



Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

La comunicación y el lenguaje en los alumnos con TGD.

Trabajo fin de grado presentado por: Myriam Zabalza Latienda
Titulación: Grado de Magisterio en Educación Primaria
Línea de investigación: Propuesta de Intervención
Director/a: Juan José Leiva Olivencia

Mendigorría (Navarra)
21 de Febrero
Firmado por: Myriam Zabalza Latienda

CATEGORÍA TESAURO: 1.1.8. Métodos pedagógicos

INDICE

1. INTRODUCCIÓN	4
1.1 JUSTIFICACIÓN PERSONAL.....	4
1.2 OBJETIVOS.....	5
2. MARCO TEÓRICO	5
2.1 ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD.....	6
2.1.1 NORMATIVA	6
2.2 UNIDADES DE TRANSICIÓN TGD.....	8
2.2.1 DEFINICIÓN.....	8
2.2.2 OBJETIVO.....	9
2.2.3 PERFIL DEL ALUMNO DE LAS UT/TGD.....	9
2.2.4 NIVELES EDUCATIVOS.....	10
2.2.5 ESTRUCTURA ESPACIAL DEL AULA.....	10
2.3 TRASTORNO GENERALIZADO DEL DESARROLLO (TGD).....	11
2.3.1 CONCEPTO.....	11
2.3.2 ETIOLOGÍA DE LOS TGD.....	12
2.3.3 TIPOS DE PERFILES DENTRO DEL TGD.....	15
2.3.3.1 AUTISMO.....	15
2.3.3.2 SINDROME DE RETT.....	16
2.3.3.3 DESINTEGRATIVO.....	16
2.3.3.4 ASPERGER.....	16
2.3.3.5 TGD NO ESPECIFICADO.....	17
2.3.4 ALTERACIONES DEL LENGUAJE.	17
2.3.4.1 ALTERACIONES EN LA COMUNICACIÓN / LENGUAJ.....	20
2.3.4.2 TECNICAS/PAUTAS DE INTERVENCIÓN EN EL ÁREA DEL DESARROLLO LENGUAJE Y LA COMUNICACIÓN.....	23
3. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	30
3.1 JUSTIFICACIÓN.....	30
3.2 OBJETIVOS.....	31
3.3 CRONOGRAMA.....	32
3.4 METODOLOGÍA.....	32
3.5 SESIONES DE TRABAJO.....	35
3.6 EVALUACIÓN	43
3.7 EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA.....	44
4 CONCLUSIÓN	45
5 PROSPECTIVA	47
6 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	49
7 ANEXOS	52

RESUMEN

La propuesta de intervención que se expone en las posteriores páginas se centra en el desarrollo de las capacidades comunicativas y de lenguaje a nivel de expresión y comprensión oral en alumnos con TGD dentro de una Unidad de Transición TGD, (UT/TGD).

El autismo es un trastorno generalizado del desarrollo; uno de sus diversos rasgos es la falta de interés y/o capacidad para la comunicación y para interactuar socialmente.

Me he centrado en los trastornos del lenguaje para poder proporcionar una visión general de las principales intervenciones dirigidas al desarrollo y mejora de la comunicación en niños con TGD.

Con dicha propuesta de intervención lo que se pretende es mostrar e identificar aquellas necesidades y dificultades que este tipo de alumnado presenta en dicha área y ofrecer una serie de recursos y metodologías que pueden resultar positivas y aplicables para estos perfiles dentro de la estructura de una Unidad de Transición.

Dentro de la propuesta podemos encontrar aquellos recursos, metodologías, dificultades, características que puedan orientarnos a llevar a cabo un trabajo satisfactorio y enriquecedor, donde poder fomentar la comunicación y lenguaje ayudando así a mejorar la interacción con el medio y con los iguales a personas que se encuentran en situación de exclusión, pudiendo así mejorar la convivencia en el centro educativo y la conciliación familiar; ya que el lenguaje es nuestro medio de comunicación.

PALABRAS CLAVE: Trastorno generalizado del desarrollo (TGD), autismo, comunicación, intervención, trastorno del lenguaje, Unidad de Transición TGD (UT/TGD).

1. INTRODUCCIÓN

“La educación es el arma más potente para cambiar el mundo”

(Nelson Mandela)

1.1 JUSTIFICACIÓN PERSONAL

Hoy en día se apuesta por las escuelas inclusivas, por la integración social, debido a las grandes dificultades que se viven dentro de los centros escolares con casos de niños en riesgo a causa de diversos motivos como pueden ser la inmigración, problemas cognitivos...; es decir, factores de riesgo que llenan las aulas de alumnos con necesidades varias. Uno de estos grupos son los niños con necesidades educativas especiales (NEE).

Personalmente me siento muy implicada con este tipo de alumnado ya que a nivel profesional trabajo dentro de una Unidad de Transición TGD. Hace cuatro años varias aulas de estas características nos encaminamos en la labor de realizar una especie de currículum abierto en el cuál dividimos las distintas áreas que se trabajan dentro de las aulas para poder establecer unas pautas orientativas mediante las cuales poder trabajar a nivel global y que facilitasen un poco la labor pedagógica. En aquel caso el aula donde trabajo nos dedicamos a recopilar estrategias, metodologías, actividades etc., relacionadas con la comunicación y el lenguaje. Hoy con este proyecto se me presenta la oportunidad de poder analizar y profundizar más sobre esta área y la forma de trabajar con alumnos con TGD. Es una propuesta que analiza los perfiles de este tipo de aulas, características, dificultades en dicha área, y poder afianzar y evaluar este trabajo. Existe la necesidad de intentar y llegar a conseguir que estos alumnos no queden aislados de la sociedad porque no tengan adquiridos el lenguaje oral y escrito. Es imprescindible para cualquier ser humano, e incluso para los animales poder comunicarse y estar integrados en la sociedad a la que pertenecen. Debemos de otorgar las herramientas necesarias para lograr que puedan integrarse, comunicarse, y que tanto ellos como sus iguales, podamos facilitar y romper esas barreras que les impiden tener una vida social normalizada, la integración en la sociedad, la aceptación, la autonomía etc., necesaria para valerse lo mejor posible dentro de sus posibilidades y capacidades por sí mismos. El lenguaje y la comunicación les abren un nuevo mundo, les facilita la autonomía y las relaciones sociales.

Hoy en día existen muchos recursos que nos permiten trabajar y buscar alternativas, mejorar sus condiciones y fomentar el desarrollo de sus capacidades. Es labor de todos ayudarles a conseguirlo. Este trabajo apuesta por ello.

1.2 OBJETIVOS

En este apartado se van a desarrollar los objetivos que se plantean en este trabajo TFG dirigido a los alumnos con TGD (Trastorno Generalizado del Desarrollo) y más concretamente con TEA (Trastorno del Espectro Autista) dentro de las Unidades de Transición TGD.

1.2.1 Objetivo General

- Desarrollar un Plan de Intervención para fomentar el desarrollo y comprensión del lenguaje oral y la comunicación en alumnos con TGD dentro de una UT/TGD.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Describir el marco legal y estructuración de las Unidades de Transición TGD.
- Definir cómo es un niño con TGD y sus características.
- Conocer tipos de alteraciones y dificultades a nivel de comunicación y lenguaje de los niños con autismo.
- Revisar estrategias y metodologías adecuadas para fomentar el lenguaje y la comunicación en alumnos con autismo.

2. MARCO TEÓRICO

En este apartado (Marco Teórico), se van a ir desarrollando aquellos apartados que facilitarán la comprensión y objetivos de la Propuesta de Intervención que más adelante veremos.

Es imprescindible conocer la ley vigente respecto a las aulas destinadas para este tipo de alumnado, así como sus características a nivel estructural, en cuanto a recursos y haciendo hincapié en la necesidad de comprender y conocer los perfiles, características y tipos de alumnos que pueden llegar a formar parte de este tipo de aulas.

2.1 Atención a la Diversidad

Hoy en día cuando hablamos de Atención a la Diversidad estamos hablando de Educación Inclusiva. La idea de Inclusión tiene su origen en la Conferencia de la UNESCO (Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) en 1990 en Tailandia en la que se expuso que:

“La educación inclusiva y de calidad se basa en el derecho de todos los alumnos a recibir una educación de calidad que satisfaga sus necesidades básicas de aprendizaje y enriquezca sus vidas”. (UNESCO, 1990).

Es decir, la educación inclusiva debe de ofrecer igualdad de oportunidades para todos los alumnos, sin embargo personalmente y desde mi experiencia todavía está muy lejos el poderse conseguir. Este tipo de educación requiere esfuerzo tanto por parte del Gobierno como de todos los profesionales que se dedican a la docencia y la sociedad. Desde mi punto de vista todavía no existe la suficiente conciencia social para conseguir este tipo de educación. El principio de la Escuela Inclusiva es que todos los alumnos puedan aprender de manera conjunta sin que una discapacidad, cultura, raza, economía...importen; las escuelas son quienes deben de responder y reconocer las diferentes necesidades de sus alumnos. Al hablar de inclusión, relacionamos este término con integración; sin embargo podemos recalcar cierta diferencia en estos conceptos; por ello en las siguientes líneas se definen dichos conceptos:

Integración: Hace referencia a los procesos mediante los cuales a los alumnos se les ofrece un apoyo con el objetivo de que puedan ser partícipes de aquellas programaciones que implantan los colegios.

Inclusión: Se refiere a esa reestructuración del propio programa educativo y que es adaptado a las dificultades del alumno.

2.1.1. Normativa.

Actualmente la Ley que regula las enseñanzas educativas de España es la LOE, (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación) la cual regula las enseñanzas educativas en España; sin embargo recientemente, ha entrado en vigor una nueva Ley, la LOMCE, (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de

diciembre, para la mejora de la calidad educativa). Esta nueva ley ha generado grandes polémicas y malestar social en España debido a los cambios que establece en el Sistema Educativo. En esta nueva Ley, es cierto que no se han realizado grandes cambios en cuanto a la atención a la diversidad; sin embargo, algunas asociaciones como la Asociación Down Galicia han puesto la voz de alarma ante los medios de comunicación, en concreto en el Diario de Galicia (http://www.eldiario.es/galicia/LOMCE-excluye-educativo-discapacidad-intelectual_o_189331691.html) los cuales consideran que las nuevas modificaciones que ha traído la LOMCE, excluyen de la educación a las personas con discapacidad intelectual.

Por otro lado, encontramos opiniones contrarias a ésta, como la Fundación Cantabria Ayuda al Déficit de Atención e Hiperactividad (CADAH) quienes apuntan en su web que la LOMCE es un logro para los TDAH (Trastorno por déficit de atención e hiperactividad) ya que según establece la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre en el artículo 71.2:

“Corresponde a las Administraciones educativas asegurar los recursos necesarios para que los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, TDAH, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar, puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado.” (BOE Núm.295)

Este trabajo tiene su contexto en la Comunidad Foral de Navarra, y por lo tanto vamos a fijarnos en la Ley Foral al hacer referencia a la Atención a la Diversidad, una Ley basada en el Real Decreto 696/1995 del MEC, (Ministerio de Educación y Cultura del Gobierno de España) de ordenación de la educación de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (MEC, 1995). Según la Orden Foral 93/2008, de 13 de Junio, del Consejero de Educación y publicada en el BOE (Boletín Oficial de Navarra) el 30 de Julio de 2008; se regula la atención a la diversidad en los centros educativos de Educación Infantil, Primaria y Secundaria de la Comunidad Foral de Navarra.

Dentro de esta Orden Foral (93/2008, de Junio; capítulo II, Artículo 8); podemos encontrar el Plan de Atención a la diversidad del Gobierno de Navarra, el cual establece que la Atención a la Diversidad:

“Es un principio que debe de regir toda la enseñanza básica para proporcionar a todo el alumnado una educación adecuada a sus características y necesidades”.

Dicho Plan forma parte de la Programación General Anual de cada Centro y debe responder a los principios de equidad, igualdad e inclusión educativa como valores fundamentales. La diversidad es una realidad en nuestros centros educativos y debe de asumirse por el profesorado con unos criterios de atención personalizada normalización e inclusión. Dentro de esta ley en el Artículo 14, 1b; están recogidas las diferentes Modalidades de Escolarización en Centros Ordinarios, de entre las cuales se recoge las Unidades de Transición / Trastorno Generalizado del Desarrollo.

2.2 UNIDADES DE TRANSICIÓN /TGD

Veremos a qué nos referimos cuando hacemos referencia a las Unidades de Transición UT/TGD. En este apartado se desarrolla la explicación de la definición de este tipo de aulas, el objetivo de dichas aulas, su estructura, profesionales que forman el equipo educativo, niveles educativos etc...

2.2.1 DEFINICIÓN

Las UT/TGD o Unidades de Transición son aulas que se encuentran en centros ordinarios tanto públicos como concertados. Estas aulas cuentan con profesorado de pedagogía terapéutica y son quienes realizan las funciones de tutor; además cuenta con personal cuidador en el caso de que las necesidades de los alumnos las requieran. En la Resolución 402/2001, de 11 de Mayo se establecen las funciones generales que debe de realizar el profesorado asignado a este tipo de aulas.

Desde la propia experiencia, es esencial que exista una gran coordinación entre los diversos departamentos y el personal del centro ya que, este tipo de alumnos requieren unas estructuras que más adelante se desarrollarán y el trabajo en equipo desde el centro y familias es esencial para poder dar una correcta educación a los alumnos.

En el aula donde se desarrolla la propuesta de intervención que se describe en este proyecto, el equipo de orientación, la cuidadora, los profesores de las aulas de referencia y la tutora de la UT/TGD mantienen una comunicación prácticamente semanal y el trabajo en equipo es fundamental.

2.3.2 OBJETIVO

El principal objetivo de las unidades de transición es ofrecer una respuesta educativa adecuada a las necesidades de los alumnos mediante un ambiente altamente estructurado y organizado, además de permitir al alumnado el poder beneficiarse de las posibilidades integradoras y normalizadoras de un contexto ordinario; por ello, un centro ordinario es la modalidad de escolarización para estos niños. El currículo y diseño del mismo para niños con TGD se debe de fijar en una serie de criterios en el momento de seleccionar los objetivos como son la relevancia, su funcionalidad y la adaptación a nivel evolutivo. Por este motivo, los objetivos deben de adecuarse a la evolución del niño, deben ser funcionales y estar encaminados a favorecer su utilidad en la vida diaria sirviéndoles de base para el consiguiente desarrollo de otras conductas y/o habilidades.

