



E. U. DE EDUCACIÓN Y TURISMO

TRABAJO DE FIN DE GRADO EN MAESTRO DE EDUCACIÓN INFANTIL

PORTADA

ESCUELA UNIVERSITARIA DE EDUCACIÓN Y TURISMO Y DE ÁVILA

TRABAJO FIN DE GRADO EN MAESTRO DE EDUCACIÓN INFANTIL

**ESTIMULACIÓN DEL LENGUAJE ORAL EN NIÑOS CON TRASTORNO DEL
LENGUAJE EN EDUCACIÓN INFANTIL. ESTUDIO DE CASO.**

AUTOR: Marta Gómez Moyano

Ávila, 4 de Julio de 2018

Contenido

1.	INTRODUCCIÓN	2
2.	OBJETIVOS.....	4
3.	MARCO TEÓRICO	5
4.	METODOLOGÍA	22
4.1	PARTICIPANTE	25
4.2	DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN.....	26
4.3	PROCEDIMIENTO DE INVESTIGACIÓN.....	28
5	RESULTADOS	29
-	Componente fonológico.....	29
-	Componente morfosintáctico	31
-	Componente semántico	34
-	Componente pragmático	35
6	DISCUSIÓN.....	37
7	CONCLUSIONES	42
8	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	46
9.	ANEXO	51

1. INTRODUCCIÓN

El Trastorno del Lenguaje (TL) es un concepto referido a un conjunto de alteraciones que afectan principalmente al desarrollo lingüístico. A lo largo del presente trabajo se profundizará en el conocimiento de dicho trastorno y en las manifestaciones, principalmente comunicativo-lingüísticas, que pueden presentar los niños con TL, centrando nuestros esfuerzos en otorgar una visión educativa de las estrategias y técnicas que se pueden llevar a cabo para una intervención de calidad que favorezca el desarrollo integral de éstos.

Las altas tasas de prevalencia del trastorno en niños y la heterogeneidad de las manifestaciones hacen necesario un conocimiento exhaustivo y profundo, no solo del trastorno y sus características, sino de las pautas de intervención educativa que la ciencia y la investigación han validado como las más efectivas para favorecer el progreso académico, personal y social de estos niños.

La bibliografía referida al Trastorno del Lenguaje es cada vez más amplia y las investigaciones dedicadas a dicho trastorno son cada vez más numerosas, sin embargo, hay muchos aspectos aún que precisan una profundidad e investigación más rigurosa que aporte datos objetivos y un marco teórico de referencia para fundamentar futuras prácticas docentes; un claro ejemplo son las escasas publicaciones dedicadas a la intervención del lenguaje desde una perspectiva global, dedicando todos los esfuerzos a la intervención independiente de cada uno de los componentes del lenguaje. En este trabajo se ahondará más en uno de los campos aún por explorar, la intervención educativa en los niños con Trastorno del Lenguaje en Educación Infantil, es decir, aquellas estrategias o pautas recomendables que favorecen el progreso de los niños y el máximo desarrollo de sus capacidades, durante las primeras etapas de escolaridad.

Este trabajo intentará aportar información sobre las claves principales en las que debemos basar nuestra práctica educativa para estimular el lenguaje oral de los niños con TL, así como el resto de los componentes de su desarrollo, para otorgarle una educación de calidad, individualizada y adaptada, desde un contexto de aula ordinaria. Por ello, en este trabajo se mostrará cómo valorar la eficacia de una intervención centrada en el área comunicativo-lingüística de un niño de 5 años con TL.

Para abordar este objetivo, el presente trabajo se estructura del siguiente modo: en primer lugar, se ofrece un marco teórico que permitirá profundizar en el conocimiento del TL, sus manifestaciones y características, así como las principales pautas de intervención en las que hemos de basar nuestras prácticas educativas, planteadas desde una perspectiva inclusiva. La segunda parte del trabajo consistirá en el seguimiento longitudinal de un estudio de caso que nos ha permitido valorar el impacto de una intervención en un aula específica con un niño con TL, para fundamentar esta parte del trabajo se explica el diseño metodológico que se ha llevado a cabo, así como el diseño de la intervención, las características del participante y los resultados obtenidos durante el seguimiento de la intervención. Asimismo, se han analizado los resultados y datos recogidos, fundamentando una posible explicación y causa a los mismos desde la teoría. Para finalizar se expondrán las conclusiones más relevantes y destacables que han podido extraerse tras la realización de este trabajo.

2. OBJETIVOS

Una de las claves principales para una investigación e intervención adecuadas es la fundamentación de éstas en la base científica, validando así las prácticas con una teoría contrastada y fiable que asegure una acción de calidad. Por ello, para valorar los progresos infantiles debemos basarnos en datos y resultados objetivos, alejándonos de ideas subjetivas e impresiones implícitas que enturbien la calidad y fiabilidad del proceso.

En definitiva y en base a lo expuesto anteriormente, podemos afirmar que los tres objetivos fundamentales que pretendemos lograr con el presente trabajo son:

- 1) Profundizar en el conocimiento del TL y cómo abordar la intervención desde el ámbito escolar.
- 2) Diseñar técnicas cualitativas para valorar el impacto una la intervención.
- 3) Comprobar la eficacia de la intervención educativa en un niño con TL.

Una vez planteadas las metas que se pretenden lograr, se comenzará con la primera parte del mismo, el marco teórico básico que, como hemos apuntado anteriormente, nos permite ahondar en la comprensión del TL, sus manifestaciones y características, así como las principales pautas de intervención educativas.

3. MARCO TEÓRICO

El Trastorno del Lenguaje (TL) es un término que hace referencia al conjunto de alteraciones del neurodesarrollo en un individuo que provocan un déficit en los procesos de producción y/o comprensión del lenguaje, afectando a alguna o a todas las dimensiones del mismo (formal: fonología y morfosintaxis; funcional: semántica y pragmática); asimismo, los niños con TL pueden presentar manifestaciones que implican dificultades en otros componentes del desarrollo infantil.

Según el manual DSM-V (APA, 2013), el Trastorno del Lenguaje engloba una serie de dificultades presentes tanto en la fase de adquisición del lenguaje como en fases posteriores del desarrollo, en todas las modalidades (hablado, escrito, lengua de signos u otro), siendo éstas duraderas en el tiempo. Estas alteraciones pueden ser consecuencia de un desarrollo deficitario de los procesos de producción y/o comprensión. Los criterios propuestos por este manual para la identificación de dicho trastorno incluyen:

- “1- Vocabulario reducido (conocimiento y uso de palabras).
- 2- Estructura gramatical limitada (seguir las reglas gramaticales y morfológicas para formar frases coherentes).
- 3- Deterioro del discurso (capacidad para usar vocabulario y conectar frases para explicar o describir un tema o una serie de sucesos o tener una conversación).

Las capacidades de lenguaje están significativamente por debajo de lo esperado para la edad, lo que produce limitaciones funcionales en la comunicación eficaz, la participación social, los logros académicos o el desempeño laboral (APA, 2013, p. 24).”

Según afirma Andrés (2010), el inicio de los síntomas se origina en las primeras fases del desarrollo infantil. Además del retraso en la adquisición del lenguaje y el desequilibrio en el desarrollo de sus componentes, hay una serie de manifestaciones en la competencia comunicativo-lingüística que caracterizan a los niños con TL, tanto en la vertiente comprensiva como expresiva del lenguaje oral y escrito, quedando resumidas en la Tabla 1, a continuación:

Tabla 1. Manifestaciones comunicativo-lingüísticas del Trastorno del Lenguaje

Lenguaje Oral: Componente Formal	Fonología	<ul style="list-style-type: none"> • Alteración en los procesos de decodificación (Coloma, Maggiolo y Pavez, 2013). • Errores fonológicos, consecuencia del déficit en la entrada del sonido (Crespo-Eguílaz y Narbona, b). • Problemas en la movilidad orofacial y en la articulación (Ullman y Pierpoint, 2005). • Dificultades en la conciencia fonológica y en el procesamiento fonológico (Acosta, Moreno y Axpe, 2011; Crespo-Eguílaz y Narbona, 2006).
	Morfosintaxis	<ul style="list-style-type: none"> • Estructura gramatical limitada debido a las dificultades para abstraer las reglas que la organizan (Acosta, 2012). • Longitud media de los enunciados (LME) menor de lo esperable por edad (APA, 2013). • Limitaciones en la repetición de palabras, pseudopalabras y oraciones (Conti-Ramsden, Botting y Faragher, 2001) • Competencia morfológica limitada. Mayores dificultades en oraciones pasivas (Hayiou-Thomas y Bishop, 2004). • Déficit para seguir el orden adecuado de las palabras en una frase (Ullman y Pierpoint, 2005). • Problemas en la comprensión de oraciones largas (6 ó más elementos) y cuando no hay marcadores contextuales en los que apoyarse (Hayiou-Thomas y Bishop, 2004). • Dificultades en la expresión de los tiempos verbales irregulares, que da lugar a generalizaciones (Ullman y Pierpoint, 2005) y problemas notables con los tiempos pasados (Acosta, 2012). • Predominio de frases simples y dificultad para el uso de artículos y pronombres (Acosta, 2012). • Dificultades en la adquisición de preposiciones y conjunciones (Acosta, Moreno y Axpe, 2012). • Problemas para comprender los pronombres clíticos (Mendoza, 2016).
Lenguaje Oral: Componente funcional	Semántica	<ul style="list-style-type: none"> • Déficit persistente en la adquisición y uso del lenguaje (Ullman y Pierpoint, 2005). • Dificultades en el acceso semántico a las palabras y la recuperación de la etiqueta léxica, que da lugar al uso de circunloquios, habla ecológica y estereotipias verbales (Coloma, Maggiolo y Pavez, 2013). • Problemas para establecer relaciones entre las palabras. Se apoyan en aquellas palabras y frases de alta frecuencia (Ullman y Pierpoint, 2005). • Déficit en tareas rápidas de <i>naming</i> (denominación) (Ullman y Pierpoint, 2005). • Vocabulario reducido, especialmente en palabras abstractas: términos temporales y déicticos (Acosta, 2012; APA, 2013).
	Pragmática	<ul style="list-style-type: none"> • Alteraciones en la comprensión de enunciados no literales, de ambigüedades y dobles significados, así como en la inferencia de estados mentales y en el desarrollo de analogías (Andrés y Clemente, 2010). • Limitaciones en el sentido del humor y el sentido figurado (Andrés, Clemente y Flores, 2012). • Limitaciones en la competencia social, habilidades comunicativas y en la interacción. Alteración en el uso de las normas del lenguaje (Crespo-Eguílaz y Narbona, 2006). • Respuestas descontextualizadas (Coloma, 2013). • Dificultades en la comprensión de textos orales (Coloma, 2013). • Habilidades narrativas por debajo de lo esperado por edad (Coloma, Pavez, Peñazola y Araya, 2012). • Comunicación gestual adecuada: gestos y expresión facial (Bishop y Leonard, 2001). • Competencia narrativa y conversacional limitada (Coloma, Pavez, Peñazola y Araya, 2012).
Lenguaje escrito		<ul style="list-style-type: none"> • Competencia lectora por debajo de lo esperado en base a su edad y nivel de formación (Coloma, Pavez, Peñazola y Araya, 2012). • Limitaciones en las habilidades metalingüísticas (Ullman y Pierpoint, 2005).

Fuente. Elaboración propia.

Asimismo, las investigaciones más recientes han confirmado la presencia de limitaciones en procesos cognitivos no lingüísticos (Buiza, Adrián y Gozález, 2007), siendo ésta una de las razones por las que se comenzó a cuestionar la especificidad del trastorno. Algunas de las manifestaciones más comunes a nivel no exclusivamente comunicativo-lingüístico aparecen recogidas en la Tabla 2, a continuación:

Tabla 2. Manifestaciones no exclusivamente comunicativo-lingüísticas del Trastorno del Lenguaje

Alteraciones en tareas de atención sostenida (Buiza, Adrián y González, 2007).
Juego simbólico y capacidad de representación simbólica limitados (Buiza, Adrián y González, 2007).
Procesamiento verbal y no verbal lento, especialmente de la información compleja (Crespo-Eguílaz y Narbona, 2006).
Procesamiento auditivo lento (Fresneda y Mendoza, 2005).
Déficit en el procesamiento visual y en la coordinación visomotora (Buiza, Adrián y González, 2007).
Alteraciones en la memoria de trabajo espacial, memoria procedimental y, principalmente, en la memoria de trabajo verbal (Coloma, Pavez, Peñazola, Araya, Maggiolo y Palma, 2012; Conti-Ramsden, Botting y Faragher, 2001).
Lentitud de respuesta motora: equilibrio, velocidad y coordinación afectados (Acosta y Moreno, 2011; Ullman y Pierpoint, 2005).
Déficit en las funciones ejecutivas: Atención, memoria de trabajo, inhibición y flexibilidad mental (Acosta y Moreno, 2011).
Dificultades en la abstracción de la información relevante (Buiza, Adrián y González, 2007).

Fuente. Elaboración propia.

Derivado de la falta de acuerdo sobre la conceptualización del TL, no existe tampoco acuerdo común sobre los criterios diagnósticos del mismo. No obstante, Mendoza y Fresneda (2005) han propuesto una serie de criterios de identificación del trastorno, aprobados como válidos por un buen número de autores (Acosta, Moreno y Axpe, 2011; Crespo-Eguílaz y Narbona, 2003):

Criterio de exclusión. Se considera que un niño tiene TL cuando, debido a las características y manifestaciones que presenta, no se le puede incluir dentro de otra categoría diagnóstica.

No obstante, como ya apuntábamos anteriormente, este trastorno es muy heterogéneo, aspecto que dificulta el establecimiento de los límites para determinarlo. Con el fin de facilitar esta tarea, se han tomado como marco de referencia común los criterios propuestos por Stark y Tallal (1981), asumidos por la mayor parte de la comunidad científica, para identificar a los niños con TL (Fresneda y Mendoza, 2005; Mendoza, 2016): un nivel auditivo normal, desarrollo emocional y conductual normal, un CI superior a 85, ausencia de alteraciones neurológicas notables y requisitos instrumentales

del lenguaje adecuados (audición y sistema visual normal, praxias fonoarticulatorias - movilidad adecuada - y desarrollo de la funcionalidad orofacial). Asimismo, las dificultades no se pueden atribuir a un deterioro auditivo o sensorial de otro tipo, a una disfunción motora o a otra afección médica o neurológica y no se explica mejor por discapacidad intelectual, retraso global del desarrollo u otros aspectos sociofamiliares o ambientales, considerándolo un trastorno autónomo (ASLHA, 2000 en Fresneda y Mendoza 2005; Crespo-Eguílaz y Narbona, 2006; Mendoza, 2016).

Criterio de especificidad. El TL afecta principalmente al área comunicativo-lingüística del desarrollo de los niños, alterando alguna o todas las dimensiones de ésta, como se puede observar en la Tabla 1. No obstante, como se anunció previamente, estudios recientes constatan la presencia de alteraciones en otras dimensiones del desarrollo. No existe unanimidad entre los autores con respecto a este criterio, siendo la especificidad del Trastorno del Lenguaje una de las cuestiones que mayores dudas e investigaciones suscita en la actualidad.

