



---

# Universidad de Valladolid

Facultad de Educación y Trabajo Social

## **PROPUESTA DE INTERVENCIÓN GLOBALIZADA PARA DISFEMIA A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE BASADO EN JUEGOS**

Curso académico 2023/2024

Presentado por Elena Lozano López  
para optar al Grado de Educación Primaria  
por la Universidad de Valladolid

Tutelado por: Dr. Jesús Javier Catalina Sancho

# RESUMEN

La comunicación constituye un pilar principal para el desarrollo de los niños en la etapa de Educación Primaria. En muchos casos esta se ve limitada por la presencia de ciertos. En este Trabajo Fin de Grado se aborda la Disfemia, caracterizada por afectar a la fluidez del habla. El objetivo general de este Trabajo es diseñar una propuesta de intervención orientada a un alumno con dicho trastorno basada en la metodología del Aprendizaje Basado en Juegos.

Para ello, se comienza con la elaboración de un marco teórico que fundamenta las posteriores partes. Seguidamente, se construye un caso de tartamudez y se presenta una secuencia de sesiones en las que se emplean las técnicas más efectivas con un enfoque lúdico. Este se adapta a las características del alumno y a la intervención globalizada que se plantea. Se concluye el Trabajo analizando la consecución de los objetivos y se valora cómo su realización contribuye a la formación como maestra de Audición y Lenguaje.

**Palabras clave:** disfemia, tartamudez, propuesta de intervención, Aprendizaje Basado en Juegos, Educación Primaria.

# ABSTRACT

Communication is a mainstay for the development of children in the Primary Education stage. This Final Degree Project addresses Dysphemia characterized by affecting speech fluency. The general objective of this work is to design an intervention proposal aimed at a student with this disorder based on the methodology of Play-Based Learning.

To that end, it begins with a theoretical framework that supports the subsequent parts. Next, a case of stuttering is constructed, and a sequence of sessions is presented in which the most effective techniques are used with a playful approach. This is adapted to the characteristics of the student and to the globalized intervention that is proposed. The work concludes by analyzing the achievement of the objectives and assessing how their realization contributes to the training as a teacher of Hearing and Language.

**Key words:** dysphemia, stuttering, intervention proposal, Game-Based Learning, primary education.

# ÍNDICE

<b>1. INTRODUCCIÓN</b> .....	<b>1</b>
<b>2. RELACIÓN DEL TFG CON LAS COMPETENCIAS DEL GRADO</b> .....	<b>3</b>
<b>3. OBJETIVOS</b> .....	<b>5</b>
<b>4. MARCO TEÓRICO</b> .....	<b>6</b>
4.1 Conceptualización de la Disfemia.....	6
4.2 Etiología.....	10
4.2.1 La tartamudez como un problema genético.....	11
4.2.2 La tartamudez como un problema psicológico .....	12
4.2.3 La tartamudez como un problema lingüístico .....	13
4.2.4 La tartamudez como un problema orgánico .....	13
4.3 Tipología.....	15
4.4 Desarrollo y evolución del trastorno .....	17
4.5 Métodos de intervención para la Disfemia .....	19
4.5.1 Programas de intervención para la reeducación del trastorno .....	19
4.5.1.1 Programa Lidcombe centrado en la implicación familiar.....	20
4.5.1.2 Programas centrados en el error de retroalimentación auditiva.....	20
4.5.1.3 Programas centrados en la tartamudez como respuesta aprendida .....	21
4.5.1.4 Programas centrados en la tartamudez como reducción de la ansiedad .....	22
4.5.1.5 Programas centrados en que el patrón tartamudo causa errores de dicción.....	23
4.5.2 Metodología de Aprendizaje Basado en Juegos.....	23
4.6 El papel de la familia en la Disfemia.....	25
<b>5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN</b> .....	<b>29</b>
5.1 Contextualización.....	29
5.2 Objetivos .....	31
5.2.1 Objetivos de la etapa .....	31
5.2.2 Objetivos de la intervención.....	32
5.3 Contenidos .....	32

5.4 Metodología .....	33
5.5 Recursos.....	35
5.6 Temporalización.....	37
5.7 Sesiones y actividades .....	40
5.8 Evaluación.....	54
<b>6. CONCLUSIONES .....</b>	<b>57</b>
<b>7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>60</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>63</b>
Anexo 1. Instrumento Seguimiento: Diario de Casa.....	63
Anexo 2. Materiales Necesarios Sesión 1.....	64
Anexo 3. Materiales Necesarios Sesión 2.....	66
Anexo 4. Materiales Necesarios Sesión 3.....	67
Anexo 5. Materiales Necesarios Sesión 4.....	68
Anexo 6. Materiales Necesarios Sesión 5.....	69
Anexo 7. Materiales Necesarios Sesión 6.....	70
Anexo 8. Materiales Necesarios Sesión 7.....	71
Anexo 9. Materiales Necesarios Sesión 8.....	72
Anexo 10. Instrumento Evaluación Inicial y Final: Lista de Control .....	73
Anexo 11. Instrumento Evaluación Continua: Diario de Clase.....	74
Anexo 12. Instrumento Evaluación Final: Rúbrica.....	75
Anexo 13. Instrumento Evaluación Final: Diana de Autoevaluación .....	76

# 1. INTRODUCCIÓN

El tema principal de este Trabajo Fin de Grado es la disfemia, término que denomina el Trastorno del Habla caracterizado por ciertas disfunciones en la expresión oral, determinadas fundamentalmente por una afectación en la fluidez del habla. Desde el punto de vista educativo, tienen especial relevancia los métodos empleados para tratar este trastorno.

Se trata de un trastorno que, pese a no ser aparentemente de gran severidad, supone una gran limitación para las personas que lo padecen. En multitud de ocasiones, atraviesan una pérdida de control en una de las funciones más primordiales, como es el habla. Las personas que son vulnerables desde el punto de vista psicológico sufren especialmente las críticas de sus interlocutores y es frecuente la ansiedad social.

No solo les afecta en el momento en el que aparecen los rasgos de la tartamudez, sino que los pensamientos anticipatorios para evitar que estos aparezcan generan sentimientos de baja autoestima, soledad y aislamiento. La desinformación social respecto a este trastorno es aún una realidad que genera discriminación y falta de oportunidades.

Este hecho me ha interesado a nivel personal debido a que la disfemia continúa siendo socialmente estigmatizada pese a ser conocida superficialmente desde la antigüedad. Cuestiones como su etiología siguen sin concretarse y el tratamiento que se propone es multidimensional. Además, determina el desarrollo académico, emocional, social, laboral y personal de los que la presentan y es fundamental ofrecer una intervención completamente individualizada.

El presente Trabajo se lleva a cabo con el propósito de ampliar los conocimientos vinculados a la disfemia, los rasgos característicos de esta y las estrategias de intervención que facilitan una evolución favorable, contribuyendo así a aumentar mi formación. La amplia variedad de enfoques que existen ha supuesto un verdadero reto a la hora de diseñar una intervención para su reeducación.

Por otra parte, se realiza una aportación al ámbito de Audición y Lenguaje tratando de ofrecer propuestas educativas adecuadas a la situación clínica y personal. Así mismo, su elaboración permite crear por primera vez un documento académico en forma de investigación respetando el rigor y las condiciones que requiere.

Desde el punto de vista formal, se encuentra dividido en dos grandes partes: la primera de ellas se compone de un marco teórico actualizado del trastorno, y, en la segunda es una propuesta de intervención creada a partir de un caso.

El marco teórico se inicia con la presentación de una revisión de la conceptualización de la tartamudez aportando diversos matices y se detalla su etiología de acuerdo con su carácter multifactorial. Seguidamente, se aborda la tipología o clasificación atendiendo a diversos criterios, así como las fases principales en el desarrollo y la evolución. Para finalizar con esta parte, se profundiza en los métodos de reeducación del trastorno más actuales justificando su validación, la metodología seleccionada y se expone la relevancia de la implicación familiar en este tratamiento

Posteriormente, se presenta el diseño de una propuesta de intervención dirigida a un alumno con dislexia. Se propone una programación globalizada basada en una metodología lúdica que ofrece respuestas de acuerdo con sus necesidades. El juego facilita la reducción de las conductas de evitación, la desensibilización y la creación de un ambiente que, desde la perspectiva emocional, facilita el aprendizaje. Además, esta tiene como eje vertebrador el principio de individualización y motivación.

Finalmente, se formulan las principales orientaciones futuras y conclusiones de este Proyecto. Así, se realiza una reflexión y valoración del trabajo realizado.

En definitiva, con este Trabajo Fin de Grado se pretende contribuir positivamente a la educación e inclusión del alumnado con dislexia.

## **2. RELACIÓN DEL TFG CON LAS COMPETENCIAS DEL GRADO**

De acuerdo con la orden ministerial ECI/3857/2007 de 27 de diciembre las competencias alcanzadas durante el Grado de Educación Primaria y que la elaboración de este Trabajo de Fin de Grado contribuye a desarrollar:

- a) Que los estudiantes hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio –la Educación- que parte de la base de la educación secundaria general, y se suele encontrar a un nivel que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio.

La elaboración de este Trabajo requiere profundizar en el estudio de un área, en concreto, en este caso la disfemia. Se presenta y estructura desde una perspectiva educativa. Además, se abordan conceptos relacionados con este campo como son los objetivos, los contenidos o la metodología. La intervención planteada trata de ser innovadora y adecuada con las estrategias de enseñanza más actuales.

- b) Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio –la Educación-.

De acuerdo con la realidad educativa se trata de lograr la inclusión de las personas con dificultades, concretamente la de un niño que presenta tartamudez. Durante el documento se explica la complejidad de este trastorno y la repercusión del entorno en su tratamiento, justificando, esta última, la necesidad de llevar a cabo una intervención individualizada acorde con su situación y sus características personales.

- c) Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos esenciales (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas esenciales de índole social, científica o ética.

Para la elaboración de este trabajo se ha realizado un estudio científico de la disfemia desde el punto de vista pedagógico. Además, se ha llevado a cabo una recopilación de datos sobre el trastorno y una organización razonada de estos. Concluida esta parte, se ha analizado un caso, interpretando los datos para así proponer una propuesta de intervención adecuada a sus características y contexto.

- d) Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.

Durante el trascurso del trabajo se ha presentado una exposición razonada de argumentos y la difusión de un estudio especializado en tartamudez. Así mismo, se ha presentado una situación real del sistema educativo acompañada de una propuesta de intervención que garantiza la atención educativa personalizada.

- e) Que los estudiantes desarrollen un compromiso ético en su configuración como profesionales, compromiso que debe potenciar la idea de educación integral, con actitudes críticas y responsables; garantizando la igualdad de oportunidades, la accesibilidad universal de las personas con discapacidad y los valores propios de una cultura de la paz y de los valores democráticos.

Esta propuesta tiene como objetivo implícito lograr que el alumno con disfemia se encuentre integrado en el colegio y tenga las mismas posibilidades de acceder a una educación integral. Se trata de considerar la diversidad un rasgo fundamental y enriquecedor para la sociedad y que forma parte de todas las personas, presenten o no un trastorno.

### **3. OBJETIVOS**

Los objetivos propuestos para este trabajo de Fin de Grado se relacionan con los necesarios para lograr el Título de Educación Primaria y así poder ejercer la profesión de Maestra de Educación Primaria. Estos son la formación constante para afrontar los retos del sistema educativo, adaptar la enseñanza a las nuevas necesidades y trabajar de acuerdo con el principio de colaboración y trabajo en equipo con el resto de docentes y con las familias. Los objetivos de este Trabajo de Fin de Grado son:

#### 3.1 Objetivo general:

Diseñar una propuesta de intervención orientada al alumnado con Disfemia basada en la metodología del Aprendizaje Basado en Juegos.

#### 3.2 Objetivos específicos:

- a. Realizar una revisión bibliográfica actualizada sobre las últimas aportaciones relativas al Trastorno del Habla Disfemia.
- b. Identificar las características más relevantes de este alumnado y sus necesidades a nivel educativo, personal y social.
- c. Contribuir al ámbito de estudio de la Disfemia con una propuesta de intervención para la mejora de las habilidades comunicativas y emocionales en este Trastorno.

## 4. MARCO TEÓRICO

### 4.1 Conceptualización de la Disfemia

El término de disfemia o tartamudez puede ser considerado mediante diferentes perspectivas constituidas gracias a las investigaciones y aportaciones de diversos autores. A continuación, se presentan definiciones fundamentales para conformar dicho concepto.

Harrison (2011) destaca que este trastorno no es sólo un defecto del habla, sino que constituye un sistema que implica a la persona en todos los ámbitos. Dicho sistema está formado por al menos seis elementos interactivos que denomina el hexágono de la tartamudez, se caracteriza porque cada punto influye y recibe influencia de todos los demás. Los esenciales que él indica son: respuestas fisiológicas, comportamientos físicos, emociones, intenciones, percepciones y creencias.

Dicho autor afirma que las respuestas fisiológicas se refieren a la manera en la que cada persona afronta el estrés y cómo puede repercutir este en la fluidez del habla. Por otra parte, ciertos comportamientos o conductas, por ejemplo, contener la respiración, apretar los labios o bloquear las cuerdas vocales resultan contraproducentes para evitar los bloqueos.

También influyen de forma determinante las vivencias emocionales traumáticas que afianzan la frustración, el miedo y la vergüenza. Con esto se relacionan las percepciones, dichos sentimientos generan un pensamiento constante de que las personas del entorno te juzgan y critican. Sin embargo, las creencias, al contrario de las percepciones, permanecen con bastante constancia y se constituyen a partir de situaciones que se viven con frecuencia (Harrison, 2011).

Por último, las intenciones pueden influir negativamente en el habla, debido a que durante un bloqueo parece que el propósito es decir la palabra, pero la intención oculta será evitarla para reprimir las debilidades. Cuando las intenciones nos llevan a direcciones opuestas, nos sentimos bloqueados y sin capacidad de actuar (Harrison, 2011).

De acuerdo con Coll-Florit et al. (2013), la tartamudez es una patología del habla y la comunicación caracterizada por interrupciones de la fluidez del habla que ocurren con una frecuencia inusual. Así mismo, destacan la variabilidad individual, es decir, las alteraciones son cambiantes en función de las situaciones, personas o temas que se estén tratando.

Álvarez (2017) menciona que es un trastorno de la fluidez del habla involuntario, pero diferencia dos comportamientos como rasgos fundamentales de la disfemia. Los primarios se refieren a aquellos que aparecen de forma visible y audible como las repeticiones o los bloqueos. Los que no perciben las demás personas se corresponden con los secundarios, ejemplos de estos son el miedo, la ansiedad y la evitación.

Por otra parte, Millán (2018) coincide en que se trata de un trastorno de la fluidez del habla distinguido por una expresión verbal interrumpida en su ritmo. Sin embargo, añade que esta disrupción del discurso aparece junto con otros signos destacables que repercuten en la coordinación fonorrespiratoria y al tono muscular. Esto suele acompañarse de respuestas emocionales y negativas.

Con respecto al Manual Diagnóstico y Estadístico de los Desórdenes Mentales, DSM-V, (2022) se categoriza la tartamudez como un trastorno de inicio en la infancia y lo subclasifica dentro de los trastornos de la comunicación. Define este trastorno como alteraciones de la fluidez y de la organización temporal del habla que son inadecuadas para la edad y las habilidades lingüísticas del individuo y que persisten con el tiempo. Estas dificultades provocan ansiedad o limitaciones en la comunicación eficaz, participación social y rendimiento ya sea académico o laboral.

En lo referido a su prevalencia, es decir, la frecuencia con la que ocurre una circunstancia, en este caso, padecer tartamudez, debemos concretar que se sitúa en un 5% en la población infantil preescolar, estableciéndose la prevalencia en un 1 % en escolares y un porcentaje menor en adultos (Fernández-Zúñiga, 2014, citado en Rama et al., 2022). Después de la infancia, considerando que esta etapa finaliza en torno a los doce años, no suelen surgir nuevos casos. De acuerdo con Coll-Florit (2013), su incidencia es mayor en niños que en niñas, con una relación de prevalencia de 1 a 3 veces más en los primeros.

Una vez conformado el concepto del trastorno del habla que se aborda en este trabajo, es decir, la disfemia o tartamudez, resulta imprescindible aclarar algunos términos relacionados con este.

Son muchos los casos en los que los niños, en edades de adquisición y perfeccionamiento del lenguaje, atraviesan una etapa en la que aparece cierto tartamudeo que cuando avanzan en dicho proceso desaparece. Es fundamental que las familias conozcan esta realidad para afrontarlo con normalidad y no generar que ese trastorno se afiance. A continuación, se exponen las características que diferencian la denominada disfluencia normal de la tartamudez (Susanibar et al., 2016):

En primer lugar, los rasgos de la disfluencia normal serían los siguientes:

- a. Cuando se repite la palabra completa, se hace solamente una vez y sin tensión.
- b. Repetición de una parte de la palabra solamente una vez y sin tensión. Común en niños de 2-4 años.
- c. En ocasiones muy concretas, un sonido es prolongado brevemente, por menos de un segundo.
- d. No hay sonidos completamente bloqueados con evidente paralización del habla.
- e. Repeticiones de frase.

Por otra parte, los más característicos de la tartamudez serían:

- a. Repetición de una palabra monosilábica o de parte de la palabra dos o más veces, especialmente si el niño muestra tensión o enrojecimiento en las mejillas.
- b. Un sonido es prolongado por 1 segundo o más y/o hay enrojecimiento de las mejillas aumentado durante la prolongación.
- c. Se aprecian sonidos bloqueados que no se emiten por un momento. La lucha por lograrlo puede ser evidente.
- d. Conducta de escape, es decir, movimiento repentino para escapar de un momento de habla detenida.
- e. Conducta de evitación, puede ser cambiar palabras o evitar situaciones que requieren de comunicación oral.