Para seleccionar los objetivos es necesario:

- Tener un conocimiento base sobre el niño y sus características. Para ello es fundamental mantener un contacto casi diario con las familias, por ello el uso de un “cuaderno viajero” favorece esa comunicación, en él las familias y centro pueden comunicar lo que crean y sea necesario sobre el alumno, inquietudes...
- Conocer sus posibilidades de desarrollo funcional en las distintas áreas.
- Realizar un análisis del contexto educativo.

2.3.3 PERFIL DEL ALUMNO DE LAS UT/TGD

El perfil del alumnado destinado a este tipo de aulas es un alumnado que presenta unas necesidades educativas especiales, las cuales están asociadas a trastornos generalizados del desarrollo, trastornos graves de la comunicación y retrasos mentales moderados.

La ratio para estas unidades es de un mínimo de 3 alumnos a 5 alumnos (Resolución del 18 de Septiembre de 1990 por el que se establecen proporciones de profesionales-alumnos en la atención educativa de alumnado con NEE). En el caso concreto en el que más adelante se desarrolle la Propuesta de Intervención, el aula actualmente atiende a cuatro niños; un niño con Síndrome de Down, dos niños con TEA y retraso mental moderado y un niño con retraso mental leve.

El currículo de estas unidades tiene como referencia las distintas competencias establecidas en los currículos de Educación Infantil y de Educación Primaria y está organizado por áreas en el Segundo ciclo de la Etapa de Educación Infantil y por ámbitos en la Educación Primaria.

2.2.4 NIVELES EDUCATIVOS

Las UT/TGD se estructuran en las etapas de (2º ciclo) de Educación Infantil y en Educación Primaria. En la etapa de E. Primaria se escolarizarán a alumnos con edades de entre 6/7 y 12/14 años.

2.2.5 ESTRUCTURA ESPACIAL DEL AULA TGD

Las aulas TGD están estructuradas de manera que se transmite la información de las diversas actividades que se llevan a cabo en cada una de las zonas o áreas con las que cuenta. Se delimitan los espacios; de esta manera se visualizan fácilmente los distintos rincones en los que se trabaja. La estructuración y organización del espacio y tiempo, resultan efectivas en el trabajo y comprensión de los alumnos con TGD.

Las UT/TGD que personalmente he conocido al igual que mis compañeros, están estructuradas por rincones. Dependiendo de las dimensiones del aula y las necesidades de los alumnos, se pueden establecer más o menos rincones. Suelen encontrarse el rincón de lectura, de juego, de ordenador, de higiene, de tiempo, de trabajo...

Es importante valorar las necesidades de todos los alumnos que forman para el aula y actuar de manera que sea útil y funcional para todos. Conforme se produzcan avances y los alumnos entren en la dinámica y puedan ir prescindiendo de las ayudas, éstas deberán de irse eliminando.

2.3 TRASTORNO GENERALIZADO DEL DESARROLLO /TGD

2.3.1 CONCEPTO

Para comprender bien este trabajo es necesario conocer algunos aspectos y describir correctamente algunos conceptos que faciliten la comprensión del mismo y así poder llevar a cabo la intervención. Es esencial el poder ser capaces de analizar algunos aspectos y características de las personas que van a ser destinatarias de este tipo de intervención. Vamos a comenzar por definir el concepto de Trastorno Generalizado del Desarrollo, también llamado TGD.

Según la OMS, (Organización Mundial de la Salud, 1993); define como TGD:

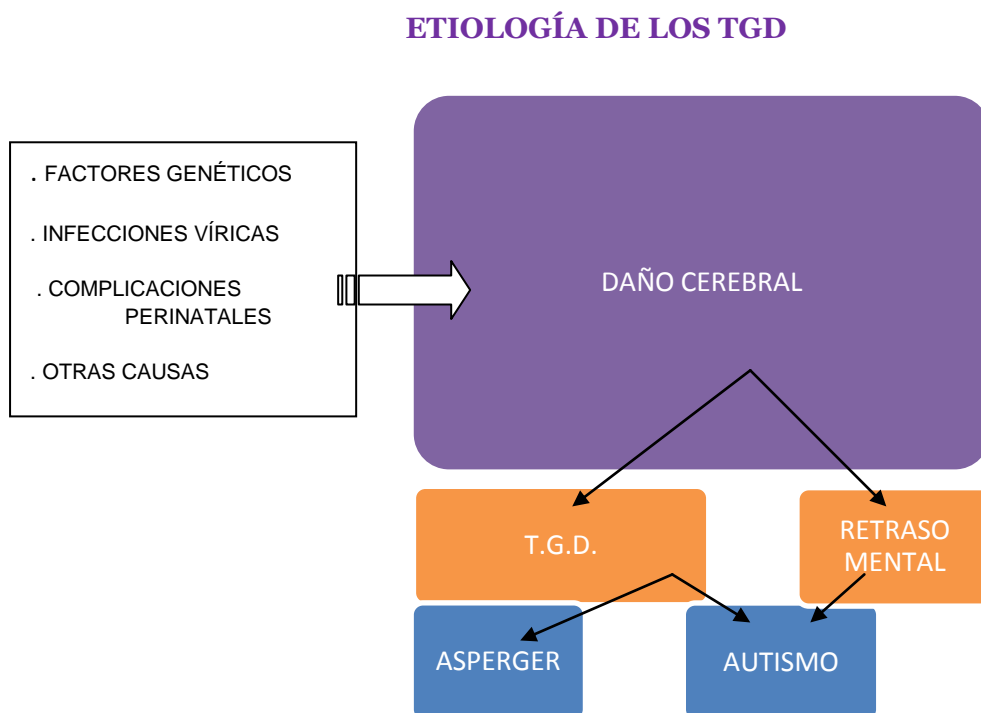
“Un grupo de trastornos caracterizados por alteraciones cualitativas características de las interacciones sociales recíprocas y modalidades de comunicación, así como por un repertorio de intereses y de actividades restringido, estereotipado y repetitivo”.

Sin embargo los TGD engloban un amplio abanico de conjuntos de trastornos. Según la “Clasificación Multiaxial de los Trastornos Psiquiátricos en niños y adolescentes”; clasifica o distingue entre: el Autismo infantil, Autismo atípico, Síndrome de Asperger, Síndrome de Rett, Trastornos Desintegrativos, otros Trastornos Generalizados del Desarrollo, Trastorno Hipercinético con retraso mental y movimientos estereotipados y Trastorno Generalizado del Desarrollo sin especificar.

Los TGD constituyen un grupo muy heterogéneo en el cual el autismo es protagonista debido a sus peculiaridades y características. Por este motivo hoy en día es más común referirse a ellos con las siglas T.E.A (Trastorno del Espectro Autista) con el cual englobamos a este grupo de trastornos T.G.D., ya que coinciden en sintomatología. En concreto estas siglas se refieren al síndrome de Asperger, Autismo atípico y Trastorno generalizado del desarrollo no especificado.

2.3.2 ETIOLOGÍA DE LOS TGD.

En este apartado vamos a conocer las diferentes características por las que pueden aparecer o provocar que una persona desarrolle un Trastorno Generalizado del Desarrollo. No es conocida la causa de los T.G.D., sin embargo se están estudiando posibles causas a nivel neurobiológico y genético (Ruggieri, 2007). Para entenderlo más claramente se ha desarrollado el siguiente cuadro:



(Cuadro de elaboración personal)

Como se observa en el cuadro, las causas de los T.G.D. son variadas, y es posible que su origen se deba a la combinación de diferentes elementos; y sus grados son quienes determinan la sintomatología psíquica y orgánica. Hay que destacar y saber que los niños que presentan T.G.D. aparentemente a nivel físico son niños normales, es decir, no se observan exteriormente esa existencia de daño cerebral. Sin embargo si se puede decir que existen ciertas estereotipias, y aspectos característicos. Debido a la variedad de factores de riesgo que pueden provocar un T.G.D., su sintomatología es muy variable. Conocer sus causas como ya se ha comentado, es difícil; además otra problemática con la que nos encontramos es con su diagnóstico, ya que resulta de igual manera

complicado realizarlo de manera precoz y correcta debido a que tampoco existe un único método que pueda identificar el trastorno. Por ello, para su diagnóstico es necesaria la aparición de diversos comportamientos. La Asociación Psiquiátrica Norteamericana en el DSM-IV TR podemos encontrar la enumeración de de dichos síntomas y comportamientos que facilitan su diagnóstico (DSM-IV, 2002).

Existen patrones comunes que suelen presentarse en estos perfiles, lo cual no significa que una persona tenga que presentarlos todos al mismo tiempo ni con el mismo grado o intensidad.

A continuación se presenta una breve exposición de las diferentes áreas en las cuales son característicos los déficits más significativos de los niños con T.G.

CONCIENCIA Y ORIENTACIÓN

- Las graves carencias que afectan a las funciones psíquicas, más ampliamente en el área cognitiva; hace que su conciencia se encuentre limitada. Del mismo modo la orientación espacio-temporal están muy afectadas delimitando su atención.

CAPACIDAD INTELECTUAL

- El C.I (Cociente Intelectual) de niños con T.G.D. suele ser de un 50 en un 40% de los casos; y de un 70 en un 30% (retraso ligero). Suelen presentar retraso mental moderado, severo y profundo.

ATENCIÓN Y MEMORIA

- La atención es muy dispersa y selectiva a su vez; suelen presentar mucha atención a los detalles del entorno aunque sea difícil o imposible interpretar ciertos significados abstractos. Los niños con T.G.D. son muy buenos memorizando, aunque su memoria funciona de manera irregular; depende mucho del interés que despierten en él las cosas.

AFECTIVIDAD Y COMPORTAMIENTO SOCIAL

- Muchos de los niños no suelen demostrar interés por la voz humana y suelen parecer indiferentes al afecto; no muestran emociones; tienden a evitar el contacto visual, la mirada directa.
- Es significativa la ausencia de miedo ante situaciones de peligro que presentan.
- A nivel de integración con sus iguales, estos niños rechazan el juego con sus iguales y las relaciones sociales.

LENGUAJE Y PENSAMIENTO

- Uno de los síntomas más significativos y característicos de estos niños con T.G.D. son las alteraciones en el lenguaje. Podemos encontrarnos con perfiles con total ausencia de comunicación y otros con una anómala comunicación verbal, como problemas en el habla a nivel de ritmo, tono, volumen, entonación..entre otros.

SENSOPERCEPCIÓN

- Existen muchos casos en los que parece que las informaciones sensoriales no les llegan a estos niños, ya que en este aspecto también son anómalas sus respuestas.. Sin embargo, aparecen conductas que pueden llegar a ser obsesivas como que presenten la costumbre o necesidad de tener que oler constantemente a las personas que tiene a su lado.

PSICOMOTRICIDAD

- A nivel psicomotriz presentan ciertas características y déficits específicos. Motrizmente no persiguen un fin determinado. La motricidad fina y gruesa puede llegar a ser adecuada, incluso algunos de ellos demuestran muy buenas habilidades a este nivel. Son muy características las conductas motoras estereotipadas como aleteos, andar de puntillas...Una sobreestimulación sensorial puede provocarles una ruptura de la tranquilidad motora.

TRASTORNOS IMPULSIVOS. CONDUCTA ANÓMALA

- Son muy normales los problemas a la hora de inducir el sueño, mantenerse dormidos o incluso al despertarse suelen presentar conductas impulsivas.
- En cuanto a la conducta, podemos hablar de ciertas anomalías como son:
 - **Resistencia al cambio:** Son muy esquemáticos con las rutinas, si varían sus rutinas presentan problemas para aceptarlas y adaptarse al cambio.
 - **Comportamiento ritualista:** Presentan conductas sin una finalidad concreta que se repiten constantemente.
 - **Obsesiones y miedos:** Suelen presentar cierto apego e interés por objetos, llegando a pasar muchos momentos jugando con ellos o llevándoles encima consigo etc..
- Como ya se ha mencionado anteriormente presentan miedo a los cambios de rutinas, por otro lado también es común el miedo a ciertos tipos de ruidos, incluso a personas sin una clara justificación.

Una vez conocidas algunas de las características que presentan los niños con T.G.D. en el siguiente apartado vamos a conocer e investigar más detenidamente los tipos de trastornos que engloba un Trastorno Generalizado del desarrollo.

2.3.3 TIPOS DE PERFILES DENTRO DEL TRASTORNO GENERALIZADO DEL DESARROLLO

En este apartado vamos a conocer los diferentes tipos de trastornos que se engloban en el Trastorno Generalizado del desarrollo.

El término “generalizado”, se refiere a que este tipo de alteraciones y problemas que presentan los T.G.D. afectan de forma muy significativa a sus vidas. Terminológicamente hablando el concepto T.G.D. abre un abanico que engloba conceptos como autismo y otros trastornos con similares alteraciones en cuanto a habilidades sociales, aunque con distintos niveles de severidad en cuanto al retraso en la comunicación y conductas repetitivas. Por ello, en la actualidad se está utilizando el término TEA (Trastorno del Espectro Autista) y es más común identificar este tipo de trastornos con estas dos terminologías.

Según Lorna Wing (Wing 1988,1998; wing y Gould, 1979), las personas con autismo o T.G.D. presentan diversas alteraciones a las que se las denominó “tríada de Wing”. Estas alteraciones son: la interacción social, la comunicación a nivel verbal y no verbal, y un patronaje de intereses o comportamientos. La palabra autismo proviene del griego Autos que significa “uno mismo”. En 1912 fue utilizada por primera vez por el psiquiatra suizo, Eugene Bleuler aunque médicamente su clasificación la realizó el Dr. Leo Kanner en 1943.

En la siguiente clasificación observaremos y conoceremos los distintos trastornos que engloban las terminologías TGD y TEA.

