

Los Trastornos Específicos del Lenguaje (TEL)



Elvira Mendoza Lara
Universidad de Granada
Septiembre, 2010



Programa

- Introducción general al TEL
- Diagnóstico diferencial y comorbilidades:
 - TDAH
 - Dislexia
 - Trastornos del Espectro del Autismo (TEA)
- Identificación y atención temprana
- Las dificultades lingüísticas del TEL
- Evaluación del TEL
- Tratamiento del TEL
- TEL y escuela: sugerencias para el profesorado



INTRODUCCIÓN GENERAL AL TEL



¿Qué es el TEL?

Limitación significativa del lenguaje que no es debida a pérdida auditiva, daño cerebral, baja inteligencia, déficits motores, factores socio-ambientales o alteraciones del desarrollo afectivo (Leonard, 1998)



Algunas precisiones sobre el TEL (1/2)

1. El TEL es un trastorno muy común, aunque en sus formas leves no siempre se diagnostica adecuadamente.
2. El inicio tardío del habla suele ser un indicador de discapacidad.
3. Importantes discrepancias sobre el CI de niños con TEL
4. Las dificultades del habla son diferentes de los trastornos del lenguaje

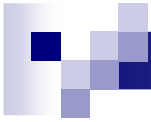


Algunas precisiones sobre el TEL (2/2)

5. La lectura y el aprendizaje pueden estar afectados en niños con TEL (entre el 40 y el 70%).
6. El TEL se puede diagnosticar con bastante precisión, sobre todo a partir de los 5 años.
7. La condición parece ser genética.
8. La naturaleza del problema limita la exposición de los niños con TEL al lenguaje.
9. La intervención debe empezar durante la edad preescolar



CLASIFICACIONES DEL TEL



- Clasificaciones clínicas
- Clasificaciones con base empírica
- Clasificaciones mixtas (empírico-clínicas)



Tipologías con base clínica

- Rapin y Allen (1983, 1987)
- DSM-III y posteriores

Clasificación de Rapin y Allen

1.983

Dispraxia verbal

Déficit de programación fonológica

Agnosia auditivo-verbal

Déficit fonológico-sintáctico

Déficit léxico-sintáctico

Déficit semántico-pragmático

1.987

Trastornos expresivos

Trastornos expresivo/receptivos

Trastornos de procesamiento de orden superior



Trastornos expresivos

Dispraxia verbal

- Problemas articulatorios
- Habla esforzada y poco fluida

Déficit de programación fonológica

- Habla ininteligible, aunque fluida
- Importante mejoría durante la edad escolar



Trastornos expresivo-receptivos

Agnosia verbal auditiva

- Serias dificultades de comprensión del lenguaje
- Mejor comprensión de los gestos simbólicos
- Problema muy raro en la infancia

Déficit fonológico-sintáctico

- Dificultades de articulación y fonológicas
- Dificultades morfo-sintácticas
- Problemas más graves de expresión que de comprensión



Trastornos del procesador central

Déficit léxico-sintáctico

- Dificultades léxicas, morfológicas y de evocación de palabras
- Normal desarrollo fonológico

Déficit semántico-pragmático

- Problemas no característicos del resto de los TEL
- Habla fluida e inteligible
- Problemas pragmáticos y de comprensión del lenguaje inferencial

Habilidades lingüísticas

	Fluidez	Articulación	Morfología	Sintaxis	Semántica	Pragmática
Dispraxia verbal	alterado	alterado	normal	normal	normal	normal
Déficit programación fonológica	normal	alterado	normal	normal	normal	normal
Déficit fonológico-sintáctico	alterado	alterado	alterado	alterado	variable	normal
Agnosia auditiva	variable	variable	variable	variable	alterado	variable
Déficit léxico-sintáctico	variable	normal	alterado	alterado	alterado	normal
Déficit semántico-pragmático	normal	normal	normal	normal	alterado	alterado

normal	variable	alterado
--------	----------	----------



El TEL en el DSM-IV

- Propone criterios de discrepancia cognitiva
- Plantea un continuo de severidad que oscila entre:
 - Trastorno del lenguaje expresivo (menos severo)
 - Trastorno mixto del lenguaje expresivo-receptivo: presenta los mismos problemas que el anterior además de otros problemas de comprensión del lenguaje.



Clasificaciones empíricas

- Aram y Nation (1980): seis subtipos.
- Wolfus et al (1980): dos subtipos.
- Fletcher (1991, 1992): cuatro subtipos.
- Van Daal et al (2004): Cuatro subtipos

Limitaciones de los estudios empíricos

- Reducido número de sujetos
- Diversidad en las medidas utilizadas
- Modelos teóricos diferentes



Clasificaciones empírico-clínicas

Conti-Ramsden y col. (1997, 1999):

- Validación empírica de los subtipos de Rapin y Allen.
- Aplicaron a los niños 20 tests
- Encontraron correspondencia en 5 grupos, aunque detectaron un grupo *normal*:
 - Léxico-sintáctico
 - Dispraxia verbal
 - Programación fonológico
 - Fonológico-sintáctico
 - Semántico-pragmático.



Conclusiones

- Por operatividad, los distintos tipos de TEL se pueden reagrupar en dos:
 - TEL expresivo (TEL-E)
 - TEL expresivo-receptivo (TEL-ER)
- Ambos tipos de TEL no necesariamente implican un continuo de gravedad (el TEL-ER más grave que el TEL-E), sino con características diferentes



LOS CRITERIOS DE IDENTIFICACIÓN DEL TEL



Criterios de identificación

- Criterios de inclusión
- Criterios de discrepancia
- Criterios basados en el desarrollo
- Criterios de especificidad



Criterios de inclusión

Leonard, 1998

- 1,25 DT por debajo de la media en tests de lenguaje.
- CI igual o superior a 85
- Supera un screening auditivo en frecuencias conversacionales
- Sin episodios recientes de otitis media
- Sin evidencia de ataques, parálisis cerebral ni lesiones cerebrales.
- Ausencia de anomalías estructurales orales.
- Sin problemas de motricidad oral.
- Ausencia de síntomas positivos de interacción social y de restricción de actividades.



Algunas críticas a los criterios de exclusión

- Sobre la “normalidad” cognitiva: ¿qué medidas se utilizan?
- Riesgo de sesgar la población.
- Evidencias que apoyan que muchos niños con TEL presentan dificultades en algunos de los criterios de exclusión:
 - Problemas motores y de praxias orales (Hill, 2001).
 - Incidencia del TEL en espina bífida.
 - Tendencia a excluir del TEL a niños de clases desfavorecidas



Criterios de discrepancia

A) Discrepancia cronológica

- ✓ 12 meses o más de diferencia entre EC y ELE
- ✓ 6 meses o más de diferencia entre EC y ELR

B) Discrepancia cognitiva

- ✓ 12 meses o más de diferencia entre EM y ELE
- ✓ 6 meses o más de diferencia entre EM y ELR



Sobre la discrepancia:

- Ha tenido un gran impacto y repercusiones negativas.
- Los prerrequisitos cognitivos no siempre son necesarios y suficientes para que mejore el lenguaje.
- No son predictores del éxito de un tratamiento.
- Se requiere buscar fórmulas alternativas a la discrepancia

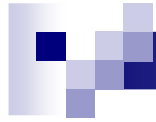


Formulas alternativas a la discrepancia

Discrepancia intralingüística

Unas habilidades lingüísticas están relativamente bien desarrolladas en el TEL, mientras otras están alteradas.

Las habilidades alteradas se pueden considerar como **“predictores lingüísticos”** del TEL



Criterios basados en el desarrollo

El TEL frente al Retraso del Lenguaje: **persistencia** y **resistencia** al tratamiento (Monfort y Juárez, 1993)

Los hablantes de inicio tardío

El TEL frente al retraso del lenguaje

(Bishop y Rosenbloom, 1989)

El TEL frente al retraso del lenguaje

Fonología	Expresiva	Retraso	Reducción y omisión consonantes
		Desviación	Omisión consonantes iniciales
	Receptiva	Retraso	Sin datos concluyentes
		Desviación	Sin datos concluyentes
Gramática	Expresiva	Retraso	Frases telegráficas. sobre - generalización de reglas gramaticales
		Desviación	Uso de pocas estructuras gramat.
	Receptiva	Retraso	Ignorar las flexiones finales
		Desviación	Comprensión errónea de algunas estructuras

(Bishop y Rosenbloom, 1989)

El TEL frente al retraso del lenguaje

Semántica	Expresiva	Retraso	Sobre-extensión de significados
		Desviación	Problemas de evocación
	Receptiva	Retraso	Vocabulario reducido
		Desviación	Confusión de palabras polisémicas
Pragmática	Expresiva	Retraso	Uso erróneo de frases de cortesía
		Desviación	Uso inadecuado del lenguaje social
	Receptiva	Retraso	No se reconoce el humor y el sarcasmo
		Desviación	Tendencia a respuestas literales

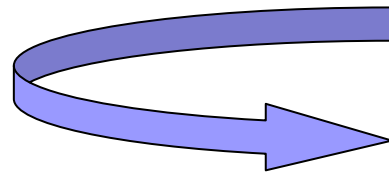
Criterios de especificidad

¿El TEL es un trastorno ESPECÍFICO del lenguaje?

Criterios de especificidad

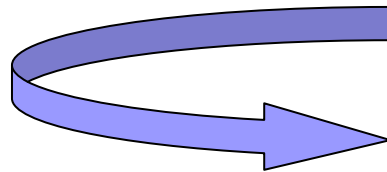
■ Implicaciones:

- En el TEL está afectado el lenguaje y sólo el lenguaje.



- Debate modularidad-conexionismo

- Los problemas lingüísticos del TEL sólo de presentan en el TEL.



- Estudios de comorbilidad



Debate modularidad-procesamiento

Orientación modular

- El TEL afecta al módulo lingüístico gramatical, pudiendo estar conservado el resto del funcionamiento lingüístico y demás habilidades cognitivas.
- El problema obedece a un déficit de competencia

Orientación de procesos

- El funcionamiento cognitivo está ampliamente distribuido en el cerebro y los déficit en una habilidad afectan al resto.
- El problema obedece a déficit de ejecución (dificultades para desplegar la competencia)



Supuestos de la orientación modular

- Trastorno selectivo en el establecimiento de la concordancia (Clashen, 1989)
- Omisión de características lingüísticas (Gopnik y Crago, 1991)
- Dificultades para utilizar marcadores obligatorios en conjugación verbal (Wexler, 1994)
- Déficit para el aprendizaje de reglas gramaticales implícitas (Ullman y Gopnik, 1994)
- Déficit de representación de las relaciones de dependencia (van der Lely, 1994)




La orientación modular

- No explica el rango total de dificultades lingüísticas del TEL (ej., evocación de palabras)
- No explica la combinación de déficits fonológicos, morfológicos y sintácticos
- No explica las dificultades no lingüísticas del TEL



Supuestos de la orientación de procesos

- Reducida velocidad de procesamiento (Bishop, 1994; Kail, 1994; Leonard y col., 1992)
 - Dificultades para procesar estímulos lingüísticos de corta duración o rápida presentación.
 - Problemas en tareas cognitivas: recuperación de palabras, realización de tareas simultáneas y discriminación fonológica.
- Problemas de memoria de trabajo (Gathercole y Baddeley, 1990)
- Dificultades de procesamiento fonológico (Joanissen y Seinderberg, 1998)
- Deterioros de procesamiento perceptivo y temporal
- Problemas de imaginación dinámica mental



La orientación de procesos

■ No explica

- Ciertos tipos de problemas lingüísticos del TEL.
- La naturaleza aparentemente selectiva de los déficits del TEL
- No está claro que todos los niños con TEL presenten todos los problemas que propugna la orientación



TEL: DIAGNÓSTICO DIFERENCIAL Y COMORBILIDADES

- Trastornos por déficit de atención con hiperactividad (TDAH)
- Trastornos de lectura (dislexia)
- Trastornos del espectro del autismo (TEA)



¿Qué se entiende por comorbilidad?

■ Comorbilidad

□ Problemas:

- Uso descriptivo
- Solapamiento sintomático
- Evaluación

□ Definición de comorbilidad: *“presencia de más de un trastorno específico en una persona durante un período de tiempo determinado”*

TEL y TDAH (1/5)

APA, 2000

■ Síntomas del TDAH

- Aparecen antes de los 7 años de edad
- Se manifiestan en dos o más situaciones
- Afectan de forma significativa al funcionamiento
- No se explican por ningún otro trastorno

Síntomas de inatención

Síntomas de hiperactividad/impulsividad

Subtipo predominantemente inatento

Subtipo predominantemente hiperactivo/impulsivo

Subtipo mixto



TEL y TDAH (2/5)

Botting, 2006

- El 23% de 200 niños con TEL (11 años) puntúan en el rango de TDAH en el SDQ.
- Dos grupos de TEL:
 - Un grupo con síntomas de TDAH
 - Un grupo sin síntomas de TDAH
- Ambos grupos difieren, principalmente en tareas de lenguaje expresivo con contenido semántico (¿pragmático?)



TEL y TDAH (3/5)

- TEL y TDAH son trastornos con alto grado de comorbilidad.
- El 45% de los niños con TDAH presentan trastornos de lenguaje (Tirosh y Cohen, 1998).
- El diagnóstico psiquiátrico más frecuente en niños con TEL es el TDAH (Cohen y col, 2000).
- Están documentados los problemas del TEL y del TDAH en:
 - Memoria de trabajo
 - Funcionamiento motor
 - Procesamiento rápido

TEL y TDAH (4/5)

■ Posibles relaciones: teoría de la disfunción ejecutiva

“los síntomas conductuales centrales del TDAH... y las dificultades pragmáticas que manifiestan estos niños... se relacionan con déficits de la función ejecutiva (ej., procesos cognitivos de alto nivel)



TEL y TDAH (5/5)

Williams, 2000

■ No obstante

- Ambos trastornos también se presentan separadamente, lo que sugiere que ambos tienen correlatos cognitivos y neurológicos diferentes, aunque solapados.
- Está bien documentada la implicación en el TDAH de los circuitos frontales/basales



TEL y dislexia (1/7)

Hipótesis sobre la relación

- Co-ocurrencia: comorbilidad
- Continuidad evolutiva: edad crítica
- Hipótesis de gravedad: el TEL es un trastorno más grave que la dislexia



TEL y dislexia (2/7)

Co-ocurrencia: Trastornos comórbidos

- 7,5% de niños con TEL a los 5 años presentan bajas destrezas de lenguaje oral (Tomblin y col, 1997).
- 25% de niños con TEL en educación infantil alcanzan los criterios de dislexia en primaria y secundaria (Catts y col., 2005)



TEL y dislexia (3/7)

Continuidad evolutiva: edad crítica

- Los niños con TEL empiezan a manifestar problemas lectores si –y solo si- sus problemas no se han llegado a solventar en la edad preescolar (Bishop y Adams, 1990).

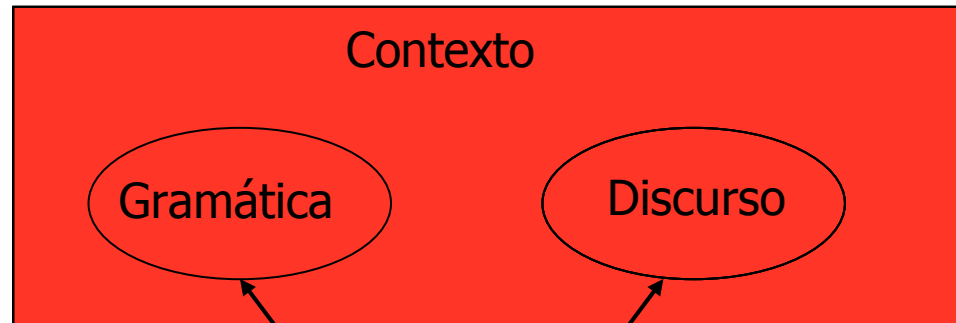


TEL y dislexia (4/7)

Gravedad

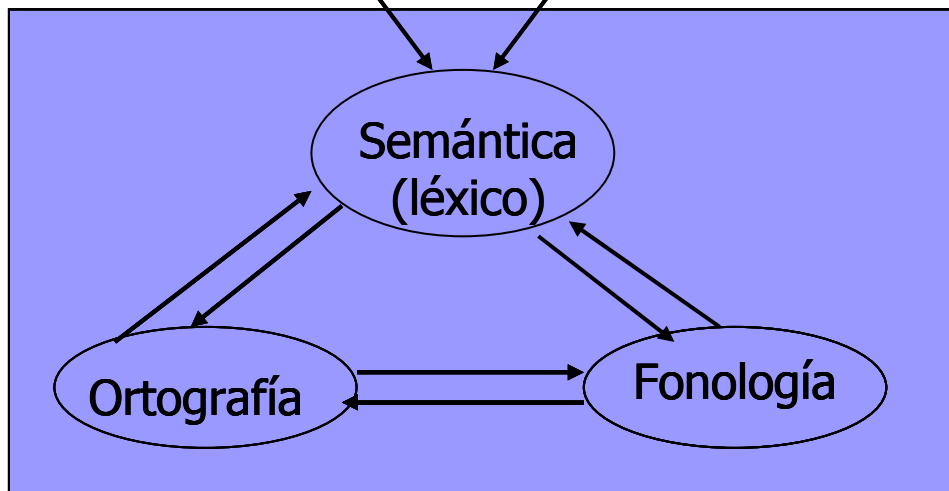
- El TEL es una forma de dislexia más grave. Los niños con problemas de lenguaje oral y de lectura presentan problemas más graves que los que manifiestan los niños que sólo tienen trastornos de lectura (Snowling y col., 2000)

TEL y dislexia (5/7)



¿TEL?

Ampliación del modelo del triángulo (Bishop y Snowling, 2004)



¿DISLEXIA?

Modelo del triángulo (Plaut y col, 1996)

TEL y dislexia (6/7)

Clasificación bidimensional de los trastornos de lenguaje y lectura

Destrezas lingüísticas no fonológicas

+

A	Dislexia clásica	Sin deterioro	B
-			+
C	TEL clásico	Deterioro comprensión	D

Destrezas fonológicas

--



TEL y dislexia (7/7)

La comprensión en TEL y dislexia


	Comprensión auditiva	Comprensión lectora
Dislexia	Normal	Alterada
TEL	Alterada	Alterada



TEL y TEA


Trastornos “raros” del lenguaje

- Trastornos del lenguaje con incontinencia verbal (Ajuriaguerra, 1975).
- Síndrome Semántico-Pragmático (Rapin y Allen, 1983, 1987).
- Trastorno Semántico-Pragmático (Bishop y Rosenbloom, 1987).
- Trastorno de Déficit Semántico-Pragmático (Rapin, 1996)
- Trastorno Pragmático del Lenguaje (Bishop, 1997, 2000).



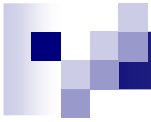
El trastorno de Déficit Semántico-Pragmático (Rapin, 1996)

- Verbosidad.
- Dificultades de comprensión del habla conexas.
- Dificultades de hallazgo de palabras.
- Elección atípica de palabras.
- Normalidad fonológica y sintáctica.
- Destrezas conversacionales inadecuadas.
- Habla con un volumen excesivo
- Dificultad para mantener temas conversacionales
- Respuestas tangenciales a las preguntas.



