



**Universidad**  
Zaragoza

1542

## TRABAJO FIN DE GRADO

Intervención educativa en un caso probable de  
Trastorno Específico del Lenguaje (TEL)

Educational intervention in a probable case of Specific  
Language Disorder (SLD)

Autor: Mateo Giménez, Maribel (774724)

Tutora: Blasco González, Patricia

Grado en Magisterio Infantil  
2021 - 2022



Facultad de  
Ciencias Sociales  
y Humanas - Teruel  
**Universidad** Zaragoza

## Índice

Resumen	3
1. El lenguaje	4
1.1. <i>¿Qué es el lenguaje?</i>	4
1.2. <i>Etapas y características de la adquisición del lenguaje</i>	6
1.3. <i>Centros cerebrales del lenguaje</i>	8
1.4. <i>El proceso de adquisición y plasticidad cerebral</i>	8
1.5. <i>Elementos comunicativos</i>	9
1.6. <i>Funciones del lenguaje</i>	10
2. Fundamentación teórica del lenguaje	12
3. Dificultades en la adquisición del lenguaje	14
4. Epidemiología y factores de riesgo	15
5. Impacto social, familiar y académico	14
6. Trastorno Específico del Lenguaje	16
6.1. <i>Comorbilidad del TEL</i>	16
6.2. <i>Criterios de diagnóstico del TEL</i>	17
7. Propuesta de intervención	17
7.1. <i>Perfil de un caso</i>	18
7.2. <i>Ánálisis de la hoja de registro observacional</i>	19
7.3. <i>Metodología</i>	19
7.4. <i>Competencias básicas</i>	20
7.5. <i>Elaboración de la propuesta de intervención</i>	28
8. Análisis y discusión de los resultados	29
Bibliografía	33
Anexos	42

## Resumen

Las personas con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) presentan alteraciones en el desarrollo del lenguaje, viéndose afectado cualquier elemento que componga este área (fluidez, articulación, comprensión,...). Un 7% de la población infantil padece TEL, lo que presupone consecuencias no solo a nivel lingüístico, sino que también afecta al ámbito académico, emocional o familiar, perjudicándolos con problemas de conducta, frustración, autoestima y bajo rendimiento.

Este trabajo se basa en una propuesta de intervención en un caso posible de TEL en una alumna de 3 años de edad. Tras valorar y analizar varias observaciones y pruebas con ella, se concretó una serie de objetivos a alcanzar adecuándose a sus necesidades, con la finalidad de que progrese y mejore tanto su conciencia fonológica como sus capacidades lingüísticas.

**Palabras clave:** Trastorno Específico del Lenguaje, conciencia fonológica, Audición y Lenguaje, lenguaje.

## Abstract

People with Specific Language Disorder (SLD) present alterations in language development, affecting any element that makes up this area (fluency, articulation, comprehension, etc.). The consequences are not only linguistic, but also affect the academic, emotional or family environment, affecting them with behavioral problems, frustration, self-esteem and low performance.

This document is based on a proposal for intervention in a possible case of TEL in a 3 year old pupil. After assessing and analyzing several observations and tests with her, a series of objectives were set to be achieved in accordance with her needs, with the aim of making progress and improving both her phonological awareness and her linguistic skills.

**Keywords:** Specific Language Disorder, phonological awareness, Hearing and Speech.

## 1. El lenguaje

### 1.1. ¿Qué es el lenguaje?

Su origen etimológico proviene del latín *lingua*, que significa “*lengua*” relacionado también con la palabra *lingerie*, del verbo “*lamer*”. El lenguaje es el instrumento de comunicación del ser humano, así como el sistema de signos que permite expresar sentimientos, comprender e interpretar el mensaje de los demás (Paramio, 2017). Según el modo de comunicación, se diferencian de dos formas: lenguaje verbal (oral o escrito) y lenguaje no verbal.

Se entiende por lenguaje verbal la capacidad de entender y emplear símbolos lingüísticos asociados a situaciones comunicativas entre dos o más personas. Por otro lado, el lenguaje no verbal es la transmisión de códigos paralingüísticos a través de expresiones faciales, lenguaje corporal, gestos o señales (Fernández Pérez, 2015).

Dependiendo del contexto social, hay diferentes formas de utilizar el lenguaje. Entre ellas observamos, (Finnegan, 2018):

- Lenguaje informal o cotidiano: lenguaje usual para comunicarse en conversaciones normales que se caracterizan por surgir de manera espontánea y fluida.
- Lenguaje técnico o científico: lenguaje empleado en una comunidad profesional (académica o financiera) para transmitir datos concretos.
- Lenguaje formal: lenguaje en situaciones explícitas sin el uso de modernismo o vulgarismos para la interacción comunicativa.

### 1.2. Etapas y características en la adquisición del lenguaje

El desarrollo del lenguaje es uno de los principales temas de estudio a lo largo de la historia debido a que es el medio fundamental de comunicación. Es un proceso que comienza a muy temprana edad, incluso antes de nacer, pues el primer contacto es con el ámbito familiar (Navarro - Pablo, 2003). Dichos estudios se basan en las nociones de percepción, memoria y atención a través de informes diaristas, observaciones que anotaba la familia de las producciones orales que emitía su hijo (Boysson-Bardies, 2007). Tras ello, se ha dividido este desarrollo en dos etapas, prelingüística y lingüística, las cuales manifiestan las habilidades de la lengua y sus características.

#### *Etapa prelingüística*

Denominada “etapa preverbal” o “etapa oral no lingüística”, comprendida de 0 hasta los 10 meses de edad. En esta etapa el niño comienza a emitir los primeros sonidos inteligibles y

descubrir sus posibilidades con la finalidad de comunicarse con el medio para cubrir sus necesidades (Castañeda, 1999).

El niño tiene intención comunicativa con las figuras de apego mediante llantos, gestos o miradas. A través de esta comunicación, facilita el desarrollo afectivo el cual tiene relación con el proceso de socialización (Navarro-Pablo, 2003). Estas son algunas de las características que se observan según la edad en la que se encuentre el niño:

*De 0 a 2 meses*

Sólo emite articulaciones esporádicas u onomatopeyas; con el llanto comienza su intención comunicativa y es su forma de pedir comida, expresar dolor, tener sueño, etc. Conforme cumple el segundo mes, emite vocalizaciones conocidas como gorjeo (Castañeda, 1999).

*De 3 a 6 meses*

Comienza a adquirir el control de los órganos fonatorios e inicia las primeras vocalizaciones intencionadas y repetición de algún sonido simple con tonalidad variante. Según Piaget, en esta fase surge el conocimiento de la conciencia fonológica y el reconocimiento del efecto causado en el entorno por esas articulaciones (Castañeda, 1999).

*De 7 a 10 meses*

El niño realiza las primeras imitaciones de movimientos y gestos así como la emisión de sonidos más vibrantes como la /r/, laterales /l/ y labiales /b/ o /m/. Muestra reacciones al escuchar su nombre y desarrollo de las habilidades motoras (Castañeda, 1999).

*De 10 a 12 meses*

Se establecen los inicios de asociación de significado fónico con el significado del objeto nombrado, además de comenzar a decir palabras de dos sílabas como /papa/ /mama/ /hola/. El niño utiliza como recurso las palabras escuchadas de las figuras de apego, es decir, imita las vocalizaciones (Castañeda, 1999).

*Etapa lingüística*

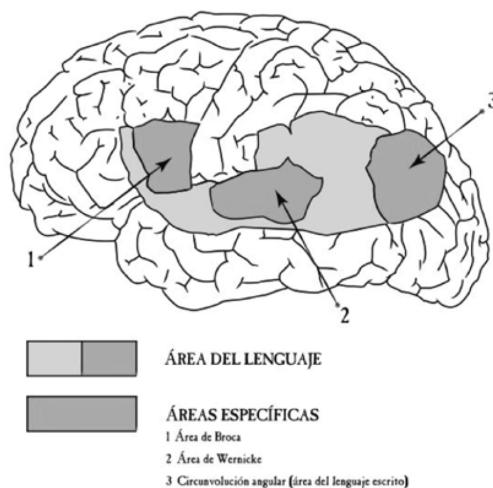
Es el período en el que el niño ya ha adquirido una expresión oral comprensible y progresiva para aumentar su conocimiento. Es una etapa amplia en el que se ven involucrada en el desarrollo de la pragmática, la fonología, la fonética, la semántica y el léxico (Jiménez Rodríguez, 2010). A continuación, se describen estas 5 dimensiones (Buiza et al, 2016):

- Pragmática: es la disciplina que se interesa por la determinación del uso del lenguaje en los contextos sociolingüísticos.
- Fonología: es la dimensión que estudia la forma en la que los sonidos se expresan en una lengua particular.
- Fonética: es el campo que estudia la articulación de los sonidos y la percepción que tiene el receptor de los mismos.
- Semántica: la rama implicada en el significado de los signos lingüísticos así como en sus múltiples combinaciones.
- Léxico: es la agrupación de términos que forman una lengua perteneciente a un grupo social.