La mayor parte de los autores mencionados anteriormente hacen referencia a una afectación en la fluidez del habla, por lo tanto, se deduce que una persona con disfemia durante su discurso presenta disfluencias. Según indican Leal et al. (2015) las disfluencias también son denominadas *hesitaciones comunes*.

Dichos autores indican que cuando se realiza una comparación de los conceptos *hesitaciones* o *disfluencias* y *tartamudeos* se aprecian elementos comunes. Ambos suponen rupturas en el habla y en linealidad, están presentes en todos los idiomas y se refieren al “cómo” y no al “qué” se habla. Sin embargo, se observan sobre todo cuestiones que los diferencian (ver Tabla 1).

**Tabla 1**

*Comparación entre Hesitaciones y Tartamudez: Aspectos generales*

HESITACIONES / DISFLUENCIAS	TARTAMUDEOS
Las rupturas están en puntos prosódicos y sintácticos desmotivados.	Las rupturas ocurren en cualquier punto de la frase.
No son aleatorias.	No son aleatorios, ocurren con más frecuencia en la primera sílaba de las palabras.
Preservan la fluidez.	Interrumpen la fluidez.
Fluidez discursiva y continuidad sintáctica no forman una dicotomía.	Ruptura en la fluidez discursiva provoca una discontinuidad sintáctica.
Manifestación de actividades discursivas en la superficie del texto hablado.	La tartamudez está en los núcleos de la base del cerebro y se reflejan en el texto hablado, afectando a la sincronía de todos los niveles.
Tienen un papel pragmático considerable.	No tienen papel pragmático.
No pasan desapercibidas por los hablantes.	No pasa desapercibido ni por los hablantes ni por los oyentes.
Intrínsecas a la competencia comunicativa.	Es intrínseca sólo a los portadores y perturba la competencia comunicativa.
No son una disfunción del hablante.	Es un trastorno del hablante.
Son un fenómeno de procesamiento.	Trastorno en la planificación motora de la producción de los gestos del habla.

Nota. Elaboración propia a partir Leal, Guitar, y Junqueira (2015).

Por tanto, podemos afirmar que los elementos diferenciadores entre ambos conceptos son los que más aparecen. Las principales distinciones se basan en la parte del discurso en el que aparecen las rupturas, la afectación a la fluidez, el papel de la pragmática, la relación que se establece entre fluidez discursiva y continuidad sintáctica y si constituyen o no un trastorno en la persona que las presenta.

Así mismo, una noción fundamental para trabajar la tartamudez o disfemia es la de pausas y bloqueos. Los tartamudeos ocurren en la palabra, principalmente en la sílaba inicial o en el sonido inicial de las palabras, mientras que las pausas tienen lugar entre las palabras. A diferencia de las pausas, en la tartamudez, sincronizar la respiración, la fonación, la articulación y el pensamiento es prácticamente imposible. No debemos olvidar que la tartamudez rompe la regularidad rítmica y no ocurre en lugares previsibles del texto hablado porque no cumple ninguna función sintáctica o semántica (Zellner, citado en Leal et al., 2015).

Recapitulando, teniendo en cuenta las descripciones expuestas se plantea una definición de la tartamudez o disfemia . Se trata de un trastorno del habla caracterizado principalmente por una alteración en el ritmo, la velocidad y la continuidad de la emisión oral. Además, se detecta una presencia inusual de disfluencias, bloqueos, pausas y prolongaciones, acompañadas, en muchos casos, de signos de esfuerzo.

## **4.2 Etiología**

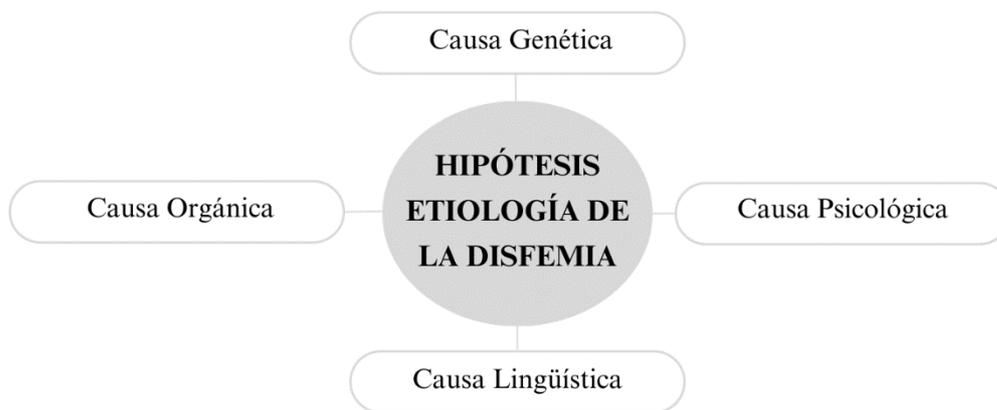
Las conductas y dificultades tienen unas causas y unos factores que las generan, aunque en ocasiones, como ocurre con la disfemia, resulta complejo determinar estos. De hecho, en la actualidad no se ha logrado estipularlos con exactitud. Sin embargo, coinciden en que, como afirma Harrison (2011), su origen es multifactorial.

Fernández-Zúñiga (2013) detalla que el origen de la disfemia es una cuestión que familias y profesionales se plantean en función de los rasgos y las variaciones del trastorno. Durante años se han estudiado distintas explicaciones, pero en la actualidad las investigaciones realizadas no han permitido concretar su causalidad, pero sí conocer variables vinculadas con su origen y la persistencia del problema.

Se procede a continuación a analizar las diferentes hipótesis existentes acerca de la posible etiología de esta alteración del habla de acuerdo con Santacreu y Froxán (2020). Las más destacadas son la tartamudez como un problema genético, un problema psicológico, un problema lingüístico y un problema orgánico (ver Figura 1).

### Figura 1

*Hipótesis sobre la etiología de la disfemia*



Nota. Elaboración propia a partir de Santacreu y Froxán (2020).

#### 4.2.1 La tartamudez como un problema genético

Son muchos los autores que consideran que se trata de una patología determinada constitucionalmente. Sin embargo, el hecho de que el tartamudeo desaparezca en función de la situación, por ejemplo cuando cantan o hablan solos, permite cuestionarse su aparición por razones exclusivamente genéticas. Por otro lado, pese a que puedan existir factores de predisposición, no constituye una razón suficiente para explicar sus síntomas ni su origen (Santacreu y Froxán, 2020).

Susanibar et al. (2016) confirman que el estudio de la genética señala que la influencia de un cuadro de tartamudez tiene 2/3 de carga genética y 1/3 de los factores ambientales.

#### 4.2.2 La tartamudez como un problema psicológico

Desde esta perspectiva se analizan tres ámbitos que pueden ser principales en el surgimiento de la disfemia sugeridos por Santacreu y Froxán (2020).

En primer lugar, la tartamudez como respuesta aprendida, esta teoría indica que cuando el niño comienza a hablar tienen lugar faltas de fluidez que, por lo general, desaparecen a medida que el menor avanza en el proceso de adquisición del lenguaje. A pesar de lo anterior, los padres creen que es un inicio de tartamudez y actúan intentando corregirle y castigándolo. La excesiva atención y preocupación de la familia puede constituir un reforzador de los errores de dicción. Cuando el niño logra comunicarse pese al tartamudeo, la conducta se afianza y se mantiene.

En segundo lugar, se propone la tartamudez como respuesta a la ansiedad, detallando que esta se manifiesta en situaciones en las que se ponen especialmente nerviosos. Inicialmente el problema aparece por la presión que los padres imponen al niño para que hable correctamente, generándole miedo e inseguridad ante la emisión vocal. Este temor repercute en un aumento de la probabilidad de que cometa errores. Una vez se produce este afianzamiento inicial, la disfemia se generaliza al resto de estímulos que forman parte de la vida del niño. No obstante, esta perspectiva no aclara algunas cuestiones debido a que multitud de personas con disfemia afirman que su falta de fluidez también se produce en situaciones en las que se encuentran tranquilos.

En tercer lugar, se plantea la tartamudez como un trastorno de la personalidad, para analizar esta hipótesis, se recabaron aquellas características comunes de las personas que la padecían. Coincidieron en la ansiedad, la introversión y escasas habilidades sociales. Los datos obtenidos no son determinantes, pero sí se ha llegado a la conclusión de que es la tartamudez la que posteriormente provoca en el individuo los rasgos de personalidad asociados, y no al revés.

De acuerdo con Susanibar et al. (2016) también debe tener en cuenta la influencia del temperamento caracterizado por la reactividad (respuesta motora y/o emocional ante un estímulo) y la autorregulación (proceso que incrementa o disminuye la reactividad).

Cuando un individuo atraviesa un sentimiento negativo el cerebro puede reaccionar con “freezing” o congelamiento, es decir, gran tensión y parálisis musculares o comportamiento de evitación de la situación temida (Gray, referenciado en Susanibar et al., 2016).

#### 4.2.3 La tartamudez como un problema lingüístico

Diversos paradigmas han asociado el surgimiento de este trastorno en los primeros años de vida del niño con factores lingüísticos. Se han percatado de que en su comunicación los niños con disfemia presentan una complejidad sintáctica muy reducida, uso frecuente de la palabra “y” para iniciar las oraciones, emisiones incompletas y errores gramaticales. Sin embargo, los estudios no han logrado una deducción clara, pero, si consideran que puede ser el desarrollo de este trastorno el causante de la aparición de posteriores dificultades del habla (Santacreu y Froxán, 2020).

Además, Fernández-Zúñiga y Caja (2008) mencionan que los estudios muestran más dificultades en el área del lenguaje mediante retrasos o problemas de pronunciación en los niños tartamudos que en los niños que no presentan tartamudez.

#### 4.2.4 La tartamudez como un problema orgánico

Con lo que respecta a las teorías basadas en disfunciones orgánico-cerebrales, se considera que la disfemia se debe a un funcionamiento cognitivo inusual, principalmente en lo relacionado con el establecimiento de la lateralidad de las funciones de los hemisferios cerebrales y a la dominancia auditiva, de lenguaje, de la visión y manipulativa.

En relación con lo anterior, Peña-Casanova (2014) añade que las investigaciones con neuroimagen funcional han evidenciado grandes diferencias en la actividad cerebral de personas con disfemia y sin ella.

Por otra parte, Santacreu y Froxán (2020) también valoran la tartamudez como un defecto de percepción. Desde esta visión se defiende que los que padecen disfemia no perciben en el momento correcto las sílabas o palabra que pronuncian. Por ello, repiten un vocablo porque su cerebro no recibe la información de que ya ha sido dicho. Afirma que podrían existir alteraciones en los mecanismos de percepción periféricos o centrales.

Esta vía de investigación ha aportado técnicas de tratamiento efectivas, pero por sí sola no explica el origen del trastorno.

Así mismo, dichos autores analizan la tartamudez como una disfunción neuromuscular basándose en la excesiva tensión muscular que presentaban los sujetos que la presentaban, la tensión favorece el agarrotamiento de los músculos y el incorrecto movimiento de los órganos fonatorios, respiratorios y articulatorios. Pese a que en muchos casos esto se cumple, en otros los errores no se producen por un incremento de la rigidez, así que es una perspectiva correcta de forma parcial.

Finalmente, abordamos el tartamudeo como falta de coordinación entre los sistemas respiratorio, fonatorio y articulatorio. Para hablar, es fundamental que el aire salga de los pulmones con la presión adecuada, a continuación, los músculos abductores se encargan de abrir y cerrar las cuerdas vocales. Por último, los órganos articulatorios deben moverse de forma coordinada para que las vibraciones de las dichas cuerdas produzcan la emisión de aire necesaria para transmitir palabras inteligibles. Esto explica porque las personas con disfemia reducen completamente sus errores cuando cuchichean, proceso en el que no interviene el sistema fonatorio (Santacreu y Froxán, 2020). Sin embargo, Fernández-Zúñiga y Caja (2008) constatan que la descoordinación es el resultado de los espasmos del tartamudeo, más que el origen de este.

En conclusión, podemos sintetizar el origen de la tartamudez considerando que se trata de una alteración compleja y que posiblemente existan diversos subgrupos en función de los elementos que la causan. Aquellos que la padecen presentan aspectos fisiológicos, cognitivos, motores y lingüístico diferentes a los que no la tienen (Yairi y Ambrose, citado en Fernández-Zúñiga y Gamba, 2013).

Pese a no conocer con claridad su etiología, las investigaciones establecen determinados aspectos que deben cambiarse o implementarse para lograr una expresión fluida (Fernández-Zúñiga y Gamba, 2013).

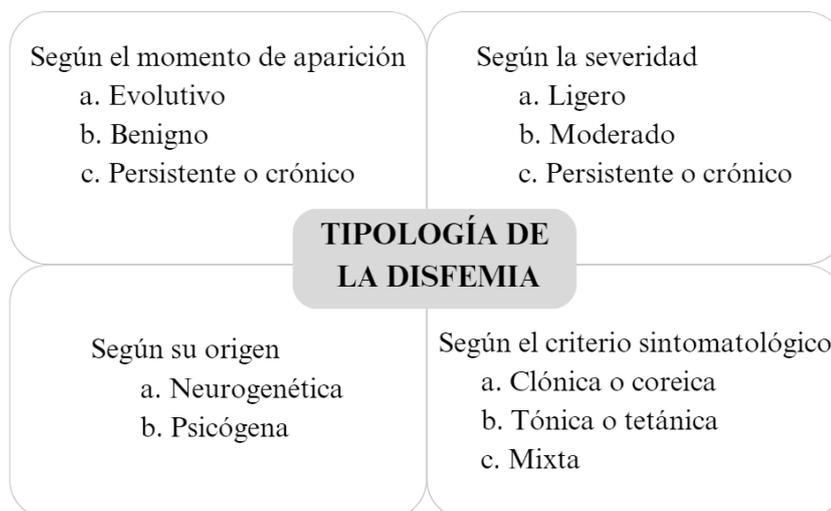
### 4.3 Tipología

Como se ha indicado en los anteriores apartados, la disfemia se caracteriza por presentarse de muy diferentes formas en las personas que la padecen. Es fundamental plantear una evaluación inicial que permita conocer para qué clase de tartamudez procederemos a elaborar la intervención (Gallego, 2005).

De acuerdo con la Instrucción ATDI (2017), la disfemia se incluye en el grupo de dificultades de aprendizaje y/o bajo rendimiento académico, más concretamente, en los trastornos de la comunicación y del lenguaje significativo. Además, este trastorno puede clasificarse atendiendo a diversos criterios, a continuación, se procede a detallar los más relevantes (ver Figura 2).

**Figura 2**

*Tipología de la disfemia*



Nota. Elaboración propia a partir de Santacreu y Froxán (2020) y Gallego (2006).

Como se aprecia en la Figura 2, el trastorno puede diferenciarse atendiendo a diversos factores, como son el momento de aparición, su severidad, su origen y el criterio sintomatológica predominante. A continuación, se analiza cada uno de estos criterios.

En primer lugar, atendiendo al momento de aparición (Santacreu y Froxán, 2020):

- a. Evolutivo, se inicia de forma temprana y perdura durante tan sólo unos meses.
- b. Benigno, aparece en los primeros años de vida del niño. Se disipa hacia los ocho o diez años, tras haber estado presente durante dos o tres años.
- c. Persistente o crónico, comienza en la primera edad y se mantiene durante toda la vida de la persona.

En segundo lugar, atendiendo a su severidad (Gallego, 2006):

- a. Ligero, se aprecia alguna tensión articular en el sujeto sin movimientos asociados. Además, existe cierta facilidad para superar los bloqueos.
- b. Moderado, la tensión que presenta el sujeto es perceptible, acompañada de algunos movimientos asociados y bloqueos de unos 2 segundos de duración.
- c. Severo o grave, se observa una excesiva tensión, bloqueos de entre 3 y 4 segundos e intentos repetidos y consistentes. Los movimientos asociados son abundantes.

En tercer lugar, Santacreu y Froxán (2020), proponen una clasificación la Disfemia atendiendo a su origen:

- a. Neurogenética, también es denominada tartamudez adquirida. Se produce por una lesión o traumatismo cerebral. El tartamudeo puede aparecer en cualquier parte de la palabra, y su falta de fluencia se produce incluso cuando cantan o susurran. No muestran miedo ni ansiedad.
- b. Psicógena, es la menos frecuente y se desarrolla por algún trauma severo. El tartamudeo se produce con independencia de la situación en la que se encuentre el sujeto.

Por último, se diferencia la clasificación según el criterio sintomatológico que establecen Gallego (2006) y Santacreu y Froxán (2020):

- a. Clónica o coreica, el rasgo principal es la presencia de pequeñas series de espasmos o contracciones breves y rápidas de los labios. Esto genera repeticiones de sonidos o sílabas en el inicio de la emisión discursiva. La tensión muscular

puede estar presente o no. Generalmente, los fonemas oclusivos son los que generan más bloqueos.

- b. Tónica o tetánica, el discurso finaliza de forma rápida y entrecortada, tras un sobreesfuerzo al comenzar a hablar. Se debe a un movimiento muscular significativamente reducido que altera el habla completamente. Esta tensión se acompaña de respuestas fijas y estables que se manifiestan en forma de bloqueos.
- c. Mixta, se detectan manifestaciones combinadas de las anteriores y se denomina tónico -clónica o, clónica – tónica, según lo que predomine. Presentan una gran dificultad tanto para iniciar el discurso como para mantenerlo. Los gestos estereotipados se observan en los labios y en otras partes del cuerpo como la cabeza o las manos.

