

Una propuesta de intervención para la mejora de la competencia morfosintáctica de un niño de cuatro años con Trastorno Específico del Lenguaje

Alumnas: Idaira Arbelo Torres y
Atteneri Delgado Cruz

Tutora: Ana María Moreno Santana
CURSO ACADÉMICO 2015-2016

Trabajo de Fin de Grado de Logopedia
Universidad de la Laguna

Resumen

En este trabajo se hace una propuesta de intervención para la mejora del área morfosintáctica, concretamente en el aspecto comprensivo del lenguaje, dirigido a un niño de 4 años que presenta Trastorno Específico del Lenguaje. El programa se enfoca desde un modelo mixto, es decir conductista e interaccionista, estableciendo los objetivos en función de las dificultades encontradas en una evaluación previa y siguiendo los patrones evolutivos de adquisición del lenguaje, teniendo presente que se busca una comunicación funcional para el niño. Además, se detalla la metodología para llevar a cabo el programa, así como las actividades creadas y los materiales que se emplearán. Finalmente, para comprobar que la propuesta de trabajo es efectiva y permite el logro de los objetivos marcados, se describe cómo debe ser el diseño de la evaluación del programa, adoptando un modelo evaluativo procesual.

Palabras clave: Trastorno Específico del Lenguaje; morfosintaxis; comprensión; programa de intervención; evaluación.

Abstract

This enterprise proposes an intervention program to improve the morphosyntactical area, particularly, in the aspect of understanding the language, of 4 years old child who presents Specific Language Impairment. The program approaches from a mixed model, namely, behaviorist and interactionist, establishing the objectives in terms of the difficulties encountered in a previous evaluation and following the evolutionary patterns of language bearing in mind that a functional communication for the child. Also, detailed methodology carried out for program development, as well as the activities we created and materials used. Finally, to check that the program proposed is effective and allows achieving objectives marked, it is described as it should be the design of the program evaluation, adopting a procedural evaluation model.

Key Words: Specific Language Impairment; morphosyntactical; understanding; program; evaluation.

Introducción

Consideraciones generales acerca del Trastorno Específico del Lenguaje

El Trastorno Específico del Lenguaje constituye una entidad diagnóstica utilizada para referirse a individuos que durante el período de adquisición del lenguaje presentan un curso atípico en su desarrollo, que se manifiesta en una alteración del proceso normal de comprensión y/o uso del lenguaje, en ausencia de razones de índole biológica-déficits sensoriomotores, neurológicos, afectaciones genéticas-, psicológica –déficit cognitivo, trastornos emocionales o psicopatológicos- o sociales –ausencia de exposición por privación al lenguaje (Botting y Conti-Ramsden, 2004)

Respecto a la etiología del TEL, aún no se ha demostrado empíricamente, si bien, algunos autores han descrito aquellos factores que debemos tener en cuenta antes de establecer el diagnóstico. La alteración no puede explicarse por problemas intelectuales o factores ambientales, anomalías de los mecanismos sensoriomotores o estructurales del aparato del habla, deterioros sensoriales, ni por trastornos generalizados del desarrollo y otros trastornos del desarrollo infantil, ni por lesiones o disfunciones neurológicas evidentes. (Mendoza, 2001)

Bishop y Leonard (2002), estudiosos de esta dificultad, también establecieron una serie de criterios diagnósticos para el trastorno específico del lenguaje, que recogemos en el siguiente cuadro (*cf.* Castro-Rebolledo et al, 2004):

Tabla 1:

Criterios diagnósticos del TEL. Leonard y Bishop (2002).

| Factor | Criterio |
|--|--|
| Habilidad en el lenguaje medida en puntuaciones de pruebas del lenguaje | Puntuaciones por debajo de 1,25 desviaciones típicas en relación con la media |
| CI no verbal | Desempeño del CI de 85 o más Para la población hispanohablante se ha propuesto un punto de corte a partir de 80 (Castaño, 2002) |
| Audición | Prueba audiológica normal |
| Otitis media supurativa | No hay episodios recientes |
| Disfunción neurológica | No hay evidencia de trastornos convulsivos, parálisis cerebral y lesiones cerebrales, y no recibe medicación para epilepsia |
| Estructura oral | No existen anomalías estructurales |

| | |
|------------------------------|--|
| Función motora oral | Pasa un cribado usando ítems apropiados para la evaluación del desarrollo |
| Interacciones físicas | Sin síntomas de alteración en interacción y sociales social recíproca, ni restricción de actividades |

Como mencionamos anteriormente, las causas del TEL no están esclarecidas científicamente. Sin embargo, hay teorías que empiezan a cobrar peso como la herencia genética, por ejemplo, Samples y Lanes (1985) encontraron una familia en la que 6 niños presentaban TEL.

Respecto a la prevalencia del TEL, en un estudio realizado por Tombling et al (1997) con 7.000 niños de educación infantil, 2.000 pasaron el corte inicial, y se examinaron con mayor detalle. Tras los resultados, se pudo establecer una prevalencia de TEL del 7.4%, los niños con un 8% y las niñas con un 6%.

En definitiva, nos encontramos ante una dificultad que presenta una gran diversidad en sintomatología, siendo distintas las manifestaciones en un usuario o en otro. Además, no se puede afirmar categóricamente ni las causas ni la prevalencia de género, ya que los estudios no son concluyentes.

Clasificación y subtipos.

La idea de que los niños y niñas con perfiles no homogéneos, pero que a su vez muestran características comunes como para ser considerados bajo la etiqueta de TEL ha ido cambiando con el paso del tiempo, y actualmente parece aceptarse que existen varios subtipos de TEL, que se diferencian entre sí por la diversa sintomatología que pueden manifestar.

El primer estudio para la clasificación del TEL con base empírica procede de Aram y Nation (1975), aplicando una serie de medidas psicométricas a niños diagnosticados de trastornos del desarrollo del lenguaje y, estudiando perfiles obtenidos, determinaron la existencia de seis subtipos diferentes.

Años más tarde, Rapin y Allen (1983), definieron 3 categorías distintas entre sí dentro del TEL, actualmente las más extendidas y empleadas:

- ✓ **Trastornos mixtos receptivo-expresivos.** En esta categoría se incluye la agnosia auditiva verbal (problemas de procesamiento auditivo central) y los déficit fonológico-sintácticos. En ambos casos el trastorno afecta tanto a la comprensión como a la expresión del lenguaje.

- ✓ **Trastornos expresivos.** En este tipo se incluye la dispraxia verbal, que conlleva problemas de fluidez y dificultades motoras del habla, estando los aspectos organizativos del habla particularmente afectados, y los trastornos de programación fonológica, que afectan principalmente a la inteligibilidad del habla.

- ✓ **Trastornos de procesamiento de orden superior,** donde se incluyen los déficits léxico-sintácticos, caracterizados principalmente por problemas de hallazgo de palabras, y los déficits semántico-pragmáticos, que limitan principalmente las destrezas conversacionales

Aunque las categorías anteriores descritas son las más reconocidas, actualmente hay estudios que defienden la existencia de al menos 2 subtipos, como la investigación que llevó a cabo Acosta, Ramírez y Hernández (2013), que confirmó la existencia de 2 subtipos de TEL:

✓ Léxico-semántico: presenta dificultades en la comprensión de oraciones, en el procesamiento y en la formulación sintáctica, en el conocimiento de las palabras y en las habilidades necesarias para encontrarlas.

✓ Fonológico-sintáctico: presenta una afectación de toda la dimensión formal del lenguaje, tanto expresivo como en el comprensivo, es decir, problemas en la fluidez verbal y en una articulación deficiente, así como restricciones en la comprensión en función del aumento de variables como la longitud y la complejidad estructural. Mientras, la morfosintaxis se caracteriza por la emisión de frases simples y la omisión de nexos y de marcadores morfológicos.

No obstante, la clasificación más reciente sobre el TEL es la recogida en el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, DSM-5 (2014), donde se determina que los criterios diagnósticos para el trastorno específico del lenguaje:

1. Dificultades persistentes en la adquisición y uso del lenguaje en todas sus modalidades (es decir, hablado, escrito, lenguaje de signos u otro) debido a deficiencias de la comprensión o la producción que incluye lo siguiente:

a) Vocabulario reducido (conocimiento y uso de palabras).

b) Estructura gramatical limitada (capacidad para situar las palabras y las terminaciones de palabras juntas para formar frases basándose en reglas gramaticales y morfológicas).

c) Deterioro del discurso (capacidad para usar vocabulario y conectar frases para explicar o describir un tema o una serie de sucesos o tener una conversación).

2. Las capacidades de lenguaje están notablemente por debajo de lo esperado para la edad, lo que produce limitaciones funcionales en la comunicación eficaz, la participación social, los logros académicos o el desempeño laboral, de forma individual o en cualquier combinación.