Hasta la publicación del DSM-5 (APA, 2013), se consideraban este conjunto de alteraciones como Trastorno Específico del Lenguaje, pero las evidencias empíricas han confirmado que otras funciones cognitivas básicas relacionadas con dicho trastorno aparecen también alteradas (Buiza, Adrián y González, 2007). Bajo esta nueva perspectiva, se considera el lenguaje como el resultado del funcionamiento general del cerebro, asumiendo que el déficit en este componente tiene un gran impacto en otros ámbitos del desarrollo (Bishop y Leonard, 2001; Crespo-Eguílaz y Narbona, 2003). Es necesario destacar que las manifestaciones de los niños con TL suponen un cambio cualitativo del patrón típico de desarrollo, es decir, las habilidades lingüísticas que presentan son diferentes a las de los niños sin TL de su misma edad (Acosta, Moreno y Axpe, 2012).

Criterio de discrepancia. Si se compara a un niño con TL con sus iguales en edad, podemos encontrar fácilmente valores de discrepancia, lo que justifica la existencia de este criterio:

- “Al menos 12 meses de discrepancia entre la edad cronológica (EC) y la edad de lenguaje expresivo (ELE).
- Al menos 6 meses de discrepancia entre la EC y la edad de lenguaje receptivo (ELR).

- Al menos 12 meses de discrepancia entre la EC y la edad lingüística (expresiva + receptiva) (Stark y Tallal 1981 en Fresneda y Mendoza, 2005, p. 55).”

Criterio de resistencia a la intervención. Una de las características más notorias de este trastorno es su alta tenacidad al cambio a pesar de una intervención educativa estable y duradera en el tiempo. Esta peculiaridad permite diferenciarlo de otras dificultades del desarrollo (Acosta, Moreno y Axpe, 2012; Fresneda y Mendoza, 2005).

Entre un 2 y un 7% de la población en edad escolar presenta las alteraciones que caracterizan el TL (Fresneda y Mendoza, 2005), siendo lo más habitual la detección a partir de los 4 años. Además, existe una variable de sexo, mostrando una mayor prevalencia en varones, con una proporción de 2:1 (Acosta, Moreno y Axpe, 2011). El rango de población tan amplio que abarca, puede deberse a la falta de acuerdo entre los especialistas para la identificación de este trastorno, así como la heterogeneidad de sus manifestaciones, cuestiones ya tratadas en apartados anteriores. Todo ello implica que los límites de inclusión en esta categoría se encuentren difusos (Acosta, 2014; Vera, Sánchez y Rodríguez, 2012).

Una vez profundizado en las características, manifestaciones y criterios de identificación del TL, resulta necesario progresar en el origen de dicho trastorno. Son diversas las teorías que pretenden resolver esta cuestión. En base a la bibliografía revisada, destacaremos algunas de las más citadas y las que mayor repercusión han tenido en el transcurso del tiempo.

Han sido numerosos los autores que han intentado explicar los inicios de dicho trastorno, así como la justificación de sus manifestaciones. Tradicionalmente (Ajuriaguerra, 1975; Benton, 1964; Eisenson, 1966, citado en Fresneda y Mendoza, 2005 p. 52), se concebía la afasia evolutiva (término por el cuál se designó durante años al TL) como una alteración en el Sistema Nervioso Central, provocada por un déficit en la maduración cerebral, asegurando que este daño generaba dificultades en la percepción del habla que afectaban a la adquisición del lenguaje, siendo ésta para ellos la causa del TL.

Una de las hipótesis más recientes y con mayor peso en el ámbito neurocientífico es la “Hipótesis del déficit procedimental (HDP)”, de Ullman y Pierpoint (2005). Estos autores plantean que los seres humanos tenemos dos sistemas de memoria: memoria procedimental (aprendizaje de hábitos, destrezas y procedimientos, reglas y secuencias)

y memoria declarativa (conocimiento de hechos, sucesos o acontecimientos). Los niños con TL presentan alteraciones notables en el sistema de memoria procedimental, que unido a sus limitaciones lingüísticas, podrían justificar las dificultades de éstos en tareas que requieren el aprendizaje de secuencias: ya sean verbales, como en la estructuración sintáctica siguiendo las reglas gramaticales o en otros dominios no verbales como la repetición de secuencias motoras (Mendoza, 2016).

Neurológicamente, en base a estudios como los realizados por Aguilar et al. (2015), podemos afirmar que las alteraciones se encuentran principalmente en las regiones fronto-temporales, con mayor participación del hemisferio izquierdo, explicándose así las posibles dificultades en el componente expresivo y/o receptivo (área de Broca y Wernicke), en la coordinación visomotora, la torpeza motora, déficit en la atención y en la memoria o en las funciones ejecutivas, etc., localizadas en estas zonas cerebrales y ya expuestas con mayor detalle en la Tabla 1 y en la Tabla 2.

Una vez ahondado en las posibles explicaciones sobre el origen del TL, nos centraremos ahora en las categorizaciones más notables del mismo.

Tanto la heterogeneidad de las manifestaciones del TL como su alta prevalencia hacen que la clasificación del mismo sea una tarea complicada, siendo éste uno de los aspectos que más controversia suscita dentro del estudio del TL. Existen diversas categorizaciones para organizar los subgrupos en los que podemos dividir el TL. Tradicionalmente, se ha aceptado la propuesta por Rapin y Allen (1983) como la más válida y completa, ésta dividía el TL en seis subgrupos. No obstante, los estudios de los últimos años (Crespo- Eguílaz y Narbona, 2003; Fresneda y Mendoza, 2005) han determinado nuevas subcategorías, otorgando a la clasificación una perspectiva más práctica y funcional. El objetivo es el establecimiento de un marco de referencia que facilite una intervención posterior lo más eficaz y adaptada posible a las características de cada niño, esta clasificación ha de utilizarse de manera orientativa y flexible. Asimismo, nos permite simplificar el proceso de etiquetaje al dividir el trastorno en:

- TL expresivo (TL-E), niños con dificultades en la producción.
- TL expresivo-receptivo (TL-ER), con dificultades en el plano expresivo y, en menor medida, en el receptivo.

Además, la heterogeneidad en las manifestaciones del TL puede llevar a confusiones con otros trastornos, especialmente con el TEA (Bishop y Leonard, 2001; Mendoza, 2016). Para una mejor distinción, se muestra a continuación una tabla con las principales semejanzas y diferencias entre estos dos trastornos:

Tabla 3. Semejanzas y diferencias entre el TL y el TEA

Semejanzas	Diferencias
Retraso en el desarrollo del lenguaje y presencia de alteraciones que les alejan del patrón típico (Mendoza, 2016).	Dificultades en las relaciones sociales de los niños con TEA: intención comunicativa muy limitada y problemas para inferir información no literal (Bishop y Leonard, 2001).
Déficit notable en la estructuración del lenguaje, especialmente en el componente pragmático (Mendoza, 2016).	Presencia de intereses, pensamientos y conductas restringidos y estereotipadas (Artigas, 1999). Los niños con TL compensan su déficit lingüístico con estrategias comunicativas no verbales (Bishop y Leonard, 2001).

Fuente. Elaboración propia

Sin embargo, los límites para identificar el TL y el TEA son muy difusos y el proceso de diagnóstico es complicado, especialmente en edades tempranas, pues las manifestaciones son, aún si cabe, más similares (Forteza, Escandell y Castro, 2014). Hay niños que presentan comportamientos sociales cercanos al diagnóstico de TEA pero sin llegar al mismo, considerándolos en el límite entre TL y TEA, existiendo incluso una categoría diagnóstica que lo define, el Trastorno de la Comunicación Social-Pragmático (TCS-P-Bishop y Leonard, 2001; Mendoza, 2016).

Por último, resulta indispensable concretar las implicaciones en el aprendizaje que derivan de las manifestaciones del TL presentadas a lo largo del trabajo.

Como apunta el manual DSM-5 (APA, 2013), la transcendencia del TL va más allá de las propias dificultades en el lenguaje y en otras competencias del desarrollo, alterando, entre otros, el ámbito académico de los niños que lo presentan.

Las implicaciones derivadas del déficit en el componente comunicativo-lingüístico afectan al resto de los aprendizajes, ya que en el contexto del aula el lenguaje es el principal vehículo de aprendizaje. Las dificultades que pueden presentar los niños con TL del lenguaje en el componente expresivo limitarán sus producciones en el aula; si las hay, serán pobres y descontextualizadas (Crespo-Eguílez y Narbona, 2006). Asimismo, el posible déficit en el componente comprensivo altera el resto de aprendizajes, puesto que el alumno puede no entender correctamente las premisas o los conceptos que se

trabajan en el aula, debido a sus dificultades para adquirir y almacenar nuevas etiquetas léxicas, así como para comprender las relaciones de las palabras, la estructura de las oraciones y algunos de sus componentes (Acosta, 2012; Coloma, Maggiolo y Pavez, 2013; Ullman y Pierpoint, 2005).

Del mismo modo, las limitaciones que los niños con TL presentan en la memoria verbal provocan que tengan dificultades para ampliar su vocabulario, pues para lograrlo es necesario formar una imagen mental de las palabras. Este déficit provoca problemas en la repetición de palabras, pseudopalabras y oraciones, así como en la estructuración sintáctica, pues les cuesta mantener la disposición correcta de la frase en la memoria (Hayiou-Thomas y Bishop, 2004; Crespo-Eguílaz y Narbona, 2006). Según Coloma, Maggiolo y Pavez (2013) uno de los mayores predictores del TL, es la dificultad en las narraciones orales: éstas son anómalas, incoherentes y pobres, dando lugar a dificultades en aprendizajes específicos relacionados con esta.

Las dificultades en la decodificación y las limitaciones en la memoria de trabajo verbal y en la comprensión, provocarán un déficit en la competencia lectora de los alumnos con TL, que se manifestará en etapas educativas posteriores (Acosta, Ramírez, Del Valle y Hernández, 2016). No obstante, la base de este aprendizaje se encuentra en la etapa de Educación Infantil y sería necesario intervenir sobre ello de forma temprana para reducir el déficit, especialmente, en las alteraciones en los procesos de decodificación (Coloma, Maggiolo y Pavez, 2013). La lectura es un elemento vehicular del resto de aprendizajes, es por ello que debemos intervenir en los componentes básicos para potenciar la competencia lectora de los niños con TL y facilitar su éxito académico.

Los problemas en la atención sostenida presentes en los alumnos con TL (Buiza, Adrián y González, 2007), provocan dificultades para atender y seguir la dinámica del aula, así como a la hora de realización de las propias tareas. Asimismo, uno de los ámbitos en los que mayores déficits presentan es el desarrollo social: la competencia lingüística por debajo de lo esperado en su edad, las limitaciones en el uso figurado del mismo, en el humor, la descontextualización del propio lenguaje o la dificultad para inferir estados mentales en los otros, limitarán mucho las interacciones, especialmente con sus iguales (Andrés y Clemente, 2010; Coloma, 2013).

Una vez profundizado en las principales manifestaciones y características del TL, resulta necesario responder una pregunta, desde el punto de vista educativo, ¿Qué puede hacer la escuela para ayudar a progresar a los niños con TL?

Uno de los aspectos que hemos tratado, y que mayores implicaciones suscita, es la resistencia a la intervención de estos niños. Se requiere una intervención educativa directa y estable, que potencie el aprendizaje y el progreso de los alumnos con TL, tanto en el área comunicativo-lingüística como en otros ámbitos del desarrollo (Andrés, Flores y Clemente, 2011).

Dejando de lado la concepción tradicional y segregadora que arroja toda la responsabilidad a los alumnos y les obliga a adaptarse a un sistema rígido y homogéneo, centramos ahora la atención en lo que los maestros y el contexto pueden (y deben) ofrecer a la diversidad del alumnado para potenciar al máximo sus capacidades y lograr su desarrollo y aprendizaje (Sandoval, López, Miquel, Durán, Giné y Echeita, 2002).

La educación inclusiva es el camino que tomamos los que consideramos que la escuela debe dar una respuesta individual, adaptada y de calidad a todos los alumnos, independientemente de sus características y condiciones, entendiendo esta heterogeneidad y diversidad como un valor positivo y enriquecedor (Blanco, 1999). Esta concepción de la enseñanza aboga por una educación en la que todos los alumnos aprenden en los centros ordinarios, apoyando y potenciado su proceso de enseñanza-aprendizaje, su desarrollo integral y su bienestar (Ainscow, 2001).

Los objetivos que pretende lograr la educación inclusiva, consensuados en la Conferencia Internacional de Viena (UNESCO, 2008) son los siguientes (Ainscow, Booth y Dyson, 2006):

- Presencia. El lugar físico en el que se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje debe ser capaz de dar una respuesta adaptada a todos los alumnos.
- Participación. La escuela debe permitir y favorecer la presencia activa de todos los alumnos.
- Aprendizaje. Contar con un currículum único y flexible sobre el que realizar todas las adaptaciones y modificaciones que sean necesarias para lograr una educación ajustada y de calidad que permita el progreso de todos los niños, ejerciendo el carácter compensatorio que tiene la escuela (Blanco, 1999).

La inclusión es un proceso progresivo y largo que implica la adaptación de la escuela a la realidad de los alumnos, con especial atención a aquellos más vulnerables a situaciones de exclusión (Ainscow, 2001).

La escuela tiene la responsabilidad de formar a los futuros ciudadanos desde un enfoque inclusivo que les permita ver la diversidad y la diferencia como un valor positivo. Este es el paso que permitirá transformar la sociedad y la cultura para que éstas también sean inclusivas (Ainscow, 2001; Escudero y Martínez, 2011).

Las cuatro variables principales sobre las que se fundamenta la educación inclusiva propuestas por Echeita y Ainscow (2011) son: el concepto, las políticas, las estructuras y sistemas y las prácticas.

En lo que respecta al concepto, ya ha sido abordada anteriormente una definición general de lo que implica esta nueva forma de entender la enseñanza. La educación inclusiva supone un proceso de cambio y mejora progresivo que debe ser tomado por todo el conjunto de la comunidad educativa, reconociendo la necesidad de reducir las barreras para el aprendizaje y la participación que surgen de la interacción entre el alumno y el contexto y potenciar los recursos y los apoyos para lograr una educación de calidad (Ainscow, 2001; Sandoval et al, 2002).

En cuanto a las políticas, la educación inclusiva fue reconocida como un derecho por la UNESCO (2006), obligando a las instituciones educativas y a los centros a crear situaciones que la faciliten. Asimismo, la legislación vigente (LOMCE- Gobierno de España, 2013) reconoce que la escuela ha de ejercer un papel compensatorio que permita atender las necesidades de todos los alumnos, sean cuales sean (Escudero y Martínez, 2011; Grande y González, 2015).

Las estructuras también requieren una adaptación adecuada que se consigue a través de la implantación de medidas específicas que permitan la distribución correcta y equilibrada de los recursos como ratios más pequeños, flexibilidad curricular o colaboración de los maestros con los especialistas y otras instituciones que favorezcan el progreso de los niños y el desarrollo integral de todas sus dimensiones, consiguiendo que todos ellos reciban los apoyos necesarios, ya sea dentro o fuera del aula ordinaria (Ainscow, 2001; Escudero y Martínez, 2011; Grande y González, 2015).