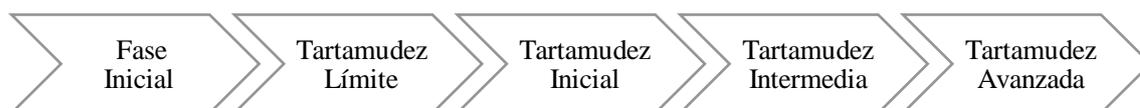
#### 4.4 Desarrollo y evolución del trastorno

Se procede a continuación a determinar las fases más representativas en la aparición y mantenimiento del trastorno. Pese a tratarse de un trastorno muy variable se aprecia cierto consenso en esta cuestión.

De acuerdo con Fernández-Zúñiga y Caja (2009) existen evidencias sobre las propiedades evolutivas de la disfemia, por lo tanto, se puede afirmar que el tartamudeo presenta diversas manifestaciones durante su desarrollo. Sin embargo, coinciden en la idea de que las disfluencias aparecen en su forma más simplificada al comienzo de la dificultad, y durante la adquisición del lenguaje y el habla, se complican según las influencias ambientales y los factores del desarrollo y psicosociales. Así, dichas autoras plantean diversos niveles de desarrollo y gravedad de la tartamudez (ver Figura 3):

#### Figura 3

*Fases en el desarrollo de la disfemia*



Nota. Elaboración propia a partir de Fernández Zúñiga y Caja (2009).

A continuación, se explican estas fases:

- a. Fase inicial: los errores consisten en repeticiones de sílabas o palabras, rectificaciones y no se observan movimientos asociados. Las alteraciones se vinculan con el desarrollo del lenguaje normal debido a que el niño está aprendiendo a controlar su habla a nivel motor e integrando las reglas del uso social del lenguaje. Esta etapa abarca entre los 2 y los 6 años y se caracteriza porque la dificultad en el habla es variable. Además, tartamudea más cuando está enfadado, el error más frecuente es la repetición al principio de la oración y el niño no se muestra preocupado por sus dificultades.
- b. Tartamudez límite: aparece en la franja de edad indicada anteriormente, pero se distingue de la fase anterior porque se produce un mayor número de errores, y aparecen nuevos obstáculos. El niño comienza a partir palabras, pero aún no hay signos de tensión.
- c. Tartamudez inicial: suele manifestarse en los primeros años de la escolarización. Se observan indicadores de tensión en la cara e incluso en el resto del cuerpo aparecen movimientos asociados al habla. Este es rápido y con esfuerzo.  
  
Así mismo, suele mostrar frustración y conciencia de sus dificultades, el trastorno se manifiesta de forma habitual y ocurre más en las partes principales del discurso, es decir, nombres, verbos, adjetivos y adverbios. Aún no trata de evitar el habla y no realiza circunloquios y sustituciones.
- d. Tartamudez intermedia: es común al final de la infancia y en la primera adolescencia. Las dificultades del habla se agravan con bloqueos, circunloquios y repeticiones frecuentes, además, comienza a experimentar sentimientos de miedo y vergüenza. El niño considera unas situaciones más difíciles que otra y desarrolla la anticipación al tartamudeo de forma consciente.
- e. Tartamudez avanzada: el niño con disfemia es ya un adolescente y el tiempo ha cronificado el trastorno. Por ello, los bloqueos tienen mayor duración y evitan un mayor número de situaciones. Además, se producen anticipaciones intensas y temor al tartamudeo, repercutiendo negativamente en su autoestima y en la capacidad para establecer relaciones sociales.

Esta clasificación se puede tener en cuenta cuando se lleva a cabo la evaluación o diagnóstico del problema. Sin embargo, siempre es necesario describir el tartamudeo y detallar los elementos que afectan. Estos cambios tan claros en la progresión de la disfemia, provocan que resulta imprescindible identificar los factores que aumentan el riesgo de que la dificultad se mantenga.

## **4.5 Métodos de intervención para la Disfemia**

### 4.5.1 Programas de intervención para la reeducación del trastorno

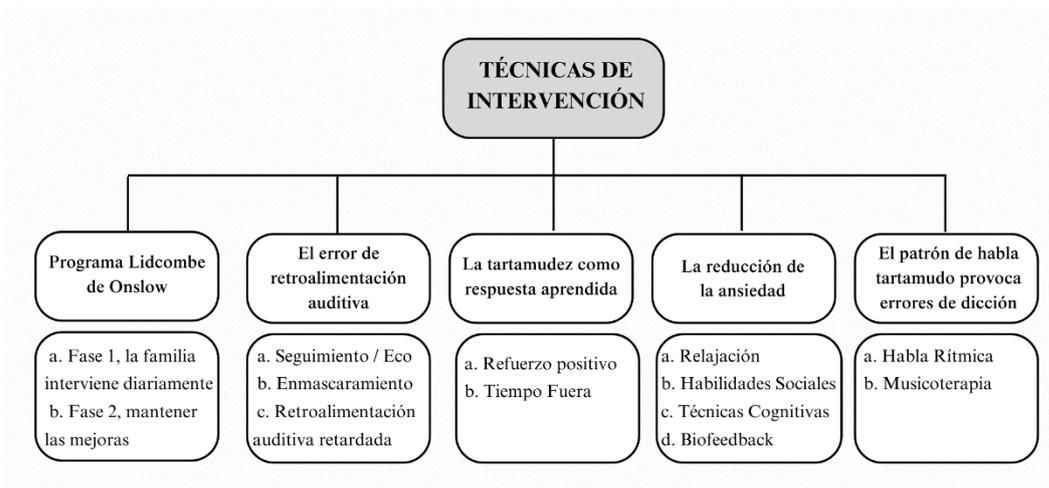
En los últimos años, numerosas investigaciones sobre la disfemia han sentado las bases de programas de intervención con resultados efectivos. Los diversos tratamientos se generan a partir de enfoques diversos para la mejora o la desaparición de la tartamudez. Generalmente, se propone una distinción entre los programas de intervención temprana e indirecta para alumnos preescolares de entre 3 y 6 años en las primeras fases de desarrollo del trastorno, y para niños escolares o en la adolescencia cuando aparece en edades más avanzadas (Fernández-Zúñiga y Caja, 2009).

Consultando bibliografía reciente, se observa que no existe un único método para afrontar la intervención de la tartamudez y que tampoco se dispone de resultados que demuestren cuál es la opción más eficiente. Se diferencian principalmente programas concretos para su reeducación y otros que se centran en aspectos etiológicos que originan el trastorno y proponen técnicas vinculadas a estos.

Siguiendo a Onslow et al. (2023) y Santacreu y Froxán (2020) se procede a explicar las más relevantes (ver Figura 4). Sin embargo, se recomienda no usar una de ellas de forma aislada debido a que en el desarrollo y mantenimiento de esta patología intervienen factores psicofisiológicos, psicológicos y sociales, por lo que la intervención llevada a cabo debe abordar dichos ámbitos.

**Figura 4**

*Técnicas de Intervención en Disfemia*



Nota. Elaboración propia a partir de Onslow (2023) y Santacreu y Froxán (2020).

A continuación, se explican brevemente las técnicas de intervención presentadas.

#### 4.5.1.1 Programa Lidcombe centrado en la implicación familiar

De acuerdo con Onslow et al. (2023), Lidcombe es el programa más destacado, fue creado en torno a 1990 por un equipo de investigación australiano que dirigía dicho autor. Este planteamiento es administrado por la familia en el entorno habitual del menor. Antes de comenzar, el profesional se encarga de enseñar a los padres a utilizar los diversos recursos e inicialmente se observa cómo lo aplican.

En su aplicación se diferencian dos etapas, en la primera de ellas, la familia lleva a cabo el programa diariamente y acuden junto al niño una vez a la semana. Esto se mantiene hasta que se reduzca considerablemente o desaparezca el tartamudeo. La segunda fase consiste en mantener las mejoras durante al menos un año. Suelen necesitarse en torno a once visitas con el especialista para avanzar a la segunda etapa. Los estudios demuestran que es una propuesta bastante efectiva.

#### 4.5.1.2 Programas centrados en el error de retroalimentación auditiva

Como se indicaba en el apartado 4.2.4, diversos estudios aseguran que la tartamudez surge por la imposibilidad de las personas que la padecen de percibir en el instante

adecuado las palabras que acaban de ser dichas. Desde este enfoque se han diseñado diversas técnicas recopiladas por Santacreu y Froxán (2020).

Primeramente, el método de seguimiento o eco consiste en que el niño repita al instante lo que dice o lee en voz alta el profesional. La intención es que el sujeto con disfemia priorice la información que recibe a través del canal auditivo. Cuando esta fase se automatiza, se trata de que imite el patrón de habla prosódico de la persona modelo.

Por otro lado, se propone el encubrimiento o enmascaramiento, técnica que se lleva a cabo reproduciendo un ruido formado por una variada gama de tonos, denominado ruido blanco, mientras el niño habla o lee en voz alta. De esta manera, se consigue suprimir la retroalimentación auditiva y ósea y, por tanto, el desfase entre ambas. El especialista debe retirar el ruido paulatinamente asegurándose de que se mantienen los avances obtenidos.

En muchos casos también resulta efectivo enseñar a hablar a la persona con tartamudez con un ritmo fijo, normalmente más lento que el suyo, y marcado por el metrónomo, el balanceo de los brazos o el silabeo del habla. El propósito es que el ritmo de la dicción se ajuste a uno preestablecido y no a su propia retroalimentación.

Por último, dentro de este bloque se sugiere la retroalimentación auditiva demorada (RAD en adelante), se basa en que el sujeto escuche lo que dice mediante unos auriculares, que le devuelven lo enunciado unos segundos después de haberlo emitido. Así, para escuchar lo que dice es necesario que hable despacio y realice pausas con frecuencia.

Hernández-Jaramillo et al. (2014) realizaron una investigación analizando el patrón de tartamudez de una persona adulta utilizando y prescindiendo de esta tecnología. Llegaron a la conclusión de que es necesario indagar más en este ámbito para conocer en qué áreas y errores resulta eficiente el uso de la RAD, y en qué casos es mejor recurrir a otras estrategias terapéuticas.

#### 4.5.1.3 Programas centrados en la interpretación de la tartamudez como respuesta aprendida

Se constituyen a partir de la hipótesis de que la disfemia es una conducta aprendida por haber sido reforzada o premiada en algún momento. Con el fin de compensar esta realidad inicial es conveniente ofrecerle consecuencias positivas cuando realice

respuestas alternativas a la tartamudez, como hablar con pausas (Santacreu y Froxán, 2020).

Dentro de esta clasificación los autores mencionados señalan la eficacia de la técnica denominada “tiempo fuera”. Se plantea que el alumno permanezca unos segundos en silencio tras tartamudear durante la sesión de tratamiento. Su éxito se explica por múltiples razones: el mutismo obligado es percibido como una penalización y reeduca el patrón e impide la pronunciación de la palabra en la que se produce el bloqueo. Además, ese periodo de descanso le permite reducir la tensión.

#### 4.5.1.4 Programas centrados en la tartamudez como respuesta a la reducción de la ansiedad

Siguiendo la teoría de que la no fluencia aumenta en situaciones en las que el nivel de desasosiego es elevado, resultan efectivas estrategias que lleven a la relajación. Millán (2018) afirma que para conseguir efectos positivos a largo plazo con la relajación esta debe trabajarse de manera continuada. Además, Santacreu y Froxán (2020) proponen aplicar la estrategia de la desensibilización sistemática, esta consiste en relatar las circunstancias que generan mayor tensión al sujeto en momentos en los que se encuentre tranquilo para así, comenzar a asociarlas con sensaciones positivas. También consideran conveniente entrenar las habilidades sociales debido a que las personas con disfemia suelen recurrir a conductas de evitación y dichas habilidades tienden a ser escasas.

En cuanto a las técnicas cognitivas se trata de conocer y mejorar las consideraciones y expectativas que tiene la persona respecto a su tartamudez. Se observan muchos casos en los que ellos mismos consideran que no van a lograr hablar con fluencia, por ello, debemos enseñarles que la disfemia no es una característica intrínseca de la que no pueden desprenderse. Dentro de estas destacan la intención paradójica, las autoinstrucciones y la reestructuración cognitiva (Santacreu y Froxán, 2020).

Para concluir es necesario implementar técnicas de control de las respuestas fisiológicas, en especial el biofeedback que permite controlar la respiración y la tensión muscular, cuando aparece el tartamudeo elabora un registro gráfico de lo anterior y comprueba los cambios cuando sigue las pautas del especialista (Santacreu y Froxán, 2020).

#### 4.5.1.5 Programas que afrontan que el patrón de habla tartamudo causa los errores de dicción

Desde esta visión, se propone una intervención basada en el habla rítmica, la enseñanza de un patrón de habla alternativo y la retroalimentación auditiva demorada ya mencionada.

A propósito de lo anterior, Bandrés et al. (2018) afirman que la musicoterapia cada vez se considera más beneficiosa para trabajar con alumnos que presentan disfemia. A través de la música, el niño puede vincular el tiempo personal con el ritmo y el movimiento. Además, aumenta su confianza y la desinhibición, desarrollar el ritmo y mejorar tanto la respiración como la relajación.

#### 4.5.2 Metodología de Aprendizaje Basado en Juegos

Desde el ámbito educativo existe una reivindicación constante por la implementación de metodologías activas que promueven convertir al alumnado en el protagonista de su proceso de aprendizaje, superando por tanto el método tradicional que continúa siendo el principal en las aulas. Destaca especialmente como una de dichas metodologías el Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ en adelante), esta perspectiva se sustenta en ofrecer una experiencia educativa innovadora, creando un clima basado en la motivación y la participación (Martín y Pastor, 2020).

De acuerdo con Danniels y Pyle (2018), se determina que para que una actividad sea considerada juego, no es necesario aprender con ella, sin embargo, constituye una condición indispensable para que forme parte de esta metodología. Además, diferencian dos tipos de juegos: el libre, dirigido por los propios niños, y el guiado. En este último el docente intencionadamente organiza la dinámica lúdica y es el responsable de orientar al alumno para integrar oportunidades de aprendizaje dentro de esta.

Conviene aclarar la diferencia que existe entre el ABJ y la gamificación, tienden a utilizarse como sinónimos de manera errónea. Es cierto que ambos métodos constituyen metodologías activas y favorecen los aprendizajes mediante los beneficios del juego, pero las distinciones existentes son significativas. Se procede a explicar tal y como lo conciben Cornellá et al. (2020).

El primero tiene como finalidad principal emplear juegos para aprender, siendo estos el vehículo mediante el que se abordan ciertos conceptos. Durante su desarrollo o al finalizarlo el docente puede reflexionar en torno a lo que ocurre o aportar aclaraciones.

Depende completamente de cómo el profesorado sea capaz de vincular lo académico y lo lúdico. Así mismo, con su utilización se pretende entretener y no podemos olvidar que cualquier juego puede ser interesante si se adapta a los objetivos, no es necesario que sea un juego considerado educativo inicialmente y se puede utilizar directamente uno que ya está creado o realizar una adaptación de estos como convenga.

Sin embargo, la gamificación consiste en crear un ambiente en el que los participantes avanzan para alcanzar una misión propuesta utilizando elementos dados en el juego. Suele tratarse de una experiencia que se realiza a largo plazo. Para aplicar esta metodología en los entornos de enseñanza es necesario garantizar la diversión, la motivación, la narrativa que da continuidad a la propuesta, provocar emociones en los jugadores y el progreso (Cornellá et al., 2020).

Se deben tener en cuenta los múltiples beneficios que conlleva el ABJ para el aprendizaje en el desarrollo debido a que fomenta habilidades socioemocionales, cognitivas y de autorregulación de la conducta. Igualmente, durante la realización de juegos se refuerza la resolución de problemas de manera más efectiva que al implementar situaciones educativas más formales. Favorece la adquisición de algunas habilidades esenciales como el seguimiento de reglas, la negociación o la empatía con las emociones de los compañeros (Danniels y Pyle, 2018).

Así mismo, permite comprender aprendizajes académicos logrando alcanzar objetivos educativos de manera interesante y adecuada para el desarrollo. Desde este punto de vista, el juego libre mencionado se considera incompleto para transmitir enseñanzas escolares debido a que la intervención del maestro es imprescindible (Danniels y Pyle, 2018).

De acuerdo con Cornellá et al., puede afirmarse que los juegos se componen de un conjunto de elementos que se combinan entre sí, destacando especialmente la mecánica y la dinámica. Ambos conceptos se encuentran completamente relacionados, pero la mecánica es diseñada por el creador del juego, mientras que la dinámica la decide el jugador.

Las primeras son comunes en la mayor parte de ellos, por ejemplo, los puntos se ganan con ciertas acciones, los niveles de estructuración, los movimientos permitidos o los propios retos. Por otra parte, las dinámicas se refieren a las estrategias por las que cada participante decide optar.

Por último, detallar que este método de trabajo se encuentra completamente respaldado por el Decreto 38/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León (LOMLOE, 2020). Concretamente cuando se detallan las estrategias metodológicas y técnicas que es conveniente implementar se afirma que el juego supone una estrategia primordial debido a que se trata de un medio que garantiza el aprendizaje, la motivación, la imaginación, la creatividad y la posibilidad de interactuar con sus iguales.

#### **4.6 El papel de la familia en la Disfemia**

En este trastorno es fundamental analizar el entorno de desarrollo más influyente del niño debido a que puede repercutir negativamente en el afianzamiento de la disfemia, o, por el contrario, facilitar la eliminación de las disfluencias. Por ello, Millán (2018) asegura que resulta imprescindible que el docente informe y guíe a las familias de los niños con disfemia para que refuercen y estimulen su lenguaje siguiendo la misma línea de intervención. Al fin y al cabo, el profesional dispone de un tiempo muy limitado y las prácticas que se realicen en el núcleo familiar facilitarán el proceso de mejora del alumno.

