titulado Sr. Indiferente en el que se reflejan diferentes valores como por ejemplo la empatía, la solidaridad... El protagonista de este corto de animación se caracteriza en un primer momento por ser egoísta y solo pensar en sí mismo. No tiene ningún tipo de interés y se muestra pasivo en ayudar a los demás hasta que un día, una anciana en un paso de peatones, le hace ver la importancia de la empatía y de la solidaridad. Desde entonces, su vida cambiará, será un hombre más feliz y se encargará de hacer más feliz a los demás.

Una vez haya finalizado el vídeo, el alumno deberá reflexionar acerca de los valores que transmite el protagonista del corto con ayuda de la maestra que irá haciéndole preguntas como: “¿Qué muestra la cara del protagonista?” para ello, se utilizará el anexo X. El alumno podrá solicitar ayuda a la maestra mientras intenta explicarla qué es lo que ha entendido y ha ocurrido en él. Después de haberlo comentado juntos, se volverá a ver de nuevo. A continuación, se le preguntará en qué ocasiones se pueden dar, si ha visto alguna situación similar... si el alumno tiene dificultades, se irá pausando el vídeo y se ayudará a dar una respuesta.

Recursos didácticos:

- Fragmento del video. (Enlace: <https://youtu.be/p-aozxp6kik>)
- Anexo X.

Organización del aula:

El alumno con su silla se sitúa enfrente de la pizarra digital.

SESIÓN 8: “JUGAMOS A LA OCA”

Objetivos específicos:

- Controlar la frustración y los bloqueos ante tareas que le supongan un esfuerzo.
- Respetar los turnos de palabra.

- Reforzar el lenguaje pragmático de manera lúdica a través de la respuesta a preguntas, descripciones, diálogos e invención de historias.
- Estimular la atención, concentración y memoria del alumno.
- Usar de manera apropiada las formas de comunicación verbal y no verbal.

En general, esta actividad intenta englobar casi todos los objetivos fijados al inicio.

Temporalización:

Al ser una actividad completa, tendrá una duración de unos 20 minutos aproximadamente.

Desarrollo de la sesión:

- **Actividad 1: “La oca divertida”**

Para la puesta en práctica de esta actividad al alumno se le permitirá utilizar /traer un objeto pequeño al que tenga mucho aprecio para jugar a “la oca divertida”. Esta oca busca principalmente mejorar las habilidades pragmáticas y comunicativas del alumnado a través de diferentes casillas. El juego consiste en que cada jugador tira un dado y avanza su ficha (de acuerdo al número obtenido) por el tablero (anexo XI). Tanto la profesora como el alumno deben intentar llegar hasta la casilla final de tal manera que sean capaces de mantener los turnos de palabra, controlar la frustración cuando algo no sale como se espera, y mejorar la memoria funcional. En esta oca, hay diferentes tipos de casillas, dependiendo en la que se caiga habrá pruebas, o se deberá retroceder o incluso se puede avanzar. Algunas de ellas son para nombrar vocabulario, otras para la formulación de preguntas, también hay casillas de mímica... A continuación, se muestran algunos ejemplos de casillas: si el alumno cae en la casilla de “Cuenta”, deberá realizar una pregunta al jugador contrario como “¿Cuál es tu comida favorita?”. En cambio, si el alumno cae en la casilla de “Acción”, tendrá que realizar una acción (como, por ejemplo, bailar) y la maestra intentará adivinarlo.

Recursos didácticos:

- La oca (anexo XI).
- Los dados y las figuras.
- Rotulador y papel para ir anotando las puntuaciones.

Organización del aula:

Al ser la actividad que sirve de cierre de la propuesta, todos los participantes se sentarán encima de un cojín que se colocarán en el suelo alrededor de la oca.

SESIÓN 9: “CIERRE DE LA PROPUESTA”

Objetivo específico:

- Comprobar la eficacia de la propuesta de intervención realizada.

Temporalización:

Será la última sesión que se lleve a cabo en la intervención, esta tendrá una duración de 10- 15 minutos.

Desarrollo de la sesión:

- **Actividad 1: “Dialogamos”**

Una vez que se han puesto en práctica todas las sesiones, se realizará de nuevo la entrevista semiestructurada al alumno que se llevó a cabo al inicio, esta vez con diferentes preguntas. Al igual que en la inicial se pretende comprobar si ha habido progreso en sus habilidades pragmáticas y en el uso del lenguaje del mismo. Además de realizar las preguntas, la profesora le dejará tiempo para que el alumno exprese todo lo que quiera.

Recursos didácticos:

- Anexo XII

Organización del aula:

El alumno y la maestra se sentarán en las mesas de trabajo.

