



**Universidad de Valladolid**

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SEGOVIA

**GRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL**

**TRABAJO DE FIN DE GRADO**

***EL TRASTORNO ESPECÍFICO DEL  
LENGUAJE EN EDUCACIÓN INFANTIL***



**Autora: Susana Montes Contreras**

**Tutor académico: Andrés Palacios Picos**

**Octubre, 2022**

## **RESUMEN**

Este Trabajo de Fin de Grado recoge un breve recorrido sobre qué es el lenguaje aportando diversas definiciones, cuáles son las teorías que existen acerca de su adquisición, los hitos esperados en el desarrollo del mismo en una edad biológica determinada y la relación existente entre el cerebro y lenguaje. Asimismo, encontraremos una mención a los trastornos del lenguaje, centrándonos espacialmente en el Trastorno Específico del Lenguaje. Indagaremos sobre su origen, las señales de alerta y criterios de identificación a tener en cuenta y la heterogeneidad del mismo. Finalmente, mostraremos el diseño de una propuesta de intervención educativa destinada al fomento y a la mejora de los componentes del lenguaje, formada por diferentes actividades de carácter lúdico y motivador.

**Palabras clave:** trastorno específico del lenguaje, intervención educativa, semántica, morfosintaxis, pragmática.

## **ABSTRACT**

This End-of-Degree Project includes a brief overview of what language is, providing various definitions, characteristics are the theories that exist about its acquisition, the expected milestones in its development at a given biological age and the relationship between the brain and language. Likewise, we will find a mention of language disorders, focusing spatially on the Specific Language Disorder. We will inquire about its origin, the warning signs and identification criteria to take into account and its heterogeneity. Finally, we will show the design of an educational intervention proposal aimed at promoting and improving language components, made up of different activities of a playful and motivating nature.

**Keywords:** specific language disorder, educational intervention, semantics, morphosyntax, pragmatics.

# ÍNDICE

1.	INTRODUCCIÓN .....	1
2.	OBJETIVOS .....	2
3.	JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO .....	3
4.	FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y ANTECEDENTES .....	5
4.1.	¿QUÉ ES EL LENGUAJE? .....	5
4.2.	TEORÍAS EMPIRISTAS E INNATISTAS ACERCA DE LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE .....	6
4.3.	DESARROLLO DEL LENGUAJE.....	10
4.3.1.	Etapas del desarrollo del lenguaje.....	10
4.3.2.	Elementos que componen el lenguaje .....	12
4.4.	CEREBRO Y LENGUAJE.....	14
4.5.	LOS TRASTORNOS DEL LENGUAJE .....	16
4.6.	EL TRASTORNO ESPECÍFICO DEL LENGUAJE (TEL) .....	18
4.6.1.	Concepto y génesis.....	18
4.6.2.	Prevalencia del TEL.....	19
4.6.3.	Señales de alerta y criterios de identificación .....	20
4.6.4.	Clasificación por tipos del TEL.....	22
4.6.5.	Propuestas educativas realizadas destinadas a niños con TEL.....	24
5.	PROPUESTA DE INTERVENCIÓN .....	25
5.1.	CONTEXTO.....	25
5.2.	OBJETIVOS .....	26
5.3.	METODOLOGÍA .....	26
5.4.	ACTIVIDADES .....	27
5.5.	EVALUACIÓN.....	33
6.	CONCLUSIÓN .....	36
7.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	38
8.	ANEXOS .....	43

## ÍNDICE DE TABLAS

<b>Tabla 1.</b> Definiciones del lenguaje según diversos autores .....	5
<b>Tabla 2.</b> Teorías y corrientes sobre la adquisición del lenguaje .....	6
<b>Tabla 3.</b> Etapas prelingüística y preintelectual en el origen del lenguaje.....	9
<b>Tabla 4.</b> Clasificación de los hitos cronológicos del desarrollo del lenguaje .....	11
<b>Tabla 5.</b> Alteraciones lingüísticas en el desarrollo del lenguaje .....	13
<b>Tabla 6.</b> Clasificación de los diferentes trastornos del lenguaje.....	17
<b>Tabla 7.</b> Señales de alarma a tener en cuenta para la detección de un posible caso de TEL.....	20
<b>Tabla 8.</b> Categorías y tipos de TEL agrupados por Rapin y Allen.....	22
<b>Tabla 9.</b> Cuadro-resumen de los aspectos a trabajar en las actividades .....	28
<b>Tabla 10.</b> Sesión 1 “La oca sonora” .....	28
<b>Tabla 11.</b> Sesión 2 “¿Quién soy?” .....	29
<b>Tabla 12.</b> Sesión 3 “Busco mi lugar” .....	30
<b>Tabla 13.</b> Sesión 4 “¿Quién se ha colado?” .....	30
<b>Tabla 14.</b> Sesión 5 “Jugando con las palabras” .....	31
<b>Tabla 15.</b> Sesión 6 “Los dados creativos” .....	31
<b>Tabla 16.</b> Sesión 7 “Somos cajeros y clientes”.....	32
<b>Tabla 17.</b> Sesión 8 “Adivina, adivinanza” .....	32
<b>Tabla 18.</b> Técnicas e instrumentos de evaluación.....	33
<b>Tabla 19.</b> Escala de estimación gráfica con escala verbal.....	34
<b>Tabla 20.</b> Evaluación de la acción docente.....	35
<b>Tabla 21.</b> Evaluación del proyecto .....	35

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1.</b> Niveles del lenguaje según Bloom y Lahey .....	12
<b>Figura 2.</b> Áreas cerebrales implicadas en el desarrollo del lenguaje según Lichtheim.....	15

# 1. INTRODUCCIÓN

Los seres humanos somos seres sociales por naturaleza que utilizamos el lenguaje en cualquiera de sus vertientes (oral, artístico, escrito...) como medio de comunicación para expresar nuestros deseos, pensamientos, ideas o emociones.

Esta comunicación empieza desde el momento en el que nacemos pues, nos expresamos mediante llantos, gestos y risas y, a medida que vamos creciendo, vamos desarrollando el lenguaje oral y escrito, entre otros.

Una de las principales instituciones que debe favorecer y potenciar la adquisición del lenguaje es la escuela. Constituye un espacio que, desde los primeros años de Educación Infantil, debe dar respuesta a las necesidades de todos los niños atendiendo a las características personales de cada uno de ellos y de su entorno.

Esta etapa de 0-6 años fue considerada por Montessori un periodo crítico y sensible, ya que es el momento en el que el cerebro está mejor preparado para nuevos aprendizajes gracias a la plasticidad cerebral. Esto explica la necesidad de que en la primera infancia se de tanta importancia a la adquisición del lenguaje ya que, si se observan deficiencias o anomalías, es el momento idóneo para intervenir lo más pronto posible y que el niño pueda evolucionar favorablemente. Esta necesidad de que el lenguaje sea uno de los contenidos principales en Educación Infantil aparece también reflejado en el Real Decreto 95/2022, del 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil ya que en el área de “comunicación y representación de la realidad”, el lenguaje es una de las competencias específicas a desarrollar.

A lo largo de este Trabajo de Fin de Grado se utilizará el género gramatical masculino para referirse a colectivos mixtos, como aplicación de la Ley lingüística de la economía expresiva. Tan solo cuando la oposición de sexos sea un factor relevante en el contexto se explicitarán ambos géneros.

## **2. OBJETIVOS**

La realización de este trabajo está destinado a ampliar el conocimiento acerca del Trastorno Especifico del Lenguaje (en adelante, TEL) desde el punto de vista teórico y práctico, es decir, teniendo en cuenta la literatura existente acerca de este tema y la manera de intervenir desde el punto de vista educativo.

Para ello, nos hemos propuesto la consecución de los siguientes objetivos:

- Investigar acerca del origen, causas, identificación y clasificación del TEL.
- Conocer cuáles son los indicios a tener en cuenta para saber si en el aula nos encontramos con algún niño que padezca TEL.
- Diseñar una propuesta de intervención educativa de carácter ordinario destinado a la mejora de los componentes del lenguaje que se ven limitados en niños con TEL.

### **3. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO**

El principal fin que los maestros debemos tener en las aulas de Educación Infantil es que todos los niños desarrollen sus capacidades y habilidades íntegramente, teniendo en cuenta todas sus dimensiones (física, cognitiva, social, emocional, afectiva, sexual y artística). No obstante, es importante destacar que no todos los niños pueden llegar a los mismos objetivos ya que, no todos los alumnos son iguales, ni tampoco sus capacidades. Por ello, debería ser evidente que no podemos esperar lo mismo de unos y otros y no debemos pedirles lo mismo, sino que, debemos desempeñar intervenciones que estén destinadas a la consecución de que se desarrollen al máximo sus capacidades en función de sus posibilidades.

Debido a que la heterogeneidad en las aulas es un hecho y una realidad, consideramos que los futuros maestros debemos estar formados en los diversos trastornos existentes para poder otorgar una educación de calidad a nuestros alumnos. Siguiendo este argumento, una de las grandes diferencias que podemos observar entre unos niños y otros en el periodo infantil son sus habilidades lingüísticas tanto en el uso, como en la forma y la semántica. Por ello, el Trastorno Especifico del Lenguaje (TEL) será la temática principal del presente Trabajo de Fin de Grado ya que durante los cuatro años de carrera la formación en este trastorno ha sido escasa y surgió la curiosidad y necesidad de indagar sobre lo desconocido.

Este Trabajo de Fin de Grado ha contribuido al desarrollo y adquisición de ciertas competencias del título en Educación Infantil, las cuales aparecen explícitamente en Real Decreto 1393/2007, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias y en la ORDEN ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, que regula el Título de Maestro en Educación Infantil.

Estas competencias son las siguientes:

- Ser capaz de reconocer, planificar, llevar a cabo y valorar buenas prácticas de enseñanza-aprendizaje.
- Ser capaz de utilizar procedimientos eficaces de búsqueda de información, tanto en fuentes de información primarias como secundarias, incluyendo el uso de recursos informáticos para búsquedas en línea.

- Conocer los desarrollos de la psicología evolutiva de la infancia en los periodos 0-3 y 3-6.
- Adquirir recursos para favorecer la integración educativa de estudiantes con dificultades.
- Capacidad para comprender que la observación sistemática es un instrumento básico para poder reflexionar sobre la práctica y la realidad, así como contribuir a la innovación y a la mejora en educación infantil.
- Conocer la evolución del lenguaje en la primera infancia, saber identificar posibles disfunciones y velar por su correcta evolución.
- Reconocer y valorar el uso adecuado de la lengua verbal y no verbal.
- Conocer los fundamentos lingüísticos, psicolingüísticos, sociolingüísticos y didácticos del aprendizaje de las lenguas y ser capaz de evaluar su desarrollo y competencia comunicativa.



# 4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y ANTECEDENTES

El estudio del lenguaje en el desarrollo del niño ha adquirido una dimensión fundamental por la importancia que tiene en los procesos psicológicos básicos entre los 0 y 6 años (Rodríguez y Santana, 2010).

Por ello, han sido numerosos los expertos que han realizado estudios e investigaciones sobre el tema, lo cual mostraremos en páginas posteriores.

## 4.1. ¿QUÉ ES EL LENGUAJE?

Existen diferentes estudios que intentan dar respuesta a la pregunta “¿qué es el lenguaje?” aportando diversas definiciones (Tabla 1) que citaremos a continuación.