El debate se ha centrado en los siguientes puntos:

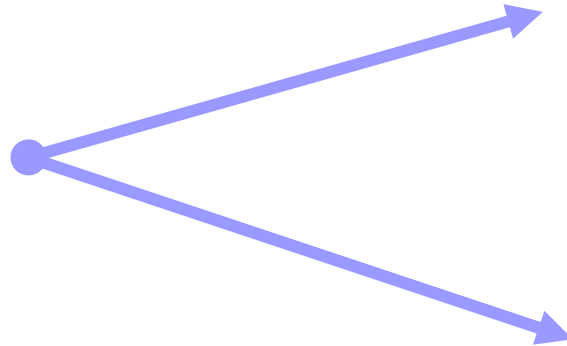
- a) El TSP se debe considerar como un cuadro dentro del espectro autista .
- b) El TSP se debe considerar como un subtipo de TEL.
- c) El TSP se debe considerar como un cuadro intermedio entre el TEL y el autismo.
- d) El TSP es una categoría diagnóstica sin cabida clínica



AUTISMO



¿TSP?

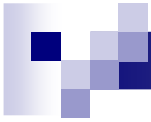


TEL



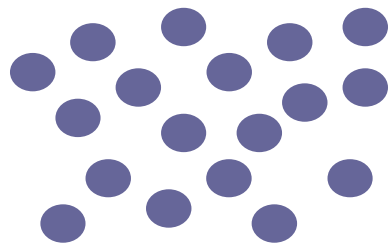
**Problemas
pragmáticos**

**Problemas
estructurales**



Uso del lenguaje

TEL clásico



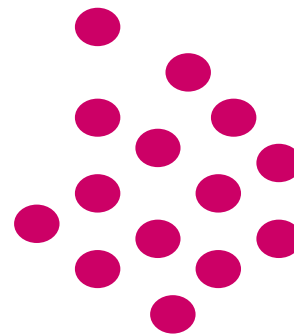
+

Estructura del lenguaje

-

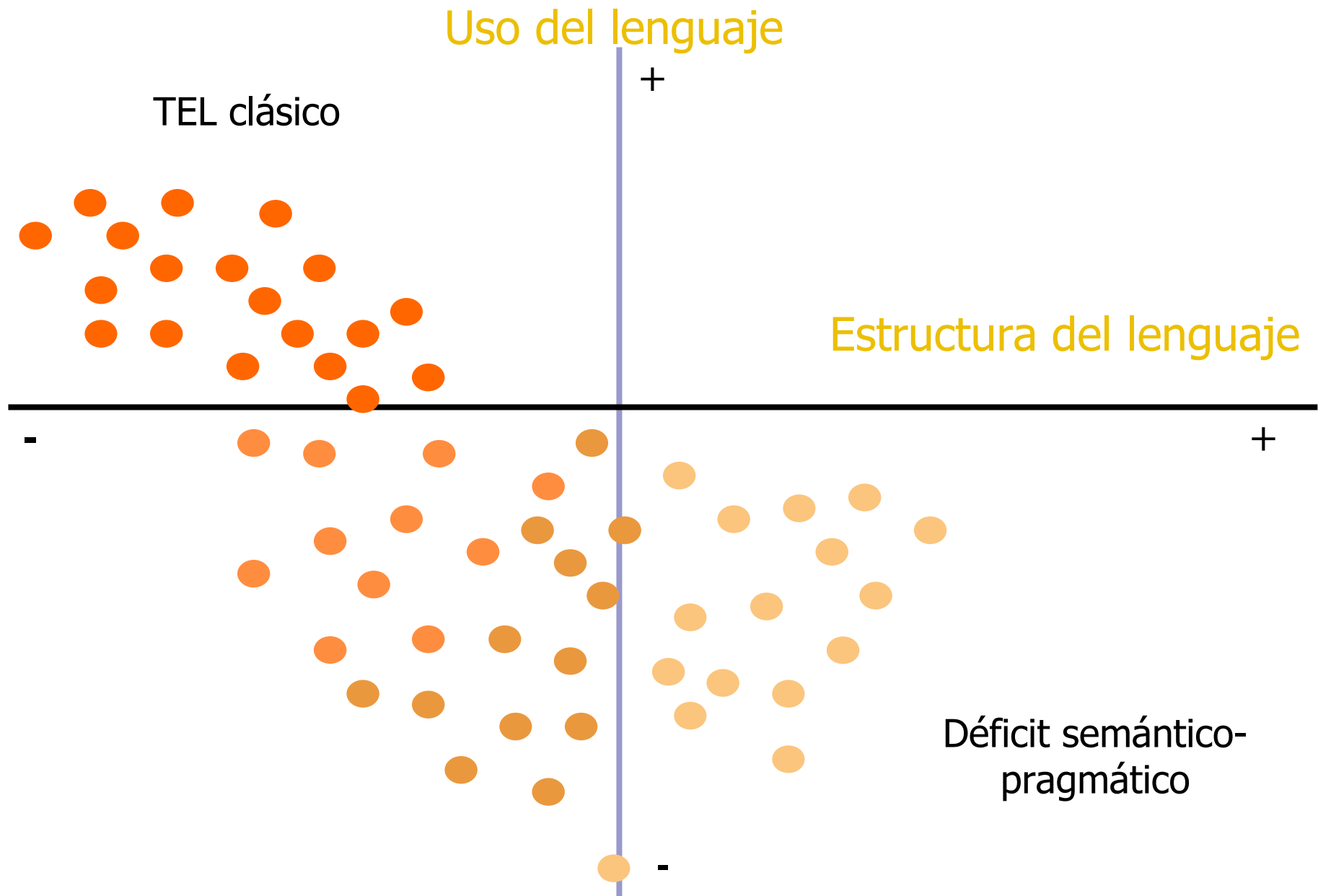
+

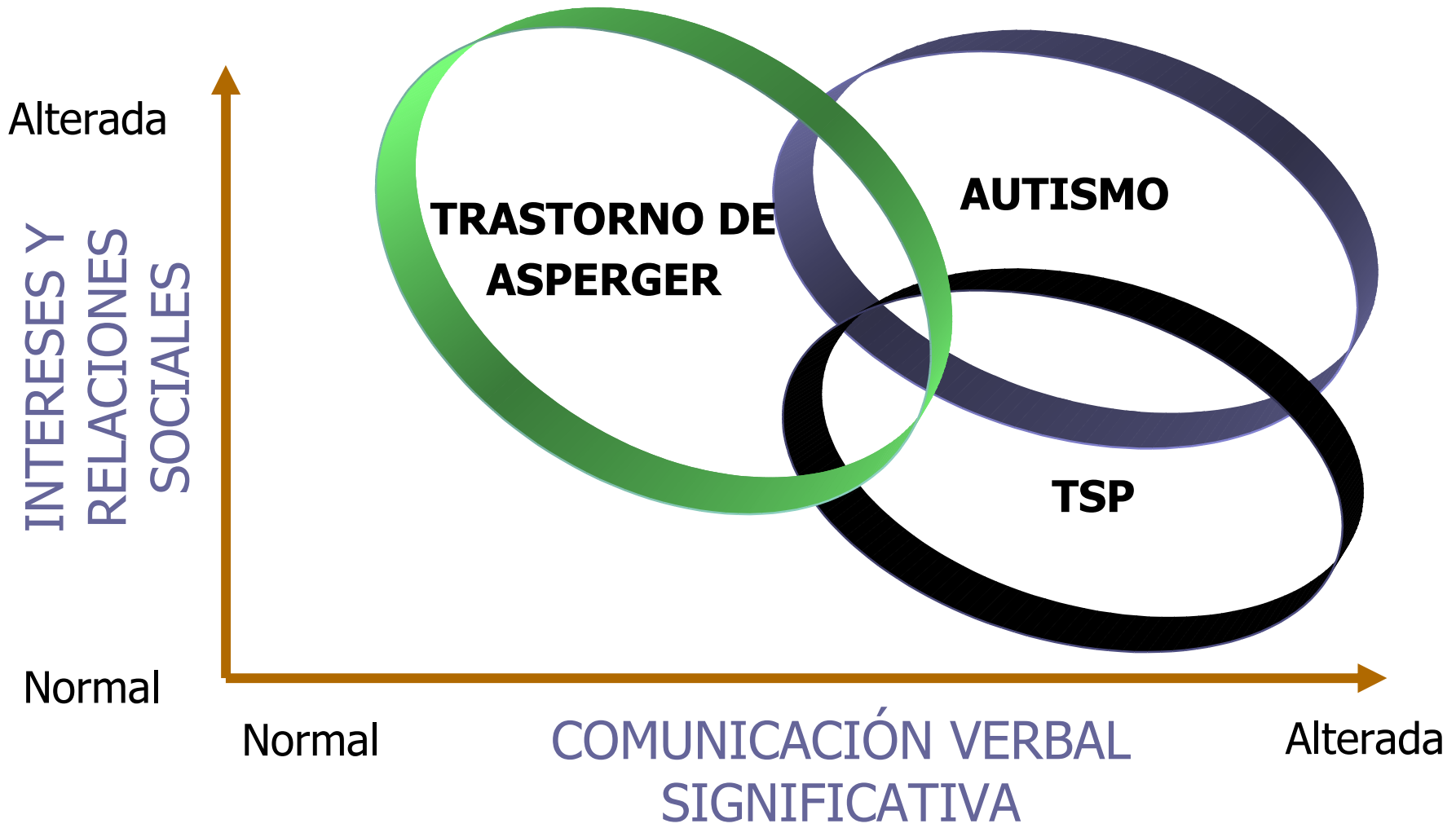
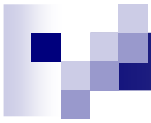
Déficit semántico-
pragmático



-

¿Sería esto posible?

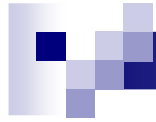






La investigación actual confirma que:

- a) Existen problemas pragmáticos en el TEL.
- b) Existen problemas gramaticales en los TEA



Los problemas pragmáticos en el TEL

- Pragmática y discurso
- Pragmática lingüística
- Pragmática e interacción social



Los problemas pragmáticos en el TEL: Pragmática y discurso

- No suelen interrumpir a sus interlocutores adultos: no captan el valor de las interrupciones conversacionales.
- Peores habilidades discursivas en niños con TEL-ER que con TEL-E. Los TEL-ER
 - Interrumpen menos a su interlocutor
 - Utilizan menos uniones conectivas y las que utilizan no son las adecuadas (*¿quieres ir al cine? _ pero no me deja mi mamá*)
 - Utilizan más conexiones léxicas (*háblame de tus juguetes _ una muñeca*).



Los problemas pragmáticos en el TEL:

Pragmática lingüística

- El rendimiento gramatical depende de los indicadores semánticos y contextuales-pragmáticos. Se incrementan en:
 - **Oraciones pasivas**
 - **Asignación de referentes a clíticos.**
- No aportan suficiente información en el paradigma de comunicación referencial.



Los problemas pragmáticos en el TEL:

Pragmática e interacción social

Los niños con TEL

- Participan menos en conversaciones activas
- Participan con menos frecuencia en interacciones sociales positivas
- Son menos sensibles a las iniciaciones conversacionales ofrecidas por otros



Los niños con TEL tienden a ser:

- No tan hábiles en hacerle frente a otros
- Tienen propensión a encerrarse en si mismos (y no interaccionar)
- Tienen un mayor riesgo para desarrollar problemas de comportamiento/conducta



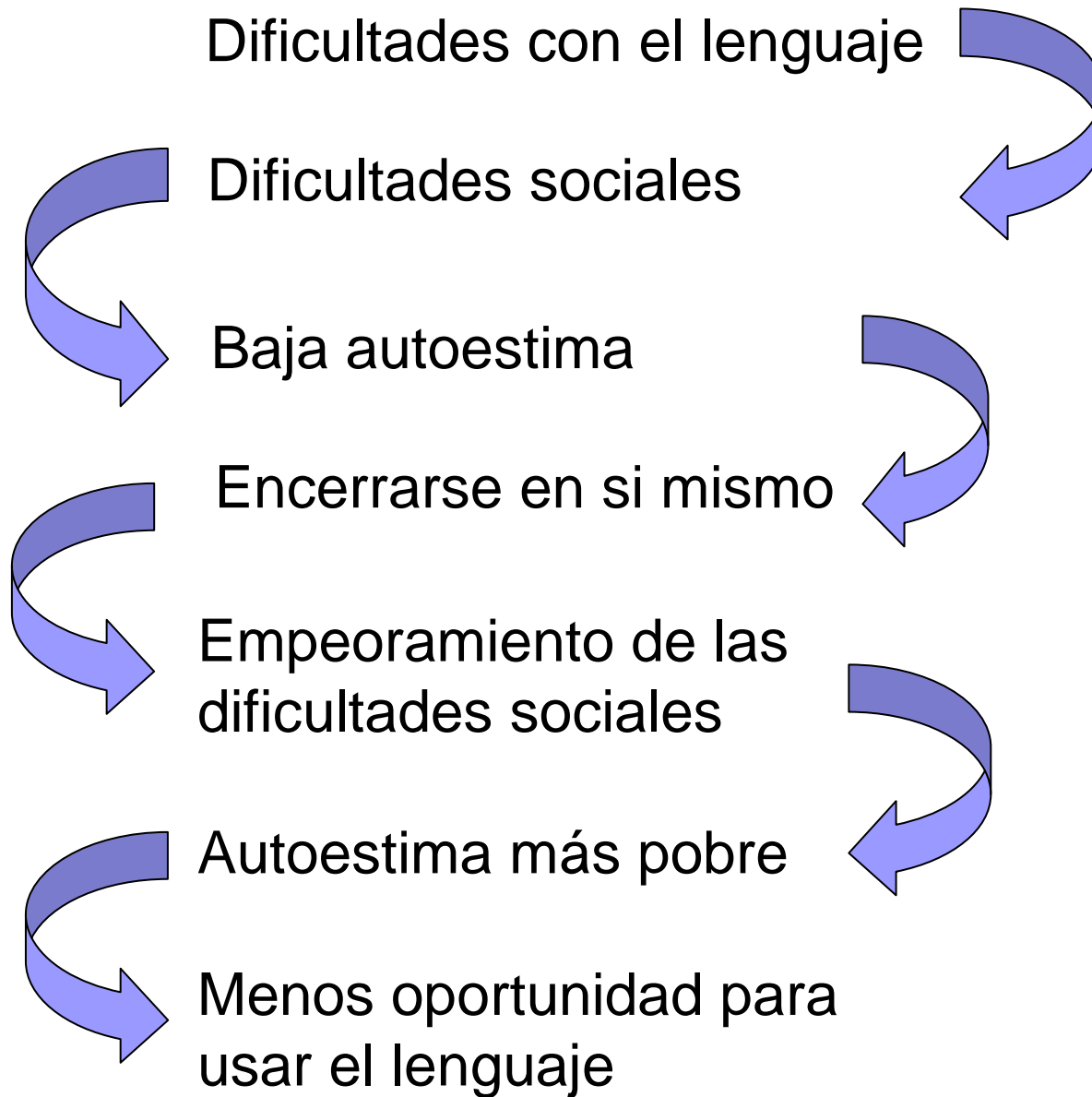
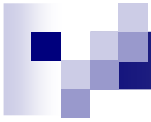
¿ Las consecuencias?

- Los niños con TEL tienden a participar menos en actividades sociales
- tienden a tener menos amigos/relaciones de baja calidad en la amistad
- tienen un mayor riesgo de que lo fastidien/que los intimiden
- a principios de la adolescencia tienden a tener opiniones negativas de sus propias habilidades sociales y sufren de baja autoestima



Informa una madre:

- *Tengo una hija de 8 años que tiene problemas de habla. Ella tiene problemas para conversar... Tiene problemas cuando trata de expresarse... por ejemplo, tiene gran dificultad para encontrar la palabra que describe lo que quiere decir. Le falta tener confianza en si misma; a ella le falta autoestimarse .*






Problemas gramaticales en los TEA

- Los problemas de lenguaje son un componente del trastorno y uno de los factores clave en el pronóstico (i.e. habla útil a los 5 o 6 años).
- En el autismo se presentan deficiencias lingüísticas asociadas a sus modelos de funcionamiento cognitivo (conceptos verbales, abstracción, simbolización y uso del lenguaje), pero, además,
- Presentan problemas estructurales de lenguaje (Bartak y col, 1975)



Problemas estructurales del lenguaje (%)

	AUTISTAS	TEL-ER
No emisión de palabras a los 24 meses	58	65
No construye frases a los 30 meses	89	83
Baluceo reducido o anormal	42	65
Diagnóstico inicial de posible sordera	84	65
Problemas de articulación	53	91



Tager-Flusberg y col: estudio de habilidades lingüísticas en niños con autismo

GRUPO 1 (25%) –grupo normal-:

- Puntuaciones normales en tests de lenguaje
- CI dentro de rangos normales

GRUPO 2 (50%) –grupo “con deterioro”-:

- 1-2 DT por debajo de la media en tests de lenguaje.
- Niños con CI normal y con retraso mental.
- Perfil lingüístico similar al del TEL

GRUPO 3 (25%) –grupo borderline-

- Menos de 1 DT por debajo de la media en tests de lenguaje.
- Sin modelo consistente



Otros hallazgos

- Las categorías diagnósticas cambian sensiblemente con la edad, pudiendo pasar de una a otra.
- Aunque en la infancia es relativamente fácil establecer un diagnóstico diferencial entre ambos cuadros, a medida que avanza la edad la diferenciación es más difícil.



TSP y trastorno mixto del lenguaje expresivo y receptivo (DSM-IV)

"el niño puede seguir instrucciones de manera incorrecta o no seguirlas en absoluto y dar respuestas tangenciales o inadecuadas a las preguntas que se les formulan. El niño puede ser excepcionalmente silencioso o, por el contrario, muy locuaz. Las habilidades para la conversación (p. ej., respetar turnos, mantener un tema) suelen ser muy deficientes o inadecuadas" (pg. 62)



Conclusiones de Botting y Conti-Ramsden (1999):
"pragmatic language impairment without autism".

En un grupo de niños diagnosticados de TSP diferenciaron dos grupos:

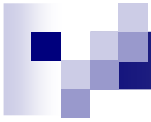
- ✓ Grupo 1: Presencia de problemas lingüísticos estructurales, similares a los que presentan los TEL.
- ✓ Grupo 2: No presentaban problemas lingüísticos. Confusión diagnóstica con el síndrome de Asperger

¿Dos problemas diferentes encuadrados en una misma etiqueta diagnóstica?



En resumen

El TSP no es un tipo de autismo puesto que sólo tendría afectada la dimensión verbal-comunicativa. No presentan un trastorno *generalizado* del desarrollo, sino un trastorno *específico* del lenguaje que afecta principalmente, aunque no exclusivamente al plano pragmático-comunicativo.



EL FUTURO



Premisas de partida

- Se pueden delimitar fenotipos lingüísticos en determinadas condiciones clínicas.
- Existe un cierto solapamiento entre los perfiles lingüísticos del autismo y del TEL-ER .
- Se ha documentado el alto riesgo de autismo entre los hermanos de individuos con TEL.
- Con el avance de la edad las manifestaciones del autismo se confunden con las del TEL-ER.




