



GRADO EN MAGISTERIO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

CURSO 2021/2022

Facultad de Educación. Universidad de Cantabria

Similitudes entre TEA y TEL y sus “elementos distintivos”
Similarities between ASD and SLI and their “distinctive elements”

Autora: Ana Iturbe Diego.
Director: Héctor García Rodicio.
Fecha: 4/07/2022

V.ºB.º Director /a

Firmado por GARCIA RODICIO
HECTOR - ***5197** el día
15/07/2022 con un
certificado emitido por AC
FNMT Usuarios

V.ºB.º Autor/a

ÍNDICE

1. Resumen y palabras clave.....	2
2. Abstract and keywords.....	3
3. Introducción.....	4
4. Estado de la cuestión y relevancia del tema.....	5
5. Finalidad y objetivos del trabajo.....	7
6. Desarrollo normal del lenguaje.....	8
6A. Componentes del lenguaje.....	13
6B. Desarrollo normal de los distintos componentes.....	15
7. Alteraciones en el desarrollo del lenguaje.....	20
7A. Características de los TEA.....	20
7B. El lenguaje en los TEA.....	23
7C. Características cognitivas, emocionales, sociales en los TEL.....	26
7D. El lenguaje en los TEL.....	28
8. Guía para la detección de TEA/TEL en el aula.....	33
8A. Signos de TEA.....	33
8B. Signos de TEL.....	34
8C. Elementos distintivos.....	36
8D. Pautas para el manejo de TEA/TEL en el aula.....	39
9. Conclusiones.....	43
10. Referencias bibliográficas.....	45

1. RESUMEN Y PALABRAS CLAVE

Resumen

El objetivo de este Trabajo Fin de Grado es proporcionar claves a los maestros para atender al alumnado con Trastorno de Espectro Autista (TEA) y Trastorno Específico del Lenguaje (TEL), haciendo hincapié en los aspectos lingüísticos. Para ello, en primer lugar, analizamos cómo se produce el desarrollo normativo del lenguaje, atendiendo a sus diferentes componentes. Ese análisis nos sirve como referencia para entender, en una sección posterior, las alteraciones del lenguaje que presenta el alumnado con TEA y TEL. Dedicamos la tercera y principal sección del trabajo a identificar (a) signos tempranos que pueden alertarnos de la presencia de un TEA o TEL en el aula, (b) pistas que nos permiten diferenciar uno de otro y (c) pautas para una adecuada atención a este alumnado. Y todo ello bajo la premisa de darles igualdad de oportunidades y garantizar su inclusión.

Palabras clave: lenguaje, Trastorno del Espectro Autista, Trastorno Específico del Lenguaje, detección.



2. ABSTRACT AND KEYWORDS

Abstract

The objective of this Final Degree Project is to provide keys to teachers to attend to students with Autism Spectrum Disorder (ASD) and Specific Language Impairment (SLI), emphasizing linguistic aspects. To do this, first, we analyze how the normative development of language occurs, taking into account its different components. This analysis serves as a reference to understand, in a later section, the language alterations presented by students with ASD and SLI. We dedicate the third and main section of the work to identifying (a) early signs that can alert us to the presence of an ASD or SLI in the classroom, (b) clues that allow us to differentiate one from the other and (c) guidelines for an adequate attention to these students. And all this under the premise of giving them equal opportunities and guaranteeing their inclusion.

Keywords: language, Autism Spectrum Disorder (ASD), Specific Language Impairment (SLI), detection.

3. INTRODUCCIÓN

Actualmente, la diversidad se encuentra en todos los rincones del mundo y más si cabe hablar de las escuelas. Como se puede ver en este trabajo, la diversidad es algo innato que tienen las personas, aportando de esta forma diferencias entre todas ellas. Frente a esta diversidad la comunidad educativa en su totalidad es la que tiene que aportar una respuesta equitativa para todo el alumnado, independientemente de sus dificultades y sus características económicas, educativas o sociales. Asimismo, estos agentes tienen un compromiso moral y ético donde deben dar una igualdad de oportunidades para que los educandos puedan formarse con éxito en el ámbito educativo.

Todos los agentes que forman parte de la educación tienen la responsabilidad de que todos los niños sean aceptados dentro de su diversidad. Por esta razón, los docentes deben tener estrategias que ayuden a la inclusión del alumnado, sin olvidar valores como el respeto y la aceptación hacia todas las personas.

Siguiendo la diversidad que existe entre las personas, en este Trabajo de Fin de Grado de Magisterio Primaria se va a realizar una revisión teórica de la literatura sobre el Trastorno del Espectro Autista (TEA) y sobre el Trastorno Específico del Lenguaje (TEL).

Para cumplir con la base de la educación que es eliminar las diferencias entre el alumnado y aportar una igualdad de condiciones, es esencial conocer cómo es cada niño y cuando sea necesario detectar los trastornos que tenga. Por esta razón, a lo largo del trabajo se intenta dar a conocer las diferentes características de ambos trastornos, lo que facilite la detección rápida y temprana de ellos para poder intervenir y mejorar su lenguaje, eliminando las barreras que se generan en comparación a otros estudiantes que no posean ningún tipo de diagnóstico. Siguiendo la línea de trabajo y después de obtener la detección, se realizará una pequeña guía en la que se muestren algunas pautas para manejar de una forma adecuada el TEA y el TEL y de esta forma se obtenga una inclusión completa.

4. ESTADO DE LA CUESTIÓN Y RELEVANCIA DEL TEMA

Como se puede observar a lo largo del trabajo, el alumnado de los centros escolares es diferente y pueden tener diferentes problemas del lenguaje, en diversas ocasiones, esos problemas llegan a ser muy graves y perdurar en el tiempo, incluso aumentando si no se tratan de la forma adecuada.

Conocer las características del alumnado y concretamente saber cómo es su lenguaje, es esencial para que se puedan desarrollar las competencias de los niños y para que se desarrollen social y cognitivamente. Es por esta razón que en las aulas se debe trabajar para que las capacidades de los pequeños mejoren y se intenten eliminar o solventar de alguna forma todas las dificultades que posean, intentando que adquieran un nivel suficiente para desarrollar todas y cada una de sus capacidades.

Actualmente, en los centros educativos, es muy habitual que se relacionen niños con diferentes capacidades, trastornos o discapacidades, como es el caso del Trastorno del Espectro Autista o el Trastorno Específico del Lenguaje. La vida de estos alumnos que no disponen de una ayuda para solucionar sus déficits puede ser muy complicada, desanimándoles hasta tal punto que no quieran acudir a las escuelas.

Durante el tiempo que los educandos estén en un centro escolar la comunidad educativa debe intentar localizar la situación de cada uno para solventar las dificultades, de esta forma se podrá trabajar con ellos los objetivos y contenidos establecidos en las diferentes etapas por las que vayan pasando, cuando sea necesario estas deberán ser adaptadas, pero siempre dejando que el alumnado muestre su desarrollo máximo.

Antes de todo esto, lo que se debe trabajar es el diagnóstico y conocer el desarrollo de todos los estudiantes tanto fuera como dentro de la escuela, así



se podrá llegar a un conocimiento total de lo que sucede y se logrará una buena intervención.

El motivo por el que he querido desarrollar esta temática es que durante mi periodo de prácticas en un centro educativo he estado muy de cerca con un caso de un niño que no tenía adquirido el lenguaje, a su vez tenía problemas para socializar con el resto de las personas, tanto adultos como niños y los especialistas estaban en busca de un diagnóstico que se dividía entre TEA y TEL, algo que me llamó la atención. Por eso elegí conocer más en profundidad ambos trastornos.

Además, aunque los diagnósticos sean parecidos hay que tener en cuenta que cada niño es un mundo y presenta características diferentes, ya sea por las dificultades que presenta o por las intervenciones que requiere. Pero teniendo una buena base teórica y práctica tanto de TEA, como TEL o cualquier otra discapacidad será más fácil intervenir de la forma que el niño necesite.

5. FINALIDAD Y OBJETIVOS DEL TRABAJO

Todo Trabajo de Fin de Grado debe tener unos objetivos establecidos que cualquier persona que los lea los debe ver cumplidos, este trabajo está desarrollado con una clara finalidad: dar a conocer el Trastorno del Espectro Autista y el Trastorno Específico del Lenguaje y compararlos para encontrar sus similitudes y diferencias. Asimismo, los objetivos nos deben guiar para poder desarrollar el trabajo de forma correcta. Los objetivos de este trabajo son:

- Investigar sobre el Trastorno del Espectro Autista y el Trastorno Específico del Lenguaje.
- Conocer cómo es el desarrollo normal del lenguaje en personas neurotípicas.
- Conocer las características de las personas con un diagnóstico TEA y uno TEL.
- Conocer el desarrollo del lenguaje de niños que tienen TEA y TEL.
- Adquirir conocimientos suficientes para detectar TEA y TEL.
- Realizar una guía que aporte los signos que tienen los niños que tengan TEA y TEL.
- Dar pautas para manejar de forma correcta tanto TEA como TEL.

6. DESARROLLO NORMAL DEL LENGUAJE

El desarrollo del lenguaje humano es un logro sorprendente y universal. Cuando los niños comienzan a adquirir el lenguaje evolucionan muy rápidamente, de una forma tan veloz, que cuando llegan a la etapa de Educación Primaria algunos ya leen o están empezando, pueden cambiar su lenguaje dependiendo de la situación social en la que se encuentren, saben pronunciar correctamente, etc. (Berko, 2010). Sin embargo, no es esto lo más relevante de este aprendizaje, si no que este nunca se frena, realmente ocurre todo lo contrario, el lenguaje aumenta a lo largo de toda la vida humana.