**Tabla 1**

*Definiciones del lenguaje según diversos autores*

Autor y año	Definición del lenguaje
Beorlegui (2007)	“Es una de las características más específicas de la condición humana, que a primera vista más la distingue del resto de las especies animales, en la medida en que se trata de un instrumento de comunicación con caracteres muy singulares, tanto fonadoras y semánticas, como sintácticas y pragmáticas” (p.583).
Lahey (1988)	Es el “conocimiento de un código que permite representar ideas acerca del mundo por medio de un sistema convencional de señales arbitrarias de comunicación” (p. 2).
Owens (2003)	Es un “código compartido socialmente o sistema convencional para la representación de conceptos mediante el uso de símbolos arbitrarios y reglas que gobiernan la combinación de estos símbolos” (p. 2).
San Agustín (Arias-Muñoz, 1975)	“es una forma de comportamiento humano que no se reduce exclusivamente a la voz, aunque esta sea su forma más típica, sino que alcanza a la expresividad de los gestos, siempre manifestantes de la actitud de la interioridad” (p.75).
Skinner (Peña y Robayo, 2007)	Es una “conducta que puede explicarse en términos de las relaciones funcionales o “causales” que la gobiernan” (p.655).
Chomsky (Chomsky, Belletti y Rizzi, 2003)	Es “un objeto natural, un componente de la mente humana, físicamente representado en el cerebro que forma parte de la dotación biológica de la especie” (p.11).
Vygotsky (Lozano, 1996)	Era entendido como un proceso en el cual la socialización y la interacción con los demás es fundamental.
Piaget (Ibáñez, 1999)	Es “un lenguaje articulado, socialmente transmitido por educación y asimila su constitución a la aparición del lenguaje verbal” (p.44). En otras palabras, afirma que el lenguaje son “palabras, frases elementales, luego sustantivos y verbos diferenciados, y por último frases completas” (Piaget, 1983, p.34).

Teniendo en cuenta todo lo mencionado, podríamos resumir diciendo que el lenguaje es un sistema de signos que comunica pensamientos, emociones e intenciones siendo una característica esencial del ser humano, el cual ha sido estudiado por diversas disciplinas (antropología, sociología, lingüística, psicología).

#### **4.2. TEORÍAS EMPIRISTAS E INNATISTAS ACERCA DE LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE**

El término “adquirir” proviene del latín *adquierere* cuyo significado es añadir algo a lo que ya se tiene, conseguir, lograr, procurarse. En este sentido, cuando hablamos de adquisición del lenguaje nos estamos refiriendo a la manera en la cual logramos comunicarnos con los demás y con nosotros mismos, siendo fundamental la función representativa y comunicativa del mismo para la comprensión de este proceso (Navarro,2003).

El estudio acerca de la adquisición del lenguaje ha generado mucha controversia a lo largo de la historia, por lo que ha sido analizada dando lugar a diferentes teorías y corrientes (Tabla 2) que desarrollaremos en párrafos posteriores.

**Tabla 2**

*Teorías y corrientes sobre la adquisición del lenguaje*

<b>Teoría empirista</b>	<b>Teoría innatista</b>
El conductismo de Skinner	El innatismo de Chomsky
El constructivismo de Piaget	
La teoría sociocultural de Vygotsky	

Fuente: Elaboración propia

##### **La teoría conductista de Skinner**

Skinner consideraba que el desarrollo del lenguaje era como el aprendizaje de cualquier otra conducta. Por ello, se basó en el condicionamiento operante para explicar la adquisición del lenguaje, es decir, en la utilización de los estímulos, respuestas y refuerzos donde solo se atiende a factores externos sin centrarnos en lo interno del niño (afectivo, social, cognitivo y físico).

El niño utiliza un referente externo al cual toma como modelo e imita, siendo este reforzado en las actitudes correctas que realiza por lo que, únicamente aprende aquello que escucha previamente.

No obstante, esta teoría resultaba insuficiente e inadecuada ya que, esto no explica que los niños realicen errores en la conjugación de verbos o enuncien palabras que no han escuchado anteriormente (UBApsicología, 2006).

### **La teoría innatista de Chomsky**

Chomsky consideraba que la manera de adquirir el lenguaje no se basaba en estímulos, respuestas y refuerzos como defendían los empiristas, sino que nacemos con estructuras innatas o Dispositivo de Adquisición del Lenguaje (LAD) a lo que este consideraba “un órgano mental” y con la predisposición de hablar cualquier idioma al que seamos expuestos (experiencia lingüística). Siguiendo esta idea, Chomsky afirmaba que el cerebro no era un órgano uniforme, sino que estaba fragmentado y cada zona se encargaba de una función a lo que él denominaba módulos (Lapegna y Himelfarb,2013). Asimismo, defiende la existencia de una Gramática Universal común a todos los niños definido por Rodríguez y Santana (2010) como “un conjunto restringido de principios generales y comunes a todas las lenguas, que lleva asignados unos parámetros que son los responsables de las variaciones entre ellas” (p. 105). Esto quiere decir que existen universales lingüísticos que son iguales en una lengua u otra, por ejemplo, las leyes físicas o matemáticas, pero existen parámetros que establecen las diferencias entre las distintas lenguas, por ejemplo, la conjugación de verbos.

No obstante, a pesar de que Chomsky descubrió que los niños eran creativos al utilizar el lenguaje, es cierto que sus investigaciones fueron insuficientes porque no tenía sentido realizar sintácticamente de manera correcta una frase sin comprender su significado (Rodríguez y Santana, 2010).

### **La teoría constructivista de Piaget**

Piaget consideraba que la adquisición del lenguaje se basaba en un producto construido que utilizaba estructuras innatas de procesamiento [“lo único que se hereda es la inteligencia” (Lapegna y Himelfarb,2013, p.333)] donde es fundamental la imitación y el uso de juegos imaginativos en torno al primer año de edad (Ibáñez,1999) pero también, la interacción del sujeto con el medio para la adquisición del mismo, dando importancia a los diferentes estadios (sensoriomotriz, preoperacional, operaciones concretas y operaciones formales) por los que atraviesa el niño. Esto quiere decir que la adquisición es progresiva.

Siguiendo los estadios mencionados, en el estadio sensoriomotriz (0-2 años) el niño actúa inicialmente a través de reflejos adquiriendo intencionalidad a lo largo de este estadio (en el primer año). Posteriormente, destacamos el comienzo del estadio preoperacional (a los dos años) como aquel momento en el que el niño se comunica mediante la utilización de los sentidos y movimientos considerando la función semiótica y simbólica como ese elemento fundamental previo al lenguaje que permite al niño representar una idea (significante) mediante la imitación diferida (p.ej. un dibujo) o el juego simbólico y como aquella etapa donde predomina el habla egocéntrica del niño para expresar sus intenciones (Ibáñez,1999). Seguidamente, en el estadio de las operaciones concretas (en torno a los seis/siete años), el niño mejora considerablemente su capacidad comunicativa y de control de sus intenciones existiendo un desarrollo pleno del lenguaje (Rodríguez y Santana, 2010).

Por otra parte, la importancia que Piaget daba a la imitación fue una manera de refutar la teoría de Skinner ya que consideraba que “si el aprendizaje del lenguaje solo fuera debido a condicionamientos, debería ser mucho más precoz” (Piaget, 1980, p.136). Además, vinculando esto a la importancia que daba a las relaciones del niño con otros, afirmaba que estas relaciones se limitaban a la imitación de gestos y a lo afectivo (Piaget, 1983).

Otros de los aspectos a los que Piaget da importancia es a los procesos de asimilación y acomodación, siendo los que dan lugar a la conducta lingüística, unidos a la imitación de la que hablábamos anteriormente, que es lo que posibilita al niño ir de lo individual a lo social (Ibáñez,1999).

Finalmente, podemos concluir diciendo que Piaget consideraba el lenguaje como un aspecto más dentro del desarrollo cognitivo; es decir, no consideraba que fuera lo más importante en la formación del niño (Piaget, 1982). A su vez, consideraba que la adquisición del lenguaje era algo adquirido que se desarrollaba de manera progresiva desde lo individual a lo social, defendía que en los niños había intencionalidad en el primer año y afirmaba que antes del lenguaje existía inteligencia pero no pensamiento. Asimismo, daba importancia a la imitación, a la función simbólica y a los procesos de asimilación y acomodación.

## Teoría sociocultural de Vygotsky

Vygotsky, a diferencia de Piaget, considera que la adquisición del lenguaje es un proceso que va de lo social a lo individual ya que se desarrolla en relación con otros pues “el pensamiento no se expresa simplemente en palabras, sino que existe a través de ellas” (Vygotsky, 1973, p.166). Asimismo, otra de las diferencias existentes con la teoría de Piaget es que este consideraba que la inteligencia era innata y previa al lenguaje, mientras que Vygotsky consideraba que se desarrollaba antes el lenguaje que la inteligencia (Ibáñez, 1999).

Por otra parte, Vygotsky defendía que la génesis del lenguaje se basaba en dos etapas diferenciadas (Tabla 3) con rasgos distintivos cada una de ellas.

**Tabla 3**

*Etapas prelingüística y preintelectual en el origen del lenguaje (Ibáñez, 1999)*

<b>Etapa prelingüística</b>	<b>Etapa preintelectual</b>
Vinculada al desarrollo del pensamiento	Vinculada al desarrollo del lenguaje
Va desde los 0 al año y medio	A partir del año y medio
Caracterizada por la realización de “palabras” sin intencionalidad	Existe intencionalidad porque el niño se refiere a algo de la realidad y utiliza la palabra para indicar
No existen recuerdos en este periodo	
Vygotsky relacionaba esta etapa con el desarrollo animal	

Estas dos etapas se unen cerca de los dos años del niño dando lugar al pensamiento lingüístico, ya que primero el niño piensa sin saber expresar lo que piensa a la vez que no razona lo que dice y cuando se juntan estas dos líneas sabe expresar lo que piensa y su lenguaje es racional (Ibáñez, 1999). Este momento en que se juntan las dos etapas, lo considera el más significativo del desarrollo intelectual, siendo la función simbólica la que facilita que la comunicación práctica, utilizada por los niños para resolver problemas, se junte con el lenguaje (Ibáñez, 1999).

Finalmente, destacamos que a pesar de existir muchos aspectos que se contraponen a la teoría de Piaget, considera al igual que este que pensamiento y lenguaje se desarrollan independientemente.

### **4.3. DESARROLLO DEL LENGUAJE**

El desarrollo del lenguaje es un proceso complejo que solo es posible si tenemos en cuenta las capacidades motrices, afectivas, perceptivas y comunicativas de los niños, ya que hay que tener en cuenta todas sus dimensiones.

Asimismo, es importante saber que existen tres factores que influyen en este proceso (Castañeda,1999):

- La maduración del sistema nervioso, vinculado a los cambios motores y fonadores.
- El desarrollo cognitivo, vinculado a la “discriminación perceptual del lenguaje hablado hasta la función de los procesos de simbolización y pensamiento” (Castañeda,1999, p.74).
- El desarrollo socio-emocional, vinculado al entorno del niño y las relaciones que se producen en el mismo.

En consecuencia, al adentrarnos en el desarrollo del lenguaje no podemos olvidarnos de las etapas y de los componentes del mismo.

#### **4.3.1. Etapas del desarrollo del lenguaje**

El desarrollo del lenguaje es progresivo y atiende al desarrollo evolutivo y madurativo de cada niño. No obstante, existen edades estipuladas en las cuales ocurren determinados hechos.

Por ello, atenderemos a la clasificación cronológica según Rodríguez y Santana (2010), analizando los hechos más significativos que ocurren entre los 0-6 años (Tabla 4).

#### **Tabla 4**

*Clasificación de los hitos cronológicos del desarrollo del lenguaje (Rodríguez y Santana,2010, p.113-116)*

Etapas del desarrollo del lenguaje (Rodríguez y Santana,2010, p.113-116)

Desde el nacimiento	Recursos expresivo- universales: llantos, risas, gritos y ruidos que los bebés utilizan para comunicarse.
Primer mes	Los bebés comienzan a diferenciar la entonación y distintos fonemas existiendo preferencia por el habla humano respecto a otros sonidos. Vocalización refleja (Navarro,2003, p.326)
3 meses	Gorjeo (sonidos guturales)
Entre los 3-6 meses	Juegos vocales
Entre los 4-8 meses	Proceso de triangulación donde los niños interactúan, además de con los padres, con los objetos de su entorno
6 meses	Balbuceo (sonidos entrecortados) Conductas de anticipación
Entre los 6/9-10 meses	Imitación de sonidos (Navarro,2003, p.326)
Entre los 8-9 meses	Aparecen las protopalabras que traen consigo el paso de la etapa prelingüística a la lingüística.
Entre los 8-12 meses	Primeras conductas de comunicación intencional: protoimperativos (señala algo que desea) y protodeclarativos (señala algo con el fin de compartir información con otra persona)
Desde el primer año hasta el año y medio	Emergen las primeras palabras (hasta las 50 palabras) gracias a la reduplicación (p.ej. tete) o asimilación (dame por mame). Miralles (2003) da especial importancia a este proceso y señala la necesidad de observar posibles dificultades. Juego simbólico, habla social, imitación de gestos y sonidos, realiza muchas preguntas, nombra y señala objetos y personas, comprende más que expresa y muestra interés por el nombre de los objetos.