El último punto hace referencia a las actuaciones en las que los maestros podemos intervenir, las prácticas educativas, es decir, plasmar el resto de variables en el día a día del aula. Se ha comprobado que uno de los pilares en los que se fundamenta la práctica docente es la prevención y detección temprana, así como una acción educativa que complemente el proceso de aprendizaje de los alumnos, apoyando su aprendizaje y cubriendo las necesidades de todos ellos (Acosta, 2012).

En este aspecto, la etapa de Educación Infantil se considera fundamental, principalmente por tres motivos (Bassedas, Huget y Solé, 1998): 1) Uno de los objetivos principales de esta etapa es la función compensatoria que ha de ejercer, equiparando las posibilidades y las oportunidades que les brinda a cada uno de los alumnos. 2) Esta etapa educativa favorece el desarrollo integral de todos los alumnos, atendiendo a la diversidad y particularidad de cada uno de ellos, siendo la mejor valorada en cuanto al proceso inclusivo (Ainscow, Booth y Dyson, 2006; Arnaiz, Escarbajal y Caballero, 2017) e imprescindible para detectar las primeras señales de alerta que nos hagan sospechar de unas posibles dificultades que hagan necesaria una evaluación más exhaustiva que nos permita descartar esos problemas o comenzar con la intervención lo más rápido posible. 3) Prepara a todos los alumnos para la escolaridad obligatoria, adaptándose a la edad, intereses y ritmos de todos. La edad que comprende se considera clave para la consolidación de muchos aprendizajes, especialmente, las bases lingüísticas (Acosta, 2014).

Una vez profundizado en las bases esenciales de la educación inclusiva, nos centramos ahora en la concepción y el trabajo con los niños con TL bajo esta perspectiva. El TL se encuentra dentro del grupo de trastornos de la comunicación y el lenguaje, considerados como muy significativos en la normativa vigente de la comunidad de Castilla y León (Junta de Castilla y León, 2017), que a su vez, se incluye en el grupo de alumnos con Necesidades Educativas Especiales (en adelante, ACNEE), es por ello que precisa de una atención adecuada y adaptada, pero ¿Cómo ha de ser esa atención para lograr su máximo desarrollo?

Bajo esta perspectiva, Acosta (2011) divide la intervención educativa en 3 niveles;

- El **primer nivel** se desarrolla en el aula ordinaria y la realiza el tutor (con asesoramiento de los especialistas), va dirigida a todos los niños, con especial atención hacia aquellos en situación de riesgo.

- En el **segundo nivel** la intervención es más intensa, se sigue desarrollando en el aula y se basará en el andamiaje y la colaboración entre el tutor y el especialista.
- En el **tercer nivel** la enseñanza es más individualizada y puede conllevar la salida al aula específica de apoyo, cuando las necesidades son derivadas de una situación de mayor gravedad.

La investigación (Acosta, Moreno y Axpe, 2012) ha demostrado que el trabajo bajo el nivel 2 es el que mejores resultados ofrece a los niños con TL, fundamentado en la cooperación entre el tutor y el especialista, la concreción de unos objetivos y contenidos comunes para potenciar el desarrollo lingüístico y favorecer los procesos psicolingüísticos básicos en los alumnos con TL, previniendo posibles dificultades y potenciando el desarrollo del lenguaje oral en todos los alumnos.

En lo que respecta a la intervención con los niños con TL, Kamhi (2014) recopiló diversas estrategias aprobadas por la comunidad científica como básicas para lograr una intervención efectiva:

- Debido a la resistencia a la intervención que presentan los niños con TL (Acosta, Moreno y Axpe, 2010), existe una mayor efectividad cuando la intervención educativa es estable y prolongada, consiguiendo un proceso gradual que permita la generalización de los aprendizajes.
- Cuanto más feedback ofrezcamos al niño, mejores serán los resultados. En este sentido, el input que reciba debe ser de calidad y variado.
- Debido al déficit de los niños con TL en la memoria de trabajo y a sus dificultades para secuenciar, resulta imprescindible estructurar las sesiones de trabajo de manera clara (Mulas, Ros-Cervera, Millá, Etchepareborda, Abad y Téllez de Meneses, 2010).
- Además del trabajo directo del lenguaje, hay que intervenir en el procesamiento cognitivo general, especialmente en la memoria de trabajo verbal y el procesamiento auditivo, por considerarlos la base del mismo
- Tal y como apunta Acosta (2012), toda la intervención ha de estar adaptada al contexto y los intereses de los alumnos, para lograr un aprendizaje lo más significativo posible.

Las características de los niños con TL, expuestas en apartados anteriores, implican la necesidad de una intervención temprana que potencie y apoye sus capacidades lingüísticas y favorezca su aprendizaje (Andrés, Flores y Clemente, 2011).

Tras la exposición de algunos principios generales de intervención, resulta imprescindible abordar la intervención directa de los niños con TL en aquéllas áreas en las que presentan mayores dificultades.

En primer lugar, la intervención en el componente fonológico se fundamenta en la consolidación de la conciencia fonológica de los niños con TL. Ésta es la base del lenguaje oral y tiene una influencia determinante en la adquisición de la competencia lectora (Acosta, Moreno y Axpe, 2011; Alegría, 2006).

La conciencia segmental es una habilidad metalingüística que permite al niño comprender los elementos en los que se dividen las palabras, las sílabas, y los fonemas (Alegría, 2006). Este aprendizaje es fundamental para consolidar la competencia lectora y, por tanto, resulta imprescindible trabajarlo de manera directa con el fin de aminorar las dificultades que los niños con TL presentan en este ámbito.

Para un adecuado desarrollo de la conciencia fonológica es necesario organizar el aula y la enseñanza con el fin de dar un mayor número de oportunidades a los niños para desarrollar esta competencia. Una estrategia útil es ofrecer gran variedad de ejemplos, relacionar el aprendizaje con experiencias o sentimientos de los niños con actividades como identificar sonidos del ambiente, cantar, recitar rimas, diferenciar palabras largas y cortas, reconocer palabras que empiezan por el mismo sonido, etc. (Acosta, Moreno y Axpe, 2011).

Sin embargo, los estudios (Acosta, Moreno y Axpe, 2011) han concluido que para el desarrollo de la conciencia fonológica es necesario la intervención desde un enfoque dinámico que aúne: el trabajo en el aula ordinaria, en el que se desarrolle la conciencia silábica (las palabras se organizan en sílabas) y la conciencia intrasilábica (la sílaba tiene una parte inicial y una rima) y el trabajo en el aula específica, en el que se trabaje la relación fonema-grafema. Siendo esta perspectiva la que mejores resultados produce, especialmente en el componente expresivo (Acosta, 2014).

Como se apuntaba anteriormente la incidencia de esta habilidad en la competencia lectora es determinante (Coloma, Pavez, Peñazola y Araya, 2012), por ello es necesario

un refuerzo de los componentes básicos de la misma, especialmente del proceso de decodificación (Acosta, Ramírez, Del Valle y Hernández, 2016).

Las limitaciones en el lenguaje oral de los niños con TL podrían justificar las dificultades en las habilidades de lectura y escritura, pues lo escrito es una representación de lo oral (Clemente y Rodríguez, 2014). En la etapa de Educación Infantil resulta imprescindible establecer las bases de ambas competencias mediante actividades como la lectura conjunta acompañada de apoyos visuales, dramatizaciones de cuentos, dibujos, etc., así como el trabajo de la conciencia fonológica a través de juegos como el “veo veo” u otros en los que haya que identificar sílabas o fonemas (Clemente y Rodríguez, 2014; Mendoza, 2016).

La narrativa permite comprender el mundo que nos rodea, el relato y la escucha de historias favorece la construcción de significados, afianza las estructuras, amplía el vocabulario, potencia la comprensión, etc., además, estas tareas son un predictor clave del éxito escolar (Clemente y Rodríguez, 2014).

En segundo lugar, la intervención en el componente morfosintáctico de los niños con TL, se pretende que éstos sean capaces de identificar las reglas gramaticales, además de organizar, producir y comprender correctamente las oraciones. Asimismo, una adecuada competencia en este ámbito favorece tanto la expresión oral como la competencia lectora (Mendoza, 2016).

Con los niños correspondientes a la etapa de Educación Infantil se trabaja de manera indirecta el aprendizaje de las reglas morfológicas: género, número, flexiones verbales, etc. a través de la exposición a muchos ejemplos en contextos naturales de conversación y juego. Para conseguirlo, se ha constatado en varias investigaciones (Rodríguez, Rebón, Valdunquillo, Morcillo y García, 2018) la validez del *priming* que facilita la estructuración a través de la presentación de un estímulo anterior o posterior para inducir una determinada respuesta. Otras estrategias como el modelado (el niño escucha la forma correcta y la produce), reformulaciones a partir de las respuestas de los niños, añadir información a éstas, etc., todo ello en contextos conversacionales naturales que buscan la motivación de los niños y generalización de los aprendizajes (Mendoza, 2016). Dadas las limitaciones de los niños con TL en su competencia lingüística, en el procesamiento auditivo y en la memoria de trabajo, los apoyos visuales favorecen el establecimiento de relaciones entre las palabras, así como sus características

gramaticales. De la misma manera, estos permiten la mejora de la comprensión y la producción de los elementos morfosintácticos (Conti-Ramsden y Botting, 2001; Fresneda y Mendoza, 2005).

En tercer lugar, la intervención del componente léxico-semántico se centrará en el trabajo de los niños en ambientes con mucho *input* lingüístico, además de la enseñanza directa de vocabulario (Mendoza, 2016).

Steele y Mills (2011) propusieron unas estrategias básicas de intervención para este ámbito:

- El principal objetivo es conseguir la generalización de las palabras a todos los contextos de la vida diaria del niño, para ello es necesario una intervención estable, duradera y de calidad.
- El *input* ofrecido de manera más lenta mejora tanto la comprensión como la producción, esto puede deberse a las limitaciones en el procesamiento auditivo de los niños con TL (Fresneda y Mendoza, 2005). Asimismo, los resultados mejoran cuando apoyamos el lenguaje con gestos (Bishop y Leonard, 2001).
- Los niños tienen que entender el significado de las palabras que aprenden, por ello, las definiciones que les demos han de ser claras y adaptadas a su edad y a sus intereses, logrando así un aprendizaje más significativo.
- Debemos favorecer el establecimiento de relaciones entre palabras (sinónimos, antónimos, categorías semánticas, etc.), potenciando la calidad de su competencia semántica.
- La frecuencia de exposición a una palabra debe ser muy alta, debido a los problemas de atención sostenida y de memoria que presentan los niños con TL (Buiza, Adrián y González, 2007; Coloma, Pavez, Peñazola y Araya, 2012), así como su resistencia a la intervención (Acosta, Moreno y Axpe, 2011).
- Para lograr una intervención efectiva debemos dar apoyos visuales y/o gestuales al alumno, además de utilizar estrategias como el andamiaje, el modelado, palabras-clave (imagen de una palabra que facilita la recuperación de la etiqueta léxica que queremos), mapas semánticos que favorezcan la estructuración o reformulaciones.

Además, será preciso el trabajo directo de esta competencia a través de tareas lúdicas, especialmente en la etapa de Educación Infantil, con juegos como memory, búsqueda de

sinónimos y antónimos o tareas de *naming*, con los que reforzaremos la competencia semántica de los niños (Rodríguez et al., 2018; Steele y Mills, 2011)

En cuarto lugar, los niños con TL pueden presentar alteraciones en el componente pragmático. Para un adecuado desarrollo de esta competencia se precisan unas habilidades estructurales correctas (semántica y sintaxis) y una capacidad cognitiva general básica, indispensables para una comunicación eficaz con los demás (Coloma, Maggiolo y Pavez, 2013), las dificultades que pueden mostrar los niños con TL en dichos ámbitos hacen que un objetivo de la intervención sea dotar a los niños de las normas de uso del lenguaje que les permitan ser funcionales en su contexto (Crespo-Eguílez y Narbona, 2006).

Sin embargo, el principal objetivo de intervención en este ámbito son las habilidades narrativas por tres cuestiones principales: primero, por considerarse esta competencia como la base del lenguaje oral, segundo, por su influencia en el desarrollo académico y, finalmente, por la resistencia de los niños con TL a avanzar en este campo (Coloma, Pavez, Peñazola y Araya, 2012; Mendoza, 2016).

Para una adecuada competencia narrativa son necesarias unas habilidades de procesamiento de la información adecuadas, capacidad de comprender enunciados no literales e inferencia de los estados mentales de los otros (Andrés y Clemente, 2010). Pero el déficit presente en los niños con TL en este ámbito, unido a sus dificultades en el acceso semántico y las alteraciones de la memoria fonológica dificultan el proceso de decodificación y la comprensión de las narraciones (Contreras y Soriano, 2004; Norbury y Bishop, 2002; Pavez, Coloma y Maggiolo, 2008).

Según Mendoza (2016) se puede intervenir desde dos perspectivas: 1) la narrativa como objetivo y 2) la narrativa como contexto. Bajo el primer enfoque se trabaja de manera directa con el niño la estructuración jerárquica y la relación entre los elementos que componen una narración, para lo que es necesario efectuar inferencias. Se utilizan estrategias y ayudas como la lectura compartida, el andamiaje, el feedback o el apoyo visual, que favorecen la expresión oral y el vocabulario.

Bajo la segunda perspectiva, la narrativa como contexto, se considera esta competencia como un elemento vehicular de la intervención a través del cual se trabajan el resto de competencias lingüísticas. Se aprovecha la estructura repetida y organizada en episodios

y el interés de la historia. La lectura de cuentos es imprescindible para potenciar este aspecto (Mendoza, 2016).

Por otro lado, el desarrollo social de los niños con TL se encuentra limitado, las interacciones de estos niños serán cuantitativa y cualitativamente diferentes a las de sus iguales en edad. Por ello es fundamental fomentar una participación activa del alumno, una adecuada interacción con sus iguales y una mayor toma de la iniciativa para comunicarse (Acosta, Moreno y Axpe, 2012).

Finalmente, la intervención en el procesamiento cognitivo general de los niños con TL es fundamental para un correcto desarrollo, especialmente en la memoria de trabajo (Mendoza, 2016). Una estrategia útil es reducir la carga en la memoria de trabajo de los niños con TL presentando todo en pequeños pasos, mostrando apoyos visuales con tarjetas o realizando mapas mentales que faciliten la organización de la información compleja. Además, resultan muy efectivas las tareas de recordar números o seguir instrucciones para potenciar y fortalecer la memoria. (Henry y Botting, 2017).

Por lo tanto, podríamos concluir que los mejores resultados en la intervención de los niños con TL se consiguen bajo la perspectiva del nivel 2, como se apuntó anteriormente, pero para un desarrollo completo se precisa la intervención individual en el aula específica, además del trabajo en contextos naturales (Acosta, 2012). En este aspecto, la familia es un agente clave para el desarrollo lingüístico del niño, por lo que debemos tenerla en cuenta en la intervención. Ésta favorece la generalización de los aprendizajes en contextos naturales y significativos del niño (Ato, Galián y Cabello, 2009), apoyando y complementando el trabajo que se realiza en la escuela, potenciando su competencia lingüística.

