



Universidad de Valladolid

Facultad de Educación y Trabajo Social

TRABAJO FIN DE GRADO:

"Desarrollando habilidades de la comunicación y el lenguaje en niños con Discapacidad Intelectual Leve".

Curso 2022-2023

Presentado por Lizet Milagros Cruz Cortez

Para optar al Grado de

Educación Primaria

Por la Universidad de Valladolid

Mención en Educación Especial

Tutelado por José Francisco Lamus Molina

RESUMEN

El propósito del presente Trabajo de Fin de Grado, es analizar y evaluar los beneficios de utilizar estrategias específicas para fomentar el desarrollo de las habilidades de la comunicación y el lenguaje, que es crucial para el aprendizaje, el trabajo y las relaciones sociales. Está dirigido al alumnado con discapacidad intelectual leve en un colegio ordinario. La finalidad es ofrecer una guía útil para los docentes, haciendo hincapié en el trabajo cooperativo y la inclusión como componente clave del proceso.

PALABRAS CLAVE:

Discapacidad intelectual (DI), Cociente Intelectual (CI), Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD), Pedagogía Terapéutica (PT), Audición y Lenguaje (AL).

ABSTRACT

The aim of this Bachelor's thesis is to analyze and evaluate the benefits of using specific strategies to encourage the development of communication and language skills, which are crucial for learning, working, and constructing social relationships. It is aimed at students with mild intellectual disabilities in an ordinary schools. The goal is to offer a useful guide for teachers, emphasizing cooperative work and inclusion as a key component of the process.

KEYWORDS:

Intellectual disability (ID), Intelligence Quotient (IQ), American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD), Therapeutic Pedagogy (PT), Speech and Language Therapy (SLT).

ÍNDICE

JUSTIFICACIÓN	4
OBJETIVOS.....	6
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	7
1. DISCAPACIDAD INTELECTUAL	7
1.1 Tipología.....	8
1.2 Etiología.....	9
1.3 Diagnóstico	9
2. DESARROLLO DE LA COMUNICACIÓN	10
3. DIFICULTADES EN EL LENGUAJE Y LA COMUNICACIÓN EN LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL.....	11
4. EDUCACIÓN INCLUSIVA	12
5. INTERVENCIÓN EDUCATIVA.....	14
5.1 Detección temprana	14
5.2 Planificación y programación de actividades.....	15
6. ENFOQUE CENTRADO EN LA FAMILIA	17
METODOLOGÍA.....	18
1. CONTEXTUALIZACIÓN	18
2. PAUTAS DE INTERVENCIÓN	19
3. ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN	20
3.1 PRAXIAS	20
3.2 SOPLO.....	21
3.3 TARJETAS DE VOCABULARIO Y ASOCIACIÓN	23
3.4 COMUNICACIÓN AUMENTATIVA Y ALTERNATIVA (CAA)	25
3.5 TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LAS COMUNICACIONES.....	26
3.5.1 Jclic.....	27
3.5.2 Revisión de “Actividades de lenguaje”	28
DISCUSIÓN.....	31
CONCLUSIÓN	32
BIBLIOGRAFÍA	33
ANEXOS.....	35

JUSTIFICACIÓN

La discapacidad intelectual se refiere a una limitación en la capacidad cognitiva y adaptativa, que afecta al aprendizaje y a la vida diaria de las personas que la padecen. Se caracteriza por un funcionamiento intelectual significativamente inferior al promedio, que puede manifestarse en la infancia y persistir a lo largo de la vida, suponiendo tanto dificultades en el aprendizaje como en las relaciones sociales.

Con la realización del presente Trabajo de Fin de Grado de Educación Especial, mi propósito es dar visibilidad a los retos y obstáculos que enfrenta el alumnado con discapacidad intelectual en cuanto al desarrollo de habilidades de la comunicación y el lenguaje. La elección de este tema se ha visto motivada por mi experiencia en las prácticas que he realizado como maestra en Pedagogía Terapéutica (PT) y en Audición y Lenguaje (AL) en un centro ordinario de la provincia de Valladolid, donde he tenido la oportunidad de constatar los desafíos que estos estudiantes enfrentan en los niveles de Educación Infantil y Educación Primaria, así como la conveniencia del uso de herramientas pedagógicas concretas de apoyo en el aula, evaluación y seguimiento del progreso, y los resultados positivos que se obtienen al trabajar las habilidades lingüísticas y comunicativas.

Es posible mejorar la adaptación de estos alumnos a un entorno escolar en un centro ordinario, mediante la aplicación de estrategias específicas, el trabajo cooperativo como parte fundamental del proceso y la incorporación de la familia. Para esto, es clave comprender que la adquisición de habilidades lingüísticas y comunicativas resulta fundamental para la cognición humana. Estas habilidades involucran la capacidad de entender el lenguaje (verbal y escrito), de expresar pensamientos y emociones a través del lenguaje, y de interactuar de manera efectiva con los demás, por tanto, son esenciales para nuestro aprendizaje, nuestro trabajo y nuestras relaciones sociales.

En la actualidad, al momento de diseñar estrategias encaminadas a mejorar las capacidades de comunicación y lenguaje en niños con Discapacidad Intelectual, es imprescindible

considerar un contexto de inclusión. De acuerdo con la Asociación Americana de Igualdad, Oportunidad e Inclusión para Personas con Discapacidad (TASH), “El derecho a comunicarse es un derecho humano básico, y el medio por el cual todos los demás derechos se llevan a cabo.”

Se menciona, además: “Apostamos por una incorporación no restrictiva de los alumnos con D. I. en los centros y en las aulas ordinarias, ello requiere variar la metodología educativa, los planteamientos generales y la organización del centro, las actitudes y las expectativas del profesorado para procurar una respuesta adecuada a las características de todos los alumnos del grupo, incluidos aquellos que presentan discapacidad intelectual.” (Muntaner Guasp, 2009).

En concreto, este trabajo se centra en estudiar y analizar las estrategias que pueden ser implementadas para fomentar el desarrollo de estas habilidades en el alumnado con discapacidad intelectual leve, con el objetivo de mejorar su calidad de vida. También pretendo resaltar la importancia de la inclusión social y el trabajo en equipo, en la consecución de este objetivo. Por tanto, el propósito de este trabajo es ofrecer una guía útil que docentes y familiares para favorecer el desarrollo integral de los niños con discapacidad intelectual en su entorno educativo y vida diaria.

OBJETIVOS

Analizar el impacto de estrategias pedagógicas diversas, en el desarrollo de habilidades comunicativas y lingüísticas de los alumnos con discapacidad intelectual leve, en un centro educativo ordinario.

Con este trabajo pretendo alcanzar los siguientes objetivos específicos:

- Profundizar en el concepto de Discapacidad Intelectual.
- A partir de una revisión bibliográfica, considerar algunos aspectos fundamentales acerca de la discapacidad intelectual y su relación con la comunicación y el lenguaje.
- Analizar los factores que influyen en el desarrollo de las Habilidades de la Comunicación y el Lenguaje.
- Estudiar los recursos educativos más adecuados para el desarrollo de estas habilidades.
- Crear una síntesis de las estrategias ofreciendo una recopilación de los recursos necesarios, para detectar y afrontar las dificultades que puedan presentarse.
- Ilustrar a partir de ejemplos concretos, las ventajas ofrecidas por las herramientas TICs para favorecer el aprendizaje.
- Implementar algunas de estas estrategias pedagógicas con estudiantes que tienen discapacidad intelectual leve en un centro ordinario (mi centro educativo de prácticas) y evaluar la eficacia de las estrategias mediante la observación, siguiendo la evolución de las habilidades lingüísticas y comunicativas de los alumnos.
- Proporcionar a las familias información sobre las estrategias utilizadas en los centros para que puedan realizarlas en casa con los alumnos.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

1. DISCAPACIDAD INTELECTUAL

El término “discapacidad intelectual” equivale al que en documentos y tratados de organismos como la Asociación Americana del Retraso mental (AAMR), Asociación Americana de Psiquiatría (APA), Organización Mundial de la Salud (OMS), entre otros, se recoge como “retraso mental”. Esta terminología generalmente integra a personas con diferentes niveles de inteligencia y con etiologías y sintomatologías, por esta razón, desde los años 80 ha sido motivo de debate en ámbitos científicos y profesionales el cambio de dicha terminología. La manifestación de capacidades limitadas en la interacción con el entorno, del que todos formamos parte, es la discapacidad intelectual, no la persona que la padece.