Etapas del desarrollo del lenguaje (Rodríguez y Santana,2010, p.113-116)

Entre los 16 - 24 meses	Importante incremento del vocabulario y de su capacidad para referirse a objetos, personas, etc. Presencia de los errores gramaticales de sobreextensión e infraextensión.
Entre los 18-30 meses	Etapa semántica: aumento del vocabulario de los niños sin la utilización de la reduplicación y asimilación Primer periodo: uso de dos palabras en frases incompletas. Por ejemplo, “no gusta” Segundo periodo (24-30 meses): tres palabras por frase. “Aparece el lenguaje combinatorio que es resultado de una elaboración cognitiva” (Miralles, 2003, p. 137) A los dos años apenas tienen en cuenta al receptor en una conversación.
A partir de los 2 años y medio	Aumenta el uso de palabras formando oraciones más complejas y el uso de verbos.
Entre los 2 años y medio-4 años y medio	Se introduce artículos, preposiciones, pronombres y adverbios. Es capaz de expresar oraciones interrogativas.
A partir de los 3 años	Fin del uso de la sobreextensión e infraextensión Comienzan a utilizar las primeras subordinadas, así como las preposiciones, conjunciones, adjetivos y pronombres Puede hablar durante más tiempo Comprende las conversaciones como un hecho social
4 años	Produce casi todos los sonidos consonantes y vocales Coloca y une de manera correcta las palabras de una oración Adecua la manera de hablar con el receptor según sea bebé, niño o adulto
5 años	Comprenden los diferentes sonidos y las diferencias que estos producen en las palabras (pala, pata) En ocasiones imitan a otros niños cuando se les da el turno de palabra.

No obstante, no solo encontramos la clasificación cronológica aportada por Rodríguez y Santana (2010), sino también la clasificación por etapas dada por Alarcos, Borel-Maisonny, Hecaen, Mandin y Guiraud (1976), que mostramos a continuación:

- Etapa prelingüística (0-10 meses): caracterizada por las vocalizaciones reflejas, gorjeo y balbuceo.
- Etapa lingüística (10-14 meses): etapa holofrástica donde el niño emite una sola palabra como si fuera una frase completa.

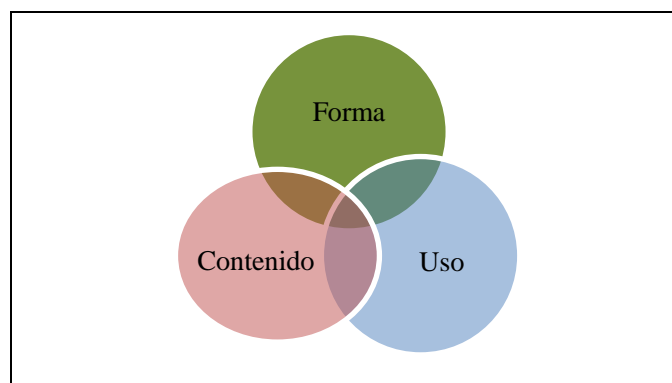
Las ausencias de estos hitos en el desarrollo pueden convertirse en señales de alarma por lo que, desde la primera infancia hay que observar sistemáticamente a los niños y actuar lo más pronto posible si así fuera necesario.

#### **4.3.2. Elementos que componen el lenguaje**

El lenguaje no actúa como algo independiente, sino que en su desarrollo están implicados tres niveles que interactúan entre sí (Figura 1). El análisis de estos niveles y las correlaciones existentes o ausentes nos indican el desarrollo normal o alterado del lenguaje, es decir, gracias a la observación de estos niveles y cómo se desarrollan en los niños podemos observar un desarrollo óptimo del lenguaje o alteraciones del mismo.

#### **Figura 1**

*Niveles del lenguaje según el modelo de Bloom y Lahey (1978)*



#### **El nivel semántico**

El nivel semántico hace referencia al contenido, es decir, al significado de los objetos, acciones o cualidades y a la asociación y clasificación en familias léxicas, campos



semánticos y campos asociativos, en definitiva, a la representación mental del mundo. Miralles (2003) considera que algunos de estos elementos son fruto del aprendizaje o de la interacción social mientras que otros son universales (p.ej. la unión exacta de las palabras para reflejar el mismo significado en niños con diferentes lenguas) dando como resultado el lenguaje combinatorio.

### **El nivel formal**

El nivel formal hace referencia a la gramática, es decir, a la fonología, la morfología y la sintaxis que constituyen las bases del desarrollo de la expresión.

En primer lugar, la fonología hace referencia al estudio de los sistemas fónicos de las lenguas frente a la articulación física del lenguaje (fonema). En segundo lugar, la morfología es la parte de la gramática que estudia cómo se construyen y combinan las partes de una palabra entre sí siendo el morfema la unidad de estudio de la morfología (unidad mínima con significado). En tercer lugar, la sintaxis se encarga de la conexión de las palabras entre sí.

### **El nivel pragmático**

El nivel pragmático hace referencia al uso de la lengua, es decir, se preocupa en cómo utilizamos el lenguaje para obtener diversos objetivos (preguntar, informar...) y relacionarnos con los demás.

A continuación, mencionaremos brevemente algunos de los hechos que significativos asociados al déficit funcionamiento del nivel semántico, del nivel formal y del nivel pragmático (Tabla 5).

**Tabla 5**

*Alteraciones lingüísticas en los niveles del lenguaje (Miralles,2003, p.141)*

Nivel semántico	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lentitud y dificultad en la adquisición de las primeras palabras.</li> <li>• Lentitud en el desarrollo del vocabulario.</li> <li>• Dificultad en la interiorización de conceptos temporales, relaciones espaciales y uso de sinónimos y antónimos.</li> </ul>
Nivel formal	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dificultad en la pronunciación de un fonema, fruto de un trastorno auditivo o disfunción de los órganos articuladores.</li> <li>• Acortamiento de frases, dificultad en el uso de verbos y oración subordinada, inadecuada unión u orden de una frase.</li> </ul>
Nivel pragmático	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Incapacidad de mantener una conversación acerca de un tópico.</li> <li>• Escasa fluidez verbal y limitación en las habilidades sociales.</li> <li>• Incoherencia y dificultad para la secuenciación de ideas.</li> </ul>

#### **4.4. CEREBRO Y LENGUAJE**

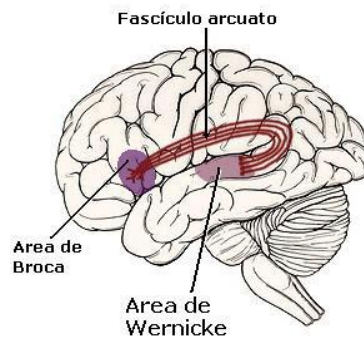
El cerebro constituye la parte central del sistema nervioso donde se desarrollan las funciones superiores básicas. Está formado por dos hemisferios, el izquierdo y el derecho. Cada uno de ellos, se encarga de diferentes funciones:

- El hemisferio izquierdo: es el encargado de controlar el hemisferio derecho corporal. En él se desarrolla el razonamiento lógico, el lenguaje, la habilidad científica y numérica, etc.
- El hemisferio derecho: es el encargado de controlar el hemisferio izquierdo corporal. En él se desarrolla la “interpretación del lenguaje no literal en un contexto determinado, la apreciación de la ironía, humor y sarcasmo; identificación de emociones” (González y Hornauer, 2014, p.147). Asimismo, en cuanto al lenguaje, es el encargado de su uso social, de la comprensión y de la expresión (González y Hornauer, 2014).

Podemos observar que, ambos hemisferios desempeñan un rol importante en el desarrollo del lenguaje (a pesar de que el izquierdo tiene más importancia), pero es un hecho del cual los investigadores no se percatan hasta finales del siglo XX con la llegada de las técnicas de la neuroimagen (Miralles, 2003). Anteriormente, el modelo de Lichtheim de 1885 sobre la neuroanatomía del lenguaje defendía que la lateralización del mismo se encontraba en el hemisferio izquierdo, en la zona perisilviana y eran tres las estructuras implicadas (Figura 2): el área de Broca (lóbulo frontal), encargado de la producción oral de las palabras, el área de Wernicke (lóbulo temporal), encargado de la comprensión del lenguaje oral y escrito y de la percepción e interpretación del lenguaje y, finalmente, la unión entre ambos, el fascículo arqueado (lóbulo parietal), encargado de dar sentido al proceso comunicativo. Fueron teorías que quedaron afirmadas con las técnicas de neuroimagen y de intervención quirúrgica y química, entre otras (Miralles, 2003).

## Figura 2

*Áreas cerebrales implicadas en el desarrollo del lenguaje según Lichtheim (1885)*



Asimismo, la UBPsicología (2006) habla de otras de las áreas que también forman parte del desarrollo del lenguaje. Estas son las siguientes:

- El área auditiva primaria, vinculado al procesamiento de la información auditiva.
- El giro angular, vinculado al procesamiento ortográfico.
- La corteza motora primaria, vinculado a los patrones motores para llevar a cabo el habla.
- La corteza visual primaria, vinculado al procesamiento de la información visual.

No obstante, a finales del siglo XX gracias a la aparición de la neuroimagen (Miralles, 2003) se sumaron tres áreas más a la lista de las que formaban parte del lenguaje. Estas son las siguientes:

- Área de Exner: influye en la escritura.
- El área motora suplementaria, encargada de las funciones del movimiento.
- Los núcleos subcorticales, cuyas lesiones provocan alteraciones en el lenguaje.

En definitiva, podemos afirmar que, tanto el hemisferio izquierdo como el derecho intervienen en el desarrollo del lenguaje.

Pero, ¿qué ocurre cuando se producen lesiones cerebrales relacionadas con el lenguaje? Lenneberg en 1967 defendía la hipótesis de la equipotencialidad la cual afirmaba que, si te lesionas una parte del cerebro, la otra parte puede hacer esta función. En este sentido, la edad entre los 0-6 años es un periodo crítico por darse la mayor plasticidad cerebral lo cual explica la importancia de la intervención temprana (Miralles, 2003).

## **4.5. LOS TRASTORNOS DEL LENGUAJE**

Como habíamos comentado anteriormente, la falta de relación entre el nivel formal, pragmático y semántico o el déficit en cualquiera de ellos da como resultado trastornos del lenguaje, definidos por La American Speech Language and Hearning Association (ASHA, 1993) como el escaso entendimiento y/o producción del lenguaje oral, escrito o cualquier otro sistema de símbolos pudiendo afectar a la forma (habla, articulación), al contenido (utilización de los significados) y al uso (uso social del lenguaje). Estos trastornos pueden ser temporales o permanentes, por lo que es imprescindible observar si está o no asociado a deficiente auditivo, parálisis cerebral, déficit mental o autismo (Romero y Aledo,2006).

Los trastornos del lenguaje pueden organizarse atendiendo a diversas clasificaciones, lo cual observaremos en la Tabla 6.