2 .3.3.1 AUTISMO

El autismo no es en sí mismo una enfermedad, sino un síndrome que produce alteraciones en la comunicación y en las relaciones sociales y afectivas así como en el juego imaginativo, acompañado de un principal sentimiento de miedo. Según García (2008), Leo Kanner en 1943, fue quien mediante una observación a niños y posteriores estudios, realizó la primera definición y clasificación médica del autismo, el *autismo infantil temprano*.

En general las estereotipias (movimientos de extremidades incontrolados), la incapacidad de interacción social, el aislamiento; son alteraciones de este

trastorno más significativas. El autismo no tiene cura, ya que se debe a una anomalía en las conexiones neuronales; aunque hoy en día sí es posible su tratamiento. Suele ser diagnosticado cuando el niño tiene unos 3 años aproximadamente y es más común que afecte a los niños que a las niñas.

2.3.3.2 SINDROME DE RETT

Es un trastorno en el desarrollo neurológico debido a causas genéticas. Su nombre se debe a Andreau Rett (1966), es un síndrome que suele darse principalmente en las niñas. Suele observarse alrededor de los 6 a 18 meses alteraciones y retraso a nivel de motricidad gruesa (caminar, movimientos...) seguido de pérdidas importantes en cuanto a lenguaje, razonamiento...además suelen tener tanto las manos como los pies muy pequeños. Realizan movimientos de manos estereotipados, se las muerden, las retuercen...Su calidad de vida suele ser muy dura, ya que suelen dejar de caminar, hablar.... Hoy en día existen tratamientos que ayudan a llevar mejor este síndrome. (Ruggieri, 2005).

2.3.3.3 TRASTORNO DESINTEGRATIVO INFANTIL

Este trastorno es muy inusual. Su causa es desconocida aunque se relaciona con alteraciones a nivel neurológico como puede ser una encefalitis, epilepsia, trastornos metabólicos...El niño suele desarrollarse de manera normalizada durante los dos primeros años de vida cuando a partir de ahí comienza a darse una pérdida grave y significativamente de las habilidades adquiridas, afectando al lenguaje, al comportamiento adaptativo y habilidades motoras. Su tratamiento no implica una cura del trastorno, sin embargo se trata con fármacos y terapia conductual. (Revieré, 2010).

2.3.3.4 ASPERGER

Es un trastorno del desarrollo según lo define el CIE- 10 (Clasificación Internacional de Enfermedades) y cuyas características son las de poseer unas actividades e intereses restringidos, estereotipados y repetitivos y un déficit cualitativo en el ámbito de la interacción social. Fue Asperger en 1944 quien definió este trastorno del desarrollo.

Existen varias diferencias con el autismo clásico ya que en el Asperger no se presentan déficits o retraso del lenguaje y desarrollo cognoscitivo, por lo

que hay que apuntar que suelen presentar una inteligencia normal e incluso en ocasiones están por encima de media. Físicamente son personas que tampoco presentan rasgos que los diferencien del resto.

En las personas con Asperger se detectan la falta de contacto con quienes les rodean, su hermetismo en su mundo y hacia sus intereses es alto y el aspecto que realmente les afecta con sus relaciones sociales es la falta de comprensión y expresión emocional consigo mismo y con el resto. (Ruggieri, 2005).

2.3.3.5 TRASTORNO GENERAL DEL DESARROLLO NO ESPECIFICADO (T.G.D.NOS)

Este trastorno se puede decir que es considerado como la forma más leve del espectro autista, debido a que cuentan con un nivel cognitivo mayor, un nivel de psicomotricidad y desarrollo del lenguaje mayor que los afectados de Asperger. En el caso de personas que presentan autismo puede evolucionar de manera que llegan a concluirse como T.G.D (Ruggieri, 2005).

2.3.4 ALTERACIONES DEL LENGUAJE T.G.D

La comunicación es un proceso activo cuya implicación requiere una organización, transmisión y decodificación de los mensajes por medio de los cuales intercambiamos ideas e información. (José I. Navarro Guzmán; *Psicopedagogía de la Comunicación y el Lenguaje*; p.9).

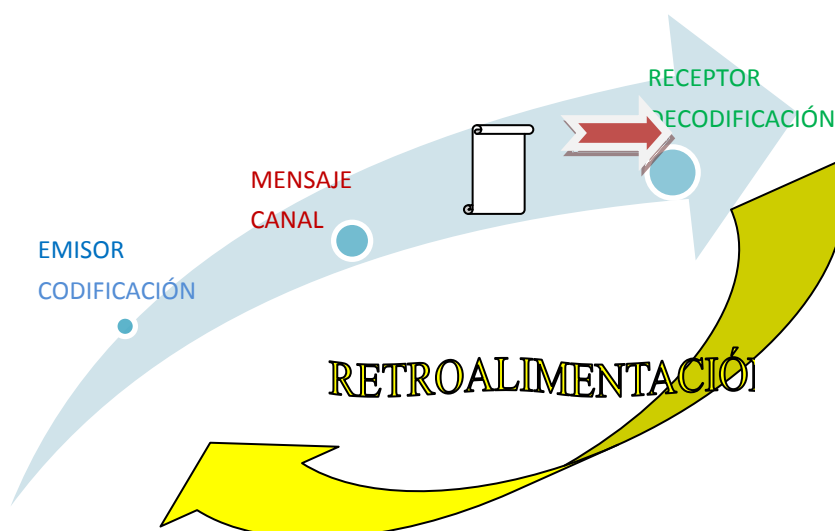


Imagen realizada por Myriam Zabalza

Por tanto a la hora de la comunicación se requieren de varios factores para que se establezca ese cambio de información, esa retroalimentación que vemos reflejada en el anterior cuadro.

- Una persona tiene que tener la necesidad de querer comunicarse; en este caso nos referimos a que debe de existir un emisor.
- Dicho emisor necesita transmitir un mensaje.
- El emisor tiene que dirigirse a un receptor al cual enviarle ese mensaje.
- Para poder comunicar es imprescindible contar con una vía como pueden ser un canal auditivo, visual...
- El entorno y las posibilidades que él nos ofrece serán facilitadores de la comunicación. Este apartado hace referencia al contexto en el que se desarrolla el acto comunicativo.
- Tanto emisor como receptor deben de ser conocedores del código utilizado para el acto de la comunicación, para ello podemos disponer del lenguaje verbal, gestual y otros sistemas alternativos de comunicación.

Los problemas que presentan las personas con espectro autista en el área del lenguaje y la comunicación comienzan a identificarse a partir del tercer mes de vida debido a sus conductas, llantos incontrolados sin una causa aparente ni justificada, no se produce el balbuceo o éste se da tardíamente y sus sonidos no presentan ningún tipo de intencionalidad comunicativa. Existen múltiples estudios que tratan los problemas del lenguaje en autistas; algunos de ellos se clasifican de la siguiente manera (Francesca Happé, 1994):

- 1) Ausencia de lenguaje ni uso de gestos para compensar esta ausencia.
- 2) No responde a la interacción de otros, ni siquiera cuando se le llama por su nombre.
- 3) Hace uso repetitivo y estereotipado del lenguaje.
- 4) Es muy característica la inversión pronominal (normalmente hacen uso del “Tú” por el “Yo”).
- 5) Usos particulares de las palabras y neologismos.

- 6) Presentan dificultades para iniciar o continuar una conversación.
- 7) El uso de la prosodia es bastante llamativo y característico.
- 8) Dificultades a nivel semántico y conceptual.
- 9) Su expresión facial y gestual también resulta característica en estos perfiles.

El deterioro en cuanto a la comunicación y lenguaje de los niños que presentan autismo es una de las características fundamentales de este trastorno; por ello en este apartado vamos a investigar y desarrollar las diferentes alteraciones que presentan los niños con T.G.D para poder valorar y más adelante desarrollar nuestras estrategias y revisar las distintas metodologías y recursos materiales con los que podemos trabajar para favorecer la adquisición del lenguaje y aspectos comunicativos a este tipo de alumnado y así como el objetivo del trabajo que se está realizando, poder facilitar la interacción, la expresión y comprensión de los niños con T.G.D. En estos niños existen deficiencias a la hora de tratar tanto la información visual como auditiva; su habla o es inexistente o ésta carece de funcionalidad. Por otro lado aquellos que pueden hablar suelen presentar ecolalias durante largos períodos de tiempo, o tienen errores en cuanto a la estructuración gramatical.

Existen estudios que demuestran que los niños autistas presentan trastornos en cuanto al control de sus órganos fonatorios, tanto la tonalidad como intensidad y entonación suelen ser difíciles de controlar para ellos, padecen trastornos respiratorios y sus sonidos suelen ser de alta frecuencia. Según Rutter (1985) en los casos en los que los niños con autismo presentan un lenguaje espontáneo suelen tener problemas de comprensión del lenguaje; contraen palabras, sus frases suelen estar en presente, omiten conjunciones, preposiciones, pronombres, adverbios...

Para que desarrollen un lenguaje ajustado gramaticalmente será necesario y dependerá de que se le estimule desde sus primeros años de vida, que presente un funcionamiento neurológico adecuado, que no presente o variará dependiendo de los síndromes asociados a nivel mental, motor y fisiológico y dependerá también del coeficiente intelectual del niño.

“El hecho de que un niño con TGD tenga una competencia de lenguaje oral, no significa que presenta un nivel de competencia semejante en cuanto a la comunicación”. (Cortázar y Tamarit 1989; Cortázar 1990).

2.3.4.1 ALTERACIONES DE LA COMUNICACIÓN Y DEL LENGUAJE

Es diverso y muy variado el porcentaje de niños que presentan alteraciones en el lenguaje. Estas alteraciones pueden ser debidas a diversos factores; sin embargo uno de ellos es debido al retraso mental. La DSM III-R (Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, 1998) reconoce tres niveles en concreto de desórdenes del lenguaje:

TIPOS DE DESÓRDENES DEL LENGUAJE		
ASOCIADO AL RETRASO MENTAL: IMPOSIBILIDAD A LA HORA DE ADQUIRIR EL LENGUAJE	RESULTADO DE ANOMALÍA O TRAUMA NEUROLÓGICO: DESÓRDENES ADQUIRIDOS DEL LENGUAJE	ADQUISICIÓN RETRASADA O ALTERADA EVOLUTIVAMENTE

Elaborada a partir de J.M Serón y M. Aguilar .2009, pp.326

Estas alteraciones se dan en los procesos de codificación y decodificación del lenguaje que se encuentra afectado a nivel de expresión y recepción. En el siguiente cuadro podemos observar las características del lenguaje en el autismo a nivel fonológico (capacidad que permite tratar los sonidos del habla), a nivel sintáctico (capacidad de utilizar las normas gramaticales), a nivel semántico (esa capacidad de entender y crear significados), y la pragmática (es la capacidad de hacer uso del lenguaje con un fin comunicativo).

<p style="text-align: center;">ECOLALIA</p>	<p>Es esa repetición de palabras como de frases que son emitidas por otros. Las ecolalias son repetidas a modo de eco; es una reproducción semiautomática y compulsiva característica por el hecho incluso de emitirla con la misma entonación que lo ha realizado el interlocutor. Hay que comentar en este apartado que las ecolalias en los niños no sólo son a nivel verbal, sino también gestual. En el niño autista a diferencia del resto, estas ecolalias se continúan dando en edades superiores. Ellos no la verbalizan con una intención comunicativa como tal, sino como simple repetición. Las ecolalias son un indicador que nos sugiere un trastorno a nivel de comprensión y procesamiento semántico.</p> <p>Podemos distinguir tres tipos de ecolalias:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Inmediata: Se refiere a una repetición literal de algo ya dicho. 2) Diferida: Es aquella repetición literal de frases o de expresiones en contextos no adecuados. 3) Matizadas: Se produce la repetición incorporando o modificando algo al estímulo repetido.
<p style="text-align: center;">INVERSIÓN PRONOMINAL</p>	<p>Este término lo utilizó Leo Kanner. El niño autista no suele utilizar el pronombre “Yo” para referirse a él mismo; sino que lo hace en segunda o tercera persona del singular. La referencia del “Yo” suele aparecer tarde. (Artigas, J., 1999.p.120.) Algunos autores creen que esta inversión es debida a las ecolalias provocada por la incomprensión y a la imitación.</p>
<p style="text-align: center;">SEMÁNTICA</p>	<p>Los niños autistas presentan grandes dificultades para relacionar e interpretar la funcionalidad del simbolismo. Ellos interpretan las palabras en su significado más concreto. Para ellos, resulta complicado relacionar las palabras con los conceptos, sólo les representa un objeto o referente concreto. La utilización de contenidos abstractos como son los verbos (especialmente los que expresan las emociones) es muy limitado, al igual que la utilización de términos espaciales y temporales.</p>
<p style="text-align: center;">DISPROSODIA</p>	<p>Se refiere a las alteraciones en el ritmo del habla. Suele caracterizarse por emplear un alto tono y melodía monótona de la voz. Las entonaciones de las frases suelen ser inadecuadas</p>