El TL es una alteración del neurodesarrollo con manifestaciones muy heterogéneas que dificultan su identificación. A lo largo del trabajo hemos expuesto las principales características del mismo, así como las líneas generales de intervención educativa, desde una perspectiva inclusiva, para los posibles componentes alterados. A continuación, se mostrará el diseño de investigación que permitirá evaluar cualitativamente el impacto de un diseño de intervención específica en el lenguaje oral de un niño con T.L.

4. METODOLOGÍA

El primer paso que ha de efectuarse en un trabajo de investigación es documentarse sobre el tema que se va a desarrollar en profundidad, esto nos permitirá obtener un marco de referencia contrastado y completo. Para lograrlo se han realizado las siguientes búsquedas documentales:

- Búsqueda de manuales especiales de Trastorno del Lenguaje en el catálogo de búsqueda de Bibliotecas USAL y Bibliotecas Públicas de Castilla y León usando las siguientes palabras clave: Trastorno del Lenguaje, Trastorno Específico del Lenguaje o niños con Trastorno del Lenguaje.
- Búsqueda de artículos de investigación sobre el lenguaje en niños con Trastorno del Lenguaje en las bases de datos: Dialnet, Google Scholar y CIELO. Con las siguientes palabras clave: Trastorno del Lenguaje, Specific Language Impairment, intervención del Trastorno del Lenguaje o manifestaciones del Trastorno del Lenguaje. Seleccionando los documentos que se consideraron más relevantes.
- Finalmente se pudo consultar material específico de Trastorno del Lenguaje, facilitado por el equipo del SIADOE, como pruebas estandarizadas de evaluación, informes, etc.

Tal y como se mostró anteriormente, este trabajo pretende valorar el impacto que ha tenido la intervención educativa en un aula específica con un niño de cinco años con TL durante cinco meses; para ello se ha optado por el estudio de caso en profundidad a través de técnicas cualitativas.

Según Sandín (2003), las técnicas cualitativas se basan en la observación de la realidad, permiten recopilar datos reales y específicos de una situación concreta lo que facilita la comprensión del fenómeno en profundidad, dentro de un contexto determinado, en este caso, dentro de un contexto real de aula, y el análisis crítico y reflexivo de todo el proceso. Gracias a estas técnicas entendemos mejor la realidad investigada, lo que nos permitirá tomar decisiones y guiar el proceso con el fin de mejorar nuestras prácticas, orientando de esta manera la investigación hacia la acción, ya que nos ofrecen la posibilidad de resolver los problemas que puedan surgir y buscar la solución más efectiva en los contextos reales donde tiene lugar la educación.

El estudio de caso es un método de investigación cualitativo que permite relacionar la teoría y la práctica a través del seguimiento y la observación de un caso concreto. Durante este proceso se recogen datos y observaciones que nos permiten establecer conclusiones, generar hipótesis, valorar las diferentes situaciones que se presenten y razonar el porqué de las mismas (Bolívar, 2002). Esta técnica nos ofrece una visión global, detallada y contextualizada del sujeto que se está analizando, es por ello que la consideramos la más recomendable, dada la heterogeneidad y variabilidad de las manifestaciones de los niños con TL (Álvarez y San Fabián, 2012).

Esta metodología no está pensada para la generalización de lo observado sino que profundiza en un tema, aportando información detallada y datos contextualizados a los que hemos de dar un significado para comprender fenómenos más complejos que nos permita explicar la situación (Martínez, 1988).

Según Álvarez y San Fabián (2012) las ventajas del estudio de caso son: 1) la gran individualidad, 2) adaptación a las diversas situaciones, 3) la importancia que se le otorga al proceso y no únicamente al resultado final permitiendo reflexionar sobre el mismo, 4) la contextualización durante la observación, 5) la información que nos proporciona a la hora de tomar decisiones y la posibilidad de crear hipótesis de trabajo. Por otro lado, los principales inconvenientes son: 1) el tiempo que supone su desarrollo, 2) la subjetividad del observador y 3) la dificultad en el análisis y en evidenciar ciertas situaciones.

Dentro de la técnica cualitativa del estudio de desarrollo del lenguaje se ha optado por realizar un análisis funcional del lenguaje.

Tal y como explicaba Del Río (1987) hace algunas décadas, esta metodología nos aporta una información más detallada y precisa de las características y la evolución del lenguaje del niño en todos sus componentes, analizando los procesos de interacción de éste con los especialistas en un contexto natural. Dentro de esta perspectiva, el lenguaje se concibe como un acto social que se da en un contexto y con un interlocutor, esta interacción del niño supone, además, el aprendizaje implícito del lenguaje.

Para el análisis funcional del lenguaje es necesario tener en cuenta los aspectos formales, estructurados socialmente, y los funcionales, que hacen referencia al uso dado a dicho lenguaje. De esta manera, no nos quedamos únicamente en la descripción de

datos sino que intentamos buscar una explicación a los procesos y características presentados por el niño, valorando la forma de interactuar de éste, la relación de sus emisiones con el contexto, etc. (Del Río, 1987).

Gracias al análisis funcional del lenguaje pretendemos obtener una muestra cualitativa del impacto que ha tenido la intervención en un aula específica en un niño con TL, los progresos y aquéllos aspectos que hay que seguir reforzando y trabajando.

En la primera parte del trabajo se han abordado las características y manifestaciones propias de los niños con TL, no obstante, para analizar su lenguaje de manera más precisa se toma como base el patrón de desarrollo típico. Puesto que analizar el desarrollo típico del lenguaje no forma parte de este trabajo se muestra a continuación una tabla resumen con los principales hitos evolutivos propios de su edad cronológica.

Tabla 4. Patrón típico de desarrollo lingüístico de un niño de 5 años y 2 meses.

Componentes	Manifestaciones
Fonológico	<ul style="list-style-type: none"> - Repertorio fonético completo, con las excepciones de /rr/, /r/, /s/ y /θ/ (Bosch-1983; López-Ornat, 2011). - No presenta dificultades para los diptongos (/ei/, /au/ y /eo/)- (Bosch, 1983). - Errores en los grupos consonánticos (a excepción de /pl/ y /bl/ que deberían estar adquiridos)- (Bosch, 1983).
Semántico	<ul style="list-style-type: none"> - Vocabulario aproximado de 2000 palabras (Monfort y Juárez, 2001). - Comprende relaciones espaciales y palabras opuestas (López-Ornat, 2001).
Morfológico	<ul style="list-style-type: none"> - Conoce y utiliza los pronombres, incluyendo los de tercera persona (Monfort y Juárez, 2001). - Comprensión de los posesivos (Monfort y Juárez, 2001). - Artículos definidos e indefinidos consolidados (Monfort y Juárez, 2001). - Distinción clara del género (López-Ornat, 2011). - Utiliza tiempos verbales presentes, pasados y futuros (López-Ornat, 2011). - Uso de preposiciones (Monfort y Juárez, 2001).
Sintáctico	<ul style="list-style-type: none"> - Estructuran frases de 5 o 6 elementos (Monfort y Juárez, 2001). - Comienzan a usar frases subordinadas: yuxtapuestas y coordinadas (Monfort y Juárez, 2001).
Pragmático	<ul style="list-style-type: none"> - Adecuación al contexto y a los interlocutores (Peralta, 2000). - Uso de todas las funciones del lenguaje: instrumental, reguladora, interactiva, personal, heurística, imaginativa e informativa (Halliday, 1975; Peralta, 2000). - Comprende preguntas referenciales (Monfort y Juárez, 2001).

Fuente. Elaboración propia.

Una vez definidos los rasgos básicos de la metodología seleccionada, se describirán las características principales del participante de nuestro estudio de caso, otorgando una perspectiva más completa y detallada que facilitará la comprensión de las manifestaciones presentadas, así como la valoración de la intervención educativa.

4.1 PARTICIPANTE

Dobby (nombre ficticio) es un niño de 5 años y dos meses de edad, que se encuentra en el 3º curso de Educación Infantil y acude en Noviembre de 2017 al SIADOE (Servicio de Intervención y Asesoramiento en Dificultades del Lenguaje Oral y Escrito de la Universidad de Salamanca) para su evaluación, derivado por la orientadora y la maestra especialista de Audición y Lenguaje de su colegio.

Los datos aportados por la familia indican un retraso en la aparición del lenguaje (primeras palabras: 3 años), habla ininteligible, comienzo de unión de las palabras a los 3-4 años, ausencia de comunicación intencional (pedir, señalar, mostrar), ausencia de expresión de estados emocionales y presencia de estereotipias en situaciones de estrés. Asimismo, los principales hitos motores aparecieron retrasados con respecto al patrón típico y su desarrollo social y autonomía personal son limitados.

Las manifestaciones presentadas por el niño sugirieron la posible presencia de un TEA, sin embargo, diferentes evaluaciones en diversos servicios especializados (Centro de Atención Integral al Autismo Infoautismo) descartaron este diagnóstico.

En la evaluación inicial se analizó el lenguaje oral del niño en todos sus componentes, así como otras áreas del desarrollo relacionadas con el lenguaje a través de pruebas estandarizadas y no-estandarizadas, para obtener puntos fuertes y áreas a reforzar en la posterior intervención así como encontrar explicaciones plausibles a las dificultades observadas. Las evidencias mostradas en la evaluación fueron las siguientes:

- No presenta alteraciones significativas en los requisitos instrumentales.
- Su competencia lingüística general se encuentra ligeramente por debajo de la media, mostrando mayores dificultades en el componente expresivo (puntuaciones equivalentes a la edad de 4:11).
- Dificultades significativas en el componente fonológico, siendo habitual la presencia de procesos de simplificación fonológica propios de edades más tempranas.
- Limitaciones evidentes en la estructuración del lenguaje.
- Competencia semántica adecuada en función de su edad cronológica, sin embargo, esta puntuación es más baja en lo que respecta al vocabulario expresivo.

- Dificultades para almacenar, mantener y operar con información verbal en su memoria de trabajo.
- Dificultades en tareas de repetición de pseudopalabras y oraciones (Medido con CELF- Preeschool 2 Spanish Edition, Wiig, Secord y Semel, 2009).
- Comprensión del lenguaje bastante conservada, incluso por encima de lo esperado en base a su edad cronológica.
- Juego simbólico limitado y ausencia de planificación verbal, derivadas de sus limitaciones comunicativo-lingüísticas, lo que afecta a sus habilidades sociales y la interacción con los iguales y los adultos.

Tal y como confirmó el SIADOE en la evaluación efectuada en Diciembre de 2017 el niño presenta un Trastorno del Lenguaje, TL (F80.2, DSM-V, APA, 2013), con especial afectación de la vertiente expresiva en los componentes fonológico y morfosintáctico.

Tras las evaluaciones y recomendaciones dadas por el SIADOE, Dobby comienza la intervención específica en Enero de 2018.

4.2 DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN

La intervención educativa, que se ha llevado a cabo durante cinco meses en dos sesiones semanales de una hora cada una, sigue un diseño de estructura que se repite, lo que ofrece un contexto de predictibilidad que facilita el trabajo con el niño. En cada sesión se efectúan diferentes actividades, que a su vez se dividen en tareas más concretas.

Se ha optado por el juego como eje vertebrador para la consecución de los objetivos planteados durante el desarrollo de la intervención, es decir, se trabajará desde una perspectiva lúdica e indirecta que facilite el progreso del niño en su desarrollo, tanto lingüístico como general.

Previamente a la identificación de las tareas que se llevan a cabo en las sesiones de intervención, se concretarán los objetivos generales de la misma, a partir de los cuales se plantea la organización y estructuración de las sesiones. Los objetivos generales son los siguientes:

- ✓ Incrementar el volumen de emisiones orales.

- ✓ Ampliar el repertorio fonético- fonológico del niño, acorde a su edad cronológica, y siguiendo el patrón evolutivo (comenzando con el fonema /k/ en posición inicial y media en sílabas directas en palabras bisílabas, trisílabas y polisílabas y los diptongos crecientes /ia/ y /ua/).
- ✓ Reducir la presencia de procesos de simplificación fonológica producidos por el niño.
- ✓ Consolidar los marcadores morfológicos de género y número.
- ✓ Ampliar la calidad morfosintáctica de las emisiones del niño.
- ✓ Aumentar la Longitud Media del Enunciado (LME) de las oraciones del niño.
- ✓ Aumentar la calidad y la cantidad de vocabulario atendiendo a sus centros de interés y el currículum de Educación Infantil (días de la semana, tiempo atmosférico, partes del cuerpo, etc.).
- ✓ Consolidar las funciones del lenguaje que usa el niño en base a su edad cronológica.

Una vez identificados los objetivos generales, en la Tabla 5 se concreta el diseño de intervención propuesto para lograr dichos objetivos.

Tabla 5. Diseño de intervención

Actividades	Tareas
Saludo	Da los buenos días
	Se quita el abrigo
	Se sienta correctamente
	Canta la canción de “Buenos días”
Conversación dirigida	Mantiene una conversación con la especialista
	Responde las preguntas realizadas por la especialista
	Reconoce imágenes y verbaliza su etiqueta léxica
Naming	Imita la producción de las palabras una vez emitidas por la especialista
	Repite las palabras en las que ha tenido dificultades articulatorias
Juego de articulación	Sigue las normas de los diferentes juegos: oca, bingo, memory o dominó.
	Reconoce los dibujos y verbaliza su etiqueta léxica
Juego dirigido (descanso)	Escoge los juguetes para un determinado juego (dirigido en muchas ocasiones)
	Juega con otros (muy dirigido y sin apenas interactuar)
	Recoge los juguetes que ha utilizado
Tareas de estructuración	Produce frases con apoyo visual (lámina con dibujos o pictogramas)
	Repite las frases emitidas por la especialista
Refuerzo de vocabulario	Identifica la parte del cuerpo que se le indica en el propio cuerpo, en el cuerpo de otros, en miniaturas y en imágenes.
	Expresa verbalmente la parte del cuerpo señalada en el propio cuerpo, en el cuerpo de otros, en miniaturas y en imágenes.
Despedida	Se despide verbalmente emitiendo “adiós”
	Se pone el abrigo
	Coloca la silla

Fuente. Elaboración propia

4.3 PROCEDIMIENTO DE INVESTIGACIÓN

Como se mostró anteriormente, se ha optado por realizar un seguimiento longitudinal recogiendo información una vez al mes durante los meses de intervención, siguiendo técnicas cualitativas, utilizando para ello un análisis funcional del lenguaje. Esta información se recogió en vídeo y audio (aportados por el equipo de profesionales del SIADOE, con el consentimiento previo de la familia para utilizar los datos de la intervención en procesos de investigación). El proceso que se siguió para el análisis de dicho material fue el siguiente:

- 1) Cada sesión de una hora de duración fue transcrita (Ejemplo en Anexo 1), contando con un total de seis sesiones repartidas entre los meses de Enero-Mayo de 2018, una vez al mes.
- 2) Una vez transcritas las sesiones se analizó el lenguaje de Dobby en cada una de ellas en los diferentes componentes:
 - a. En el componente fonológico se anotó el número de veces que el niño articulaba correctamente los fonemas y las que no (omisión, distorsión o sustitución), para calcular el porcentaje de acierto de cada uno de ellos.
 - b. En el componente morfológico se identificaron los marcadores morfológicos que el niño producía.
 - c. En el componente sintáctico se registraron el tipo de estructuras que producía el niño, tanto en producción espontánea como en repetición.
 - d. En el componente semántico se contabilizó el volumen de vocabulario en cada una de las sesiones, así como los campos semánticos que se trabajaron y la relación entre las palabras, identificando los antónimos que produce el niño.
 - e. En el componente pragmático se anotaron las funciones del lenguaje (Halliday, 1975) que el niño utilizaba en cada sesión.
- 3) Posteriormente, se plasmaron los datos obtenidos en tablas comparativas de cada uno de los componentes.
- 4) Se compararon y analizaron los resultados obtenidos, para finalmente extraer las conclusiones oportunas.