La definición de discapacidad intelectual propuesta por la AAIDD en 2010 plantea que la Discapacidad intelectual es caracterizada por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa, que se manifiestan en habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas. Esta discapacidad comienza antes de los 18 años. La definición propuesta se centra en un modelo teórico multidimensional, como se muestra en la Figura 1.1.

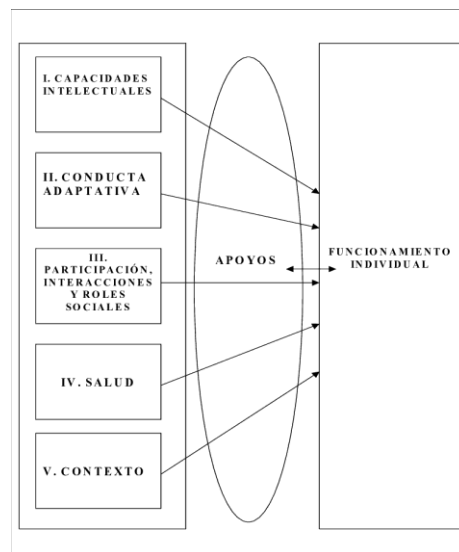


Figura 1.1 Modelo teórico de la discapacidad intelectual (Luckasson y cols., 2002, p.10)

En un esfuerzo por reducir el exceso de confianza en el uso de diagnósticos basados en pruebas de coeficiente intelectual, se desarrolló el primer enfoque multidimensional en 1992. Se planteaba combinar la evaluación y el apoyo o la intervención, teniendo en cuenta los factores ambientales y personales cambiantes a lo largo del tiempo. Como resultado, se han cambiando algunas dimensiones para adaptar el sistema a los avances en investigación y conocimiento a lo largo de los años.

Las siguientes dimensiones son sugeridas por la definición del año 2002 para un nuevo sistema:

Dimensión I: Habilidades Intelectuales

Dimensión II: Conducta adaptativa (conceptual, social y práctica)

Dimensión III: Participación, Interacciones y Roles Sociales

Dimensión IV: Salud (salud física, salud mental, etiología)

Dimensión V: Contexto (ambientes y cultura)

Estas dimensiones abordan diversos aspectos del individuo y el entorno que le rodea, para potenciar los apoyos que, a su vez permiten un mejor funcionamiento individual. En la propuesta de las cinco dimensiones destaca la dimensión de *participación, interacciones y roles sociales*, planteando también dimensiones independientes de *conducta adaptativa* y se amplía la dimensión de *salud y contexto*.

1.1 Tipología

Por su parte, la Organización Mundial de la Salud (OMS) define la D.I. como “un estado de funcionamiento intelectual inferior a la media (coeficiente intelectual [CI] inferior a 70) y limitaciones asociadas en dos o más áreas de habilidades adaptativas, como la comunicación, el autocuidado, el hogar, la vida social y la autonomía” (OMS, 2021). Así el DSM-IV-TR distingue cuatro niveles (Roncero y Martínez, 2020):

1. Retraso mental leve: CI entre 50- 55 y aproximadamente 70.

2. Retraso mental moderado: CI entre 35-40 y 50-55.

3. Retraso mental grave: CI entre 20-25 y 35-40.

4. Retraso mental profundo: CI inferior a 20 o 25.

Atendiendo a los niveles de gravedad de la DI y afectación en las áreas conceptual, social y práctica, el DSM-5 establece una escala de gravedad, haciendo hincapié de manera específica sobre las dificultades que se presentan en cada área.

1.2 Etiología

El término etiología hace referencia a las causas reconocidas de la discapacidad intelectual. La mayoría de textos se mencionan cuatro categorías de factores que pueden ocurrir antes, durante o después del parto. Estos incluyen trastornos genéticos, cromosómicos, de causas biológicas y orgánicas, así como de causas ambientales (Tassée y Morin, 2003). Conocer la etiología aumenta la probabilidad de tratamiento o prevención, mientras que otras permite predecir un desafío particular (Roncero y Martínez, 2020).

En el 40% de los casos no es posible identificar una causa específica, especialmente en la *discapacidad intelectual leve*. Según la Asociación Americana sobre Retraso Mental (AAMR) (2006), la DI tiene un carácter multifactorial en el que los factores de riesgo interactúan en la vida diaria del individuo, y clasifica estos factores en cuatro grupos (Biomédicos, sociales, conductuales) y el momento de la aparición en tres etapas (Prenatal, perinatal y postnatal).

1.3 Diagnóstico

Según AAIDD se clasifica como **trastorno del desarrollo neurológico**, aquel trastorno del desarrollo intelectual, que se caracteriza por cumplir los siguientes tres criterios:

a) Deficiencias de las funciones intelectuales: como el razonamiento, la resolución de problemas, la planificación, el pensamiento abstracto, el juicio y el aprendizaje académico.

b) Deficiencias del comportamiento adaptativo: que producen fracaso del cumplimiento de los estándares de desarrollo y socioculturales para la autonomía personal y la responsabilidad social.

c) Inicio de las deficiencias intelectuales y adaptativas: durante el período de desarrollo.

2. DESARROLLO DE LA COMUNICACIÓN

La comunicación es el acto de transmitir y recibir el mensaje, en una situación concreta denominada contexto, mediante un código común y a través de una vía o canal. Se ejerce a través de gestos, expresiones faciales, corporales, táctiles, olfativas y gustativas complementando o no la vía verbal (López, 2009).

Si bien la comunicación en general no es exclusiva de los seres humanos, el desarrollo y uso del lenguaje complejo, con gramática y sintaxis, sí es una característica distintiva de la humanidad. Cumple múltiples funciones: recibir y transmitir información, organizar y dirigir los propios pensamientos y acciones que permitan a una persona imaginar, planificar, regular; Es el recurso más completo y complejo que surge de forma natural, a través de una serie de cambios con el entorno y de otros interlocutores más competentes. “Tiene lugar en un contexto adulto complejo que entra en conflicto con las definiciones de diferentes aspectos audio-fonatorio-lingüísticos” (Osorio, 2010).

El lenguaje oral es un sistema altamente complejo y regulado. Permite el intercambio de datos utilizando un esquema de codificación específico. No es el único, pero junto a él se organiza, crea y recrea el pensamiento; también rige cómo las personas interactúan entre sí y cómo se comportan entre sí, así como también cómo interactúa el niño con el entorno sociocultural en el que vive. La interacción entre la base biológica del niño y el entorno físico y social fuera de él determina cómo se desarrolla (García, 2003. p.19).

El desarrollo del lenguaje es un proceso complejo que interactúa con otras áreas del desarrollo; es simplemente una faceta más del desarrollo general de un individuo. Ocurre simultáneamente y en interacción con el desarrollo neurológico, que regula la actividad

perceptivo-motora, con el desarrollo del sistema auditivo, con la formación de la psique del niño tanto en la esfera consciente y cognitiva (desarrollo del pensamiento) como en la inconsciente, y con el desarrollo socio-afectivo (Leyton, 2011. p.114).

3. DIFICULTADES EN EL LENGUAJE Y LA COMUNICACIÓN EN LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Uno de los desafíos es el lenguaje hablado. Las dificultades de lenguaje entre las personas con discapacidad intelectual, ya sean leves, moderadas, severas o profundas, son proporcionales al grado de discapacidad. Esto se debe a la estrecha relación entre el lenguaje y el pensamiento (Piaget, 1964).

Las habilidades lingüísticas y comunicativas de las personas con discapacidad intelectual varían mucho, lo que dificulta definir un único perfil lingüístico para ellas. Sin embargo, a población a la que nos referimos como deficiente mental comparte una característica: su falta de desarrollo del lenguaje. (Del Río et ál., 1997).

Los componentes del lenguaje se ven afectados en mayor o menor medida según los niveles; afirma Ledesma (2018):

- **Nivel fonológico.** Desarrollo fonético atemporal, incompleto y con errores articulatorios, deficiente discriminación fonemática, trastornos del habla: dislalia, disfemia, taquilalia y en ocasiones, no modulaciones de la voz.
- **Nivel morfosintáctico.** Alteraciones en el uso de los morfemas gramaticales: concordancias, género, número, flexiones verbales, estructuración lenta de la frase, producciones verbales incompletas e incorrectas, construcciones sintácticas simples (S-V-O), construcciones ecológicas y lenta evolución en la conjugación de las formas verbales.
- **Nivel semántico.** Caracterizado por: “Pobreza semántica (vocabulario reducido), desarrollo lexical más lento, vocabulario automático, verborrea, en ocasiones y evoca las palabras por analogía de imagen o sonido y no por un razonamiento lógico.”