<p>DISPROSODIA</p>	<p>ya que suelen entonar de forma interrogativa. En general la articulación en los niños autistas es buena aunque otros suelen presentar hipernasalidad y problemas en el control de la musculatura respiratoria y oral.</p>
<p>TRASTORNOS EN LA PRAGMÁTICA</p>	<p>La falta de intencionalidad por comunicarse, el habla ausente de intención comunicativa, la falta de contacto visual con el interlocutor...provoca que el niño autista no responda a las claves sociales que favorecen la comunicación, lo cual su habla y conversación suena inadecuada.</p>
<p>AGNOSIA AUDITIVO-VERBAL (AAV) O SORDERA PARA PALABRAS</p>	<p>La agnosia auditivo-verbal es un trastorno del lenguaje. En los casos más severos de autismo se caracteriza por la incapacidad a la hora de poder decodificar el lenguaje que les llega auditivamente. Estos niños hacen uso del gesto de manera muy básica y primitiva para comunicarse y hacerse entender. Suele ser debida a una disfunción en el lóbulo temporal.</p> <p>Es característica la ausencia casi total del lenguaje durante toda su vida o si lo desarrollan lo harán de forma sencilla. En la mayoría de los casos habrá que recurrir a sistemas alternativos de comunicación como puede ser el lenguaje de signos.</p>
<p>SINDROME FONOLÓGICO-SINTÁCTICO</p>	<p>Este síndrome es también conocido como síndrome mixto receptivo-expresivo. En él podemos observar alteradas la comprensión y expresión; siendo la comprensión la menos afectada. Los niños autistas requieren de un gran esfuerzo a la hora de hablar, su expresión se da de modo entrecortado y con dificultades. Omiten preposiciones, conjunciones, artículos, etc. Son comunes las distorsiones, sustituciones etc., debido a alteraciones morfológicas. Su reducido vocabulario y la dificultad a la hora de encontrar las palabras provocan esa disminución de la comprensión semántica.</p>
<p>SINDROME SEMANTICO-PRAGMÁTICO</p>	<p>Se producen dificultades a la hora de comprender el lenguaje oral. Los enunciados más complejos o preguntas les resultan verdaderamente una dificultad para aquellas personas que presentan este tipo de trastorno. En el discurso narrativo y conversacional es donde más se pueden observar ese tipo de dificultades, en cambio no presentan tanto problema las frases</p>

<p style="text-align: center;">SINDROME SEMANTICO-PRAGMATICO</p>	<p>aisladas.</p> <p>Su discurso está mal organizado debido a esas alteraciones tanto del contenido como del uso del lenguaje. Un aspecto llamativo es que a la hora de la conversación suelen perder el tema central del cual se está hablando cambiándolo de derivando la conversación hacia otro diferente. En ocasiones la fluidez en el habla y su amplio vocabulario, sorprenden por estar por encima de la media respecto a personas de su misma edad. Presentan dificultades cuando tienen que extraer por ejemplo la idea central de un cuento, o a la hora de sacar conclusiones.</p>
<p style="text-align: center;">SINDROME LÉXICO – SINTÁCTICO</p>	<p>Se refiere a la presencia de dificultades a la hora de encontrar palabras, la inmadurez a nivel fonológico y estructuras gramaticales son señales de un retraso en el inicio del lenguaje. La comprensión de las expresiones cotidianas y sencillas no les representa tantas dificultades como la comprensión de expresiones complejas.</p>

2.3.5 TECNICAS Y PAUTAS DE INTERVENCIÓN EN EL DESARROLLO DEL ÁREA DEL LENGUAJE Y COMUNICACIÓN.

En las U.T/TGD se integran alumnos que tienen características comunes en cuanto al tipo de recursos y a la atención educativa que requieren. Encontramos unas necesidades educativas especiales básicas, comunes a este colectivo, las cuales condicionan los objetivos del Proyecto Curricular y de la Programación del Aula. Estas necesidades educativas especiales, graves y permanentes, coinciden con el tipo de necesidades propias de los Trastornos Generalizados del Desarrollo. Las pautas de intervención deberán ir dirigidas a lograr una mejora en el área que abordamos en este trabajo, la comunicación y el lenguaje verbal y no verbal; sin embargo hay que tener muy presente el ámbito cognitivo a la hora de valorar y determinar el tipo de intervención, metodologías y recursos de los cuales se harán uso para lograr conseguir nuestros objetivos. A nivel cognitivo hay que tener en cuenta que presentan:

- 1) Grandes dificultades para generalizar lo aprendido.

- 2) Pensamientos concretos, por ello actúan mejor en situaciones inmediatas.
- 3) Dificultades específicas en cuanto a la percepción, memoria y a la atención.
- 4) Dificultades a la hora de realizar una imitación y con los procesos simbólicos.
- 5) Dificultades para abstraer principios y reglas; al igual que a la hora de aplicarlas a diferentes situaciones y en diferentes contextos.

Teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto, es necesario preparar la intervención para trabajar tanto la comprensión del lenguaje como la mejora de las interacciones sociales y las conductas desadaptativas. Es muy importante comenzar lo antes posible la intervención y comprender el estilo de aprendizaje que presenta cada caso. Para realizar una correcta intervención hay que tener muy presentes e implicar en dicho proceso a las familias y profesores de los alumnos que conforman la UT/TGD. También es esencial el estructurar un entorno coherente, estable y perceptible cuyo desarrollo se produzca en etapas estructuradas, fomentando la iniciativa en las actividades, retirando progresivamente los refuerzos. Para desarrollar la comunicación hay que adaptarse al nivel lingüístico de los perfiles concretos a los que va dirigida la intervención; a continuación se establecerá un nivel de comprensión básico el cual nos permitirá desarrollar un lenguaje expresivo básico a partir de fonemas, sílabas, palabras; de esta manera se podrá lograr un lenguaje verbal. Una vez adquirido el lenguaje verbal se trabajará en su consolidación, mejora y extensión del mismo. Algunos de los programas que han resultado efectivos en cuanto a la mejora del área de comunicación y lenguaje en niños con autismo podemos destacar:

- 1) Programas basados en el conocimiento operante.

En dicho programa se desarrollan intervenciones que a través de ellas se eliminan conductas desadaptativas (estereotipias, autolesiones...); por otro lado, se instauran habilidades sociales básicas. Estos programas van destinados incluso a niños que presentan mutismo. Las formas de conducta que interesan que se establezcan serán reforzadas mediante

refuerzos positivos, así se eliminarán aquellas que no son adecuadas o queremos eliminar. Este tipo de aprendizaje es un aprendizaje asociativo, es decir, se produce mediante ensayo-error.

- Ivar Lovaas se basó en las teorías conductistas de BF Skinner y desarrolló uno de estos programas incidiendo en el repertorio conductual global del autismo (Lovaas, 1981). Esta técnica operante de moldeamiento de Lovaas refuerza las aproximaciones a la conducta verbal por medio de reforzadores primarios. El Método Lovaas también es conocido como la terapia ABA. Los tratamientos que se basan en la terapia ABA hacen uso de un proceso sistemático: El Discrete Trial Training (DTT), el cual utiliza entre otras técnicas el moldeamiento para lograr la conducta operativa.

Estas técnicas son más efectivas si se comienzan a realizar en edades muy tempranas; además gracias a la terapia ABA se ha podido probar que se mejora la comunicación, el juego, las habilidades sociales e incluso las académicas y de autoayuda; facilitando así el desarrollo de las capacidades de los niños con TEA ayudándoles a ser más independientes en su vida.

-Michael Rutter diseñó en el Maudsley Hospital de Londres otro programa basado en el conocimiento operante; en él se establecían técnicas para favorecer el apego social y afectivo y la reducción de conductas desadaptadas. Incrementaban las conductas interactivas y la competencia lingüística.

2) Sistema de Comunicación Total.

Este sistema fue creado por Benson Schaeffer (1986). Consiste en el uso simultáneo de dos códigos (el signo y el habla), que se le presentan en forma de palabra al niño para poder así realizar la acción comunicativa. Cuando nos referimos al habla signada nos referimos a la reproducción por parte del interlocutor tanto del habla oral como de la reproducción de signos al mismo tiempo.

Cada uno de los signos está formado por tres factores que le dan un significado: 1) La posición de la mano en relación al cuerpo, 2) La forma del propio signo y 3) El movimiento del signo mediante las manos. En este sistema de Comunicación se hacen uso de los apoyos tanto táctiles, visuales como verbales, que se van retirando progresivamente. De la misma manera,

se trabajan los sonidos y las palabras a partir de la imitación de aquello que el profesional verbaliza.

Se comienza a trabajar la expresión de deseos, priorizando la expresión ante la imitación y lenguaje repetitivo y premiando la espontaneidad evitando que asocien en todo momento la comunicación con un castigo. (Juan Manuel Serón Muñoz y Miguel Aguilar Villagrán “Psicopedagogía de la Comunicación y el Lenguaje” p.274).

3) La Comunicación Facilitada.

Este tipo de intervención parte del pensamiento de que las personas autistas presentan carencias en cuanto a las habilidades motoras, lo cual no les permite expresarse a nivel oral y escrito. Esta terapia contempla la figura de un “facilitador”, el cual guía la mano de la persona autista para reproducir un mensaje en un tablero o teclado. El facilitador es quien interpreta las ideas que quiere expresar la otra persona, por ello es esencial que entre ellos la relación sea muy estrecha. La ayuda de la figura del facilitador deberá de ir reduciéndose progresivamente.

Actualmente existen diversos dispositivos y herramientas que facilitan que la persona que necesite este tipo de apoyos, pueda realizarlos sin la necesidad de un facilitador que les guíe la mano hacia esos dibujos, letras, palabras que necesita para poder expresarse, hay herramientas y apoyos que pueden ajustarse a un ordenador por ejemplo y hacer de apoyo para ellos.

4) La comunicación aumentativa y alternativa.

La comunicación aumentativa alternativa se utiliza como parte de un tratamiento o plan, pero en sí mismo no es considerado un tratamiento. Lo que se ofrece es un medio de comunicación a aquellas personas que presentan grandes dificultades en el habla. Existen diversas estructuras con las que podemos contar como son los símbolos, pictogramas o la tecnología. Los (SAAC) o Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación son una manera de facilitar a esas personas con dificultades a nivel de comunicación y lenguaje de expresarse. El objetivo de estos sistemas es el aumentar y compensar esas necesidades que presentan. En este apartado desarrollamos dos de ellos:

PECS (Sistema de Comunicación por intercambio de imágenes).

Este sistema es un sistema alternativo de comunicación por intercambio de imágenes. Fue creado por Andrew Bondy y Lori Frost en 1985 e iba destinado a aquellas personas con autismo con deficiencias a nivel comunicativo. PECS está basado en un sistema de tarjetas que contienen unos símbolos los cuales representan diversos conceptos y acciones. El sistema evoluciona de manera progresiva dependiendo de su dificultad (comienza de lo sencillo hasta llegar a lo complejo) .La buena memoria visual que presentan las personas con autismo favorece el éxito de dicho sistema. Los niños al comenzar a trabajar con este sistema empiezan por reconocer los distintos símbolos, de esta manera comienzan a asociarlos con los objetos más cotidianos. Las nuevas tecnologías han facilitado la evolución del Sistema PECS, consiguiendo que el sistema resulte más útil y completo. (“La doctora Shora”. Esther Samper | 23 de febrero de 2012).

S.P.C (Sistemas Pictográficos de Comunicación)

Este sistema fue creado por Roxanne M. Jhonson en los 80. Es un sistema con símbolos pictográficos y con sencillos dibujos que representan la realidad. Normalmente en cada símbolo aparece también la palabra escrita. Presenta un código de colores para cada categoría de palabras lo cual facilita la construcción de frases, se localiza fácilmente el símbolo... (J.M.Serón y M.Aguilar ,2009). Existe un recurso didáctico que trabaja con pictogramas que se llama **“Enseñame a Hablar”**, (Gloria Garzón. Editado por el Grupo Editorial Universitario de Granada). Dicho recurso ha sido elaborado para posibilitar al alumno la expresión, ayudando a crear correctamente las estructuras lingüísticas variando el nivel de complejidad. Está destinado y creado para profesionales que trabajan con niños que presentan dificultades en el área del lenguaje.

Este material trabaja la morfosintaxis, se elaboran frases relacionadas con lo que visualizamos en una lámina mediante el uso de tarjetas gráficas. Las tarjetas están seleccionadas con colores que nos indican el sujeto, la acción, los artículos ayudando a ordenarlos visualmente; de esta manera facilita la construcción y producción de la frase; facilitando tanto la progresión lingüística como la comprensión lectora. Las tarjetas reflejan a una familia

en situaciones de la vida cotidiana lo cual, los alumnos pueden sentirse identificados.

En la propuesta de intervención que se desarrollará posteriormente, se propondrán actividades para trabajar la comprensión y expresión oral con alumnos con TGD mediante este material que consta de:

- Unas pequeñas tarjetas ilustradas con dibujos y pictogramas, en las que se representa una palabra en cada una: sujetos, verbos, complementos, adjetivos, adverbios, preposiciones y nexos.
- Cada una de las tarjetas está enmarcada en un color diferente dependiendo de la función de la palabra en la frase.
- Contiene otras tarjetas con palabras escritas en las cuales estas palabras están representadas mediante dibujos. Estas tarjetas también están enmarcadas en el color que les corresponde.
- Hay unas tarjetas de mayor tamaño en las que se observa a un personaje de la familia protagonista del material realizando una acción. En estas láminas por la parte posterior contienen como guía para el docente el objetivo por escrito que se pretende en cada una de ellas, la metodología concreta y el vocabulario que se trabaja por medio de cada una de ellas.
- Otras de las láminas son más complejas y mayores, en ellas aparecen varios personajes realizando diversas funciones. En estas láminas por la parte posterior contienen como guía para el docente el objetivo por escrito que se pretende en cada una de ellas, la metodología concreta y el vocabulario que se trabaja por medio de cada una de ellas.

5) El Método Auditory-Motor Mapping Training (AMMT).

En Septiembre del 2011 en la revista Plos One se publicó un artículo sobre un nuevo método que ha desarrollado el Beth Israel Deaconess Medical Center (BIAMC), en el cual la Doctora Catalina Won y su equipo realizó una investigación demostrando que este método facilita el lenguaje en niños no verbales con autismo. El estudio se basó en la gran capacidad y calidad auditiva que presentan estos niños cuando escuchan música. Su metodología se desarrolla de la siguiente manera:

Entre la combinación de una concreta entonación en el habla y el acompañamiento del sonido de unos tambores. De esta manera el profesional ofrece al niño la palabra o frase de manera cantada mientras a su vez éste en forma de acompañamiento toca los tambores. Este proceso debe realizarse de manera muy estructurada y repetitiva. Con esta nueva metodología se ha demostrado el fortalecimiento entre las funciones anatómicas concretas del habla y la auditiva que a su vez conecta con las zonas motoras que se encuentran en el cerebro, para facilitar así las habilidades comunicativas.