SESIÓN 10: “PASE DE LOS INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN”

Objetivo específico:

- Comprobar la eficacia de la propuesta de intervención realizada.

Temporalización:

Esta sesión no seguirá la estructura de la sesión tipo.

Desarrollo de la sesión:

La última sesión., servirá para pasar al alumno los instrumentos de evaluación (CCC y la Escala de Comportamiento Adaptativo) que se le pasaron antes de realizar la propuesta. Esto permitirá comprobar la eficacia de la misma.

Recursos didácticos:

- Children's Communication Checklist (CCC) de Bishop de la edición española.
- La Escala del Comportamiento Adaptativo de Vineland de Sparrow y Cicchetti (1989).

Organización del aula:

El alumno y la maestra se sentarán en las mesas de trabajo.

5.7. Evaluación y seguimiento de las actividades

El objetivo primordial de la evaluación es comprobar el grado de efectividad y eficacia de la propuesta de intervención. Esto permitirá analizar si ha habido un progreso en el alumno (por ejemplo, si se ha producido una mejora en el control del habla, en las habilidades pragmáticas y en el uso social del lenguaje).

La evaluación constará de cuatro momentos claves: la inicial, continua, final y el seguimiento de la propuesta.

- **Evaluación inicial:** antes de dar comienzo a la propuesta de la intervención, se llevará a cabo una toma de contacto con el alumno con el fin de que permita familiarizarse con las dificultades que presenta. Para ello resulta necesario conocer su informe psicopedagógico y los instrumentos que se han llevado a cabo para el diagnóstico. En este caso, la evaluación tuvo lugar antes de comenzar con la propuesta de intervención, a este alumno se le realizó la Children's Communication Checklist (CCC) de Bishop de la edición española y la Escala del Comportamiento Adaptativo de Vineland (Vineland Adaptive Behavior Scales) de Sparrow y Cicchetti (1989), lo cual permitió diagnosticarle como TCS y observar las grandes dificultades que presentaba en las habilidades pragmáticas. A mayores, la maestra realizará una entrevista en forma de diálogo, de tipo semiestructurada (ver anexo IV) tal y como se muestra en la sesión 1 de

la propuesta. Esto servirá para obtener una muestra de habla espontánea que permita valorar por parte de la maestra la competencia lingüística y las habilidades pragmáticas con las que cuenta el alumno antes de dar comienzo a la propuesta. Para ello, se utilizará una grabadora.

- **Evaluación intermedia:** También resulta importante ir evaluando el trascurso del alumno, por lo que se llevará a cabo una evaluación continua mientras se realizan las sesiones. Durante las sesiones semanales indicadas en el cronograma, el docente planteará un diario de campo en el que se anotarán los resultados obtenidos en las actividades propuestas, valorando si se han conseguido los objetivos de manera satisfactoria, si ha habido fallos durante la realización de las mismas o si se necesita alguna modificación para futuras sesiones. Cabe destacar que durante todo el periodo la observación también va a ser un instrumento fundamental en la intervención del mismo. Del mismo modo, se llevará a cabo una rúbrica de evaluación (anexo XIII y XIV) para analizar si los objetivos que han sido planteados en las sesiones han sido alcanzados. Esta evaluación ayuda a evaluar el seguimiento de las actividades desarrolladas durante las sesiones.
- **Evaluación final:** al igual que en la evaluación inicial, la maestra volverá a realizar una entrevista semiestructurada (anexo XII), con sus respectivas muestras de habla espontánea. Esta se corresponderá con la última sesión (número 9). Finalmente, se hará una comparación entre los resultados obtenidos en la evaluación inicial y en la final, para de esta manera comprobar si el alumno ha progresado o si por el contrario se necesita trabajar más con él. Posterior a la propuesta, a los alumnos se les volverá de nuevo a pasar la CCC y la Escala de Comportamiento Adaptativo, para comprobar resultados y la eficacia de la propuesta, pero esta se llevará a cabo en la sesión final.

Por otro lado, la profesora realizará un análisis de los resultados obtenidos con la intervención dirigida a los alumnos con TCS. En ella tendrá que ser autocrítica y reflexionar sobre los aspectos tanto positivos como negativos de la propuesta (anexo XV).

- **Evaluación de seguimiento**, (anexo XVI) será realizada por la maestra pasados tres o cuatro meses. Se realizará del mismo modo: una entrevista semiestructurada con preguntas abiertas como la planteada en la evaluación inicial y final. Adicionalmente, la maestra se mantendrá en contacto con los padres y con el resto de los profesores para comprobar si hay mejorías tanto en el ámbito escolar como en el familiar, poniendo en práctica lo que se ha aprendido con la realización de las sesiones. También se volverían a pasar los mismos instrumentos de evaluación.

