



UNIVERSIDAD  
DE MÁLAGA

**Facultad de Ciencias de la Educación**  
**TRABAJO FIN DE GRADO**

**GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA**

**Atención temprana sobre el lenguaje en discentes con  
Diplejía Espástica**

**Realizado por:**

**Melany Leonela Femenia Rocabado**

*Tutorizado por:*

*Antonia Mercedes González Cuenca*

**Curso 2021-2022**

## **TÍTULO: Atención temprana sobre el lenguaje en discentes con Diplejía Espástica**

**RESUMEN:** En este documento podemos encontrar una propuesta de intervención para trabajar con un discente de educación infantil, diagnosticado de parálisis cerebral de tipo diplejía espástica, afección que influye de manera motora y psíquica. Para ello, comenzaré con una detallada reflexión sobre mi experiencia y evolución, como docente y especialista de Audición y Lenguaje, en el Grado de Educación Primaria de la Universidad de Málaga.

Tras dicha reflexión, realizaré una síntesis y una evaluación crítica del Proyecto de Intervención Autónoma (PIA) llevado a cabo en el periodo de prácticas de la mención en Audición y lenguaje, donde cuestionaré los aciertos y los fallos cometidos en la implementación de dicha propuesta para, posteriormente, elaborar una propuesta de mejora en estos aspectos. Realizar esta evaluación posterior es de gran utilidad, ya que nos permite ver si la propuesta se ajusta a las necesidades de los discentes o si, por el contrario, necesita modificaciones.

Finalmente, culminaremos este proyecto con la exposición del nuevo diseño de intervención educativa, donde realizaremos una nueva propuesta que contará con la justificación pertinente; evaluaciones del discente, que nos ayudarán a ajustarnos más al caso; una explicación detallada sobre el diagnóstico del mismo; una propuesta de intervención de mayor extensión basada en Ejercicios Funcionales del Nivel 2, útiles para el desarrollo de la comunicación del discente y, por último, las observaciones y conclusiones extraídas tras la elaboración de dicha intervención, donde se plantea la necesidad de una acción coordinada.

**PALABRAS CLAVE:** Intervención, Atención Temprana, Lenguaje Oral, Plasticidad Cerebral, Diplejía Espástica.

## **TITLE: Early treatment of language in students with Spastic Diplegia.**

**ABSTRACT:** In this document we can find an intervention proposal designed to work with a kindergarten school infant diagnosed with a kind of cerebral paralysis, spastic diplegia, which affects both motor and psychic capacities. To that effect, I will start with a detailed reflection about my experience and evolution, as a teacher and Audition and Language specialist, throughout the Primary Education Degree in the University of Málaga.

Then I will proceed to make a synthesis and critic evaluation of the Autonomous Intervention Project (AIP) carried out throughout the practice period of the Audition and Language specialty, where the hits and fails of this intervention proposal will be discussed in order to improve it modifying the aspects that requires it. Doing this afterwards evaluation is of great utility, as it shows if the proposal adapts to the infants' needs or if, by opposite, it should be modified.

Finally, this project culminates with the exposition of the new educative intervention design, consisting of a more elaborated new proposal crafted upon the pertinent justification; evaluations of the infant, which will help to adjust better to the case; a detailed explanation of the made diagnosys; a more extended intervention proposal based on Funtional Exercises of Level 2, useful for the developement of the infant's communication and, ultimately, the observations and conclusions obtained after the elaboration of said intervention, where the necessity of a coordinated action arises

**KEYWORDS:** Intervention, Early Intervention, Oral language, Cerebral Palsy, Spastic Diplegia.

## CONTENIDO

<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>1</b>
<b>1. REVISIÓN CRÍTICA Y ARGUMENTADA DE LOS APRENDIZAJES PRODUCIDOS DURANTE LOS PERIODOS DE PRÁCTICUMS.....</b>	<b>3</b>
<b>2. RESUMEN DEL PROYECTO DE INTERVENCIÓN AUTÓNOMA DISEÑADO Y DESARROLLADO DURANTE EL PRACTICUM DEL ÚLTIMO CURSO DE LA TITULACIÓN .....</b>	<b>10</b>
<b>2.1. Discente al que va destinada la Propuesta de Intervención Autónoma.....</b>	<b>10</b>
<b>2.2. Objetivos planteados en la Propuesta de Intervención Autónoma</b>	<b>11</b>
<b>2.3. Contenidos abordados .....</b>	<b>12</b>
<b>2.4. Tareas y Materiales empleados.....</b>	<b>13</b>
<b>3. EVALUACIÓN DEL PROYECTO DE INTERVENCIÓN AUTÓNOMA Y DE SU APLICACIÓN.....</b>	<b>15</b>
<b>4. DISEÑO DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA .....</b>	<b>18</b>
<b>4.1. Justificación de la nueva propuesta. ....</b>	<b>18</b>
<b>4.2. Evaluación inicial del discente. Habilidades lingüísticas y comunicativas. ....</b>	<b>21</b>
<b>4.2.1. Observación directa.....</b>	<b>22</b>
<b>4.2.2. Análisis de Muestra Espontánea. ....</b>	<b>23</b>
<b>4.2.3. Orientaciones Derivadas del Manual de Evaluación de la Comunicación y del Lenguaje (ECOL).....</b>	<b>25</b>
<b>4.2.4. Inventario de Desarrollo Comunicativo de MacArthur.....</b>	<b>27</b>
<b>4.3. Características del diagnóstico. ....</b>	<b>29</b>
<b>4.4. Nueva Propuesta de Intervención. ....</b>	<b>32</b>

4.4.1. Intervención.....	37
4.4.2. Observaciones finales .....	46
CONCLUSIÓN.....	48
REFERENCIAS .....	50
ANEXO I. Pruebas para la evaluación del discente.....	54
Observación directa. ....	54
Análisis de Muestra Espontánea.....	56
Orientaciones Derivadas del Manual de Evaluación de la Comunicación y del Lenguaje (ECOL).....	61
Inventario de Desarrollo Comunicativo de MacArthur .....	73
ANEXO II. Imágenes de los recursos de las actividades.....	88
Anexo III. Adquisición del nuevo vocabulario.....	93

### ÍNDICE DE FIGURAS

Figuras 1 .....	32
Figura 2.....	32
Figura 3.....	32

### ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 .....	20
Tabla 2 .....	33

## INTRODUCCIÓN

La Parálisis Cerebral Infantil (PCI) es una afección que se produce en un periodo comprendido entre el etapa fetal y la infancia de los y las menores, y que condiciona el desarrollo físico, cognitivo y social de todas las personas que la padecen.

Una vez diagnosticada dicha afección es imprescindible, desde el ámbito educativo, ofrecer a este alumnado una atención temprana de calidad, que se adapte a las necesidades del diagnóstico y que, aprovechen el periodo de plasticidad cerebral existente en estas edades para poder estimular su desarrollo, además de anticipar y reducir la brecha que se generará en las habilidades motoras y cognitivas, con respecto a la evolución del alumnado que no presenta dicha afección.

Teniendo en cuenta las necesidades de los discentes que presentan estas características y tras haber llevado a cabo una Propuesta de Intervención Autónoma (PIA) con un discente que ha sido diagnosticado de diplejía espástica (un tipo de PCI), culminaré mis estudios de Grado en Educación Primaria en la Universidad de Málaga con una propuesta de mejora de la PIA enfocada en este caso que llevé a cabo durante el último periodo de prácticas en centros educativos.

Para ello, comenzaré con una reflexión y análisis de mi evolución como docente a lo largo de todo el periodo universitario, ya que en esta etapa transformamos nuestro estado de “*tabula rasa*” inicial, en la total adquisición de las competencias necesarias para fomentar las habilidades y el desarrollo del alumnado a lo largo de su infancia y, en este caso, también comprender y tratar los posibles desajustes producidos en el lenguaje de los discentes.

Tras la reflexión, realizaré una crítica detallada sobre la PIA anterior, que proporcionará las modificaciones que darán lugar a la mejora de la propuesta anterior. Entre estas modificaciones destacará la necesidad de una intervención de mayor durabilidad y de carácter inclusivo, que se base en ejercicios funcionales para conseguir una mejora en el desarrollo lingüístico del discente y en la inclusión en su entorno social, primordial para ofrecerle una próspera socialización primaria.

Una vez obtenidas las características que se deben mejorar, llevaré a cabo una propuesta de mejora de la intervención anterior, donde se realizará una justificación del procedimiento para efectuar dicha intervención; se comparará el desarrollo real con el desarrollo esperado del menor mediante evaluaciones estandarizadas y no estandarizadas; se ofrecerá una explicación detallada de la diplejía espástica y sus características para plantear las posibles formas de realizar una intervención eficaz y, en base a ello, diseñar una nueva serie de sesiones, que estarán destinadas a realizarse en el último trimestre del curso escolar vigente.

Finalmente, para concluir con esta propuesta de mejora, realizaré una última reflexión y conclusión sobre aspectos destacables en la labor docente de los especialistas que he podido observar en los centros educativos y la mejoría que se podría aportar en las intervenciones con el alumnado si estas observaciones se tuvieran en cuenta a la hora de llevar a cabo la práctica docente.

# 1. REVISIÓN CRÍTICA Y ARGUMENTADA DE LOS APRENDIZAJES PRODUCIDOS DURANTE LOS PERIODOS DE PRÁCTICUMS

Tras culminar los periodos de prácticas externas en Centros Educativos organizados por la Universidad de Málaga y habiendo superado casi en su totalidad los contenidos teóricos del Grado de Educación Primaria que nos conforman como docentes, procedo a plasmar de forma reflexiva y analítica el aprendizaje que, tanto dichos periodos de prácticas, como el resto de formación derivada de asignaturas impartidas por la Facultad de ciencias de la Educación, me han inculcado a lo largo de estos años.

Después de analizar mis documentos relacionados con los diferentes periodos de prácticas, puedo observar la siguiente evolución:

Cuando comencé mi primer periodo de prácticas, en el centro CEIP Doctor Fleming, mis destrezas como docente todavía eran prácticamente ilusorias, lo único de lo que estaba segura, tras la asignatura de Teoría de la Educación, es del valor y la responsabilidad que conlleva enseñar. Como pudimos apreciar en dicha asignatura y de la mano de definiciones de autoras y autores destacados como María Zambrano (2011), puedo decir que “Educar será, ante todo, guiar al que empieza a vivir en esta su marcha responsable a través del tiempo. Educarlo será despertarle o ayudarle a que se despierte a la realidad en modo tal que la realidad no sumerja su ser, el que le es propio, ni lo oprima, ni se derrumbe sobre él” (pp. 152-153, como se citó en Teoría de la Educación, 2018).

En este centro, además de poder observar el rol de la docente e intervenir por primera vez en la enseñanza del alumnado, también pude aprender la importancia de analizar el contexto y las situaciones individuales de cada uno de los discentes. Este centro, pertenecía a un contexto sociocultural medio-bajo, en el que debíamos tener en cuenta la diversidad tanto cultural como económica que allí cohabitaba. A partir de este punto, y tomando como referencia los contenidos cursados en el resto de asignaturas, pude plantearme y obtener una opinión propia sobre la importancia del docente como centro del aprendizaje. Como pude aprender en la asignatura Didáctica General, y citando a uno de los autores vistos en dicha asignatura, Francesco Tonucci, los maestros deben escuchar lo que dicen los niños, basar el conocimiento en las experiencias de los discentes

y, sobre todo, desempeñar el papel de facilitadores, no somos fuentes de la verdad, pero si sabemos escuchar, conocemos métodos y tenemos experiencias atrayentes al aprendizaje (Tonucci, 2008, como se citó en Didáctica General, 2019).

De igual forma y con el mismo interés, también realicé mi primera intervención. Esta estaba enfocada en el Área de Matemáticas, concretamente en el contenido de las fracciones. Contenido que era totalmente nuevo para el alumnado y por el cual tenía especial interés de poder transmitir a todos los discentes de la clase, incluyendo al alumnado de NEE. Para ella utilicé todas las herramientas obtenidas en la asignatura de Tecnologías de la Comunicación y la Información Aplicadas a la Educación, como podían ser actividades lúdicas para la pizarra o vídeos de internet. El uso de dichas herramientas surgió de la importancia de la implementación de las TICs que todo mi entorno de aprendizaje aseguraba y que, tras varios años puedo asegurar que es importante, aunque también es necesario saber que es fundamental utilizarlas de manera correcta y en su justa medida para no caer tanto en los peligros que estas conllevan como en la dependencia que estas crean.

Además, tras estar con el alumnado de cuarto curso en este periodo, creé un interés por indagar mediante la práctica toda la información teórica proveniente de la asignatura Psicología del Desarrollo y de la Educación en la Edad Escolar, sobre el desarrollo y la evolución psicológica y social del alumnado en sus diferentes periodos de evolución escolar, además de querer conocer las diferencias curriculares existentes entre dichos periodos; como afrontan, tanto el docente como los discentes, los diferentes niveles educativos y cómo actúan los niños frente a los cambios de etapa y sus debidas adaptaciones. Por todo ello, en los siguientes periodos de prácticas decidí optar por diferentes ciclos para poder vivenciar todos los niveles y resolver mi curiosidad e interés con respecto a este tema.

Para el siguiente periodo de prácticas, seleccioné el primer curso de educación primaria del CEIP Prácticas N°1, un grupo y un colegio que resultaron realmente enriquecedores para mi aprendizaje como futura docente. Por un lado, el centro, tanto por sus metodologías innovadoras (Aprendizaje-Servicio, Comunidad de Aprendizaje, Activa- Participativa, Aprendizaje basado en Proyectos...) como por su interés en la enseñanza, su honradez y su pasado histórico relacionado con la profesión docente, me permitió desplegar mi conocimiento en todos los ámbitos mencionados anteriormente.

Además, este centro estaba muy comprometido con la enseñanza del Patrimonio y la cultura andaluza, uso de la biblioteca y actividades culturales que, de manera transversal, enriquecen al alumnado y les aporta la base necesaria para que ellos sean autosuficientes y puedan nutrirse en todos los aspectos educativos que sean de su interés.

Por otro lado, el alumnado con el que realicé las prácticas, fue una gran fuente tanto de adquisición de nuevos conocimientos como de oportunidades para utilizar todas las herramientas educativas que de manera teórica había aprendido en la facultad hasta el momento. Este grupo estaba formado por discentes de una gran diversidad cultural. De ellos y de su docente pude observar y aprender como inculcar el respeto, como enriquecerse de la diversidad, pude aprender las características y las costumbres más importantes de muchas culturas y, sobre todo, pude aprender como inculcar y aprovechar la cooperación entre los discentes para que ellos mismos ayuden a sus compañeros con dificultades a superarlas y se enriquezcan de la socialización primaria, socialización fundamental para integrar al niño en la sociedad. Todas las enseñanzas mencionadas anteriormente también pertenecen a los contenidos que de manera teórica conocía de asignaturas como Sociología de la Educación, Psicología del Desarrollo y de la Educación en la Edad Escolar y contenidos de asignaturas vistas en cursos superiores del grado y que hoy en día, tras reflexionar puedo relacionarlas, como son Hacia una escuela Inclusiva: Modelos y Prácticas o Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos.

En cuanto a la asignatura relacionada con dicho periodo, Prácticum II, y gracias a sus requisitos en el diario, pude observar y ejemplificar de manera clara las leyes y normativas que rigen los centros educativos y las funciones de cada persona del equipo tanto docente como directivo que allí desempeñaban su labor. Esto es importante tanto para mi futura profesión como para complementar el aprendizaje teórico realizado en la asignatura Organización Educativa de Centros e Instituciones. También pude aprender mucho sobre los tipos de centros que existen, y las propuestas que estos pueden llevar a cabo, ya que este centro es catalogado como “Centro de Compensatoria”, por su variedad cultural y el bajo nivel económico del alumnado, pero también es “Comunidad de Aprendizaje”, y con ello pude aprender los beneficios que se obtienen de incluir a las familias en el aprendizaje de los niños y las niñas, en las actividades del centro, redecorar las aulas, los patios... Creando un ambiente familiar propicio para el aprendizaje.

También, aprovechando la oportunidad que nos ofrecen las prácticas para poder desarrollar la labor tanto de apoyo como de docente, pude realizar un refuerzo individualizado en la lectura y crear una propuesta de intervención con todos los contenidos que no había podido llevar a cabo hasta el momento. Por ello, realicé una intervención que trabajase un contenido social (elaborando un proyecto con el reciclaje como hilo conductor), que inculcase hábitos saludables y que fomentara a un buen desarrollo físico y psicomotriz, trabajando los sentimientos, la moralidad y la reflexión crítica, todas ellas de manera dinámica, divertida y utilizando la música, ya que esta estimula el sistema de recompensas del cerebro y facilita las conexiones neuronales. Todo ello no podría haberlo llevado a cabo sin el contenido de asignaturas como Didáctica de la Educación Física, Didáctica de la Lengua Castellana o Educación Musical. Asignaturas por las cual realicé una propuesta que, a día de hoy, recuerdo como una intervención sólida, de gran calidad y llevada a cabo con mucha ilusión.

Tras haber visto la gran diferencia que hay entre el alumnado que acaba de entrar al periodo de Educación Primaria y el alumnado de mi primer Prácticum, de cuarto curso, he podido comprobar la inmensa evolución que los discentes experimentan en tan sólo tres años en los que pasan de la infancia (de cero a seis años) a la niñez (de seis a diez años). En el periodo de prácticas con el alumnado de primero, pude notar el enorme esfuerzo que los discentes debían afrontar para adaptarse a los nuevos requisitos académicos, aprender a leer e incluso a escribir fluidamente para poder acceder al resto de contenidos. En cambio, el alumnado de cuarto curso ya no notaba dicha presión, debido a que los contenidos que trabajaban ya habían sido tratados en los primeros años de la etapa, y su aprendizaje consistía únicamente en ampliar su conocimiento sobre dichas áreas. Tras ver este enorme cambio, continuó en mí el gran interés por analizar el progreso desde la niñez de los primeros años a los últimos años de educación primaria, en los cuales podemos presenciar el paso a la pubertad o adolescencia inicial (de diez a trece años) y los requisitos académicos necesarios para acceder a su siguiente etapa educativa, Educación Secundaria.

Para mi tercer y último periodo genérico de prácticas, escogí al alumnado de sexto curso de primaria del colegio CEIP Bergamín. Un colegio que me volvió a sorprender en cuanto a su alumnado y su entorno social. Al volver a optar por un centro de compensatoria creía que el alumnado y su comportamiento sería idílico, como era el caso del centro anterior. En este caso, y teniendo en cuenta la ubicación del centro y el

alumnado que en él se desarrolla, me pareció destacable de esta institución la presencia, dentro del ambiente formal que supone el centro, de las costumbres del alumnado en su entorno familiar y cercano, la falta de cooperación del mismo, la incapacidad de resoluciones positivas y dialogadas de cualquier conflicto y, en general, la actitud negativa, un poco violenta y despreocupada hacia la educación que había por parte de algunos discentes.

En este centro pude vivir una adaptación al entorno y al alumnado, experiencia primordial que considero fundamental y que creo que todo docente debe vivenciar y aprender de ella, y que no había tenido que afrontar hasta el momento. Gracias a ello, pude adquirir mi personalidad docente, personalidad rica en autoridad, pero no autoritaria, con características positivas como la tolerancia, el respeto, la comprensión y la empatía. Rasgos que me ayudaron a vislumbrar la situación y las necesidades del alumnado y a saber comprender donde se encuentran y, a partir de ahí, redirigirlos hacia el contenido educativo e intentar alejarlos de los hábitos negativos, inculcando hábitos y conductas positivas en todos ellos.

En cuanto a la dificultad derivada del curso en el que se encuentra el alumnado con el que realicé el periodo de prácticas III.1, puedo asegurar que, este momento de finalización de etapa educativa, es otro de los periodos claves y de enorme esfuerzo, necesarios para adaptarse a los nuevos requisitos académicos de Educación Secundaria y a su nueva etapa de la vida, como personas adolescentes.

Con respecto a la labor docente de la que pude aprender (que se realiza y requiere en este centro) debo señalar que es necesario contar con docentes de gran carácter y personalidad, personas con autoridad que sean capaces de inculcar en los discentes una educación en valores y costumbres saludables, y que puedan hacer del alumnado de este centro, personas que en un futuro sean capaces de desarrollarse en la sociedad, adaptándose a la situación del discente y anteponiéndola a los contenidos si es necesario.

En este periodo de prácticas pude realizar una gran cantidad de intervenciones espontáneas, labores docentes no relacionadas con la enseñanza y una propuesta de intervención que, aunque fue más sencilla que la anterior, los elementos del currículum estaban mejor plasmados, debido al gran hincapié que se hizo sobre ellos en la asignatura de Didáctica de las Ciencias Experimentales. En esta propuesta pude aplicar los contenidos de Análisis de la Iconografía Infantil, de la asignatura Educación en Artes

Plásticas y Visuales y, sobre todo, iniciar el pensamiento Espacial y Lógico Matemático, mediante la representación, la abstracción y la manipulación mental de objetos cotidianos, características trabajadas en Didáctica de la Aritmética y Didáctica de la Medida e imprescindibles para obtener un buen desarrollo del área de Matemáticas.

En mi último periodo de prácticas, relacionado con la mención de Audición y lenguaje (AL), pude extender y ejemplificar un sinnúmero de conocimientos específicos, relacionados con la evolución normo típica del lenguaje, problemas del lenguaje y tratamientos en dichas dificultades, todos ellos contenidos teóricos trabajados en asignaturas como Aspectos Fundamentales del Desarrollo, la detección y evaluación del Lenguaje, Tratamiento Educativo de los Trastornos de la Audición y el Lenguaje Oral y Escrito, Prevención en el Área del Lenguaje y la Comunicación: Intervención Educativa y Comunicación Aumentativa: Intervención Educativa. Gracias a este periodo de prácticas, pude ver como los docentes de Audición y lenguaje del centro trabajan con alumnado de diferentes diagnósticos, como puede ser Autismo (TEA), Trastorno Específico del Lenguaje (TEL), Dislexia, Dislalia, Sordera, Hipoacusia, Hablantes tardíos (H.L.), Trastorno del Desarrollo Intelectual (TDI) e incluso discentes sin lenguaje y sin habla debido a síndromes y diagnósticos específicos. Intervenciones que se suelen desarrollar en el aula del alumno o alumna, en el aula de Audición y Lenguaje, o en el Aula específica, dependiendo del tipo de actividad o las necesidades individuales.

Además, este ha sido el primer centro donde he podido ver un Aula Específica y donde he podido observar sus funciones, su desarrollo y sus intervenciones. Ha resultado muy enriquecedor para mí poder observar la labor tanto como docente como de especialista de AL en dicha aula, ya que, en esta ocasión, el aula contaba con discentes con diversas necesidades como pueden ser las derivadas de discentes asistenciales (con necesidades básicas como la asistencia en el control postural, traslado, la respiración o en la alimentación por sonda, entre otras necesidades), sin habla, que sólo responden a estímulos sensoriales, con un diagnóstico TEA y muchas estereotipias o síndromes raros entre otros diagnósticos. Gracias a esta experiencia he podido adquirir una visión más realista y completa de la labor del docente de Audición y Lenguaje, ya que, como hemos podido ver en la Asignatura Comunicación Aumentativa: Intervención Educativa, nuestra labor como docentes de AL es intentar dotar de habilidades lingüísticas a todos y cada uno de nuestros discentes.

El poder observar el trabajo con todos los discentes de Audición y Lenguaje del centro y, posteriormente, trabajar con el alumnado de la docente que tutorizaba mis prácticas, me ha dotado de muchísimas herramientas, conocimientos y habilidades que no habría podido interiorizar sin esta experiencia. Antes de dicho periodo de prácticas y sin las asignaturas anteriormente mencionadas, no sería capaz ni de imaginar poder trabajar con discentes en situaciones tan extremas como pueden ser el ejemplo vivenciado en este centro de discentes con hemiplejía, sordos o sin lenguaje oral. Pero ahora, tras reflexionar sobre la forma, técnicas y recursos que los docentes de este centro utilizan con el alumnado, seré capaz de intentar afrontar situaciones que antes de este periodo, no habría sido capaz ni de suponer.

En síntesis, y valorando de forma global todos los contenidos trabajados a lo largo de esta etapa educativa, puedo asegurar que todos los centros en los que he realizado mi formación práctica han sido únicos y diferentes, todos me han inculcado una visión muy amplia sobre la profesión docente y de todos ellos me he podido curtir para desempeñar una labor consciente y de calidad en mi futuro laboral. Gracias estos centros y a asignaturas como Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, podré ejercer una docencia rica en valores como el respeto, la cooperación y la tolerancia, basada en el respeto hacia la diversidad, siendo el discente y su grupo de iguales el foco del aprendizaje, el cual nacerá a partir de la interacción entre los mismos y evolucionará hasta culminar con la formación de adultos sociales, libres, reflexivos y críticos.

## **2. RESUMEN DEL PROYECTO DE INTERVENCIÓN AUTÓNOMA DISEÑADO Y DESARROLLADO DURANTE EL PRACTICUM DEL ÚLTIMO CURSO DE LA TITULACIÓN**

### **2.1. Discente al que va destinada la Propuesta de Intervención**

#### **Autónoma**

Mi propuesta de intervención realizada en el prácticum III.2 se enfocó en la estimulación temprana del lenguaje oral de un discente, al cual nos referiremos como “J.”, del curso 3 Años de Educación Infantil.

Aunque J. está matriculado en 3 Años de Educación Infantil, el discente tiene cuatro años. Este desfase con respecto a la edad normal del alumnado de 3 años se debe a que el alumno realizó un año de permanencia extraordinaria en el primer ciclo de Educación Infantil, permanencia seguramente derivada de una valoración de sus necesidades.

Las Necesidades Educativas Especiales (NEE) que presenta nuestro alumno son consecuencia de una parálisis cerebral infantil denominada “Diplejía Espástica”. Una definición ofrecida por la Revista Cubana de Medicina Física y Rehabilitación, extraída de una investigación realizada por Carrillo Martín define la *Diplejía Espástica* como “un compromiso neuromotor de todo el cuerpo, especialmente del tronco inferior, pelvis y miembros inferiores, que se relaciona con las lesiones periventriculares, la prematuridad y el bajo peso.” (Carrillo Martín, 2002, como se citó en Oliva, Y. R. S., Ortiz, J. R., y Moreno, L. M., 2013). En relación con dicha definición, cabe señalar que, aunque desarrollemos en profundidad esta información en el apartado 4.3 de este documento, el discente tuvo un nacimiento prematuro, de 36 semanas, y fue diagnosticado de Diplejía Espástica, Leucomalacia Periventricular, Microcefalia y Metopismo, afecciones que condicionan su correcto desarrollo físico y cognitivo.

Otra de las consecuencias de dicho diagnóstico, y como ya cité en mi Portafolio del Prácticum III.2 del Grado en Educación Primaria (2022, p.14), pueden ser alteraciones en la capacidad cognitiva, visual-perceptiva, atencional y ejecutiva. (Muriel et al., 2014, p.107, como se citó en Femenia, 2022)”. Alteraciones que cuentan con un pronóstico

favorable si el discente cuenta con una atención temprana de calidad, que aproveche el periodo de plasticidad cerebral característico en el desarrollo infantil del ser humano.