6) Metodología TEACHH. (Tratamiento y Educación de Niños con problemas de Autismo y Comunicación)

Eric Schopler fue el primer fundador en 1966 de TEACHH, llamado también Enseñanza Estructurada. Esta metodología ayuda tanto a los niños como a adultos con autismo a desarrollar la autonomía mientras a su vez se les ofrecen pautas en habilidades sociales y comunicación. No es un método que modifique el comportamiento pese a que utilice resultados de psicología cognitiva con el fin de crear experiencias de aprendizaje. El método utiliza el perfil Pisco-Educacional, por ello, el método TEACHH en vez de intentar determinar en qué áreas un niño autista presenta más dificultades, lo que busca son aquellas habilidades potenciales del niño para ayudar así a que crezca y aprenda.

Los materiales utilizados son muy atractivos y motivan a los niños a querer continuar a interrelacionarse. Es una metodología basada en la comunicación visual; mediante la representación de conceptos que son representados por medio de símbolos e imágenes. Es una metodología que estructura tanto el espacio como el tiempo. (Molina, 2013). Esta metodología consta de varios sistemas los cuales ayudan al niño a enlazar una actividad con la siguiente, así como a que el niño sepa cuándo la actividad ha finalizado y es el momento de realizar la siguiente. Con este método se consigue reducir tanto la ansiedad y el estrés del niño debido a la no comprensión de lo que sucede.

3. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

A lo largo de todo el marco teórico de este TFG se ha hecho referencia a las dificultades que presentan los niños que conforman los diferentes perfiles dentro de una UT/TGD a nivel de comunicación y lenguaje, en concreto nos hemos centrado en el Espectro Autista.

Esta propuesta de intervención se centrará en estos aspectos: comunicación y lenguaje. A largo del trabajo se han desglosado los diferentes conceptos necesarios para poder comprender y contextualizar las necesidades educativas que presentan este perfil de alumnos en el área de la comunicación y lenguaje.

El tema de dicha Propuesta pretende abordar y trabajar mediante diferentes metodologías y estrategias de trabajo el desarrollo del lenguaje oral tanto a nivel de comprensión como de expresión de los perfiles de alumnos que encontramos dentro de una Unidad de Transición TGD en la que actualmente trabajo.

Las actividades que se van a desarrollar están planificadas para satisfacer las necesidades que presentan los diversos perfiles que se encuentran en dicha aula. Partimos de la base de que es enriquecedor y favorece el desarrollo del lenguaje y comunicación el poder encontrar variedad de niveles de desarrollo dentro de una misma aula para favorecer la interacción.

3.1 JUSTIFICACIÓN.

La Propuesta de Intervención que se desarrollará en las siguientes páginas se contextualiza en un UT/TGD en el que actualmente la componen 4 alumnos; un niño con Síndrome de Down, dos niños con TEA y retraso mental moderado y un niño con retraso mental leve. Las aulas de referencia donde se integran estos alumnos pertenecen a 2º de Primaria y 5º de Primaria. Todos ellos presentan diferentes niveles de lenguaje y comunicación; son diversas sus dificultades y los niveles de expresión y comprensión.

La intervención con este tipo de alumnado debe de ser individualizada y respetando su desarrollo y ritmo de aprendizaje (Molina, 2013), sin embargo, muchas de las actividades y estrategias de trabajo que se van a desarrollar, se realizarán a nivel grupal con el fin de que todos los alumnos puedan beneficiarse de aquellas aptitudes y competencias que unos ya

tienen más adquiridas y les resultan más sencillas y dominan que a otros. El nivel de lenguaje dentro del aula es variado, por lo tanto esto también favorecerá enriqueciendo el desarrollo de la comunicación.

Debido a que dentro de los perfiles que encontramos dentro del aula quienes más dificultades presentan son los alumnos con autismo, dicha propuesta irá encaminada y se desarrollará basándonos en las necesidades y metodologías que anteriormente en el marco teórico se han desarrollado; ya que favorecen y ayudan para la adquisición, desarrollo y afianzamiento del lenguaje en todos los casos.

3.2 OBJETIVOS:

El objetivo fundamental de esta Propuesta de Intervención es el de dotar al alumno de estructuras y vocabulario para favorecer la comunicación y el lenguaje. Para ello los objetivos específicos para realizar esta propuesta son seleccionados del currículo (Referentes y elementos curriculares de las Aulas de Transición) que presenta el CREENA y que vienen expuestos en el DF 24/2007 de la Orden Foral y que desarrollan la competencia lingüística:

- Mantener y respetar las normas de comunicación.
- Organización del discurso oral. Estructuras sintácticas, semánticas, desarrollo morfosintáctico.
- Responder a preguntas de comprensión.
- Comprender y reproducir instrucciones orales (órdenes).
- Realizar preguntas. Se trabajarán las partículas interrogativas.
- Comprensión de conceptos espaciales y adquisición de nuevo vocabulario.

En el momento de realizar las diferentes actividades también se tendrán en cuenta y se trabajarán como objetivos concretos los siguientes:

- Trabajar la articulación, así como la pronunciación y entonación.
- Fomentar la adquisición de nuevo vocabulario.
- Realizar un uso correcto de la morfosintaxis.
- Regular el volumen de voz.
- Superar la timidez o miedo al hablar.
- Hacer uso de gestos coherentes y adecuados en cada momento, ayudando a eliminar las estereotipias.

- Mantener el contacto visual en el momento de la comunicación.

3.3 CRONOGRAMA:

	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
9 – 9:55					
9:55 – 10:50					
RECREO	RECREO	RECREO	RECREO	RECREO	RECREO
11:20 – 12:15					
12:15 – 13:10	CONVERSACIÓN	CONVERSACIÓN	CONVERSACIÓN	CONVERSACIÓN	CONVERSACIÓN

En el cuadro que se presenta en este apartado se puede observar la temporalización. Constará de cinco sesiones semanales en el segundo trimestre durante 4 semanas; en las cuales se trabajarán diversas metodologías con diferentes materiales y actividades. Dentro de la UT/TGD a estas sesiones las denominamos: Sesiones de Conversación. Las sesiones tendrán una duración de 55 minutos cada una, sin embargo puede darse que en una sesión se realice más de una actividad.

Se irán alternando a lo largo de la semana las diferentes actividades a trabajar. Una vez por día de la semana, se trabajará una actividad diferente y éstas se irán repitiendo a lo largo de las semanas adaptándolas y ajustándolas a la evolución de los alumnos.

En ellas se trabajarán aspectos como la expresión y comprensión oral tanto dirigida como espontánea y todo lo que ello conlleva; mediante diferentes tipos de soportes.

3.4 METODOLOGÍA:

El espacio del aula está estructurado y dividido por rincones, de esta manera cada alumno sabe qué tipo de actividad se va a realizar al encontrarse en ese espacio. Para realizar este tipo de actividades que se van a describir en esta Propuesta de Intervención, los alumnos se desplazarán a varios de estos rincones del aula para su ejecución y se realizarán en

diferentes organizaciones grupales pudiendo así atender las necesidades concretas de cada alumno.

El aula consta de un rincón de juego, rincón de lectura, rincón de trabajo individualizado, rincón del ordenador y rincón de trabajo grupal. Actualmente, conocen perfectamente las dinámicas de las sesiones que tocan trabajar y por ello los espacios ya no son tan limitados ni estructurados.

Los alumnos disponen en sus mesas del horario diario mediante pictogramas, poco a poco se han ido eliminando debido a que los avances han sido muy significativos y pueden prescindir del apoyo visual; sin embargo siempre que lo desean están a su alcance para su tranquilidad conocimiento, apoyo y revisión.

La cuarta sesión de las mañanas es la dedicada a este tipo de sesiones: LA CONVERSACIÓN. Sus actividades son variadas y se trabajan aspectos y conceptos para favorecer y desarrollar la expresión y comprensión oral. Para ello se estructura el aula de manera que el trabajo se realiza generalmente en gran grupo.

El tutor es quien guía junto con la ayuda del cuidador y planifica la actividad, teniendo en cuenta los conceptos trabajados, adquiridos y las que se necesitan reforzar a los alumnos.

A la hora de planificar las actividades y tareas de las sesiones lo que se intenta es reforzar, concretar, asimilar o conocer conceptos, estructuras, vocabulario...que engloben las necesidades de todos los alumnos; para algunos de ellos por ejemplo, en ciertos momentos tendrán que practicar la escucha y tiempos de espera, mientras que otros más avanzados, desarrollarán la actividad a su nivel y viceversa. Lo importante de esta combinación y esta heterogeneidad de niveles, según la experiencia en este método de trabajo, es que favorece a todos y cada uno de los alumnos que forman parte de la UT/TGD.

Mediante esta forma de trabajo podemos trabajar todas esas dificultades que en el marco teórico del trabajo hemos mencionado y analizado que presentan los alumnos con perfiles TGD.

Para llevar a cabo el objetivo planteado en la Propuesta de Intervención dispondremos de las siguientes actividades:

- 1) **¿Dónde está?:** Trabajar los conceptos espaciales. (Encima, debajo, detrás, dentro, fuera, derecha e izquierda, entre).

- 2) **¿Cómo se dice?, ¿Cómo se hace?:** Trabajo las habilidades sociales, y normas de cortesía.
- 3) **La oca de la boca:** Trabajando las praxias.
- 4) **Enséñame a Habla:** Conceptos y partículas interrogativas, estructuración de las frases, nuevo vocabulario.
- 5) **Videos:** Pepa Pig, Caillou y La Casa de Mickey Mouse. Se trabajará lo expuesto en las anteriores actividades.

Cuando se trabajen las actividades siempre se tendrá presente y se seguirán unas pautas comunes para facilitar la comprensión y expresión de los alumnos. Por ello al dirigirnos a ellos, siempre lo haremos respetando y adaptándonos a su nivel de comprensión y expresión. Para ello pondremos énfasis en determinadas palabras a las que queramos dar más importancia, podemos acompañarlas de gestos, pausas, dramatizaciones, asegurarnos de que están receptivos mediante acercamientos, fijación de la mirada, respuestas, preguntas...

En todas las actividades y siempre que trabajemos con este perfil de alumnado se repetirán y se llevarán a contextos cotidianos y reales.

Se irá incrementando progresivamente la dificultad, en función de los niveles de cada alumno, así irá aumentando también el nivel de exigencia para ir adquiriendo las habilidades.

Se crearán situaciones de juego funcional para potenciar por medio de la utilización de onomatopeyas, palabras, frases y estructuras simples muy repetitivas, que el adulto utilizará siempre en las mismas situaciones.

Se priorizarán contenidos referidos a la utilización de formas comunicativas en alguno de los casos que se considera conveniente (gestos, expresión facial, oral... para comunicar necesidades básicas, deseos, sentimientos etc).

3.5 SESIONES DE TRABAJO: CONVERSACIÓN

A continuación se desarrollan las actividades que se van a realizar para trabajar la comunicación y expresión oral con los niños con TGD.

Actividad 1, Sesiones Lunes.



Imagen extraída de <http://www.bonicos.es/productos/donde-esta-ref-20522.aspx>

Nombre de la Actividad: ¿Dónde está?

Duración: 55 minutos.

Objetivos: El objetivo de esta actividad es aprender los conceptos espaciales, desarrollando así la orientación espacial y la lateralidad. Con esta actividad a su vez, también aprenden y refuerzan las estructuras gramaticales. Se trabaja la expresión y comprensión oral.

Metodología: Para realizar esta actividad los alumnos se colocarán en las mesas, las mesas estarán juntas creando un cuadrado. La profesora será quien dirija la actividad y explique el proceso de actividad. Este juego consta de 1 casita con 4 figuras de animales, un gato, un perro, una ardilla y un conejo. Además consta de 25 láminas en las cuales aparece la imagen de la casita y la de uno o varios animales situados espacialmente en relación a la casita. El profesor colocará un animal y primeramente realizará un barrido de preguntas para evaluar los conocimientos y asimilación de dichos conceptos que tienen los alumnos respecto al tema. Seguidamente se realizará una explicación de los conceptos a los alumnos.

Una vez trabajados el profesor colocará los o el animal en una posición y los alumnos deberán de colocar las fichas redondas de color rojo en la tarjeta donde se corresponda con la imagen. El profesor preguntará al alumno de manera individual mientras el resto espera su turno. “¿Dónde está el....?”. El alumno deberá de crear la frase y decir la posición:” El...está....de la casita”.

Variante: Una vez cogida la dinámica cambiará la metodología. Será el profesor quien indique al alumno dónde debe de colocar el animal o animales respecto a la casita. Otra alternativa es que entre ellos y por turnos den las instrucciones a sus compañeros y ejecuten la acción, pregunta y respuesta bajo la supervisión del docente.

Una vez adquiridos los conceptos, el profesor cambiará los materiales y trabajará con la misma metodología pero llevando la actividad a contextos y situaciones reales y cotidianas. En las dos últimas sesiones se trabajará con material que esté dentro del aula; como puede ser un libro, un estuche.... Entonces cuando comience la sesión de conversación dedicada a trabajar los conceptos espaciales, los alumnos se colocarán con sus mesas de igual manera que en las demás sesiones y el profesor les irá indicando la actividad. Por ejemplo. Colocará un estuche debajo de una mesa y preguntará al alumno: “¿Dónde está el estuche?”, y así se continuará con la misma metodología que anteriormente.

Este tipo de actividad se puede trabajar y afianzar día a día de manera espontánea en cualquier momento de la jornada, por ejemplo, pidiendo a un alumno que coja el estuche verde que está encima de la estantería...

Las Tic son un buena de herramienta de trabajo para trabajar con los niños con autismo, su memoria visual es muy buena y favorece la adquisición de contenidos; por ello en el siguiente enlace los alumnos pueden trabajar los conceptos espaciales trabajados en esta actividad: http://contenidos.proyectoagrega.es/visualizador-1/Visualizar/Visualizar.do?idioma=es&identificador=es_2008112713_7300310&secuencia=false# . Existen gran variedad de recursos Tics para trabajar contenidos curriculares y que favorecen y trabajan tanto la comunicación como el lenguaje. Dentro de UT/TGD utilizamos mucho recursos interactivos que pone a nuestra disposición el CREENA, material destinado y preparado para el alumnado con NEE.