5 RESULTADOS

Una vez extraídos los datos y la información necesaria de las diferentes sesiones, se han recogido en tablas resumen para un mejor análisis de cada uno de los componentes del lenguaje. A continuación, se irá analizando el impacto de la intervención en cada uno de éstos.

- Componente fonológico





























































































































































Para el análisis del componente fonológico se ha optado por mostrar el porcentaje de aciertos en la articulación de los fonemas mediante un cuadro de colores que facilita el reconocimiento visual y la comprensión de los resultados obtenidos (Valdunquillo, Rodríguez, Palacín, Morcillo y Rebón, 2018):  0-20%,  21-40%,  41-60%,  61-80% y  81-100%.

Tabla 6. Porcentaje de acierto de los fonemas a lo largo de las seis sesiones

FONOLOGÍA		Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4	Sesión 5	Sesión 6
Sonidos vocálicos							
Nasales	/m/						
	/n/						
	/ñ/						
Oclusivas	/p/						
	/t/						
	/k/						
	/b/						
	/d/						
	/g/						
	/ç/						
Fricativas	/f/						
	/s/						
	/θ/						
	/X/						
Líquidas	/l/						
	/ll/						
	/r/						
Diptongos	/rɾ/						
	Creciente						
	Decreciente						
Grupos	Nasal + c						
	S+ cc	-		-	-	-	-
	C+l						
	C+r						
	Líquida + c						

Fuente. Elaboración propia.

Como podemos observar en la Tabla 6, el niño tiene consolidados ciertos fonemas como /n/, /ñ/, /p/, /ç/ /ll/, así como los sonidos vocálicos, incluyendo los diptongos decrecientes (“ai”, “ei”, “oi”, “au”, “eu” y “ou”).

Hay ciertos ejemplos de fonemas cuyo porcentaje de acierto ha ido aumentando con el transcurso de las sesiones como son /t/ o /b/, destacando en este grupo el fonema /k/, con el cuál se ha trabajado directamente y, pese a un porcentaje más bajo en la segunda sesión, se puede observar que con el paso de la intervención su articulación ha mejorado notablemente. Del mismo modo ocurre con los diptongos crecientes (“ia”, “ie”, “io”, “iu”, “ua”, “ue”, “ui” y “uo”) cuyo porcentaje de acierto ha ido aumentando progresivamente hasta superar el 61% , pese a bajar a menos del 20% de acierto en la tercera sesión.

Por otro lado hay fonemas que no han mejorado con el paso de la intervención como la /s/ y los grupos consonánticos, a excepción de la unión de una fonema nasal (/m/, /n/, o /ñ/) + una consonante, cuyo porcentaje de acierto ha ido disminuyendo con el paso de las sesiones, pasando de un 61-80 % a un 21-40%. El fonema /l/, cuyo porcentaje oscila entre el 21 y el 40%, tampoco mejora con la intervención.

Como hemos visto anteriormente, los fonemas /r/, /rr/, /s/ y /θ/ son los únicos que por edad podrían no estar completamente consolidados, en el caso del fonema /s/ su porcentaje de acierto se encuentra en todas las sesiones por debajo del 20%. Los porcentajes de acierto de los fonemas /r/ y /rr/ son muy bajos, destacando el porcentaje de la sesión 2 del fonema /rr/ superando el 40% de acierto pese a ser uno de los fonemas de mayor complejidad articulatoria. En lo que respecta al fonema /θ/ su porcentaje ha aumentado a lo largo de la intervención hasta superar el 80% de acierto.

Hay ciertos casos de fonemas cuyos porcentajes de acierto aumentan y disminuyen sin seguir un patrón claro de desarrollo:

- El fonema /n/ presenta un porcentaje de acierto de entre el 61-80% con una disminución muy significativa a un porcentaje menor de 20% en la quinta sesión.
- El fonema /d/ presenta un rango de acierto muy amplio, entre el 40-80%.
- El porcentaje de acierto del fonema /g/ se sitúa durante toda la intervención por debajo del 60%, siendo un rango muy amplio (de 0-60%).
- En el caso del fonema /f/ su porcentaje de acierto es en todas las sesiones inferior al 40%, a excepción de la quinta sesión cuyo porcentaje supera el 80%.
- El porcentaje de acierto del fonema /X/ oscila entre el 0-60% hasta las dos últimas sesiones que mejora y se estabiliza superando el 61% de acierto.

Asimismo, en el transcurso de la intervención el niño produce errores de simplificación fonológica propios de edades inferiores, los errores articulatorios más habituales en sus emisiones son:

- Sustituye /θ/ por /s/, /p/ por /k/, /d/ por /r/, omite fonemas como /s/, /n/, /l/ o /r/, añade fonemas: /araka/ en lugar de “rascar” o /kuaba/ en lugar de “cabra”.
- Invierte sílabas: /manika/ en lugar de “máquina” o /katiya/ en lugar de “taquilla”. Omite la sílaba inicial: /θedido/ en lugar de “encendido” o simplifica de la estructura silábica /bifembe/ en vez de “diciembre”.
- Explotación de sonidos favoritos /tatetine/ en lugar de “calcetines” o /dadadura/ en lugar de “cerradura”.
- Modifica palabras /riruro/ en lugar de “tiburón” o /nubido/ en lugar de “nublado” o las simplifica /nanino/ en lugar de “submarino”.

Sin embargo, hay que destacar que el avance de Dobby es significativo, consiguiendo reducir estos procesos de simplificación fonológica en las últimas sesiones, ampliando la calidad fonética de las palabras que emite (polisílabas, palabras compuestas) y aumentando el porcentaje de acierto en la mayoría de los fonemas.

- **Componente morfosintáctico**

En lo que respecta al componente morfosintáctico, en la Tabla 7 se presentan los marcadores morfológicos producidos por Dobby en las diferentes sesiones, así como el tipo de estructura de sus oraciones, tanto en producción espontánea como en repetición.

Tabla 7. Tabla comparativa de las principales manifestaciones en el componente morfosintáctico

MORFOLOGÍA	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4	Sesión 5	Sesión 6
Género	-	-	“La flecha mala”	“Mía”	-	“Pesada” y “Negra”
Número	-	-	-	-	-	-
Adverbios	Sí, no, mucho, tampoco, todo, ahora, ahí, al final, ya, solo, también, no sé, vale	Ídem	Ídem + Luego, otra vez, más	Ídem + Otro	Ídem + Nadie y dónde	Ídem + Así, debajo, encima, todo, nada, porque
Adjetivos	Malo,	Ídem +	Ídem +	Ídem +	Ídem +	Ídem

	majo, largo, guapo	Azul	Difícil	Enfadado y triste	Pesado, pequeñito , feo	
Protoartículos	/a/ en lugar de la /e/ en lugar de el	/o/ en lugar de los	Ídem	Ídem + en repetición produce “el “ y “la”	Ídem + /u/ en lugar de “un” y “una”	Ídem
Determinantes demostrativos	Esto	Ídem + Este	Ídem	Ídem	Ídem + Esta y ese	Ídem
Determinantes posesivos	-	-	-	Mi	-	-
Pronombres personales	Yo, tú	Ídem	Ídem	Ídem	Ídem + Mi y ti	Ídem
Pronombres clíticos	/e/ en lugar de “se” y “te” (ambos en repetición)	Ídem	Ídem + Me	Ídem	Ídem + Te	Ídem
Pronombres posesivos	Tuyo	Ídem + Mío	Ídem	Ídem	Ídem	Ídem
Preposiciones	En	/a/ en sustitució n de “de”, “en el” y “para”	Ídem	Ídem + /a/ en sustitución de “en la”, “con” y “porque”	Ídem	Ídem + “de” (en repetició n”
Conjunciones	Y	Ídem	Ídem	Ídem	Ídem	Ídem
Tiempos verbales	Presente: “eres” Infinitivo: “jugar” Imperativo : “quita tú” Perífrasis: “Voy a ganar”	Ídem + Presente continuo: “No te has dado cuenta”	Ídem + Pasado: “Ya gané”	Ídem	Ídem	Ídem
SINTAXIS	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4	Sesión 5	Sesión 6
Holofrases	“Sol”	“Cortar”	“Nube”	“Jugar”	“Lluvia”	“Moco”
Habla telegráfica	“La playa”	“La piscina”	“Come canicas”	“Sol, nubes”	-	“El pantalón”
Estructura S+ V+ O	“Tú eres más guapa”	“Quiero hacer la vía”	“Y sale un arcoíris”	“Yo no quiero la cárcel”	“Quiero tocar el pico”	“Tú tienes muchas patas”
Oraciones compuestas	-	-	-	“Yo te digo que voy a romper esto”	-	-
Estructura en repetición	“La niña está jugando a las palmas con el abuelo”	“El jabón es amarillo y huele a limón”	“La mamá rasca la tripa al bebé”	“El niño come pan, queso y galletas”	“El oso come miel y duerme en la cueva”	“El niño compra un cuento, un cuadro y una cometa”

Fuente. Elaboración propia

El componente morfosintáctico, como podemos observar en la Tabla 7, se divide en dos partes claramente diferenciadas. Por un lado, la morfología, dentro de la cual identificamos los siguientes marcadores morfológicos:

- El morfema flexivo de género no está generalizado. Como se puede observar en la Tabla 7, encontramos ejemplos aislados en las sesiones 3, 4 y 6. Además, el morfema flexivo de número no aparece en ningún momento a lo largo de la intervención.
- Los adverbios que utiliza el niño se limitan principalmente a los presentados durante la primera sesión, aunque en sesiones posteriores añade nuevos ejemplos. Destaca la calidad de los adverbios que incluye en la última sesión analizada, incluyendo antónimos (debajo/encima) y adverbios con sufijo que indica diminutivo (poquito).
- El número de adjetivos que produce durante la intervención es muy limitado, repitiéndose los mismos para referirse tanto a personas, como objetos o situaciones.
- En cuanto a los protoartículos el niño produce /a/ por la, /e/ por el y /o/ por los para referirse a los artículos definidos, incluyendo los artículos indefinidos a partir de la quinta sesión. En repetición sustituye estos protoartículos por artículos.
- Los determinantes demostrativos que utiliza son “esto”, “este”, “esta” y “ese”, mientras que únicamente utiliza el determinante posesivo “mi” en la sesión 4.
- Los únicos pronombres personales que produce a lo largo de las sesiones son “yo” y “tú”, incluyendo “a mí” y “a ti” a partir de la sesión 5. De la misma manera, los pronombres clíticos que usa son “te” y “se” con la forma /e/, emitiéndolos en repetición, incluyendo la primera persona “me” a partir de la tercera sesión y la articulación correcta del pronombre clítico “te” en la quinta sesión. Los únicos pronombres posesivos que utiliza de manera recurrente a lo largo de todas las sesiones son “tuyo” y “mío”.
- En lo que respecta a las preposiciones, utiliza “en” de forma correcta y “a” en sustitución de “con”, “de” o “porque”. Incluyendo la preposición “de” en repetición en la última sesión. Además, la única conjunción que utiliza a lo largo de las sesiones es “y”.
- En lo que respecta a los tiempos verbales, utiliza el presente, el imperativo, el infinitivo y formas perifrásticas, siendo las más repetidas a lo largo de toda la intervención. A partir de la segunda sesión incorpora el presente continuo y a partir de la tercera algún ejemplo de pasado, siendo poco habituales en su producción espontánea.

Por otro lado, podemos observar en la Tabla 7 el componente sintáctico, diferenciando dentro de éste las estructuras utilizadas por el niño en producción espontánea y en repetición.

- En producción espontánea sus enunciados se limitaban a holofrasas (una palabra con sentido de frase), habla telegráfica y oraciones estructuradas bajo la forma sujeto + verbo+ objeto. Como podemos observar en la tabla, en la sesión 4 hay un ejemplo de frase coordinada emitida por el niño en producción espontánea.
- En repetición podemos observar que la LME es considerablemente más elevada y la complejidad de las frases aumenta, incluyendo oraciones compuestas (sobre todo copulativas).

- Componente semántico

Como se apuntó anteriormente, para el análisis del componente semántico se ha registrado el volumen de palabras con significado que ha producido el niño en cada sesión, además de los campos semánticos trabajados y los antónimos que conoce. A continuación se presenta una tabla la información recogida.

Tabla 8. Tabla comparativa de las principales manifestaciones en el componente semántico

SEMÁNTICA	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4	Sesión 5	Sesión 6
Volumen de vocabulario*	135 palabras	153 palabras	155 palabras	213 palabras	188 palabras	170 palabras
Campos semánticos	<ul style="list-style-type: none"> - Colores (rojo). - Nombres propios (Daniela). - Partes del cuerpo (hombro). - Prendas de vestir (bufanda). - Tiempo atmosférico (calor). - Números (seis). - Días de la semana (miércoles). - Meses del año (diciembre). - Estaciones del año (invierno). - Estancias de la casa (cocina). - Objetos cotidianos (cortina). - Familia (mamá). - Comida (leche). - Distancias (mediana). 	<ul style="list-style-type: none"> - Juguetes (parchís). 	<ul style="list-style-type: none"> - Ídem 	<ul style="list-style-type: none"> - Lugares (cueva). - Partes de animales (aleta). 	<ul style="list-style-type: none"> - Profesiones (granjera). 	<ul style="list-style-type: none"> - Formas geométricas (cuadrado). - Herramientas (sierra).

- Instrumentos (guitarra)
- Medios de transporte (coche).
- Animales (perro).

Antónimos	Blanco/negro	Ídem	Ídem	Ídem + Feo/guapo	ídem	Ídem + Bueno/malo Todo/nada Debajo/encima

***palabras con significado: sustantivos, adjetivos y verbos.**
Fuente. Elaboración propia.

Como podemos ver en la Tabla 8 el volumen de palabras del niño aumenta con el paso de las sesiones, siendo su punto más alto en la sesión 4 con un total de 213 palabras con significado, disminuyendo ligeramente el número de producciones en la sesión 5 y 6. No obstante, el número de producciones con significado es superior a 150 en todas las sesiones, a excepción de la primera, con una media de 169 palabras por sesión.

En cuanto a los campos semánticos que utiliza el niño, hacen referencia al contexto cercano de éste, siendo los habituales en relación a su edad cronológica, como por ejemplo; partes del cuerpo, prendas de vestir, días de la semana o comida. Con el paso de las sesiones se han incorporado otros nuevos como juguetes, lugares, profesiones o formas geométricas, además de aumentar el vocabulario de los que ya utilizaba.