### **Tabla 6**

*Clasificación de los diferentes trastornos del lenguaje*

### Trastornos del lenguaje

Según su etiología (Miralles, 2003)	Según el momento en el que habla el niño (Artigas, Rigau y García-Nonell, 2008)	Según aquellos trastornos que son temporales y/o permanentes (Romero y Aledo, 2006)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Genéticos (p.ej. síndrome de Down).</li> <li>• Adquiridos.</li> <li>• Sensoriomotrices (p.ej. sordera).</li> </ul>	<p>El niño que tarda en hablar</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Retraso simple del lenguaje</li> <li>• Trastorno específico del lenguaje o disfasia</li> <li>• Trastorno espectro autista</li> <li>• Retraso mental</li> <li>• Hipoacusia</li> <li>• Gemelaridad</li> <li>• Hijo de padres sordomudos</li> </ul>	<p>Trastornos de la voz</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Disfonía: es la alteración de la voz producida por un inadecuado uso de los músculos que producen el sonido o una respiración incorrecta. Podemos clasificarlas en orgánicas y funcionales.</li> <li>• Afonía: consiste en la pérdida total de la voz. Las causas pueden ser: inflamaciones agudas, traumatismos, parálisis en la laringe o un uso inadecuado de la voz y de la respiración.</li> </ul>
	<p>El niño que deja de hablar</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mutismo</li> <li>• Afasia</li> <li>• Regresión autista</li> <li>• Síndrome de Rett</li> <li>• Trastorno desintegrativo infantil</li> <li>• Enfermedad degenerativa selectivo</li> </ul>	<p>Trastornos del habla</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Por la articulación del habla: dislalias o disartrias                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Dislalia: consiste en la inadecuada articulación de los fonemas. Pueden ser de distintos tipos: evolutiva o fisiológica, audiógena, orgánica o funcional.</li> <li>- Disartrias: consiste en la inadecuada pronunciación cuyas causas son alteraciones de las vías centrales, nervios craneales o grupos musculares.</li> <li>- Inmadurez articulatoria.</li> </ul> </li> <li>• Por la fluidez del habla: disfemia La disfemia es el trastorno que afecta a la fluidez y ritmo verbal. Pueden ser las siguientes: tartamudez, taquifemia y disfemia evolutiva.</li> </ul>
	<p>El niño que habla mal</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tartamudez</li> <li>• Disartria</li> <li>• Dislalia</li> <li>• Trastornos de la prosodia</li> <li>• Voz nasal</li> </ul>	<p>Trastornos del lenguaje oral</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El niño que no habla (mutismo total, mutismo selectivo, retraso puro del lenguaje)</li> <li>• Retraso simple del lenguaje: consiste en un retraso en la aparición del lenguaje cuyas causas no están vinculadas a la conducta, los sentidos o a lo cognitivo</li> <li>• TEL: puede observarse en la inadecuada concordancia entre el lenguaje y la capacidad cognitiva del niño.</li> <li>• Afasia : carencia del lenguaje</li> </ul> <p>Trastornos del lenguaje escrito</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dislexia: dificultad para leer y para diferenciar entre izquierda y derecha.</li> <li>• Disortografía: trastorno que afecta a la correcta escritura de palabras.</li> <li>• Digrafía: trastorno que afecta a la correcta escritura de grafías debido a falta de coordinación de los músculos.</li> </ul>

## **4.6. EL TRASTORNO ESPECÍFICO DEL LENGUAJE (TEL)**

Como hemos visto anteriormente, existen gran cantidad de trastornos del lenguaje. Entre ellos, podemos encontrar el Trastorno Especifico del Lenguaje (TEL), siendo este la temática principal sobre la cual centraremos la intervención educativa que desarrollaremos en el presente Trabajo de Fin de Grado.

### **4.6.1. Concepto y génesis**

El Trastorno Especifico del Lenguaje (TEL) hace referencia al conjunto de limitaciones que presentan los niños en su proceso de adquisición y manejo del lenguaje, sin presentar previamente otros problemas de carácter neurológico, cognitivo, sensorial, motriz o sociofamiliar (Fresneda y Mendoza, 2005). Estas dificultades afectan a la semántica (vocabulario, significados de palabras, etc), a la forma (fonética, morfología, sintaxis) y/o a la pragmática (uso social de la misma) del lenguaje por lo que es considerado un trastorno de la comunicación oral. Todo ello trae como consecuencia, como plantean Castro-Rebolledo, Giraldo-Prieto, Hincapié-Henao, Lopera, Pineda (2004) una afectación en el desarrollo de las relaciones sociales, en el conocimiento y en el aprendizaje. Asimismo, Andreu (2021) añade que puede generar “ansiedad, depresión, aislamiento social, ruptura de reglas y comportamiento agresivo” (p.2.) y dificultades en la memoria y atención.

El origen del término TEL fue acuñado por Leonard (1981), uno de los grandes autores que contribuyeron activamente en el estudio de este trastorno, tras fijar unos criterios que descartaban todos los problemas enunciados en el párrafo anterior. No obstante, esa nomenclatura nunca fue universal ni única ya que es un trastorno que ha recibido numerosos nombres a lo largo de la historia: la primera mitad del siglo XIX era conocido como disfasia o afasia del desarrollo, en la segunda mitad del siglo como TEL mientras que en el siglo XXI es conocido como trastorno de aprendizaje del lenguaje o Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL) en las regiones anglosajonas (Vargas, Ahufinger, Igualada y Torrent,2021). Esa variedad terminológica para referirse al trastorno que afecta a la comprensión y/o a la expresión ha supuesto que, como afirmaban Vargas et al. (2021) exista cierto desconocimiento por parte de la población y de los profesionales dedicados a la docencia por lo que, sería necesario que se realizaran iniciativas como la de Bishop, Snowling, Thompson, Greenhalgh y CATALISE (2016) donde se trataron temas de diagnóstico, de identificación y se

pretendía llegar a una terminología universal. Debido a que en España y en Latinoamérica los estudios son escasos y no se han establecido debates en torno al término TEL, seguiremos utilizando esta nomenclatura en este Trabajo de Fin de Grado.

Por otra parte, en cuanto al origen de su manifestación en individuos existen diversas teorías e investigaciones al respecto. Según Castro-Rebolledo et al. (2004) en el siglo XX se creía que los responsables de la aparición del trastorno eran los padres porque su modelo educativo influía negativamente en el comportamiento del niño, por lo que, influían los factores externos, el ambiente. Otras investigaciones creían que tenía que ver con factores que se daban antes del nacimiento del niño o en el momento del mismo, mientras que ciertos datos empíricos afirman que surge de la unión de la genética y factores externos (Tromblin, Records, Buckwalter, Zhang, Smith, y O'Brien, 1997). Estudios como los de Samples y Lane (1985) afirmaban que el TEL tenía una procedencia genética al llevar a cabo una investigación con una familia de 12 niños con TEL. Asimismo, las técnicas de neuroimagen observaron que la anatomía cerebral de niños con TEL no es igual que la de individuos sin presencia de este trastorno ya que, presentan simetría en ambos hemisferios cuando lo corriente sería presentar asimetría (Castro-Rebolledo et al., 2004).

No obstante, todas estas teorías nunca han tenido una base sólida que contrastara su validez ya que, en muchas ocasiones, otros estudios se contraponían a sus afirmaciones. Sin embargo, es cierto que la más aceptada y más extendida es que existe cierto componente genético como afirmaban no solo Samples y Lane (1985), sino también Buiza-Navarrete, Adrián-Torres y González-Sánchez (2007) que defendían la “existencia de una base genética que daría lugar a anomalías morfológicas y funcionales en el cerebro de sujetos con TEL” (p.326).

En definitiva, es necesario que se realicen muchos más estudios e investigaciones acerca del origen del TEL para poder esclarecer sus causas.

#### **4.6.2. Prevalencia del TEL**

La prevalencia es definida como el porcentaje de personas que sufren una enfermedad o trastorno en un momento concreto. Los estudios dedicados a la prevalencia del TEL indican que es uno de los más comunes en niños de 2 a 5 años, afectando a un 5-7% de la población infantil (Estevan, Roqueta y Buils, 2012).

Pero, muchas veces, podría surgirnos la duda de ¿quiénes son los más susceptibles a padecer este trastorno? Ante esta pregunta, Vargas et al. (2021) establecen seis posibles factores:

- Existe mayor prevalencia en niños que en niñas.
- Los factores biológicos son importantes si algún familiar ha padecido dificultades del lenguaje.
- Inconvenientes prenatales o en el parto.
- Crecer y desarrollarse en un entorno socioeconómico necesitado.
- Padres con bajo nivel académico.
- Maltrato infantil o abusos.

No obstante, estos factores no deben utilizarse como determinantes sino que debemos también observar si el niño presenta “pobre comprensión y/o pobre uso de gestos” (Vargas et al.,2021, p.15) y llevar a cabo una observación continua y sistemática.

#### 4.6.3. Señales de alerta y criterios de identificación

Las señales de alerta son consideradas como aquellos indicios que nos avisan de la presencia de posibles problemas o situaciones anormales. En el caso del TEL, son varios los autores los que nos hablan de diferentes aspectos que debemos tener en cuenta para la detección precoz de este trastorno (Tabla 7).

**Tabla 7**

*Señales de alarma a tener en cuenta para la detección de un posible caso de TEL*

<b>Fonético-fonológico (Aguilar, Sanz-Torrent y Serra,2002; 2007)</b>	<b>Léxico-semántico (Sanz-Torrent, Serrat, Andreu y Serra,2008).</b>	<b>Morfosintáctico (Andreu, Sanz, Guàrdia y MacWhinney,2011).</b>	<b>Pragmático (Andrés-Roqueta y Katsos,2020).</b>
Tienden a reducir las palabras al no articular las consonantes del final de la palabra y los grupos consonánticos. Asimismo, suele costarles la pronunciación de la /p/ /b/ /n/ /m/ /ñ/.	Limitaciones para incorporar y retener en su esquema mental palabras nuevas. Asimismo, tienden a usar posesivos y demostrativos para referirse a algo, “obtienen puntuaciones más bajas en las pruebas de vocabulario y utilizan menos verbos” (Andreu,2021, p.1).	No utilizan artículos, nexos, pronombres, determinantes o conjunciones. Tampoco el plural de las palabras, el masculino y/o el femenino ni la persona, tiempo modo...de los verbos.	Dificultad para entender las ironías y frases o expresiones que significan lo contrario a lo literal en un contexto determinado. En el momento de establecer una conversación, sus habilidades se ven limitadas pues imitan lo que dice el adulto, presentan menor predisposición para comenzar y sostener una conversación.



No obstante, el TEL es un trastorno muy heterogéneo pues, no todos los niños lo manifiestan de la misma manera ni presentan limitaciones en los mismos niveles ya que, por ejemplo, un niño puede comprender correctamente el lenguaje, pero tener dificultades en la producción del mismo. Asimismo, Bishop (2000) y Rapin y Allen (1987) lo denominan como un trastorno “no exclusivo” ya que un niño puede mostrar dificultades en varios niveles del lenguaje simultáneamente al existir correlación entre todos ellos.

Pero, lo que si podemos generalizar a todos aquellos que presentan este trastorno es que afecta a sus habilidades lingüísticas, es persistente y existen una serie de criterios de identificación generales.

Según Stark y Tallal (1981) estos criterios son:

- Nivel auditivo de 25 dB.
- Ausencia de anomalías en sus comportamientos, en la expresión de sus emociones y en su estado neurológico.
- Obtener al menos una puntuación de 85 en los exámenes de determinación del CI.

Asimismo, Stark y Tallal (1981) incluyen tres criterios más relacionados con la diferencia existente entre la edad biológica y la edad que presenta en cuanto a su capacidad lingüística:

- Presentar al menos 12 meses de diferencia entre la edad mental y la edad relacionada con la expresión de sus ideas y emociones (lenguaje expresivo).
- Observar al menos 6 meses de diferencia entre la edad mental y la edad referida a la comprensión de la información transmitida (lenguaje comprensivo).
- Existencia de al menos 12 meses de diferencia entre la edad mental y la edad lingüística compuesta, que es la suma entre las edades expresiva y receptiva.