### 1.3. Centros cerebrales del lenguaje

A comienzos del siglo XX, estudios clínicos en personas con lesiones en el cerebro, determinaron la existencia de dos áreas situadas en el Sistema Nervioso Central (SNC) involucradas en el lenguaje: Área de Broca, relacionada con el proceso de ordenación de fonemas; y el Área de Wernicke, relacionada con la comprensión. Estas dos áreas, localizadas en la parte superior del lóbulo frontal y lóbulo temporal, se comunican por una ruta neuronal llamada fascículo arqueado o arcuato (Ardila et al, 2016). Véase la figura 1:

Figura 1. Localización de los centros cerebrales del lenguaje



Fuente: Extraído de Ardila et al (2016)

En investigaciones actuales, se ha observado un sistema implicado en la semántica, situado en gran parte de ambos hemisferios y, un sistema intermedio encargado de mediar entre los anteriores nombrados (Valdés Ibañez y Vial García, 2019). El Área de Broca fue descubierta

en 1860 tras el análisis *post mortem* en el cerebro de un paciente con afasia, que impedía la articulación de palabras aunque no la compresión del mensaje. Este área se encarga de la producción correcta de palabras y la regulación de fonemas y ritmos asociados al habla (Ardila et al, 2016). Algunos de los orígenes que producen la afasia son traumatismos craneoencefálicos, ictus o infecciones en el cerebro (Herrera, 2019). En consecuencia a ello, se observan anomalías en (Fernández González, 2020). Véase la figura 2:

- Dificultad para desarrollar oraciones complejas.
- Omisión de elementos y sonidos gramaticales.
- Problemas para repetir el mensaje.
- Falta de fluidez verbal.

Figura 2. Evolución de afasia de Broca



Fuente: Extraído de Fernández González (2020)

La segunda área relacionada, Área de Wernicke asociada también a la corteza auditiva, tiene como función la comprensión del lenguaje. Recibe la información visual, la analiza y facilita su entendimiento. Actualmente, se considera que ambas áreas están implicadas en la comprensión y producción de habla y no trabajan independientemente (Herrera, 2019). Algunas de las dificultades provocadas por la afasia de Wernicke son (Jiménez de la Peña, 2018):

- Alteración en el reconocimiento fonológico auditivo.
- Empleo de palabras no referenciales y parafasias.
- Dificultades de comprensión.
- Certo grado de anosognosia.
- Repetición de palabras.

La conexión entre ambas se produce a través de fascículo arqueado, un conjunto de fibras neuronales localizadas en el lóbulo temporal y parietal aunque existe cierta controversia ya

que en estudios recientes, esta ruta se ha visto involucrada en áreas motoras (Parra-Bolaños et al, 2017). Además de establecer esa unión, el fascículo arqueado permite la capacidad de adquisición de palabras, escritura o percepción musical; las lesiones en esta ruta pueden causar lo llamado afasia de conducción (Restrepo y Calvachi-Galvis, 2021). La afasia de conducción se caracteriza por la sustitución de fonemas, dificultades en la escritura, hemiparesia leve, alteraciones táctiles y daños en el área motora (Parra-Bolaños et al, 2017).

#### **1.4. *El proceso de adquisición y plasticidad cerebral***

El desarrollo del sistema nervioso está sujeta a los procesos de la plasticidad cerebral, la capacidad que tiene el cerebro para moldearse gracias a los estímulos recibidos por su entorno próximo (Narbona y Crespo-Eguilzaz, 2012). En los 3 primeros años de vida, se comienza a producir la base del lenguaje por la relación con la preposición natural a la maduración por lo que, los niños que no reciban la suficiente estimulación durante este período, podrían tener como consecuencia un retraso en el área (Infante de la Haba, 2017).

Desde el vientre materno, empieza el desarrollo auditivo del niño lo que determinará qué diferencia su lengua materna respecto a otras mediante los mecanismos neuronales lingüísticos. A través de resonancias funcionales, se observa que los niños dominan el hemisferio izquierdo en el primer mes de vida, donde se desarrollan las funciones del lenguaje. Infante de la Haba (2017) afirma que:

*Esta información se transmite entre neuronas a través de la formación de mielina (mielinización), por lo que debido a este proceso y a la audición previa que el bebé ha recibido durante la gestación, los avances en el lenguaje son muy rápidos entre el nacimiento y los tres primeros años de vida. El sistema nervioso se configura gracias a factores tanto genéticos, como epigenéticos y de interacción. La formación del córtex en el que se situará el control del lenguaje se va a producir tras el nacimiento.*  
(p.10)

La determinación biológica del hombre, explicaría la preferencia por la voz materna al nacer y la capacidad para distinguir las emisiones de la lengua materna del resto y los sonidos. Este proceso de adquisición presupone la lateralización hemisférica del lenguaje (Infante de la Haba, 2017). Al nacer nos enfrentamos a dos procesos que inician dicho desarrollo: la madurez neurológica y la plasticidad cerebral. Estos procesos están involucrados en la adquisición del lenguaje ya que, el desarrollo del niño no viene solo determinado por la genética sino que también influye el ambiente (Albán Marín y Oquendo Henao, 2018).

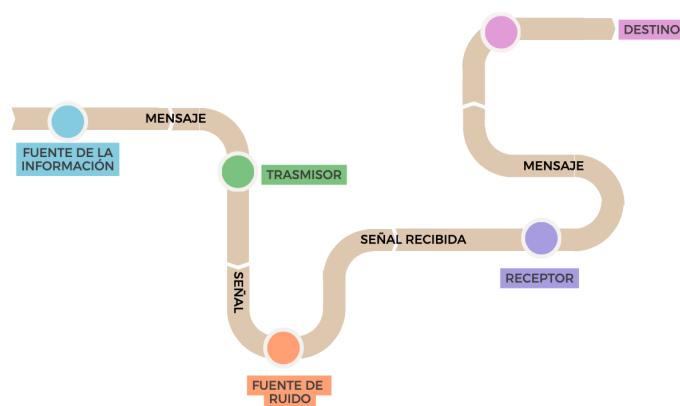
El tiempo y la experiencia son dos factores importantes a la hora de hablar de la plasticidad cerebral, función principal de moldeamiento cerebral con la finalidad de adquirir habilidades cognitivas. Algunos estudios muestran cómo la plasticidad cerebral permite el desarrollo del lenguaje y auditivo antes de nacer y a su vez, es la encargada de reparar daños adquiridos que se creían irreversibles, en relación al área del lenguaje, gracias a la rehabilitación de la neuroplasticidad (Sanhueza Ruiz, 2020).

### 1.5. Elementos comunicativos

En 1940, Shannon desarrolló la Teoría de la Información o también conocida como Teoría matemática de la comunicación. Esta base teórica fundamentó los elementos comunicativos presentes en la transmisión y comprensión de la información (Anaya-Reig y Calvo Fernández, 2019). Esta teoría pretende determinar la vía más rápida y conveniente para codificar un mensaje sin la interrupción de algún elemento que dificulte su transmisión. Los elementos de la comunicación son: emisor, receptor, mensaje, código, canal, contexto comunicativo. Véase a continuación su significado (Linares Carreón, 2016) y la figura 3:

- Emisor: punto de partida de la comunicación, quién emite el mensaje.
- Receptor: la persona que recibe la información de forma intencionada o no intencionada ya que puede no estar involucrado en la situación comunicativa.
- Mensaje: contenido específico que el emisor quiere emitir al receptor.
- Código: conjunto de signos que favorecen el proceso de codificación y descodificación.
- Canal: mecanismo por el cual llega el mensaje desde el emisor al receptor.
- Contexto comunicativo: marco en el que surge el acto comunicativo y que ayuda a la comprensión del mensaje.

Figura 3. *Modelo comunicativo de Shannon*



Fuente: Basado en Linares Carreón (2016)

## ***1.6. Funciones del lenguaje***

La manera de interpretar el lenguaje también tiene sus diferencias y es que, el ser humano hace uso de la lengua de diversas formas. Entre ellas, se encuentran 6 funciones diferentes (Urra, 2021):

- Función referencial o denotativa: centrada en el contenido y situación, hace referencia a la información acorde a la realidad, expresa un hecho de forma precisa. Es decir, cuando el mensaje concuerda con el significado.
- Función expresiva o emotiva: está centrada en el emisor al verbalizar su estado de ánimo, sentimientos o afectos. Suele anunciarse de manera exclamativa o interrogativa y su característica principal es la subjetividad.
- Función conativa o apelativa: dirigida al destinatario con el propósito de causar una reacción o incluso cambiar la conducta del mismo con el mensaje que se quiere transmitir.
- Función poética o estética: destinada al mensaje, en ella interesa la forma en la que se transmite el mensaje que el propio mensaje. Tiene como objetivo usar el código con efecto estético y atractivo para el receptor.
- Función metalingüística: centrada en términos, aquella que sirve para hablar o razonar sobre el propio lenguaje, empleada normalmente en ámbitos docentes o en material didáctico.
- Función fática o relacional: orientada en el canal entre el emisor y el receptor con la finalidad de comenzar, interrumpir o concluir la comunicación. El contenido del mensaje es inepto.