6. ANÁLISIS DEL ALCANCE DEL TRABAJO, LIMITACIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA.

Como cierre de este Trabajo de Fin de Grado, se exponen a continuación una serie de reflexiones.

A lo largo del trabajo, se ha expuesto la gran importancia que tiene la pragmática y comunicación en el día a día de las personas. Por ello, debe ser trabajado desde edades tempranas. En este sentido, se ha propuesto una intervención con actividades lúdicas para trabajar las habilidades pragmáticas en un alumno de 5 años diagnosticado como TCS.

Aunque existen algunas investigaciones, en particular no se han encontrado datos exactos ni los suficientes estudios científicos que hayan tratado sobre el trabajo de este componente en dicho trastorno. En este sentido, este trabajo supone un avance importante en el desarrollo de este campo introduciendo una propuesta para intervenir y trabajar el componente pragmático desde edades tempranas.

Una de las limitaciones del presente trabajo es que tan solo cuatro de las actividades propuestas han podido ser llevadas a la práctica. Como consecuencia, de la mayor parte de la propuesta no se han obtenido resultados. Por ello, se propone que futuras investigaciones la pongan en práctica para poder progresar en esta línea de trabajo y seguir avanzando con este tipo de programas.

Otra limitación es que al tratarse de un trastorno reciente se siguen sin tener claras las pautas de evaluación del mismo. Por ello, sería una gran oportunidad que en un futuro se realizaran un mayor número de investigaciones sobre ello que permitieran obtener más instrumentos y técnicas de evaluación.

Cabe resaltar que la propuesta está únicamente planteada para un alumno de 5 años de infantil, por ello, se considera una gran oportunidad que en estudios futuros se realice una propuesta más flexible a diversas edades.

Por otro lado, como posible punto de mejora, resulta interesante que tanto la familia como el colegio se involucren más en la intervención y ofrezcan al alumno estrategias y orientaciones para una mejora de la comunicación y de la pragmática en su puesta en práctica. Adicionalmente, es fundamental que el resto de los maestros y de los alumnos también se involucren, ya que se trata de un trastorno con una gran repercusión social.

En relación a las fortalezas, cabe mencionar que, al ser un trastorno reciente el hecho de realizar y llevar a la práctica una propuesta de intervención para este colectivo resulta innovador. Además, el hecho de diseñar una intervención individual dota de gran valor al trabajo, esto es debido a que es un trastorno heterogéneo en el que cada niño tiene diferentes características y realizar una propuesta conjunta daría como resultado que no todas las dificultades pudieran ser abordadas.

Por otra parte, las actividades planteadas se pueden llevar a cabo en otros lugares que no sean únicamente el aula de Audición y Lenguaje y los materiales empleados son sencillos de realizar además de económicos. Adicionalmente, la evaluación realizada permite ver si los resultados que se han obtenido han sido positivos y cumplen con los objetivos propuestos o si, por el contrario, necesitan de alguna modificación para futuras intervenciones.

Por último, cabe destacar que la presente propuesta de intervención también puede ser llevada a la práctica en el aula ordinaria, puesto que el componente pragmático debe ser desarrollado desde edades tempranas. Del mismo modo, merece comentar que la propuesta está basada en revisiones teóricas y modelos científicos apoyados en la literatura.

7. CONSIDERACIONES FINALES Y CONCLUSIONES.

Considerando todo lo tratado anteriormente a lo largo de este Trabajo de Fin de Grado, se pueden extraer una serie de conclusiones.

En primer lugar, señalar al igual que en todo el trabajo, la gran importancia de la comunicación y lenguaje en el aula de educación infantil para lograr el desarrollo integral y cognitivo del niño.

En segundo lugar, hacer hincapié en la necesidad de investigar más en esta rama, con el fin de aumentar los estudios sobre el Trastorno de la Comunicación Social, ya que como se ha indicado son muchos los niños que lo padecen.

Tras haber finalizado con este Trabajo de Fin de Grado, cabe señalar que después de indagar, contrastar información y elaborar una propuesta de intervención para un alumno con TCS, los objetivos propuestos (generales y específicos) planteados al comienzo del trabajo han sido alcanzados. Por otro lado, la realización de este trabajo me ha nutrido de muchos conocimientos que anteriormente no tenía adquiridos y de los que estoy segura de que me servirán en mi futuro profesional como maestra de Audición y Lenguaje.