- **Nivel pragmático.** Estos sujetos tienen menos probabilidades de participar en situaciones conversacionales debido a que presentan un desarrollo lingüístico lento.

Cuando se trata del desarrollo del lenguaje, los niños con DI suelen experimentar retrasos, así como problemas para hablar y expresarse. Dependiendo del nivel de la gravedad de la DI varía. El desarrollo del lenguaje en los casos leves puede estar sólo un poco por debajo de los niños con un desarrollo típico. La capacidad de comunicarse está severamente afectada o limitada en casos graves o profundos (Ke, X. & Liu, J., 2017).

Se ha demostrado que la promoción de las habilidades del habla, el lenguaje y la comunicación en niños con DI tiene éxito cuando se utilizan técnicas de terapia del habla de manera sistemática. Además, las técnicas de comunicación aumentativa y alternativa pueden beneficiar a los niños de todos los niveles (Wilkinson y Hennig, 2007).

Es fundamental tener en cuenta que las dificultades descritas no pueden ser generalizadas a todas las personas dentro de este grupo. De hecho, es común encontrar individuos que se comunican adecuadamente y otros que, ni siquiera manifiestan una intención de establecer algún tipo de interacción comunicativa.

4. EDUCACIÓN INCLUSIVA

Ainscow (2005) apunta que “el reto principal que afrontan los sistemas educativos en todo el mundo radica en cómo favorecer la inclusión, tanto en países desarrollados como en los países poco desarrollados.”

La UNESCO (2017) define la educación inclusiva de la siguiente forma: “La inclusión se ve como el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación. Involucra cambios y modificaciones en contenidos, aproximaciones, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos los niños del rango de edad apropiado y la convicción de que es la responsabilidad del sistema regular, educar a todos los niños.”

La base de la educación inclusiva es la idea de que cada niño o niña tienen rasgos, pasiones, habilidades y requisitos de aprendizaje únicos, y que los sistemas educativos y los planes de estudio deben desarrollarse teniendo en cuenta la amplia gama de estos rasgos y requisitos. (Dyson, 2010).

La educación inclusiva es que todos los niños y adolescentes, aprendan juntos en una variedad de escenarios educativos en varios niveles, independientemente de si tienen una discapacidad u otras dificultades, siempre que exista un área de apoyo suficiente (Rustemier, 2002). Este enfoque busca asegurar que todos los estudiantes tengan acceso a una educación de calidad y que se respeten y valoren sus diferencias individuales.

La Convención de la UNESCO (2021) ha comenzado diálogos sobre los derechos de la inclusión en garantía de derechos particularmente a la educación de personas con discapacidad, reflejando no solo la inclusión física del ser humano en un ambiente libre de exclusión, sino también “la inclusión digital, la privacidad de los datos de los alumnos y el acceso al aprendizaje a lo largo de toda la vida”.

Esta Convención, acogida por 106 países de distintos continentes, propone el primer instrumento jurídicamente vinculante a nivel internacional que se enfoca en garantizar el derecho a la educación de personas con discapacidad. Esto ilustra la importancia de eliminar los obstáculos psicológicos y físicos que han resultado en la exclusión y discriminación de este grupo de personas en el sistema educativo. Para garantizar el derecho a una educación de alta calidad y combatir la discriminación, la ratificación de la Convención requiere que los países mejoren y modifiquen sus marcos legales y regulatorios para cumplir con los estándares internacionales. Así, se fomenta la consecución del cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible "garantizar una educación inclusiva equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos".

5. INTERVENCIÓN EDUCATIVA

Los alumnos con D.I pueden ser escolarizados en colegios ordinarios integrados en las aulas comunes, con sus respectivos apoyos, además de en Centros de Educación Especial. La escolarización en centros específicos de Educación Especial se debe realizar cuando las necesidades educativas especiales permanentes estén asociadas a condiciones personales de discapacidad que requieran adaptaciones muy significativas en las áreas del currículo oficial que les corresponda, y se considere que, por ello, no es posible su adaptación e integración social en un aula o en un centro escolar ordinario. Este proceso de elección se lleva a cabo de acuerdo con la evaluación y dictamen realizados por los equipos de orientación educativa.

Durante el periodo de escolaridad, se sigue el currículo establecido por etapas educativas que les corresponde cursar, llevando a cabo las adaptaciones curriculares necesarias y, en determinadas ocasiones, teniendo en cuenta las competencias curriculares del ciclo o la etapa anterior. Es prioritario que las adaptaciones realizadas contemplen el desarrollo de las habilidades cognitivas del lenguaje y la comunicación, así como destrezas psicomotoras, habilidades sociales y de autonomía personal para el alumnado con necesidades educativas especiales, debido a que su desarrollo en estas áreas suele ser limitado, sin embargo, todas estas habilidades van de la mano, y ver un progreso en una supone un gran avance para las demás. De la misma manera, los objetivos, contenidos y actividades deben adecuarse en consecuencia.

5.1 Detección temprana

Etapas de educación preescolar: esta etapa es la más importante, es cuando los maestros deben estar más atentos y abiertos a conocer al alumno, puesto que un retraso leve de las capacidades intelectuales se irá manifestando cada vez más a lo largo de esta etapa. Debemos considerar distintas fuentes y tipos de información que se recogen en el Instrumento número 1. ANEXO. Algunas recomendaciones clave a tener en cuenta:

- Es crucial la observación del desarrollo del lenguaje para detectar posibles retrasos intelectuales. Los niños deben ser capaces de comunicar sus necesidades, deseos y

experiencias utilizando un lenguaje y un vocabulario gradualmente estructurados hasta que alcancen un lenguaje completamente correcto a los 6 o 7 años.

- *Recordar ritmos habituales.* El niño debe ser capaz de seguir las rutinas de la jornada escolar, así como de autonomía personal (beber agua, lavarse las manos...) sin ayuda, utilizando en su lenguaje expresiones temporales y conceptos temporales (ayer, mañana y hoy).
- *Organizar situaciones simbólicas mediante el juego.* Los niños pueden representar mediante el juego situaciones vividas (comer, ir en coche...) donde la imaginación tiene un papel importante. Estas situaciones nos ayudan a analizar el *grado de razonamiento simbólico*, fundamental en esta etapa de evolución del pensamiento infantil.

Etapa de educación primaria: en esta etapa se parte de una base, la información procedente de distintos profesionales. Se recomienda partir de la información dada, pero es muy importante formar nuestra propia opinión, adquirir conocimiento propio de sus posibilidades y dificultades, para poder ampliar y mejorar sus capacidades. Podemos verlo en el Instrumento 2. ANEXO. Aspectos a tener en cuenta:

- El *lenguaje* sigue siendo algo fundamental en el proceso de desarrollo. A lo largo de esta etapa los niños van formando su propia identidad y construyen su autoconcepto ajustado, por lo que hay que estar atentos a los aspectos de *equilibrio personal y relación interpersonal*.
- *Razonamiento lógico.* Se deben observar las capacidades relacionadas al razonamiento, ya que se desarrollan con rapidez (orientación espacial y temporal, memoria, comprensión de situaciones-problema, comprensión de la numeración...).

5.2 Planificación y programación de actividades

No hay una estrategia metodológica y organizativa única, pero habría mayores posibilidades de éxito con una organización y metodología de aula que cuente con los criterios que definen a un aula inclusiva:

- Filosofía: Todos pertenecen al grupo y pueden aprender de él.
- Reglas: Que transmitan valores inclusivos.
- Identificar objetivos: Diferenciando capacidades diferentes y adaptando el currículo de manera individualizada.
- Apoyo: Fomentando el trabajo en equipo, para que los alumnos se ayuden entre ellos y siendo flexible y creativo.

El trabajo cooperativo es fundamental: “es el uso didáctico de grupos reducidos de alumnos y alumnas que trabajan en clase en equipos, con el fin de aprovechar la interacción entre ellos y que cada uno aprenda los contenidos curriculares hasta el máximo de sus capacidades, al mismo tiempo que aprendan a trabajar en equipo.” (Pújolas, 2008).