## **2. Fundamentación teórica del lenguaje**

Existen varias teorías sobre la adquisición del lenguaje y es que, es un tema de tal relevancia, que su evolución teórica ha permitido un intercambio de ideas (Ballano Bárcena, 2012). Entre dichas teorías, se van a destacar 3:

### *Teoría conductista*

Skinner expuso la idea de que la lengua, una vez sea reforzada, va a permanecer como aprendizaje. Es decir, el niño reproduce sonidos que pueden pertenecer a cualquier idioma por lo que los padres seleccionan aleatoriamente a través de la aprobación qué sonido quieren reforzar, lo que sería la lengua materna o lengua nativa. El refuerzo puede ser verbal o físico (Paramio, 2017). Según Hernández Pina (1984) :

De acuerdo con Skinner, todo comportamiento verbal primario requiere de la interacción de dos personas: un hablante y un oyente. Cuando el hablante emite una respuesta verbal a unos estímulos, el oyente suministra un refuerzo o no refuerzo, o incluso castigo a lo que el hablante ha dicho, lo cual lleva consigo que éste vuelva en el futuro a emitir la misma respuesta, o parecida, al mismo o parecido estímulo. El comportamiento del oyente puede ser verbal o no; pero es el modo de actuar del hablante el que debe tenerse en cuenta (p.12).

#### *Teoría innatista*

Al contrario que el conductismo, la teoría de Chomsky sobre el lenguaje sostiene que la lengua es un proceso innato, por lo que no es adquirido a través del aprendizaje. Esta teoría defiende que el lenguaje está programado para desarrollarse una vez se exponga el niño a la lengua materna (Pérez Molina et al, 2015). El lingüista afirma la existencia de “ un dispositivo de adquisición del lenguaje”, cuya función es facilitar el aprendizaje al ser humano por muy compleja que sea la lengua. Según Chomsky (2005), se existen en 4 principios:

- 1º. Solamente la especie humana puede aprender a comunicarse mediante el aprendizaje del lenguaje.
- 2º. Imitar y repetir no son elementos que interfieran en la adquisición del lenguaje.
- 3º. Cuando un niño empieza a emitir sonidos, no lo hace por repetición o aprendizaje, sino por la activación de su dispositivo de adquisición.
- 4º. El desarrollo del lenguaje es una propiedad que actúa independientemente de la inteligencia.

#### *Teoría cognitiva*

Piaget considera que el lenguaje es un conjunto de habilidades cognitivas y no un proceso que se desarrolle de manera innata. Es decir, sostiene que una persona adquiere antes el nombre de un elemento y, una vez obtenido, emite la palabra (Apari Aznar e Igualada, 2018). Dicho aprendizaje surge a partir de la relación del funcionamiento cognitivo del niño con su entorno, proceso también conocido como constructivismo. Desde el nacimiento hasta el primer año de vida, el niño se comunica a través de habilidades motoras ya que, no ha desarrollado el proceso del habla; una vez alcanza la permanencia del objeto, se inicia la producción de palabras (Apari Aznar e Igualada, 2018). En cambio, hay contraposiciones acerca de esta teoría y es que según Apari Aznar e Igualada (2018):

En un caso en el que encontraron a una niña de 13 años privada del lenguaje, se comprobó que mientras el desarrollo semántico y cognitivo eran paralelos, la sintaxis y morfología seguían ritmos diferentes. Patologías como el Síndrome de Turner o Síndrome de Williams son ejemplos de que la cognición no siempre va ligada al lenguaje (p.9).

De modo que, se afirma que dichas teoría no son excluyentes pero, a día de hoy se aboga más por la interacción entre la base biológica y ambiente (constructivismo) en dicho proceso adquisitivo.

### 3. Dificultades en la adquisición del lenguaje

Los problemas en la adquisición del lenguaje son entendidos como alteraciones detectadas en la cadena comunicativa e interacción donde se producen intercambios lingüísticos. La adaptación al alumno se planificará en función de si la dificultad es transitoria (dislalia, disfasia,...) o si es permanente (autismo, traumatismo craneoencefálico,...) (Acosta Rodríguez y Moreno Santana, 2001). Las personas afectadas tienden a tener intercambios lingüísticos con un grupo restringido, normalmente su familia; o también, suelen parecer personas tímidas y con dificultades de socialización según el DSM-5 (APA, 2014). Dichos índices no son suficientes para poder diagnosticar un retraso en el lenguaje y requiere una evaluación exhaustiva para confirmar el diagnóstico. La persona debe cumplir con características concretas asociadas a 3 áreas: social, habla y simbólica (Carballo, 2012). Algunas de las características que se vinculan a una alteración en el lenguaje según el DSM-5 (APA, 2014) son las mostradas en la siguiente imagen (Véase figura 4).

Figura 4. Características asociadas a alteraciones en el lenguaje según el DSM-5 (APA, 2014)



Fuente: Basado en el DSM-5 (APA, 2014)

Es importante destacar que el DSM-5 insiste en la necesidad de que las actuaciones deben de ser aplicadas desde los primeros indicios en el desarrollo y sean coincidentes con los ítems de diagnóstico. Entre ellas, hay 4 programas de intervención lingüística (Gallego Ortega y Rodríguez Fuentes, 2005):

- Atención temprana: tiene como función dar respuesta lo más pronto posible a las necesidades o posibles trastornos.
- Atención colaborativa: aquella que su eficiencia depende de varios agentes implicados en la actuación.
- Atención personalizada: intervención dirigida a un trastorno lingüístico específico y no a una necesidad
- Atención sistemática: actuaciones enfocadas a cubrir tanto necesidades cotidianas como necesidades del desarrollo.

Para llevar a cabo una evaluación y tratamiento en un trastorno, hay que tener en cuenta la clasificación en la que se encuentra según las patologías que presente la persona (Monfort y Monfort, 2012). Para ello, se han establecido una serie de clasificaciones en base a criterios clínicos y neurológicos reflejados en la tabla 1:

**Tabla 1. Clasificación clínica según Rapin y Allen (1987)**

---

Trastornos específicos del lenguaje

- Dispraxia verbal
  - Déficit fonológico
- 

Trastorno del lenguaje expresivo y receptivo

- Agnosia auditivo - verbal
  - Trastorno fonológico - sintáctico
- 

Trastorno del procesamiento de orden superior

- Trastorno léxico - sintáctico
- Trastorno semántico - práctico

En la actualidad, existen dos sistemas de ordenación de las enfermedades mentales de gran importancia, Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-5) y la Clasificación Internacional de las Enfermedades (CIE-10). Aunque entre dichos sistemas hay similitudes, también existen grandes diferencias y es que, un 70% del ámbito de la salud

mental escoge el CIE-10 para el diagnóstico clínico diario (Delgado Reyes y Agudelo Hernández, 2021). Véase su clasificación respecto al TEL en las tablas 2 y 3:

**Tabla 2. Clasificación neurológica del TEL según el DSM-5 (APA, 2014)**

Trastornos del lenguaje
Trastorno fonológico
Trastorno de la fluidez de inicio en la infancia (tartamudez)
Trastorno de la comunicación social (pragmático)
Trastorno de la comunicación no especificado

**Tabla 3. Clasificación neurológica del TEL según el CIE-10 (2018)**

Trastornos del desarrollo del habla o lenguaje
Trastorno del desarrollo del sonido del habla
Trastorno de la fluidez del habla
Otros trastornos específicos del desarrollo del habla o del lenguaje
Trastorno del habla o del lenguaje sin especificación

#### **4. Epidemiología y factores de riesgo**

La situación epidemiológica de los trastornos de habla oscila entre 3-6% de la población y los trastornos del lenguaje tienen una prevalencia del 2-7%; en cambio, en la edad preescolar se eleva a un 15% en el alumnado, siendo más frecuente en el género masculino. Asimismo, hay factores condicionantes en la población que ponen en riesgo la alteración del lenguaje, véase la tabla 4:

**Tabla 4. Población con riesgo de padecer dificultades en el lenguaje (González Lajas y García Cruz, 2019)**

Con antecedente genético o afecciones neurológicas o físicas
Con carácter biológico o ambiental
Con frecuentes infecciones respiratorias en la etapa de máxima adquisición de vocabulario
Con problemas en el proceso de succión o masticación
Con nivel social o familiar bajo
Con entorno vinculado con bilingüismo
Con problemas de socialización

Actualmente, los porcentajes han ido en aumento en comparación a los de décadas anteriores posiblemente a consecuencia de una intervención temprana (González Lajas y García Cruz, 2019). En el DSM-5 (APA, 2014), se encuentran como causas de riesgo más comunes el factor genético y fisiológico puesto que tienen un elevado porcentaje hereditario. Por otro lado, tienen peor pronóstico aquellos niños con dificultad receptiva en el lenguaje que los de dificultades expresivas.

