



E. U. DE EDUCACIÓN Y TURISMO

TRABAJO DE FIN DE GRADO EN MAESTRO DE EDUCACIÓN INFANTIL

PORTADA

ESCUELA UNIVERSITARIA DE EDUCACIÓN Y TURISMO DE ÁVILA

TRABAJO FIN DE GRADO EN MAESTRO DE EDUCACIÓN INFANTIL

CUANDO EL DIAGNÓSTICO NO ES POSIBLE: INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN EL ÁREA COMUNICATIVO-LINGÜÍSTICA EN BASE A CARACTERÍSTICAS INDIVIDUALES. ESTUDIO DE CASO.

AUTOR: Tamara María Quirós López

Ávila, 18 de junio de 2019

RESUMEN

El trabajo que aquí se presenta, muestra un estudio de caso que pretende verificar la eficacia de una intervención específica en el área comunicativo-lingüística en un niño sin diagnóstico claro. En edades tempranas, en el caso de las dificultades que afectan al desarrollo comunicativo-lingüístico, como el caso del TL y del TEA, no resulta fácil discernir cual es la etiqueta más apropiada. En este trabajo se aboga por la necesidad de intervenir educativamente desde la investigación teórica, centrándonos en las características individuales de nuestros alumnos y no de sus diagnósticos o etiquetas. Los resultados obtenidos en este trabajo, permiten corroborar que la intervención basada en las evidencias científicas y que parte de las características individuales del alumno, mejoró el desarrollo global, a lo largo de la puesta en práctica de la intervención.

PALABRAS CLAVE

Intervención educativa, Trastorno del Lenguaje, Trastorno del Espectro Autista, Área comunicativo-lingüística, inclusión educativa.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	0
2. OBJETIVOS DEL TRABAJO DE FIN DE GRADO.....	1
3. MARCO TEÓRICO.....	2
4. METODOLOGÍA.....	23
4.1. PARTICIPANTE	25
4.2. DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN.....	27
4.3. PROCEDIMIENTO DE RECOGIA Y ANÁLISIS DE DATOS.....	28
5. RESULTADOS	29
5.1. EMISIONES DE LENGUAJE ECOLÁLICO Y ESPONTÁNEO.....	29
5.2. COMPONENTE FONOLÓGICO	30
5.3. COMPONENTE MORFOSINTÁCTICO.....	31
5.4. COMPONENTE SEMÁNTICO.....	34
5.5. COMPONENTE PRAGMÁTICO.....	36
6. DISCUSIÓN	38
7. CONCLUSIONES.....	43
8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	45
9. ANEXOS	52
9.1. ANEXO 1: EJEMPLO DE TRANSCRIPCIÓN DE INTERACCIÓN DEL MES DE NOVIEMBRE	52
9.2. EJEMPLO DE TABLA COMPLETA DEL COMPONENTE MORFOLÓGICO	58

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 3.1: Resumen de los hitos evolutivos más característicos del desarrollo del lenguaje	9
Tabla 3.2: Clasificación por nivel de gravedad en el TEA	11
Tabla 3.3: Análisis sobre las alteraciones en el área comunicativo-lingüística en el TEA en los componentes del lenguaje	13
Tabla 3.4: Clasificación TL	14
Tabla 3.5: Análisis sobre las alteraciones en el área comunicativo-lingüística en el TL en los componentes del lenguaje	16
Tabla 3.6: Semejanzas y diferencias entre TL y TEA	17
Tabla 3.7: Estrategias de intervención a nivel comunicativo-lingüístico para TEA y TL	22
Tabla 4.8: Desarrollo comunicativo lingüístico en un niño de cuatro años y seis meses ...	25
Tabla 4.9: Estructura de la intervención.....	28
Tabla 5.10: Análisis de emisiones ecológicas y espontáneas	29
Tabla 5.11: Análisis del componente fonológico	30
Tabla 5.12: Componente morfológico: nº de emisiones diferenciadas según el tipo de palabra	32
Tabla 5.13: Componente sintáctico: nº de emisiones diferenciadas según la estructura sintáctica	34
Tabla 5.14: Componente semántico	35
Tabla 5.15: Componente pragmático: nº de emisiones diferenciadas según la función desarrollada.....	36

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo presenta un estudio de caso que busca confirmar la efectividad de una intervención educativa en el área comunicativo-lingüística basada en las características individuales de un niño y no en un diagnóstico.

El Trastorno del Espectro Autista y el Trastorno del Lenguaje son dos trastornos del desarrollo que poseen características similares, sobre todo a nivel comunicativo-lingüístico. Estas similitudes hacen que, en ocasiones, sobre todo en edades tempranas, sea difícil de concretar un diagnóstico preciso y, por consiguiente, elaborar una intervención adecuada a sus necesidades. Por ello, es conveniente ahondar en el conocimiento de dichos trastornos, de manera exhaustiva, así como en las características principales que los conforman y las estrategias metodológicas que permiten llevar a cabo una adecuada práctica educativa.

Las sucesivas *etiquetas diagnósticas* impuestas a lo largo de la historia educativa, han generado un debate sobre si estas son adecuadas o no. Sin embargo, nuestra legislación demanda la utilización de las mismas para poder dar los apoyos educativos adecuados. Paradójicamente se nos insiste en fomentar las escuelas inclusivas, las cuales abogan por dar respuesta a las necesidades del alumnado y mantener en un segundo plano el diagnóstico del niño. Con la realización de este trabajo se pretende desvincular la utilización de diagnósticos con el hecho de llevar a cabo una adecuada intervención educativa.

Para poder abordar estos conocimientos ha sido necesario, en primer lugar, realizar un marco teórico de referencia en el que poder consultar la evolución de la historia de la educación y la importancia que tiene la Educación Inclusión en esta. Además, se ha profundizado en el conocimiento de dos trastornos del desarrollo (TEA y TL), así como en sus características y en las estrategias metodológicas necesarias que permiten llevar a cabo una adecuada práctica educativa. En segundo lugar, se realiza el análisis de un estudio de caso para poder valorar la efectividad de la intervención educativa en un niño sin diagnóstico. Para ello, se muestra la información oportuna del participante, así como la metodología llevada a cabo en la intervención, con la finalidad de realizar un análisis funcional del lenguaje, atendiendo a todos los componentes del mismo. Tras la recogida de datos, se da paso al análisis de la intervención a través de la teoría, lo que nos permitirá extraer diferentes conclusiones finales.

2. OBJETIVOS DEL TRABAJO DE FIN DE GRADO

Para poder proporcionar una respuesta educativa correcta es necesario disponer de un marco teórico de referencia basado en evidencias científicas que nos permita implementar buenas prácticas de enseñanza.

Todo aquello que se pretende evaluar y valorar, en especial aquello que esté vinculado con el desarrollo infantil, debe realizarse a partir de una serie de evidencias objetivas y reales, evitando la subjetividad, concepto incompatible y contrario a este proceso, si queremos valorar realmente el progreso de nuestros alumnos y nuestra propia práctica como docentes.

Este Trabajo de Fin de Grado pretende reflexionar sobre la intervención en el área comunicativo-lingüística de un alumno con necesidades educativas especiales, teniendo en cuenta sus características individuales, y no el diagnóstico, del mismo. Por tanto, los objetivos que se persiguen con este TFG, son los siguientes:

- 1) Reflexionar sobre la necesidad de utilizar una escuela inclusiva, basada en las características individuales del alumnado.
- 2) Profundizar en el conocimiento del Trastorno del Espectro Autista y Trastorno del Lenguaje.
- 3) Comprobar que, en ocasiones, el diagnóstico no es evidente, ni suficiente para ayudar a un alumno en su desarrollo.

3. MARCO TEÓRICO

El tratamiento que la escuela ha ofrecido a los niños con alteraciones en su desarrollo ha vivido diversos cambios a lo largo de la historia. Desde las antiguas sociedades de Grecia y Roma, se cometían actos de infanticidio con aquellos recién nacidos que presentaban malformaciones o enfermedades (Lledó, 2013). Esto dio lugar a un modelo de exclusión que se instauraría bien entrado el S.XIX, ya que, como refiere Arnáiz (2003), es en ese momento cuando la historia educativa sufre un avance por la aparición de la Educación Especial.

A partir de los años cincuenta, en diversos países europeos, se comienza a cuestionar tanto la Educación Especial segregadora, como el enfoque prioritario hasta la época (Lledó, 2013). Es a finales de esta década, exactamente en el año 1959, cuando se formula el principio de normalización que, aparece de forma pionera en los países escandinavos, sobre todo en Dinamarca y Suecia, dando lugar a la integración escolar, con su pionero y defensor Mikkelsen (Arnáiz, 2003; Lledó, 2013). Varios hechos como la demanda realizada por los padres de hijos con *deficiencias*, exigiendo la escolarización ordinaria de estos alumnos y la identificación de ciertos valores recogidos en determinados marcos jurídicos como la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), Derechos del niño (1959) y Declaración de los Derechos graves y especiales del deficiente mental (1970), desencadenaron la Era de la Normalización (Lledó, 2013).

Según Arnáiz (2003), el principio de normalización se originó como un intento de dar solución a la situación de segregación que hasta la fecha estaban padeciendo las personas con algún tipo de déficit, abogando por la igualdad de sus derechos. A su vez, Lledó (2013) afirma que, este “es reconocido [...] como el principio operativo de la integración escolar y el motor de acción que posibilitará a las personas consideradas *deficientes* poder realizar acciones como el resto de personas” (p.69).

Se plantea como condición básica para el desarrollo del principio de normalización, los principios de integración, sectorización e individualización. El primero, defiende que todos los niños deben tener derecho a acudir a la institución educativa más próxima a su localidad; el segundo, aboga por la descentralización de los servicios y, el tercero respalda la idea de que todos los niños deben percibir una educación que se adapte a sus características individuales (Gómez, Royo y Serrano, 2009).

La integración llegó a España en el año 1970 con la publicación de la Ley General de Educación y Financiamiento de la reforma educativa. En el artículo 51 de dicha Ley, quedó recogida la necesidad de ingresar en centros especiales a aquellos alumnos con deficiencias más graves, atendiendo en aulas específicas dentro de centros ordinarios a los menos afectados (Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, 1970, p. 12532). Ocho años después, con la publicación de la Constitución Española, se aprobó el derecho a la escolarización de todo el alumnado, dando lugar a la LISMI en 1982, desarrollada para garantizar la integración social y los derechos legislativos de aquellas personas que tenían *deficiencias* (Echeita y Verdugo, 2004). De forma paralela, aparece el término necesidades educativas especiales, con la publicación del Informe Warnock (1978), lo que provocó grandes avances en los procesos educativos de los alumnos, considerando al aprendizaje como un proceso que se desarrolla de la interacción de las personas con el entorno (Echeita y Verdugo, 2004). Este informe demanda abandonar el lenguaje discriminatorio y las prácticas referidas a las *deficiencias*, que ahora podrían ser transitorias o permanentes en el tiempo.

En España, este modelo de integración educativa se recoge en la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), publicada en el año 1990, sustituyendo el concepto de Educación Especial por el de Necesidades Educativas Especiales. Esta ley, además, daría lugar a un modelo de escuela basado en los principios de normalización e integración, que queda recogido en su artículo 36 (Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, 1990, p. 28934). En ese mismo año, fue celebrada la Conferencia de Jomtién, en la que se propuso satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje, considerando las necesidades educativas especiales como una parte integral del sistema educativo, según refiere Giné (2013).

Sin embargo, es en 1994, cuando se genera un gran avance en la historia de la educación, con la publicación de la Declaración de Salamanca. Se reconoció que la escuela ordinaria debería dar respuesta a las necesidades del alumnado independientemente de sus características, respaldando el concepto de “necesidades educativas especiales”, que se había intentado utilizar desde el Informe Warnock, añadiendo, a mayores, a todo el alumnado que en algún momento había precisado apoyos para poder avanzar en su escolaridad (Echeita y Verdugo, 2004). En este momento es en el que, se considera necesario tener en cuenta tanto las características individuales como las características del propio entorno, dando lugar a un enfoque interaccionista que desarrolló el “Index for inclusión”, sustituyendo el concepto de Necesidades Educativas por el de Barreras para el Aprendizaje y la Participación de

Ainscow y Booth (2002) (citado en Onrubia, 2013). El concepto de barreras, según Escribano y Martínez (2016) hace referencia a la variedad de obstáculos que los alumnos pueden encontrarse a lo largo de su estancia en los centros escolares, limitando así su aprendizaje. Con la eliminación de las barreras, se desarrollarán espacios accesibles para la totalidad del alumnado, sin realizar adaptaciones, llevando a cabo la inclusión de manera íntegra.

Según Font (2013), la educación inclusiva puede considerarse como un proceso o como un resultado. El primero, atiende a que las escuelas pueden encontrar diversos caminos para crear formas mejores de responder a las necesidades del alumnado. El segundo, sin embargo, y según refieren Echeita (2014), Escribano y Martínez (2016) y Font (2013), se basa en que la escuela inclusiva se interpreta en términos de presencia, participación y aprendizaje. Para Echeita y Ainscow (2011), la presencia hace referencia al lugar y ubicación donde los alumnos reciben la educación, la participación se refiere al importante carácter que tiene el estudio que se ofrece a los alumnos dentro de las aulas y, por último, el aprendizaje hace referencia al éxito de los resultados académicos por parte del alumnado.

El modelo de inclusión educativa, se recoge, según Font (2013), en la legislación española de 2006 (LOE), instaurando el principio de no discriminación e inclusión con la escolarización en centros de educación especial de aquellos alumnos que posean necesidades educativas especiales, siempre y cuando estos no puedan ser atendidos en centros ordinarios.

Para finalizar, en el año 2015, cuando se desarrolló la Conferencia en Incheon (República de Corea), en la que se aprobó un Programa para la Educación 2030, se extendió la idea de una nueva educación en los quince años posteriores. Es en este momento, en el que se ratifica la necesidad de llevar a cabo un movimiento basado en el desarrollo de la Educación para Todos. Todo esto hace que se realicen cambios en las políticas educativas, centrandos los esfuerzos en aquellas personas excluidas y, sobre todo, en aquellas que padecían una discapacidad (Alba, 2016; UNESCO, 2015).

Cuando hablamos de inclusión, debemos tener presente la variedad de concepciones utilizadas para definir dicho término. Sin embargo, hay algo en común y es que todos los autores coinciden en aclarar esta expresión como la atención de la totalidad del alumnado, teniendo en cuenta sus necesidades. No obstante, algunos de ellos, comparan este concepto con otros que consideran necesarios para su entendimiento. Giné (2013) refiere que para hablar de inclusión hay que hablar de escuela comprensiva,

en la que se atiende al alumnado en una escuela común, respondiendo a las necesidades de todos. A su vez, Escribano y Martínez (2016) y Stainback y Stainback (2011) relacionan el concepto de inclusión con el de comunidad, ya que consideran que estos dos están directamente relacionados porque mediante la inclusión, el alumnado puede sentirse en comunidad, siendo apoyado y aceptado en grupo, mientras se responde a sus necesidades. Además, Stainback y Stainback (2011), también relaciona la comunidad inclusiva con la colaboración y la cooperación, centrándose en dar respuesta a las diferencias individuales de todo el alumnado, dejando de lado la realización de actividades que son competitivas e independientes.

El planteamiento de relacionar la educación inclusiva con la permanencia en los centros ordinarios, está ligada con la extensión que se ha hecho de esto, a consecuencia de las políticas integradoras que se dieron a partir de los años ochenta y noventa (Giné, 2013). Escribano y Martínez (2016) explican que la inclusión no es considerada un nuevo enfoque, sino una corrección de aquellos errores que habían surgido en la integración y, por lo tanto, es un continuo cambio. Al igual que, Echeita (2014) y Font (2013), consideran que es un proceso inacabado que esta siempre en movimiento, descubriendo diferentes formas novedosas de atender a la diversidad del alumnado.

La inclusión es algo totalmente beneficioso, no solo para el alumnado con Necesidades Educativas Especiales, sino también para todos aquellos con desarrollo típico, promocionando una escuela para todos (Giné, 2013; Stainback y Stainback, 2011). Por ello es que Escribano y Martínez (2016) consideran que la inclusión es importante para que todas las personas, tengan o no necesidades educativas, tengan derecho a una educación gratuita y de calidad, fomentando la igualdad de oportunidades.

Es por todo esto que el concepto de inclusión dista mucho de los términos utilizados antiguamente. Por ejemplo, Echeita (2014) y Escribano y Martínez (2016), consideran que los conceptos de inclusión y segregación, están estrechamente vinculados, por el hecho de que fomentar una educación inclusiva supone luchar contra la exclusión, viviendo en igualdad y dignidad. Por otra parte, según Arnáiz (2003), la segregación genera el “*etiquetaje*”, que tantas controversias ha ocasionado en la realización de una escuela para todos, ya que, según Agell, Sala y Torrent (2013) consideran que el uso de las categorías diagnósticas es uno de los problemas que mayor debate ha generado sobre las escuelas inclusivas.

Por otro lado, Ainscow (2011), rescata la diferencia entre integración e inclusión en la siguiente cita:

“La palabra “integración” suele utilizarse para aludir a un proceso de *asimilación*, en el que se apoya a cada niño para que pueda participar en el programa vigente [...] de la escuela, mientras que la palabra “inclusión” indica un proceso de *transformación* en el que las escuelas se desarrollan en respuesta a la diversidad de los alumnos que asisten a ellas” (p. 202).