A esta lista de criterios, finalizan Leonard (1998) añadiendo la ausencia de deficiencias anatómicas en la estructura oral y la ausencia de casos de otitis.

Teniendo en cuenta todo lo mencionado, es necesario aclarar que la labor de los maestros no consiste en diagnosticar y evaluar un trastorno del lenguaje pues, no son logopedas ni especialistas en audición y lenguaje. Únicamente son maestros de Educación Infantil que han de desempeñar una observación continua y sistemática

teniendo en cuenta todas las señales de alarma mencionadas para poder contactar con el equipo psicopedagógico del centro para proceder a una posterior evaluación del alumno si fuera necesario.

#### 4.6.4. Clasificación por tipos del TEL

Como hemos comentado anteriormente, el hecho de que el TEL sea un trastorno heterogéneo trae consigo que existan diversas clasificaciones en función del ámbito del lenguaje al que afecten. Fresneda y Mendoza (2005) argumentan que han sido varios los autores que han realizado estudios en este ámbito, diferenciando entre enfoques cuantitativos y multivariados y sistemas clínicos o inferenciales. Pero, sin duda, una de las agrupaciones que mayor relevancia ha alcanzado a lo largo del tiempo ha sido la agrupación clínica de Rapin y Allen (1987) por implementar su actuación en un contexto cotidiano del niño, el juego, pudiendo analizar clínicamente su habla espontánea teniendo en cuenta el nivel formal, semántico y pragmático.

Rapin y Allen (1987) establecen seis tipos de TEL, que posteriormente son agrupados por Rapin (1996) en tres categorías atendiendo a la habilidad lingüística que está afectada, cuyo resultado mostramos en la Tabla 8.

**Tabla 8**

*Categorías y tipos de TEL agrupados por Rapin (1996)*

<b>Categoría</b>	<b>Tipos de TEL</b>
Trastorno mixto comprensión-expresión	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Agnosia auditivo verbal</li> <li>• Déficit fonológico-sintáctico</li> </ul>
Trastorno expresivo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dispraxia verbal</li> <li>• Déficit de programación fonológica</li> </ul>
Trastorno de procesamiento de orden superior	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Déficit léxico sintáctico</li> <li>• Déficit semántico pragmático</li> </ul>

A continuación, desglosaremos en que consiste cada uno de tipos de TEL (Gortázar,2006).

- Agnosia auditiva verbal: se ve dañada de manera importante la comprensión debido a que el niño no es capaz de entender el mensaje que recibe a través del sentido del oído. Asimismo, se ve dañada la expresión, debido a que es incapaz de pronunciar correctamente, y la fluidez verbal. No obstante, es capaz de expresarse a través de gestos.

- Déficit fonológico-sintáctico: se ven dañadas la comprensión y la expresión, aunque en mayor grado la expresión. Afecta a la pronunciación de los fonemas y a la unión de los mismos para crear palabras, a la formación de frases completas y correctas y a la morfología (género y número).
- Dispraxia verbal: únicamente se ve afectada la expresión ya que presenta dificultades organizativas del habla a la hora de colocar los músculos que intervienen en la misma (lengua, labios...) para la emisión de fonemas y dificultades para unir diferentes fonemas para formar palabras. En consecuencia, su fluidez verbal se ve afectada. No se comprende lo que el niño expresa. En los casos más graves el niño puede no hablar.
- Déficit de programación fonológica: se ve afectada la expresión de manera que el niño no es capaz de pronunciar adecuadamente por lo que su discurso es imposible de comprender. Asimismo, se ve limitado el reconocimiento y uso de los sonidos (conciencia fonológica). Tiende a recurrir a la asimilación, sustitución, etc.
- Déficit léxico sintáctico: se ve afectada la sintaxis (inmadura para su edad biológica) y el uso de vocabulario, por lo que presenta problemas a la hora de buscar la palabra que quiere utilizar para expresar una idea. Esto trae consigo que en ocasiones el niño muestre o exprese lo que Gortázar (2006) denomina “pseudo-tartamudeo” y suele no responder a lo que se le pregunta. No obstante, el habla es fluida y la pronunciación y unión de fonemas para formar palabras no se ven afectadas.
- Déficit semántico pragmático: se ve afectada gravemente la comprensión y, a pesar de presentar una adecuada articulación y fluidez, se dificulta la comprensión del discurso ya que suele recurrir a ecolalias, circunloquios, no comprende la ironía o las frases hechas al interpretarlas de manera literal y otros fenómenos que entorpecen el uso social del lenguaje. Asimismo, se ve dañada el orden en el que coloca las palabras en una conversación.

No obstante, Leonard (como se citó en Castro-Rebolledo et al., 2004) era reticente a aceptar esa clasificación como definitiva porque defendía que no había perfiles únicos en este trastorno y que únicamente deberían ser útiles para mostrarnos la diversidad existente dentro del TEL y nunca como criterios fijos de detección del mismo.

#### **4.6.5. Propuestas educativas realizadas destinadas a niños con TEL**

El TEL ha sido una temática que ha suscitado gran interés en diferentes estudiantes de Educación ya que, si observamos los repositorios de las universidades, podemos percatarnos de que muchos de los Trabajos de Fin de Grado han sido destinados a este asunto.

Las intervenciones didácticas destinadas a niños con TEL han sido, en su gran mayoría, diseñadas por estudiantes pertenecientes a la mención en Audición y Lenguaje a casos concretos o pequeños grupos. Algunas de las propuestas se han centrado en el tratamiento de la comprensión de la lectura mediante tres fases (sesiones de significado explícito de las palabras, de significado implícito y fase de repaso), otros en la adquisición y comprensión del vocabulario a través del juego y otros en la distinción de fonemas, etc.

En conclusión, el TEL es un trastorno sobre el que se ha investigado mucho en los países anglosajones en comparación con países como España o Latinoamérica. Por este motivo, hay que seguir impulsando las investigaciones con el fin de conocer, más en profundidad, la evolución que este trastorno presenta en las personas que lo sufren, y así poder ofrecer la mejor educación posible a todos los niños que lo padecen para que adquieran las habilidades necesarias para enfrentarse a su vida diaria.

## **5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN**

La propuesta de intervención que vamos a desarrollar va a estar focalizada desde el punto de vista didáctico y no técnico pues, la labor de la maestra de Educación Infantil únicamente consiste en realizar una observación directa y sistemática de cada uno de los niños ya que, de esta manera, puede observar posibles limitaciones o deficiencias en cualquiera de sus dimensiones de desarrollo. Sin embargo, la tarea de diagnosticar utilizando técnicas más especializadas y de realizar intervenciones individualizadas a las necesidades de cada niño es responsabilidad de los especialistas (logopedas, psicopedagogos, etc.). No obstante, aunque cada agente educativo tenga sus propias funciones, es fundamental la cooperación y colaboración de toda la comunidad educativa para poder otorgar una educación de calidad a todos los niños.

### **5.1. CONTEXTO**

En primer lugar, es necesario aclarar que esta propuesta no será implementada ni está planificada basándonos en un contexto real, sino en un contexto hipotético.

La intervención se centrará en el desarrollo y mejora de la fonética, la semántica, la morfología, la sintaxis y la pragmática ya que, al no tratarse del caso concreto de un alumno en el que se defina el o los componentes del lenguaje dañados, desarrollaremos globalmente actividades para el tratamiento de todas ellas.

Siguiendo el artículo 13 del Real Decreto 95/2022, la propuesta sería diseñada para llevarla a cabo en un aula ordinaria del tercer curso del segundo ciclo de Educación Infantil en el tercer trimestre (puesto que existirá mayor familiarización con la lectura), en la que participarían todos los alumnos que, como sabemos, formarían un grupo heterogéneo donde cada uno de ellos presentaría diferentes características y capacidades.

Las actividades que se van a desarrollar nos permitirán mostrar especial hincapié en aquellos niños que puedan presentar TEL, ya que diseñaremos un proceso de evaluación (Tabla 19) donde los ítems se basarán en las limitaciones características de niños con este trastorno. En este sentido, podremos afirmar que, las intervenciones en las que se tiene en cuenta la individualidad de cada niño son una manera de atender

a la diversidad dentro del contexto de inclusión educativa, evitando en la medida de lo posible la segregación.

## **5.2. OBJETIVOS**

Los logros que pretendemos conseguir con el desarrollo de estas sesiones son los siguientes:

- Fomentar y mejorar las habilidades de los diferentes componentes del lenguaje.
- Llevar a cabo una labor de observación a nivel grupal e individual para detectar posibles señales de alarma en el desarrollo de los niños que puedan indicar la presencia de TEL.
- Trabajar en gran grupo siguiendo el principio de inclusión frente al de exclusión respecto a los niños que puedan presentar TEL (a no ser que la separación del grupo sea estrictamente necesaria).
- Crear aprendizajes significativos y funcionales que todos los alumnos puedan aplicar fuera de la escuela.

## **5.3. METODOLOGÍA**

La metodología constituye uno de los elementos clave de las programaciones didácticas ya que, en función de cómo intervengamos en el aula, podemos obtener unos resultados u otros. Por ello, la metodología que llevaremos a cabo se basará en “desarrollar y asentar progresivamente las bases que faciliten el máximo desarrollo de cada niño y de cada niña” (Real Decreto 95/2022, p.4). Por este motivo, el protagonista de la situación de enseñanza-aprendizaje debe ser el niño (paidocentrismo) siendo este agente activo en la construcción de su propio conocimiento, mientras que el maestro funciona como guía con el fin de apoyar y ayudar al alumno.

Esta perspectiva constructivista de la educación debe tener en cuenta los principios metodológicos marcados por el primer nivel de concreción curricular, es decir, debemos basarnos en el Real Decreto 95/2022:

- Perspectiva globalizadora, puesto que trabajaremos todas las áreas de la experiencia marcadas por el Real Decreto ya que, el niño concibe la realidad como un conjunto y no como algo independiente.
- Aprendizaje significativo debido a que tendremos en cuenta las ideas previas para la creación de nuevos conocimientos, utilizando la técnica del andamiaje.
- El juego como recurso didáctico ya que, en esta etapa, es la manera más natural y espontánea de vivir la vida, relacionarse con su entorno y comprender el mundo. Asimismo, a través del juego podemos observar patrones de comportamientos afectivos y sociales.
- El aprendizaje funcional, ya que los saberes básicos serán transferibles y aplicables a su día a día y cercanos a sus intereses y su realidad. En otras palabras, como sugiere el Real Decreto 95/2022, las situaciones deben favorecer “la transferencia de los aprendizajes adquiridos a la resolución de un problema de la realidad cotidiana del niño o la niña” (p.35).
- Clima agradable y cálido donde se respeten las características y el ritmo madurativo y evolutivo de cada niño, es decir, donde se sientan seguros, arropados y felices.

Asimismo, plantearemos actividades centradas en la manipulación, la exploración y la experimentación favoreciendo tanto el trabajo individual como en pequeños grupos.

#### **5.4. ACTIVIDADES**

Las actividades de la propuesta de intervención educativa, centradas en el fomento y la mejora de las habilidades de los diferentes componentes del lenguaje, se caracterizan por su carácter lúdico, motivador y significativo.

La propuesta está formada por ocho sesiones destinadas a trabajar la semántica, la forma y el uso del lenguaje desarrollando cada uno de estos aspectos en dos sesiones (Tabla 9) con el fin de poder observar de manera global a todo el grupo y prestar especial atención a aquellos que puedan presentar alteraciones en cualquier componente del lenguaje.

Asimismo, es importante destacar que, Educación Infantil se caracteriza por ser una etapa donde la organización de los tiempos es fundamental ya que, los alumnos, si

están durante un periodo largo realizando una misma actividad, pierden la atención y el interés. Por este motivo, las sesiones de la propuesta que contengan más de una actividad no se realizarían de manera continua, sino que, se incluiría una pequeña cuña motriz para favorecer el movimiento y la desinhibición de los niños.