Según Molina, Ampudia, Aguas, Guasch y Tomás (1999) el desarrollo del lenguaje se divide en dos etapas. En la primera etapa estos autores no hablan exactamente del lenguaje en su totalidad, sino de comunicación, en esta fase se obtienen los primeros mecanismos para que más tarde surja el lenguaje y se llama periodo prelingüístico. La segunda etapa o etapa lingüística muestran los primeros rasgos de lenguaje adulto. En ambas etapas se pueden ver reflejadas las adquisiciones motrices, relacionales y emocionales que ayudan a comprender mejor la evolución del lenguaje.

Sin embargo, siguiendo al autor Berko (2010) este desarrollo se subdivide en la comunicación, la fonología y la semántica. Por lo que para explicar cómo es todo el proceso del aprendizaje del lenguaje se seguirá esta última clasificación.

Según Berko (2010) en lo referente a la comunicación, los niños ya escuchan el idioma que hay a su alrededor incluso antes de nacer, por eso los bebés recién nacidos se sienten más cómodos cuando escuchan el idioma con el que se han estado relacionando desde el útero. En sus primeros meses de vida los bebés ya realizan habilidades comunicativas antes de que lleguen sus primeras palabras. Estas habilidades se muestran con la mirada o con la sensibilidad que tienen dependiendo del tono de las voces que escuchen. A su vez son

capaces de prestar atención al lenguaje y respetan los turnos de palabra mediante balbuceos. Cuando necesitan algo muestran sus intenciones. Además, los bebés están desarrollados fisiológicamente para poder procesar el lenguaje que perciben. A los seis meses de vida los bebés comienzan a clasificar los sonidos, de una forma semejante a los adultos. Pero no es hasta más o menos los once meses cuando comprenden unas cincuenta palabras comunes y señalan a las personas cuando se les hacen preguntas del tipo “¿dónde está mamá?” De forma aproximada cuando un niño da sus primeros pasos es cuando dice sus primeras palabras. En definitiva, antes de que digan sus primeras palabras los niños son capaces de comunicarse de una forma no verbal.

En lo que se refiere a la fonología, Berko (2010) dice que, en el primer año de vida, los bebés balbucean mientras juegan con los sonidos. Pero no es hasta aproximadamente el segundo año de vida cuando esos balbuceos de un bebé prelingüístico se convierten en palabras. A partir de aquí, el curso del desarrollo del lenguaje posee unas características universales en los niños. Generalmente, las primeras expresiones de los niños se encuentran formadas por una única palabra con una pronunciación sencilla y un significado concreto. Aquí, hay que darse cuenta de que hay diferentes restricciones que influyen en la comprensión y producción, ya que algunos sonidos más difíciles de pronunciar pueden generar problemas en la combinación de consonantes.

Al igual que hay dificultades en las formas fonológicas de las primeras palabras, parece que hay límites en los tipos de significados y por lo tanto en su desarrollo semántico, por ejemplo, en las primeras palabras los niños harán más referencia a objetos que se mueven como pueden ser las motos (Berko, 2010). El vocabulario de un bebé refleja su vida cotidiana, alejando de él acontecimientos u objetos distantes en tiempo y espacio. Cuando los niños llegan a la edad escolar, las palabras que pronuncian comienzan a hacerse más complejas e interconectadas, lo que hace que obtengan la conciencia

metalingüística. Esta capacidad permite pensar sobre el idioma materno, comprender las palabras y definir las.

Según Berko (2010) es durante el paso de su segundo año de vida, cuando los niños conocen unas cincuenta palabras y pasan a combinar dos palabras. Las palabras que pronunciaban anteriormente pasan a formas expresiones telegráficas, es decir, se combinan sin artículos, preposiciones, flexiones, etc. Llegando a decir “tete mamá”, queriendo decir “quiero el tete mamá”. Se ha comprobado que de forma universal las intenciones que tienen los niños a esta edad es la de pedir, decir no a algo y son capaces de comprobar que algo esté o haya desaparecido.

Pasado un tiempo los niños toman aproximadamente una docena de significados pudiendo hacer referencia a un actor y un verbo como “tato come” o a una localización “gatito mesa” entre otros. En esta fase se muestran expresiones de significado básicos, pero nunca de número, género o tiempo verbal, es decir, el lenguaje de los niños pequeños se centra en el presente, no en el pasado ni el futuro. Lo que los niños son capaces de decir se relaciona con su nivel de desarrollo cognitivo y social (Berko, 2010).

El aprendizaje de sistemas morfológicos como el plural o el pasado, demuestra que los niños no se limitan a aprender fragmentos del sistema lingüístico adulto, sino que forman sistemas generativos propios.

Asimismo, este autor habla de la pragmática, es decir, la forma en la que se usa el lenguaje en las diferentes situaciones sociales. Este afirma que no basta con tener competencia lingüística, sino que hay que tener la competencia comunicativa para adaptarse a las diferentes circunstancias. Con esto quiere decir que hace falta tener en el conocimiento las reglas sociales sobre cómo usar el lenguaje o la pragmática. Los niños acaban aprendiendo variaciones del lenguaje que muestran su género, profesión y su clase u origen. Además de otras variaciones que son esenciales como el contexto social, el tema de la

conversación y las características de las personas con las que se entabla una conversación.

Cuando los niños comienzan a ir al jardín de infancia conocen ya unas ocho mil palabras y las formas gramaticales de su idioma. Además, son capaces de hacer preguntas, decir enunciados negativos, frases subordinadas y compuestas, asimismo son capaces de emplear la pragmática de forma adecuada, es decir, su competencia comunicativa empieza a crecer de forma adecuada (Berko, 2010).

Durante el periodo escolar, los niños deben relacionarse con sus iguales en mayor medida, lo que hace que tengan un habla más humorística e inventiva. Esto se une al aprendizaje que tienen sobre la televisión, las películas, etc. Los logros cognitivos de la etapa escolar hacen que los niños hablen de una forma totalmente nueva. Son cada vez más aptos para tener un habla conexas con expresiones llegando a tener un habla descontextualizada, es decir, que no se centre en el aquí y el ahora.

La alfabetización es muy importante en el desarrollo de los niños y necesita de todas las habilidades para ser exitosa. En este desarrollo el aprendizaje de la lectura y escritura es muy importante porque afecta al lenguaje hablado. Aunque hay que decir que la tarea de la lectura no es fácil para todos los niños porque requiere una gran coordinación de diferentes capacidades. Por esa razón surgen complicaciones en el aprendizaje llegándose a formar discapacidades como los trastornos del lenguaje (Berko, 2010). Esta etapa escolar, está unida a la etapa lingüística de Molina et al. (1999) que la resume en la Tabla 1:

Tabla 1

Relación de la edad y la etapa lingüística y la fonológica

Edad	Etapa lingüística	Etapa fonológica
2-4 años	Etapa telegráfica. Comienzan las combinaciones de palabras y en los 3 y 4 años llegan a formar frases simples.	Fonología de morfemas simples. Se expande el repertorio de sonidos. Procesos fonológicos con errores hasta los 4 años, momento en el que las palabras de estructuras morfológicas simples son correctas.
4-7 años	Aparecen las frases complejas, para ello usan complementos del verbo y frases de relativo. Aunque estas frases provienen de una yuxtaposición.	Culmina el repertorio fonético. Adquieren los sonidos problemáticos entorno a los 7 años. Realizan producciones correctas de palabras simples y comienzan a usar palabras más largas.

Finalmente, Berko (2010) habla sobre los cambios del desarrollo del lenguaje en la edad adulta, como bien se ha mencionado anteriormente, aunque las personas tengan apariencia adulta, el lenguaje sigue desarrollándose. Durante la adolescencia las personas toman un estilo propio y especial del lenguaje, que con el paso de los años se va transformando, llegando a tener nuevos logros lingüísticos. Un estilo lingüístico personal distintivo crea la identidad de

uno mismo. El desarrollo del lenguaje en la vida adulta varía dependiendo de la persona, basándose en factores de educación, sociales y profesionales.

A medida que la edad pasa se generan cambios como es el no encontrar las palabras que tenemos en nuestra mente. Además, la pérdida auditiva y las dificultades con la memoria acabarán afectando a la capacidad para comunicarse de las personas. Sin embargo, en lo que concierne a aspectos positivos, el vocabulario aumenta, al igual que la habilidad narrativa (Berko, 2010).

6A. Componentes del lenguaje

Siguiendo la afirmación de Weiner y Elkind (1985) el desarrollo humano se realiza a través de unas etapas que se encuentran unidas a la edad, en estas se obtienen cambios y resultados en aspectos como el crecimiento físico, el desarrollo de la personalidad y del aspecto social. De esta idea parte también el lenguaje que evoluciona a lo largo de toda la existencia humana.

Para que se lleve a cabo una correcta formación del lenguaje deben existir una serie de componentes que se desarrollen. Díez, Pacheco, de Caso, García y García (2009) concretamente hablan de tres componentes: el contenido también denominado la cognición, la forma conocida como la gramática y el uso o pragmática. Estos componentes evolucionan a medida que lo hace la persona, cuando tiene un nivel de funcionamiento correcto. Si esto no sucede se observarán en los componentes alteraciones. Es por eso por lo que se debe dar importancia y considerar cada uno de los componentes en el desarrollo y adquisición del lenguaje de los niños (Quintero, 2005).