De acuerdo con Coll-Florit (2013), una vez completada la evaluación y comunicado los resultados a los padres, se conceden varias sesiones de orientación para que sean conscientes de las características y actitudes propias del trastorno. En concreto debe ponerse a su disposición:

- a. Detallar las dificultades de fluidez y valorarlo según su gravedad.
- b. Aclarar sus principales preocupaciones.
- c. Informar sobre las características de la variabilidad de las dificultades.
- d. Ofrecer datos sobre la evolución del problema y aportar una visión optimista.
- e. Incidir en la importancia del proceso de comunicación y modificar actitudes relacionadas con el habla disfluyente.
- f. Adaptar el lenguaje a las dificultades del niño y organizar el ambiente de forma que disminuyan los factores estresantes.

Además, es imprescindible ajustar sus expectativas para que se correspondan con la realidad, los cambios en la fluidez aparecen de forma gradual y se trata de alcanzar avances a corto y largo plazo. También, se les debe aclarar cómo valorar el progreso del niño, diferenciando las mejoras en situaciones concretas, en función de los errores que cometa y apreciando la reducción de la intensidad y la frecuencia de estos (Coll-Florit, 2013).

En lo que se refiere a la duración del tratamiento, la Fundación Española de la Tartamudez (2008) concreta que se les debe informar de que varía en función de la edad del niño y el tiempo que lleve apareciendo el tartamudeo. En un niño de 3 años se prolongaría entre 4-6 meses, pero si tiene entre 6 y 12 años podría oscilar uno o dos años.

Por otra parte, se recomienda la práctica diaria en casa durante aproximadamente 20 minutos. Estas actividades se plantean a modo de juego y el padre o madre debe prestar atención más al contenido del lenguaje que a los errores que comete. Suele recurrirse a ejercicios tranquilos que promuevan la comunicación espontánea del niño y a disminuir la directividad en el juego por parte del adulto con el fin de reducir la presión comunicativa (Coll-Florit, 2013).

Estos mismos autores mencionan que desde la familia suelen implementarse registros de conducta para anotar en que situaciones aparece el tartamudeo, así se podrá deducir qué circunstancias, personas o temas de conversación inciden negativamente en la falta de fluidez. Al tratarse de datos recogidos y proporcionados por los padres también les permite valorar sus reacciones ante el habla y el comportamiento del individuo con disfemia. Este método nos ofrece información tanto del niño como de su entorno, pudiendo intervenir con ambos (Fernández-Zúñiga y Caja, 2009).

También es importante que la familia sea consciente de que no son los causantes del trastorno de su hijo, para ello, se les relata brevemente las hipótesis etiológicas de la disfemia (Susanibar et al., 2016).

Cuando le escuche atascarse deben suprimir comentarios como “no te pongas nervioso” o “intenta volver a decirlo bien” dado que no tienen efectos positivos en él. De hecho, actuando de esta manera se le transmite que su disfemia hace sentir mal a sus padres y preferirá evitar su forma de expresarse.

Si el niño percibe preocupación en su entorno cada vez que tartamudea, es posible que la tensión aumente considerablemente. De igual forma que se puede repercutir de forma negativa, puede ocurrir, al contrario, reduciendo sus sensaciones negativas cuando se comunica (Fernández-Zúñiga e Instituto del Lenguaje y Desarrollo, 2008).

Álvarez (2018) explica que las familias que tienden a la excesiva sobreprotección, mediante conductas de apoyo, limitan la actividad con independencia que estimula la adquisición de capacidades de vida autónoma.

En este contexto, se disminuye la participación en la vida social de la persona con tartamudez, debido a que distanciarla del entorno conlleva cierto aislamiento y una reducción continua de sus relaciones sociales coartando su integración.

A continuación, se detallan algunas de la actitudes y conductas que deben modificarse o implementarse en el entorno familiar del sujeto con disfemia siguiendo a Coll-Florit (2013) (ver Tabla 2).

**Tabla 2**

*Actitudes y conductas que debe tener en cuenta la familia.*

MODIFICAR ACTITUDES Y CONDUCTAS
Disminuir y modificar actitudes negativas hacia el habla.
Reducir la exigencia excesiva hacia la comunicación.
Aumentar las apreciaciones positivas y promover tareas que realice con éxito.
Cuando el niño sea mayor, hablar sobre el problema.
Adaptar el lenguaje a las dificultades del niño: <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Reducir el número de preguntas y plantearlas de forma indirecta.</li> <li>b) Disminuir la velocidad del habla.</li> <li>c) En cuanto al vocabulario y sintaxis, utilizar lenguaje sencillo.</li> <li>d) Mantener los turnos del habla.</li> <li>e) Hablar sobre situaciones presentes, adaptándolo a su edad.</li> <li>f) Reforzar la comunicación.</li> <li>g) Repetir despacio lo que dice el niño y no corregirle.</li> </ul>

Nota. Elaboración propia a partir M. Coll-Florit (2013).

Como se observa en la tabla anterior, es fundamental que los padres adapten sus comportamientos y comunicación a las necesidades del niño. Se recomienda que modifiquen su conducta y expresiones ante los tartamudeos. También, sería interesante que comunicaran estas pautas a otras personas que se relacionan con frecuencia con el niño.

En cuanto a la expresión de los sentimientos, de acuerdo con Fernández-Zúñiga y el Instituto del Lenguaje y Desarrollo (2008), no podemos olvidar que los niños cuando son pequeños no encuentran las palabras para hablar de sus emociones adecuadamente.

Pese a esto, a partir de los 7 años lo importante es que lo comunique y reciba nuestra comprensión. Es por esto por lo que debemos estimular y potenciar su comunicación emocional, aceptando su malestar y validando los posibles sentimientos que pueda estar experimentando como “imagino lo que sientes”.

Aunque resulte complicado escuchar lo que siente, debe reforzarse de forma positiva la capacidad de compartirlo y externalizarlo. Así, comprende que aceptan y también experimentan sus emociones. Una vez generalizada la capacidad para contar sus sensaciones respecto al trastorno, se trata de alterar la percepción negativa. Sin embargo, si el individuo no lo expresa, no podremos saber cómo está viviendo la situación y será mucho más complicado conocer con qué situaciones es necesario comenzar a trabajar (Fernández-Zúñiga e Instituto del Lenguaje y Desarrollo, 2008).

Indudablemente los profesionales juegan un papel fundamental en el proceso de mejoría del niño, pero la familia, como entorno principal, debe encargarse de comentar la situación a las personas que forman parte del entorno familiar, escolar y social del menor. Los padres tienen que estar informándose constantemente acerca de las pautas a seguir para comunicarse con su hijo, así todos remarán en la misma dirección y la intervención será más sencilla y efectiva (Fernández-Zúñiga e Instituto del Lenguaje y Desarrollo, 2008).

## **5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN**

### **5.1 Contextualización**

Con el fin de diseñar una programación individualizada y significativa se deben analizar los detalles y rasgos más relevantes del alumno. Por ello, se procede a describir su anamnesis, así como su evolución en las diversas áreas y entornos de desarrollo.

La propuesta está dirigida a un niño de diez años que cursa cuarto de Educación Primaria en un colegio público situado en la ciudad de Valladolid. Este alumno fue diagnosticado como disfemia a sus siete años.

Sin embargo, a los cinco años, sus profesores y padres detectaron cierta falta de fluencia en sus producciones orales, pero consideraron que aún era pequeño y que se trataba de una tartamudez evolutiva. Alcanzó los hitos del lenguaje dentro de los parámetros considerados. Así mismo, el padre comentó que cuando él era niño hablaba de forma similar a su hijo, pero sus rasgos de tartamudez desaparecieron sin necesidad de intervención. Se deduce, por tanto, que el factor genético ha podido determinar en cierta medida su origen.

A nivel familiar, hay que mencionar que sus padres viven juntos y el alumno ocupa el segundo lugar de dos hermanos. Su nivel socioeconómico es medio-alto y disponen de bastante tiempo para encargarse de sus hijos. Ambos progenitores siguen la misma línea en la educación de estos y muestran gran interés y disposición para lograr que el niño mejore en su trastorno.

Pese a lo anterior, se observa preocupación y, en varias ocasiones, se aprecia que corrigen al niño y le riñen cuando se bloquea. Se considera que la forma en la que estos afrontan su disfemia repercute en su afianzamiento.

Es importante tener en cuenta que llegó a este centro hace un año debido a que en el anterior sus compañeros de clase se burlaban de él y eso aumentaba la frecuencia de sus disfluencias. Además, en estas situaciones él se ponía nervioso y era cuestión de semanas lograr que recuperará las ganas de ir a clase y expresarse. Estas circunstancias motivaron que sus padres decidieran cambiarle de colegio.

El menor afrontó el cambio con buena actitud y fue acogido por sus compañeros desde el primer día. Su tutora se encargó de que se integrara y le aceptaran como a uno más. Muestra ganas de relacionarse y predisposición por las actividades cooperativas.

El resto de niños afrontan sus dificultades con normalidad y siempre le animan. Parece haber superado el rechazo que vivió, hasta que tartamudea. Cuando esto ocurre se altera, respira de manera ansiosa y únicamente quiere estar solo. Su profesora detalla que consigue sacarle de este aislamiento presentándole juegos de la clase. Pasa un tiempo entretenido con estos y de nuevo se calma.

Su patrón de habla, concretado en la evaluación inicial realizada a principio de curso, se caracteriza por las repeticiones, principalmente al iniciar oraciones. Además, le falta entonación y ritmo por la presencia de prolongaciones. Normalmente, habla muy rápido como estrategia para no perder la fluidez, encontrándose siempre condicionado por sus pensamientos anticipatorios y preocupación por tartamudear. Esto provoca narraciones desordenadas y con poco sentido.

En cuanto a su personalidad, se trata de un niño bastante flexible a los cambios y pacífico en la solución de los conflictos que surgen. Con él mismo es excesivamente exigente y tiende a frustrarse cuando no logra hablar sin tartamudear. Demanda bastante cariño tanto a profesores como a niños y es risueño.

Cuando se trabaja con él es fundamental proponerle actividades que le resulten atractivas y motivadoras. En estos momentos las disfluencias desaparecen prácticamente al completo. Le gustan las canciones, el teatro, los cuentos, los juegos y la robótica. Acude a clases extraescolares de esta última actividad.

## 5.2 Objetivos

### 5.2.1 Objetivos de la etapa

El Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria determina una serie de objetivos curriculares que los niños deben desarrollar durante la etapa de Educación Primaria. Los objetivos de etapa más vinculados a la propuesta de intervención diseñada son los siguientes:

- a. Conocer los valores y las normas de convivencia, aprender a actuar de acuerdo con ellas de forma empática, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.

Se contribuye a despertar en el niño la capacidad para identificar situaciones de injusticia y discriminación propias y ajenas, inculcando la resolución de estas mediante el diálogo pacífico.

- b. Desarrollar hábitos de trabajo individual, de esfuerzo y de responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje.

Se trata de que el alumno sea el protagonista de su proceso de aprendizaje, comprometiéndose en la realización de las tareas propuestas. La continuidad en el tratamiento es fundamental en este trastorno. Además, las disfluencias se encuentran condicionadas por su autoconcepto y grado de motivación, actuando dichos factores como principales en el abordaje de la intervención.

- c. Conocer y utilizar de manera apropiada la lengua castellana.

La intervención se centra en la adquisición de estrategias y habilidades que contribuyen a lograr un lenguaje oral inteligible. Para ello, se trabajan los elementos paraverbales como la entonación o las vocalizaciones y la toma de conciencia y control del aparato fonarticulatorio.

- d. Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con las demás personas, así como una actitud contraria a la violencia y a los prejuicios de cualquier tipo.

El área emocional juega un papel principal, se enseña al alumno a aceptar su diversidad y tomar el control sobre sus pensamientos anticipatorios para que no repercutan negativamente en su habla. Así como saber afrontar posibles comentarios procedentes de sus entornos de desarrollo.

### 5.2.2 Objetivos de la intervención

La propuesta de intervención planteada se elabora con el propósito de alcanzar unos determinados objetivos que contribuyen positivamente a la evolución del alumno con disfemia en los ámbitos que afectan en el mantenimiento del trastorno. A continuación, se exponen:

- a. Tomar conciencia de que el juego mejora los errores de dicción.
- b. Potenciar la capacidad y coordinación fono-respiratoria.
- c. Emplear estrategias de relajación, prolongación de sonidos e inicio suave para afrontar los bloqueos en sus rutinas cotidianas.
- d. Modificar el ritmo de forma consciente para disminuir la velocidad del habla.
- e. Organizar el discurso oral de forma coherente.
- f. Identificar sus emociones y saber actuar en consecuencia.

## 5.3 Contenidos

Se determinan una serie de contenidos que se abordan en la intervención diseñada. Estos se formulan a partir de los objetivos mencionados en el apartado anterior.

- a. Toma de conciencia de que el juego mejora los errores de dicción.
- b. Capacidad y coordinación fono-respiratoria.
- c. Estrategias para afrontar los bloqueos.
- d. Modificación del ritmo del habla.
- e. Organización del discurso oral.
- f. Reconocimiento y gestión emocional.

## 5.4 Metodología

Considerando los principios metodológicos de la etapa determinados en el Decreto 38/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León, la propuesta ofrece una atención individualizada debido a que todas las actividades se encuentran adaptadas a los centros de interés del alumno.

De este modo, se fomenta la motivación y se contribuye al disfrute en el proceso de aprendizaje. Además, es principal el respeto a la diversidad y el propósito de lograr la inclusión de las personas con dificultades.

Igualmente, se contribuye a potenciar tanto la autoestima como la autonomía, apostando así por una educación integral que tiene en cuenta el bienestar psicofísico, social y emocional del niño. Se trata de reforzar sus fortalezas para consolidar aquellos aspectos afectados por la disfemia.

Se procura la integración de experiencias enriquecedoras para el alumno mediante la utilización de metodologías activas, especialmente el Aprendizaje Basado en Juegos. Trujillo (2017) citado en Cornellà et al. (2020), afirma que “el juego es consustancial al ser humano y forma parte de su aprendizaje, pero con frecuencia ha sido expulsado de la educación formal, relacionándolo sólo con el momento de ocio” (p. 3).

Dicha estrategia de enseñanza permite crear un ambiente lúdico, estimulante y acogedor. Además, permite crear situaciones de comunicación, diálogo y socialización, elementos fundamentales en la propuesta programada. Nos encontramos ante un caso en el que el niño es plenamente consciente de su trastorno y esta consciencia en multitud de situaciones genera un aumento de las disfluencias. Por ello, se opta por dinámicas lúdicas que faciliten la desensibilización.

Por ello, el ABJ favorece la construcción de aprendizajes significativos desarrollando la imaginación y la creatividad. Portilla y Baque (2021) indican que el aprendizaje significativo es una estrategia que promueve una enseñanza con sentido, vinculada con el contexto socioeducativo de quien aprende. Desde esta perspectiva, los aprendizajes se convierten en conocimientos y pueden aplicarse en contextos diversos.

Se selecciona el ABJ como metodología principal de esta propuesta debido a que promueve la motivación del alumno y dinamiza completamente las clases de Audición y Lenguaje. La intervención en disfemia puede llegar a ser muy ardua y en muchos casos presionar al niño genera un afianzamiento aún mayor de las disfluencias. Así, tratamos de captar su atención y evitamos que se sienta constantemente evaluado.

Además, se propone una intervención multidimensional y los juegos permiten abordar cuestiones muy diversas, adaptándose perfectamente a las necesidades del alumno. Por otra parte, nos encontramos ante un caso en el que él mismo tiende a ser autoexigente y el tartamudeo le provoca decepción. Por ello, resulta interesante reforzar la tolerancia a la frustración de forma indirecta mediante el ABJ. Durante las partidas es común perder en alguna ocasión o que por azar o estrategia la dinámica no funcione, esto permite trabajar la resiliencia y aceptar el fallo como algo natural.

El ABJ facilita la implementación de los programas recogidos en el epígrafe 4.5.1 para la reeducación del trastorno. Estos se introducen en las actividades lúdicas debido a que promueven una evolución favorable y su utilización permite analizar cuál de ellos resulta más efectivo. Se implementan programas centrados en el error de retroalimentación auditiva, especialmente mediante la técnica de seguimiento o eco y el enmascaramiento. Además, se utiliza el refuerzo positivo, método que forma parte de los programas que consideran la tartamudez una respuesta aprendida.

De igual manera, se recurre a programas centrados en la reducción de la ansiedad implementando estrategias de relajación y reforzando las habilidades sociales tanto en el contexto educativo como en el familiar. Por último, se trabaja el habla rítmica que forma parte de los programas que consideran que el patrón del habla provoca errores de dicción. En función, de los resultados valorados tras su aplicación, la intervención se centra en los más convenientes y efectivos para el alumno.

Como se ha mencionado, la implicación de la familia y su educación, de acuerdo con las líneas de intervención determinadas por los especialistas educativos, son primordiales para lograr la mejoría del alumno. Por ello, se aplican algunos de los fundamentos propuestos por el Método Lidcombe de Onslow que se explicó en el apartado mencionado anteriormente.

En consecuencia, se proponen encuentros semanales con sus progenitores con el fin de intercambiar impresiones y analizar su evolución. Igualmente, se dispone de su compromiso para llevar a cabo de la mejor manera posible las tareas y refuerzos encargados para casa. A medida que se observe cierta mejoría se procederá a reducir las reuniones, todo dependerá de pronóstico del niño.

Finalmente, se implementan las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) de forma que la propuesta de intervención se beneficie de las posibilidades educativas que estos recursos nos ofrecen. Además, se debe alfabetizar en esta área a los alumnos y constituye una forma de trabajo motivadora y acorde con la realidad digital en la que vivimos.

Por consiguiente, los principios pedagógicos que estructuran esta propuesta, de acuerdo con los que se establecen en el Decreto 38/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León, se desarrolla la atención individualizada, la educación emocional, el aprendizaje activo y significativo, el Aprendizaje Basado los Juegos, la implicación familiar y el uso de las tecnologías.