Esto nos hace comprobar que, la inclusión es una idea contraria a la segregación y la integración ya que, en esta última, a pesar de que los alumnos formen parte de las aulas ordinarias, siguen estando separados del resto del alumnado. Esto se debe a que se adapta al alumnado a la *normalidad* del aula, según refieren Stainback y Stainback (2011).

Las características de las escuelas inclusivas, según Dueñas (2010), Duk (2000) y Stainback y Stainback (2011) son las siguientes:

- La necesidad de llevar a cabo unos planteamientos de educación amplios, en los que el currículo sea equilibrado, con capacidad de ser adaptado a las necesidades del alumnado. Además, los profesionales de estas escuelas deben tener un nivel adecuado de formación en el tratamiento de la atención a la diversidad.
- Hacer hincapié en el sentido de pertenencia y comunidad, en el que toda la comunidad educativa trabaje de manera coordinada y cooperativa.
- Servicios basados en satisfacer las necesidades dentro del aula ordinaria, accediendo los especialistas a las mismas. Las aulas deben estar formadas por grupos heterogéneos, en las que todos pertenezcan a un grupo y puedan beneficiarse igualitariamente de la educación impartida.
- Llevar a cabo una enseñanza igualitaria a todos los alumnos. Para ello, se deben llevar a cabo metodologías activas, novedosas y variadas, utilizando estilos de enseñanza abiertos y flexibles. Por lo que, es necesario realizar un proyecto educativo que contemple y de respuesta a todas las necesidades del alumnado.

Como hemos podido comprobar, una de las características principales de las escuelas inclusivas es dar una respuesta educativa basada en las necesidades individuales del alumno, sin tener en cuenta el diagnóstico. Por ello, es necesario hacer referencia a la necesidad del *etiquetaje* en las escuelas.

La utilización de *etiquetas diagnósticas* ha estado presente a lo largo de toda la historia educativa, desde sus inicios en las antiguas sociedades hasta la actualidad. Según

Echeita (2004), uno de los cambios que se intentó llevar a cabo fue el de abandonar las etiquetas del tipo “alumno subnormal, deficiente, minusválido o disminuido” (p. 61), que asiduamente seguimos encontrando en los medios de comunicación. Con la introducción del concepto “Necesidades Educativas Especiales” - uno de los cambios que se propició con la publicación del Informe Warnock - se consideró que se eliminarían estos conceptos, aportando una visión menos peyorativa de este tipo de alumnado. Sin embargo, la utilización de una clasificación de NEE, seguiría diferenciando al alumnado con estas características del alumnado con desarrollo típico. Por otra parte, es necesario señalar que, las sucesivas leyes educativas españolas que se han implantado, lejos de intentar corregir esta terminología, han introducido nuevas clasificaciones como “alumnos con necesidades de apoyo educativo” (Echeita, 2004). Sin embargo, la utilización de las *etiquetas* es necesaria para precisar apoyos educativos, ya que como refiere la legislación española de 2006 (LOE), la evaluación e identificación del diagnóstico del alumnado con necesidades educativas especiales, se hará de la manera más temprana posible, para que se pueda llevar a cabo la atención integral con el mismo (Ley Orgánica de Educación, 2006, p. 54).

Agell, Sala y Torrent (2013), consideran que la eliminación de las “etiquetas” no es del todo adecuada, ya que su existencia favorece tanto el conocimiento de las características que el diagnóstico refiere, como el uso de los materiales que son necesarios para llevar a cabo una educación de calidad (p. 75). Sin embargo, estos autores también refieren que la utilización de “etiquetas”, limita las expectativas de los alumnos y docentes, encasillando a los mismos en un papel específico que, a la larga, es difícil de modificar. Esto, en ocasiones, limita la aparición de las potencialidades del alumnado, y por ello “tenemos que huir y rechazar el etiquetar a las personas para poder ver más allá de lo que parecen ser o de cómo se las ha prefijado en el grupo” (Agell, Sala y Torrent, 2013).

Como se ha podido observar en las líneas precedentes, que sea necesaria la existencia de un diagnóstico para que la Administración ofrezca los apoyos educativos necesarios, no quiere decir, ni mucho menos, que sea necesario ni imprescindible para poder diseñar y llevar a cabo prácticas educativas exitosas. Como se mostró en la introducción, este trabajo pretende valorar el impacto de una intervención educativa en el área comunicativo-lingüística con un niño cuyo diagnóstico no está cerrado. Para poder entender tanto el diseño de la intervención, como las alteraciones comunicativo-

lingüísticas es necesario revisar algunos hitos típicos en el desarrollo del lenguaje, aspecto que será abordado, brevemente, a continuación.

El lenguaje es una herramienta que posibilita llevar a cabo la expresión de aquello que es íntimo e ilusorio, a través de una gama de palabras con significado (Harley, 2009; Serra, Serrat, Solé, Bel y Aparici, 2013).

La controversia sobre el lenguaje más investigada a lo largo de la historia es esclarecer si esta herramienta es innata o adquirida a lo largo de la vida.

Tanto Beorlegui (2007) como Serra et al (2013), refieren que el lenguaje está basado en el innatismo y el ambientalismo. Chomsky (1975) y Lenneberg (1964) (citados en Beorlegui, 2007 y Serra et al 2013), aludían a que la aparición del lenguaje se debía al contenido hereditario y biológico, así como a la capacidad que tenemos las personas de aprovechar las aportaciones otorgadas por el entorno.

El lenguaje es un instrumento que, según Beorlegui (2007), nos diferencia de otras especies de seres vivos, ya que este está formado por una serie de complejos elementos fonológicos, morfosintácticos, semánticos y pragmáticos. A continuación, se realizará una síntesis sobre los hitos más característicos del desarrollo del lenguaje en cada uno de los componentes del mismo.

Desde edades muy tempranas, los bebés son capaces de identificar el habla, diferenciando los sonidos que acaecen en su entorno, con la finalidad de poder crear distinciones fonéticas, que serán utilizadas más adelante (Harley, 2009). Sin embargo, hasta los seis meses, no podrán emitir sonidos con estructuras repetitivas de consonante-vocal. A este hecho, considerado como el periodo prelingüístico, se le conoce con el nombre de balbuceo (Clemente, 1996; Harley, 2009; Serra et al, 2013) y es el precedente al período lingüístico. En este periodo anterior a los nueve meses, los niños comienzan a tener intención comunicativa (Clemente, 1996).

Posteriormente, en torno al año de vida, el niño es capaz de producir las primeras cincuenta palabras, las cuales están formadas, generalmente, por aquellos sonidos utilizados en la producción del último balbuceo (Serra et al, 2013). Este hecho surge de manera paralela con la producción de holofrases, formadas por una única palabra a las que el niño comienza a dar significado, dando inicio, por lo tanto, a la creación del léxico (Harley, 2009; Serra et al, 2013). Clemente (1996), afirma que, antes de los dieciséis meses, el niño tiene adquiridas la mayoría de las funciones pragmáticas (instrumental, reguladora, interactiva y personal), consolidando la totalidad de las mismas, a los

dieciocho meses. Por ello, a los dos años de edad, el niño tiene buena competencia pragmática, a pesar de que su lenguaje sea, todavía, escaso.

Tras este periodo, se produce un avance muy significativo, entre los dieciocho y cuarenta y ocho meses, ya que comienza a producirse una expansión en la fonología y en el vocabulario, generando que se formen mayor número de simplificaciones fonológicas y que comiencen a producirse frases simples de habla telegráfica (Clemente, 1996; Serra et al, 2013).

Según Clemente (1996) y Harley (2009), a los dos años y medio, el niño comienza a realizar diversas preguntas, consiguiendo que el vocabulario aumente, lo que está ligado a una adecuada competencia pragmática. Dos años después, comienza a utilizar todo el repertorio fonológico, a través de frases más complejas, lo que hace que se inicie en el uso de frases compuestas.

Tabla 3.1: Resumen de los hitos evolutivos más característicos del desarrollo del lenguaje

Período prelingüístico (nacimiento-18/24 meses)		<p>Uso de sonidos, como el llanto, para comunicar</p> <p>Aparecen los protodiálogos y las protopalabras</p> <p>Comienza a aparecer la intención comunicativa, con el uso de la sonrisa social y los formatos</p> <p>Utilizan el balbuceo para comunicar</p> <p>Se da el uso de la intención comunicativa, integrando a objetos y personas en una actividad conjunta (protoimperativos y protodeclarativos)</p> <p>Con el uso del balbuceo aparecen las holofrasas</p>
	Fonología	<p>La evolución fonológica acae en el siguiente orden:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Fonemas vocálicos 2) Fonemas consonánticos, los cuales van siendo adquiridos de manera paulatina, aquellos que son más difíciles de producir son: /s/, /θ/, /r/, /rr/ <p>Desde el año y medio hasta los 4 años aproximadamente, existen errores fonológicos (omisión, distorsión y sustitución)</p>
Período lingüístico (24 meses en adelante)	Morfosintaxis	<p>Aparece primero la concordancia de género y después la de número</p> <p>Se utilizan primero los artículos determinados y después los indeterminados</p> <p>A partir de los 4 años, los pronombres posesivos de varios poseedores deben estar adquiridos</p> <p>Las preposiciones son usadas a partir de los 2 años aproximadamente</p> <p>Las formas verbales aparecen precozmente, las primeras en utilizarse son: imperativo, presente, infinitivo, posteriormente aparecen las referentes al pasado próximo y, para finalizar, las del futuro simple o perífrasis verbales</p> <p>A partir de los 2 años, los niños comienzan a utilizar un habla telegráfica que, posteriormente, se convertirá en un habla con una sintaxis más compleja, usando estructuras simples y compuestas</p>
	Semántica	<p>La comprensión precede a la producción</p> <p>A los 2 años y medio surge una expansión léxica, la cual será, posteriormente, enlentecida</p> <p>A partir de los 4 años, el niño comienza a utilizar palabras sinónimas y antónimas</p>
	Pragmática	<p>Alrededor de los 2 años los niños comienzan a utilizar gestos para poder atraer la atención del adulto</p> <p>A los 2 años y medio se deben tener adquiridas todas las funciones del lenguaje (instrumental, reguladora, interactiva, informativa, heurística, imaginativa)</p> <p>A los 3 años se debe tener adquirido el uso de turnos en una conversación</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de Bosch (1983), Harley (2009) y Serra et al (2013)

En algunas ocasiones, el desarrollo comunicativo-lingüístico no se produce de la manera esperada ocasionando, a veces, alteraciones muy significativas en el desarrollo infantil como, por ejemplo, en el caso de los Trastornos del Espectro Autista o en el Trastorno del Lenguaje. Ambas dificultades en el desarrollo comparten algunos rasgos que hacen difícil en primeras edades, en casos muy complejos, determinar con exactitud si se trata de uno u otro. En cualquier modo, resulta fundamental disponer de un amplio conocimiento de las características de estas dificultades del desarrollo. A continuación, se abordarán tanto el Trastorno del Espectro Autista como el Trastorno del Lenguaje.

En cuanto al Trastorno del Espectro Autista, es necesario hacer referencia tanto a Frith (2004) como a Grandin y Panek (2014), ya que consideran necesario nombrar a los pioneros en el ámbito del estudio del *autismo*, Leo Kanner y Hans Asperger que, aunque trabajaron de manera independiente, fueron los primeros en dar sentido al trastorno del espectro autista.

Kanner hizo alusión a este término en el año 1943, realizó un estudio con once niños, los cuales poseían un cuadro clínico caracterizado por la soledad, por un retraso en el desarrollo del lenguaje o ausencia de este y por un comportamiento rígido, que se manifestaba en la edad temprana (Garrabé de Lara, 2012). Además, Kanner es el que asignó la denominación de *autismo infantil precoz*, considerando que este se debía a un deterioro emocional (Artigas-Pallares y Paula, 2012).

En 1944 Asperger también realizaría un estudio de cuatro niños con características muy similares a las que Kanner publicó un año antes. Este utilizaría el término *pequeños profesores* para definir a estos niños, debido a la gran capacidad de habla por determinados temas de interés para ellos. Sin embargo, y sin saber de las publicaciones de Kanner, Asperger también utilizó, para el diagnóstico de los mismos, el término *autismo* (Artigas-Pallares y Paula, 2012).

Parecía casualidad el uso de este término por estos dos autores, sin embargo, fue un psiquiatra, Eugen Bleuler, el que lo introdujo a principios del S. XX por primera vez. No obstante, en sus inicios, este hacía alusión a una alteración de la esquizofrenia y, a diferencia del *autismo*, esta no aparecía a una edad temprana, por lo que el término cayó en desuso (Frith, 2004).

Por otro lado, la obra realizada por Asperger, no tuvo una gran divulgación hasta 1981, cuando Lorna Wing la tradujo al inglés. Esta autora introdujo, a su vez, el término de Asperger como una modalidad de *autismo*, utilizando la siguiente tríada de alteraciones

para su diagnóstico: “problemas en las relaciones sociales, alteraciones en la comunicación y el lenguaje, y restricción de intereses” (Herlyn, 2013, p. 2).

En la actualidad, es necesario tener en cuenta el DSM-V (APA, 2014), en el que se habla del trastorno del espectro autista, dentro de la categoría de trastornos del neurodesarrollo. Según la APA (2014), los trastornos del neurodesarrollo son un grupo de alteraciones que aparecen en el período de desarrollo, creando “déficits a nivel social, personal, académico y ocupacional” (p. 31). El trastorno del espectro autista se caracteriza por un modelo diádico formado por dos criterios diagnósticos, en el que encontramos los problemas en la comunicación e interacción social y existencia de comportamientos, intereses y actividades restringidas, repetitivas u obsesivas. Estos síntomas deben aparecer en el desarrollo temprano, aunque, en ocasiones, pueden no ser visibles hasta que la demanda social supere las limitaciones o puedan estar ocultos por las diferentes estrategias aprendidas (APA, 2014; Grandin y Panek, 2014).

Teniendo en cuenta la gravedad de dicho trastorno, podemos realizar la clasificación que se especifica en la Tabla 3.2.

Tabla 3.2: Clasificación por nivel de gravedad en el TEA

Nivel de gravedad	Comunicación social	Comportamiento restringidos y repetitivos
Grado 3 “Necesita ayuda muy notable”	El fracaso en iniciarse en una conversación compartida o interacción social impide un funcionamiento típico, provocado por las graves alteraciones a nivel de comunicación.	La inflexibilidad e invarianza, obstaculizan el funcionamiento en todos los aspectos.
Grado 2 “Necesita ayuda notable”	El inicio limitado de conversaciones compartidas o la poca interacción social son causadas por notables alteraciones a nivel de comunicación.	La inflexibilidad e invarianza, obstaculiza el funcionamiento en contextos determinados.
Grado 1 “Necesita ayuda”	Los problemas a la hora de iniciar conversaciones compartidas o las respuestas atípicas, utilizadas en las interacciones sociales, causan problemas importantes.	La inflexibilidad e invarianza, obstaculiza el funcionamiento en uno o más contextos.

Fuente: Elaboración propia a partir de APA (2014)

Como el objetivo de este trabajo no es ahondar en las teorías explicativas del autismo, pero es necesario conocerlas para diseñar de manera adecuada la intervención educativa, se realiza, a continuación, una breve descripción de las teorías más importantes: teoría de la disfunción ejecutiva, teoría de la ceguera de la mente y coherencia central débil.

La primera de ellas, la teoría de la disfunción ejecutiva, fue propuesta por Pennington y Ozonoff en 1996. Esta teoría explica la razón de por qué las personas con TEA poseen rigidez e invarianza ante los cambios, tal y como recoge el criterio del DSM-V (APA, 2014), ya explicado con anterioridad (Frith, 2004). Además, según Hernández, Ruiz y Martín (2007), por esta razón estos niños serían inflexibles, realizando conductas

repetitivas y movimientos estereotipados, sujetos a resistencia a los cambios con intereses obsesivos y restringidos. A mayores, esta disfunción provocaría que el juego que realizan sea más pobre al comparado a su nivel de desarrollo, siendo este manipulativo, limitado y estereotipado, en lugar de simbólico (Arrebillaga, 2009; Hernández, Ruiz y Martín, 2007). Estos autores consideran que todo esto, sumado a la dificultad para simular, característico del niño con TEA, generaría que el niño no fuera capaz de iniciar actos de juego simbólico de manera autónoma y, por consiguiente, este aparecería de una manera más lenta y limitada.

La segunda de ellas, la teoría de la ceguera de la mente, formulada por Baron-Cohen y Uta Frith en 1985 (Mebarak, Martínez y Serna, 2009), se basa en que los niños con TEA carecen de teoría de la mente siendo incapaces de ponerse en la perspectiva de la otra persona teniendo, por consiguiente, falta de reciprocidad social o emocional (Arrebillaga, 2009). Esta teoría, según Calderón, Congote, Richard, Sierra y Vélez (2012), justifica la dificultad que tienen los niños con TEA para comprender las conductas propias y ajenas y, por lo tanto, la anticipación necesaria en la resolución de problemas. Por ello, según refiere Hernández, Ruiz y Martín (2007) estos niños tendrían dificultades para desarrollar interacciones sociales, lo cual está vinculado con el primer criterio del DSM-V (APA, 2014). Además, para finalizar, esta teoría justificaría la ausencia en la imitación, debido a las limitaciones a nivel simbólico e intersubjetivo, generando que haya dificultades a la hora de desarrollar habilidades de referencia conjunta (Arrebillaga, 2009; Hernández, Ruiz y Martín, 2007).

