



UGR

Universidad
de Granada

Aplicación de un programa para la mejora del vocabulario: un estudio de caso

Trabajo Fin de Grado en Educación Infantil

Por
Gema Lara Gabarrón

Universidad de Granada

Facultad de Ciencias de la Educación
Junio 2015

ÍNDICE

Resumen	3
Introducción, justificación o estado de la cuestión	4
Presentación y caracterización del caso.....	7
Metodología.....	7
Plan de intervención	9
Resultados.....	11
Conclusiones.....	15
Referencias bibliográficas	18
Anexo.....	20

Resumen

En este trabajo se analiza el efecto de un programa de intervención para mejorar el nivel de vocabulario en un niño con dificultades en la expresión oral, de 5 años de edad. El programa, desarrollado específicamente para este estudio, se centra en las estrategias de reconocimiento y expresión del vocabulario. En la intervención se han trabajado palabras de alta frecuencia pertenecientes a cuatro campos semánticos. Se utiliza un diseño de línea base múltiple. Los resultados muestran que, al finalizar el programa, el participante obtiene mejoras significativas en relación a la línea base. Se concluye sobre la necesidad de mejorar el programa, añadiendo un programa de reforzamiento, desarrollando las sesiones en otro momento del día y prologando el tratamiento.

Palabras clave: educación infantil, vocabulario, estudio de caso, entrenamiento, lenguaje oral.

Abstract

This experimental study reports results on the effects of an intervention program aimed to improve vocabulary level in a child, who is 5 years old, with learning disabilities in oral language. The program, created specifically for this research, focuses on the recognition and expression strategies to improve the vocabulary. In the intervention, four semantic fields of high frequency have been worked. It used a single case study with two phases (base line and treatment). The results show that, at the end of the program, the participant gets significant improvement compared with the base line. In conclusion, the program needs to be improved, adding a schedule of reinforcement, developing the sessions at a different time and prolonging the treatment.

Key words: pre-school education, vocabulary, case study, training, oral language.

Introducción, justificación o estado de la cuestión

El desarrollo del lenguaje oral tiene lugar durante los primeros años de vida, siendo uno de los aprendizajes más importantes durante estos años. De acuerdo con esto, Gallego (2013) sostiene: *“El lenguaje otorga al niño una mayor capacidad para relacionarse con su entorno y para enriquecer y profundizar en la comunicación interpersonal y consigo mismo, y en la regulación de las conductas propia y ajena”* (p.13).

La importancia que adquiere el desarrollo del lenguaje oral en la infancia queda también reflejada en el REAL DECRETO 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil (EI). En dicho documento se establece “Lenguajes: Comunicación y representación” como una de las tres áreas de conocimiento de esta etapa, de 3 a 6 años, y se hace alusión al lenguaje oral del siguiente modo:

El lenguaje oral es especialmente relevante en esta etapa, es el instrumento por excelencia de aprendizaje, de regulación de la conducta y de manifestación de vivencias, sentimientos, ideas, emociones, etc. La verbalización, la explicación en voz alta, de lo que están aprendiendo, de lo que piensan y lo que sienten, es un instrumento imprescindible para configurar la identidad personal, para aprender, para aprender a hacer y para aprender a ser. (REAL DECRETO 1630/2006, 2006, p.480).

Además de todo ello, el desarrollo del lenguaje oral y de las habilidades lingüísticas tiene una estrecha relación con el aprendizaje de la lectura y de la escritura. Tal es esto que las habilidades o destrezas orales de la lengua es considerado como uno de los prerrequisitos fundamentales en el inicio del aprendizaje de la lectura y la escritura, junto con el desarrollo de la motricidad, los procesos cognitivos y la conciencia fonológica (Núñez y Santamarina, 2014). Respecto a esto, Defior (2015) afirma: *“Según estudios recientes, en la enseñanza de la lectura deben enfatizarse las actividades de lenguaje oral desde la educación infantil, entre otras medidas”* (p.17).

Por ello, es necesario que desde el centro escolar y sobre todo en las etapas educativas más tempranas, se lleven a cabo una serie de estrategias cuyo objetivo sea el desarrollo de la lengua oral, alejándose así de la concepción tradicional de que el

desarrollo del lenguaje oral se produce de forma espontánea y no requiere de una planificación para obtener mejores resultados. Para ello, Núñez y Santamarina (2014) proponen la realización de actividades cuyos objetivos contribuyan y favorezcan al desarrollo de esta habilidad en el aula de EI, entre los que es necesario destacar el uso correcto del vocabulario básico adecuado al nivel.

En este aspecto, existen varias investigaciones que han comprobado que es necesario un buen nivel de vocabulario para mejorar las habilidades lectoras. Weiser (2013) subraya la estrecha relación que existe entre el conocimiento del vocabulario y la comprensión lectora, pues los alumnos necesitan entender el significado de las palabras fundamentales para que haya comprensión. El entrenamiento en el nivel de vocabulario cobra una especial importancia en los alumnos con dificultades de aprendizaje, pues éstos suelen leer menos que los alumnos que no presentan ninguna dificultad, por lo que es más difícil para ellos adquirir nuevo vocabulario y comprender textos académicos (Weiser, 2013). Por tanto, para paliar los problemas de adquisición del lenguaje en niños con dificultades de aprendizaje es fundamental la instrucción del vocabulario. Asimismo, el informe del *National Reading Panel* (NRP, 2000) sitúan el vocabulario como uno de los factores críticos para el éxito en la lectura. Así lo han demostrado diversos estudios de entrenamiento en vocabulario (Clarke, Snowling, Truelove, y Hulme, 2010); White, Graves, y Slater, 1990).