Según ASPACE, “Tradicionalmente se admite que son cuatro los pilares del tratamiento de la parálisis cerebral: la fisioterapia, la terapia ocupacional, la educación compensatoria y la logopedia.” (s.f.). Y es en ese punto donde toma relevancia nuestra función como docentes de AL, en proporcionar una educación compensatoria, intentando reducir las dificultades que puede suponer para el discente la educación proporcionada al grupo ordinario, mediante la estimulación y la atención temprana que necesita para poder aprovechar su periodo de plasticidad cerebral y aproximarse lo máximo posible a un desarrollo normalizado. Dichos tratamientos en este caso, como afirman García y Zambrano, tendrán la finalidad de estimular al cerebro inmaduro para que realice un reestructuramiento funcional, y pueda realizar con sus partes ilesas las funciones propias de las áreas afectadas del mismo (García, M. D. E., y Zambrano, V. P. P., 2017, p.632).

Dentro del área de Audición y Lenguaje, podemos observar que el discente presenta dificultades en todos los niveles del lenguaje, ya que, tras realizar diversas pruebas de evaluación lingüística podemos analizar que no solo no presenta los recursos lingüísticos propios de su edad, sino que presenta recursos característicos de edades más tempranas. A nivel fonológico, el discente realiza muchos procesos de simplificación fonológica; a nivel gramatical, suele realizar frases con pocos elementos, generalmente frases telegráficas; a nivel léxico, el discente presenta muy poco vocabulario y, finalmente, a nivel pragmático, J. presenta una escasa participación en conversaciones y situaciones grupales.

## **2.2. Objetivos planteados en la Propuesta de Intervención Autónoma**

Los objetivos planteados para la Propuesta de Intervención Autónoma realizada con J., que surgieron a partir de la evaluación o valoración inicial y que tenían como objetivo estimular la comprensión y la producción del lenguaje oral (instrumento inicial y fundamental del desarrollo y aprendizaje) fueron:

O.1. Realizar un correcto seguimiento de instrucciones verbales sencillas.

O.2. Estimular y ampliar los tiempos de atención hacia la actividad y atención conjunta.

O.3. Realizar imitaciones verbales y gestuales de modelos.

O.4. Estimular la producción de enunciados. Realizar enunciados de 3 palabras.

O.5. Ampliar el vocabulario tanto a nivel de comprensión como a nivel de producción siguiendo el método de Círculos Concéntricos.

O.6. Estimular la producción y la conciencia de algunos fonemas.  
(Femenia, 2022, p.16)

### **2.3. Contenidos abordados**

En relación con los contenidos abordados, es preciso señalar que los contenidos que se abarcaron con la Propuesta de Intervención Autónoma tienen su fundamentación legal en la Orden de 5 de agosto de 2008, por la que se desarrolla el Currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía, y son:

- Conocimiento de sí mismo y autonomía personal. Bloque II. Vida cotidiana, autonomía y juego (pp.27 a 29). En lo relacionado con las prendas de vestir.
- Conocimiento del entorno. Bloque II. Acercamiento a la naturaleza (pp.34 y 35). En lo relacionado con los animales.
- Lenguajes: Comunicación y representación. Bloque II: Lenguaje verbal. (pp.40 y 41). En lo relacionado con la intencionalidad de las actividades. (Consejería de Educación, Cultura y Deporte, 2008, como se citó en Femenia, 2022)

Además de dichos contenidos, desde la perspectiva de Audición y Lenguaje, se ha realizado la intervención con la finalidad de incrementar y mejorar el uso del Lenguaje Oral, ya que nuestro discente tiene un lenguaje muy reducido. Para ello, fue necesario trabajar el nivel fonológico; gramatical; léxico y pragmático del lenguaje de J. mediante ejercicios de segundo nivel: Ejercicios funcionales, con los que pretendíamos situarnos en la Zona de Desarrollo Próximo del discente para provocar el aprendizaje. Estas actividades serán explicadas con más detalle en el siguiente apartado.

## 2.4. Tareas y Materiales empleados

El desarrollo de la Propuesta de Intervención Autónoma de J., contó con cuatro sesiones, de una duración variable, de entre 30 y 60 minutos cada una. Las tareas y los materiales empleados en esta intervención se aplicaron en su mayoría en formatos de atención y acción conjuntas Ad-hoc, ya que el optar por un material estandarizado podía no ajustarse a la edad y las necesidades del discente.

Para comprender mejor esto, podemos ofrecer la definición de *Formatos* de Bruner, la cual dice que “Formatos es un microcosmos, definido por reglas, en el que el adulto y el niño hacen cosas el uno para el otro y entre sí. En sentido más general, es el instrumento de una interacción humana regulada” (Bruner, 1982, p.179, trad. Cast. Como se citó en Barajas et al., 1997, p.163). Estos se caracterizarán por ser contingentes, repetitivos, con una intervención asimétrica (en la que predomine la guía del adulto) y con un andamiaje abundante.

En la primera sesión hemos trabajado el contenido relacionado con las prendas de vestir, concretamente las prendas de invierno. Para el desarrollo de esta sesión hemos utilizado: un recurso audiovisual relacionado con las prendas de vestir, uso de prendas de vestir reales (para poder ofrecer al discente una experiencia más real y cercana, que él pueda incorporar en sus esquemas mentales) y una lámina sin color de un niño vestido con ropa de invierno que el discente debía completar con plastilina de colores mientras nosotros interactuábamos con él utilizando el estilo materno (con entonación clara, retroalimentaciones positivas o correctivas, inducciones, expansiones, repeticiones, uso de preguntas abiertas...) para trabajar su lenguaje oral (peticiones, preguntas, léxico...).

Para comprender mejor el Estilo Materno del Lenguaje, y sabiendo que su uso y comprensión será fundamental, podemos definir *Estilo Materno del Lenguaje* o *Baby-Talk* como:

Término que se refiere al subcódigo lingüístico que utilizan los adultos y los niños mayores cuando se dirigen a niños pequeños y que presenta diversas características, como una mayor lentitud, una mayor expresividad, una mayor redundancia, una mayor utilización de gestos e indicadores referenciales, una mayor sencillez y corrección de las estructuras sintácticas... (Rondal, 1978, y Moreau y Richelle, 1981. Como se citó en Juárez y Monfort, 2016, p.25).

En la segunda sesión hemos seguido utilizando el mismo contenido, la ropa de invierno, reutilizando el recurso audiovisual de la sesión anterior, y añadiendo un material Ad-Hoc formado por un muñeco desnudo y ropa para vestirlo. Con este material, además de trabajar los contenidos, también intentamos fomentar la producción espontánea del discente mediante una conversación en la que utilizamos el estilo materno para mejorar su lenguaje oral. En esta actividad primero le hemos pedido al discente que vistiese el muñeco de una forma y a continuación cambiamos los roles con el objetivo de que el intentase realizar una producción a partir del modelo que nosotros proporcionamos anteriormente.

Para la tercera sesión hemos utilizado como contenido los animales. Para llevarla a cabo hemos usado un recurso audiovisual, tarjetas de animales, un escenario y animales de juguete. Comenzamos la sesión trabajando con el recurso audiovisual, seguidamente, hemos realizado una interacción docente-discente, utilizando las tarjetas como formato de atención conjunta. Después, hemos cambiado de material a los animales de juguete, con los que realizamos un teatro de presentación. Tras ello y utilizando este material, hemos realizado juego libre, donde interactuamos con J., hemos ordenado los animales y, para acabar la sesión, le hemos pedido a J. que guarde los animales atendiendo el orden que nosotros establecíamos.

Finalmente, en la cuarta sesión también utilizamos como contenido los animales, y para ello empleamos las tarjetas de animales, los animales de juguete, una caja de arena y un Pompero. En esta sesión repetimos la segunda actividad de la sesión anterior, en la que establecíamos una conversación con el discente utilizando las tarjetas como formato de atención conjunta. Tras ello realizamos la segunda actividad, que consistía en crear una problemática, en la que un animal de juguete pierde a su amigo y necesita la ayuda del discente para buscarlo. En esta actividad J. debía meter la mano en la caja de arena para encontrar animales, al encontrarlos debía decir su nombre e interactuar con nosotros. Finalmente, el discente también hizo pompas de jabón sobre los animales que nosotros le dijimos, trabajando así también, además de la expresión, su recepción de la información o comprensión.

Para concluir con este apartado debo repetir una vez más que utilizamos el estilo materno a lo largo de todas las sesiones.

### 3. EVALUACIÓN DEL PROYECTO DE INTERVENCIÓN AUTÓNOMA Y DE SU APLICACIÓN.

Para realizar una evaluación crítica, constructiva y reflexiva del Proyecto de Intervención Autónoma (PIA) deberemos observar los aciertos y los errores del mismo tanto en su planificación como en su ejecución. Para obtener un resultado riguroso en dicha evaluación se valorarán algunos puntos importantes como pueden ser la aplicación del conocimiento de las asignaturas relacionadas con la PIA, la experiencia obtenida durante su implementación y los resultados obtenidos tras la misma.

Para comenzar, y observando la planificación de la Propuesta de Intervención Autónoma desde el punto de vista del contenido de las asignaturas de la mención de Audición y Lenguaje de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga, considero que se realiza una buena aplicación del conocimiento adquirido en dichas asignaturas, ya que se llevan a cabo actividades completas y variadas, con un nivel acorde con las necesidades y la edad del discente, se utiliza una gran variedad de recursos, se hace uso del estilo materno del lenguaje, se utilizan formatos de atención y acción conjunta, juegos simbólicos y se realiza un andamiaje, partiendo de la zona real del conocimiento del discente e intentando posicionarlo siempre en la *Zona del Desarrollo Próximo* (ZDP) del mismo, zona en la que ocurre el aprendizaje.

La *Zona de Desarrollo Próximo*, es un término desarrollado por Vygotsky, el cual podemos señalar que “Se refiere a la distancia entre el nivel de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial determinado por la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz”. (Juárez, A. y Monfort M., 2016, pp.21 y 22)

Para situarlo en dicha ZDP era imprescindible tener un conocimiento previo de las características del lenguaje del discente, ya que, aunque siempre es acertado estimular el lenguaje para que se produzca lo que Vygotsky define como la “doble formación de las funciones psicológicas superiores” (1935, p.94, como se citó en Barajas, González y Quintana, 1997, Capítulo 9, p.155), las actividades deberán ser diferentes dependiendo de la fase en la que este se encuentre. Ya que no tendrá los mismos objetivos un discente que

se encuentra en la fase definida por Vygotsky como *Primitiva o natural* a un discente que cuenta con un *habla egocéntrica* o que ya cuenta con su *habla interna*. Para conocer el nivel real del discente, era necesario contar con una valoración o evaluación previa de sus capacidades, evaluación que, aunque inicialmente se contaba con pocos datos procedentes de la realizada por el centro, tras llevar a cabo pruebas complementarias, contábamos con los datos suficientes para la elaboración de una Propuesta de Intervención Autónoma que se ajustase a las necesidades de J.

Al ser una PIA realmente adaptada a las necesidades valoradas en las pruebas de evaluación, esta cuenta con un buen ajuste y definición de los objetivos: empleando objetivos específicos y adecuados al nivel del desarrollo del lenguaje del discente; empleando y especificando técnicas eficaces para el desarrollo de las sesiones; utilizando y especificando técnicas ajustadas para las necesidades de J. y utilizando materiales adecuados para el desarrollo de los objetivos, siendo estos materiales manipulativos, adecuados a la edad, al interés del discente y a los contenidos trabajados. Siendo el único inconveniente de la PIA relacionado con las asignaturas de la mención de Audición y Lenguaje, el no presentar, tras cada sesión o como una valoración global y final de la intervención, de manera específica la evolución y la iniciativa comunicativa obtenidas en el lenguaje del discente.

En segundo lugar, tras haber evaluado la planificación de la Propuesta de Intervención Autónoma, procederemos a analizar el desarrollo de su aplicación teniendo en cuenta, la adecuación de los objetivos y de los contenidos, el modo de actuación como docente y las actividades de la misma. Por un lado, en relación con los objetivos, podemos valorar como se ajustan a las necesidades del discente, ya que parten de su realidad y persiguen un progreso adecuado a las potencialidades de J., sensato y a corto plazo, como puede ser ampliar el léxico de J., apelar a su producción oral mediante actividades de su interés o trabajar el desarrollo de su nivel gramatical.

En cuanto a las actividades realizadas para conseguir los objetivos, se aprecia que dichas actividades nacen a partir de los mismos, por lo que son adecuadas para ellos. Aunque en su gran mayoría logran alcanzarlos, se puede apreciar como la tercera actividad de la segunda sesión, donde el discente debía dirigirnos para vestir un muñeco (pretendiendo trabajar con ello el O.4. Realizar enunciados de 3 palabras y O.5. Ampliar el vocabulario comprendido y producido), no logra darnos la instrucción. Analizando la

puesta en práctica de dicha actividad podemos observar que se requería el uso y la emisión de frases orales muy complejas para las que J. no estaba preparado (Ej. La chaqueta roja o ponle la chaqueta roja), no ajustándose a su ZDP y no ajustándose a su capacidad de producción oral real. Probablemente, haciendo uso de algún SAAC podríamos haber logrado dichos objetivos en esta actividad, ya que este podría haberle proporcionado el apoyo y la facilitación visual y auditiva en el lenguaje oral que el discente necesitaba.

Finalmente, evaluando los resultados obtenidos tras la implementación de la PIA, me gustaría enfatizar en la importancia que tiene la duración de las intervenciones que se hacen con los discentes de AL, ya que estas intervenciones necesitan una duración temporal variable, dependiendo de cada caso, pero siempre lo suficientemente duradera como para poder establecer un tratamiento estable y pautado durante el periodo de tiempo que el discente necesite dicho tratamiento. Esto se debe a que el progreso que surge en el alumnado a raíz de dichas intervenciones no es inmediato, sino que se comienza a observar transcurrido un periodo de tiempo y tras trabajar de manera metódica.

Aunque esta intervención haya sido muy breve, el alumno ha mejorado su nivel de atención conjunta, ya que ha demostrado aumentar su capacidad de atención en todas las sesiones que hemos realizado; a nivel léxico, ha ampliado su vocabulario relacionado con las redes semánticas de la ropa de invierno y de los animales; a nivel gramatical, aunque no ha sido una mejoría realmente sustancial, ha logrado producir algunos enunciados de tres palabras, y a nivel pragmático, aunque todavía no es capaz de formular preguntas y no suele iniciar conversaciones, si ha sido capaz de mantener conversaciones, ha realizado peticiones, ha nominado y ha respondido a preguntas sencillas, además de mostrar iniciativas comunicativas (aunque estas no estuviesen relacionadas con las actividades).

Este Proyecto de Intervención Autónoma, aunque fue realizado en un corto plazo de tiempo, obtuvo el resultado esperado, ya que los objetivos pautados también estaban ideados para un corto plazo de tiempo. Si quisiéramos conseguir ver mejoras significativas y progresos permanentes en el discente, deberíamos realizar una intervención de una duración mayor, que cuente con una evaluación previa de la situación real del discente en ese momento específico, con una planificación basada en dicha evaluación y que cuente con objetivos, contenidos y una cantidad de sesiones adecuadas al tiempo que tengamos para la intervención.

## 4. DISEÑO DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA

Suponiendo que contásemos con un periodo más extenso de tiempo, por ejemplo, desde el mes de abril hasta junio, y pudiésemos realizar una Intervención Educativa de Audición y Lenguaje para nuestro discente, con su debida justificación, evaluación, objetivos, contenidos y sesiones adaptadas, como hemos mencionado en el punto anterior, la nueva intervención sería planificada de la siguiente manera:

### 4.1. Justificación de la nueva propuesta.

Siguiendo la línea desarrollada en el Prácticum III.2, y teniendo en cuenta las necesidades de J., derivadas de su diagnóstico, realizaremos una propuesta de intervención que fomente la mejora de la producción y la comprensión del lenguaje a nivel oral de manera sistemática y secuencial. Esto será llevado a cabo conociendo la necesidad de aprovechar la plasticidad cerebral existente en edades tempranas y de ofrecer el estímulo que el cerebro necesita para su reestructuración o para la reparación de las partes dañadas, si ello pudiera ser posible en este caso.

Tener un diagnóstico precoz nos permite iniciar una serie de intervenciones de “forma temprana y por tanto más eficaz, puesto que la capacidad de asimilar e integrar nuevas experiencias es mucho mayor en etapas precoces del desarrollo, gracias a la posibilidad de aumentar las interconexiones neuronales, en respuesta a ambientes enriquecidos con estímulos debidamente programados”. (Hernández-Muela et al., 2004, p. 58)

Aunque ya hemos hecho alusión al diagnóstico del discente en apartados anteriores, y trataremos este contenido en el apartado 4.3, cabe recordar una vez más que la Diplejía Espástica es un tipo de parálisis cerebral que se produce en algún periodo de la gestación, nacimiento o infancia del menor y que produce afecciones tanto a nivel motor como a nivel cognitivo.

Ante esta situación, en la que algunas partes del cerebro se ven afectadas es importante, como hemos dicho anteriormente, aprovechar la plasticidad cerebral característica de la infancia (existente antes de la poda sináptica de la pubertad, que dota a las transmisiones neuronales de más eficiencia) para ofrecer una atención temprana que permita aprovechar dicho periodo crítico o sensible del desarrollo, ofreciendo las

experiencias necesarias en el momento temporal adecuado, ya que estas experiencias supondrán una “influencia perdurable en el desarrollo.” (García et al., 2002, p.32)

Ahora bien, ¿qué es la plasticidad cerebral? Según el documento de Psicología Evolutiva II (García et al, 2002) este es un “Rasgo del cerebro humano que permite establecer nuevas conexiones neuronales y, de esa manera, que si es necesario determinadas áreas cerebrales se encarguen de nuevas funciones.” (p. 30)

De esta forma, si ofrecemos un ambiente rico en estímulos y vivencias, y generamos un gran apoyo en el lenguaje del discente, forjaremos el *input* o andamiaje (Vygotsky) necesario para que se produzca la adquisición del lenguaje que, como docentes de Audición y Lenguaje, queremos provocar.

Mediante dichos estímulos (*input*), y en la generación de las respuestas (*output*) “se consigue establecer o reforzar circuitos neuronales que facilitan la adquisición de funciones cerebrales dificultadas por diversas lesiones o problemas”. (Hernández-Muela et al., 2004, p. 58)

Por lo que si elaboramos una serie de intervenciones que generen estas vivencias y supongan para J. el *input* o el andamiaje que necesita, podremos conseguir una mejora de la producción y la comprensión del lenguaje a nivel oral, lo que le permitirá mejorar su interacción con el grupo de iguales (la cual es partícipe de la creación del conocimiento) y tener acceso al resto de contenidos educativos.

Actualmente, J. presenta una edad natural de 53 meses, por lo que, las características que debería presentar en el lenguaje si este presentase un desarrollo normalizado del mismo son:

A nivel fonológico:	<p>A esta edad, la mayoría de procesos de simplificación fonológica ya han desaparecido. Los procesos que todavía persisten son:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Omisión de consonantes finales.</li> <li>- Reducción de grupos consonánticos.</li> <li>- Reducción de diptongos.</li> <li>- Anteriorización/Frontalización.</li> <li>- Semiconsonantización.</li> <li>- Ausencia/ sustitución de vibrante múltiple.</li> <li>- Seseo/Ceceo.</li> <li>- Sustitución de fonemas líquidos (l, d, r).</li> </ul>
---------------------	--

A nivel gramatical:	<p>Esta edad pertenece a la 5ª etapa del desarrollo gramatical, la cual se caracteriza por:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilizar oraciones simples diversas de 6-8 palabras.</li> <li>- Procesos de sobrerregularización del verbo</li> <li>- Utilizar oraciones afirmativas y negativas complejas.</li> <li>- Uso de oraciones pasivas.</li> <li>- Uso de oraciones subordinadas.</li> <li>- Uso de adverbios, pronombres posesivos, tiempos verbales como son: Presente de indicativo, Pretérito perfecto compuesto, Pretérito perfecto simple y Pretérito imperfecto.</li> </ul>
A nivel léxico-semántico:	<p>Esta edad pertenece a la transición entre la 2º y la 3ª etapa del desarrollo Léxico-Semántico, por lo que J. debería encontrarse entre la Etapa de la denotación y del sentido, que se caracterizan por:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Dominar un vocabulario configurado a partir de identificaciones perceptivas y funcionales.</li> <li>- Asociar palabras a otras que tienen relación contextual entre ellas.</li> <li>- Establecer relaciones semánticas entre palabras de sinonimia, antonimia y taxonomía.</li> <li>- Presentar un vocabulario de aproximadamente 1200-1800 palabras.</li> </ul>
A nivel pragmático:	<p>A esta edad los menores por lo general tienen la capacidad de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Expresa sentimientos personales.</li> <li>- Mantener o interactuar en conversaciones.</li> <li>- Iniciar o promover conversaciones.</li> <li>- Hace preguntas, escucha cuentos, reconoce canciones...</li> <li>- Describe actividades presentes.</li> <li>- Relata experiencias pasadas que ha vivido.</li> <li>- Es capaz de adaptar su modo de comunicación en función del interlocutor.</li> </ul>

**Tabla I.** Características del lenguaje propias de la edad del discente. Elaboración propia.

(Datos extraídos de: Apuntes de la asignatura 322 *Aspectos Fundamentales del Desarrollo, la detección y la evaluación del lenguaje*, 2020. Universidad de Málaga; Alemán et al, 2006. *Evaluación de la comunicación y del lenguaje*; Cervera. (2011). *Perfiles de desarrollo del lenguaje: Educación infantil* y López et al, 2005. *MacArthur: Inventario de desarrollo comunicativo MacArthur: manual*.)

Aunque, como sabemos del Prácticum III.2, el discente no cumple con dichas características. Esto lo podremos observar con mayor detenimiento en el siguiente apartado, destinado a realizar una evaluación del nivel real del desarrollo lingüístico de J. para poder determinar de manera concreta en que etapa del desarrollo del lenguaje se encuentra.

#### **4.2. Evaluación inicial del discente. Habilidades lingüísticas y comunicativas.**

Respaldándonos en autores de renombre podemos afirmar que, como expone Schiefelbusch, es necesario evaluar el lenguaje para “obtener una línea base del funcionamiento lingüístico” (Schiefelbusch, 1986, como se citó en Acosta, 1996, p.20) puesto que, como afirma posteriormente Acosta (1996), “el establecimiento de esta línea base nos permite, por una parte, determinar el nivel evolutivo de la conducta lingüística del niño, y, por otra, describir la naturaleza exacta del problema”(p.20), lo que podríamos precisar con otras palabras como acercarnos al nivel real del alumnado, conocer donde se encuentra su problema en el lenguaje y cuáles son los motivos por los que estos se producen, además de permitirnos obtener “un conocimiento de cómo se va modificando el lenguaje del niño a través del programa de enseñanza aplicado” (Acosta, 1996, p.20).

Como bien se hace referencia en el portafolios del prácticum III.2, para poder valorar las habilidades lingüísticas y comunicativas del discente, han tenido que ser llevadas a cabo una serie de pruebas, estandarizadas y no estandarizadas, ya que la valoración ofrecida por el centro era insuficiente para poder realizar una intervención de calidad y adaptada a su situación real.

De estas pruebas hemos obtenido que, “el desarrollo del discente presenta un desfase con respecto al desarrollo estandarizado del alumnado de su edad, pudiendo aproximar su edad de desarrollo lingüístico actual al correspondiente a niños y niñas de 18 a 24 meses”. (Femenia, 2022)

Esta conclusión se obtiene tras realizar diferentes pruebas de evaluación en las que podemos apreciar de manera resumida que: a nivel fonológico realiza procesos de simplificación que no son característicos en niños y niñas de cuatro años; a nivel gramatical, presenta características propias de la segunda etapa, haciendo uso de frases telegráficas en las que se realizan omisiones de palabras función y con una Longitud Media de Enunciado (LME) de dos palabras; a nivel léxico-semántico, podemos observar en la implementación de las pruebas que desconoce y no hace uso de un gran número de palabras, utilizando términos genéricos para sustituirlas y, finalmente, a nivel pragmático podemos observar que no realiza producciones de manera espontánea, no es capaz de mantener una conversación ni de iniciarla, carece de variedad en sus funciones comunicativas (sólo realiza declarativas y algunas interrogativas sencillas, con partícula “qué, quién”...), no es capaz de contar vivencias pasadas ni de realizar preguntas ni expresar sus sentimientos.

Pero, ¿cómo hemos obtenido esta información? desarrollando en profundidad la evaluación ofrecida en el prácticum III.2, podemos decir que las pruebas de evaluación del lenguaje (expuestas en el Anexo I) que se han realizado a J. son:

- Observación directa.
- Análisis de una Muestra Espontánea.
- Orientaciones Derivadas del Manual de Evaluación de la Comunicación y del Lenguaje. (ECOL) (Alemán et al., 2006)
- Inventario de Desarrollo Comunicativo de MacArthur. (López et al., 2005)

De las cuales obtenemos una información cada vez más concreta, presentada detalladamente en los siguientes apartados.

#### 4.2.1. Observación directa.

La observación directa, también definida como observación conductual es una técnica de evaluación no estandarizada que “estudia el lenguaje en situaciones naturales de forma no estructurada” (Acosta et al., 1996, p.24) y nos permite observar y registrar la conducta verbal del niño y su desarrollo pragmático del lenguaje.

Dicha observación no es fruto del azar, sino que está basada en una fundamentación teórica, y en unos principios epistemológicos. En ella “se identifica al grupo o individuo al que está dirigida la observación, se justifican las áreas, escenarios,

actividades, personas y objetos que serán foco de observación, así como las fuentes para obtener dicha información.” (Torroba, 1991, p.300)

Conociendo dichos requisitos previos, deberemos identificar que conductas queremos evaluar en el discente. Así, sería óptimo que el criterio para la selección de dichas conductas esté basado en las teorías psicológicas del desarrollo y que tenga en cuenta que la comparación entre el grupo de iguales, aunque a veces sea de utilidad, nos puede llevar a error debido a las diferencias individuales en el proceso del aprendizaje.

Al realizar dicha observación, hemos podido determinar que el desarrollo lingüístico de J. está comprendido entre el desarrollo natural de niños y niñas de entre 16 y 30 meses. Esta evaluación obtiene este resultado debido a que, a nivel gramatical no llega a realizar enunciados de 3 elementos, por lo que continúa haciendo uso de holofrases y frases telegráficas. Además, tampoco presenta el nivel léxico propio de su edad, ya que el repertorio o número de palabras diferentes que domina es de aproximadamente 50.

En cuanto a su nivel pragmático, podemos observar que todavía no es capaz de iniciar o mantener conversaciones con su grupo de iguales. J. solo mantiene conversaciones breves con adultos que hagan de guía en la conversación. Por último, también es muy característica la pobreza del juego simbólico, ya que el discente no llega a desarrollar o hacer uso del mismo, presentando un juego motriz o de manipulación de objetos de manera funcional (Ej. Hacer girar un volante o rodar objetos), característico de niveles previos al juego simbólico.

Por todo ello, podemos observar que J. presenta un desajuste cronológico en su desarrollo lingüístico. Con este análisis conseguimos un rango muy amplio que considera que su desarrollo es característico de niños y niñas de entre 16 y 30 meses, por lo que su desfase del desarrollo lingüístico va desde los 23 a los 37 meses aproximadamente.

#### 4.2.2. Análisis de Muestra Espontánea.

La recogida, transcripción y análisis de muestras del lenguaje compone un tipo de evaluación no estandarizada que “nos proporciona una descripción muy clara del lenguaje que el niño utiliza normalmente y nos permite, una vez transcrita, realizar un análisis pormenorizado de todas las dimensiones del proceso del lenguaje del niño”. (Acosta et al.,1996, p.24). Este recurso es muy eficaz a la hora de evaluar el lenguaje, ya que nos proporciona una valoración real del desarrollo lingüístico del niño sin perder información,

debido a que es libre de las restricciones existentes en las pruebas estandarizadas. Además de permitirnos analizar todas las dimensiones del lenguaje del discente y proporcionarnos una mayor variedad y riqueza de estructuras comunicativas.