Que nos podrían hacer considerar

que los fenotipos del autismo, del TEL y de otras patologías que afectan al lenguaje

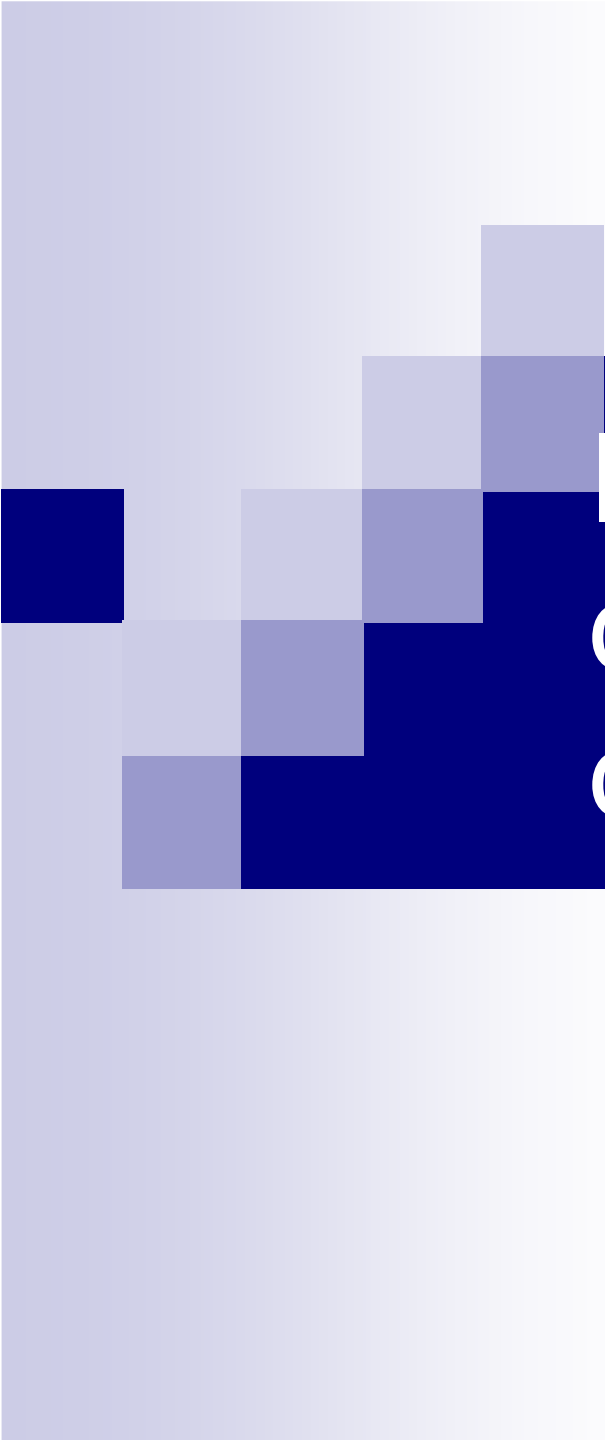
nos conduzcan

a la búsqueda de una posible base genética común y compartido entre ellas y a la mejor comprensión de las personas que presentan trastornos del lenguaje



La investigación reciente apunta en esa dirección, al constatarse que:

- Individuos con autismo muestran un modelo morfométrico cerebral atípico y similar al de individuos con TEL (Gauger et al., 1997).
- Pueden existir posibles similitudes genéticas entre subtipos de TEL y de autismo:
 - Cromosoma 7 -7q31- (gen FOXP2).
 - Cromosoma 13 -13q21-

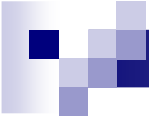


Identificación y diagnóstico temprano del niño con TEL



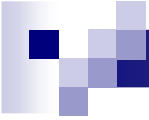
Esquema general

- ¿Por qué la identificación temprana?
- Dificultades de la identificación temprana.
- Las señales de alerta en los dos primeros años.
 - Los hitos del desarrollo
 - Los hablantes de inicio tardío
- ¿Existe lenguaje antes del año?
 - Evidencia científica: Los predictores tempranos.
- ¿Es posible un diagnóstico precoz y diferencial del TEL?
- Intervención temprana en niños con TEL
 - Estrategias generales
 - Objetivos y procedimientos
 - Un ejemplo de programa



¿Por qué la identificación temprana?

- Por el reconocimiento explícito de la OMS de la importancia de la prevención en el marco general de promoción de la salud (53^a Asamblea de la OMS, 2000). La intervención temprana puede ser un tipo de prevención **primaria o secundaria.**



¿Por qué la identificación temprana?

- Por los hallazgos de investigaciones sobre el funcionamiento cerebral temprano.
- Por la importancia del desarrollo del lenguaje en las destrezas escolares.
- Por los efectos acumulativos de la pobreza ambiental.
- Porque el nivel de desarrollo comunicativo es el mejor indicador de los retrasos del desarrollo



Dificultades de la identificación temprana

- Baja sensibilidad y especificidad de la mayoría de los instrumentos de screening:

Screening	Criterio diagnóstico	
	TEL	Control (no TEL)
No pasa	Sensible	falso positivo
Pasa	Falso negativo	Específico

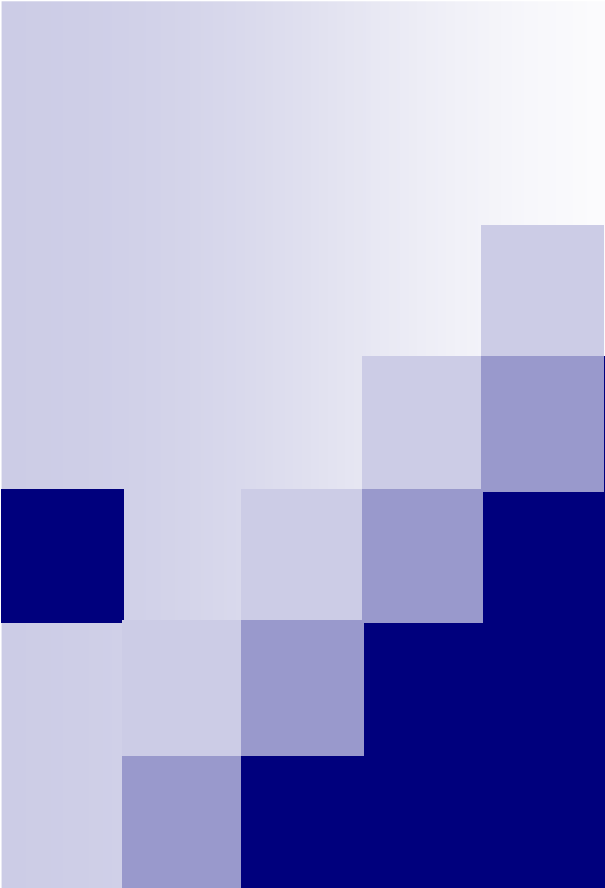
No es posible predecir en el momento de la identificación (2-3 años) los niños con problemas de lenguaje que tendrán problemas persistentes (Law y col., 2000)



Por tanto:

Los instrumentos de screening actuales pueden detectar retrasos en el desarrollo del lenguaje, aunque no diferencian con claridad entre:

- Trastornos generalizados (Trastornos del Espectro Autista).
- Trastornos específicos (TEL)
- Otros trastornos del desarrollo: TDAH
TCM...
 - Difícil diferenciación durante el primer año



Las señales de alerta en los dos primeros años:

No seguimiento de los hitos
evolutivos
¿Desarrollo disarmónico?

9 meses

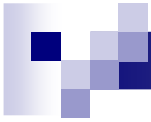


- Sonríe cuando se le mira
- Se gira hacia la fuente sonora
- Trata de alcanzar los objetos que desea
- Usa la voz para obtener ayuda y llamar la atención

12 meses

- Responde a su nombre.
- Comprende instrucciones sencillas si se acompañan de gestos.
- Usa gestos como dar, enseñar y señalar
- Usa sonidos y excepcionalmente algunas palabras
- Sabe jugar a “los cinco lobitos” y juegos similares.
- Se hace saber lo que quiere y lo que no quiere.
- Enseña los objetos que le interesan



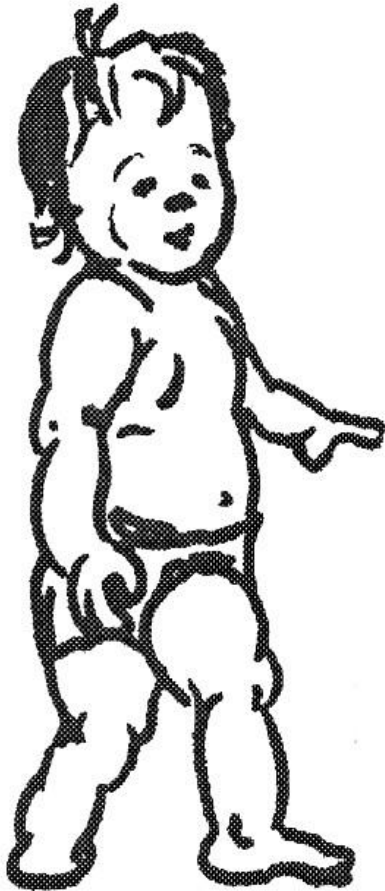


15 meses



- Usa bastantes gestos y sonidos
- Usa algunas palabras para comunicarse (papá, adiós, ...).
- Comprende palabras y frases familiares, como “¿dónde está papá?”, “Coge tu biberón”.
- Juega con distintos juguetes, como bloques, carritos, libros, peluches, muñecas...

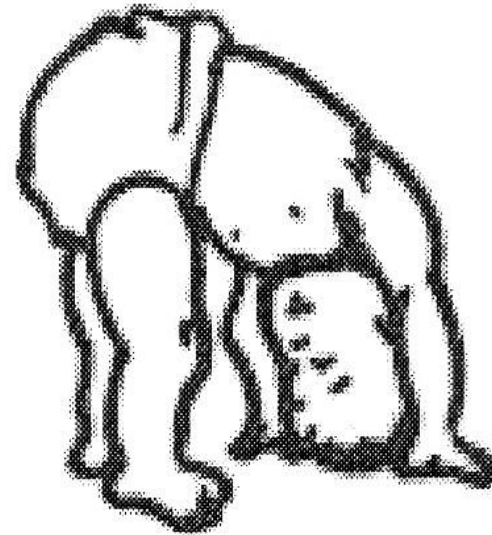
18 meses



- Usa, por lo menos, 10 palabras.
- Usa más de cinco consonantes diferentes, como /m/, /n/, /p/, /t/, /b/.
- Imita las palabras que se le dicen.
- Puede identificar partes del cuerpo que se le nombran.
- Juega fingiendo dar de comer a su muñeco o a su peluche.

21 meses

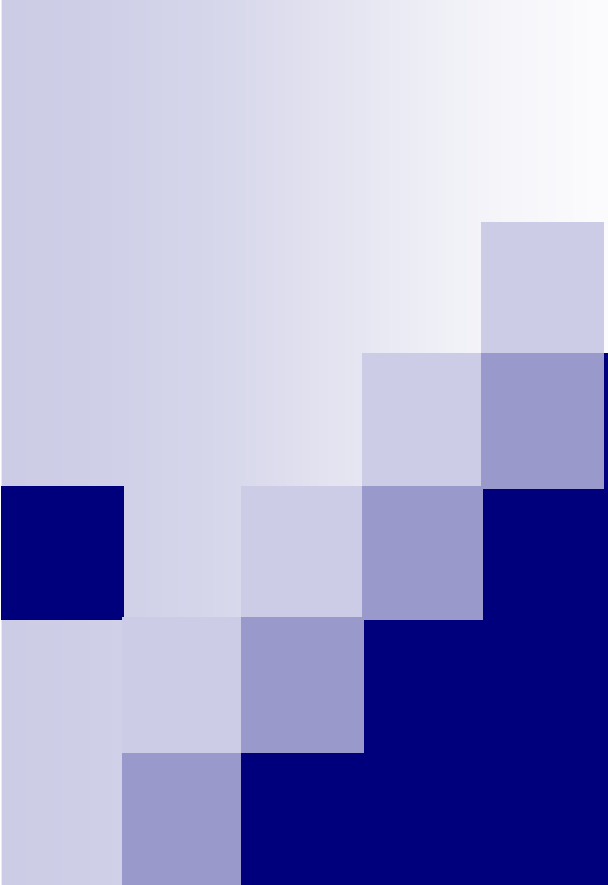
- Usa por lo menos 25 palabras.
- Aprende palabras nuevas cada semana.
- Combina palabras. Por ejemplo, “quiero bibe”, “quiero leche”.
- Puede identificar varios objetos que se le nombran
- Cuando está jugando puede combinar varias acciones, como coger una cuchara y dar de comer a su muñeco.



24 meses

- Usa por lo menos 50 palabras.
- Usa frases cortas (“¿qué es eso”?, “mamá no está”...)
- Cuando juega puede combinar varias acciones, como usar una cuchara para revolver la comida, para servir o para darle de comer a su muñeco.
- Reconoce imágenes en libros y escucha cuentos sencillos





... Pero ¿existe
lenguaje antes de un
año?

Los predictores lingüísticos



¿Existe lenguaje antes del año?

De M. Peña-Garay. Laboratorio de Neurociencias.
Escuela de Psicología. Pontificia Universidad Católica
de Chile.

Habilidades lingüísticas de los
niños menores de un año

*Revista de Neurología, 2005, 41:
291-298*




¿Existe lenguaje antes del año?

- En condiciones normales los niños comienzan a generar oraciones bien formadas sobre los 2 años y medio.
- No obstante, ya han descubierto un número suficiente de sonidos y palabras **sin enseñanza explícita**.
- ¿Cómo lo han logrado?
 - **En base a sus habilidades lingüísticas presentes desde el nacimiento o incluso antes.**



¿Existe lenguaje antes del año?: líneas de investigación

- Métodos comportamentales:
 - Reflejo de succión
 - Mirada preferencial
 - Velocidad de orientación visual.
- Métodos de neuroimagen



¿Existe lenguaje antes del año?: áreas investigadas

- Adquisición de la lengua materna
 - Prosodia
 - Fonemas: vocales y consonantes
 - Regularidades fonotácticas
 - Palabras
 - Sintaxis



Prosodia

- Desde el nacimiento los bebés conocen el ritmo de las lenguas.
- A partir de los 5 meses discriminan entre su lengua materna y otras lenguas con modelos prosódicos similares (ej., español / italiano), aunque previamente discriminan lenguas con modelos prosódicos diferentes (ej., español / japonés).



Fonemas: vocales y consonantes

- Antes de los 6 meses discriminan entre un gran repertorio de fonemas aunque no existan en su lengua, habilidad que pierden progresivamente y entre los 10 y 12 meses sólo discriminan contrastes consonánticos de su lengua.
- Esta pérdida de sensibilidad obedece a una **reorganización del espacio fonético** del sistema auditivo.
- El repertorio vocálico se fija antes que el consonántico



Regularidades fonotácticas y acento

- Entre los 6 y los 9 meses reconocen las secuencias de fonemas “legales” en su lengua.
- En este mismo período descubren la distribución del acento de su lengua.
- El conocimiento de las reglas fonotácticas les llevará al descubrimiento de las palabras en el flujo del habla continua.



Palabras

- Hacia los 4 meses los bebés reaccionan al oír su nombre y a los 10 meses reconocen palabras familiares.
- De gran interés: lo bebés aprenden a extraer las palabras del habla continua, porque rara vez oirán palabras aisladamente.
- Es un descubrimiento de las probabilidades de los límites entre palabras.
 - Ej., miraelosito, damelamano...



Reglas gramaticales: sintaxis

- Alrededor de los 11 meses los niños son sensibles al orden de las palabras en la frase y prefieren escuchar frases sintácticamente correctas:
 - “mi niño se va a dormir”, frente a
 - “mi dormir a niño va se”



Los predictores prelingüísticos

- McCathren, Warren y Yoder (1996)
- Proyecto FIRST WORD (Wetherby y col., proyecto en desarrollo).

En general, se han identificado variables predictoras del ritmo general del desarrollo del lenguaje. No se trata de variables predictoras del TEL



McCatrhen, Warren y Yoder, 1996)

- Balbuceo
- Desarrollo de las funciones pragmáticas
- Comprensión del vocabulario
- Combinación de destrezas de juego combinatorio y juego simbólico



Balbuceo

- **Predictor de desarrollo posterior del lenguaje por dos razones:**
 - **Similitud de la forma del balbuceo y del habla**
 - **Es la primera conducta que se percibe como comunicativa**
- **El balbuceo canónico predice mejor el desarrollo del lenguaje que otros tipos de vocalizaciones:**
 - **Porque los adultos le atribuyen mayor valor comunicativo**
 - **Porque implica un mayor desarrollo de las destrezas orofaciales y del funcionamiento neuromotor**

(McCathren, Warren y Yoder, 1996)



Balbuceo

- Medidas del balbuceo con mayor valor predictivo:
 - La **cantidad** de balbuceo, que correlaciona con la emisión de palabras al año y con el desarrollo del habla a los 3 años.
 - La **diversidad** de consonantes balbuceadas, como buen predictor del desarrollo fonológico.



Desarrollo de las funciones pragmáticas

- Principales funciones pragmáticas predictoras durante el primer año:

- Regulación conductual.

- Captación de la atención de los demás

- Interacción social

- Llamar la atención con propósitos sociales

- Rutinas sociales (*hola, adiós...*)

} ATENCIÓN
COMPARTIDA



Comprensión del vocabulario

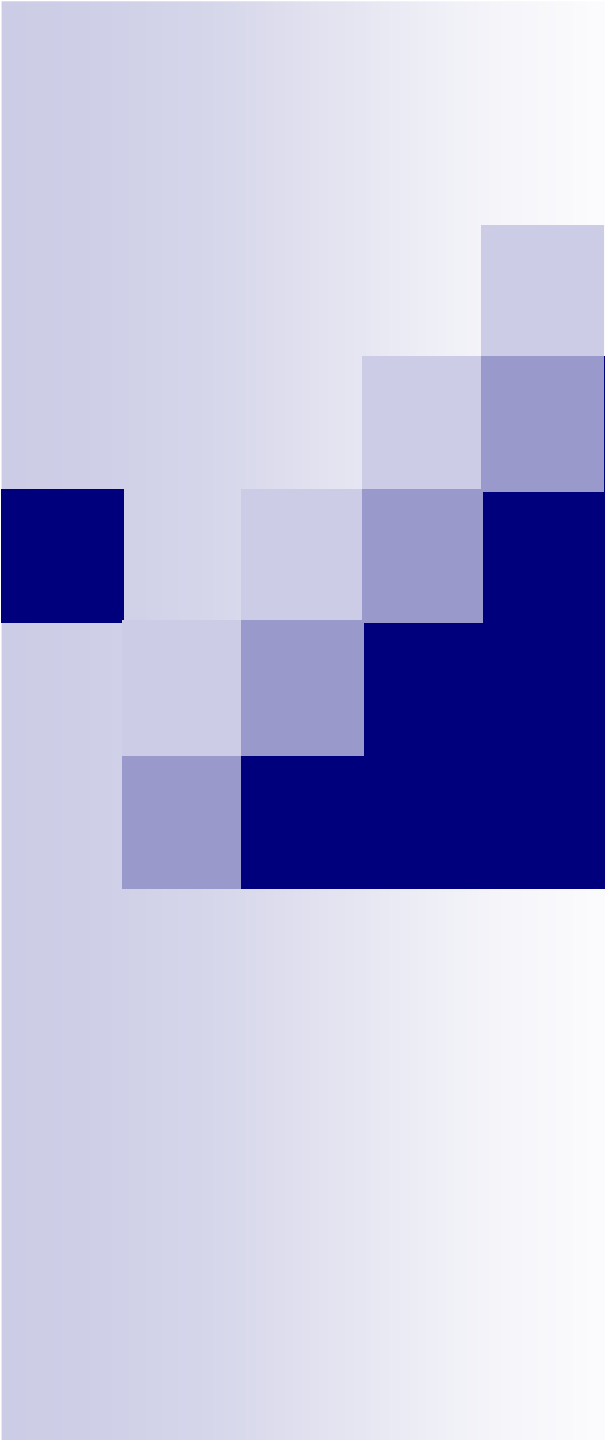
- Relación bien documentada.
- Considerada como el principal predictor.
- Importantes dificultades para su evaluación clínica en niños menores de dos años.