Por otro lado, es necesario realizar un plan individualizado del alumno, donde se tengan claros los objetivos del curso, haciendo una priorización y concreción de lo que se considera más importante para que el alumno lo aprenda en un tiempo determinado. Siguiendo la propuesta de Gine y Forn, puede ser de ayuda tener en cuenta los siguientes criterios a la hora de priorizar:

- Competencias fundacionales: Base para otros aprendizajes.
- Competencias de aprendizaje autodirigido: Autonomía y autoevaluación.
- Competencias que ayudan a aprender a aprender: Autonomía personal.
- Competencias Sociales: Habilidades sociales.

6. ENFOQUE CENTRADO EN LA FAMILIA

La necesidad de que la familia esté vinculada al sistema educativo se mencionó en la Ley General de Educación de 1970 y se reiteró en leyes posteriores porque es donde los niños pasan la mayor parte del tiempo y debe haber cierta continuidad.

Como docentes, a lo largo del curso es necesario mantener contacto con las familias para ver el seguimiento y progreso durante los trimestres y, sobre todo, conseguir la colaboración de los padres. Algunos autores (Moreno y Montero. 2007) han recogido algunos aspectos metodológicos como estrategias útiles en las entrevistas con los padres que ayudan a nuestro trabajo:

- Escuchar la descripción de las situaciones, respetando la visión particular.
- Partir de que su manera de actuar es la mejor para afrontar los problemas.
- Orientar con mensajes de capacidad y demanda de esfuerzo.
- Enmarcar la información recibida. Contextualización.
- Las emociones. Ir más allá de lo cognitivo e incorporar sentimientos.
- Intensidad en mensajes constructivos, porque existe una sordera selectiva en ciertos temas en funcionamiento de la familia.
- Crear confianza. Deben saber que hay un propósito común.
- Concretar con precisión los contextos de situaciones problemáticas.

METODOLOGÍA

1. CONTEXTUALIZACIÓN

Durante mi periodo de prácticas en un centro escolar ordinario situado en la provincia de Valladolid, desempeñe labores como PT y AL, trabajando con niños de edades comprendidas entre los 3 y 12 años. Las sesiones se llevaban a cabo en las aulas de apoyo de Educación Primaria y Educación Infantil, aulas que contaban con diferentes materiales didácticos y sobre todo manipulativos. El material manipulativo desempeña un papel fundamental en el proceso de aprendizaje de los alumnos con necesidades educativas especiales, al facilitar la comprensión de los conceptos pertenecientes a todas las áreas de conocimientos. Además, ayudan a desarrollar otras habilidades, tales como la motricidad fina, la memoria y la capacidad de atención, lo que supone un impacto positivo en su rendimiento académico a largo plazo.

Se trabajaba siempre de manera colaborativa, en grupos formados por dos, tres o cuatro estudiantes. Las sesiones tenían una duración de 15 o 20 minutos, periodos cortos, periodos que se consideran óptimos para mantener la atención de los alumnos y lograr una mayor efectividad en las tareas. La gran mayoría de los alumnos presentaban discapacidad intelectual leve, siendo ésta la razón por la que centro mi trabajo en este colectivo.

A lo largo de los cuatro meses que duró mi periodo de prácticas como maestra, mi propósito fue poner en práctica diversas estrategias pedagógicas orientadas al mejoramiento de las habilidades comunicativas y lingüísticas de alumnos con discapacidad intelectual leve. El periodo de prácticas que realicé tuvo una duración suficientemente extensa como para permitirme presenciar una significativa evolución en el desarrollo de diversas habilidades en los niños.

Por consiguiente, a continuación, presento una recopilación de las estrategias empleadas, diseñadas específicamente para el desarrollo de las habilidades de la comunicación y el lenguaje, y que son susceptibles de ser utilizadas en colegios ordinarios. Incluyo además, una serie de pautas fundamentales que deben ser seguidas antes de su implementación, así

como un análisis de recursos adicionales que podrían influir positivamente en la evolución de los alumnos.

2. PAUTAS DE INTERVENCIÓN

Es importante considerar los estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes con DI antes de comenzar. Estas son algunas pautas de intervención que Troncoso y Colaboradores (1999) adoptaron de Espinoza de Gutiérrez como sugerencia para combatirlas:

1. Si aprende a un ritmo lento, tendremos que brindarle más experiencias y una variedad más amplia para garantizar que retenga lo que le estamos enseñando.
2. Si pierde el interés rápidamente, no podrá mantener la concentración durante un período de tiempo prolongado; por lo tanto, debemos trabajar con él por intervalos breves al principio y aumentarlos gradualmente.
3. Debemos motivarlo constantemente para que inicie las actividades y las complete porque su interés por ellas puede estar ausente en ocasiones o durar poco tiempo.
4. Si no puede completar algunas tareas de forma independiente, necesitaremos ayudarlo y brindarle orientación hasta que pueda completar la tarea por su cuenta.
5. Debemos trabajar para despertar su interés por la realidad que les rodea porque su curiosidad e interés por conocer y explorar su entorno es limitado.
6. Si le resulta difícil recordar lo que ha hecho y aprendido, repita con frecuencia las tareas realizadas anteriormente.
7. Le cuesta aprender del conocimiento y las experiencias cotidianas; debemos ayudarlo constantemente a aprovechar al máximo todos los eventos y experiencias que tienen lugar a su alrededor y en los que participa.
8. Debemos esperar y estimularlo para que responda a las órdenes porque le toma tiempo seguir las instrucciones.
9. Carece de iniciativa para crear o buscar circunstancias nuevas, por lo que debemos darle oportunidades en circunstancias novedosas.
10. Tiene problemas para resolver nuevos problemas, por lo que tenemos que trabajar constantemente para darle la oportunidad de manejar los problemas que surgen en la vida diaria y ayudarlo a encontrar nuevas soluciones.

11. Aprende cada vez con mayor eficacia después de completar actividades exitosas, por lo que debemos presentarle situaciones de éxito y planificar cuidadosamente la secuencia de actividades para lograrlo.
12. Debemos apoyarlos y felicitarlos por su esfuerzo y logros porque estarán más motivados para seguir trabajando juntos si conocen los resultados de la actividad de inmediato.
13. Aprenderá más y mejor si participa activamente en la tarea, por lo que debemos diseñar actividades que fomenten su participación, cuanto más activa, mejor.
14. Para evitar su agobio y fatiga, debemos elegir las tareas y distribuirlas en el tiempo. Si le pedimos que complete muchas tareas en poco tiempo, se confundirá y rechazará la situación.

3. ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN

Las estrategias que he implementado en el aula, involucran la utilización de diversos técnicas y metodologías específicas. Es de suma importancia destacar que las pautas que se presentan pueden ser adaptadas en función de la edad de los alumnos y el nivel de dificultad que se desee fomentar. A continuación, se describen de manera detallada las estrategias que he puesto en práctica, con el propósito de ofrecer una guía útil para el desarrollo de las habilidades de la comunicación y el lenguaje en un entorno educativo ordinario.

3.1 PRAXIAS

Las praxias consisten en ejercicios que se realizan para mejorar la coordinación y el control de los músculos de la boca y la lengua, que son fundamentales en la producción del habla, el desarrollo del lenguaje en los niños. La implementación de este tipo de ejercicios supone una mejora significativa en la claridad del habla y fluidez verbal. Es pertinente añadir que, para llevar a cabo esta práctica, se disponía de tarjetas con imágenes que muestran diversas praxias. De esta forma, los alumnos podían observar tanto la ilustración como la ejecución

del ejercicio por parte del docente, lo cual les permitía luego imitarlo con mayor facilidad. Las imágenes se encuentran en el ANEXO.

Observaciones

Trabajar de manera conjunta en grupos de 3 o 4 alumnos del mismo curso, sirve de gran ayuda para detectar más rápido las dificultades que posee cada uno. Algunos movimientos son realizados con mayor precisión y coordinación, sin embargo, se deben realizar algunas observaciones para evaluar las necesidades y el progreso del alumno. Los aspectos a tener en cuenta al realizar esta actividad fueron:

- La coordinación y precisión en los movimientos de la lengua y los labios.
- La capacidad de imitar y repetir los sonidos.
- Si la timidez afecta a su capacidad para participar activamente en las sesiones.