Y por último, para concluir, me gustaría destacar la figura tan importante e imprescindible que representa el maestro de audición y lenguaje en los colegios. Estos ayudan a diversos niños con dificultades, tienen un mayor conocimiento acerca de diferentes trastornos, saben emplear diversas metodologías siempre adaptadas a las necesidades del alumno... por lo que su presencia es imprescindible en los centros educativos.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acuña, X. y Sentis, F. (2004). *Desarrollo pragmático en el habla infantil*. <https://repositorio.uc.cl/xmlui/bitstream/handle/11534/28705/Desarrollo%20pragm%C3%A1tico%20en%20el%20habla%20infantil.pdf?sequence=1>
- Adams, C. (2003). *Intervention for developmental pragmatic language impairments*. *Aula abierta*, 82, 79 – 95.
- Alonso, M. M., Rodríguez, M. F., & Moleiro, L. P. (2015). Trastorno de la comunicación social (pragmático), nueva categoría diagnóstica DSM-5, consideraciones clínicas y diagnóstico diferencial a propósito de un caso. *Revista de psiquiatría infanto-juvenil*, 32 (3), 155-160.
- American Speech – Language – Hearing Association (2021): Social Communication Disorder. www.asha.org/Practice-Portal/Clinical-Topics/SocialCommunication-Disorder/.
- Andrés Roqueta, C., & Clemente Estevan, R. A. (2010). *Dificultades pragmáticas en el trastorno específico del lenguaje. El papel de las tareas mentalistas*. *Psicothema*, 22 (Número 4), 677-683. <https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/8936>
- APA. (2014). *Manual Diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales DSM-5*. (5ª. Ed.) <https://www.eafit.edu.co/ninos/redde laspreguntas/Documents/dsm-v-guia-consulta-manual-diagnostico-estadistico-trastornos-mentales.pdf>
- Aparici Aznar, M. (2018). *El desarrollo del lenguaje y la comunicación en la infancia* (1ªed.). UOC.
- Bishop, D. V. (1998). Development of the Children's Communication Checklist (CCC): A method for assessing qualitative aspects of communicative impairment in children. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 39(6), 879-891.
- Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y convivencia: el enfoque de la educación emocional*. Madrid: Wolters Kluwer España.
- Bloom, L. y Lahey, M. (1978). *Language development and language disorders*. Nueva York: Wiley.

- Carrow-Woolfolk, E. (1999). *CASL: Comprehensive assessment of spoken language*. Circle Pines, MN: American Guidance Services.
- Cascón Soriano, P. (2001). *Educación en y para el conflicto*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3582461>
- Cestero Mancera, A. M. (2006). *La comunicación no verbal y el estudio de su incidencia en fenómenos discursivos como la ironía*. *ELUA. Estudios de Lingüística*, N. 20 (2006); pp. 57-77.
- Cornago, A. (2018). *Qué es y cómo se trabaja la pragmática*. El Sonido de la Hierba al Crecer. <https://elsonidodelahierbaelcrecer.blogspot.com/2018/07/que-es-y-como-trabajar-la-pragmatica.html>
- Chomsky, N (1989) *La naturaleza del lenguaje. Su naturaleza, origen y uso*. Madrid: Alianza.
- DECRETO 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León. BOC y L. N.º 1, 6-16.
- Elicenia Monsalve, M., Alejandra Franco, M., Andrea Monsalve, M., Lucía Betancur, V., y Adriana Ramírez, D. (2009). *Desarrollo de las habilidades comunicativas en la escuela nueva*. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9766/8979>
- Escandell Vidal, M. V. (2013). *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel. [http://todosderecho.com/recopilacion/18-%20Taller%20de%20Doctrina/00061284\(full%20permission\).pdf](http://todosderecho.com/recopilacion/18-%20Taller%20de%20Doctrina/00061284(full%20permission).pdf)
- Gallardo, B. (2009). *Valoración del componente pragmático a partir de datos orales*. <https://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/30609/049162.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Gallardo, M. (2015). *Diccionario Español de Términos Literarios Internacionales*. <http://www.proyectos.cchs.csic.es/detli/sites/default/files/ActosDeLenguaje.pdf>
- Gallego Rodríguez, A. (2021). *Propuesta de intervención para alumnos de Educación Primaria con Trastorno de la Comunicación Social (pragmático)*. (Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Valladolid).