3. El inicio de los síntomas se produce en las primeras fases del período de desarrollo.

4. Las dificultades no se pueden atribuir a un deterioro auditivo o sensorial de otro tipo, a una disfunción motora o a otra afección médica o neurológica y no se explica mejor por discapacidad intelectual (trastorno del desarrollo intelectual) o retraso global del desarrollo.

Características morfosintácticas de los niños y niñas con TEL.

El deterioro del componente morfosintáctico del lenguaje se considera la característica más común de los niños con TEL (Acosta, 2012); se cree que suelen presentar una cierta ceguera para abstraer las reglas implícitas que gobiernan la gramática de la lengua (Gopnik, 1990).

Por lo tanto, es importante enumerar las características más relevantes del componente morfosintáctico que se ven afectadas en los usuarios con TEL; debemos tener en cuenta que la gran mayoría de los estudios dirigidos a este aspecto se han realizado en niños bilingües, por lo que no se puede saber si las diferencias observadas entre los niños se deben a una transferencia entre lenguas o a un trastorno de lenguaje (Jackson-Maldonado, 2011).

A pesar de ello, se ha establecido la existencia de varios componentes que muestran omisiones, sustituciones o diferencias en la población bilingüe en la frase nominal, como son la omisión y la sustitución de clíticos y artículos, principalmente de género (masculino por femenino o viceversa) así como errores de concordancia (artículo-nombre, sujeto-verbo), omisión del empleo de pronombres, uso de verbos en infinitivo, omitiéndose diferentes aspectos de la flexión y realizando errores en la flexión verbal en todas sus formas (Anderson y Souto, 2005; Acosta, 2012; Bedore y Leonard, 2001; Bedore y Peña, 2008; Bosch y Serra, 1997; Eng y O'Connor, 2000; Gutiérrez-Clellen, 1998; Jacobson y Schwartz, 2002; Joanisse, 2004; Morgan, Restrepo y Auza, 2009; Restrepo, 1998; Restrepo y Gutierrez-Clellen, 2004; Restrepo y Kruth, 2000; Restrepo y Silvermann, 2001; Sanz-Torrent, Aguilar, Serrat, y Serra, 2001; Sanz-Torrent, Badira, y Serra, 2007; Simon-Cerejido y Gutiérrez-Clellen, 2007).

“En lo referente a la sintaxis, se han descrito problemas en la omisión del léxico funcional (relacional) incluida la omisión de preposiciones (Gathercole y Baddley, 1990; Watkins y Rice, 1991; Watkins, 1994-, Leonard, 1995, 1998; Serra, 1997). Se omiten argumentos obligatorios, núcleos de la frase, incluso el núcleo verbal (Watkins y Rice, 1991; Serra, 1997; Serra y col.2002; Grela y Leonard, 2000). Grimm y Weinert (1990) encontraron alteraciones en la organización secuencial de las palabras en la frase, apareciendo el verbo o el sujeto al final en estructuras que normalmente son de estructuras Sujeto-Verbo-Objeto” (extraído de Pérez, 2013). Además, en los usuarios con TEL, se pone de manifiesto la presencia de una limitada Longitud Media de Enunciados (LME), el uso predominante de frases simples y de una menor aparición de frases compuestas, especialmente de las subordinadas (Acosta, 2012).

Justificación de la propuesta de programa

Como hemos señalado en el apartado anterior, la morfosintaxis es uno de los núcleos de dificultad más claros en las personas con TEL, a la vez que el componente lingüístico que ofrece mayor resistencia de cara a su superación.

Esta ha sido una de las razones que nos ha llevado a interesarnos por este tema y tomarlo como objeto de nuestro TFG.

Se dio la circunstancia, además, de que una persona allegada a una de nosotras nos comentó que recientemente le habían comunicado que su hijo de 4 años presentaba un TEL. Esto último fue determinante para decidir aunar ambas inquietudes y plantearnos el TFG orientándolo a la elaboración de una propuesta de intervención pensada para responder a las necesidades de este niño en concreto. Consideramos, además, que podría servir de base para aplicarla con otros usuarios de perfiles y edad cercanos

A continuación, describiremos la evaluación de las características comunicativas del usuario se llevó a cabo por la logopeda del centro escolar al que asiste el niño.

En un primer momento, se administró el Screening del Battelle, que evalúa las cinco áreas del desarrollo (personal/social, adaptativa, motora, comunicativa y cognitiva) con el fin de descartar que las dificultades afectasen a otras áreas del desarrollo, a parte de la comunicativa. Una vez ratificado que la dificultad se encuentra exclusivamente en el área del lenguaje, la logopeda le administra la prueba PLS-4, que evalúa tanto la habilidad expresiva como la habilidad comprensiva del lenguaje, para concretar en qué componentes tiene dificultades. Además de estas, se le pasaron tres subtests del ITPA, que evalúa las funciones psicolingüísticas implicadas en el proceso de comunicación, concretamente, los subtests aplicados fueron el de asociación auditiva, asociación visual y el de memoria secuencial auditiva.

Por último, se empleó el Test de Vocabulario en Imágenes Peabody para determinar el nivel de vocabulario, obteniendo una puntuación media en dicho test.

Además de estos instrumentos, también se emplearon procedimientos de corte más cualitativo, como una muestra del lenguaje del niño durante una sesión de juego con la logopeda, la realización de una entrevista a los padres para obtener información acerca de la conducta lingüística del niño en casa, así como otros datos relevantes y necesarios para la futura intervención.

Los resultados más importantes que se obtuvieron a través del análisis de las pruebas y tareas de evaluación, demostraron que el área morfosintáctica es en la que el niño presenta mayores dificultades, siendo estas:

En el plano comprensivo:

- ✓ Comprender el uso de los objetos.
- ✓ Realizar inferencias.
- ✓ Comprender órdenes.
- ✓ Comprensión de adverbios de lugar, cuantificadores, pronombres personales, adverbio de negación.
- ✓ Comprensión de oraciones negativas y compuestas.

Mientras, en el expresivo las dificultades encontradas son:

- ✓ Uso de verbos en gerundio.
- ✓ Uso de los clíticos (formas posesivas, de él...)
- ✓ Uso de pronombres posesivos (su, mío, tuyo)
- ✓ Uso de tiempos verbales en pasado y presente.
- ✓ Establecer la concordancia de género y número.
- ✓ Estructurar las oraciones siguiendo las reglas morfosintácticas.

A nivel cuantitativo, el PLS-4 evidenció que el niño muestra mayor dificultad en el plano comprensivo que en el expresivo, siendo la edad equivalente de 3 años y 3 años y 3 meses respectivamente, obteniendo en total una edad lingüística equivalente de 3 años y 1 mes.

Además, presentó dificultades a la hora de representar motrizmente, ordenar y verbalizar los 3 guiones. Por otro lado, se detectó que presenta mayor dificultad en la asociación auditiva de estímulos, obteniendo una edad equivalente menor a 3 años, y en la memoria secuencial auditiva con una edad equivalente de 3 años, sin embargo, los resultados mejoran en la asociación visual de estímulos, correspondiéndole una edad equivalente de 3 años y 8 meses.

Conocidas las características del niño, ponemos en marcha el diseño de esta propuesta de intervención centrada en el área morfosintáctica, la cual se encuentra más afectada. Concretamente, lo enfocaremos en el plano comprensivo del lenguaje, ya que en este aspecto presenta un mayor desfase respecto a su edad cronológica, de un año concretamente, y teniendo en cuenta que a la hora de formular los objetivos deberán priorizarse y secuenciarse según el siguiente proceso evolutivo del lenguaje (Pérez, 2013):

- ✓ Objetivos comunicativos
- ✓ Objetivos de comprensión
- ✓ Objetivos de producción: léxica, sintáctica y morfológica
- ✓ Objetivos del uso del lenguaje (pragmática)

Por otro lado, no debemos olvidar, que si bien las personas con TEL no alcanzan un nivel típico de desarrollo del lenguaje, las posibilidades de reducir estas consecuencias negativas se encuentran en un inicio precoz de intervención (Aguado, 1999).

Además, se debe tener en cuenta que la corta edad del niño lo sitúa todavía en un periodo de adquisición y cambio en su desarrollo lingüístico, según describe Serra et al (2001), por lo que consideramos oportuno plantear un programa que pueda implementarse durante un periodo de 3 meses, con una sesión semanal de trabajo de 45 minutos de duración.