Desarrollo de destrezas de juego

- La complejidad del juego infantil es un predictor del desarrollo posterior del lenguaje.
- Desarrollo del juego (Piaget, 1962)
 - **Juego exploratorio**: golpear, chupar, romper objetos...
 - **Juego combinatorio**: relacionar objetos (hacer torres, encajar piezas...)
 - **Juego simbólico**: pretender que un objeto haga funciones de otro (mover una caja como si fuera un coche, un palo que hace funciones de un caballo...)
- La combinación de destrezas de juego **combinatorio** y juego **simbólico** es un importante predictor del desarrollo temprano del lenguaje

McCatrhen, Warren y Yoder, 1996)



Algunos niños van con retraso

Los hablantes de inicio tardío



Los hablantes de inicio tardío (HT)

- Un niño es HT si a los 2 años:
 - produce menos de 50 palabras y/o
 - genera muy pocas combinaciones de palabras.
- Por definición, todos los niños con TEL son HT.
- Evolución de los HT:
 - hacia la normalidad
 - hacia el retraso del lenguaje (RL)
 - hacia el TEL
 - Hacia otros trastornos



Desarrollo lingüístico de HT

- Gran cantidad de investigación retrospectiva y longitudinal.
 - Entre el 40 y el 58% del HT presentaban a los 36 meses características morfosintácticas propias del TEL (Rescolda y col., 1990).
 - La comprensión inicial del vocabulario es el principal predictor del desarrollo posterior del vocabulario productivo (Bates y col., 1996).
 - No se han logrado establecer ecuaciones de regresión para discriminar dificultades persistentes y transitorias a lo 3 o 4 años de los HT (Dale y col., 2003).



Desarrollo lingüístico de HT

- En resumen:

El criterio evolutivo supone por sí mismo un importante obstáculo para la identificación temprana de niños con TEL.

El propio **curso evolutivo** y la **respuesta al tratamiento** siguen siendo los principales predictores

En general, la **comprensión del vocabulario** pudiera ser el principal predictor de un posible TEL.



HT, RL y TEL (Serra, 2002)

HT	RL	TEL
<p>Aprendizaje tardío</p> <ul style="list-style-type: none">-Primeras palabras entre 18-20 meses.-Combinaciones entre 24-26 meses.-Léxico inicial tardío y lento, aunque con perfil homogéneo (equilibrio entre palabras contenido y función)	<p>Aprendizaje muy tardío</p> <ul style="list-style-type: none">-Primeras palabras entre los 2-2,6 años.-Con 3 años no superan las 100 pal.-Las combinaciones tardan más de 6 meses desde las primeras palabras.-Progreso muy tardío en la flexión morfológica productiva	<p>Consolidación del RL</p> <ul style="list-style-type: none">-Con 4 años no produce la estructura SVO.-Errores y omisiones en las producciones de 3 núcleos (si las hay).- Producciones inteligibles, aunque incomprensibles por causas pragmáticas o lingüísticas



HT, RL y TEL (Serra, 2002)

HT	RL	TEL
<ul style="list-style-type: none">- Ni la comunicación ni la comprensión parecen afectadas.- La normal interacción normaliza el progreso a pesar de la inmadurez de algunos componentes, especialmente el comunicativo o el habla	<ul style="list-style-type: none">- La simplificación expresiva se estabiliza- Incorporación muy lenta de nuevas estructuras.- Aunque el habla esté afectada, no es el principal problema- La progresión progresa en contextos conocidos	<ul style="list-style-type: none">-Problemas de comprensión cuando sólo se basa en elementos lingüísticos-Crecimiento léxico muy lento, sobre todo en palabras relacionales.-Mínimo progreso morfológico y sintáctico (errores y omisiones)



PROYECTO FIRST WORDS

Wetherby y col.

Departament of Communication
Disorders. Florida State University.

firstwords.fsu.edu



Proyecto first words

- Estudio longitudinal sobre variables prelingüísticas predictoras de trastornos del desarrollo (TEL y TEA, principalmente).
- Instrumentos utilizados:
 - Cuestionario parental: CSBS-DP. Communication and Symbolic Behavior Scales. Developmental Profile.
 - Evaluación cara a cara. Muestras de la conducta del niño.
- Objetivo:
 - Identificar las destrezas tempranas en el segundo año de vida que predicen el desarrollo posterior del lenguaje



CSBS. Muestra conductual

- Toma de contacto
- Intentos comunicativos (mostrar juguetes, burbujas de jabón...).
- Ojear cuentos
- Juego simbólico (simulaciones)
- Comprensión del lenguaje (nombres de objetos, de personas, partes del cuerpo...)
- Juegos de construcción (torres con bloques).
- Criterios de los padres (si el niño hace habitualmente la acción requerida)



CSBS DP

Cuestionario de 24 preguntas que debe ser completado por la madre o el padre del niño, con tres opciones de respuesta (algunos ítems con cuatro o cinco opciones).

Es un típico instrumento diseñado para identificar destrezas en el segundo año de vida que predigan el desarrollo posterior del lenguaje.

Se puede utilizar como instrumento de screening en exploraciones rutinarias y para el seguimiento.

Las preguntas se clasifican en siete categorías:

Proyecto First Words



CSBS DP

Categoría	Puntuación
■ COMPUESTA SOCIAL	26
<input type="checkbox"/> Emoción y fijación ocular	
<input type="checkbox"/> Comunicación	
<input type="checkbox"/> Gestos	
■ COMPUESTA DE HABLA	14
<input type="checkbox"/> Sonidos	
<input type="checkbox"/> Palabras	
■ COMPUESTA SIMBÓLICA	17
<input type="checkbox"/> Comprensión	
<input type="checkbox"/> Uso de objetos	



CSBS DP

- **Emoción y dirección de mirada:**
 - Limitada habilidad para compartir atención y estados emocionales a través de la mirada y la expresión facial.
 - Uso limitado del cambio de mirada entre personas y objetos.
 - Retraso en el seguimiento de la mirada de otra persona.
- **Comunicación:**
 - Ritmo lento de comunicación con gestos y/o vocalizaciones.
 - Rango limitado de funciones comunicativas, principalmente carencia de atención compartida.



CSBS DP

■ Uso de gestos

- Repertorio limitado de gestos convencionales (dar, mostrar...)
- Uso limitado de gestos simbólicos (ondear, asentir con la cabeza)
- Dependencia de los gestos y uso limitado de vocalizaciones en la comunicación.

■ Uso de palabras

- Retraso en la producción de palabras y frases

■ Comprensión de palabras

- Retraso en la comprensión de palabras y frases

■ Uso de objetos

- Retraso en el uso espontáneo de esquemas de acciones en el juego simbólico
- Limitada habilidad para imitar acciones u objetos.



CSBS DP

- Metodología:

- Aplicación del cuestionario a padres de niños:

- Al inicio del 2º año (14 meses)

- A final del 2º año (20 meses).

- Objetivo: determinar las variables del CSBS en el 2º año de vida con mayor valor predictor sobre el desarrollo del lenguaje a los 3 años.



CSBS DP

Resultados

- La comprensión durante el 2º año de vida es un importante predictor del desarrollo del lenguaje posterior, tanto expresivo como receptivo.
- Los restantes predictores (excepto combinaciones de palabras) añaden información significativa sobre el lenguaje posterior.
- La predicción del desarrollo posterior del lenguaje requiere incluir distintas medidas en las baterías de tests.

CSBS DP

Resultados: 14 meses

Destreza prelingüística	LR	LE
Seguimiento de mirada	***	**
Regulación conductual	***	***
Atención compartida	**	**
Gestos	***	**
Sonidos	*	**
Palabras	--	--
Combinaciones de palabras	--	--
Acciones con objetos	*	--

*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$

Proyecto First Words

CSBS DP

Resultados: 21 meses

Destreza prelingüística	LR	LE
Seguimiento de mirada	***	**
Regulación conductual	***	*
Atención compartida	***	***
Gestos	**	**
Sonidos	***	***
Palabras	**	***
Combinaciones de palabras	--	--
Acciones con objetos	*	*

*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$

Proyecto First Words



CSBS DP

Implicaciones clínicas

- En los niños pequeños no sólo hay que evaluar el lenguaje para hacer una predicción sobre su desarrollo posterior, sino también una serie de conductas del plano comunicativo y simbólico.
- Esta información es valiosa para identificar retrasos y para proporcionar un acceso temprano a la intervención.



CSBS

Diagnóstico diferencial

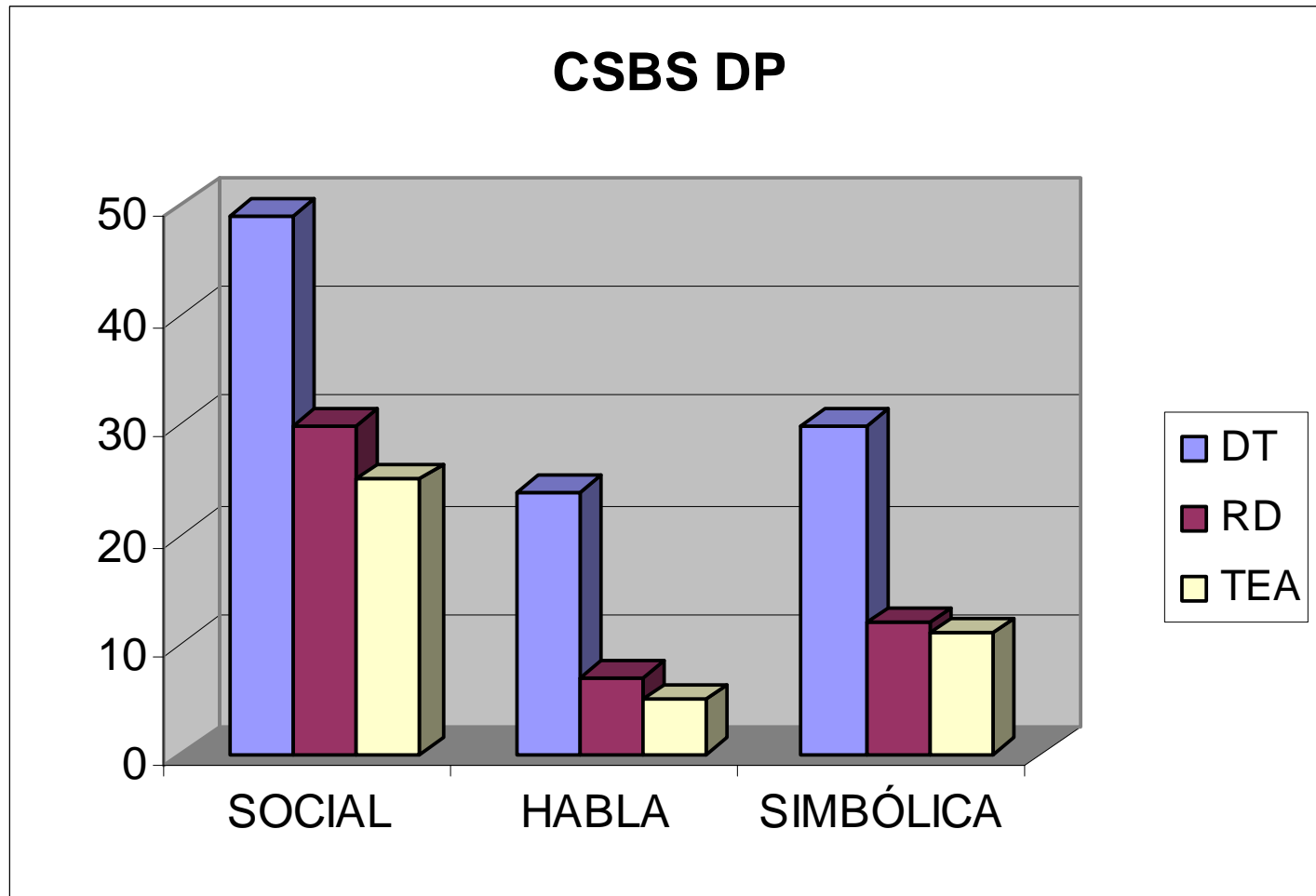
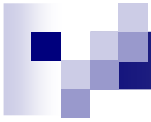
Trastornos Específicos del
Lenguaje (TEL) vs.

Trastornos del Espectro del
Autismo (TEA)



Diagnóstico diferencial

¿Existen diferencias en las destrezas prelingüísticas durante el segundo año de vida entre niños con TEA, niños con retraso en el desarrollo del lenguaje (RDL) y niños con desarrollo típico (DT)?



Proyecto First Words

CSBS DP

Posibles perfiles

	TEL/TEA	Trastornos del habla	Trastornos auditivos
Emoción y dirección de mirada	✓		
Comunicación	✓		
Gestos	✓		
Sonidos	✓	✓	✓
Uso de palabras	✓	✓	✓
Comprensión de palabras	✓		✓
Uso de objetos	✓		

Proyecto First Words



Diagnóstico diferencial:

Otras aportaciones (Miniscalco y col., 2006)

- Screening lingüístico a 105 niños/as (30 meses):
 - 25 positivos (RL).
 - 80 negativos (control).
- A los 6 años, de los 21 casos positivos (4 abandonos):
 - 19 tenían problemas persistentes de lenguaje.
- A los 7 años, de los 19 casos:
 - 13 presentaban trastorno neuropsiquiátrico (generalmente TEA o TDAH).



Diagnóstico diferencial:

Otras aportaciones (Miniscalco y col., 2006)

Por tanto:

Los niños con problemas de lenguaje a los 2 o 3 años tienen un alto riesgo trastornos más generales del desarrollo.

La diferenciación del TEL frente a otros trastornos del desarrollo no se puede realizar a edades tempranas.



Diagnóstico diferencial

De la misma forma:

El diagnóstico de los TEA tampoco es preciso antes de los 3 años, principalmente cuando la inteligencia está conservada.



Resumen y conclusiones

- La identificación temprana de los niños con dificultades en el desarrollo del lenguaje es una importante función del logopeda con fines preventivos.
- Existen importantes indicadores a edades tempranas que predicen el desarrollo posterior del lenguaje



Resumen y conclusiones

- No obstante, no está claro el diagnóstico diferencial del TEL frente a otros trastornos del desarrollo antes de los 3 o más años, sobre todo en el TEL-ER.
- A pesar de ello la intervención temprana debe ser primordial, independientemente del curso del desarrollo del trastorno, puesto que:



Resumen y conclusiones

- A edades tempranas no existen tratamientos “específicos” para el TEL.
- El TEL es un trastorno:
 - PERSISTENTE
 - RESISTENTE AL TRATAMIENTO
 - QUE AFECTA PRIORITARIAMENTE AL LENGUAJE



El tratamiento temprano



Elementos de interés

- Proporcionar situaciones y contextos para el aprendizaje del lenguaje que apoyen el uso de diferentes orientaciones de demostrada efectividad, entre ellos:
 - Crear oportunidades de comunicación y de interacción “cara a cara”
 - Seguir los intereses del niño proporcionándole juguetes y actividades atractivos
 - Establecer las rutinas sociales.



Principales estrategias

- Intervención prelingüística en el medio
- Intervención en el medio
 - Enseñanza incidental
 - Mand-model
- Enfoques de interacción responsiva
- Enseñanza directa naturalística



Intervención prelingüística en el medio

- Estrategias que se utilizan para enseñar al niño que aún no habla la transición de comunicación preintencional a intencional y de presimbólica a simbólica:
 - Improntas**
 - Improntas verbales y no verbales
 - Demora temporal**
 - Modelos**
 - Modelos vocales o gestuales de la respuesta comunicativa deseada
 - Refuerzos**



Intervención en el medio

- Conjunto de técnicas específicas integradas en las actividades, interacciones y rutinas sociales habituales:
 - Mand-model
 - Enseñanza incidental.
- Características de estos programas:
 - Siguen el interés del niño
 - Disponen el ambiente para ayudar indirecta o directamente a la respuesta del niño
 - Utilizan consecuencias naturales
 - Se utilizan para entrenar destrezas lingüísticas específicas



Interacción responsiva

- Trata de enseñar a los padres y cuidadores a ser altamente responsivos a los intentos de comunicación del niño:
 - Seguir sus intereses
 - Responder al foco de atención del niño
 - Modelar el lenguaje



Estrategias de interacción responsiva

Reformulaciones. Respuestas verbales que incrementan la longitud o complejidad de las expresiones del niño.

Extensiones. Respuestas verbales que añaden nueva información relevante a lo que ha dicho el niño

Estructuración vertical. El adulto hace preguntas para aclarar algunos aspectos de la frase del niño y después dice la frase completa

Improntas. Ayudas para facilitar la correcta emisión por parte del niño



Enseñanza directa

- Ayudar, reforzar y proporcionar feedback inmediato a respuestas correctas (objetivos léxicos o gramaticales) dentro de sesiones altamente estructuradas



Algunos problemas...

- Gran desajuste entre los importantes avances de los últimos en lo referente a identificación de los predictores tempranos del desarrollo del lenguaje y los pocos progresos que se han hecho en lo referente a técnicas y métodos de intervención temprana.
- Algunas de las estrategias de enseñanza utilizadas a edades tempranas nos aseguran, por sí mismas, un progreso lingüístico óptimo en los niños pequeños con atrasos del lenguaje.



Resultados de investigación

- Si la LMEV es superior a 2,5, los enfoques de interacción responsiva son más efectivos que las estrategias de intervención en el medio (IM), siendo éstas más eficaces si la LMEV es inferior a 2 (Yoder y col., 1995; Kaiser y col., 1992).
- Las técnicas de IM son más efectivas en este punto del desarrollo debido a las limitaciones en memoria y atención, procesos necesarios para aprender de enfoques de interacción responsiva (recast, reformulaciones...)