El conocimiento de la relación entre las palabras que tiene el niño es muy limitado, pues los únicos antónimos que produce son blanco/negro o feo/guapo y en la última sesión incorpora otros nuevos como bueno/malo, todo/nada y debajo/encima.

- Componente pragmático

Para registrar la información referida al componente pragmático, se tomarán como base las funciones del lenguaje propuestas por Halliday (1975), así como el patrón de desarrollo evolutivo, en base al cual el niño debería tener adquiridas todas las funciones.

Tabla 9. Tabla comparativa del uso de las funciones del lenguaje según Halliday (1975) durante la intervención

PRAGMÁTICA	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4	Sesión 5	Sesión 6
Función instrumental	-	-	“Agua”	-	-	-
Función reguladora	“Ahora te toca”	“Tú estás ahí”	“Yo no repito”	“Yo te digo que voy a romper esto”	“Cállate”	“Dame la ficha”
Función interactiva	“Buenos días”	“Adiós”	Ídem	Ídem	Ídem + “Hola”	Ídem
Función personal	-	“Quiero hacer la vía”	-	“No quiero bolos”	“Quiero el naranja”	“Quiero pintar”
Función heurística	-	-	-	-	-	“¿Esto qué es?”
Función imaginativa	-	-	-	-	-	-
Función informativa	“En un cumpleaños”	“En la locomotora tampoco hay”	“Y sale un arcoíris”	“Cinco es otro número”	“Mira tengo un bicho”	“Es una peluca”

Fuente. Elaboración propia.

Como podemos observar en la Tabla 9, el niño no utiliza la función imaginativa durante todo el proceso de intervención. Asimismo, en el caso de la función heurística, que hace referencia al uso del lenguaje para investigar acerca de la realidad, el niño la utiliza únicamente en la última sesión, al igual que la función personal para expresar sus gustos y preferencias que comienza a hacer uso de ella a partir de la cuarta sesión, además de un ejemplo previo en la sesión dos.

El caso más significativo es el de la función instrumental que utiliza en una ocasión en la sesión tres.

En lo que respecta a la función interactiva hay que destacar que, pese a utilizarla desde la primera sesión, su uso se limita a las mismas producciones “buenos días”, “adiós” y “hola”.

En definitiva, la función reguladora y la informativa son las más recurrentes en el lenguaje del niño, repitiéndose desde el comienzo de la intervención, con variabilidad en la expresión de las mismas.

6 DISCUSIÓN

Una vez mostrados los datos recogidos durante las seis sesiones de intervención, resulta necesario encontrar una posible explicación a los resultados obtenidos en cada uno de los componentes del lenguaje, para ello se tomará como referencia el marco teórico detallado en apartados anteriores que nos permitirá comprender las manifestaciones mostradas por Dobby y buscar una explicación a la información recogida durante el seguimiento longitudinal.

Como se explicó anteriormente una de las características más significativas de los niños con TL es su resistencia a la intervención (Acosta, Moreno y Axpe, 2010) por ello es necesario una intervención estable y prolongada que facilite el progreso del niño, tal y como ha ocurrido en nuestro caso. La secuenciación y estructuración de las sesiones con una agenda visual permite al niño organizar las acciones y anticipar lo que va a ocurrir durante la intervención, puesto que las limitaciones en la memoria de trabajo y el déficit en la secuenciación le dificultan realizar esta tarea de manera autónoma (Mulas et al, 2010), incluyendo tiempos de descanso que favorecen la efectividad de la intervención, pues el déficit en la atención sostenida de los niños con TL (Buiza, Adrián y González, 2007) hace necesario estos espacios entre las tareas que precisan un esfuerzo cognitivo superior para el niño. Como ya hemos indicado, el niño ha mostrado avances en todos los componentes del lenguaje, no obstante, se analizará de manera detallada cada uno de los mismos con el fin de justificar las posibles causas que provocan el déficit lingüístico, así como aquellos aspectos que facilitan su progreso.

Para analizar y comprender en detalle los resultados obtenidos se va a proceder a analizar cada uno de los componentes del lenguaje.

En cuanto al **componente fonológico**, el repertorio fonético-fonológico del niño se encuentra por debajo de lo esperado si tomamos como referencia el patrón de desarrollo típico propuesto por Bosch (1983), en base al cuál el niño debería tener consolidado todos los fonemas, con las excepciones de los fonemas /rr/, /r/, /s/ y /θ/. De acuerdo con lo investigado sobre el tema (Acosta, Moreno y Axpe, 2012) el niño no solo muestra un patrón de desarrollo lingüístico cuantitativamente distinto a sus iguales en edad, también cualitativamente diferente.

La evolución fonológica del niño durante la intervención ha sido favorable, consiguiendo reducir el porcentaje de error de la mayoría de los fonemas, así como los procesos de simplificación, ello se ha conseguido gracias al trabajo constante con los fonemas en los que el niño tiene más problemas, apoyando este proceso con visualizadores para fortalecer el punto y modo de articulación correcto de los fonemas, así como apoyos visuales para dividir las palabras en sílabas, facilitando la estructuración y la organización de la tarea, capacidad limitada en los niños con TL (Mulas et al, 2010), potenciado por su déficit en la memoria de trabajo (Coloma et al, 2012), confirmando que un trabajo constante, utilizando las estrategias necesarias, facilita el correcto desarrollo fonológico del niño.

Asimismo, se han trabajado los fonemas de manera contextualizada, es decir, dentro de las palabras para dotarles de un significatividad que refuerce el proceso, tal y como apuntó Acosta (2012). La consolidación de este desarrollo fonológico supone la base de los procesos de lectura y escritura (Acosta, Ramírez, Del Valle y Hernández, 2016), por ello reforzando un correcto patrón fonético-fonológico estamos reduciendo y previniendo posteriores dificultades en estas competencias.

En lo referido al **componente morfosintáctico**, la resistencia a la intervención así como las limitaciones en la competencia morfológica (Fresneda y Mendoza, 2005; Hayiou-Thomas y Bishop, 2004) provocan la ausencia casi total de los morfemas de género y número, que en base al patrón evolutivo ya deberían estar consolidados, siendo este uno de los objetivos principales de la intervención, cuya evolución en el transcurso de la misma ha sido muy escaso, así como en el caso de los artículos y determinantes. Del mismo modo, los problemas en la adquisición de preposiciones y conjunciones (Acosta, Moreno y Axpe, 2012) dan lugar a la ausencia casi total de las mismas en sus producciones.

Las dificultades en la expresión de tiempo verbales, especialmente de los tiempos pasados (Acosta, 2012; Ullman y Pierpoint, 2005) limita las formas verbales usadas por Dobby a lo largo de la intervención, pese a que en base a su edad cronológica el niño debería tener adquiridos y utilizar los tiempos verbales tanto en presente como en pasado y en futuro.

Una de las principales características de los niños con TL son los problemas de comprensión y uso de los pronombres clíticos (Mendoza, 2016), que durante nuestra intervención se han podido evidenciar en el caso de Dobby, siendo su evolución muy limitada, apoyada por su resistencia a la intervención (Acosta, Moreno y Axpe, 2012). Asimismo, las dificultades en la adquisición de las palabras (Coloma, Maggiolo y Pávez, 2013) conlleva que su repertorio con respecto a los adjetivos o los adverbios sea menor de lo esperado.

Los niños con TL presentan un déficit en la capacidad de abstraer las reglas gramaticales que organizan el lenguaje (Acosta, 2012), haciendo necesaria una intervención directa en este aspecto con el objetivo de favorecer la capacidad de estructuración de las oraciones y el progresivo aumento de la LME, ya que el niño debería estructurar oraciones de 5 o 6 elementos (APA, 2013) y comenzar a usar frases subordinadas: yuxtapuestas y coordinadas. Sin embargo, estas dificultades provocan que sus producciones se limiten a frases simples (holofrases o habla telegráfica).

Pese a que el problema disminuye en repetición al ser capaz de producir frases más complejas y con el número de elementos correspondiente a su edad cronológica, las limitaciones en la repetición de frases agravadas por el déficit en la memoria de trabajo verbal (Conti-Ramsden, Botting y Faragher, 2001), complica esta actividad, dando lugar a la omisión de ciertas palabras o la simplificación de las oraciones. Para favorecer este aprendizaje y siguiendo con lo expuesto por Mendoza (2016), el trabajo de estos elementos se ha efectuado con apoyos visuales que han favorecido la comprensión de los mismos y la relación entre las palabras, repercutiendo de manera positiva tanto en la producción como en la comprensión.

En conclusión, podemos decir que las principales dificultades se encuentran en la vertiente expresiva, no obstante, presenta problemas en la comprensión de oraciones largas o cuando no hay elementos contextuales en los que apoyarse (Hayiou-Thomas y Bishop, 2004).

En lo que respecta al **componente semántico**, hemos podido observar cómo las limitaciones en la adquisición de vocabulario, así como las dificultades en la recuperación de la etiqueta léxica, impulsado por el déficit en la memoria de trabajo verbal (Coloma, Maggiolo y Pávez, 2013; Conti-Ramsden, Botting y Faragher, 2001)

hacen que el volumen de vocabulario que presenta el niño y los campos semánticos que produce sean muy reducidos, alejándose del volumen que debería conocer en base a su edad cronológica que sería de unas 2000 palabras (Monfort y Juárez, 2001).

En este mismo sentido, podemos afirmar que el déficit en la atención sostenida unido a su resistencia a la intervención (Acosta, Moreno y Axpe, 2011; Buiza, Adrián y González, 2007), conlleva que la frecuencia de exposición a las palabras deba ser muy elevada, lo que hace la tarea muy repetitiva, suponiendo grandes esfuerzos para el niño. Para trabajarlo se ha optado por una metodología lúdica, basada en el juego y en las TIC (Tablet) que refuerce esta competencia, obteniendo un impacto positivo y una mejora en este componente.

Pese a las limitaciones encontradas, hemos podido comprobar cómo la cantidad y la calidad del vocabulario de Dobby ha mejorado sustancialmente, reforzado por la intervención basada en apoyos gestuales y visuales, así como una variedad de *input* lingüístico (Bishop y Leonard, 2001; Steele y Mills, 2011), que ha provocado una mejora en la competencia semántica tanto en el componente expresivo como en el comprensivo, estando esta vertiente comprensiva prácticamente intacta.

Por último, en lo que concierne al **componente pragmático**, se ha optado por analizar este componente teniendo como referencia las funciones del lenguaje propuestas por Halliday (1975), así como el patrón típico de desarrollo. Teniendo en cuenta la edad del niño (5 años y 2 meses), debería tener consolidadas todas las funciones y usos del lenguaje. Sin embargo, las limitaciones en las habilidades lingüísticas estructurales y el déficit en algunas habilidades cognitivas básicas (Coloma, Maggiolo y Pávez, 2013), unido al déficit en la competencia social y en la interacción (Crespo-Eguílaz y Narbona, 2006) provocan que éstas aparezcan limitadas en el transcurso de la intervención, lo que conlleva una competencia pragmática por debajo de lo esperado en función de su edad.

No obstante, las múltiples oportunidades de interacción ofrecidas por las especialistas, un input variado y de calidad que sirve como modelo a imitar (Kamhi, 2014) y una enseñanza directa de las normas de uso del lenguaje (Crespo- Eguílaz y Narbona, 2006), han favorecido la funcionalidad y adaptación del niño al contexto, ampliando el uso de las funciones del lenguaje, así como el refuerzo de la habilidades estructurales.

De manera general podemos afirmar que una de las características más significativas de los niños con TL es la resistencia a la intervención, durante el estudio de caso que nos ocupa hemos podido confirmar el gran esfuerzo que supone para estos niños mantener la atención en la tarea, adquirir nuevo vocabulario o estructurar correctamente las oraciones (Acosta, 2012; Buiza, Adrián y González, 2007; Ullman y Pierpoint, 2005), lo que conlleva la necesidad de repetir las tareas y actividades de manera más recurrente que en el caso de sus iguales en edad, no obstante, si el proceso se realiza correctamente y se utilizan las estrategias y técnicas precisas, los resultados confirman que la evolución es satisfactoria en todos los componentes del lenguaje. Por esta razón, el diseño de la intervención desde el marco teórico supone un proceso indispensable, es decir, partir de las premisas que la investigación ha validado y adaptarlas al contexto, dotándoles de la individualidad que permita lograr una intervención de calidad.

La importancia crucial que tiene ofrecer una intervención temprana y de calidad a los niños, es especialmente necesaria en el caso de los niños con TL (Andrés, Flores y Clemente, 2011), pues la heterogeneidad de sus manifestaciones y las implicaciones académicas y en el desarrollo global que tienen éstas hace indispensable poner a su disposición las estrategias necesarias para potenciar al máximo sus capacidades. Como hemos mostrado a lo largo del trabajo, la intervención ha supuesto un progreso significativo en el desarrollo lingüístico y global de Dobby, confirmando que una intervención estable y continuada puede lograr buenos resultados, a pesar de que sea necesario continuar de forma indefinida con el trabajo educativo.

7 CONCLUSIONES

Este trabajo tenía por finalidad tres objetivos fundamentales. En primer lugar, profundizar en el conocimiento del TL y cómo abordar la intervención desde el ámbito escolar, para lograrlo se efectuó una revisión bibliográfica exhaustiva y rigurosa que ha permitido forjar un marco teórico sólido sobre el cuál fundamentar los contenidos prácticos de dicho trabajo. En segundo lugar, diseñar técnicas cualitativas para valorar el impacto de la intervención, para lo cual, partiendo de los fundamentos teóricos se ha diseñado una propuesta de intervención con una base metodológica fundada en técnicas cualitativas que permiten y facilitan lograr la consecución del tercer y último objetivo, comprobar la eficacia de una intervención educativa en un niño con TL, para ello se ha realizado el seguimiento longitudinal de la intervención educativa en un aula específica de un niño con TL durante cinco meses.

Los datos recogidos durante los meses en los que ha transcurrido la intervención educativa, así como los resultados obtenidos a partir de éstos nos han permitido extraer algunas conclusiones.

En lo que concierne al primer objetivo, la revisión bibliográfica realizada nos ha permitido comprobar que pese a la gran prevalencia del Trastorno del Lenguaje y al creciente número de investigaciones que se están efectuando en este campo, aún no existe unanimidad en muchos aspectos básicos y fundamentales del tema como es la conceptualización y denominación del trastorno o la especificidad de éste.

Asimismo, la heterogeneidad de las manifestaciones y las implicaciones en el desarrollo global del niño que van más allá del componente fonológico, hace necesaria una intervención multidisciplinar que permita abordar todo el proceso de manera completa, sin embargo, la investigación en el campo de la intervención del TL es bastante escasa y, en pocas ocasiones, está fundamentada en el trabajo interdisciplinar necesario para un progreso y mejora global del desarrollo del niño.

Es por ello que resulta necesario alejarnos de las teorías implícitas y basar nuestras prácticas en las evidencias científicas que validen y den fiabilidad a estos procesos, asegurando unas prácticas de calidad, para lo que resulta imprescindible conocer en profundidad el TL, las manifestaciones que puede presentar y las estrategias y recursos más recomendables para abordar la mejor intervención educativa posible.