## **5.5 Recursos**

Para la aplicación de la programación es necesario disponer de una serie de recursos que se describen a continuación, clasificados en recursos humanos, recursos organizativos y recursos materiales.

En cuanto a los primeros, resulta imprescindible mencionar la labor que realiza la profesora de Audición y Lenguaje (AL en adelante). Se encarga de planificar las sesiones, preparar los materiales requeridos y llevar a cabo las propuestas. Entre sus responsabilidades también se encuentra la de evaluar el proceso de aprendizaje del alumno, así como obtener conclusiones de lo observado. Igualmente, se requiere de la asistencia y participación del alumno con disfemia en las actividades que le presenta la especialista. La continuidad en el tratamiento es un elemento fundamental para poder alcanzar una evolución positiva.

La participación de la comunidad educativa y de la familia del niño también juega un papel importante, debido a que tienen que adaptar su forma de dirigirse a él, así como sus reacciones ante momentos de bloqueos o especial ansiedad. De no producirse estos cambios será mucho más complejo reducir la frecuencia con la que ocurren estos episodios. La tutora, con quien comparte la mayor parte de horas, tiene que fomentar la integración del niño en las rutinas del aula y con sus compañeros, comentando a la profesora de AL si percibe burlas o rechazo por parte de estos.

Con relación a los recursos organizativos, en los que se incluyen aspectos temporales y espaciales, ambos factores determinan la práctica educativa. Dado que la intervención se dirige a un alumno, se recurre al agrupamiento individual. Con el fin de facilitar la intervención, la docente de AL realiza y participa junto al alumno en todas las actividades guiando estas para alcanzar los objetivos planteados.

Respecto al espacio, se dispone de un aula bastante amplia que se encuentra decorada con murales variados que convierten la clase en un lugar atractivo y acogedor. Se organiza en rincones con el fin de que el alumno asocie el tipo de actividad con la zona. Se distinguen las siguientes: zona de la calma, emocional, TICs y el rincón rítmico. De esta forma, profesora y alumno se trasladan a los materiales y no al revés. Esto permite crear breves tiempos de descanso y facilita la organización previa de las actividades para aprovechar la media hora de la que se dispone.

Por último, los recursos materiales permiten diseñar sesiones variadas y adaptadas a las necesidades y centros de interés del alumno. Se enumeran a continuación los más relevantes: Tablet con conexión a Internet, robot educativo junto a su panel, impresora, tarjetas, ruletas, dados y juegos de diversa índole. En el apartado 5.7 se exponen con más detalle y concreción y pueden consultarse también en los Anexos.

## 5.6 Temporalización

La propuesta de intervención diseñada para el alumno con disfemia debería prolongarse hasta observar mejoras en su patrón del habla y dominar estrategias para que su vida no se encuentre condicionada por el trastorno. Sin embargo, en este trabajo se programan las sesiones que tienen lugar durante un mes del segundo trimestre.

La programación se lleva a cabo de forma individual junto a la maestra de AL del centro en el aula de la especialista. Se dispone de dos sesiones semanales, martes y jueves, de 30 minutos, así como una reunión semanal con la familia al finalizar la semana.

Pese a que la propuesta de intervención programada únicamente incluye ocho sesiones, se incluye la organización de los contenidos en un calendario anual del curso 2023-2024 en el que tendría lugar (ver Tabla 3).

**Tabla 3**

*Calendario de la Propuesta de Intervención Curso 2023-2024*

SEPTIEMBRE	OCTUBRE	NOVIEMBRE	DICIEMBRE	ENERO
1	1	1	1	1
2	2	2 - Relajación Global	2	2
3	3 - Respiración Consciente	3	3	3
4	4	4	4	4
5	5 - Respiración Consciente	5	5 - Respiración y Relajación	5
6	6	6	6	6
7 - INICIO PRIMER TRIMESTRE	7	7 - Enlenteceer Ritmo del Habla	7	7
8	8	8	8	8 - INICIO SEGUNDO TRIMESTRE
9	9	9 - Validar las emociones	9	9 - Repaso Respiración Consciente
10	10 - Relajación Global	10	10	10
11	11	11	11	11 - Repaso Relajación Global
12 - Rutinas Conocernos	12	12	12 - Control Bloqueos con Inicio Suave	12
13	13	13	13	13
14 - Rutinas Conocernos	14	14 - Orden Oraciones Complejas	14 - Validar las Emociones	14
15	15	15	15	15
16	16	16 - Respiración Consciente	16	16-Repaso Estrategias Ritmo/Bloqueos
17	17 - Enlenteceer Ritmo del Habla	17	17	17
18	18	18	18	18 - Repaso Validar las Emociones
19 - Evaluación Inicial de Respiración	19 - Conocer las Emociones	19	19 - Orden Oraciones Complejas	19
20	20	20	20	20
21 - Evaluación Inicial: Fluidez del Habla	21	21 - Relajación Global	21 - Repaso Trimestre: Todas Areas	21
22	22	22	22	22
23	23	23 - Control Bloqueos con Inicio Suave	23	23 - Repaso Oraciones Complejas
24	24 - Validar las Emociones	24	24	24
25	25	25	25	25 - Coordinación fono - respiratoria
26 - Evaluación Inicial: Gestión Emociones	26 - Repaso Oraciones Sencillas	26	26	26
27	27	27	27	27
28 - Evaluación Inicial: Narración	28	28 - Validar las Emociones	28	28
29	29	29	29	29
30	30	30 - Orden Oraciones Complejas	30	30 - Generalizar Relajación Global
	31 - Respiración Consciente		31	31

FEBRERO	MARZO	ABRIL	MAYO	JUNIO
1 - Generalizar Entelecer Ritmo	1	1	1	1
2	2	2	2-Generalizar Intensidad y Control Sopro	2
3	3	3 - INICIO TERCER TRIMESTRE	3	3
4	4	4	4	4 - Generalizar Gestión Emocional
5	5 - Identificar y Gestionar Emociones	5-Repaso Coordinación Fono-respiratoria	5	5
6 - Identificar las Emociones	6	6	6	6-Generalizar Coord. e Intensidad Sopro
7	7-Generalizar Estrategias Ritmo/Bloqueo	7	7 - Generalizar Estrategias Ritmo	7
8 - Orden Narraciones Textuales	8	8	8	8
9	9	9 - Repaso Generalizar Relajación	9 - Generalizar Estrategias Bloqueos	9
10	10	10	10	10
11	11	11-Repaso Intensidad y Control Sopro	11	11-Generalizar Estrategias Ritmo/Bloqueos
12	12 - Organización de Narración Oral	12	12	12
13	13	13	13	13 - Entonación Narración Oral
14	14-Generalizar Estrategias Ritmo/Bloqueos	14	14 - Entonación Narración Oral	14
15	15	15	15	15
16	16	16-Repaso Estrategias Ritmo/Bloqueos	16 - Regulación Emocional	16
17	17	17	17	17
18	18	18 - Repaso Organizar Narración Oral	18	18 - Regulación Emocional
19	19 - Identificar y Gestionar Emociones	19	19	19
20	20	20	20	20- Repaso Trimestral: Todas Áreas
21	21-Repaso Trimestral: Todas Áreas	21	21-Generalizar Coord. Fono-respiratoria	21 - FIN DEL CURSO 2023-2024
22	22	22	22	22
23	23	23	23-Generalizar Intensidad y Control Sopro	23
24	24	24	24	24
25	25	25-Repaso Identificar/Gestionar Emociones	25	25
26	26	26	26	26
27 - Coord. Respiratoria / Gene. Relajación	27	27	27	27
28	28	28	28 - Generalizar Estrategias Ritmo	28
29 - Intensidad y Dirección del Sopro	29	29	29	29
30	30	30 - Generalizar Coord. Fono-respiratoria	30 - Generalizar Estrategias Bloqueos	30
31	31		31	

Nota. Elaboración propia a partir del Calendario escolar 2023-2024 de Castilla y León recogido en la Orden EDU/578/2023, de 27 de abril.

A continuación, se presentan con más detalle las sesiones diseñadas para este Trabajo Fin de Grado en el periodo que abarcan (ver Tabla 4).

**Tabla 4**

*Calendario de la Propuesta de Sesiones*

**FEBRERO**

**2024**

LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SÁBADO	DOMINGO
			1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27 - Sesión 1 Coordinación respiratoria y bloqueos	28	29 - Sesión 2 Intensidad y dirección del soplo			

**MARZO**

**2024**

LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SÁBADO	DOMINGO
				1	2	3
4	5 - Sesión 3 Identificar y gestionar emociones	6	7 - Sesión 4 Estrategias ritmo y bloqueos	8	9	10
11	12 - Sesión 5 Organizar narración oral	13	14 - Sesión 6 Estrategias ritmo y bloqueos	15	16	17
18	19 - Sesión 7 Identificar y gestionar emociones	20	21 - Sesión 8 Repaso Trimestre: todas las áreas	22	23	24
25	26	27	28	29	30	31

Nota. Elaboración propia. Calendario escolar 2023-2024 de Castilla y León, recogido en la Orden EDU/578/2023, de 27 de abril.

## 5.7 Sesiones y actividades

Como se deduce de la temporalización, la intervención consta de ocho sesiones que tienen lugar durante el segundo trimestre escolar. Pese a ser todas ellas distintas, se estructuran siguiendo un modelo de sesión tipo. Las partes de la clase se distribuyen en función de los 30 minutos de los que se dispone. Esta organización puede observarse en la Tabla 5.

**Tabla 5**

*Distribución de la sesión tipo.*

TIEMPO	DISTRIBUCIÓN DE LA SESIÓN
2 minutos	Tiempo de acogida.
3 minutos	Presentación de la sesión.
5 minutos	Rutinas dirigidas.
7 minutos	Elemento sorpresa.
10 minutos	Propuesta de elección del alumno.
3 minutos	Fin de la sesión.

De acuerdo con la tabla anterior, se puede observar que los primeros 5 minutos se dedican al tiempo de acogida y la presentación de la sesión. En esta parte, se trata de crear un clima de confianza y bienestar para el alumno, planteándole algunas cuestiones vinculadas con su estado de ánimo o cómo está yendo el día. También, se comprueba la realización de las tareas para casa. Además, se expone brevemente las actividades que se van a realizar durante la clase con el fin de anticiparle y despertar su interés.

Seguidamente, se destinan los 5 minutos sucesivos a desarrollar rutinas de ejercicios dirigidos, estos son de corta duración y sencillos, tienen como objetivo fundamental establecer un acercamiento inicial con el objetivo que se pretende alcanzar durante la sesión.

En los siguientes 7 minutos se muestra al alumno un elemento sorpresa vinculado a sus centros de interés y al propósito educativo de la sesión. Se pretende con esto mantener la atención del alumno y su interés en las actividades que se presentan.

A continuación, se le ofrecen al alumno dos actividades en las que se trabajan contenidos similares mediante diferentes recursos. Debe elegir aquella que más le guste, y se procede a explicar y completar la propuesta seleccionada. Esta fase, es decir, la propuesta de elección por parte del alumno es una de las principales de la sesión y se destinan 10 minutos a su ejecución.

Para concluir, los 3 últimos minutos se dedican a preguntar al alumno si le han gustado las actividades que se han realizado y si se ha sentido cómodo. Así mismo, se proponen ciertos ejercicios para casa que permiten afianzar lo trabajado en clase.

Como se ha indicado, la participación de la familia es fundamental para lograr una evolución positiva en el alumno. Por ello, y dado que los padres están muy implicados en el tratamiento de su hijo, se propone concertar con ellos reuniones semanales de forma presencial o telefónica en función de su disponibilidad.

En ellas, se les comenta cómo ha trabajado en las sesiones y conductas o apreciaciones que se han observado. También, se les presentan ciertas actitudes o maneras que ellos mismos pueden adoptar y que repercuten favorablemente en el alumno. Estas se encuentran relacionadas con las actividades realizadas durante la semana.

Además, ellos nos comentan situaciones que han ocurrido y cómo las han gestionado. Desde el inicio del curso, se les explicó el instrumento que iba a utilizarse un Diario de Casa (ver Anexo 1) para registrar aquellos comportamientos o conductas vivenciadas y la forma de afrontarlas del alumno. Así, se reúne diariamente la información más relevante, pudiendo adaptar la intervención a sus necesidades.

A continuación, se describen las sesiones diseñadas siguiendo la estructura temporal explicada. En cada una de ellas se indican los objetivos y contenidos correspondientes.

## SESIÓN 1

### Objetivos:

- a. Tomar conciencia de que el juego mejora los errores de dicción.
- b. Potenciar la capacidad y coordinación fono-respiratoria.
- c. Emplear estrategias de relajación, prolongación de sonidos e inicio suave para afrontar los bloqueos en sus rutinas cotidianas.

### Contenidos:

- a. Toma de conciencia de que el juego mejora los errores de dicción.
- b. Capacidad y coordinación fono-respiratoria.
- c. Estrategias para afrontar los bloqueos.

**Tiempo de acogida y presentación de la sesión:** comenzamos la clase hablando unos minutos con el alumno con el fin de que se sienta cómodo y crear un buen ambiente. Se le realizan preguntas como ¿qué tal te está yendo la semana? o ¿qué tal en clase? En función de lo receptivo que esté se profundiza más en las cuestiones, se añaden otras o se procede a explicar las actividades preparadas.

Finalizada la conversación inicial, le comentamos que, en primer lugar, vamos a tratar de relajarnos de forma divertida adivinando animales. Seguidamente, con los mismos personajes anteriores viajaremos muy lejos mediante un material sorpresa. Por último, le propondremos que elija entre dos juegos con los que aprenderemos a respirar en las situaciones en las que nos entran nervios.

**Realización de rutinas dirigidas:** esta parte de la sesión se dedica al reconocimiento de posturas que facilitan la relajación mediante una adaptación del juego ¿qué soy yo? De esta forma, le enseñamos estrategias que permiten volver a la calma tras ciertos momentos de estrés. La dinámica comienza al tener los jugadores una carta colocada en su diadema (ver Anexo 2). Ambos deben analizar la figura del otro, así como el animal que tiene asociado. A continuación, uno de ellos representa la postura, mientras el otro participante trata de acertarlo. Cuando acierta, proceden a cambiarse la función que desempeñan en el juego. Las rondas que se llevan a cabo están determinadas por la duración de cada una.

**Elemento sorpresa:** el elemento principal de esta actividad es un breve cuento llamado “Imprevistos Cotidianos” que está protagonizado por los integrantes de una familia. Inicialmente, le presentamos las marionetas de los personajes y le sorprendemos con el escenario en el que se va a representar la historia que narra lo que les ocurre a estos en un día (ver Anexo 2). El alumno debe repetir las frases que narramos a modo de seguimiento o eco. Cada vez que uno de los protagonistas se altere y necesite tranquilizarse pulsaremos el botón de alerta. Así, la obra se pausará para tirar los dados de la calma (ver Anexo 2) y hacer lo que señalen uno de ellos aparecen las posturas trabajadas en la actividad anterior y, en el otro,

nuevas estrategias que facilitan la relajación. Durante todo el desarrollo de la actividad le explicamos que no pasa nada por ponerse nervioso, tratando de validar ese sentimiento, lo importante es saber cómo afrontar esos momentos.

**Propuesta de elección del alumno:** se le presentan al alumno dos opciones de actividades mostrándole el material principal de cada una para que él elija. Con ambas se trabajan los mismos aspectos, en este caso, la respiración consciente y la relajación. El material principal de la primera propuesta es una ruleta acompañada de varias tarjetas (ver Anexo 2). En cada porción de estas aparecen diferentes dibujos relacionados con ejercicios de respiración consciente o mindfulness. El alumno debe tirar la ruleta soplando, coger la tarjeta correspondiente, explicarle lo que debe hacer y comprobar que cumple con las indicaciones.

En la segunda propuesta, se realizan las actividades anteriores, pero en lugar de presentarse a través de la ruleta, el alumno debe intentar tirar uno de los seis bolos soplando (ver Anexo 2). Una vez hecho esto, coge la tarjeta, se le explica y nos aseguramos de que lo realiza satisfactoriamente.

**Fin de la sesión:** para concluir, se le pregunta qué le han parecido las actividades, cuál le ha gustado más y cuál le ha resultado más complicada. Además, le reforzamos positivamente comentándole que ha trabajado genial.

Por último, se indican dos actividades que debe realizar en casa para continuar practicando. La primera de ellas consiste en hacer con sus padres la postura de relajación y el ejercicio de respiración que prefiera. Para completar la segunda debe contarles las estrategias que hemos aprendido para controlar los nervios y preguntarles cómo los gestionan ellos. Iniciaremos la siguiente sesión preguntándole si lo ha llevado a cabo y comentando qué tal se le ha dado.

## SESIÓN 2

### Objetivos:

- a. Tomar conciencia de que el juego mejora los errores de dicción.
- b. Potenciar la capacidad y coordinación fono-respiratoria.

### Contenidos:

- a. Toma de conciencia de que el juego mejora los errores de dicción.
- b. Capacidad y coordinación fono-respiratoria.

**Tiempo de acogida y presentación de la sesión:** comenzamos la clase hablando unos minutos con el alumno con el fin de que se sienta cómodo y crear un buen ambiente. Se le realizan preguntas como ¿qué tal te está yendo la semana? o ¿qué tal en clase? En función de lo receptivo que esté se profundiza más en las cuestiones, se añaden otras o se procede a explicar las actividades preparadas.

Finalizada la conversación inicial, le comentamos que, en primer lugar, vamos a tratar de utilizar el sentido del tacto para tratar de adivinar unos objetos. Seguidamente, se le presenta una dinámica de búsqueda del tesoro con un material sorpresa. Por último, le propondremos que elija entre dos retos para resolver el reto anterior.