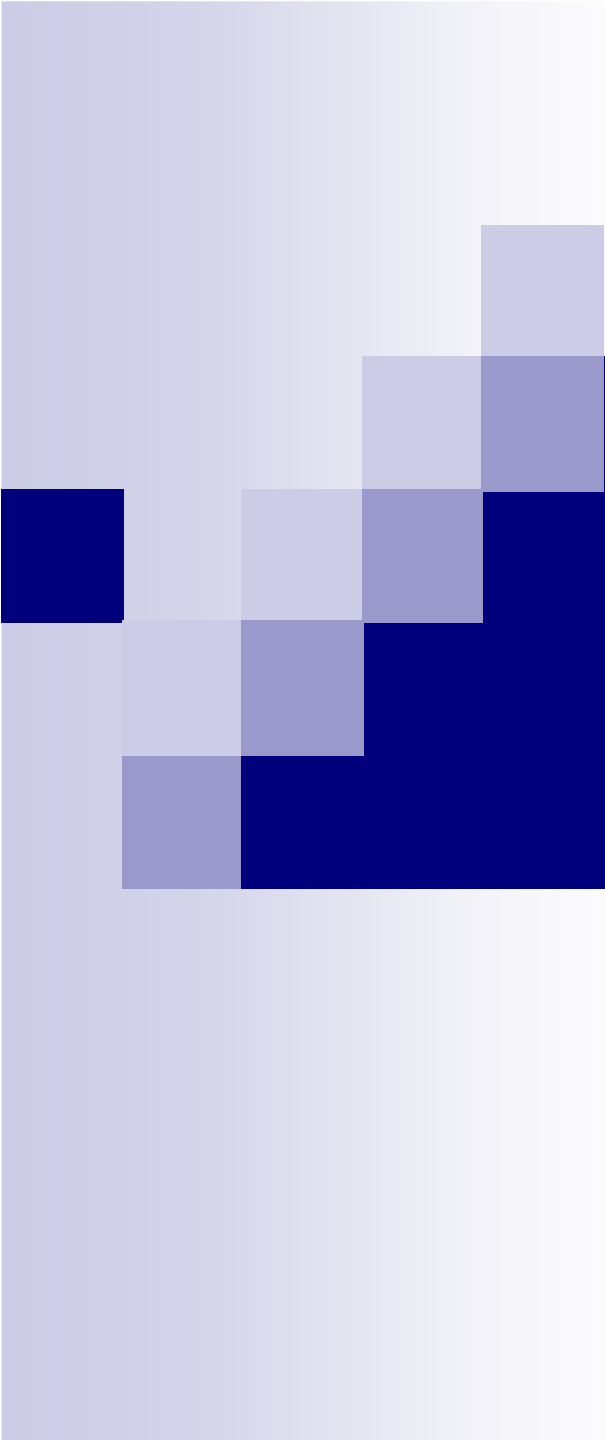
Resultados de investigación

- Para los niños menores de 2 años y los prelingüísticos, los tratamientos orientados al incremento de la comunicación funcional son los más decisivos para desarrollar las destrezas comunicativas críticas.
- Los estudios más recientes sugieren que se deben utilizar distintas medidas de resultado (destrezas lingüísticas, comunicación funcional, interacción social...) en lugar de evaluar la efectividad de una técnica en una única destreza aislada




¿Qué debería pasar en el futuro?

- Crear estrategias para identificar a los niños con retrasos o trastornos de lenguaje o que estén en riesgo de presentarlos.
- Recopilar datos de distintos contextos e interlocutores
- Medir los cambios significativos
- Evaluar las relaciones entre dichos cambios y las características de las interacciones adulto-niño.
- Dar respuesta a las necesidades de maestros, cuidadores, especialistas de atención temprana y otros miembros



Un programa para la
intervención temprana: el
WILSTAAR (Ward, 1999)



WILSTAAR (Ward, 1999)

Primera fase: detección (screening)

- * Grupo 1: Retraso expresivo y receptivo junto con dificultades auditivas generalizadas
- * Grupo 2: Retraso expresivo y comprensivo sin dificultades auditivas
- * Grupo 3: Sólo retraso en el desarrollo del lenguaje expresivo

Segunda fase: Intervención



Intervención: Grupo 1

Hipótesis: *Las dificultades auditivas generan un fracaso para desarrollar la habilidad de atender a los sonidos de forma selectiva.*

Variables negativas:

- Excesivo ruido de fondo que deteriora la atención selectiva
- Pérdidas conductivas frecuentes
- Estilo de habla del adulto hacia el niño
- Grado de estimulación ambiental:
 - * Reducida: falta de experiencia
 - * Excesiva: generación del mecanismo de "defensa perceptiva"



Ejemplos de actuaciones

- Ruido excesivo
 - Programar ratos de silencio/mostrarle al niño las fuentes sonoras/hacer juegos sonoros...
- Pérdidas auditivas
 - Hablar cerca del niño/ hablarle algo más fuerte/usar juguetes sonoros...
- Escasas interacciones
 - Hablar mucho y claro/enseñarle los nombres de las cosas/contarle cuentos...
- Escasa estimulación
 - Todas las directrices propuestas operan en esta dirección



Ejemplos de actuaciones

- Defensa perceptiva
 - No reñir verbalmente/no forzar emisiones de palabras/evitar corregir la mala emisión de palabras...
- Estilo de habla del adulto al niño
 - Hablarle con frases cortas/ hablarle un poco más despacio/hablarle un poco más fuerte/ enfatizar un poco más la entonación/utilizar más el gesto/repetir los sonidos que diga el niño/seguir sus intereses...



Intervención: Grupo 2

Hipótesis:

Se han desarrollado unas estrategias auditivas adecuadas, aunque existen problemas para comprender los mensajes verbales, por lo que si se cambia el input verbal se facilita el desarrollo de la comprensión.



Intervención: Grupo 2

Objetivos

- Promover el interés del niño por escuchar la voz proporcionándole estimulación adecuada
- Desarrollar la comprensión verbal
 - Seguir el foco de atención del niño
 - Responder siempre a los intentos comunicativos
 - Modificar y facilitar el input verbal
- Incrementar la cantidad del input y de la interacción y darles oportunidades a los niños para percibir los elementos prosódicos del habla



Intervención: Grupo 3

Hipótesis:

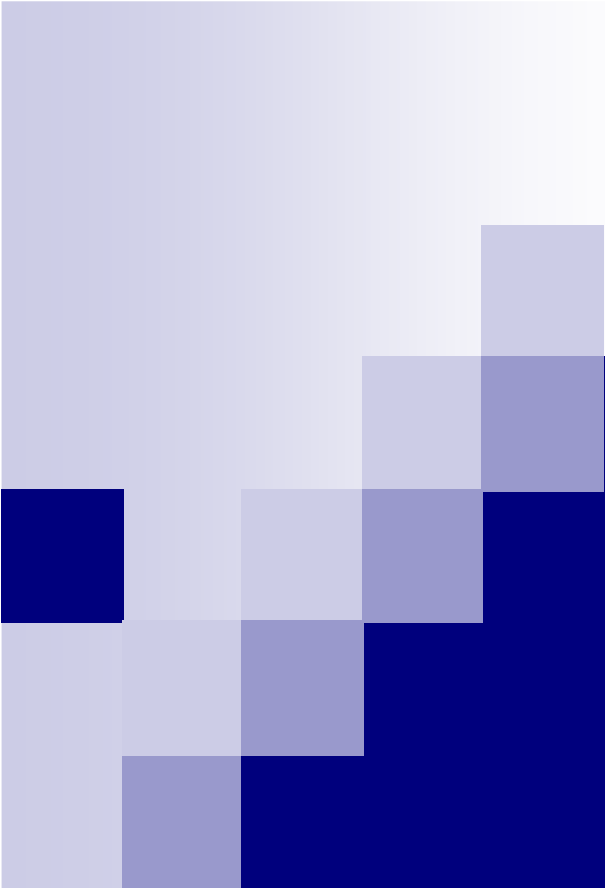
La cantidad del input que reciben los niños es suficiente como para permitirles desarrollar la comprensión, pero su calidad no es la adecuada para posibilitarles una correcta discriminación de sonidos.



Intervención: Grupo 3

Objetivos

- Generar una adecuada atención compartida con el niño:
 - hablarle despacio y con frases cortas
 - Imitar sus sonidos para facilitarle el intercambio verbal
- Imitar y estimular la imitación de sonidos ambientales
- Repetir varias veces los mensajes y las palabras para posibilitar que el niño se familiarice con ellos



Las dificultades lingüísticas del TEL

Problemas fonológicos

Problemas léxicos

Problemas gramaticales



Problemas fonológicos

- Los niños con retraso en el desarrollo del lenguaje tienen problemas con la fonología, siendo, en algunos casos el primer indicador.
- Suele ser la dificultad más aparente en niños pequeños.
- Los problemas fonológicos han aparecido a veces como criterios de exclusión.
- En algunos casos pueden llegar a ser muy persistentes



Problemas fonológicos

- *Baluceo: emisiones preverbales*
 - Menor número de vocalizaciones
 - Número restringido de consonantes con respecto a vocales.
 - Alta proporción de sílabas CV
 - Mayor emisión de sonidos inusuales que los demás niños



Problemas fonológicos

- *Habla significativa*

- Expresiones ininteligibles
- Inventario consonántico reducido y poco sistemático.
- Imprecisión articulatoria
- Configuraciones silábicas simples.
- Mejoría articulatoria a medida que se incrementa el léxico.



Problemas fonológicos

¿Qué aspectos son los más afectados?

- Las representaciones fonológicas que no se pueden memorizar, como las pseudopalabras
 - Con respecto a las palabras, la repetición de pseudopalabras es de gran dificultad para el TEL.
 - Ritmo lento en la adquisición del inventario fonológico (estudios con la familia *KE*).
 - Sistema fonológico poco adaptativo: dificultades para usar las propiedades fonéticas de las palabras para la categorización, diferenciación y generalización



Los problemas léxicos del TEL

- Aprendizaje de palabras
- Evocación de palabras
- Problemas léxicos diferenciales
 - Nombres vs. verbos
 - Tareas receptivas vs. expresivas



Aprendizaje de palabras

- Los niños con TEL tienen dificultades de aprendizaje de palabras:
 - Cuando tienen que inferir su significado sólo mediante el análisis de la estructura gramatical (*bootstrapping* sintáctico).
 - En el paradigma de *aprendizaje incidental*
 - Cuando tienen que almacenar gran cantidad de información en su memoria de trabajo (palabras poco frecuentes y/o fonológicamente complejas).
 - Cuando la información se presenta rápidamente.



El aprendizaje *incidental* de palabras

- Aprendizaje incidental: paradigma de aprendizaje de palabras inventadas
- Requiere tres procesos:
 - Percibir y aislar la forma fonológica de las palabras que están dentro de una oración.
 - Mantener la forma fonológica en la MCP mientras se activa la búsqueda léxica
 - Extraer el significado correcto de la nueva palabra para aparearla con la forma fonológica



El aprendizaje *incidental* de palabras

- Los niños con TEL no parecen tener dificultades con la percepción de la forma fonológica.
- Tienen más dificultades para mantener la forma fonológica en la MCP.
 - (ej., repetición de pseudopalabras)
- Parecen tener dificultades en la extracción del significado, sobre todo cuando sólo disponen de información gramatical para dicha extracción



El aprendizaje de palabras requiere

- Input repetitivo
- Estructura sintáctica simple y conocida
- Contexto rico que le ayude a la extracción del significado



Denominación de palabras

- La mayoría los niños con TEL experimentan dificultades de denominación de palabras en mayor o menor grado.
- Dos tipos de problemas de evocación
 - Niños con destrezas de comprensión adecuadas y con problemas de evocación.
 - Niños con destrezas de comprensión léxica por debajo de su edad y con destrezas de denominación por debajo de la comprensión.
- Las destrezas de evocación son variables
- La comprensión no se puede interpretar como “todo o nada”: a veces los niños producen palabras de las que sólo tienen un conocimiento parcial



Evocación de palabras

- Hipótesis explicativas
 - Hipótesis del “almacenamiento”: los niños no han aprendido las palabras de forma adecuada, por lo que son menos precisos y más lentos en la denominación (McGregor y Appel, 2002).
 - Hipótesis del acceso para la recuperación: Las representaciones léxicas almacenadas son adecuadas, pero las palabras son menos accesibles
- Mecanismos para la evocación
 - Información léxico-semántica
 - Información fonológica

Evocación de palabras

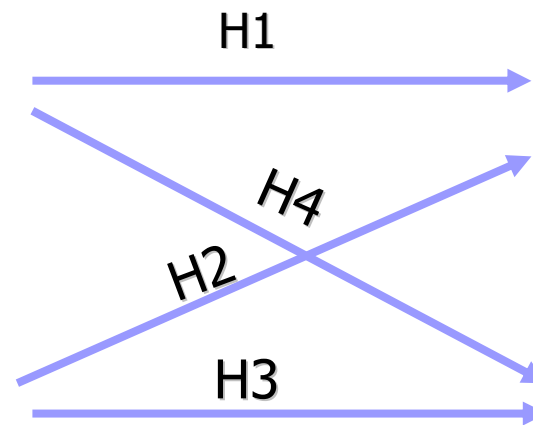
Modelos hipotéticos

Problemas subyacentes

Mecanismos para la evocación

Problemas de
almacenamiento

Problemas de
acceso y
recuperación



Información léxico-
semántica

Información
fonológica



Evocación de palabras

- Hipótesis 1: problemas de almacenamiento de la información léxico-semántica.
 - Es probable cuando también existen dificultades receptoras.
 - Los problemas se deben incrementar con palabras semánticamente más complejas.
 - Son frecuentes las respuestas de “no lo se”.
 - Dificultades para dibujar el objeto que no pueden denominar.



Evocación de palabras

- Hipótesis 2: Problemas de acceso a la información léxico-semántica
 - Se puede presentar en ausencia de problemas de comprensión.
 - Los problemas se incrementan cuando no hay correspondencia uno-a-uno entre representaciones conceptuales y léxicas.
 - Por ejemplo: “gato”. Las ayudas semánticas (tiene cuatro patas, es una mascota...) pueden activar las palabras gato, perro, etc.
 - Las ayudas funcionan mejor en palabras inequívocas. Ej: invierno – hace mucho frío.



Evocación de palabras

- Hipótesis 3: Problemas de acceso a la forma fonológica
 - No está documentada en el TEL
 - Más probable en algunos tipos de anomia afásica (Nickels, 1997) y de apraxia del habla



Evocación de palabras

- Hipótesis 4. Problemas de almacenamiento de la información fonológica.
 - Déficit del input auditivo que afecta al procesamiento de los sonidos del habla y, por tanto, al desarrollo de las representaciones fonológicas (Bishop, 1997).
 - No presentan problemas de comprensión léxica.
 - Frecuentes las respuestas de “lo se, pero no me acuerdo de cómo se llama”.
 - Supuestamente operan bien las claves fonológicas



Resumen de los problemas léxicos en niños con TEL

- Dificultades con el almacenamiento, organización y acceso al conocimiento léxico
- Dificultades para el aprendizaje de palabras en contextos semánticos y pragmáticos difíciles
- Dificultades para evocar palabras si se exigen respuestas rápidas.
- Mayor dificultad con palabras que tienen un mayor rol gramatical (verbos frente a nombres)



Los problemas gramaticales en el TEL


- Han generado un importante debate teórico.
- A pesar de la heterogeneidad, todos los niños con TEL presentan algún tipo de problema gramatical.
- TEL gramatical (van der Lely):

Los niños con TEL gramatical presentan un deterioro desproporcionado de la comprensión y expresión gramatical



Los problemas morfológicos

- Problemas bien documentados en inglés (formas pasadas (*ed*) y /s/ de 3ª persona singular).
- Problemas más evidentes en los morfemas flexivos verbales más que en los nominales.
- Importantes problemas en las formas morfológicas inventadas.



Problemas morfológicos en el TEL (habla española)

- En los últimos años están proliferando los trabajos sobre la morfología en niños con TEL de habla española (Bosch y Serra, 1997; Bedore y Leonard, 2001, 2005; Restrepo, 1998; Restrepo y Gutiérrez-Clellen, 2001, Anderson y Souto, 2005...).
- Los resultados difieren en función de:
 - Técnicas utilizadas (habla espontánea, cierre gramatical...)
 - Población monolingüe o bilingüe.
 - Grupo de comparación (control cronológico, control por edad lingüística, control por LME...)



Principales hallazgos

Bedore y Leonard, 2001

- Con respecto a controles (LME), los niños con TEL
 - Utilizan con precisión formas verbales en presente y en pasado.
 - Tienen gran dificultad con el uso de clíticos directos.
 - Importante dificultad con el uso de artículos.



Principales hallazgos

Bedore y Leonard, 2005

- Con respecto a controles (LME), los niños con TEL:
 - Son menos precisos en el uso de la 3ª persona plural en verbos, tanto en presente como en pretérito.
 - Importantes dificultades con el uso de artículos.
 - Principalmente con los artículos definidos
 - Mayor precisión en las formas singulares que en plurales
 - Se presentan omisiones y sustituciones
 - El artículo *la* ejerce de “comodín”, ya que es el sustituto más frecuente.



Principales hallazgos

Bedore y Leonard, 2005

- Clíticos directos
 - Los niños con TEL hacen un uso escaso de estas formas, sobre todo plurales.
- Flexiones del plural
 - Menor uso de flexiones plurales
- Mayor número de regularizaciones de verbos (*podió, vinió*) en niños con TEL que en controles.



Los problemas sintácticos

- En relación con los problemas morfológicos.
- Entronca con la semántica y la pragmática
- Presentan dificultades en tareas expresivas y receptivas



Los problemas sintácticos

- **Déficits en tareas expresivas y receptivas:**
 - Seguimiento del orden de palabras (Hansson y Nettelbladt, 1995)
 - Uso de auxiliares (Leonard, 1998; Johnston y Kamhi, 1984).
 - Formulación y comprensión de preguntas “tipo-q”.
 - Asignación de roles temáticos en pasivas.
 - Asignación de referentes a pronombres y reflexivos.
 - Juicio de la aceptabilidad sintáctica de oraciones (Liles y col., 1977; Rice y col., 1999), mientras que no tienen problemas en juzgar la aceptabilidad semántica



EVALUACIÓN DEL TEL



Objetivos

Selección y/o diseño de instrumentos de evaluación que sean *sensibles* y *específicos* para el diagnóstico del TEL.



Estos instrumentos

- Deben fundamentarse en modelos científicos sobre el TEL.
- Deben apoyarse en resultados de investigación
- En la medida de lo posible, se deben seleccionar instrumentos existentes en el mercado.
- Debe generalizarse su aplicación a los profesionales encargados del diagnóstico del TEL.



Hipótesis y procedimientos

Para niños de edad escolar



Dimensión fonético-fonológica: -Hipótesis-

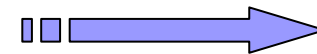
- Dificultad y enlentecimiento en praxias orofaciales.
- Fonología poco productiva: un fonema no es suficiente para diferenciar significados.
- Diferencias significativas en la repetición de pseudopalabras frente a palabras de la misma dificultad fonológica.



Dimensión fonético-fonológica

-Procedimientos-

- **Praxias orofaciales**
 - Test de Boston: agilidad oral
- **Fonología poco productiva**
 - Integración fonológica: ITPA.
- **Palabras/pseudopalabras**
 - Diseño del grupo





Palabras/pseudopalabras

- Del diccionario de frecuencia de palabras en niños escolares (Justicia, 1985) se extrajeron las 30 palabras más frecuentes ateniéndonos a los siguientes criterios:
 - Que fueran nombres.
 - Que al invertir las sílabas de la palabra se generara una pseudopalabra, no otra palabra.
 - Se seleccionaron 10 palabras de 2 sílabas, 10 de 3 sílabas y 10 palabras de cuatro sílabas.
 - En cada grupo de diez palabras cinco tenían una composición silábica simple (sílabas CV) y las cinco restantes una composición silábica compleja (sílabas CVC, CCV).