Otro estudio hace una revisión sobre distintas investigaciones en la enseñanza del vocabulario con niños de EI (Butler, et. al. 2010). En los resultados de dicho estudio convergieron los siguientes temas: la frecuencia de exposición al vocabulario dirigida aumenta la comprensión infantil de significados de las palabras y su uso de las palabras específicas; la enseñanza explícita de palabras y de su significado aumenta la comprensión y la memoria de dichas palabras por parte de los niños; y, los comentarios y las cuestiones por parte de los profesores de las nuevas palabras ayudan al conocimiento del vocabulario por parte del niño (Butler, et. al. 2010, p. 3).

En cuanto a los niños con dificultades en la expresión del lenguaje oral, Jarque (2010) afirma: “*Los niños con problemas de expresión verbal no saben expresar mensajes orales de manera adecuada*” (p. 50). Además, este autor nombra algunas características del lenguaje oral de estos niños, por lo que Jarque (2011) afirma:

Los niños con dificultades en la expresión verbal se expresan sin utilizar palabras funcionales como preposiciones, conjunciones, determinantes o su uso es muy reducido; sus expresiones son pobres en contenido, lo que hace que transmitan muy poca información o que sean casi incomprensibles para sus interlocutores; el discurso es desordenado y las ideas no se expresan en el orden adecuado; y, la sensación suele ser que los niños saben lo que quieren decir pero no son capaces de expresarlo correctamente. (p.50)

Por todo lo expuesto, es crucial que exista una intervención temprana en los niños con dificultades de aprendizaje en el lenguaje oral, pues tal y como argumenta Fernández (2013): *“Los seis primeros son los de máxima plasticidad neuronal y que de una correcta y rápida derivación e intervención temprana va a depender la instauración o gravedad en el tiempo de patrones de desviación”* (p.117).

A la hora de realizar una intervención con niños con dificultades de aprendizaje, es necesario tener en cuenta los principios pedagógicos de intervención: principio de prevención, principio de detención precoz, principio de atención temprana, principio de normalización, principio de cooperación entre recursos y principio de estimulación (Jarque, 2011). Estos principios tienen como objetivo la existencia de medidas dirigidas a evitar la aparición de dificultades de aprendizaje, la garantía de que la detención de las dificultades de aprendizaje sea lo más pronto posible, la seguridad de que la respuesta educativa tenga lugar justo cuando las dificultades sean detectadas, la aplicación de medidas extraordinarias con el fin de situar al alumno al nivel del promedio de los niños de su edad, la actuación cooperativa de los profesionales que trabajen con un niño con dificultades de aprendizaje, así como la estimulación pedagógica como medida más eficaz en la rehabilitación y recuperación.

Considerando todo lo anterior, este trabajo propone la aplicación de un programa de intervención con el fin de mejorar el vocabulario, de un niño de 5 años de edad con dificultades de aprendizaje en el lenguaje oral. Con esto se pretende proporcionar un tratamiento temprano y adaptado a sus necesidades, evitando así las consecuencias posteriores de no poseer una buena adquisición del lenguaje.

Presentación y caracterización del caso

En la realización de este estudio participó un alumno matriculado en un colegio público de Granada, ubicado en el barrio de Ronda. El alumno es español aunque sus padres proceden de Bolivia. El alumno se encuentra en el segundo año del 2º Ciclo de EI, es decir, el curso correspondiente a la edad de 4 a 5 años.

El alumno presenta grandes dificultades en el lenguaje oral, mucho más acentuadas en la expresión verbal que en la comprensión. Esto dificulta su día a día, tanto en el contexto escolar como fuera de él, ya que el alumno tiene un lenguaje casi ininteligible. Desde el inicio de su escolarización en el curso anterior, está siendo tratado por la logopeda del centro y, en este curso escolar, ha empezado a asistir a un centro de Atención Temprana. A pesar de haber sido tratado por el Equipo de Orientación Educativa, el niño no está diagnosticado a día de hoy, debido a su corta edad.

Metodología

Instrumentos de valoración

El lenguaje oral y la inteligencia fueron evaluadas utilizando las siguientes pruebas estandarizadas:

Prueba de Lenguaje Oral Navarra-Revisada (PLON-R) (Aguinaga-Ayerra, Armentia-López de Suso, y Fraile-Blázquez, 2004). Consiste en una prueba de “screening” o de detención rápida, aplicable a niños de 3 a 6 años de forma individual. La prueba evalúa la forma del lenguaje (fonología, morfosintaxis), contenido (vocabulario) y funciones comunicativas. El objetivo del PLON-R es doble: por un lado, la detención de alumnos de riesgo dentro del desarrollo del lenguaje y que precisan ser diagnosticados individualmente para poder actuar de forma compensatoria; y por otra lado, la evaluación inicial de los aspectos fundamentales del lenguaje para posibilitar una programación consecuente con los resultados obtenidos y para encaminar el trabajo pedagógico futuro en esos aspectos. La puntuación máxima de la prueba es de

14 puntos, pudiendo obtener 5 puntos como máximo en el apartado de forma, 6 en el apartado de contenido y 3 en el apartado de uso. El coeficiente de fiabilidad de la prueba es de .76.