## **5. Impacto social, familiar y académico**

Las consecuencias de este trastorno no solo afectan a las habilidades lingüísticas sino que también repercute en contextos familiares, sociales y académicos. A nivel social, el niño que padece TEL tiene problemas para iniciar interacción comunicativa o la participación en juegos de tipo funcional o simbólico y actividades grupales; lo que puede crear fobia social, frustración o angustia (Baixauli-Forteá et al., 2015). Tras varios estudios en base al impacto socioemocional en la infancia, se ha observado que sus intercambios lingüísticos suelen ser ignorados, se dirigen más a los adultos que a sus iguales y responden con el empleo de frases poco estructuradas y cortas (Baixauli-Forteá et al, 2015). Respecto al ámbito académico, pueden generar problemas de conductas negativas o rabietas al realizarse una detección lenta o un diagnóstico erróneo. Se ve afectada el área lógico-matemática debido a la dificultad de entendimiento de los enunciados. Asimismo, muestran complicaciones para adoptar rutinas o seguir normas, inconvenientes en el aprendizaje de nociones espaciales, problemas a nivel psicomotriz e inmadurez sobre el propio cuerpo. Todo ello conlleva la consecuencia de un rendimiento académico bajo (Vilameá Pérez, 2014). El impacto familiar viene dado por la negatividad de que el niño padezca un trastorno, la falta de información o por no tener un diagnóstico claro. En ocasiones, los progenitores ven como problemática el trastorno y no como una normalidad con diversas necesidades; suelen sentir que su hijo es diferente al resto y no ven ningún tipo de apoyo, lo que puede dificultar aún más la atención temprana y el tratamiento (Auza y Peñaloza Castillo, 2018).

## **6. Trastorno Específico del Lenguaje (TEL)**

Existen controversias sobre qué es un Trastorno del Lenguaje a consecuencias de no saber las causas que lo producen pero, se puede definir como TEL el déficit significativo para comunicarse, expresarse o comprender en relación a las habilidades lingüísticas comparándolas con un grupo de iguales con mismo nivel y entorno social (Auza, 2009). La

definición descrita por el DSM-5 (APA, 2014) adopta el término de TEL englobándolo dentro de los Trastornos del neurodesarrollo (Mendoza, 2012). Dicho trastorno es persistente y se manifiesta al inicio del desarrollo lingüístico; por ello es conveniente dar repercusión al tema para que el tratamiento y herramientas de una mayor respuesta (Aguilera Albesa y Orellana Alaya, 2017).

### ***6.1. Comorbilidad del TEL***

Se entiende por comorbilidad la existencia de dos o más trastornos diferentes al primario en el mismo individuo. Como anteriormente se ha mencionado, el origen de esta problemática no es preciso pero tras varios estudios, se ha descubierto cuáles de ellos tiene mayor relación e influencia con el Trastorno Específico del Lenguaje (Gordillo, 2014).

Según el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (2014) destacan otros trastornos del neurodesarrollo como por ejemplo, trastorno específico del aprendizaje, Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), Trastorno del Espectro Autista (TEA) o trastorno del desarrollo de la coordinación. Se estima que alrededor de un 30% de las personas con TDAH tienen alteraciones en el desarrollo lingüístico padeciendo dislalias, dislexias o disgrafía; asimismo, se ha visto dificultades en la memoria de trabajo de estos presentando alteraciones en la memoria a corto plazo de aquellas tareas que requieren el aprendizaje y desarrollo de la conciencia fonológica (Gordillo, 2014). Por otro lado, se observa que los trastornos de la comunicación también pueden estar implicados como es el caso del trastorno de la comunicación social (pragmático) o antecedentes genéticos.

### ***6.2. Criterios de diagnóstico del TEL***

Se define como criterios de diagnóstico la guía para determinar los indicios para efectuar una evaluación y seguimiento de una enfermedad (García Cruz y González Lajas, 2018). En el DSM-5 (APA, 2014) se marcan como criterios de diagnóstico en un Trastorno Específico del Lenguaje los que aparecen en la tabla 5:

**Tabla 5. Criterios de diagnóstico del TEL según el DSM-5 (APA, 2014)**

- 
- A. Dificultades persistentes en la adquisición y uso del lenguaje en todas sus modalidades debido a deficiencias de la producción o la comprensión que incluye lo siguiente:
    - Vocabulario reducido
    - Estructura gramatical reducida
    - Deterioro del discurso
  - B. Las capacidades del lenguaje están notablemente por debajo de lo esperado para la edad, lo que produce limitaciones funcionales en la comunicación eficaz, la participación social, logros académicos o desempeño laboral.
  - C. El inicio de síntomas se produce en las primeras fases del período de desarrollo.
  - D. Las dificultades no se pueden atribuir a un deterioro auditivo o sensorial de otro tipo, una disfunción motora u otra afección neurológica y no por retraso global del desarrollo.
- 

## 7. Propuesta de intervención educativa

### 7.1. Perfil de un caso

El sujeto de este caso es una niña de 3 años de edad procedente de Marruecos con un posible trastorno del lenguaje, en concreto, del área fonológica. Esta alumna tiene 2 hermanos mayores, matriculados en el mismo colegio que ella y uno más pequeño. En el ámbito familiar, hablan en la lengua materna (árabe) aunque si bien es cierto que hablan y comprenden el castellano, a excepción de la madre. Se muestra responsable y muy autónoma en las rutinas de clase: recoge su almuerzo y pertenencias, va al baño sola y se lava las manos, aunque comenzó con el no cumplimiento de normas. No es un impedimento para ella a nivel social ya que hace empleo de gestos para comunicarse y comienza a nombrar a sus compañeros y a decir algunas palabras como “*papá*” “*mamá*” o “*profe*” . Respecto al control emocional, la alumna no relaciona el pictograma de una emoción con la real, es decir, señala una cara triste pero hace intención comunicativa de estar contenta.

En múltiples ocasiones, se entiende que está contenta por algo que hace su padre ya sea dormirla o darle de comer a sus mascotas, pero solo es una interpretación de su lenguaje. Comenzó el curso con rabietas y lloros al compartir espacio o material con sus compañeros, aunque ha ido progresando al respecto y comienza a trabajar en equipo aunque con algún conflicto. Se ha observado su evolución a nivel psicomotriz ya que explora con seguridad,

tiene confianza en carrera, saltos o reptación, participa en todos los agrupamientos y tiene buen comportamiento.

En cuanto al área de conocimiento del entorno, es capaz de contar hasta el 2 pero no identifica ninguna grafía numérica, ni formas geométricas básicas ni colores. Es capaz de igualar en objetos una agrupación (hasta el 2), pero no entiende quién tiene más o quién tiene menos. En las nociones espaciales, comprende dentro-fuera, a un lado y a otro, arriba-abajo, pero no entiende el concepto de junto- separado. Además, tiene mayor coordinación con los trazos que realiza y eso se refleja en las producciones que hace. Acerca del área más afectada, no reconoce ningún tipo de grafía ni sabe escribir o identificar su propio nombre. La alumna se hace entender mediante alguna onomatopeya o gestos, aunque comienza adentrarse a la comunicación oral con palabras básicas.

## 7.2. Análisis de la hoja de registro observacional

Al comienzo de elaborar la propuesta de intervención con la alumna en concreto, la docente facilitó esta hoja de registro utilizada desde el principio de curso para ver el progreso y desarrollo de la misma. Observando su progreso, no pudo utilizarse esta hoja de registro debido a que la niña presentaba ítems más inmaduros que los propuestos en la rúbrica (Véase la figura 5)

Figura 5. Hoja de registro observacional del lenguaje.