Palabras/pseudopalabras

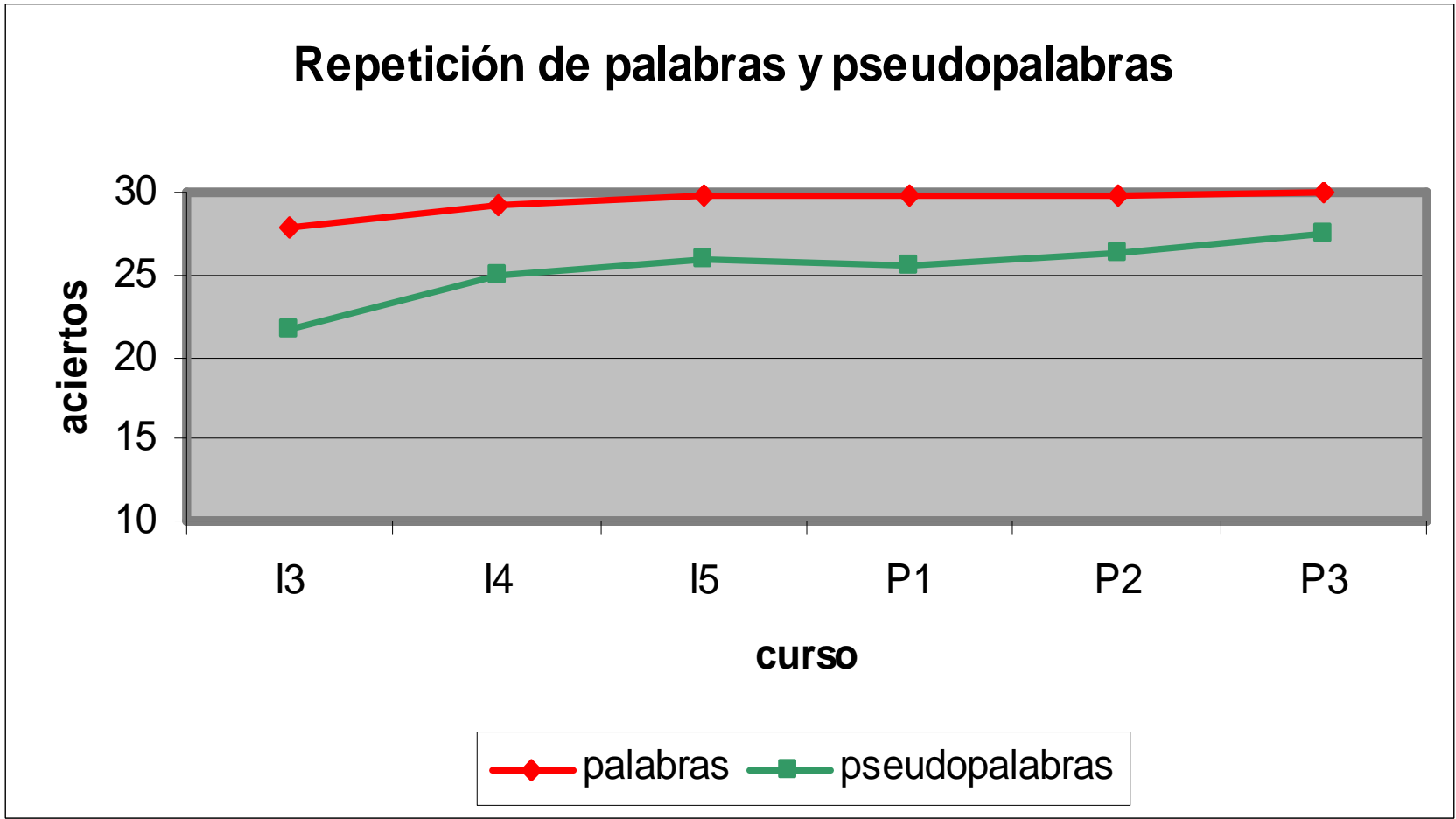
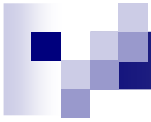
- Se invirtió el orden silábico de las palabras (ej., PERSONA / NASOPER).
- Se generó una relación de 30 palabras y 30 pseudopalabras.
- Con este procedimiento:
 - Se controla el efecto de la longitud (similar en palabras y pseudopalabras)
 - Se controla el efecto de la complejidad fonológica



Palabras/pseudopalabras

Por el momento...

- Se ha aplicado a 252 niños (128 niños y 124 niñas) de los cursos I3, I4, I5, P1, P2 y P3.
- Se ha detectado un número muy bajo de errores.
- El nº de errores disminuye progresivamente según avanza la edad.
- Existen diferencias significativas entre palabras y pseudopalabras.
- Existen diferencias significativas debidas a la longitud y a la complejidad fonológica en pseudopalabras, pero no en palabras





Dimensión léxica

-Hipótesis-

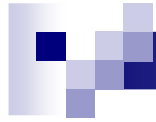
- Léxico relativamente reducido.
 - A nivel productivo
 - A nivel comprensivo
- Importantes problemas en fluidez léxica.
- Dificultades en el aprendizaje de nuevas palabras (paradigma del *bootstrapping* sintáctico)



Dimensión léxica

-Procedimientos-

- Riqueza léxica: comprensión
 - Peabody; Gardner (sin baremos españoles).
- Riqueza léxica: producción
 - Gardner (sin baremos españoles)
 - ¿K-bit?
 - ¿Test de vocabulario de Boston?
- Fluidez léxica
 - Expresión verbal (ITPA).
 - Denominación rápida y automática (CELF-3)



Dimensión gramatical:

-Hipótesis-

- Dificultades en repetición de oraciones (tendencia a la lexicalización).
- Dificultades en pruebas de “cierre gramatical”.
- Diferencias significativas en comprensión de oraciones en función de:
 - Reducido apoyo semántico.
 - Alteración del orden canónico.
 - Presencia de pronombres clíticos.
 - Presencia de cláusulas de relativo.



Dimensión gramatical: -Procedimientos-

■ Repetición de oraciones

- McCarthy, WPPSI, CELF-3.
- TSA.
- Repetición de oraciones de alta y baja frecuencia (test de Boston). Sin baremos infantiles

■ Cierre gramatical:

- ITPA.
- CELF-3 (énfasis en conjugación verbal).

■ Comprensión gramatical.

- CEG: enfatiza la sintaxis.
- TSA: enfatiza la morfología y los términos deícticos.



Consideración global: narrativa.

-Hipótesis-

■ Producción:

- Mala estructuración secuencial en las narraciones.
- ¿Olvido de acciones centrales y detalles?
- Marcada diferencia en narraciones con y sin apoyo visual.

■ Comprensión: Dificultades en función de:

- Familiaridad del tema.
- Paradigma de respuesta.
- ¿Demandas de inferencia?



Consideración global: narrativa.

-Procedimientos-

■ Producción

□ McCarthy.

- Estructuración secuencial
- Acciones y detalles

□ Narraciones con apoyo visual (tipo *bus history*). Pendiente.

■ Comprensión


□ ¿Familiaridad del tema? (cuento de Caperucita Roja)

□ Paradigmas de respuesta:

- ITPA: señalar
- CELF-3: contestar a preguntas.

□ Demandas de inferencia:

- BLOC
- CELF-3



Algunas consideraciones sobre la evaluación pragmática

Peter A. de Villiers
Jill G. de Villiers
Smith College



Pragmática

- Uso funcional del lenguaje entre hablantes y oyentes para conseguir una comunicación efectiva.
- La sintaxis y la semántica están siempre ligadas a su uso funcional en la comunicación y no se pueden separar de las habilidades pragmáticas durante el desarrollo del lenguaje.
- Hay que prestar gran atención al desarrollo (y al deterioro) de la competencia pragmática (Hymes, 1972).
- El lenguaje pragmático es diferente de la comunicación social y no verbal



¿A quién hay que evaluar?

- Algunos niños presentan deterioro diferencial de los componentes funcionales y socio-interactivos del lenguaje:
 - Niños con trastornos del espectro autista
 - Niños con síndrome de Asperger
 - Niños con trastornos pragmáticos específicos (Bishop, 1998)
- Pero otros niños también presentan problemas pragmáticos sustanciales
 - Especialmente los niños con TEL expresivo y receptivo (Craig & Evans, 1993)



¿Qué evaluar?

Los cinco componentes
de la pragmática



Los cinco componentes de la pragmática

1. Habilidades conversacionales en la interacción social
2. Actos del habla (hacer cosas con las palabras y las frases)
3. Referencia y presuposiciones
 - (tener en cuenta la perspectiva y el estado de conocimiento del oyente)
4. Géneros discursivos (ej., narrativa, exposición)
5. Estilos o registros de habla



1. Habilidades conversacionales

■ Toma de turnos

- Sensibilidad a los indicadores lingüísticos, no lingüísticos y paralingüísticos

■ Temas

- Iniciación
- Mantenimiento
- Elaboración
- Finalización
- Cambio



Máximas conversacionales de Grice – Principios de cooperación-.

■ Sinceridad

- El hablante debe creer en lo que dice

■ Relevancia

- Importancia del tema para el oyente

■ Cantidad

- Dar la información necesaria, pero no redundante



2. Actos del habla

- Hacer cosas con las palabras y las frases
 - Informar
 - Pedir información
 - Solicitar acción
 - Demandar
 - Negar
 - Rechazar o prohibir acciones
 - Saludar




3. Especificidad referencial, continuidad y presuposiciones

- **Evaluar lo que el oyente conoce o necesita conocer**
 - Compartir información del contexto referencial o del conocimiento del mundo
 - Compartir información ya introducida en el discurso
- **Coherencia y cohesión en el discurso**
 - Organizar y secuenciar los mensajes temporal y referencialmente



Rupturas y reparaciones conversacionales

- Detectar las rupturas comunicativas y sus fuentes
- Preguntas contingentes y peticiones de clarificación
- Reparaciones espontáneas y con ayuda
 - Repetición
 - Mayor especificación
 - Elaboración
 - Confirmación



4. Géneros del discurso extendido: narrativa

- Coherencia en las narraciones
 - Trama y estructura de los episodios
 - Gramática de la historia
- Cohesión en las narraciones
 - Referencia
 - Introducir, mantener, y especificar los caracteres
 - Vinculación de eventos
 - Vinculaciones causales
 - Vinculaciones temporales
- Estados mentales y el “jardín de la conciencia” (Bruner, 1986)



5. Los registros del habla

- Adaptar la propia habla a la audiencia y a la situación social (ej., habla diplomática, baby talk, etc)
 - Edad del oyente
 - Status social del oyente
 - Formalidad de la situación
 - Expectativas culturales



Cómo evaluar

Algunos procedimientos
existentes



1. Habilidades conversacionales

a) Muestras de habla

- Próxima a la comunicación auténtica
- Pero necesita ser muy estructurada y
- Consume mucho tiempo y trabajo
- A veces carece de medidas de fiabilidad y validez

b) Análisis conversacional (Craig & Evans, 1993)

c) Perfiles pragmáticos (Prutting & Kirchner, 1987).


d) Inventarios para maestros, clínicos o padres (Children's Communication Checklist (Bishop, 1998)).

e) Tareas de comunicación referencial



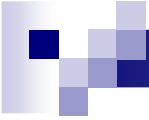
b) Análisis conversacional

- **Craig & Evans (1993)**
 - Analiza las respuestas del niño a los mensajes del adulto como contingentes y no contingentes
 - Analiza la cohesión con el mensaje previo del adulto como completa o incompleta.
 - Tipos de vínculos (ej., léxico, referencial (ej., pronombres), alipsis, conectivos...)
- **Los niños con TEL con trastornos expresivos y receptivos:**
 - Carecen de estrategias de interrupción y acceso conversacional
 - Hacen pocas vinculaciones conectivas al mensaje previo del adulto
 - Hacen más vinculaciones incompletas al mensaje previo del adulto



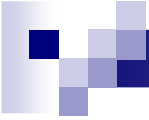
c) Perfil pragmático (Prutting & Kirchner, 1987)

- Edad: 5 años en adelante
- Basado en 15 minutos de conversación espontánea, no estructurada, con un interlocutor familiar
- 30 características pragmáticas consideradas como *apropiadas* (facilitadoras o neutrales con respecto a la comunicación), *inapropiadas* (entorpecedoras del intercambio comunicativo) o *sin oportunidad de observar*.



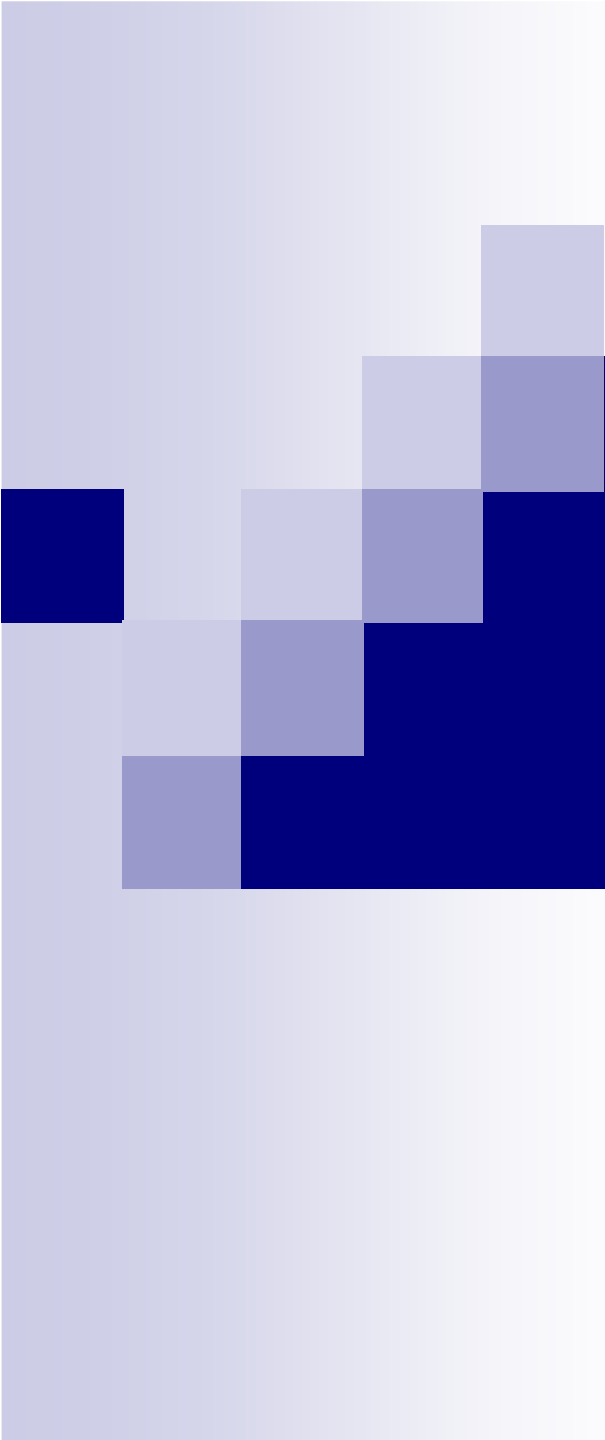
c) Perfil pragmático (Prutting & Kirchner, 1987)

- 18 aspectos verbales de la comunicación
 - Actos del habla (turnos y variedad)
 - Temas (selección, introducción, mantenimiento, cambio)
 - Turnos de habla (iniciación, respuesta, reparación, adyacencia, contingencia, cantidad)
 - Selección léxica (especificidad/precisión, cohesión)
 - Variación estilística
- 5 aspectos paralingüísticos (inteligibilidad y prosodia)
- 7 aspectos no verbales (ej., proximidad física, gestos, dirección de mirada)

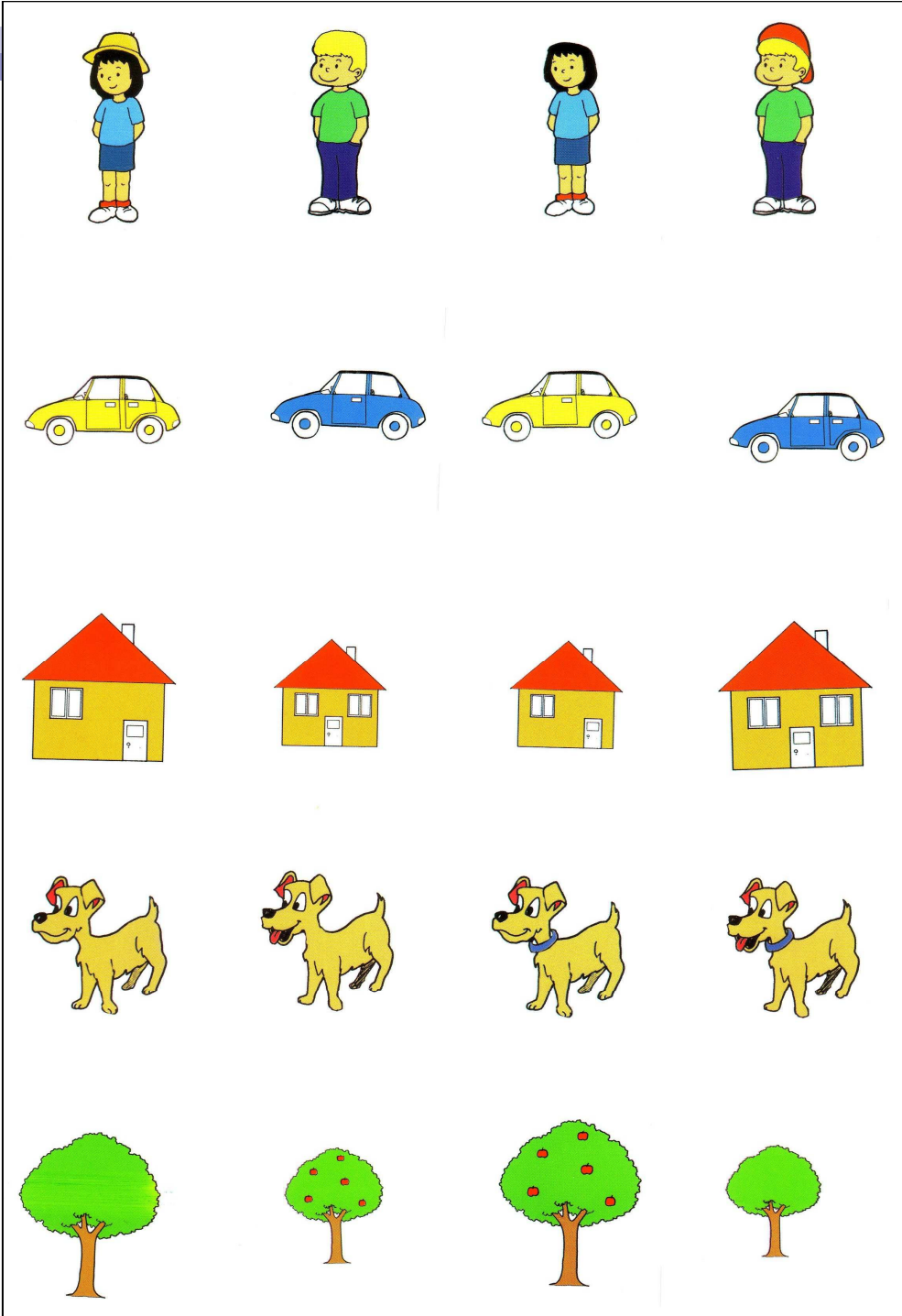


d) Children's Conversational Checklist –CCC-2-(Bishop,2003)

- 70 items que se puntúan como “no aplicable” (0), “a veces” (1), and “habitualmente” (2).
- Algunos ítems se puntúan como positivos (+), y otros como negativos (-).
- Los ítems se distribuyen en 10 categorías:
 - A. Inteligibilidad y fluidez del habla
 - B. Sintaxis
 - C. Semántica
 - D. Coherencia
 - E. Iniciación inadecuada
 - F. Lenguaje estereotipado
 - G. Uso del contexto
 - H. Comunicación no verbal
 - I. Relaciones sociales
 - J. Intereses