**Realización de rutinas dirigidas:** se dedica este tiempo a utilizar una dinámica clásica que consiste en meter objetos variados, en este caso relacionados con el soplo, en una bolsa opaca (ver Anexo 3). El alumno debe introducir la mano y mediante el tacto intentar adivinar lo que está tocando mientras describe las características que deduce. Mientras, se reproduce una música que permite aplicar la técnica del encubrimiento. Algunos de los que incluyen son: rotulador soplo, matasuegras, globo, molinillo de viento y pompero. Una vez acierte, procedemos a utilizar el material escogido alternando el tipo de respiración, nasal o bucal, y la intensidad de las inhalaciones y exhalaciones, débil o fuerte.

**Elemento sorpresa:** en esta parte se continúa trabajando el control respiratorio mediante un mapa (ver Anexo 3). El alumno debe dirigir el barco por las diferentes zonas indicadas hasta llegar al tesoro correcto, tan sólo uno no se encuentra vacío. Además, debe evitar los obstáculos que se encuentran repartidos por el recorrido. En cada uno de los espacios se le presenta un reto y, si lo supera, se le dará una pista que facilitará llegar a la meta. Las pruebas son: soplar la arena para descubrir las letras ocultas, dirigir la bola para escapar del laberinto y cruzar el puente y conseguir la llave del cofre (ver Anexo 3). Si se equivoca y lleva el barco a alguno de los lugares prohibidos deberá retroceder al reto anterior.

**Propuesta de elección del alumno:** concluida la anterior fase de la sesión, el alumno ya habrá descubierto el cofre correcto. Sin embargo, tiene una contraseña que sólo puede conseguir superando uno de los retos que se le proponen. Mediante ambos se trabaja la intensidad del soplo. Se explican brevemente y el alumno elige el que más le atraiga. El primero de ellos consiste en rescatar a las arañas del foso mediante una pajita, mientras que en el segundo debe soplar al cocodrilo para marearlo (ver Anexo 3). Una vez completado esto, logramos abrir el tesoro y encontramos una pista de lo que vamos a trabajar en la siguiente sesión.

**Fin de la sesión:** para concluir, se le pregunta qué le han parecido las actividades, cuál le ha gustado más y cuál le ha resultado más complicada. Además, le reforzamos positivamente comentándole que ha trabajado genial.

Por último, se indica una actividad que debe realizar en casa para continuar practicando, nos aseguramos de que entiende la consigna. Se trata de tres ejercicios para los que necesita una botella de agua y una pajita. En el primero tiene que coger aire por la nariz y soplar fuerte durante cinco segundos y en el segundo lo mismo, pero soplando de forma débil. Finalmente debe soplar de forma intermitente probando a alternar fuerte-débil, fuerte-pausa y débil-pausa.

Iniciaremos la siguiente sesión preguntándole si lo ha llevado a cabo y comentando qué tal se le ha dado.

### SESIÓN 3

#### **Objetivos:**

- a. Tomar conciencia de que el juego mejora los errores de dicción.
- f. Reconocer sus emociones y saber actuar en consecuencia.

#### **Contenidos:**

- a. Toma de conciencia de que el juego mejora los errores de dicción.
- f. Reconocimiento y gestión emocional.

**Tiempo de acogida y presentación de la sesión:** comenzamos la clase hablando unos minutos con el alumno con el fin de que se sienta cómodo y crear un buen ambiente. Se le realizan preguntas como ¿qué tal te está yendo la semana? o ¿qué tal en clase? En función de lo receptivo que esté se profundiza más en las cuestiones, se añaden otras o se procede a explicar las actividades preparadas.

Finalizada la conversación inicial, le comentamos que, en primer lugar, necesitamos su ayuda porque vamos a decorar la puerta de la clase. Seguidamente, le presentaremos un material que vamos a utilizar con frecuencia. Por último, le propondremos que elija entre dos juegos con los que aprenderemos a asociar situaciones con emociones y solucionar conflictos.

**Realización de rutinas dirigidas:** se dedica este tiempo a explicarle que necesitamos ir a conserjería a pedir cartulinas para preparar la decoración de la puerta de la clase. A continuación, le sugerimos que sea él quien se lo diga debido a que sabemos que es una persona que conoce y con la que hablamos a menudo. También, le aclaramos lo que tiene que decirle: “Buenos días, Carmen. Venimos para pedirte dos cartulinas grandes de color verde y marrón”. Una vez lleguemos a clase le comentamos lo bien que lo ha hecho y le preguntamos si se ha puesto nervioso o no y si sabe las razones.

**Elemento sorpresa:** en esta parte se continúa trabajando la gestión emocional mostrándole al alumno la caja de la calma (ver Anexo 4), en ella se incluyen diversos objetos que pueden ayudarle a dominar su frustración y nervios en ciertos momentos. Le invitamos a abrirla para mostrarle las alternativas que contiene. Además, le proponemos que forme parte de su aula y que otros niños también lo puedan utilizar. Incluso si algún día lo considera necesario puede llevarse uno a casa. Se incluye un pequeño peluche, un llavero de la calma, una pelota blanda, un Pop It, un juguete con muelles, unos auriculares, una botella sensorial.

**Propuesta de elección del alumno:** se le presentan al alumno dos opciones de actividades mostrándole el material principal de cada una para que él elija. Con ambas se trabajan los

objetivos de la sesión. El material principal de la primera propuesta es un cuatro en raya, junto a sus piezas personalizadas con expresiones faciales (ver Anexo 4). En turnos alternativos cada jugador coloca una ficha en la columna que elija, para que esta sea válida debe decir una situación que asocie con la cara de la ficha. Gana el que primero reúna cuatro de su color.

En la segunda propuesta, se propone una adaptación del juego del Lince que refuerza las habilidades sociales. Para jugar se necesitan fichas con las emociones básicas representadas y el tablero que se encuentra repleto de imágenes con niños en diferentes contextos (ver Anexo 4). La situación que debemos buscar estará indicada por una ruleta interactiva creada con Word Wall en la que se incluyen las emociones de las fichas. Gana el jugador que consiga más fichas, estas se logran siendo el primero en encontrar en el tablero la situación que encaja con la emoción y proponer una manera para solucionar el conflicto. Se pondrá música de fondo para llevar a cabo el encubrimiento en ambas propuestas.

**Fin de la sesión:** para concluir, se le pregunta qué le han parecido las actividades, cuál le ha gustado más y cuál le ha resultado más complicada. Además, le reforzamos positivamente comentándole que ha trabajado genial.

Por último, se indica una actividad que debe realizar en casa para continuar practicando, nos aseguramos de que entiende la consigna. Le proponemos que se lleve el llavero de la calma a casa durante varios días y otro objeto que él elija y trate de utilizarlo en alguna situación en el aparezca la tartamudez o tenga miedo de que lo haga. Tiene que apuntar en un papel los momentos en los que ha recurrido a ellos para comentarlo en la siguiente clase.

#### SESIÓN 4

**Objetivos:**

- a. Tomar conciencia de que el juego mejora los errores de dicción.
- c. Emplear estrategias de relajación, prolongación de sonidos e inicio suave para afrontar los bloqueos en sus rutinas cotidianas.
- d. Modificar el ritmo de forma consciente para disminuir la velocidad del habla.

**Contenidos:**

- a. Toma de conciencia de que el juego mejora los errores de dicción.
- c. Estrategias para afrontar los bloqueos.
- d. Modificación del ritmo del habla.

**Tiempo de acogida y presentación de la sesión:** comenzamos la clase hablando unos minutos con el alumno con el fin de que se sienta cómodo y crear un buen ambiente. Se le realizan preguntas como ¿qué tal te está yendo la semana? o ¿qué tal en clase? En función de lo

receptivo que esté se profundiza más en las cuestiones, se añaden otras o se procede a explicar las actividades preparadas.

Finalizada la conversación inicial, le comentamos que, en primer lugar, vamos a cantar su canción favorita con ayuda del dado. Seguidamente, le presentaremos un robot para recordar la voz de algunos personajes Disney. Por último, le propondremos que elija entre dos juegos con los que se refuerza el ritmo mediante la percusión corporal.

**Realización de rutinas dirigidas:** se dedica este tiempo a cantar su canción favorita de acuerdo con lo que indique el dado. Las opciones son: inicio suave de cada oración, alargar las vocales, prolongar el final de la palabra, lento, rápido o realizar una pausa más larga de lo normal entre cada palabra (ver Anexo 5). Cada cierto tiempo se pausa la canción para alternar la forma de cantarla.

**Elemento sorpresa:** en esta parte se continúa trabajando el ritmo del habla. En este caso le sorprendemos utilizando un robot educativo y un panel en el que se incluyen personajes Disney que él conoce (ver Anexo 5). Leeremos una frase de una de las figuras con un tono de voz adecuado a él, por ejemplo, Úrsula con tono de bruja. El alumno debe repetir la frase igual que se la hemos dicho, a modo de eco y seguidamente conducir al robot al personaje con el que la relaciona. Tras varias rondas, se alternan los papeles en el juego.

**Propuesta de elección del alumno:** se le presentan al alumno dos opciones de actividades mostrándole el material principal de cada una para que él elija. Con ambas se trabajan los objetivos de la sesión, especialmente el habla rítmica.

El material principal de la primera propuesta es una adaptación del Simon Dice, en vez de tener que repetir la secuencia de colores que aparece presionando los botones, se asocia cada color con un movimiento de percusión corporal. Se utiliza un juego interactivo en la Tablet, el alumno debe hacer el movimiento que se asocia al color iluminado. La profesora pulsa en el que él haya realizado, independientemente de si ha acertado o fallado. El verde significa palmada, el rojo chasquido, el azul golpe en las piernas y el amarillo golpe en el pecho. Debe repetir la sucesión indicada añadiendo cada vez un nuevo movimiento. Dispone de una tarjeta para recordar la asociación color – acción (ver Anexo 5).

En la segunda propuesta, se propone jugar al Master Mind modificando las reglas. Para jugar se necesita el soporte del juego y los pines de colores. Al igual que en el anterior juego se asocia un color con un movimiento de percusión corporal, disponiendo de una tarjeta para recordarlo. Uno de los jugadores debe crear su propio ritmo con las piezas de colores y el otro debe probar hasta adivinarlo, cada vez que presente uno debe reproducir los movimientos. Se le va indicando cuáles ha acertado y cuáles no, hasta que lo descubra por completo. Dispone de una tarjeta para recordar la asociación color – acción (ver Anexo 5).

**Fin de la sesión:** para concluir, se le pregunta qué le han parecido las actividades, cuál le ha gustado más y cuál le ha resultado más complicada. Además, le reforzamos positivamente comentándole que ha trabajado genial.

Por último, se indica una actividad que debe realizar en casa para continuar practicando. Tiene que preparar un fragmento de una canción que elija con percusión corporal tratando de cantarla a la vez. El próximo día nos lo enseñará y lo haremos juntos.

## SESIÓN 5

**Objetivos:**

- a. Tomar conciencia de que el juego mejora los errores de dicción.
- e. Organizar el discurso oral de forma coherente.

**Contenidos:**

- a. Toma de conciencia de que el juego mejora los errores de dicción.
- e. Organización del discurso oral.

**Tiempo de acogida y presentación de la sesión:** comenzamos la clase hablando unos minutos con el alumno con el fin de que se sienta cómodo y crear un buen ambiente. Se le realizan preguntas como ¿qué tal te está yendo la semana? o ¿qué tal en clase? En función de lo receptivo que esté se profundiza más en las cuestiones, se añaden otras o se procede a explicar las actividades preparadas.

Finalizada la conversación inicial, le comentamos que, en primer lugar, vamos a crear historias con unos dados especiales. Seguidamente, le presentaremos una torre con fichas de madera que necesitamos convertir en frases. Por último, le propondremos que elija entre dos juegos con los que se refuerza la narración mediante poesías.

**Realización de rutinas dirigidas:** se utilizan los Story Cubes, seis dados con diferentes dibujos en cada una de sus caras (ver Anexo 6). Se inicia la actividad tirando tan sólo uno y creando una frase antes de que se termine el reloj de arena. El establecimiento de un límite de tiempo se debe a que pretendemos que la velocidad de respuesta favorezca la desensibilización y reduzca los tartamudeos iniciales. Así, se realizan un par de rondas y se aumenta progresivamente el número de dados que se utiliza. Terminamos proponiéndole crear una breve historia en un tiempo algo mayor que el anterior.

**Elemento sorpresa:** en esta parte se continúa trabajando la correcta construcción de oraciones. En este caso le sorprendemos con el juego del Jenga, este consiste en sacar fichas de la torre por turnos sin que esta se caiga (ver Anexo 6). En este caso, cada ficha tiene escrita una palabra y gana el jugador que más oraciones completas elabore. Además, si las frases están constituidas por más de cinco elementos se obtiene un punto extra. Cuando el jugador coja una ficha debe

decir la categoría gramatical de la palabra que presenta y leer en alto la frase cuando considere que esté terminada. Se pondrá música de fondo para llevar a cabo el encubrimiento.

**Propuesta de elección del alumno:** se le presentan al alumno dos opciones de actividades mostrándole el material principal de cada una para que él elija. Con ambas se trabaja el objetivo de la sesión y la técnica de habla rítmica. El material principal de la primera propuesta es un juego del Memory, pero en cada una de las tarjetas aparece diferentes palabras (ver Anexo 6). Descubriéndolas de dos en dos debe emparejar aquellas que rimen y construir un verso de poesía con ellas. Se continua esta dinámica hasta que todas las tarjetas queden descubiertas.

En la segunda propuesta, se propone una adaptación del juego del Burro. Cada jugador dispone de cuatro cartas iniciales y en cada ronda debe pasar una de ellas al otro jugador (ver Anexo 6). Además, ambos pueden descartarse de las cartas que consideren y robar la misma cantidad. Cuando uno de ellos consiga tener en su mano cuatro tarjetas que rimen debe pensar y decir en voz alta un verso de poesía en las que se incluyan. El jugador que no lo ha logrado en esa ronda obtiene una de las letras que dan nombre al juego. El primero que acumule todas las letras pierde.

**Fin de la sesión:** para concluir, se le pregunta qué le han parecido las actividades, cuál le ha gustado más y cuál le ha resultado más complicada. Además, le reforzamos positivamente comentándole que ha trabajado genial.

Por último, se indica una actividad que debe realizar en casa para continuar practicando. Tiene que preparar dos versos de poesía en los que hable de sus fortalezas. El próximo día nos lo leerá y le enseñaremos los que hemos compuesto con la misma temática.

## SESIÓN 6

### Objetivos:

- a. Tomar conciencia de que el juego mejora los errores de dicción.
- d. Modificar el ritmo de forma consciente para disminuir la velocidad del habla.
- e. Organizar el discurso oral de forma coherente.

### Contenidos:

- a. Toma de conciencia de que el juego mejora los errores de dicción.
- d. Modificación del ritmo del habla.
- e. Organización del discurso oral.

**Tiempo de acogida y presentación de la sesión:** comenzamos la clase hablando unos minutos con el alumno con el fin de que se sienta cómodo y crear un buen ambiente. Se le realizan preguntas como ¿qué tal te está yendo la semana? o ¿qué tal en clase? En función de lo

receptivo que esté se profundiza más en las cuestiones, se añaden otras o se procede a explicar las actividades preparadas.

Finalizada la conversación inicial, le comentamos que, en primer lugar, vamos a aprender una poesía con gestos. Seguidamente, le presentaremos un juguete que nos va a ayudar a trabajar el ritmo y los bloqueos. Por último, le propondremos que elija entre dos juegos con los que se refuerza la construcción coherente de oraciones.

**Realización de rutinas dirigidas:** se comienza la sesión utilizando la Tablet, en ella se reproduce una historia de rima con movimiento llamada Pic y Puc de Tamara Chubarovsky (ver Anexo 7). La primera vez simplemente se escucha, la segunda se imitan los gestos que realiza y luego se trata de cantar con el mismo ritmo asociando lo que se dice con el movimiento. Se trabaja con la técnica del eco y se fomenta la relajación, la articulación marcada y el ritmo del habla.

**Elemento sorpresa:** en esta parte le presentamos un recurso muy atractivo, un tiburón similar al clásico juego del cocodrilo sacamuelas. Además, se dispone de tarjetas en las que aparecen diferentes trabalenguas (ver Anexo 7). Tiene que pulsar en un diente por cada palabra que lea. Si el cocodrilo cierra la boca debe dejar de leer automáticamente con el fin de controlar conscientemente los bloqueos.

**Propuesta de elección del alumno:** se le presentan al alumno dos opciones de actividades mostrándole el material principal de cada una para que él elija. Con ambas se trabaja el objetivo de la sesión. El material principal de la primera propuesta es una alfombra con círculos de diversos colores, similar al juego del Twister. Cada uno de estos contiene dos palabras que pertenecen a la misma categoría gramatical. Además, se dispone de una ruleta que indicará la cantidad de palabras que tiene que contener la oración o condiciones de contenido de la frase (ver Anexo 7). Por ejemplo, que incluya cierta palabra o comience por otra. Una vez tirado uno de estos, debe colocarse en la alfombra dando pasos de un círculo a otro, seleccionando una de sus palabras, para construir una oración coherente.

En la segunda propuesta, se presenta el mismo juego, pero en vez de utilizar la alfombra, se colocan aros de colores en el suelo y dentro de estos se colocan las tarjetas con palabras. Los dados explicados anteriormente se emplean de igual manera.

**Fin de la sesión:** para concluir, se le pregunta qué le han parecido las actividades, cuál le ha gustado más y cuál le ha resultado más complicada. Además, le reforzamos positivamente comentándole que ha trabajado genial.

Por último, se indica una actividad que debe llevar a cabo en casa para continuar practicando. Tiene que buscar en YouTube otra poesía de Tamara Chubarovsky llamada El chaparrón, debe tratar de practicarla y aprendérsela. El próximo día la reproducimos y realizamos juntos.