La tercera y última de ellas, es la teoría de la coherencia central débil, la cual fue formulada por Uta Frith en 1989 y por Joliffe y Baron-Cohen en 1999 (Margulis, 2009). Esta teoría trata de explicar, según Margulis (2009), como los niños con TEA no son capaces de integrar la información de manera global, centrándose, simplemente, en los detalles. Esto nos haría entender la incomprensión de estos niños hacia el entorno que les rodea (Frith, 2004). Y, además, nos haría comprender por qué estos niños tienen una memoria espectacular para recordar aquellos patrones complejos y sin sentido como, por ejemplo, las partes de los objetos o detalles inusuales y, sin embargo, no suelen recordar el sentido de las cosas.

Finalmente, una manifestación habitual en niños con TEA es la dificultad a nivel comunicativo-lingüístico. Las manifestaciones más representativas las podemos encontrar en la Tabla 3.3.

Tabla 3.3: Análisis sobre las alteraciones en el área comunicativo-lingüística en el TEA en los componentes del lenguaje

COMPONENTES DEL LENGUAJE	ALTERACIONES
Fonología	<ul style="list-style-type: none"> - Ausencia de respuesta cuando se le llama por su nombre - Retraso en la aparición del habla con ausencia de la intención comunicativa. - Irregularidades en la prosodia. - El uso del lenguaje es estereotipado y repetitivo. En ocasiones, utilizan un lenguaje ecolálico, repitiendo aquello que oyen con la entonación exacta en contextos inadecuados. - Uso de lenguaje metafórico o idiosincrásico que indica falta de interés por compartir con el oyente. - Errores fonéticos como, por ejemplo, sustituyendo u omitiendo fonemas que se parecen entre sí
Morfosintaxis	<ul style="list-style-type: none"> - Errores en la morfología verbal, cambiando palabras que se parecen entre sí - Inversión pronominal, en la que se sustituye el pronombre personal de la primera persona del singular (yo) por el de la tercera persona del singular (tú). Esto, está muy relacionado con las ecolalias - Parafasias sintagmáticas: se sustituyen unidades lingüísticas complejas
Semántica	<ul style="list-style-type: none"> - Utilización de neologismo, usando palabras con un contenido individual no compartidas por la sociedad - Menor uso de palabras diferentes - Dificultades para aprender palabras de manera involuntaria
Pragmática	<ul style="list-style-type: none"> - Menor uso de la función imaginativa del lenguaje - No hay un completo desarrollo del lenguaje receptivo-pragmático, ya que estos niños hacen una comprensión literal del lenguaje, sin hacer distinción entre lo literal y lo figurado

Fuente: Elaboración propia a partir de Arbillaga (2009) y Hernández, Ruiz y Martín (2007)

El TEA se parece y, a veces, se confunde con otro tipo de alteración en el desarrollo infantil como es el TL, del cual se hará referencia a continuación.

El trastorno específico del lenguaje, según Fresneda y Mendoza (2005) y Mendoza (2001), se conoció, inicialmente, como una derivación de la *afasia adulta*. Benton, habló sobre ella en 1964, considerando que aquellos niños que la manifestaban poseían características similares sujetas a dificultades, tanto en la comprensión como en la expresión del lenguaje hablado, siempre y cuando carecieran de un *retraso mental*, una *deficiencia auditiva* o un trastorno emocional (Mendoza, 2001).

Progresivamente, según refieren Fresneda y Mendoza (2005), Mendoza (2001) y Úbeda (2017) el término de *afasia adulta* fue sustituido por la connotación de *disfasia* que, a su vez, remplazaba a otros como *audiomudez*, *alalia*, *afasia evolutiva* y *sordera verbal congénita*. Es en 1975, cuando Launay (citado en Mendoza, 2001) utilizó el término de *disfasia* haciendo referencia al mismo, como aquel trastorno que sin tener un origen orgánico aparece en la edad temprana con una dificultad en el lenguaje, que evoluciona a lo largo de la vida.

La definición más utilizada para el Trastorno Específico Del Lenguaje (TEL), surge de la ASHA (American Speech-Language-Hearing Association), en la que se considera que existen dificultades en la adquisición, comprensión y expresión del lenguaje oral y escrito. Estas dificultades pueden ser en todos, en uno o en algunos de los componentes

lingüísticos, teniendo problemas para retener y evocar la información verbal (Fresneda y Mendoza, 2005; Mendoza, 2001; Úbeda, 2017).

En 1991, Leonard (citado en Úbeda, 2017) ponía en duda la consideración del TEL como una categoría clínica, dada la gran heterogeneidad de manifestaciones observadas en niños con este trastorno. Aram (citado en Úbeda, 2017), consideraba que no podía ser una categoría clínica de determinación global, ya que este era heterogéneo y estaba formado por subgrupos que tendrían causas dispares.

En la actualidad tenemos en cuenta el DSM-V (APA, 2014), en el que se concibe al trastorno del lenguaje dentro de los trastornos del neurodesarrollo, como el trastorno del espectro autista ya explicado con anterioridad. El trastorno del lenguaje, incluye dificultades permanentes en el empleo del lenguaje y en su adquisición, tanto para el lenguaje oral, como para el lenguaje escrito y signado. Todo ello, se manifestaría por diferentes dificultades a nivel de producción y comprensión del lenguaje, con la aparición de los síntomas en la edad temprana y, siendo duraderos en el tiempo. A su vez, las capacidades del lenguaje, se encuentran por debajo de la edad esperada y no se deben a *deficiencias auditivas, sensoriales o motoras*, así como tampoco se pueden explicar mejor por una afección médica o neurológica, ni por una discapacidad intelectual o retraso global del desarrollo (APA, 2014).

La cuestión de la taxonomía del TL ha sido de gran controversia por la gran heterogeneidad del trastorno. Por ello, varios autores, desde los inicios, han utilizado diferentes tipologías. Sin embargo, la más extendida es la que Mendoza (2001) ha utilizado, que se pueden observar en la Tabla 3.4.

Tabla 3.4: Clasificación TL

Clasificación	Dificultades
TL expresivo (TL-E)	Semántica Sintaxis vinculada con la expresión Representación del proceso motor
TL expresivo-receptivo (TEL-ER)	Vocabulario pasivo Comprensión de la sintaxis Discriminación de sonidos del entorno Memoria Semántica y sintaxis expresiva

Elaboración propia a partir de Mendoza (2001)

Por otra parte, han sido varios autores los que han intentado dar respuesta a la etiología del TL. Por ello, se realizará una reflexión sobre algunas de las teorías que explican los diferentes síntomas de dicho trastorno aludiendo, a su vez, a los síntomas que hacen referencia.

Una de las hipótesis que mayor peso tiene actualmente es la “Hipótesis del déficit procedimental” (Ullman y Pierpoint, 2005), en la que se explica que el trastorno surge por el desarrollo anómalo de las estructuras cerebrales que constituyen la memoria procedimental. Todo este desarrollo sirve para llevar a cabo aprendizajes vinculados con la gramática, habilidades motoras y cognitivas, lo que justificaría las dificultades lingüísticas y no lingüísticas del TL (Ullman y Pierpoint, 2005). Según Úbeda (2017), con esta teoría, se podría explicar, a mayores, los comportamientos disruptivos que, en ocasiones, están presentes en este alumnado, generados, posiblemente, por la frustración que produce el hecho de no poder comunicarse adecuadamente, lo que ocasiona, a su vez, un aislamiento social. Además, Mendoza y Muñoz (2005), consideran que existen problemas en la coordinación motora, así como entorpecimiento en los movimientos, lo que haría referencia a la dificultad motora que, a veces, podemos encontrar en alumnos con TL.

Por otro lado, Aguilar et al (2015), Idiazábal-Aletxa y Saperas-Rodríguez (2008) consideran que este trastorno se origina por poseer un menor volumen de conexiones neuronales en el hemisferio izquierdo del cerebro, encontrando alteraciones en regiones fronto-temporales. Estas regiones del cerebro, son las que están involucradas en las funciones del lenguaje y ejecutivas y, al estar afectadas, darían respuesta a la sintomatología del trastorno. Por ello, según Acosta (2012), estos niños poseen dificultades en las habilidades de reciprocidad, atención conjunta, gestos simbólicos, planificación y ejecución. Todo esto está relacionado con las funciones ejecutivas y, por lo tanto, se considera que estos alumnos, como ya se ha citado con anterioridad, tendrían alteraciones a nivel neurocognitivo. Es importante recordar que, justamente, estas características también son comunes en los niños con Trastorno del Espectro Autista.

Sin embargo, Idiazábal-Aletxa y Saperas-Rodríguez (2008), consideran que la base del TL reside en la controversia de saber si este trastorno se debe a un déficit específico del lenguaje o a un déficit del procesamiento auditivo general. Ellos mismos concluyen que algunas personas con TL tienen una capacidad menor en focalizar la atención según los cambios en el contexto sonoro, lo que haría esperar que la base de dicho trastorno reside en el procesamiento auditivo. Esto estaría, a su vez, relacionado con las dificultades en la memoria verbal auditiva y visual a corto plazo, a las que aluden Acosta (2012), Buiza-Navarrete, Adrián y González-Sánchez (2007) e Idiazábal-Aletxa y Saperas-Rodríguez (2008).

Para finalizar, y tras hacer referencia a las diferentes teorías de las causas del trastorno y a las alteraciones neurocognitivas, es necesario señalar los problemas a nivel de desarrollo comunicativo-lingüístico, las más evidentes y notorias en niños con TL son las que encontramos en la Tabla 3.5.

Tabla 3.5: Análisis sobre las alteraciones en el área comunicativo-lingüística en el TL en los componentes del lenguaje

COMPONENTES DEL LENGUAJE	ALTERACIONES
Fonología	<ul style="list-style-type: none"> - Registro consonántico inferior por diversas dificultades en el léxico - A la hora de realizar actividades de conciencia fonológica tienen problemas - Dificultades para poder establecer representaciones fonológicas de manera adecuada, lo cual está totalmente vinculado con la gramática
Morfosintaxis	<ul style="list-style-type: none"> - Uso de escasas formas verbales, producido por la inadecuada realización de las inflexiones de tiempo, aspecto y modo - Dificultades para utilizar adecuadamente la concordancia morfológica y gramatical cuando se utilizan frases de extensión larga y compleja - Dificultades para utilizar adecuadamente las categorías verbales - Problemas en la producción y comprensión morfológica - Problemas para el uso de morfemas flexivos y finitos (pasado simple y sus formas irregulares, tercera persona del singular, verbos auxiliares) - Dificultades para utilizar la organización gramatical de las oraciones de manera adecuada - Uso escaso de morfemas gramaticales y utilización errónea de nexos oracionales, provocando una desestructuración gramatical - Problemas para usar artículos y pronombres - Los problemas morfológicos, en ocasiones, se pueden entender como problemas sintácticos. A su vez, los problemas gramaticales pueden causar errores en la morfología y en la sintaxis - Dificultades en el uso de frases negativas, imperativas, pasivas interrogativas y, sobre todo, en frases subordinadas y coordinadas - Desarrollo tardío de la estructura morfosintáctica
Semántica	<ul style="list-style-type: none"> - Dificultades a la hora de almacenar, organizar y recuperar el léxico - Limitaciones léxicas - Menor uso de palabras diferentes
Pragmática	<ul style="list-style-type: none"> - Dificultades a la hora de dar inicio a un tema de conversación - Problemas para realizar adecuados intercambios comunicativos - Menor uso de comunicación no verbal

Fuente: Elaboración propia a partir de Acosta (2012), Acosta, Moreno y Axpe (2011), Fresneda y Mendoza (2005), Mendoza (2001), Mendoza y Muñoz (2005) y Muñoz-López y Carballo-García (2005)

Como ya ha sido mencionado con anterioridad, en edades tempranas, los niños con Trastorno del Lenguaje poseen dificultades para llevar a cabo una adecuada interacción social que, unido a una falta de habilidades de reciprocidad, atención conjunta y juego simbólico, hacen que, en ocasiones, no sea fácil diferenciar el Trastorno del Espectro Autista del Trastorno del Lenguaje (Acosta, 2012). Por ello, y según refiere Acosta (2012) y Sánchez-Raya, Martínez-Gual, Moriana, Luque y Alós (2015), en ocasiones, el diagnóstico diferencial entre estos dos trastornos no es del todo claro.

A continuación, en la Tabla 3.6, se realizará un análisis comparativo de las semejanzas y diferencias que existen entre estos dos.

Tabla 3.6: Semejanzas y diferencias entre TL y TEA

Semejanzas	Diferencias
Balbuceo limitado	Mayor uso de ecolalias e inversión pronominal en el TEA
Dificultades en la sintaxis	La ausencia de la conducta de mostrar o mirar, así como la ausencia de contacto visual o falta de respuesta a su nombre, es más predominante en el TEA
Dificultades en la prosodia	La pérdida o ausencia del lenguaje es más común en el TEA
Problemas en la comprensión y en el uso adecuado de palabras	Los intereses restringidos y los movimientos estereotipados son exclusivos del TEA
Conducta comunicativa semejante	En el TL sí existe intención comunicativa, aunque, en ocasiones, tarde en hacerse visible
	Peor destreza articuladora en el TL

Fuente: Elaboración propia a partir de Acosta (2012), Mendoza y Muñoz (2005) y Sánchez-Raya et al (2015)

Cuando hablamos de las diferencias entre TEA y TL, es necesario hacer referencia a las diferentes investigaciones que han comprobado la existencia de un trastorno que se encontraría entre estos dos citados con anterioridad, conocido con el nombre de *“síndrome semántico-pragmático”*. Mendoza y Muñoz (2005), señalan que los síntomas que se daban en dicho síndrome, crearon controversia sobre si estos estaban más vinculados con las alteraciones lingüísticas del TEA o con las dificultades del TL. Por ello, se comenzó a especificar el *“síndrome semántico-pragmático”*, eliminando las dificultades en el componente semántico y utilizando el nombre de *“trastorno pragmático del lenguaje”* (Roqueta, Flores y Clemente, 2011). En la actualidad, sin embargo, recibe el nombre de trastorno de la comunicación social, diferenciándose del TL por la conservación de la fonología y de la gramática y del TEA por no mostrar patrones de intereses o comportamientos restringidos (APA, 2014; Mendoza y Muñoz, 2005).

El TL y TEA, como hemos visto con anterioridad, tienen características diferentes, pero a la vez comparten, sobre todo en la edad temprana, rasgos similares, principalmente relacionados con el área comunicativo-lingüístico. Según refiere Hernández, Martín y Ruíz (2007), para llevar a cabo una buena intervención educativa, es necesario tener en cuenta las características individuales del alumnado. Por ello, la intervención específica en el ámbito comunicativo-lingüístico en ambos tipos de trastorno comparten rasgos comunes.

Uno de los programas más utilizados, beneficioso tanto para el aula ordinaria como para el aula específica, para la intervención con niños con alteraciones graves en la comunicación, como aquellos que manifiestan TL y TEA, es conocido con el nombre de *“Enseñanza Estructural: TEACCH”*. Este fue diseñado por Eric Schopler en 1966 y sus siglas hacen referencia a el *“Tratamiento y Educación de niños con Autismo y problemas asociados de Comunicación”* (Mesibov y Howley, 2010).

Gándara (2007), considera que, gracias a este programa, el alumno puede utilizar el lenguaje de la manera más funcional posible, mejorando la interacción social, mediante la estructura y adaptación del entorno.

Como explican Mesibov y Howley (2010), la enseñanza estructurada se lleva a cabo a partir de una serie de componentes, que son: organización física, organización de las tareas o calendarios visuales, sistemas de trabajo y sistemas de comunicación.

Los alumnos que presentan dificultades en el lenguaje, como el TL, necesitan usar contextos que estén delimitados para poder favorecer la comunicación mediante el uso del lenguaje, evitando las distracciones (Muñoz-López y Carballo-García, 2005). Esto estaría vinculado con el primer componente del Programa TEACCH, conocido con el nombre de organización física. Este elemento, se basa en el establecimiento de una serie de limitaciones, tanto visuales como físicas para que el alumnado se centre en la tarea a realizar y pueda obviar las diferentes distracciones (Gándara, 2007). Según refieren Hernández, Martín y Ruíz (2007), esto implica que las áreas donde se van a realizar diferentes acciones, deben estar claramente delimitadas, favoreciendo la comprensión al alumno. Además, se debe destinar un lugar en el que este pueda disfrutar de su tiempo de ocio, el cual debe estar separado del lugar de trabajo (Gándara, 2007; Hernández, Martín y Ruíz, 2007). Algunas de las estrategias que podemos tener en cuenta, son: la silla debe estar colocada hacia donde queramos que el alumno mantenga la atención, la mesa debe estar situada en frente de la pared evitando distracciones, el adulto debe estar a la misma altura que el alumno, etc. (Hernández, Martín y Ruíz, 2007).

Como ya se citó con anterioridad, los alumnos con TEA muestran alteraciones en las funciones ejecutivas y, a su vez, presentan inseguridad ante los cambios (Hernández, Martín y Ruíz, 2007), los alumnos con TL, por otra parte, según Acosta (2012), poseen dificultades en las habilidades de planificación y ejecución. Por lo tanto, es necesario que tengan estructuradas las rutinas realizadas a lo largo del día. El Programa TEACCH, nos permite llevarlo a cabo mediante la organización de tareas o calendarios visuales y los sistemas de trabajo, que según Gándara (2007) hacen que el alumno sea capaz de comprender aquello que va a realizar en cada momento, organizando las actividades a realizar.