El contenido o la semántica habla del conocimiento de la realidad, es decir, de los objetos, las relaciones entre estos y las relaciones de sucesos. Este componente se desarrolla cuando interactúan los componentes biológicos, psicológicos y sociales de la persona.

La forma está relacionada con “las piezas” del lenguaje, es decir, el lenguaje es comprendido como el resultado del desarrollo progresivo de las habilidades de dominio general, esto se construye y se organiza como procesos autónomos y específicos, o dicho de otra forma se modula (Fernández, 2007). Así se puede poner de ejemplo que uno de los módulos sería el lenguaje, que se puede dividir en submódulos como el sistema morfológico o el sintáctico.

El uso o la pragmática está formado por el contexto y el uso del lenguaje. Con el contexto se refiere a los aspectos cognitivo, natural y lingüístico y a lo cultural y lo social. Sin embargo, el uso contiene la cooperación, las intenciones o la implicación entre diferentes hablantes (Díez et al., 2009).

Estos tres grandes componentes del lenguaje a su vez están formados por otros cinco subcomponentes, empezando por la fonología que es la capacidad para emplear de forma adecuada los fonemas, es decir, los sonidos de una lengua; a esto le sigue la morfología que es la capacidad para manejar las partículas que se añaden a las raíces de las palabras para representar diferentes roles o cualidades, como pueden ser el género y el número; también se encuentra la sintaxis que es el proceso por el cual se combinan las palabras para formar frases y las frases para formar oraciones. Estos tres subcomponentes componen la forma del lenguaje. Después existe la léxico-semántica que forma parte del contenido, este componente tiene que ver con el vocabulario del lenguaje, concretamente el léxico es la capacidad que tienen los seres humanos para el conocimiento de las palabras de una lengua, por otra parte, la semántica es la capacidad de manejar los significados de cada una de esas palabras. Finalmente, existe la pragmática, nombre con el que se denomina también al uso que se puede definir como la capacidad que se posee para adecuar el lenguaje a las diferentes situaciones sociales (García, 2021).

6B. Desarrollo normal de los distintos componentes

Según García (2021) para que se pueda hacer uso de los componentes mencionados anteriormente hay una serie de requisitos:

- Las representaciones fonológicas, esto significa que hay que fijar los fonemas de una lengua con nitidez en la memoria, de manera que se puedan discriminar cuando se escuchan y reproducirlos a voluntad, es decir, de manera sistemática dentro del contexto que se deba.
- La gramática posee las reglas particulares de cada lengua que especifican cómo combinar las distintas partículas para formar palabras o cómo combinar esas palabras para formar frases y oraciones.
- La teoría de la mente es la capacidad para deducir que tiene el otro en su mente. Esta teoría sirve para poder desenvolvernos en las convenciones sociales, la necesidad de audiencia, el lenguaje ambiguo, el lenguaje figurativo y la comunicación no verbal como la prosodia, es decir, la postura, las caras o los gestos.

Una vez que estos requisitos se obtienen se podrá llevar a cabo un desarrollo normal de los distintos componentes, por el contrario, si se encuentran diferentes factores que fallen en estos requisitos se podrá hablar de trastorno. Cuando no hay ningún tipo de dificultad los componentes se desarrollarán de forma fluida.

El componente del contenido comenzará con las primeras realizaciones fonéticas de los más pequeños (llanto, gritos, balbuceos...). Estas no van a tener un contenido semántico diferenciado, pero son producciones que se generan para mostrar las emociones, haciendo que algunos expertos creen que son parte del comportamiento motor.

Al pasar el tercer mes de vida de los seres humanos, se desarrolla el analizar auditivo, el bebé empieza a distinguir los ruidos que le rodean en el exterior de las emisiones que él mismo realiza, esto es un acto muy importante y es esencial para el desarrollo de la comunicación (Díez et al., 2009).

La primera palabra de los niños suele producirse rondando el noveno mes de vida, pero es entre los dos y los dieciocho meses, cuando comienzan a producir emisiones como “mamá”, “tete”, “papá”, etc. Los autores denominan estas emisiones como holofrases o palabras-frases porque su función es la de clase y no la de solamente palabras. En todas las circunstancias transmitirá una intención comunicativa.

Aunque la primera palabra se genera a los pocos meses de vida, no es hasta los dos años cuando los niños aprenden a usar preposiciones de lugar a medida que entienden las relaciones espaciales. Después de un año estas preposiciones son acompañadas por el uso de verbos y los niños empiezan a comprender un gran número de significados. Sin embargo, no se debe olvidar que los procesos de atribución y comprensión de significados no los llevan a cabo igual que las personas adultas. A los tres años los niños usan la interrogación, las preposiciones de localización, los términos que refieren al parentesco, las relaciones temporales y los pronombres.

Y es a partir de los cinco años de edad cuando los niños definen sustantivos y verbos de una forma más completa, reforzando lo aprendido en los dos años anteriores. Con esta edad los niños amplían los términos de parentesco, los pronombres, empiezan a usar el número y la persona de las palabras, pero sin olvidar que en algunos casos los niños emplean con cuatro años la primera persona del plural.

Como resumen se puede decir que el desarrollo del contenido de los niños se caracteriza por un desarrollo léxico muy rápido. Con el paso del tiempo se ha comprobado que los niños aprenden unas cinco palabras todos los días de su

vida entre el año y medio y los seis años de edad. Esto muestra que los niños a la vez que obtienen el significado de palabras a través de los adultos son capaces ellos solos de inferir un gran número de significados.

Respecto a la forma, hay algunos estudios que dicen que los recién nacidos realizan movimientos imperceptibles, que se sincronizan con los fonemas, las sílabas o las palabras que oyen, a partir de los tres días de vida, los bebés responden a las diferentes palabras. Esto concretamente, no quiere decir que los bebés discriminen los fonemas (Herrera et al., 2008; Lythgoe, 2005).

Cuando los niños tienen dieciocho meses son capaces de seguir algunas órdenes, pero tampoco implica que discriminen los fonemas. Según el Centro Europeo de la Audición discriminar fonemas es la habilidad para identificarlos y diferenciar unos sonidos de otros. Mientras que percibir es ser capaz de analizar acústicamente los sonidos. Cuando los educandos se encuentran en la etapa infantil hay que trabajar la asimilación de fonemas, mientras que la percepción es algo que se deja de lado porque es más innato.

Díez et al (2009) afirman que antes de adquirir los fonemas, los niños pasan por un silencio el cual les permite escuchar y aprender a discriminar los sonidos. Más tarde, usan los rasgos distintivos y oponen sonidos. La primera distinción de rasgos que aprende el ser humano es la de vocal + consonante. Después pasan a conocer las consonantes nasales de las que no lo son y continuarán con los fonemas bilabiales y dental/alveolar.

Si se habla del componente fonológico no se puede decir con precisión en qué orden se realiza la adquisición de este, pero si se puede afirmar que, al tercer año, los niños solo requieren de procesos fonológicos de forma esporádica.

Entre los dieciocho y veinticuatro meses, el niño realiza y se esfuerza en combinar palabras. Comienzan aprendiendo a combinar dos palabras que no serán capaces de separar, como "no ta" (no está). A partir de los dos años se

combinan tres palabras, para estas se siguen dos estructuras. La primera de ellas consiste en acción + objeto como “nene kere tete” (el nene quiere chupete), la segunda es estructurada como agente + acción + localización como “papá muerme cama” (papá duerme en la cama).

Sobre los treinta meses, los niños pueden construir oraciones simples que tengan un nombre como objetivo y un verbo como predicado. Los niños a partir de ese momento comienzan a modificar y añadir palabras que dan lugar al sintagma nominal. Rondando los treinta y un meses comienzan a realizar oraciones coordinadas como “ya está limpio”. Un mes después aparecen las oraciones finales (Díez et al., 2009). Después de los tres años, los niños forman el plural, amplían los sintagmas de las oraciones, realizan oraciones compuestas y dominan los aumentativos y diminutivos. En conclusión, el desarrollo morfosintáctico se ve cuando el niño utiliza las relaciones formales que se generan entre palabras para comprender una frase (Díez et al., 2009).

El último componente del lenguaje es el uso, su desarrollo comienza a verse a partir de los doce meses cuando empiezan a participar en temas de conversación. Sin embargo, no es hasta entre los dos y los tres años cuando son capaces de mantener dicho tema durante dos o tres turnos de palabra. A los tres años y medio son capaces de mantener el tema y acabarlo de forma consciente. Cuando llegan los cuatro o cinco años los niños ya tienen adquiridos la comprensión y la expresión del lenguaje (Altamirano, 2007; Clemente, 2000). Según Altamirano (2007) el uso está formado por todos los conocimientos que relacionan los contextos y el uso como los usos comunicativos del lenguaje.

Las funciones del lenguaje se adquieren a la vez que otros procesos de adquisición. De esta forma, Pamela, Phillips, Lobaugh y Madole (1996) aportan las siguientes funciones: función instrumental también llamada la de “yo quiero” o “dame”; función reguladora la del “haz esto”, “no hagas aquello”; función de interacción que incluye el “tú” y el “yo”; función personal, es decir, “aquí estoy



yo”; función heurística o “explícame” o “por qué”; función imaginativa que posee cuentos, canciones... y la función informativa que da respuesta a todas las anteriores.