<https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/49178/TFG-G4949.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

González Blanco, M., Rivas Torres, R.M, López Gómez, S. (2015). Trastorno de la comunicación social (pragmático): ¿Síndrome o síntoma? *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*. 012-014.

https://www.researchgate.net/profile/Santiago-Lopez-Gomez/publication/285549881_Trastorno_de_la_comunicacion_social_pragmatico_sindrome_o_sintoma/links/566aa1f208ae430ab4f7c849/Trastorno-de-la-comunicacion-social-pragmatico-sindrome-o-sintoma.pdf

Guarneros Reyes, E., & Vega Pérez, L. (2014). *Habilidades orales y escritas para la lectura y escritura en niños preescolares*. https://www.researchgate.net/publication/275933331_Habilidades_linguisticas_orales_y_escritas_para_la_lectura_y_escritura_en_ninos_preescolares

Halliday, M. (2001). Halliday - *El Lenguaje Como Semiótica Social* Cap. 1 - 6 - 10 <https://es.scribd.com/document/523910735/Halliday-El-lenguaje-como-semiotica-social-Caps-1-6-10>

Jiménez Iraburu, A. (2019). *Propuesta didáctica para incorporar la comunicación no violenta en Educación Primaria*. <https://academica-e.unavarra.es/xmlui/bitstream/handle/2454/37641/Jimenez.116022-TFG.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Jiménez, R., Vázquez, A.J., Vázquez, R.J (2007). *Habilidades sociales y apoyo social en esquizofrenia*. [Dialnet-HabilidadesSocialesYApoyoSocialEnEsquizofrenia-2305090.pdf](https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2305090)

Ketelaars, M., Cuperus, J., Daal, J., Jansonius, K. y verhoeven, L. (2009). *Screening for pragmatic language impairment: The potential of the children's communication checklist*.

https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0891422209000079?casa_token=kBcgykyGH5wAAAAA:xFqMyZzoRU0DE024InRjRA9CrZ0nfRwQlclBJGoJWV5jhdqF2L7q9LVG7NvHRd9jY5NH5oev

- López-Higes Sánchez, R. (2006). *Psicología del lenguaje*. Madrid (España): Ediciones Pirámide.
- Mackay, G., & Anderson, C. (2002). *Enseñando a niños con dificultades pragmáticas de comunicación: intervención en el aula*. Madrid: Entha Ediciones.
- Mancera, A. M. C. (2014). Comunicación no verbal y comunicación eficaz. *Universidad de Alicante. Departamento de Filología Española, Lingüística General. ELUA, Estudios de Lingüística*, 28, 125-150.
- Monfort, M. y Juárez, A. (2001). En la mente. Madrid: Entha ediciones.
http://www.palacoaranibar.com/librosp psico/En%20la%20mente_Soporte%20gr%20E1fico%20para%20entrenamiento%20habilidades%20pragm%20Elticas%20en%20ni%20F1os.pdf
- Monfort, M. (2001). Niños con un déficit semántico-pragmático. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*.
- Monfort, M. y Juárez, A. (2018). Intervención en trastornos pragmáticos: consideraciones metodológicas. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*. Rae.
- Owens, R. (2003). Desarrollo del lenguaje. España: Pearson Educación. S.A.
- Ornat, S. L. (2011). La adquisición del lenguaje, un resumen en 2011. *Revista de investigación en Logopedia*, 1(1), 1-11.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Diccionario de la lengua española, 23. Ed.
<https://dle.rae.es/lenguaje>
- Robertson, X., y Sentis, F. (2004). *Desarrollo pragmático en el habla infantil*.
<https://repositorio.uc.cl/handle/11534/28705>
- Rosenberg, M. B. (2013). *Comunicación no violenta: un lenguaje de vida*. Buenos Aires: Gran Aldea Editores.
- Semel, E., Wiig, E. H., y Secord, W. A. (2004). Clinical evaluation of language fundamentals, fourth edition—Screening test (CELF-4 screening test). Toronto, Canada: The Psychological Corporation/A Harcourt Assessment Company.

- Sparrow, S.S., Balla, D.A. y Cicchetti, D.V. (1984). Vineland Adaptive Behavior Scales. A revision of the Vineland Social Maturity Scale by Edgar A. Doll. Interview Edition. Expanded form manual. Circle Pines, AGS.
- Skinner, B. F (1957). *Verbal behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice – Hall
- Torrego, J. C. (2008). *Mediación de conflictos en instituciones educativas*. Manual para la formación de mediadores (6.a ed.). Madrid: Narcea.
- Universidad de Valladolid (2022). *Competencias generales y específicas del grado en Educación Primaria*.
<http://www.feyts.uva.es/sites/default/files/taxonomias/CompetenciasGeneralesGEP.pdf>
- Valero Aguilar, A. (2008). *Inmersión de la pragmática en el aula*.
<https://dialnet.unirioja.es/>
- Villalba Cano, J. (2016). *La convivencia escolar en positivo*. Dialnet.
<https://dialnet.unirioja.es/>
- World Health Organization. (2018). International Classification of Diseases 11th Revision (ICD-11). World Health Organization (WHO). <https://icd.who.int/>
- Zamora, R. E. (2009). *Pragmática y textualidad* (Vol. 14). EDITUM.
https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=zGmJFOXJVDUC&oi=fnd&pg=PA13&dq=concepto+de+pragm%C3%A1tica&ots=NRnkY_bkAx&sig=AuVjMOTPTRP4CjS9tQuZc6DYRUM#v=onepage&q=concepto%20de%20pragm%C3%A1tica&f=false