Test Breve de Inteligencia de Kaufman (K-BIT) (Kaufman y Kaufman, 1994). Evalúa la inteligencia verbal y no verbal en niños, adolescentes y adultos, puesto que su posibilidad de aplicación abarca desde los 4 a los 90 años. Se aplica individualmente y se compone de dos subtests: Vocabulario y Matrices. Por un lado, el subtest de Vocabulario, que se divide a su vez en dos partes (A, Vocabulario Expresivo y B, Definiciones), evalúa las habilidades verbales, relacionadas con el aprendizaje escolar, a partir del conocimiento de palabras y la formación de conceptos verbales. Por otro lado, el subtest de Matrices mide habilidades no verbales y capacidad para resolver nuevos problemas, a partir de la aptitud del sujeto para percibir relaciones y completar analogías. La puntuación máxima que se puede obtener en el test es de 130 puntos; en el apartado de Vocabulario la puntuación máxima es de 82 puntos, 45 como máximo del subapartado de A, Vocabulario Expresivo y 37 como máximo del subapartado de B, Definiciones, mientras que en el apartado de Matrices se puede obtener como máximo 48 puntos. El coeficiente de fiabilidad de la prueba es de 83.

Prueba no estandarizada. Esta prueba, que se desarrolló expresamente para la presente investigación, mide el vocabulario del niño. Consiste en la presentación de tarjetas que tienen la imagen de un objeto. En cada sesión se le presentan una serie de tarjetas y se le pregunta qué es o de qué se trata cada una de ellas. Cada una de las tarjetas contiene vocabulario presente en la vida cotidiana del niño, por lo tanto, en esta prueba se utilizan imágenes de los siguientes campos semánticos: mobiliario y utensilios del hogar, vestuario, medios de transporte, las partes del cuerpo, animales y de comida. La prueba no estandarizada tiene una duración aproximada de diez minutos. Los resultados se apuntan en una hoja de registro, en la que se tiene en cuenta la fecha de realización, la imagen o ítem de vocabulario, la respuesta, así como el Tiempo de Respuesta (TR) empleado por el niño para responder. Si el niño da la respuesta correcta en un ítem de vocabulario, éste obtiene una puntuación de 1.

Procedimiento

Tras la selección del alumno en el que centrar este estudio de caso y la obtención del consentimiento asentido por parte de los padres y del centro educativo, se procedió a

iniciar las sesiones del estudio, las cuales fueron desarrolladas siempre en el mismo lugar y a la misma hora.

En primer lugar, se procedió a la evaluación pre-test a través de las dos pruebas estandarizadas para evaluar lenguaje oral y la inteligencia del alumno, éstas fueron PLON-R (Aguinaga-Ayerra, et. al., 2004) y K-BIT (Kaufman y Kaufman, 1994), descritas anteriormente. Esta primera evaluación se llevó a cabo en dos sesiones de duración aproximada de 15-20 minutos cada una.

Después de esto, se recogieron los datos de evaluación de línea base a través de la prueba no estandarizada. Una vez realizadas estas sesiones de evaluación, se inició la aplicación del plan de intervención, el cual tuvo una duración de 16 sesiones que se llevaron a cabo a lo largo de un mes, 4 sesiones por semana. Las sesiones tuvieron una duración de 25 minutos, destinando los últimos 5-10 minutos a la evaluación mediante la prueba no estandarizada.

Al finalizar el programa de tratamiento, se llevaron a cabo 2 sesiones de evaluación correspondientes a la fase de post-test del estudio, con el fin de medir los resultados del plan de intervención, mediante la utilización de las pruebas estandarizadas, PLON-R (Aguinaga-Ayerra, et. al., 2004) y K-BIT (Kaufman y Kaufman, 1994).

La variable de este estudio fue el nivel de vocabulario. Por otro lado, en cuanto al diseño, se utilizó un diseño de caso único de línea base. Las fases de las que se compuso fueron: línea base (A) – tratamiento (B).

Plan de intervención

En este estudio se desarrolló un plan de intervención, el cual fue diseñado única y exclusivamente para realizar el presente. Por lo tanto, se trata de un plan de intervención personalizado y adaptado a las necesidades del alumno.

El plan de intervención se compuso de 16 sesiones. Todas las sesiones estaban secuenciadas por cuatro fases y fueron llevadas a cabo en el mismo lugar del centro educativo.

En estas sesiones se trabajaron palabras pertenecientes a cuatro campos semánticos presentes en el día a día del niño, y por tanto de alta frecuencia. En concreto, los campos semánticos trabajados fueron los siguientes: partes del cuerpo, prendas de vestir, objetos de la casa y alimentos. El número de palabras trabajadas en cada sesión fue de ocho (Véase Anexo 1).