7. ALTERACIONES EN EL DESARROLLO DEL LENGUAJE

En ocasiones el desarrollo del lenguaje tiene distorsiones por diferentes motivos. Estas pueden generarse en la intención de comunicar, en la teoría de la mente, en la fonología, en el léxico, la sintaxis, la articulación o la audición (García, 2021). Y como toda acción estos tienen sus consecuencias que se ven reflejadas en el lenguaje de los niños y adultos, estos en ocasiones no serán capaces de hablar, de realizar gestos, distorsionarán los fonemas por lo que la comunicación no será fluida debido a los continuos errores cometidos, si no poseen un lenguaje completo y no han aprendido gran cantidad de palabras, cuando mantengan una conversación no serán capaces de comunicarse de forma correcta porque les faltará vocabulario. Además, esto los llevará a no construir frases complejas, sino que todas ellas serán sencillas y en ocasiones tendrán una mala estructura.

En este trabajo se abordarán dos situaciones en las que el lenguaje constituye una dificultad grave para las personas, por un lado, se abordará el Trastorno Pragmático en el que se encuentran los niños con Trastorno del Espectro Autista, por el otro se hablará sobre el Trastorno Específico del Lenguaje. De ambas dificultades se mostrarán las características, su tipo de lenguaje, sus diferencias llegando a realizar una pequeña guía sobre cómo detectar cada trastorno y cómo manejarlo dentro del aula.

7A. Características de los TEA

Comenzando a hablar del Trastorno del Espectro Autista (TEA), es conveniente definir este término. Según Gallego (2012) el trastorno es una condición en la que se alteran un conjunto de capacidades de forma cualitativa en el desarrollo cognitivo, social y comunicativo. A su vez el concepto de espectro es la dispersión de los síntomas, es decir, existe un conjunto de síntomas semejantes que identifican el trastorno pero que a su vez son muy diferentes

abarcando trastornos como el autista, Asperger, el desintegrativo infantil o el generalizado del desarrollo no especificado.

Otra definición que habla del autismo en su totalidad fue establecida por Marzo y Belda (2021) que afirman que el TEA es un trastorno que genera alteraciones en la interacción social, dando lugar a problemas en la comunicación y en el lenguaje. Esto es tan severo que la primera preocupación de los adultos viene dada por la ausencia del lenguaje de los niños cuando ya deberían haber iniciado la etapa.

El TEA es un trastorno que se presenta a lo largo de toda la vida y no posee ningún tratamiento que lo pueda eliminar. Por esta razón la detección temprana es esencial para iniciar una atención y un tratamiento adecuado, siempre haciendo hincapié en desarrollar las habilidades y mejorar su adaptación a las diferentes situaciones sociales. Asimismo, las adaptaciones que se realicen en la escuela dando una estructura externa que ayuden a la planificación y organización del alumnado le aportará independencia.

Rodríguez y Rodríguez (2002) hacen referencia a tres ámbitos en los que se demuestran las características principales de los TEA. En primer lugar, se encuentra el ámbito de la comunicación, es decir, estos niños muestran retrasos en la adquisición del lenguaje o incluso no llega a aparecer. Muchas veces presentan un lenguaje repetitivo o idiosincrásico, pero en esto se entrará en más detalle en el siguiente apartado.

En segundo lugar, llama la atención la particularidad que tienen las personas con este trastorno en cuanto a comportamientos e intereses. Estos autores dicen que los niños tienen unos intereses muy reducidos, repetitivos y estereotipados, cuando salen de este margen pierden el control sobre la situación. Lo mismo sucede con los rituales a la hora de realizar acciones, estos son inflexibles ante los cambios, haciendo ver así su personalidad como rígida, repetitiva y obsesiva.

Finalmente, el último ámbito del que tratan Rodríguez y Rodríguez (2002) es el de las interacciones sociales, en las cuales hay un daño en la comunicación no verbal y verbal. Estos autores comentan que los niños con este trastorno en ocasiones tienen dificultades para mantener el contacto visual con otras personas o a su vez, la expresión facial. Además, generalmente se observan otras características comunes como es la falta de reciprocidad social o el desinterés o ignorancia por los juegos sociales, prefieren la soledad y hacer cosas de sus propios intereses.

En definitiva, todos los expertos unen al Trastorno del Espectro Autista con características estáticas de rigidez, intereses restringidos, inflexibilidad, conductas repetitivas, goce de la soledad y una baja comunicación e interacción social.

Dependiendo del nivel en el que los niños tengan estas características siguiendo la Asociación Estadounidense de Psiquiatría (2013) se determinan tres grados de autismo.

El grado 1 llamado “necesita ayuda” dice que los niños pueden mantener la comunicación social, aunque con dificultades, se le ve en apuros cuando tiene que iniciar la interacción social, a su vez muestran poco interés por las interacciones y emite frases completas pero las conversaciones con más personas no suelen ser exitosas. Además, respecto a sus intereses estos niños son inflexibles generando una inferencia en el funcionamiento de los contextos y tienen problemas para cambiar de actividades y realizarlas de forma autónoma.

El grado 2 “necesita ayuda notable” dice que los niños tienen déficits notables en la comunicación tanto verbal como no verbal y que tiene problemas incluso teniendo ayuda. Las interacciones con la sociedad son escasas y tienen respuestas muy reducidas. Estos imitan frases sencillas y mantienen una comunicación no verbal excéntrica. Asimismo, en cuanto a su comportamiento,

se puede decir que no aceptan el cambio y sus comportamientos son restringidos y repetitivos, cuando cambian el foco de interés les genera una sensación de ansiedad.

El grado 3 o “necesita ayuda muy notable” dice que los niños con este grado de autismo tienen grandes déficits en la comunicación social por lo que se limitan sus interacciones y no tienen una apertura social, son personas con pocas palabras inteligibles. Por otro lado, mantienen una gran rigidez en el comportamiento y no aceptan nada bien los cambios. Cuando estos suceden se les genera una ansiedad intensa y tienen muchas dificultades para cambiar el punto de acción.

7B. El lenguaje de los TEA

Los niños con TEA son muy diferentes en su perfil lingüístico y comunicativo, esto se debe a factores como la edad, la cognición, el grado del trastorno, si poseen otras deficiencias y el contexto y las condiciones ambientales en las que se encuentran. Esto genera que la variabilidad esté entre el mutismo absoluto y el vocabulario fluido donde pueden hablar largo y tendido sobre temas de su interés, aunque poseen algunas alteraciones pragmáticas (Moliné, 2019).

Soto (2007) comenta que las dificultades en las personas con TEA vienen dadas por el componente pragmático o también llamado uso. Los niños con Trastorno del Espectro Autista no pueden tener interacciones sociales gratificantes y fluidas porque no poseen teoría de la mente, lo que genera que no puedan transmitir ni interpretar las emociones, los pensamientos, etc. Esto genera dificultad en la construcción de habilidades simbólicas y acaba alterando la comunicación y el uso del lenguaje social. Para hablar más en profundidad del lenguaje de los niños con TEA dicho autor separa a los niños preverbales de los verbales.

Según Moliné (2019) los niños TEA preverbales realizan actos protoimperativos, pero no consiguen los protodeclarativos. Los primeros actos se refieren a que los pequeños llevan a cabo peticiones mediante gestos para que las personas que están a su alrededor hagan lo que él demanda, mientras que los protodeclarativos se refieren a los gestos que los niños hacen con finalidad interactiva para captar la atención de otra persona.

Los niños preverbales con TEA no son capaces de señalar y no poseen una atención conjunta, es decir, no son capaces de realizar interacciones entre él, la otra persona y el objeto, haciendo de esta forma que se dificulten las relaciones sociales. Sin embargo, aunque no son capaces de realizar la interacción de forma protodeclarativa los niños son capaces de con diferentes gestos protoimperativos demandar una acción o un objeto. Aunque hay que remarcar que no lo hacen de manera convencional, ya que cuando realizan los gestos no demandan la atención de la otra persona y no establece un contacto visual, él simplemente lo demanda hasta que alguien se dé cuenta.

Por otra parte, los niños preverbales dentro del lenguaje no obtienen el proceso de imitación ni tienen un referente social, es por esta razón por la que tienen dificultades en la expresión y comprensión de las emociones de las personas y las suyas mismas, poniendo expresiones fáciles que no acompañan a las situaciones haciendo que las demás personas no comprendan lo que siente o lo que le sucede.

En lo que concierne a los niños verbales con TEA, Soto (2007) afirma que acceden al lenguaje con el empleo de la ecolalia, es decir, con la repetición involuntaria de una palabra o frase que ha escuchado o ha pronunciado. Además, suelen aprender el lenguaje de una forma tardía.

El nivel del lenguaje de los niños con TEA fue medido y clasificado en niveles por Baron-Cohen y Bolton (1998).

El nivel fonético-fonológico: los niños con TEA tienen alteraciones prosódicas, es decir, su volumen de voz y su entonación no se adaptan a las situaciones en las que se producen, esto lleva a que no sepan identificar las variaciones en el habla de las otras personas, dañando su expresión y comprensión.

El nivel morfosintáctico: los niños con TEA no tienen alteraciones en este nivel si se comparan con un niño de desarrollo neurotípico, pero si hay algo en lo que cometen errores es en la expresión y comprensión de los pronombres personales.