En definitiva, el programa se configura en torno a un eje principal que es la comprensión, estableciendo, en función de las características lingüísticas del usuario y del proceso evolutivo del lenguaje, un objetivo general y cinco específicos:

Objetivo general: desarrollar la habilidad de comprensión del lenguaje del niño en aquellos aspectos que se encuentren deficientes de la misma y que se requieren para los niños y niñas de su misma edad cronológica

Objetivos específicos:

- 1.- Comprender el uso de los objetos, es decir que comprenda para qué se utiliza un objeto o qué objeto se necesita para realizar una acción determinada.
- 2.- Comprender el significado de los adverbios de cantidad “más” y “menos” y de lugar “arriba” y “abajo”.
- 3.- Realizar inferencias de situaciones concretas a partir de imágenes.
- 4.- Comprender el significado del adverbio de negación “no”

5.- Comprender el significado y uso de los pronombres personales “él y ella”

El formato de trabajo será de modalidad individual logopeda-niño, teniendo en cuenta las ventajas que esto supone (Reilly, 2001):

- ✓ Las necesidades individuales de la persona pueden ser tratadas de manera específica.
- ✓ La terapia puede demostrarle al niño en tiempo real aquello de lo que es capaz.
- ✓ Se proporciona un entorno seguro y estable en el que las nuevas habilidades puedan ser practicadas.
- ✓ Todo el tiempo del logopeda está dedicado al paciente.
- ✓ Pueden darse explicaciones a la familia de manera más individualizada.
- ✓ Es más fácil monitorizar/realizar el seguimiento de los progresos y tomar notas.
- ✓ La terapia puede responder a las necesidades del niño y ajustarse más adecuadamente a muy corto plazo.
- ✓ Los niños con dificultades de atención se ven especialmente más satisfechos.

Por otro lado, siguiendo a Pérez (2013), debemos hacer partícipes a los padres en la intervención logopédica, ya que esto ayuda a agilizar los resultados, teniendo presente que el trabajo alrededor del lenguaje es un proceso lento que requiere de una relación estrecha con el profesional que atiende a su hijo.

Por tanto, tendremos en cuenta a lo largo de la intervención, la orientación a sus padres sobre cómo mejorar las estrategias que ya usan en los contextos y rutinas naturales a fin de que tengan una indecencia más positiva en el lenguaje (Acosta, 2012). Sin embargo, este hecho no se traduce en que los padres vayan a sustituir el papel de la logopeda, únicamente se le darán ciertas pautas para optimizar el desarrollo de la comunicación y del lenguaje de forma global, modificando aquellos aspectos deficientes del estilo interactivo de la familia con el niño (Pérez, 2013).

En esta línea, con el objeto de conocer mejor el papel de los padres, su estilo comunicativo e interactivo con el niño y la naturaleza del comportamiento de este en el contexto familiar, los padres podrán aportar información sobre:

- ✓ Observaciones y percepciones acerca de lo que el niño comprende mejor o donde tiene más dificultades
- ✓ Qué objetivos relacionados con la comunicación y el lenguaje se pretenden alcanzar a lo largo del curso y qué posibilidades consideran que tiene el niño para llegar a ellos
- ✓ Aquellas estrategias comunicativas que utilizan para relacionarse con su hijo

En definitiva, se trataría de sentar las bases para trabajar desde un planteamiento de colaboración entre los padres y la logopeda, con el fin de que el niño logre los objetivos planteados.

Por lo que respecta a la metodología, se adopta una perspectiva mixta, es decir, tal como menciona Acosta (2012), los modelos conductuales apuestan por el uso de la imitación, el moldeamiento, el desvanecimiento y la generalización como procedimientos para la intervención, especialmente en fonología y morfosintaxis (Hodson y Paden, 1991; Cleave y Fey, 1997). Mientras, la perspectiva más interaccionista consiste en facilitar la comunicación social por medio del modelado interactivo, incrementando, entre otros aspectos, el uso del lenguaje descontextualizado (Acosta, 2012). El resultado de emplear ambos modelos, nos lleva al empleo de procedimientos de corte más conductistas pero la aplicación se lleva a cabo en situaciones de discurso conversacional (Acosta, 2012)

Estas consideraciones tienen, como plantea Harris (1990), un efecto directo, tanto en los objetivos de la intervención y en la forma de abordarla, como en el contexto físico donde se lleven a cabo. Harris sostiene que los modelos naturales e interactivos conciben el aprendizaje de las estructuras lingüísticas como un medio para alcanzar las metas más inmediatas de una comunicación eficiente, por lo que carece de sentido desligar su aprendizaje de las condiciones, situaciones y contextos que favorecen los intercambios comunicativos (Moreno, 1997).

La integración de los modelos conductistas e interaccionistas en nuestra propuesta de trabajo, se ha fundamentado en las ventajas que, en nuestra opinión, ofrecen cuando se desarrollan de manera simultánea. El modelo conductual nos ofrece estrategias basadas en el refuerzo y la extinción, siendo fundamentales para el aumento o desaparición de conductas verbales, sin embargo, para contrarrestar la estructura rígida y más clínica de esta perspectiva, incorporamos principios del modelo interaccionista, que aboga por una visión holista del lenguaje, la adquisición de una competencia comunicativa funcional para el niño, no sólo en el trabajo de las sesiones, sino en su vida cotidiana y donde el logopeda sea una herramienta más para facilitar ese objetivo. (Lahey, 1988).

Tal como hemos mencionado, la metodología empleada en esta propuesta de trabajo será conductista e interaccionista y en coherencia con esto presentamos los siguientes principios, tanto formales como funcionales, establecidos por Aguado, (1999), que emplearemos en este programa:

- ✓ El empleo de refuerzos para que la conducta lingüística recién aprendida se consolide, siguiendo los procedimientos del conductismo.
- ✓ El entorno adquiere una importancia fundamental, siendo el escenario y objetivo de la interacción.
- ✓ Los objetivos los va estableciendo el niño en función de sus necesidades, y es la logopeda quien los conoce a través de los intereses de aquel.

Finalmente, esta propuesta de intervención contará con una evaluación, cuya finalidad es aplicar procedimientos científicos para acumular evidencia válida y fiable sobre la manera y grado en que un conjunto de actividades producen resultados. Además, intenta determinar el valor de la acción educativa,

en este caso, de nuestra propuesta de intervención, buscar soluciones a problemas concretos o mejorar las estrategias de actuación (Tejedor, 2000).

El modelo de evaluación adoptado es el conocido por CIPP (Contexto, Input, Proceso y Producto), desarrollado por Stufflebeam y Skinfeld (1987), estableciendo que la estructura básica es la evaluación del contexto como ayuda para la designación de las metas, la evaluación de entrada como ayuda para dar forma a las propuestas, la evaluación del proceso como guía de su realización y la evaluación del producto al servicio de las decisiones de reciclaje.

El modelo CIPP de Stufflebeam y Skinfeld enfatiza la evaluación como un medio para lograr el perfeccionamiento, debido a que identifica las áreas que se necesitan fortalecer mediante un programa específico que garantice su cumplimiento y las convierta en fortaleza (Guerrero y Can Valle, 2015).

Tras las consideraciones teóricas anteriormente descritas, consideramos que el modelo CIPP, en virtud de las características descritas a continuación, es el que más fortalezas presenta ante nuestra propuesta de trabajo:

- ✓ Evaluación procesual. Permite evaluación constante y continua, mejorando nuestra capacidad de intervención y la resiliencia de nuestra metodología
- ✓ Flexibilidad. Incrementa nuestras posibilidades de modificación y/o corrección, en función de las demandas del usuario.

En definitiva, es la posibilidad de intervención y los mecanismos de control del proceso, lo que nos hace apostar por el citado modelo con la finalidad de incrementar las posibilidades de éxito de nuestra intervención.

Siguiendo las directrices de este modelo, se deberán evaluar aquellas variables del contexto que puedan influir en el aprendizaje del niño, así como la de los agentes que influyen más directamente en dicho proceso, como son sus padres y el propio usuario.

De la misma manera, evaluaremos el programa con el propósito de conocer aquellos aspectos del mismo que se han de modificar o mejorar y, para comprobar que se han cumplido los objetivos marcados, evaluaremos los resultados obtenidos tras los tres meses de intervención.

Método

Participantes

Como ya señalamos, nuestra propuesta de intervención para la mejora del área morfosintáctica, está pensada para realizarse con un niño con TEL de 4 años.

Instrumentos y materiales

En la elaboración de esta propuesta de trabajo, hemos querido que los materiales empleados en las actividades jugaran un papel fundamental, siendo una herramienta para el aprendizaje interactivo y que generasen atracción en el usuario, haciendo ver las sesiones como un tiempo para aprender jugando.

Los materiales requeridos para la intervención serán tarjetas de objetos de la vida diaria, libros, juguetes. Además, las logopedas deberán elaborar un libro y un dado que se emplearán en varias actividades.

Desarrollo del programa de intervención

Como ya se ha justificado en los párrafos anteriores, la intervención tendrá una duración de tres meses y estará centrada en el plano comprensivo del lenguaje.

A continuación, se describirán los contenidos del programa, así como la metodología empleada y las actividades elaboradas para alcanzar los objetivos del programa.