En relación al diseño de técnicas cualitativas para valorar la intervención, se han analizado los datos observados y los resultados obtenidos utilizando medidas objetivas que nos alejan de los planteamientos subjetivos basados en las impresiones y en las teorías implícitas del desarrollo infantil, aportando una fiabilidad que garantiza un análisis completo y válido en base al cuál podremos plantear futuras intervenciones. Esto se consigue trabajando desde la teoría y desde la investigación científica que nos aporta pautas de actuación contrastadas que orientan y guían nuestra propia práctica.

El eje vertebrador de la intervención que se ha llevado a cabo ha sido el juego. En la etapa de Educación Infantil esta metodología debería ser una premisa indispensable en el trabajo diario de aula, atendiendo de manera lúdica e indirecta aquellos aspectos que precisen un refuerzo, es decir, el uso del juego como medio de aprendizaje favorece que éste sea más significativo. Los resultados obtenidos han demostrado que con esta metodología de trabajo se favorece el desarrollo infantil, especialmente en el caso de los niños con TL, pues su resistencia a la intervención, el déficit en procesos cognitivos básicos y las limitaciones lingüísticas hacen esta forma de trabajo la más idónea para mejorar y reforzar estos aspectos.

Durante el proceso de intervención surge la incertidumbre y la duda de no poder controlar todas las variables implicadas en el proceso de desarrollo del niño: ¿El progreso logrado por el niño durante este periodo se debe únicamente al trabajo que se ha realizado en el aula específica, o durante este tiempo la familia y/o el colegio han respaldado y reforzado este proceso, dándole la importancia que merece? Sea como fuere, los resultados respaldan la idea de que la intervención está siendo efectiva, y ese es el camino que debemos seguir, no obstante, aún queda por resolver una cuestión ¿generalizará el niño los aprendizajes adquiridos?, ¿mostrará los mismos avances sin los refuerzos de las especialistas y desenvolviéndose en otros contextos? Esta es probablemente el objetivo final de la intervención, pero hasta conseguirlo estamos siguiendo la dirección correcta.

Por último, para comprobar la eficacia que ha tenido la intervención en un aula específica, una vez completado el proceso de intervención podemos afirmar los buenos resultados obtenidos, así como la mejora en el desarrollo lingüístico y global del niño que ha supuesto la confirmación de que una intervención estable, basada en la teoría y

alejada de planteamientos subjetivos, utilizando las estrategias y técnicas que la ciencia ha validado, favorece la presencia de una educación de calidad para todos los niños.

En este momento nos encontramos con el principal inconveniente al que nos enfrentamos, la dificultad (o no) de utilizar los procedimientos presentados a lo largo de trabajo en el ámbito escolar. Para lograr una escuela inclusiva que ofrezca una educación individualizada y de calidad a todos los alumnos, independientemente de cuales sean sus características, sería necesario que las técnicas que se trabajan en el aula específica como la estructuración de las clases, los apoyos visuales, tiempos de descanso, refuerzos, etc. se utilizaran en las aulas ordinarias, para lograrlo se debería implicar toda la comunidad educativa, otorgando a los maestros la oportunidad y la responsabilidad de favorecer esa educación individualizada que favorezca el desarrollo integral y completo de todos los niños. Es un objetivo muy meritorio, aún queda camino por recorrer y tenemos que luchar para que todos los niños reciban una educación de calidad.

Asimismo, hay casos en los que el trabajo en el aula ordinaria no es suficiente siendo necesario un apoyo en aula específica que permita al niño reforzar aquellos aspectos que necesite. En estos casos, pese a trabajar en dos contextos físicos diferentes, es primordial seguir una línea de actuación común que favorezca el progreso del niño y la generalización de los aprendizajes, la comunicación y coordinación entre los agentes implicados (centro escolar y especialistas de apoyo) es fundamental, incluyendo en este proceso a la familia, al ser el contexto en el que el niño pasa la mayoría del tiempo, ésta debe seguir las pautas recomendadas que favorezcan el desarrollo integral del niño.

El TL es un conjunto de alteraciones cuya prevalencia en los niños es considerablemente elevada, lo que hace recomendable que los profesores conozcan ciertas estrategias o recursos que favorezcan el trabajo con estos niños, así como su aprendizaje. Además, el uso de estas destrezas repercutirá de manera favorable a todos los niños del aula, facilitando y reforzando su desarrollo.

En definitiva, podemos afirmar la importancia que tiene contar con una base teórica verificada sobre la cual cimentar nuestra propuesta de intervención, ésta nos permitirá forjar un conocimiento contrastado sobre el TL (en nuestro caso), sus manifestaciones y cómo abordarlo desde el punto de vista educativo para ofrecer las ayudas y apoyos

necesarios que permitan un desarrollo completo. Asimismo, el posterior análisis de la intervención ha de ser objetivo, puesto que orientará futuras prácticas al validar o refutar las metodologías utilizadas, comprobando si es ese el camino que hay que seguir o, por el contrario, es necesario buscar nuevas vías de acceso para lograr el objetivo final que es proporcionar una educación individualizada y de calidad a todos los niños que favorezca su aprendizaje y les permita desarrollar al máximo sus capacidades.

En nuestro caso, podemos concluir que el impacto de la intervención ha tenido consecuencias positivas para el desarrollo lingüístico del niño en todos sus componentes, así como en su desarrollo global, confirmando que la metodología utilizada y las técnicas que se han llevado a cabo han sido las correctas, permitiendo la consecución del objetivo principal por el cual se planteó la intervención educativa.

8 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acosta, V. (2012). Algunos retos y propuestas en la conceptualización, evaluación e intervención del Trastorno Específico del Lenguaje (TEL). *Revista Chilena de Fonoaudiología*, 11, 23-36.

Acosta, V. (2014). Efectos de un programa de intervención en el lenguaje en alumnado con Trastorno Específico del Lenguaje. *Revista de Investigación en Educación*, 1 (12), 92-103.

Acosta, V.; Moreno, A. y Axpe, M.A. (2011). Intervención sobre la conciencia fonológica en sujetos con trastorno específico del lenguaje en contextos inclusivos: posibilidades y limitaciones. *Bordón. Revista de pedagogía*, 63 (3), 9-22.

Acosta, V.; Moreno, A. y Axpe, M.A. (2012). Implicaciones clínicas del diagnóstico diferencial temprano entre Retraso de Lenguaje (RL) y Trastorno Específico del Lenguaje (TEL). *Universitas Psychologica*, 11 (1), 279-291.

Acosta, V.; Moreno, A. y Axpe, M. (2012). La acción inclusiva para la mejora de habilidades de lenguaje oral y de lectura inicial en niños con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL). *Revista de Educación*, 359, 332-356

Acosta, V.; Ramírez, G.; Del Valle, N. y Hernández, S. (2016). Rendimiento lector en alumnado con Trastorno Específico del Lenguaje. Implicaciones educativas sobre diferentes subtipos. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 68 (4), 9-25.

Aguilar, L.; Valdivia I.; Rodríguez, R.; Gárate, E.; Morgade, R.M.; Castillo, G.; Regal, N. y Hernández H. (2015). Hallazgos electroencefalográficos en los pacientes con trastorno específico del desarrollo del lenguaje. *Revista cubana de neurología y neurocirugía*, 5 (1), 13-18.

Ainscow, M.; Booth, T.; y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge.

Ainscow, M. (2001). Comprendiendo el desarrollo de las escuelas inclusivas. *Notas y referencias bibliográficas*, 10, recuperado de http://bam.educarex.es/gestion_contenidos/ficheros/1231%5D01comprendiendoeldesarrollodeescuelasinclusivas.pdf

- Alegría, J. (2006). Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades-20 años después-. *Infancia y aprendizaje*, 29 (1), 93-111.
- Alvárez, C. y San Fabián, J.L. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28 (1), recuperado de http://www.ugr.es/~pwlac/G28_14Carmen_Alvarez-JoseLuis_SanFabian.html
- Andrés, C.; Clemente, R. y Flores, R. (2012). Cognición Social y competencia pragmática. El caso de los niños y niñas con Trastorno Específico del Lenguaje. *International Journal of Psychological Research*, 5 (1), 59-69.
- Andrés, C.; Flores, R. y Clemente R. (2011). ¡No me tomes el pelo! Competencia en modismos y habilidades pragmáticas de los niños y niñas con trastorno del lenguaje. *Revista de Psicología*, 4 (1), 285-294.
- Andrés, C. y Clemente, R. (2010). Dificultades pragmáticas en el trastorno específico del lenguaje. El papel de las tareas mentalistas. *Psicothema*, 22 (4), 677-683.
- Arnaiz, P.; Escarbajal, A. y Caballero, C.M. (2017). El impacto del contexto escolar en la inclusión educativa. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10 (2), 195-210.
- Artigas, J. (1999). El lenguaje en los trastornos autistas. *Revista de neurología*, 28 (2), 118-123.
- A.P.A. (2013). *Manual diagnóstico y extendido de los trastornos mentales*. DSM-V. Madrid: Panamericana.
- Ato, E.; Galián, M.D. y Cabello, F. (2009). Intervención familiar en niños con trastornos del lenguaje: Una revisión. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7 (3), 1419-1448.
- Bassedá, E.; Huet, T. y Solí, I. (1998). *Aprender y enseñar en educación infantil*. Barcelona: Graó.
- Bishop, D. y Leonard, L. (2001). Pragmatic language impairment: Acorrelate of SLI, adistinct subgroup, or part of the autistic continuum? En L. Leonard y D.V.M. Bishop *Speech and language impairments in children: Causes, characteristics, intervention and outcome* (pp. 99-113). London: Psychology Press.

- Blanco, R. (1999). Hacia una escuela para todos y con todos. *Boletín del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe*, 48, 55-72.
- Bolívar, A. (2002). El estudio de caso como informe biográfico-narrativo. *Arbor*, (675), 559-578.
- Bosch, L. (1983). El desarrollo fonológico infantil: una prueba para su evaluación. *Anuario de Psicología*, 28, 87-114.
- Buiza, J. J.; Adrián, J.A. y González M. (2007). Marcadores neurocognitivos en el trastorno específico del lenguaje. *Revista de neurología*, 44 (6), 326-333.
- Clemente, M. y Rodríguez, I. (2014). Enseñanza inicial de la lengua escrita. De la teoría a la práctica. *Aula*, (20), 105-121.
- Coloma, C.; Maggiolo, M. y Pavez, M. (2013). Comprensión de narraciones orales en niños con Trastorno Específico del Lenguaje. *Actualidades en Psicología*, 27 (115), 129-140.
- Coloma, C.; Pavez, M.; Peñazola, C.; Araya, C.; Maggiolo, M. y Palma, S. (2012). Desempeño lector y narrativo en escolares con trastorno específico del lenguaje. *Onomázein: Revista de lingüística filología y traducción*, 26, 351-375.
- Conti-Ramsden, G.; Botting, N. y Faragher, B. (2001). Psycholinguistic Markers for Specific Language Impairment (SLI). *Cambridge University Press*, 42 (6), 741-748.
- Crespo-Eguílaz, N. y Narbona, J. (2003). Perfiles clínicos evolutivos y transiciones en el espectro del trastorno específico del desarrollo del lenguaje. *Revista de neurología*, 36 (3), 29-35.
- Crespo-Eguílaz, N. y Narbona, J. (2006). Subtipos de trastorno específico del desarrollo del lenguaje: perfiles clínicos en una muestra hispanohablante. *Revista de neurología*, 43 (1), 193-200.
- Del Río, M.J. (1987). La adquisición del lenguaje: un análisis interaccional. *Infancia y aprendizaje*, (30), 11-30.

- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, (11), 26-46.
- Escudero, J. y Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista iberoamericana de educación*, (55), 85-105.
- Forteza, M.; Escandell, M. y Castro, J. (2014). Nuevas formas de abordaje del proceso diagnóstico del TEA después del DSM-5. *Revista de Psicología*, 1 (1), 243-250.
- Fresneda, M. D. y Mendoza, E. (2005). Trastorno específico del lenguaje: concepto, clasificaciones y criterios de identificación. *Revista de neurología*, 41 (1), 51-56.
- Gobierno de España (2013). *Ley Orgánica 8/2013 para la mejora de la calidad educativa*. Madrid: Boletín Oficial del Estado.
- Grande, P. y González, M.M. (2015). La educación inclusiva en la Educación Infantil: propuestas basadas en la evidencia. *Tendencias pedagógicas*, (26), 145-162.
- Halliday, M. (1975). *Learning how to mean: explorations in the development of language*. London: Elsevier.
- Hayiou-Thomas, M. y Bishop, D. (2004). Simulating SLI: General Cognitive Processing Stressors can produce a Specific Linguistic Profile. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 47, 1347-1362.
- Henry, L. y Botting, N. (2017). Working memory and developmental language impairments. *Child Language Teaching and Therapy*, 33 (1), 19-32.
- Kamhi, A. (2014). Improving clinical practices for children with language and learning disorders. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 45, 92-103.
- López-Ornat, S. (2011). La adquisición del lenguaje, un resumen en 2011. *Revista de investigación en Logopedia*, 1 (1), 1-11.
- Martínez, J. (1988). El estudio de casos en la investigación educativa. *Investigación en la escuela*, (6), 41-50.
- Mendoza, E. (2016). *Trastorno Específico del Lenguaje (TEL). Avances en el estudio de un trastorno invisible*. Madrid: Pirámide.

Monfort, M. y Juárez, A. (2001). *El niño que habla. El lenguaje oral en preescolar*. Madrid: CEPE.

Mulas, F.; Ros-Cervera, G.; Millá, M.G.; Etchepareborda, M.C.; Abad, L. y Téllez de Meneses, M. (2010). Modelos de intervención en niños con autismo. *Revista de Neurología*, 50 (3), 77-84.

Peralta, J. (2000). Adquisición y desarrollo del lenguaje y la comunicación: una visión pragmática constructivista centrada en los contextos. *Límite*, (7), 54-66.

Rodríguez, I., Rebón, L., Valdunquillo, M.I., Morcillo, A. y García, C. (2018). Intervención en tareas de RAN para favorecer el acceso al léxico mediante estrategias de *priming* semántico y fonológico: diseño preliminar. *Paper presentado al Congreso Internacional de Psicología y Educación (CIPE) 2018*. https://www.cipe2018.com/sites/default/files/resumenes/RodriguezMartin_I.pdf

Sandin, M.P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mc Graw and Hill Interamericana.

Sandoval, M.; López, M.L.; Miquel, E.; Durán, D.; Giné, C. y Echeita, G. (2002). Index for inclusión. Una guía para evaluación y mejora de la educación inclusiva. *Contextos educativos*, (5), 227-238.

Steele, S. y Mills, M. (2011). Vocabulary intervention for school-age children with language impairment: A review of evidence and good practice. *Child Language Teaching and Therapy*, 27 (3), 354-370.

Ullman, M. y Pierpoint, E. (2005). Specific language impairment is not specific to language: the procedural deficit hypothesis. *Cortex*, 41, 399-433.