El nivel léxico-semántico: los niños con TEA tienen limitaciones en este nivel, ya que tienen alterados las habilidades de representación, uso de palabras y la comprensión. Tienen grandes problemas cuando deben interpretar un mensaje verbal porque no acceden de forma correcta a su significado, esto hace que no comprendan frases como las ironías o los chistes.

El nivel pragmático es el nivel en el que más dificultades poseen ya que tienen alteraciones en la regulación temporal del intercambio de palabras, el lenguaje corporal, las habilidades de escucha, la entonación y el volumen (Riviere y Martos (2000)).

La regulación temporal trata el tiempo de habla y de escucha entre intercambios comunicativos, este es esencial para poder tener un diálogo fluido, a lo que le acompaña el lenguaje corporal. Los niños con TEA tienen dificultades para mantener una conversación con otra persona llegando a veces a ser imposible.

El lenguaje corporal trata la expresión facial, el gesto y la postura. Las expresiones de estos niños suelen ser nulas o con poca variedad, además evitan el contacto ocular mientras se comunican. Asimismo, los niños con TEA no tienen desarrollado o tienen alterados los gestos de saludar, señalar,

asentir... tampoco saben posicionarse posturalmente ante un intercambio comunicativo.

Las alteraciones en las habilidades de escucha hacen que no presten atención a las palabras y al lenguaje de la otra persona, haciendo que no consigan comprender lo que le intentan transmitir. Finalmente, en cuanto a la entonación y al volumen, el niño no sabrá regular su intensidad y énfasis cuando transmitan mensajes.

7C. Características cognitivas, emocionales y sociales en los TEL

El Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) según National Institute on Deafness and Other Communication Disorder (NIDCD), es un trastorno que hace que el lenguaje de los niños aparezca de forma tardía, aunque no tengan deficiencia de audición ni otro retraso en su desarrollo. A este trastorno también se le puede llamar trastorno del desarrollo de la lengua, disfasia de desarrollo o retraso en el lenguaje. Este tipo de trastorno afecta al 7 u 8 por ciento de los niños que se encuentran en la guardería o en Educación Infantil y acaba dejando un impacto en toda la vida de la persona que lo padece.

Este trastorno no tiene ninguna causa científica. Sin embargo, el NIDCD cree que una de las razones puede ser la genética. Después de la realización de algunos estudios se ha comprobado que entre el 50 y 70 por ciento de los niños que tienen TEL poseen algún familiar que ha desarrollado el mismo trastorno.

Este trastorno como afecta a la lectura de los niños acabará afectando al aprendizaje de forma global por lo que, si no es localizado a tiempo, el rendimiento escolar de los estudiantes se podrá ver perjudicado.

Es esencial conocer las características de un niño con TEL para poder darle una atención correcta y eficaz, como todos los niños o los trastornos, las

personas que tienen TEL son completamente heterogéneas, por esta razón Atelga (2014) clasifica el trastorno de la siguiente manera:

Específico: en este el niño no tiene muestras de que tenga un déficit intelectual, un trastorno emocional, una lesión neurológica, un problema motor o familiar que explique el problema del lenguaje.

Frecuente y grave: afecta entre el 2 y el 7 por ciento de los niños y hace que desarrollen el lenguaje tarde, pero siguiendo un patrón diferente que complique su diagnóstico.

Persistente: es un trastorno que perdura en el tiempo, empieza en la infancia y continua en la adolescencia dejando secuelas en la vida adulta.

Dinámico: el trastorno va cambiando con el tiempo, las personas suelen superar unas dificultades, pero de repente tienen otras, por esta razón hay que evaluar continuamente dicho problema.

Heterogéneo: el TEL puede afectar de forma diferente a cada niño teniendo afectados diferentes componentes del lenguaje o en diferentes grados.

Complejo: el TEL suele afectar al lenguaje oral, pero en ocasiones afecta al desarrollo completo generando así problemas sociales, emocionales o de conducta.

Invisible: las personas con TEL pueden hablar por lo que no siempre van a mostrar sus problemas fácilmente. Este trastorno como genera una discapacidad acaba clasificando a los alumnos en necesidades educativas especiales (NEE).

De evolución lenta: este trastorno evoluciona de manera favorable, pero conlleva mucho tiempo y esfuerzo, además se debe tratar con una terapia logopédica precoz, intensiva y duradera.

Aunque este trastorno afecte principalmente a las funciones lingüísticas, también afecta y genera una pobre ejecución en las funciones cognitivas como el juego simbólico, el reconocimiento táctil, el procesamiento de señales auditivas y visuales, esto lleva a que los niños sean más lentos y les genere problemas en actividades de discriminación visual (Miller, Kail, Leonard y Tomblin, 2001).

7D. El lenguaje de los TEL

Los niños con TEL pueden tener dificultades en una o en todas las dimensiones del lenguaje, es decir, en fonología, léxico-semántica, morfosintaxis y pragmática, es por esta razón por lo que se le considera como un trastorno heterogéneo (Muñoz y Carballo, 2005).

A grandes rasgos se afirma que los niños con TEL se han clasificado como niños con trastorno del lenguaje expresivo, pero que algunos de ellos pueden tener problemas en el ámbito de la comprensión. Además, la memoria verbal a corto plazo está deteriorada mostrando un mayor conflicto en la gramática frente al vocabulario (Montgomery, 2000).

Estas dificultades aparecen en los años preescolares de los niños con TEL, concretamente en sus contextos conversacionales, esto hace que cuando los niños son más mayores tengan problemas en la comprensión y producción de la lengua oral y la escrita. Todo esto conlleva a que los niños tengan grandes problemas en el aprendizaje de la lectoescritura.

Volviendo a las dimensiones del lenguaje, este trabajo tratará de explicar cómo son los niños con TEL en cada una de ellas.

La fonología en los niños con TEL

Los niños con TEL tienen problemas en el aprendizaje del lenguaje expresivo, generándose de esta forma problemas fonológicos durante su desarrollo. Algunos autores consideran que los niños con TEL tienen un desarrollo fónico más tardía que los niños neurotípicos, mientras que otros dicen que este desarrollo es completamente diferente (Muñoz y Carballo, 2005).

Rescorla y Ratner (1996) afirman que los niños con TEL entre los veinticuatro y treinta y un meses son diferentes en el tamaño del inventario consonántico, en la preferencia de formar sílabas y en la proporción de vocalizaciones que realizan. El uso de consonantes se centra en las oclusivas sonoras, en las nasales y las semivocales, empleando la estructura de consonante-vocal. Estos mismos autores dicen que esto se debe a que los niños intentan evitar la fonología, ya que no interaccionan de forma correcta con los adultos por lo que eligen quedarse callados.

Otra observación es que los niños de dos años con TEL tienen menos habilidades fonéticas y hablan menos. Sin embargo, un año después, poseen habilidades fonológicas muy similares a las de sus iguales. A medida que crecen y llegan a los cinco años se demuestra que la mejoría no es tan real porque vuelven a notarse los problemas iniciales (Muñoz y Carballo, 2005).

Como bien afirman Muñoz y Carballo (2005) las habilidades lingüísticas no se pueden ver como sistemas autónomos, sino que están interrelacionadas por lo que los niños con TEL tendrán más problemas para realizar estructuras gramaticales cuando requieran de demandas fonológicas como son la omisión de una sílaba átona.

Además, los niños con TEL tienen problemas para establecer representaciones fonológicas adecuadas, perjudicando esto a la gramática y demostrándose que el porcentaje de errores fonológicos y gramaticales es muy similar.

Además, las dificultades en la fonología también intervienen y perjudican al léxico. Por lo que, las habilidades fonéticas influyen en el vocabulario y al revés, si los niños tienen un vocabulario expresivo reducido no tendrán las mismas oportunidades de aprender la fonología. Mirak y Rescorla (1998) han comprobado que las habilidades fonéticas y el número de vocabulario de los niños genera un inventario fonético reducido. A su vez los niños con habla tardía tienen un consonántico menos preciso y sus estructuras silábicas son mucho más simples. Cuando se empiezan a desarrollar su consonántico aumenta, pero sus estructuras siguen siendo iguales.

La gramática en los niños con TEL

Según Muñoz y Carballo (2005) los niños tienen problemas morfosintácticos cuando no incorpora los elementos o unidades para organizar las palabras y oraciones, o tiene dificultades para hacerlo. Esta dificultad se observa con los morfemas flexivos, la organización de los sintagmas, buen orden entre palabras y proposiciones... en el caso de los niños con TEL se observan deficiencias en el uso de morfemas finitos como la tercera persona del singular o el pasado simple y en los juicios que realizan sobre ellos. Generalmente, estos niños omiten los morfemas. Cuando tienen ocho años siguen teniendo dificultades cuando deben reconocer los tiempos verbales intentando siempre omitir aquellos que no comprenden (Rice, 2004).

Por lo tanto, si se habla de la morfología se demuestra que las mayores dificultades surgen con las categorías verbales. Estos niños no emplean de forma correcta el tiempo, modo y aspecto lo que hace que sus dificultades perduren en el tiempo más de lo habitual. Estas dificultades con los verbos según Muñoz y Carballo (2005) pueden venir producidas por su reducida fonología, por que supongan una mayor carga cognitiva debido a los problemas con los estímulos visuales, auditivos y táctiles, porque requieran procesos como la memoria y el razonamiento.