## SESIÓN 7

### Objetivos:

- a. Tomar conciencia de que el juego mejora los errores de dicción.
- f. Reconocer sus emociones y saber actuar en consecuencia.

### Contenidos:

- a. Toma de conciencia de que el juego mejora los errores de dicción.
- f. Reconocimiento y gestión emocional.

**Tiempo de acogida y presentación de la sesión:** comenzamos la clase hablando unos minutos con el alumno con el fin de que se sienta cómodo y crear un buen ambiente. Se le realizan preguntas como ¿qué tal te está yendo la semana? o ¿qué tal en clase? En función de lo receptivo que esté se profundiza más en las cuestiones, se añaden otras o se procede a explicar las actividades preparadas.

Finalizada la conversación inicial, le comentamos que, en primer lugar, vamos a utilizar unas ilustraciones curiosas para conocer las emociones del otro. Seguidamente, trabajaremos el cuento de “Tengo un volcán” con ayuda de títeres y el robot. Por último, le propondremos que elija entre dos juegos con los que se refuerza la seguridad en uno mismo.

**Realización de rutinas dirigidas:** expresar lo que le transmiten algunas de las imágenes seleccionadas del juego Dixit (ver Anexo 8). Se comienza empleando la estrategias del eco, él debe repetir lo que dice la profesora y después al revés, con el fin de que coja confianza. El que no se expresa debe empatizar con el otro y tratar de encontrar la carta a la que se está refiriendo.

**Elemento sorpresa:** en esta parte se comienza trabajando un cuento emocional llamado “Tengo un volcán” de Miriam Tirado y Joan Turu, se apoya su lectura con títeres. Inicialmente se reparten los personajes y se dramatiza. Seguidamente, le mostramos el robot educativo que ya conoce y un panel en el que aparecen diversas escenas del cuento abordado. Debe ir llevando al robot de forma ordenada por las partes del cuento relatando lo que ocurría en cada una de ellas (ver Anexo 8).

**Propuesta de elección del alumno:** se le presentan al alumno dos opciones de actividades mostrándole el material principal de cada una para que él elija. Con ambas se trabaja el objetivo de la sesión. El material principal de la primera propuesta es un juego llamado “Qué no se caiga”, se colocan tapones en una botella y por turno deben quitarse las pajitas que los sostienen (ver Anexo 8), intentando que se caigan los menos posibles. El color del tapón indica qué reto hay que hacer cuando cae, con los azules se debe decir una virtud propia, con los blancos un aspecto a mejorar y con los amarillos una virtud de un compañero de clase.

En la segunda propuesta, se propone una actividad llamada “Yo soy un experto”, por turnos los jugadores cogen una carta en la que aparece una habilidad, algunas de ellas un poco alocadas

(ver Anexo 8). El juego consiste en dar razones de porqué eres un experto en lo indicado. Al finalizar, quien escuchaba, debe mostrar la tarjeta de sí o no en función de si le ha convencido.

**Fin de la sesión:** para concluir, se le pregunta qué le han parecido las actividades, cuál le ha gustado más y cuál le ha resultado más complicada. Además, le reforzamos positivamente comentándole que ha trabajado genial.

Por último, se indica una actividad que debe realizar en casa para continuar practicando. -- Tiene que preparar dos versos de poesía en los que hable de sus fortalezas.

## SESIÓN 8

### Objetivos:

- a. Tomar conciencia de que el juego mejora los errores de dicción.
- f. Reconocer sus emociones y saber actuar en consecuencia.

### Contenidos:

- a. Toma de conciencia de que el juego mejora los errores de dicción.
- f. Reconocimiento y gestión emocional.

**Tiempo de acogida y presentación de la sesión:** comenzamos la clase hablando unos minutos con el alumno con el fin de que se sienta cómodo y crear un buen ambiente. Se le realizan preguntas como ¿qué tal te está yendo la semana? o ¿qué tal en clase? En función de lo receptivo que esté se profundiza más en las cuestiones, se añaden otras o se procede a explicar las actividades preparadas.

Finalizada la conversación inicial, le comentamos que, en primer lugar, vamos a completar un recado en el colegio. Seguidamente, le presentaremos una actividad interactiva estructurada como un Trivial. Por último, le propondremos que elija entre el juego del ¿Quién es quién? O acabar la partida con la actividad anterior.

**Realización de rutinas dirigidas:** se dedica este tiempo a explicarle que el otro día olvidé el paraguas en una clase del cole, pero no recordamos en cuál. A continuación, le sugerimos que sea él quien nos ayude a encontrarlo, para ello, tenemos que ir a las zonas que visitamos e ir preguntando allí si alguien lo ha visto. También, nos aseguramos de que tiene claro la cuestión que debemos plantear. Antes de salir de clase, le recordamos que no olvide estar tranquilo y utilizar alguna de las técnicas que hemos abordado. Recorremos tres lugares: objetos perdidos en conserjería, su aula y la sala de profesores. Una vez lleguemos a clase le comentamos lo bien que lo ha hecho y le preguntamos si se ha puesto nervioso o no y si sabe las razones.

**Elemento sorpresa:** en esta parte le presentamos un juego interactivo creado con Genially similar al clásico Trivial. En él se incluyen contenidos vinculados con todas las áreas abordadas durante el Trimestre con el fin de evaluar su avance y repasar ciertos aspectos. Por turnos

alternativos debe tirarse el dado y resolver el reto que aparezca. Se diferencian seis categorías: emociones, ritmo, respiración, narración, relajación y bloqueos (ver Anexo 9). El jugador que primero consiga una pieza de cada color gana la partida.

**Propuesta de elección del alumno:** se le presentan al alumno dos opciones de actividades. Con ambas se trabajan los objetivos principales de la sesión. La actividad que se le propone como primera propuesta es continuar con la partida del Trivial, debido a que seguramente en la fase anterior no se haya podido concluir.

En la segunda propuesta, se propone una adaptación del juego Quién es quién, este consiste en adivinar el personaje que el otro jugador ha seleccionado planteando diversas preguntas. En este caso, las opciones aparecen con expresiones faciales características y el objetivo es averiguar la emoción que expresa. Para adivinarla el jugador debe plantear presentando situaciones concretas, por ejemplo, ¿es la emoción que sientes cuando te preparan una sorpresa? Así mismo, quien ha elegido personaje debe contestar a las preguntas modulando su voz de acuerdo con el sentimiento que ha seleccionado el otro (ver Anexo 9).

**Fin de la sesión:** para concluir, se le pregunta qué le han parecido las actividades, cuál le ha gustado más y cuál le ha resultado más complicada. Además, le reforzamos positivamente comentándole que ha trabajado genial.

Por último, se indica una actividad que debe realizar en casa para continuar practicando durante las vacaciones de Semana Santa. Tiene que jugar una partida junto con su familia al juego del Trivial, para ello, le facilitaremos el enlace. Además, le recordamos que utilice algunas de las estrategias que hemos trabajado indicándole algunas de ellas.

## 5.8 Evaluación

La evaluación constituye una de las partes principales del proceso de enseñanza. Permite planificar y reajustar la práctica educativa con el fin de alcanzar los objetivos planteados. Así mismo, proporciona los datos necesarios para orientar al alumnado y al profesorado. También facilita la labor de informar a las familias. A continuación, se presentan los objetivos de la propuesta de intervención y cómo se valoran teniendo en cuenta fase de la evaluación, técnica e instrumentos empleados (ver Tabla 4).

**Tabla 6**

*Objetivos de la intervención y evaluación empleada*

OBJETIVOS	FASE	TÉCNICA	INSTRUMENTO
1. Tomar conciencia de que el juego mejora los errores de dicción	Inicial	Observación Sistemática. Permite recopilar datos precisos y fiables. Estos guían el diseño de la intervención.	Grabación. Perdura en el tiempo y puede analizarse las veces que sea necesario.
			Lista de control. Se valoran los objetivos a partir de premisas. Se marca sí o no en función de si se cumplen. Se anotan datos numéricos en observaciones.
2. Mejorar la capacidad y coordinación fonorespiratoria.	Procesual	Observación Sistemática. Permite recopilar datos precisos y fiables, evitando el factor olvido.	Diario de clase. Se anota el desarrollo de las sesiones analizando el grado de consecución de objetivos, actitudes y observaciones en las diversas partes de la sesión.
3. Emplear estrategias de relajación, prolongación e inicio suave para afrontar los bloqueos.			Lista de control. Se valoran los mismos aspectos que en la inicial y se aprecian mejoras.
4. Modificar el ritmo de forma consciente para disminuir la velocidad del habla	Final	Observación Sistemática. Se analizan los objetivos dentro de un contexto y un periodo que reduce la influencia de imprevistos o factores externos.	Grabación. Comparando se valora la evolución.
5. Organizar el discurso oral de forma coherente.			Rúbrica. Se describen los niveles de logro que puede haber alcanzado, completamente personalizado.
6. Identificar sus emociones y saber actuar en consecuencia.			

			Diana de autoevaluación. Sistema visual que facilita la autocrítica y el reconocimiento de las debilidades y fortalezas.
--	--	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Nota. Elaboración propia.

Como se observa en la anterior tabla, la evaluación se caracteriza por ser continua y global, valorando diariamente su progresión en las diferentes áreas que se trabajan durante la intervención. Se lleva a cabo en tres momentos relevantes.

Primeramente, una evaluación inicial y diagnóstica, llevando a cabo una sesión en la que se abordan y analizan las principales dificultades del alumno. Su ejecución queda reflejada en una lista de control (ver Anexo 10). Además, en este momento se realiza una grabación de ella realizando una lectura en voz alta. Los datos extraídos de esta se registran también en un parte del instrumento mencionado.

A continuación, una evaluación procesual y formativa para comprobar si los objetivos planteados inicialmente se están alcanzando o si es necesario adaptarlos. Para calificar la evolución del alumno, empleamos la técnica de la observación sistemática que consiste en el registro planificado y continuo de aspectos comportamentales y lingüísticos. El instrumento utilizado es el diario de clase, en el que se valora el desarrollo de la sesión a partir de tres apartados (ver Anexo 11).

En el primero, llamado logro de objetivos, se escriben los que se pretenden alcanzar en la sesión marcando 1 cuando no se ha conseguido, 2 cuando está en proceso y 3 cuando se ha conseguido. El siguiente se centra en observaciones de las partes principales de la sesión con el fin de comentar cómo ha desarrollado las actividades o algún aspecto a destacar. Por último, se incluyen cuatro cuestiones que permiten valorar de forma crítica la práctica docente con el fin de mejorar.

Por último, para percatarnos de si todos los objetivos que propuestos se han logrado, recurrimos a una evaluación final. Esta se lleva a cabo empleando la técnica de observación sistemática mediante dos instrumentos.

El primero de ellos consiste en analizar la grabación que se realiza del texto empleado en la evaluación inicial, se valoran los mismos aspectos en la lista de control. El segundo utilizado es una rúbrica (ver Anexo 12), en ella se determinan varios ítems y tres descriptores ordenados según su grado de ejecución, debe seleccionarse el que más se ajuste al progreso del niño.

Predomina la heteroevaluación, es decir, la docente es la encargada de llevar a cabo este proceso de valoración sin ninguna intervención por parte del alumno. Sin embargo, también se considera relevante emplear la autoevaluación, así el niño evalúa el proceso de enseñanza – aprendizaje y se siente responsable de estos. En este caso, se recurre al instrumento de la diana de autoevaluación. Se le presenta al alumno una plantilla con diversos ítems y debe colorear tantas partes como el grado de consecución que piense que ha alcanzado, siendo el mínimo 1 y en máximo 4 (ver Anexo 13).

## 6. CONCLUSIONES

Considerando lo expuesto en este Trabajo Fin de Grado se procede a realizar valoración del proceso de elaboración atendiendo a los objetivos iniciales, seguidamente se trata de dar continuidad al trabajo y por último se presenta una reflexión personal de lo que ha supuesto este proyecto para mi formación.

Como se ha comentado, se procede a comentar el grado de cumplimiento de los cuatro objetivos que se plantearon y que se pretendían alcanzar una vez finalizado este proyecto. Comenzamos analizando los específicos debido a que alcanzar estos contribuye a lograr el único general que se proponía.

Se puede afirmar que se ha llevado a cabo una revisión bibliográfica de este trastorno y se han leído autores relevantes de este ámbito tratando de recurrir a información con cierto grado de validez y reciente, es decir, de los últimos diez años. En la mayor parte de los epígrafes esta se estructura de manera cronológica, comenzando con las citas más antiguas y concluyendo con las más actuales. La búsqueda de referencias ha sido imprescindible para construir el marco teórico, pero también ha guiado la propuesta de intervención implementando la mayor parte de las técnicas analizadas.

Por otra parte, el segundo de ellos requería identificar y conocer las características relevantes de los niños que padecen tartamudez en todos los ámbitos, así como sus necesidades desde el punto de vista educativo y social. De igual manera, la investigación sistemática ha permitido profundizar en estos aspectos. Además, ha orientado completamente la contextualización de los rasgos del alumno, tomando conciencia de las dimensiones que es determinante concretar en estos casos.

El último de los específicos proponía ofrecer una aportación al ámbito de estudio de la disfemia mediante el diseño de una propuesta de intervención educativa que persigue la mejora de las habilidades comunicativas y emocionales del niño. Las actividades que se presentan cumplen con este aspecto y tratan de trabajarlo de una manera que resulte dinámica, motivadora y atractiva para el alumno de acuerdo con sus intereses personales.

Dado que los objetivos específicos se han logrado considero que también se ha alcanzado el único general planteado. Este consistía en el diseño de una propuesta de intervención para un alumno con dislexia basada en la metodología de Aprendizaje Basado en Juegos. Considero que las sesiones que se presentan están adaptadas e individualizadas a las necesidades educativas, sociales y personales del niño que presenta dicho trastorno y se basan en la información recabada en el marco teórico.

Así mismo, se emplean diversos tipos de juegos para enseñar, algunos de ellos han sido diseñados incluyendo dinámicas lúdicas, otros se han modificado para que permitan abordar los contenidos y varios se han implementado tal y como fueron diseñados por los creadores. En todo caso, se presentan actividades de acuerdo con los principales centros de interés del alumno y que a su vez permiten reforzar los objetivos programados.

Una vez analizado el grado de consecución de los propósitos, resulta interesante ofrecer una visión con prospectiva del Trabajo. Pese a que se ha elaborado en su totalidad aún hay algunas líneas le darían continuidad.

Como su propio título indica se trata de una propuesta de intervención que no se ha llevado a cabo con un alumno real, es únicamente un planteamiento. Para analizar con más precisión sus puntos fuertes y efectividad sería conveniente aplicarlo en un aula de Audición y Lenguaje. Esto además permitiría observar los aspectos que no funcionan como se esperaba y adaptarlo a las circunstancias concretas que podrían surgir.

Igualmente, la dislexia es un trastorno con multitud de posibilidades de intervención. Por ello, considero que también sería conveniente diseñar la propuesta con otros matices y programas con el fin de encontrar la respuesta educativa más conveniente para el alumno. Además, no han podido introducirse todas las técnicas presentadas en el marco teórico, como la retroalimentación auditiva retardada o el biofeedback, y también son consideradas adecuadas para el tratamiento por multitud de autores.

Para concluir, me gustaría detallar las principales competencias que la ejecución de este Trabajo Fin de Grado me ha permitido desarrollar. Primeramente, ha sido el primer informe de investigación que he llevado a cabo. Por ello, creo que he mejorado en el proceso de búsqueda de información, seleccionarla en función del campo de estudio abordado y, por último, plasmarla referenciando correctamente sus autores y los artículos y libros de los que se ha extraído.

Con su realización también me he percatado de la importancia que tiene que exista cohesión entre los epígrafes. Los datos recabados para la concreción de la fundamentación han guiado y facilitado otras partes como la contextualización, la metodología empleada, la propuesta de intervención y la evaluación. De esta manera, se justifica la importancia que ha tenido la primera fase de consulta de fuentes para las sucesivas y se observa cómo lo teórico se ha llevado a la práctica.

De igual manera, he valorado que las programaciones, en este caso de Audición y Lenguaje, deben diseñarse garantizando una formación continua del profesional. Considero que esto es relevante debido a que muchos de los trastornos, como la Disfemia, siguen siendo un motivo de estudio porque las evidencias aún no respaldan un único método de intervención. El docente debe consultar bibliografía reciente y actualizar constantemente las técnicas que utiliza en el aula con el fin de ofrecer una intervención lo más efectiva posible.

Por último, a nivel personal su realización me ha enseñado a reforzar mi constancia, se trata de un Trabajo al que he dedicado el último cuatrimestre del Grado y es mucho el tiempo que ha requerido. Así mismo, ha sido necesario tener la capacidad de modificar ciertas partes con el propósito de lograr una coherencia global. Considero que la elaboración de este Trabajo Fin de Grado ha sido positiva para mi formación académica y personal y para mi futuro como docente.

## 7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez Ramírez, G. (2018). *Las personas con tartamudez en España: libro blanco*. Grupo Editorial Cinca, SA

Bandrés, S. C., Cosculluela, C. L., Martínez, A. R., y Toledo, S. V. (2018). Musicoterapia como método de intervención para mejorar la disfemia. In *Book Of Abstracts* (p. 11).

Coll-Florit, M. (2013). *Trastornos del habla y de la voz. Trastornos del habla y de la voz*, 104-147.

Cornellà, P., Estebanell, M., y Brusi, D. (2020). *Gamificación y aprendizaje basado en juegos*. Enseñanza de las Ciencias de la Tierra, 28(1), 5-19.

Danniels, E. y Pyle, A. (2018). *Definir el aprendizaje basado en el juego*. Aprendizaje basado en el juego, 8.

Decreto 38/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León. Boletín Oficial de Castilla y León, 190 de 30 de septiembre de 2022, 48316- 48849.