Existen gran variedad de recursos Tics para trabajar contenidos curriculares y que favorecen y trabajan tanto la comunicación como el lenguaje. Dentro de UT/TGD utilizamos mucho recursos interactivos que pone a nuestra disposición el CREENA, material destinado y preparado para el alumnado con NEE.

Aspectos a tener en cuenta: Esta actividad se desarrollará a la lo largo de una sesión por semana, que serán los Lunes. Debido a que dentro del aula existen varios niveles en cuanto a comprensión y expresión lingüística, el docente valorará las dificultades y el nivel de exigencia que crea conveniente en cada caso, otorgando las ayudas y apoyos pertinentes en cada caso. Es importante ir adecuando las actividades a los niveles de dificultad de cada uno de los alumnos.

Recursos: Para realizar esta actividad se necesitará el maletín donde se encuentra el material de la actividad “¿Dónde está?” y material de clase para las dos últimas sesiones.

Actividad 2, Sesiones Martes.

Nombre de la actividad: ¿Cómo se dice?, ¿Cómo se hace?

Duración: 55 minutos

Objetivos: Con esta actividad se trabajarán diferentes objetivos. Por una lado conocer, aprender e interiorizar ciertas normas de cortesía. Ofrecer al alumno herramientas y frases estructuradas que le faciliten la comunicación y contacto con los iguales. Trabajar las habilidades sociales y la autonomía personal.

Metodología: Cada semana en estas sesiones del Martes, se trabajará este tipo de actividad. El docente llevará al aula una situación cotidiana en la que se trabajarán los objetivos anteriormente explicados.

En esta actividad durante estas semanas los alumnos aprenderán a hacer recados y pedir favores.

Se colocarán con sus sillas en corro y la profesora con ellos comenzará a explicar la actividad. Primero entre el grupo se pedirán un objeto que la docente les haya asignado a cada uno. De uno en uno se irán haciendo las preguntas y respuestas tomando como referencia el ejemplo del docente. Comenzará la profesora realizando la actividad como ejemplo con la cuidadora del aula.

- | | |
|--------------------------------|-----------------------------|
| - ¿Me das el libro, por favor? | - Dame el libro, por favor. |
| - Sí, claro; por supuesto. | - Toma el libro |
| - ¡Gracias! | - ¡Gracias! |
| - ¡De nada! | - ¡De nada! |
| - ¿Me dejas el pegamento?... | |
| - ¿Puedo coger plastilina?... | - Coge plastilina |
| - Quiero... | |

Variante: Esta actividad a medida que vayan adquiriendo y contextualizando en la vida cotidiana estas expresiones, se irá realizando dentro del aula de manera espontánea.

Poco a poco y con el apoyo y colaboración de otros profesores se les comenzará a mandar recados por las clases para ponerlo en práctica. Acudirán a otro aula a pedir folios, pinturas..; de esta manera se ampliará el contexto facilitando de esta manera las habilidades sociales y la autonomía.

Aspectos a tener en cuenta: Este tipo de actividades serán comunicadas y se les facilitará a las familias la manera de trabajarlo para poder así llevar un mismo sistema y seguir unas mismas pautas, facilitándoles a los alumnos esas estructuras. A cada uno de los alumnos se les presentarán las estructuras adecuadas a sus necesidades, teniendo en cuenta sus dificultades.

Cuando este tipo de actividad comience a practicarse en colaboración con otros compañeros docentes, se avisará con antelación, y se deberá de conocer si la actividad se ha realizado perfectamente. Conforme se estructuren y afiancen las diferentes normas se irán incorporando nuevas acciones, nuevas expresiones... Por ejemplo...

1º- Llamar a la puerta

2º -¡Buenos días, tardes...!

3º -¿Me puedes...?

4º -¡Muchas gracias!

5º - ¡Adiós!

En otras sesiones se trabajará por ejemplo la presentación personal.

Recursos: Se necesita como siempre la colaboración y participación del cuidador y del profesorado. Se hará uso de material de clase.

Actividad 3, Sesiones Miércoles.



Imagen recuperada de <http://pensariparlar.wordpress.com/2013/05/02/la-oca-de-la-boca/>

Nombre de la actividad: *La oca de la boca.*

Duración: 55 minutos.

Objetivos: Mediante esta actividad el objetivo a trabajar serán las praxias además de trabajar la articulación, así como la pronunciación y entonación, y regulación de la voz y el tono. Por otro lado también trabajamos el juego, la espera de turnos, la atención, coordinación...

Metodología: Para hablar y vocalizar correctamente se necesita tener una buena musculatura además de fuertes y flexibles movimientos de los órganos de la boca. Para trabajar estos aspectos de manera lúdica y más atractiva “*El juego de la oca*” nos ofrece la posibilidad de realizarlo y trabajar a su vez otros muchos aspectos.

Los alumnos se colocarán en el rincón del juego, sentados en la alfombra en círculo. Cada uno tendrá un cubito de parchís con su ficha del color correspondiente. El tablero (Anexo 1) se colocará en el centro y se comenzará explicando a los alumnos en qué consiste la actividad.

Antes de comenzar a jugar se repasarán las partes de la cara, señalando y nombrando cada una de ellas para afianzar conceptos y vocabulario.

Será el docente quien inicie el juego y quien hará de guía.

Cada casilla del tablero representa una praxia, además aparecen imágenes de una boca, la cual equivale a la oca del juego de la oca, y un reloj, el cual determina una partida sin jugar (en este caso se ha realizado un cambio y el alumno que caiga en ella se quedará un turno sin jugar realizando y reforzando con la cuidadora aquella praxia que necesite reforzar). La imagen de la casa nos hace volver al principio de la oca.

Otra de las variantes es que todos los alumnos realizarán todas las praxias, siendo al que le toque la casilla el primero en hacerla y mostrarla al resto de compañeros.

Con cada una de las praxias se reforzará con vocabulario que fonéticamente requiera el realizar las praxias, o con onomatopeyas...

Variante: Este juego nos permite ir incorporando y regulando los niveles de dificultad dependiendo de las necesidades de cada alumno. Mediante él podemos incorporar las praxias de las emociones, aumentar vocabulario a ciertos alumnos (los nombres de los dientes...) etc.

Aspectos a tener en cuenta: Al ser un juego hay que explicar y respetar las normas del juego, es importante conseguirlo para poder también adquirir esas normas que les ayudarán a poder participar en otros contextos de este tipo de actividades y juegos. Uno de los alumnos del aula tiene macroglosia, por lo tanto este tipo de actividad es muy adecuado para él y para trabajar la vocalización. Otro de los alumnos utiliza un tono de voz muy bajo y su entonación no es la adecuada, por lo tanto en algunas de las casillas del juego será conveniente introducirle ciertas pautas y actividades.

Recursos: Son necesarios cubiletes y fichas, globos, dos velas, un mechero y el tablero de la oca.

Actividad 4, Sesiones Jueves.



Imagen recuperada de <http://www.editorialgeu.com/libro-ENSE%3%91AME-A-HABLAR-5%C2%AA-ED.-0020010080>

Nombre de la actividad: Enséñame a Hablar

Duración: 55 minutos

Objetivos: Mediante este material en estas sesiones de estas semanas trabajaremos las partículas interrogativas, su significado, su formulación, la comprensión oral, la expresión oral, los conceptos trabajados en otras sesiones, como en este caso los conceptos espaciales, praxias...aumentando vocabulario. Se trabajará la

entonación, el ritmo, el volumen, las ecolalias, el contacto visual, la construcción correcta de las estructuras lingüísticas.

Metodología: Este material ya se ha trabajado con este grupo de alumnos por lo tanto en el momento de trabajarlo puede variar el objetivo. Normalmente se trabaja reforzando contenidos ya adquiridos o introduciendo otros nuevos. Como en todas las actividades varía el nivel de exigencia respecto a los alumnos.

El “Enséñame a Hablar” (Anexo 2), facilita la creación de estructuras lingüísticas, amplía vocabulario, visualmente facilita al alumno la comprensión y la expresión debido a su estructura por colores.

Para trabajar estas sesiones, los alumnos se dividirán en parejas, nivelándolas teniendo en cuenta sus niveles de comprensión y expresión.

1º) Con un grupo se trabaja durante 40 minutos mediante las láminas en las que aparece uno de los personajes realizando una acción concreta. Se les presentará a los dos alumnos una tarjeta a cada uno y se les realizará la pregunta: ¿Quién es?, ¿Qué hace (Javi, Ana, la abuela...)? A continuación se les preguntará ¿Dónde está? y se continuará introduciendo vocabulario que se observe en la fotografía. En cada ocasión en primer lugar se le permitirá al niño que exprese la respuesta respetando su tiempo y habilidades, para después ofrecerle las diversas tarjetas con las que puedan estructurar y realizar correctamente la frase. Una vez realizada el otro compañero será quien le haga la pregunta. ¿Qué hace...? , de esta manera el alumno deberá de volver a realizar la oración completa, tomando conciencia de la estructura y significado de la misma. Con este grupo conforme se vaya avanzando se irán introduciendo mayor grado de dificultad. Durante estas sesiones programadas se trabajarán de esta manera. Como en el resto de actividades, es conveniente generalizar lo trabajado en estas sesiones en los diferentes contextos diarios.

2º) Con el segundo grupo ya que presentan mayor nivel de expresión y comprensión y de vocabulario, se trabajarán los 40 minutos con las fichas en las que aparecen las palabras escritas, teniendo que formar las frases tanto oral como por escrito con ayuda de las tarjetas y pictogramas. Las preguntas serán más complejas como: ¿Entre quienes está..?, ¿Cuántas...? , ¿Dónde..?, ¿Cómo..?, ¿Por qué...? , ¿Quién...?. Se

trabajarán conceptos, vocabulario y expresiones ya trabajados, exigiendo mayor nivel y afianzando conocimientos.

Finalmente los últimos 15 minutos se colocarán las sillas en círculo en la clase y con las tarjetas pequeñas en las que aparece la imagen de un personaje realizando la acción; se comenzará a realizar una serie de preguntas en cadena en el que a todos les corresponderá en un momento dado realizar la pregunta y dar la respuesta. De esta manera se trabaja el aprender a esperar el turno de palabra, a escuchar, a mirar al interlocutor cuando se habla, a trabajar el tono y volumen...

Variante: Este tipo de material ofrece grandes posibilidades de trabajo; con él se trabajarán diversas sesiones, en todo momento se puede adaptar a las necesidades del momento.

Aspectos a tener en cuenta: Como ya se ha explicado anteriormente en la metodología, hay que adaptar la actividad a las necesidades y niveles de cada uno de los alumnos, ofreciendo y trabajando en base a sus dificultades.

Recursos: Para realizar esta actividad necesitaremos el material Enseñame a Hablar.

Actividad 5, Sesiones Viernes.

Nombre de la actividad: Videos. Pepa Pig, Caillou y Casa de Mickey Mouse

Duración: 55 minutos

Objetivos: Por medio de esta actividad lo que se pretende es que mediante la visualización de videos tanto de Pepa Pig, Caillou como de La Casa de Mickey Mouse se trabajen la comprensión oral y expresión oral. Ampliar vocabulario, organizar secuencias, trabajar la memoria visual y mantener la escucha.

Metodología: La actividad se desarrollará en el rincón del ordenador, cada uno colocará su silla alrededor de éste y el profesor será quien vaya realizando las pautas, parando las imágenes etc. para realizar la actividad. La realizaremos en grupo ya que es una manera de que los alumnos se enriquezcan y se complementen a nivel de vocabulario, expresiones, elaboración de construcciones de las frases...Se visualizará el video “Pepa Pig en la Nieve”; desde la siguiente dirección <http://www.youtube.com/watch?v=aKKhVz6mWqE> Conforme se vaya desarrollando el video se irán realizando preguntas a los alumnos,

teniendo en cuenta el nivel de cada uno de ellos y trabajando diferentes conceptos y aspectos que se han trabajado anteriormente. El guía de la actividad será el docente e irá uno a uno haciendo las preguntas, o de manera grupal.

Variante: En estas sesiones de los viernes se pueden ir alternando los videos o dibujos con los que trabajar, son muy agradecidos para este tipo de actividad los dibujos de Caillou y La casa de Mickey Mouse.

Aspectos a tener en cuenta: La actividad se puede trabajar en grupo o en parejas respetando los diferentes niveles. Este tipo de actividad favorece la evaluación de la comprensión de los alumnos (Anexo 3). Además suelen centrar la atención ya que este tipo de dibujos les gusta y les atraen ver.

Recursos: Para esta actividad será necesario disponer de ordenador y conexión a internet.

3.6 EVALUACIÓN

En todo proceso de enseñanza-aprendizaje debe de establecerse un modo de evaluar para poder obtener la información necesaria. Con la evaluación lo que se observa es si la propuesta y todo lo que conlleva en cuanto a objetivos, temporalización, sesiones de trabajo, actividades etc. han sido adecuados y han dado respuesta a las necesidades por las cuales se crea la propuesta, ofreciendo así una visión objetiva por si fuese necesario modificar, eliminar, cambiar o mejorar cualquiera de estos aspectos o por el contrario verificar su eficacia y validez.

En esta propuesta de intervención tendremos en cuenta y se realizarán las siguientes evaluaciones:

Evaluación inicial: Los alumnos que comienzan a formar parte de la UT/TGD en el centro escolar, son niños derivados de otros centros, debido a que en el centro no existe un aula específica en la etapa de infantil destinada a este tipo de perfil, por ello, todos vienen con una valoración realizada por CREENA (Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra), y el correspondiente informe de derivación de su centro anterior en el cual se informa de las diversas necesidades del alumno que acude al centro, de su evolución, y su nivel curricular. Antes de comenzar a realizar una programación para el niño dentro del aula, CREENA y el Departamento de Educación del Gobierno de

Navarra; diseñaron hace unos años un Manual de Evaluación de la comunicación y del lenguaje llamado (ECOL) por medio del cual podemos conocer el nivel de desarrollo del niño en los diferentes aspectos y vertientes del lenguaje. En él, se valoran las diferencias evolutivas y conductas lingüísticas del niño y nos aporta información sobre contextos y condiciones que favorecen o dificultan el lenguaje y la comunicación para diseñar y llevar a cabo la intervención. En dicho manual se evalúa la fonética y fonología, el léxico, la sintaxis, la morfología y las relaciones semánticas; además del lenguaje espontáneo y la pragmática. Dicha evaluación la llevará a cabo la logopeda o el orientador del centro. De esta manera, nos facilita la información suficiente para conocer aquellos conceptos, aprendizajes y competencias ya adquiridos anteriormente y la información suficiente para comenzar a programar las actividades y objetivos adecuados a sus necesidades.