Hay que añadir que los morfemas de número y género no suelen tener complicaciones para los niños con TEL cuando se realizan en frases simples, sin embargo, cuando las oraciones son más complejas aparecen dificultades. En relación con la sintaxis las oraciones pasivas, imperativas, negativas, interrogativas, coordinadas y subordinadas son las que más complejidad generan para los niños. Por lo tanto, los errores más habituales que cometen estos niños son la adición de elementos o partículas innecesarias, la omisión de morfemas y la sustitución de una forma gramatical por otra que sea de la misma categoría (Muñoz y Carballo, 2005). Todos estos errores hacen que cuando los niños deban tener una conversación empleen oraciones con estructuras rígidas, pobres y desestructuradas.

Los déficits gramaticales no se relacionan con el nivel de inteligencia no verbal. Se ha demostrado que la cognición y el lenguaje se pueden desarrollar en dimensiones ortogonales.

Aunque los niños con TEL tienen dificultad en todas o algunas dimensiones del lenguaje se ha afirmado que la pobre adquisición de la morfología puede ser una característica fiable de los TEL al igual que el nivel de expresión sintáctica.

El léxico en los niños con TEL

El léxico de los niños con TEL se divide en tres componentes:

- Adquisición del vocabulario y el acceso a los significados de las palabras:

Los niños que tienen TEL tienen un retraso en la producción de palabras y sus combinaciones respecto a los niños neurotípicos. Además, cuando son adultos, esto perdura dejando una peor ejecución en lo que se refiere a vocabulario. Al contrario que el resto de los niños, los que tienen TEL necesitan aprender nuevas palabras con un entrenamiento directo (Muñoz y Carballo, 2005).

- Percepción y procesamiento del habla para acceder al léxico:

Se ha demostrado que los niños con TEL necesitan más datos significativos para llamar correctamente a los fonemas. Las investigaciones de Tallal, Stark y Mellits (1985) dejan ver que los niños con TEL poseen la capacidad de procesamiento más limitada cuando se les presentan estímulos muy rápidos.

- Memoria de trabajo en el aprendizaje léxico:

Los niños con TEL tienen dificultades para mantener la memoria a corto plazo, lo que hace que se dificulte el aprendizaje de nuevo vocabulario.

8. GUÍA PARA LA DETECCIÓN DE TEA/TEL EN EL AULA

Para acabar con este Trabajo de Fin de Grado, se va a realizar una pequeña guía que ayude a identificar o detectar tanto el Trastorno del Espectro Autista como el Trastorno Específico del Lenguaje. Para ello se volverá a hablar de ambos trastornos realizando pequeñas diferencias entre ellos. Acabando con una serie de pautas para manejarlos.

8A. Signos de TEA

Los niños con Trastorno del Espectro Autista comienzan mostrando una serie de signos tempranos, estos se dan en el desarrollo del lenguaje y la comunicación, en la interacción social y en sus intereses restringidos y movimientos repetitivos. Entre los signos más comunes en el lenguaje y la comunicación (García, 2016) menciona:

- Problemas para dirigir la mirada en una dirección concreta.
- Falta de atención conjunta.
- Ausencia de balbuceo social o comunicativo cuando debe empezar a desarrollarlo.
- No dirige la mirada hacia donde le señalan.
- Regresión de las palabras o frases.
- Falta de palabras o frases simples.
- Inexistencia de gestos comunicativos.
- Inexistencia de juego funcional o simbólico.

García (2016) también muestra los signos comunes en la interacción social:

- Falta de sonrisa social.
- Desinterés por sus iguales.
- Desinterés por los juguetes o empleo repetitivo de los mismos.
- Sin contacto ocular o falta de expresiones emocionales.

- No realizan una imitación espontánea.
- No responde a su nombre

Según la misma autora los signos en los intereses restringidos y en sus movimientos repetitivos son:

- Tono muscular, postura o movimientos anormales.
- Inexistencia o poca exploración visual del entorno.
- Tendencia a reaccionar a los sonidos.
- Movimientos repetitivos o posturas del cuerpo.
- Fijarse habitualmente en los mismos estímulos.

8B. Signos de TEL

Los niños con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) muestran una serie de signos que demuestran que tienen un problema con el desarrollo del lenguaje, como su nombre bien indica. Esto les puede generar que las relaciones sociales sean un poco más complicadas, ya que la comunicación no es correcta.

Según el Centro de Educación y Salud Otaduy (s.f.) este trastorno hace que se presenten los siguientes signos de forma general:

- Aparición tardía del lenguaje.
- Lenta adquisición del lenguaje.
- Dificultades para entender cuando se intentan comunicar.
- Inmadurez en las formas sintácticas.
- Dificultades de expresión y comprensión.
- Poco léxico o vocabulario.
- Dificultad de dar coherencia y cohesión a su discurso.

- Dificultad para conversar con otras personas, lo que lleva a un desplazamiento de sus iguales.
- Dificultades de interacción.
- Dificultad para eliminar información irrelevante y comprender lo esencial.

De una forma más específica antes de los dos años se puede evidenciar el trastorno cuando los niños tienen dificultades a la hora de comprender palabras, gestos o conductas:

- Responder al nombre.
- Responder a la sonrisa social.
- Responder a una atención conjunta.
- Pedir y rechazar.

Cuando tienen los dos años se puede ver el trastorno porque:

- Poseen un léxico menos a las cincuenta palabras.
- No combinan las palabras.
- Tienen dificultades de comprensión.
- Y tienen otitis recurrentes.

Si el trastorno se muestra en su mayoría pasados los tres años, los niños tendrán los siguientes signos:

- Inexistencia de frases.
- Dificultades para repetir palabras y frases.
- Dificultades para jugar interactivamente con sus iguales.
- Dificultades en la atención y comprensión hacia un cuento.
- Dificultades para describir una imagen y una acción.
- No generará conversación.

8C. Elementos distintivos

En muchas ocasiones en edad temprana estos trastornos, TEA y TEL, son confundidos entre sí debido a sus primeros síntomas, concretamente a la escasez de lenguaje en edades tempranas. Por ello es necesario conocer los elementos distintivos en lugar de fijarse en los semejantes, de esta forma se podrá dar un diagnóstico adecuado y atender de la mejor manera al niño.

Como ya se ha venido contando anteriormente la primera y gran diferencia entre ambos trastornos es que dentro de la comunicación y el lenguaje se ven afectados en mayor medida diferentes componentes de este. Por un lado, el TEA es un trastorno que afecta a la pragmática, mientras que el TEL daña la gramática. Con esto no se refiere a que el resto de los componentes no estén dañados, sino que lo están en menor medida (González, Rivas y López, 2015).

Otra de las diferencias está expuesta por Mendoza y Muñoz (2005) es que el Trastorno del Espectro Autista es un tipo de trastorno “generalizado” del desarrollo, lo que hace que afecte a varias áreas del funcionamiento, es decir, al lenguaje, a las relaciones sociales y al repertorio conductual e imaginativo. Mientras que el Trastorno Específico del Lenguaje es un trastorno “específico” del desarrollo, con esto los autores quieren decir que solo afecta a un dominio, que en esta situación es el lingüístico. Por lo que determinan que los rasgos del TEL se pueden encontrar en el TEA, pero no al revés, ya que no posee los otros dos ámbitos de dificultad de este.

Por otra parte, siguiendo a Ríos (2012) ambos trastornos tienen una serie de diferencias que en ocasiones generan que se confundan ambos trastornos y pueden llevar a un diagnóstico erróneo. Dejando clara la idea de que cada trastorno dentro de sí mismo tiene variedades y no todos los niños diagnosticados con ellos deben poseer todas y cada una de las características o no todas son del mismo nivel. Estas diferencias están establecidas en cinco ítems:

- Orientación, atención y memoria:

Niños con TEL: se orientan a lo largo del tiempo y el espacio con normalidad. Como suelen tener ansiedad su atención queda disminuida en ocasiones. Además, su memoria de trabajo a corto plazo está afectada en algunas situaciones, comúnmente es en problemas de recepción lingüística.

Niños con TEA: presentan una atención claramente selectiva, es decir, se centran en algo en particular de todo lo que les rodea (color, brillo, movimiento...). Además, ese centro de atención varía con lentitud, por lo que puede parecer que tengan sordera. En lo referente a la memoria, aunque cada caso es un mundo suelen tenerla fortalecida, sobre todo la visual. Suelen tener facilidad para aprender información si es de un tema que les llama la atención.

- Lenguaje:

Niños con TEL: tienen una intención comunicativa buena, pero la generan con lentitud, distorsión, omisión, etc. Por lo que su discurso acaba siendo pobre o poco fluido. En este trastorno la persona tiene atención hacia el interlocutor.

Niños con TEA: las alteraciones del lenguaje son uno de sus síntomas y pueden ir desde la ausencia total de la comunicación a las alteraciones en la prosodia. El habla puede ser monótona o plana con cambios raros y pueden confundir las palabras con sonidos similares. Tienen una gran habilidad de inventarse palabras en su lenguaje.

- Capacidad intelectual y pensamiento:

Niños con TEL: las dificultades aparecen en la lingüística, aunque no tiene que ser al completo, sino en alguno de sus componentes, en los casos más graves afecta a la competencia verbal. Lo que hace que no pueda desarrollar las funciones simbólicas abstractas.

Niños con TEA: suelen tener un pensamiento inflexible o secuencial. Además, tienen un nivel representativo y de simbolización bajo. Los adolescentes y adultos, aunque tengan un nivel intelectual alto, tienen dificultades para comprender las metáforas. Su pensamiento es de tipo deductivo, es decir, son buenos para aprender normas o reglas que luego aplican a las situaciones. Además, tienen tendencia a realizar las cosas de la misma manera, es difícil para ellos cambiar o que surjan imprevistos.