<https://bocyl.jcyl.es/boletines/2022/09/30/pdf/BOCYL-D-30092022-2.pdf>

*DSM-5*. Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales : *DSM-5*®. 5th ed. Editorial Médica Panamericana (2014).

Fernández-Zúñiga, A., y del Castillo, R. C. (2008). *Tratamiento de la tartamudez en niños: programa de intervención para profesionales y padres*. Elsevier Masson.

Fernández-Zúñiga, A., e Instituto del Lenguaje y Desarrollo. (2008). *La tartamudez. Guía para padres*. (Fundación Española de la Tartamudez, Ed.). Fundación Española de la Tartamudez.

Fundación Española de la Tartamudez. (2004). *Manual para el programa Lidcombe de Intervención Temprana para el tartamudeo*.

Guerrero-Mercado, L., y Martínez-Cáceres, M. Revisión sistemática. (2018). *Método de rehabilitación del habla para mejorar la fluidez verbal en la tartamudez infantil*. Revista Signos Fónicos.

Harrison, J. C. (2011). *El hexágono de la tartamudez: las claves para conocer y superar las dificultades del habla*. RBA.

Hernández-Jaramillo J. y Gil-Lozada. (2014). *Efectos de la retroalimentación auditiva retardada en los patrones de tartamudez*. Revista Ciencia de la Salud. dx.doi.org/10.12804/revsalud12.2.2014.09

Hernández Jiménez, I. (2011). *Trastornos de fluidez: la tartamudez, evaluación y tratamiento*. Innovación y Experiencias Educativas, 42.

Instrucción ATDI, de 24 de agosto de 2017, de la Dirección General de Innovación y Equidad Educativa, por la que se establece el procedimiento de recogida y tratamiento de los datos relativos al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo escolarizado en centros docentes de Castilla y León.

Leal, G., Junqueira, A., y Escobar, R. (2015). *Nuevos desafíos en el tratamiento de la tartamudez*. Logopedia. mail, 70(1), 1-9.

Millán Carrasco, A. M. (2018). *Disfemia: guía de apoyo*.

Martín, L., y Pastor, E. (2020). *El aprendizaje basado en el juego como herramienta socioeducativa en contextos comunitarios vulnerables*. Revista prisma social, (30), 88-114.

Onslow, M., Webber, M., Harrison, E., Arnott, S., Bridgman, K., Carey, B., Sheedy, S., O'Brian, S., Millan, V. M., & Lloyd, W. (2023). *The lidcombe program treatment guide*.

Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado, 312, 53747-53750. <https://www.boe.es/eli/es/o/2007/12/27/eci3857>

Orden EDU/578/2023, de 27 de abril, por la que se aprueba el calendario escolar para el curso académico 2023-2024 en los centros docentes, que impartan enseñanzas no universitarias en la Comunidad de Castilla y León, y se delega en las direcciones provinciales de educación la competencia para la resolución de las solicitudes de su modificación

Peña-Casanova, J. (2014). *Manual de logopedia* (4.ª ed.). Elsevier Masson.

Portilla, G. y Baque, G. (2021). *El aprendizaje significativo como estrategia didáctica para la enseñanza – aprendizaje*. Polo del Conocimiento. 6(5), 75-85.

Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León. Boletín Oficial del Estado, 52 de 2 de marzo de 2022. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/01/157/con>

Rama Rodríguez, A., Rehakova Novosadova, L., Vidal Bouzas, M., Latorre Cosculluela, C., Ayllón-Negrillo, E., y Vieiro Iglesias, P. (2023). ¿Cómo evaluar e intervenir sobre la tartamudez? Un análisis de percepciones de especialistas en logopedia. *Revista de Investigación en Logopedia* 13(1), e81643.

Santacreu, J. y Froján, M. X. (2020) *La tartamudez: guía de prevención y tratamiento infantil*. Madrid: Pirámide, D. L.

Susanibar, F., Dioses, A., Marchesan, I., Guzmán, M., Leal, G., Guitar, B., y Junqueira, A. (2016). *Trastornos del habla: de los fundamentos a la evaluación*. Madrid: EOS, 211-281

# ANEXOS

## Anexo 1

Materiales Necesarios para la Sesión 1

### Diario de Casa

HOY ES .....

L M X J V S D

DÍA

MES

AÑO

¿Qué hemos hecho?



¿Con quién?



¿Cómo estaba?



.....

### Influencia en el habla

INDICADORES	SÍ	NO	OBSERVACIONES
Aparecen repeticiones de sílabas o palabras			
Ritmo acelerado del discurso oral			
Muestra esfuerzo respiratorio al hablar			
Pausas superiores a las habituales			
Cambio de palabra temor al bloqueo			
Evita situaciones comunicativas			

## Anexo 2

### Material Necesarios para la Sesión 1



# Imprevistos cotidianos



La familia Smith se despertó como un lunes cualquiera y todos se prepararon para ir al instituto o a trabajar.

Sin embargo, cuando el padre iba a bajar con el ascensor, se dio cuenta de que estaba estropeado. Si quería llegar puntual tenía que bajar por las escaleras, pero le daba mucho miedo. Empezó a ponerse nervioso y a repetirse que no podía hacerlo. 🎲  
Gracias a ti logró vencer su miedo. Los demás llegaron sin contratiempos.



El niño tenía que presentar un importante proyecto, pero cuando el profesor indicó que era su turno, se dio cuenta de que se había olvidado el pendrive. Sus manos se humedecieron y pese a que le estaban preguntando qué ocurría, él no encontraba las palabras. 🎲  
Gracias a tu consejo consiguió calmarse y recordar que también tenía el trabajo en el correo electrónico.

La madre trabajaba en un restaurante. Cuando se acercó la hora de la comida, apareció una pareja que no tenía reserva. Exigieron de malas maneras que buscaran una mesa para ellos. La mujer no sabía cómo afrontar esa situación porque ese día tenía el restaurante lleno y estaba muy enfadada por cómo le estaban tratando. 🎲  
Con tu ayuda consiguió explicarles que no era posible.



Cuando todos llegaron a casa hablaron de cómo les había ido el día. Se dieron cuenta de que habían sabido superar los imprevistos, cada uno a su manera.

### Anexo 3

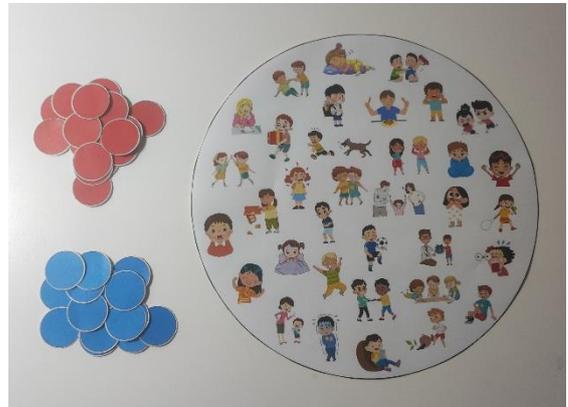
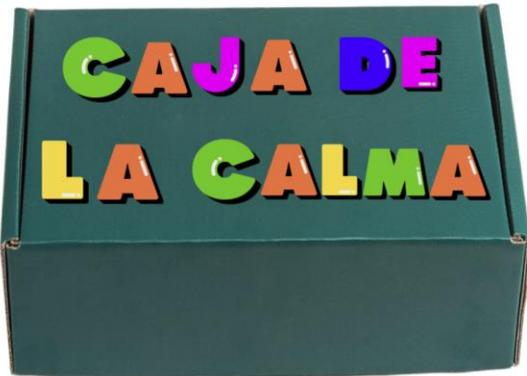
#### *Materiales Necesarios para la Sesión 2*





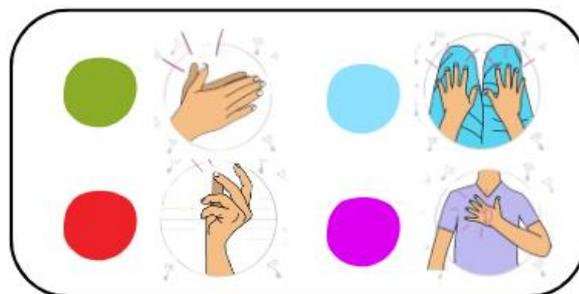
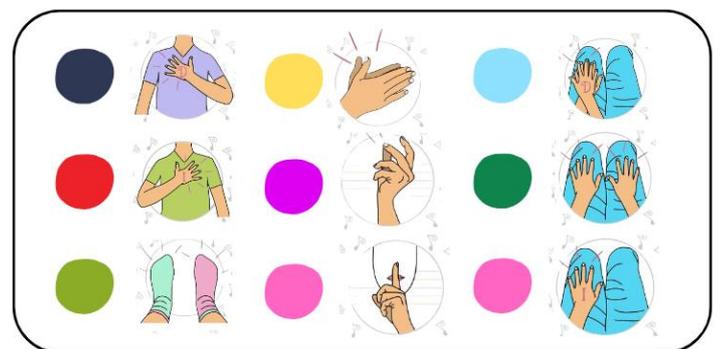
#### Anexo 4

*Materiales Necesarios para la Sesión 3*



## Anexo 5

### Material Necesarios para la Sesión 4



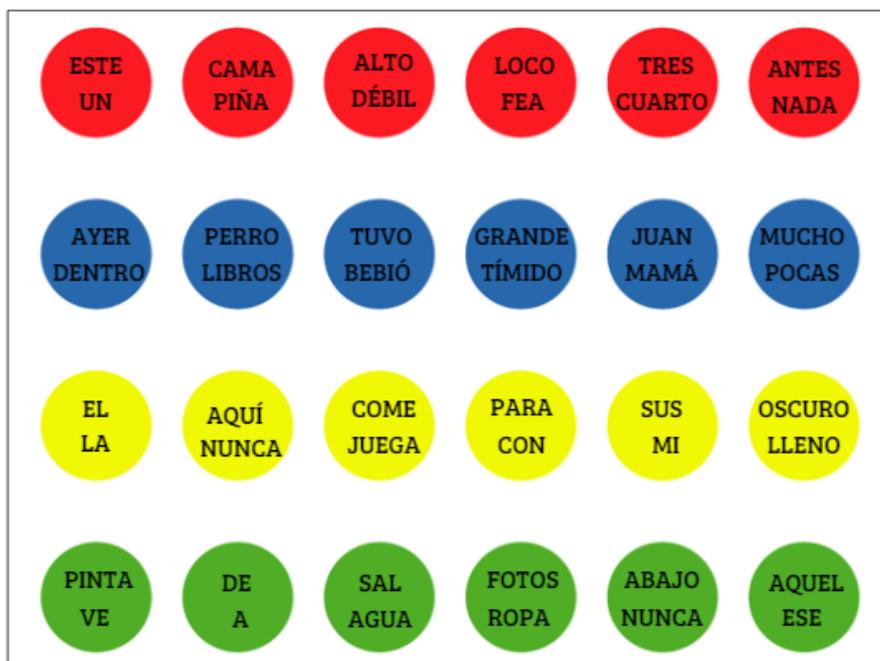
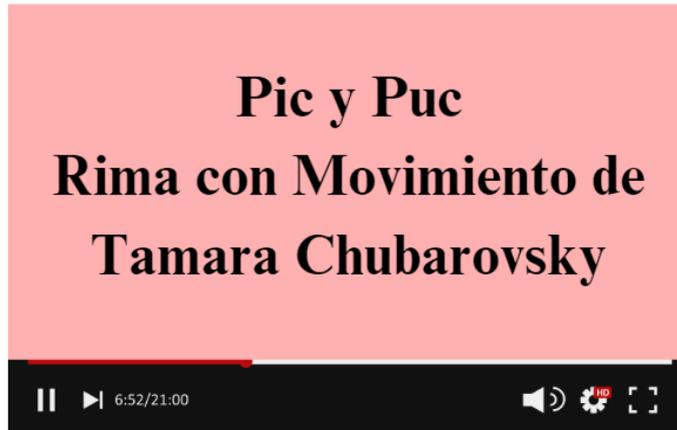
## Anexo 6

### Material Necesarios para la Sesión 5



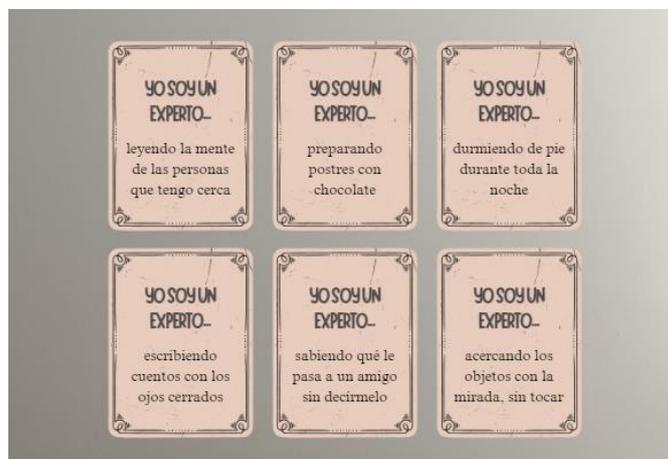
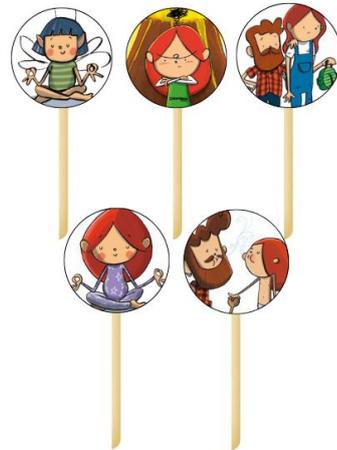
# Anexo 7

## Materiales Necesarios para la Sesión 6



## Anexo 8

### Material Necesarios para la Sesión 7



## Anexo 9

Material Necesarios para la Sesión 8



## Anexo 10

### *Instrumento de Evaluación Inicial y Final: Lista de Control*

<b>Lista de Control - Evaluación de la Grabación Inicial y Final</b>			
<b>INDICADORES</b>	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>	<b>OBSERVACIONES</b>
Aparecen muestras de esfuerzo respiratorio			
Los bloqueos aparecen en la misma parte de la oración			
Los bloqueos aparecen siempre en determinados sonidos			
Trata de evitar ciertas palabras para evitar bloqueos			
Ante un bloqueo se pone nervioso y no sabe gestionarlo			
Ritmo de la lectura excesivamente rápido (palabras x min)			
Narraciones temporalmente coherentes			
Narraciones lingüísticamente coherentes			
Identifica sus emociones y aporta soluciones			
Muestra frustración ante la falta de fluidez			

**Anexo 11**

*Instrumento de Evaluación Continua: Diario de Clase*

Fecha: .....

Nombre:

Curso:

## DIARIO DE CLASE

### LOGRO DE OBJETIVOS

Objetivo 1. \_\_\_\_\_

Objetivo 2. \_\_\_\_\_

Objetivo 3. \_\_\_\_\_

1	2	3
1	2	3
1	2	3

### OBSERVACIONES

Ejercicios Dirigidos:

Elemento Sorpresa:

Propuesta de Elección:

### PRÁCTICA DOCENTE

Ajuste al tiempo



Motivación



Dificultad adecuada



Explicaciones sencillas



## Anexo 12

### Instrumento de Evaluación Final: Rúbrica

NOMBRE:

**RÚBRICA DE EVALUACIÓN FINAL**

ÍTEMS	INICIO	EN PROCESO	ADQUIRIDO
Percepción del Juego	Difícil apreciación del juego como método de mejora sus errores de dicción.	A veces no es consciente de que con el juego mejora su errores de dicción.	Es consciente de que el juego permite mejorar sus errores de dicción.
Capacidad fonorrespiratoria	Dificultad para controlar la respiración naso bucal y escasa coordinación.	A veces controla la respiración naso bucal y cierta coordinación.	Respiración naso bucal adecuada, coordinando respiración con fonación.
Estrategias relajación	Musculatura rígida y bloqueada, el todos los músculos.	Realiza una relajación activa especialmente de los músculos del habla.	Expresión facial relajada, facilitando la emisión de sonidos.
Estrategias prolongación	No emplea la prolongación de sonidos para evitar los bloqueos.	En ocasiones emplea la prolongación de sonidos para evitar bloqueos.	Emplea de forma eficiente la prolongación para evitar bloqueos.
Estrategias inicio suave	No emplea el inicio suave para tratar de evitar los bloqueos.	En ocasiones emplea el inicio suave para tratar de evitar bloqueos.	Emplea de forma eficiente el inicio suave para evitar bloqueos.
Modificación ritmo del habla	No modifica el ritmo del habla conscientemente y tiende a acelerarse.	En ocasiones modifica el ritmo conscientemente y escasas veces se acelera.	Modifica el ritmo del habla conscientemente y el suyo es adecuado.
Organización del discurso oral	Es capaz de narrar un acontecimiento de forma sencilla. Ayuda preguntas.	Narra un acontecimiento con continuidad, pero a veces necesita ayuda.	Discursos narrativos elaborados y acordes con tema propuesto.
Identificar emociones	Dificultad para comprender expresiones faciales y estados emociones.	Comprende expresiones y emociones, ayuda para explicarlos.	Comprende expresiones y estados emociones y los explica con facilidad.
Actuar según las emociones	No conoce la situación que provoca la emociones ni ofrece solución.	En ocasiones conoce situación que provoca emociones y ofrece solución.	Conoce emociones que generan situaciones y ofrece soluciones adecuadas.

## Anexo 13

*Instrumento de Evaluación Final: Diana de Autoevaluación*

### DIANA DE AUTOEVALUACIÓN

Reconozco mis emociones y sé cómo afrontarlas.

Tengo consciencia de mi respiración.

He aprendido y utilizo técnicas de relajación cuando estoy nervioso.

Empleo la prolongación y el inicio suave.

Identifico los ritmos del habla y lo modifico cuando me acelero.

Cuento una historia de forma ordenada.

Nombre: \_\_\_\_\_ Curso: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_