Fuente: Basado en información recogida por la orientadora del centro

Tras este inconveniente, se acordó junto con la orientadora del centro y tutora realizar a la alumna una evaluación a través del *Inventario de prueba de Batelle* (2011). Esta batería consiste en evaluar las habilidades y aptitudes del desarrollo de un niño de 0 a 8 años de

edad así como el diagnóstico de dificultades en área. El resultado fue que la alumna en concreto, cumple con las características lingüísticas de unos 15 meses de edad. En consecuencia, se establecieron una serie de objetivos para la intervención y, a partir de esto, diseñar la intervención. Estos objetivos son:

- Mejorar la conciencia fonológica
- Trabajar la conciencia léxica y estructuración de frase
- Aprender acciones de dos sílabas ( comer, dormir, saltar,...)
- Ampliar su vocabulario en relación a objetos del colegio, animales o alimentos.
- Reconocer los colores primarios (azul, amarillo, rojo,...)
- Identificar las emociones
- Reconocer partes de la cara (ojos, nariz, orejas,...)
- Contar hasta 3

### **7.3. Metodología**

En general, la intervención se caracteriza por una metodología activa y mixta, es decir, coordina cualitativamente y cuantitativamente la información recogida y analizada de los datos de distintas corrientes pedagógicas. Así mismo, se emplea una metodología flexible que permite ajustarse a las necesidades de los párvulos (Huber, 2008). Pretende adaptarse al ritmo de cada alumno creando grupos flexibles, una atención individualizada de cada uno y en concreto, a la alumna con posible Trastorno Específico del Lenguaje, incluyendo la comunicación entre padres y especialistas del centro.

Las 3 metodologías educativas en las que se va a basar esta intervención son el Aprendizaje Basado en Juego (ABJ), un aprendizaje motivante que favorece la adquisición de contenido a través de la propia creación del juego y el Aprendizaje Basado en Números (ABN), aprendizaje lúdico en el que se trabaja de manera motivante y manipulable los números, su descomposición y simples sumas (Huber, 2008).

### **7.4. Competencias Básicas**

Según la Orden de 28 de marzo de 2008, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, coexisten 8 competencias básicas de las cuales, 4 de ellas son empleadas en la intervención en un caso de TEL:

- Competencia lingüística: comprensión de códigos, leer y escribir palabras, información correspondiente de una figura o elemento no verbal y participa en la

comunicación oral de las normas e intercambio lingüístico.

- Competencia matemática: identificación de nociones de medida, espaciales, temporales o de cantidad, resolución de conflictos de la vida cotidiana, uso de conceptos básicos matemáticos, distinción y clasificación de objetos.
- Aprender a aprender: hace referencia a descubrir las posibilidades de uno mismo aceptando los errores, disfrutar de los recursos y sacar su mayor utilidad, cuestionarse preguntas sencillas, manipulación y observación.
- Competencia social y ciudadana: proporcionar conductas a las necesidades de otras personas, respeto y valoración de puntos de vista e ideas no comunes, participación en normas de convivencia y establecer relaciones entre personas adultas y niños.

## **7.5. Elaboración de la propuesta de intervención**

Tras la valoración y acuerdo con la tutora preferente del aula y auxiliar de Audición y Lenguaje (AL), se ha acordado diseñar 4 juegos lingüísticos con los objetivos consensuados. Estos recursos lingüísticos, que serán utilizados por todos los alumnos en la hora de rincones, uno por día durante 1 mes, a excepción de los jueves puesto que, tiene psicomotricidad fuera del aula. Se ha escogido realizarlo por rincones y en forma de juego ya que son dinámicas que facilitan la adaptación a cualquier alumnado, además de ser centros de interés aprendizaje y motivación. Así mismo, se han diseñado de manera que lo tuvieran siempre presente dentro del aula para poder verlo como un recurso más y no como un contenido curricular. A continuación, véase las tablas 6, 7, 8 y 9 para ver el desarrollo de la propuesta:

**Tabla 6. Juego Mil caras**

<b>Temporalización</b>	25 minutos
<b>Agrupamiento</b>	4 alumnos en cada rincón
<b>Recursos</b>	
- Materiales: ilustración de diferentes caras, adhesivos (ojos, cejas, nariz, orejas,...), dado, tarjeta de instrucciones	
- Espacio: rincón habilitado en el aula referente	
<b>Objetivos específicos</b>	
- Nombrar e identificar partes faciales (ojos, nariz, orejas, boca, cejas,...)	
- Adquirir vocabulario sobre el cuerpo	

- 
- Potenciar sus habilidades en relación con la motricidad fina y la coordinación oculo - manual
  - Seguir una secuenciación visual e instrucciones sobre el propio juego
  - Crear imagen mental sobre el esquema corporal propio y del resto de compañeros
  - Estimular las habilidades comunicativas
  - Ayudar a participar en el juego paralelo
  - Usar el conteo para colocar las piezas según las instrucciones del juego
- 

### **Desarrollo de la actividad**

El juego consiste en la creación de diferentes caras, dando a elegir a los alumnos producir libremente una cara o emplear la plantilla de las “*mil caras*”. En dicho juego, se elige entre la base de la cara de un monstruo, una bruja o un humano. Así mismo, podían combinarse de todas las maneras posibles que se le ocurriesen. Si emplean la plantilla, debía seguir las siguientes instrucciones para su uso:

1. Tirar un dado y ver el número que ha tocado.
2. Mirar a qué parte de la cara corresponde ese número.
3. Identificar esa parte y colocarla donde corresponde.
4. Tirar el dado hasta completar la cara.

Otra forma de juego es la combinación de caras con elementos más grandes por ejemplo, 5 ojos de bruja y 3 cejas de humano. Tras terminar la cara, deben contar todas las partes y el compañero comprobará si es correcto (Véase Anexo 1).

---

### **Técnicas e instrumentos de evaluación**

Se ha utilizado la observación directa para la evaluación a través de la lista de cotejo, una secuencia de items que hace referencia a la evolución, presencia o carencia de conocimientos, habilidades o comportamientos de una persona (Véase Anexo 6).

---

### **Criterios de evaluación**

- Nombra e identifica partes faciales (ojos, nariz, orejas, boca, cejas,...)
  - Adquiere vocabulario sobre el cuerpo
  - Potencia sus habilidades en relación con la motricidad fina y la coordinación oculo - manual
  - Sigue una secuenciación visual e instrucciones sobre el propio juego
  - Crea imagen mental sobre el esquema corporal propio y del resto de compañeros
-

- 
- Estimula las habilidades comunicativas
  - Participa en el juego paralelo
  - Usa el conteo para colocar las piezas según las instrucciones del juego
- 

### Atención a la diversidad

El juego está adaptado para los 3 niveles que pueda haber en un aula y creado con la intención de trabajar en la evolución de la niña en cuestión. Para la alumna con posible trastorno del lenguaje se facilita una plantilla de una cara humana para que sea más fácil el reconocimiento facial. Se introducen secuencialmente las partes, empezando por las cejas, ojos, nariz, boca, orejas..., a la vez que señala la zona donde se ubica y repita la palabra. Conforme se realiza la actividad, se quitan ciertos tipos de ayuda para conseguir que por sí misma diga la parte facial que le falta para completar la cara.

El resto del alumnado, puede poner las partes que deseen (4 ojos, 2 narices, 3 orejas) y posteriormente, comentar a que pertenecía cada uno y cuántos han puesto. Asimismo, se creó la plantilla con el dado para trabajar el conteo y reconocer la agrupación de los números. Añadir que, existe el juego libre y escogen la plantilla que quieran. Por otro lado, la alumna de prácticas es conveniente que se siente cerca de la docente para su observación y anotación de la evolución de cada uno.

**Tabla 7. Juego La caja mágica**

---

<b>Temporalización</b>	25 minutos
------------------------	------------

---

<b>Agrupamiento</b>	4 alumnos en cada rincón
---------------------	--------------------------

---

### Recursos

- Materiales: caja, objetos del aula (rotuladores, goma, plastilina,...), elementos del entorno (fruta, piedras, agua, arena,...), antifaz.
  - Espacial: rincón habilitado en el aula referente.
- 

### Objetivos específicos

- Ampliar vocabulario relacionado con el aula
  - Reconocer y nombrar objetos del entorno
  - Crear situaciones de intercambio lingüístico
  - Fomentar concentración y percepción sensorial
-

- 
- Estimular los sentidos del alumnado
  - Trabajar formas, texturas, tamaños y colores
  - Potenciar la creatividad e imaginación
- 

### **Desarrollo de la actividad**

Este juego consiste en introducir dentro de una caja diferentes objetos sin que el alumnado lo vea. Una vez esté el objeto, se le pone un antifaz al niño y meterá las manos por los agujeros de la caja para que comience a tocar el elemento. Podrá adivinarlo a través del tacto o si lo requiere, a través de preguntas que él mismo realice para que el resto responda, por ejemplo: ¿Es de color rojo? ¿Huele bien? Esta dinámica se irá haciendo de uno en uno y el resto de compañeros serán los encargados de ir a buscar el objeto que debe adivinar junto con la alumna de prácticas (Véase Anexo 2).

---

### **Técnicas e instrumentos de evaluación**

Se ha utilizado la observación directa para la evaluación a través de la lista de cotejo, una secuencia de items que hace referencia a la evolución, presencia o carencia de conocimientos, habilidades o comportamientos de una persona (Véase Anexo 7).