Las sesiones estaban divididas en cuatro fases:

- I. La primera fase era de presentación del vocabulario a trabajar de una forma estimulante y lúdica para el niño. El objetivo de esta fase era la introducción de las palabras a trabajar durante la sesión, procurando despertar el interés del niño hacia el aprendizaje de éstas. Los materiales utilizados en esta parte eran los siguientes: ocho cartas, cada una de las cuales contenía un número del 1 al 8; ocho sobres numerados del 1 al 8, en cuyo interior había una ficha con una imagen correspondiente una palabra. En esta fase, el niño escogía una carta al azar y abría el sobre del número correspondiente; tras esto, la evaluadora decía en voz alta la palabra que mostraba la imagen del sobre, y el alumno repetía dicha palabra, repitiendo este proceso hasta abrir los 8 sobres. Por último, una vez que el alumno había abierto todos los sobres, evaluadora se los mostraba uno a uno, volviendo a decir la palabra para que el niño la volviera a repetir. En el caso de que el alumno no dijese la palabra correctamente, la persona responsable de la intervención se la volvía a repetir.

- II. La segunda fase consistía en el reconocimiento de vocabulario por parte del niño, asociando la palabra con la imagen. Los materiales utilizados en esta parte eran las ocho fichas de imágenes utilizadas en la parte anterior. En esta fase, la evaluadora ponía las fichas boca arriba sobre la mesa y le pedía al niño que cogiese una ficha, diciéndole “coge, coge... el pie”, por ejemplo. Cada vez que el niño cogía una ficha, la evaluadora decía la palabra correspondiente y, el niño la repetía y la retiraba de la mesa. En el caso de que el alumno tuviese algún error al reconocer la palabra, la evaluadora le decía la palabra correcta y le

mostraba la que se correspondía con la que le había pedido, pero no se retiraba ninguna de la mesa.

- III. La tercera fase perseguía la producción verbal del vocabulario por parte del niño. Los materiales utilizados en esta parte eran las ocho fichas de imágenes. Para ello, el niño debía producir verbalmente la palabra correspondiente, para lo que la evaluadora ponía las fichas boca abajo sobre la mesa y el niño debía taparse los ojos; tras esto, la evaluadora cogía una ficha y se la mostraba, poniéndola a la altura de los ojos del alumno y preguntándole “¿qué es esto?”, a lo que el niño tenía que responder diciendo el nombre de la imagen que contenía la ficha. En el caso de que el alumno no dijese la palabra correctamente, la evaluadora se la volvía a repetir.
- IV. La cuarta fase era de evaluación, con la utilización de la prueba no estandarizada descrita anteriormente.

En cuanto a la planificación del plan de intervención, hay que señalar que las últimas 4 sesiones del programa se dedicaron a hacer un repaso final de campo semántico. Es conveniente notar que en las sesiones de repaso se llevó a cabo el mismo procedimiento expuesto anteriormente. A modo de aclaración se puede consultar el Anexo 1, donde se expone la planificación de estas 16 sesiones del plan de intervención propuesto.

Por último, notar que durante todo el tratamiento la evaluadora le ha dado reforzamiento positivo al alumno cada vez que se conseguía un avance por pequeño que fuese, a través del lenguaje verbal, diciéndole frases como “muy bien”, “campeón”, “choca los 5”, etc., así como del lenguaje no verbal, sonriéndole, dándole abrazos, etc.

Resultados

Se realizó un análisis visual y estadístico de los datos. Debido a la naturaleza serial de los mismos, se llevaron a cabo pruebas no paramétricas para analizar los cambios en los porcentajes (test de U de Mann-Whitney) en las variables de número de

aciertos y Tiempo de Respuesta (TR). Además se realizó una regresión para analizar los cambios entre fases en dichas variables. Antes de realizar la regresión se aplicó el test de Durbin-Watson con objeto de detectar si existía auto-correlación entre los datos de las fases.

Resultados de las pruebas estandarizadas sobre los cambios en referencia a los datos normativos

En la Tabla 1 se muestran los datos obtenidos en la prueba estandarizada K-BIT (Kaufman y Kaufman, 1994) antes y después de la aplicación del plan de intervención. Como se observa, tanto en Vocabulario y Matrices, el niño obtuvo en la post-evaluación una puntuación mayor que en la pre-evaluación, siendo la diferencia entre las puntuaciones mayor en el apartado de Vocabulario que en el de Matrices.