9. ANEXOS

Anexo I

Teorías de desarrollo del lenguaje (*Elaboración propia*)

TEORÍAS DE ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE		
Teorías	Autores más relevantes	Explicación
T° Innatista	Chomsky, Lennenberg, Pinker, Fodor	Sostienen que la capacidad de adquisición del lenguaje se encuentra preestablecida en el cerebro humano, es decir, que el lenguaje va emergiendo con la maduración biológica de cada persona.
T° Ambientalistas	Watson, Skinner	Defienden que el lenguaje se desarrolla debido a los efectos que tiene el entorno sobre la conducta.
T° Constructivistas	Piaget	Señala que el lenguaje es una actividad que el propio niño a través de su experiencia va generando. Primero da lugar a estructuras conceptuales que darán como resultado al lenguaje. Piaget defendía que el lenguaje del niño se basa en el egocentrismo. Wood (2000) asegura que en los primeros años de edad se desarrollan muchas repeticiones ecológicas.
T° Socioculturales	Vygotsky, Tomasello	Reconoce al lenguaje como un fenómeno social y cultural que se adquiere gracias a la interacción del entorno con el niño.

Anexo II

Aula de Audición y Lenguaje



Anexo III

Saludo inicial



Anexo IV

Entrevista inicial (*Elaboración propia*)

Aunque el alumno ya está diagnosticado, de manera adicional la maestra en la primera sesión realizará una entrevista a forma de diálogo semiestructurado con el alumno. Con ella, se pretende observar en qué punto se encuentran sus habilidades pragmáticas y el uso del lenguaje del mismo.

Esta tendrá lugar durante el horario lectivo de clase, concretamente en el aula de AL. Esta entrevista permitirá a la profesora obtener una muestra del habla espontánea del alumno.

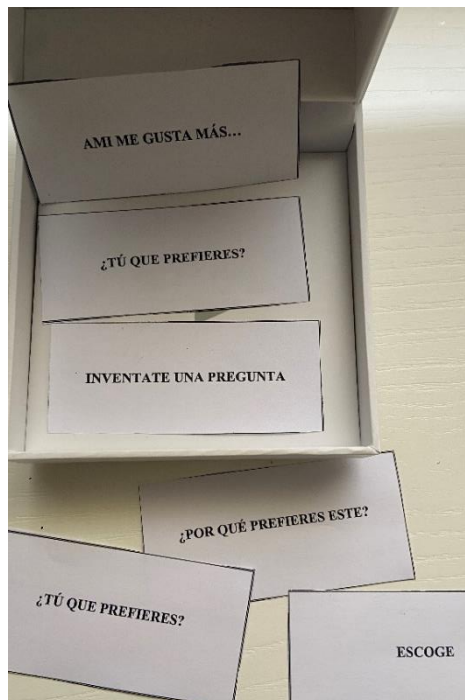
Para que el alumno no se encuentre sometido a un interrogatorio, se le dejará realizar otra actividad como dibujar o realizar un puzle.

Se realizarán preguntas abiertas como las planteadas a continuación:

- Buenos días, ¿Qué tal estas?
- ¿Qué te gusta realizar en tu tiempo libre?
- ¿Qué te gusta más el verano o el invierno? ¿Por qué?
- ¿Qué te gustaría ser de mayor? ¿Por qué?
- ¿Cuándo ha sido la última vez que has viajado? ¿A dónde?
- ¿A qué te gusta jugar con tus amigos/as?
- ¿Cuál es tu película favorita? ¿Por qué?
- Si tendrías un super poder, ¿Cuál sería?

Anexo V

Las cajas de la conversación (*Elaboración propia*)



Anexo VI

Las inferencias (Elaboración propia)



Anexo VII

Juntos recreamos una historia (Elaboración propia)


¡JUNTOS RECREAMOS UNA HISTORIA!

¡LANZA EL DADO!	PERSONAJE	ESCENARIO	SITUACIÓN
	 Mamá/papá	Patio 	Equivocación en un ejercicio. 
	Profesor/a 	 Clase	 Jugar.
	 Niño/a	Casa 	Herida en la pierna o un accidente. 
	Amigo o compañera 	 Parque	 Mantener una conversación.
	 Hermano/a	Comedor 	Ayudar en algo que necesite. 
	Abuelo/a 	Baños 	Solucionar un conflicto. 