- Afectividad y comportamiento psicosocial:

Niños con TEL: sus problemas con el lenguaje suelen hacer que se aparten de las relaciones sociales. Sin embargo, ellos son empáticos y reconocen las emociones, así como los patrones sociales. En las circunstancias que se genera frustración se crean conductas disruptivas, ya que no suelen saber manejarlas correctamente.

Niños con TEA: evitan el contacto ocular, rechazan jugar con sus iguales y establecer relaciones sociales. Además, no saben manejar las emociones ni entienden lo que sienten otras personas.

- Desarrollo psicomotor:

Niños con TEL: sus habilidades psicomotrices son desarrolladas con normalidad, pero debido a la poca estimulación puede verse afectada su psicomotricidad bucofacial y fina, pero siempre que se les de ayuda podrán mejorarla.

Niños con TEA: tienen una habilidad limitada al uso de la pelota, suelen tener una manera diferente de caminar o correr y al escribir presentan mala caligrafía. Sus postura o conducta motora generalmente es estereotipada como por ejemplo andar de puntillas o correr en círculos.

8D. Pautas para el manejo de TEA/TEL en el aula

Los niños con TEA y los niños con TEL requieren diferentes ayudas para trabajar en el aula, por lo que las pautas se darán por separado.

Pautas para niños con TEA

Para trabajar con niños con TEA hay que realizar algunos cambios a nivel de centro y de aula. La comunidad educativa en su totalidad debe formar parte de la adecuación y equidad de las respuestas a la diversidad, permitiendo que las barreras de acceso se eliminen y el alumnado pueda ser partícipe de su aprendizaje. El alumnado con TEA debe tener una buena calidad de vida, por eso la escuela y sobre todo el aula debe compensar, manejar y funcionar de forma adecuada (Benites, 2010). Para que los niños tengan una buena calidad de vida, cualquier docente debe participar en el bienestar emocional del mismo, dando pie a la libertad, flexibilidad y espontaneidad llegando a dar a los niños con TEA una buena autonomía y permitiéndoles su autocuidado (Rivière y Martos, 1997).

En lo que concierne al aula como afirma Tortosa (2004) se debe realizar una buena adaptación metodológica para que el alumnado con TEA pueda desarrollarse de forma correcta. Este mismo autor hace gran hincapié en que los entornos de trabajo deben ser agradables y cuidados, dando lugar a una importante estructuración ambiental y temporal. Es esencial trabajar en contextos de aprendizaje naturales, donde siempre se haga relevancia a los objetivos positivos, dejando al margen los negativos (Rivière, 1997). Cuando hay que trabajar con estos alumnos en el aula los docentes deben tener una gran formación para realizar intervenciones basadas en el encadenamiento hacia atrás de las cosas como descomponer una secuencia de aprendizaje, dar una enseñanza no planeada, es decir, emplear lo que el niño propone para su aprendizaje, usar constantemente apoyos visuales y evitar durante las actividades o explicaciones preguntas indefinidas (Boltaina, 2020).

Asimismo, para poder trabajar con niños con TEA en el aula es importante darles entornos muy estructurados y pautados donde ellos se sientan seguros y puedan acceder cuando quieran de manera autónoma e independiente. Todos los niños deben tener un plan de trabajo individualizado adaptándose a las necesidades que tengan, pero todos estos planes deben tener herramientas para desarrollar el aprendizaje cooperativo (rincones o enseñanza tutorada), las prácticas de habilidades sociales y comunicativas y se les debe dar la oportunidad de conseguir aprendizajes significativos y funcionales (Maldonado, 2017).

Las adaptaciones de estos niños se deben realizar en todas las áreas de desarrollo, pero aún más en lo que concierne al lenguaje y a la comunicación, al igual que a la organización, anticipación de tiempos, actividades (Azorín, 2014). Para ello se puede crear un horario con las asignaturas para que esté en su poder. Junto a este se le facilitará una agenda escolar en la que se escriba donde tiene que acudir a cada hora, los materiales que necesitará, etc.

Para contribuir a que el niño tenga orden en sus materiales, se le puede dar un código de color, marcando cada asignatura y cada material del mismo color, permitiéndole así identificar todo rápidamente (Gallego, 2012).

Para favorecer que se mantenga la atención del alumnado se les debe colocar cerca a la pizarra y al profesor, cuando se realiza una actividad que no les motive se les puede centrar a través de imágenes (Gallego, 2012).

Es necesario que no se generen situaciones de ansiedad o comportamientos disruptivos por lo que el docente no debe generar momentos de improvisación y cuando este suceda deberá anticipar la explicación con el uso de pictogramas o imágenes o eliminando de alguna forma las actividades que tenía previstas en la agenda, por ejemplo, con una cruz roja. Todo esto deberá ser explicado correctamente al alumnado cuando se realice su adaptación curricular (Gallego, 2012).

Si se llevan a cabo todas estas pautas el desarrollo del alumnado con TEA será más fácil y tendrá más éxito dejando que aumente su autoestima e independencia.

Pautas para niños con TEL

Para ayudar al desarrollo de los niños con TEL en el aula Vilameá (2014) ha realizado una guía con una serie de pasos o pautas que harán que se apoye la evolución de los más pequeños.

Esta autora ha creado una guía que divide las pautas de ayuda en tres niveles, en Educación Infantil (3-5 años), en los primeros cursos de Educación Primaria (6-8 años) y en los últimos cursos (8 a 11 años).

En la Educación Infantil los docentes dentro del aula deberán emplear apoyos visuales para solventar las dificultades de comprensión, esto se puede hacer con el uso de tarjetas que se encuentren en la mesa de trabajo con nuevo vocabulario, trabajar los conceptos con esquemas o murales interactivos o con la anticipación mediante recursos imágenes de los cambios del aula. Por otra parte, se debe colocar al alumnado con TEL donde pueda mantener un contacto continuo con el docente y pueda ver toda el aula. También se deberán reforzar las tareas en las que se sientan cómodos, de esta forma sacaremos su máximo potencial y en lo que concierne al lenguaje que emplea el docente se deberá hablar al niño de una forma lenta, con frases sencillas adaptadas a su nivel, hay que intentar evitar los enunciados desordenador, apoyar el lenguaje con gesto, evitar el lenguaje indirecto, no dar instrucciones directas o exigirle respuestas con el uso del lenguaje, sino que hay que darle estrategias para que puedan comunicarse y poco a poco desarrollar el lenguaje (Vilameá, 2014).

En los primeros cursos de primaria, también habrá que emplear los recursos visuales para ayudar a la comprensión del estudiante. Además, se favorecerá el aprendizaje significativo si se realiza a través de proyectos o salidas culturales, emplear consignas lingüísticas positivas como “vamos a jugar” en vez de decir “vamos a trabajar”. Hay que darles las órdenes de una en una e ir adecuando la dificultad de estas según su desarrollo. También para ayudarles, hay que evitar que copien mucho texto de la pizarra o los enunciados que ya se encuentran en sus libros de texto, asimismo hay que evitar los dictados muy largos. En lo que se refiere a su trabajo autónomo hay que dejarles usar material manipulativo y aportarles murales interactivos o refuerzos visuales. Y ante las dificultades de organización personal es recomendable que se trabaje una agenda en la que esté todo adaptado para que al niño le resulte fácil escribir (Vilameá, 2014).

Finalmente, para los niños de los últimos cursos de Educación Primaria las pautas que da esta autora es que se encuentren sentados en primera fila, eliminando estímulos distractores. El docente se debe asegurar en todo momento de que entienda las explicaciones. Además, como es una etapa en la que se realizan muchos exámenes se debe intentar que les tenga en las tres primeras horas ya que su rendimiento es mayor. Y a su vez le debemos reforzar positivamente su esfuerzo y animarle continuamente. También se deben emplear apoyos visuales, pero ya avanzando y dejando de lado los pictogramas y al igual que en la etapa anterior hay que favorecer su organización y ayudarles a que sean autónomos. Respecto a los deberes, es imprescindible que solo se le manden hacer los que garanticen su aprendizaje, dejando de lado aquellas actividades repetitivas o complementarias (Vilameá, 2014).

9. CONCLUSIONES

Durante la revisión teórica realizada en este trabajo, se ha dado a conocer con mayor detenimiento el Trastorno del Espectro Autista y el Trastorno Específico del Lenguaje. Se ha comprobado que las personas de un mismo trastorno pueden mostrar características muy diferentes por lo que se abre el abanico de dificultades. Pese a ello, muchas de las personas suelen tener características similares que hacen posible que se detecte y diagnostique para poder aportar ayuda suficiente para el desarrollo integral de los niños.

Debido a esta diversidad de características ambos trastornos en ocasiones son confundidos, pero siempre hay unas diferencias marcadas que caracterizan a cada uno de los dos cuadros, por ejemplo, la parte dañada del lenguaje en cada uno de los trastornos, en el TEA se ve más perjudicada la pragmática mientras que en el TEL es la gramática.