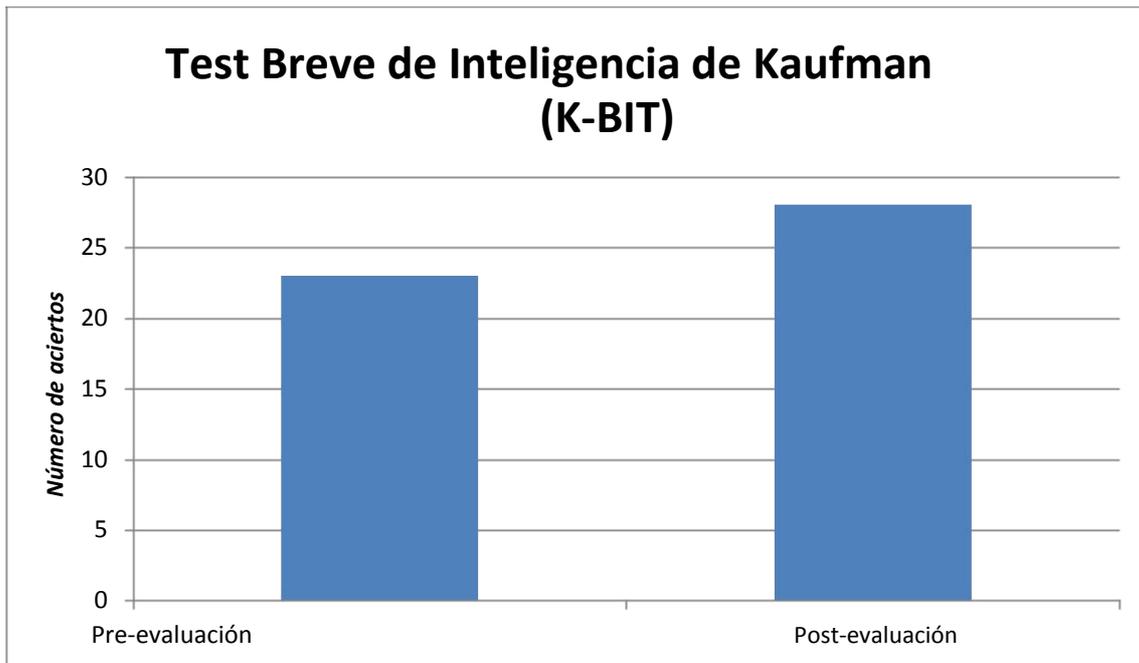
Además, la Tabla 1 también incluye las puntuaciones directas en el Test Breve de Inteligencia de Kaufman (K-BIT) (Kaufman y Kaufman, 1994) antes y después del tratamiento, sus correspondientes puntuaciones percentiles, así como su categoría descriptiva.

Tabla 1. Puntuación directa y percentil del Test Breve de Inteligencia de Kaufman (K-BIT)

		PRE			POST		
		PD	PC	Categoría Descriptiva	PD	PC	Categoría descriptiva
I.	Vocabulario	10	3	Bajo	14	12	Medio-bajo
II.	Matrices	13	58	Medio	14	66	Medio

En la Figura 1 se muestran los datos obtenidos en la prueba estandarizada K-BIT (Kaufman y Kaufman, 1994) con anterioridad y posterioridad a la aplicación del tratamiento. Tal y como se observa, en la pre-evaluación, realizada antes de la intervención, el alumno obtiene una puntuación de 23, mientras que post-evaluación, desarrollada después de la intervención, el alumno obtiene una puntuación de 28.

Figura 1. Puntuaciones en el Test Breve de Inteligencia de Kaufman (K-BIT) antes y después de la intervención



En la Tabla 2 se muestran los datos obtenidos en la prueba estandarizada Prueba de lenguaje oral Navarra-Revisada (PLON-R) (Aguinaga-Ayerra, et. al., 2004) antes y después de la aplicación del plan de intervención. Como se puede observar, el alumno obtuvo una puntuación mayor en la post-evaluación en cada uno de los apartados (forma, contenido y uso), resaltando el apartado de contenido debido a que la diferencia de puntuación es mayor que en los otros dos.

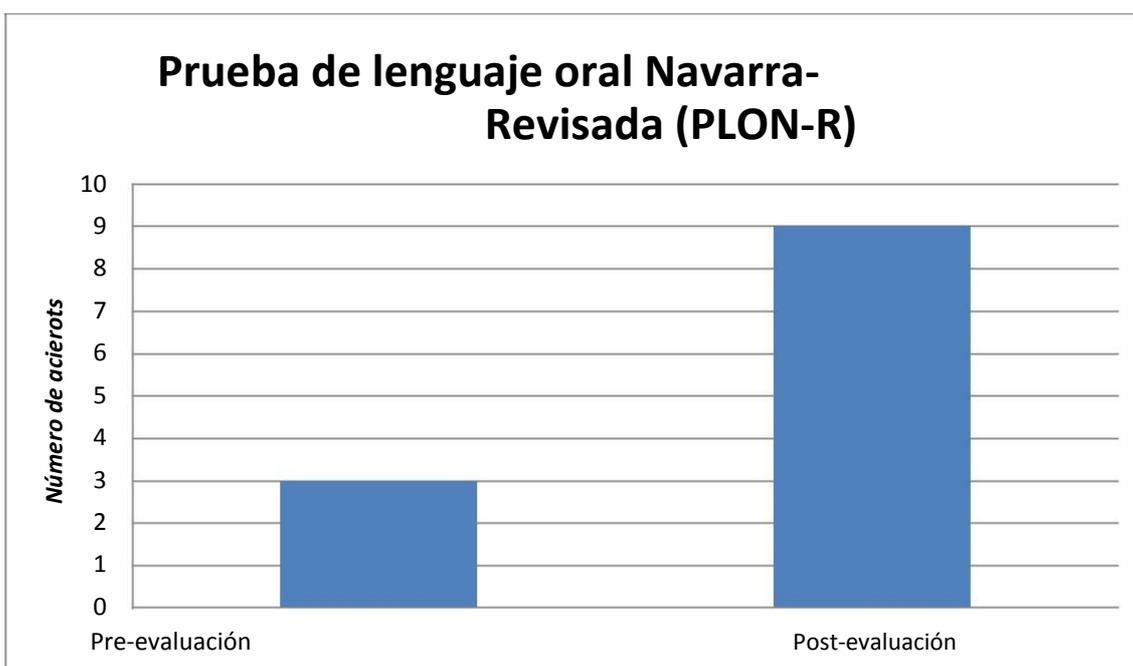
Además, en la Tabla 2 se muestran las puntuaciones directas en la Prueba de lenguaje oral Navarra-Revisada (PLON-R) (Aguinaga-Ayerra, et. al., 2004) antes y después del tratamiento, sus correspondientes puntuaciones típicas, así como su categoría descriptiva.