Valdunquillo, M.I.; Rodríguez, I.; Palacín, M.I.; Morcillo, A. y Rebón, L. (2018). Rendimiento pragmático en niños con Trastorno del Lenguaje y Trastorno de la Comunicación Social. Diseño de protocolo de evaluación cualitativa. Estudio de casos. *Comunicación presentada al congreso AELFA 2018 Granada*. (Documento no publicado).

Vera, J., Sánchez, B. y Rodríguez, J. (2012). Estudio sobre los procedimientos de identificación del trastorno específico del lenguaje. *Revista de investigación en Logopedia*, 2, 104-148.

ANEXO 1

**EJEMPLO DE TRANSCRIPCIÓN DE
LAS SESIÓN DE INTERVENCIÓN EN
EL AULA ESPECÍFICA DEL
DÍA 24-01-2018**

L: a ver...una capa, dos capas y tres capas. Venga vamos a ponerlo en la silla H. Y que no se nos olvide como el otro día el gorro, ¿Dónde se nos olvidó el gorro el otro día?

Oye cuéntame ¿Dónde estuviste ayer?

H: /e u pumpeño/

L: ¿En un cumpleaños? ¿Y de quién era el cumple?

H: /e naniela/

L: ¿Daniela? Qué maja. Y ¿es una niña de tu clase?

H: (asiente con la cabeza).

L: ¿Si? ¿Y cuántos años cumplía?

H: /zei/

L: ¿Seis? Ah... ¿Y tú cuándo cumples los seis años? ¿Cuándo los cumplimos? ¿Sabemos?

H: (niega con la cabeza)

L: ¿En verano?

H: (silencio)

L: puede ser... ya lo buscaremos

H: /pepe a paya/

L: ah ¿Cuándo estás en la playa? Haces tú los años

H: (silencio)

L: ya lo miraremos. Mira ese cartel que está detrás vamos a poner los meses del año y un cartel que ponga "H" que si se nos olvida más veces...

Oye, ayer H. en el cumpleaños de Daniela ¿a qué jugaste?

I: Hola, buenos días, ¿qué tal?

H: /mie/

I: ¿qué tal estás H.?

H: /mie/

I: ¿Bien?

L: Cuéntale dónde estuviste ayer..

H: /a pumpeño e ñaniela/

I: el cumpleaños de Daniela ¿Y quién es Daniela?

H: silencio

I: ¿es una amiguita del cole?

H: (asiente con la cabeza)

L: cuéntale cuántos años cumplía

H: /sei/

I: seis años, porque H. va a hacer seis años este año también ¿A que sí? Y ya es muy mayor

H: (Asiente con la cabeza)

L: H. está un poco cansado porque ayer jugó mucho...

I: pero yo sé que H. trabaja fenomenal ¿a que sí?

H: (asiente)

I: ¿cómo estamos de contentos?

H: (muestra intención de sonreír)

I: mucho contentos o poco contentos

H: /mucho/

I: (dirigiéndose a H.) ¿Has visto todo lo que vamos a hacer hoy?... Vamos a verlo

H: /e zi e vito/

I: te lo voy a contar... ¿O ya lo sabes?

H: /i ya e fabo/

I: lo primero que vamos a hacer es dar los buenos días y poner el calendario, después las palabras super diver que nos salen muy bien y jugar a la Oca ¿Después qué va a tocar?

H: /da ta/

I: descanso... ¿y después qué vamos a hacer?

H: /dibuvo/

I: vamos a hablar de la lámina y a hacer frases super grandes (lo hacen con los brazos). Y después... des..

H:/tan/

I: des /kan/ (con visualizador) so... después de las partes del cuerpo y otro descansito y después..

H: /fuba/-> jugar

I: y después tenemos que recoger, ponernos el abrigo y ¿qué decimos cuando nos vamos?

H: /adio/

L: antes de ponernos a trabajar que nos tenemos que dar, las buenas noches?

H: (niega con la cabeza) /bueno dia/

I: canción de buenos días

L: vamos a empezar

I: vamos a ver los días a ver si nos acordamos

H: /nune/

I: lunes, muy bien

Vamos a verlos todos y luego ya vemos cuál es hoy. Lunes, martes, mier...

H: /tole/

I: jue...

H: /fabado/

I: no sábado todavía no... jueves, viernes (con visualizadores y estimulación sensorial para relajar)

H: /fabado y momingo/

I: son los que más le gustan a H.... Vamos a repasarlos otra vez.

Lu...(visualizador)

H: /ne/

I: Mar (+V)

H: /te/

I: mier

H: /tole/

I: jue

H: /ve/

I: vier...

H: /ne/

I: Ss...

H:/fabado y momingo/

I: bien... y qué día será hoy. Vinimos el lunes, ayer no vinimos que era martes y hoy es miércoles. Tenemos moco blanco.

H: /moco maco/

H: jerga

I: buah que asco (poniendo cara de asco). Ponlo en su sitio, en qué mes estábamos, ¿te acuerdas? E..

H: /bifembe/

I: Enero, y dijimos que era... in

H:/ meno/

I: invierno, porque en invierno qué nos ponemos de ropa, el bañador?

H:/ no, e abigo e dozo y a zuzanda/

I: el abrigo, el gorro y la bufanda. ¿Y cómo hacía hoy? Lo vemos

H: /zi/

L: ¿Cómo hace?

H: /zo/

I: Sol, hace sol... y cómo hace, ¿color o frío?

H: /talo/

I: aquí hace calor y en la calle cómo hace

H: /fio/

I: frio, pues voy a cambiar la flecha porque esto ya lo hemos hecho..

H: /ahora eto/ (señalando)

I: Ahora vamos a hacer las palabras y, luego, quién va a ganar a la oca

H: /yo/ /si oi a nana/

I: a ver qué palabras nos ha traído Laura hoy... ¿qué es eso?

(apoyo visual con imágenes y visualizadores del fonema /k/ + reformulaciones)

H: /kola/

L: ¿Qué le pasa al niño?

H: /e niño e kae/

I: se cae

H: /kae/

L: cuando nos pica algo, qué hacemos...

I: ras...

H: /ka/

I: rascar

Y este cómo esta.... Lo-co

H: /loko/ (apoyándose con la ayuda visual)

H: /moko/

L: y aquí qué hacemos con la mochila

H: /kora/

I: colgar (con apoyo /k/)

H: /koga/

I: my bien

H: /kaka/

I: un choque

H: /u choke/

L: ¿y qué se han chocado? ¿dos?

H: /choche/

L: coches (+v)

H: /koche/

L: qué hace el niño con la guitarra, la esta...

H: /kokando/

L: tocar

H: /totar/

I: to... (+V)

H: /toka/

L: tacón

H: /kako/

I: ta(v)-con (v)

H: /nakó/

I: este cómo se llama

H: /kago/

I: carro. Muy bien

H: /mochila/

L: y que hacemos con el papel de la mochila, lo sa..

H: /Ka/

H: /mochke/--- bosque

I: a ver cómo lo dices de bien... bosque

H: /nomke/

H: /bipada/--- disparar

I: está disparando pero ...caza

H: /caja/

I: caza

H: /kaza/

H: /rorilla/ (refiriéndose al codo)

I: este que tenemos aquí

H: /ombo/

I: codo

H: /koko/

I: codo, muy bien. Ya no hay más, cómo lo hemos hecho ¿bien o muy bien?

H: /mie/

I: muy bien

H: /mu bie ombe/

I: mujer

H: /muje/

I: laura y yo somos mujeres no hombres

H: /ombe igo/

I: tu hombre, nosotras mujeres

H: /vale ombe/

/tu ere mal/

I: ¿yo soy mala?

H: /no/

L: tú eres mayor y tú también

H: /tu majo/

I: yo soy maja ¿Y Laura?

H: /pachi/

L: explica el juego del parchis

H: /yo voy a nana/

I: hay que decir las palabras bien o super bien

H: /mie/

I: ¿sabemos todas las palabras? Casan

H: /kaja/

/kaka/

/koka/

I: toca la guitarra, muy bien

H: /tita/

L: quita (V)

H: /kita/

/mote/

I: bos-que

H: /moke/

/kejo/---queso

I: qué hace con la cara , se la

H: /deka/

/kura/

I: este hemos dicho que se seca la cara

H: /e teka a kara/

/meme/ ---duerme

I: ronca

H: /roka/

I: tu roncas por la noche

H: no

I: ¿ y Alex?

H:/dapoko/

Empiezan a jugar

I: Cómo se llama

H: /niño/

I: seca

H: /teka/

/kola/

I: ¿cómo se llama ese?

H: /momi/

I: no, qué está haciendo, ron...

H: /ka/

/yo voy a nana/

I: cómo se llama este

H: /koro/

/kaka/

I: cómo era ese

H: /caja/

I: se casan. Mira cuál me ha tocado, ¿cómo se llama?

H: /titara/

I: no, cómo se llama.. to

H:/ka/

I: qué está haciendo el señor

H: /pava/

I: a ver cómo la decimos de bien, cava

H: /kava/

/a fina va nana tu/--- al final vas a ganar tu

I: este qué hace con la toalla, se se...

H: /ka/

/ahora voy a nana yo/

/tita/

I: quita

H: /pomo ahí/

I: este cómo era, quita

H: /tita/

I: mira bosque

H: /moque/

I: vamos a contar

H: /uno do te pato tito/

I: cinco tiene H. y yo ..1, 2,3 ,4 .. me has ganado por uno y ahora qué nos toca?

H: /detansa/

I: descansar

H: /yo voy a pedi/

L: cuál te vas a pedir

H: /e azu/ /voy a nana/ /e voy a nana/

/tita/ /no va a nana/ /nana a picha tuya/ /eto voy a nana yo /

L: fuera de mi campo

H: /fera e mi pampo/

/yo oi a mete go ahora/ /ya e nanado/

L: apágala que es muy pesada (la alarma)

H: /pesada/

L: a ver qué frases haces hoy que el otro día me dejaste alucinada

H: /si ombe/

L: quieto, con cuidado.

H: /cheto tu/

/tu ere ombe/ /pezada/

L: dónde está toda esta gente (lámina)

H: /a fima tuya/

L: y qué tengo aquí

H: /un pedo tuyo/

I: siéntate bien que te veo el culo en el suelo.

H: /e veo e culo a ti en el zelo/

L: cuéntale a Inés donde están todas estas personas

H: /e bebe eta a zozina/

I: en la cocina

H: /nocina/

I: cocina (V)

H: /kojina/

I: quién empieza a contar cosas

H: /tu/ (señalando a Laura)

L: el perro bebe agua

H: /ma lada ombe/

I: más larga hombre. A ver cómo la repites tú de bien

H: /e bebe eta../

I: primero esta, luego ya hacemos la otra

H: /pedo/

I: el perro

H: /eta momiedo/

I: bebe agua

H : /bebe aba/

I: el bebé se tira un pedo

H: /e bebé e tira u pedo/

L: te toca

H: /a niña eta mumado a choche/

I: la niña juega con un coche

H: / a niña feba a choche/

I: la niña juega con un coche

Ahora vamos a hacer una mediana

H: /no no/

I: asi de grande, pero luego hay que repetirla

H: /no no/

I: hacemos una mediana mejor

H: /meniana/

L: mama bate huevos y hace un puré

H: /a mama bate bebos y ..

I: hace un

H: /pure/

/u pure tuyo/

I: a ti te gusta el puré

H: /no/

I: y que te gusta comer

H: /aba/

I: pero eso no se come

A mí me gusta comer sopa de fideos. A H. no le gusta, entonces qué te gusta

H: /bebe aba zolo/

I: más frases, ahora te toca a ti

H: /te tota a ti/

/e pedo eta memiedo aba/

I: el perro está bebiendo agua

H: /bebendo/

L: la niña juega a las palmas con el abuelo. Te la repito.

H: /a niña eta mumando a pama abelo/

I: la niña está jugando a las palmas con el abuelo

H: /ahora tu ete/

I: el papa se va a trabajar

H: /e papa e va a babaja/ /ya ta/

L: el bebé qué hace

H: /bebe aba/

L: el bebé bebe un vaso de leche

H: /e bebé bebe un vazo e leche/

L: los muebles son verdes

H: /mebe e vede/

I: a ver otra vez, los muebles son verdes

H: /o mueve on vede y a peta tambe/

L: las paredes son.. de qué color.

H: /amailla y a peta y e azu y e mebe/

I: las paredes son amarillas y los muebles son verdes

H: /o mebe e amaillo/

I: las paredes

H: /a paede e amailla/

I: y los muebles son (V)

H: /vede/

/amaillo todo/

L: y esto qué son

H: /tuta/

L: son frutas. En la pared hay dibujos de frutas.

H: /a pade a dibujo a tuta/

I: la ultima la va a hacer H.

H: / e niño ta mumando a turete/

L: el niño está jugando al camión de juguete ...

Las cortinas de qué color son

H: /a totina e doza/

I: son rojas, muy bien. A ver qué toca

H: /ahora tota detazo/

/voy a nana yo / /oi a nana/ /kazi mete o/

L: vete de mi campo

H: /vete e mi pampo/ /e mi pampo/

/oi a ace pampa/ /ya no ta/

L: ya no está la ficha se la comió.

I: cambia la flecha a ver qué nos toca. Tenemos que coger al muñeco que está desnudo a ver si le ponemos unos pantalones y unos calzoncillos

H: /i e pito/

I: es una niña, entonces qué habrá que ponerle.

H: /pelo/

I: hay que ponerle unas bragas y un pantalón

H: /tatocillo no/

I: a ver si nos acordamos.

L: quiero que os toquéis el codo.

H: /e coro/

(se tocan la muñeca, el hombro)

H: /a nari/

(se tocan la nariz y el codo, 2 ordenes) (H. le toca el codo, los hombros y las muñecas a Inés) (primero la nariz y después la oreja)

Aprende la palabra tobillo, la rodilla y cadera.

Identifican las partes del cuerpo en un muñeco.

I: el muñeco es más guapo, casi tan guapo como H. H. más guapo

H: /tu e ma guapa/

L: a ver dónde están las pegatinas del otro día

H: /ahora no fabe/

L: le pintamos con una pintura, esa cuál es. Ma

H: /do/

I: marró le pintamos los hombros (los confunde con los codos). Ahora coge otro color.

H: /e nero/

I: uno más bonito. El amarillo, el rojo, el verde...de verde los codos. Otro color

H: /e baco/

I: ese no se va a ver de amarillo las muñecas, de rojo las rodillas (confunde con las caderas). La cadera de azul.

H: /a carera/

I: por último, los tobillos. Ponemos el nombre. Lo ponemos en el tablón.

H: / si/ /e ora e tota/

L: ahora toca jugar. A las cocinitas, a ver que vamos a hacer que vas a preparar.

H: /pito/

I: me gustaría comer una tortilla de patata

L: voy a coger un huevo, échale un poquito de sal (lo echa y coge otras cosas)

(Laura hace de gato y le echa comida de gato). Eso qué crees que es

H: /no ze/

I: es para lavar la ropa

Le enseñan toda la comida y jabón (pero no se lava con el jabón y no interactúa)

I: qué hay que hacer cuando terminamos de jugar

H: /recoze/

/ya eta todo/

I: y ahora que hay que ponerse

H: /e abigo/