Dificultades

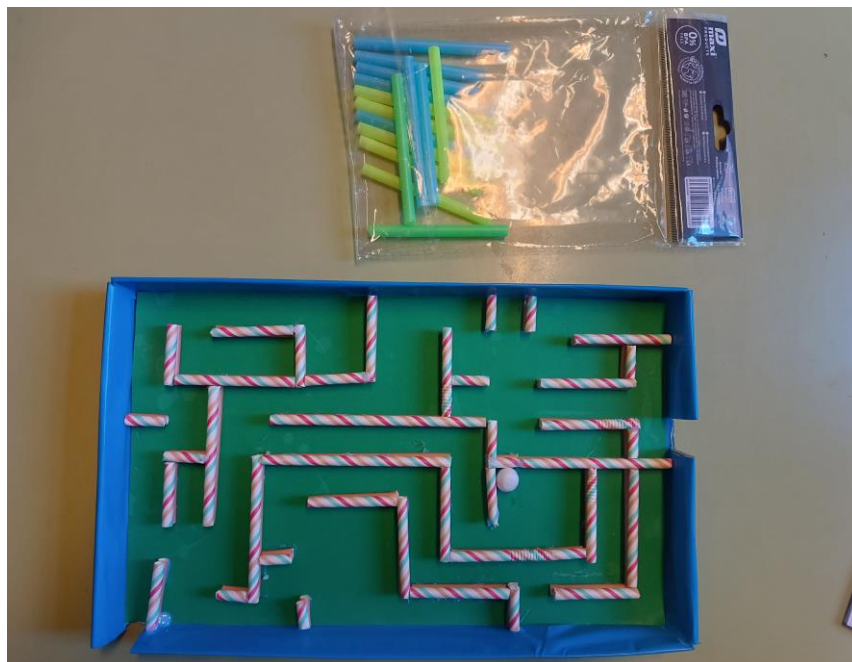
Varían dependiendo de los ejercicios y las necesidades individuales de cada niño. Sin embargo, presentaban dificultades la mayoría de los alumnos a la hora de articular ciertos sonidos específicos, como el sonido de la moto.

Evolución

Al realizar los ejercicios de manera constante se pudo apreciar la mejora de su coordinación en los movimientos de la lengua y labios, lo que supone una mejora significativa al pronunciar palabras que antes no podían reproducir. La timidez deja de ser un problema con el paso de las sesiones, por lo que la actividad fue realizada por todos de manera lúdica y divertida.

3.2 SOPLO

Trabajar el soplo con los niños mediante el uso de recursos lúdicos como pomperos y circuitos, también resulta importante para fortalecer los músculos de la boca y la lengua y en el proceso de reproducción de los sonidos. La correcta ejecución supone la mejora de la respiración y el habla.



Los alumnos tenían que conseguir llevar la bolita hasta la meta controlando el soplo mediante una pajita.

Observaciones

Algunas observaciones a tener en cuenta al realizar la siguiente actividad son:

- La capacidad de coordinar la respiración.
- La capacidad del control de respiración: soplo suave y soplo fuerte.
- Si es capaz de mantener una cantidad constante de aire soplando durante periodos prolongados.
- La capacidad de controlar el movimiento de la lengua, los labios y la mandíbula mientras sopla.

Dificultades

Esta actividad se trabajó con los niños de Educación Infantil, y se detectaron diversas dificultades como:

- Dificultad para sostener el pompero o la pajita.
- Dificultad para manejar la pajita y el tablero del laberinto.
- Dificultad en el control del aire.

- Dificultad para coordinar la respiración con el soplo, lo que provocaba en algunos niños un babeo excesivo.

Evolución

La práctica regular ayudó a que todos consiguieran finalmente controlar el soplo, no solo simplemente soplar, sino, controlar el flujo del aire, como resultado del manejo correcto de la pajita. Se pudo ver un progreso en la coordinación de los músculos de la lengua, labios y mandíbula, sin embargo, hay que trabajarlo mucho para conseguir que los niños puedan soplar con mayor precisión y por periodos más largos sin llegar a la fatiga.

3.3 TARJETAS DE VOCABULARIO Y ASOCIACIÓN

Ante la presencia de dificultades en la retención y procesamiento de la información mediante la comunicación verbal, resulta fundamental trabajar el vocabulario con el apoyo de recursos visuales. Este enfoque garantiza una mejor comprensión y asociación de las palabras con su significado, lo que finalmente contribuye a una retención más efectiva de la información del alumnado. En el marco de la práctica docente, este enfoque se materializa a través del uso de distintas tarjetas de vocabulario, seleccionadas según el nivel y grado de dificultad correspondiente a cada estudiante. Las imágenes se encuentran en el ANEXO.

- **Sopas de dibujos:** Para trabajar vocabulario de animales, objetos, prendas de ropa... Los alumnos tienen que señalar lo que se les mandaba buscar o simplemente elegir imágenes, decir el nombre y describirlo. Al señalar también trabajamos la comprensión y la negación.
- **Asociación vocabulario y colores:** Para aprender y diferenciar los colores. Tienen que asociar la tarjeta que se les da con la imagen correspondiente del libro. De esta manera se puede trabajar la atención y percepción de los colores.
- **Atención y vocabulario:** Buscar el que no se repite. Con las mismas tarjetas del primer apartado, al tener imágenes repetidas, además de estimular el vocabulario, se trabaja la atención al mandarles buscar los elementos que están o no repetidos.

- **Casitas semánticas:** Para trabajar la conciencia semántica. Se trabaja con dos o tres casitas a la vez. Tienen que reconocer el nombre de cada casita, el color y el número de imágenes que hay. Despegan todas las imágenes, las ponen boca abajo y van cogiendo una tarjeta. Al coger la tarjeta tiene que reconocer la imagen, describirla y pegarla en la casita correspondiente.
- **Ocas fonéticas:** Destinadas a practicar las letras que se van aprendiendo durante el curso y sobre todo letras que presentan mayor dificultad de pronunciación. “Oca de la L”, “Oca de la R”, “Oca de la S”, etc. Al tirar el dado y caer en las diferentes casillas, van aprendiendo vocabulario y diciendo en voz alta la imagen de la casilla en la que han caído.
- **Fonemas:** Para trabajar la conciencia fonológica, porque es clave para una correcta pronunciación y sobre todo para la adquisición de la lectura.
- **Ruletas:** Para trabajar el vocabulario y la asociación de imagen con el sonido de las letras.
- **Onomatopeyas:** Para estimular la capacidad de producir sonidos, imitación, memoria, atención e incluso discriminación auditiva si utilizamos archivos de audio para que relacionen el sonido con la onomatopeya.

Observaciones

Al ser actividades lúdicas la participación de los alumnos siempre es muy activa y no presentan problemas para realizarla, sin embargo, se prestó especial atención a:

- La capacidad para identificar las palabras que les presentamos.
- La capacidad de reconocer sonidos.
- Distinción de colores.
- Capacidad de atención y retención de las palabras que les presentamos.

Dificultades

Se detectaron las siguientes dificultades:

- Pronunciación de fonemas: r, s, c y z.
- Pérdida de atención cuando tenían que esperar su turno.
- Dificultad en la distinción de sonidos similares.

Evolución

Se pudo ver una mejora en la retención de palabras nuevas, así como la comprensión y explicación de las mismas. También desarrollaron la discriminación auditiva, lo que al empezar resultó un reto, termino por ser la actividad que más les gustó. El repetir tantas veces los juegos les ayudó mucho a mejorar la pronunciación de los sonidos que les resultaba más difíciles.

3.4 COMUNICACIÓN AUMENTATIVA Y ALTERNATIVA (CAA)

Se trata de un conjunto de estrategias y técnicas para complementar o reemplazar la comunicación verbal. La CAA puede incluir el uso de pictogramas, lenguaje de señas y dispositivos electrónicos con mensajes pregrabados. *Los sistemas aumentativos de comunicación*, complementan el lenguaje oral cuando, mientras que *los sistemas alternativos de comunicación*, sustituyen al lenguaje oral cuando éste no es comprensible o está ausente. Ambos sistemas permiten la relación e interacción con los demás.

Schlosser y Lee (2021) investigaron recientemente el impacto del uso de dispositivos de CAA en el desarrollo del lenguaje en niños con discapacidades intelectuales. Según los hallazgos, los niños que usaron dispositivos CAA avanzaron más en su desarrollo del lenguaje que aquellos que no lo hicieron.