El primero de ellos, la organización de las tareas o los calendarios visuales, según Gándara (2007), Hernández, Martín y Ruíz (2007) y Mesibov y Howley (2010) está formado por claves visuales que organizan y ordenan las actividades que se van a

realizar a lo largo de la intervención, favoreciendo la seguridad del alumno. Estas deben estar colocadas de izquierda a derecha y de arriba abajo. Según la etapa evolutiva del alumno, las claves visuales pueden ser: a través de objetos (mediante sistemas de comunicación por intercambio de imágenes, PECS), mediante fotografías o imágenes (pictogramas), a través de la escritura con apoyo en imágenes y solo por medio de la escritura (Gándara, 2007). Además, este autor refiere que para poder clarificar la información se debe utilizar, además de claves visuales que ya han sido mencionadas, la codificación de los colores.

El segundo de ellos, los sistemas de trabajo, son una serie de estrategias para que el alumno comprenda qué actividad va a realizar, cuándo esta acabará y qué ocurrirá una vez finalizada la tarea (Monfort, 2009). Los sistemas de trabajo pueden estar marcados por claves visuales, al igual que los calendarios. Gándara (2007) refiere que, aunque los calendarios y los sistemas de trabajo parezcan lo mismo, no lo son, ya que los primeros organizan las actividades que se van a realizar a lo largo del día y, los segundos señalan lo que se debe hacer en cada actividad.

Para finalizar con el Programa TEACCH, es necesario recordar que, tanto los alumnos con TL como con TEA, tienen problemas en la comunicación por las dificultades presentes en el empleo del lenguaje, aunque la base de este síntoma no sea el mismo (APA, 2014). Por ello, este programa permite utilizar sistemas de comunicación para que los alumnos puedan comunicarse con el resto mediante diversas claves visuales, aprendidas con anterioridad (Gándara, 2007).

Por otro lado, debemos señalar otro de los modelos de intervención que Monfort (2009) considera necesario utilizar para aquellos trastornos, en los cuales haya alteraciones a nivel comunicativo-lingüístico. Esta intervención estaría basada en la utilización del entorno como medio de comunicación, en el que el alumno pueda estimular su lenguaje, de manera natural, y adquiera, de manera transversal, aspectos formales lingüísticos. Este modelo de intervención basado en el medio fue propuesto por Hart y Roger-Warren (1978) (citado en Mendoza, 2001). En él podemos encontrar una serie de técnicas necesarias para poder llevarlo a la práctica como: la enseñanza incidental del lenguaje, el mand-model o mando-modelo, la estimulación concentrada y delay-time o demora temporal.

La enseñanza incidental del lenguaje se basa en crear situaciones de interacción dentro de las actividades que se realizan a lo largo del día. Con ello, conseguimos que el alumno sea capaz de adquirir, de manera espontánea, diferentes elementos lingüísticos,

necesarios para la interacción social (Rousseau y Stolovitsky, s.f). Además, según refiere Mendoza (2001), esta técnica se basa en una serie de estrategias de aprendizaje, así como: “la imitación, el moldeamiento, el desvanecimiento y el reforzamiento” (p. 310), las cuales permiten que el alumno pueda realizar un adecuado aprendizaje del lenguaje, facilitando, a su vez, la generalización. En las interacciones que se producen, de manera natural, en las diferentes actividades a realizar, es necesario el uso del mand-model o mando-modelo. Para ello, el adulto debe modelar la emisión incorrecta producida por el alumno y, además reforzarla para que este repita, con posterioridad, la verbalización correcta (Bravo y Virgen, 2011). Esta técnica, en ocasiones, es confundida con la estimulación concentrada. Sin embargo, la estimulación concentrada, se basa en la presentación reiterada del estímulo verbal que se pretende que el alumno emita (Bravo y Virgen, 2011), siendo una de las normas a seguir, no pedir al alumno una expresión (Mendoza, 2001).

Para finalizar, dentro del modelo de intervención basado en el medio, según Mendoza (2001), otra de las técnicas utilizadas, se conoce con el nombre de delay-time o demora temporal, la cual fue utilizada, en un inicio, para la intervención eficaz en los alumnos con TEA. Esta técnica se basa en esperar a que el alumno emita vocalizaciones, reclamando la ayuda del adulto para conseguir aquello que desea. Para ello, el adulto debe dirigir al niño a la vocalización esperada, dándole un tiempo extra de respuesta (Rousseau y Stolovitsky, s.f).

A continuación, se hará referencia a dos tipos de intervención, en las que se aumenta el uso del lenguaje o, por otra parte, se sustituye por otro sistema, teniendo en cuenta las características de las personas: sistemas alternativos y/o aumentativos de comunicación (SAAC) y comunicación facilitada.

Según Fuentes-Biggi et al (2006) es necesario hablar de los sistemas alternativos y/o aumentativos de comunicación (SAAC), que son “diferentes sistemas no verbales [...] para fomentar, complementar y/o sustituir el lenguaje oral” (p. 428). Esto sirve para poder aprender el lenguaje mediante claves visuales, por ello, se pueden utilizar gestos, imágenes, objetos o símbolos como letras. Además, Fortea-Sevilla, Escandell-Bermúdez, Castro-Sánchez y Martos-Pérez (2015), consideran que el uso de SAAC en las intervenciones, mejora no solo el lenguaje y la comunicación, sino también la conducta del niño, ya que cuando el niño adquiere un sistema de comunicación útil disminuye su nivel de frustración. Tanto el TEA como el TL, poseen conductas disruptivas, en ocasiones, según refieren Hernández, Martín y Ruíz (2007) y Úbeda

(2017), y este sistema de comunicación podría beneficiar este aspecto conductual en alumnos con este tipo de dificultades.

En último lugar, muchos autores como Fuentes-Biggi et al (2006), Gándara (2007) y Monfort (2009), consideran que es necesario utilizar la comunicación facilitada (CF) para llevar a cabo el desarrollo de la comunicación en alumnos con TEA. Este método consiste en fomentar la comunicación, mediante un teclado o dispositivo parecido a este, sustituyéndolo por el lenguaje verbal, sin embargo, Fuentes-Biggi et al (2006) refiere que en diferentes investigaciones se ha recomendado que este método no sea llevado a la práctica.

Por otra parte, se hará referencia a una serie de estrategias a seguir para mejorar la expresión y comprensión del lenguaje.

Para la mejora de la expresión del lenguaje y según refieren Acosta (2014) y Mendoza (2001), es necesario repetir asiduamente las vocalizaciones para que estas sean familiares para los niños y, por lo tanto, sean más fáciles de producir por estos. A mayores, Carballo y Fresneda (2005), Hernández, Martín y Ruíz (2007), Mendoza (2001) y Úbeda (2017), refieren que imitar las verbalizaciones que el niño emite y seguir sus propios intereses, fomenta que este se preocupe por discriminar los sonidos y las voces de su entorno. Para ello, además, es necesario trabajar la discriminación de sonidos y la propia memoria auditiva, dirigiendo la atención hacia la fuente de sonido. Por otra parte, Hernández, Martín y Ruíz (2007) y Mendoza (2001), consideran que es necesario crear situaciones en las que facilitemos al alumno el intercambio verbal y en las que respondamos a los intentos comunicativos del mismo, reforzando y modelando su respuesta si fuera necesario. Este autor, también refiere que es necesario el uso de apoyos visuales, asociando estos a un fonema determinado, lo que propiciará que el niño los evoque con mayor facilidad. Para finalizar, Hernández, Martín y Ruíz (2007) sopesan que hay que utilizar la atribución excesiva, dando intención a conductas que, aparentemente, no la tienen, introduciendo aspectos formales del lenguaje.

Para la estimulación de la comprensión del lenguaje, Carballo y Fresneda (2005), Mendoza (2001), Muñoz-López y Carballo-García (2005) y Úbeda (2017), consideran necesario utilizar un habla con tono fuerte y lento, enfatizando la entonación de las palabras y, utilizando frases más cortas con la intención de que el alumno comprenda claramente las producciones emitidas. Además, Carballo y Fresneda (2005), Hernández, Martín y Ruíz (2007), Mendoza (2001) y Úbeda (2017) refieren que mantener el contacto ocular entre alumno-adulto es necesario para lograr la atención

sostenida, aunque en el TEA, en ocasiones, sea difícil de llevar a cabo. A su vez, Carballo y Fresneda (2005) consideran que es indispensable realizar ejercicios de lenguaje para la comprensión de palabras, verbos, adjetivos contrarios, calificativos, etc., pidiendo la reproducción posterior al niño. Asimismo, realizar el trabajo de la comprensión del uso de turnos de palabra, mediante juegos de apilar objetos, por ejemplo, es beneficioso para la adquisición de la comprensión del lenguaje. Por otra parte, Úbeda (2017) estima necesaria la utilización de gestos y ayudas visuales para la comprensión del lenguaje.

Para finalizar, es necesario hacer referencia a las estrategias que deben ser usadas para mejorar el rendimiento lingüístico de los alumnos con TEA y TL. Estas las podemos encontrar en la Tabla 3.7.

Tabla 3.7: Estrategias de intervención a nivel comunicativo-lingüístico para TEA y TL

Estrategia	Características
Uso de la conversación	Permite fomentar la socialización entre adulto y niño
Interacción receptiva o espera estructurada	Para ello, es necesario conocer los intereses del alumno y esperar a que él mismo inicie la interacción social
Modificar el ambiente	El adulto debe realizarlo para poder crear mayor número de experiencias interactivas
Modelado	Ofrecer el modelo correcto al alumno. Esta estrategia es usada, habitualmente, para realizar correcciones fonológicas
Moldeado	Conseguir que el niño realice la conducta deseada
Imitación	El adulto debe ser un modelo para el niño
Refuerzos positivos	Facilita que la emisión correcta que ha sido producida, sea repetida con posterioridad
Auto-instrucciones dirigidas	El adulto debe narrar las acciones en primera persona, para que el alumno pueda planificar las tareas a realizar
Claves visuales	Facilitan el aprendizaje al niño y son un medio para usar el lenguaje
Aprendizaje sin error	Enseñar los pasos que hay que seguir para poder conseguir el aprendizaje
Ensayos de ejecución	Repetir el aprendizaje en contextos específicos para que el niño pueda adquirir el aprendizaje
Prosodia	En las conversaciones, el adulto debe marcar la prosodia
Baby-talk	Marcar los ritmos del habla hace que los niños aprendan, de manera más temprana, las unidades sintácticas
Expansiones gramaticales	Estas son usadas como respuesta a las producciones del niño. El adulto debe completar de manera correcta el enunciado erróneo que ha sido emitido por el niño, consiguiendo una adecuada gramática
Extensiones semánticas	El adulto debe añadir conceptos a la frase producida por el niño, haciendo que esta se enriquezca
Inducción	Dar pistas al niño para que este evoque la palabra que se le está pidiendo. Con ello, se facilita el acceso al léxico
Generalización	Utilizar diferentes estrategias para que el niño sea capaz de trasladar el aprendizaje a diferentes contextos

Fuente: Elaboración propia a partir de Hernández, Martín y Ruíz (2007), Mendoza (2001), Monfort (2009) Mulas, Ros-Cervera, Millá, Etchepareborda, Abad y Téllez de Meneses (2010) y Rousseau y Stolovitsky (sf)

4. METODOLOGÍA

Este trabajo, como todos los trabajos de investigación, tiene dos partes diferenciadas, aunque muy relacionadas. La primera de ella consta de una parte de búsqueda documental, en la que se ha procedido del siguiente modo:

- En primer lugar, se seleccionaron las bases de datos: Dialnet, Google Scholar y SCielo.
- En segundo lugar, se utilizaron las siguientes palabras clave para facilitar la búsqueda: Trastorno del Espectro Autista, Trastorno del Lenguaje, Trastorno de la Comunicación Social, intervención educativa de alumnos con TL y TEA.
- Finalmente, se seleccionaron manuales generales, monográficos, libros específicos y artículos científicos de revista.

La documentación seleccionada fue leída minuciosamente para elaborar el presente marco teórico.

Para la realización de este trabajo ha sido necesario analizar la intervención eficaz realizada a un niño de Educación Infantil, en un aula específica, sin diagnóstico definido durante el período de siete meses. Para poder realizar un análisis de los resultados y, ejecutar la discusión de manera adecuada, ha sido necesario utilizar una técnica conocida con el nombre de estudio de caso.

El estudio de caso se basa en investigar un hecho, suceso o fenómeno, con la finalidad de desarrollar teorías computadas para dar una correcta respuesta a la investigación (Yacuzzi, 2005; Yin, 1989, citado en Jiménez, 2012). Como explica Bolívar (2002), para poder llevar a cabo esta metodología, de manera adecuada, es necesario utilizar diferentes fuentes verificadas ya sean cuantitativas y/o cualitativas.

En este trabajo se va a utilizar una técnica cualitativa y, por ello, es necesario tener en cuenta en qué se basa la misma. Según Martínez (2006), la técnica cualitativa es aquella en la que el propio investigador construye una teoría propia, en base a los diferentes marcos teóricos consultados para su elaboración. Por consiguiente, el investigador, en el estudio de caso, tendrá la labor de seleccionar e interpretar la información de manera subjetiva, sin poder aplicar inferencias estadísticas (Yin, 1989, citado en Jiménez, 2012).

Podemos concebir, según refiere Reyes (2000), dos tipos de estudio de caso: 1) el que hace referencia al análisis de la información de una muestra variada de casos, 2) el que quiere corroborar la información obtenida, a través de un único sujeto. En este trabajo,

se utilizará el segundo de los explicados con anterioridad, ya que el participante es un niño de Educación Infantil.

Además, Álvarez y San Fabián (2012), consideran que este tipo de estudio es beneficioso, ya que nos permite obtener: 1) diversos recursos para la realización adecuada de la investigación, 2) información adicional que, posiblemente, con otras metodologías no podríamos obtener, 3) información muy detallada sobre el estudio a investigar, considerando esta metodología como la más adecuada cuando se trata de pequeños grupos de investigadores o individuales.

Los pasos que se deben seguir para poder llevar a cabo un adecuado estudio de caso son los siguientes (Jiménez, 2012): 1) Seleccionar el caso, en el que cual debemos definir y buscar los sujetos de la investigación, proponiendo los objetivos necesarios para la elaboración, 2) cuando el caso ha sido identificado, se procede a elaborar una serie de preguntas, las cuales serán resueltas con la propia investigación, 3) a continuación, se debe recoger los datos personales del participante, así como la información necesaria para la investigación, 4) después, se establece, a través de un análisis cualitativo, una relación-causa efecto entre los datos teóricos y los observados en el participante, 5) para finalizar, se elabora el informe final, realizando una descripción detallada de la investigación con la explicación de las conclusiones finales del estudio.

Dentro del estudio de caso, la técnica de recogida de información seleccionada ha sido el análisis funcional del lenguaje.

Para ello, es necesario referir que, algunos autores como Del Río (1987) y Vila (1991), consideran que este trata de especificar la comunicación que se establece con el lenguaje. Por lo que, según estos mismos autores, este tipo de lenguaje es el que permite establecer las interacciones sociales entre las personas involucradas en el intercambio lingüístico. Esto implica, según Del Río (1987) que, al realizar un análisis funcional del lenguaje no debemos dejar de lado al lenguaje formal, ya que debemos tener en cuenta las respuestas verbales emitidas por el niño, así como las respuestas sociales de interacción e intercambio comunicativo que establece el mismo con el entorno.

Otros autores, como Fernández, Parra y Ferro (2006) (citado en Ferro, Valero y López, 2009) y Ribes (2009), sopesan que, gracias a la realización del análisis funcional del lenguaje, podemos comprender conductas psicológicas, conductuales, cognitivas y emocionales de los niños. Esto sería un punto importante a tener en cuenta dentro de este trabajo ya que, como hemos podido comprobar en apartado anteriores, los niños

con TL y TEA no solo tienen alteraciones a nivel lingüístico, sino también a nivel neurocognitivo, comportamental y afectivo.

Hay que tener en cuenta que, para poder efectuar un adecuado análisis funcional del lenguaje, es necesario saber cuáles son los hitos más característicos comprendidos en la edad del participante. Estos serán mostrados en la Tabla 4.8.

Tabla 4.8: Desarrollo comunicativo lingüístico en un niño de cuatro años y seis meses

Componentes del lenguaje	Hitos
Fonología	Consolidación de la totalidad de los fonemas, excepto /s/, /θ/, /r/ y /rr/ No presenta errores en los grupos consonántico /nasal+C/ y /C+l/ Los procesos de simplificación deben ir disminuyendo progresivamente
Morfología	Concordancia de género y número Formas verbales adquiridas: infinitivo, gerundio, participio, imperativo, presente, futuro y pasado (pretérito imperfecto y pretérito perfecto) (Cortés, 1989; Cortes y Vila, 1991) (citado en Serra et al, 2013) Uso de la totalidad de preposiciones
Sintaxis	Estructura S+V Y S+V+O consolidadas Oraciones temporales, negativas, pronombres átonos, imperativos, partículas interrogativas adquiridas Inicio del uso de oraciones subordinadas y coordinadas
Semántica	Consolidación de palabras referenciales (objetos) y expresivas (personas y sentimientos) (Nelson, 1973) (citado en Harley, 2009) Adquisición de sustantivos, adjetivos y verbos
Pragmática	Las funciones del lenguaje (interactiva, personal, imaginativa, informativa, instrumental, reguladora, heurística y ritual) están adquiridas Toma de turnos adquiridos Iniciación y continuación del tema de conversación consolidado

Fuente: Elaboración propia a partir de Acuña y Sentis (2004), Bosch (1983), Harley (2009) y Serra et al (2013)

Tras especificar las técnicas de recogida de información en la metodología a desarrollar, se pasará a describir los datos más significativos del participante del estudio de caso, con la finalidad de poder realizar un análisis más detallado de la intervención llevada a cabo.