Evaluación continua o formativa: Se realizará mediante la observación directa y continua. Se observarán los avances y aquellos aspectos que el alumno no ha interiorizado ni asimilado, o por el contrario observar si se van consiguiendo los objetivos esperados. De esta manera se valorará el aumentar la dificultad de las actividades o por el contrario, programar otras que nos sirvan de refuerzo, incluso nuevas estrategias.

Evaluación final: Se llevará a cabo para poder evaluar de manera global la evolución del los alumnos y de la programación realizada. Para ello se realizará una hoja de registro donde se recogerán aquellos aspectos planteados como objetivos en cada una de las actividades. (Anexo 4).

3.7 EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA

A lo largo de esta propuesta de intervención se ha querido dar respuesta y trabajar los objetivos planteados en el marco teórico. En este apartado de evaluación analizaremos si esos objetivos han sido trabajados y si son coherentes con la propuesta.

- 1) En todas y cada una de las actividades se trabajan las normas de comunicación (respetar turno de palabra, la escucha, el contacto visual..), además de trabajar la organización de discurso y los aspectos relacionados con las estructuras sintácticas, semánticas, morfosintaxis,

- fonética, reproducciones ecológicas, inversión pronominal, la disprosodia etc.
- 2) En la propuesta continuamente y de manera variada se trabaja la adquisición de nuevo vocabulario, las actividades al realizarse en grupo y encontrarnos dentro de él con diversos niveles tanto de comprensión como de expresión oral, facilita el enriquecimiento del mismo. De la misma manera la heterogeneidad y flexibilidad o variantes que admiten las actividades programadas facilita el trabajo de contextualizar conceptos y el trabajo de los mismos en varias de ellas.
 - 3) El trabajar las órdenes, preguntas, nuevas estructuras que se van repitiendo de manera sistemática para que se vayan interiorizando y que los alumnos hagan uso de las mismas asimilando y comprendiendo su funcionalidad está trabajado en varias de las actividades de la propuesta.

Con esta propuesta se ofrecen grandes oportunidades y gran amplitud de variantes con las que podemos ajustarnos para trabajar diversos temas y competencias; ya que nos permiten trabajar conceptos de las diversas áreas curriculares, así como aptitudes y actitudes.

La propuesta no puede ser muy concreta, ya que como ya se ha comentado anteriormente el perfil del alumnado del aula es muy variado y las necesidades son muy diversas, por ello debe de quedar o ofrecer objetivos muy generales y abarca el trabajo de todos los trastornos del lenguaje y comunicación que se puedan presentar ajustándose a los diferentes perfiles. En muchas ocasiones sorprende las habilidades, conocimientos, estrategias comunicativas, estructuras lingüísticas entre otras que demuestran los alumnos y en el momento del desarrollo de las actividades de esta propuesta se prestan a reconducir, reforzar e investigar estos y otros muchos aspectos.

4. CONCLUSIÓN

El objetivo principal de este TFG ha sido desarrollar un Plan de Intervención para fomentar el desarrollo y comprensión del lenguaje oral en alumnos con TGD dentro de una UT/TGD. Para ello se ha descrito la legislación actual de Educación del Gobierno de España que hace referencia a la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales (NEE). Se ha hecho referencia concretamente a

las referidas a las Unidades de Transición TGD, ya que el proyecto analiza la intervención dentro de ellas. Debido a que este proyecto se contextualiza dentro de la Comunidad Foral de Navarra se ha concretado con las leyes forales.

Por otro lado, dentro del marco teórico, se ha definido el concepto TGD y sus características desarrollando los tipos de alteraciones y dificultades que presentan los alumnos con autismo a nivel de comunicación y lenguaje.

Así mismo se han revisado y se han descrito las diferentes estrategias y metodologías más actuales, eficaces y adecuadas para fomentar el lenguaje en estos alumnos. En este aspecto el TFG ha posibilitado nuestra actualización personal en relación a ellas. La experiencia y la vivencia con este tipo de alumnado nos muestran la importancia del principio de inclusión educativa, es decir, tenemos que adaptarnos y adaptar el currículo, las metodologías y actividades a las necesidades de cada alumno, la coordinación e implicación de los diferentes equipos y personal del centro para lograr así su correcto desarrollo. Es esencial tener en cuenta y valorar la introducción de las Tics y los grandes avances y recursos que nos facilitan en este tipo de aulas; gracias a ellas y a la memoria visual que presenta este tipo de alumnado podemos conseguir motivar y desarrollar nuevas habilidades, trabajar y apoyarnos en sus recursos de manera más activa y dinámica el currículo. Sin embargo, mantenemos la idea de que lo que se pretende es mejorar las relaciones sociales y la interacción, para ello creemos que es necesario incorporar este tipo de actividades que se desarrollan en la propuesta. Dotar al alumno de estrategias comunicativas y que logren descubrir el gran mundo que gracias a la comunicación y el lenguaje se les abre, así como la importancia de la intencionalidad comunicativa además de la posibilidad de conseguir ser más autónomos y mejorar sus habilidades sociales y de relación es primordial para nosotros, anteponiendo otras competencias del currículo. Por todo ello y para concluir se ha desarrollado la Propuesta de Intervención en la que se desarrollan varias actividades que dan respuesta tanto al objetivo general y objetivos específicos de este proyecto como a los de la propia Propuesta de Intervención.

5. PROSPECTIVA

Es importante apuntar en esta propuesta de intervención que durante unos 20 años que lleva abierta la Unidad de Transición TGD en este Centro, fue pionera en los centros concertados de Navarra y la experiencia de todos los profesionales y los diferentes alumnos que han pasado cursando todos estos años, han evolucionado de manera favorable y han adquirido el lenguaje consiguiendo desarrollar como mínimo unas habilidades comunicativas que les ha hecho ser más autónomos, logrando así poder continuar sus estudios en este centro u otros y así promocionar ajustándose a las competencias necesarias, requeridas y estipuladas de una UCE (Unidades de Currículo Específico) y posteriormente a cursar un PCPIE (Programa de Cualificación Profesional Inicial).

La experiencia y realidad es que en estos años se han derivado a centros específicos a 3 alumnos debido a sus limitaciones y escasos progresos. En este aula se valora y se prioriza la autonomía personal y la comprensión y expresión oral y escrita. Se trabaja con diversas metodologías y diversidad de materiales, buscando siempre el recurso más adecuado a las necesidades de cada alumno, dándose así una educación y atención directa e individualizada, sin importar las modificaciones que sean necesarias en las programaciones; las necesidades del alumno siempre son lo prioritario y la programación está abierta.

Desde nuestro punto de vista en la heterogeneidad del grupo existen grandes posibilidades de desarrollo, que favorece la interacción y el desarrollo del alumno. Cada alumno posee unas habilidades y destrezas de las que carece otro y dentro del aula esa diversidad la encontramos favorecedora. Son diversas las actividades y tareas programadas y estructuradas que se desarrollan en el aula; en esta propuesta se ha desarrollado una de las sesiones que se da cada día debido a la importancia que tiene para nosotros los objetivos tan fundamentales que se trabajan en ellas.

Existen variedad de programas y materiales que están destinados a trabajar el lenguaje en el autismo, sin embargo, en esta propuesta no se han desarrollado debido a que en estos momentos los alumnos ya tienen adquirido el lenguaje y lo que necesitan es hacer uso de él con intencionalidad en alguno de los casos y en otros estructurarlo y trabajar ciertas dificultades.

Para finalizar, se espera que estas sesiones y esta metodología de trabajo favorezcan la creación y desarrollo de material didáctico o estrategias de trabajo

para esos alumnos que aún teniendo adquirido el lenguaje o teniendo dificultades en él, se les trabaje la comunicación y el lenguaje de manera más atractiva para ellos, de forma activa, dinámica, participativa y que se desarrolle de la manera más vivencial y normalizada, ya que buscamos la inclusión de estos alumnos y para ello las relaciones sociales sin comunicación y sin intencionalidad comunicativa es imposible.

En definitiva, el trabajo diario con este perfil de alumnos y sus características hace que continuemos diariamente buscando esas estrategias y esas metodologías que les ayude a desarrollarse y adquirir nuevas competencias. Hay que continuar trabajando e investigando para ayudarles lo mejor posible.

6. **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado. Gobierno de España. *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa*. Recuperado de www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-12886

Berride, I. *Soy un niño con Trastorno Generalizado del Desarrollo*. Asociación BATA. Recuperado de http://www.asociacionalanda.org/web/index.php?option=com_content&task=view&id=1072&Itemid=98

Bonin, J. Muñoz, R y Pascual, M. *Metodologías de trabajo con personas con TGD y sus familias: Aplicación de nuevas Tecnologías*.

Consejería de Educación, Junta de Andalucía. *Los Trastornos Generales del desarrollo. Una aproximación desde la práctica*. Volumen III. Prácticas Educativas y Recursos Didácticos. Recuperado de: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/educacion/nav/contenido.jsp?pag=/Contenidos/PSE/orientacionyatenciondiversidad/educacionespecial/ManualdeatencionalumnadoNEAE&vismenu=0,0,1,1,1,1,0,0,0>

Consejería de Educación, Junta de Andalucía. *Trastornos Generales del Desarrollo: 5. Manual de Atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo de trastornos generales del desarrollo*. Recuperado de: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/educacion/nav/contenido.jsp?pag=/Contenidos/PSE/orientacionyatenciondiversidad/educacionespecial/ManualdeatencionalumnadoNEAE&vismenu=0,0,1,1,1,1,0,0,0>

CREENA. (Centro de Recursos en Educación Especial en Navarra). *Instrucciones para las Aulas de Transición /TGD*. Recuperado de material ya adquirido anteriormente.

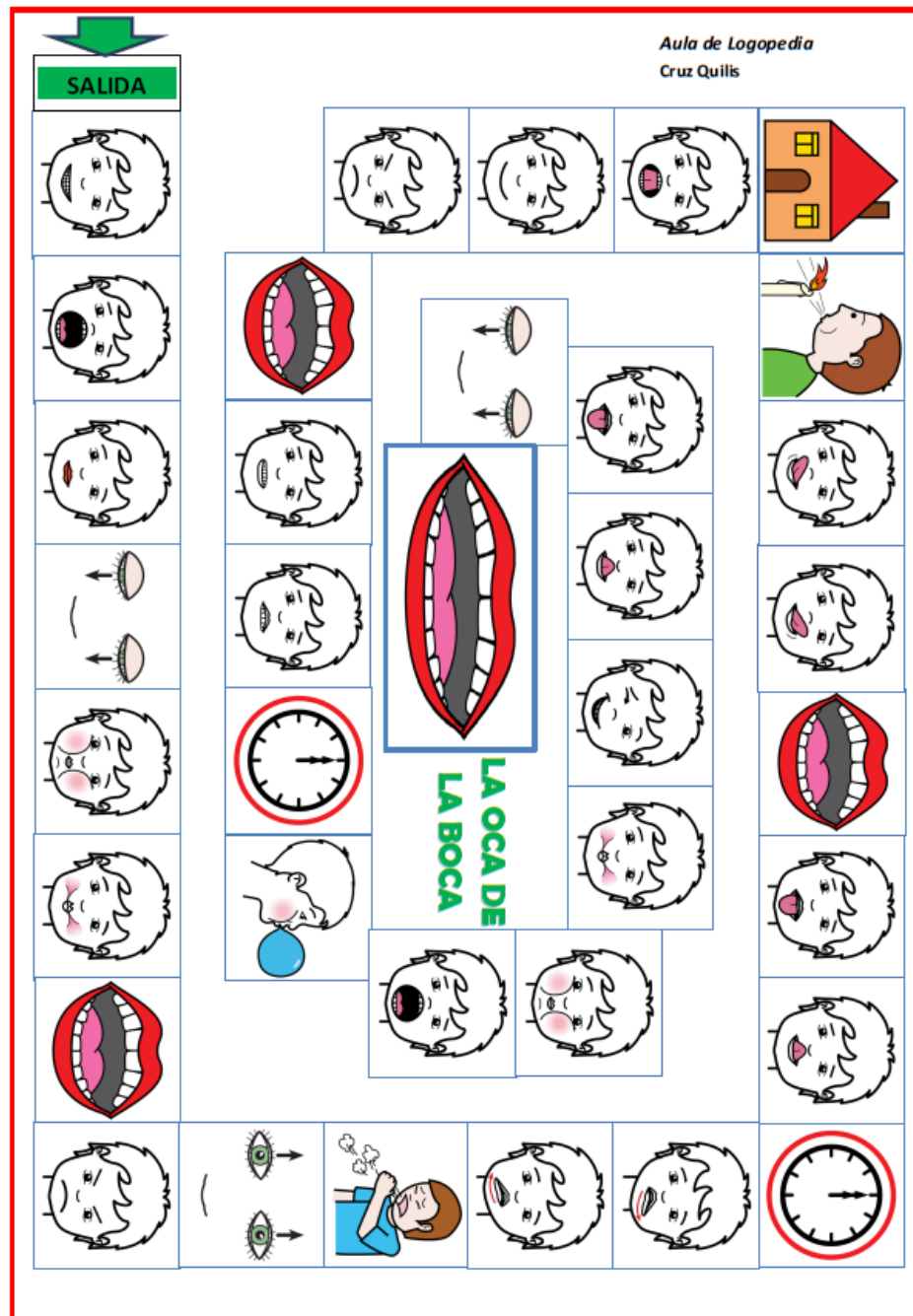
Enfoques Educativos. Revista Digital Ciencia y Didáctica. nº 58. (1/10/2011). *La Metodología Teachh en Educación Espacial*. Pp. 4-17. (Jaén). Ciencia y Didáctica. Recuperado de http://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=2&ved=oCdcQFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.enfoqueseducativos.es%2Fciencia%2Fciencia_58.pdf&ei=RkPtUoiIHY_e7AaQ_4HgBg&usg=AFQjCNG37EA4r muSEtuHUsh6In5fq1u2wA