**Tabla 9**

*Cuadro-resumen de los aspectos a trabajar en las actividades*

Componente del lenguaje a trabajar	Número de sesión	Contenidos
Fonética	Sesión 1 “La oca sonora”	El fonema /b/, la conciencia fonológica y la conciencia silábica.
	Sesión 2 “¿Quién soy?”	El fonema /p/ y la discriminación auditiva entre /p/ y /b/.
Semántica	Sesión 3 “Busco mi lugar”	Los campos semánticos y la adquisición de nuevo vocabulario.
	Sesión 4 “¿Quién se ha colado?”	Los campos semánticos y la atención.
Morfosintaxis	Sesión 5 “Jugando con las palabras”	La corrección de errores gramaticales, el orden de las oraciones y la lectura.
	Sesión 6 “Los dados creativos”	La expresión oral y la creatividad.
Pragmática	Sesión 7 “Somos cajeros y clientes”	Las habilidades comunicativas, la fluidez verbal y el juego simbólico.
	Sesión 8 “Adivina, adivinanza”	Los registros lingüísticos, la adecuación del mensaje al receptor, la conversación espontánea y la fluidez verbal.

Una vez explicado el funcionamiento de las sesiones, pasaremos a explicar el desarrollo de las mismas.

### **Desarrollo de las actividades**

**Tabla 10**

*Sesión 1 “La oca sonora”*

<b>Sesión 1 “La oca sonora”</b>	
Objetivos	Conseguir la correcta articulación del fonema /b/. Desarrollar la conciencia fonológica. Ampliar el vocabulario.
Descripción	La sesión comenzará con un ejercicio fono-articulatorio donde trabajaremos en gran grupo la pronunciación del fonema /b/. Para comenzar, la maestra explicará cómo deben colocar los labios para emitir el sonido acompañado de su correcta realización y la posterior imitación grupal de los alumnos. Tras esto, se pedirá de manera individual a cada niño que realice la pronunciación para poder observar qué niños lo pronuncian correctamente y cuáles tienen dificultades para, de esta manera, prestar especial atención y apoyo a los que muestran limitaciones. A continuación, realizaremos varias actividades para trabajar la conciencia fonológica.



	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comenzaremos realizando un ejercicio de discriminación auditiva con algo cercano a sus intereses pidiendo a los niños que piensen en sus nombres y apellidos. Tras esto, deberán levantar la mano aquellos que contengan el fonema /b/ para posteriormente pronunciarla.</li> <li>- Seguidamente, deberán pensar en palabras que contengan el fonema /b/ comentándolo a la clase y explicando el significado de la misma para, de esta manera, ampliar el vocabulario (semántica).</li> <li>- Continuaremos con el juego de la oca (Anexo 1): en un tablero encontraremos diferentes casillas con dibujos que contengan el fonema /b/ o retos que los alumnos deberán superar (la maestra ayudará a leer las casillas de los retos). Los niños tirarán un dado y avanzarán tantas casillas como número tenga el dado, pronunciando la palabra correspondiente al dibujo y explicando su significado o resolviendo el reto que les haya tocado.</li> </ul> <p>Con la oca, no solo trabajamos la conciencia fonológica y la articulación, también la conciencia silábica.</p>
Temporalización	1h30min.
Recursos	<p>Materiales: tablero de la oca y dado.</p> <p>Humanos: maestro y alumnos.</p> <p>Espaciales : el aula.</p>

**Tabla 11**

*Sesión 2 “¿Quién soy?”*

<b>Sesión 2 “¿Quién soy?”</b>	
Objetivos	<p>Lograr la idónea articulación del fonema /p/.</p> <p>Discriminar auditivamente entre el sonido /b/ y /p/ con el fin de fomentar el desarrollo de la conciencia fonológica.</p> <p>Ampliar el vocabulario.</p>
Descripción	<p>El desarrollo de la sesión comenzará con el repaso de la pronunciación del fonema /b/ y alguna de las palabras trabajadas. A continuación, el procedimiento para la situación de enseñanza-aprendizaje del fonema /p/ será muy similar al de la sesión anterior: comenzaremos con un ejercicio fono-articulatorio donde trabajaremos la pronunciación del fonema /p/ de manera grupal y de manera individual y, posteriormente, continuaremos con los dos primeros ejercicios de conciencia fonológica sobre los nombres y apellidos de los alumnos y, de manera más genérica, sobre cualquier palabra con el fonema /p/.</p> <p><i>¿Quién soy?</i></p> <p>Tras familiarizarnos con el sonido /b/ y /p/, llevaremos a cabo un ejercicio de discriminación auditiva donde los niños deberán escoger entre un sonido u otro. Para ello, dividiremos el espacio en dos y en un lado colocaremos una gran <i>p</i> en el suelo y, en el otro lado, colocaremos una gran <i>b</i>. La maestra realizará un listado con palabras (Anexo 2) y escogerá a un alumno. Nombrará una palabra en voz alta (p.ej. bata) que el niño deberá repetir y dirigirse al espacio de la clase donde esté la letra dibujada. Asimismo, comentaremos el significado de la misma. Se realizará este proceso tantas veces como niños haya.</p> <p>Tras finalizar la sesión, realizaremos una asamblea de metacognición sobre lo trabajado: ¿os habéis equivocado entre el sonido /p/ y /b/? ¿por qué creéis que ha podido pasar? ¿se parecen los sonidos?</p> <p>*La realización de esta actividad ha sido propuesta porque son dos fonemas que los niños suelen confundir.</p>
Temporalización	1h
Recursos	<p>Materiales: tiza.</p> <p>Humanos: maestra y alumnos.</p> <p>Espaciales : el aula.</p>

**Tabla 12***Sesión 3 “Busco mi lugar”*

<b>Sesión 3 “Busco mi lugar”</b>	
Objetivos	Clasificar según el campo semántico al que pertenezca cada objeto. Asociar diferentes elementos a un campo semántico. Fomentar la adquisición de nuevas palabras.
Descripción	El desarrollo de la sesión comenzará distribuyendo por la clase diferentes objetos (pandereta, claves, plátanos, uvas, manzanas, triángulos, círculos, etc) de distintas categorías (Anexo 3). Los niños deberán desplazarse espontáneamente por el espacio e ir cogiendo los objetos que desean. Tras esto, nos sentaremos en asamblea y la maestra colocará tres grandes aros y tres carteles en lo que encontraremos las palabras “frutas”, “instrumentos” y “figuras geométricas” (Anexo 4). En gran grupo, leeremos los carteles e, individualmente, cada niño colocará los objetos que tenga en el campo semántico que corresponda. Asimismo, iremos comentando el significado de las palabras nuevas y repasando el ya trabajado. En segundo lugar, la sesión se invertirá pues, en vez de clasificar los elementos según su campo semántico, la maestra dará a los niños la clasificación siendo ellos quienes tengan que determinar el nombre del campo semántico. Para ello, la maestra irá sacando de una mochila diversos objetos (moto, coche, tijeras, goma de borrar, bufanda, guantes, etc) (Anexo 5) y se irá compartiendo en gran grupo qué objeto es, mientras que la maestra los coloca en el aro correspondiente en función de la categoría a la que pertenezca, sin decir el nombre y sin decir a los niños qué se está trabajando. Una vez que la clasificación está realizada, se llevará a cabo una reflexión con los alumnos mediante diversas preguntas: ¿por qué creéis que hemos colocado cada cosa en un aro?, ¿qué tienen en común?, ¿es parecido a la actividad anterior que hemos hecho?, etc. Tras esto, llegaremos a la conclusión de que hemos trabajado lo mismo pero, de manera inversa, siendo los propios niños quienes establezcan el nombre de cada campo semántico trabajado (podrían decir vehículos, material escolar y prendas de abrigo, aunque la nomenclatura puede variar siempre que signifique lo mismo).
Temporalización	1h15min.
Recursos	Materiales: instrumentos, frutas de plástico, figuras geométricas, tres aros, carteles con el nombre de los campos semánticos, vehículos de juguete, prendas de abrigo y material escolar. Humanos: maestra y alumnos. Espaciales : aula.

**Tabla 13***Sesión 4 “¿Quién se ha colado?”*

<b>Sesión 4 “¿Quién se ha colado?”</b>	
Objetivos	Reforzar el conocimiento de los campos semánticos. Discriminar visualmente los elementos no pertenecientes a una clasificación.
Descripción	El desarrollo de la sesión comenzará en asamblea donde, en gran grupo, pondremos un ejemplo de lo que se trabajará para que, posteriormente, los alumnos puedan actuar de manera autónoma. En el centro habremos colocado previamente varios objetos pertenecientes al campo semántico de los utensilios de cocina (Anexo 6) y un objeto que no pertenece a esa categoría (p. ej. una vaca de juguete). Se dejará unos minutos para comprobar si los alumnos son capaces de darse cuenta de que hay un objeto que no pertenece a esta clasificación. Si pasado ese tiempo no lo descubren, la maestra hará diversas preguntas con el fin de ayudar a los alumnos a resolver la situación: ¿qué tipo de objetos vemos?, ¿para qué los utilizamos?, ¿dónde los podemos encontrar?, ¿todos lo que hay lo utilizamos para lo mismo, o hay algún objeto que os parezca raro que esté aquí?

	Tras obtener la reflexión deseada, la maestra explicará el desarrollo de la sesión: a cada niño se le entregará una tarjeta (Anexo 7) diferente con varios dibujos pertenecientes a un mismo campo semántico y un intruso. Deberán encontrar qué objeto “se ha colado” y tacharlo con los rotuladores de pizarra. Puesto que las tarjetas están plastificadas, el rotulador puede borrarse con facilidad y deberán intercambiar las tarjetas con sus compañeros.
Temporalización	1h
Recursos	Materiales: plantillas y rotuladores de pizarra. Humanos: maestra y alumnos. Espaciales: el aula.

**Tabla 14**

*Sesión 5 “Jugando con las palabras”*

<b>Sesión 5 “Jugando con las palabras”</b>	
Objetivos	Corregir los errores gramaticales presentes en las oraciones. Ordenar las palabras para formar oraciones correctas sintácticamente. Fomentar la adquisición de hábitos lectores.
Descripción	El desarrollo de la sesión se dividirá en dos actividades que se realizarán mediante diversos agrupamientos. En primer lugar, los niños deberán identificar y corregir errores gramaticales en cuanto al género y número. Para ello, la maestra escribirá oraciones correctas e incorrectas (Anexo 8) en la pizarra y, en gran grupo, se leerá. Tras la primera lectura general, la maestra repartirá a cada niño una tarjeta roja y una verde y se volverán a leer las oraciones una a una. Los alumnos levantarán la tarjeta roja si creen que la oración es incorrecta y, el alumno elegido por la maestra, la corregirá de manera oral. Por el contrario, si creen que es correcta, levantarán la tarjeta verde. Tras la realización de la actividad anterior, dividiremos al grupo en cuatro pequeños grupos para trabajar de manera cooperativa, fomentando habilidades de respeto, ayuda y apoyo entre iguales. Tras esta división, daremos a cada grupo tarjetas con palabras escritas en dos colores distintos (Anexo 9) que deberán ordenar y pegar en una cartulina para formar dos oraciones correctas sintácticamente. Finalmente, cada grupo leerá las frases resultantes y, si hay errores, nos ayudaremos en gran grupo. *Antes de su puesta en práctica, la maestra recordará las pistas que debemos tener en cuenta para ordenar una oración, ya que esta actividad se habría realizado previamente en otro contexto: la mayúscula al principio de la frase y la palabra que va con el punto, al final.
Temporalización	1h30min.
Recursos	Materiales: tarjetas rojas y verdes, tarjetas con las palabras, cartulinas, pegamento y tijeras. Humanos: maestra y alumnos. Espaciales : el aula.