4.1. PARTICIPANTE

Bob (nombre ficticio) es un niño de tres años y cinco meses de edad en el momento de la evaluación (cuatro años y seis meses actualmente), escolarizado, actualmente, en el 2º curso de Educación Infantil. Acude al SIADOE (Servicio de Intervención y Asesoramiento en Dificultades del Lenguaje Oral y Escrito de la Universidad de Salamanca) en junio de 2018, siendo derivado por la maestra de Audición y Lenguaje, la cual refiere alteraciones en el lenguaje oral, escasa interacción social, intereses restringidos y atención poco sostenida.

La información ofrecida por la familia manifiesta que las primeras palabras del niño fueron producidas al año y medio sustituyéndolas, poco después, por señalizaciones, habiendo retraso en la aparición de unión de palabras (tres años y cuatro meses), con

lenguaje ecológico y dificultades para responder a ordenes complejas. En cuanto al desarrollo motor, no presenta retrasos en los hitos evolutivos, pero su movimiento no es coordinado y camina, en ocasiones, de puntillas. Por otra parte, su desarrollo social, se encuentra limitado por los intereses restringidos, la escasa interacción social con iguales y adultos desconocidos y el uso funcional que da al juego. Para finalizar, tiene problemas relacionados con la autonomía, ya que el control de esfínteres, el paso a sólidos y el vestido, todavía no ha sido adquirido.

En la evaluación inicial realizada por el SIADOE, se analizaron todas las áreas del desarrollo, así como el lenguaje oral, a través de una serie de pruebas funcionales y estandarizadas, con la finalidad de realizar una intervención lo más adecuada posible a las características del niño. A continuación, se muestran las dificultades que pudieron ser observadas en la evaluación: 1) en todas las áreas de evaluación, pero sobre todo en el área personal y social, 2) a la hora de establecer relaciones sociales, 3) para el uso de estrategias que le hagan ser autónomo, 4) en el área comunicativo, utilizando un lenguaje centrado en sus intereses, 5) en todos los componentes del lenguaje, siendo el fonológico el menos afectado y el pragmático con mayor afectación, 6) en el léxico, utilizando palabras de su interés, pero sin dificultades a la hora de almacenar y evocar vocabulario nuevo y 7) en el juego, ya que este es limitado, rígido y con focos de atención específicos, utilizando un juego poco imaginativo.

Tras las diferentes evaluaciones, surge la sospecha de que el niño puede presentar un Trastorno del Espectro Autista, por lo que se deriva al Centro de Atención Integral al Autismo, Infoautismo, para que sea valorado con las evaluaciones necesarias. En este servicio se descarta la presencia de algún tipo de TEA y se sospecha de la presencia de un Trastorno del Lenguaje, posiblemente acompañado de un desarrollo cognitivo límite. Sin embargo, permanecen síntomas de identificación de TEA, a la vez que se manifiestan muchos rasgos compatibles con TL, por lo que no consta de un diagnóstico cerrado en el momento actual. Por ello, se ha optado por un diseño de evaluación-intervención centrado en las características individuales del niño para favorecer su desarrollo, aunque se postergue el diagnóstico.

4.2. DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN

La intervención educativa propuesta por el SIADOE, comienza en el mes de septiembre de 2018. Esta se desarrolla durante dos días a la semana con una duración de una hora aproximadamente, en la cual se sigue una estructura repetitiva, con entornos diferenciados para el trabajo y el ocio con apoyos visuales. Además, el niño cuenta con un panel de anticipación en su lugar de trabajo, en el cual puede ver la organización de las diferentes actividades que se van a realizar a lo largo de la sesión, ofreciéndole un entorno predecible.

Antes de estructurar la organización de las actividades que se llevan a cabo en la sesión, es necesario tener en cuenta los objetivos que se concretaron para favorecer el desarrollo global del alumno. Estos son los siguientes:

- Dar comienzo al desarrollo de la intención comunicativa, para ello se utiliza el intercambio de imágenes para demandar alimentos de su preferencia, que progresivamente se irán sustituyendo por el lenguaje.
- Afianzar las destrezas conversacionales como el saludo.
- Iniciar el uso del verbo “ayudar” para que el niño demande aquello que quiere conseguir y no puede de manera autónoma.
- Desarrollar el uso y la producción del lenguaje espontáneo.
- Aumentar la riqueza, nivel de representación y funcionalidad del juego.
- Iniciar el uso de los formatos para el desarrollo de la atención conjunta y la intencionalidad.
- Aumentar la funcionalidad del lenguaje ecológico.
- Incrementar el vocabulario atendiendo a centros de interés y el currículum de Educación Infantil.
- Adquirir el desarrollo de la pinza de presión adecuada.

Tras haber identificado los diferentes objetivos generales, en la Tabla 4.9 se muestra la estructura de la intervención a seguir para la consecución de los objetivos expuestos con anterioridad.

Tabla 4.9: Estructura de la intervención

Actividades	Tareas
Saludo	- Da las buenas tardes - Se quita el abrigo - Se sienta
Panel de anticipación	- Pone la cara de “hemos terminado”
Tiempo atmosférico	- Denominar el vocabulario del tiempo: nubes, sol, lluvia, tormenta, nieve, viento, sol y nubes, arcoíris - Seleccionar el tiempo que hace en el día - Realizar la selección correcta, cuando la especialista los nombra de uno en uno
Panel de anticipación	- Pone la cara de “hemos terminado”
Figuras geométricas, animales, emociones y demandas	- Juego de poner las figuras geométricas que se le pide - Juego de demandas que realizan animales, a las cuales debe responder - Determinar las emociones de los animales
Panel de anticipación	- Pone la cara de “hemos terminado”
Juego simbólico dirigido	- Selección de los juguetes para iniciar juego (suele elegir siempre la cocina) - Juego con la especialista, aunque no comparte el juego con ella. - Recoger los juguetes
Panel de anticipación	- Pone la cara de “hemos terminado”
Merienda	- Al niño se le ha enseñado la frase: “Quiero una galleta”, “Quiero beber agua” (en ocasiones utiliza el adjetivo “grande” o “pequeño”) - Cuando no lo dice, la especialista le capta la atención, mostrándole las galletas y el agua, y le dice: ¿Quieres algo? (el niño suele responder)
Panel de anticipación	- Pone la cara de “hemos terminado”
Cuento	- Selecciona un cuento de su interés (casi siempre quiere el de “los tres cerditos”) - La especialista lee el cuento y le hace preguntas de comprensión (en ocasiones el niño no contesta a las preguntas)
Panel de anticipación	- Pone la cara de “hemos terminado”
Despedida	- Despedida

Fuente: Elaboración propia

4.3. PROCEDIMIENTO DE RECOGIA Y ANÁLISIS DE DATOS

Para realizar el análisis de los datos se siguió el siguiente procedimiento:

1. Se recogió en vídeo y audio una sesión durante siete meses (noviembre-mayo) de manera aleatoria. Estas sesiones eran de una duración aproximada de una hora (en el Anexo 1, se puede observar un ejemplo).
2. Una vez realizada la transcripción de cada una de las sesiones citadas con anterioridad, se analizó el lenguaje del niño en cada uno de los componentes:
 - En primer lugar, se contabilizó el porcentaje de lenguaje ecológico y lenguaje espontáneo que el niño producía en cada una de las sesiones. El lenguaje ecológico fue identificado teniendo en cuenta la repetición que realiza del lenguaje emitido por el adulto y la escasa funcionalidad del mismo. El lenguaje espontáneo, sin embargo, fue reconocido por aquellas producciones realizadas de manera natural.

- En el componente fonológico se registró el porcentaje de aciertos que el niño producía, dividiendo el número de veces que este articula de manera correcta los fonemas y el total que debería haber producido.
 - En el componente morfosintáctico se anotaron tanto los marcadores morfológicos utilizados por el niño, como la elaboración de las estructuras sintácticas de las diferentes oraciones.
 - En el componente semántico se registró la cantidad numérica de palabras con significado que tiene el niño y los campos semánticos que es capaz de utilizar en cada una de las sesiones.
 - En el componente pragmático se analizaron las funciones correspondientes al lenguaje que el niño usa en las sesiones transcritas.
3. A continuación, se elaboraron diferentes tablas relacionadas con cada uno de los componentes del lenguaje (en el Anexo 2, encontramos un ejemplo de una Tabla completa), con la finalidad de cotejar cada uno de los resultados y proporcionar una discusión y conclusión adecuada.

5. RESULTADOS

Tras la recogida de datos se ha procedido a la elaboración de tablas comparativas, en las que se registra detalladamente la información necesaria para un adecuado análisis de los diferentes componentes del lenguaje explicados con anterioridad.

5.1. EMISIONES DE LENGUAJE ECOLÁLICO Y ESPONTÁNEO

Los resultados obtenidos en el análisis de emisiones ecológicas y lenguaje espontáneo, se pondrán observar en la Tabla 5.10, a continuación.

Tabla 5.10: Análisis de emisiones ecológicas y espontáneas

Sesiones	Lenguaje ecológico	Lenguaje espontáneo
Sesión 1	66/85= 77,64%	19/85= 22,35%
Sesión 2	126/201= 62,68%	75/201= 37,31%
Sesión 3	90/150= 60%	60/150= 40%
Sesión 4	111/185= 60%	74/185= 40%
Sesión 5	99/185= 53,51%	86/185= 46,48%
Sesión 6	116/200= 58%	84/200= 42%
Sesión 7	95/185= 51,35%	90/185= 48,64%

Fuente: Elaboración propia

Como podemos observar, el número de emisiones ecológicas disminuye, correlativamente, con el avance de las sesiones. Además, se puede comprobar que en la sesión seis hay un aumento de este tipo de lenguaje, debido al uso indiscriminado y repetitivo de expresiones ecológicas como: “otra vez”, “espere”, “ya está”, “vaya”.

5.2. COMPONENTE FONOLÓGICO

Para llevar a cabo el análisis del componente fonológico, se ha elaborado la Tabla 5.11, en la que se recoge el porcentaje de fonemas articulados de manera correcta a lo largo de las sesiones. Para ello, se han utilizado el siguiente código de colores y porcentajes: 0-20% , 21-40% , 41-60% , 61-80% , 81-100% .

Tabla 5.11: Análisis del componente fonológico

FONOLOGÍA	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4	Sesión 5	Sesión 6	Sesión 7	
Sonidos vocálicos								
Nasales	/m/							
	/n/							
	/ɲ/			-		-		
Oclusivas	/p/							
	/t/							
	/k/							
	/b/							
	/d/							
	/g/							
	/ç/	-			-	-		
Fricativas	/f/							
	/s/							
	/θ/							
	/x/							
Líquidas	/l/							
	/ll/							
	/r/							
	/rr/							

Fuente: Elaboración propia

Como se puede observar, el niño tiene algunos fonemas consolidados, ya que no presenta problemas en la correcta articulación de estos, en ninguna de las sesiones (*sonidos vocálicos, /m/, /p/, /t/, /k/, /g/, /ç/, /l/*).

Por otra parte, podemos comprobar como los fonemas /f/, /b/, /ɲ/, /x/ y /ll/ han mejorado a lo largo de la evolución de las sesiones, ya que, en un inicio, se encontraban con

porcentajes entre el 61-80 % y el 41-60%. Posiblemente, muchas de las mejorías que podemos encontrar en estos fonemas, como por ejemplo en el caso de la oclusiva bilabial sonora (/b/), se deba a las producciones reiteradas que el niño realiza de expresiones ecológicas como “vale”, “vaya”, “sí, vale”, etc. A su vez, hay fonemas que, aunque hayan mejorado de manera paulatina, consiguen en la última sesión un porcentaje de acierto entre el 81-100% como es el caso de los sonidos /θ/, /x/ y /rr/.

Sin embargo, la producción de algunos sonidos fricativos y líquidos como /s/ y /r/, no ha mejorado a lo largo de la puesta en práctica de la intervención. Además, podemos observar una mejoría en el sonido fricativo alveolar sordo (/s/) durante la sesión cuatro, esto se debe a que el niño produce, de manera reiterada, la expresión ecológica “sí, vale”, en la cual no comete ningún error fonológico.

Por otra parte, podemos encontrar errores fonológicos de omisión, sustitución y adición, como son los siguientes:

- Sustituye /s/ por /θ/ y /f/ (/θi/ o /efpatula/ en lugar de “sí” o “espátula”), /x/ por /f/ (/fueves/ en vez de /jueves/), /θ/ por /t/ y /s/ (/ota vet/ o /siculo/ en lugar de “otra vez” o “circulo”) y /r/ por /l/ (/velde/ en vez de “verde”).
- Omite fonemas como /r/, /l/, /n/, /b/, /s/, /θ/ (/tes/, /satando/, /cueto/, /amos/, /econder/, /retangulo/).
- Añade el fonema /d/ cuando existe una líquida sonante (/drojo/ en vez de “rojo”, /droto/ en lugar de “roto”). Esto ocurre en la mayoría de sesiones, exceptuando la tres y la siete.

Para finalizar, hay que hacer referencia al avance que el niño ha conseguido a lo largo de la intervención, aumentando el porcentaje de aciertos en la última sesión realizada.

5.3. COMPONENTE MORFOSINTÁCTICO

Dentro de este componente se realizará el análisis tanto de los marcadores morfológicos utilizados por Bob, como de las estructuras sintácticas empleadas para la elaboración de las oraciones.

Tabla 5.12: Componente morfológico: nº de emisiones diferenciadas según el tipo de palabra

MORFOLOGÍA	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4	Sesión 5	Sesión 6	Sesión 7
Adjetivos	4	8	5	7	2	5	5
Adverbios	7	11	11	14	13	12	12
Determinantes artículos determinados	-	4	3	3	3	4	2
Determinantes artículos indeterminados	2	2	2	3	2	2	2
Determinantes posesivos	-	1	-	1	1	2	1
Determinantes demostrativos	2	1	2	3	3	2	2
Determinantes numerales cardinales	1	-	-	1	1	-	-
Determinantes indefinidos	-	2	-	2	2	2	1
Determinantes interrogativos y exclamativos	-	1	1	1	1	2	2
Pronombres personales	-	-	-	-	1	1	1
Pronombres personales átonos	1	3	4	5	4	2	4
Pronombres posesivos	-	-	-	2	1	-	1
Interjecciones	4	7	3	-	1	-	-
Conjunciones	1	2	2	1	2	1	1
Preposiciones	2	5	5	4	6	4	5
Tiempos verbales	6	6	7	6	5	5	6

Fuente: Elaboración propia

Dentro de la parte de la morfología podemos identificar los siguientes grandes rasgos:

La variedad de adjetivos que el niño utiliza es amplia, siendo la mayoría de ellos especificativos (*“la casa nueva”*), haciendo uso, en una ocasión, de un adjetivo superlativo (*“mejor”*). Además, utiliza tanto adjetivos de terminación variable (*“pequeña”, “blanco”* ...) como invariable (*“fuerte”, “grande”* ...). Sabiendo utilizar el género y el número de los mismos: (*“dos flores rosas”, “ojos negros”*). Sin embargo, a lo largo de las sesiones, no encontramos la utilización de adjetivos comparativos.

Por otra parte, utiliza diversidad de adverbios, desde el punto de vista semántico, tanto de lugar (*“aquí”, “allí”, “ahí”, etc.*), como de tiempo (*“ahora”, “ya”, “un momento”, etc.*), modo (*“así”, “mal”, “bien”, etc.*), cantidad (*“demasiado”, “mucho”, “cuantos”, etc.*), afirmación (*“sí”* y *“también”*), negación (*“no”* y *“tampoco”*) y duda (*“no sé”*).

En cuanto a los determinantes, es necesario hacer referencia a los diferentes tipos, ya que la variedad de estos, en ocasiones, es muy limitada.

- Utiliza la totalidad de artículos determinados (*“el”, “la”, “los”, “las”*) excepto en la sesión uno, los cuales todavía no están adquiridos, siendo sustituidos por los artículos indeterminados (*“un”, “una”, “unas”*) para nombrar los diferentes objetos. Haciendo referencia a estos últimos, el niño todavía no es capaz de utilizar el masculino en plural.
- Por otro lado, utiliza, de manera reiterada, el determinante posesivo de 1º persona del singular (*“mi”*), añadiendo el uso de la 3º persona del singular en la sesión seis (*“su”*). Hay que señalar que, todavía, no ha sido adquirido el pronombre personal referido a varios poseedores.
- En cuanto a los determinantes demostrativos, el niño utiliza solo aquellos que hacen referencia a distancias cercanas (*“este”, “esta”, “esto”*) y medias (*“ese”, “esa”, “eso”*), evitando el uso de los plurales, así como aquellos referidos a distancias largas o lejanas.
- Utiliza escasos determinantes indefinidos (*“otro”, “otra”, “otras”, “demasiado”, “mucho”*) y numerales cardinales (*“cuatro”, “cincuenta”, “tres”*), ya que ninguno de estos es usado en la totalidad de las sesiones.
- Los determinantes interrogativos y exclamativos que utiliza el niño son variados, aunque casi todos son emitidos de manera ecológica. Esto, a su vez, está relacionado con la función heurística del lenguaje, a la que haré referencia en el apartado de pragmática.