Estas normalmente son grabaciones en video o en audio que posteriormente son transcritas para realizar un análisis objetivo de la dimensión o dimensiones que queremos conocer del discente.

En esta ocasión hemos optado por el uso de grabaciones en video de las cuales, tras realizar la transcripción y teniendo en cuenta el análisis de los datos obtenidos al realizar esta prueba (situada en el Anexo I) podemos asegurar extraer las siguientes conclusiones:

A nivel fonológico, aunque el alumno tenga cuatro años, y sea completamente natural que realice muchos procesos de simplificación de fonemas, hay algunos procesos que ya deberían haber desaparecido por su edad cronológica y que hacen que su lenguaje sea ininteligible. Estos son, por ejemplo, los relacionados con la Estructura de la Sílabas, como pueden ser los procesos de omisión de grupos consonánticos, sílabas iniciales átonas, consonantes iniciales, finales o intervocálicas; la reducción de grupos consonánticos; la nasalización de fonemas y los relacionados con Procesos Sustitutorios, como pueden ser la posteriorización, la oclusivización de fricativas o la pérdida de sonoridad. Además, también realiza algunos procesos asimilatorios, que, aunque son más usuales en niños y niñas de cuatro años, estos deberían ir desapareciendo progresivamente a esta edad.

A nivel gramatical, como hemos podido observar en la prueba, su LME nos indica que suele realizar enunciados de 1-2 palabras, aunque su MXLE nos indica que, de manera potencial puede producir enunciados de 3 palabras. Además, podemos observar a nivel gramatical el uso de holofrases, frases telegráficas (con omisiones de verbos y pronombres, palabras función...), realización de frases hechas y frases con la partícula interrogativa “que”, características del desarrollo comprendido entre los 12 y los 24 meses.

A nivel léxico-semántico, aunque con esta prueba no podemos obtener un resultado preciso en este aspecto, ya que no estamos valorando el conocimiento que el discente tiene sobre un vocabulario determinado, podemos observar que utiliza una gran cantidad de términos genéricos, ambiguos, sobreextensiones (como podemos ver en el

caso de barco, para designar a un helicóptero) y conoce algunos adjetivos y algunas características de los sustantivos (Ej. El botón era verde). Por otro lado, en algunas partes de la intervención no comprende oraciones sencillas de estilo materno realizadas por la docente, lo que nos deja estimar que su dominio léxico (conoce y domina palabras), y semántico (conoce el significado) es muy pobre.

Tras valorar toda la información obtenida en este análisis podemos observar que el desarrollo lingüístico de J. no concuerda con su edad natural, siendo este característico de una etapa anterior, y presentando habilidades lingüísticas de niños y niñas de entre 12 y 48 meses.

Esta evaluación es muy útil a la hora de conocer los fallos lingüísticos de J. y poder realizar una intervención acorde a sus necesidades, pero, también en este caso, presenta una gran desigualdad de datos entre los diferentes niveles del lenguaje, aportándonos un rango en la valoración de nivel de desarrollo lingüístico de J. demasiado amplio. Por ello, también consideramos que es necesario complementarla con otras pruebas y así poder obtener una evaluación más concreta.

#### 4.2.3. Orientaciones Derivadas del Manual de Evaluación de la Comunicación y del Lenguaje (ECOL).

Podemos considerar las orientaciones derivadas del Manual de Evaluación de la Comunicación y del Lenguaje (ECOL) como una escala de desarrollo, donde estudiamos las características y la evolución del lenguaje del alumnado “desde una perspectiva madurativa, proporcionando un perfil que se irá comparando a lo largo del periodo de reeducación”. (Acosta et al.,1996, p.23)

Esta evaluación estandarizada comprende el lenguaje oral como el medio principal para la adquisición tanto del lenguaje escrito como del resto de conocimientos, siendo este “el instrumento principal a través del cual podemos representar, interpretar y comprender la realidad; construir y comunicar los conocimientos; regular y autorregular el comportamiento, las emociones y los pensamientos; comprender a los demás y comunicarnos con ellos.” (Iribas S.B. en Alemán et al., Prólogo, 2006, p.3)

ECOL es una evaluación que tiene como fin una detección temprana de las necesidades del alumnado mediante el análisis de su lenguaje, realizado a partir de la comparación de las producciones del discente con el lenguaje que cabría a esperar en las

distintas etapas naturales de la evolución del mismo, teniendo en cuenta la interacción del niño o la niña con el entorno.

Los enfoques en los que el ECOL basa su efectividad son cuatro:

El enfoque evolutivo, mediante el cual se evalúa el desarrollo del lenguaje teniendo en cuenta la aproximación gradual del discente a los diferentes niveles o fases de evolución del lenguaje.

El enfoque sistemático, en el cual se expone que “en el desarrollo del lenguaje y de la comunicación están interaccionando entre sí numerosos elementos interdependientes unos de otros e influyendo a su vez en procesos cognitivos, emocionales y sociales.” (Alemán et al., 2006, p. 10)

El enfoque contextual, el cual afirma que la comunicación del alumnado depende del contexto.

Y finalmente, el enfoque de continuidad, el cual considera el lenguaje como un proceso continuo y sumativo.

Al implementar esta evaluación con J. podemos comenzar observando que no llega a presentar juego simbólico, quedándose en una etapa de juego presimbólico (siendo esta característica muy común en niños y niñas de hasta 24 meses).

A nivel fonológico, también debemos tener en cuenta que todavía no presenta la articulación de muchos fonemas, aunque esta debería aparecer antes de los 36 meses, lo que también supone un desfase con su edad natural. Además, J. también realiza muchos procesos de simplificación fonológica, como los que hemos visto en la evaluación de la muestra espontánea, que deberían haber desaparecido entre los 2 y 3 años.

Evaluable mediante la ECOL su lenguaje oral vemos que J. es capaz de producir frases telegráficas de 2-3 palabras y de utilizar artículos indeterminados, pronombres demostrativos, el verbo ser/ estar e incluso utilizar pronombres personales sencillos como yo o tú. J. también utiliza alrededor de 50 palabras diferentes, los pronombres personales yo o mío, y el demostrativo este, para hacer referencia a algún objeto, aunque todavía no utiliza conjunciones sencillas, no hace referencias temporales, no hace uso de preposiciones ni asume la oposición masculino/femenino o singular/plural, por lo que mediante la tabla de la *escala evolutiva del desarrollo del lenguaje oral* podemos apreciar que el nivel de desarrollo del lenguaje oral de J. se encuentra entre los 18 y los 24 meses.

Al realizar la tabla de *evolución de los errores morfosintácticos del desarrollo* podemos observar que el desarrollo de J. en este nivel alcanza su techo en el rango comprendido entre los 24 y 30 meses, debido a que todavía no es capaz de superar dicha etapa, ya que este no realiza hiperregularizaciones verbales y apenas hace uso de los verbos, aunque si utiliza pronombres personales como yo o mío.

Finalmente, a nivel semántico, J. no consigue mostrar un nivel propio del inicio de educación infantil, no conociendo y no haciendo referencia a palabras de categorías semánticas muy sencillas (como son animales, objetos de la casa, prendas de vestir, comidas...), no haciendo uso de verbos sencillos (correr, jugar, pintar), conceptos temporales, de cantidad o de espacio y no expresando cualidades en situaciones reales, aunque si identifica y nombra algunos colores, sigue instrucciones sencillas y a nivel de relaciones semánticas asocia la parte del cuerpo con la función que realiza.

#### 4.2.4. Inventario de Desarrollo Comunicativo de MacArthur.

Este se presenta como un material en forma de pruebas estandarizadas que tienen como objetivo principal realizar una evaluación rigurosa y profunda en edades tempranas (de ocho a treinta meses), “periodo en el que la adquisición del lenguaje experimenta transformaciones decisivas” (López et al., 2005, p.5) y que “es esencial para poder intervenir eficazmente en el momento más necesario y antes de que los problemas se revelen en contextos en los que la solución es mucho más lenta y costosa” (López et al., 2005, p.5).

Para esta intervención, dirigida a un discente que se sitúa en un periodo de desarrollo del lenguaje muy inicial, MacArthur supone una herramienta muy eficaz en el desarrollo de su evaluación.

Una de las ventajas del MacArthur radica en la riqueza de la información que permite obtener de los padres sobre las habilidades comunicativas y lingüísticas de sus hijos. Además, las puntuaciones en percentiles, así como las curvas de desarrollo derivadas a partir de ellas, constituyen una herramienta muy conocida y útil tanto para pediatras como para psicólogos, logopedas, educadores y demás profesionales implicados en el desarrollo infantil. (López et al., 2005, p.12).

Esta investigación e inventario, analiza el desarrollo del lenguaje del discente, evaluando sus precedentes, su nivel léxico y gramatical, basándose en el modelo constructivista de la adquisición del lenguaje de Piaget, y funcional o Socioconstructivista de Vygotsky, que interpreta dicha adquisición “como un proceso continuo (de las vocalizaciones y gestos a la palabra y de la palabra a la frase) y gradual (los avances más importantes tienen lugar entre los 8 y 30 meses, aunque estas edades no marcan ni el principio ni el final del proceso)” (López et al., 2005, p.14) que además está condicionado por el contexto o entorno comunicativo.

Para la evaluación de J. con esta herramienta, hemos optado por el inventario *Vocalizaciones, palabras y oraciones*, destinado a menores de una edad comprendida entre los 16 y 30 meses, ya que, tras la observación directa, el análisis de la muestra espontánea y la evaluación con ECOL podemos intuir que el desarrollo lingüístico del alumno se encuentra dentro de este rango de edad. Además, este inventario nos permite y asegura la validez del instrumento en discentes mayores al rango para “identificar las fortalezas o debilidades comunicativas de niños con retraso en el lenguaje, para la definición de estrategias de intervención o para la evaluación de su tratamiento” (López et al., 2005, p.42). Podemos observar el desarrollo de esta evaluación de carácter aproximativo en el Anexo I de este documento. Decimos que es de carácter aproximativo debido a que, aunque el inventario está diseñado para ser completado por los padres, este ha sido llevado a cabo en el aula, con la ayuda de su tutora, la especialista de PT, AL e información proporcionada por su madre. De dicho análisis extraemos la siguiente valoración:

Tras la realización de este inventario obtenemos una gran cantidad de información cualitativa y cuantitativa del desarrollo lingüístico de J.

De manera detallada, podemos concluir que, aunque sabemos que la edad natural del discente es de aproximadamente 53 meses, la edad de desarrollo lingüístico que presenta J., según el inventario de MacArthur, es de 18-23 meses. Con este inventario, podemos observar a nivel pragmático, que su uso del lenguaje es muy pasivo o escaso, con falta de preguntas, de referencias a personas u objetos que no se encuentran presentes y ausencias de lenguaje egocéntrico.

A nivel léxico, este inventario nos permite ver una gran ausencia en la producción de verbos básicos como comer, dormir, vestir, bañar; sustantivos relacionados con

animales, personas, algunas partes del cuerpo, juguetes, vehículos, alimentos, bebidas, ropa, objetos y lugares de su entorno; adjetivos o adverbios sencillos como sucio, nuevo, viejo, pequeño, grande; y una gran carencia de pronombres, determinantes, preposiciones, locativos, artículos, perífrasis verbales, verbos auxiliares, conjunciones y partículas interrogativas.

Finalmente, a nivel gramatical, el inventario nos permite ver que el discente sólo utiliza el tiempo verbal presente, por lo que no habla de situaciones pasadas ni de futuro; tampoco suele referirse a cosas en plural, ni utilizar prefijos ni sufijos. En cuanto a su LME, como ya hemos visto anteriormente, volvemos a valorar que esta es de 2 palabras, normalmente siendo estas frases telegráficas con omisiones de palabras funciones.

Para concluir esta evaluación, el inventario nos permite, tras completar la ficha de resultados, considerar que J. presenta un perfil lingüístico característico de niños de 18 a 23 meses. Por lo que ya contamos con suficiente información para comprender el nivel dictaminado en el comienzo del apartado 4.2.

Con estas evaluaciones, y tras conocer detalladamente los resultados de las mismas, podemos conocer que aspectos del lenguaje debemos trabajar con el discente, ya que la adquisición del mismo se realiza de manera gradual, trabajando de forma ordenada y planificada todos los aspectos que J. debería presentar antes de superar la etapa del desarrollo lingüístico en la que se encuentra.

### **4.3. Características del diagnóstico.**

Además de tener en cuenta el nivel de desarrollo lingüístico real del discente, también es imprescindible conocer el tipo de diagnóstico que presenta y las particularidades del mismo, ya que gran parte de la intervención dependerá de las características del lenguaje que queramos trabajar y de las causas que han producido dicha afección en el discente.

Por ello, comenzaremos este apartado definiendo que es la Diplejía Espástica, para luego poder desarrollar sus características y posibles tratamientos desde el área de Audición y Lenguaje.

¿Qué es la Diplejía Espástica? La Diplejía Espástica es un tipo de Parálisis Cerebral Infantil (PCI) que produce una rigidez a la hora de controlar algunas partes de su musculatura.

Philippe Herberg define Parálisis Cerebral como:

Un trastorno global de la persona consistente en un desorden permanente (irreversible y persistente a lo largo de toda la vida) y no inmutable (no quiere decir que las consecuencias no cambien involutiva o evolutivamente) del tono, la postura y el movimiento (trastorno neuromotor), debido a una lesión no progresiva (no aumenta ni disminuye, es decir, no es un trastorno degenerativo) en el cerebro antes de que su desarrollo y crecimiento sean completos (se produce en un período de tiempo en el cual el sistema nervioso central está en plena maduración). Esta lesión puede suceder durante la gestación, el parto o durante los primeros años de vida, y puede deberse a diferentes causas, como una infección intrauterina, malformaciones cerebrales, nacimiento prematuro, asistencia incorrecta en el parto, ... (Confederación ASPACE, 2021, Capítulo “¿qué es la parálisis cerebral?”, p.7)

Philippe Herberg también expone que este tipo de parálisis puede alterar las funciones de tipo superior del menor, como pueden ser la atención, la percepción, la memoria, el lenguaje y el razonamiento, así como provocar una obstrucción en el desarrollo del Sistema Nervioso Central, y por tanto en el proceso madurativo del cerebro y en el desarrollo del niño; dependiendo del tipo de parálisis cerebral que sea, su localización, su amplitud, la disfunción de la lesión neurológica y el nivel de maduración anatómico en que se encuentra el encéfalo cuando esta lesión se produce. (Confederación ASPACE, 2021, Capítulo “¿qué es la parálisis cerebral?”, p.7)

Dentro de las distintas parálisis cerebrales existentes, nosotros nos centraremos en la de tipo Espástica, ya que es la que nos concierne en este caso. Podemos definir la PC Espástica como una parálisis hipertónica que produce una dificultad a la hora de controlar algunas partes del sistema muscular, ya que estos tienden a estirarse y debilitarse.

Las principales características que ASPACE nos ofrece ante este tipo de parálisis son:

- Discapacidad Intelectual, en el 50% de los niños con P.C.

- Trastornos del Lenguaje, con un origen plurifactorial, como discapacidad intelectual, trastorno de la realización motora (disartria), o trastornos psicosociales.
- Trastornos Sensitivos.
- Trastornos Tróficos, con disminución del volumen y talla de los miembros paréticos, y una frecuente asociación con trastornos vasculares (frialdad y cianosis).
- Deformidades Esqueléticas debido al desequilibrio de las fuerzas musculares y el mantenimiento prolongado en posiciones viciosas.
- Trastorno de Motricidad Intestinal, debido a la ausencia o disminución de la motricidad general.
- Trastornos Conductuales y Emocionales, ya que el trastorno motor provoca una mala adaptación al entorno social, un aislamiento, estigmatización social... (Confederación ASPACE, 2021, Capítulo “¿qué es la parálisis cerebral?”, pp. 8 y 9)

Desde el área de Audición y Lenguaje, podemos ofrecer al discente una intervención temprana y eficaz, que le ayude a trabajar, prevenir o reducir los posibles trastornos que puedan surgir en su lenguaje, derivados de una posible discapacidad intelectual, trastorno motor o trastornos psico-sociales.

Actualmente, de las características expuestas, el discente sólo presenta una parte de ellas, como son: una discapacidad intelectual, trastornos tróficos, deformidad esquelética (en las extremidades inferiores) y un trastorno de la motricidad intestinal. Aunque algunas de estas características puede que desaparezcan con el paso del tiempo o con intervenciones quirúrgicas, también puede que aparezcan nuevas características en su caso particular, como puede ser el diagnóstico de Trastornos Sensitivos, Trastornos Conductuales, Emocionales o trastornos en el lenguaje, como puede ser el diagnóstico de una Disartria derivada de una espasticidad motora en la articulación del lenguaje. Por todo ello, todos los profesionales que intervienen en el desarrollo de J. deberán estar atentos a la posible aparición de dichas características, y desde el área de audición y lenguaje, sería necesario realizar una evaluación y estimulación de su motricidad bucal, aunque sabiendo que el discente tiene una buena capacidad de imitación, ese diagnóstico quedaría temporalmente descartado.

### 4.4. Nueva Propuesta de Intervención.

Enlazada con la Propuesta de Intervención Autónoma realizada y teniendo en cuenta todos los puntos desarrollados anteriormente en este documento, llevaremos a cabo una continuación de la Propuesta de Intervención Autónoma del Prácticum III.2, en la que continuaremos trabajando de manera sistemática y secuencial la producción y la comprensión del lenguaje a nivel oral. Aunque esta vez estableciendo una duración, objetivos, contenidos y una evaluación acorde con toda la información que hemos recabado a lo largo de este documento.

Esta intervención constará de veintiún sesiones, distribuidas en los meses de abril, mayo y junio, mediante las cuales provocaremos e incentivaremos el uso de la comunicación verbal del discente para poder desarrollar su oralidad. Estas sesiones tendrán una duración de 30 minutos (los días martes) y 60 minutos (los viernes) y serán llevadas a cabo de manera grupal (con el grupo-clase), en parejas (ya que algunos viernes suele compartir hora con un compañero que no presenta habla, pero si responde a estímulos) o de manera individual. La distribución de dichas sesiones será la siguiente:



Figura 1 y 2 y 3. Calendarios de abril, mayo y junio. Elaboración propia.

Los objetivos a trabajar durante las sesiones serán una mezcla entre los planteados en la propuesta anterior y una serie de objetivos nuevos, que no sean a corto plazo y se adapten a la evolución del discente. Estos son:

<b>A nivel Fonológico:</b>
<p>O.F.1. Estimular la producción y la conciencia de los fonemas /m/, /n/, /b/, /d/ y /s/.</p> <p>O.F.2. Reducir los procesos de simplificación de la Estructura de la sílaba: Omisión de consonantes iniciales y Supresión de sílabas átonas.</p> <p>O.F.3. Reducir los procesos Sustitutorios de: Posteriorización, Oclusivización de fricativas y pérdidas de sonoridad.</p>
<b>A nivel Léxico- Semántico:</b>
<p>O.LS.1. Ampliar el vocabulario tanto a nivel de comprensión como a nivel de producción siguiendo el método de Círculos Concéntricos (se encontrará en el Anexo III el desarrollo de este objetivo relacionado con las actividades que lo llevan a cabo).</p>
<b>A nivel Gramatical:</b>
<p>O.G.1 Realizar imitaciones verbales y gestuales de modelos.</p> <p>O.G.2 Estimular la producción de enunciados. Realizar enunciados de 3 palabras como pueden ser: no hay coches, el coche azul o yo estoy contento.</p> <p>O.G.3. Reducir la producción de frases telegráficas.</p>
<b>A nivel pragmático:</b>
<p>O.P.1. Aumentar la interacción verbal con su grupo de iguales.</p> <p>O.P.2. Aumentar los turnos de intervención en el acto comunicativo.</p> <p>O.P.3. Trabajar los tiempos de espera del intercambio comunicativo.</p> <p>O.P.4. Realizar un correcto seguimiento de instrucciones verbales sencillas.</p> <p>O.P.5. Estimular y ampliar los tiempos de atención hacia la actividad y atención conjunta.</p> <p>O.P.6. Provocar el uso de oraciones declarativas, negativas e interrogativas. Por ejemplo: Es muy grande, No es grande o ¿es muy grande?</p>

**Tabla 2.** Objetivos de la nueva propuesta. Elaboración propia.

Los contenidos a trabajar en dichas sesiones también partirán de los contenidos trabajados en la PIA anterior, pero, además contaremos con una serie de contenidos nuevos, también seleccionados de la Orden de 5 de agosto de 2008, por la que se desarrolla el Currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía. Estos son:

1. Conocimiento de sí mismo y autonomía personal
  - Bloque I. La identidad personal, el cuerpo y los demás.
  - Bloque II. Vida cotidiana, autonomía y juego.
2. Conocimiento del entorno
  - Bloque I. Medio físico: elementos, relaciones y medidas. Objetos, acciones y relaciones.
  - Bloque II. Acercamiento a la naturaleza.
  - Bloque III. Vida en sociedad y cultura.
3. Lenguajes: Comunicación y representación
  - Bloque II. Lenguaje verbal. (Consejería de Educación, Cultura y Deporte, 2008, pp.23 a 41)

Aunque estos serán tratados desde el ámbito que nos concierne, el lenguaje del discente. Por lo que serán combinados con una serie de contenidos propios de este marco de competencia, como son:

- C.E.1. Desarrollo gramatical relacionado con el contenido 2. Bloque I. (ya que las oraciones establecen las relaciones entre los objetos y sus acciones, características...).
- C.E.2. Interacciones con las personas del entorno cercano. Desarrollado a partir del contenido 2. Bloque III.
- C.E.3. Funciones del lenguaje.

De manera concisa podemos decir que estas sesiones serán aplicadas en formatos de atención y acción conjunta Ad-hoc, estarán basadas en el segundo nivel de intervención del lenguaje, utilizarán sistemas de facilitación del lenguaje e incluso algunas contarán con el uso de Sistemas Alternativos y Aumentativos de la Comunicación (SAAC).

Adentrándonos un poco más en esta información, podemos decir, por un lado, que los formatos de atención conjunta, como ya han sido definidos con más profundidad

en el apartado 2.4 de este documento, son interacciones regularizadas que se caracterizan por utilizar el estilo materno (también definido en el apartado 2.4), marcos de interacción contingentes, repetitivos, con una intervención asimétrica (en la que predomina la guía del adulto) y con un andamiaje.

Por otro lado, analizando también el nivel de intervención que hemos mencionado, podemos decir que este es denominado por Juárez y Monfort (2016) como *Nivel 2: ejercicios funcionales*. Nivel cuya función característica es realizar una limitación y una sistematización en los contenidos con el fin de complementarlos y profundizar en el aspecto fonológico, sintáctico o pragmático de los mismos (p.108).

En otras palabras, podemos decir que este es un nivel que ofrece al discente un marco donde poder practicar una situación comunicativa con objetos claros y desarrollar su lenguaje mediante dichas situaciones. En ellas, predomina el uso y la funcionalidad de la producción, es decir, el lenguaje, cuando se utiliza, es útil para realizar una función, como pueden ser a esta edad, algunos de los descritos por Chapman: pedir algo, responder, dar o conseguir una información o acción del interlocutor, describir un hecho, expresar intenciones, creencias, sentimientos... (como se citó en Juárez y Monfort, 1996, p.126). Para ello, los especialistas ofrecen modelos claros y estables, útiles en la actividad y en los que predominan los Sistemas de Facilitación. Normalmente, cuando el discente adquiere dichos modelos, puede aplicarlos fácilmente a las situaciones cotidianas, por lo que serán de utilidad en su desarrollo.

En cuanto a los *Sistemas de Facilitación*, podemos definirlos como “ayudas que el educador va a proporcionar a los niños para que puedan adecuar su expresión verbal a las necesidades que descubren en la situación y que no pueden solucionar o que solucionan incorrectamente, sea desde el punto de vista formal, o desde un punto de vista funcional.” (Juárez y Monfort, 1996, p.131) Estas son:

- Imitación diferida: en este sistema el educador ofrece el ejemplo antes de realizar la actividad y ayuda al discente mediante la realización de la misma.
- Feedback correctivo: consiste en repetir el enunciado que produce el niño con las correcciones necesarias y las ampliaciones oportunas.
- Inducción: consiste en decir las primeras palabras de la oración o las primeras sílabas de la palabra para que el discente las produzca.

- Modelado: es el tipo de facilitación más explícita. En ella se ofrece el “modelo”, es decir, se ofrece la frase que el discente necesita para que este la produzca. (Juárez y Monfort, 1996, pp.130-131)

En este tipo de actividades se puede incrementar la dificultad dependiendo del resultado obtenido a lo largo de las sesiones. Para ello, podemos modificar las *variables de complejidad* (características de la actividad que permiten un cambio para aumentar la dificultad). Estas son: Complejidad de *referente* (objeto de la comunicación), *situación de la comunicación* (distancia con el objeto), *interlocutor* (uno o varios participantes), *código* (gestos, lenguaje oral, SAAC...) y *tiempo* (situación que está ocurriendo, ocurrida en el pasado o futura) (Juárez y Monfort, 1996, pp.129-130). Aunque en este caso, en el que el discente tiene solamente cuatro años y a penas tiene adquirido el lenguaje, creemos que añadir una dificultad mediante estas variables sería un error.

Finalmente, como ya hemos mencionado, para la realización de algunas de ellas contaremos con un SAAC, pero, ¿qué es un SAAC?

Un SAAC es definido por Javier Tamarit (1989) como “un conjunto estructurado de códigos no vocales, necesitados o no de un soporte físico, los cuales, mediante procedimientos específicos de instrucción, sirven para llevar a cabo actos de comunicación (funcional, espontánea y generalizable) por sí solos, conjunción con códigos vocales, o como apoyo parcial a los mismos” (citado en Apuntes de Comunicación Aumentativa: Intervención Educativa, 2022)

En este caso, el SAAC que hemos elegido es un dispositivo de voz sintética, que nos sirve como herramienta y estrategia para ayudar al discente a afrontar sus posibles dificultades en la comunicación, ya que, mediante las emisiones de palabras y frases que realiza dicho comunicador dinámico, se puede producir un andamiaje, útil para mejorar y fomentar el lenguaje de personas con un habla ininteligible. Este dispositivo será utilizado en algunas sesiones como herramienta de apoyo para reforzar y ampliar el vocabulario y la pronunciación del discente de manera dinámica y con un matiz lúdico.

El dispositivo está diseñado para aplicarse siguiendo el método del *Lenguaje Natural Asistido* (LNA) el cual es un formato de enseñanza interactivo (se trabaja proporcionándole el modelo al discente) que incrementa la posibilidad de que el niño utilice el sistema y genere o mejore su lenguaje.

#### 4.4.1. Intervención

Para llevar a cabo nuestra intervención teniendo en cuenta todas las características mencionadas anteriormente, realizaremos una serie de actividades propuestas para ejecutar en más de una sola sesión. Esto se debe a que consideramos que obtendremos una mayor participación y producción verbal si el discente encuentra una sensación de satisfacción, confianza y seguridad al realizar la actividad, y sabemos que esto sucede cuando él ya comprende la dinámica de las mismas y se puede anticipar a lo que va a suceder. Los materiales que utilizaremos para su realización se pueden visualizar en el Anexo II de este documento.

Finalmente, antes de proceder a la explicación de las sesiones diseñadas, cabe aclarar las funciones de los docentes en la realización de las actividades, ya que siempre tendrán las mismas características. Estas serán:

- Propiciar una interacción comunicativa.
- Utilizar el estilo materno del lenguaje (caracterizado por ser claro, pausado, redundante, con una buena entonación, concreción semántica, simplificación sintáctica y por el uso de expansiones, inducciones y retroalimentaciones positivas o correctivas).
- Proporcionar el andamiaje necesario.
- Proporcionar el modelo siempre que sea necesario para su imitación diferida o su imitación.
- Hacer uso de preguntas abiertas.
- Propiciar actividades dinámicas de gran estimulación.