**Tabla 15**

*Sesión 6 “Los dados creativos”*

<b>Sesión 6 “Los dados creativos”</b>	
Objetivos	Favorecer la expresión oral. Fomentar la práctica de la morfología y sintaxis en la formación de oraciones. Desarrollar la creatividad mediante la invención de oraciones.
Descripción	El desarrollo de la sesión se llevará a cabo en gran grupo, organizados en asamblea. La maestra presentará a los alumnos el juego de los dados (Anexo 10) y les explicará el funcionamiento de la actividad: respetando los turnos, los

	alumnos saldrán individualmente al centro del círculo y lanzarán un dado cuya cara descubierta dejará ver un dibujo (puede ser una maleta, un árbol, una pelota) que debe ser identificado. Tras esto, el niño deberá crear una oración donde aparezca esa palabra sin errores gramaticales y correcta sintácticamente. Se realizará tantas veces como alumnos haya en el aula.
Temporalización	40 min.
Recursos	Materiales: juego de los dados. Humanos: maestro y alumnos. Espaciales : el aula.

**Tabla 16**

*Sesión 7 “Somos cajeros y clientes”*

<b>Sesión 7 “Somos cajeros y clientes”</b>	
Objetivos	Desarrollar las habilidades comunicativas haciendo un uso social del lenguaje mediante el juego simbólico. Favorecer la fluidez verbal.
Descripción	El desarrollo de la sesión comenzará con la realización de la rutina de pensamiento “Veo, pienso, me pregunto” de una imagen (Anexo 11) con el fin de hacer visible las ideas y las dudas que tengan los niños respecto a lo que significa el supermercado. En el desarrollo de la rutina, si fuera necesario, la maestra utilizaría la técnica del andamiaje para guiar a los alumnos en sus reflexiones a través de preguntas como: ¿qué aparece en la imagen?, ¿quién nos atiende cuando vamos a dejar la compra en la cinta?, ¿podemos gritar a la cajera o tenemos que pedir las cosas con respeto?, etc. Una vez comprendido el concepto <i>supermercado</i> y todo lo que ello engloba, la maestra propondrá un reto a los alumnos : deben convertirse en cajeros y/o clientes de supermercado y adaptarse a ese rol en sus relaciones sociales respetando los convencionalismos (pedir las cosas por favor, saludar al ir a pagar o al recibir al cliente, dar las gracias, etc.).
Temporalización	40 min.
Recursos	Materiales: mural de la rutina de pensamiento, alimentos del supermercado, caja registradora, dinero de mentira, mostrador, cestas, etc. Humanos: alumnos y maestra. Espaciales: el aula.

**Tabla 17**

*Sesión 8 “Adivina, adivinanza”*

<b>Sesión 8 “Adivina, adivinanza”</b>	
Objetivos	Poner en práctica diferentes registros lingüísticos para adaptarse al receptor y al contexto. Desarrollar diálogos espontáneos. Impulsar la agilidad verbal y la expresión oral.
Descripción	Para el desarrollo de esta sesión la maestra formará parejas con el fin de agrupar perfiles heterogéneos que se complementen (p.ej. un niño tímido con un niño extrovertido, un niño con dificultades del lenguaje con un niño sin dificultades). Una vez compuestas las parejas, la maestra dará a cada una de ellas una tarjeta con una situación y unos roles que deben repartirse (Anexo 12). Los alumnos dispondrán de unos 10 minutos para practicar cómo representarlo (podrán utilizar materiales que haya en el aula para ayudarles en la dramatización) para, posteriormente, exponerlo al gran grupo que deberá adivinar qué se está representando. Finalmente, la maestra propiciará una asamblea de metacognición donde se reflexione sobre lo trabajado mediante diversas preguntas: ¿hemos actuado

	todos de la misma manera?, ¿hablamos igual a un bebé y a una persona mayor?, ¿por qué creéis que no?, etc.
Temporalización	30 min.
Recursos	Materiales: tarjetas con la situación y los roles. Humanos: maestra y alumnos. Espaciales: el aula.

En conclusión, con las actividades propuestas pretendemos el desarrollo óptimo de todos los niños en un ambiente de cooperación y ayuda entre iguales, valorando la diferencia como enriquecimiento y no como limitación.

## 5.5. EVALUACIÓN

De acuerdo con el art. 12 del Real Decreto 95/2022, la evaluación en la etapa de Educación Infantil ha de ser un proceso global, continuo y formativo donde se tenga en cuenta el proceso y no solo los resultados, haciendo consciente al niño y a su familia de sus logros y de sus aspectos a mejorar mediante el feedback y valoraciones cualitativas frente a cuantitativas.

Asimismo, para que la evaluación sea de calidad, el maestro debe evaluar no solo a los alumnos, sino también su propia acción docente y su proyecto (autoevaluación) con el fin de mejorar su intervención.

A continuación, mostraremos las herramientas utilizadas para la evaluación de cada uno de los aspectos mencionados anteriormente.

### 1. EVALUACIÓN DEL ALUMNO

La evaluación cualitativa del alumno se realizaría mediante el uso de diversas técnicas e instrumentos de evaluación (Tabla 18), los cuales mostraremos a continuación:

**Tabla 18**

*Técnicas e instrumentos de evaluación*

Técnicas de evaluación	Instrumentos de evaluación
Observación directa y sistemática	Anecdotario Escala de estimación gráfica
Fotografías	Teléfono móvil

Fuente: Elaboración propia

La observación directa y sistemática constituye la principal técnica de evaluación en Educación Infantil que pondremos en práctica mediante el uso del anecdotario, cuya

función es recopilar hechos concretos que adquieran relevancia para el proceso evaluativo, y la escala de estimación gráfica (Tabla 19).

Asimismo, otra de las técnicas utilizadas son las fotografías, mediante el uso del teléfono móvil, ya que nos proporciona evidencias e información instantánea sobre aspectos concretos.

**Tabla 19**

*Escala de estimación gráfica con escala verbal*

Nombre del alumno:	Curso:			Fecha:	
ASPECTOS A OBSERVAR	S	CS	AV	N	Observaciones
Muestra problemas en la articulación de fonemas como la /p/ y/o /b/					
Tiende a omitir las consonantes finales de las palabras.					
Presenta dificultades para aprender nuevas palabras. Conoce y utiliza pocas.					
Tiende a usar posesivos y demostrativos en vez de utilizar el nombre al que se refiere.					
Suprime artículos, nexos, pronombres, determinantes o conjunciones en la formación de oraciones.					
Suele omitir el plural de las palabras y presenta dificultades el masculino o el femenino y la persona, tiempo modo...de los verbos					
No construye las frases de manera correcta en cuanto a la sintaxis.					
Muestra dificultades para mantener una conversación (no encuentra las palabras para expresarse, errores gramaticales).					
Dificultades en la fluidez verbal.					
Presenta problemas en sus relaciones sociales debido a la dificultad en el lenguaje expresivo y/o receptivo.					
Muestra problemas comportamentales debido a no entender o no ser entendido.					

Escala verbal: S-Siempre; CS-Casi siempre; AV-A veces; N-Nunca

Esta lista de control ha sido elaborada para la detección de las limitaciones que puedan indicar que un niño que padezca TEL, por lo que ha sido creada teniendo en cuenta las señales de alarma expuestas en la Tabla 7, “Señales de alarma a tener en cuenta para la detección de un posible caso de TEL”.

## 2. EVALUACIÓN DE LA ACCIÓN DOCENTE

La evaluación de la acción docente (Tabla 20) es un recurso que el maestro utiliza para ser consciente de su intervención con los niños y de la calidad de la misma: es consciente de sus limitaciones, de sus puntos fuertes, de los aspectos que son necesarios mejorar y mantener, entre otros.

**Tabla 20**

*Evaluación de la acción docente*

ASPECTOS A EVALUAR	VALORACIÓN
Llevo a cabo las actividades de manera adecuada y correcta, respetando la individualidad y atendiendo a todos los alumnos siguiendo el principio de equidad.	
He desarrollado un clima cálido y de afecto haciendo que todos los niños se sientan seguros, valorados y respetados.	
Respeto el ritmo madurativo y evolutivo de cada niño pidiéndoles el máximo que sus capacidades le permitan.	

Fuente: Elaboración propia

## 3. EVALUACIÓN DEL PROYECTO

La evaluación del proyecto (Tabla 21) es un recurso que el maestro utiliza para ser consciente de lo que ha supuesto para los alumnos la puesta en práctica de las actividades.

**Tabla 21**

*Evaluación del proyecto*

ASPECTOS A EVALUAR	VALORACIÓN
Se han cumplido los objetivos propuestos.	
La metodología ha sido adecuada para este grupo.	
La programación ha sido flexible y acorde a la edad de los alumnos.	
Existe una adecuación de la programación y las actividades a las necesidades e intereses de los niños.	

Fuente: Elaboración propia

## 6. CONCLUSIÓN

El trastorno específico del lenguaje (TEL) se caracteriza por la dificultad y limitación en la comprensión y/o la expresión, es decir, es un trastorno que afecta al lenguaje oral estando muy presente en la sociedad, ya que lo padecen el 5-7% de la población, a pesar de ser muy desconocido. Este desconocimiento ha supuesto que las investigaciones acerca de su tratamiento o sus causas nunca hayan tenido una evidencia científica o no hayan sido tan exhaustivas o abundantes como las de otros trastornos del desarrollo. Esto trae consigo que los maestros carezcan de formación acerca de este trastorno y, en consecuencia, no sean capaces de observar posibles señales de alarma y confundir a niños que sufren esta limitación con niños “a los que no les interesa el colegio” o niños “que ya hablarán”. En muchas ocasiones, esta formación permanente del profesorado debe realizarse de manera autónoma pues, las administraciones educativas y los propios centros educativos ofrecen cursos sobre aquellas temáticas que más a la orden de día podemos encontrar, por ejemplo, las metodologías activas.

En este sentido, podemos afirmar que el primer objetivo marcado en este Trabajo de Fin de Grado se ha cumplido totalmente pues, gracias a la lectura de la literatura científica existente acerca del TEL, hemos podido indagar en todas las cuestiones referentes a este trastorno. No obstante, es importante destacar que no ha sido una tarea fácil pues, muchos documentos se contradecían unos a otros y cada autor se refería a este trastorno con una nomenclatura distinta. Por lo que respecta al segundo objetivo marcado podemos considerar que se ha cumplido parcialmente pues, no existe una clasificación de señales de alarma determinantes, únicas y fijas para diagnosticar este trastorno, pero si hemos podido agrupar todo lo leído y elaborar nuestro propio listado de señales a las que prestar especial atención, siendo también utilizadas en el proceso de evaluación de la propuesta. Finalmente, en cuanto al último objetivo propuesto, se ha cumplido relativamente pues, aunque esté destinada a todo el grupo, habría sido ideal poderla llevar a la práctica para que el aprendizaje sobre el tema hubiera sido mucho más eficaz y en un contexto real.

Por otra parte, consideramos que para que el alcance del trabajo propuesto pudiera ver la luz en un futuro, sería fundamental el trabajo colaborativo y la cooperación de toda la comunidad educativa ya que, un maestro generalista puede poner muchas ganas en



otorgar una educación individualizada, respetando el ritmo madurativo y evolutivo de cada niño, pero no resultaría suficiente si sus consideraciones al respecto no fueran tenidas en cuenta por el equipo psicopedagógico y la dirección del centro. Asimismo, la propuesta de intervención en un aula ordinaria enriquecería no solo a los alumnos por convivir con la diversidad de formas de ser, de percibir el mundo y de comunicarse, fomentando valores de respeto y tolerancia, sino también a los maestros, tanto profesional, al ampliar la capacidad de aprender a aprender, como personalmente. Finalmente, las limitaciones que podemos encontrar son la falta de recursos y herramientas para llevar a cabo propuestas educativas pues, existen profesionales especializados en este campo por lo que, los centros educativos suelen destinar sus recursos a otros ámbitos derivando a los niños a consultas externas por falta de personal técnico.

En definitiva, el TEL es un trastorno que requiere muchas más investigaciones e inversión en el campo educativo para poder dar respuesta a las necesidades de los niños con el fin de que puedan desenvolverse lo mejor posible en la sociedad, dentro el contexto de inclusión educativa.