Tabla 2. Puntuación directa y típica de la Prueba de lenguaje oral Navarra-Revisada (PLON-R)

		PRE			POST		
		PD	PT	Categoría	PD	PT	Categoría
		Descriptiva			descriptiva		
I.	Forma	0	3	Retraso	2	25	Retraso
II.	Contenido	1	7	Retraso	4	33	Necesita Mejorar
III.	Uso	2	39	Necesita mejorar	3	59	Normal

En la Figura 2 quedan recogidos los datos obtenidos en la prueba estandarizada PLON-R (Aguinaga-Ayerra, et. al., 2004) con anterioridad y posterioridad a la puesta en práctica del programa. Tal y como se muestra, en la pre-evaluación, realizada antes de la intervención, el alumno obtiene una puntuación de 3, mientras que post-evaluación, desarrollada después de la intervención, el alumno obtiene una puntuación de 9.

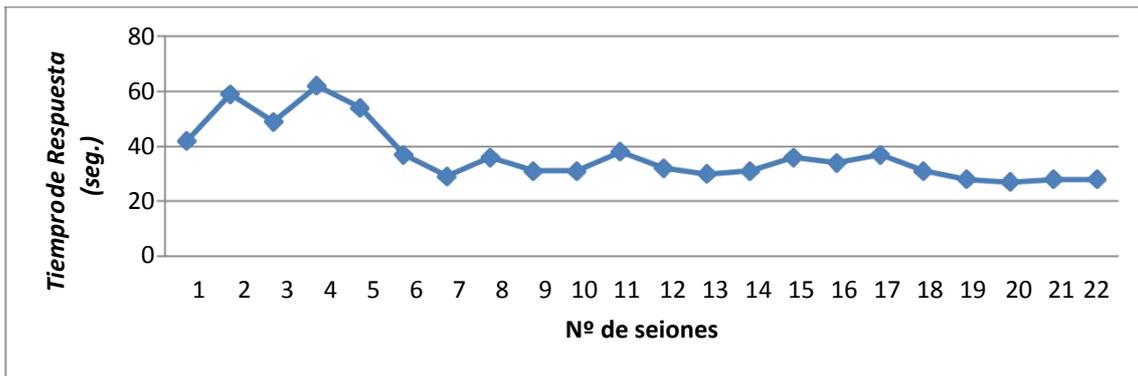
Figura 2. Puntuaciones en la Prueba de lenguaje oral Navarra-Revisada (PLON-R) antes y después de la intervención



Resultados sobre los datos longitudinales para el número de aciertos y el tiempo

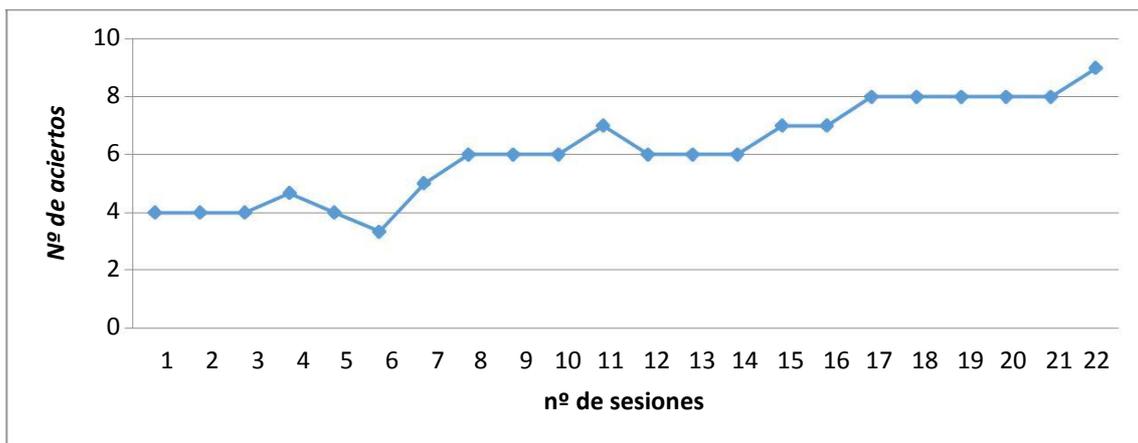
En la Figura 3 se observa el cambio con respecto al TR a lo largo de las sesiones. Al analizar las posibles diferencias en el TR del paciente medido en segundos función de la fase con la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney se observó que existen diferencias estadísticamente significativas ($z = -3,444$, $p = .00$) entre la fase de evaluación ($Md = 19,25$) y de intervención ($Md = 8.59$). Asimismo en el análisis de regresión lineal múltiple las sesiones resultaron predictoras del cambio en el tiempo de respuesta del paciente ($r^2 = -.83$; $t = -.684$, $p = .00$).

Figura 3. El tiempo de reacción en segundos durante las sesiones



No obstante, con respecto al número de aciertos en función de la fase de tratamiento no se encontraron diferencias estadísticamente en la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney ($z = -3.573$, $p = .00$) entre la fase de evaluación ($Md = 3.58$) y de intervención ($Md = 14.47$) y en el análisis de regresión lineal la variables fases predicen el cambio en el número de aciertos ($r^2 = .802$; $t = 5.997$, $p = .00$). (Véase Figura 4).