#### Sesiones:

##### *Sesión 1: “Animales”*

Objetivos:	O.LS.1., O.G.2., O.G.3., O.P.1., O.P.2., O.P.4., O.P.5. y O.P.6.
Contenidos:	2. Bloque II. Acercamiento a la naturaleza y C.E.1.
Recursos:	Animales de juguete.

	Canciones Infantiles en español (s.f.) El cuento del pollito - Cuentos infantiles. [Archivo de Video]. Youtube. <a href="https://www.youtube.com/watch?v=vbaD408NrvY">https://www.youtube.com/watch?v=vbaD408NrvY</a>
Temporalización:	30 minutos.

Actividad 1. Esta actividad se realizará en pareja (con su compañero de sesión) en el aula de AL, y se basará en el visionado de “El cuento del pollito” obtenido de la plataforma YouTube.

Actividad 2. Tras ver el cuento, y siguiendo con el hilo del mismo, primero realizaremos preguntas como: ¿qué animal es? ¿de qué color es? ¿qué le pasa? Tras ello, repartiremos animales de juguetes y explicaremos que significa más grande y qué significa más pequeño. Proporcionaremos un modelo sobre cómo realizar la actividad y acto seguido, pediremos al discente que ordene dichos juguetes de varias maneras: de menor a mayor, de mayor a menor...

Actividad 3. En esta actividad el alumnado escogerá su animal favorito y creará su propio cuento. Nosotros, como docente, proporcionaremos a J. las inducciones, expansiones y retroalimentaciones que sean necesarias.

### Sesión 2: “Animales 2”

Esta sesión tendrá una duración de 60 minutos y será una continuación de la sesión anterior, donde se realizarán las mismas actividades con el objetivo de profundizar, afianzar, compartir y ampliar el contenido. Esta vez, las actividades serán llevadas a cabo en el aula ordinaria contando con la guía de la docente y nuestra colaboración.

### Sesión 3: “Juguetes y más cosas”

Objetivos:	O.LS.1., O.G.2., O.P.2., O.P.4., O.P.5. y O.P.6.
Contenidos:	2. Bloque I. Medio físico: elementos, relaciones y medidas. Objetos, acciones y relaciones y C.E.2.
Recursos:	Juguetes, objetos cotidianos y Comunicador dinámico.
Temporalización:	30 minutos.

Actividad 1. Esta sesión se realizará de manera individual en el aula de AL y comenzará con la explicación de la situación. En este caso hemos perdido una serie de

objetos de uso cotidiano que J. deberá buscar, encontrar, comunicarnos que ha encontrado e interactuar con nosotros (haciendo declaraciones, descripciones, preguntas, negaciones...). En todo momento guiaremos y realizaremos expansiones en la comunicación. Contaremos, como hemos hecho referencia anteriormente, con un comunicador dinámico preparado para la actividad (podemos verlo en el Anexo II de este documento), que servirá como andamiaje e incentivador del lenguaje, por si J. no recuerda el nombre de los objetos, podrá acudir a él para recordarlos.

Antes de comenzar la actividad dejaremos que J. interactúe con el comunicador el tiempo necesario, ya que sabemos que es una herramienta que puede resultar atractiva y divertida.

#### *Sesión 4: “Juguetes y más cosas 2”*

Esta sesión tendrá una duración de 60 minutos y en ella se realizarán las mismas actividades que en la sesión anterior (con el objetivo de afianzar el contenido), pero esta vez, serán llevadas a cabo por J. y por su compañero de sesión, discente para el cual puede resultar interesante la implementación de dicho comunicador.

#### *Sesión 5: “Bartolito”*

Objetivos:	O.LS.1., O.G.1., O.G.2., O.G.3., O.P.2., O.P.3. y O.P.4.
Contenidos:	2. Bloque II. Acercamiento a la naturaleza, C.E.2. y C.E.3.
Recursos:	Tarjetas de animales. El Reino Infantil. (s.f.) Bartolito - La Granja de Zenón 3. [Archivo de Video]. YouTube. <a href="https://www.youtube.com/watch?v=4ShOpJPHRxA">https://www.youtube.com/watch?v=4ShOpJPHRxA</a>
Temporalización:	30 minutos.

Esta sesión será llevada a cabo de manera individual en el aula de AL y constará de dos actividades.

Actividad 1. Consistirá en ver el vídeo, Bartolito - La Granja de Zenón 3.

Actividad 2. Tras ello, realizaremos un juego en el que el discente deberá adivinar el animal por su sonido. Para ello, primero volveremos a presentar al discente algunas de

las tarjetas (Anexo II) y los sonidos de los animales, ofreciendo el modelo, y tras ello, cantaremos la canción de Bartolito.

Ej. – Bartolito era un gallo que vivía muy feliz, cuando el sol aparecía Bartolito cantaba así: Muuuu! + ¡No Bartolito! ¡Eso es una vaca!

### *Sesión 6: “Bartolito 2”*

Esta sesión tendrá una duración de 60 minutos y en ella realizaremos las actividades de la sesión anterior con todo el grupo clase. Para ello, primero veremos el vídeo, después presentaremos las tarjetas y realizaremos nosotros algunos ejemplos (ofreciendo el modelo). Finalmente, nos sentaremos en la asamblea donde cada discente dirigirá la actividad una vez.

En esta sesión contaremos con un poco de tiempo extra, para que el alumnado pueda ver el vídeo una vez más antes de finalizar la sesión.

### *Sesión 7: “Animales 3”*

Objetivos:	O.LS.1., O.G.2., O.P.2., O.P.4., O.P.5. y O.P.6.
Contenidos:	2. Bloque II. Acercamiento a la naturaleza y C.E.2.
Recursos:	Animales de juguete y Comunicador dinámico.
Temporalización:	30 minutos.

Actividad 1. Esta sesión se realizará de manera individual en el aula de AL y comenzará con la explicación de la situación. En este caso, la actividad realizada será similar a la actividad 1 de la sesión 2, pero esta vez, en vez de perder objetos cotidianos, hemos perdido los animales de juguete con los que realizamos algunas actividades. J. deberá ayudarnos a buscarlos, encontrarlos, comunicarnos que ha encontrado e interactuar con nosotros (haciendo producciones descriptivas, afirmativas, interrogativas...).

Para esta sesión también contará con el comunicador para fomentar y mejorar la producción oral del discente.

*Sesión 8: “Animales 4”*

Esta sesión se realizará en un periodo de tiempo de 60 minutos y en ella, J. y su compañero realizarán las mismas actividades que en la última sesión.

*Sesión 9 y 11: “La familia”*

Objetivos:	O.LS.1., O.G.2., O.G.3., O.P.2., O.P.3., O.P.4. y O.P.6.
Contenidos:	1. Bloque I. La identidad personal, el cuerpo y los demás. C.E.3.
Recursos:	Sesame Street In Communities (s.f.). La canción de la familia [Archivo de Video]. Youtube. <a href="https://www.youtube.com/watch?v=WK30vsnp2WA">https://www.youtube.com/watch?v=WK30vsnp2WA</a> Foto de la familia o de los familiares del alumnado de la clase.
Temporalización:	30 minutos cada sesión.

Esta sesión se realizará con todo el grupo clase y se llevaran a cabo las siguientes actividades:

Actividad 1. La primera actividad de esta sesión consistirá en visualizar “La canción de la familia” para conocer el vocabulario de esta red semántica. Tras ello, llevaremos una foto de nuestra familia para enseñársela al alumnado y explicar los componentes de la misma (ofreciendo con ello el modelo de explicación).

Actividad 2. Esta actividad comenzará realizando una asamblea, donde presentaremos una por una todas las fotos de las familias de los discentes. Estos contarán al resto de compañeros, contando con nuestra ayuda, todo lo que quieran de sus familias (para ello ofreceremos si es necesario sistemas de facilitación como la inducción, retroalimentación o expansiones).

Finalmente, se realizará un mural con forma de árbol donde pondremos las fotos de todas las familias para celebrar el día de la familia y que nuestros discentes puedan ver el material trabajado en clase.

*Sesión 10: “La familia 2”*

Esta sesión se situará entre las dos sesiones anteriores, tendrá una duración de 60 minutos y se ejecutará de manera individual. Para su realización, contaremos con la foto de la familia de J. y con una lámina plastificada de un dibujo de la familia, para colorear con plastilina (Anexo II). En esta sesión volveremos a ver el vídeo de la familia. Tras ello, y utilizando la foto de la familia de J., iniciaremos una conversación donde realizaremos preguntas como pueden ser: ¿quién es él? ¿quién es ella? ¿tienes mascotas? Para finalizar la sesión le daremos a J. La lámina y la plastilina sin abrir, por lo que para colorearla deberá pedirnos que la abramos, el color que quiere, etc.

*Sesión 12: “¿Hacemos la compra?”*

Objetivos:	O.F.1., O.F.2., O.F.3., O.LS.1., O.G.2., O.G.3., O.P.2. y O.P.6.
Contenidos:	1. Bloque II. Vida cotidiana, autonomía y juego y C.E.3.
Recursos:	Carrito de la compra y alimentos de juguete.
Temporalización:	30 minutos.

Esta sesión será llevada a cabo de manera individual en la clase de AL.

Actividad 1. En esta actividad simularemos que vamos al supermercado y que realizamos la compra. Será una situación ideal de juego simbólico donde provocaremos la interacción con el discente. En esta actividad también ofreceremos al discente los sistemas de facilitación que sean necesarios.

*Sesión 13: “¿Qué vamos a desayunar?”*

Esta sesión durará 60 minutos y tendrá los mismos contenidos y objetivos que la anterior. En ella, y trabajando con todo el grupo clase, realizaremos una asamblea donde vamos a preguntar qué van a desayunar. Utilizaremos los alimentos de juguete para apoyar de manera visual los alimentos que nombren los alumnos y alumnas de la clase. Tras ello, el alumnado realizará de manera individual el dibujo de su desayuno. Mientras que realizamos la actividad, mantendremos una conversación con J. donde le preguntaremos que alimento le gusta más, si hay algún alimento que no le guste o que le dé asco, cuál es su fruta favorita...

*Sesión 14: “La ruleta”*

Objetivos:	O.LS.1., O.G.2., O.G.3., O.P.1., O.P.2., O.P.3. y O.P.4.
Contenidos:	2. Bloque I. Medio Físico: Elementos, relaciones y medidas. Objetos, acciones y relaciones y C.E.1.
Recursos:	Ruleta con vocabulario. Caja de arena con objetos.
Temporalización:	30 minutos.

Esta sesión será realizada en la clase de AL de manera individual y constará de una sola actividad.

Actividad 1. Esta actividad consiste en hacer girar la ruleta para ver que objeto nos toca. Una vez nos salga el objeto J deberá buscarlo dentro de la caja de arena. En esta actividad realizaremos preguntas como ¿qué es?, ¿Cómo es?, ¿para qué sirve? ... Para fomentar la producción. Además, también modelaremos o brindaremos la inducción de palabras si fuese necesario y ofreceremos una retroalimentación a lo largo de toda la actividad.

*Sesión 15: “Jugamos con los apilables”*

Objetivos:	O.F.1., O.F.3., O.LS.1., O.G.2., O.G.3., O.P.3. y O.P.6.
Contenidos:	1. Bloque II. Vida cotidiana, autonomía y juego, C.E.2. y C.E.3.
Recursos:	Cubos apilables de colores. Mr. Potato
Temporalización:	60 minutos.

Actividad 1. En esta actividad, realizada en el aula de AL, trabajaremos en pareja la comunicación y el lenguaje utilizando los cubos apilables y Mr. Potato (Anexo II). Para ello, los discentes jugarán juntos con el material (primero con los cubos y después con Mr. Potato) y nosotros, mientras tanto, fomentaremos la interacción entre ellos y con nosotros mediante la realización de preguntas, la generación de dudas, etc. Ej. ¿de qué color es la boca de Mr. Potato? ¿Quién tiene el apilable azul? ¿Puedes pedirselo? ¿Dónde va? ¿Es verdad lo que dice el compañero? ...

*Sesión 16: “Jugamos con los apilables 2”*

En este caso la sesión tendrá una duración de 30 minutos, y se llevarán los apilables a la clase. Esta actividad será de utilidad para que el discente pueda trabajar este material con su grupo- clase, donde se aumentará el estímulo debido a la interacción con su grupo de iguales, y utilizará el vocabulario establecido para esta sesión en un entorno real y diferente al anterior, además de fomentar la función interrogativa, negativa y declarativa del lenguaje. Esta sesión será guiada por la docente mientras que nosotros ofreceremos la ayuda necesaria al discente a lo largo de la actividad.

*Sesión 17: “Pares mínimos”*

Objetivos:	O.F.1., O.F.2., O.F.3., O.G.1., O.P.3., O.P.4. y O.P.5.
Contenidos:	3. Bloque II. Lenguaje Verbal y C.E.2.
Recursos:	Recurso Ad- Hoc de pares mínimos (Anexo II).
Temporalización:	60 minutos.

Actividad 1. Esta sesión constará de una sola actividad realizada por J. y su compañero. En ella le presentaremos un recurso Ad- hoc, basado en el recurso de pares mínimos, donde nos tendrán que decir que pueden observar en cada par. En este caso nosotros realizaremos preguntas para llevar a cabo la actividad (Ej. ¿Qué hay ahí?), una retroalimentación constante, una modelación (para mejorar la fonología del discente si fuera necesario) e incluso, proporcionaremos una inducción si el discente tuviera problemas para completar la actividad. En el caso de su compañero, este contará con el comunicador, y también le ofreceremos el modelo, para intentar fomentar su uso del SAAC y su comunicación de esta forma.

Tras acabar con la actividad dejaremos que los discentes jueguen con el material.

*Sesión 18: “Pompas”*

Objetivos:	O.LS.1., O.G.2., O.G.3., O.P.2., O.P.3. y O.P.5.
Contenidos:	3. Bloque II. Lenguaje Verbal y C.E.3.
Recursos:	Pompero
Temporalización:	30 minutos.

Actividad 1. Esta sesión constará de una sola actividad realizada de manera individual en el aula de AL. En ella, interactuaremos con J. y aprovecharemos su gusto

por las pompas. En esta sesión, mientras realizamos pompas, haremos preguntas abiertas para mantener una conversación y trabajar algunos adjetivos. Ej. ¿quieres las pompas más grandes o más pequeñas? ¿Cuántas pompas quieres? Tras ello, intercambiaremos los roles e incentivaremos la producción de preguntas (teniendo en cuenta que ya hemos proporcionado un modelo, pero ahora se repetirá si hiciera falta, o se producirán también inducciones y expansiones).

#### *Sesión 19: “Pares mínimos 2”*

En esta sesión repetiremos la actividad de pares mínimos, aunque esta vez, por una parte, el vocabulario será diferente y, por otra parte, haremos un intercambio de roles, donde el discente será el que realice las preguntas al docente y a su compañero. Ej. ¿qué hay aquí? ¿Es grande? En este caso, nosotros responderemos y modelaremos la respuesta en el comunicador dinámico.

#### *Sesión 20: “Pompas 2”*

En esta ocasión, volveremos a aprovechar el interés de J. hacia las pompas y repetiremos la actividad.

#### *Sesión 21: “¡Preparados para el verano!”*

Objetivos:	O.LS.1., O.G.2., O.G.3., O.P.1., O.P.2., O.P.3. y O.P.6.
Contenidos:	2. Bloque I. Medio físico: elementos, relaciones y medidas. Objetos, acciones y relaciones, C.E.1. C.E.2. y C.E.3.
Recursos:	Calendario TEECH. Dibujo de niño en bañador. Piscina de bolas.
Temporalización:	60 minutos.

En esta sesión celebraremos el comienzo del verano. Para ello, en el aula de AL y con nuestro compañero, realizaremos las siguientes actividades.

Actividad 1. Comenzaremos la sesión completando la información del día de hoy en el calendario TEECH, donde descubriremos que ¡Hoy es el primer día de verano! Tras ello, le daremos a los discentes un dibujo para colorear, pero no les daremos los colores,

fomentando la producción del discente para conseguirlos. Ej. - ¿Me das el color? + ¿qué color quieres? – El color azul.

Actividad 2. En esta actividad les mostraremos la piscina de bolas, para que ellos puedan meterse en ella e interactuar. Mientras tanto, nosotros mantendremos una conversación con ellos donde les preguntaremos si les gusta, cuáles son sus bolas favoritas, cuales les gustan menos y por qué...

#### **4.4.2. Observaciones finales**

Como podemos ver, no hemos puesto el contenido del punto 2. *Bloque III. Vida en sociedad y cultura*, y solamente un par de veces el del punto 3. *Bloque II. Lenguaje Verbal* dentro de las actividades. Esto ocurre porque estos son contenidos que consideramos transversales y que trabajaremos a lo largo de toda la propuesta de intervención mediante el uso de la comunicación, la realización de actividades con su grupo de iguales o por pareja.

Con esta propuesta de intervención, pretendemos conseguir estimular de manera eficaz el lenguaje oral de J., esperando poder observar una mejora significativa al finalizar este periodo. Tras realizar dichas sesiones confiamos en que el discente sea capaz de realizar enunciados de tres elementos, en los cuales, aunque sigan siendo telegráficos, se note una mejora sustancial en dicho aspecto. A nivel fonológico, esperamos que J. elimine muchos de los procesos de simplificación que actualmente utiliza, aunque podría ocurrir que esta mejoría no se produzca, por lo que, si esto sucede, deberemos evaluar su fonología y su capacidad de producción otra vez (para descartar nuevamente problemas espásticos) y, si fuera necesario, realizar intervenciones del nivel 3: *Ejercicios dirigidos*, los cuales son ejercicios que sirven para completar aspectos que no se han logrado con los niveles 1 y 2 de intervención o que permiten adquirir unas habilidades básicas mediante actividades formales, incidiendo de manera directa en la producción del discente (Juárez y Monfort, 1996, pp.155-156). Por último en esta observación, esperamos que a nivel pragmático el discente pueda ser capaz de mantener una conversación sencilla e incluso comenzarla, pudiendo definir, realizar preguntas simples, expresar opiniones y pensamientos, entre otros usos comunicativos.

La realización de gran parte de estas sesiones con el grupo clase ayudará a que J. se sienta más integrado, además de permitirle interactuar con su grupo de iguales y

obtener un *input* más enriquecedor, estimulando así, además del lenguaje, la comunicación y las habilidades sociales del discente. El contenido de estas actividades puede ser trabajado perfectamente con el aula de 3 años de educación infantil, ya que este pertenece a este ciclo también, por lo que las sesiones son totalmente integrables y expansibles dentro del aula ordinaria.

Para concluir este apartado, creemos de vital importancia destacar el beneficio que podría producirse con la participación de la familia en la intervención. Es cierto que los familiares no son profesionales, pero estos son los únicos que pueden proporcionar al discente, en el ámbito natural del desarrollo de la comunicación (el entorno cotidiano), la estimulación intensiva que este necesita. Nosotros, como especialistas en Audición y lenguaje o como docentes en un centro, solo estamos con el alumnado en un periodo comprendido entre 2 y 25 horas semanales, respectivamente, siendo con la familia con quien pasa la mayor parte del tiempo y con quienes podría conseguir una estimulación eficaz de su lenguaje si estos tuvieran las herramientas e instrucciones necesarias para actuar. Como afirman Juárez y Monfort (2016), “el papel de la familia es un factor predominante que no puede ser sustituido en ningún caso por una institución educativa o un profesional de la terapia del lenguaje.” (p.119)

Por ello, consideramos de gran utilidad mantener una coordinación constante con la familia, una comunicación en la que proporcionemos toda la información, las instrucciones y las herramientas que ellos necesitan; dialoguemos sobre los avances que se observan en la escuela y en el hogar, ya que estos podrán ser diferentes; y realicemos recomendaciones de intervenciones para que, sin metas ni objetivos, se aprovechen o se incrementen los momentos naturales de interacción en los que el discente pueda reforzar los contenidos que ya casi estén asimilados (permitiendo así también su uso en diferentes contextos). De esta manera el discente podrá ampliar, prever o repetir funciones comunicativas en un entorno diferente y más enriquecedor, logrando con ello la estimulación intensiva que este requiere.

## CONCLUSIÓN

Para concluir este trabajo académico, podemos hacer alusión, una vez más, a la finalidad y a la utilidad de esta intervención, y es que, como hemos mencionado en reiteradas ocasiones, el lenguaje es una herramienta fundamental en el desarrollo del ser humano. Este nos permite ser capaces de estructurar y exteriorizar nuestro pensamiento, de interactuar con los demás, con el entorno, nos permite acceder al conocimiento y adquirir una autonomía y un autoconcepto, entre otros aspectos.

Además, la inaccesibilidad al lenguaje en estos casos suele desencadenar en el alumnado, problemas psicológicos, derivados de la falta de socialización, falta de autoestima y posibles casos de *bullying*.

Por todos los motivos a los que hemos hecho alusión en los párrafos anteriores, es imprescindible ofrecer al discente una educación inclusiva y compensatoria desde edades tempranas. Una educación que, además de integrarlo en su grupo de iguales, aproveche su plasticidad cerebral para ofrecerle herramientas que lo capaciten a la hora de llevar a cabo su desarrollo personal, social e intelectual; que genere una autonomía y que le ofrezca la posibilidad de acceder al lenguaje de una manera eficaz, ya que este será imprescindible para su desarrollo íntegro.

Para que el alumnado con Necesidades Educativas Especiales pueda lograr estos objetivos, sería necesario por nuestra parte ofrecerle una intervención de calidad que trabaje con él de manera íntegra e informada, que se adapte a las necesidades individuales y sea capaz de ofrecer las herramientas que dicho alumnado necesita para poder desenvolverse con autonomía y le permita tener un desarrollo físico, psicológico y social saludable.

Aunque ofrecer una atención con estas características no es tan sencillo, para poder llevarla a cabo, debemos estar en continua formación para conocer técnicas y recursos con los que hacer frente a los casos que van surgiendo de la manera más satisfactoria posible. Además, sería preciso ofrecer una atención que tenga una mayor duración temporal ya que, como hemos visto en la nueva propuesta, un tratamiento con más intervenciones y con una duración más extensa trabajará con el alumnado un mayor número de veces y perseguirá un objetivo más ambicioso que si sólo contamos con un par

de sesiones. Finalmente, también sería necesario trabajar estos casos de manera coordinada entre los profesionales especialistas, los tutores de cada discente y su familia.

Actualmente, los discentes de Audición y lenguaje no reciben las sesiones semanales necesarias para que estas intervenciones sean significativas en su desarrollo. Esto se debe al elevado número de discentes y de necesidades que tratan a diario los y las docentes de AL, y es que, tras las vivencias del prácticum, puedo afirmar que, de media, cada alumno o alumna de AL consiguen este refuerzo menos de 2 horas semanales, lo que no les proporciona una atención significativa que pueda provocar cambios consistentes y reales, perdurables en el tiempo.

Además, si estos refuerzos estuviesen coordinados o combinados con las actividades realizadas por otros especialistas como pueden ser los tutores y tutoras, los y las especialistas del equipo de Orientación Temprana, docentes de Pedagogía Terapéutica y Compensatoria entre otros, conseguiríamos una intervención que estimulase de manera unidireccional al discente a lo largo de todo el día.

Contar también con el apoyo y el refuerzo por parte de las familias, es otro aspecto fundamental para el proceso de evolución del discente, ya que si todos los especialistas actuásemos sobre el mismo aspecto (desde diferentes ámbitos y diferentes momentos), o realizásemos una intervención coordinada donde todos intervinieran por igual, y además, contásemos con el refuerzo de la familia, realizado en su entorno natural y basándose en actividades lúdicas o cotidianas, los resultados serían reales, independientes del entorno y duraderos.

Aunque esta concepción de trabajo integrado en las rutinas realizado por un equipo transdisciplinar (en el que trabajan unidos la familia y los especialistas teniendo en cuenta las necesidades prioritarias) no sea habitual en los centros educativos, y aunque yo no haya tenido la oportunidad de presenciar sus beneficios ni resultados durante mis periodos de prácticas, este seguramente sea el ideal inclusivo que necesitan todos y cada uno de nuestros discentes para obtener un desarrollo útil, íntegro y de calidad.

## REFERENCIAS

- Acosta, V. M. & Moreno Santana (1996). *La evaluación del lenguaje: teoría y práctica del proceso de evaluación de la conducta lingüística infantil*. Málaga: Aljibe.
- Alemán, N., Ardanaz, J., Echeverría, A., Poyo, D., & Yoldi, S. (2006) *Evaluación de la comunicación y del lenguaje (ECOL)*. Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra (CREENA) Gobierno de Navarra, Departamento de Educación. Fondo de Publicaciones; N.º 1 edición 1ª impresión.
- Barajas E., C., González C., A. M & Quintana G., I. (1997), en Barajas, C., De la Morena, M.J., Fuentes, M.J. & González C., A.M. *Perspectivas sobre el desarrollo psicológico: teoría y prácticas*. Madrid: Pirámide.
- Cervera, J.F. (2011). *Perfiles de desarrollo del lenguaje: Educación infantil. Cuestionario para maestros para la detección de niños con dificultades en el desarrollo del lenguaje*. Madrid: Entha.
- Confederación ASPACE (s.f.). Tratamientos. <https://aspaceandalucia.org/paralisis-cerebral/tratamientos/>
- Confederación ASPACE. (2021). *Descubriendo la parálisis cerebral*. [http://riberdis.cedid.es/bitstream/handle/11181/6239/Descubriendo\\_la\\_par%C3%a1lisis\\_cerebral.pdf?sequence=1&rd=0031770074692803](http://riberdis.cedid.es/bitstream/handle/11181/6239/Descubriendo_la_par%C3%a1lisis_cerebral.pdf?sequence=1&rd=0031770074692803)
- Consejería de Educación, Cultura y Deporte (2008). Boletín número 169 de 26/08/2008. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2008/169/boletin.169.pdf>
- Decreto 97/2015, de 3 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 27 de marzo de 2015.
- Femenia Rocabado, M. L. (2020). *Portafolio del Prácticum I. del Grado en Educación Primaria*. Manuscrito no publicado, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Málaga, España.

- Femenia Rocabado, M. L. (2021). *Portafolio del Prácticum II. del Grado en Educación Primaria*. Manuscrito no publicado, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Málaga, España.
- Femenia Rocabado, M. L. (2022). *Portafolio del Prácticum III.2 del Grado en Educación Primaria*. Manuscrito no publicado, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Málaga, España.
- Femenia Rocabado, M. L. (2022). *Portafolio del Prácticum III.I del Grado en Educación Primaria*. Manuscrito no publicado, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Málaga, España.
- García Madruga, J.A.; Gutierrez Martínez, F. & Carriedo López, N. (2002) *Psicología Evolutiva II. desarrollo cognitivo y lingüístico*. Vol. 1. Madrid: UNED.
- García, M. D. E., & Zambrano, V. P. P. (2017). *Parálisis cerebral infantil: estimulación temprana del lenguaje método de Bobath*. Dominio de las Ciencias, 3(4), 627-706. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6325522>
- González C, A.M., Fuentes R., M.J., De la Morena F., M.L. & Barajas E., C. (1995). *Psicología del desarrollo. Teoría y prácticas*. Málaga: Aljibe.
- Hernández-Muela, S., Mulas, F., & Mattos, L. (2004). *Plasticidad neuronal funcional*. Rev Neurol, 38 (1), 58-68. <https://afly.co/8b77>
- Iribas Sánchez de Boado (2006) en Alemán, N., Ardanaz, J., Echeverría, A., Poyo, D., & Yoldi, S.). *Evaluación de la comunicación y del lenguaje (ECOL)*. Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra (CREENA) Gobierno de Navarra, Departamento de Educación. Navarra. Fondo de Publicaciones; N.º 1 edición 1ª impresión.
- Juárez Sánchez, & Monfort, M. (1996). *Estimulación del lenguaje oral: un modelo interactivo para niños con dificultades* (2a ed. actualizada). Madrid: Santillana.
- Juárez Sánchez, A. y Monfort, M. (2016). *Estimulación del lenguaje oral: un modelo interactivo para niños con necesidades educativas especiales* (Nueva ed., rev. y amp.). Madrid: Entha.