Sistemas pictográficos:

Es la representación del lenguaje en forma de imágenes, fotografías o dibujos. Estos sistemas no son los únicos que utilizan imágenes. Hay muchos tipos diferentes de ellos a nuestro alrededor que nos ayudan a encontrar ubicaciones, administrar el tráfico, etc. Para

que les resulte más sencillo aprender y, posteriormente, poder integrar los pictogramas en su vida diaria, los pictogramas deben colocarse en los lugares y espacios donde suelen operar, de su día a día. Los estudiantes pueden aprender a comunicarse usando objetos reales, imágenes, dibujos o pictogramas. Un recurso que podríamos emplear es un cuaderno de pictogramas que permita la comunicación de los alumnos que tengas más dificultades.



Observaciones

Este método fue utilizado con un estudiante de tercero de primaria con autismo, quien actualmente está progresando gradualmente en la pronunciación de los fonemas y se comunica mediante lenguaje de signos. Supuso un recurso sumamente valioso, ya que no todos los docentes ni estudiantes del centro conocen el lenguaje de signos y resultó clave para la comunicación del estudiante con sus semejantes.

Además de ayudar a este alumno en concreto, también fue una herramienta importante para sus compañeros, porque les ayudaba a implicarse e intentar hacer lo posible para establecer una comunicación.

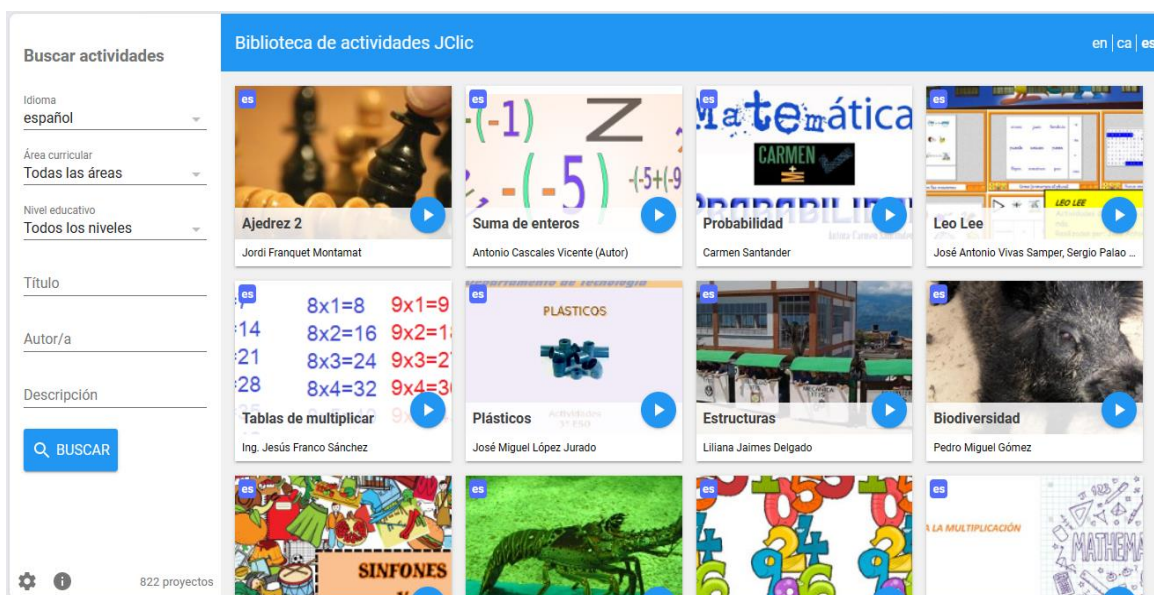
3.5 TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LAS COMUNICACIONES

El uso de las nuevas tecnologías en el aula es cada vez más común debido a que son excelentes herramientas didácticas que despiertan la curiosidad de los estudiantes y mantienen su atención por largos periodos de tiempo. Con el fin de ayudar a los niños con discapacidades intelectuales a desarrollar sus habilidades de lenguaje y comunicación,

existen numerosos programas y aplicaciones específicos. Tanto en casa como en el aula, estos programas se pueden utilizar.

3.5.1 JClíc

El Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña creó JClíc, una plataforma para el desarrollo, implementación y evaluación de actividades multimedia. Muchos educadores lo han utilizado para desarrollar actividades interactivas que cubren una variedad de temas curriculares desde la Educación Infantil hasta Educación Secundaria. Existe la opción de crear nuevos contenidos o utilizar los ya publicados. Es una herramienta muy útil que permite seleccionar el idioma, la asignatura y el nivel educativo que mejor se adapte a sus necesidades. JClíc permite realizar 7 tipos básicos de actividades:



- **Asociaciones:** Pretende que el usuario descubra las relaciones existentes entre dos conjuntos de información.
- **Juegos de memoria:** Hay que ir descubriendo parejas de elementos iguales o relacionados entre ellos, que se encuentran escondidos.
- **Exploración, identificación e información:** Parten de un único conjunto de información.

- **Puzzles:** Plantean la reconstrucción de una información que se presenta inicialmente desordenada. La información puede ser gráfica, textual, sonora... o combinar aspectos gráficos y auditivos al mismo tiempo.
- **Respuesta escrita:** Se resuelve escribiendo textos (una sola palabra, frases más o menos complejas).
- **Actividades de texto:** Ejercicios basados siempre en las palabras, frases, letras y párrafos para completar, entender, corregir u ordenar. Pueden contener imágenes y contenido activo.
- **Sopa de letras y crucigrama:** Variantes interactivas de los conocidos pasatiempos de las palabras escondidas.

Se ha creado una red donde los docentes compartes sus programas realizados por ellos mismos, se puede encontrar un total de 1109 proyectos además de una larga lista de CDs con más actividades. Hay asociaciones que se dedican a crear contenido exclusivo para las personas con discapacidad intelectual usando JClic, este es el caso de CREENA (Centro de recursos de educación especial de Navarra). Por otro lado, la fundación Dédalo que es una entidad sin ánimo de lucro, ha creado un CD llamado “Actividades de lenguaje” y se puede descargar junto con otros en: <http://www.fundaciondedalo.org/proyectos/herramientas/>

3.5.2 Revisión de “Actividades de lenguaje”

Es un CD con imágenes, guiado por voz, con actividades creadas por JClic. Presenta dos opciones para trabajar el lenguaje y actividades varias.

- **Lenguaje**
 - Silabario minúsculas: Unir sílabas iguales y escritas, unir sonido de sílaba con sílaba escrita... así subiendo el nivel de dificultad.
 - Silabario mayúsculas: Ejercicio igual que el anterior, pero con mayúsculas.
 - Leer: Aparece un tablero del abecedario para escuchar el sonido de cada letra. Para cada letra se escoge una palabra y se realizan juegos de relacionar dibujos con palabras escritas y palabras pronunciadas con palabras escritas.

- Ordenar palabras: Se escuchan frases y las tienen que ordenar las palabras.
Hay 3 grupos de dificultad.
- **Actividades varias**
 - Observación y atención: Buscar objetos, diferencias, relacionar...
 - Secuencias: Ordenar fotografías que representen una serie de secuencias de la vida cotidiana, como despertarse, vestirse, lavarse las manos...
 - Numeración: Ordenar de mayor a menor, contar, relación del número y nombre...
 - Cálculo: Resolver sumas o restas o con una incógnita dentro de las mismas.
Hay diferentes dificultades.

Además, existe un listado de software educativo dirigido a necesidades educativas especiales tanto para niños como para adultos creado por CREENA, con recursos específicos para la comunicación y lenguaje, así como para muchas más áreas concretas.

Observaciones

Al trabajar con esta herramienta se tuvieron en cuenta las siguientes observaciones:

- Control motriz al utilizar el ordenador y la Tablet.
- Coordinación.
- Capacidad de identificar y relacionar nuevas palabras a través de las actividades interactivas.
- Comprensión lectora.

Por otro lado, al ser juegos que te dan una determinada puntuación por aciertos y errores, esto provocaba ciertas disputas entre ellos, porque todos quería “ganar”.

Dificultades

Algunas de las dificultades que se presentaron fueron:

- Dificultad para comprender algunas de las actividades.
- Dificultad para recordar palabras a largo plazo.
- Dificultad para manejar el ratón.
- Estrés cuando no hacían de manera correcta los ejercicios.