Anexo VIII

¿Qué está pasando...? (Elaboración propia)

UN NIÑO ESTABA JUGANDO EN EL PATIO DEL COLEGIO CON UNA PELOTA Y CON TAL MALA SUERTE QUE DIO A UNA VENTANA Y SE ROMPIÓ, UNA PROFESORA LE REGAÑO.

¿CÓMO ESTARÁ EL NIÑO?



TRISTE

CONTENTO



¿QUÉ LE DIRÁ EL NIÑO A SU PROFESORA?

GRACIAS Y ADIÓS

PERDON, HA SIDO SIN QUERER, NO VOLVERÁ A OCURRIR

LA MAMA DE UNA NIÑA, LE DICE QUE, SI TERMINA PRONTO LOS DEBERES, IRAN AL PARQUE A JUGAR CON SUS AMIGOS.

¿CÓMO ESTARÁ LA NIÑA?



CONTENTA

ABURRIDA



CUANDO LLEGUE AL PARQUE Y VEA A SUS AMIGOS, ¿QUÉ LES DIRÁ?

HOLA CHICOS, ¿PODEMOS JUGAR A ALGÚN JUEGO?

ADIÓS

UN NIÑO ESTA EN SU HABITACION SENTADO EN LA SILLA SIN SABER QUE HACER.

¿CÓMO SE ESTÁ SINTIENDO EL NIÑO?



ABURRIDO

CON MIEDO



SI ENTRA SU HERMANA A LA HABITACIÓN Y LE PREGUNTA: ¿QUIERES JUGAR CONMIGO? ¿QUÉ RESPONDERÁ EL NIÑO?

SÍ, PODEMOS JUGAR A UN JUEGO DE MESA

NO QUIERO, VETE

EL PAPA DE JUAN VA A DARLE LOS BUENOS DIAS A SU HABITACION.

¿QUÉ LE RESPONDERÁ JUAN?

BUENOS DÍAS PAPA

BUENAS NOCHES, HASTA MANANA



SI SE ACABAN DE DESPERTAR, ¿QUE HARAN DESPUES?

CENAR



DESAYUNAR
LECHE CON
TOSTADAS

IRSE A JUGAR
AL PARQUE

Anexo IX

¿Y tú como sigues? (Elaboración propia)

¿Y tú como sigues?

DIÁLOGO 1- EN EL COLEGIO	DIÁLOGO 2- EN EL SUPERMERCADO
<p>Profesor: Buenos días Pablo, ¿qué tal estás?</p> <p>Alumno: uy... se me ha olvidado</p> <p>Alumno: sí, a,e,i,o,u</p> <p>Profesor: bien, ¿hiciste la tarea que te mande el viernes?</p> <p>Alumno: Hasta mañana.</p> <p>Profesor: no pasa nada mañana lo hacemos, ¿te acuerdas cuáles eran las vocales?</p> <p>Alumno: Buenos dias profe, estoy bien ¿y tú?</p> <p>Profesor: muy bien Pablo. Mañana continuamos con la clase. Adiós.</p> 	<p>Niño: Buenos días, quería 1 kilo de naranjas</p> <p>Frutero: Gracias, hasta mañana.</p> <p>Frutero: Son 7 euros.</p> <p>Frutero: Buenos días, ¿Qué desea comprar?</p> <p>Niño: aquí tienes, gracias, adiós.</p> <p>Niño: no, también quería unos plátanos.</p> <p>Frutero: Genial, ¿algo más?</p> <p>Niño: no, nada más. ¿Cuánto tengo que pagarte?</p> <p>Frutero: ¿Solo quiere naranjas?</p> 

Anexo X

Sr. Indiferente (*Elaboración propia*)

SEÑOR INDIFERENTE

1. ¿Cómo está el señor al comienzo del video?

2. ¿Ha cambiado en algo la actitud durante la historia?

3. ¿Qué ha pasado en la historia?

Relaciona cada emoción con la imagen correspondiente:



Miedo

Tristeza

Gratitud

Sorpresa

Alegría

Anexo XI

La oca divertida (Elaboración propia).



Anexo XII

Entrevista final (*Elaboración propia*)

Una vez que se han puesto en práctica todas las sesiones, se realizará de nuevo la entrevista semiestructurada al alumno, esta vez con diferentes preguntas (orientadas a la realización de estas). Al igual que en la inicial se pretende comprobar si ha habido progreso en sus habilidades pragmáticas y en el uso del lenguaje del mismo. Se llevará a cabo en horario lectivo en el aula de AL.

Para la realización de ella, se repetirá el proceso de la entrevista planteada en la evaluación inicial. Se grabará la conversación (bajo el permiso de los padres del alumno). Al igual que en la inicial, el alumno realizará otra tarea al mismo tiempo para de esta manera no sentir que está siendo interrogado.