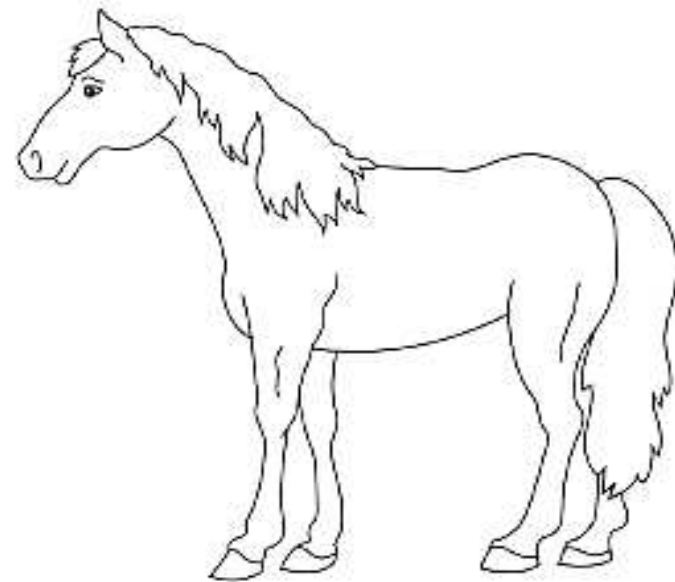
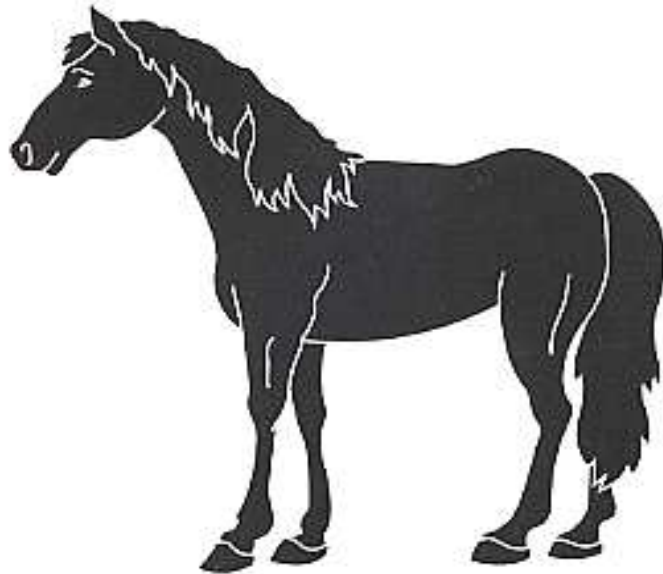
Comunicación referencial



M. Monfort. Pragma.
Madrid: Entha

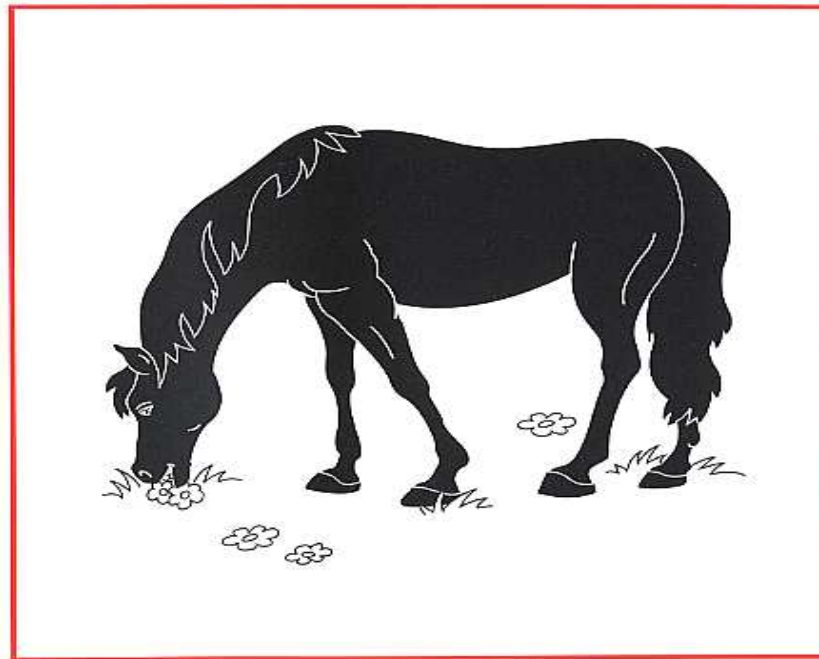
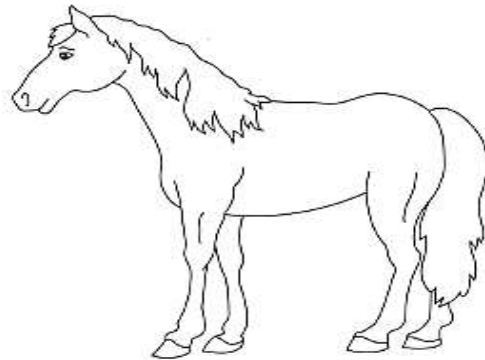


Aquí hay dos caballos



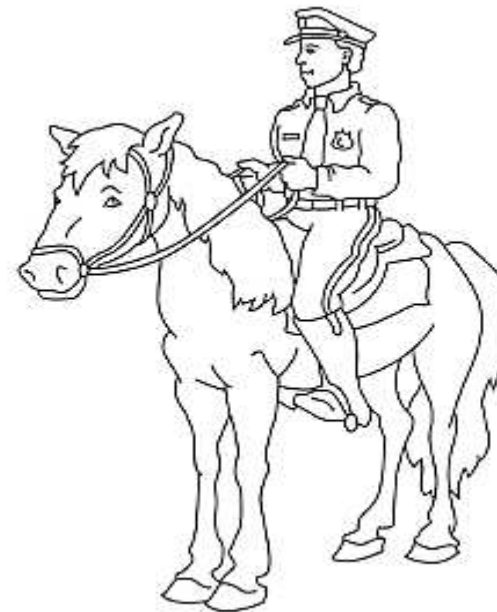
c. The Psychological Corporation

Dime lo que pasa en la caja roja. Necesito saber qué caballo es



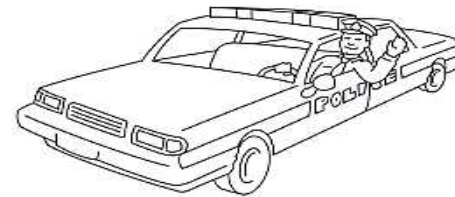
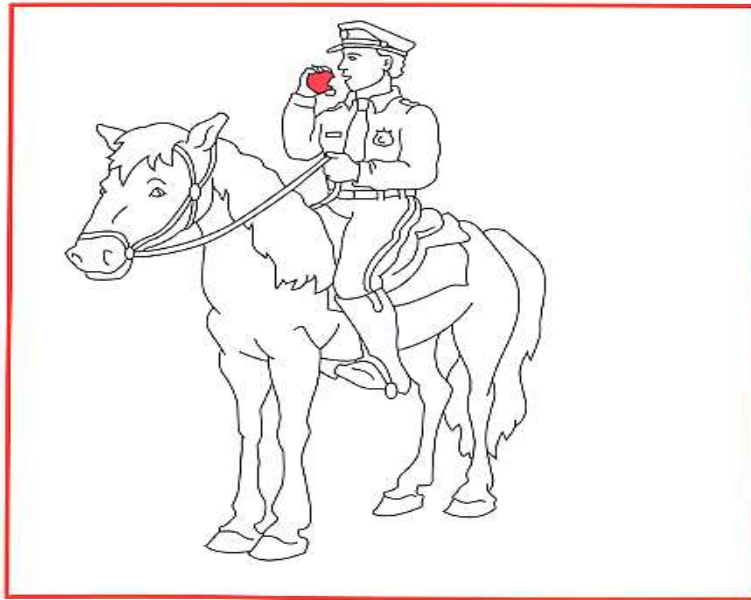
c. The Psychological Corporation

Aquí hay dos policías



c. The Psychological Corporation

Dime qué pasa en la caja roja. Necesito saber qué policía es



c. The Psychological Corporation

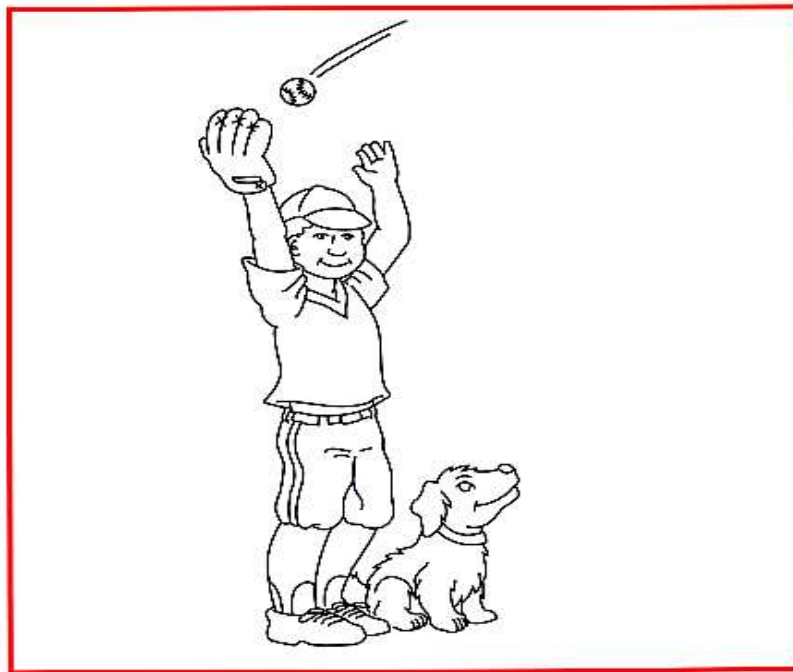


Aquí hay dos niños



c. The Psychological Corporation

Dime lo que pasa en la caja roja. Necesito saber qué niño es.



c. The Psychological Corporation



Resumen de la evaluación conversacional

- Los problemas pragmáticos de los TEA y de los trastornos pragmáticos del lenguaje parecen obedecer al no cumplimiento de los principios conversacionales de reciprocidad y teoría de la mente.
- Los problemas pragmáticos de los niños con TEL sin trastornos socio-cognitivos parecen obedecer a la interferencia de la sintaxis, semántica y pragmática. Las limitaciones de comprensión y expresión léxica y sintáctica deterioran los aspectos lingüísticos de la coherencia y cohesión conversacional, la especificidad referencial y las estrategias de reparación.



4) Narracion

- Técnicas para elicitare narraciones:
 - Narraciones y anécdotas personales
 - Recontar historias
 - Libros de dibujos sin palabras.
 - Ordenar secuencias de dibujos
 - Historias fantásticas y creativas
- Evaluar la coherencia
- Evaluar la cohesión
- Evaluar los estados mentales de los personajes.



La coherencia en la narrativa

- Gramática de la historia (e.g., Stein & Glenn, 1979; Johnston, 1982)
 - Información de la situación
 - Convencional (“érase una vez”)
 - Caracteres: lugar y tiempo
 - Propósito y motivación
 - Estructura del episodio
 - Eventos iniciales
 - Acciones y reacciones conductuales
 - Resultado
 - Reacciones internas, planes y objetivos
 - Emociones (feliz, triste, enfadado...)
 - Deseos
 - Cogniciones: pensamientos, creencias, conocimientos...



La cohesión en la narrativa

■ Cohesión referencial

- Introducir a los personajes
- Mantener la referencia a los personajes (ej., uso de artículos y pronombres)
- Contrastar los personajes (ej., nombres, adjetivos, cláusulas de relativo...)

■ Cohesión causal

■ Cohesión temporal

- Secuenciadores (ej., entonces, después...)
- Cláusulas temporales hacia adelante y hacia atrás (ej, mientras, antes de, después de...)



Conclusion

- La evaluación de la pragmática del lenguaje es importante y deseable.
- Las herramientas básicas para evaluar pragmática deben ser:
 - Un inventario de características pragmáticas que aporten información diagnóstica e indiquen objetivos de intervención.
 - Un protocolo conversacional para elicitación de un rango de habilidades conversacionales cuando un niño interactúa con un familiar adulto.
 - Procedimientos de elicitación controlada.



TRATAMIENTO DEL TEL

Práctica basada en la evidencia
(PBE)



¿Qué es la PBE?

- *“Uso consciente y explícito de la evidencia disponible en la toma de decisiones sobre la atención a un individuo a través de la integración de la experiencia clínica individual con la evidencia aportada por la investigación sistemática” (Sackett y col., 1996)*
- Marca de garantía de excelencia en la práctica clínica.
- Concepto desarrollado inicialmente en el ámbito médico.
- En general, mejor aceptación de la PBE entre los profesionales más jóvenes y con menos experiencia acumulada.



Beneficios potenciales de la PBE

- Ayuda a mejorar las prestaciones clínicas
- Atenúa la división existente entre investigación y práctica.
- Hace más evidente y justificable la atención clínica.
- Reduce las variaciones en la prestación de servicios

El modelo de la PBE (*los tres pilares*)





Barreras potenciales de la PBE

- Exceso de confianza de los clínicos en la experiencia propia.
- Escasa formación y escasa satisfacción en la habilidad para leer y comprender la literatura científica.
- Limitaciones de tiempo y de acceso a la documentación científica.
- Escasa percepción de la relevancia de la PBE



TRATAMIENTO DEL TEL BASADO EN LA EVIDENCIA

Hegde y Maul (2006): *Language Disorders in children. An Evidence-Based Approach to Assessment and Treatment*. Pearson Education, Inc.



Primera parte

Las destrezas lingüísticas
básicas



Las destrezas lingüísticas básicas

- Destrezas comunicativas tempranas
- El mundo de las palabras
- De las palabras a las frases
- Destrezas morfológicas tempranas
- Ampliación de oraciones



Destrezas comunicativas tempranas

- Vocalizaciones tempranas: los niños que a los 2 años no han desarrollado el lenguaje necesitan aprender a vocalizar de forma fiable y discriminativa:
 - Emitir sonidos de arrullo (“ooo”, “gooo”).
 - Balbuceo: vocalizaciones de una sílaba, sonidos duplicados y combinaciones de sílabas
 - Aproximaciones de palabras (balbuceos que suenan como palabras)
- Contacto ocular temprano
- Apuntar y señalar



Incremento de las vocalizaciones tempranas

- Tratamiento directo y enseñanza a los padres a estimular, reforzar y sostener las vocalizaciones.
- Estrategias:
 - Hacer breves sesiones cuando el niño esté tranquilo y despierto
 - Organizar las sesiones con los juegos favoritos del niño, libros de imágenes y objetos comunes
 - Jugar con el niño y atraer su atención
 - Hablarle al niño describiendo acciones, dibujos, objetos...
 - Reforzar positivamente cualquier respuesta vocalizada:
 - En bebés: cosquillas, cogerlo y levantarlo...
 - En niños de más edad: sonreírles, darles un juguete, una chuche...





Incremento de las vocalizaciones tempranas

- Modelar las vocalizaciones si no hay respuesta espontánea
 - Sentarse cerca del niño y mantener contacto ocular
 - Modelar las primeras vocalizaciones, especialmente el balbuceo.
 - Reforzar las respuestas imitativas, aunque sean aproximaciones.
 - Modelar progresivamente vocalizaciones más complejas
 - Reforzar progresivamente las mejores aproximaciones y las imitaciones correctas
 - Modelar las vocalizaciones en sílabas y palabras.
 - Desvanecer el modelado para que el niño realice producciones espontáneas



Contacto ocular temprano

- Mantener el contacto ocular durante el establecimiento de las vocalizaciones tempranas.
- Estrategias:
 - Tocar suavemente al niño, sonreírle...cuando mire
 - Girarle suavemente la cara para establecer contacto ocular
 - Darle instrucciones (¡"mírame"!) y reforzar
 - Proporcionarle improntas no verbales (movimientos de manos que sugieran mirar)
 - Desvanecer las improntas y continuar reforzando el contacto ocular.



Contacto ocular

- Algunos juegos... después de que mire
 - Hacer burbujas de jabón cuando el niño nos mire. Luego las hace el terapeuta. Los juegos de burbujas suelen ser reforzantes por sí mismos
 - Juegos de pelota: lanzarle la pelota una vez que nos mire.
 - Marionetas
 - Matasuegras
 - Canciones y rimas...



Apuntar y señalar

- Procedimientos similares a los anteriores.
- Algunas estrategias: Mantener el objeto fuera del alcance del niño y cuando intente cogerlo:
 - Preguntarle: ¿qué quieres?, mientras señalamos el objeto. Cogerle la mano para que señale el objeto.
 - Reforzar inmediatamente dándole el objeto.
 - Cogemos un objeto deseado por el niño y preguntamos: ¿quieres esto? Ayudarle a extender la mano si es necesario. Darle el objeto.
 - Las improntas, la guía manual y el reforzamiento son estrategias adecuadas para trabajar las conductas de señalar durante los intercambios verbales



Las destrezas lingüísticas básicas

- Destrezas comunicativas tempranas
- El mundo de las palabras
- De las palabras a las frases
- Destrezas morfológicas tempranas
- Ampliación de oraciones



El mundo de las palabras

- Se deben seleccionar palabras que sean relevantes para el niño, su familia y su contexto social.
- Es preferible extraerlas del ambiente del niño más que de una lista estandarizada.
- Entre las primeras 50 palabras que emiten los niños están:
 - Nombres de los miembros de su familia, animales y alimentos infantiles, prendas de vestir, juguetes favoritos, objetos rutinarios, partes del cuerpo y objetos de su ambiente.
 - Palabras de acciones típicas infantiles
 - Términos descriptivos (guapo, grande...)
 - Términos sociales (adiós, buenas noches...)



El mundo de las palabras

- En función de los resultados de la evaluación se pueden entrenar palabras más avanzadas, como:
 - Palabras abstractas (comida, ropa, animal, esto, aquello...)
 - Palabras más complejas o menos comunes, como nombres (teléfono, escuela...), verbos (trabajar, reír...), abjetivos (triste, alto, delgado...) y palabras de otras categorías.
 - Términos relativos a la actividad académica (libro, sumar...)



Enseñar palabras funcionales

- Trabajar inicialmente con ensayos discretos durante sesiones de juego estructurado o en frente del niño:
 - Mostrar un objeto o dibujo y preguntar: ¿esto qué es?. Modelar la respuesta correcta.
 - Reforzar la imitación correcta y proporcionar feedback correctivo para producciones incorrectas.
 - Registrar la respuesta, descansar y pasar al siguiente ensayo.
 - Finalizar el modelado cuando el niño de cinco respuestas consecutivas imitadas. Iniciar entonces los ensayos de evocación.



Enseñar palabras funcionales

- Finalizar el entrenamiento de una palabra cuando el niño la emita correctamente en 10 ensayos consecutivos de evocación.
- Realizar pruebas en las que se mezclen los estímulos entrenados con otros no entrenados que evoquen la misma clase de respuesta (ej., tazas de distinto color y tamaño...).
- Realizar pruebas sólo con estímulos no entrenados
- Finalizar el entrenamiento de palabras que alcancen el criterio
- Empezar el entrenamiento a nivel de frase y oración



Algunos ejemplos

Conducta objeto	Actividad de juego	Estímulo físico	Estímulo verbal
Producción de palabras funcionales	Actividades basadas en rutinas diarias	Juguetes u objetos reales	¿Esto qué es? ¿Qué quieres?
Producción de verbos	Imitar acciones con el niño (<i>correr, saltar, cantar...</i>)	Los necesarios para improntar la acción (<i>un plato y una cuchara para comer</i>)	¿Qué estamos haciendo?
Producción de pronombres	Actividades con distintos juguetes o Juegos alternativos (dados, canicas...)	Juguetes, muñecos...	¿A quién le toca ahora? ¿De quién es este dado?