---

### **Criterios de evaluación**

- Amplía vocabulario relacionado con el aula
  - Reconoce y nombra objetos del entorno
  - Crea situaciones de intercambio lingüístico
  - Fomenta concentración y percepción sensorial
  - Estimula los sentidos del alumnado
  - Trabaja formas, texturas, tamaños y colores
  - Potencia la creatividad e imaginación
- 

### **Atención a la diversidad**

Se ha establecido llevar a cabo itinerarios de aprendizaje en el caso de los alumnos con dificultades en el aprendizaje o el resto del grupo requieran adaptaciones significativas, ya sea por dificultad o ritmo distinto. Dichos itinerarios son:

- Ajustar la actividad a su etapa evolutiva.
- Adaptación de los criterios de evaluación.
- Ampliación del tiempo de actividad.

- 
- Ayuda entre sus iguales.

En esta actividad se considera oportuno poner los mismos objetos para la alumna en concreto cada vez que se hiciese el rincón con el fin de que se familiarizarse con elementos concretos del aula y que le resulte más fácil en cuanto a expresión oral. Asimismo, para el alumnado de mayor edad, elegían objetos de mayor dificultad o que desconociera.

**Tabla 8. Juego tablero emocionarte**

---

<b>Temporalización</b>	25 minutos
<b>Agrupamiento</b>	4 alumnos en cada rincón
<b>Recursos</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Materiales: tablero, fichas del monstruo de colores, espejo, dado numérico, dado de premios, libreta, memory, rotuladores, espejo, dibujos de monstruos (Véase Anexo 3, foto 1).</li> <li>- Espaciales: rincón habilitado en el aula referente y pasillo de la entrada del centro escolar.</li> </ul>	

---

**Objetivos específicos**

- Reconocer los colores e identificarlos con una emoción
  - Identificar las emociones (alegría, tristeza, miedo, enamorado, enfado, calma, nervios,..) propias y del resto y asignarlas a un color
  - Expresar facialmente y corporalmente la emoción
  - Desarrollar la capacidad de reflexión y expresión sobre una emoción
  - Trabajar la conciencia fonológica
  - Comprender la situación que les ha llevado a sentirse así
  - Fomentar la empatía y el desarrollo de la inteligencia emocional
  - Favorecer los procesos cognitivos básicos: percepción, atención y memoria.
  - Contar hasta el número 30 e introducción de sumas simples
  - Entrenar la memoria visual y a corto plazo a través del memory
  - Escuchar y respetar el turno del compañero
-

- 
- Saber ganar y perder, gestionando las frustraciones
- 

### **Desarrollo de la actividad**

El tablero emocionarte es similar al tradicional juego de la oca; todos los jugadores parten desde la casilla de salida hasta llegar a la meta una vez recorrido todo el tablero. El primero en conseguirlo será el ganador. Pueden jugar hasta un máximo de 4 alumnos, escogiendo entre la ficha azul (tristeza), el amarillo (alegría), verde (calma) o rojo (enfado) (Véase Anexo 3, foto 2).

Comienza el que mayor número saque en una tirada de dados. El tablero está dividido en 35 casillas donde se pueden encontrar diferentes tipos de casillas, por ejemplo: casilla numérica, casilla especial o casillas de “dado emoción” (Véase Anexo 3, foto 3 y 4 ). Si un jugador cae en una casilla especial, puede perder el turno, avanzar el número de casillas que se indique o ir a otra casilla diferente. Por otro lado, si cae en la casilla de “dado emoción”, deberá tirar el dado de las emociones y realizar junto a sus compañeros el reto que haya sacado. Cada una de estas casillas tiene un color distinto que corresponde a una emoción, por ejemplo: azul - tristeza, naranja - nervios. Una vez identificados el color con su emoción, los jugadores deberán realizar los retos con dicha emoción. Estos 6 retos son:

- Anécdota: los alumnos cuentan una situación en la que hayan sentido esa emoción.
- Espejo: cogen uno de los espejos por parejas y deben expresar facialmente la emoción correspondiente (Véase Anexo 10, foto 1).
- Diario de las emociones: los alumnos deben escoger entre pintar del color de la emoción a un monstruo o hacer un dibujo de un objeto o situación en la que hayan sentido dicha emoción (Véase Anexo 10, foto 2).
- Memory: entre todos los jugadores tendrán que resolver un memory del monstruo de colores (Véase Anexo 10, foto 3)
- Baile: el alumnado deberá expresar bailando, lo que sienten cuando suene la música. Esta puede ser música relajante, inquietante, alegre,...
- Mímica: de uno en uno, deberán representar mediante comunicación no verbal una de las emociones mientras que el resto de jugadores tiene que adivinar de cuál se trata.

---

### **Técnicas e instrumentos de evaluación**

Se ha utilizado la observación directa para la evaluación a través de la lista de cotejo, una secuencia de items que hace referencia a la evolución, presencia o carencia de

---

---

conocimientos, habilidades o comportamientos de una persona (Véase Anexo 8).

---

### **Criterios de evaluación**

- Reconoce los colores (rojo, amarillo, verde, rosa, ...)
  - Identifica las emociones (alegría, tristeza, miedo, enamorado, enfado, calma, nervios,...) propias y del resto y las asigna a un color
  - Expresa facialmente y corporalmente la emoción
  - Desarrolla la capacidad de reflexión y expresión sobre una emoción
  - Comprende la situación que les ha llevado a sentirse así
  - Cuenta hasta el número 30 y realiza sumas simples
  - Trabaja la conciencia fonológica
  - Fomenta la empatía y el desarrollo de la inteligencia emocional
  - Favorece los procesos cognitivos básicos: percepción, atención y memoria.
  - Entrena la memoria visual y a corto plazo a través del memory
  - Escucha y respeta el turno del compañero
  - Sabe ganar y perder, gestionando las frustraciones
- 

### **Atención a la diversidad**

El juego está adaptado para los 3 niveles que hay en el aula y creado con la intención de trabajar en la evolución de la niña en cuestión. Según la edad, se introducen más colores y más emociones por ejemplo, en el caso de los alumnos de 3 años o alumnado con dificultades jugaban con azul - tristeza, amarillo - alegría, rojo - enfado y verde - calma; en cambio, para mayor dificultad se trabajaba con naranja - nervios o morado - cansado. A consecuencia de esto, los retos propuestos en el tablero se complican o no según las emociones que hayamos introducido. Por ejemplo, algún alumno tendrá que explicar y reflexionar sobre una situación que le cause nerviosismo, en cambio otros deberán reflexionar sobre un momento de tristeza. El memory está adaptado por nivel de dificultad, estaban diseñados desde memorys con el monstruo de color diferente hasta memorys en los que el monstruo era similar.

**Tabla 9. Juego La ruleta**

<b>Temporalización</b>	25 minutos
<b>Agrupamiento</b>	4 alumnos en cada rincón
<b>Recursos</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Materiales: ruleta de cartón, pictogramas (animales, comida, acciones,...), láminas con pictogramas (animales, comida, acciones,...), rotulador, gomet de estrellas.</li> <li>- Espaciales: rincón habilitado en el aula referente.</li> </ul>	
<b>Objetivos específicos</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabajar la conciencia fonológica y estimulación del lenguaje</li> <li>- Adquirir vocabulario relacionado con animales, comida y elementos de clase</li> <li>- Trabajar las acciones básicas (dormir, comer, jugar,...)</li> <li>- Emitir onomatopeyas y reproducir las acciones</li> <li>- Pronunciar el nombre del elemento</li> <li>- Clasificar por campo semánticos</li> <li>- Mejorar la motricidad fina y memoria visual</li> <li>- Estimular la concentración y atención sobre un objeto</li> <li>- Desarrollar la inteligencia espacial</li> <li>- Buscar el objeto seleccionado por la ruleta y hacer recuento del mismo</li> <li>- Autoevaluar su propio resultado</li> </ul>	
<b>Desarrollo de la actividad</b>	
<p>El juego consiste en una ruleta formada por 18 espacios en los que se puede colocar y quitar distintos pictogramas, dependiendo de lo que se quiera trabajar en el momento. Con un máximo de 4 alumnos en la actividad, girarán de uno en uno la ruleta y cogerán el pictograma donde se haya parado la flecha; por consiguiente, deberán nombrar el elemento que ha tocado y clasificarlo con su campo semántico.</p> <p>Después, buscarlo en una lámina donde pueden aparecer los mismos pictogramas o no que en la ruleta. Se puede emplear colocando todos los pictogramas en la ruleta de un mismo campo semántico o varios elementos de distinta familia para dificultar el juego.</p>	
<b>Técnicas e instrumentos de evaluación</b>	
Se ha utilizado la observación directa para la evaluación a través de la lista de cotejo, una	

---

secuencia de ítems que hace referencia a la evolución, presencia o carencia de conocimientos, habilidades o comportamientos de una persona (Véase Anexo 9).