- López Ornat, S., Gallego, C., Gallo, A., Karousou, A., D., Mariscal, S. & Martínez, M. (2005). *MacArthur: Inventario de desarrollo comunicativo MacArthur: manual*. Adaptación Española. Madrid: TEA, Hogrefe,
- Muriel, V., Ensenyat, A., García-Molina, A., Aparicio-López, C., & Roig-Rovira, T. (2014). *Déficits cognitivos y abordajes terapéuticos en parálisis cerebral infantil*. *Acción psicológica*, 11 (1), 107-117. [https://scielo.isciii.es/pdf/acp/v11n1/10\\_original10.pdf](https://scielo.isciii.es/pdf/acp/v11n1/10_original10.pdf)
- Oliva, Y. R. S., Ortiz, J. R. & Moreno, L. M. (2013). *Aspectos clínicos y psicosociales en niños con diplegia espástica*. *Revista Cubana de Medicina Física y Rehabilitación*, 5(1), 65- 74. <https://www.medigraphic.com/pdfs/revcubmedfisreah/cfr-2013/cfr131g.pdf>
- Pereña Brand, J. (2005) en López Ornat, S., Gallego, C., Gallo, A., Karousou, A., D., Mariscal, S. y Martínez, M. (con) *MacArthur: Inventario de desarrollo comunicativo MacArthur: manual*. Adaptación Española. Madrid: TEA, Hogrefe,
- Puyuelo Sanclemente, M. & José Ángel Arriba de la Fuente. (2000). *Parálisis cerebral infantil: aspectos comunicativos y psicopedagógicos*. Orientaciones al profesorado y a la familia. Málaga: Ediciones Aljibe. <https://elibro-net.uma.debiblio.com/es/ereader/uma/60017?page=13>
- Tamarit, J. (1989). *Uso y abuso de los sistemas alternativos de comunicación*. *Comunicación, lenguaje y educación*, 1(1), 81-94. <file:///C:/Users/Melany/Desktop/Dialnet-UsoYAbusoDeLosSistemasDeComunicacion-126151.pdf>
- Tonucci, F. (2008). *La misión principal de la escuela ya no es enseñar cosas*. En M. Fernández Navas (Comp.), 106 *Didáctica General*. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Málaga.
- Torroba Arroyo, M. I. (1991). *La observación como técnica de evaluación en la etapa de educación infantil*. *Revista complutense de educación*. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/129267/19006-19081-1-PB.PDF?sequence=1&isAllowed=y>

Zambrano, M. (2011). *Filosofía y educación. Manuscritos*. En M. M. Gallego García (Comp.), 105 Teoría de la Educación. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Málaga.

## ANEXO I. PRUEBAS PARA LA EVALUACIÓN DEL DISCENTE.

### Observación directa.

En esta evaluación el procedimiento a seguir consiste en elaborar una tabla o una serie de ítems que consideremos que el discente debería cumplir. Tras ello y mediante la observación, comprobaremos si cumple o no dichos ítems.

Evaluación del lenguaje de J. mediante observación directa			
Ítem	Superado	En proceso	No superado
¿Responde cuando lo llaman por su nombre?			
¿Dice palabras que se parecen a las de verdad? Ej. Aba por agua.			
¿Mantiene conversaciones con sus compañeros?			
¿Inicia conversaciones con sus compañeros?			
¿Realiza Juego simbólico?			
¿Utiliza al menos 50 palabras?			
¿Realiza enunciados de dos elementos?			
¿Realiza enunciados de tres elementos?			

Este método de evaluación del lenguaje puede ser más o menos preciso, dependiendo de los ítems que utilicemos a la hora de llevarlo a cabo.

En este caso, y siendo esta la primera evaluación de J., fue realizada en su clase ordinaria, observando su comportamiento y su interacción con el grupo de iguales.

Como podemos observar en ella, analizamos el lenguaje de J. a nivel Léxico-semántico, Pragmático y Gramatical.

En esta evaluación, podemos observar que, aunque J. tiene superados algunos ítems, como responder a su nombre o utilizar términos parecidos a los reales, estos son característicos de un desarrollo lingüístico comprendido entre los ocho y quince meses de edad, lo que supone un gran desfase con respecto a su edad cronológica.

Por otro lado, si analizamos los ítems que todavía no ha podido superar o los que todavía están en proceso, también podemos concluir con que no corresponden con su edad natural, ya que estos pertenecen a un desarrollo comprendido entre los dieciséis y los treinta meses, periodo de edad que no corresponde a la edad cronológica del discente.

Por todo ello, podemos observar que J. presenta un desfase cronológico en su desarrollo lingüístico que va aproximadamente en torno a los 18-32 meses.

## Análisis de Muestra Espontánea.

En esta situación le presentamos al discente una serie de materiales e interactuamos con él para conseguir la muestra espontánea.

Situación 1. La docente le presenta un pompero y hace pompas.

Emisor	Emisión
J.	¡Holaa! (alaaa)
D.	¿Te ha entrado en el ojo?
J.	Otra.
D.	Hazlas tu.
J.	Aquí ah, aaah (aquí está, aah).
D.	¿Te gustan las pompas Jaime?
J.	Si. Me guta.

Situación 2. La docente presenta a J. un material Montessori.

Emisor	Emisión
J.	<i>Canta una canción vista en clase.</i> (El sol está escondido, el viento está silbando, froto froto las manitas, porque se me están helando). E tol e ka cotido, el miento ke nando, toto na paita, en e toke la nana.
D.	Canta la canción otra vez.
J.	Ota ve (otra vez).
D.	Qué yo la quiero aprender otra vez por favor, vengaa.
J.	Canta.
D.	Cántamela.
J.	(El sol está escondido, el viento está silbando, froto froto las manitas, porque se me están helando)

	Toke la nana, e toke kirando, noto na marita, el vento ke tinana.
D.	¡Muy bieeen! Aplausos. ¿Ponemos los cordones? ¿que suena, un pito?
J.	Jajajajajajaja
D.	Tira, tira.
J.	Tia

Situación 3. J. Se encuentra jugando con un volante de coche para bebés.

Emisor	Emisión
J.	<i>Dice algo ininteligible.</i>
J.	... ¿Qué haces?
D.	¿Qué haces?
J.	¿Qué hago?
J.	¿Qué es eso? ¿ha vini pablo? (¿Qué es eso? ¿ha venido pablo?)
D.	¿Ha venido Pablo?
J.	<i>Pulsando los botones del coche.</i> No he dado. (No le he dado)
D.	¿Qué?
J.	No he dado. Pi, pi, pi... (no le he dado, pipipi)
D.	¿Qué es eso? ¿Qué es eso de ahí dentro? (señalando un coche)
J.	Ke e to. (que es esto). ... <i>Señalando un botón verde.</i> Mmm vede. (verde)
D.	Un co- che. ¿Qué es?
J.	Un coche.
D.	¿Y esto?
J.	<i>Dice algo ininteligible.</i>

D.	¿Y esto Jaime?
J.	U uete. (“Un juguete”. Era otro coche)
D.	¿Y esto? (señalando a un helicóptero)
J.	U baco. (un barco)
D.	¡Muy bien!

### Análisis fonológico:

Aquí ah (aquí está) → (es) ES Omisión sílaba átonas inicial.

(t) ES Omisión de grupo consonántico ST.

Me guta (Me gusta) → ES Reducción de grupo consonántico heterosilábico.

E (el) → ES Omisión de consonante final.

tol (sol) → Proceso de sustitución por oclusivización de fricativas. /t/ por /s/.

e ka (está) → (s) ES Reducción de grupo consonántico heterosilábico.

(ta) Proceso de sustitución por Posteriorización. /k/ por /t/.

cotido (escondido) → (es) ES Omisión sílaba átonas inicial.

(con) ES Reducción de grupo consonántico heterosilábico.

(dido) Proceso de sustitución por pérdida de sonoridad. /t/ por /d/.

miento (viento) → Proceso de asimilación regresiva donde el fonema /n/ nasal afecta al fonema /b/.

nando (silbando) → (sil) ES Omisión sílaba átonas inicial.

(ban) Proceso de asimilación regresiva del fonema /n/

toto (froto) → (Fro) ES Reducción de grupo consonántico FR.

(Fro) Proceso de asimilación regresiva del fonema /t/.

na (las) → (L) Nasalización del fonema /l/, pasa a ser /n/.

(s) ES Omisión de consonante final /s/.

paita (manitas) → (ma) Proceso de sustitución por pérdida de sonoridad.

(ni) ES Omisión de consonante en posición intervocálica.

(s) ES Omisión de consonante final /s/.

Ota ve (otra vez) → (otra) ES Reducción de grupo consonántico TR.

(vez) ES Omisión de consonante final /z/.

Tia (tira) → ES Omisión de consonante en posición intervocálica.

Ha vini (ha venido) → (ve) En este caso no se analizará de manera fonológica, ya que puede que este proceso esté relacionado con su desarrollo gramatical.

(do) ES Omisión de sílabas átona final.

Ke e to. (que es esto) → (es) ES Omisión de consonante final /s/.

(es) ES Omisión sílaba átonas inicial.

Vede. (verde) → ES Reducción de grupo consonántico TR.

U uete. Un juguete → (un) ES Omisión de consonante final /n/.

(ju) ES Omisión de consonante inicial /j/.

(g) ES Omisión de consonante intervocálica.

U baco. (un barco) → (un) ES Omisión de consonante final /n/.

(r) ES Reducción de grupo consonántico RK.

#### Análisis léxico-semántico y morfo-sintáctico.

Analizando sus habilidades léxico-semánticas, podemos observar que utiliza:

- Términos genéricos, ambiguos y sobreextensiones (como podemos ver en el caso de barco, para designar a un helicóptero).
- No comprende oraciones sencillas de estilo materno realizadas por la docente, nos demuestra que su dominio léxico (conoce y domina palabras), y semántico (conoce el significado) es muy pobre.
- Conoce algunos adjetivos y algunas características de los sustantivos (Ej. El botón era verde).

Aunque con esta prueba no podemos obtener un resultado preciso en este aspecto, ya que no estamos valorando el conocimiento del significado de las palabras que utiliza.

En este caso, la ratio Type Token tampoco es útil, ya que se realizan muchas omisiones de palabras función, lo que falsearía los resultados de la prueba.

- Análisis de Oraciones:
  - LME. 40 palabras/ 21 enunciados= 1.90
  - MXLE. 3 palabras.
  - No podemos observar errores en flexiones verbales, morfemas o en el uso de palabras función, ya que todavía no hace uso de ellas.
  - Realización de holofrasas y frases telegráficas (omitiendo algunos verbos auxiliares, preposiciones, artículos...) propias de la primera y segunda etapa del desarrollo gramatical. Ej. Mmm vede (es verde) o No he dado (no le he dado), las cuales debería de haber eliminado entre los 12 y los 24 meses.
  - Realización de frases hechas e imitaciones, características de la segunda etapa del desarrollo gramatical.
  - Uso de la partícula interrogativa “Qué” o “Dónde”, característica de la segunda etapa del desarrollo gramatical.

- Análisis de Omisión de palabras:

- Aquí **está**
- No **le** he dado.
- **Es** verde.

Omisión del verbo ser.

Omisión del pronombre personal “le”.

La realización de esta prueba no estandarizada, de análisis del nivel fonológico, léxico- semántico y morfo-sintáctico del lenguaje de J. nos permite conocer que el desarrollo lingüístico del discente se encuentra entre los 12 y los 48 meses, habiendo una diferencia entre el nivel fonológico y el léxico-semántico y gramatical. Además, esta prueba también nos ofrece una gran cantidad de información, desarrollada en profundidad en el apartado 4.1.3. de este documento.

## Orientaciones Derivadas del Manual de Evaluación de la Comunicación y del Lenguaje (ECOL).

Este es un material con el que evaluamos el lenguaje del alumnado a nivel Fonético, Fonológico, Léxico, Sintáctico, Morfológico, Semántico y Pragmático, teniendo en cuenta tanto la comprensión como su expresión. Este método de evaluación consiste en recabar datos importantes (mediante la observación directa) de los niveles mencionados anteriormente. Dicha información será de utilidad para incorporarla al cuadernillo “Valoración y Análisis de la Comunicación y el Lenguaje” (Alemán et al., 2006, p.12) y poder comprender si el alumno presenta un retraso o un trastorno lingüístico.

### ANEXO 1

#### GUÍA PARA SITUAR EVOLUTIVAMENTE EL NIVEL DE JUEGO SIMBÓLICO

(Datos tomados de J. N. García, *Imitación y juego simbólico*)

##### NIVELES PREVIOS AL JUEGO SIMBÓLICO

- Se lleva objetos a la boca, chupa, golpea, tira, huele los objetos sin uso funcional.

##### Juego de relacionar objetos de forma no convencional:

- Asocia dos objetos de una manera no funcional o no convencional.

Ej.: meter una muñeca en un cubo.

##### Juego de tipo funcional:

- Da un uso funcional al objeto de forma adecuada o con asociación convencional.

Ej.: colocar la taza en el plato, meter la cucharilla en la taza, revolver con la cucharilla el contenido de la taza.

##### NIVELES DE JUEGO SIMBÓLICO

- Realiza acciones cotidianas relativas al propio cuerpo, desprovistas de su finalidad real.

Ej.: come sopa de un plato vacío.

- Efectúa juegos dirigidos hacia otros participantes, ya sean personas o muñecos, tomados como agentes pasivos.

Ej.: da de comer a una muñeca, dar de comer a mamá.

- Adjudica un papel activo a los participantes atribuyendo intenciones, sentimientos y emociones.

Ej.: hace como que la muñeca llora.

##### Agente:

- Usa un objeto inanimado como si fuera un agente de acción independiente.

Ej.: pone un biberón en los brazos de una muñeca, como si se alimentase ella.

##### Descontextualización:

- Utiliza objetos reales o reproducciones a pequeña escala (juguetes).

## ANEXO 2

## PORCENTAJES DE ARTICULACIÓN CORRECTA SEGÚN EDADES

(Datos tomados de L. Bosch, 1982)

SONIDOS	3 años	4 años	5 años	6 años	7 años
M	90	100	100	100	100
N	90	100	100	100	100
Ñ	90	100	100	100	100
P	90	100	100	100	100
T	90	100	100	100	100
K	90	100	100	100	100
B	90	100	100	100	100
D	70	90	100	100	100
G	80	90	100	100	100
F	80	90	100	100	100
S	80	80	80	90	100
Z	50	70	80	90	100
J	90	100	100	100	100
CH	80	90	100	100	100
L	90	100	100	100	100
LL	60	80	80	80	80
R	70	80	80	80	90
RR	50	70	70	80	90
DIP<	90	100	100	100	100
DIP>	50	80	70	80	90
NASAL+C	90	100	100	100	100
S+C	50	70	80	90	100
S+CC	50	80	70	90	100
C+L	60	80	80	90	100
C+R	50	70	80	90	100
LIQ+C	50	70	70	80	90

ANEXO 3

EJEMPLIFICACIÓN DE PROCESOS FONOLÓGICOS DE SIMPLIFICACIÓN

RELATIVOS A LA PALABRA

PALABRAS	1. Reduplicación de sílabas CV	2. Omisión sílaba átona	3. Asimilación progresiva	4. Asimilación regresiva	5. Cambio de orden de fonemas a otras sílabas
	Hasta 2 años	Hasta 3 años	Hasta 3 años	Hasta 3 años	Hasta 3 años
Casa (caca)					
Pelota (ota)					
Pato (papo)					
Pato (tato)					
Elefante (efelante)					

EJEMPLIFICACIÓN DE PROCESOS FONOLÓGICOS DE SIMPLIFICACIÓN

RELATIVOS A LAS SÍLABAS

PALABRAS	1. Omisión consonante inicial y final en la sílaba	2. Omisión consonantes iniciales	3. Inversión sonidos en la sílaba	4. Inserción sonidos	5. Omisión consonantes finales	6. Reducción grupo consonánticos	7. Reducción diptongos
	Hasta 3 años	Hasta 3 años	Hasta 3 años	Hasta 3 años	Hasta 6 años	Hasta 7 años	Hasta 7 años
Canta (ata)							
Come (ome)							
Brazo (barzo)							
Plato (palato)							
León (leó)							
Pluma (puma)							
Fuente (fente)							

**EJEMPLIFICACIÓN DE PROCESOS FONOLÓGICOS DE SIMPLIFICACIÓN**

**RELATIVOS A LOS FONEMAS**

PALABRAS	1. Oclusivización de fricativas	2. Fricativización de oclusivas	3. Pérdida de sonoridad	4. Posteriorización	5. Anteriorización/ Frontalización
	Hasta 3 años	Hasta 3 años	Hasta 3 años	Hasta 3 años	Hasta 4 años
Sí (ti)					
Burro (zurro)					
Bufanda (bufanta)					
Bueno (güeno)					
Casa (tasa)					

PALABRAS	6. Semiconsonantización	7. Ausencia / sustitución de vibrante múltiple	8. Seseo / ceceo	9. Sustitución líquidas (l,d,r)
	Hasta 5 años	Hasta 7 años	Hasta 6 años	Hasta 4 años
Lápiz (uapiz)				
Perro (pelo)				
Zapato (sapato)				
Cerebro (celeblo)				

## ANEXO 4

## ESCALA EVOLUTIVA DEL DESARROLLO DEL LENGUAJE ORAL

EDAD	ITEMS	SÍ	NO	OBSERVACIONES
0 - 12 m.	Emite ruidos o sonidos mientras juega.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	Pronuncia sílabas que incluyen consonantes.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	Entiende el NO.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	Entiende órdenes y prohibiciones más por la entonación que se da: afectiva o de enfado.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	Expresa alguna aproximación a la palabra.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
12- 18 m.	Comprende unas 20 palabras diferentes.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	Sigue órdenes simples con la ayuda del contexto: "Leva la pelota a mamá".	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	Expresa entre 10 y 20 palabras.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	Utiliza enunciados de una palabra o combinación de dos enunciados con pausa intermedia.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	Utiliza verbos (forma imperativa) para designar mandatos: <i>a dormir, dame, mira, ven.</i>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	Utiliza algún adjetivo para designar una situación: <i>guapo.</i>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
	Utiliza algunos adverbios para designar lugar, cantidad, recurrencia o para responder a preguntas: <i>más, sí, no, aquí, mucho.</i>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	Utiliza "este" para señalar.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	Utiliza "yo" / "mío" para designar pertenencia.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	Empieza a asumir la oposición masculino / femenino: <i>apo/apa.</i>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
18- 24 m.	Comprende entre 100 - 200 palabras.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
	Utiliza alrededor de 50 palabras, la mayoría son sustantivos.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	Utiliza enunciados de dos palabras, con las categorías morfológicas: - Nombre + Nombre: <i>mamá agua.</i> - Nombre + Verbo: <i>papá come.</i> - Nombre + Adverbio de lugar: <i>papá aquí.</i> - Nombre + Adjetivo: <i>yaya guapa.</i> - Verbo + Verbo: <i>quiero jugar.</i> - Verbo + Adverbio: <i>quiero más.</i> - Verbo + Nombre: <i>toma papá.</i> - Verbo + Adjetivo: <i>está bueno.</i>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

EDAD	ITEMS	SÍ	NO	OBSERVACIONES
18- 24 m.	Utiliza alguna palabra o demostrativo con entonación interrogativa: ¿este? ¿papá?			
	Inicia el uso de la negación mediante "no" aislado o colocándolo al principio o final del enunciado: <i>nene no.</i>			
	Repite frases de 2/3 palabras.			
	Utiliza adverbios: - De afirmación y negación: <i>sí/no.</i> - De lugar: <i>allá/aquí.</i> - De modo: <i>mal.</i> - De cantidad: <i>mucho, más, otro.</i> - Aparecen referentes temporales: <i>ahora, luego.</i>			Utiliza los más sencillos.
	Aparecen referentes temporales: <i>ahora, luego</i>			
	Aparecen los artículos indeterminados ( <i>un/una</i> ) y determinados ( <i>el/la</i> ).			
	Utiliza pronombres demostrativos: <i>este.</i>			
	Inicia el uso de pronombres personales del diálogo (1ª y 2ª persona) para nombrar o dar: <i>yo, tu, para ti, para mí.</i>			
	Inicia el uso de alguna preposición: - "a" + infinitivo: <i>a ver</i> - "de": pertenencia. - "para": beneficiario ( <i>para mí</i> ).			
	Utiliza la conjunción "y" con palabras aisladas: <i>y mamá.</i>			
	Asume la oposición masculino/femenino.			
	Inicia la oposición singular/plural.			
	Utiliza los verbos <i>es/está.</i>			
	Utiliza los siguientes verbos: - Imperativos. - Presente.			
	Aparece la flexión verbal (1ª,2ª,3ª persona del singular y 3ª persona del plural).			
	Inicia las formas verbales: infinitivo, gerundio y participio para designar cualidades.			
Le gusta llamar la atención de los demás, interrumpir la conversación de los adultos, para que le presten atención.				

Si ya observamos que no cumple los requisitos de esta edad, es innecesario continuar con la valoración en este aspecto, ya que hemos llegado al techo de su nivel de desarrollo lingüístico. En la siguiente página comienzan los ítems a cumplir en el desarrollo lingüístico comprendido entre los 24 y 30 meses, pero J. no presenta ese nivel

de desarrollo, por lo que no realiza ningún ítem y no se continúa con este apartado de la evaluación.

**EVOLUCIÓN DE LOS ERRORES MORFOSINTÁCTICOS DEL DESARROLLO**

EDAD	ITEMS	SÍ	NO	OBSERVACIONES
12 - 18 m.	El artículo aparece unido fonéticamente con el nombre: "a": a mamá	[X]		
	Utiliza alguna preposición "a" "e" con reducción fonética unida con la palabra siguiente.			
24 - 30 m.	Uso redundante de los pronombres personales "mío yo".	[X]		
	Surgen las hiperregularizaciones de verbos irregulares: <i>ponió</i> en lugar de <i>puso</i> .			
30 - 36 m.	Hiperregulariza la formación del número a sustantivos no cuantificables.		[X]	
	Errores de concordancia de número con el nombre.			
	Errores de concordancia de género con el nombre.			
42 - 54 m.	Errores en el uso del sistema reflexivo y pronominal.			
	Errores en el uso preciso de los demostrativos <i>este/ese</i> .			
	Errores de concordancia entre determinantes y nombres incontables ( <i>muchas agua</i> )			
	Problemas de concordancia de persona y número entre sujeto y verbo.			
	Errores en el orden de las palabras en variaciones excepcionales ( <i>lo hice también</i> ).			
	Eliminación de errores sintácticos y morfológicos de etapas anteriores: - Redundancia en el uso de pronombres y artículos: <i>mío yo, quiero agua yo, el coche este</i> . - Uso del proto-artículo "a". - Omisión del verbo. - Sustitución del verbo por gesto.			
+ 54 m.	Se van superando los errores del uso de reflexivos y otras formas pronominales.			
	Se van superando los errores de concordancia de número con nombres incontables.			
	Se van superando los errores de regularización de formas verbales irregulares.			
	Se van superando las concordancias del sujeto con el verbo.			
	Se van superando los órdenes incorrectos de formas excepcionales.			

ANEXO 5

REFERENTE SECUENCIADO DE SEMÁNTICA

VOCABULARIO					
Inicio Educación Infantil	+/-	Evolución Educación Infantil	+/-	Final Educación Infantil	+/-
Identifica/nombra objetos, animales y personas de las siguientes categorías semánticas: - Animales. - Objetos de la casa. - Personas de la familia. - Prendas de vestir. - Juguetes. - Comidas. - Partes básicas del cuerpo. - Identifica/nombra acciones reales. - Identifica/nombra imágenes relativas a objetos, personas y alguna acción. - Asocia la parte con el todo de un objeto. - Expresa onomatopeyas.		Identifica/nombra imágenes relativas a objetos, dependencias, animales y personas, acciones, funciones y cualidades de las categorías: - Casa. - Escuela. - Calle. - Alimentos. - Prendas de vestir. - Animales. - Vehículos. - Fenómenos atmosféricos. - Animales y plantas. - Partes del cuerpo y posiciones. - Personajes de cuentos o de ficción. - Diferentes paisajes: mar, montaña, ciudad, pueblo. - Instrumentos musicales. - Oficios. - Medios de transporte y locomoción. - Fiestas populares. - Personajes de su entorno. - Nombres de su familia y el parentesco.		Identifica/nombra imágenes relativas a objetos, dependencias, animales y personas, acciones, funciones y cualidades de las categorías: - Animales. - Prendas de vestir. - Alimentos. - Casa y Escuela. - Calle y edificios. - Paisajes. - Fenómenos atmosféricos. - Oficios y ocupaciones. - Productos y tiendas. - Herramientas. - Materiales de fabricación. - Medios de transporte y comunicación. - Celebraciones y fiestas populares. - Ocio - deporte. - Personajes de su entorno y de la ficción. - Posiciones, detalles y articulaciones del cuerpo. - Familia y relaciones de parentesco. - Nombres abstractos.	
Identifica/nombra estados y cualidades en situaciones reales: guapo, feo, frío, pequeño, grande, caliente.		Identifica/nombra necesidades, gustos, sentimientos y emociones.		Identifica/nombra necesidades y modo de satisfacerlas, gustos y preferencias, emociones, sentimientos y estados de ánimo.	
Expresa saludos.		Expresa saludos y palabras de cortesía: hola, adiós, gracias.		Expresa saludos y palabras de cortesía : hola, adiós, gracias, por favor, buenos días buenas noches.	

ATRIBUTOS Y CONCEPTOS					
Inicio Educación Infantil	+/-	Evolución Educación Infantil	+/-	Final Educación Infantil	+/-
Identifica/nombra algún color básico.		Identifica/nombra atributos de objetos y personas: - Colores básicos (rojo, amarillo, azul, verde). - Tamaños (grande, pequeño, mediano, alto, bajo). - Formas (círculo, cuadrado, triángulo). - Texturas (liso, rugoso). - Longitud (largo, corto).		Identifica/nombra atributos de objetos y personas aislados o en comparación: - Colores e intensidades. - Tamaños. - Formas (cuadrado, triángulo, círculo, rectángulo). - Texturas (suave, áspero, liso, rugoso). - Grosor (grosso, delgado, ancho, estrecho). - Longitud (largo, corto).  Identifica/nombra adjetivos superlativos.	
Comprende/usa algunos de los siguientes conceptos espaciales: - Arriba - abajo. - Allí - aquí.		Comprende/usa conceptos espaciales : - Arriba - abajo. - Dentro - fuera. - Encima - debajo. - Delante - detrás. - Cerca - lejos. - A un lado - al otro lado. - De frente - de espaldas.		Comprende/usa conceptos espaciales estáticos, relativos a otros y en movimiento: - Lejos de - cerca de. - A través de. - Desde - hasta - hacia. - Sobre. - Más cerca del/más lejos de. - Alrededor de. - Entre - En medio de. - Izquierda - derecha.	
Comprende/usa algunos de los siguientes conceptos de cantidad : - Uno - dos. - Mucho - poco. - Todo. - Más.		Comprende/usa conceptos de cantidad : - Mucho - poco. - Más - menos. - Igual. - Uno - dos - tres. - Todo - Nada. - Otro - Más. - Ninguno. - Primero - Último.		Comprende/usa conceptos de cantidad : - Del 1 al 9. - Más que/menos que. - Tantos como. - Algunos. - Varios. - Diferente. - Demasiado. - Bastante.	