## 7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, E., Sanz-Torrent, M. y Serra, M. (2002). A comparative study of the phonology of pre-school children with specific language impairment, language delay and normal acquisition. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 16(8), 573-596.
- Aguilar, E., Sanz-Torrent, M. y Serra, M. (2007). The influence of phonology on morpho-syntax in Romance languages in children with Specific Language Impairment (SLI). *International Journal of Language & Communication Disorders*, 42(3), 325-347.
- Alarcos, E., Borel-Maisonny, S., Hecaen, H., Mandin, D. y Guiraud, P. (1976). *La adquisición del lenguaje por el niño*. Ediciones Buenos Aires.
- Andrés-Roqueta, C. y Katsos, N. (2020). A Distinction Between Linguistic and Social Pragmatics Helps the Precise Characterization of Pragmatic Challenges in Children With Autism Spectrum Disorders and Developmental Language Disorder. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 63(5), 1-15.
- Andreu, L., Sanz, M., Guàrdia, J. y MacWhinney, B. (2011). The narrative comprehension and production in children with SLI: an eye movement study. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 25(9), 1-17.
- Andreu, L. (octubre 2021). Niños extranjeros en su propio idioma. *Cuadernos de pedagogía*, (524), 1-3.
- Arias-Muñoz, J. A. (1975). Una teoría del lenguaje en San Agustín y en Santo Tomás. *Millars: revista del Colegio Universitario de Castellón de la Plana*, 69-82.
- Artigas, J., Rigau, E., y García-Nonell, K. (2008). Trastornos del lenguaje. *AEP: Protocolos de actualización*, (24), 178-84.
- Beorlegui, C. (2007). El lenguaje y la singularidad de la especie humana. *Thémata. Revista de Filosofía*, (39), 583-590.

- Bishop, D. (2014). Pragmatic language impairment: A correlate of SLI, a distinct subgroup, or part of the autistic continuum? *Speech and language impairments in children* (pp. 113-128). Psychology Press.
- Bishop, D. y Norbury, C. (2002). Exploring the borderlands of autistic disorder and specific language impairment: a study using standardised diagnostic instruments. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43(7), 917-929.
- Bishop, D., Snowling, M., Thompson, P., Greenhalgh, T. y Catalise consortium. (2016). CATALISE: a multinational and multidisciplinary delphi consensus study. Identifying language impairments in children. *Plos one*, 11(7), 1-26.
- Bloom, L. y Lahey, M. (1978). *Desarrollo del lenguaje y trastornos del lenguaje*. John Wiley & Sons.
- Buiza-Navarrete, J., Adrián-Torres, J. y González-Sánchez, M. (2007). Marcadores neurocognitivos en el trastorno específico del lenguaje. *Revista de Neurología*, 44(6), 326-333.
- Castañeda, P. (1999). *El lenguaje verbal del niño*. Fondo Editorial de la UNMSM.
- Castro-Rebolledo, R., Giraldo-Prieto, M., Hincapié-Henao, L., Lopera, F. y Pineda, D. A. (2004). Trastorno específico del desarrollo del lenguaje: una aproximación teórica a su diagnóstico, etiología y manifestaciones clínicas. *Revista de neurología*, 39(12), 1173-1181.
- Chomsky, N., Belletti, A. y Rizzi, L. (2003). *Sobre la naturaleza y el lenguaje*. Ediciones AKAL.
- Estevan, R., Roqueta, C. y Buils, R. (2012). Cognición Social y competencia pragmática. El caso de los niños y niñas con Trastorno Específico del Lenguaje. *International Journal of Psychological Research*, 5(1), 59-69.
- Fresneda, M. y Mendoza, E. (2005). Trastorno específico del lenguaje: Concepto, clasificaciones y criterios de identificación. *Revista de neurología*, 41(1), 51-56.
- González, R. y Hornauer-Hughes, A. (2014). Cerebro y lenguaje. *Revista Hospital Clínico Universidad de Chile*, 25(1), 144-153.

- Gortázar, M. (2006). Clasificación de los TEDL. [https://personal.us.es/cvm/docs/m-gortazar/Maria\\_Gortazar\\_Clasificacion%20de%20los%20TEL%20de%20Rapin%20y%20Allen.pdf](https://personal.us.es/cvm/docs/m-gortazar/Maria_Gortazar_Clasificacion%20de%20los%20TEL%20de%20Rapin%20y%20Allen.pdf)
- Ibáñez, N. (1999). ¿Cómo surge el lenguaje en el niño? Los Planteamientos de Piaget, Vygotski y Maturana. *Revista de Psicología*, 8(1), 43-55.
- Lahey, M. (1988). *Language Disorders and Language Development*. Allyn & Bacon.
- Lapegna, M. y Himelfarb, R. (2013). La adquisición del lenguaje según Chomsky y Piaget. *Anuario de Letras. Lingüística y Filología*, 40, 333-341.
- Lichtheim, L. (1885). On aphasia. *Brain*, 7, 433-484.
- Leonard, L. (1981). Facilitating linguistic skills in children with specific language impairment. *Applied Psycholinguistics*, 2(2), 89-118.
- Leonard, L. (1998). *Children with specific language impairment*. MIT Press
- Lozano, P. (1996). Modelos sobre la adquisición del lenguaje. *Didáctica. Lengua y literatura*, 8, 105-116.
- Miralles, J. L. (2003). Intervención en el desarrollo lingüístico. *Intervención temprana: desarrollo óptimo de 0 a 6 años* (pp. 135-154). Pirámide.
- Navarro, M. (2003). Adquisición del lenguaje. El principio de la comunicación. *CAUCE, Revista de Filosofía y su didáctica*, 26, 321-347.
- ORDEN ECI 3854 de 2007. Que regula el Título de Maestro en Educación Infantil. 27 de diciembre de 2007. B.O.E. No. 312.
- Owens, R. (2003). *Desarrollo del lenguaje*. Prentice Hall.
- Peña, T. y Robayo, B. (2007). Conducta verbal de BF Skinner: 1957-2007. *Revista latinoamericana de psicología*, 39(3), 653-661.
- Piaget, J. (1980). *Problemas de psicología genética*. Ariel.
- Piaget, J. (1982). *La formación del símbolo en el niño*. Fondo de Cultura Económica.
- Piaget, J. (1983). *Seis estudios de psicología*. Ariel.

- Piaget, J. y Chomsky, N. (1983). *Teorías del lenguaje-teorías del aprendizaje. El debate entre J. Piaget y N. Chomsky*. Crítica.
- Rapin, I. (1996). Practitioner review: Developmental language disorders. A clinical update. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 37(6), 643-655.
- Rapin, I. y Allen, D. (1987). Developmental dysphasia and autism in pre-school children: Characteristics and subtypes. *The first international symposium on specific speech and language disorders in children* (pp. 20–35). Afasic.
- Real Decreto 1393 de 2007. Por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias. 29 de octubre de 2007. B.O.E. No. 260.
- Real Decreto 95 de 2022. Por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. 1 de febrero de 2022. B.O.E. No. 28.
- Rodríguez, J. y Santana, A. (2010). Adquisición y desarrollo del lenguaje. *Psicología del desarrollo en la etapa de educación infantil*, 101-120.
- Romero, A. y Aledo, J. (2006). Trastornos del lenguaje. *Pediatría Integral*, 8(8), 675-691.
- Samples, J. y Lane, V. (1985). Genetic possibilities in six siblings with specific language disorders. *Asha*, 27(12), 27-32.
- Sanz-Torrent, M., Serrat, M., Andreu, L. y Serra, M. (2008). Verb morphology in Catalan and Spanish in children with Specific Language Impairment: a developmental study. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 22(6), 459-474.
- Stark, R. y Tallal, P. (1981). Selection of children with specific language deficits. *Journal of speech and hearing disorders*, 46(2), 114-122.
- Tomblin, J., Records, N., Buckwalter, P., Zhang, X., Smith, E. y O'Brien, M. (1997). Prevalence of specific language impairment in kindergarten children. *Journal of speech, language and hearing research*, 40(6), 1245-1260.
- UBApsicología. (octubre de 2006). *El desarrollo del lenguaje* [Archivo de vídeo]. YouTube.

[https://www.youtube.com/watch?v=M6hK8\\_hS4k8&ab\\_channel=UBApsicologia](https://www.youtube.com/watch?v=M6hK8_hS4k8&ab_channel=UBApsicologia)

Vargas, A., Ahufinger, N., Igualada, A. y Torrent, M. (2021). Descripción del cambio del TEL al TDL en contexto angloparlante. *Revista de investigación en Logopedia*, 11(1), 9-20.

Vygotsky, L. (1973). *Pensamiento y lenguaje. Comentarios críticos de Jean Piaget*. La Pleyade.

## 8. ANEXOS

### Anexo 1. “La oca sonora”

Fuente: Elaboración propia

### Anexo 2. Listado de palabras

Pata	Bala	Bombón
Bata	Pala	Pompón
Bomba	Baño	Besa
Pompa	Paño	Pesa

Fuente: Elaboración propia

### Anexo 3. Objetos utilizados para su clasificación en categorías



#### Anexo 4. Carteles de los nombres de los campos semánticos

FRUTAS

INSTRUMENTOS  
MUSICALES

FORMAS  
GEOMÉTRICAS

#### Anexo 5. Objetos de las clasificaciones de los campos semánticos



#### Anexo 6. Utensilios de cocina de juguete



#### Anexo 7. Tarjetas del juego “¿Quién se ha colado?”





Recurso tomado de Activitea, <http://activitea.es/actividades-imprimibles/intrusos/>

## Anexo 8. Oraciones correctas e incorrectas en cuanto a género y número

- Mi amiga es muy <b>guapo</b> .	- Papá lleva el coche al <b>talleres</b> .
- El perro es bonito.	- <b>El</b> cojines son blanditos.
- Los <b>pájaro</b> cantan por las mañanas.	- La mochila está llena.
- Mis hermanas son <b>traviesa</b> .	- La silla está <b>roto</b> .
- Las flores son de colores.	- Los ojos sirven para ver.
- La <b>casas</b> es pequeña.	- <b>El</b> nariz sirve para oler.

Fuente: Elaboración propia

## Anexo 9. Palabras para formar frases

colegio	grande.	El	muy	es
---------	---------	----	-----	----

Oración resultante: El colegio es muy grande.

tiene	comida.	mercado	El	mucha
-------	---------	---------	----	-------

Oración resultante: El mercado tiene mucha comida.

divertida.	película	La	es	muy
------------	----------	----	----	-----

Oración resultante: La película es muy divertida.

invierno.	Carlos	abrigo	utiliza	en
-----------	--------	--------	---------	----

Oración resultante: Carlos utiliza abrigo en invierno.

muy	El	es	cuadro	bonito.
-----	----	----	--------	---------

Oración resultante: El cuadro es muy bonito.

trabaja	mañana.	Mamá	por	la
---------	---------	------	-----	----

Oración resultante: Mamá trabaja por la mañana.

Mi	tiene	ventanas.	clase	muchas
----	-------	-----------	-------	--------

Oración resultante: Mi clase tiene muchas ventanas.

sopa	pescado.	Ana	y	come
------	----------	-----	---	------

Oración resultante: Ana come sopa y pescado.

Fuente: Elaboración propia

## Anexo 10. Juego de los dados



## Anexo 11. Rutina de pensamiento “Veo, pienso, me pregunto”

		
VEO 	PIENSO 	ME PREGUNTO 

Fuente: Elaboración propia

## Anexo 12. Tarjetas con una situación y roles

Un papá hablando con un bebé

Un profesor y un niño en el colegio

Dos amigos jugando en el parque

Un niño comprando el pan

Un conductor y un niño en el autobús

Un niño explicando a su madre qué ha hecho en el colegio

Un niño y una bibliotecaria

Un papá y un niño preparando la mochila para ir a la piscina

Un niño pidiendo un refresco a un camarero

Fuente: Elaboración propia