---

### **Criterios de evaluación**

- Trabaja la conciencia fonológica y estimulación del lenguaje
- Adquiere vocabulario relacionado con animales, comida y elementos de clase.
- Trabaja las acciones básicas (dormir, comer, jugar,...)
- Emite onomatopeyas y reproduce las acciones.
- Pronuncia el nombre del elemento.
- Clasifica por campo semánticos
- Mejora la motricidad fina y memoria visual
- Estimula la concentración y atención sobre un objeto
- Desarrolla la inteligencia espacial
- Busca el objeto seleccionado por la ruleta y hace recuento del mismo
- Autoevalúa su propio resultado

---

### **Atención a la diversidad**

Los pictogramas son agrupados por color según el campo semántico al que pertenecen, por ejemplo, animales en azul, acciones en rojo,... a excepción de 16 de ellos que están diferenciados por el color amarillo (4 de cada campo semántico). Estos eran de color amarillo, ya que estan fijados como objetivo para trabajar la expresión oral de la alumna con un posible trastorno del lenguaje. En relación a las láminas para buscar el objeto, también estaban divididas por niveles encontrándose menos pictogramas para el 1º nivel y más para el 3º nivel.

## **8. Análisis y discusión de los resultados**

Tras la propuesta de intervención, se ha podido observar que la alumna ha progresado adecuadamente y ha alcanzado bastantes de los objetivos propuestos. Para esta resolución, se le evaluó con mediante dos rúbricas, una con objetivos más individualizados (Véase Anexo 5) y la misma rúbrica que la del resto de sus compañeros para los distintos juegos propuestos (Véase Anexos 6, 7, 8 y 9 ).

Algunos de los objetivos alcanzados son:

- Reconoce el color azul, rojo y rosa sin ningún tipo de modelo, en cambio, el verde y el amarillo los reconoce por descarte.

- Identifica las emociones de alegría, enamorado, tristeza y miedo.
- Nombra ciertos animales que no estaban propuestos como objetivos (pato o rana), en cambio, alguno de los propuestos sigue sin nombrarlos (gallo).
- Comienza a hacer agrupaciones de 3 y conteo hasta el 6.
- Evoca todas las partes faciales a excepción de las cejas, aunque sí que las identifica.

A nivel general, se observa un gran avance tanto en la habilidades lingüísticas como en la sociales. Analizando los resultados cabe destacar que alguno de los objetivos no ha logrado alcanzarlo; en cambio otros ha superado el máximo propuesto. Se cree conveniente que para poder lograr dichas metas, habría que alargar la temporalización de la propuesta hasta final de trimestre y, como aspectos a mejorar, introducir menos elementos de aprendizaje para poder facilitar y mejorar su conciencia fonológica.

## Bibliografía

- Acosta Rodríguez, V. y Moreno Santana, A. (2001). *Dificultades del lenguaje en ambientes educativos, del retraso al trastorno específico del lenguaje*. Editorial Masson.
- Aguilera Albesa, S. y Orellana Alaya, C.E. (2017). *Trastornos del Lenguaje*. Pediatría Integral.
- Aguilar-Valera, J. (2017). Trastornos de la comunicación desde el DSM-5. La necesidad de diagnósticos diferenciales. *Cuadernos de Neuropsicología*, 11(1), 143-156. doi: 10.7714/CNPS/11.1.401
- Albán Marín, K. y Oquendo Henao, P. (2018). *Maduración neurológica como condicionante en el proceso de enseñanza aprendizaje*. Medellín.
- American Psychiatry Association (2014). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM- 5)*. Editorial Panamericana.
- Anaya-Reig, N. y Calvo Fernández, V. (2019). *Desarrollo de las habilidades lingüísticas en la educación infantil. Fundamentos lingüísticos y psicológicos*. Colección didáctica y desarrollo.
- Apari Aznar, M. e Igualada, A. (2018). *El desarrollo del lenguaje y la comunicación en la infancia*. Editorial UOC.
- Ardila, A. et al (2016). Área cerebral del lenguaje: una reconsideración funcional. *Revista Neurológica*, 62, 97 - 106. Recuperado de: <https://doi.org/10.33588/rn.6203.2015286>
- Auza, A. (2009). ¿Qué es el trastorno del lenguaje? Acercamiento teórico y clínico a su definición. Universidad Autónoma de Querétaro, México.
- Auza, A. y Peñaloza Castillo, C. (2018). Factores individuales y familiares en el Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL). *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades* 86, 41 - 66. Recuperado de: <https://doi.org/10.28928/ri/862019/atc2/auzaa/penalozacastilloc>
- Baixauli-Forteá, I. et al. (2015). Relaciones entre trastornos del lenguaje y competencia socioemocional. *Revista Neurológica* 60, 51 - 56. Recuperado de: <https://pdfs.semanticscholar.org/4a7a/cc4bedadf1bf1b3a6274813e5b561048e8d1.pdf>
- Ballano Bárcena, A. (2012). *Proceso de adquisición del lenguaje infantil en la etapa de 0 - 3 años*. Universidad de Valladolid.
- Boysson - Bardies, B. (2007). *¿Qué es el lenguaje?*. Fondo de cultura económica.

- Buiza, J.J. et al. (2016). Trastorno específico del lenguaje: subtipos de una patología compleja. *Revista de logopedia, foniatria y audiolgía*, 36, 36 - 52. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/11162/125765>
- Carballo, G. (2012). Guía para la evaluación del TEL: algunas consideraciones. *Revista de logopedia, foniatria y audiolgía*, 32, 87 - 93. Recuperado de: [http://mural.uv.es/anfausbo/Guia\\_evaluacion\\_TEL.pdf](http://mural.uv.es/anfausbo/Guia_evaluacion_TEL.pdf)
- Castañeda, P. (1999). *El lenguaje verbal del niño, ¿cómo estimular, corregir y ayudar para que aprenda a hablar bien?*. Editorial UNMSM.
- Chomsky, N. (2005). *Three factors in language design*. Linguistic Inquiry.
- Delgado Reyes, A.C. y Agudelo Hernández, A.F. (2021). Trastornos del neurodesarrollo: una comparación entre el DSM-5 y la CIE-11. *Psicoespacios*, 15, 1 - 16. Recuperado: <https://revistas.iue.edu.co/index.php/Psicoespacios/article/view/141>
- Fernández González, A. (2020). *Neurolingüística: revisión de la afasia de broca y su rehabilitación*. Departamento de Lengua Española, Lingüística y Teoría de la Literatura.
- Fernández Pérez, M. (2015). Lenguaje infantil y medidas de desarrollo verbal. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 30, 53 - 69. Recuperado de: <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>
- Finnegan, R. (2018). ¿De dónde viene el lenguaje?. *Revista Del Museo De Antropología*, 11, 9-16. <https://doi.org/10.31048/1852.4826.v11.n0.21456>
- Gallego Ortega, J.L. y Rodríguez Fuentes, A. (2005). *Atención logopédica al alumnado con dificultades en el lenguaje oral*. Ediciones Aljibe.
- García Cruz, J.M. y González Lajas, J.J. (2018). *Guía de Algoritmos en Pediatría de Atención Primaria*. Trastornos del lenguaje y de la comunicación.
- Gonzalez Lajas, J.J. y García Cruz, J.M. ( 2019). *Trastornos del lenguaje y comunicación*. Ediciones Lúa.
- Gordillo, V. et al. (2014). *Comorbilidad de trastornos de lenguaje y la atención en el ámbito logopédico, revisión de un caso*. Congreso de Murcia AELFA XXIX.
- Hernández Pina, F. (1984). *Teorías psicosociolingüísticas y su aplicación a la adquisición del español como lengua materna*. Ediciones Siglo XXI.
- Herrera, L. (2019). *Procesamiento Cerebral del Lenguaje: Historia y evolución teórica*. Universidad católica de Maule.
- Huber, G. (2008). Aprendizaje activo y metodologías educativas. *Revista de Educación*, 59 - 81. Recuperado de:

<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/72275/00820083000386.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Infante de la Haba, I. (2017). *Detección temprana de los trastornos específicos del neurodesarrollo del lenguaje mediante una prueba de repetición de palabras y pseudopalabras* (Tesis doctoral). Departamento de psicología básica II.

Jiménez de la Peña, M. M., Gómez, L., García. R., y Martínez, V. (2018). *Correlación neurorradiológica de las afasias. Mapa cortico-subcortical del lenguaje*. Departamento de Diagnóstico por la Imagen, Hospital Universitario Quirón.

Jiménez Rodríguez, J. (2010). *Adquisición y desarrollo del lenguaje*. Ediciones Pirámide.

Linares Carreón, R. (2016). Modelos de comunicación. *Pistas Educativas*, 38, 117 - 126.