ATRIBUTOS Y CONCEPTOS					
Inicio Educación Infantil	+/-	Evolución Educación Infantil	+/-	Final Educación Infantil	+/-
Comprende algunos de los siguientes conceptos de tiempo : - Ahora - luego - mañana.		Comprende/usa conceptos de tiempo : - Ahora - luego - mañana. - Noche - día. - Hoy - mañana. - Mañana - tarde - noche. - Enseguida. - Pronto - tarde. - Antes - después.		Comprende/usa conceptos de tiempo : - Ayer - hoy - mañana. - Durante. - Mientras. - Siempre - nunca. - Estaciones. - Días de la semana. - Meses.	

SEGUIMIENTO ÓRDENES					
Inicio Educación Infantil	+/-	Evolución Educación Infantil	+/-	Final Educación Infantil	+/-
<p>Sigue una orden sencilla:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sobre un objeto "dame la pelota".</li> <li>- Sobre sí mismo "tócate la nariz".</li> </ul> <p>Sigue una orden simple sobre dos elementos :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- "Dame el coche y la pelota"</li> <li>- "Busca la pelota roja"</li> </ul>		<p>Sigue dos órdenes no relacionadas :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sobre objetos: "Suéltate la bata y abre la puerta".</li> <li>- Sobre sí mismo: "Salta y abre la boca".</li> </ul>		<p>Sigue órdenes más complejas :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- "Vete a la clase de..., pídele a la señorita una pintura verde y déjala en el armario".</li> <li>- "Dobla un papel por la mitad, dibuja un árbol en la parte derecha y haz una cruz debajo del árbol".</li> </ul>	
<p>Sigue dos órdenes relacionadas :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- "Coge un peine y péinate".</li> </ul>		<p>Sigue tres órdenes relacionadas y no relacionadas</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- "Siéntate en el suelo, suéltate el zapato y quitatelo".</li> <li>- "Pon la taza en la mesa, dame la pelota y abre el libro".</li> </ul>			
<p>Sigue órdenes con conceptos de modo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- (despacio - deprisa).</li> </ul>		<p>Sigue órdenes con los conceptos trabajados.</p>		<p>Sigue órdenes con los conceptos trabajados.</p>	

RELACIONES SEMÁNTICAS					
Inicio Educación Infantil	+/-	Evolución Educación Infantil	+/-	Final Educación Infantil	+/-
Asocia el sentido o parte del cuerpo con la función que se le dice: "¿Con que...?"		Asocia objetos, acciones y personas con ubicación.		Asocia partes del cuerpo con actividades o acciones.	
Asocia onomatopeya con el animal que se le dice "¿Cómo hace...?"		Asocia objetos con utilidad.		Asocia animales, plantas, objetos y acciones con paisajes.	
		Asocia partes del cuerpo con función o utilidad.		Asocia animales, plantas, objetos y acciones con estaciones del año.	
		Asocia acciones con lugares, personas, momentos del día.		Asocia objetos, personas y acciones con deportes, oficios o juegos.	
		Asocia objetos y acciones con tiempo atmosférico.		Asocia objetos con material de fabricación.	
		Asocia animales con acciones, lugares, desplazamientos, crías.		Asocia personas, acciones y objetos con celebraciones.	
		Asocia necesidades con satisfacción de la misma.		Asocia tienda con producto.	
		Asocia objetos, hechos y acciones con estaciones del año.		Asocia medios de comunicación con utilidad.	
		Asocia vehículos con desplazamientos.		Asocia hechos y personas con días semana/meses.	
		Expresa algunas relaciones familiares: abuelo.		Comprende y establece relaciones familiares.	
		Expresa la palabra de un cierre gramatical.		Expresa la palabra de un cierre gramatical.	

DEFINICIONES / EXPLICACIONES					
Inicio Educación Infantil	+/-	Evolución Educación Infantil	+/-	Final Educación Infantil	+/-
Designa el uso o función de algunos objetos o juguetes básicos.		Señala/nombra el objeto o la persona por la descripción o el uso o la función que se le dice.		Expresa características y usos de objetos. Características y acciones propias de animales y personas. Funciones de partes del cuerpo.	
		Expresa el uso de objetos cuando se le pregunta "¿para qué sirve?".		Describe la ubicación o el movimiento de objetos o personas con conceptos y preposiciones espaciales.	
		Expresa la función de los sentidos.		Define palabras sencilla.	
		Expresa características de cosas y seres "¿Cómo es o está?".		Describe semejanzas y diferencias entre personas, animales, plantas, objetos, agrupaciones o situaciones.	
		Expresa semejanzas y diferencias entre objetos o seres.		Explica procesos.	
		Expresa soluciones a necesidades básicas.		Explica hábitos, hechos o sucesos cuando se le pregunta "¿por qué?".	
				Describe consecuencias.	

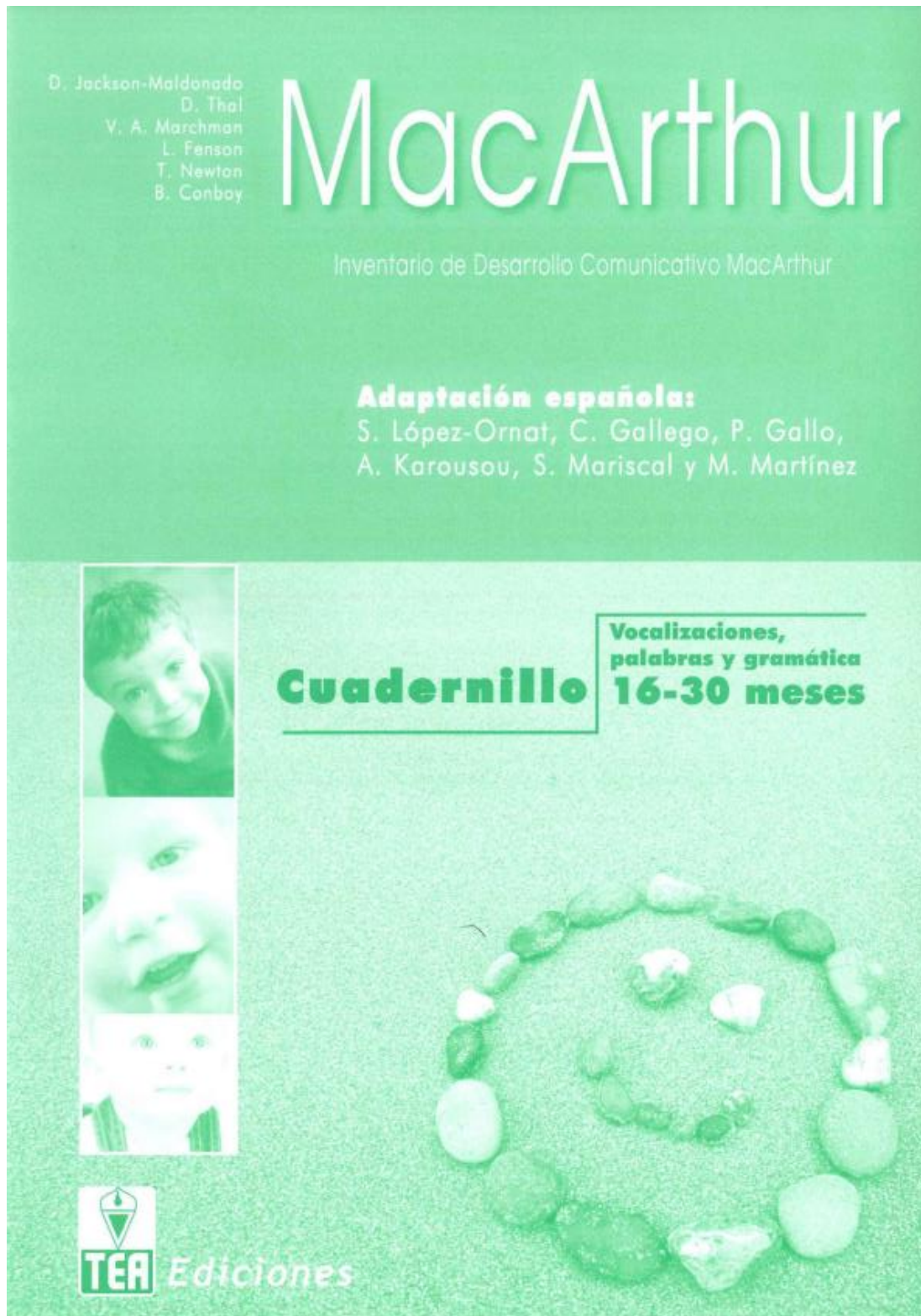
Tras realizar la evaluación del discente con este material podemos observar y resumir el resultado de esta evaluación afirmando que presenta un juego presimbólico y que también presenta procesos de simplificaciones tanto a nivel fonológico cómo gramatical que no son propios de su edad.

En cuanto a su nivel de desarrollo con respecto a la escala evolutiva a nivel oral, tras realizar la tabla obtenemos que J. cuenta con un desarrollo de 18-24 meses, que su evolución de errores morfosintácticos es característica de niños y niñas de 24 a 30 meses y su vocabulario es muy pobre.

Todas estas conclusiones son desarrolladas en profundidad en el apartado 4.1.3. de este documento.

## Inventario de Desarrollo Comunicativo de MacArthur

En este inventario debemos completar las preguntas que se hacen sobre el alumno. Tras ello, debemos llevar a cabo la evaluación para observar cuál es su edad de desarrollo lingüístico.



Nombre del niño\*:

Fecha de nacimiento:  Fecha de hoy:  Edad en meses:

\* Para simplificar la redacción se utilizarán en toda la prueba las palabras "niño" o "niña". El factor deberá indicarlo al inicio más del apartado "Niño o niña" "Niño o Niña".

### RECUERDE

- Anote en la cabecera de esta página la **fecha de nacimiento** del niño y la **fecha de hoy**.
- Lea con mucho cuidado las **instrucciones** de cada apartado y rellene el cuestionario con tranquilidad dedicando todo el tiempo que sea necesario a entender las preguntas y recordar lo que el niño hace, comprende o dice.
- Para cualquier **aclaración o duda** sobre la manera de rellenar el cuestionario, debe consultar con la persona que se lo suministró.
- En caso de duda sobre la conducta por la que se pregunta es aconsejable **preguntar a otras personas** que también estén en contacto frecuente con el niño.
- Compruebe que ha rellenado **todas las páginas** del cuestionario.
- Los recuadros que hay al final de cada apartado con las palabras "Puntuación", "Comprende" o "Dice" están reservados para uso de los profesionales. No anote nada en ellos.

### NOTA

Recuerde que los cuestionarios son listas muy extensas de lo que los niños de estas edades pueden decir o comprender. Es por tanto normal que cada niño sólo diga o entienda algunas de ellas.

*Si su hijo es **BILINGÜE** tiene que marcar sólo las palabras o frases que use en español.*



Autores de la adaptación española: S. López-Omal, C. Gallego, F. Gallo, A. Karasutou, S. Mariscal y M. Martínez.  
Autores de la versión original: D. Jackson-Maldonado, D. Thal, V.A. Marchman, L. Fenson, T. Newton y B. Conway.  
Adaptación española publicada con permiso de los propietarios del copyright original.  
Copyright original © 2003 by The CDI Advisory Board.  
Copyright de la adaptación española © 2005 by TEA Ediciones, S.A. -Edita: TEA Ediciones, S.A.; Fray Bernardino de Sahagún, 24; 28036 MADRID - Todos los derechos reservados. Prohibida la reproducción total o parcial.  
Printed in Spain. Impreso en España. Depósito legal: M-19.302-2005

### PARTE 0. VOCALIZACIONES

Los niños muy pequeños, aunque todavía no hablen o sólo digan unas pocas palabras, tienen muchas maneras de expresarse (producen sonidos, cantan...). ¿Hace su hijo alguna de las cosas que aparecen en la siguiente lista?

Por favor, marque una de las tres opciones siguientes:

- **Todavía no:** No lo ha hecho nunca
- **A veces:** Lo hace, pero con frecuencia reducida o escasa.
- **Muchas veces:** Lo hace muy frecuentemente.
- **Ya no:** Lo hacía en el pasado pero ya ha dejado de hacerlo.

	Todavía no	A veces	Muchas veces	Ya no
1. A veces los niños cantan por su cuenta, por ejemplo, tras oír cantar a un adulto o a algún muñeco suyo. ¿Hace eso su hijo?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Los niños tienen muchas maneras diferentes de pedir las cosas. A veces señalan y miran lo que quieren y entonces dicen algo como "a-a-a"; hacen que oigamos su petición. ¿Hace eso su hijo?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
3. Para llamar su atención sobre algo que les atrae, como por ejemplo, la luz o un coche que pasa, los niños a veces acompañan sus gestos con sonidos. ¿Hace eso su hijo?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Algunas veces, cuando se habla a los niños, da la impresión de que responden y establecen un diálogo. Aunque no siempre utilizan palabras, parece que están conversando. ¿Hace esto su hijo?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
5. A veces los niños repiten una sílaba varias o muchas veces. Son sílabas que usted oye bien y que usted puede repetir, como "pa-pa-pa" o "ma-ma-ma" o "ba-ba-ba". ¿Hace eso su hijo?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
6. Otras veces dicen sílabas que usted también oye bien y que puede repetir, pero no son todas iguales como, por ejemplo: "a-da-ti-ti" o "gu-du-gu-du-é" o "na-na-ne-le". ¿Hace eso su hijo?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
7. A veces los niños, inmediatamente después de oír una palabra, intentan repetirla. ¿Hace eso su hijo?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Muchas veces los niños, inmediatamente después de oír una frase (p.e. una pregunta), repiten su entonación, es decir, reproducen la melodía de la frase. ¿Hace eso su hijo?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
9. Algunas veces los niños hablan solos o para sí mismos, haciendo ejercicios con algunos sonidos, palabras o frases del lenguaje. ¿Ha descubierto usted alguna vez a su hijo haciendo algo parecido en su cuna, cama, parque, etc.?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. A veces los niños juegan callados, pero otras veces "hablan en su lenguaje" a los juguetes. ¿Ha descubierto usted alguna vez a su hijo "hablando en su lenguaje" a los juguetes?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Algunos niños "hablan sin usar palabras" y parece que han hecho una pregunta, o que han regañado a alguien, o que se han asombrado de algo. Incluso algunas veces pueden incluir alguna palabra que usted reconoce. ¿Hace eso su hijo?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
12. Otras veces los niños dicen palabras que se parecen un poco a las de verdad, pero que sólo los padres entienden a la primera. Como, por ejemplo, "aba" por "agua", "ota" por "pelota", "etata" por "las gafas". ¿Hace eso su hijo?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

PUNTUACIÓN **19**

**PARTE I. PALABRAS**

**I. PRODUCCIÓN TEMPRANA**

Por favor, marque la opción que corresponda a lo que su hijo hace en este momento.	todavía no	A veces	Muchas veces
1. A veces los niños, aunque hablen muy poco, van "pidiendo" que se les diga el nombre de las cosas que ven. Pueda que señalen algo con el dedo y pregunten al adulto "¿éto?" (¿esto?) o "é é éto" (¿qué es esto?) ¿Hace su hijo estas cosas?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Algunos niños dicen los nombres de las cosas que ven. Andan por la casa y dicen los nombres de las cosas o personas que ven. ¿Hace esto su hijo?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

**II. DESARROLLO DEL VOCABULARIO**

En el proceso de aprender a hablar los niños de repente dicen su primera palabra y luego cada vez van diciendo más. Por favor, marque la opción que más se parece a cómo su hijo empezó o está empezando a hablar.

1. Una vez que dijo su primera palabra, empezó enseguida a decir muchas más.

2. Dijo su primera palabra y desde entonces ha ido diciendo palabras nuevas, pero muy poquito a poco.

3. Empezó poquito a poco y pasado un tiempo de pronto empezó a decir muchas más.

4. Aún está diciendo las primeras palabras, muy pocas.

5. Todavía no dice palabras.

**III. VOCABULARIO**

A continuación encontrará una lista con palabras del vocabulario de los niños pequeños. Los niños comprenden más palabras de las que dicen. En este caso estamos interesados sólo en las palabras que su hijo **DICE**. Por favor, lea la lista y señale sólo las palabras que su hijo dice marcando el cuadrado que hay al lado de cada palabra.

**RECUERDE:**

- No se deben marcar las palabras que el niño imita, sino sólo las que produce espontáneamente.
- Marque la palabra aunque el niño la pronuncie de manera diferente / infantil.  
*Por ejemplo, si el niño dice "eta" en lugar de "galleta", "tota" en lugar de "patata", "aba" por "agua", etc.*
- Marque la palabra cuando el niño dice otra palabra parecida con el mismo significado.  
*Por ejemplo, marque la palabra "patatas" si el niño dice "papas", marque "tienda" si el niño dice "súper", o "papá" si dice "papi", etc.*

Tenga en cuenta que es normal que cada niño diga sólo unas pocas palabras. En el cuestionario hay muchísimas palabras. No se preocupe si su hijo no dice muchas de las palabras del cuestionario.

**1. INTERJECCIONES Y SONIDOS DE ANIMALES Y COSAS (19)**

aúpa	Dice <input type="checkbox"/>	¿eh?	Dice <input type="checkbox"/>	nino-nino (sirena)	Dice <input type="checkbox"/>	rin-rin (timbre)	Dice <input type="checkbox"/>
auuuu (lobo)	<input type="checkbox"/>	gua-guáu	<input checked="" type="checkbox"/>	piipi (coche)	<input checked="" type="checkbox"/>	tic-tac	<input type="checkbox"/>
beeee	<input checked="" type="checkbox"/>	¡halal	<input checked="" type="checkbox"/>	pío-pío	<input checked="" type="checkbox"/>	tocotoc (caballo)	<input type="checkbox"/>
brumbrum (coche)	<input type="checkbox"/>	lillaasa (burro)	<input type="checkbox"/>	¡pumbal	<input type="checkbox"/>	¡uy!	<input type="checkbox"/>
cuá-cuá	<input checked="" type="checkbox"/>	miau	<input checked="" type="checkbox"/>	Quiquiriquí	<input type="checkbox"/>		

DICE **7**

**2. JUEGOS, RUTINAS Y FÓRMULAS SOCIALES (31)**

a bañar	Dice <input type="checkbox"/>	carlño	Dice <input type="checkbox"/>	gracias	Dice <input type="checkbox"/>	¿qué pasa?	Dice <input type="checkbox"/>
a comer	<input type="checkbox"/>	cinco lobitos	<input type="checkbox"/>	hasta luego/hasta mañana	<input type="checkbox"/>	se acabó	<input type="checkbox"/>
a dormir	<input type="checkbox"/>	cochino	<input type="checkbox"/>	hola/adiós	<input checked="" type="checkbox"/>	te quiero	<input type="checkbox"/>
a ver	<input type="checkbox"/>	cuidado	<input type="checkbox"/>	mira	<input type="checkbox"/>	tonto/a	<input type="checkbox"/>
a vestir	<input type="checkbox"/>	déjame	<input type="checkbox"/>	no	<input checked="" type="checkbox"/>	vale	<input checked="" type="checkbox"/>
besitos	<input type="checkbox"/>	eso no	<input type="checkbox"/>	palmas palmitas	<input type="checkbox"/>	vamos	<input type="checkbox"/>
bueno (bien)	<input type="checkbox"/>	espera	<input type="checkbox"/>	por favor	<input checked="" type="checkbox"/>	ya está	<input type="checkbox"/>
buenos días/noches	<input checked="" type="checkbox"/>	estáte quieto	<input type="checkbox"/>	¿por qué?	<input type="checkbox"/>		

DICE **5**

**3. ANIMALES, DE VERDAD O DE JUGUETE (43)**

animal	Dice <input type="checkbox"/>	dinosaurio	Dice <input type="checkbox"/>	mariquita	Dice <input type="checkbox"/>	polito	Dice <input type="checkbox"/>
araña	<input type="checkbox"/>	elefante	<input type="checkbox"/>	mono	<input type="checkbox"/>	rana	<input type="checkbox"/>
abeja	<input type="checkbox"/>	gallina	<input type="checkbox"/>	mosca	<input type="checkbox"/>	rata	<input type="checkbox"/>
bicho	<input type="checkbox"/>	gato	<input type="checkbox"/>	oso	<input type="checkbox"/>	ratón	<input type="checkbox"/>
burro	<input type="checkbox"/>	gusano	<input type="checkbox"/>	oveja	<input type="checkbox"/>	serpiente	<input type="checkbox"/>
caballo	<input type="checkbox"/>	hormiga	<input type="checkbox"/>	paloma	<input type="checkbox"/>	tigre	<input type="checkbox"/>
caracol	<input type="checkbox"/>	jirafa	<input type="checkbox"/>	pájaro	<input type="checkbox"/>	toro	<input checked="" type="checkbox"/>
cebra	<input type="checkbox"/>	león	<input type="checkbox"/>	pantera	<input type="checkbox"/>	tortuga	<input type="checkbox"/>
cerdo	<input type="checkbox"/>	lobo	<input type="checkbox"/>	pato	<input type="checkbox"/>	vaca	<input type="checkbox"/>
coodrillo	<input type="checkbox"/>	loro	<input type="checkbox"/>	perro	<input type="checkbox"/>	zorro	<input type="checkbox"/>
conejo	<input checked="" type="checkbox"/>	mariposa	<input type="checkbox"/>	pez	<input type="checkbox"/>		

DICE 2

**4. PERSONAS (22)**

abuelo (yayo)	Dice <input checked="" type="checkbox"/>	familia	Dice <input type="checkbox"/>	novio/a	Dice <input type="checkbox"/>	sobrina	Dice <input type="checkbox"/>
abuela (yaya)	<input type="checkbox"/>	mamá (mami)	<input checked="" type="checkbox"/>	papá (papi)	<input type="checkbox"/>	tata	<input type="checkbox"/>
bruja	<input type="checkbox"/>	nene/a	<input type="checkbox"/>	primo	<input type="checkbox"/>	tío	<input type="checkbox"/>
coco	<input type="checkbox"/>	nombre propio*	<input type="checkbox"/>	prima	<input type="checkbox"/>	tía	<input type="checkbox"/>
hermano	<input type="checkbox"/>	nombre propio*	<input type="checkbox"/>	señor/a	<input type="checkbox"/>		
hermana	<input type="checkbox"/>	nombre propio*	<input type="checkbox"/>	sobrino	<input type="checkbox"/>		

\* Distintos nombres de personas.

DICE 2

**5. PARTES DEL CUERPO (24)**

barba	Dice <input type="checkbox"/>	cejas	Dice <input type="checkbox"/>	lengua	Dice <input checked="" type="checkbox"/>	oreja/s	Dice <input checked="" type="checkbox"/>
barbilla	<input type="checkbox"/>	cuello	<input type="checkbox"/>	lunar	<input type="checkbox"/>	pie/s	<input checked="" type="checkbox"/>
barriga	<input checked="" type="checkbox"/>	culo	<input checked="" type="checkbox"/>	mano/s	<input checked="" type="checkbox"/>	pierna/s (pata/s)	<input checked="" type="checkbox"/>
bigote	<input type="checkbox"/>	dedo/s	<input checked="" type="checkbox"/>	nariz	<input checked="" type="checkbox"/>	rodillas	<input type="checkbox"/>
brazos	<input checked="" type="checkbox"/>	dientes	<input checked="" type="checkbox"/>	ojos	<input checked="" type="checkbox"/>	tripa	<input type="checkbox"/>
cara	<input checked="" type="checkbox"/>	labios	<input checked="" type="checkbox"/>	ombiligo	<input type="checkbox"/>	uña	<input type="checkbox"/>

DICE 14

**6. JUGUETES (29)**

balón	Dice <input type="checkbox"/>	fútbol	Dice <input type="checkbox"/>	osito	Dice <input type="checkbox"/>	pulsera	Dice <input type="checkbox"/>
bolígrafo/boli	<input type="checkbox"/>	globo	<input type="checkbox"/>	palo	<input type="checkbox"/>	raqueta	<input type="checkbox"/>
caja	<input type="checkbox"/>	gol	<input type="checkbox"/>	papel	<input type="checkbox"/>	rastrillo	<input type="checkbox"/>
cartas	<input type="checkbox"/>	guitarra	<input type="checkbox"/>	payaso	<input type="checkbox"/>	rueda	<input type="checkbox"/>
cubo	<input type="checkbox"/>	juguete	<input type="checkbox"/>	pelota	<input checked="" type="checkbox"/>	tambor	<input type="checkbox"/>
cuento/libro	<input type="checkbox"/>	lápiz	<input type="checkbox"/>	piano	<input type="checkbox"/>	<b>Pompas</b>	<input checked="" type="checkbox"/>
cocinitas	<input type="checkbox"/>	muñeca	<input type="checkbox"/>	pintura	<input type="checkbox"/>		
fotos (cámara)	<input type="checkbox"/>	música	<input type="checkbox"/>	puzzle /rompecabezas	<input type="checkbox"/>		

DICE 2

**7. VEHÍCULOS, DE VERDAD O DE JUGUETE (16)**

ambulancia	Dice <input type="checkbox"/>	bici	Dice <input type="checkbox"/>	coche policía	Dice <input type="checkbox"/>	patines	Dice <input type="checkbox"/>
autobús/bus	<input type="checkbox"/>	camión	<input checked="" type="checkbox"/>	grúa	<input type="checkbox"/>	tractor	<input type="checkbox"/>
avión	<input type="checkbox"/>	carro/carrito	<input type="checkbox"/>	helicóptero	<input type="checkbox"/>	tren	<input checked="" type="checkbox"/>
barco	<input checked="" type="checkbox"/>	coche	<input checked="" type="checkbox"/>	moto	<input type="checkbox"/>	triciclo	<input type="checkbox"/>

DICE **4**

**8. ALIMENTOS Y BEBIDAS (59)**

acetuna/s	Dice <input type="checkbox"/>	chupa-chups	Dice <input type="checkbox"/>	limón	Dice <input type="checkbox"/>	pollo	Dice <input type="checkbox"/>
agua	<input checked="" type="checkbox"/>	colacao	<input type="checkbox"/>	macarrones	<input type="checkbox"/>	polito	<input type="checkbox"/>
arroz	<input type="checkbox"/>	comida	<input checked="" type="checkbox"/>	mandarina	<input type="checkbox"/>	puré	<input type="checkbox"/>
azúcar	<input type="checkbox"/>	croqueta/s	<input type="checkbox"/>	manzana	<input type="checkbox"/>	queso (quesitos)	<input type="checkbox"/>
batido	<input type="checkbox"/>	filete	<input type="checkbox"/>	melón	<input type="checkbox"/>	salchicha/s	<input checked="" type="checkbox"/>
biberón	<input checked="" type="checkbox"/>	fresa/s	<input type="checkbox"/>	naranja	<input type="checkbox"/>	sandía	<input type="checkbox"/>
bizcocho	<input type="checkbox"/>	fruta	<input checked="" type="checkbox"/>	nesquic	<input type="checkbox"/>	sopa	<input type="checkbox"/>
bocadillo	<input type="checkbox"/>	galleta	<input checked="" type="checkbox"/>	paella	<input type="checkbox"/>	tarta	<input type="checkbox"/>
bollo	<input type="checkbox"/>	gusanitos	<input type="checkbox"/>	pan	<input type="checkbox"/>	tomate	<input type="checkbox"/>
caramelo	<input type="checkbox"/>	helado	<input type="checkbox"/>	pastel	<input type="checkbox"/>	torquilla	<input type="checkbox"/>
carfie (chicha)	<input type="checkbox"/>	huevo	<input type="checkbox"/>	patata/s	<input type="checkbox"/>	uvas	<input type="checkbox"/>
cereales	<input type="checkbox"/>	jamón (york)	<input type="checkbox"/>	pera	<input type="checkbox"/>	yogur	<input type="checkbox"/>
chocolate	<input checked="" type="checkbox"/>	leche	<input type="checkbox"/>	pescado	<input type="checkbox"/>	zanahoria	<input type="checkbox"/>
chorizo	<input type="checkbox"/>	lechuga	<input type="checkbox"/>	piruleta	<input type="checkbox"/>	zumo	<input checked="" type="checkbox"/>
chuches	<input type="checkbox"/>	lentejas	<input type="checkbox"/>	plátano	<input checked="" type="checkbox"/>		