Además, los pronombres personales y posesivos son utilizados de manera más limitada que aquellos pronombres personales átonos. Solo es utilizada la 1º y 2º persona del singular en las últimas tres sesiones (*“yo”, “tú”*), en cuanto a pronombres personales, cabiendo destacar que, en ocasiones, el niño se llama por su nombre y no utiliza el pronombre *“yo”*. Esto se debe a que el lenguaje emitido, en su mayoría, es ecológico (*“No, Bob, no quiere”*). Por otra parte, a lo referente en el uso de pronombres posesivos, Bob, solo utiliza el referente a la 1º persona del singular (*“mía”*) y, en escasas situaciones, el plural (*“mías”*). Sin embargo, los pronombres personales átonos son utilizados con mucha frecuencia, haciendo un uso adecuado de los mismos (*“me”, “te”, “se”, “nos”, “la”, “le”, “lo”*).

Todas las interjecciones utilizadas por el niño son ecológicas (*“vaya”, “ahí va”, “ay dios”, etc.*). A su vez, utiliza escasas conjunciones, pudiéndose ver que, aquella que está totalmente consolidada es *“y”*. En cuanto a las preposiciones, estas son variadas, integrando nuevo vocabulario a lo largo de la consecución de las intervenciones (*“a”, “con”, “de”, “del”, “en”, etc.*).

Para finalizar, el niño utiliza, reiteradamente, la misma estructura de tiempo verbal en todas las sesiones: infinitivo (“soplar”, “comer”, “contar”, etc.), presente (“es”, “funciona”, “duele”, etc.), pretérito perfecto compuesto (“hemos terminado”, “he estado”, “he encontrado”, etc.), imperativo (“espere”, “mire”, “pare”, etc.) y perífrasis verbal (“va a llover”, “voy a llamarle”, “vamos a ver”, etc.). Cabe destacar que, en algunas sesiones, introduce el gerundio (“haciendo” y “saltando”), el participio (“terminado” y “escondido”) y el futuro (“estará”).

Tabla 5.13: Componente sintáctico: nº de emisiones diferenciadas según la estructura sintáctica

SINTAXIS	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4	Sesión 5	Sesión 6	Sesión 7
Holofrase	2	2	2	-	3	3	2
Habla telegráfica	2	4	4	3	3	2	1
Estructura S+V	1	4	6	13	9	15	13
Estructura S+V+O		3	6	6	10	15	21
Oraciones compuestas	-	-	1	1	2	1	1

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la sintaxis, en la Tabla 5.13, podemos observar que, existe la emisión de holofrases (“foto”, “figuras”, “cuento”, etc.) y habla telegráfica (“soplar la vela”, “sonando música”, “hay cuatro”, etc.) a lo largo de todas las sesiones, sin embargo, la utilización de esta última cada vez es menor, realizando una sola emisión en la sesión siete. Además, cabe destacar que, la estructura que mayormente utiliza el niño es la de S+V+O (“voy a construir un huevo”, “cierra los ojos”, “vamos a ver los tres cerditos”, etc.), la cual mejora a lo largo de las sesiones con la creación de estructuras más complejas.

Por otra parte, es necesario señalar que las oraciones compuestas cada vez tienen una mayor extensión, llegando a utilizar tres verbos en la frase emitida durante la última sesión (“Hay un balcón que se va a chocar con el faro, tengo que ayudarlo”). Además, esta frase es realizada a través de lenguaje espontáneo.

5.4. COMPONENTE SEMÁNTICO

Para el análisis del componente semántico, ha sido necesario realizar el conteo de vocabulario con significado (sustantivo, verbo y adjetivo) en las diferentes sesiones y anotar los diferentes campos semánticos adquiridos por el niño.

Tabla 5.14: Componente semántico

SEMÁNTIC A	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4	Sesión 5	Sesión 6	Sesión 7
Nº de vocabulario	71	229	181	136	171	265	271
Campos semánticos	Colores: 4 Figuras geométricas : 5 Tiempo atmosférico: 9 Días de la semana: 7 Partes del cuerpo: 1 Instrumento de medir el tiempo: 1 Aparato electrónico: 2 Comida: 1	Colores: 6 Figuras geométricas: 4 Tiempo atmosférico: 9 Días de la semana: 7 Instrumento de medir el tiempo: 1 Comida: 5 Números: 11 Jardinería: 3 Instrumentos : 1 Muebles: 2 Prendas de vestir: 1 Lugares: 1 Personas: 2 Animales: 1 Otros: 3	Colores: 5 Figuras geométricas : 14 Tiempo atmosférico: 10 Días de la semana: 9 Partes del cuerpo: 2 Aparato electrónico: 1 Números: 12 Muebles: 2 Animales: 2 Transporte: 1 Otros: 3	Colores: 3 Figuras geométricas : 8 Tiempo atmosférico: 7 Días de la semana: 2 Aparato electrónico: 1 Comida: 1 Números: 1 Muebles: 1 Tamaños: 2 Otros: 5	Colores: 2 Figuras geométricas : 2 Tiempo atmosférico: 7 Partes del cuerpo: 3 Aparatos electrónicos : 2 Comida: 4 Números: 3 Jardinería: 1 Lugares: 1 Animales: 2 Transporte: 3 Tamaños: 1 Utensilios médicos: 2 Utensilios de cocina: 2 Prendas de protección: 2 Profesiones : 2 Parque: 1 Galaxia: 3 Otros: 10	Colores: 4 Figuras geométricas : 9 Tiempo atmosférico: 5 Partes del cuerpo: 9 Comida: 4 Jardinería: 1 Prendas de vestir: 1 Personas: 1 Animales: 5 Transporte: 6 Tamaño: 1 Utensilios médicos: 5 Utensilios de cocina: 2 Prendas de protección: 2 Profesiones: 4 Bebidas: 1 Material escolar: 3 Estancias de la casa: 7 Nombres propios: 1 Parentescos : 1 Otros: 9	Colores: 2 Figuras geométricas : 9 Partes del cuerpo: 1 Aparatos electrónicos : 1 Comida: 2 Números: 1 Muebles: 1 Personas: 2 Animales: 6 Transporte: 5 Tamaño: 3 Utensilios de cocina: 2 Profesiones: 2 Bebidas: 1 Estancias de la casa: 4 Parentescos : 2 Galaxia: 3 Otros: 10

Fuente: Elaboración propia

Como podemos observar, Bob, posee gran cantidad de palabras con significado. Además, estas van en aumento con el paso de la realización de la intervención, obteniendo su punto más álgido en la última sesión.

Por otra parte, el niño utiliza diversidad de campos semánticos, añadiendo en todas las sesiones vocabulario nuevo. Diferentes campos semánticos como: colores, figuras geométricas, números o tiempo atmosférico, son empleados en la mayoría de las sesiones, por el gran peso que estos tienen a la hora de llevar a cabo la intervención.

Es necesario hacer referencia a la facilidad que tiene el niño de evocar palabras nuevas e introducirlas en su lenguaje. Sin embargo, hay que tener en cuenta que, en ocasiones, presenta rigidez a la hora de utilizar vocabulario similar para palabras con significado que ya han sido aprendidas (*A: es una linterna B: lámpara A: una linterna B: lámpara*).

5.5. COMPONENTE PRAGMÁTICO

Para la realización del análisis del componente pragmático, se utilizará como referencia las funciones del lenguaje.

Tabla 5.15: Componente pragmático: nº de emisiones diferenciadas según la función desarrollada

PRAGMÁTICA	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4	Sesión 5	Sesión 6	Sesión 7
Función instrumental	-	-	-	-	5	2	2
Función reguladora	-	-	-	4	1	7	7
Función interactiva	1	2	3	-	4	3	5
Función personal	-	-	-	4	2	-	3
Función heurística	-	1	-	1	1	1	3
Función imaginativa	-	-	-	-	-	-	1
Función informativa	2	4	4	4	5	10	16
Función ritual	2	1	1	1	-	2	-

Fuente: Elaboración propia

En la Tabla 5.15 podemos observar que, la función instrumental (*“quiero una”, “quiero una galleta grande”, “quiero beber agua”*) comienza a utilizarse a partir de la sesión cinco, aunque, en algunas ocasiones, la estructura de las oraciones es por repetición (*“quiero bolos”* y *“quiero la pelota”*). Esta función del lenguaje ha sido utilizada de manera tardía, ya que ha emergido a lo largo de la intervención; primero fue trabajada con intercambio de imágenes (PEC) y, actualmente, con lenguaje, por lo que esta es emitida de manera ecológica. Al igual que esta, la función reguladora también es adquirida de manera tardía, ya que comienza a ser utilizada en la sesión cuatro. Cabe destacar que, esta función es usada por el niño de manera ecológica y que, por ello, las emisiones producidas por el mismo son repetidas reiteradamente a lo largo de las sesiones (*“espere”, “pare”, “silencio”, etc*).

Por otra parte, la función interactiva e informativa es la más utilizada por el niño. Sin embargo, estas dos son limitadas, ya que las utiliza con el mismo patrón de estructura sintáctica (*“vamos a ...”, “empecemos...”; función interactiva*) (*“se ha...”, “hay...”; función informativa*).

La función heurística y ritual, es empleada de manera escasa y limitada, ya que no en todas las sesiones está presente. Es necesario señalar que, las producciones utilizadas para estas funciones son ecológicas (A: *“hola y adiós”* B: *“adiós”*).

No existe apenas función imaginativa, solo podemos encontrar una emisión producida en la última sesión (*“Hay un balcón que se va a chocar con el faro, tengo que ayudarlo”*),

la cual es realizada mediante lenguaje espontáneo y con una estructura sintáctica compleja.

Para finalizar, es necesario analizar el juego simbólico realizado por el niño. Este es limitado, ya que no utiliza los juguetes con otra función que no sea la propia y, además, en pocas ocasiones dota de vida a los objetos. Cuando el niño está dentro de la dinámica del juego no sigue una secuencia establecida, cambiando de tareas de manera inesperada.

Por otro lado, hay que tener en cuenta que el niño no integra a los demás en el juego. La especialista es la que inicia esta acción, intentando compartirlo con él, sin embargo, el niño suele centrarse en su juego sin intervenir en las interacciones con ella. En la sesión siete se puede ver un claro ejemplo de ello (A: *“Venga que ya está lleno el tren. Ala, fuego, hay fuego, necesitamos a los bomberos”* (el niño juega con el camión de los bomberos sin hacer caso a las llamadas de atención de la especialista)). Además, tiene centros de interés muy restringidos durante la realización del juego. Por ejemplo, siempre elige jugar a la cocina y habla reiteradamente de *“la burger cangreburger”*.

Para finalizar, en la observación de las primeras sesiones, es llamativo como el niño colocaba las figuras geométricas de manera muy cuidadosa, volviéndolas a colocar si alguna de ellas se movía de lugar. A su vez, tenía un patrón establecido en el que los números que colocaba en el suelo debían estar alineados, esto lo podemos seguir observando en la sesión cinco (I: *“Coloca los bolos”* (...) *“¿en línea?”*). A pesar de ello, el juego simbólico es cada vez más funcional, aunque sigue siendo limitado y rígido, utilizando un escaso juego imaginativo con focos de interés muy restringidos.

6. DISCUSIÓN

Tras la recogida de información, se da paso al análisis de la intervención llevada a cabo con el participante del estudio de caso, contrastando los datos con el marco teórico de referencia, realizado en los primeros apartados.

Como ya sabemos, Bob, actualmente no tiene un diagnóstico claro, sin embargo, las evaluaciones realizadas han ofrecido características que corresponden a los trastornos de TEA y TL. Por lo que, para dar respuesta al análisis, es necesario tener en cuenta estos dos trastornos.

Para poder llevar a cabo una intervención adecuada, según Hernández, Martín y Ruíz (2007), es imprescindible atender a las necesidades específicas del alumno y, por ello, esta intervención está centrada en solventar las alteraciones en el área comunicativo-lingüística. Como ya sabemos, los alumnos con TL y TEA poseen dificultades en la comunicación por las alteraciones presentes en el empleo del lenguaje (APA, 2014). Por ello, y como ha sido explicado en apartados anteriores, la intervención que se lleva a cabo, está basada en la metodología TEACCH, en la que se enseña a utilizar una serie de sistemas de comunicación para que estos alumnos puedan comunicarse a través de claves visuales (Gándara, 2007).

Como hemos podido observar a lo largo del trabajo, tanto el TEA como el TL tienen características similares que, en edades tempranas, generan confusiones en el esclarecimiento del diagnóstico. Sin embargo, las alteraciones a nivel comunicativo-lingüístico son las más parecidas entre estos dos trastornos. Por ello, es necesario dar respuesta a los resultados extraídos del análisis funcional del lenguaje en cada uno de sus componentes.

En cuanto al porcentaje emitido de lenguaje ecológico y espontáneo, se ha podido comprobar, como a lo largo de la evolución de las sesiones, el primero ha ido disminuyendo notablemente. La utilización de lenguaje ecológico, según Arrebillaga (2009) y Sánchez-Raya et al (2015), es más característico de niños que poseen TEA, aunque también está presente en los alumnos con TL.

La reducción de emisiones ecológicas y el aumento del uso de lenguaje espontáneo, posiblemente, ha sido producido por el avance en el desarrollo de habilidades para la conversación que ha sido potenciado a lo largo de la intervención. A su vez, esto ha favorecido el desarrollo de la socialización entre el adulto y el niño, consiguiendo

desarrollar mayores producciones espontáneas (Hernández, Martín y Ruíz, 2007; Mulas et al, 2010).

En cuanto al componente fonológico, como se puede observar en la Tabla 5.11, el niño tendría consolidados, desde el inicio de las sesiones, los fonemas /m/, /p/, /t/, /k/, /g/, /ç/ y /l/. A lo largo de la intervención, el participante ha ido adquiriendo los fonemas restantes, consolidando todos ellos al final de las mismas, excepto /n/ y /s/ (con un margen de acierto de 61-80%) y /r/ (con un margen de acierto de 41-60%). Esto, unido a los determinados errores fonológicos (sustitución, omisión y adición), estaría dentro de lo esperable para un niño de su edad (Bosch, 1983; Serra et al, 2013).

La evolución del niño a lo largo de las sesiones ha sido adecuada, mostrando menor número de errores fonológicos en la sesión siete. Esto ha sido conseguido, ya que se ha permitido el intercambio verbal del alumno, dando respuesta a sus intereses comunicativos (Hernández, Martín y Ruíz, 2007; Mendoza, 2001), reforzando y modelando sus emisiones (Hernández, Martín y Ruíz, 2007; Rousseau y Stolovitsky, s.f). Por otra parte, la imitación de verbalizaciones emitidas por el niño y la realización de actividades basadas en los intereses del mismo, han propiciado que el participante se interese por discernir los sonidos que acaecen en su entorno, trabajando su memoria auditiva (Carballo y Fresneda, 2015; Hernández, Martín y Ruíz, 2007; Mendoza, 2001; Úbeda, 2017). Para finalizar, el uso de apoyos visuales asociados a un fonema determinado, han generado que el alumno evoque con mayor facilidad los fonemas producidos de manera correcta (Mendoza, 2001), por lo que podemos afirmar que los usos adecuados de diferentes estrategias han favorecido su desarrollo fonológico.

Haciendo referencia al componente morfosintáctico, en la Tabla 5.12, podemos comprobar que la mayor limitación existente es el uso inadecuado de determinantes y pronombres, ya que la utilización del resto de morfemas es correcta. El inadecuado uso de pronombres y determinantes es característico de los alumnos con TL, sin embargo, la inversión pronominal, con el uso exclusivo de la primera persona del singular de los pronombres personales, es más exclusiva de los alumnos con TEA (Acosta, 2012, Arrebillaga, 2009; Hernández, Ruiz y Martín, 2007; Mendoza, 2012; Muñoz-López y Carballo-García, 2005). Esta limitación, corresponde con un uso excesivo de sujetos implícitos en las estructuras de sus oraciones, lo cual es más típico en niños de menor edad (Serra et al, 2013).

Según Acuña y Sentis (2004), Bosch (1983), Harley (2009) y Serra et al (2013) la adecuada concordancia de género y número, el uso de la totalidad de preposiciones y

la adquisición de formas verbales en presente, pasado y futuro, determinarían que el niño se encuentra dentro del desarrollo típico. Como hemos podido observar en el análisis de este componente del lenguaje, el niño realiza, mayoritariamente, una adecuada concordancia de género y número y, además, usa diversas preposiciones. Sin embargo, a pesar de que el niño tenga adquiridas formas verbales diversas, tanto de presente, como de pasado y futuro, la utilización de estas es limitada. Por otro lado, el uso de oraciones de estructura compuesta e interrogativa es menor que las restantes, lo cual podría ser un indicador de TL, ya que Muñoz-López y Carballo-García (2005) refieren que estos niños poseen dificultades a la hora de utilizar formas verbales negativas, imperativas, interrogativas, subordinadas y coordinadas.