Evolución

La evolución final fue muy positiva. Los alumnos aprendieron mucho más rápido, y sobre todo a ser más ágiles y rápidos en los ejercicios que tenían un tiempo determinado para completar la actividad. Aprendieron que realizar las diversas actividades supone un trabajo en equipo en el que todos ganan juntos.

DISCUSIÓN

Como maestros de distintas etapas educativas necesitamos conocimientos de los elementos más importantes que nos permitan detectar alguna discapacidad intelectual. Hay situaciones en las que percibir las dificultades que tiene un alumno para acceder al conocimiento es evidente, sobre todo los que están basados en el razonamiento; sin embargo, en ocasiones, nos vamos a encontrar alumnos con dificultades importantes, que no han sido detectados anteriormente por diversos motivos y han podido pasar desapercibidos al profesorado que los ha tenido hasta el momento: Se trata del alumnado con discapacidad intelectual leve.

Analizando mi experiencia al realizar las actividades mencionadas anteriormente, puedo decir que realizar actividades específicas y lúdicas de forma cooperativa con los niños trabajando en parejas o en grupos, puede ser altamente efectivo para el aprendizaje y desarrollo de las habilidades de la comunicación y el lenguaje.

Estas actividades lúdicas y a su vez haciendo uso de la tecnología, no solo contribuyen al enriquecimiento del vocabulario del niño, sino que también fortalecen su capacidad de aprendizaje y atención. Es importante tener en cuenta que la tecnología es una herramienta importante en el entorno educativo, pero no puede reemplazar completamente la enseñanza basada en el contacto humano. Es necesario equilibrar el uso de dispositivos electrónicos con otras formas de aprendizaje más tradicionales, como la enseñanza cara a cara y la interacción social.

La familia cumple un papel importante, porque es donde los niños van a aprender desde su nacimiento a comunicarse, relacionarse, experimentar sensaciones de alegría, miedo... con sus seres queridos. Por esta razón me parece importante destacar que las familias también pueden recoger estas estrategias y con la ayuda de los docentes poder practicarlas en casa para conseguir avances más óptimos en los niños. Las reuniones con los padres se presentan como una importante oportunidad para fortalecer sus conocimientos y ofrecerles materiales y recursos que permitan la continuidad del trabajo pedagógico con sus hijos en el hogar. Todos los recursos previamente mencionados, como las actividades de identificación

visual de imágenes y la descripción detallada de elementos correspondientes a diferentes categorías, pueden ser fácilmente implementados en el ámbito familiar.

CONCLUSIÓN

El estudio sobre las estrategias de intervención para el desarrollo de las habilidades de la comunicación y el lenguaje para alumnos con Dificultades Intelectuales es una temática de gran relevancia en el ámbito educativo. Existe un marco jurídico que garantiza los derechos de estas personas y a promover su inclusión social. Sin embargo, todavía hay muchos obstáculos a vencer, como la falta de recursos y formación específica de los profesionales.

A pesar de estas dificultades, el uso de estrategias de intervención puede mejorar significativamente la calidad de vida de los alumnos con D.I., así como su rendimiento en el ámbito escolar. Supone un reto importante y para asegurar el éxito, es necesaria la colaboración de los profesores, padres y alumnos. Además, los alumnos deben recibir orientaciones por parte de los docentes sobre el uso de estas estrategias; esto incluye la introducción de métodos de enseñanza adaptados a las necesidades individuales de cada alumno, así como la utilización de materiales didácticos específicos para el aprendizaje del lenguaje.

En definitiva, la investigación sobre estas estrategias de intervención puede contribuir al avance del conocimiento en este campo, promoviendo la igualdad de oportunidades y la inclusión social de las personas con Dificultades Intelectuales.

El lenguaje puede ser entendido como un mecanismo fundamental para la adquisición de conocimientos y la comunicación con otros. Espero que, a través del uso continuado y la mejora continua de estas herramientas lingüísticas, el alumnado pueda participar plenamente en las actividades de su centro educativo ordinario, facilitando así su proceso de aprendizaje y enriqueciendo su interacción con los demás.

BIBLIOGRAFÍA

Abril Abadín, D., Delgado Santos, C. I., & Vigara Cerrato, Á. (2009). Comunicación aumentativa y alternativa: Guía de referencia. Madrid: CEAPAT.

Alonso, M. Á. V., & Bermejo, B. G. (2009). Discapacidad intelectual: adaptación social y problemas de comportamiento. Pirámide.

American Psychiatric Association. (2014). Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5®: Spanish Edition of the Desk Reference to the Diagnostic Criteria From DSM-5®. American Psychiatric Pub.

CREENA [En línea]: Home page. Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra. Disponible en: <http://www.pnte.cfnavarra.es/creena>

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DE LA GENERALITAT DE CATALUÑA. Zona clic [En línea]. Disponible en: <http://clic.xtec.es>

Dyson, A. (2010). Inclusión y justicia educativa. Revista de Educación, (Sociedad, Cultura y Educación), (352), 201-217.

EQUIPO DE PSIQUICOS DEL CREENA, Listado de software educativo. Disponible en: <http://www.pnte.cfnavarra.es/creena/008psiquicos/PDFs/software%20educativo.pdf>

HURTADO MONTESINOS, M^a DOLORES, Tecnologías de ayuda, Anexo 1: Fichas de programas multimedia educativos.

Imaz Roncero, C., & Arias Martínez, B. (2020). Manual básico de psiquiatría de la infancia y la adolescencia. Valladolid, España: Ediciones Universidad de Valladolid.

Ke, X., & Liu, J. (2017). Discapacidad intelectual. Traducción De Irarrázaval, M., Martín, A., Prieto-Tagle, F. Y Fuertes, O.). En Rey, Joseph. Manual de Salud Mental Infantil y Adolescente de la IACAPAP, 1-28.

Littlejohn, S. W., & Foss, K. A. (2011). Teorías de la comunicación humana (10th ed.). México D.F.: Pearson.

Luckasson, R., Borthwick-Duffy, S., Buntinx, W. H. E., Coulter, D. L., Craig, E. M., Reeve, A. et al. (2002). *Mental retardation: Definition, classification, and systems of support* (10th ed.). American Association on Mental Retardation.

Moreno Manso, J. M., & Montero González, P. J. (2007). *Intervención educativa en la discapacidad intelectual: talleres y aplicaciones prácticas*. (1ª ed.). Madrid.

Muntaner Guasp, J. J. (2009). *Escuela y discapacidad intelectual: propuestas para trabajar en el aula ordinaria* (1ª ed.). Madrid.

Odriozola González, P., & Rodríguez Medina, J. (2020). *Una breve historia de la psicopatología*.

Organización Mundial de la Salud (OMS). (2021). *Discapacidad Intelectual*.

Piaget, J. (1964). *Six études de Psychologie*. Trad. Español. Barcelona: Labor.

Puy Arrastia, M. (2014). *Tecnologías de la Información y las Comunicaciones para personas con discapacidad intelectual*. Universidad Pública de Navarra.

Verdugo Alonso, M.A. (2002). *Análisis de la definición de discapacidad intelectual de la Asociación Americana sobre Retraso Mental*. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad. Universidad de Salamanca.

Watzlawick, P., Beavin, J. H., & Jackson, D. D. (1967). *Pragmatics of human communication: A study of interactional patterns, pathologies and paradoxes*. New York, NY: W.W. Norton & Company.

ANEXOS

Instrumento 1.

INSTRUMENTO 1	
PAUTA DE ASPECTOS Y SITUACIONES RELEVANTES EN LA DETECCIÓN DEL ALUMNADO DE EDUCACIÓN PREESCOLAR (3-6)	
Información facilitada por los padres	<ul style="list-style-type: none"> - Nacimiento y primeros meses. - Intervenciones médicas (operaciones, ingresos...). Informes. - Dificultades encontradas en su hijo o hija hasta el momento en la relación con sus iguales (parque, escuela infantil...). - Aspectos que preocupan a los padres.
Información facilitada por otros profesionales	<ul style="list-style-type: none"> - Tiempo de atención en un centro de atención precoz. - Orientaciones que se proponen para su inclusión en un grupo ordinario: aspectos que se deben priorizar en el periodo de adaptación. - Informes que se puedan facilitar de acuerdo con los padres.
Información obtenida de nuestra relación con el alumno o alumna	<ul style="list-style-type: none"> - Juego simbólico. Capacidad de organizar una escena/dramatización con juguetes y seguir las propuestas del adulto. - Entradas y salidas. Capacidad de diferenciar las personas de la escuela y seguir las rutinas establecidas: saludar/despedirse, colgar/descolgar la bolsa, poner/quitar la bata... - Seguimiento de las rutinas y hábitos diarios: corro, canción del día, pasar lista... El recuerdo de su secuencia. - Relación con el adulto: comunicación que establece,

	<p>utilización del lenguaje oral para expresar deseos, necesidades, para pedir cosas...</p> <ul style="list-style-type: none"> - Control de esfínteres. Control realizado de forma autónoma, utilización del lenguaje verbal o gestual para avisar de las ganas o de que ya ha hecho sus necesidades... - Dibujo. Control del instrumento para escribir, realización de garabatos, realización del dibujo de la cara y del cuerpo humano... - Necesidades básicas: comer, dormir...
--	--

Instrumento 2.