DICE **9**

**9. ROPA (28)**

abrigo	Dice <input type="checkbox"/>	calcetin/es	Dice <input type="checkbox"/>	guantes	Dice <input checked="" type="checkbox"/>	sombrero	Dice <input type="checkbox"/>
babero	<input type="checkbox"/>	camiseta	<input checked="" type="checkbox"/>	jersey	<input type="checkbox"/>	vestido	<input type="checkbox"/>
baby	<input type="checkbox"/>	chaqueta	<input checked="" type="checkbox"/>	pantalón/es	<input type="checkbox"/>	zapatilla/s	<input type="checkbox"/>
bañador	<input type="checkbox"/>	cinturón	<input type="checkbox"/>	pañal	<input type="checkbox"/>	zapato/s	<input checked="" type="checkbox"/>
body	<input type="checkbox"/>	cremallera	<input type="checkbox"/>	pendientes	<input type="checkbox"/>		
bota/s	<input type="checkbox"/>	falda	<input type="checkbox"/>	pijama	<input type="checkbox"/>		
botón	<input type="checkbox"/>	gafas	<input type="checkbox"/>	ropa	<input checked="" type="checkbox"/>		
bufanda	<input checked="" type="checkbox"/>	gorro	<input checked="" type="checkbox"/>	sandalia	<input type="checkbox"/>		

DICE **7**

**10. OBJETOS Y LUGARES FUERA DE LA CASA (32)**

árbol	Dice <input type="checkbox"/>	cole	Dice <input checked="" type="checkbox"/>	luna	Dice <input type="checkbox"/>	piscina	Dice <input type="checkbox"/>
arana/tierra	<input type="checkbox"/>	colupio	<input type="checkbox"/>	lluvia	<input type="checkbox"/>	planta	<input type="checkbox"/>
banco	<input type="checkbox"/>	estrella	<input type="checkbox"/>	mar	<input type="checkbox"/>	playa	<input type="checkbox"/>
cabalitos	<input type="checkbox"/>	fiesta	<input type="checkbox"/>	metro	<input type="checkbox"/>	plaza	<input type="checkbox"/>
calle	<input type="checkbox"/>	flor	<input type="checkbox"/>	nieve	<input checked="" type="checkbox"/>	sol	<input checked="" type="checkbox"/>
campo	<input type="checkbox"/>	guardería	<input type="checkbox"/>	nube	<input type="checkbox"/>	tienda	<input type="checkbox"/>
casa	<input type="checkbox"/>	hierba /césped	<input type="checkbox"/>	parque	<input type="checkbox"/>	tobogán	<input type="checkbox"/>
cielo	<input type="checkbox"/>	jardín	<input type="checkbox"/>	piedra	<input type="checkbox"/>	zoo	<input type="checkbox"/>

DICE **3**

**11. OBJETOS Y LUGARES DE LA CASA (59)**

	Dice		Dice		Dice		Dice
almohada	<input type="checkbox"/>	cuchillo	<input type="checkbox"/>	llaves	<input type="checkbox"/>	salón	<input type="checkbox"/>
basura	<input type="checkbox"/>	cuna	<input type="checkbox"/>	martillo	<input type="checkbox"/>	silla	<input type="checkbox"/>
batidora	<input type="checkbox"/>	ducha	<input type="checkbox"/>	mechero	<input type="checkbox"/>	sofá	<input type="checkbox"/>
bañera	<input type="checkbox"/>	enchufe	<input type="checkbox"/>	mesa	<input type="checkbox"/>	suelo	<input type="checkbox"/>
baño	<input type="checkbox"/>	escalera	<input type="checkbox"/>	microondas	<input type="checkbox"/>	taza	<input type="checkbox"/>
botella	<input type="checkbox"/>	escoba	<input type="checkbox"/>	monedas	<input type="checkbox"/>	teléfono	<input type="checkbox"/>
cama	<input type="checkbox"/>	esponja	<input type="checkbox"/>	móvil	<input type="checkbox"/>	televisión	<input type="checkbox"/>
CDcompact	<input type="checkbox"/>	garaje /cochera	<input type="checkbox"/>	nevera/frigorífico	<input type="checkbox"/>	tenedor	<input type="checkbox"/>
cepillo	<input type="checkbox"/>	gnfo	<input type="checkbox"/>	pasillo	<input type="checkbox"/>	terrazza	<input type="checkbox"/>
chupete	<input type="checkbox"/>	habitación /cuarto	<input type="checkbox"/>	peine	<input type="checkbox"/>	tijeras	<input type="checkbox"/>
cocina	<input type="checkbox"/>	jabón	<input checked="" type="checkbox"/>	pila	<input type="checkbox"/>	toalla	<input type="checkbox"/>
colonia	<input type="checkbox"/>	jarabe	<input type="checkbox"/>	plato	<input type="checkbox"/>	toallitas	<input type="checkbox"/>
cojín	<input type="checkbox"/>	lavabo	<input type="checkbox"/>	puerta	<input type="checkbox"/>	vaso	<input type="checkbox"/>
crema	<input type="checkbox"/>	lavadora	<input type="checkbox"/>	radio	<input type="checkbox"/>	video	<input type="checkbox"/>
cuchara	<input type="checkbox"/>	luz	<input type="checkbox"/>	reloj	<input type="checkbox"/>		

DICE **1**

**12. ACCIONES (86)**

Cuando los niños hablan, usan verbos en distintas formas. Si su hijo comprende o usa algunos de los verbos de la lista en **cualquiera de sus formas**, marque, por favor, la columna correspondiente.

Por ejemplo, marque "abrir" si su hijo dice "abrió" o "abre" o "he abierto" o "se abrió", o marque "ir" si dice "va" o "vamos" o "se fue" o "se ha ido", etc.

	Dice		Dice		Dice		Dice
abrir	<input type="checkbox"/>	correr	<input type="checkbox"/>	lavar(se)	<input type="checkbox"/>	romper(se)	<input type="checkbox"/>
andar	<input type="checkbox"/>	cortar	<input type="checkbox"/>	leer	<input type="checkbox"/>	saber (no sé)	<input type="checkbox"/>
apagar	<input type="checkbox"/>	crecer	<input type="checkbox"/>	llamar	<input type="checkbox"/>	sacar	<input type="checkbox"/>
aprender	<input type="checkbox"/>	cuidar	<input type="checkbox"/>	llover	<input type="checkbox"/>	salir	<input type="checkbox"/>
halar	<input type="checkbox"/>	dar	<input type="checkbox"/>	llorar	<input type="checkbox"/>	saltar	<input type="checkbox"/>
bajar(se)	<input type="checkbox"/>	decir	<input type="checkbox"/>	meter(se)	<input type="checkbox"/>	sentar(se)	<input type="checkbox"/>
bañar(se)	<input type="checkbox"/>	desayunar	<input type="checkbox"/>	mirar	<input type="checkbox"/>	ser [soy, eres, es...]	<input type="checkbox"/>
beber	<input type="checkbox"/>	despertar(se)	<input type="checkbox"/>	mojar(se)	<input type="checkbox"/>	subir(se)	<input type="checkbox"/>
buscar	<input type="checkbox"/>	dibujar	<input type="checkbox"/>	morder	<input type="checkbox"/>	tapar	<input type="checkbox"/>
caber	<input type="checkbox"/>	dormir(se)	<input type="checkbox"/>	oír	<input type="checkbox"/>	tener [tengo, tienes...]	<input checked="" type="checkbox"/>
caer(se)	<input type="checkbox"/>	enfriar(se)	<input type="checkbox"/>	pasar	<input type="checkbox"/>	focar	<input type="checkbox"/>
callar	<input type="checkbox"/>	enseñar	<input type="checkbox"/>	pasear	<input type="checkbox"/>	tomar(se)	<input type="checkbox"/>
cansar(se)	<input type="checkbox"/>	entrar	<input type="checkbox"/>	pegar(se)	<input type="checkbox"/>	toser	<input type="checkbox"/>
cantar	<input type="checkbox"/>	escribir	<input type="checkbox"/>	peinar(se)	<input type="checkbox"/>	trabajar	<input type="checkbox"/>
cenar	<input type="checkbox"/>	esperar(se)	<input type="checkbox"/>	perder(se)	<input type="checkbox"/>	traer	<input type="checkbox"/>
cerrar	<input type="checkbox"/>	estar [estoy, estás...]	<input checked="" type="checkbox"/>	pintar	<input type="checkbox"/>	valer	<input type="checkbox"/>
cocinar	<input type="checkbox"/>	guardar	<input type="checkbox"/>	poder	<input type="checkbox"/>	venir [van, viene]	<input type="checkbox"/>
coger	<input type="checkbox"/>	gustar	<input checked="" type="checkbox"/>	poner(se)	<input type="checkbox"/>	ver	<input type="checkbox"/>
comer(se)	<input type="checkbox"/>	haber [hay]	<input type="checkbox"/>	querer	<input checked="" type="checkbox"/>	vestir(se)	<input type="checkbox"/>
comprar	<input type="checkbox"/>	hacer [haz, haces...]	<input type="checkbox"/>	quitar(se)	<input type="checkbox"/>	volar	<input type="checkbox"/>
conducir	<input type="checkbox"/>	ir(se) [voy, vas, vamos...]	<input type="checkbox"/>	regalar	<input type="checkbox"/>	contar	<input type="checkbox"/>
jugar	<input type="checkbox"/>	reír(se)	<input type="checkbox"/>				

DICE **4**

**13. CUALIDADES (35)**

Si su hijo dice alguna de las palabras siguientes, márkela tanto si la dice en masculino como en femenino.  
 Por ejemplo, marque "contento" incluso si su hijo solo dice "contenta" o "guapo" si le ha oído decir "guapa".

alto	Dice <input type="checkbox"/>	contento	Dice <input checked="" type="checkbox"/>	hambre	Dice <input type="checkbox"/>	rojo	Dice <input checked="" type="checkbox"/>
amarillo	Dice <input checked="" type="checkbox"/>	difícil	Dice <input type="checkbox"/>	lleno	Dice <input type="checkbox"/>	roto	Dice <input type="checkbox"/>
apagado	Dice <input type="checkbox"/>	encendido	Dice <input type="checkbox"/>	malo	Dice <input type="checkbox"/>	solo	Dice <input type="checkbox"/>
asustado	Dice <input type="checkbox"/>	enfadado	Dice <input checked="" type="checkbox"/>	mentiroso	Dice <input type="checkbox"/>	sueño	Dice <input type="checkbox"/>
azul	Dice <input checked="" type="checkbox"/>	enfermo/malito	Dice <input type="checkbox"/>	miedo	Dice <input type="checkbox"/>	sucio	Dice <input type="checkbox"/>
blanco	Dice <input checked="" type="checkbox"/>	feo	Dice <input type="checkbox"/>	negro	Dice <input checked="" type="checkbox"/>	triste	Dice <input checked="" type="checkbox"/>
bonito	Dice <input type="checkbox"/>	frío	Dice <input type="checkbox"/>	nuevo	Dice <input type="checkbox"/>	verde	Dice <input checked="" type="checkbox"/>
bueno	Dice <input type="checkbox"/>	grande	Dice <input type="checkbox"/>	pequeño/chiquitito	Dice <input checked="" type="checkbox"/>	susto	Dice <input type="checkbox"/>
caliente	Dice <input type="checkbox"/>	guapo	Dice <input type="checkbox"/>	redondo	Dice <input type="checkbox"/>		

DICE 10

**14. TIEMPO (8)**

ahora	Dice <input type="checkbox"/>	día	Dice <input type="checkbox"/>	mañana	Dice <input type="checkbox"/>	pronto	Dice <input type="checkbox"/>
después	Dice <input type="checkbox"/>	luego	Dice <input type="checkbox"/>	noche	Dice <input type="checkbox"/>	ya	Dice <input type="checkbox"/>

DICE

**15. PRONOMBRES Y DETERMINANTES (29)**

algo	Dice <input type="checkbox"/>	esa	Dice <input checked="" type="checkbox"/>	mi	Dice <input type="checkbox"/>	tú	Dice <input type="checkbox"/>
aquel	Dice <input type="checkbox"/>	ese	Dice <input checked="" type="checkbox"/>	(para) mí	Dice <input checked="" type="checkbox"/>	tu	Dice <input type="checkbox"/>
aquella/as/os	Dice <input type="checkbox"/>	eso	Dice <input type="checkbox"/>	mío/mía	Dice <input type="checkbox"/>	tuyo/tuya	Dice <input type="checkbox"/>
conmigo	Dice <input type="checkbox"/>	esos/as	Dice <input type="checkbox"/>	míos/mías	Dice <input type="checkbox"/>	tuyos/tuyas	Dice <input type="checkbox"/>
contigo	Dice <input type="checkbox"/>	ésta	Dice <input checked="" type="checkbox"/>	otra/o	Dice <input type="checkbox"/>	yo	Dice <input type="checkbox"/>
él	Dice <input type="checkbox"/>	éste	Dice <input checked="" type="checkbox"/>	su	Dice <input type="checkbox"/>		
ella	Dice <input type="checkbox"/>	esto	Dice <input type="checkbox"/>	suyo/a	Dice <input type="checkbox"/>		
ellos/as	Dice <input type="checkbox"/>	éstos/éstas	Dice <input type="checkbox"/>	(para) ti	Dice <input type="checkbox"/>		

DICE 5

**16. PREGUNTAS (8)**

cómo	Dice <input type="checkbox"/>	cuándo	Dice <input type="checkbox"/>	dónde	Dice <input type="checkbox"/>	qué	Dice <input type="checkbox"/>
cuál	Dice <input type="checkbox"/>	cuántos	Dice <input type="checkbox"/>	por qué	Dice <input type="checkbox"/>	quién	Dice <input type="checkbox"/>

DICE

**17. PREPOSICIONES Y LOCATIVOS (24)**

a (a dormir)	Dice <input checked="" type="checkbox"/>	así	Dice <input type="checkbox"/>	delante	Dice <input type="checkbox"/>	fuera/afuera	Dice <input type="checkbox"/>
al	Dice <input type="checkbox"/>	casi	Dice <input type="checkbox"/>	dentro/adentro	Dice <input type="checkbox"/>	hasta	Dice <input type="checkbox"/>
ahí	Dice <input type="checkbox"/>	con	Dice <input type="checkbox"/>	detrás	Dice <input type="checkbox"/>	al lado	Dice <input type="checkbox"/>
allí	Dice <input type="checkbox"/>	de	Dice <input type="checkbox"/>	en	Dice <input type="checkbox"/>	para	Dice <input type="checkbox"/>
aquí	Dice <input type="checkbox"/>	del	Dice <input type="checkbox"/>	encima	Dice <input type="checkbox"/>	por	Dice <input type="checkbox"/>
arriba	Dice <input type="checkbox"/>	debajo/abajo	Dice <input type="checkbox"/>	entre	Dice <input type="checkbox"/>	sin	Dice <input type="checkbox"/>

DICE 1

**18. CUANTIFICADORES Y ARTÍCULOS (24)**

alguno/a	Dice <input type="checkbox"/>	los	Dice <input type="checkbox"/>	otra vez	Dice <input type="checkbox"/>	tres	Dice <input checked="" type="checkbox"/>
dos	<input checked="" type="checkbox"/>	más	<input checked="" type="checkbox"/>	poco	<input type="checkbox"/>	un	<input checked="" type="checkbox"/>
cuatro	<input type="checkbox"/>	mucho/a/os/as	<input type="checkbox"/>	también	<input type="checkbox"/>	uno	<input type="checkbox"/>
el	<input type="checkbox"/>	nada	<input type="checkbox"/>	tampoco	<input type="checkbox"/>	una	<input type="checkbox"/>
la	<input type="checkbox"/>	no hay	<input type="checkbox"/>	todas/os	<input type="checkbox"/>	unas	<input type="checkbox"/>
las	<input type="checkbox"/>	otro	<input type="checkbox"/>	todo	<input type="checkbox"/>	unos	<input type="checkbox"/>

DICE **5**

**19. AUXILIARES Y PERÍFRASIS (5)**

estar (estoy jugando)	Dice <input type="checkbox"/>	ir (vamos a dormir)	Dice <input type="checkbox"/>	querer (quiero comer)	Dice <input checked="" type="checkbox"/>
haber (ha comido)	<input type="checkbox"/>	poder (puedes correr)	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>

DICE **1**

**20. CONECTIVAS (7)**

entonces	Dice <input type="checkbox"/>	pero	Dice <input type="checkbox"/>	que (que no vengas)	Dice <input type="checkbox"/>	y	Dice <input type="checkbox"/>
o	<input type="checkbox"/>	porque	<input type="checkbox"/>	si (estoy queriendo...)	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>

DICE

APARTADOS 1 - 20 **TOTAL DICE 82**

**IV. USOS DEL LENGUAJE**

Por favor, marque la opción que corresponde a lo que tu hijo hace en este momento.

	Todavía no	A veces	Muchas veces
1. ¿Habla su hijo de personas o cosas que no están presentes? Por ejemplo, ¿pide su juguete o comida favoritos o pregunta por una persona ausente?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ¿Habla de situaciones pasadas? Si unos días antes vieron un payaso en el circo, ¿lo menciona después?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ¿Habla su hijo de cosas que todavía no han ocurrido? Por ejemplo, ¿dice que va a ver a su abuela?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. ¿Hace preguntas?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**PARTE II. GRAMÁTICA**

**I. TERMINACIONES DE LAS PALABRAS**

Por favor, marque la opción que corresponda a lo que su hijo hace en este momento.

	Todavía no	A veces	Muchas veces
1. Para hablar de más de una cosa, añadimos al final de muchas palabras una "-s". Por ejemplo, decimos "coches" (para más de un coche), ojos, niñas, flores, etc. ¿Utiliza su hijo palabras en plural como éstas, cuando se refiere a muchas cosas?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Muchas palabras tienen una forma masculina y otra femenina. Por ejemplo: "muñeco"- "muñeca", o "nene"- "nena", o "malo"- "mala", etc. ¿Dice su hijo las dos formas?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Algunas veces añadimos terminaciones a las palabras y decimos, por ejemplo, "grandote" "pequeñito", "guapísimo", "feste", "bonigo". ¿Hace su hijo esto con algunas palabras?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Para hablar del resultado de una acción decimos, por ejemplo, "está mojado", "está roto", "está dormido", etc. ¿Usa su hijo expresiones como éstas?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Cuando acaba de pasar algo decimos, por ejemplo, "ha llorado", "se ha caído", "lo ha roto", etc. ¿Usa su hijo expresiones como éstas?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Cuando hablamos de algo que pasó decimos, por ejemplo, "contó", "cayó", "durmio", etc. ¿Ha empezado su hijo a usar formas como éstas?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Para contar cosas decimos, por ejemplo, "estaba", "había", "iba", etc. ¿Usa su hijo expresiones como éstas?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Para hablar de lo que está pasando decimos, por ejemplo, "jugando", "comiendo", "durmiendo", etc. ¿Ha empezado su hijo a usar formas como éstas?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Cuando algo está a punto de suceder decimos, por ejemplo, "(vamos) a bañar", "a comer", "a dormir", etc. ¿Usa su hijo expresiones como éstas?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Cuando hablamos de algo que pasará decimos, por ejemplo, "bajará", "comerá", "subirá", etc. ¿Usa su hijo formas como éstas?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Para pedir a alguien que haga o no haga algo decimos, por ejemplo, "que vengas", "que comas" o "no toques", "no bebas" etc. ¿Ha empezado su hijo a usar expresiones como éstas?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12. Para hablar de nosotros mismos o de los demás usamos formas distintas. Por ejemplo decimos: "(yo) como", "(él) come", "(ellos) comen", "(nosotros) comemos", etc. Por favor, marque cuáles de esas formas dice su hijo (no importa que use verbos diferentes, por ejemplo: "lapar" en vez de "jugar" o "beber" en vez de "cómér", etc.).

- Juego, como, subo.
- Juegas, comes, subes.
- Juega, come, sube.
- Jugamos, comemos, subimos.
- Jugáis, coméis, subís.
- Juegan, comen, suben.

PUNTUACIÓN **4**

**II. VERBOS DIFÍCILES (19)**

Si su hijo dice alguna de estas palabras, por favor, márkuelo.

(yo) soy	<input type="checkbox"/>	(yo) caigo	<input type="checkbox"/>	(yo) hice	<input type="checkbox"/>	(yo he) roto	<input type="checkbox"/>
(tú) eres	<input type="checkbox"/>	(yo) pongo	<input type="checkbox"/>	(yo) fui	<input type="checkbox"/>	(yo he) escrito	<input type="checkbox"/>
(ellos) son	<input type="checkbox"/>	(yo) quepo	<input type="checkbox"/>	(yo) dije	<input type="checkbox"/>	(yo he) hecho	<input type="checkbox"/>
(yo) voy	<input type="checkbox"/>	(yo) sé	<input type="checkbox"/>	(yo) di	<input type="checkbox"/>	(yo he) puesto	<input type="checkbox"/>
(yo) doy	<input type="checkbox"/>	(yo) digo	<input type="checkbox"/>	(yo me) caí	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>

PUNTUACIÓN

**III. PALABRAS SORPRENDENTES**

A veces los niños pequeños se equivocan queriendo "hablar bien". ¿Ha oído alguna vez a su hijo hacer algo parecido?

	Si	No
"Se ha rompido", "lo has ponido mal", "lo haci mal", "no sabo", "he hecho", etc.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
"Idioto", "una fantasma", "un flor", "otro mano", etc.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

**IV. COMBINACIÓN DE PALABRAS**

	Todavía no	A veces	Muchas veces
¿Ha empezado su hijo a combinar palabras, como "papá coche" o "más agua" o "nene aquí" o "nene a(l) pa(r)que", etc.?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Si contestó "Todavía no", por favor, continúe en la Parte V (Complejidad morfosintáctica)
- Si contestó "A veces" o "Muchas veces", por favor, escriba tres **EJEMPLOS** de las frases más largas que recuerde que su hijo haya dicho últimamente:

**EJEMPLOS**

- |                         |                      |
|-------------------------|----------------------|
| 1. Yo portero.          | PUNT.                |
| _____                   | <input type="text"/> |
| 2. Tiene pillarme       | <input type="text"/> |
| _____                   | <input type="text"/> |
| 3. Una pompa, por favor | <input type="text"/> |
| _____                   | <input type="text"/> |

Longitud Media de Enunciado (LME)

**V. COMPLEJIDAD MORFOSINTÁCTICA**

- Para todas estas preguntas vamos a imaginar que su hijo o hija se llama "María".
- Por favor, **MARQUE LA MANERA DE HABLAR QUE LE SUENE MÁS PARECIDA A COMO HABLA SU HIJO EN ESTE MOMENTO**. El niño **no tiene que decir precisamente las palabras que aparecen en los ejemplos**; lo que le pedimos es que marque la frase que más se parece a la manera en que habla su hijo. *Por ejemplo,*
  - Marque la opción "A bañá nene" si su hijo dice "A pintá(r) flor" o "A comé(r) queso", etc...
  - Marque la opción "Es para comer jamón" si su hijo dice "Es para dormir" o "Es para jugar" etc...
  - Marque la opción "(quiero) que me des agua" si su hijo dice "...que abras la puerta" o "...que pongas música", etc...
- A veces los niños en un mismo día dicen cosas de dos modos distintos. Si su hijo hace esto, puede marcar dos respuestas.

<p><b>1.</b> María intenta alcanzar un objeto. Usted le pregunta: "¿Qué quieres, María?". Ella le dice:</p> <p><b>Bote</b> <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>E bote <input type="checkbox"/></p> <p><b>El bote</b> <input type="checkbox"/></p> <p>Todavía no dice nada parecido <input type="checkbox"/></p>	<p><b>2.</b> Está viendo un cuento con María. Le pregunta señalando una imagen del cuento: "¿Qué es esto?". María responde:</p> <p><b>Pato</b> <input type="checkbox"/></p> <p>U pato <input type="checkbox"/></p> <p><b>Un pato</b> <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>Todavía no dice nada parecido <input type="checkbox"/></p>
<p><b>3.</b> María está buscando sus botas. Usted le pregunta: "¿Dónde están las botas?". María responde:</p> <p><b>No tá bota</b> <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>No tá a bota <input type="checkbox"/></p> <p><b>No (e)stán las botas</b> <input type="checkbox"/></p> <p>Todavía no dice nada parecido <input type="checkbox"/></p>	<p><b>4.</b> María le muestra un lápiz y una hoja de papel. Usted le pregunta: "¿Qué quieres que haga?". María responde:</p> <p><b>Mamá guauguau</b> <input type="checkbox"/></p> <p><b>Mamá a pinta(r) guauguau</b> <input checked="" type="checkbox"/></p> <p><b>Mamá pinta un guauguau</b> <input type="checkbox"/></p> <p>Todavía no dice nada parecido <input type="checkbox"/></p>
<p><b>5.</b> De repente María empieza a toser. Usted le pregunta: "¿Qué tiene mi niña?". María responde:</p> <p><b>Nene tos</b> <input type="checkbox"/></p> <p>Nene tene [tiene] tos <input type="checkbox"/></p> <p><b>Tengo tos</b> <input type="checkbox"/></p> <p>Todavía no dice nada parecido <input checked="" type="checkbox"/></p>	<p><b>6.</b> María está en su cama/baño/cuna y le llama. Usted le dice: "Hola María. ¿Qué quieres?". María responde:</p> <p><b>Sacá</b> <input type="checkbox"/></p> <p>A sacá María <input type="checkbox"/></p> <p><b>Sácame</b> <input type="checkbox"/></p> <p>Todavía no dice nada parecido <input checked="" type="checkbox"/></p>
<p><b>7.</b> María quiere un coche que usted tiene en la mano. La niña dice:</p> <p><b>¡E cote!</b> <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>¿E [me] deja(s) e cote? <input type="checkbox"/></p> <p>¿Me lo deja(s)? <input type="checkbox"/></p> <p>Todavía no dice nada parecido <input type="checkbox"/></p>	<p><b>8.</b> María está comiendo chocolate. Usted le dice: "¡Date a la muñeca un poco!". María responde:</p> <p><b>No gu(s)ta e chocolate</b> <input type="checkbox"/></p> <p><b>No e gu(s)ta e chocolate</b> <input checked="" type="checkbox"/></p> <p><b>No le gusta el chocolate</b> <input type="checkbox"/></p> <p>Todavía no dice nada parecido <input type="checkbox"/></p>
<p><b>9.</b> La abuela trae agua a María. Usted pregunta a la niña: "¿Qué hace la abuela?". María responde:</p> <p><b>Yaya agua</b> <input type="checkbox"/></p> <p>Yaya á [da] agua <input type="checkbox"/></p> <p><b>Yaya me da agua</b> <input type="checkbox"/></p> <p>Todavía no dice nada parecido <input checked="" type="checkbox"/></p>	<p><b>10.</b> El padre de María acaba de irse. María lo está buscando. Dice:</p> <p><b>Papá no</b> <input type="checkbox"/></p> <p><b>Papá otá [no está]</b> <input checked="" type="checkbox"/></p> <p><b>Papá no está</b> <input type="checkbox"/></p> <p>Todavía no dice nada parecido <input type="checkbox"/></p>

\* En este caso particular dejamos HIJO/HIJA para evitar malentendidos.