Figura 4. Número de aciertos durante las sesiones



Conclusiones

El principal objetivo de este trabajo era conseguir la mejora en el nivel de vocabulario de un alumno de infantil de 5 años con dificultades de aprendizaje en la expresión del lenguaje oral, mediante un plan de intervención individualizado e intensivo.

El principal resultado que se ha encontrado ha sido mejoras significativas en el nivel de vocabulario del niño, así como en su tiempo de respuesta, una vez finalizada la intervención. El alumno ha adquirido nuevas palabras correspondientes a los campos semánticos trabajados en su intervención, teniendo una producción verbal adecuada de las palabras bisílabas y, aunque el niño no decía correctamente algunas palabras trisílabas, la producción de éstas era entendible. Uno de los motivos por lo que se ha conseguido esto puede ser por la motivación y la disposición del alumno durante el plan de intervención, lo que ha permitido obtener diferencias en relación con la línea base. En este sentido cabe destacar que el plan de intervención y sistema creado de forma lúdica ha favorecido la consecución de objetivos.

Además de ello, el TR del alumno ha ido disminuyendo conforme han ido transcurriendo las sesiones del tratamiento. La interiorización de las nuevas palabras es quizás uno de los motivos por los que el niño ha conseguido este objetivo, provocando esto en el niño un aumento de su seguridad a la hora de expresar verbalmente, aún teniendo dificultades para ello.

Otro resultado que es conveniente resaltar es el aumento de la capacidad para expresar sus ideas. En las primeras sesiones, el alumno se limitaba a producir verbalmente las palabras trabajadas durante ellas, pero con el transcurso de las sesiones se observó un cambio de actitud en el niño, pues éste intentaba comunicarse, utilizando incluso frases para ello. Este resultado se ha visto reflejado con la utilización de la Prueba de Lenguaje Oral Navarra-Revisada (Aguinaga-Ayerra, et. al., 2004), concretamente en el apartado de uso, en el que había que contar lo que sucedía en una escena. Gracias a este logro, el alumno fue capaz en la post-evaluación de ello, mediante la utilización de frases cortas. Este resultado coincide con otros estudios que señalan la importancia del trabajar el vocabulario para potenciar el lenguaje oral (NRP, 2000).

Por otra parte, en la aplicación de programa de intervención se han evidenciado algunas limitaciones. Una de ellas ha sido la ausencia de un programa de reforzamiento en las sesiones, pues esto hubiese ayudado a mantener la atención del niño durante la sesión y hubiese incrementado su motivación. Otra limitación ha sido el momento del día en que se han llevado a cabo las sesiones, a última hora de la mañana; esto se ha visto reflejado en la actitud del niño, quien a veces se distraía debido a esto. También ha

supuesto una limitación el número de sesiones desarrolladas durante el programa, ya que hubiese sido más efectivo si se hubiese trabajado durante más sesiones

En futuros estudios, estas limitaciones se podría paliar planificando de antemano un programa de reforzamiento, como una economía de fichas, en el que los logros del alumnos durante las sesiones le llevaran a la consecución de alguna recompensa, desarrollando las sesiones en momentos más tempranos del día, como puede ser justo después del recreo, así como prolongando el plan de intervención en el tiempo.

Finalmente, a través del este trabajo se ha incrementado la capacidad de expresión verbal del niño, gracias a la adquisición de nuevas palabras y al fomento de la confianza en sí mismo para ello. Esto ha mejorado el modo en el que relacionarse con su entorno y con sus iguales, pues el avance en su capacidad expresiva ha hecho que el niño tenga una relación más estrecha con sus compañeros y con las cosas que le rodean. No obstante, este avance no debe acabar aquí, sino que se hace fundamental la intervención continua con el alumno para conseguir el adecuado desarrollo del lenguaje oral en la edad temprana y así evitar problemas en los aprendizajes posteriores derivados de esto, tal y como demuestran varios estudios (Clarke, et al., 2010; González, Martín y Delgado, 2011; Weiser, 2013).