Los contenidos del programa son los siguientes:

- ✓ Comprensión del lenguaje, concretamente: comprender la utilidad de los objetos, realizar inferencias sobre situaciones concretas ilustradas en imágenes y comprender el significado de los adverbios de cantidad “más” y “menos” y de lugar “arriba” y “abajo”, así como del adverbio de negación “no”, y los pronombres personales “él y ella”
- ✓ Reflexión sobre situaciones hipotéticas y el uso de los objetos.
- ✓ Vocabulario de adverbios de lugar y cantidad.

La metodología que se debe emplear durante la ejecución del programa persigue generar contextos de aprendizajes dinámicos con un feedback continuo, que proporcione al niño modelos correctos, que le permita observar su progreso y sus errores, aunque se deben evitar las correcciones directas y generar oportunidades para la autocorrección. Cabe destacar, que los aprendizajes que se sucedan en la sesión, deben ser funcionales para la vida cotidiana del usuario.

Además, será el niño quien marque su ritmo de aprendizaje, por lo que la profesional deberá adaptar los contenidos o actividades y la dinámica de las sesiones de ser necesario. El lenguaje utilizado por la profesional deberá ser lo más simple posible y utilizando una velocidad adecuada, ya que el usuario presenta dificultades en la comprensión del lenguaje y en la memoria secuencial auditiva. Otro aspecto que se debe tener en cuenta, es que debemos aprovechar que la asociación visual del niño se encuentra más desarrollada, empleando ayudas visuales, ya sea con imágenes, gestos u objetos, durante el aprendizaje.

A la hora de trabajar los aspectos comprensivos del lenguaje, se deben emplear una serie de pautas, indicadas por Rodríguez (2011), y que se tendrán en cuenta en la ejecución de esta propuesta de trabajo:

- ✓ Cuando den ordenes hacerlo de forma clara, con frases cortas y concretando lo que se quiere. Éstas deberían ir acompañadas de “por favor” y, una vez realizada, de la consigna “gracias”
- ✓ Incorporar indicadores claros para comprobar si el niño ha comprendido la consigna.
- ✓ Formular las preguntas o las peticiones de diferentes maneras, incrementando en complejidad: directa-indirecta, lenguaje simple-complejo,

vocabulario conocido-vocabulario adaptado, referenciando el objeto-ocultándolo en elipsis.

Mientras, el uso continuo de buenas estrategias interactivas será un condicionante para el logro de los objetivos y el modo en el que se consigan, siendo empleadas correctamente y en las situaciones adecuadas, sirviendo de apoyo al aprendizaje. Del mismo modo, las técnicas de modificación de conducta, se emplearán en situaciones en las que se quiera reducir una conducta negativa, y de lo contrario, emplearemos en refuerzo positivo cuando se quiera aumentar una positiva.

Las estrategias interactivas más empleadas serán el uso de buenas preguntas, continuación del tópico, extensiones, puesta en duda, empleo de contrastes, *recast*, moldeamiento, expansiones, estructuración cognitiva, modelado interactivo y andamiaje; mientras que en la vertiente más conductiva de la intervención, emplearemos refuerzo positivo, extinción o tiempo fuera exclusivo.

Las actividades que se han elaborado para esta propuesta se podrán ver en el anexo 1; se ha querido que estas se adapten al modelo de intervención propuesto y que resulten atractivas para el niño. Además, en el anexo 2, se expone la distribución de las sesiones según los objetivos planteados.

Por otro lado, tal como se mencionó en el apartado de justificación, la intervención de los padres en el programa de intervención trae consigo la agilización de la consecución de los resultados (Pérez, 2013)

Para que lo anterior se dé, se establecen una serie de pautas e indicaciones comunicativas e interactivas para que los padres las lleven a cabo en el ámbito familiar durante la ejecución del programa. Dichas pautas e indicaciones son:

Adaptar el lenguaje al niño:

- ✓ Adaptar la velocidad del habla.
- ✓ Utilizar frases sencillas adaptadas a su nivel de comprensión y evitar enunciados demasiado largos
- ✓ Reforzar sus avances.
- ✓ Apoyar nuestro lenguaje con gestos naturales que favorezcan la comprensión del
 - ✓ Evitar el lenguaje indirecto. Por ejemplo: hacer explícito en nuestro lenguaje que nos estamos dirigiendo a ellos “Carlos vamos al súper” en lugar de “todos al súper”.
 - ✓ No corregirle de forma directa (“así no se dice”), en su lugar repetiremos la frase o palabra de forma correcta, acortando o ampliando sintáctica o semánticamente si fuera preciso

Estas indicaciones, se podrán poner en marcha en situaciones de la vida cotidiana familiar, y pueden ser una buena oportunidad para poner las indicaciones en práctica, además, son situaciones que favorecen el diálogo, la alfabetización temprana o aportar modelos correctos para el juego que el niño

pueda extrapolar al colegio o a otros contextos, y facilitar una buena interacción entre los padres y el niño:

Lectura de cuentos. Emplear cuentos con contenido lingüístico apropiado al nivel del niño y que resulten atractivos para el mismo; usando libros con imágenes que representen el texto que se narra.

Juego. Dedicar tiempo al juego con su hijo, siendo este un medio para estimular su comunicación empleando las pautas dadas, así como aportar un modelo correcto de juego.

La conversación. Dedicar tiempo al diálogo con el niño, por ejemplo preguntar al niño qué hizo en el colegio o qué le gustaría hacer el fin de semana.

Evaluación del programa de intervención

El modelo seleccionado para la evaluación del programa, como ya se mencionó, es el modelo CIPP de Stufflebeam.

Según dicho modelo, la evaluación va dirigida a verificar el logro de los objetivos por parte del usuario, la efectividad del programa y la funcionalidad de los objetivos para la vida del usuario y la satisfacción del usuario y de sus padres respecto al progreso que el programa supone para sus dificultades. En lo referente a quién realiza la evaluación del programa, serán las logopedas que lo han diseñado y ejecutado; sin embargo, también intervienen los padres y el niño para aportar su perspectiva sobre los aspectos a evaluar, siendo así más completa la evaluación.

De forma concreta, los objetivos principales que se han establecido son los siguientes:

- ✓ Comprobar la funcionalidad de los objetivos del programa, la utilidad de las actividades y si estas se adaptan a las necesidades del usuario.
- ✓ Comprobar si hay mejora de las habilidades trabajadas con el usuario.

Para evaluar estos objetivos se utilizarán las siguientes de técnicas e instrumentos:

Pruebas estandarizadas pasadas por la logopeda del colegio: las logopedas que apliquen el programa volverán a pasar las pruebas empleadas para el diagnóstico y evaluación, concretamente el PSL-4 ya que es la que más está relacionada con los aspectos trabajados, para contrastar a partir de los resultados, si han habido mejoras en las habilidades trabajadas

Cuestionarios y entrevistas: se pedirá a los padres que realicen un cuestionario antes, durante y al final del programa, donde se le preguntará acerca del progreso de su hijo y de la satisfacción del mismo, así como la percepción de mejora de las estrategias comunicativas utilizadas en la relación con su hijo. Mientras, al niño le preguntaremos sobre los aspectos que le gustan de las sesiones, y aquellos que cambiaría, teniendo en cuenta la edad del niño.

Registro semanal: las logopedas harán un registro de las habilidades y destrezas que se van adquiriendo, así como las dificultades que se presentan a

la hora de realizar las actividades, mediante un diario de campo y la grabación de las sesiones.

Grabaciones: los padres deberán grabarse en una situación de juego con su hijo, al menos antes del comienzo del programa, y otra al finalizarlo, para comprobar las estrategias comunicativas que emplean, y luego para observar si han incorporado las pautas comunicativas e interactivas que se le dan al comienzo del programa.

A continuación, expondremos las dimensiones que se quieren evaluar en relación con los padres, el propio niño y el programa.

Padres: las dimensiones que se pretenden medir son: la implicación en el programa, de forma que contabilizaremos la asistencia del niño, la retroalimentación que les proporcionan a las logopedas, así como, conocer si han aplicado las pautas dadas para la mejora de la relación comunicativa con su hijo y conocer la satisfacción con el programa, es decir, si creen que es efectivo para su hijo y con sus progresos.

Usuario: la dimensión que se pretende medir es el nivel de rendimiento (antes, durante y después del programa), contabilizando el tiempo que emplea en terminar una tarea (antes, durante y después del programa) y registrando las habilidades que va adquiriendo a lo largo del programa y su satisfacción con el programa.

Programa: la dimensión que se pretende medir es las actividades del programa, observando si hay coherencia entre los objetivos y las actividades que se desarrollen para alcanzarlo y si son flexibles, es decir, que se puedan adaptar a los posibles cambios que se realicen durante la intervención.

Por último, en la evaluación del programa se plantea una valoración de la previsión de obstáculos que podrían incidir en el programa:

- ✓ Para prevenir la falta de motivación del niño durante el programa debemos tener una lista elaborada por el profesional con aquellos elementos motivadores para él.
- ✓ Realizar modificaciones durante el transcurso del programa si se ve que este no genera los resultados previstos.
- ✓ Ante una posible falta de colaboración de los padres, se harían reuniones para explicar detalladamente los beneficios que tiene para el niño su participación en el programa.