Recuperado: <http://www.itc.mx/ojs/index.php/pistas/article/view/536>

Mendoza, E. (2012). La investigación actual en el Trastorno Específico del Lenguaje. *Revista de logopedia, foniatria y audiología* 32, 75 -86. Recuperado de: <https://www.elsevier.es/es-revista-revista-logopedia-foniatria-audiologia-309-articulo-la-investigacion-actual-el-trastorno-S0214460312000290>

Monfort, I. y Monfort, M. (2012). Utilidad clínica de las clasificaciones de los trastornos del desarrollo del lenguaje. *Revista de neurología*, 54, 147 - 154. Recuperado de: <https://pavlov.psyciencia.com/2013/05/UTILIDAD-CLASIFICACIONES-TEL.pdf>

Narbona, J. et al. (1997). *Desarrollo del lenguaje en el niño*. Ed. Masson.

Narbona, J. y Crespo-Eguilaz, N. (2012). Plasticidad cerebral para el lenguaje en el niño y el adolescente. *Revista de neurología* 54, 127 - 130. Recuperado de: <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/57825/1/bhS01S127.pdf>

Navarro - Pablo, M. (2003). Adquisición del lenguaje: el principio de la comunicación. *Revista internacional de Filología, Comunicación y sus Didácticas*, 26, 321 - 347. Recuperado de: [https://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce26/cauce26\\_13.pdf](https://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce26/cauce26_13.pdf)

Orden de 28 de marzo de 2008, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte por la que se amplía la orden del 15 de noviembre de 2007. Boletín Oficial de Aragón, núm. 43, de 14 de abril de 2008, pp. 4943-4974.

Organización Mundial de la Salud. (2018). *Décima Revisión de la Clasificación Internacional de Las Enfermedades. Trastornos Mentales y del Comportamiento: Descripciones Clínicas y pautas para el Diagnóstico*. Madrid: Meditor.

Paramio Luena, C. (2017). *La adquisición del lenguaje en el primer ciclo de Educación Infantil* (TFG). Facultad de educación de Palencia, Universidad de Valladolid.

- Parra-Bolaños, N. et al. (2017). Características neuropsicológicas y neurofisiológicas de los distintos tipos de Afasias. *Rev. Chilena de Neuropsicología*, 12, 38 - 42 . Recuperado de: [http://www.redalyc.org/articulo\\_oa?id=179354005005](http://www.redalyc.org/articulo_oa?id=179354005005)
- Pérez Molina, D. et al. (2015). *La adquisición del lenguaje según el modelo innatista*. Área de Innovación y desarrollo. Universidad de Valencia.
- Rapin, I. y Allen, D. A. (1987). *Developmental language disorders: nostalgic considerations*. Academic Press.
- Restrepo, G. y Calvachi-Galvis, L. (2021). Neuroeducación y aprendizaje de la lectura. *Revista de Neuroeducación*, 2, 15 - 21: <https://revistes.ub.edu/index.php/joned/article/view/31658/33272>.
- Sanhueza Ruiz, D. et al. (2020). Comprensión del tiempo a través del espacio: Un estudio de plasticidad inducida en niños con trastorno del desarrollo del lenguaje. *Revista de logopedia, foniatria y audiologia*, 42, 24 -34. Recuperado de: <https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2020.09.005>
- Urra , M. (2021). Situación actual de los estudios sobre las funciones del lenguaje. *Revista documentos lingüísticos y literarios UACH*, 10, 59 - 76. Recuperado de: <http://2020.revistadll.cl/index.php/revistadll/article/view/80>
- Valdés Ibañez, F. y Vial García F. (2019). *Ánálisis comparativo de las áreas cerebrales implicadas en el lenguaje tanto en su modalidad oral como en lengua de señas*. Magister en neurociencias de la educación.
- Vilaméa Pérez,M. (2014). *Trastorno Específico del Lenguaje. Guía para la intervención en el ámbito educativo*. Colegios Profesional de logopedas, Galicia.

## Anexos

### Anexo 1. Juego Mil Caras



**Anexo 2. Juego Caja Mágica**



### Anexo 3. Juego Tablero emocionarte



Foto 1. Material para el tablero



Foto 2. Fichas para juego del tablero



Foto 3. Tablero



Foto 4. Casillas especiales

**Anexo 4. Juego de la ruleta**



Foto 1. Material del juego la ruleta



Foto 2. Láminas “busca y encuentra”



**Anexo 5. Rúbrica individual para la alumna con posible TEL**

RÚBRICA DE EVALUACIÓN DE UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN			
Nombre y apellidos: Fecha: Curso:	CONSEGUIDO	EN PROCESO	NO CONSEGUIDO
OBJETIVOS			
1. Reconoce los colores primarios (azul, amarillo, rojo,...)			
2. Aprende acciones de dos sílabas ( comer, dormir, saltar,...)			
3. Identificar las emociones			
4. Amplia su vocabulario en relación a objetos del colegio, animales o alimentos.			
5. Reconoce partes de la cara (ojos, nariz, orejas,...)			
6. Cuenta hasta 3			
7. Mejorar la conciencia fonológica			
8. Trabajar la conciencia léxica y estructuración de frase			
OBSERVACIONES / COSAS A MEJORAR			

## Anexo 6. Rúbrica del juego Mil caras

RÚBRICA DE EVALUACIÓN DE UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN ( Juego 1)			
Nombre y apellidos: Fecha: Curso:	CONSEGUIDO	EN PROCESO	NO CONSEGUIDO
OBJETIVOS			
1. Nombra e identifica partes faciales (ojos, nariz, orejas, boca, cejas,...)			
2. Adquiere vocabulario sobre el cuerpo			
3. Potencia sus habilidades en relación con la motricidad fina y la coordinación oculo - manual			
4. Sigue una secuenciación visual e instrucciones sobre el propio juego			
5. Crea imagen mental sobre el esquema corporal propio y del resto de compañeros			
6. Estimula las habilidades comunicativas			
7. Participa en el juego paralelo			
8. Usa el conteo para colocar las piezas según las instrucciones del juego			
OBSERVACIONES / COSAS A MEJORAR			

**Anexo 7. Rúbrica del juego caja mágica**

RÚBRICA DE EVALUACIÓN DE UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN ( Juego 2 )			
Nombre y apellidos: Fecha: Curso:	CONSEGUIDO	EN PROCESO	NO CONSEGUIDO
OBJETIVOS			
1. Amplia vocabulario relacionado con el aula			
2. Reconoce y nombra objetos del entorno			
3. Crea situaciones de intercambio lingüístico			
4. Fomenta concentración y percepción sensorial			
5. Estimula los sentidos del alumnado			
6. Trabaja formas, texturas, tamaños y colores			
7. Potencia la creatividad e imaginación			
OBSERVACIONES / COSAS A MEJORAR			

## Anexo 8. Rúbrica del juego tablero emocionarte

RÚBRICA DE EVALUACIÓN DE UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN (Juego3)			
Nombre y apellidos: Fecha: Curso:	CONSEGUIDO	EN PROCESO	NO CONSEGUIDO
<b>OBJETIVOS</b>			
1. Reconoce los colores (rojo, amarillo, verde, rosa, ...)			
2. Identifica las emociones (alegría, tristeza, miedo, enamorado, enfado, calma, nervios,...) propias y del resto y las asigna a un color			
3. Expresa facialmente y corporalmente la emoción			
4. Desarrolla la capacidad de reflexión y expresión sobre una emoción			
5. Comprende la situación que les ha llevado a sentirse así			
6. Cuenta hasta el número 30 y realiza sumas simples			
7. Trabaja la conciencia fonológica			
8. Fomenta la empatía y el desarrollo de la inteligencia emocional			
9. Favorece los procesos cognitivos básicos: percepción, atención y memoria.			
10. Entrena la memoria visual y a corto plazo a través del memory			
11. Sabe ganar y perder, gestionando las frustraciones			
<b>OBSERVACIONES / COSAS A MEJORAR</b>			

**Anexo 9. Rúbrica del juego de la ruleta**

RÚBRICA DE EVALUACIÓN DE UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN (Juego 4)			
Nombre y apellidos: Fecha: Curso:	CONSEGUIDO	EN PROCESO	NO CONSEGUIDO
OBJETIVOS			
1. Trabaja la conciencia fonológica y estimulación del lenguaje			
2. Adquiere vocabulario relacionado con animales, comida y elementos de clase.			
3. Trabaja las acciones básicas (dormir, comer, jugar,...)			
4. Emite onomatopeyas y reproduce las acciones.			
5. Pronuncia el nombre del elemento.			
6. Clasifica por campo semánticos			
7. Mejora la motricidad fina y memoria visual			
8. Estimula la concentración y atención sobre un objeto			
9. Desarrolla la inteligencia espacial			
10. Busca el objeto seleccionado por la ruleta y hace recuento del mismo			
11. \$Autoevalúa su propio resultado			
OBSERVACIONES / COSAS A MEJORAR			

#### Anexo 10. Elementos del juego tablero emocionarte



Foto 1. Espejo del reto del tablero



Foto 2. Diario emocional



Foto 3. Memory