La evolución correspondiente al componente morfosintáctico, ha sido progresiva, consiguiendo estructurar oraciones cada vez más complejas y sintácticamente correctas, lo que puede haber sido propiciado por el uso del modelado y de marcadores prosódicos, estrategias que se consideran necesarias para mejorar la sintáxis (Hernández, Martín y Ruíz, 2007; Mendoza, 2001; Monfort, 2009; Rousseau y Stolovitsky, s.f). Además, en las últimas sesiones, se han utilizado estructuras sintácticas cortas y simples de repetición, lo cual es una estrategia necesaria para conseguir el uso correcto de las reglas gramaticales (Carballo y Fresneda, 2005; Mendoza, 2001).

A nivel semántico, el niño no presenta dificultades a la hora de evocar o aprender diferentes palabras de manera indirecta y, además, utiliza gran variedad de palabras con significado. Por ello, se considera que el niño estaría dentro del desarrollo típico según su edad (Harley, 2009). Además, este utiliza, mayoritariamente, palabras referenciales, que son aquellas que denominan objetos, excluyendo vocabulario referente a personas. Nelson (1973, citado en Harley, 2009), refiere que, según la funcionalidad que se dé al lenguaje, serán utilizadas mayor número de palabras referenciales o expresivas. Por ello, se puede discurrir que Bob utilizaría el lenguaje para describir y no para relacionarse socialmente, hecho que estaría vinculado con la dificultad que tiene el niño a la hora de establecer relaciones sociales. A su vez, es necesario destacar la gran rigidez que muestra el niño a la hora de aprender palabras con similar significado léxico, pero con diferente denominación, característica peculiar de alumnos con TEA (Frith, 2004).

A pesar de que este componente esté muy bien conservado, es necesario destacar que parte de ello se debe a la intervención que se lleva a cabo con el niño, ya que la mayoría

de palabras utilizadas, son aquellas que están relacionadas con los contenidos trabajados en la misma. Además, hay que tener en cuenta que sus intereses restringidos y el déficit en la atención sostenida (Acosta, 2012), generan que el niño emita en varias ocasiones palabras con los mismos campos semánticos de manera repetitiva. Por otra parte, el uso de claves visuales, extensiones semánticas y la realización de ejercicios de palabras ha mejorado el aprendizaje de etiquetas léxicas y la comprensión de palabras con significado (Carballo y Fresneda, 2005; Hernández, Martín y Ruíz, 2007; Mendoza, 2001; Mulas et al, 2010).

Por otra parte, y haciendo referencia al componente pragmático, es necesario tener en cuenta que, en cuanto a su edad, Bob, debería tener consolidados, según Acuña y Sentis (2004), todas las funciones del lenguaje, así como la toma de turnos y la iniciación de temas de conversación. Sin embargo, como podemos comprobar en el análisis de los resultados, todas las funciones del lenguaje son muy limitadas, sobre todo aquella que hace referencia a la imaginación. Esto, a su vez, hace que no haya comprensión del lenguaje figurado que emiten las personas del entorno del niño, así como dificultades a la hora de usar intercambios comunicativos, características típicas del TEA y TL (Arrebillaga, 2009; Mendoza, 2001; Mendoza y Muñoz, 2005).

Para finalizar, el niño muestra un juego simbólico limitado y rígido con focos de atención específicos que, según Arrebillaga (2009) y Hernández, Ruiz y Martín (2007), son características del TEA. Por otra parte, el niño tendría dificultades a la hora de llevar a cabo habilidades de reciprocidad, referencia y atención conjunta, así como de interacción social (Acosta, 2012; Arrebillaga, 2009; Hernández, Ruiz y Martín, 2007), muy vinculado a los dos trastornos nombrados.

Sin embargo, podemos comprobar como aquellas funciones que son utilizadas han ido mejorando a lo largo de las sesiones, generando mayor uso de ellas en la última sesión. Esta mejoría ha sido producida, gracias al uso que se da del entorno como medio de comunicación, en el que se ha estimulado el lenguaje de manera natural, fomentando la conversación y la interacción receptiva (Monfort, 2009). Además, la función instrumental es realizada por el niño, gracias a la utilización de la demora temporal, en la que la especialista espera a que el alumno reclame su ayuda para conseguir aquello que es inalcanzable para él (Mendoza, 2001) y a través del uso del intercambio de imágenes, trabajado con anterioridad al lenguaje (Gándara, 2007). Para finalizar, el uso de la enseñanza incidental del lenguaje, en la que se adquieren de manera indirecta los

elementos lingüísticos, facilitando la generalización, ha hecho que se mejore la interacción social del niño (Mendoza, 2001; Rousseau y Stolovitsky, s.f).

7. CONCLUSIONES

Este trabajo pretendía evaluar y analizar una intervención educativa en el área comunicativo-lingüística, teniendo en cuenta las características individuales del alumnado y no su diagnóstico. Para ello, se elaboró una parte teórica con la finalidad de conocer, de manera exhaustiva, los determinados puntos de referencia que, posteriormente, en el marco empírico iban a ser resueltos, lo que permitió que se realizará un análisis de los datos objetivos, facilitando la valoración de este proceso educativo. Este procedimiento ha permitido extraer una serie de conclusiones que se verán a continuación.

Paradójicamente, las administraciones nos imponen la necesidad de *etiquetar* y, sin embargo, nos aconsejan fomentar escuelas inclusivas, en las que se promueve una educación igualitaria para todos los alumnos que la conforman, dejando el diagnóstico en un segundo plano. La búsqueda documental llevada a cabo al inicio de este trabajo, nos indica que es necesario llevar a la práctica una serie de estrategias metodológicas que, teniendo en cuenta las características del alumnado, nos permiten realizar una adecuada práctica docente. Tras el análisis de la intervención educativa llevada a cabo con el participante del estudio de caso, se puede afirmar lo dicho con anterioridad, ya que no es necesario poseer un diagnóstico claro para poder dar una adecuada respuesta educativa, ya que el hecho de llevar a cabo una intervención basada en las características y necesidades individuales, contribuye a la mejora global del alumno.

Como se ha explicado reiteradamente en este trabajo, el Trastorno del Espectro Autista y el Trastorno del Lenguaje, a pesar de ser diferentes entre sí, presentan características similares. Esto puede ocasionar que, sobre todo en edades tempranas, estos trastornos sean difíciles de diagnosticar y diferenciar. Esta dificultad ha sido abordada en la discusión de los resultados obtenidos.

Para poder comprobar que el diagnóstico no es suficiente para dar respuesta a las necesidades individuales del alumno y mejorar su desarrollo global, ha sido imprescindible analizar la intervención llevada a cabo con el participante del estudio de caso. Para ello, se ha analizado el lenguaje del alumno, teniendo en cuenta todos los componentes del mismo y, a continuación, se han cotejado los resultados con el desarrollo típico asociado a la edad y con las características de los diferentes trastornos. Además, se ha valorado el impacto de la intervención en función de la evolución o no de las alteraciones del lenguaje. Gracias a esto se han podido extraer diferentes conclusiones necesarias para poder dar respuesta a este último objetivo.

En primer lugar, se ha comprobado que la mejoría en la evolución de la competencia lingüística del niño, está ligada a la disminución en el uso del lenguaje ecológico. Esto, a su vez, haría que pudiéramos considerar que el TEA no es un trastorno posible en el diagnóstico del participante.

Como se ha podido constatar a lo largo de la búsqueda documental, uno de los componentes con mayor afectación en alumnos con Trastorno del Lenguaje es el morfosintáctico. Tras el análisis de los resultados obtenidos se ha comprobado que este no está, en gran medida, afectado en el niño del estudio de caso, por lo que este trastorno no estaría dentro de los posibles diagnósticos del participante. Esto de nuevo vuelve a cerciorarnos sobre la dificultad para precisar el diagnóstico en edades tempranas.

Como se puede observar, se han contemplado mejorías en todos los componentes del lenguaje. Sin embargo, los avances menos relevantes serían los que afectan al componente pragmático, ya que la mayoría de las emisiones en este componente continúan siendo en repetición o por producción ecológica.

Por otra parte, es ineludible considerar que para fomentar una educación inclusiva debemos generalizar los conocimientos que son adquiridos en el aula específica en el que se lleva a cabo la intervención educativa, con la colaboración de las familias y la comunidad educativa, con la finalidad de favorecer el desarrollo del alumno. A su vez, este modelo educativo permite que se pueda fomentar una educación igualitaria, en la que todos los alumnos que conforman las escuelas puedan beneficiarse de una atención individualizada, teniendo en cuenta sus características individuales y presentando mejorías en su desarrollo global.

Para finalizar, podemos afirmar que es importante valorar la práctica educativa para comprobar el impacto que esta tiene, pudiendo corroborar o refutar diferentes estrategias metodológicas, constatando que estas son o no las más adecuadas. Por ello, resulta indispensable fundamentarse en teorías objetivas que avalen si el uso de determinadas actuaciones educativas es adecuado, fiable y de calidad. Tras la realización del presente trabajo, se puede concluir que las estrategias educativas utilizadas a lo largo de la intervención han favorecido el desarrollo global del alumno, por lo que son adecuadas para dar respuesta a las necesidades del mismo.

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, pp. 23-36. Recuperado de: <https://revistas.uchile.cl/index.php/RCDF/article/view/24525>
- Acosta, V. (2014). Efectos de un programa de intervención en el lenguaje en alumnado con TEL. *Revista de Investigación en Educación*, 12(1), pp. 92-103. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4736101.pdf>
- Acosta, V., Moreno, A. y Axpe, M. (2011). Intervención sobre la conciencia fonológica en sujetos con trastorno específico del lenguaje en contextos inclusivos: Posibilidades y limitaciones. *Bordón*, 63(3), pp. 9-22. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3712007>
- Acuña, X. y Sentis, F. (2004). Desarrollo pragmático en el habla infantil. *Onomázein*, 10, pp. 33-56. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6465613>
- Agell, M., Sala, G. y Torrent, J. (2013). Participación de todo el alumnado, éxito y mejora de la escuela. Análisis de las barreras más relevantes y cómo superarlas. En C. Giné (coord.). *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (pp.63-79). Barcelona: Horsori.
- Aguilar, L. et al. (2015). Hallazgos electroencefalográficos en los pacientes con trastorno específico del desarrollo del lenguaje. *Revista Cubana de Neurología y Neurocirugía*, 5(1), pp. 13-18. Recuperado de: <https://www.medigraphic.com/pdfs/revcubneuro/cnn-2015/cnn151c.pdf>
- Ainscow, M. (2011). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. (3ª edición). Madrid: Narcea
- Alba, C. (2016). *Diseño Universal para el Aprendizaje: Educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas*. Madrid: Morata.
- Álvarez, C. y San Fabián, J. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gaceta de Antropología*, 28(1). Recuperado de: https://www.ugr.es/~pwlac/G28_14Carmen_Alvarez-JoseLuis_SanFabian.html
- American Psychiatric Association (APA). (2014). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales DSM-V*. Barcelona: Masson.

- Arnáiz, P. (2003). *Educación inclusiva: Una escuela para todos*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Arrebillaga, M. (2009). *Autismo y trastorno del lenguaje*. (1º edición). Argentina, Córdoba: Brujas.
- Artigas-Pallarés, J. y Paula, I. (2012). El autismo 70 años después de Leo Kanner y Hans Asperger. *Revista Asociación Española Neuropsiquiatría*, 32, pp. 567-587. Recuperado de: <http://scielo.isciii.es/pdf/neuropsiq/v32n115/08.pdf>
- Beorlegui, C. (2007). El lenguaje y la singularidad de la especie humana. *Revista de Filosofía, Thémata*, 39, pp. 583-590. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/11441/46760>
- Bolívar, A. (2002). El estudio de caso como informe biográfico-narrativo. *Arbor*, 171(675), pp. 559-578. Recuperado de: <http://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/view/1046/1053>
- Bosch, L. (1983). El desarrollo fonológico infantil: Una prueba para su evaluación. *Anuario de Psicología*, 28(1), pp. 88-114. Recuperado de: <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/121447/1/085359.pdf>
- Bravo, X. y Virgen, M. (2011). *Discapacidad e intervención de la comunicación y el lenguaje en la infancia: Estudio de caso Nº1: Trastorno específico del lenguaje*. Universidad del Valle, Colombia. Recuperado de: https://campusvirtual.univalle.edu.co/moodle/pluginfile.php/262714/mod_resource/content/0/REVISION_ESTUDIO_DE_CASO_GRUPO_I.doc
- Buiza-Navarrete, J., Adrián-Torres, J. y González-Sánchez, M. (2007). Marcadores neurocognitivos en el trastorno específico del lenguaje. *Revista de neurología*, 44 (6), pp. 326-333. Recuperado de: <https://www.neurologia.com/articulo/2006066>
- Calderón, L., Congote, C., Richard, S., Sierra, S. y Vélez, C. (2012). Aportes desde la teoría de la mente y de la función ejecutiva a la comprensión de los trastornos del espectro autista. *Revista CES Psicología*, 1(5), pp.77-90. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/4235/423539529008.pdf>
- Carballo, G. y Fresneda, M. (2005). Evaluación e intervención logopédica en el trastorno específico del lenguaje. *Revista de neurología*, 41, pp. 73-82. Recuperado de: <https://www.neurologia.com/articulo/2005332>

- Clemente, R. (1996). *Desarrollo del lenguaje: Manual para profesionales de la intervención en ambientes educativos*. (1^o edición). Barcelona: OCTAEDRO, S.L.
- Del Río, M. (1987). La adquisición del lenguaje: un análisis interaccional. *Infancia y Aprendizaje*, 30, pp. 11-30. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/65977.pdf>
- Dueñas, M. (2010). Educación Inclusiva. *Revista Española de Orientación y psicopedagogía*, 21, pp. 358-366. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/html/3382/338230785016/>
- Duk, C. (2000). *El enfoque de Educación Inclusiva*. Fundación INEN. Recuperado de: https://sites.google.com/site/redinclusion/EL_ENFOQUE_DE_LA_EDUCACION_.PDF
- Echeita, G. (2014). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. (3^o edición). Madrid: Narcea.
- 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.
- Echeita, G. y Verdugo, M.A. (2004). *La Declaración de Salamanca sobre las Necesidades Educativas Especiales 10 años después: Valoración y prospectiva*. (1^o edición). Salamanca: INICO.
- Escribano, A. y Martínez, A. (2016). *Inclusión educativa y profesorado inclusivo. Aprender juntos para aprender a vivir juntos*. Madrid: Narcea.
- Ferro, R., Valero, L. y López, M. (2009). La conceptualización de casos clínicos desde la psicoterapia analítica funcional. *Papeles del psicólogo*, 30(3), pp. 255-264. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/778/77811790009.pdf>
- Font, J. (2013). La colaboración de los centros de educación especial a la inclusión. En C. Giné (coord.). *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (pp. 111-125). Barcelona: Horsori.
- Fortea- Sevilla, M., Escandell-Bermúdez, M., Castro-Sánchez, J. y Martos-Pérez, J. (2015). Desarrollo temprano del lenguaje en niños pequeños con trastorno del espectro autista mediante el uso de sistemas alternativos. *Revista de neurología*, 60(1), pp. 31-35. Recuperado de:

<https://www.adngirona.com/data/recursos/pecs-en-espanol/a460a289c3974dd18fed9570671ac9b1-pecsenspain.pdf>

- Fresneda, M. y Mendoza, E. (2005). Trastorno específico del lenguaje: concepto, clasificaciones y criterios de identificación. *Revista de neurología*, 41, pp. 51-56. Recuperado de: <https://www.neurologia.com/articulo/2005317>
- Frith, U. (2004). *Autismo. Hacia una explicación del enigma*. (2ª edición). Madrid: Alianza.
- Fuentes-Biggi, J. et al. (2006). Guía de buena práctica para el tratamiento de los trastornos del espectro autista. *Revista de neurología*, 43(7), pp. 425-438. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/262023551_GuiaTratamiento_isciii
- Gándara, C. (2007). Principios y estrategias de intervención educativa en comunicación para personas con autismo: TEACCH. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 27(4), pp. 173-186. Recuperado de: <http://www.autismonavarra.com/wp-content/uploads/2012/05/03-Ppios-y-estrategias.pdf>
- Garrabé de Lara, J. (2012). El autismo: Historia y clasificaciones. *Revista Salud Mental*, 3(35), pp. 257-261. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/sm/v35n3/v35n3a10.pdf>
- Giné, C. (2013). Aportaciones al concepto de inclusión. La posición de los organismos internacionales. En C. Giné (coord.). *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*. (pp. 13-24). Barcelona: Horsori.
- Gómez, J.M., Royo, P. y Serrano, C. (2009). *Fundamentos psicopedagógicos de la atención a la diversidad*. (1º edición). Madrid: Escuela Universitaria Cardenal Cisneros.
- Grandin, T. y Panek, R. (2014). *El cerebro autista. El poder de una mente distinta*. (1ª edición). Barcelona: RBA.
- Harley, T. (2009). *Psicología del lenguaje: de los datos a la teoría*. Madrid: McGraw.
- Herlyn, S. (2013). Trastornos del espectro autista. Recuperado de: http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/electivas/616_psicofarmacologia/material/trastornos_del_espectro_autista.pdf

- Hernández, J., Ruíz, B. y Martín, A. (2007). *Déjame que te hable de los niños y niñas con autismo de tu escuela*. (2ª edición). Madrid: Teleno.
- Idiazábal-Aletxa, M. y Saperas-Rodríguez, M. (2008). Procesamiento auditivo en el trastorno específico del lenguaje. *Revista de neurología*, 46, pp. 91-95. Recuperado de: <https://www.neurologia.com/articulo/2008007>
- Jiménez, V. (2012). El estudio de caso y su implementación en la investigación. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 8(1), pp. 141-150. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3999526>
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 187(1970), pp. 12525 a 12546.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 238(1990), pp. 28927 a 28942.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 106(2006), pp. 17158 a 17207.
- Lledó, A. (2013). *Luces y sombras en la educación especial. Hacia una educación inclusiva*. (1º edición). Madrid: CCS.
- Margulis, L. (2009). Funcionamiento de los sistemas de memoria en niños con Trastorno Autista y Trastorno de Asperger. *Revista Argentina de Neuropsicología*, 13, pp. 29-48. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/228778572_Funcionamiento_de_los_sistemas_de_memoria_en_ninos_con_Trastorno_Autista_y_Trastorno_de_Aspenger
- Martínez, P. (2006). El método de estudio de caso. Estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento y gestión*, 20, pp. 165-193. Recuperado de: <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/pensamiento/article/viewFile/3576/2301>
- Mebarak, M., Martínez, M. y Serna, A. (2009). Revisión bibliográfica analítica acerca de las diversas teorías y programas de intervención del autismo infantil. *Revista de programa de psicología Universidad del Norte*, 24, pp. 120-146. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/213/21312270007.pdf>
- Mendoza, E. (2001). Concepto y clasificaciones. En E. Mendoza. *Trastorno específico del lenguaje (TEL)* (pp. 25-44). Madrid: Pirámide.