Resultados previstos

Una vez justificada y descrita nuestra propuesta de intervención, describiremos los resultados que prevemos alcanzar y, en caso de que no se pudieran conseguir, las propuestas de mejora para ello.

En primer lugar, tras finalizar el programa, pasaremos las pruebas iniciales que le administró la logopeda del colegio al niño, concretamente aquellos aspectos relacionados con la comprensión del lenguaje, trabajados en el programa como son: comprender el uso de los objetos, comprender el significado los adverbios de cantidad “más” y “menos”, de lugar “arriba” y “abajo” y de negación “no”, así como los pronombres personales “él y ella” y realizar

inferencias a partir de imágenes, para comprobar que el programa ha sido efectivo y el niño logró los objetivos planteados. Sin embargo, se podría pasar la prueba en su conjunto, para conocer si se han mejorado otros aspectos de la morfosintaxis que se encontraban deficientes, aunque no se hayan planteado como objetivos para nuestro programa.

Una vez pasadas las pruebas y con los resultados empíricos, podremos observar si se han cumplido los objetivos, si es así, se debería empezar a intervenir en los aspectos referidos a la expresión que se encuentren deficientes en el lenguaje del niño, como es uso de los verbos en gerundios, de clíticos “de él, de la niña”, de pronombres posesivos “su, mío, tuyo” y el empleo correcto de las formas verbales en pasado y presente; esto se debe hacer siguiendo siempre el proceso evolutivo del lenguaje y priorizando la funcionalidad de la comunicación para el usuario.

Sin embargo, en caso de que los resultados no fueran los deseados y el niño no hubiera podido alcanzar los objetivos del programa, deberíamos plantearnos una serie de cuestiones para que se puedan lograr, como ampliar el número de sesiones semanales o el rango de meses de trabajo para la consecución de los mismos, la metodología empleada por la logopeda, las actividades, o reformular los objetivos en caso de que no se hayan adaptado correctamente a las necesidades y capacidades del usuario.

Respecto a la participación de los padres, esperamos que al final del programa hayan logrado llevar a cabo las pautas dadas y que esto haya influido positivamente en la obtención de los resultados esperados. Para comprobar que esto sea así, se pedirá una nueva grabación de los padres, al finalizar el programa, en una situación de juego con el niño para poder observar si se han empleados las estrategias otorgadas.

Además, aunque las indicaciones se les dan en el momento previo a la ejecución del programa, para que lo apliquen durante el transcurso del mismo, también se espera que logren incorporar las pautas en su estilo interactivo con el niño, más allá de la duración del programa.

Referencias

- Acosta, V. (2012). Algunos retos y propuestas en la conceptualización, evaluación e intervención del Trastorno Específico del Lenguaje (TEL). *Revista Chilena de Fonoaudiología*, 23-36.
- Acosta, V. M., Ramirez, G., & Hernández, S. (2013). Identificación y clasificación del alumnado con Trastorno Específico del Lenguaje. *Revista de logopedia, foniatría y audiología*, 157-164.
- Aguado, G. (1999). *Trastorno específico del lenguaje. Retraso de lenguaje y disfasia*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Anderson, R., & Souto, S. (2005). The use of articles by monolingual Puerto Rican Spanish-speaking children with SLI. *Applied Psycholinguistics*, 621-647.

- Aram, D. M., & Nation, J. E. (1975). Patterns of language behaviour in children with developmental language disorders. *Journal Speech Hear*, 229-241.
- Asociación Americana de Psiquiatría. (2014). Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-5®), 5a Ed. Arlington, VA, Asociación Americana de Psiquiatría.
- Bedore, L., & Leonard, L. (2001). Grammatical morphology deficits in Spanish-speaking children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 905-925.
- Bedore, L., & Peña, E. (2008). Assessment of bilingual children for identification of language impairment: Current findings and implications for practice. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1-29.
- Bishop, D., & Leonard, L. (2002). *Children with specific language impairment*. Boston: MIT Press.
- Bosch, L., & Serra, M. (1997). Grammatical morphology deficits in Spanish-speaking children with specific language impairment. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 77-93.
- Botting, N., & Conti-Ramsden, G. (2004). *Classification of developmental language disorders: Theoretical issues and clinical implications*. Nueva York: L. Verhoeven, & H. van Balkom.
- Castro-Rebolledo, R., Giraldo-Prieto, M., Hincapié-Henao, L., Lopera, F., & Pineda, D. A. (2004). Trastorno específico del desarrollo del lenguaje: una aproximación teórica a su diagnóstico, etiología y manifestaciones clínicas. *Revista de neurología*, 1173-1181.
- Cleave, P., & Fey, M. (1997). Two Approaches to the Facilitation of Grammar in Children With Language Impairments. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 22-32.
- Eng, N., & O'Connor, B. (2000). Acquisition of definite article + noun agreement of Spanish-English bilingual children with Specific Language Impairment. *Communication Disorders Quarterly*, 114-124.
- Fletcher, P. (1991). *Evidence from syntax for language impairment*. Austin: J. Miller.
- Frenesda, M. D., & Mendoza, E. (2005). Trastorno Específico del lenguaje: concepto, clasificaciones y criterios de identificación. *Revista de Neurología*, 51-56.
- Gopnik, M. (1990). *Feature-blind grammar and dysphasia*. Austin: Pro-Ed.
- Guerrero Ceh, J. G., & Can Valle, A. R. (2015). *La evaluación del programa educativo en el nivel superior*. México: Biblioteca digital Repositorio Académico.
- Gutiérrez-Ciellen, V. (1998). Syntactic skills of Spanish-speaking children at risk for academic underachievement. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 207-215.

- Harris, J. (1990). *Early language development. Implications for clinical and educational practice*. Londres: Routledge.
- Hodson, B., & Paden, E. (1991). *Targeting inteligible speech: A phonological approach to remediation*. Austin: Pro-Ed.
- Jackson-Maldonado , D. (2011). La identificación del Trastorno Específico de Lenguaje en Niño Hispanohablantes por medio de Pruebas Formales e Informales. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 33-50.
- Jacobson, P., & Schwartz, R. (2002). Morphology in incipient bilingual Spanishspeaking preschool children with specific language impairment. *Applied Psycholinguistics*, 23-41.
- Joanisse, M. F. (2004). Specific Language Impairments inChildren. Phonology, semantics and the english past tense. *Current directions in psychological science*, 156-160.
- Lahey, M. (1988). *Language disorders and language development*. Nueva York: Macmillan.
- Mendoza, E. (2001). *Trastorno del específico del lenguaje (TEL)*. Madrid: Pirámide.
- Moreno, A. (1997). El desarrollo morfosintáctico en niños con retraso de lenguaje: evaluación e intervención en el contexto escolar (tesis doctoral). Universidad de La Laguna, Tenerife. Recuperado de www.anamorenoromero.net/documentos/tesis_completa.pdf
- Morgan, G., Restrepo , M. A., & Auza, A. (2009). *Variability in the grammatical profiles of Spanish-speaking children with specific language impairment*. Amsterdam: J. Grinstead .
- Pérez Pérez, E. (2013). *Diagnóstico e intervención en las dificultades evolutivas del lenguaje oral*. Barcelona: Lebón.
- Rapin, I., & Allen, D. A. (1983). *Developmental language disorders: nosologic considerations*. In Kirk U, ed. *Neuropsychology of language, reading and spelling*. New York: Academic Press.
- Reilly, O. (2001). *Managing children individually and in groups*. London: Fulton Publisher.
- Restrepo, M. A. (1998). Identifiers of predominantly Spanish-speaking children with language impairment. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 1398-1411.
- Restrepo, M. A., & Gutiérrez-Clellen, V. (2004). *Grammatical impairments in Spanish-English bilingual children*. Baltimore: B. Golstein.
- Restrepo, M. a., & Kruth, K. (2000). Grammatical characteristics of a Spanish–English bilingual child with specific language impairment. *Communication Disorders Quarterly*, 66-76.

- Restrepo, M. A., & Silvermann, S. (2001). Validity of the Spanish Preschool Language Scale-3 for use with bilingual children. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 382-393.
- Rodríguez García, L. (2011). Hugo y su dificultad de comunicación. Intervención logopédica en ambientes naturales de uso comunicativo. *AELFA*; 11, 9-20.
- Samples, J. M., & Lane, V. W. (1985). Genetic possibilities in six siblings with specific language disorders. *ASHA*, 27-32.
- Sanz-Torrent, M., Aguilar, E., & Serra, M. (2001). *Verb type production in Catalan and Spanish children with SLI*. Girona: M. Almgren.
- Sanz-Torrent, M., Badira, I., & Serra, M. (2007). *Contributions from bilingual Specific Language Impairment in Catalan and Spanish to the understanding of typical and pathological language acquisition*. Inglaterra: Multilingual Matters.
- Serra, M., Serrat, E., Sole, R., Bel, A., & Aparici, M. (2001). *La adquisición del lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- Simon-Cereijido, G., & Gutierrez-Clellen, V. (2007). Spontaneous language markers of Spanish language impairment. *Applied Psycholinguistics*, 317-339.
- Stufflebeam, D. L., & Skinfeld, A. J. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Madrid: Paidós.
- Tejedor, F. J. (2000). El diseño y los diseños en la evaluación de programas. *Revista de Investigación Educativa*, 319-339.
- Tomblin, J., Records, N., Buckwalter, P., Zhang, X., Smith, E., & O'Brien, M. (1997). Prevalence. *Journal Speech Language Hearing Research*, 1245-1260.
- Wolfus, B., Moscovitch, M., & Kinsbourne, M. (1980). Subgroups of developmental language impairment. *Brain Lang*, 152-171.

Anexo 1: actividades

“La hora de comer”

Objetivos: comprender el uso de los utensilios de la cocina

Descripción: mediante el script de las comidas, simularemos un almuerzo. El niño, con ayuda de la logopeda, irá colocando la mesa. A medida que coloque los objetos, se le pregunta “¿Para qué sirve el tenedor? ¿Para qué sirve la servilleta?”, así con el vaso, el plato, la cuchara, el cuchillo y los calderos. Debiendo realizar la acción o decirla.

Materiales: Juguetes de la cocina

Estrategias empleadas:

Refuerzo positivo, refuerzo social, por ejemplo: “qué bien lo estás haciendo”

Modelado interactivo. La logopeda le ofrece los modelos correctos en caso de que el niño no sepa qué responder, sin exigir que repita, por ejemplo “la cuchillo sirve para cortar la comida”

Recast. Se utiliza la información semántica que pueda dar el niño, pero la logopeda cambia la estructura sintáctica por ejemplo, el niño dice “el tenedor para cortar” y la logopeda le dice “muy bien, el cuchillo sirve para cortar”

Puesta en duda. Si el niño da una respuesta errónea, le pondremos en duda dicha respuesta para saber si el niño es capaz de autocorregirse, por ejemplo “¿De verdad la cuchara sirve para cortar?”

Expansiones. En caso de que la respuesta del niño sea “cortar”, la logopeda le devuelve el enunciado con la estructura sintáctica completa “El cuchillo sirve para cortar”



“La casa”

Objetivos: conocer el mobiliario de una casa y comprender su uso

Descripción: en esta actividad utilizaremos una casa de muñecas grande, cuyo mobiliario se pueda manipular. En la actividad de “La hora de comer”, el usuario debía responder la utilidad de un objeto, sin embargo, en esta actividad deberá responder a la pregunta “¿Qué sirve para dormir?”, es decir, deberá señalar o responder el nombre del objeto.

Además, el niño podrá manipular manualmente los objetos, teniéndolos como referencia visual.

Materiales: Casa de muñecas

Estrategias empleadas:

Refuerzo positivo, refuerzo social, por ejemplo: “qué bien lo estás haciendo”

Modelado interactivo. La logopeda le ofrece los modelos correctos en caso de que el niño no sepa qué responder, sin exigir que repita, por ejemplo “la cama sirve para dormir”

Recast. Se utiliza la información semántica que pueda dar el niño, pero la logopeda cambia la estructura sintáctica por ejemplo, el niño dice “la cama para dormir” y la logopeda le dice “muy bien, la cama sirve para dormir”

Puesta en duda. Si el niño da una respuesta errónea, le pondremos en duda dicha respuesta para saber si el niño es capaz de autocorregirse, por ejemplo “¿De verdad la silla sirve para dormir?”

Expansiones. En caso de que la respuesta del niño sea “cama”, la logopeda le devuelve el enunciado con la estructura sintáctica completa “La cama sirve para dormir”



“¿Qué utilizo para...?”

Objetivos: conocer los objetos de uso diario y comprender su uso

Descripción: la logopeda lleva a la sesión una serie de utensilios que emplee el niño en su día a día:

- ✓ Un cepillo de dientes
- ✓ Una colonia
- ✓ Pañuelos
- ✓ Un peine
- ✓ Una mochila
- ✓ Un libro
- ✓ Unas tijeras
- ✓ Una pelota
- ✓ Una televisión

Una vez que le presenta todos los objetos, repasa sus nombres con el niño, luego intercambia las preguntas ¿para qué sirve...? y ¿qué sirve para...? debiendo decir, señalar o coger el objeto del que se esté hablando.

Material: Objetos de la vida diaria

Estrategias empleadas:

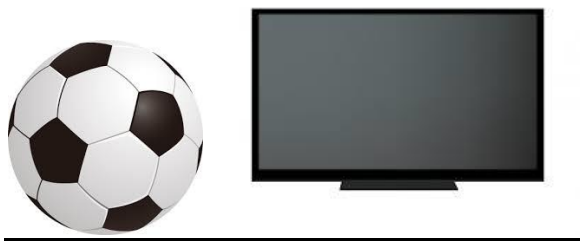
Refuerzo positivo, refuerzo social, por ejemplo: “Qué bien lo estás haciendo”

Modelado interactivo. La logopeda le ofrece los modelos correctos en caso de que el niño no sepa qué responder, sin exigir que repita, por ejemplo “el peine sirve para peinar”

Recast. Se utiliza la información semántica que pueda dar el niño, pero la logopeda cambia la estructura sintáctica por ejemplo, el niño dice “el peine para peinar” y la logopeda le dice “muy bien, el peine sirve para peinar”

Puesta en duda. Si el niño da una respuesta errónea, le pondremos en duda dicha respuesta para saber si el niño es capaz de autocorregirse, por ejemplo “¿De verdad las tijeras sirven para peinar?”

Expansiones. En caso de que la respuesta del niño sea “cortar”, la logopeda le devuelve el enunciado con la estructura sintáctica completa “El peine sirve para peinar”



“Las canicas”

Objetivos: comprende el concepto “mas” o “menos”

Descripción: dispondremos en fila 6 parejas de juguetes, por ejemplo un oso y un tigre, un muñeco y un perro, un robot y una niña, luego, le colocaremos a un miembro de la pareja más canicas que al otro (exagerando la cantidad), a medida que vayamos colocándolas, vamos dando el modelo correcto en voz alta “el oso tiene más canicas”.

Finalmente, se le pregunta al niño “mira al oso y al tigre ¿cuál de los dos tiene más canicas?”, cuando lo diga o lo señale deberá coger las canicas para guardarlas, y jugar posteriormente con ellas.

Observaciones: también se puede utilizar para el concepto “menos”

Material: Juguetes y canicas

Estrategias empleadas:

Refuerzo positivo, refuerzo social, por ejemplo: “qué bien lo estás haciendo”

Uso de buenas preguntas

Modelado interactivo. La logopeda le ofrece los modelos correctos en caso de que el niño no sepa qué responder, sin exigir que repita, por ejemplo “El oso tiene más canicas”

Expansiones. Si el niño dice “oso más”, la logopeda le devuelve el enunciado correcto “El oso tiene más”

“La carrera de los coches”

Objetivos: comprender los conceptos espaciales “arriba, abajo”

Descripción: Jugaremos con un circuito de coches que tenga rampas. Luego, le diremos al niño que coja un coche, y la logopeda cogerá dos, para jugar en el circuito. La logopeda hará subir a un coche, mientras que a otro lo hará bajar por la pendiente, y le pregunta ¿Cuál va para arriba?, ¿Cuál va para abajo?, el niño deberá señalar al menos. En el caso de que no sepa, se le dará el modelo correcto en las primeras ocasiones.

Además, la logopeda también deberá utilizar las ocasiones en las que el niño suba o baje el coche por la pendiente para decirle “el coche va hacia arriba o hacia abajo”.

Material: Circuito de coches y coches.

Estrategias empleadas:

Refuerzo positivo, refuerzo social, por ejemplo: “qué bien lo estás haciendo”

Uso de buenas preguntas

Modelado interactivo. La logopeda le ofrece los modelos correctos en caso de que el niño no sepa qué responder, sin exigir que repita, por ejemplo “Este coche va hacia arriba”



“¿Qué pasó?”

Objetivos: Realizar inferencias a partir de las imágenes de un cuento.

Descripción: Leeremos un cuento con el niño a través de las imágenes del mismo, obviando el texto ya que lo que nos interesa son las imágenes. Por ejemplo, con el libro de Caperucita Roja, cuando la niña coge la comida para la abuela le preguntaremos “¿a quién le llevará la comida?”, o “¿qué hará el lobo feroz?”

Material: El libro de Caperucita Roja.

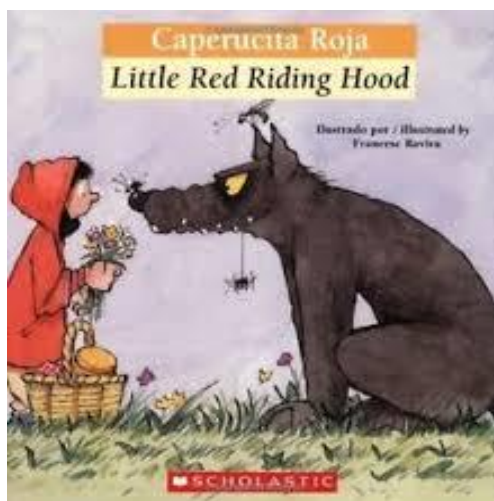
Estrategias empleadas:

Refuerzo positivo, refuerzo social, por ejemplo: “qué bien lo estás haciendo”

Feedback. Por ejemplo, ante una inferencia de niño, la logopeda le responde “Que idea tan buena”

Uso de buenas preguntas y recast

Continuación del tópico. Si el niño hace una inferencia sobre una imagen, la logopeda mantiene el tópico, pero no hace uso de las mismas palabras, por ejemplo, niño: “la abuela se va a enfadar”, logopeda “¿Por qué se va a enfadar?”



“¿Quién tiene más?”

Objetivo: comprende el concepto “más” y “menos”

Descripción: en una situación de juego con los coches de juguete, la logopeda le propone al niño ponerlos todos en el fondo de la clase, y cuando toque el pito tienen que ir los dos corriendo y coger todos los que puedan (cada uno tendrá una caja para guardarlos). Cuando vuelva a sonar el pito hay que parar, luego contarán los que hay en cada caja y la logopeda le preguntará al niño dónde hay más y dónde hay menos. Conscientemente la logopeda cogerá más o menos en función de lo que esté cogiendo el niño, para que a la hora del recuento se vea claramente quién tiene más y quién menos.

Material: pito, coches de juguete y cajas.

Estrategias empleadas:

Refuerzo positivo, refuerzo social, por ejemplo: “qué bien lo estás haciendo”

Uso de buenas preguntas

Modelado interactivo. La logopeda le ofrece los modelos correctos en caso de que el niño no sepa qué responder, sin exigir que repita, por ejemplo “Aquí hay más coches”

Expansiones. Si el niño dice “aquí más”, la logopeda le devuelve el enunciado correcto “aquí hay más coches”



“Ordena y dime qué hace”

Objetivo: Realizar inferencias a partir de imágenes.

Descripción: se le da al usuario dos tarjetas de imágenes que debe de ordenar, la tercera tarjeta que finaliza la acción se la guarda la logopeda (serán acciones cotidianas para él), por ejemplo unas manos debajo del agua, unas manos con espuma y unas manos secándose en la toalla. Una vez ordenadas, se le preguntará, ¿y qué pasa ahora? ¿Qué falta?

Finalmente, le preguntaremos ¿qué hace el niño? Y debe decirlo en voz alta, si se equivoca en el orden de la secuencia se deja tal como está, pero se le plantea la duda para saber si es capaz de autocorregirse, y por último se le da el modelo correcto en caso de que no identifique el posible error.

Materiales: tarjetas de secuencias

Estrategias empleadas:

Refuerzo positivo, refuerzo social, por ejemplo: “qué bien lo estás haciendo”

Feedback. Por ejemplo, ante una inferencia de niño, la logopeda le responde “Que idea tan buena”

Uso de buenas preguntas y recast

Continuación del tópico. Si el niño hace una inferencia sobre una imagen, la logopeda mantiene el tópico, pero no hace uso de las mismas palabras, por ejemplo, niño: “El niño juega a la pelota”, y la logopeda le pregunta “¿Con quién juega la pelota?”

Puesta en duda. En caso de que la inferencia que haga el niño sea incorrecta, la logopeda pondrá en duda dicha inferencia “¿De verdad crees que el niño juega solo a la pelota?”



“¿Qué crees?”

Objetivo: Realizar inferencias a partir de imágenes.

Descripción: en una situación de juego, la logopeda le irá haciendo preguntas sobre lo que va a hacer. Por ejemplo, coge una libreta y un lápiz, y le pregunta ¿Qué voy a hacer? ¿Y qué crees que voy a dibujar?...

Materiales: puede ser cualquier material que se considere necesario

Estrategias empleadas:

Refuerzo positivo, refuerzo social, por ejemplo: “qué bien lo estás haciendo”

Feedback. Por ejemplo, ante una inferencia de niño, la logopeda le responde “Que idea tan buena”

Uso de buenas preguntas y recast

Continuación del tópico y expansiones. Si el niño hace una inferencia sobre una imagen, la logopeda mantiene el tópico, pero no hace uso de las mismas palabras, por ejemplo, niño: “Un árbol” y la logopeda le responde “¿crees que voy a dibujar un árbol?”

“El libro interactivo”

Objetivo: Comprender el significado el adverbio de negación “no”, así como de los pronombres “él y ella”

Descripción: a través del uso interactivo del libro, se irán formulando preguntas con el fin de que el niño comprenda el significado del “no” y de los pronombres “él y ella”, por ejemplo ¿quién no tiene bocadillo?, resaltando el uso del “no” o “él y ella”, para ello le daremos el modelo varias veces “él no tiene no tiene bocadillo”. Además, aprovecharemos cuando el niño señale las imágenes para volver a darle el modelo adecuado “ella tiene bocadillo”

En esta actividad se enfatizará en aquel elemento que se quiera trabajar, es decir, si se quiere trabajar exclusivamente en el “no” o en “él y ella”, o en ambos a la vez.

Material: Libro

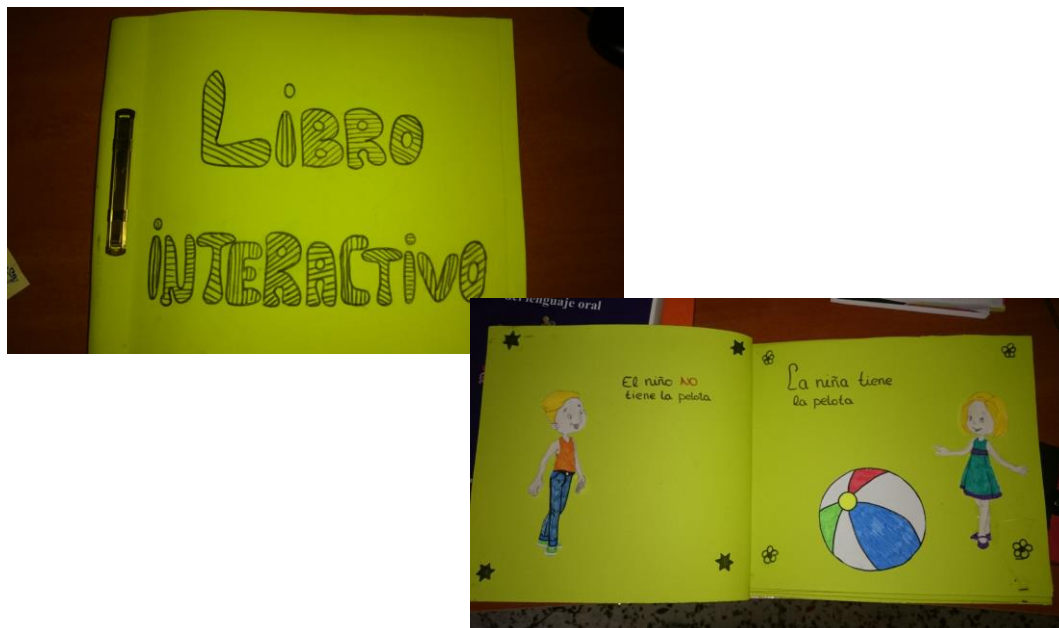
Estrategias empleadas:

Refuerzo positivo, refuerzo social, por ejemplo: “qué bien lo estás haciendo”

Uso de buenas preguntas y recast

Continuación del tópico y expansiones. Si el niño hace un comentario sobre alguna imagen, la logopeda mantiene el tópico, pero no hace uso de las mismas palabras

Puesta en duda y empleo de contraste. Cuando la logopeda quiera resaltar el uso del “no”, cambiará el tono de voz, aumentándolo, por ejemplo “el niño NOOO tiene bocadillo, mira, ella tiene bocadillo y él NOOO tiene bocadillo”



“La venta”

Objetivo: Comprender el significado del adverbio de negación “no”

Descripción: Mediante el script de hacer la compra, el niño irá a comprar a la venta, siendo la logopeda quien lo atienda. La logopeda le dirá que debe preguntarle si tiene la comida que quiere, por ejemplo “¿tienes tomates?”, y ella le dirá si lo tiene o no “no tengo tomates” o “sí tengo tomates” y se los dará, así hasta completar su cesta de la compra.

Luego podrán intercambiar los roles, siendo el niño quién atienda y la logopeda quién haga la compra.

Material: Juguetes de comida y una venta de juguete

Estrategias empleadas:

Refuerzo positivo, refuerzo social, por ejemplo: “qué bien lo estás haciendo”

Uso de buenas preguntas y recast

Continuación del tópico. Si el niño hace un comentario más allá del modelo que se le da, la logopeda mantiene el tópico

Modelado interactivo. Cuando la logopeda le diga al niño que no tiene algún producto, repetirá varias veces el modelo “no tengo tomates, siento mucho no tenerlo hoy”.

Moldeamiento. Este procedimiento se dará cuando el niño deba preguntar por los productos, la logopeda le dirá “pregunta ¿tienes.....”, el niño lo dice “...tomates?”



“¿Qué va con cada uno?”

Objetivos: comprender el significado de los pronombres personales “él y ella”

Descripción: en esta actividad emplearemos el libro interactivo exclusivamente para trabajar los pronombres “él y ella”, además, utilizaremos dos cartulinas, una azul y otra roja, donde aparezcan un niño y una niña, así como una caja con las imágenes de los objetivos que tiene los niños en el libro, con el fondo azul o rojo, dependiendo del sujeto al que pertenezcan.

A medida que la logopeda vaya describiendo las imágenes del libro, junto con el niño, este deberá pegar la imagen del objeto con velcro, en el niño o en la niña, por ejemplo, si la logopeda dice “ella tiene una pelota”, luego le dirá al niño que coja la imagen de la pelota y la pegue donde va, para ello le pregunta “¿Quién tiene la pelota?”, si el niño la coloca correctamente en la cartulina de la niña, volverá a repetir el modelo “Muy bien, ella tiene la pelota”, si no sabe colocarlo correctamente, le ayudará, señalándole la niña y le dará el modelo “ella tiene la pelota”

Material: cartulina y pictogramas de objetos

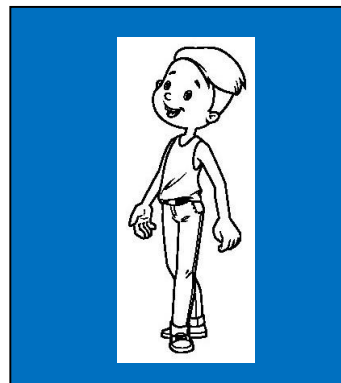
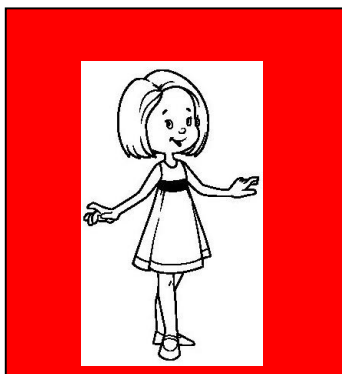
Estrategias empleadas:

Refuerzo positivo, refuerzo social, por ejemplo: “qué bien lo estás haciendo”

Uso de buenas preguntas y recast

Puesta en duda. En caso de que el niño se equivoque y coloque la imagen errónea, la logopeda le repetirá el modelo y luego le hará la pregunta poniendo en duda lo que ha hecho, por ejemplo “Ella tiene la pelota, ¿de verdad él tiene la pelota?”, lo podrá enseñar la imagen de cuento para que el niño también tenga una referencia visual y tenga oportunidad de autocorregirse.

Modelado interactivo. La logopeda le irá dando el modelo correcto contantemente a lo largo de la duración de la actividad “ella tiene pelota”, “él tiene un bocadillo”



“El dado”

Objetivo: Comprender el significado del adverbio de negación “no”

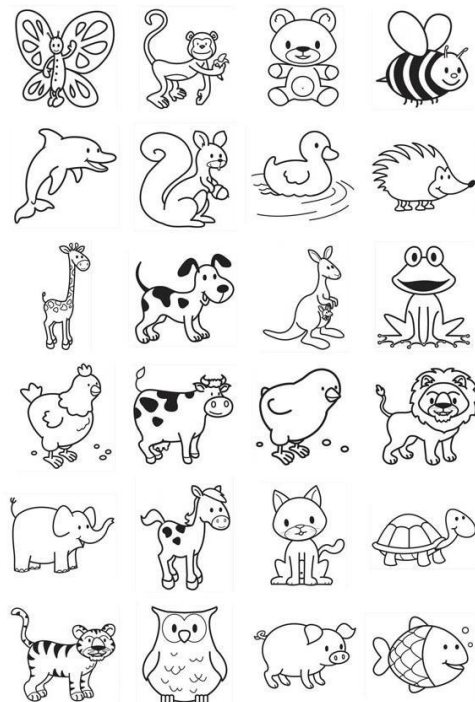
Descripción: se presenta en la mesa una lámina con varios animales y colores para pintar, por otro lado se le da un dado, en el que están reflejados partes del cuerpo de los animales (alas, pelos, plumas, manchas, rayas y pico). Cuando lo tire, la logopeda le dirá que pinte los que no tienen esa parte que ha salido. Por ejemplo, si sale el pico, la logopeda dice “pinta todos los animales que no tengan pico”

Material: un dado y fichas de animales

Estrategias empleadas:

Refuerzo positivo, refuerzo social, por ejemplo: “qué bien lo estás haciendo”

Modelado interactivo y empleo de contraste. Cuando la logopeda le diga “Pinta los que NOO tiene pelo”, lo hará cambiando el tono en la palabra “no”, resaltándolas de las demás.



“Los títeres”

Objetivos: comprender el significado de los pronombres personales “él y ella”

Descripción: a través del juego con dos títeres, uno masculino y otro femenino, se representarán una serie de acciones que la logopeda va narrando y a su vez dándole el modelo que le queremos transmitir, por ejemplo “el chico tiene hambre, él va a comer”. El niño tendrá uno de los muñecos y la logopeda otro, esta deberá aprovechar lo que hace el niño con ese muñeco para dar el modelo adecuado. Por ejemplo, si el niño coge el muñeco y lo tumba la logopeda dice “él está muy cansado ¿verdad?”.

Materia: juguetes, muñeco y muñeca

Estrategias empleadas:

Refuerzo positivo, refuerzo social, por ejemplo: “qué bien lo estás haciendo”

Extensiones. Por ejemplo, si el niño está jugando con el muñeco y solo dice “el niño...”, la logopeda responderá “él está durmiendo”

Modelado interactivo. La logopeda le irá dando modelos correctos contantemente a lo largo de la duración de la actividad “ella compra galletas”, “él pasea al perro”

Continuación del tópico. Si el niño hace un comentario más allá del modelo que se le da, la logopeda mantiene lo mantiene.

Anexo 2: distribución de las sesiones según los objetivos planteados

| SESIÓN 1 | | |
|------------------------------|--------------------------|-------------------------|
| Objetivo 1 | Objetivo 2 | Objetivo 4 |
| “La hora de comer” | “Las canicas” | “El libro interactivo” |
| SESIÓN 2 | | |
| Objetivo 1 | Objetivo 3 | Objetivo 5 |
| “La casa” | “¿qué pasó?” | “Los títeres” |
| SESIÓN 3 | | |
| Objetivo 2 | Objetivo 4 | Objetivo 5 |
| “Las carreras de los coches” | “La venta” | “El libro interactivo” |
| SESIÓN 4 | | |
| Objetivo 1 | Objetivo 3 | Objetivo 5 |
| “¿qué utilizo para...?” | “Ordena y dime qué hace” | “¿Qué va con cada uno?” |
| SESIÓN 5 | | |
| Objetivo 1 | Objetivo 2 | Objetivo 4 |
| “La hora de comer” | “¿Quién tiene más?” | “El dado” |
| SESIÓN 6 | | |
| Objetivo 2 | Objetivo 4 | Objetivo 5 |
| “Las canicas” | “El libro interactivo” | “Los títeres” |
| SESIÓN 7 | | |
| Objetivo 1 | Objetivo 4 | Objetivo 5 |
| “La casa” | “La venta” | “El libro interactivo” |
| SESIÓN 8 | | |

| | | |
|--------------------------|---------------------|--------------------------|
| Objetivo 2 | Objetivo 3 | Objetivo 4 |
| “Las carreras de coches” | “¿Qué pasó?” | “El dado” |
| SESIÓN 9 | | |
| Objetivo 1 | Objetivo 2 | Objetivo 3 |
| “¿Qué utilizo?” | “¿Quién tiene más?” | “Orden ay dice qué hace” |
| SESIÓN 10 | | |
| Objetivo 2 | Objetivo 3 | Objetivo 5 |
| “Las canicas” | “¿Qué crees?” | “¿Qué va con cada uno?” |
| SESIÓN 11 | | |
| Objetivo 1 | Objetivo 3 | Objetivo 4 |
| “¿Qué pasó?” | “La hora de comer” | “El libro interactivo” |
| SESIÓN 12 | | |
| Objetivo 1 | Objetivo 3 | Objetivo 5 |
| “Ordena y dime qué hace” | “La casa” | “Los títeres ” |