En el desarrollo de la revisión teórica se ha mostrado que es muy fácil conocer el desarrollo normal de un niño neurotípico y saber cuándo tiene dificultades para su desarrollo, pero el asunto se vuelve complejo cuando hay que definir qué tipo de trastorno tiene, por eso es esencial conocerlos y saber sus similitudes y diferencias. Entre las similitudes cabe destacar la situación problemática a la que se enfrentan con el lenguaje y los conflictos que esto les genera en sus relaciones sociales. Sin embargo, hablando de diferencias se debe apreciar que el TEA es un trastorno “generalizado”, mientras que el TEL es más “específico”.

Debido a las dificultades que los trastornos generan en la vida de los estudiantes no se puede olvidar la importancia que tienen los docentes en el desarrollo de los niños que los poseen, por esa razón se ha hecho una breve guía con los puntos más significativos de cada trastorno, por ejemplo, ambos deben tener muchas pautas y normas para seguir las instrucciones en la realización de las tareas.

Como se ha visto, todos los docentes deben ser partícipes del desarrollo para que puedan obtener una inclusión completa. Al mismo tiempo, los profesores tienen el papel de conocer las necesidades educativas de cada niño y de percatarse que pueden tener síntomas de algún trastorno para así poderle ayudar, esto junto con la preparación de diferentes materiales hará más fácil cubrir las necesidades personales de cada uno. Por todas estas razones y porque necesitan obtener unos resultados positivos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, los docentes deben tener una formación continua y progresiva.

En último lugar, hay que destacar que el TEA y el TEL son trastornos a los que los docentes deben hacer frente a lo largo de su etapa laboral. Por eso deben tener una buena formación sobre el tema y las metodologías que se pueden emplear para facilitar el desarrollo. Ambos trastornos están caracterizados por la escasa independencia y autonomía que les aporta por lo que toda la comunidad debe participar de forma activa al desarrollo pleno de los alumnos con estos trastornos.

10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Altamirano, F. (2007). El desarrollo pragmático de la narración oral en la adquisición del lenguaje. *Dialogía: Revista de Lingüística, Literatura y Cultura*, 2, 35-72.

American Psychiatric Association (2013). *Diagnosics and Statistics Manual of Mental Disorders: DSM-V*. Washington: American Psychiatric Association.

Asociación TEL Galicia (ATELGA) (2014) *Trastorno Específico del Lenguaje. Guía para la intervención en el ámbito educativo*. Colegio Profesional de Logopedas en Galicia.

Azorín, C.M. (2014). Aulas abiertas que caminan hacia la educación inclusiva. // *Congreso Virtual Internacional sobre innovación Pedagógica y Praxis Educativa*. Celebrado en Sevilla, 26-28 de marzo de 2014.

Benites, L. (2010). Autismo, familia y calidad de vida. *Cultura: Revista de la Asociación de Docentes de la USMP*, 24, 1-20.

Baron-Cohen, S & Bolton, P (1998). *Autismo una guía para padres*. Madrid, España: Editorial Alianza

Berko, J. (2010). *Desarrollo del lenguaje. Una visión y una vista preliminar*. En J. Berko, *El desarrollo del lenguaje*. (7ª edición, 1-37). Prentice Hall.



Boltaina, S. (2020). *Avances en el laberinto del autismo*. Facultad de ciencias Humanas y de la Educación. Campus de Huesca.

Centro de Educación y Salud Otaduy (s.f.). *TEL (Trastorno Específico del Lenguaje)*. <https://www.otaduy.net/tel-trastorno-especifico-del-lenguaje/>

Centro Europeo de la Audición (s.f.). *¿Qué es la discriminación auditiva?* <https://www.centroaudicion.com/la-discriminacion-auditiva/#:~:text=Cuando%20una%20persona%20es%20capaz,L%E2%80%9D%20de%20la%20lengua%20espa%C3%B1ola.>

Clemente, R. A. (2000). *Desarrollo del lenguaje*. Barcelona: Octaedro.

Díez, M. C., Pacheco, I., de Caso, A. M.; García, J.; García, E. (2009). El desarrollo de los componentes del lenguaje desde aspectos psicolingüísticos. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2 (1), 129-135. Asociación Nacional de Psicología Evolutiva y Educativa de la Infancia, Adolescencia y Mayores Badajoz, España.

Fernández, J. (2007). Lenguaje, cuerpo y mente: claves de la Psicolingüística. *Per Abbat: boletín filológico de actualización académica y didáctica*, 3, 39-74.

Gallego, M. M. (2012). *Guía para la integración del alumnado con TEA en Educación Primaria*. Universidad de Salamanca.

García, P. (2016). Trastorno del Espectro Autista (TEA). *Anuario del Centro de la Universidad Nacional de Educación a Distancia en Cataluña*, 22, 149-162.

García, R. (2021). *Lenguaje Oral. Diversidad e intervención* [PowerPoint]. Facultad de educación. Universidad de Cantabria.

González, M., Rivas, R. M. & López, S. (2015). Trastorno de la comunicación social (pragmático): ¿síndrome o síntoma?. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, 9, 9-13.

Herrera, J., Borges, S., Guevara, G., & Román, I. (2008). La estimulación del desarrollo del lenguaje en la edad preescolar, una propuesta desde su componente léxico-semántico. *Revista Iberoamericana de Educación*, (47), 3, 1-12.

Lythogoe, E. (2005). Acerca de las fronteras del lenguaje: las dificultades de la analítica existencial en el desarrollo proposicional del ser. *Revista de Filosofía*, 30 (2), 143-163.

Marzo, M. & Belda, M. (2021). Trastornos del lenguaje en alumnos con TEA. *Revista International Journal of New Education*, 7, 57- 74.

Maldonado, R.M. (2017). *Aulas abiertas especializadas: aspectos a tener en cuenta para promover una educación inclusiva*. Tecnología accesible e inclusiva: logros, resistencias y desafíos. Murcia: Consejería de Educación, Juventud y deporte.

- Mendoza, E. & Muñoz, J. (2005). Del trastorno específico del lenguaje al autismo. *Revista de Neurología*, 41(1), 91-98.
- Miller, C.A., Kail, R., Leonard, L. B, & Tomblin, J. B. (2001). Speed of processing in children with specific language impairment. *J Speech Lang Hear Res*, 44, 416-433.
- Mirak, J. & Rescorla, L. (1998). Phonetic skill and vocabulary size in late talkers: concurrent and predictive relationship. *Appl Psycholinguist*, 19, 1-12.
- Molina, J, Ampudia, M. S., Aguas, S. J., Guasch, L. & Tomás, J. (1999). *Desarrollo del lenguaje. Actitudes educativas, trastornos del lenguaje y otras alteraciones en la infancia y la adolescencia*. Barcelona, Laertes, 15-27.
- Moliné, M. (2019). *Lenguaje y comunicación en niños con TEA*. Universidad de la República de Uruguay. Facultad de Psicología.
- Montgomery, J. W. (2000). Verbal working memory and sentence comprehension in children with specific language impairment. *J Speech Lang Hear Res*, 43(2), 293-308.
- Muñoz, J. & Carballo, G. (2005). Alteraciones lingüísticas en el trastorno específico del lenguaje. *Revista de neurología*, 41(1), 57-63.

NIDCD (s.f.). *El trastorno específico del lenguaje*. Departamento de salud y servicios humanos de los EE. UU.

Pamela, G., Phillips, K., Lobaugh, G. & Madole, S. (1996) *Halliday's Functions of Language: A Framework to Integrate Elementary-Level Social Studies and Language Arts*, *The Social Studies*, 87:2, 78-80.

Quintero, M. P. (2005). El desarrollo del lenguaje. *Revista digital "Investigación y Educación"*, 2(2), 20.
http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod_revistaense/archivos/N_20_2005/desarrollo_lenguaje.pdf

Rescorla, L. & Ratner, N.B. (1996). Phonetic profiles of toddlers with specific expressive language impairment. *J Speech Hear Res*, 39, 153-165.

Rice, M. L. (2004) Growth models of developmental language disorders. En Rice ML, Warren F, eds. *Developmental language disorders: from phenotypes to etiologies*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Ríos, P. (2012). *Los Trastornos Específicos del Lenguaje (TEL) y los TEA: las diferencias implícitas*. Universidad de Chile. Facultad de Medicina. Escuela fonoaudiología.

Rivière, A. & Martos, J. (2000). *El niño pequeño con autismo*. Madrid: Asociación de padres de Niños Autistas.

Rivière, A. y Martos, J. (1997). El Tratamiento del autismo como trastorno del desarrollo: Principios Generales. En: *El Tratamiento del Autismo, Nuevas Perspectivas*. Madrid: IMSERSO.

Rodríguez, A. C. & Rodríguez, M. A. (2002). Clinical diagnosis of autism. *Revista de Neurología*, 34 (1).

Soto, R. (2007). Comunicación y lenguaje en personas que se ubican dentro del espectro autista. *Revista electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 7(2), 0-16.

Tallal, S., Stark, R. & Mellits, D. (1985). *Identification of language-impaired children on the basis of rapid perception and production skills*. *Brain Lang*, 25, 314-322.

Tortosa, F. (2004). *Intervención educativa en el alumnado con trastornos del espectro autista*. Servicio de Atención a la Diversidad. Dirección General de Promoción Educativa e Innovación. Consejería de Educación, Ciencia e Investigación.

Vilameá, M. (2014). *Trastorno específico del lenguaje. Guía para la intervención en el ámbito educativo*. Asociación TEL Galicia (Atelga). Colegio profesional de Logopedas de Galicia.

Weiner, I.B. y Elkind, D. (1985) *Desarrollo normal y anormal del niño pequeño*. Barcelona: Paidós Educador.