- Mendoza, E. (2001). El tratamiento del TEL. En E. Mendoza. *Trastorno específico del lenguaje (TEL)* (pp. 299-335). Madrid: Pirámide.
- Mendoza, E. y Muñoz, J. (2005). Del trastorno específico del lenguaje al autismo. *Revista de neurología*, 41, pp. 91-98. Recuperado de: <https://www.neurologia.com/articulo/2005316>
- Mesibov, G. y Howley, M. (2010). *El acceso al currículo por alumnos con trastornos del espectro del autismo: uso del programa TEACCH para favorecer la inclusión*. Ávila: Autismo Ávila.
- Monfort, I. (2009). Comunicación y lenguaje: bidireccionalidad en la intervención en niños con trastorno de espectro autista. *Revista de neurología*, 48, pp. 53-56. Recuperado de: <https://www.neurologia.com/articulo/2008758>
- Mulas, F., Ros-Cervera, G., Millá, M., Etchepareborda, M., Abad, L. y Télles de Meneses, M. (2010). Modelos de intervención en niños con autismo. *Revista de neurología*, 50, pp. 77-84. Recuperado de: <https://www.neurologia.com/articulo/2009767>
- Muñoz-López, J. y Carballo-García, G. (2005). Alteraciones lingüísticas en el trastorno específico del lenguaje. *Revista de neurología*, 41, pp. 57-63. Recuperado de: <https://www.neurologia.com/articulo/2005331>
- Onrubia, J. (2013). Transformar para adaptar, adaptar para incluir: una mirada psicoeducativa a la educación inclusiva. En C. Giné (coord.). *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*. (pp. 49-62). Barcelona: Horsori.
- Reyes, T. (2000). Métodos cualitativos de investigación: los grupos focales y el estudio de caso. *Fórum Empresarial*, 4(1), pp. 74-87. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6230192>
- Ribes, E. (2009). Reflexiones sobre la aplicación del conocimiento psicológico: ¿Qué aplicar o cómo aplicar? *Revista Mexicana de análisis de la conducta*, 35(1), pp. 3-17. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmac/v35n1/v35n1a1.pdf>
- Roqueta, 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), pp. 285-294. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832331030.pdf>

- Rousseau, M. y Stolovitsky, M. (s.f). *Intervención fonoaudiológica: Recursos para facilitar el desarrollo lingüístico de niños con retraso de lenguaje*. Recuperado de:
https://www.academia.edu/22861593/Intervenci%C3%B3n_fonoaudiol%C3%B3gica_Recursos_para_facilitar_el_desarrollo_ling%C3%BC%C3%ADstico_de_ni%C3%B1os_con_retraso_de_lenguaje
- Sánchez-Raya, M., Martínez-Gual, E., Moriana, J., Luque, B. y Alós, F. (2015). La atención temprana en los trastornos del espectro autista. *Psicología Educativa*, 21, pp. 55-63. Recuperado de:
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1135755X15000081>
- Serra, M., Serrat, E., Solé, R., Bel, A. y Aparici, M. (2013). *La adquisición del lenguaje*. (1º edición). Barcelona: Editorial Planeta, S.A.
- Stainback, S. y Stainback, W. (2011). *Aulas inclusivas. Un nuevo modelo de enfocar y vivir el currículo*. (5º edición). Madrid: Narcea.
- Úbeda, P. (2017). La historia del trastorno específico del lenguaje (TEL). *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 3(1), pp. 258-269. Recuperado de:
<https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/riai/article/view/4265>
- Ullman, M. y Pierpoint, E. (2005). Specific Language Impairment is not specific to Language: the Procedural Deficit Hypothesis. *Cortex*, 41, pp. 399-433. Recuperado de:
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0010945208702764>
- UNESCO. (2015). *Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. Hacia una educación inclusiva, equitativa y de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- Vila, I. (1991). Lingüística y adquisición del lenguaje. *Anales de psicología*, 7(2), pp. 111-122. Recuperado de: <http://revistas.um.es/analesps/article/view/28361>
- Yacuzzi, E. (2005). El estudio de caso como metodología de investigación: Teoría, mecanismos causales, validación. *Serie de Documentos de Trabajo*, 296. Universidad del Centro de Estudios Macroeconómicos de Argentina (UCEMA): Buenos Aires. Recuperado de: <https://www.econstor.eu/handle/10419/84390>

9. ANEXOS

9.1. ANEXO 1: EJEMPLO DE TRANSCRIPCIÓN DE INTERACCIÓN DEL MES DE NOVIEMBRE

A: ¿Qué quieres, B? (PECS)

B: (coge el papel del agua)

A: ¿Agua? Agua, muy bien.

B: (mueve los brazos)

A: ¿Quieres algo, B?

B: /za caido/

A: Luego, lo ponemos. Luego lo miramos ¿vale? Ahora a sentar. ¿Qué quieres? Mira que nos toca. ¿Quieres galleta?

B: (da el papel del agua)

A: ¿agua?

B: (...) se distrae.

A: ¿Quieres galletas?

B: (da el papel de las galletas)

A: Las galletas, muy bien. Mmmmm, que rico.

B: (mira hacia otra cosa)

A: ¿Qué quieres?

B: (da el papel de la galleta)

A: Galleta, mmm, que rica, la galleta.

B: (da el papel de la galleta)

A: Mmmm, galleta.

B: (da el papel de la galleta)

A: Galleta.

B: (da el papel de la galleta)

A: Galleta, muy bien.

B: (mira hacia los juguetes, hay que mantenerle la atención en la mesa y los PECS) (da el papel de la galleta) (se le quita el PEC de la galleta)

A: Ala, galleta, muy bien ¿Quieres agua?

B: (da el papel del agua)

A: Muy bien, hemos...

B: /terminado/

A: Mira pues vamos a ponerle la carita. ¿Dónde ponemos la carita? Ahí, muy bien. Mira, mira lo que te traigo.

B: /un globo/

A: Un globo. Mira vamos a atarle unas gomas al globo. Mira, mira que pone aquí.

B: (jerga)

A: Feliz... feliz cumpleaños, mira. Ahhh, mira.

B: /un pastel/

A: Un pastel.

B: (jerga)

A: Vamos a soplar las velas con un pastel. Mira este. Y vamos a soplar... ¿qué número es ese?

B: /cuatro/

A: El cuatro, los añitos que tiene B. ¿Dónde está tú globo?

B: /el globo/

A: El globo, corre cógelo. A ver como cantamos el cumpleaños. A tu sitio, corre. Vamos a soplar las velas. ¿Encendemos la vela?

B: /zoplarl la vela/

A: Vamos a soplar la vela. Cumpleaños feliz (canción). ¡Que salude! ¿Cómo decimos hola?

B: /hola/

A: Hola y adiós.

B: /adioz/

A: ¿Quieres un trocito de la magdalena?

B: (...)

A: ¿Quieres un trocito?

B: (...)

A: ¿Quieres? Mira, coge un trozo.

B: /ai u pastel, que dico el pastel/

[...]

B: /no ze, no ze, no ze, como ze llama/

A: Nos toca ver que tiempo hace, así que coge el mantel amarillo.

B: /mantel amarillo, amos/

A: Vamos, a ver el tiempo.

B: (grita) /sss/ /aiba/

A: Aiba, a ver, ¿hace....

B: /nieve/

A: No, no hace nieve. Hace...

B: /sol y nubes/

A: ¿Hace sol y nubes? Vamos a ver...

B: /sol y nubes/

A: No...No hace sol y nubes. Hace...

B: /lluvia/

A: ¿Hace lluvia? No, no hace lluvia. Hace...

B: (jerga)

A: ¿Hace arcoíris? No, no hace arcoíris... ¿Hace?

B: /doooo/

A: Nubes.

B: /nubes/

A: ¿Hace nubes? Sí, hace nubes. Hace...

B: /tormenta, brrrrr/

A: ¿Hace tormenta? Brrrrr.

B: /no/

A: No, no hace tormenta. Hace...

B: /sol/

A: ¿Hace sol? No, no hace sol. Hace...

B: /tiempo/

A: Viento, ¿cómo hace el viento?

B: /ssss/

A: ¿Hoy qué hace?

B: /vientooooooooo/

[...]

A: Ahí, muy bien. Ya hemos terminado el tiempo. ¿Y qué nos toca ahora?

B: /loz diaz de na semana/

A: Los días de la semana, muy bien, pues a ver, vamos a abrir y vamos a coger el mantel naranja.

B: /ahora el mantel naranja/

A: Ahora el mantel naranja, fenomenal. ¿Cuál es el primer día de la semana?

B: /pepa/ (dibujo)

A: ¿Y cómo se llama?

B: /pepa/

A: Mírame, lunes (con visualizador)

B: /lunezz/ (a la vez que la especialista)

A: ¿Y luego cuál viene?

B: /martez/

A: ¿Y después del martes viene el...?

B: /miércoles/

A: El miércoles, muy bien. Y ¿después?

B: /fueves/

A: El jueves, muy bien y después del jueves, ¿viene el...?

B: /miernes/

A: ¿Y después?

B: /sábado/

A: Y el último día es el...

B: /nomingo/

[...]

A: Podemos jugar un poquito hasta que suene...

B: /el reloj/

A: El reloj. Pues venga, ¿a qué quieres jugar?

B: /onde ta el reloj/

A: ¿dónde está el reloj? No lo sé.

B: /aquí/

A: No, fuera no puede estar el reloj. Vamos a buscarlo, a ver. Aquí, mira ven.

B: (sale fuera)

A: No, ahí no está el reloj. El reloj está aquí, en este aula, vamos a mirar por ahí, a ver si esta por aquí ¿Dónde está el reloj?

B: (lenguaje ininteligible)

A: Se ha escondido, el reloj, Pero bueno.

B: /o za roto este/

A: Pues vamos a coger otra cosa, ¿quieres jugar con pocoyo?

B: (...)

A: Pocoyo tiene hambre. Está llorando. Tiene hambre. ¿Qué le damos a Pocoyo que tiene hambre?

B: (jerga)

A: ¿El que?

B: /ezta ojo/

A: ¿Qué le pasa en los ojos?

B: /egros, vaia/

A: ¿Tienes los ojos negros? Y redondos. Y J, ¿Cómo tiene los ojos?

B: /a ver/ (jerga)

A: ¿cómo tiene los ojos B? ¿dónde tiene B, los ojos? Señala tus ojos, a ver, ¿dónde tienes tus ojitos?

B: /ojos/ (señalando a pocoyo)

A: ¿Y los tuyos? Aquí están tus ojitos y los míos, ¿dónde están? Toca mis ojos.

B: (toca los de pocoyo)

A: Esos son los de pocoyo. Mira, estos son los ojos de pocoyo y mira los míos. Uno y dos.

B: /a ver/

A: Ay, duérmele que está cansado. Ea, ea, ea.

B: (deja a pocoyo)

A: Ahí dormidito, ¿y cómo ronca? (sonido de roncar)

(suena la alarma para indiciar que acaba el juego)

A: Uy, ¿qué suena?

B: /el teléfono/

A: Sienta, ¿qué nos toca?

B: (jerga)

A: ¿Qué nos toca?

B: (coloca la cara de hemos terminado de jugar)

A: Y ¿qué nos toca ahora?

B: /las iuras/

A: Las figuras, pues coge el mantel rosa. Muy bien.

B: (canta) /aiudame/ (para abrir el sobre con las figuras)

A: Muy bien, ayúdame. Mira, mira, mira.

B: (...)

A: Mira.

B: /rombo/

A: Aquí viene un rombo grande.

B: (lo mira y lo coge)

A: Mira, un rombo mediano. Un cuadrado mediano, un rombo pequeño y luego ¿cuál ira?

B: /el triángulo/

A: Mira, B. Mira

B: /rombo/ /cuadrado/ /triangulo/ /un cuadrado, cuadrado/ (va cogiendo las que tiene en la mesa sin contestar a la pregunta hecha por la especialista).

A: Mira, aquí hay un rombo mediano, luego viene un cuadrado mediano, luego viene un rombo pequeño y ¿luego cual viene? ¿Cuál tenemos que poner aquí)

B: (coge las figuras y las mira detalladamente) /rombo, ez el cuadrado/

A: Muy bien tenemos que poner un cuadrado, muy bien. Mira pues ahora tenemos un círculo mediano, un triángulo mediano, un círculo pequeño y ¿Cuál tenemos que poner aquí?

B: (quita las figuras sin contestar a la pregunta)

A: ¿Cuál va aquí?

B: /el sirculo/

A: mira aquí va un triángulo pequeño, al lado del círculo.

B: (jerga)

A: Vale, vamos a recoger esto. Mira, vamos a meterlo dentro del sobre.

[...]

9.2. EJEMPLO DE TABLA COMPLETA DEL COMPONENTE MORFOLÓGICO

MORFOLOGÍA	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4	Sesión 5	Sesión 6	Sesión 7
Adjetivos	Rico, amarillo, naranja, negros	Frío, verde, listo, rosas, naranja, amarillo, rojas, fuerte	Duro, grande, fuerte, amarillo, rosa	Blanco, pequeño, verde, listos, amarillo, grande, dura	Grande, rápido	Naranja, mejor, rica, pequeño, azul	Grande, pequeño, crujiente, listos, nueva
Adverbios	Sí, no, no sé, así, ahora, donde, aquí	Así, aquí, sí, allí, más, ahora, dentro, no, bien, otra vez, ya	Sí, aquí, muy bien, cómo, cuántos, bien, no, ya, abajo, también, debajo	Sí, no, muy bien, un momento, aquí, demasiado, bien, tampoco, no sé, dentro, dónde, ya, fuera, ahí	Aquí, si, no, así, bien, no sé, un momento, ahí, más, arriba, así, ahora, no lo sé	No, ya, si, así, mucho, otra vez, ya, casi, perfecto, ahora, mal, dónde	No, sí, ya, dónde, aquí, más, un momento, ahí, cómo, no sé, ahora, otra vez
Determinantes artículos determinados	-	La, el, las, los	La, el, las	La, el, las	La, el, las	La, el, las, los	La, el
Determinantes artículos indeterminados	Un	Un, una	Un, una	Un, una, unas	Un, una	Un, una	Un, una
Determinantes posesivos	-	Mi	-	Mi	Mi	Mi, su	Mi
Determinantes demostrativos	Este, ese	Esta	Este, ese	Ese, esto, eso	Ese, esa, este	Eso, esta	Eso, esto
Determinantes numerales cardinales	Cuatro	-	-	Cincuenta	Tres	-	-
Determinantes indefinidos	-	Otro, otras	-	Demasiado, otro	Otra, otro	Mucho, otro	Otro
Determinantes interrogativos y exclamativos	-	Por qué	Cuántos	Dónde	Qué	Qué, dónde	Dónde, qué
Pronombres personales	-	-	-	-	Yo	Tú	Yo
Pronombres personales átonos	Se	Me, se, lo	Me, se, le, lo	Me, te, se, le, la	Me, te, se, nos	Se, la	Se, me, la, lo
Pronombres posesivos	-	-	-	Mía, mías	Mía	-	Mía
Interjecciones	Vaya, ahí va, ay, ajá	Oh, ah, ay, vaya, ah, uy, ala	Oh, ay, uh	-	Ay dios	-	-
Conjunciones	Y	Y, porque	Y, que	Y	Y, que	Y	Y
Preposiciones	De, a	Para, a, pero, de, del	En, del, con, a, de	De, con, que, a	A, de, por, en, hasta, con	De, en, a, al	De, a, del, con, en
Tiempos verbales	6 tiempos verbales	6 tiempos verbales	7 tiempos verbales	6 tiempos verbales	5 tiempos verbales	5 tiempos verbales	6 tiempos verbales