- Fuentes, J. *Intervención precoz en Autismo: Una sólida Inversión para el futuro*. Confederación Autismo España. Recuperado de http://www.autismo.org.es/AE/autismo/publicaciones/articulos/Intervención+Precoz+en+Autismo_Una_Solida_Inversion_para+_el_Futuro.htm
- Frith, U (2004). *Autismo. Hacia una experiencia del enigma*. Madrid. Psicología Alianza Editorial.
- Fundación CADAH. *Artículo ley Orgánica LOMCE*. Recuperado de (<http://www.fundacioncadah.org/web/noticia/el-tdah-contemplado-en-la-ley-organica-de-mejora-de-la-calidad-educativa-lomce.html>)
- García de la Torre, M. del Pilar. *Trastornos de la Comunicación en el Autismo*; pp. 409-416. Universidad de A Coruña. Recuperado de material ya adquirido anteriormente.
- Gobierno de Navarra, BOLETÍN Nº 93 - 30 de julio de 2008. *ORDEN FORAL 93/2008, de 13 de junio, del Consejero de Educación por la que se regula la atención a la diversidad en los centros educativos de Educación Infantil y Primaria y Educación Secundaria de la Comunidad Foral de Navarra*. Recuperado de www.navarra.es/home_es/Actualidad/BON/Boletines/2008/93/Anuncio-0/
- Gobierno de Navarra, Departamento de Educación. *Plan de Atención a la Diversidad*. Recuperado de <http://www.educacion.navarra.es/web/dpto/plan-de-atencion-a-la-diversidad>
- Gross, J. (2004) *Necesidades Educativas Especiales en Educación Primaria*. Madrid: Morata S.L. MEC.
- Happé, F. (1998). *Introducción al autismo*. Madrid: Alianza.
- Jordan, R. (2012). *Autismo con discapacidad intelectual grave. Guía para padres y profesionales*. (Ávila). Autismo Ávila.
- Luque-Torrallba, A. (Dic. 2011). *Lo mejor del año en investigación sobre Autismo*. Recuperado de https://www.google.es/?gws_rd=cr&ei=g8cwUoPnHojm7AbbpIDQBQ#q=ALFONSO+LUQUE+2011%2CLO+MEJOR+DEL+A%C3%91O+EN+INV+ESTIGACI%C3%93N+SOBRE+AUTISMO
- Molina, A. (2013). *Como trabajar en el aula con alumnos y alumnas con autismo*. Revista Educación Especial, 27,20-21.

- Peter, R. Hobson. (1995). *El autismo y el desarrollo de la mente*. Madrid: Alianza Psicología Minor.
- Proyecto AGREGA. (2013). *Conceptos Espaciales*. Recuperado de http://contenidos.proyectoagrega.es/visualizador1/Visualizar/Visualizar.do?idioma=es&identificador=es_2008112713_7300310&secuencia=false#
- Rivera, F. (2010). *Soy como soy-ono*. Recuperado de <http://tgd-soycomosoyono.blogspot.com.es/>
- Rodgla, Eva M^a y Miravalls, M. *Guía para las prácticas educativas con niños con Autismo y Trastorno Generalizado del Desarrollo: Currículum y Materiales Didácticos*. Recuperado de www.apega.org/attachments/article/693/guia-trastorno-autista-para-educadores.pdf
- Rodríguez, M. Francisco. (2004). *Aspectos explicativos de comorbilidad en los TGD, el síndrome de Asperger y el TDAH: estado de la cuestión*. Artículo de la Revista Chilena de Neuropsicología. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179317756003>
- Samper, E. (2012). *PECS: EL lenguaje del Autismo*. El País. Recuperado de <http://blogs.elpais.com/la-doctora-shora/2012/02/pecs-el-lenguaje-del-autismo.html>
- Serón, J.M. y Aguilar Villagrán; M. (2^o Edición). *Psicopedagogía de la Comunicación y el Lenguaje*. Madrid: Eos.
- Tiana, A. (2014). *Los motivos de las leyes*. Recuperado de <http://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&ved=0CC8QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.redeseducacion.net%2Farticulos%2FMateriales%2FLOmce%2FCOMPARACION%25C3%2593N%2520LOE%2520LOMCE%2520DIFERENCIAS.pdf&ei=U4DdUrTjMuSxoQWKnYDYBg&usq=AFQjCNE1bJ8st3J1JYDdPXR9VHqDXoWizg>
- Wendy, L. Stone y Theresa Foy Di Geronimo. (2006). *¿Mi hijo es autista?*. Barcelona: Oniro, S.A.
- Wing, L. y Everard, M.P y otros (1982). *Autismo Infantil*. Madrid: Santillana.
- <http://pensariparlarm.wordpress.com/2013/05/02/la-oca-de-la-boca/>

ANEXO 1

Plantilla Actividad Juego “LA OCA DE LA BOCA”

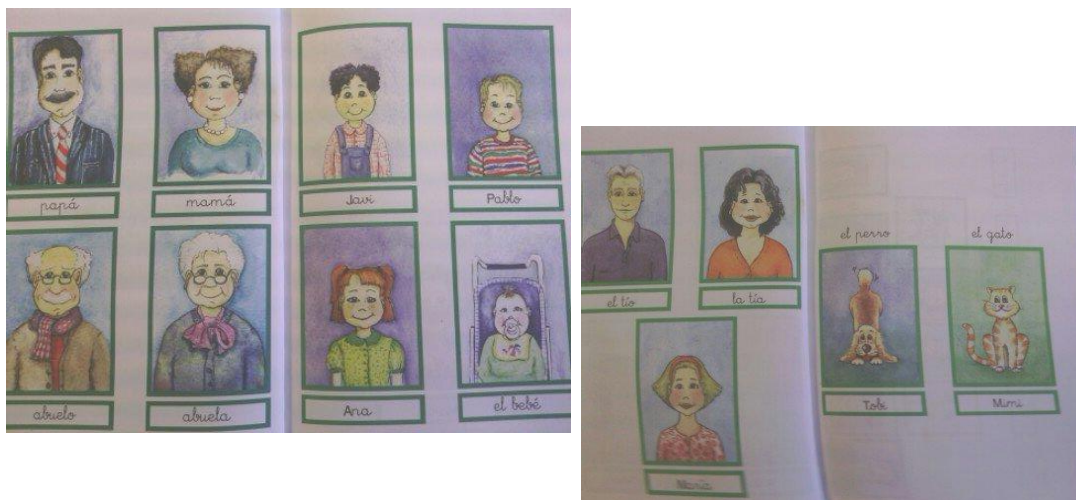


ANEXO 2

Material “Enséñame a Hablar”.

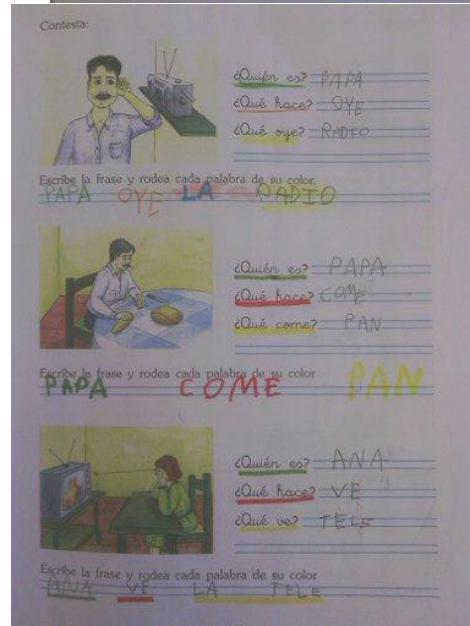
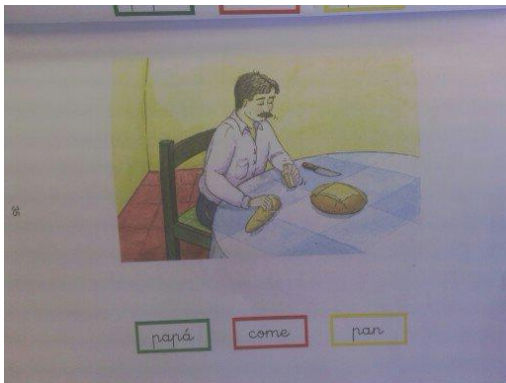
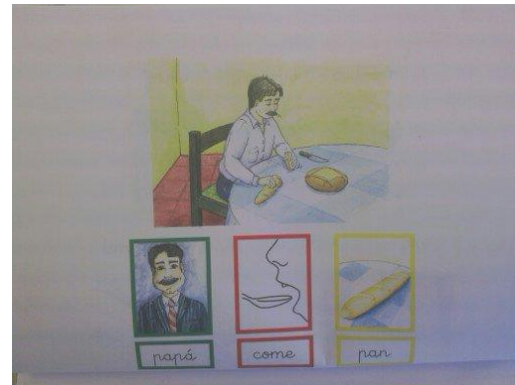
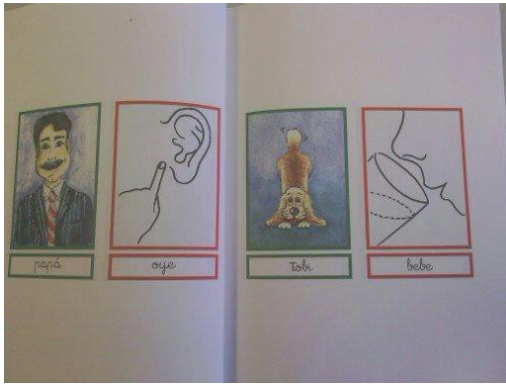
A continuación se presenta el material con el que se trabaja dicha metodología.

Presentamos en primer lugar a los componentes de la familia que es protagonista de este material con el que se trabaja.



Podemos observar las tarjetas con las palabras escritas y con su color específico dependiendo de la clasificación de la palabra.





Los libros mediante los cuales se trabaja la lectoescritura. Como se observa el libro conforme se van interiorizando las estructuras va eliminando refuerzos visuales.



Observamos las láminas grandes con las instrucciones que aparecen por la parte posterior; estas son las tarjetas con las que trabajamos en la Actividad de Conversación la comunicación y el lenguaje.

ANEXO 3

Registro evaluación Actividad. Video" PEPA PIG"

Responde a:	SI	NO	OBSERVACIONES
¿Quién es?			
¿Qué hace?			
¿Qué tiene en...?			
¿De qué color...?			
¿Dónde está..?			
¿Cómo es..?			
¿Cuántos hay?			
¿Cómo está...?			
¿Por qué...?			
¿Cómo se llama...?			
¿Dónde tiene..?			

Es capaz de :	SI	NO	OBSERVACIONES
Mantener una escucha activa			
Permanecer sentado durante la actividad			
Buscar contacto con intencionalidad comunicativa			
Contestar con una palabra			
Contestar con dos palabras			
Contestar con tres palabras			
Contestar con cuatro palabras			
Contestar con más de cinco palabras			
Contestar por medio de gestos o señalamientos			
Señalar en la pantalla aquello que se le indica			
Buscar apoyo en el compañero			
Mostrarse participativo			

ANEXO 4

Lista de recogida de datos de la evaluación final de las actividades relacionadas con la comunicación y uso del lenguaje del alumno.

Indicaciones: En las casillas de la siguiente hoja de registro se señala la evaluación y el momento en que ha conseguido el objetivo totalmente. Cuando lo haya conseguido se marcará con el signo + o si está conseguido parcialmente con el signo - . Las casillas que permanezcan en blanco, son objetivos que se trabajarán posteriormente.

	1	2	3
Nombre:			
Comunicación y uso del lenguaje			
Comprende mensajes y responde a ellos oralmente			
Aumenta su capacidad de atención y de escucha			
Realiza imitaciones del adulto a través de juegos e imitaciones			
Aumenta el vocabulario			
Pronuncia mayoría de los fonemas			
Construye frases correctamente con concordancia sujeto-verbo-complementos			
Organiza cronológicamente imágenes y experiencias			
Memoriza pequeños relatos			
Verbaliza lo que hace			
Participa en las conversaciones			
Diferencia sonido-silencio			

Comprende nociones espaciales básicas			
Dentro-fuera			
Arriba-abajo			
Encima-debajo			
Delante-detrás			
Entre			
Cerca-lejos			
Derecha-izquierda			
Se relaciona bien con el adulto y con sus iguales			
Conoce y respeta las normas básicas del funcionamiento escolar			
Se comunica oralmente sin dificultades			
Capta el significado de textos orales sencillos y es capaz de interpretarlos			
Produce mensajes orales con uso adecuado de presente			
Produce mensajes orales con uso adecuado del pasado			
Produce mensajes orales con uso adecuado del futuro			
Usa con concordancia artículo y nombre			
Usa con concordancia sujeto y verbo			
Produce inversiones pronominales en su comunicación			
Memoriza y reproduce textos orales sencillos			
Ordena con lógica secuencias temporo-espaciales			
Describe objetos y personas			
Utiliza la interrogación y la exclamación en la conversación			
Conoce sinónimos y antónimos de determinadas cualidades sencillas			
Dado un sujeto, identifica el predicado que le corresponde			
Realiza cambios de género y número en una palabra o frase			
Conoce el abecedario			
Conoce las vocales			

Conoce las consonantes			
Identifica a los protagonistas de una historia			
Localiza la idea fundamental de lo oído y visto			
Localiza las ideas secundarias de lo oído y visto			
Su entonación es adecuada			
El ritmo del habla es adecuado			
El volumen de voz es correcto			
El lenguaje está compuesto de palabras sueltas o de ecolalias.			
Presenta frases que no son ecológicas, pero que no componen intención comunicativa.			
Se producen preguntas obsesivas.			
Se mantienen las estereotipias motoras.			
Respeto los turnos de palabra			
Se evade o desconecta con facilidad de la actividad			
Se observan mejorías en cuanto a la articulación de fonemas			
Presenta dificultades en el juego de las praxias			