**RECUERDE: MARQUE LA MANERA DE HABLAR QUE LE SUENE MÁS PARECIDA A COMO HABLA SU HIJO.**

<p><b>11.</b> María está en el salón y quiere coger un objeto frágil. Usted no le deja. María responde:</p> <p>Mama má [mala] <input type="checkbox"/></p> <p>Mamá e má <input type="checkbox"/></p> <p>Mamá es mala <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>Todavía no dice nada parecido <input type="checkbox"/></p>	<p><b>12.</b> María sigue mirando el objeto frágil. Usted le pregunta: "María, ¿por qué lo miras?, si no lo voy a dejar". María responde:</p> <p>No miro [miro] <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>No o miro <input type="checkbox"/></p> <p>No lo miro <input type="checkbox"/></p> <p>Todavía no dice nada parecido <input type="checkbox"/></p>
<p><b>13.</b> En un momento que usted no mira, María coge el objeto frágil, se le cae y... ¡se rompe! Usted dice: "¡Pero María! ¿Qué has hecho?" María responde:</p> <p>Oto <input type="checkbox"/></p> <p>O foto/a foto <input type="checkbox"/></p> <p>Se ha roto <input type="checkbox"/></p> <p>Todavía no dice nada parecido <input checked="" type="checkbox"/></p>	<p><b>14.</b> María quiere bañar a su muñeco. Le pregunta: "¿Qué vas a hacer María?" María responde:</p> <p>Bañá [bañar] nene <input type="checkbox"/></p> <p>A bañá [bañar] nene <input type="checkbox"/></p> <p>Voy a bañar al nene <input type="checkbox"/></p> <p>Todavía no dice nada parecido <input checked="" type="checkbox"/></p>
<p><b>15.</b> María está mirando al reloj de su padre. Usted le pregunta: "¿De quién es el reloj?" María responde:</p> <p>Papá <input type="checkbox"/></p> <p>E papá <input type="checkbox"/></p> <p>De papá <input type="checkbox"/></p> <p>Todavía no dice nada parecido <input checked="" type="checkbox"/></p>	<p><b>16.</b> María se prepara para ir de paseo con papá. Le pregunta: "¿Con quién vas al parque, María?" Ella responde:</p> <p>Papá <input type="checkbox"/></p> <p>E papá <input type="checkbox"/></p> <p>Co(n) papá <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>Todavía no dice nada parecido <input type="checkbox"/></p>
<p><b>17.</b> María está comiendo papilla y se ha manchado la mano. Usted le pregunta: "¿Qué tienes aquí?" María responde:</p> <p>Caca má [mano] <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>Caca a má/caca e má <input type="checkbox"/></p> <p>Caca en la mano <input type="checkbox"/></p> <p>Todavía no dice nada parecido <input type="checkbox"/></p>	<p><b>18.</b> María en vez de comerse el jamón está jugando con el tenedor. Usted le pregunta: "¿Para qué es el tenedor?". Ella responde:</p> <p>Comé [comer] jamón/chicha <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>E comé jamón/chicha <input type="checkbox"/></p> <p>E(s) pa(ra) comé jamón/chicha <input type="checkbox"/></p> <p>Todavía no dice nada parecido <input type="checkbox"/></p>
<p><b>19.</b> María está inquieta. Se dirige hacia la puerta. Usted le pregunta: "¿Quieres ir a la calle?". María responde:</p> <p>Calle no. <input type="checkbox"/></p> <p>A calle no <input type="checkbox"/></p> <p>A la calle no. <input type="checkbox"/></p> <p>Todavía no dice nada parecido <input checked="" type="checkbox"/></p>	<p><b>20.</b> María está jugando con su juguete preferido. Usted le pregunta: "¿De quién es este juguete?" María responde:</p> <p>Nene/ María <input type="checkbox"/></p> <p>E mí/a mí <input type="checkbox"/></p> <p>Es mio <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>Todavía no dice nada parecido <input type="checkbox"/></p>
<p><b>21.</b> María quiere pintar. Usted le pregunta: "¿Qué lápiz quieres?". María dice:</p> <p>Api [lápiz] María <input type="checkbox"/></p> <p>Api e María <input type="checkbox"/></p> <p>Mí (l)api(z) <input type="checkbox"/></p> <p>Todavía no dice nada parecido <input checked="" type="checkbox"/></p>	<p><b>22.</b> María está mirando a su muñeca. Usted le dice: "¿Te gusta, María?". Ella responde:</p> <p>(Gu)apa <input type="checkbox"/></p> <p>Nena mí guapa <input type="checkbox"/></p> <p>La nena es muy guapa <input type="checkbox"/></p> <p>Todavía no dice nada parecido <input checked="" type="checkbox"/></p>

**RECUERDE: MARQUE LA MANERA DE HABLAR QUE LE SUENE MÁS PARECIDA A COMO HABLA SU HIJO.**

<p><b>23.</b> María está buscando un juguete suyo, un coche por ejemplo. Se gira hacia usted y pregunta:</p> <p>¿Cote? [coche] <input type="checkbox"/></p> <p>¿O (e)stá e cota? <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>¿Dónde (e)stá e cote? <input type="checkbox"/></p> <p>Todavía no dice nada parecido <input type="checkbox"/></p>	<p><b>24.</b> María señala con su dedo un objeto y le pregunta:</p> <p>¿Esto? <input type="checkbox"/></p> <p>¿É é esto? [qué es esto] <input type="checkbox"/></p> <p>¿Qué es esto? <input type="checkbox"/></p> <p>Todavía no dice nada parecido <input checked="" type="checkbox"/></p>
<p><b>25.</b> María se acerca con intención de pedirle algo. Usted le pregunta: "¿Qué quieres?".</p> <p>Agua <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>Quiero agua/dame agua <input type="checkbox"/></p> <p>(Quiero) que me des agua <input type="checkbox"/></p> <p>Todavía no dice nada parecido <input type="checkbox"/></p>	<p><b>26.</b> María mira a la estantería de los juguetes. Usted le pregunta: "¿Qué pasa, María?". Ella le dice:</p> <p>Osito <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>Quiero el osito <input type="checkbox"/></p> <p>Quiero coger el osito <input type="checkbox"/></p> <p>Todavía no dice nada parecido <input type="checkbox"/></p>
<p><b>27.</b> Mientras usted baña a María, ella está jugando con una muñeca y dice:</p> <p>A bañar <input type="checkbox"/></p> <p>A bañar ... a peinar <input type="checkbox"/></p> <p>A bañar y a peinar <input type="checkbox"/></p> <p>Todavía no dice nada parecido <input checked="" type="checkbox"/></p>	<p><b>28.</b> María le dice "¡Mira!". Usted le pregunta "¿Qué quieres que mire?". Ella dice:</p> <p>La muñeca <input type="checkbox"/></p> <p>La muñeca ahí <input type="checkbox"/></p> <p>La muñeca que está ahí <input type="checkbox"/></p> <p>Todavía no dice nada parecido <input checked="" type="checkbox"/></p>
<p><b>29.</b> Antes de comer María tiene algo en la boca. Usted le pregunta: "¿Qué estás comiendo?". Ella responde:</p> <p>El caramelo <input type="checkbox"/></p> <p>El caramelo ... papá <input type="checkbox"/></p> <p>El caramelo que me ha dado papá <input type="checkbox"/></p> <p>Todavía no dice nada parecido <input checked="" type="checkbox"/></p>	<p><b>30.</b> María mira una figurita delicada que no debe coger. A la vez está diciendo:</p> <p>E(s)to no <input type="checkbox"/></p> <p>Esto no se toca <input type="checkbox"/></p> <p>Que no se toca esto <input type="checkbox"/></p> <p>Todavía no dice nada parecido <input checked="" type="checkbox"/></p>
<p><b>31.</b> María le da la llave del armario de las galletas. Usted pregunta: "¿Por qué me das la llave?". María le dice:</p> <p>Abre la puerta <input type="checkbox"/></p> <p>Para abrir la puerta <input type="checkbox"/></p> <p>Para que abras la puerta <input type="checkbox"/></p> <p>Todavía no dice nada parecido <input checked="" type="checkbox"/></p>	<p><b>32.</b> María está jugando a pegar a su muñeco. Usted pregunta: "¿Por qué le pegas al muñeco?". María responde:</p> <p>Malo <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>E(s) malo <input type="checkbox"/></p> <p>Porque es malo <input type="checkbox"/></p> <p>Todavía no dice nada parecido <input type="checkbox"/></p>
<p><b>33.</b> María juega con un muñeco roto. Usted pregunta: "¿Qué le pasa al muñeco?". Ella dice:</p> <p>Se ha roto el pie, no anda <input type="checkbox"/></p> <p>Se ha roto el pie y no anda <input type="checkbox"/></p> <p>No anda porque se ha roto el pie <input type="checkbox"/></p> <p>Todavía no dice nada parecido <input checked="" type="checkbox"/></p>	<p><b>34.</b> Después de explicarle a María que ahora no puede ir a la calle con ella, María dice:</p> <p>Viene papá, vamos a la calle <input type="checkbox"/></p> <p>Viene papá y nos vamos a la calle <input type="checkbox"/></p> <p>Cuando viene papá nos vamos a la calle <input type="checkbox"/></p> <p>Todavía no dice nada parecido <input checked="" type="checkbox"/></p>

PUNTUACIÓN **29**

### FICHA DE RESULTADOS

#### PARTE 0 : VOCALIZACIONES

Percentil 60 - 70 en niños de 30 meses.

Puntuación (de 24):  ————  ————

#### PARTE 1 : PALABRAS

III. Producción temprana:  
 Pregunta por el nombre: Sí  No  |  ————   
 Nombra: Sí  No

II. Desarrollo del vocabulario:  
 N° de la respuesta marcada  ————

III. Vocabulario:  
 Producción de palabras  
 Total "Dice"  ————  ————  ————   
 Percentil 50 en niños de 18 - 19 meses.

IV. Usos del lenguaje:  
 Ausente: Sí  No   
 Pasado: Sí  No   
 Futuro: Sí  No   
 Pregunta: Sí  No  |  ————

#### PARTE 2 : GRAMÁTICA

I. Terminaciones de las palabras:  
 Puntuación (de 17):  ————  ————   
 Percentil 50 en niños de 21 meses.

II. Verbos difíciles:  
 Puntuación (de 19):  ————  ————   
 Percentil 50 en niños de hasta 21 meses.

III. Palabras sorprendentes:  
 (Ítem 1) Sobregeneralizaciones Verbos Sí  No   
 (Ítem 2) Sobregeneralizaciones Nombres Sí  No  |  ————

IV. Combinación de palabras:  
  No  |  ————

EJEMPLOS:  
 Oración 1   
 Oración 2  ————   ————  ————   
 Oración 3   
 Percentil 50 en niños de 19 - 22 meses.

V. Complejidad morfosintáctica:  
 Puntuación (de 102):  ————  ————   
 Percentil 50 en niños de 23 meses.

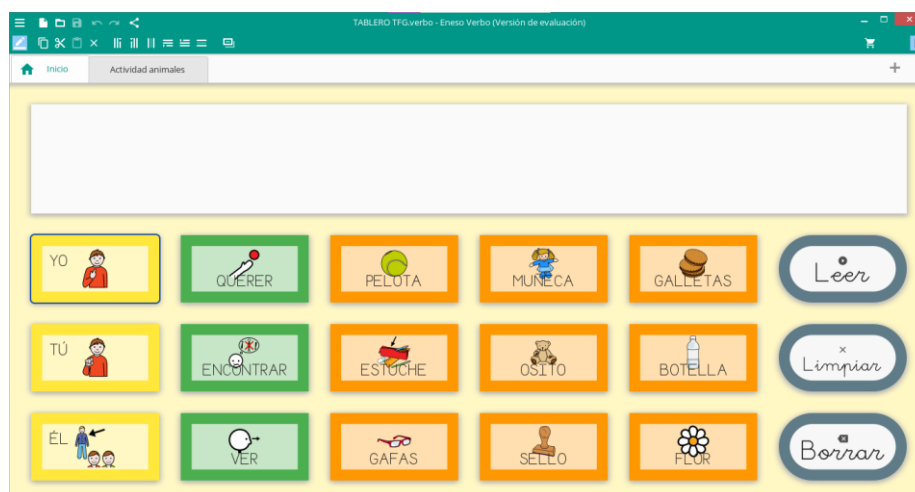
\* Seleccione la tabla correspondiente al sexo del niño (a=niña; b=niño; c= tabla mixta)

La realización de este inventario nos permite conocer que el desarrollo lingüístico de J. se encuentra entre los 18 y los 23 meses, además de ofrecernos una gran cantidad de información desarrollada en profundidad en el apartado 4.1.3. de este documento.

## ANEXO II. IMÁGENES DE LOS RECURSOS DE LAS ACTIVIDADES.



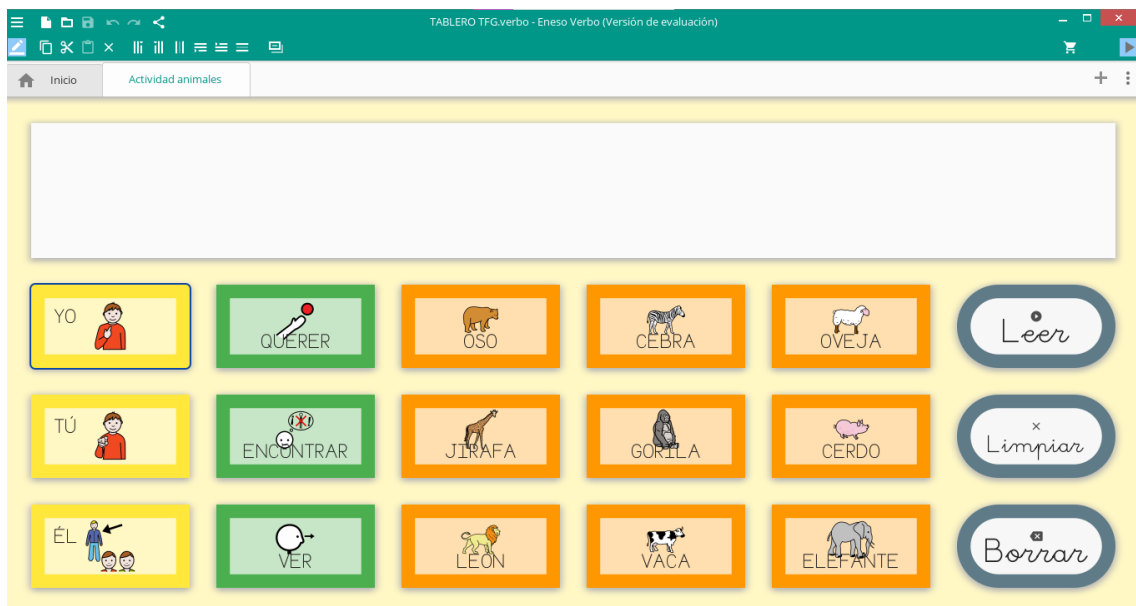
**Figura 4.** *Animales de la Actividad 1.* Elaboración propia.



**Figura 5.** *Comunicador dinámico Actividad 3.* Elaboración propia.



**Figura 6.** Tarjetas de animales Actividad 5. Elaboración propia.



**Figura 7.** Comunicador dinámico de la Actividad 7. Elaboración propia.



**Figura 8.** Actividad 10. Adaptado de *Dibujo de Madre acariciando al hijo para Colorear*, de Dibujos.net (s.f.), Pinterest. Dominio Público. <https://pin.it/1YjE5hL>



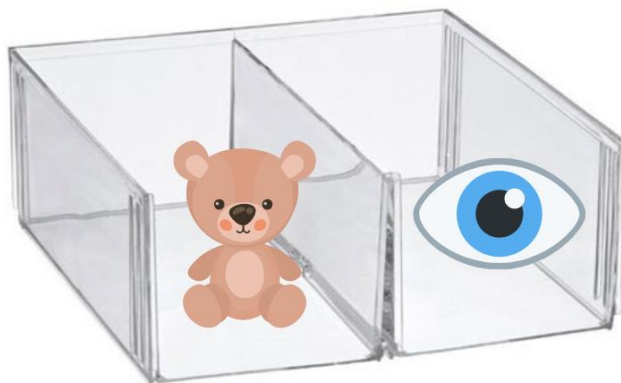
**Figura 9.** Actividad 12. Adaptado de *Carrito Compra Supermercado de Juguetes*, de Nuheby (s.f.), Amazon. Dominio Público. [https://www.amazon.es/dp/B07FT8KS5S?ref=cm\\_sw\\_r\\_cp\\_ud\\_dp\\_WPMN483SMY9ZKMS5ED3E](https://www.amazon.es/dp/B07FT8KS5S?ref=cm_sw_r_cp_ud_dp_WPMN483SMY9ZKMS5ED3E)



**Figura 10.** *Ruleta de sustantivos.* Elaboración propia.



**Figura 11.** Actividad 15. Adaptado de *CUBOS APILABLES 10 PIEZAS*, de Imaginarium (s.f.). Dominio Público. <https://www.imaginarium.es/cubos-apilables-cubos-apilables-10-piezas-9362.htm>



**Figura 12.** Representación de la actividad 17. Pares mínimos. Elaboración propia.



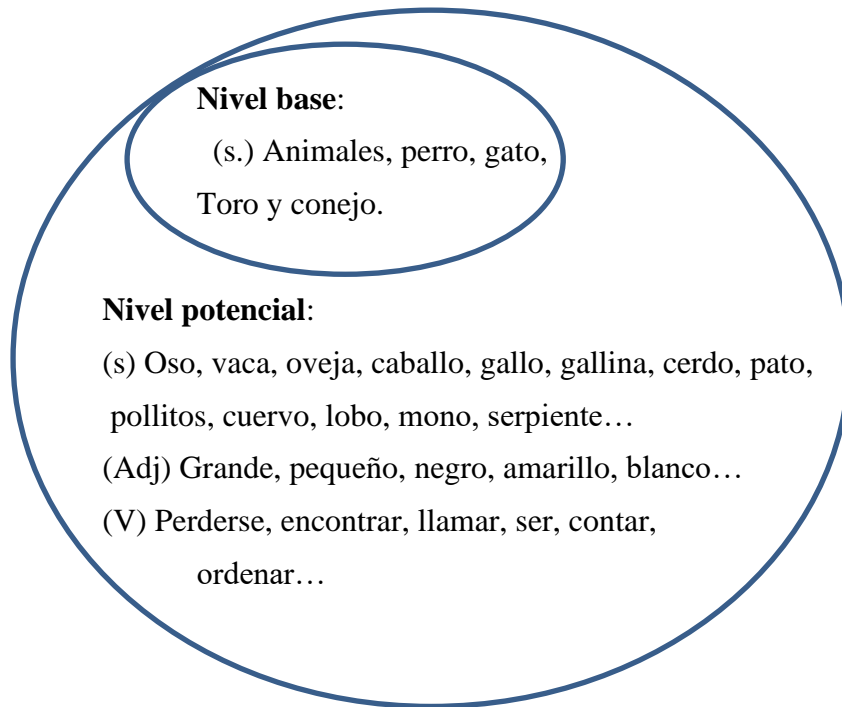
**Figura 13.** Actividad 18. Pompas. Adaptado de Pompero, de RegaloPublicidad. <https://www.regalopublicidad.com/pompero>



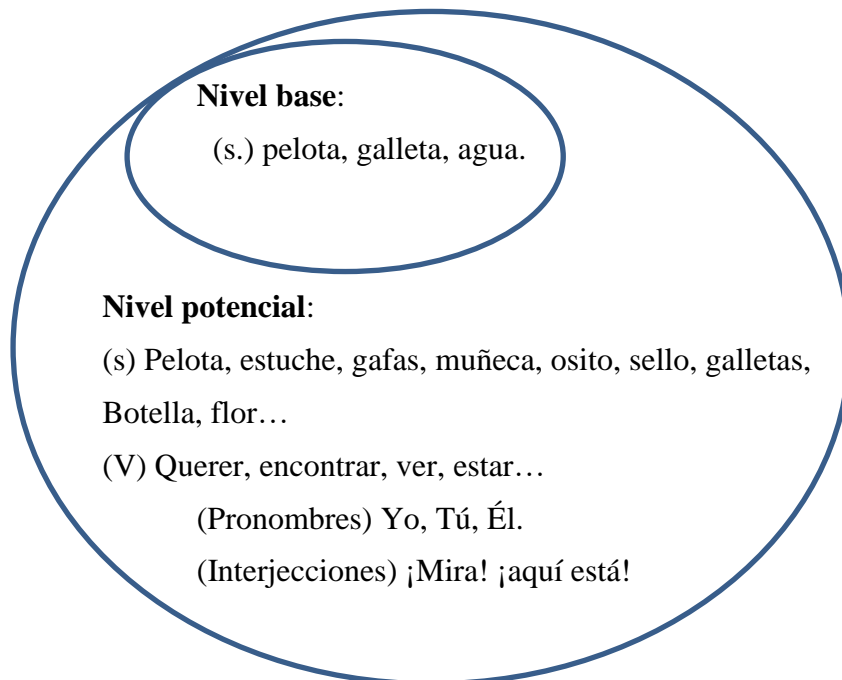
**Figura 14.** Actividad 21. Adaptado de: “Otro proyecto prácticamente terminado, de Mitea mentes geniales, Instagram. <https://www.pinterest.es/pin/341007003030884199/>

## ANEXO III. ADQUISICIÓN DEL NUEVO VOCABULARIO.

Vocabulario actividad 1 y 2.



Vocabulario actividad 3 y 4.



## Vocabulario actividad 5 y 6.

**Nivel base:**

(s.) Animales, perro, gato,  
Toro y conejo.

**Nivel potencial:**

(s) Vaca, oveja, gallo, cerdo, pato, gato, perro, lobo ...

(modificador) No.

(V) ser, vivir, aparecer...

(Onomatopeyas) guau guau, miao miao,  
muuu, beeeh, oing oign, cua cua, auuuh  
Quiquiriquí...

## Vocabulario actividad 7 y 8.

**Nivel base:**

(s.) Animales, perro, gato,  
Toro y conejo.

**Nivel potencial:**

(s) Oso, vaca, oveja, cebra, cerdo, jirafa, gorila,  
león, elefante...

(Adj) Grande, pequeño, negro, amarillo, blanco...

(V) Querer, encontrar, llamar, ser, ver...

## Vocabulario actividad 9, 10 y 11.

**Nivel base:**

(s.) mamá, abuelo.

**Nivel potencial:**

(s) Hermano, hermana, tío, tía, abuelo, abuela,

Peces, monos, patos, insectos, flores, mural...

(V) ser, estar, pegar...

(Pronombres) Yo, Tú, Él, Ellos...

(Interjecciones) ¡Mira!, ¡Es él!, ¡Es ella!...

## Vocabulario actividad 12 y 13.

**Nivel base:**

(s.) galletas, zumo, agua,

Fruta...

**Nivel potencial:**

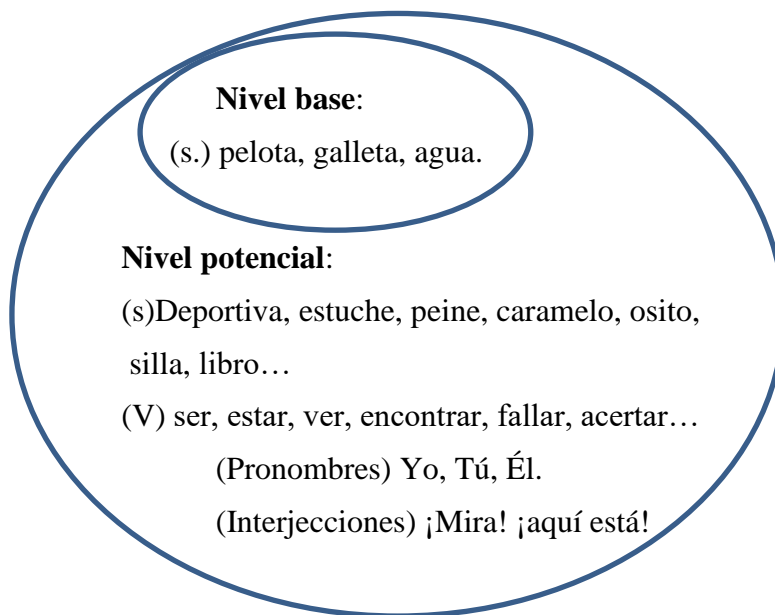
(s) Yogur, bocadillo, sándwich, manzana, fresa, kiwi,

Mandarina, plátano, pan...

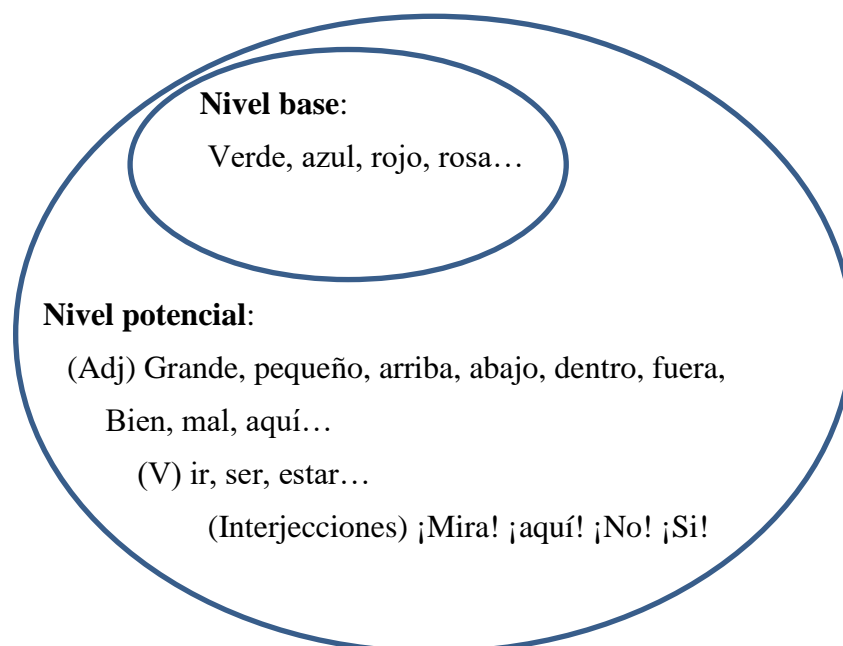
(V) Tener, querer, comprar, ver, gustar, ...

(Interjecciones) ¡Mira! ¡qué rico! ¡qué asco!

## Vocabulario actividad 14.



## Vocabulario actividad 15 y 16.



## Vocabulario actividad 18.

**Nivel base:**

Interjección: ¡Me gusta!

**Nivel potencial:**

(s) pompa, jabón, agua.

(Adj) Grande, pequeño, pegajoso, divertido, mucho, poco...

(V) Querer, llamar, ser, ver, explotar, soplar, Gustar, atrapar...

(Interjecciones): ¡Más!; qué chulo!

¡Me gusta!

## Vocabulario actividad 21.

**Nivel base:**

(s.) pelota.

**Nivel potencial:**

(s) piscina, verano, colores...

(Adj), amarillo, blanco, azul, verde, rojo, favorito...

(V) gustar, querer, calor...