INSTRUMENTO 2	
PAUTA DE ASPECTOS Y SITUACIONES RELEVANTES EN LA DETECCIÓN DEL ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA	
Información facilitada por los maestros de la etapa anterior	<ul style="list-style-type: none"> - Tutor. Grado de adquisición de las capacidades básicas: autonomía personal, relación con los compañeros, competencias lingüísticas y matemáticas, comprensión del mundo físico (motricidad, esquema corporal), etc. - Tutor y profesorado de educación especial o refuerzo. Ayudas que le son útiles, temas que le interesan, grado de aprovechamiento de las ayudas que se le ofrecen. - Maestros especialistas. Grado de interés y habilidad por las áreas de música, plática, educación física.
Información facilitada por los padres	<ul style="list-style-type: none"> - Nacimiento y primeros meses. - Intervenciones médicas (operaciones, ingresos...). Informes.

	<ul style="list-style-type: none"> - Dificultades encontradas en su hijo o hija respecto a sus iguales (etapa preescolar, parque de juego...) hasta el momento. - Aspectos que preocupan a los padres.
Información facilitada por otros profesionales	<ul style="list-style-type: none"> - Tiempo de seguimiento en un centro de atención precoz, aspectos prioritarios trabajados. - Orientaciones que se proponen: aspectos que se deben priorizar. - Información de los avances realizados a lo largo de preescolar.
Información obtenida de nuestra relación con el alumno o alumna	<ul style="list-style-type: none"> - Seguimiento de las rutinas diarias: entrar al aula, organizarse en el tiempo (días de la semana), pasar lista, repartir materiales... - Lengua oral. Capacidad de hacerse entender hablando de cosas no presentes (una actividad con los padres, una película...). - Comprensión e interés por el lenguaje escrito: el sentido de su utilización comunicativa, las reglas básicas de la lengua escrita... - Uso y comprensión de los cuantificadores (números, palabras...). - Participación y atención en las actividades colectivas. Capacidad de escucha de consignas, seguridad personal... - Autonomía en el trabajo individual: atención sostenida a lo largo de un tiempo, imitación del trabajo de los demás, aceptación del error... - Relación con los compañeros: participa en los juegos, está solo... - Relación con el profesorado: dependencia/autonomía.

Praxias



Tarjetas de vocabulario y asociación

Sopas de dibujos. Atención y vocabulario:



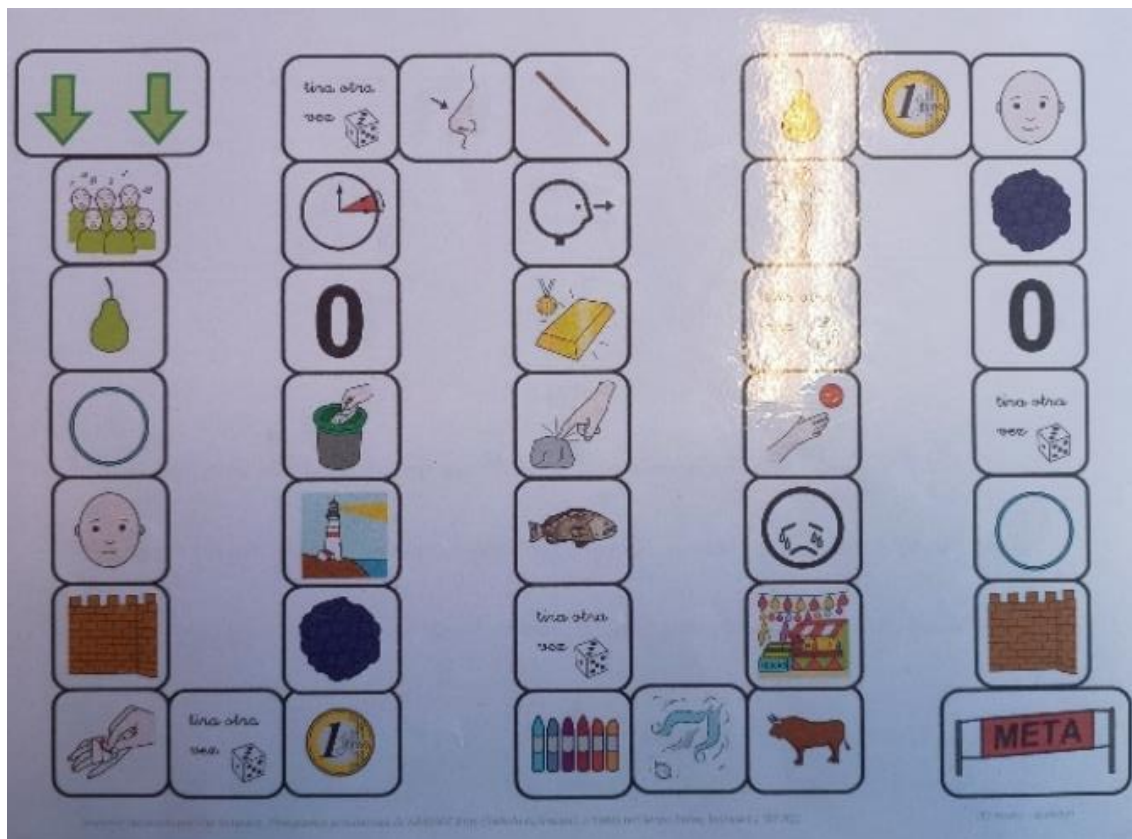
Asociación vocabulario y colores:



Casitas semánticas:



Ocas fonéticas



Fonemas:

The image shows four hand-drawn diagrams illustrating phoneme analysis for the words ZUMO, CEBRA, MAMÁ, and MANO. Each diagram starts with a central image of a mouth showing the articulation of a specific sound. Below this, arrows point to smaller images of the mouth for each individual phoneme, which are then placed into boxes. The words are then broken down into their constituent phonemes, with each phoneme placed in a box. Below each phoneme box is a small image of the mouth showing the articulation of that phoneme. The diagrams are arranged in a 2x2 grid.

- ZUMO:** Central image of a mouth. Below it are five smaller images of the mouth showing the articulation of the phonemes /z/, /u/, /m/, /o/, and /ɔ/. Below these are boxes for 'ZU' and 'MO', with 'ZU' containing 'ZU' and 'MO' containing 'MO'. Below each box is a small image of the mouth showing the articulation of that phoneme.
- CEBRA:** Central image of a mouth. Below it are five smaller images of the mouth showing the articulation of the phonemes /e/, /b/, /r/, /a/, and /ɔ/. Below these are boxes for 'CE' and 'BRA', with 'CE' containing 'CE' and 'BRA' containing 'BRA'. Below each box is a small image of the mouth showing the articulation of that phoneme.
- MAMÁ:** Central image of a mouth. Below it are five smaller images of the mouth showing the articulation of the phonemes /m/, /a/, /m/, /á/, and /ɔ/. Below these are boxes for 'MA' and 'MÁ', with 'MA' containing 'MA' and 'MÁ' containing 'MÁ'. Below each box is a small image of the mouth showing the articulation of that phoneme.
- MANO:** Central image of a mouth. Below it are five smaller images of the mouth showing the articulation of the phonemes /m/, /a/, /n/, /o/, and /ɔ/. Below these are boxes for 'MA' and 'NO', with 'MA' containing 'MA' and 'NO' containing 'NO'. Below each box is a small image of the mouth showing the articulation of that phoneme.

Ruletas:



Onomatopeyas:

