

UNIVERSIDAD JAUME I
MÁSTER UNIVERSITARIO EN PSICOPEDAGOGÍA

Curso académico: 2018-2019



UNIVERSITAT
JAUME·I

**Intervención en lenguaje, comunicación e interacción social
en el proceso del diagnóstico diferencial entre Trastorno del
Espectro Autista (TEA) y Trastorno de la Comunicación
Social (TCS). Estudio de un caso.**

TRABAJO FINAL DE MÁSTER PROFESIONALIZADOR

Presentado por: Maria Igualada Fernández

DNI: 73402897-F

Tutorizado por: Rosa Ana Clemente Estevan

Departamento de Psicología Evolutiva, Educativa, Social y Metodológica

Castellón, octubre 2019

AGRADECIMIENTOS

“Enseñarás a volar,
pero no volarán tu vuelo.
Enseñarás a soñar,
pero no soñarán tu sueño.
Enseñarás a vivir,
pero no vivirán tu vida.
Sin embargo, en cada vuelo,
en cada vida, en cada sueño,
perdurará siempre la huella
del camino enseñado”.

Son tantas las huellas que guardo, tantas las personas que me han cimentado, horas y horas compartidas en el colegio, mi segunda casa. Mañanas de invierno que se volvían cálidas gracias al radiador viejo del final de la clase, instituto. Comidas en familia a las tres de la tarde, brazos dispuestos a arroparte tan fuerte que duele, mamá. Un trombón distorsionando mi poca concentración, Manel. Y, él, dispuesto a curarme las manías, que no se van, papá. *Gràcies per sostindre'm*.

Amparo, por acompañarme en este camino tan corto como intenso. Por enseñarme, por darme la oportunidad de equivocarme y por confiar en mí desde el primer momento. Ojalá más como tú. Gracias a ti aprendí que el día a día de una Orientadora Escolar, equivale a cuatro trabajos de la universidad. Sí, de los que tan solo uno nos costó como tres semanas descomponer y entender. “¿Tanto nos costó hacer este trabajo? ¡Pues sí es lo que estoy haciendo con Amparo (elevado al cuadrado) cada día!”. Supongo que esto es aprender. Y contigo lo hice. Mil gracias de nuevo.

¡Se me olvidaba! Gracias al SPE-C03 de Burriana y a su director Jose Luíís Barrios por acogerme como un componente más de su equipo y permitir empaparme cual esponja de los mejores profesionales. El Máster del Máster.

Rosana, supervisora y tutora de este Trabajo Fin de Máster, gracias por orientarme, por leer mis correos infinitos, por escucharme y por guiarme cuando estaba perdida. Agradecerte tu disposición, tus consejos y tu grado de experiencia que me han ayudado a construir pieza por pieza cada apartado de este trabajo.

Me enseñaron a volar, me enseñaron a soñar y me enseñaron a vivir.

Ahora me toca a mí.

Enseñar.

RESUMEN

El presente trabajo muestra el proceso de evaluación psicopedagógica en un niño que cursa el primer año de Educación Infantil en un centro ordinario. En el proceso de evaluación surgen algunas dudas debido a las nuevas agrupaciones de la última edición del *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (DSM-5): ¿Trastorno del Espectro Autista (TEA) o Trastorno de la Comunicación Social (TCS)? El TCS plantea nuevos retos en el diagnóstico diferencial entre ambos trastornos por el posible solapamiento de sintomatología en el área social, siendo el área de Patrones repetitivos y restringidos de conducta, actividades e intereses, la clave para poder realizar el diagnóstico diferencial. Así pues, en el actual Trabajo Fin de Máster (TFM) se lleva a cabo un programa de intervención que trata de abordar los déficits presentes en el participante en tres ámbitos respondiendo a la siguiente pregunta: ¿la intervención en lenguaje, comunicación e interacción social ayuda a potenciar la autonomía necesaria acorde a la edad del niño? Para ello, se lleva a cabo una intervención individualizada donde se trabajan los aspectos relacionados con el lenguaje y la comunicación y, por otro lado, una intervención inclusiva relacionada con los objetivos establecidos para la interacción social. Finalmente, se constata la repercusión positiva que supone emplear este tipo de intervención en edades tempranas además de proporcionar información para determinar el diagnóstico.

Palabras clave: TEA, TCS, intervención, lenguaje, comunicación, interacción social, evaluación psicopedagógica.

ABSTRACT

This paper shows the process of psycho-pedagogical evaluation in a child who is in the first year of Early Childhood Education in an ordinary center. In the evaluation process some doubts arise due to the new groupings of the latest edition of the Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5): Whether Autism Spectrum Disorder (ASD) or Social Communication Disorder (SCD). The SCD poses new challenges in the differential diagnosis between the two disorders due to the possible overlap of symptoms in the social area, being the area of repetitive and restricted patterns of behavior, activities and interests, the key to making the differential diagnosis. Thus, in the current Master's Thesis an intervention program is carried out that tries to address the deficits present in the participant in three areas, answering the following question: Does intervention in language, communication and social interaction help to enhance the necessary autonomy according to the child's age? For this, an individualized intervention is carried out where aspects related to language and communication are worked on, and on the other hand, an inclusive intervention related to the established objectives for social interaction. Finally, the positive impact of using this type of intervention at an early age is verified, as well as providing information to determine the diagnosis.

Key words: ASD, SCD, intervention, language, communication, social interaction, psycho-pedagogical evaluation.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	5
2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	5
3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	13
4. PLANTEAMIENTO DE OBJETIVOS, PREGUNTAS E HIPÓTESIS DE ACCIÓN.....	15
5. PROPUESTA DE ACCIÓN.....	16
5.1. Participantes/caso único.....	16
5.1.1. Diagnóstico.....	16
5.2. Método e instrumentos utilizados.....	23
5.3. Fases de la investigación.....	24
5.3.1. Pre-intervención.....	25
5.3.2. Programa de intervención.....	26
5.4. Procedimiento	36
6. RESULTADOS DE LA INTERVENCIÓN	36
7. DISCUSIÓN	41
8. CONCLUSIONES	42
9. NUEVA PROPUESTA DE ACCIÓN.....	45
10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	46
Resoluciones oficiales	46
Referencias bibliográficas	46
11. ANEXOS	50
Anexo 1: Gráfico marco evaluación psicopedagógica	50
Anexo 2: Ítems del desarrollo del lenguaje de los 0 meses hasta los 4 años	50
Anexo 3: Entrevista inicial mamá de Delta	50
Anexo 4: Registro de observación Delta	52
Anexo 5: Tabla Evolutiva de Haizea Llevant (0-5)	54
Anexo 6: Seguimiento de la Intervención Individualizada.....	55
Anexo 7: Seguimiento de la Intervención Inclusiva.....	56
Anexo 8: Resultados de la Intervención Inclusiva	57

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo refleja el proceso de una evaluación psicopedagógica desde su inicio. Así pues, tiene el origen en la petición por parte de la tutora de Educación Infantil (E.I.) quien detecta ciertas necesidades en el participante evaluado.

Partiendo de esta solicitud y con la autorización de conformidad de los familiares, se inicia un proceso de evaluación con la intención de establecer un diagnóstico. No obstante, basándonos en el DMS-5, las nuevas agrupaciones de los Trastornos del Neurodesarrollo y sus criterios y los Trastornos de Comunicación surgen las dudas: ¿Trastorno del Espectro Autista (TEA) o Trastorno de la Comunicación Social (TSC)? Esta cuestión se pretende resolver durante el proceso de evaluación. Para ello, se elaborará, de forma paralela, un programa de intervención que ayudará a reforzar los déficits del participante en tres ámbitos: lenguaje, comunicación e interacción social.

A partir de la acción, este trabajo tratará de responder a la siguiente pregunta: ¿la intervención en lenguaje, comunicación e interacción social ayuda a potenciar la autonomía necesaria acorde a la edad del niño? Para ello, se establecen una serie de objetivos específicos a trabajar mediante dos tipos de intervención; una individualizada que se centra en el lenguaje y la comunicación y, otra inclusiva, en la que se favorece la interacción social a través de un programa de patios inclusivos mediante el juego estructurado. Por ello, este trabajo es un estudio de caso en el que se registra el proceso que se lleva a término durante un periodo de tiempo determinado y, posteriormente, se reflejan los resultados obtenidos a través de dicha intervención.

Finalmente, si se consigue el cambio perseguido con las diversas intervenciones, se dotará al participante de una mayor autonomía. Este hecho repercutirá de forma positiva en la inclusión de éste en su contexto más próximo y en la sociedad en general y, del mismo modo, ayudará a esclarecer el diagnóstico en un futuro próximo.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Colomer, Masot y Navarro (2001), definieron la evaluación psicopedagógica como un proceso compartido de recogida y análisis relevante de la situación de enseñanza-aprendizaje, teniendo en cuenta las características propias del contexto escolar y familiar, con la finalidad de tomar decisiones para promover cambios que hagan posible una mejora de la situación planteada. Este proceso de evaluación se realiza con la ayuda y la colaboración de todos los agentes implicados en el entorno más próximo del alumno/a. Así pues, interviene el propio niño, la

familia y la comunidad educativa: equipo directivo, docentes y los profesionales de orientación educativa, entre otros. Además, es conveniente la coordinación con los agentes externos que estén en contacto con el niño/a como, por ejemplo, las personas encargadas de sus actividades extraescolares (inglés, dibujo, música...). En este sentido, tiene un carácter interdisciplinar, con aportaciones particulares de la competencia de cada uno de los miembros. De este modo, el marco donde se encuadra la evaluación psicopedagógica establece tres pilares fundamentales: el contexto social, el escolar (aula) y el familiar (ver anexo 1: gráfico marco evaluación psicopedagógica). “Es un proceso que tiene un inicio y una continuidad de actuaciones interrelacionadas, es decir, no se reduce a una situación puntual o bien a unas actuaciones aisladas, sino que está destinado a investigar y comprender mejor la enseñanza-aprendizaje en cada persona” (Colomer, Masot y Navarro, 2007, p. 14).

Ante la petición de que se lleve a cabo una evaluación psicopedagógica en un alumno que presenta cierto retraso o alteración en su desarrollo, es esencial actuar para realizar un diagnóstico que nos permita establecer y responder a las necesidades tanto educativas, como emocionales, físicas y/o psicológicas del niño, determinar los apoyos especializados pertinentes, la metodología más adecuada, así como los materiales idóneos para trabajar con el niño dependiendo de sus características. En esta línea, el Libro Blanco de Atención Temprana, afirma que:

La evolución de los niños con alteraciones en su desarrollo dependerá en gran medida de la fecha de la detección y del momento de inicio de la Atención Temprana. Cuanto menor sea el tiempo de privación de los estímulos mejor aprovechamiento habrá de la plasticidad cerebral y potencialmente menor será el retraso (Federación Estatal de Asociaciones de Profesionales de Atención Temprana, 2000, p.12).

Por tanto, es de gran importancia detectar las posibles desviaciones significativas del desarrollo de un niño, para intervenir cuanto antes pese a no tener un diagnóstico claro. Con la intervención temprana, se conseguirá reducir las consecuencias de un déficit del desarrollo global, evitando así la aparición de efectos secundarios.

Por otro lado, ¿qué ocurre cuando el niño evaluado roza los límites del Trastorno de la Comunicación Social (TCS) y el Trastorno del Espectro Autista (TEA)?

Antes de la llegada del DMS-5, los niños con problemas relacionados con la comunicación social y las alteraciones pragmáticas, eran incluidas en los denominados TGD no Especificados (paciente con problemas de comunicación social y/o presencia de comportamientos estereotipados y la presencia de intereses restringidos). Es decir, en ninguna de las múltiples versiones anteriores del Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM), se

establece una etiqueta específica que describa a aquellas personas que presentan dificultades en el ámbito de la pragmática. En el 2013, con la llegada del DSM-5, se originan ciertos cambios. De este modo, los trastornos de la comunicación, se presentan en tres categorías diferenciadas en función de la presencia de alteraciones:

1. Alteraciones en el lenguaje
2. Alteraciones en el habla
3. Alteraciones en la comunicación

Estando presente en esta última categoría el Trastorno de la Comunicación Social (TCS). Actualmente, de manera específica y basándonos en el DSM-5 (APA, 2013), el TCS se describe por:

- A. Dificultades en el uso de la comunicación verbal y no verbal
 1. Deficiencias en el uso de la comunicación para propósitos sociales.
 2. Deterioro de la capacidad para cambiar la comunicación de forma que se adapte al contexto a las necesidades del receptor.
 3. Dificultades para las normas de la conversación y la narrativa.
 4. Dificultades para comprender lo que no se dice explícitamente y los significados no literales o ambiguos.
- B. Las dificultades causan limitaciones funcionales en la comunicación eficaz, la participación social, las relaciones sociales, los logros académicos o laborales
- C. Los síntomas del TCS se manifiestan en edades tempranas, no siendo siempre fáciles de detectar al estar en pleno proceso de desenvolvimiento y adquisición de las habilidades lingüísticas
- D. No se pueden atribuir a la existencia de cualquier tipo de alteración o déficit sensorial, motor o neurológico, así como la presencia de alguna enfermedad o discapacidad intelectual.

Por otro lado, no es hasta el año 2013 con la publicación del DSM-5, la llegada del actual término Trastorno del Espectro Autista (TEA) (APA, 2013). En éste se reconoce el concepto de Trastorno del Neurodesarrollo como aquellas “alteraciones o retrasos del desarrollo de funciones que se asocian a la maduración del Sistema Nervioso Central (SNC) y que resultan en la afectación de la habilidad que tiene el SNC para recibir, procesar, almacenar y responder a la información que llega tanto del exterior como del propio organismo” (Crecer en salud, 2017). Dentro de esta categoría diagnóstica, se incluye el Trastorno del Espectro Autista abandonado la denominación genérica de Trastorno Generalizado del Desarrollo. Por tanto, basándonos en los criterios actuales del DSM-5 (APA, 2013), el TEA se describe por:

- A. Déficit persistentes de comunicación social y de interacción social en diferentes contextos (que no se explican por retrasos generales del desarrollo).
 - 1. Déficit en reciprocidad socio-emocional.
 - 2. Deficiencias en la comunicación no verbal empleada para la interacción social.
 - 3. Déficit en comprender, desarrollar y conservar relaciones.
- B. Patrón repetitivo y restringido de conducta, intereses o actividades.
 - 1. Movimientos, uso de objetos o habla estereotipados o repetitivos.
 - 2. Insistencia en la invariancia, adherencia inflexible a rutinas o patrones de conducta verbal o no verbal rituales.
 - 3. Intereses fijos, altamente restrictivos anómalos en cuanto a su intensidad o temática.
- C. Hiperreactividad o hiporreactividad a los estímulos sensoriales o interés inusual en aspectos sensoriales del entorno.
- D. Los síntomas tienen que estar presentes en el primer periodo del desarrollo (pero puede que no se manifiesten hasta que la demanda social exceda sus capacidades limitadas).
- E. Los síntomas causan limitaciones significativas a nivel social, laboral o otras importantes áreas del funcionamiento actual.
- F. Estas alteraciones no se explican mejor por una discapacidad intelectual o por un retraso global del desarrollo (aunque sí que se puede hacer un diagnóstico comórbido).

El DSM-5, basa el diagnóstico del TEA en niveles de gravedad. Así pues, se registrarán a partir de los criterios A y B anteriormente nombrados: A. Área de la comunicación social. B. Área de comportamientos restringidos y repetitivos. Los niveles de gravedad dependerán de los siguientes tres grados que registrarán las alteraciones en las áreas A y B: Grado 1: “Necesita ayuda”, Grado 2: “Necesita ayuda notable” y Grado 3: “Necesita ayuda muy notable”. De este modo, lo que en el DSM-IV era diagnosticado como “Síndrome de Asperger”, actualmente, con el DSM-5 será un Trastorno del Espectro Autista de Grado 1. Por tanto, retomando los límites entre el TEA y el TCS, lo que los diferencia es el criterio B. Es decir, si no marca en el área de comportamientos restringidos y repetitivos, no estamos hablando de un TEA, si no de un Trastorno de la Comunicación Social, que pertenece a los trastornos de la comunicación, otro de los apartados existentes en el DSM-5.

Como afirma De la Fuente (2017) en su trabajo y, años más tarde, Bishop y Norbury (2002), encontraron diferencias entre niños con Síndrome de Asperger (TEA Grado 1) y niños con Trastorno del Lenguaje Semántico-Pragmático (actual TCS). Durante estos años, ha existido un gran debate entre las similitudes y las diferencias entre ambos trastornos y, sobre si representaban diferente gravedad de un mismo continuo de categorías distintas. Pero con la

última revisión del manual diagnóstico DSM-5 se confirma la opinión de estos autores. De este modo, se cubre el vacío diagnóstico existente en el DSM-IV (APA, 1994) para niños con las características descritas anteriormente, ya que únicamente podían encuadrarse en el “cajón de sastre” del Trastorno Generalizado del Desarrollo no Especificado (TGD no Especificado), con muchas dificultades para realizar el diagnóstico en todos los casos.

En cuanto al diagnóstico diferencial entre el TCS y el TEA, como se ha dicho anteriormente, el DSM-5 introduce una nueva categoría diagnóstica de Trastorno de la Comunicación Social que se caracteriza por las dificultades mantenidas en la comunicación verbal y no verbal con fines sociales, en ausencia de intereses restrictivos y comportamientos estereotipados. Estudios realizados por Martínez, Fernández y Pérez (2015), afirman una mayor prevalencia de TCS en familiares de individuos con TEA. En estos casos, se recomienda una monitorización para la detección de problemas de comunicación social. Así pues, en este sentido y teniendo en cuenta el concepto de fenotipo ampliado del TEA, el TCS en los parientes de TEA podría ser entendido como una forma menor o leve de expresividad del autismo, siendo necesario un diagnóstico diferencial exhaustivo. Otros estudios como los de Velarde, Vattuone y Gómez (2007), ratifican las dificultades en su diagnóstico ya que el TCS puede presentarse en diversas entidades como, por ejemplo, TEA, Trastorno del Aprendizaje no verbal o Procedimental (TAP), Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) y en relación con otros cuadros sintomáticos.

A pesar de la inclusión del TCS en el DSM-5 como entidad con criterios diagnósticos propios y en un apartado distinto del TEA, existen ciertos casos donde los niños comparten características que pueden dificultar el diagnóstico diferencial. La siguiente tabla refleja las similitudes (resaltadas en **negrita**) que presentan el TEA y el TCS en base a los criterios del DSM-5:

Tabla 1. Diagnóstico diferencial entre TCS y TEA según el DSM-5

Trastorno de la Comunicación Social (pragmático)	Trastorno del Espectro del Autismo
<p>A. Dificultades persistentes en el uso social de la comunicación verbal y no verbal que se manifiesta por todos los siguientes factores:</p> <p>1. Deficiencias en el uso de la comunicación para propósitos sociales, como saludar y compartir información, de manera que sea apropiada al contexto social.</p> <p>2. Deterioro de la capacidad para cambiar la comunicación de forma que se adapte al contexto o a las necesidades del que escucha, como hablar de forma diferente en un aula o en un parque, conversar de forma diferente con un niño o con un adulto, y evitar el uso de un lenguaje demasiado formal.</p> <p>3. Dificultades para seguir las normas de conversación y narración, como respetar el turno en la conversación, expresarse de otro modo cuando no se es bien comprendido y saber cuándo utilizar signos verbales y no verbales para regular la interacción.</p> <p>4. Dificultades para comprender lo que no se dice explícitamente (p. ej., hacer inferencias) y significados no literales o ambiguos del lenguaje (p. ej., expresiones idiomáticas, humor, metáforas, múltiples</p>	<p>A. Deficiencias persistentes en la comunicación social y en la interacción social en diversos contextos, manifestado por lo siguiente, actualmente o por los antecedentes (los ejemplos son ilustrativos pero no exhaustivos):</p> <p>1. Las deficiencias en la reciprocidad socioemocional, varían, por ejemplo, desde un acercamiento social anormal y fracaso de la conversación normal en ambos sentidos pasando por la disminución en intereses, emociones o afectos compartidos hasta el fracaso en iniciar o responder a interacciones sociales.</p> <p>2. Las deficiencias en las conductas comunicativas no verbales utilizadas en la interacción social, varían, por ejemplo, desde una comunicación verbal y no verbal poco integrada pasando por anomalías del contacto visual y del lenguaje corporal o deficiencias de la comprensión y el uso de gestos, hasta una falta total de expresión facial y de comunicación no verbal.</p> <p>3. Las deficiencias en el desarrollo, mantenimiento y comprensión de las relaciones, varían, por ejemplo, desde dificultades para ajustar el comportamiento en diversos contextos sociales pasando por dificultades para compartir juegos imaginativos o para hacer amigos, hasta la ausencia de interés por otras personas. Especificar la gravedad actual: la gravedad se basa en deterioros de la comunicación social y en patrones de comportamiento restringidos y repetitivos.</p> <p>B. Patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades, que se manifiestan en dos o más de los siguientes puntos, actualmente o por los antecedentes (los ejemplos son ilustrativos pero no exhaustivos):</p> <p>1. Movimientos, utilización de objetos o habla estereotipados o repetitivos (p. ej., estereotipias motoras simples, alineación de los juguetes o cambio de lugar de los objetos, ecolalia, frases idiosincrásicas).</p> <p>2. Insistencia en la monotonía, excesiva inflexibilidad de rutinas o rituales de comportamiento verbal o no verbal (p. ej., gran angustia frente a cambios pequeños, dificultades con las transiciones, patrones de pensamiento rígidos, rituales de saludo, necesidad de tomar el mismo camino o de comer los mismos alimentos cada día).</p> <p>3. Intereses muy restringidos y fijos que son anormales en cuanto a su intensidad o foco de interés (p. ej., fuerte apego o preocupación por objetos inusuales, intereses excesivamente circunscritos o perseverantes).</p>
<p>Fuente: Martínez, Fernández-Rodríguez y Pérez (adaptado del DSM-5, APA, 2014), 2015, p. 157.</p>	

Por todo ello, se concluye que el TCS es la categoría menos precisa de todos los trastornos de la comunicación puesto que sus manifestaciones no son observables de forma objetiva y medible como es el caso de la semántica o la fonología. El TCS se evidencia dentro de la amplitud que se delimita en la interacción social, implicando las habilidades sociales y la adaptación de la conducta. Además, la problemática existente con el TCS, es que se presenta en forma primaria o como sintomatología de otros trastornos como se han nombrado con anterioridad. Esto, todavía genera más confusión a la hora de llevar a cabo una evaluación diagnóstica.

Por otro lado, y de forma paralela a la realización de la evaluación, cuando no se concluye con un diagnóstico claro pero es necesario intervenir porque sí que se detectan ciertas

necesidades y carencias en el niño, se realiza una propuesta de intervención para abordarlas lo antes posible. Así pues, en este trabajo resulta fundamental hablar de tres campos: la interacción social a través del juego, la estimulación del lenguaje mediante actividades de comprensión y expresión del mismo y la comunicación verbal y no verbal.

Las actividades que se van a propugnar en este trabajo, están centradas en el juego interactivo como conducta ideal para propiciar la interacción social y la más propia de la edad del participante evaluado y sus compañeros. El juego es la actividad por excelencia de la infancia ya que contribuye de forma relevante al desarrollo integral del niño (Garaigordobil, 1990; citado en Garaigordobil, 1995). Además, también desempeña un papel importante en el desarrollo intelectual porque a través de las diferentes actividades lúdicas que realizan los niños/as a lo largo de su infancia, crean y desarrollan estructuras mentales que, a su vez, posibilitan el desarrollo del pensamiento abstracto ensayando conductas complejas siendo éstas, un estímulo para la atención y la memoria (Mujina, 1978). Por otro lado, tal y como afirma Palafox (2007), a través del juego los niños/as crecen, estimulan sus sentidos, fortalecen sus músculos, coordinan los movimientos y aprender a controlar su propio cuerpo. Por tanto, el juego libre en el contexto escolar juega un papel fundamental puesto que, el juego permite el acompañamiento, la anticipación, la ayuda y la enseñanza de las reglas del juego. Como Patricia Sarlé dijo:

Hemos visto a niños haciendo por otros lo que éstos no sabían hacer y hasta “anticipando” que no lo sabían. Los niños juegan por ellos y por sus compañeros hasta que estos logran dominar (aunque sea parcialmente) las reglas para jugar en sí mismos. Y esto también forma parte del juego (Sarlé, 2001; citado en Palafox, 2007, p.11).

A través del juego, los niños/as exploran, experimentan con sensaciones, relaciones y movimientos, descubren el mundo y se autodescubren. Así pues, los expertos coinciden en que el juego es una actividad imprescindible para la vida y el desarrollo del ser humano. Por otro lado, ayuda a desarrollar las diferentes cualidades existentes en el ser humano a nivel psicomotor, cognitivo, social y afectivo-emocional, como por ejemplo: estructura la representación mental del esquema corporal, explora las posibilidades sensoriales y motoras y las amplía, crea zonas de desarrollo potencial, estimula la discriminación entre fantasía y realidad, facilita el desarrollo del lenguaje coherente, genera la oportunidad de asimilar experiencias difíciles facilitando el control de la ansiedad asociada a las mismas, potencia la cooperación entre iguales y el desarrollo moral, entre otras muchas más.

Del mismo modo, según Guerra y de las Heras (1996), el lenguaje puede describirse como la capacidad de comprender y usar símbolos, especialmente verbales y como forma de comunicación. La aparición del lenguaje y su desarrollo, tiene una gran relevancia a nivel social, del desarrollo de la inteligencia, de la afectividad y de las posibilidades comunicativas que,

gracias al lenguaje, se puedan generar. No obstante, cuando se habla de lenguaje desordenado, hace referencia a la anormal adquisición, comprensión o expresión del lenguaje hablado y escrito. Así pues, los niños/as que presentan desórdenes en el lenguaje, frecuentemente tienen problemas en el procesamiento de la frase o en recoger la información significativa para almacenarla y recuperarla posteriormente de la memoria a corto y largo plazo. Por todo ello, es importante ejercitar el lenguaje desde edades muy tempranas y en los contextos naturales de los niños/as, manteniendo una actividad informal y relajada frente al desarrollo del habla del participante.

Tal y como afirma Silva (2013) en su artículo, se entiende que gracias a la colaboración de los adultos, el niño/a aprende a manejar el procedimiento social y a interesarse por el mundo/objetos que le rodean con la ayuda de la palabra puesto que únicamente la interacción permite que los pequeños entiendan que las palabras sirven para señalar, llamar la atención de los adultos sobre los objetos, e incluso, llegar a obtenerlos. En este sentido, Rondal (2000) propone una aproximación de los principales aspectos del desarrollo del lenguaje desde los 0 meses hasta los cuatro años de edad (ver anexo 2: ítems del desarrollo del lenguaje de los 0 meses hasta los 4 años). Por lo tanto, fomentar el lenguaje en los niños/as con algún tipo de trastorno donde éste se vea afectado, es uno de los pilares fundamentales para propiciar la posterior comunicación y la autonomía del participante.

Finalmente, la comunicación es el último ítem a tratar con la finalidad de fundamentar el presente trabajo, pero no por ello es el menos importante. La comunicación es un elemento clave en el día a día de cualquier ser humano que tiene su origen en la interacción con los distintos ámbitos del desarrollo. Existen diferentes formas de comunicarse, no obstante, en este caso se hablará del lenguaje oral. Este permite un intercambio de información a través de un sistema de codificación ya que es un sistema reglado muy complejo y completo que se aprende naturalmente, por una serie de intercambios con el medio ambiente, a través de otros interlocutores más competentes. Con él, se estructura, se inventa y se recrea el pensamiento y la propia acción. También se regulan las relaciones interpersonales, la conducta del niño y ayuda a permeabilizar a la persona en cuestión en el medio sociocultural en el que está envuelto. Según Pérez y Salmerón (2006), la comunicación es el acto de transmitir y recibir el mensaje, en una situación concreta denominada contexto, mediante un código común y a través de una vía o canal. Así pues, el lenguaje es el instrumento de comunicación exclusivo del ser humano y cumple múltiples funciones, como se han nombrado anteriormente.

De este modo, existen diferentes factores que pueden incidir en el desarrollo del lenguaje oral como la hipoestimulación ambiental derivada de diferentes casuísticas, la sobreprotección, el nivel cognitivo del participante o el tipo de orgánico (pérdidas auditivas, lesiones cerebrales, malformaciones anatómicas, etc.), que se deberán abordar en el caso de que un niño/a presente ciertos indicadores de preocupación en base a las tres dimensiones del lenguaje (forma, contenido

y uso) durante el periodo de formación y crecimiento de la comunicación y del lenguaje oral. Por ello, se hablará más que de determinadas patologías, de una serie de indicadores que pueden o no evolucionar hacia compromisos patológicos, puesto que este trabajo se centra en edades muy tempranas (3-4 años de edad).

3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El caso que se plantea en este trabajo es de un niño de 3 años. Se hará referencia al mismo bajo el pseudónimo Delta por protección de datos. Delta es un niño de 3 años y 7 meses (43 meses), en el momento de la realización de la evaluación psicopedagógica, que cursa Educación Infantil (E.I) 3 años. El motivo de la valoración psicopedagógica es debido a la solicitud por parte de la tutora por “lenguaje escaso, que no lo utiliza para comunicarse, no colabora, necesita constante ayuda y supervisión, entre otros. En el comedor escolar se muestra muy selectivo en la alimentación”. Tiene un hermano pequeño y con éste se lleva dos años de edad.

De la entrevista inicial con la mamá (ver anexo 3: entrevista inicial mamá de Delta), se pudo extraer información muy relevante: Delta no ha conocido otro contexto previamente (escuela infantil, parque, etc.), a la escolarización de E.I. en el colegio donde cursará la Educación Primaria (E.P.). Sin embargo, su hermano pequeño sí ha asistido al jardín de infancia primero, esto proporciona una mayor estimulación al hermano menor. Por otro lado, la madre reconoce que su hijo mayor tiene déficits en la expresión, que le ha costado hablar y que ésta, se anticipa a lo que Delta quiere decir, acotando el acto comunicativo del niño. También corrobora el interés persistente que tiene el participante por las cosas que quiere o que únicamente le interesan a él en un momento dado. Repite muchas palabras o frases que escucha en los dibujos animados, reproduciendo, incluso, el mismo tono de voz, es decir, presenta ecolalias. Y la madre afirma que es “muy suyo”, tiene que terminar una tarea para poder empezar a hacer otra. Otro dato de gran importancia es que, casi a los cuatro años de edad, no controla esfínteres y puede estar todo el día sin hacer de vientre hasta que, por la noche, su madre le pone un pañal para dormir. También confirma que ambos progenitores trabajan mucho durante el día, y que apenas tienen tiempo para poder llevar a sus hijos al parque o jugar con ellos. El tipo de juego de Delta es solitario (piezas de lego, coches, letras...) y la mayoría de veces no es funcional. Por otro lado, el tono de voz es muy débil y la madre confirma que Delta es muy selectivo para comer; come poco y todo le produce “asco”. Por ejemplo, separa el fiambre del bocadillo y únicamente se come el pan. Ha rechazado el biberón desde bien pequeño y tampoco quiere beber con pajita. Muchas veces presenta conductas infantilizadas y muestra abundantes rabietas ante desconocidos cuando se encuentran en su casa. Por todo lo nombrado anteriormente, la madre de Delta,

empieza a cuestionarse muchas de las conductas que habían sido “normales” en su hijo primogénito pero que, a medida que el menor va creciendo y “se va empoderando del mayor” citado textualmente de la madre, puede comparar y confirmar que Delta no sigue los hitos normotípicos en la escala evolutiva en diferentes aspectos que se nombrarán a lo largo del trabajo.

Tras la petición de la tutora, se inició el protocolo de actuación por parte de la Orientadora Escolar (O.E.) y de la maestra de Audición y Lenguaje (AyL). Se citó a los familiares (padre, madre, tutor legal) y empezó la observación directa y la evaluación psicopedagógica del participante. Basándose en la información únicamente observable (ambiente natural y estructurado) (ver anexo 4: registro de observación Delta), éste presentaba conductas propias de un TEA como, por ejemplo, seguir cualquier línea que encuentra en el suelo ya sea pintada, proyectada por la sombra, etc., no mantener el contacto visual con el interlocutor cuando éste le habla, reproducir sonidos que repite en bucle, ir por el límite del bordillo de una estructura un tanto más elevada al suelo y caminar haciendo círculos y de puntillas, entre otros. No obstante, en otras ocasiones, se mantenía muy conectado con el adulto profesional que interactuaba con él y levantaba sospechas de un posible Trastorno de la Comunicación Social (TCS). Por todo ello, se eligieron una serie de pruebas estandarizadas que iban a determinar los aspectos cognitivos del participante, el punto de corte entre un trastorno u otro y nos proporcionarían información significativa sobre las áreas más deficitarias del niño en las cuales intervenir.

Las pruebas fueron las siguientes: en primer lugar, se administró el CUMANIN. Es un Cuestionario de Madurez Neuropsicológica Infantil que permite evaluar diversas áreas que son imprescindibles para detectar posibles dificultades de desarrollo en edades muy tempranas y son esenciales en la evolución de los niños. En segundo lugar se administró la escala de comprensión y expresión REYNELL-III o también conocida de forma abreviada como RDLS-III. Es una edición revisada que ofrece una media fiable de la comprensión verbal y el lenguaje expresivo en los niños y permite evaluar cuando se sospecha sobre algún problema de lenguaje ofreciendo guías básicas de terapia y estimulación. En tercer lugar, se le aplicó a la madre el inventario BATTELLE, puesto que es un inventario de desarrollo que se puede administrar de tres formas diferentes: a través de un examen estructurado, mediante la observación o respondiendo a unas preguntas de un informador válido, como es en este caso, la mamá de Delta. Esta prueba permite evaluar el progreso del niño en cinco áreas diferentes: personal/social, adaptativa, motora, comunicación y cognitiva. A continuación, la madre también respondió a la “Forma B. Situación actual” del Cuestionario de Comunicación Social (SCQ). En unos diez minutos, el SCQ es un medio efectivo, rápido y económico para determinar la posible presencia de trastornos del

espectro autista. En quinto lugar, contestaron tanto la madre como la tutora el Inventario para la Detección y escolarización de niños y niñas con TEA (IDENTEA-2). Con este inventario se detecta la presencia y severidad de signos característicos de TEA y TCS y, por otro lado, se consigue asesorar sobre el tipo de escolarización de este alumnado dentro de la Comunidad Valenciana. Finalmente, en cuanto a las pruebas de evaluación estandarizadas, se le administró la Escala de Desarrollo MERRILL-PALMER-R (MP-R). Se trata de una batería de tests de aplicación individual destinada a la evaluación global del desarrollo infantil y que explora las cinco principales áreas del mismo (desarrollo cognitivo, lenguaje y comunicación, desarrollo motor, desarrollo socio-emocional y conducta adaptativa) en niños de 0 meses a 6 años y medio. Además, también se obtuvo información mediante el informe técnico de la maestra de AyL.

Tabla 2. *Pruebas de evaluación psicopedagógicas estandarizadas*

PRUEBAS DE EVALUACIÓN
CUMANIN
REYNELL-III
BATTELLE (madre)
SCQ (madre)
IDENTEA-2 (madre y tutora)
MERRILL-PALMER-R

En base a la anamnesis, a los registros de observación cualitativos y a los resultados de las pruebas estandarizadas, se detectaron una serie de necesidades que serán las que se abordarán a lo largo de la intervención, ya que resulta necesario marcar objetivos de meta para proporcionarle una mayor autonomía y descartar o diferenciar entre un posible TEA o TCS. Siguiendo esta línea, la intervención gira en torno a tres pilares fundamentales para el participante: la interacción social, la estimulación del lenguaje y la comunicación.

4. PLANTEAMIENTO DE OBJETIVOS, PREGUNTES E HIPÓTESIS DE ACCIÓN

El objetivo principal que se pretende abordar con este trabajo es elaborar una intervención que proporcione la autonomía necesaria acorde a la edad cronológica del participante en tres ámbitos: lenguaje, comunicación e interacción social. A partir de este objetivo general, se establecen unos objetivos específicos a alcanzar en la intervención:

Objetivos individualizados

1. Aumentar el número de palabras en las emisiones de las frases (sujeto-verbo-objeto) (lenguaje)
2. Mantener el contacto visual con el interlocutor (comunicación)
3. Propiciar la intención comunicativa del niño (comunicación)

Objetivos inclusivos

4. Fomentar la participación del niño en el juego con sus iguales (interacción)
5. Respetar y comprender las normas del juego socializado (interacción)

Mediante estos objetivos, se persigue mejorar los tres aspectos mencionados anteriormente, lo que influirá positivamente en el diagnóstico diferencial entre TEA y TCS.

5. PROPUESTA DE ACCIÓN

5.1. Participantes/caso único

La propuesta de intervención que se lleva a cabo en este trabajo está dirigida a un caso único que se ha expuesto en el apartado “3.Planteamiento del problema”. No obstante, en gran parte de la intervención se ve beneficiado todo el grupo clase y la etapa de Educación Infantil (E.I.), en general. Por ello, existe variedad de participantes en torno a esta propuesta de actuación. En primer lugar, interviene la tutora como primer agente que comunica las necesidades detectadas en Delta y que, posteriormente, jugará un papel importante en el seguimiento de la intervención del participante. También participa la madre, como miembro familiar en la coordinación con el centro, el contexto más próximo de Delta y las pautas de crianza orientadas al caso. Por otro lado, intervienen las especialistas que evalúan al participante y orientan la intervención: la O.E, la O.E. en prácticas y la AyL. Además, participa el equipo directivo en la toma de decisiones. Finalmente, en la intervención realizada en el patio, colaboran todas las maestras de la etapa de educación infantil.

5.1.1. Diagnóstico

Con la intención de perseguir un diagnóstico y obtener la información necesaria, se aplicaron una serie de instrumentos que proporcionaron los datos relevantes para planificar la intervención. Los instrumentos seleccionados fueron los siguientes:

Tabla 3. Instrumentos de evaluación

INSTRUMENTOS	PERSONA A LA QUE SE LE APLICA
Entrevista informal	Tutora
Entrevista formal (Anexo 3)	Madre
Observación funcional (Anexo 4)	Niño
Pruebas de desarrollo general:	
Cumanin	Niño
Battelle	Madre
Merril Palmer-R	Padres/Niño
Pruebas diagnósticas:	
SCQ	Madre
Identea-2	Madre
Pruebas lingüísticas:	
Reynell-III	Niño
Registro de habla espontánea	Niño

Entrevistas: para iniciar el proceso, se realizó una entrevista informal con la tutora para centrar la atención en aquellos aspectos que más despuntaban de Delta (características académicas, personales y sociales, necesidades detectadas en el aula, modo de relacionarse con los compañeros, entre otros). Por otro lado, se citó a la madre y se llevó a término una entrevista semiestructurada de la cual se obtuvo información muy relevante en cuanto a pautas de crianza y carencias que no le dejaban avanzar en el ámbito de autonomía personal y repercutían negativamente en el desarrollo global del participante.

Observación funcional: tras la entrevista con la tutora y la madre de Delta, se realizó un registro de observación cualitativo en diferentes contextos (patio y aula) con la intención de evaluar y obtener información del comportamiento de Delta en relación con sus iguales, con el adulto y con los elementos existentes en el ambiente. En este punto de la pre-intervención, se pudo registrar el comportamiento tanto en ambientes estructurados como en situaciones donde el niño tiene total autonomía.

Pruebas de desarrollo general:

- **CUMANIN:**

El CUMANIN es un Cuestionario de Madurez Neuropsicológica Infantil que permite evaluar diversas áreas que son imprescindibles para detectar posibles dificultades de desarrollo en edades muy tempranas y son esenciales en la evolución de los niños. Delta, en la prueba de psicomotricidad logró un percentil o también conocido como centil (PC)¹ de 55, en la de lenguaje

¹ Según Valero (2013), los percentiles son una generalización de la mediana. La transformación basada en los percentiles consiste en asignar a cada puntuación directa (PD) una puntuación porcentual, según la posición de las observaciones dentro del conjunto de observaciones. Por ejemplo, si el valor porcentual es del 25%, se estará hablando del percentil 25. Y bajo esta denominación se estará identificando aquella puntuación directa que deja por debajo a una cuarta parte de todas las observaciones. O expresado de otra manera, aquel valor que con él y por encima de él se encuentra el 75% de todas las observaciones. El percentil 50 es, efectivamente, la mediana (p.10).

articulatorio un PC de 25, en lenguaje expresivo PC de 99, en lenguaje comprensivo un PC de 30, en estructuración espacial un PC de 05, en la prueba de visopercepción un PC de 99, en memoria icónica PC de 40, en ritmo PC de 70 y, finalmente, en atención PC de 50. Se excluyeron de la evaluación las pruebas de fluidez verbal, lectura y escritura que no son obligatorias. En cuanto a la lateralidad, utiliza la mano derecha en siete ocasiones (7D), el ojo izquierdo en las cinco pruebas (5I) y el pie derecho en tres ocasiones de cuatro (3D/1I). En el ítem de Desarrollo verbal (DV) obtuvo un PC de 15 (suma de las pruebas de lenguaje articulatorio, expresivo y comprensivo). En el ítem de Desarrollo no verbal (DNV) alcanzó un PC de 35 (suma de las pruebas de psicomotricidad, estructuración espacial, visopercepción memoria icónica y ritmo). Con la suma de los dos ítems anteriores, DV y DNV, se obtuvo un Desarrollo total con un PC de 20 y un Cociente de desarrollo (CD) con un PC de 83.

Por tanto, a través del CUMANIN se han podido identificar déficits en las siguientes áreas puesto que el percentil está por debajo de la media:

- Lenguaje articulatorio
- Lenguaje comprensivo
- Estructuración espacial
- Memoria icónica
- Ítem de desarrollo verbal (DV)
- Ítem de desarrollo no verbal (DNV)
- Desarrollo total

- **BATTELLE (BDI):**

También se ha utilizado el Inventario de Desarrollo Battelle, de Newborg, Stock y Wnek; adaptación española de De la Cruz y González (1996). Tal y como afirman Sanz, Guijarro, y Sánchez (2007), se trata de una batería para evaluar las habilidades fundamentales del desarrollo en niños comprendidos entre el nacimiento y los ocho años, su aplicación es individual y está tipificada. Esta prueba se eligió puesto que uno de sus propósitos fundamentales es proporcionar información sobre los puntos fuertes y débiles en diversas áreas del desarrollo del participante facilitando así la elaboración de programas de intervención individualizados. Se compone de un total de 341 ítems agrupados en las siguientes áreas:

- Personal/social: edad equivalente (EE) a 17 meses.
- Adaptativa: EE a 32 meses.
- Motora:
 - o Motricidad gruesa: EE a 27 meses.

- Motricidad fina EE: a 36 meses.
- Total edad equivalente Motora 32 meses.
- Lenguaje:
 - Receptivo: EE a 27 meses.
 - Expresivo: EE a 30 meses.
 - Total edad equivalente lenguaje 28 meses.
- Cognitiva: EE a 39 meses.
- TOTAL: EE a 27 meses.

El participante en el momento de la aplicación de la prueba tiene 40 meses. Es decir, como se puede observar, en ninguna de las áreas evaluadas consigue la puntuación adecuada a su edad cronológica excepto en la motricidad fina (36 m), que logra aproximarse. Obteniendo una edad equivalente total de desarrollo de 27 meses.

- **MERRILL-PALMER-R (MP-R):**

Las Escalas de Desarrollo Merril-Palmer Revisadas (Roid y Sampers, 2004) se han diseñado con la intención de evaluar las cinco principales áreas del desarrollo: cognición, lenguaje, motricidad, conducta adaptativa y autocuidado y socioemocional. Además, ofrece información sobre el desarrollo global del niño para valorar la presencia de posibles retrasos en alguna de las áreas. El MP-R da respuesta a las necesidades de evaluación en la primera infancia y se adecua a la normativa estadounidense para la identificación temprana de niños con retrasos en el desarrollo o con dificultades de aprendizaje (IDEA).

Delta obtuvo los siguientes resultados en edades equivalente (EE):

- Cognición-Examinador: EE a 35 meses.
- Lenguaje:
 - Receptivo: EE a 31 meses.
 - Expresivo-Examinador: EE a 23 meses.
 - Expresivo-Padres: EE a 33 meses.
 - Índice Total edad equivalente lenguaje 29 meses.
- Motricidad:
 - Gruesa: EE a 29 meses.
 - Fina: EE a 36 meses.
- Conducta adaptativa y autocuidado-Padres: EE a 29 meses.
- Socioemocional-Padres: EE a 13 meses.
- Coordinación visomotora: EE a 37 meses.

- Índice Global: EE a 34 meses.

Pruebas diagnósticas:

- **Cuestionario de Comunicación Social (SCQ):**

El SCQ es un instrumento de evaluación que cumplimentan los padres o cuidadores de los niños. Su finalidad es la evaluación de los trastornos de autismos mediante la observación de la conducta de la persona en cuestión. Las respuestas a los elementos son del tipo Sí/No y la duración del tiempo de aplicación es de unos diez minutos. El cuestionario presenta dos formas: la forma A que se refiere a toda la vida pasada del participante evaluado y la forma B que se debe contestar a la vista de la conducta del participante durante los últimos tres meses. En este caso, se ha implementado la Forma B: Situación actual, ya que “sus resultados son adecuados para comprender la situación que se experimenta en el día a día y para evaluar los resultados de los planes de tratamiento y reeducación” (Rutter, Bailey y Lord, 2005, p.5). Además, el niño evaluado cursa primero de E.I., por tanto, su vida es bastante corta y no existen demasiadas conductas pasadas susceptibles de ser evaluadas y juzgadas debido a su madurez evolutiva.

Por otro lado, como norma general, se ha establecido la puntuación 15 como punto de corte a partir del cual se considera posible la existencia de un TEA. Cabe añadir que, establecer el punto de corte en 15 puntos implica aceptar la existencia de una cierta cantidad de falsos positivos según los estudios realizados por Berument, Rutter, Lord, Pickles y Bailey en 1999. Este hecho se produce en niños con retraso mental severo o profundo, pero también en niños que, sin tener TEA, tienen déficits en la comunicación social o conductas repetitivas. Delta, en los resultados del cuestionario obtiene una puntuación directa de 9 (PD). Por tanto, no llega a la PD de 15 que es el punto de corte para considerar un posible caso de trastorno del espectro autista.

- **IDEN TEA-2**

Son las siglas que corresponden al Inventario para la Detección y Escolarización de Niños/as con TEA. Según Barrios, Ferrer, Navarro, Clemente, Carneiro y Prieto (2015), está pensando para evaluar a niños/as en edades comprendidas entre dos y seis años y once meses que tienen aptitudes comunicativas alejadas de la competencia característica para su edad, o que cuentan con cualquier tipo de trastorno que afecta, principalmente, a la interacción social y comunicación. El cuestionario consta de 54 ítems que valoran un conjunto de conductas características del TEA y del TCS, agrupados en torno a cuatro ejes que son: comunicación social e interacción social, patrones restrictivos y repetitivos, conducta y, finalmente, lenguaje.

El Identea-2 contestado por la **madre**, da los siguientes resultados: en Comunicación/Interacción Social (CIS) 9/9, en Patrones Repetitivos (P) 6/5, en Conducta 4, en Lenguaje 4 y el Total del Identea-2 15/16. Estas puntuaciones recomiendan la escolarización en un Centro Ordinario (CO). Por el contrario, el Identea-2 que responde la **tutora** dista en puntuaciones: en Comunicación/Interacción Social (CIS) 35/9, en Patrones Repetitivos (P) 12/5, en Conducta 11, en Lenguaje 7 y el Total del Identea-2 47/16. Por lo que estas puntuaciones sugieren ubicar al participante evaluado en una Unidad Específica de Comunicación y Lenguaje (UE CyL). Por tanto, los resultados de las dos informantes se alejan bastante.

Las puntuaciones directas que se sitúan por encima del punto de corte, nos informan de una posible presencia de TEA que deberá constatarse con las pruebas de evaluación diagnóstica oportunas. Por encima del punto de corte, cuanto mayor sea la distancia a éste, mayor es el grado de severidad de los déficits que el evaluado tiene en esa área, y si es en la suma de las dos, con relación a la sintomatología característica del trastorno de espectro autista (Barrios et al. 2015, p. 524).

Pruebas lingüísticas:

- **REYNELL-III**

Se trata de una Escala de Desarrollo del Lenguaje que mide la comprensión y expresión del evaluado en edades equivalentes (EE). Esta edición revisada ofrece una media fiable de la comprensión verbal y el lenguaje expresivo en los niños. Permite evaluar cualquier niño que se sospeche pueda tener algún problema de lenguaje y ofrecer guías básicas de terapia y estimulación. Se compone de dos escalas: A) Escala de Comprensión y B) Escala de Expresión.

Cuando se evaluó a Delta, éste tenía 41 meses (3 años y 5 meses). La EE tanto en comprensión como en expresión resultó ser de 29 meses, es decir, 2 años y 5 meses.

- **Registro de habla espontánea**

Muestras de lenguaje espontáneo mientras el niño dibuja o realiza juegos:

- “No”
- “Sí”
- “Ahí”
- “Oto” (Otro)
- “Más.”
- “Aixina.”
- “Amaillo.” (Amarillo)
- “Quiero aigua.”
- “¿One tá?” (¿Dónde está?)
- “Nooo, este no.”
- “Ara el leló.” (Ahora el reloj.)
- “No, ja ta cabat.” (No, ja està acabat.)
- “No, no, espela.” (No, no, espera.)
- “Casa, batet, leló, atet, manzana, jasa.” (Casa, barca, reloj, gatet, manzana, casa.) → Realizando puzles.
- “Una ueda, dos uedas, una panxeta.” (Una rueda, dos ruedas, una panxeta.) → Dibujando un coche.

Muestras de lenguaje dirigido (muestra en mayúsculas):

- ¿QUÉ ES ESO? “Un paapobús.” (autobús)
- ¿DE QUÉ COLOR ES ESTE? “Guojo, vebbe, neo.” (Rojo, verde, negro.)
- ¿QUÉ HACEN LAS GALLINAS? “Tu, tu, tu.”
- ¿QUÉ HAS DIBUJADO? Señalando los dibujos dice “papobús, camió asura, bomberos.” También realiza “a su manera” las onomatopeyas correspondientes a los vehículos que ha dibujado sin que se lo pida el examinador.

Observaciones de algunas actividades realizadas durante la evaluación:

- Juego de encajables de madera: lo sabe resolver muy bien, cuando se equivoca dice “no” y continúa buscando hasta que encuentra el lugar correcto y dice “ahí”. Al final le falta una pieza del juego que no está y pregunta “one ta?” (¿dónde está?). Estas verbalizaciones se las hace a sí mismo, no van dirigidas hacia el adulto.
- Se le muestra un juego de asociar imágenes iguales, pero lo rechaza diciendo “no, este no”.
- Juego para buscar la imagen que es igual al modelo en una lámina de Peppa Pig: lo sabe resolver muy bien. Dice los nombres de los personajes espontáneamente y pide la tarjeta de “MamaPig”. Cuando se termina pide “oto” (otro).
- Puzles: se le presentan 6 puzles simples de 3, 4 y 5 piezas. Discrimina las piezas que son de cada puzle, los resuelve sin ayuda. Cuando tiene dificultades mira el dibujo-modelo de la caja y continúa. Al final no puede resolver el puzle del reloj y acaba pidiendo ayuda. Cuando los termina todos, se le pide que los guarde dentro de la caja y contesta “no, no,

espera” y, de forma espontánea, dice los nombres y los cuenta. Cuando acaba, empieza a recogerlo todo.

Cabe añadir que, en el momento que se han cursado las prácticas, el diagnóstico está abierto debido a la inmadurez evolutiva y a la edad del participante, así como a la falta de conclusiones para concretar un diagnóstico u otro (TEA o TCS). No obstante, como se ha dicho anteriormente, se ha programado la intervención en base a las necesidades detectadas en el proceso del mismo.

5.2. Método e instrumentos utilizados

En este trabajo se han empleado diferentes métodos para la recogida de información previa a la intervención. Así pues, tanto el método cuantitativo como el cualitativo emplean procesos cuidadosos, metódicos y empíricos en su esfuerzo para generar conocimiento. Además, utilizan, en términos generales, cinco fases similares y relacionadas entre sí (Grinnell, 1997; citado en Hernández, 2010):

1. Llevan a cabo la observación y evaluación de fenómenos.
2. Establecen suposiciones o ideas como consecuencia de la observación y evaluación realizadas.
3. Demuestran el grado en que las suposiciones o las ideas tienen fundamento.
4. Revisan tales suposiciones o ideas sobre la base de las pruebas o del análisis.
5. Proponen nuevas observaciones y evaluaciones para clarificar, modificar y fundamentar las suposiciones e ideas; o incluso para generar otras.

Por los argumentos expuestos, el modelo de investigación que se ha empleado para la realización del presente estudio de caso es la metodología mixta dado que la característica principal de estos métodos, según Alicia Hamui-Sutton, es la combinación de la perspectiva cuantitativa y cualitativa en un mismo estudio. De este modo, cuando las preguntas de investigación son complejas, la combinación de los métodos permite darle profundidad al análisis y comprender mejor los procesos de enseñanza y aprendizaje en las ciencias (Hamui-Sutton, 2013).

Por otro lado, Leech y Onwuegbuzie definieron los métodos mixtos de la siguiente manera: “recoger, analizar e interpretar tanto los datos cualitativos como los cuantitativos en un solo estudio, o en una serie de estudios que investigan el mismo paradigma subyacente” (Leech y Onwuegbuzie, 2009; citado en Hamui-Sutton, 2013).

Asimismo, las razones por las que se recomienda su uso son variadas: permiten una mayor comprensión de los fenómenos estudiados, facilitan la aproximación a un problema desde diferentes puntos de vista y generan o verifican teorías dentro de una misma investigación (Caro, García y Bezunartea, 2014).

Por esta razón, se pusieron en funcionamiento una serie de procedimientos que permitieron recoger la información necesaria para llevar a cabo la intervención. Los instrumentos seleccionados fueron los siguientes:

- Observación funcional: proceso necesario cuya función primera e inmediata es recoger información sobre el objeto que se toma en consideración.
- Entrevistas informales y formales con los adultos del contexto educativo y familiar próximos al alumno (tutora, AyL, madre, O.E., monitoras del comedor, equipo directivo del centro, etc.).
- Pruebas estandarizadas de desarrollo general, de diagnóstico y lingüísticas.
- Análisis documental: documentos oficiales del centro sobre el alumno con el que se lleva a cabo la intervención.

Se cumple así, el criterio de triangulación metodológica que no es más que el uso de múltiples métodos en el estudio de un mismo objeto.

5.3. Fases de la investigación

Las fases que se han ejecutado en la investigación han sido las siguientes:

1. Observación: para poder llevar a cabo una intervención, previamente, se destinaron unos días a la observación del alumno en todos sus ámbitos. La finalidad de la observación es conocer las características principales del niño, la forma de trabajar, aquello que es capaz de realizar, los posibles reforzadores existentes, etc.
2. Planificación de la intervención: en esta fase se trata de establecer el qué, el cómo, el dónde y el cuándo. Es decir, qué objetivo vamos a trabajar con el alumno, cómo lo llevaremos a la práctica (actividades, metodología empleada, entre otros), el contexto dónde realizaremos la intervención y durante cuánto tiempo actuaremos.
3. Elaboración de los materiales: para poder llevar a cabo la intervención, se confeccionaron una serie de actividades y sus materiales complementarios, con el fin de alcanzar los diferentes objetivos establecidos.
4. Intervención: aplicación de los materiales elaborados.

5. Corrección de errores y posibles modificaciones: a medida que el alumno avanza en la realización de las actividades planteadas, se realizaron las variaciones o las modificaciones necesarias como, por ejemplo, cambiar una actividad de día, modificar alguna variante de los juegos inclusivos, etc. De este modo, se empleaba otro recurso con el que se pudiera trabajar el mismo objetivo.
6. Evaluación del proceso: tras haber efectuado la intervención, se evalúan los beneficios y los posibles inconvenientes que ha supuesto ésta para el alumno.

5.3.1. Pre-intervención

El presente trabajo se divide en tres apartados. En primer lugar, la pre-intervención, que nos permite analizar las necesidades del participante de una forma más exacta y precisa mediante diferentes técnicas de evaluación. De este modo, la pre-intervención se obtiene mediante la agrupación de las necesidades que se han detectado con los instrumentos de evaluación del diagnóstico en relación al lenguaje, comunicación e interacción social. Por otro lado, se encuentra la propuesta de acción llevada a cabo (intervención). En ella, se establecen una serie de objetivos extraídos de las necesidades detectadas en la pre-intervención, con la intención de abordarlos y conseguir una mejora significativa. En la intervención, se programan sesiones para trabajar el lenguaje, la comunicación y la interacción social. Finalmente, en la post-intervención (resultados de la intervención), se muestran y analizan los resultados que se han ido obteniendo en el seguimiento de las diferentes sesiones realizadas.

A continuación se presenta la rúbrica que combina los instrumentos de evaluación de donde se han detectado las necesidades más importantes del participante evaluado junto con los tres ámbitos dónde se interviene: lenguaje, comunicación e interacción social.

Tabla 4. Rúbrica pre-intervención. Instrumentos y ámbitos de acción

	Lenguaje	Comunicación	Interacción Social
Entrevista formal - Madre	-“Hace de lorito”, repite mucho.	-Reconoce que tiene déficits en la expresión (protoimperativos) “le ha costado hablar”. -No te mira a los ojos cuando le hablas. -El tono de voz es muy débil.	-“Es muy suyo”. - Le ensimisma el juego de las piezas de lego, juega con letras, coches, pintar... pero el juego es solitario. -Dificultad para identificar a sus compañeros de clase por su nombre. -Prefiere estar con adultos que con sus iguales.
Observación funcional - Patio	-Canta, produce sonidos que repite en bucle.	-Nos busca y nos mira pero no tiene intención comunicativa.	-Corre detrás de sus iguales porque ve a los compañeros correr, pero éste sin funcionalidad. -No juega con los compañeros ni los busca. - En la fila no se coge del

			resto de compañeros sino que se deja llevar por la multitud. - Entra al juego pero si no lo buscan, el no tiene la iniciativa de acercarse.
Observación funcional - Aula	-Produce sonidos con la boca. -Ecolalias. -Contesta a la pregunta “¿qué color quieres?” (Señalando o dando el nombre del color). -Necesita explicaciones mediante frases cortas y muy claras, acompañadas de refuerzo visual/gestual.	-Responde a su nombre, pide el rotulador con gestos de la mano.	-Escucha a la maestra pero no interacciona.
Registro de habla espontánea	-Muestras de lenguaje espontáneo mientras el niño dibuja o realiza juegos: muy pobre, a base de monosílabos y palabras sueltas. -Muestras de lenguaje dirigido: problemas de pronunciación.	-Observaciones de algunas actividades realizadas durante la evaluación: realiza los juegos de forma independiente y su último recurso es pedir ayuda al adulto.	-Escasa interacción. -Actividad de juego individual.
Común a los tres ámbitos	-Recibe poca estimulación desde casa.		

Es necesario intervenir en estos tres ámbitos para el posterior desarrollo global del participante evaluado. Así pues, tras la intervención se analizarán los resultados obtenidos (post-intervención) con la finalidad de conseguir cambios significativos en la conducta del niño.

5.3.2. Programa de intervención

La propuesta de intervención que se lleva a cabo en este trabajo consta de dos partes: una individualizada y una inclusiva donde participa toda la etapa de Educación Infantil. Ésta nace de las necesidades detectadas en la pre-intervención con la intención de dar respuesta a los problemas que presenta Delta en lenguaje, comunicación e interacción social.

Intervención individualizada

Para conseguir el cambio que se persigue en el participante evaluado, es necesario que la familia se involucre y siga las pautas que se han programado para realizar en casa. De este modo, el trabajo que se desempeña en el ámbito escolar, se ve reforzado por el contexto familiar del niño potenciando, así, su desarrollo evolutivo y mejora de las necesidades detectadas. Por tanto, de forma paralela a la intervención que se ha programado en el colegio en relación con la interacción social (intervención inclusiva), todos los adultos que interactúen con el niño, pero en especial los familiares, jugarán un papel crucial en el aspecto del lenguaje y de la comunicación. Además, en las diferentes reuniones que se realizaron con la mamá, se le proporcionaron unas

pautas básicas con el objetivo de mejorar la calidad de vida del participante puesto que las características más significativas de la madre hacia su hijo eran la directividad y el intrusismo. Éstas fueron las siguientes:

Tabla 5. Pautas para fomentar la autonomía en diferentes ámbitos de la vida

PAUTAS	CONTEXTO
No acompañes al niño hasta dentro de la clase. Deja que entre él solo como el resto de sus compañeros.	Escuela
Permite que el niño termine siempre las frases. No anticipes el contenido de aquello que quiere decir.	Cualquier contexto
Presenta la comida en fuentes principales, no le establezcas en el plato su comida. Que vea que la comida es la misma para todos y él tiene la posibilidad de comérsela/probarla.	Casa/restaurantes/bares
Para almorzar, bocadillo.	Escuela
Establece contacto visual previo a la comunicación. Si es necesario, agáchate y ponte a su altura. Habla de frente.	Cualquier contexto
Asigna un día para ir a jugar al parque con su hermano y sus iguales.	Parque
Quítale el pañal para dormir e intenta que haga de vientre durante el día. Necesita controlar el esfínter.	Casa

Por otro lado, también se le facilitó a la mamá la Tabla Evolutiva de Haizea-Llevant como referencia de aquello que, su hijo, podría realizar con total autonomía. La tabla está dividida en cuatro áreas: sociabilidad, lenguaje, manipulación y postural con diferentes pruebas para cada una de ellas. Estas pruebas están representadas en la tabla en forma de barras horizontales de rosa claro y oscuro que indican el porcentaje de niños que ejecutan una acción (ver anexo 5: Tabla Evolutiva de Haizea-Llevant).

En cuanto a la intervención individualizada en lenguaje y comunicación, se le proporcionó un calendario que debía seguir para llevar un control más exacto de las diferentes sesiones:

Tabla 6. Programación de la intervención individualizada

FEBRERO 2019				
LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
				01
04 <i>Sesión 1</i> Comprensión del lenguaje	05 <i>Sesión 2</i> Comprensión y expresión del lenguaje	06 <i>Sesión 3</i> Comprensión del lenguaje	07 <i>Sesión 4</i> Comprensión y expresión del lenguaje	08 <i>Sesión 5</i> Parque
11 <i>Sesión 6</i> Contacto visual	12 <i>Sesión 7</i> Contacto visual	13 <i>Sesión 8</i> Verbalización de las acciones	14 <i>Sesión 9</i> Parque	15 <i>Sesión 10</i> Comprensión del lenguaje
18 <i>Sesión 11</i> Comprensión y expresión del lenguaje	19 <i>Sesión 12</i> Contacto visual	20 <i>Sesión 13</i> Parque	21 <i>Sesión 14</i> Verbalización de las acciones	22 <i>Sesión 15</i> Verbalización de las acciones

25 <i>Sesión 16</i> Contacto visual	26 <i>Sesión 17</i> Comprensión del lenguaje	27 <i>Sesión 18</i> Comprensión y expresión del lenguaje	28 <i>Sesión 19</i> Verbalización de las acciones	
---	--	--	---	--

*La programación es orientativa, el adulto podrá cambiar el orden de las sesiones si algo no funciona (el juego no le motiva, prefiere realizar otra actividad que está programada para otro día, etc.). No obstante, cualquier cambio debe ser consultado con la O.E. En la planificación, también se ha establecido el día para ir al parque que consta en la tabla 4.

- **Lenguaje:**

Por lo que concierne a la intervención en **lenguaje (comprensión y expresión)**, se han pautado una serie de juegos que los podrá realizar con cualquier adulto de su entorno próximo (mamá, papá, abuelos, etc.).

Tabla 7. Intervención individual: Comprensión del lenguaje

Comprensión del lenguaje		
<u>Objetivo</u>	<u>Aplicación</u>	<u>Materiales</u>
Identificar y reconocer objetos/ acciones.	Individual <u>Lugar de trabajo</u> Sentados frente a frente en una mesa, procurando que sea un espacio donde no hay demasiados estímulos.	Objetos de la vida cotidiana (plato, muñeca, lápiz, cepillo de dientes, libro, coche, etc.). Fotografías de acciones.
<u>Explicación de la actividad</u>		
<p>Ejercicio 1. Objetos: Mediante una orden: “Dame X”, el niño debe de identificar el objeto y dárselo al adulto. En un principio se puede utilizar un número menor de objetos. Poco a poco se pueden ir subiendo el número de objetos.</p> <p>Ejercicio 2. Fotos con acciones: “Dame X”: se repite el mismo ejercicio anterior pero esta vez con fotos que reflejen acciones (comer, nadar, vestirse, saltar, jugar, beber, dormir...).</p> <p>Con este juego/ejercicio se pueden ir ampliando todos los objetos y acciones que se quieran incorporar. Por otro lado, se pueden incluir personas y animales. Por ejemplo: foto de la mamá, del tete, de la mascota, entre otros. También se pueden variar las órdenes: “dame”, “señala”, “coge”.</p>		
<u>Observaciones</u>		
<p>-El desarrollo de la comprensión suele preceder al productivo.</p> <p>-En la mesa podemos tener objetos motivadores como recompensa/premio tras la realización de los ejercicios.</p> <p>-Las sesiones deben de ser cortas e ir, poco a poco, incrementando el tiempo de “juego”.</p> <p>-Es importante que el adulto no se anticipe a la hora de hablar, que espere un tiempo prudencial y refuerce verbalmente todo aquello que diga el niño.</p> <p>-Para generalizar la actividad y aplicarla a su día a día, se pueden recorrer diferentes espacios con el niño (la casa, el parque, el patio de la abuela, el colegio, etc.) y pedirle que señale objetos que se va encontrando: “coge el plátano”, “señala la nevera”, “dame el peine”, etc.</p>		

Tabla 8. *Intervención individual: Comprensión y expresión del lenguaje*

Comprensión y expresión del lenguaje		
Objetivo Ejercicio 1. Reconocer alimentos y nombrarlos. Ejercicio 2. Identificar y reproducir las acciones.	Aplicación Individual Lugar de trabajo En cualquier superficie donde se esté cómodo para realizar el juego.	Materiales Ejercicio 1. Monstruo de las galletas de cartón. Tarjetas con el dibujo/fotografía de los alimentos. Ejercicio 2. Bolos y tarjetas de acciones.
Explicación de la actividad Ejercicio 1. Alimentos: Se pueden realizar diferentes variaciones de este juego: con una muñeca a la que se tiene que dar de comer mientras se nombran los alimentos. También se puede simular que somos nosotros mismos los que comemos, etc. Pero la versión realizada es mediante un “ <i>Monstruo de las galletas</i> ”, con una abertura en la boca. El adulto dice: “ <i>Dale macarrones</i> ”, “ <i>El Monstruo quiere zumo</i> ”, “ <i>dale tortilla</i> ”, y el niño tiene que coger la tarjeta correspondiente al alimento e introducirla por la rejilla de la boca. Cada vez que introduce la tarjeta, el niño debe repetir el nombre del alimento: “ <i>manzana</i> ”, “ <i>macarrones</i> ”, “ <i>zumo</i> ”, “ <i>tortilla</i> ”... Ejercicio 2. Acciones: El juego de los bolos: se pegan imágenes de acciones a los diferentes bolos, se colocan en la posición tradicional del juego y se intentan derribar con la ayuda de una pelota. Cuando se recojan los bolos que se han caído, el niño nombrará las acciones y las reproducirá con ayuda del adulto. Por ejemplo: “ <i>Correr</i> ” y el adulto junto con el niño correrán por el espacio donde se encuentren.		
Observaciones -El juego de los bolos se puede variar con cualquier temática: acciones, objetos, ropa, alimentos, muebles, entre otros. -Tener en cuenta las palabras que queremos que el niño aprenda. -Es importante escoger juegos que motiven al niño y adaptarlos al objetivo que se pretende alcanzar.		

• **Comunicación**

Del mismo modo que con el lenguaje, respecto a la **comunicación (verbal y no verbal)**, también se han programado juegos/ejercicios que favorecerán el desarrollo posterior de la interacción social.

Tabla 9. *Intervención individual: el contacto visual*

Contacto visual		
Objetivo Reaccionar ante la mirada de otra persona.	Aplicación Individual Lugar de trabajo En cualquier superficie/espacio.	Materiales Ejercicio 1. Cubiletes y objeto a esconder. Ejercicio 2. Memory.
Explicación de la actividad Ejercicio 1. Cubiletes: Sobre la mesa se colocan 3 o 4 cubiletes (dependiendo de la dificultad que se le quiera añadir a la actividad). En uno de ellos se ha escondido algún objeto/comida (gominola, pieza de lego que falta para completar la construcción, un cochecito, una onza, etc.). A continuación, el adulto debe mirar con intensidad el cubilete donde está aquello que se ha escondido y decir: “ <i>(nombre del niño), ¿dónde está X?</i> ”. De este modo, el niño tiene que adivinar dónde está siguiendo la mirada del adulto. Ejercicio 2. Memory: Este ejercicio es muy similar al anterior, pero esta vez jugamos con las tarjetas del memory. El niño levanta una tarjeta y necesita encontrar su pareja. Para ello, el adulto fija la mirada en la “tarjeta pareja” que se encuentra boca abajo y pronuncia: “ <i>Busca la tarjeta que falta</i> ”. El participante deberá levantar la tarjeta donde está fijando la mirada el adulto guiándose por la misma.		

Observaciones

-También podemos realizar el juego en una habitación, escondiendo un objeto y siguiendo el mismo proceso de guiar con la mirada.
-Se puede realizar la variante del “escondite” escondiéndose el hermano pequeño por la casa, por ejemplo.

Tabla 10. *Intervención individual: Verbalización de las acciones*

Verbalización de los acciones: el chef y el pinche		
Objetivo Propiciar la intención comunicativa del niño mediante el ejercicio de turnos de palabra.	Aplicación Individual	Materiales Una cocinita con sus utensilios y alimentos (de juguete o reales). Guiones de juego.
	Lugar de trabajo En casa	
Explicación de la actividad		
<p>Con esta actividad se pretende realizar un juego de roles mediante turnos de palabra en el que uno será el Pinche y el otro el Chef. Se puede jugar a cocinar un caldo, a hacer una tarta, a trocear una macedonia, a pelar patatas, etc. Le diremos al niño: <i>“Este juego tiene dos normas y hay que cumplirlas: en primer lugar, hay que decir en voz alta todo aquello que hagamos. Por ejemplo: voy a coger una manzana y la voy a pelar. En segundo lugar, tenemos que establecer turnos para hablar. Por ejemplo, primero tú y luego yo. De este modo conseguiremos introducir los tiempos de palabra en los diálogos: iniciar una conversación, continuarla, concluirla, entre otros. Se acepta cualquier tipo de modalidad comunicativa: gestos, acciones, palabras, miradas emitidas por el niño y respondidas por el adulto. Y, por otro lado, se enseña a la madre a responderlas (esperar a que el niño tome iniciativa, evitar el intrusismo, dar tiempos, hacer preguntas “¿qué hacemos con esto?”... Por ejemplo, si vamos a elaborar una macedonia, con el apoyo de guiones de juego presentaremos las siguientes imágenes en este orden:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Seleccionar la fruta 2. Lavar la fruta 3. Cortar o quitarles la piel 4. Trocearlas 5. Ponerlas en un recipiente (vaso, bol, plato). <p>El adulto, en primer lugar, tendrá que ayudar al niño a realizar la verbalización del proceso diciendo frases del tipo: <i>“Mira Delta, ¿qué ves aquí? Primero tendremos que coger la fruta que queremos comernos, ¿verdad? Ahora tú, ¿qué hacemos primero?”</i>. A lo que el niño deberá repetir: <i>“coger la fruta”</i>. El adulto siempre tiene que tener presente el refuerzo positivo, por tanto, le contestaremos: <i>“¡Muy bien, así se hace! ¿Y después? ¿Qué es lo que tengo que hacer? (señalando o dando golpecitos sobre la segunda imagen)</i>. De este modo, si incita y se provoca que el niño hable. Así sucesivamente. Llegará un momento, que el niño habrá asimilado la dinámica del juego y sabrá que para realizar la macedonia tiene que mirar el guión de juego, seguirlo y verbalizárselo al adulto para que le pueda ayudar. Se realizará el mismo proceso con todas las recetas o comidas que se quieran elaborar.</p>		
Observaciones		
<p>-Con este tipo de actividades conseguimos proporcionar autonomía en el participante, además de trabajar la motricidad y las funciones ejecutivas (memoria de trabajo). -Se da la oportunidad de conocer nuevas texturas y de probar nuevos sabores. -Se afianza el vínculo con el adulto puesto que lo está haciendo partícipe de un proceso de elaboración como es, en este caso, la comida y es una ocasión para pasar más tiempo con su hijo. -De forma progresiva se pueden ir retirando los guiones de juego e ir enumerando los procesos que ya se sepa.</p>		

Este tipo de intervención individualizada, se ha llevado a término con el objetivo de lograr posteriormente una adecuada conducta de juego en Delta. Para ello, ha sido necesario trabajar la estimulación del vocabulario, la comprensión del lenguaje y provocar situaciones de comunicación, de forma previa y paralela a las sesiones de intervención inclusiva con el grupo grande.

Seguimiento de la Intervención Individualizada

Las rúbricas correspondientes al seguimiento de la intervención individualizada se pueden consultar en el Anexo 6: Seguimiento de la intervención individualizada.

Intervención inclusiva

A continuación se muestra la propuesta de intervención inclusiva en la que se trabaja el tercer componente del estudio: **la interacción social**. La intervención se lleva a cabo en el patio de la etapa de Educación Infantil y tiene una duración de unas tres semanas lectivas (Tabla 11). Se presentan 14 sesiones en las que se trabajarán de forma progresiva diferentes juegos propuestos por el alumnado donde primero intervendrá el grupo-clase y más hacia delante se irán incorporando el resto del alumnado de infantil.

Tabla 11. Programación de la intervención inclusiva

FEBRERO 2019				
LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
				01
04	05	06	07	08
11 <i>Sesión 1</i> ¿Cuál es mi juego favorito?	12 <i>Sesión 2</i> El Pilla-Pilla	13 <i>Sesión 3</i> El Pilla-Pilla	14 <i>Sesión 4</i> El lobo y las ovejas	15 <i>Sesión 5</i> El lobo y las ovejas
18 <i>Sesión 6</i> El Pilla-Pilla	19 <i>Sesión 7</i> Color-Colorín	20 <i>Sesión 8</i> Color-Colorín	21 <i>Sesión 9</i> El cocodrilo	22 <i>Sesión 10</i> Color-Colorín
25 <i>Sesión 11</i> El cocodrilo	26 <i>Sesión 12</i> El cocodrilo	27 <i>Sesión 13</i> El lobo y las ovejas	28 <i>Sesión 14</i> Cierre del programa	

Tal y como afirman Muñoz y Ruiz (2017), el tiempo del recreo es un momento de ocio libre, que no está regulado ni pautado por parte del profesorado, sino que es el alumnado el que gestiona el tiempo y disfruta del mismo. Previo a la introducción de los juegos guiados en el patio, es necesario realizar una evaluación inicial, llevada a cabo mediante la observación, con el objetivo de valorar los intereses y la motivación del grupo y, en este caso, del participante evaluado en concreto. Por otra parte, la intervención se debe hacer de manera progresiva, como se ha dicho anteriormente, y presentándola como un recurso divertido al que toda la etapa podrá tener acceso.

En cuanto a la organización del espacio, se habilita una parte del patio para el juego estructurado, donde en las primeras sesiones entrará la mitad del alumnado de la clase del niño evaluado. Posteriormente, la clase entera (E.I. tres años). Más tarde se incorporará la de E.I.

cuatro años y, finalmente, utilizaremos todo el patio cuando el aula de E.I. cinco años también participe en el programa.

Tabla 12. Sesión 1

¿Cuál es mi juego favorito? Evaluación inicial		
Objetivo	Aplicación	Materiales
Realizar una lista de preferencia de los juegos.	Grupal	Láminas para presentar diferentes juegos de manera ilustrativa. Pizarra para anotar los juegos.
	Duración	
De 20 a 30 minutos		
Explicación de la actividad		
<p>El alumnado se sentará en círculo (como en la asamblea), en el porche del patio. Allí se les explica el proyecto que se va a llevar a cabo: qué es aquello que vamos a hacer, cómo lo haremos, cuándo, etc. Siempre prestando gran atención a la motivación de los niños y niñas y mostrando una actitud positiva hacia ellos. Así pues, en esta primera sesión se les propone una serie de juegos sencillos adaptados para su edad y se les muestra en diferentes láminas para que puedan asociarlo con facilidad (por si algún niño/a nunca ha jugado previamente, como es el caso de Delta). Además, se les pide que si tienen alguna idea mejor o algún otro juego preferido, que se levanten y lo digan en voz alta al resto de sus compañeros. De este modo, podrá incluirse en la lista.</p> <p>Tras el debate y la presentación de los diferentes juegos, se escogieron los siguientes:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El Pilla-Pilla 2. El lobo y las ovejas 3. Color-Colorín 4. El cocodrilo <p>Estos cuatro juegos son los que se llevarán a cabo en la intervención puesto que son sencillos y con normas simples de entender para el niño evaluado. Están aprobados bajo la supervisión de las tutoras de las tres aulas, el equipo directivo y la O.E.</p>		
Observaciones		
-Si algún juego no funciona, puede cambiarse por otro, modificarse o adaptarse.		

Tabla 13. Sesión 2, 3 y 6

El Pilla-Pilla		
Objetivo	Aplicación	Materiales
Fomentar la socialización con sus iguales. Conseguir la participación activa de Delta en el momento del recreo.	Grupal	Un peto de color llamativo para distinguir la persona que pilla del resto de compañeros. Tarjetas con las normas del juego.
	Duración	
De 20 a 30 minutos		
Explicación de la actividad		
Sesión 1:		
<p>En la sesión número dos, se inició el proyecto de “Patios Inclusivos”, con la explicación de las normas del juego Pilla-Pilla. Muchos de los niños jugaban a diario en el colegio o con los amigos en el parque. No obstante, ya se les advirtió que había niños que no sabían jugar y que les tenían que ayudar, por ejemplo a explicarles las normas. Pedimos ayuda: “¿Hay algún voluntario o voluntaria que quiera salir a explicar cómo se juega y cuáles son las normas del Pilla-Pilla?” Una compañera levantó la mano afirmando que jugaba muchas veces con sus primos. De este modo, fue ella quien nos ayudó a explicar al resto del grupo (la mitad de la clase de Delta) cómo se juega. Enumeramos las normas mediante dibujos en la pared de pizarra que se encuentra en el porche del patio:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Un niño/a pilla con el peto de color puesto. 2. Hay que correr para que no me pillen. 3. Si me pillan, el que me ha pillado se quita el peto y me lo pongo yo. 4. Ahora soy yo el que tengo que pillar al resto de compañeros. 5. No vale salirse del espacio delimitado. <p>Tras esta explicación nos aseguramos que Delta tuviera claras las normas del juego: “¿lo has entendido?, él pagará ahora y te tiene que pillar, pero tú tienes que correr mucho para que no te pille, ¿vale? Si te pilla, entonces tú te pondrás el peto y tendrás que ir a por el resto de compañeros”. Además, previamente se confeccionaron unas tarjetas con las normas de cada juego con el objetivo de utilizarlas como refuerzo visual. Tras enseñárselas a Delta de forma individual y al resto de compañeros, se quedaban fijas en el “Mural de los juegos” que habíamos establecido en el patio para recordarlas al inicio de cada sesión.</p>		
Sesión 2:		
Al inicio de la hora del recreo nos acercamos al “Mural de los juegos”, repasamos las normas que hay que seguir		

para poder jugar de forma adecuada, nos aseguramos de que todos los niños y niñas lo han entendido y volvemos a jugar al mismo juego con la intención de interiorizar su dinámica y así poder introducir uno nuevo.

Sesión 6:

Al salir al recreo escogieron jugar al Pilla-Pilla. En esta sesión se sigue con el mismo número de alumnos que en la sesión 5 (grupo-clase de Delta + mitad de los alumnos de infantil cuatro años).

Observaciones

- Las explicaciones se deben de reforzar con: gesticulaciones, muchos ejemplos previos en los que participa Delta, ejemplos en los que observa, partidas de prueba, aclaraciones, entre otros.
- Cuando el juego deje de motivar al alumnado o éste se encuentre cansado, es mejor terminar la sesión y retomarla al día siguiente.
- Si el participante evaluado se adapta bien a las normas establecidas y las interioriza, podemos variar el juego sumándole dificultad.

Tabla 14. Sesión 4, 5 y 13

El lobo y las ovejas		
Objetivo Fomentar la socialización con sus iguales. Conseguir la participación activa de Delta en el momento del recreo. Desarrollar el trabajo en equipo.	Aplicación Grupal Duración De 20 a 30 minutos	Materiales Gorras o petos. Cartel reversible con la imagen del lobo y de la oveja. Tarjetas con las normas del juego.
Explicación de la actividad		
<p>Sesión 4: En esta sesión se incluye a todo el grupo-clase. Así pues, nos encontraremos en la parte del patio delimitada en la que nadie puede salir. Un niño/a será el lobo y llevará la gorra con el cartel de la imagen del lobo. En un principio únicamente habrá un lobo y el resto serán ovejas, pero en el momento que el lobo pille a otro compañero (ovejas), ambos deberán cogerse de la mano e ir a pillar a un tercero y así sucesivamente hasta que todas las “ovejas” se conviertan en “lobos”. Al final, se formará una cadena de lobos cogidos de la mano y que no pueden soltarse. La última “oveja” que quede sin pillar será la ganadora. En esta sesión se repitió el mismo proceso que en la <i>Sesión 1</i>, antes de iniciar el juego, se expuso a todo el grupo frente la pizarra del porche, y se anotaron las siguientes normas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El lobo que pilla al resto de ovejas. 2. Cuando una oveja es pillada, se coge de la mano del lobo. 3. Juntos van a pillar al resto de compañeros. 4. Hay que terminar todos cogidos de la mano menos uno. 5. La última oveja, gana. <p>Tras la explicación, nos aseguramos que nuestro alumno objetivo lo ha entendido y le mostramos las tarjetas de refuerzo visual. Posteriormente, se las enseñamos al resto de la clase y las colgamos en el “Mural de los juegos”, ahora ya hay dos juegos a los que jugar de forma estructurada en el patio y el alumnado puede escoger.</p>		
<p>Sesión 5: En esta sesión se incluye a todo el grupo-clase de Delta, más la mitad del alumnado de la clase de infantil cuatro años. Al inicio de la hora del recreo nos acercamos al “Mural de los juegos”, repasamos las normas que hay que seguir para poder jugar de forma adecuada, nos aseguramos de que todos los niños y niñas lo han entendido y volvemos a jugar al mismo juego con la intención de interiorizar su dinámica y así poder introducir un tercer juego.</p>		
<p>Sesión 9: Cuando salimos al patio eligieron jugar al “Lobo y las ovejas”, argumentaron que hacía tiempo que no jugaban y querían repetirlo.</p>		
Observaciones		
<ul style="list-style-type: none"> -En la gorra, cada niño/a llevará colgado un cartel reversible que indique qué rol está jugando en cada momento. Cuando sea pillado, deberá darle la vuelta y convertirse en lobo. -Las explicaciones se deben de reforzar con: gesticulaciones, muchos ejemplos previos en los que participa Delta, ejemplos en los que observa, partidas de prueba, aclaraciones, entre otros. -Cuando el juego deje de motivar al alumnado o éste se encuentre cansado, es mejor terminar la sesión y retomarla al día siguiente o cambiar de juego, ahora que existe variedad. 		

Tabla 15. Sesión 7, 8 y 10

Color-Colorín		
Objetivo Fomentar la socialización con sus iguales. Conseguir la participación activa de Delta en el momento del recreo.	Aplicación Grupal	Materiales Pintura para pintar el tablero en el suelo de la zona delimitada para los juegos. Cartulinas de colores plastificadas. Tarjetas con las normas del juego.
	Duración De 20 a 30 minutos	
Explicación de la actividad		
Sesión 7: En esta sesión se incluye al grupo-clase de Delta y a todo el alumnado de la clase de cuatro años. El alumnado se colocará en la zona del patio donde esté pintado en el suelo el tablero con los colores (el tablero es bastante grande para que puedan jugar todos). Así pues, los niños/as se situarán alrededor de los colores pintados y deberán esperar a que la maestra saque una cartulina con un color específico. A continuación, deberán ir corriendo para colocarse encima de la figura que tenga el mismo color. Se decidió pintar figuras geométricas, no solo círculos, con la intención de ir incrementando la dificultad del juego a medida que adquieren los conocimientos curriculares necesarios (triángulo rojo, cuadrado verde, círculo amarillo, etc.) pero, en un principio, únicamente se pedirá como criterio el color, independientemente de la figura geométrica. Cuando se introduce un juego nuevo, siempre reproducimos el mismo proceso de explicación y de establecimiento de las normas: <ol style="list-style-type: none"> 1. Me espero alrededor de los colores. 2. La maestra saca la cartulina de un color. 3. Busco ese color. 4. Voy corriendo a ponerme encima. Tras esta explicación nos aseguramos de repetir las normas de forma individual a Delta junto con las tarjetas (refuerzo visual). Le hacemos las respectivas preguntas: <i>“¿lo has entendido?, tienes que esperar aquí, yo sacaré una cartulina de un color, por ejemplo, el azul y tú tendrás que ir corriendo a encontrar el color azul. ¿Cuál es el color azul? ¡Muy bien, ese es! Y las fijamos en el mural como las anteriores veces.</i>		
Sesión 8: En esta sesión se incluye a todo el grupo-clase de Delta, a todo el alumnado de la clase de cuatro años y a los alumnos de cinco años que han querido unirse al juego. A la hora del patio nos acercamos al “Mural de los juegos”, repasamos las normas que hay que seguir para poder jugar de forma adecuada, nos aseguramos de que todos los niños y niñas lo han entendido y volvemos a jugar al mismo juego con la intención de interiorizar su dinámica y así poder introducir un cuarto juego.		
Sesión 10: Cuando salimos al patio eligieron jugar a “Color-Colorín”.		
Observaciones -Las explicaciones se deben de reforzar con: gesticulaciones, muchos ejemplos previos en los que participa Delta, ejemplos en los que observa, partidas de prueba, aclaraciones, entre otros. -Cuando el juego deje de motivar al alumnado o éste se encuentre cansado, es mejor terminar la sesión y retomarla al día siguiente o cambiar de juego, ahora que existe variedad. -Si el participante evaluado se adapta bien a las normas establecidas y las interioriza, podemos variar el juego sumándole dificultad.		

Tabla 16. Sesión 9, 11 y 12

El cocodrilo		
Objetivo Fomentar la socialización con sus iguales. Conseguir la participación activa de Delta en el momento del recreo.	Aplicación Grupal	Materiales Dibujo en el suelo. Tarjetas con las normas del juego.
	Duración De 20 a 30 minutos	
Explicación de la actividad En esta sesión se incluye a todo el grupo-clase de Delta, a todo el alumnado de la clase de cuatro años y a los alumnos de cinco años que han querido participar. Para conseguir que este juego sea más divertido si cabe, pintaremos en el suelo una línea y varios cocodrilos que se quedarán de forma permanente como el tablero de colores del juego “Color-Colorín”. El juego es el siguiente: un niño/a es el que “paga” (el cocodrilo) y se debe quedar en la línea, únicamente puede ir por encima de la misma de derecha a izquierda. El resto del alumnado (bañistas) deberá cruzar esta línea sin que el niño/a que paga le pille. La línea es el lago donde se encuentran los tiburones y cada lateral representa la orilla donde las personas se encuentran a salvo. Cuando la persona que paga pilla a otro niño/a, éste tomará el relevo y se colocará en la línea para ser el siguiente en pillar. Cuando hay muchos		

niños, en lugar de ser una única persona la que paga y hacerle el relevo, se pueden ir incorporando hasta que al final resulta más complicado pasar a la otra orilla ya que hay muchas personas en la línea que nos quieren pillar. Esta podría ser una variante del juego.

Al introducir este último juego, realizamos el mismo proceso. Establecemos las normas:

1. El cocodrilo está en la línea azul.
2. Éste no se puede salir de la línea.
3. Los bañistas tienen que pasar de un lado a otro sin que les coma el cocodrilo.
4. Si nos come el cocodrilo, nos convertimos en cocodrilo y pagamos nosotros.
5. Gana el último bañista.

Tras esta explicación nos aseguramos de repetir las normas de forma individual a Delta junto con las tarjetas (refuerzo visual). Le hacemos las preguntas correspondientes que nos confirmen que lo ha entendido y, posteriormente, fijamos las tarjetas de las normas del juego en el “Mural de los juegos”, quedando así completo con la explicación gráfica de los cuatro juegos propuestos.

Observaciones

- Las explicaciones se deben de reforzar con: gesticulaciones, muchos ejemplos previos en los que participa Delta, ejemplos en los que observa, partidas de prueba, aclaraciones, entre otros.
- Cuando el juego deje de motivar al alumnado o éste se encuentre cansado, es mejor terminar la sesión y retomarla al día siguiente o cambiar de juego, ahora que existe variedad.
- Si el participante evaluado se adapta bien a las normas establecidas y las interioriza, podemos variar el juego sumándole dificultad.

Tabla 17. Cierre del programa

Cierre del programa		
<u>Objetivo</u>	<u>Aplicación</u>	<u>Materiales</u>
Reflexionar sobre todo lo aprendido	Grupal	No son necesarios
	<u>Duración</u> De 20 a 30 minutos	
<u>Explicación de la actividad</u>		
<p>En esta última sesión, se le comunica al alumnado que el Proyecto de patios inclusivos mediante juegos estructurados llega a su fin. Pero no por ello tiene que terminar, siempre podrán seguir jugando libremente en el patio puesto que ya saben cómo jugar y qué materiales utilizar (siempre que quieran jugar podrán ir a coger el material que les sea necesario). El “Mural de los juegos”, se quedará en el porche para el resto del curso y lo podrán consultar siempre que quieran.</p> <p>El alumnado se sentará en círculo (como en la asamblea), en el porche del patio, tal y como empezamos el proyecto. Tras estas tres semanas de juegos, lanzamos algunas preguntas como, por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Habéis aprendido a jugar a nuevos juegos? - ¿Cuál os ha gustado más? - ¿Cómo os habéis sentido al jugar con todos los compañeros de clase? - ¿Os han surgido nuevos amigos/as? - ¿A partir de ahora querréis jugar más veces? - ¿Habéis tenido que ayudar o ser ayudados por algún compañero cuando no sabíais qué norma seguir? <p>Y de este modo, tendríamos una valoración cualitativa de lo que ha sido la intervención en gran grupo y a nivel general. No obstante, en el apartado que viene a continuación “Seguimiento de la Intervención Inclusiva”, se reflejarán las anotaciones en la rúbrica que se elaboró para el alumno objetivo por sesiones valorando, así, si ha habido mejoras en cuanto a la interacción social del mismo.</p>		

Seguimiento de la Intervención Inclusiva

La rúbrica correspondiente al seguimiento de la intervención inclusiva se puede consultar en el Anexo 7: Seguimiento de la intervención inclusiva.

5.4. Procedimiento

El procedimiento desarrollado en la realización de este trabajo es el siguiente:

En primer lugar, se dedicaron unos días a la observación del alumnado para concluir en qué niño/a era más urgente actuar y se decidió intervenir en el participante evaluado (al que se le ha llamado Delta), puesto que era del primer curso de Educación Infantil y acabábamos de recibir la petición por parte de la tutora. Tras consultarlo con la O.E., se citó a la madre para arrancar con el proceso. En tercer lugar, se inició la evaluación psicopedagógica utilizando los instrumentos estandarizados y no estandarizados adecuados, con la intención de recabar la información pertinente para la posterior elaboración de la intervención. Una vez recogida la información y detectadas las necesidades a través de los diferentes instrumentos de evaluación, se procedió al planteamiento y realización del programa de intervención. Éste tiene dos partes, una individualizada (del lunes 4 al jueves 28 de febrero) con un total de 19 sesiones. Y una inclusiva (del lunes 11 al jueves 28 del mismo mes) con un total de 14 sesiones. En la individualizada participa la mamá, aunque podría haber participado cualquier adulto del contexto familiar del participante evaluado. Por el contrario, en la inclusiva participan los compañeros de la etapa educativa, se lleva a cabo en el patio escolar y es realizada por la O.E. en prácticas con la supervisión de la O.E. y el refuerzo del profesorado. Por tanto, antes de la aplicación, se vuelve a citar a la madre para explicarle la intervención individualizada y se comunica al equipo directivo la intención de realizar el proyecto de patios inclusivos.

Una vez se da por finalizada la intervención, se analizan los resultados obtenidos cuantificando los datos de las rúbricas de la intervención mediante una puntuación del 1 al 5 en la Escala Likert². Posteriormente se comparan los mismos con la evaluación inicial para ver las ganancias del alumno en las distintas sesiones llevadas a cabo. De este modo, se pueden recoger y agrupar las evidencias de la funcionalidad de la intervención.

6. RESULTADOS DE LA INTERVENCIÓN

En el presente apartado se muestran los resultados que se han obtenido tras las intervenciones. En primer lugar, se muestra la tabla 18 donde se agrupan los objetivos individualizados de lenguaje y comunicación, con las diferentes sesiones llevadas a cabo en relación a estos mismos. En segundo lugar, se expone la tabla 19. En la misma se muestran los

² La Escala Likert tiene la siguiente correspondencia: 1-Totalmente en desacuerdo, 2-En desacuerdo, 3-Neutro, 4-De acuerdo y 5-Totalmente de acuerdo. Siendo el 1 y 2 puntuaciones negativas, el 3 neutro y el 4 y 5 puntuaciones positivas.

objetivos inclusivos destinados a la interacción social que se han llevado a cabo mediante diferentes juegos estructurados en la hora del recreo.

De este modo, el objetivo específico establecido inicialmente en relación al lenguaje fue el siguiente: 1. Aumentar el número de palabras en las emisiones de las frases. El objetivo se trabajó en cuatro sesiones (sesión 1, 3, 10 y 17) mediante actividades/juegos de comprensión del lenguaje por una parte, y comprensión y expresión del lenguaje, por otra. En el primer ejercicio de “Comprensión del lenguaje”, se elaboró una actividad donde el objetivo era: identificar y reconocer objetos/acciones. Como se puede observar en la tabla 18, en la primera sesión, recibe un 2 de puntuación en la Escala Likert (en desacuerdo) siendo negativo (consultar anexo 6: Tabla 2. Interpretación Escala Likert), mientras que en la última sesión consigue una puntuación de 5 (totalmente de acuerdo) siendo positivo este resultado.

Por otro lado, en la actividad de “Comprensión y expresión del lenguaje”, los objetivos que se plantearon fueron dos. Primeramente: reconocer alimentos y nombrarlos. Como en el caso anterior, también se desarrollaron cuatro sesiones (sesión 2, 4, 11 y 18) recibiendo, en la primera sesión, una puntuación de 1 en la Escala Likert (totalmente en desacuerdo) siendo negativa y terminando, la última sesión, con un 5 (totalmente de acuerdo), siendo esta positiva. En segundo lugar, el objetivo que se planteó fue: identificar y reproducir las acciones. Este objetivo se ha trabajado en las mismas sesiones que el objetivo anterior. Se percibe mejoría puesto que en la primera sesión recibe un 2 (en desacuerdo) y en las tres posteriores, un 4 (de acuerdo), estabilizándose en esta puntuación ya que identifica las acciones pero le resulta difícil reproducir todas y cada una de ellas (necesita que el adulto inicie la acción).

El otro componente que se ha trabajado mediante la intervención individualizada ha sido la comunicación y, a diferencia del lenguaje, se han establecido dos objetivos específicos en la intervención. Estos son: 2. Mantener el contacto visual con el interlocutor y, por otro lado, 3. Propiciar la intención comunicativa del niño. El objetivo número dos se trabajó elaborando una actividad de “Contacto visual” en la que el objetivo principal es: reaccionar ante la mirada de otra persona. Esta actividad se ha llevado a cabo en cuatro sesiones, siguiendo los modelos anteriores (sesión 6, 7, 12 y 16). Pues bien, en estas actividades/juegos (cubiletes y memory), no se consiguen los resultados que se pretenden, ya que en la sesión 7 existe una recesión respecto a la 6, en la sesión 12 la puntuación es neutra (3) y, finalmente, en la última sesión se consigue un 4 (de acuerdo). Sería conveniente seguir entrenando al niño en este tipo de actividad ya que le resulta bastante difícil interpretar, fijar o seguir la mirada de otra persona.

El objetivo número tres: propiciar la intención comunicativa del niño, se entrenó a través de una actividad de “verbalización de las acciones”. En ella, se especifica el siguiente objetivo: propiciar la intención comunicativa del niño mediante el ejercicio de turnos de palabra. También se establecen cuatro sesiones (sesión 8, 14, 15 y 19). Como se puede contemplar en la tabla inferior, ha habido una variación en la conducta del participante ya que, en la sesión 8, el niño recibe una puntuación de 1 (totalmente en desacuerdo) en la Escala Likert pero, posteriormente, tanto en la sesión 15 como en la 19 se muestra una notable mejora, obteniendo un 4 (de acuerdo) en la escala.

Tabla 18. Tabla de resultados de la intervención individualizada en relación con los objetivos establecidos

OBJETIVOS INDIVIDUALIZADOS			
LENGUAJE			
1. AUMENTAR EL NÚMERO DE PALABRAS EN LAS EMISIONES DE LAS FRASES			
1.1. Comprensión del lenguaje:			
<i>Identificar y reconocer objetos/acciones</i>			
Sesión 1	Sesión 3	Sesión 10	Sesión 17
2	3	4	5
1.2. Comprensión y expresión del lenguaje:			
<i>Reconocer alimentos y nombrarlos</i>			
Sesión 2	Sesión 4	Sesión 11	Sesión 18
1	4	4	5
<i>Identificar y reproducir las acciones</i>			
Sesión 2	Sesión 4	Sesión 11	Sesión 18
2	4	4	4
COMUNICACIÓN			
2. MANTENER EL CONTACTO VISUAL CON EL INTERLOCUTOR			
2.1. Contacto visual:			
<i>Reaccionar ante la mirada de otra persona</i>			
Sesión 6	Sesión 7	Sesión 12	Sesión 16
2	1	3	4
3. PROPICIAR LA INTENCIÓN COMUNICATIVA DEL NIÑO			
3.1. Verbalización de las acciones			
<i>Propiciar la intención comunicativa del niño mediante el ejercicio de turnos de palabra</i>			
Sesión 8	Sesión 14	Sesión 15	Sesión 19
1	2	4	4

Seguidamente, en la tabla 19 se plasman los resultados obtenidos en la intervención inclusiva en relación con el ámbito de Interacción Social. En este apartado, puesto que existe la tabla resumen, se exponen la primera sesión de juego (sesión 2) y la penúltima (sesión 12). Esto se debe a que en la última sesión registrada (sesión 13), el niño no quiso participar. El resto se pueden consultar en el anexo 8: resultados de la intervención inclusiva.

Como se ha dicho anteriormente, esta intervención se ha llevado a término a través del programa de Patios Inclusivos mediante el juego estructurado. De este modo, se establecen una serie de criterios valorados del 1 al 5 en la Escala Likert. Seis de los criterios registrados pertenecen al objetivo específico 4: fomentar la participación del niño en el juego con sus iguales y, los otros dos al objetivo 5: respetar y comprender las normas del juego socializado. Cabe

añadir que, el registro de observación de la totalidad de las sesiones se realiza bajo el criterio de la misma persona (O.E. en prácticas). A continuación se analizarán los resultados por sesiones:

Sesión 2:

Objetivo 4: destaca la interacción con sus iguales de manera inducida recibiendo un 4 de puntuación (de acuerdo) siendo esta positiva. No interactúa de forma espontánea. Por otro lado, la puntuación recibida en cuanto a entusiasmo y motivación es neutral, es decir, no se sabe a qué se debe: ganas de salir al patio, realmente quiere jugar, está conectado con el juego, entre otros. No participa activamente y mucho menos, se le observa cooperar con el grupo. En relación al nivel de inclusión, también es neutro. Esto se debe a que simplemente se deja llevar por lo que hacen el resto de compañeros o por las directrices de la maestra.

Objetivo 5: obtiene puntuaciones negativas (2 y 1 respectivamente) ya que no logra comprender la dinámica del juego ni tampoco adquiere la autonomía necesaria para jugar sin las directrices correspondientes.

Sesión 12:

Objetivo 4: es la última sesión del juego “El Cocodrilo”. En la interacción con sus iguales de manera inducida recibe un 5 de puntuación (totalmente de acuerdo) siendo esta positiva. Además interactúa de forma espontánea (4). En cuanto a entusiasmo y motivación la puntuación es positiva (4). No obstante, ésta disminuye en relación a la sesión anterior. Por tanto, se considera que participa activamente (4). Pero la puntuación del criterio “coopera con el grupo” es neutra. En cuanto al nivel de inclusión, recibe un 4, siendo positiva también, como en los casos anteriores.

Objetivo 5: obtiene puntuaciones positivas (5 y 4 respectivamente). Esto quiere decir que comprende la dinámica de cada juego con o sin apoyo visual y, por otro lado, consigue progresivamente la autonomía necesaria a la hora de jugar.

Tabla 19. Tabla de resultados de la intervención inclusiva en relación con los objetivos establecidos

OBJETIVOS INCLUSIVOS												
INTERACCIÓN SOCIAL												
4. FOMENTAR LA PARTICIPACIÓN DEL PARTICIPANTE EN EL JUEGO CON SUS IGUALES												
	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4	Sesión 5	Sesión 6	Sesión 7	Sesión 8	Sesión 9	Sesión 10	Sesión 11	Sesión 12	Sesión 13
Interactúa con sus compañeros de manera inducida	4	5	5	5	5	-	-	4	-	4	5	No participa
Interactúa con sus compañeros de forma espontánea	2	4	4	5	4	-	-	2	-	4	4	
Se mantiene en el juego con entusiasmo y motivación	3	4	5	5	4	5	5	2	4	5	4	
Participa activamente	2	4	5	5	4	5	5	2	5	5	4	
Coopera con el grupo	1	2	4	4	2	-	-	2	-	3	3	
Nivel de inclusión	3	3	4	4	4	5	5	4	5	4	4	
5. RESPETAR Y COMPRENDER LAS NORMAS DEL JUEGO SOCIALIZADO												
Comprende la dinámica de cada juego con o sin apoyo visual	2	2	3	4	2	4	5	2	5	4	5	
Consigue progresivamente autonomía a la hora de jugar	1	2	4	4	3	4	5	4	5	3	4	

7. DISCUSIÓN

El objetivo principal que se planteó para este trabajo fue elaborar una intervención que proporcionase la autonomía necesaria acorde a la edad cronológica del participante en los ámbitos de lenguaje, comunicación e interacción social. En base a este objetivo, se establecieron cinco objetivos específicos a alcanzar. Tres de ellos se trabajaron de forma individualizada (lenguaje y comunicación) y, los otros dos restantes, de forma inclusiva (interacción social). El primero de ellos fue aumentar el número de palabras en las emisiones de las frases. El segundo, mantener el contacto visual con el interlocutor y, finalmente, el tercero fue propiciar la intención comunicativa del niño. Por otro lado, los trabajados de forma inclusiva, fueron los siguientes: fomentar la participación del niño en el juego con sus iguales, en primer lugar y, respetar y comprender las normas del juego socializado, en segundo lugar.

En relación al objetivo general, como se ha hipotetizado al inicio del trabajo, se puede afirmar que las intervenciones planteadas con el participante (individuales y inclusivas) han contribuido a propiciar la autonomía necesaria que se requería en los diferentes ámbitos. Este hecho, influye de forma positiva en todos los aspectos de su vida diaria. La justificación radica en los avances y progresos que se han ido registrando en las rúbricas a lo largo de las diferentes sesiones.

En referencia al primer objetivo, ha habido una evolución y se percibe un cambio progresivo en la conducta del participante puesto que en la primera sesión, recibe un 1 de puntuación siendo negativo, mientras que en la última sesión se consigue una puntuación de 5 siendo positivo este resultado. Así pues, se puede concluir que el objetivo establecido para el lenguaje: 1. Aumentar el número de palabras en las emisiones de las frases, se ha logrado exitosamente puesto que las actividades planteadas han tenido un impacto positivo en la conducta del participante evaluado.

Por lo que respecta al segundo y tercer objetivo establecidos para contribuir a la mejora de la comunicación: 2. Mantener el contacto visual con el interlocutor, en primer lugar, ha resultado un tanto más difícil de conseguir con el número de sesiones establecidas en la programación debido al hecho de ajustarse al tiempo real de las prácticas. Y, en segundo lugar, 3. Propiciar la intención comunicativa del niño, se ha alcanzado positivamente. No obstante, si se analizan los dos objetivos juntos en relación con la comunicación, se ha

percibido una mejora notable en la conducta del participante comparando las primeras sesiones con las últimas (sesiones iniciales 6 y 8 - sesiones finales 16 y 19 respectivamente. Consultar tabla 18).

El cuarto y el quinto objetivo, también se analizaran conjuntamente puesto que pertenecen a los objetivos del ámbito de la interacción social. El primer objetivo, 4. Fomentar la participación del niño en el juego con sus iguales y, en segundo lugar, 5. Respetar y comprender las normas del juego socializado han tenido una evolución progresiva de puntuaciones negativas hacia las positivas (visualizar tabla 19). Aquí se aprecia como en las sesiones destinadas al inicio de cada uno de los juegos (sesiones 2, 4, 7 y 9), el participante evaluado recibe puntuaciones más bajas en los ítems de interacción, cooperación y comprensión de la dinámica del juego, si las comparamos con las sesiones que se ejecutan posteriormente de los mismos juegos, donde el implicado ya ha participado previamente. Por tanto, existe una mejora cuantificable.

Por tanto, si analizamos los ítems extraídos en la pre-intervención en relación a los tres ámbitos, el niño muestra una gran mejoría gracias a las intervenciones. Esto se debe, en parte, a que por un lado, las pautas de crianza de la madre han sido modificadas y ahora se caracteriza por un menor grado de intrusismo mejorando la calidad de vida de su hijo. Así pues, tras la intervención, se observa como el niño tiene un proceso de adaptación a las nuevas situaciones planteadas, ejecutándolas, finalmente con éxito. Por ejemplo, entrar solo hasta su aula o terminar las frases sin que el interlocutor sobreentienda qué es aquello que el niño quiere comunicarle. Por otro lado, ha aumentado la calidad de las muestras del lenguaje espontáneo debido a las actividades de comprensión y expresión del lenguaje y, además, se percibe una intención, por parte del participante, en fijar la mirada en su interlocutor. También se observa como disminuyen los gestos de las manos en las situaciones donde existe una intención comunicativa, aumentando el grado de verbalización del niño hacia el adulto. Además, en el patio, ya no se muestra tan solitario y pide jugar a los diferentes juegos aprendidos en la intervención evitando o disminuyendo el juego individual

8. CONCLUSIONES

Tal y como se planteaba al inicio del estudio, los niños/as que presentan desórdenes en el lenguaje, frecuentemente tienen problemas en el procesamiento de la frase o en recoger la información significativa para almacenarla y recuperarla posteriormente de la memoria a

corto y largo plazo. Cuando se inició la primera entrevista, desde el contexto familiar, se percibía un gran interés en la cantidad de palabras que repetía el niño y se le daba excesiva importancia a la adquisición mecánica de una brillante y fluida expresión verbal en detrimento de los componentes cognoscitivos subyacentes a toda producción verbal. Así pues, se intentó primar los aspectos fundamentales del lenguaje en su relación con las estructuras del pensamiento y, comprender, que todo intento de estimulación debe atender a esta segunda opción en lugar de la primera puesto que, tal y como afirman Herrera, Borges, Guevara y Román (2008) si se atiende a lo primero se estará abogando por una pedagogía de la lengua que se apoya fundamentalmente en una transmisión de conocimientos a través de las representaciones simbólicas que constituyen el lenguaje oral, produciendo un verbalismo en lugar de un lenguaje realmente conceptual y coherente.

Por otro lado, uno de los principios fundamentales de esta intervención ha sido el juego. Este ha resultado el método de conducción en los diferentes ámbitos estructurando las situaciones de aprendizaje sobre la base de las actividades lúdicas. Así pues, siguiendo las líneas de Herrera et al. (2008), que reafirman la importancia del juego puesto que, durante el mismo, lo principal para el niño no es el producto, sino el proceso en sí. Es decir, no importan los fracasos o errores que se cometen para continuar formando parte de la actividad. Por tanto, el juego constituye la actividad que más desarrolla a los niños en edades tempranas ya que les permite adquirir conceptos difíciles y trascendentes en su vida de manera imperceptible pero duradera, pues aviva su ingenio, su creatividad, estimula la inteligencia, su lenguaje y las formas de relación social.

En relación con la comunicación, se ha puesto en evidencia la importancia del contexto ambiental en el que el niño vive y crece para la adquisición y el desarrollo de la comunicación. De este modo, “el lenguaje oral se va conformando gracias a la exposición de modelos lingüísticos correctos y al establecimiento de situaciones que favorezcan su práctica consolidación, perfeccionamiento y generalización” (Pérez y Salmerón, 2006, p. 119). Como ya se ha señalado a lo largo del trabajo, el desarrollo comunicativo-lingüístico puede verse condicionado por una serie de factores tanto de orden extrínseco como intrínseco. El participante evaluado, estaba siendo hipoestimulado y sobreprotegido por la madre. En un ambiente en el que se sustituye continuamente al niño, no se le ofrece contacto con elementos que generen experiencias de aprendizaje, el adulto se anticipa a sus necesidades impidiendo la interacción activa por parte del niño, propiciando, en este contexto, un retraso en el lenguaje tanto a nivel pragmático como receptivo y expresivo. Gracias a este trabajo, se les ha dado la

oportunidad a los adultos que rodean al participante evaluado en su día a día, a cambiar este tipo de conductas y a empezar de nuevo, favoreciendo la participación y autonomía del niño en todos los aspectos de su vida diaria.

Por lo que concierna al diagnóstico diferencial, como se ha expuesto al inicio del trabajo, el niño evaluado roza los límites del Trastorno de la Comunicación Social (TCS) y el Trastorno del Espectro Autista (TEA). Tal y como afirma la Guía TEA para la Comunidad Educativa:

Probablemente una de las mayores dificultades en la realización de un diagnóstico, especialmente en las edades más tempranas (como se da en este caso) es la de establecer los límites respecto a otros trastornos del desarrollo donde algunos síntomas muestran cierto solapamiento conductual. Las dificultades más críticas probablemente se encuentran para diferenciar los TEA de los Trastornos Específicos del Lenguaje, de la Discapacidad Intelectual y de los trastornos psiquiátricos comórbidos. En estos casos, es importante valorar de una forma efectiva y profunda las conductas y competencias que reflejan los criterios diagnósticos (Barrios, Blau, Forment, 2012, p. 446).

Por tanto, en este estudio se ha procurado efectuar una intervención temprana valorando diferentes áreas (lenguaje, comunicación e interacción social) para estimar hasta qué punto el nivel de lenguaje es semejante al nivel comunicativo y al nivel de la interacción social con la finalidad de equilibrarlos acorde al desarrollo evolutivo normotípico de los niños/as de la edad del participante evaluado.

Como se ha remarcado con anterioridad, dentro del marco del diagnóstico diferencial entre los TEA y los trastornos específicos del lenguaje, el DSM-5 ha incorporado, dentro de estos últimos, una nueva categoría diagnóstica, el Trastorno de la Comunicación Social (TCS). De este modo, el TCS plantea nuevos retos en el diagnóstico diferencial entre ambos diagnósticos, por el posible solapamiento de sintomatología en el área social, siendo el área de Patrones repetitivos y restringidos de conducta, actividades e intereses, la clave para poder realizar el diagnóstico diferencial. Es por ello que, durante la realización de esta intervención, el diagnóstico del participante no estaba cerrado. Por tanto, esta intervención sirvió como aportación en la posterior toma de decisiones en relación al diagnóstico, por parte de la O.E., que se estableció, finalmente, como TCS según el DSM-5. Así pues, las medidas/refuerzos recibidos por el participante, serán de carácter continuo hasta la próxima actualización del Informe Psicopedagógico, personalizando el nivel de respuesta a la evolución y progreso del

mismo y, según el seguimiento realizado por el Equipo Docente en el Plan de Actuación Personalizado (PAP) de cada curso escolar.

- **Limitaciones**

En cuanto a las posibles limitaciones detectadas, el tiempo ha sido el mayor enemigo. Si se hubiera dispuesto de un periodo más largo de intervención, los resultados habrían sido significativos. A pesar de ello, la intervención ha resultado exitosa puesto que ha quedado constancia de la evolución del discente en los diferentes ámbitos. Por otro lado, la parte de intervención individualizada, está delegada bajo el criterio de la madre. Pese a que se le entrenó para su ejecución, los resultados se deberían contrastar con el profesional del centro y corroborar que, realmente, las puntuaciones establecidas en la Escala Likert, coinciden con las del profesional. Finalmente, la mejora tras la intervención no puede generalizarse, puesto que cada persona es diferente. Para que sea válida, resulta necesario ampliar la muestra.

9. NUEVA PROPUESTA DE ACCIÓN

A lo largo de la intervención se ha intentado abordar todas y cada una de las carencias más importantes que presentaba el participante: se le ha proporcionado múltiples oportunidades de utilización de las posibilidades motoras de su cuerpo (área motora), se ha estimulado la comprensión y expresión del lenguaje oral (comunicación), se ha elaborado un programa de colaboración para mejorar la autonomía personal, cada vez más activo en los ámbitos de alimentación, higiene personal y desplazamiento (por parte del centro). También, se ha asesorado en el contexto familiar en relación con las pautas de crianza y el desarrollo. Además, se ha potenciado el contacto con el resto de niños, influyendo en la interacción y participando en todos aquellos entornos normalizados propios para su edad (socialización). Por último, en cuanto al ámbito cognitivo, desde la etapa de educación infantil, se lleva a cabo un programa de estimulación cognitivo global.

Como nuevas propuestas de acción, se ha de procurar tener en cuenta las limitaciones existentes en el presente trabajo. Por ello, se sugiere establecer una programación anual que trabaje los tres ámbitos utilizando metodologías alternativas a las propuestas. Además de continuar con la intervención, hasta la próxima actualización del informe psicopedagógico con la finalidad de evaluar mediante instrumentos estandarizados los indicadores trabajados.

Finalmente, intervenir en lenguaje, comunicación e interacción social, resulta muy beneficioso para todo el alumnado en edades tempranas. Así pues, sería ideal instaurar este tipo de intervención como filosofía de vida.

10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Resoluciones oficiales

Decreto 104/2018, de 27 de julio, del Consejo, por el cual se desarrollan los principios de equidad y de inclusión en el sistema educativo valenciano. Diario Oficial de la Generalitat Valenciana, 8356 (2018). Recuperado de: https://www.dogv.gva.es/datos/2018/08/07/pdf/2018_7822.pdf

Decreto 39/1998, de 31 de marzo, del Gobierno Valenciano de la educación para la atención del alumnado con necesidades educativas especiales, Diario Oficial de la Generalitat Valenciana, 3224 (1998). Recuperado de: http://www.dogv.gva.es/portal/ficha_disposicion.jsp?id=26&sig=0657/1998&url_lista=

ORDEN de 16 de julio de 2001 por la cual se regula la atención educativa del alumnado con necesidades educativas especiales escolarizados en centros de Educación Infantil de segundo ciclo y Educación Primaria [2001/M8955]. Recuperado de: https://enxarxats.intersindical.org/legiseduca/nee/ordre16072001_neeCEIP.pdf

RESOLUCIÓN de 13 de julio de 2018, de la Secretaría Autonómica de Educación e Investigación, por la que se dictan instrucciones para la organización de los servicios psicopedagógicos escolares y gabinetes psicopedagógicos escolares autorizados, la elaboración de su plan de actividades y de su memoria durante el curso 2018-2019. [2018/7048]. Recuperada de: https://www.dogv.gva.es/datos/2018/07/19/pdf/2018_7048.pdf

Referencias bibliográficas

Alcantud, F. y Alonso, Y. (2017). Evolución del concepto. En F. Alcantud y Y. Alonso, *Trastornos del Espectro Autista: manual de intervención psicoeducativa* (pp. 1-23). Valencia: Universitat de València.

American Psychiatric Association (APA). (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.) (DSM-5). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing (Trad. Cast. (2014). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (5ª Ed) (DSM-5)*. Madrid: Editorial Médica Panamericana).

Andrés, C. y Clemente, R. A. (2010). Dificultades pragmáticas en el trastorno específico del lenguaje. El papel de las tareas mentalistas. *Psicothema*, 22(4), 677-683. Universidad de Oviedo Oviedo, España. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/727/72715515022.pdf>

Barrios, J.L., Ferrer, A.M., Navarro, J.M., Clemente, R.A., Carneiro, J., y Prieto, V. (2015). Inventario para la Detección y Escolarización de niños y niñas con Trastorno del Espectro Autista. Segunda versión. (IDENTEA-2). *Generalitat Valenciana: Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport*.

- Barrios, L., Blau, A., Forment, C. (2012). Una guía para la comunidad educativa. Trastorno de espectro autista. Generalitat Valenciana Conselleria d'educació, investigació, cultura i esport: Abranding. Recuperada de: <http://cort.as/-Iap7>
- Bishop, D.V.M. (2000). Pragmatic language impairment: a correlate of SLI, a distinct subgroup, or part of the autistic continuum? En D.V.M. Bishop y L.B.Leonard (Edit.), *Speech and language impairments in children: causes, characteristics, intervention and outcome* (pp. 99-113). New York: Psychology Press.
- Bishop, D.V.M. y Rosenbloom, L. (1987). Classification of childhood language disorders. En W. Yule y M. Rutter (Eds.), *Language Development and Disorders. Clinics in Developmental Medicine, 101/102*. London: Mac Keith Press.
- Caro Gonzalez, F., García Gordillo, M., & Bezunartea Valencia, O. (2014). La metodología mixta de investigación aplicada a la perspectiva de género en la prensa escrita. *Palabra Clave - Revista De Comunicación, 17*(3), 828-853. <http://dx.doi.org/10.5294/pacla.2014.17.3.11>
- Colomer, T., Masot, M. J., y Navarro, J. (2001). La evaluación psicopedagógica. *Ámbitos de psicopedagogía, 2*, 15-18.
- Colomer, T., Masot, M. T., y Navarro, I. (2007). La evaluación psicopedagógica. *En La evaluación psicopedagógica* (pp. 13-22). Graó. Recuperado de: <http://cort.as/-RZ8g>
- Cornago, A., Navarro, M., y Collado, F. (2013). *Manual del juego para niños con autismo: ejercicios, materiales y estrategias: del cucutrás al juego simbólico*. Psylicom.
- Crece en salud. (2017) *Trastornos del Neurodesarrollo*. Recuperado de: <http://links.uv.es/2LjopeX>
- De la Fuente, M. (2017). *Evaluación psicopedagógica de un alumno con posible Trastorno de la Comunicación Social (Pragmático)* (w de Maestría). Universidad Internacional de la Rioja, Madrid. Recuperado de: <https://reunir.unir.net/handle/123456789/5879>
- Edwards, S., Fletcher, P., Garman, M., Hughes, A., Letts, C., y Sinka, I. (1997). *Reynell developmental language scales III*. Universidad de Reading. Nfer-Nelson.
- Federación Estatal de Asociaciones de Profesionales de Atención Temprana. (2000). *Libro Blanco de la Atención Temprana*. Madrid. Edita: Real Patronato de Prevención y Atención a Personas con Minusvalía. Recuperado de: <http://cort.as/-Jg6t>
- Forment, C. (2014). ¿Síndrome de Asperger o Trastorno de la Comunicación Social? *Red Cenit Centros de Desarrollo Cognitivo*. Recuperado de: <http://cort.as/-RZ97>
- Garaigordobil, M. (1995). Una metodología para la utilización didáctica del juego en contextos educativos. *Comunicación, Lenguaje y Educación, 7*(1), 91-105. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2941504>

- González, L. (2018). Trastorno específico del lenguaje (TEL): concepto y características. *Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 4(4). Recuperado de: <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/riai/article/view/4372>
- González, M., Rivas, R. M^a. y López, S. (2015). Caracterización y delimitación del trastorno de la comunicación social (pragmático). *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, 005-008. Recuperado de: <http://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/132>
- Guerra, R. M. y de las Heras, J. (1996). Importancia de la madre en la estimulación del lenguaje en niños con Síndrome de Down. *Revista complutense de educación*, 7(2), 157-176. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=150201>
- Hamui-Sutton, A. (2013). Un acercamiento a los métodos mixtos de investigación en educación médica. *Investigación En Educación Médica*, 2(8), 211-216. Recuperado de: <http://links.uv.es/IVA46Oy>
- Hernández Sampieri , R., Fernández Collado , C., & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5^a ed.). México: McGraw-Hill. Recuperado de: <http://goo.gl/DTJzPX>
- Herrera, J. I., Borges, S., Guevara, G., y Román, I. (2008). La estimulación del desarrollo del lenguaje en la edad preescolar, una propuesta desde su componente léxico-semántico. *Revista iberoamericana de Educación*, 47(3), 9. Recuperado de: <file:///E:/Màster%20Psicopedagogia/TFM/Articles/Estimulaci3n%20lenguaje/2565Herrerav2-Maq.pdf>
- International Society for Autism Research News (INSAR). (2014). *Autism Research*, 7(4), 526-526. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1002/aur.1407>
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. (pp. 217-250). Recuperado de: <http://links.uv.es/bU6oazM>
- Martínez, M. B., Fernández, M. M., y Pérez, L. (2015). Trastorno de la comunicación social (pragmático), nueva categoría diagnóstica DSM-5, consideraciones clínicas y diagnóstico diferencial a propósito de un caso. *Revista de psiquiatría infanto-juvenil*, 32(3), 155-160. Recuperado de: <http://www.aepnya.eu/index.php/revistaaepnya/article/view/95>
- Mujina, V. (1978). Psicología de la edad preescolar. *Editorial Paz del Rio*.
- Muñoz M., y Ruiz S. (2017). *¿Yo también juego! ¿Te apuntas? Guía para el juego dirigido con alumnado con trastorno del espectro autista en centros educativos*. Asociación Autismo. Córdoba.
- Newborg, J., Stock, J.R., y Wneck, L., (1996). Inventario de Desarrollo Battelle, Madrid, TEA.
- Palafox, V. (2007). *El juego como una alternativa en la interacción social del niño en la etapa preescolar de CENDI* (Doctoral dissertation, UPN-96). Recuperado de: <http://200.23.113.51/pdf/24764.pdf>

- Pérez, P., y Salmerón, T. (2006). Desarrollo de la comunicación y del lenguaje: indicadores de preocupación. *Pediatría atención primaria*, 8(32), 111-125. Recuperado de: <http://archivos.pap.es/files/1116-612-pdf/637.pdf>
- Portellano, J. A., Mateos, R., Martínez, R., Granados, M., y Tapia, A. (2000). Cumanin. Cuestionario de madurez neuropsicológica infantil. *Madrid: TEA Ediciones*.
- Ramírez, C. (2014). *La influencia de la familia y la escuela en el desarrollo del lenguaje oral en niños de 3 a 5 años a través de la aplicación de un programa de estimulación del lenguaje* (Doctoral dissertation, Universidad Autónoma de Madrid). Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/dctes?codigo=45913>
- Rapin, I., y Allen, D. (1983). Developmental dysphasia and autism in preschool children: Characteristics and subtypes. In *Proceedings of the first international symposium on specific speech and language disorders in children* (pp. 20-35). London: AFASIC.
- Roid, G. H., y Sampers, J. L. (2011). *MP: Merrill-Palmer-R: escalas de desarrollo*. Tea.
- Rondal, J. A. (2000). Componentes del lenguaje y aspectos del desarrollo desde la perspectiva de la evaluación. En M. Puyuelo, J. A. Rondal y E. H. Wiig (Eds.), *Evaluación del lenguaje* (pp. 1-28). Barcelona: Masson.
- Rutter, M. (1978). Diagnosis and definition. En M. Rutter y E. Schopler, *Autism: A reappraisal of concepts and treatment* (pp. 1-25). Springer Science y Business Media. Recuperado de: <http://links.uv.es/u671e5O>
- Rutter, M., Bailey, A., y Lord, C. (2005). SCQ Cuestionario de comunicación social. *Madrid: TEA Ediciones*.
- Sanz, Y., Guijarro, T., y Sánchez, V. (2007). Inventario de Desarrollo Battelle como instrumento de ayuda diagnóstica en el autismo. *Revista de la asociación española de neuropsiquiatría*, 27(2), 31-45. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2376158>
- Silva, M. P. (2013). La estimulación del lenguaje en la edad preescolar. Papel de la familia. *Mendive. Revista de Educación*, 11(2), 231-238. Recuperado de: <http://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/596/595>
- Valero, S. (2013). Transformación e interpretación de las puntuaciones. *Psicometría*, 1- 34. Recuperado de: <http://cort.as/-RZ9M>
- Velarde, M. M., Vattuone, J. A., y Gómez, M. E. (2007). Trastorno de la comunicación social (pragmático) (TCS f80. 82). Recuperado de: <http://docs.bvsalud.org/biblioref/2017/08/848342/99-104.pdf>

11. ANEXOS

Anexo 1: Gráfico marco evaluación psicopedagógica

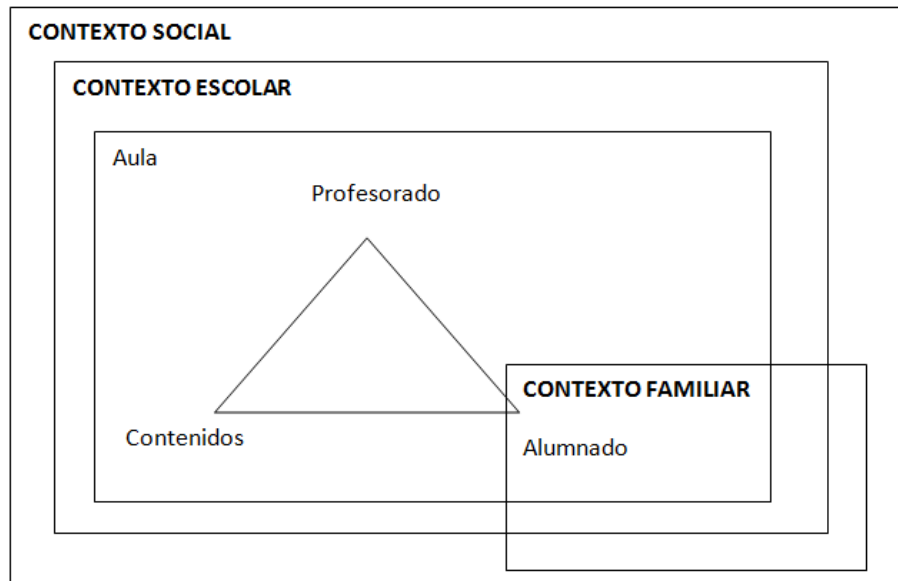


Figura 1: gráfico marco evaluación psicopedagógica

Anexo 2: Ítems del desarrollo del lenguaje de los 0 meses hasta los 4 años

Etapas (años)	Principales aspectos del desarrollo del lenguaje
0-1	Reconocimiento del adulto como interlocutor privilegiado Inicio del desarrollo pragmático Establecimiento de un circuito de comunicación rudimentario entre el niño y el adulto De una modalidad de demanda a una modalidad de intercambio Ejercicio fonético (balbuceo)
1-2	Las primeras palabras producidas siguen a distancia a las primeras palabras comprendidas Aumento cualitativo y cuantitativo (rasgo semántico) del léxico Desarrollo fonológico (primera fase) Palabra-frase: expresión de las primeras relaciones semánticas
2-3	Enunciados de varias palabras Ontogénesis de la frase: desarrollo del sintagma nominal y del sintagma verbal Progreso en el marcaje formal de los diferentes tipos de frases
3-4	Desarrollo fonológico: dominio progresivo de los sonidos más complejos Aspecto y tiempo, cuantificación, calificación, artículos, pronombres, adverbios y preposiciones

Adaptada de "Componentes del lenguaje" por J. A. Rondal, 2000. Copyright 2000 por Masson

Tabla 1: ítems del desarrollo del lenguaje de los 0 meses hasta los 4 años

Anexo 3: Entrevista inicial mamá de Delta

Tras una serie de preguntas se pudo extraer la siguiente información:

- Delta tiene un hermano pequeño con el cual se lleva dos años de edad.
- Los dos han ido un centro externo al mismo tiempo (Delta colegio y el hermano escuela infantil), esto quiere decir que Delta ha conocido un contexto social diferente al familiar más tarde que su hermano menor.

- La mamá tiene 30 años de edad y trabaja en el almacén.
- Confirma que Delta tuvo una adaptación al colegio buena, sin lloros y que le extraña mucho el comportamiento actual de su hijo mayor.
- La mamá les habla en valenciano y el papá en castellano.
- Delta nació por cesarí a las 37 semanas, ya que la posición del feto no era la adecuada (podálica). Pesó 2.900 kg. La lactancia la mantuvo hasta los dos años de edad.
- No gateó, directamente lo ponían en un andador y se mantenía de pie.
- La mamá confirma que al año ya andaba.
- Reconoce que tiene déficits en la expresión (protoimperativos) “le ha costado hablar”, afirma.
- Corroborar el interés persistente que tiene Delta por las cosas que él quiere o que únicamente le interesan.
- “Hace de lorito”, repite mucho, confirma la madre.
- “Es muy suyo”, afirma.
- No te mira a los ojos cuando le hablas.
- Todavía no ha alcanzado el control de esfínteres puesto que por las noches aun se hace caca encima.
- “Tiene que terminar una cosa para poder empezar con la siguiente”.
- Hay que repetirle muchas veces las órdenes, aquello que queremos que realice puesto que necesita mucha ayuda para centrar su atención.
- Una posible sordera está descartada por la pediatra puesto que le ha realizado las pruebas pertinentes en las revisiones médicas.
- La mamá afirma que le ensimisma el juego de las piezas de lego, juega con letras, coches, pintar... pero la mayoría de veces, por no decir todas, el juego es solitario.
- El tono de voz es muy débil.
- Confirma que Delta es muy selectivo para comer y que tiene cierta acomodación a nivel motriz, prefiere que la comida se la de su madre.
- No sabe identificar a sus compañeros de clase por su nombre tras pasado casi medio año.
- “No es comedor y todo le da asco”. No obstante, desde que se queda al comedor escolar está siendo más autónomo.
- “Nunca ha querido el biberón”, siempre ha sentido cierto rechazo. “Tampoco quiere la pajita”.
- La mamá confirma que no le gusta el fiambre, lo aparta del bocadillo y se come el pan.
- “Delta es igual que su padre”, cuenta la mamá.
- El móvil no le atrae, los dibujos sí.
- Manifiesta conductas que no son adecuadas a su edad como, por ejemplo, dice: “mío” refiriéndose a un juguete en relación con su hermano menor.
- Recibe poca estimulación desde casa.
- Muestra abundantes rabietas cuando algún desconocido está en casa, gritando y llorando como respuesta.
- Realiza filas de coches en el pasillo de casa.
- Prefiere estar con adultos que con sus iguales.

Anexo 4: Registro de observación Delta

Contexto: el patio (cualitativo)

- En el patio está al lado del adulto.
- Se da cuenta de que estamos allí, observándolo.
- Corre detrás de sus iguales porque ve a los compañeros correr, pero éste sin funcionalidad (el resto con intencionalidad de pillar).
- Por norma, sigue las líneas que encuentra en el suelo (las pintadas, las que proyecta la sombra...).
- Canta, produce sonidos que repite en bucle.
- Camina realizando círculos.
- Camina de puntillas.
- No juega con los compañeros ni los busca.
- Da vueltas a un pilar redondo tocándolo con la mano (sentido vestibular).
- Nos busca y nos mira pero no inicia interacción.
- Va por el límite del bordillo de una estructura un tanto más elevada al suelo.
- Alinea los dedos de la mano (dedo con dedo) por detrás de la espalda.
- Se empeña en poner la pierna de un niño dentro de una caseta que hay en el patio, parece que le molesta que éste la tenga fuera.
- Recuenta los ladrillos cuadrados que hay en las paredes.
- Escucha la música del timbre y automáticamente se va a realizar la fila (no continua el “juego” como muchos niños hacen hasta que entra la maestra a por ellos).
- En la fila no se coge del resto de compañeros sino que se deja llevar por la multitud.

Observación directa en el patio (información proporcionada por la maestra de AyL):

A principio de curso, el alumno siempre se mantenía cerca del adulto, incluso lo buscaba para ir cogido de la mano. Más tarde, empezó a “deambular” por el patio, dedicándose a dar vueltas, correr o tirarse por el suelo, pero siempre alrededor o cerca del adulto. Después de las vacaciones de Navidad, se ha observado que continúa actuando del mismo modo, pero se va alejando progresivamente del adulto y, a veces, se “relaciona” con dos niñas. Son estas las que van a buscarlo, juegan a cuidarlo y, alguna vez también al “pilla-pilla”. El niño entra al juego pero si no lo buscan ellas, el no tiene la iniciativa de acercarse.

Contexto: la aula ordinaria (cualitativo)

- La rutina tras el patio es muy mecanizada.
- Tiene dificultades para cerrar la cremallera de la mochila.
- Junta los dedos de las manos encima de la mesa (el mismo gesto que realiza en el patio).
- Produce sonidos con la boca.
- Dobra la toalla del almuerzo de forma regular.

- No quiere que su compañera le pase la pluma de la relajación (parece ser que le molesta).
- “¡Oh no!” (ecolalia).
- Cuando le pasa la pluma la maestra sí que la acepta, a diferencia de cuando lo hacen los compañeros.
- No sigue la canción que todos cantan a una.
- Asocia las canciones a los cambios de rutina, pero lo realiza de forma sistemática.
- Escucha a la maestra pero no interacciona.
- No se sienta correctamente en la silla, no para de moverse y pega golpes con la silla en el suelo.
- Responde a su nombre, pide el rotulador con la mano, contesta a la pregunta “¿qué color quieres?” y realiza círculos diciendo “ooooh”, como si fuera la letra O (que es lo que pide la maestra que escriba en la pizarra).
- Hace tics y gestos con la cabeza.
- Coge el rotulador con cualquier mano de forma independiente y aleatoria.

Observación directa en el aula ordinaria (información proporcionada por la maestra de AyL):

Sigue las rutinas con ayuda de la tutora. Generalmente completa de forma adecuada las fichas de trabajo, pero necesita que le expliquen aquello que tiene que hacer mediante frases cortas y muy claras, acompañadas de refuerzo visual/gestual. Por otro lado, tampoco pide realizar las necesidades básicas como ir al baño. La tutora es la que está pendiente y lo lleva cada cierto tiempo. En cambio sí que busca enseñarle el trabajo/ficha cuando termina o le pide que le quite el plástico a la pajita de la bebida si él no puede.

Anexo 5: Tabla Evolutiva de Haizea Llevant (0-5)

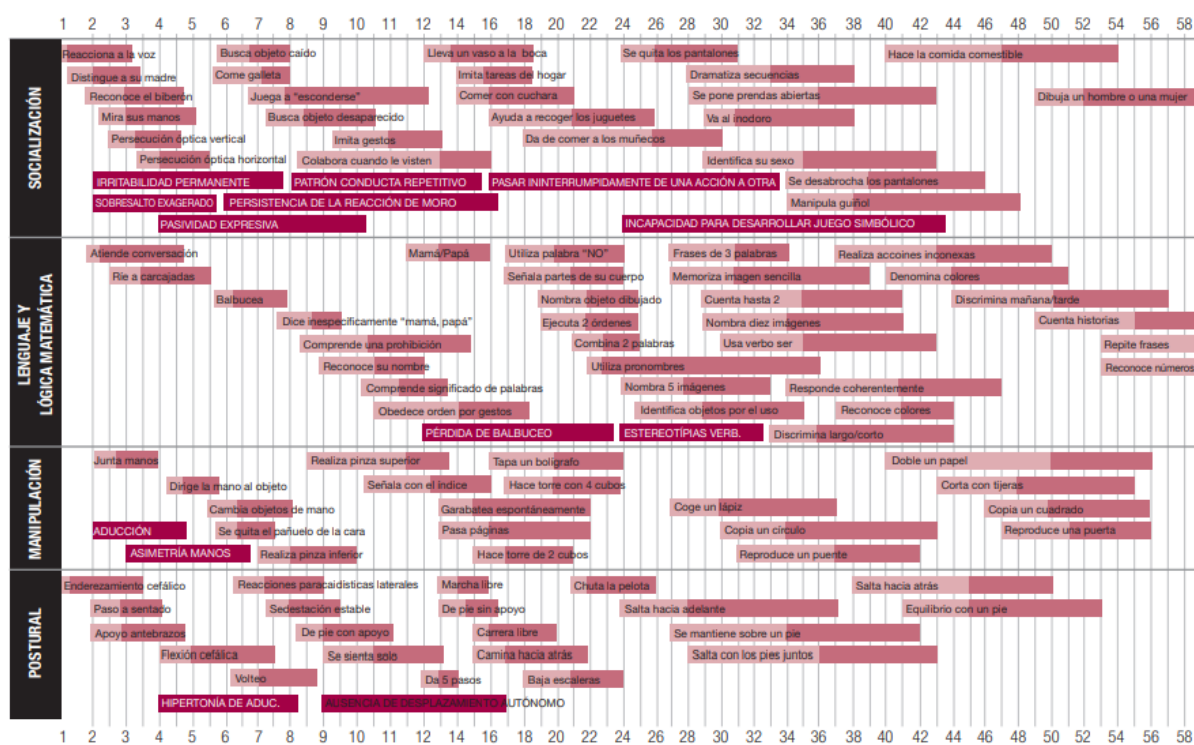


Figura 2: Tabla Evolutiva de Haizea-Llevant

Normas de Interpretación de la Tabla de desarrollo HAIZEA-LLEVANT

La tabla está dividida en cuatro áreas: sociabilidad, lenguaje, manipulación y postural con diferentes pruebas para cada una de ellas.

Estas pruebas están representadas en la tabla en forma de barras horizontales de rosa claro y oscuro que indican el porcentaje de niños que ejecutan una acción.

El inicio de la barra (rosa claro) indica el 50% de los niños, el cambio de color (rosa medio) indica un 75% y el final de la misma indica que a esa edad el 95% de los niños ya hacen la acción estudiada.

Encontramos también en la tabla unos signos de alerta representados como líneas de color rosa oscuro.

El orden correcto de valoración de la tabla es "leyéndola" de izquierda a derecha y de arriba abajo.

Trazar una raya vertical que corresponda a la edad en meses del niño o niña (ajustado por debajo de 18 meses de edad en aquellos casos de prematuridad).

Preguntar a los familiares y comprobar, en su caso, si realiza:

- Aquellos elementos situados a la izquierda de la línea trazada.
- Aquellos elementos que dicha línea atraviesa.

El examinador o examinadora valorará la falta de adquisición de dichos elementos, en todas o alguna de las áreas, así como la presencia de signos de alerta, para determinar la necesidad de otros estudios diagnósticos.

Figura 3: Normas de interpretación Tabla Evolutiva Haizea-Llevant

Anexo 6: Seguimiento de la Intervención Individualizada

Los registros de seguimiento se han realizado mediante la Escala Likert (1-5). La correspondencia es la siguiente:

Negativo		-	Positivo	
Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Neutro	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5

Tabla 2. Interpretación Escala Likert

- Lenguaje

COMPRENSIÓN DEL LENGUAJE			
<i>Identificar y reconocer objetos/acciones</i>			
Sesión 1	Sesión 3	Sesión 10	Sesión 17
2	3	4	5

Tabla 3. Registro comprensión del lenguaje

COMPRENSIÓN Y EXPRESIÓN DEL LENGUAJE			
<i>Reconocer alimentos y nombrarlos</i>			
Sesión 2	Sesión 4	Sesión 11	Sesión 18
1	4	4	5
<i>Identificar y reproducir las acciones</i>			
Sesión 2	Sesión 4	Sesión 11	Sesión 18
2	4	5	5

Tabla 4. Registro comprensión y expresión del lenguaje

- Comunicación

CONTACTO VISUAL			
<i>Reaccionar ante la mirada de otra persona</i>			
Sesión 6	Sesión 7	Sesión 12	Sesión 16
2	1	3	4

Tabla 5. Registro contacto visual

VERBALIZACIÓN DE LAS ACCIONES			
<i>Propiciar la intención comunicativa del niño mediante el ejercicio de turnos de palabra</i>			
Sesión 8	Sesión 14	Sesión 15	Sesión 19
1	2	4	2

Tabla 6. Registro verbalización de las acciones

Anexo 7: Seguimiento de la Intervención Inclusiva

- Interacción Social

Rúbrica - Evaluación del alumno objetivo por sesiones	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4	Sesión 5	Sesión 6	Sesión 7	Sesión 8	Sesión 9	Sesión 10	Sesión 11	Sesión 12	Sesión 13
Comprende la dinámica de cada juego con o sin apoyo visual	2	2	3	4	2	4	5	2	5	4	5	4
Interactúa con sus compañeros de manera inducida	4	5	5	5	5	-	-	4	-	4	5	5
Interactúa con sus compañeros de forma espontánea	2	4	4	5	4	-	-	2	-	4	4	5
Se mantiene en el juego con entusiasmo y motivación	3	4	5	5	4	5	5	2	4	5	4	5
Participa activamente	2	4	5	5	4	5	5	2	5	5	4	5
Consigue progresivamente autonomía a la hora de jugar	1	2	4	4	3	4	5	4	5	3	4	5
Coopera con el grupo	1	2	4	4	2	-	-	2	-	3	3	4
Nivel de inclusión	3	3	4	4	4	5	5	4	5	4	4	4

*La sesión 1 y 14 no se han registrado ya que son las de evaluación inicial y final del programa. Por tanto, se requiere, únicamente, la información de la interacción del participante en el momento del juego estructurado en el patio.

Tabla 7. Registro del juego socializado

Anexo 8: Resultados de la Intervención Inclusiva

Sesión 3:

Objetivo 4: al ser la segunda sesión destinada al mismo juego, se percibe cierta mejora en la conducta del participante evaluado. Además de interactuar de forma inducida (5 de puntuación-totalmente de acuerdo), también lo hace de manera espontánea recibiendo un 4 (de acuerdo). Esta vez, sí que se mantiene en el juego con entusiasmo y motivación (4) y, por tanto, parece conectar con el juego y participar activamente (4). Por otro lado, sigue sin cooperar con el grupo aunque esta vez recibe un 2 de puntuación en lugar de un 1. Y, finalmente, el nivel de inclusión sigue siendo neutro puesto que no se considera que exista una interacción normalizada con sus compañeros.

Objetivo 5: obtiene puntuaciones negativas (2 y 2 respectivamente) ya que no logra comprender la dinámica del juego ni tampoco adquiere la autonomía necesaria para jugar sin las directrices correspondientes.

Sesión 4:

Objetivo 4: esta sesión resulta bastante favorable para el participante evaluado puesto que es un juego en el que, de forma progresiva, se van cogiendo de la mano y esto es beneficioso para la mejora de la interacción social en Delta. Así pues, obtiene en la mayoría de los criterios puntuaciones positivas (4-de acuerdo y 5-totalmente de acuerdo). No obstante, se percibe como la interacción espontánea no la inicia el, sino los compañeros que se le acercan para cogerlo de la mano e ir a pillar.

Objetivo 5: no acaba de comprender la dinámica del juego, pero como es cooperativo, lo ejecuta bien, de aquí la puntuación neutra de 3. Sin embargo, poco a poco consigue la autonomía necesaria para participar en la actividad.

Sesión 5:

Objetivo 4: es la segunda sesión donde se desarrolla el juego “el lobo y las ovejas” (sesión 4). Por tanto, la interacción con sus iguales de manera inducida recibe un 5 de puntuación (totalmente de acuerdo) siendo esta positiva. Además interactúa de forma espontánea (5). Por otro lado, la puntuación recibida en cuanto a entusiasmo y motivación es muy positiva (5), por tanto, se nota como participa activamente y coopera con el grupo-clase. En cuanto al nivel de

inclusión, recibe un 4, siendo esta positiva. Parece que este juego es el que más le ha gustado por el momento.

Objetivo 5: obtiene puntuaciones positivas (un 4 en los dos criterios establecidos).

Sesión 6:

Objetivo 4: tercera y última sesión destinada al “Pilla-Pilla”. En relación con la interacción respecto a sus iguales de manera inducida y espontánea reciben, ambas, puntuaciones positivas (5 y 4 respectivamente). Por otro lado, tanto la puntuación que recibe en el ítem de entusiasmo y motivación como en el de la participación activa, es positiva (4). No obstante, esta vez no se percibe una cooperación con el grupo. En cuanto al nivel de inclusión, recibe un 4, siendo esta positiva.

Objetivo 5: obtiene una puntuación de 2 en la Escala Likert (en desacuerdo) puesto que no acaba de comprender la dinámica del “Pilla-Pilla”. Y en el criterio de autonomía en el juego obtiene un 3 (puntuación neutra).

Sesión 7 y 8:

Objetivo 4: es necesario puntualizar que en estas sesiones y en la siguiente referente al mismo juego (sesión 10) los criterios de interacción inducida/espontánea y cooperación con el grupo no se evalúan puesto que es un juego más individualizado en el que, necesariamente, no tiene por qué interactuar con sus compañeros. No obstante, se hicieron observaciones en las que el participante sí tenía intención de iniciar la interacción en ciertas ocasiones. En general, en este juego recibe puntuaciones positivas en todos los ítems registrados teniendo una puntuación de 5 (totalmente de acuerdo) en todos los de la segunda sesión (S.8).

Objetivo 5: obtiene puntuaciones positivas (5 en los dos criterios establecidos).

Sesión 9:

Objetivo 4: es la primera sesión destinada al juego “El Cocodrilo” de aquí el motivo de las bajas puntuaciones. También resulta necesario destacar que, el participante evaluado, este día no se encontraba demasiado bien, tenía dolor de tripa. Así pues, se señala la interacción con sus iguales de manera inducida recibiendo un 4 de puntuación (de acuerdo) siendo esta positiva. No interactúa de forma espontánea teniendo un 2 de puntuación en la escala (en desacuerdo). Por otro lado, la puntuación recibida en cuanto a entusiasmo y motivación es

negativa (2). Tampoco participa activamente ni coopera con el resto de compañeros. El nivel de inclusión es positivo (4).

Objetivo 5: no acaba de comprender la dinámica del juego. Pero conforme se va desarrollando, va adquiriendo autonomía de forma progresiva.

Sesión 10:

Objetivo 4: esta es la última sesión del juego “Color-Colorín” y, como se ha dicho en el análisis de los resultados de la sesión 7 y 8 que pertenecen al mismo juego, recibe puntuaciones positivas.

Objetivo 5: ídem.

Sesión 11:

Objetivo 4: en cuanto a la interacción con sus iguales de manera inducida recibe una puntuación de 4 (de acuerdo) siendo esta positiva. Esta vez sí que interactúa de forma espontánea obteniendo un 4 en la escala. Además, la puntuación recibida en cuanto a entusiasmo y motivación es muy positiva (5-totalmente de acuerdo) y, por tanto, también participa activamente teniendo la misma puntuación. Por otro lado, recibe un 3 (puntuación neutra) en el ítem de cooperación puesto que “va muy a la suya”. No obstante, el nivel de inclusión es positivo (4).

Objetivo 5: comprende la dinámica del juego pero no se sabe si consigue autonomía en el juego o imita y se deja llevar por el resto de sus compañeros.

Sesión 13:

No ha querido participar en la dinámica.