Referencias bibliográficas

- Aguinaga-Ayerra G, Armentia-López de Suso ML, y Fraile-Blázquez A. (2004). *PLON-R, prueba de lenguaje oral Navarra revisada*. Madrid: TEA Ediciones.
- Butler, S., Urrutia, K., Buenger, A., González, N., Hunt, M., y Eisenhart, C. (2010). A research synthesis: a Review of the Current Research on Vocabulary Instruction. *National Reading Technical Assistance Center*. Extraído de: <http://www2.ed.gov/programs/readingfirst/support/rmcfinal1.pdf>
- Clarke, P., Snowling, M., Truelove, E., y Hulme, C. (2010). Ameliorating children's reading-comprehension difficulties: A randomized controlled trial. *Psychological Science Online First*, published on June 28, 2010, doi: 10.1177/0956797610375449.
- Defior, S. (2015). Cómo mejorar la lectura. *Mente y cerebro*, 70, 16-23.
- Fernández, F. (2013). Escuchemos el lenguaje del niño: normalidad versus signos de alerta. *Revista de Pediatría y Atención Primaria*, 22, 117-126.
- Gallego, J.L. (2013). El desarrollo del lenguaje y sus trastornos. En J. Cabrero (Ed.), *Los trastornos del lenguaje en el niño: estudios de caso* (pp. 13-39). Sevilla, España: Eduforma.
- González, M.J., Martín, I., y Delgado, M. (2011). Intervención temprana de la lectoescritura en sujetos con dificultades de aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 43(1), 35-44.
- Jarque, J. (2011). Expresión verbal. En J. Jarque -(Ed.), *Dificultades de aprendizaje en Educación Infantil: descripción y tratamiento* (pp. 50-54). Madrid, España: Editorial CCS.
- Jarque, J. (2011). Principios pedagógicos de intervención. En J. Jarque (Ed.), *Dificultades de aprendizaje en Educación Infantil: descripción y tratamiento* (pp. 11-13). Madrid, España: Editorial CCS.
- Kaufman, A.S., y Kaufman, S.L. (2009). *K-BIT. Test breve de inteligencia de Kaufman*. Madrid, España: TEA Ediciones.
- National Institut of Child Health and Development (NICHD) (2000). *Report of the National Reading Panel*. Washington, DC, U.S. Government Printing Office. Retrieved (12/07/09) from: <http://www.nationalreadingpanel.org>.
- Núñez, M.P., y Santamarina, M. (2014). Prerrequisitos para el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura: conciencia fonológica y destrezas orales de la lengua. *Lengua y Habla*, 18, 73-92.
- REAL DECRETO 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil.
- Weiser, B. (2013). Effective Vocabulary Instruction for Kindergarten to 12th Grade Students Experiencing Learning Disabilities. *Council for Learning Disabilities*.

Extraído de: <http://www.council-for-learning-disabilities.org/wp-content/uploads/2013/11/Vocabulary-Word-2013.pdf>

White, T., Graves, M., y Slater, W. (1990). Growth of reading vocabulary in diverse primary schools: Decoding and word meaning. *Journal of Educational Psychology*, 82(2), 281-290.

Anexo

Anexo 1. Planificación de las sesiones.

Sesiones	Campo semántico	Vocabulario
Sesión 1	Partes del cuerpo	Brazo Cara Codo Mano Pelo Pie Piernas Rodilla
Sesión 2	Partes del cuerpo	Barriga Boca Espalda Nariz Ojo Oreja Pecho Uña
Sesión 3 (repaso)	Partes del cuerpo	Pierna Brazo Pelo Rodilla Codo Espalda Barriga Pecho
Sesión 4	Prendas de vestir	Bolso Camisa Gafas Gorra

		<p>Guantes</p> <p>Jersey</p> <p>Pantalón</p> <p>Zapatos</p>
Sesión 5	Prendas de vestir	<p>Anillo</p> <p>Bata</p> <p>Calcetines</p> <p>Camiseta</p> <p>Falda</p> <p>Mochila</p> <p>Reloj</p> <p>Vestido</p>
Sesión 6 (repaso)	Prendas de vestir	<p>Bata</p> <p>Bolso</p> <p>Camiseta</p> <p>Falda</p> <p>Gorra</p> <p>Mochila</p> <p>Pantalón</p> <p>Reloj</p>
Sesión 7	Objetos de la casa	<p>Cuchara</p> <p>Cuchillo</p> <p>Jarra</p> <p>Olla</p> <p>Plato</p> <p>Sartén</p> <p>Tenedor</p> <p>Vaso</p>
Sesión 8	Objetos de la casa	<p>Armario</p> <p>Cama</p> <p>Lámpara</p> <p>Puerta</p> <p>Sillón</p>

		<p>Sofá</p> <p>Televisión</p> <p>Ventana</p>
<p>Sesión 9</p> <p>(repaso)</p>	<p>Objetos de la casa</p>	<p>Armario</p> <p>Lámpara</p> <p>Olla</p> <p>Sartén</p> <p>Sillón</p> <p>Tele</p> <p>Tenedor</p> <p>Ventana</p>
<p>Sesión 10</p>	<p>Comida</p>	<p>Bocadillo</p> <p>Fresa</p> <p>Galletas</p> <p>Huevos</p> <p>Pizza</p> <p>Plátano</p> <p>Sopa</p> <p>Zumo</p>
<p>Sesión 11</p>	<p>Comida</p>	<p>Carne</p> <p>Hamburguesa</p> <p>Manzana</p> <p>Pescado</p> <p>Piña</p> <p>Sándwich</p> <p>Tomate</p> <p>Yogurt</p>
<p>Sesión 12</p> <p>(repaso)</p>	<p>Comida</p>	<p>Bocadillo</p> <p>Carne</p> <p>Huevos</p> <p>Pescado</p> <p>Plátano</p> <p>Tomate</p>

		Sándwich Sopa
Sesión 13 (repaso)	Partes del cuerpo	Pecho Cara Oreja Rodilla Barriga Codo Espalda Pelo
Sesión 14 (repaso)	Prendas de vestir	Bata Calcetines Camiseta Reloj Jersey Guantes Pantalón Mochila
Sesión 15 (repaso)	Objetos de la casa	Jarra Chuchillo Ventana Lámpara Sartén Jarra Sillón Vaso
Sesión 16 (repaso)	Comida	Manzana Hamburguesa Yogurt Pizza Carne Pescado Sándwich

		Galletas
--	--	----------