Las preguntas abiertas serán las siguientes:

- ¿Te han gustado todas las actividades? ¿Hay alguna que no?
- ¿Te has divertido al realizar las actividades?
- ¿Cambiarías alguna actividad?
- ¿Qué más actividades te hubiera gustado realizar?

Una vez que ya se ha terminado la conversación, se comparan los resultados con los de la inicial para comprobar el progreso del niño.

Anexo XIII**Tabla 9****Rúbrica de evaluación de las actividades (*Elaboración propia*)**


	ITEMS A EVALUAR	REGISTRO DE CUMPLIMIENTO			OBSERVACIONES
		SÍ	NO	EN PROCESO	
1	El alumno se integra en la actividad participando activamente y aportando criterios de solución a las actividades planteadas				
2	Tiene una actitud de respeto y la profesora				
3	Mantiene los turnos de palabra correctamente				
4	Presenta una mayor soltura a la hora de iniciar, mantener y finalizar conversaciones				
5	Usa de manera adecuada las formas de comunicación verbal y no verbal				
6	Es capaz de propiciar conversaciones teniendo en cuenta el contexto en el que se encuentra				
7	Comprender los significados no literales				
8	Controlar la frustración y los bloqueos ante actividades que requieren un mayor esfuerzo.				
9	Sabe iniciar, mantener y finalizar una conversación.				

10	Es capaz de hablar en público manteniendo las técnicas de control de habla.				
-----------	---	--	--	--	--

Anexo XIV

Rúbrica evaluada de las cuatro actividades puestas a la práctica (*Elaboración propia*)

	ITEMS A EVALUAR	REGISTRO DE CUMPLIMIENTO			OBSERVACIONES
		SÍ	NO	EN PROCESO	
1	El alumno se integra en la actividad participando activamente y aportando criterios de solución a las actividades planteadas	X			En ocasiones, le cuesta aportar su opinión.
2	Tiene una actitud de respeto y la profesora	X			
3	Mantiene los turnos de palabra correctamente			X	Aún le cuesta esperar a que llegue su turno, por lo que hay que ir repitiéndolo continuamente.
4	Presenta una mayor soltura a la hora de iniciar, mantener y finalizar conversaciones			X	Aunque ha mejorado, necesita ganar una mayor soltura.
5	Usa de manera adecuada las formas de comunicación verbal y no verbal			X	
6	Es capaz de propiciar conversaciones teniendo en cuenta el contexto en el que se encuentra	X			Hay ciertos contextos que no maneja bien, pero los que le resultan más familiares sí.
7	Comprender los significados no literales			X	Le cuesta, pero una vez que ya se ha explicado es capaz de comprenderlo.
8	Controlar la frustración y los bloqueos ante actividades que requieren un mayor esfuerzo.			X	Cuando la actividad requiere un mayor esfuerzo, sigue teniendo bloqueos.

9	Es capaz de hablar en público manteniendo las técnicas de control de habla.				Necesita mejorarlo.
----------	---	---	--	--	---------------------

Anexo XV

Evaluación del docente (Elaboración propia)

Cuestiones	Sí	No	Observaciones
¿Las actividades planteadas son fáciles de comprender?			
¿La forma de intervenir por parte de la maestra con el alumno ha sido la correcta?			
¿Las actividades han logrado captar la atención del alumno?			
¿Las actividades estaban bien adaptadas a las necesidades del alumno?			
¿Las actividades estaban bien adaptadas a la edad del alumno?			
¿Con la realización de las actividades se han logrado alcanzar algún objetivo propuesto?			
¿Alguna de las actividades planteadas no ha alcanzado los objetivos propuestos?			
¿Se han empleado diferentes recursos materiales que han hecho que las actividades sean más comprensibles?			

Anexo XVI

Evaluación de seguimiento (*Elaboración propia*)

Con el fin de comprobar el grado de efectividad de la puesta en práctica de la propuesta, se llevará a cabo una evaluación de seguimiento a través de una entrevista semi estructurada que estará formada por preguntas abiertas, semejantes a las que se han realizado en la evaluación inicial y final. Se realizará en horario lectivo, en especial cuando los alumnos acudan a las sesiones de AL.

Esta entrevista permitirá a la profesora obtener una muestra del habla espontánea del alumno. Para que el alumno no se encuentre sometido a un interrogatorio, se le dejará realizar otra actividad como dibujar.

Se realizarán preguntas abiertas como las planteadas a continuación:

- ¿Qué sueles hacer en tu tiempo libre?
- ¿A que juegos te gusta jugar con tus amigos?
- ¿Qué te gustaría hacer en las vacaciones de verano?
- ¿Qué te gustaría ser de mayor? ¿Por qué?
- ¿Qué te gusta hacer con tu familia?