Algunos ejemplos

Conducta objeto	Actividad de juego	Estímulo físico	Estímulo verbal para ensayos evocados
Producción de preposiciones	Actividades simuladas con juguetes	Situación de juego	¿Dónde está... (el perro, la silla...) ¿Dónde has puesto la pelota?
Producción de plurales	Juego	Varios objetos iguales (fichas, coches...)	Aquí hay un coche y aquí hay dos...




Las destrezas lingüísticas básicas

- Destrezas comunicativas tempranas
- El mundo de las palabras
- De las palabras a las frases
- Destrezas morfológicas tempranas
- Ampliación de oraciones



De las palabras a las frases

- No se debe proceder a esta ampliación hasta que el vocabulario del niño conste, al menos, de 12 palabras.
- Ejemplos de combinaciones:
 - Nombres-verbos: “mamá come”, “papá lee”.
 - Nombres-adjetivos: “casa grande”, “libro rojo”...
 - Frases con términos sociales: “mamá adiós”
 - Expansión de palabras relativamente abstractas (“perro malo”...)
 - Expansión de nombres más complejos (“mesa comer”)
 - Expansión de términos académicos (mi libro, pintar muñeco...)



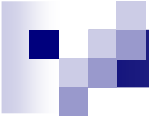
Estrategias para enseñar a unir palabras

- Mostrar un objeto entrenado: ¿esto qué es? (coche)
- Modelar la frase
- Reforzar la imitación del niño
- Desvanecer el modelado e iniciar los ensayos de evocación
- Finalizar cuando se alcance el criterio



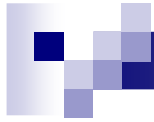
Las destrezas lingüísticas básicas

- Destrezas comunicativas tempranas
- El mundo de las palabras
- De las palabras a las frases
- Destrezas morfológicas tempranas
- Ampliación de oraciones



Destrezas morfológicas tempranas (intento de adaptación de la secuencia de Brown al español)

- Verbos en presente
- Preposiciones
- Flexiones nominales de plural (/s/, /es/)
- Verbos en pasado
- Artículos
- Pronombres (demostrativos y posesivos)
- Auxiliares
- Conjunciones
- Adjetivos
- Comparativos y superlativos



Destrezas morfológicas tempranas

Los morfemas gramaticales se deben enseñar en el contexto de frases u oraciones sencillas, siempre que el nivel del niño lo permita



Las destrezas lingüísticas básicas

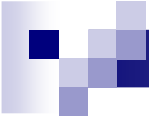
- Destrezas comunicativas tempranas
- El mundo de las palabras
- De las palabras a las frases
- Destrezas morfológicas tempranas
- Ampliación de oraciones



Ampliación de oraciones

Se debe proceder cuanto antes a la formulación de oraciones, por ser el efecto en el oyente superior al de las meras palabras

- Algunos ejemplos:
 - Oraciones con los morfemas gramaticales aprendidos
 - Oraciones descriptivas (tactos)
 - Oraciones negativas
 - Peticiones y preguntas (mandos)



Ejemplos de oraciones y formas de entrenamiento (1)

Tipo de oración	Ensayo evocado / modelado
Presente <i>Andar</i>	Estímulos pictóricos <i>¿qué hace el niño? ("Di, el niño anda)</i>
Preposiciones <i>En</i>	Manipulación de objetos <i>¿Dónde está la pelota? (dí, la pelota está en...)</i>
Oraciones descriptivas	Estímulos pictóricos <i>¿Qué ves en este dibujo?</i> <i>¿Qué hay en este dibujo?</i>
Mandos	Manipular estímulos ambientales. <i>Cuando el niño mire un objeto que no puede alcanzar (ej., una pelota), se le dice ¿qué quieres?</i> <i>Le damos al niño un puzzle difícil y no lo sabe hacer. Le decimos: ¿quieres que te ayude?</i>

Ejemplos de oraciones y formas de entrenamiento (2)

<p>Preguntas (mandos)</p>	<p>Manipulación de estímulos ambientales</p> <ul style="list-style-type: none">- <i>Mostrar al niño un objeto o dibujo desconocido y preguntarle: ¿sabes lo que es esto? (probablemente el niño diga que no o haga el gesto con la cabeza). Pregúntame "¿esto qué es?"</i>- <i>Cuando no ves a tu mamá, ¿qué preguntas?.</i>- <i>Cuando quieres saber cómo se juega a esta juego, ¿qué me tienes que preguntar?</i>
<p>Oraciones negativas</p>	<p>Utilizar dibujos o sólo estímulos verbales</p> <ul style="list-style-type: none">- <i>Mostrar una fotografía de un niño y hacer la pregunta: ¿es un viejo?</i>- <i>El logopeda le pregunta al niño: ¿tú eres un bebé?</i>- <i>El logopeda pregunta: ¿has ido al zoo esta mañana?</i>



Segunda parte

Expansión de las destrezas
lingüísticas



Expansión de destrezas lingüísticas

- Expansión de los tipos de oraciones
- Habla conversacional
- Destrezas de narrativa
- Destrezas de lenguaje abstracto y figurado



Expansión de los tipos de oraciones

- Peticiones (mandos)
- Descripciones y comentarios (tactos)
- Preguntas “tipo-q”
- Producción de oraciones sintácticamente más complejas



Peticiones (mandos)

- “Mamá, ¿me puedes dar una galleta?”
- La madre se la da
- Los mandos especifican sus propios reforzadores, por lo que es muy probable que se mantengan en el ambiente natural.

Son formas de comunicación muy efectivas y los niños con TEL se benefician mucho de su entrenamiento

Secuencia de enseñanza de mandos

- a) En ensayos discretos
- b) En contextos más naturales

Enseñanza de mandos por ensayos discretos

Objetivo conductual	Oraciones modeladas	Oraciones evocadas
Peticiones "dame"	<ul style="list-style-type: none">- ¿Quieres leche? Dime "dame leche (por favor).- ¿Quieres el lápiz azul? Dime, "dame el lápiz azul"	<ul style="list-style-type: none">- Quieres leche, ¿cómo me la pides?- Quieres el lápiz azul. ¿Cómo me lo pides?
Peticiones con "yo quiero"	<ul style="list-style-type: none">- Tú quieres pintar en la libreta Dime: "yo quiero pintar en la libreta"- Tú quieres jugar a la pelota. Dime "yo quiero jugar a la pelota"	<ul style="list-style-type: none">- Quieres pintar en la libreta. ¿Cómo me lo pides?- Quieres jugar a la pelota. ¿Cómo me lo pides?
Peticiones con "me quieres dar"	Quieres más plastilina. Dime ¿me puedes dar más plastilina, por favor?	Quieres más plastilina. ¿Cómo me la pides?

Enseñanza de mandos en contextos naturales

Actividad clínica para evocar mandos	Posible objetivo conductual
Juego de grupo	-Ahora es mi turno -¿Me das el dado, (por favor)? ¿Podemos jugar a otro juego?
Puzzles	-¿Me puedes dar otra pieza, (por favor)? -¿Me puedes ayudar a hacerlo?
Actividades varias	-Dame (las tijeras, el lápiz...) -¿Me puedes ayudar a recortar, (por favor)? -Dame el lápiz rojo -¿Me puedes dar un poco más de pegamento?
Preparación de la comida (hacer unos bocadillos)	-Córtame el pan -Yo lo quiero de jamón, por favor.
Actividades de juego	-Échame la pelota -Yo quiero seguir jugando



Expansión de los tipos de oraciones

- Peticiones (mandos)
- Descripciones y comentarios (tactos)
- Preguntas “tipo-q”
- Producción de oraciones sintácticamente más complejas



Descripciones y comentarios (tactos)

- Los tactos son conversacionales por naturaleza y ayudan a expandir las destrezas lingüísticas.
- El rendimiento académico puede mejorar con un buen repertorio de tactos
- Posibles objetivos:
 - Describir las características de un objeto (*“la pelota es redonda y roja”*)
 - Describir partes de un objeto (*el coche tiene ruedas, volante...*)
 - Describir para qué sirven los objetos (*“el lápiz sirve para escribir”*)
 - Hacer comentarios (*“las flores son muy bonitas”, “este juego es muy divertido”...*)
 - Describir secuencias (*“voy a la tienda a comprar chuches. Primero las cojo y luego las pago”*)
 - Expresar emociones (*“no me gusta dibujar”*)



Descripciones y comentarios (tactos)

- Algunas actividades clínicas para trabajar tactos:
 - Jugar con juguetes que tengan diferentes componentes (una casita de muñecas, coches, trenes...).
 - Las respuestas se pueden evocar con estímulos verbales: (*“¿esto qué es?”*, *“¿qué hay dentro?”*)
 - Actividades de juego, como correr, saltar, cantar... con evocación de respuestas: (*“¿cómo estamos corriendo, rápido o lento?”*)



Expansión de los tipos de oraciones

- Peticiones (mandos)
- Descripciones y comentarios (tactos)
- Preguntas “tipo-q”
- Producción de oraciones sintácticamente más complejas



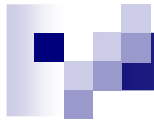
Preguntas “tipo-q”

Cuando un niño aprende a preguntar adquiere una poderosa herramienta para su aprendizaje y comunicación.

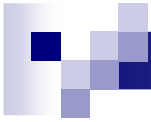
A los niños con TEL hay que enseñarles a preguntar

Algunas estrategias para enseñar preguntas “tipo-q”





Objetivo conductual	Oraciones modeladas	Oraciones evocadas
Preguntas QUÉ - Sólo con estímulos verbales	Tú no sabes lo que es esto y me preguntas ¿esto qué es? Pregúntame ¿esto qué es?	Tú no sabes lo que es esto: ¿qué me preguntas?
- Con dibujos y objetos	Tú no sabes lo que hay dentro de esta caja. Pregúntame ¿qué hay dentro de la caja	Tú no sabes lo que hay dentro de esta caja: ¿qué me preguntas?



<p>Preguntas POR QUÉ</p> <p>-Con dibujos y objetos</p>	<p>Mira este niño. Está llorando. No sabes por qué y me preguntas ¿Por qué llora el niño? Pregúntamelo. Este juguete se ha roto y tú quieres saber por qué. Pregúntame ¿por qué se ha roto?</p>	<p>Mira este niño. Está llorando y no sabes por qué. ¿Qué me preguntas? Este juguete se ha roto y quieres saber por qué. ¿Qué me preguntas?</p>
---	---	---



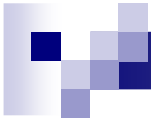
Preguntas CUÁNDO		
- Sólo con estímulos verbales	Vienes del cole con mucha hambre y quieres comer. Le preguntas a tu madre "mamá, ¿cuándo vamos a comer? Dí: ¿cuándo vamos a comer?	Vienes del cole con mucha hambre y quieres comer. ¿Qué le preguntas a tu madre?



Preguntas DÓNDE		
- Sólo con estímulos verbales	Cuando tú no encuentras algo, como tu pelota, tienes que hacer una pregunta que empiece por dónde. ¿Dónde está mi pelota?. Di: ¿dónde está mi pelota?	Quieres jugar con tu pelota y no la encuentras. ¿Qué tienes que preguntar?
- Con dibujos	Haciendo u puzzle escondemos una pieza. Se le dice al niño: he escondido una pieza. Si quieres encontrarla tienes que hacerme una pregunta que empiece por dónde. ¿Dónde está la pieza que falta? Di ¿dónde está la pieza que falta?	Haciendo u puzzle escondemos una pieza. Se le dice al niño: falta una pieza y para encontrarla tiene que preguntarme: ¿dónde está la pieza que falta?



Preguntas QUIÉN		
- Sólo con estímulos verbales	Llegas a la clase y te encuentras que hay un niño nuevo que no conoces. Le preguntas a tu profesora ¿Quién es ese niño? Dí: ¿Quién es ese niño?	Llegas a la clase y te encuentras que hay un niño nuevo que no conoces. ¿Qué le preguntas a tu profesora?
- Con dibujos	Mira este dibujo. Tú no conoces a este niño. Di ¿quién es ese niño?	Mira este dibujo. Tú no conoces a este niño. ¿Qué preguntas?



Preguntas CÓMO		
- Sólo con estímulos verbales	Si tú quieres hacer alguna cosa y no sabes hacerla tienes que hacer una pregunta que empiece por cómo. Di ¿cómo se hace?	Si tú quieres hacer alguna cosa y no sabes hacerla tienes que preguntar: ¿cómo se hace?
- Con dibujos	A este juego no has jugado antes. Pregúntame: ¿cómo se juega a este juego?	A este juego no has jugado antes y quieres jugar. ¿Qué me tienes que preguntar?



Uso de agendas

CUÁNDO	QUIÉN	DÓNDE	QUÉ HACE	POR QUÉ
8,30	María	En su casa	Desayunar	Tiene hambre
9,30	Carlos	En la parada del autobús	Esperar el autobús	Tiene que ir al colegio
11	Jaime	En clase	Terminar los deberes	No le ha dado tiempo



Expansión de los tipos de oraciones

- Peticiones (mandos)
- Descripciones y comentarios (tactos)
- Preguntas “tipo-q”
- Producción de oraciones sintácticamente más complejas



Estrategias de expansión de oraciones

Objetivo conductual	Oraciones modeladas / evocadas
Oraciones compuestas a través del comentario de dibujos	<ul style="list-style-type: none">- Aquí hay dos personas que está haciendo algo. (Di "el hombre lee un libro y la mujer ve la tele"). ¿Qué hacen?- En este otro dibujo hay un elefante y un ratón. (Di "el elefante es grande y el ratón es pequeño"). ¿Cómo son?- Expandir utilizando adjetivos y adverbios.



Estrategias de expansión de oraciones

Objetivo conductual	Oraciones modeladas / evocadas
Cláusulas dependientes (muchas variedades, que se pueden modificar de acuerdo con los objetivos de aprendizaje)	<ul style="list-style-type: none">- El niño quiere irse a la calle, pero antes tiene que merendar. Di: "cuando el niño haya merendado se podrá ir a la calle".- El chico está contento. Hoy es su cumpleaños. Vamos a decir lo que le pasa al chico: "El chico está contento porque es su cumpleaños.
Cláusulas dependientes insertadas	Esta chica es la hermana de Carlos. Estudia medicina. Vamos a hacer una frase: la chica que estudia medicina es la hermana de Carlos



Expansión de destrezas lingüísticas

- Expansión de los tipos de oraciones
- Habla conversacional
- Destrezas de narrativa
- Destrezas de lenguaje abstracto y figurado



Habla conversacional

- Situación: lo más parecida posible a las situaciones naturales.
- Objetivo: mantener las conductas aprendidas en situaciones sociales.
- Estas destrezas entran en el ámbito de las destrezas pragmáticas.
- Las destrezas pragmáticas se trabajan a dos niveles:
 - Conversación controlada: Emisión de palabras y frases en situaciones sociales significativas.
 - Conversación espontánea: destrezas conversacionales complejas



Conversación controlada

- Interacción verbal con carácter más directivo que espontáneo.
- Paso intermedio entre la producción de oraciones (ensayos discretos) y la conversación espontánea (bajo nivel de estructuración).
- ¿Cómo conseguirla?
 - Seleccionar actividades que promuevan el objetivo conductual.
 - Si la producción verbal del niño es muy limitada se requiere hacer muchas preguntas para elicitación del objetivo conductual.



Conversación espontánea

- Principales destrezas a entrenar:
 - Contacto ocular
 - Iniciación de temas
 - Mantenimiento de temas
 - Estrategias de reparación conversacional.



Contacto ocular

- Habilidad conversacional con un alto componente cultural; en nuestra cultura es un indicador muy importante.
- Estrategias para enseñar contacto ocular:
 - Establecimiento de la línea base de frecuencia y duración del contacto ocular.
 - Dar instrucciones sobre el contacto ocular: *“cuando las personas hablan se miran unas a otras”*; *“cuando escuches lo debes hacer con todo el cuerpo...”*.
 - Modelar el contacto ocular durante la conversación.
 - Ayudar a mantener el contacto ocular.
 - Reforzar el contacto ocular
 - Modelar duraciones más largas del contacto ocular



Conversación espontánea

- Principales destrezas a entrenar:
 - Contacto ocular
 - Iniciación de temas
 - Mantenimiento de temas
 - Estrategias de reparación conversacional.



Iniciación de temas (*¡Qué voy!*)

- Es la destreza conversacional más espontánea y la que menos está bajo el control de estímulos explícitos.
- Objetivos:
 - Establecimiento de la línea de base de iniciación
 - Darle tiempo a niño para que inicie conversaciones utilizando distintos estímulos.
 - Improntas: *¡cuéntame!*
 - Reforzar la iniciación de temas



Conversación espontánea

- Principales destrezas a entrenar:
 - Contacto ocular
 - Iniciación de temas
 - Mantenimiento de temas
 - Estrategias de reparación conversacional.



Mantenimiento de temas (*¡para ahí!*)

- Algunos niños con TEL no sólo tienen problemas para iniciar temas, sino también para mantenerlos.
- Las destrezas de mantenimiento de temas se deben trabajar junto con las de iniciación:
 - Establecimiento de la línea de base
 - Animar al niño a sugerir y a seleccionar temas.
 - Ayudar al niño a mantener temas: (*¿qué más?; ¿qué pasó después?; ¿dónde estaban...?*).



Conversación espontánea

- Principales destrezas a entrenar:
 - Contacto ocular
 - Iniciación de temas
 - Mantenimiento de temas
 - Estrategias de reparación conversacional.



Estrategias de reparación conversacional (“*dímelo mejor*”)

- Las manifiestan tanto los oyentes (*¿qué quieres decir?, ¿me lo puedes repetir?...*) con lo los hablantes (*me explico; en otras palabras...*).
- Muchos niños con TEL presentan dificultades en el uso de estas estrategias, tanto cuando actúan de hablantes como de oyentes.
- Tratamiento:
 - Establecimiento de la línea de base: frecuencia con la que el niño utiliza las estrategias de reparación conversacional.
 - Enseñar al niño a pedir clarificación al hablante.
 - Enseñar al niño a clarificar su mensaje cuando se le requiera (*¿tareas de comunicación referencial?*)



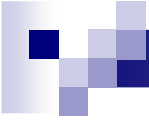
Expansión de destrezas lingüísticas

- Expansión de los tipos de oraciones
- Habla conversacional
- Destrezas de narrativa
- Destrezas de lenguaje abstracto y figurado




Destrezas de narrativa

- Principales dificultades de los niños con TEL:
 - Confusión de la secuencia de eventos al contar historias.
 - Omitir detalles importantes o saltarse algunos elementos.
 - Fallar en la descripción de emociones de los personajes.
 - Finalizar las historias de forma abrupta.
- La enseñanza de las destrezas narrativas constituye un objetivo importante en la mayoría de los niños con TEL.



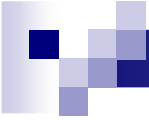
Procedimientos de intervención en narrativa (McCabe y Bliss, 2003)

- Destrezas de línea de base. Contarle al niño tres historias para que las repita:
 - Primera: sin apoyo visual ni improntas.
 - Segunda: sólo con apoyo visual.
 - Tercera: con apoyo visual e improntas (“¿qué pasó después”, ¿”qué dijo la ardilla?”).
- Elementos a analizar:
 - Secuencia lógica de eventos
 - Detalles de la historia
 - Descripción de los personajes y sus acciones y reacciones
 - Conclusión de la historia



Procedimientos de intervención en narrativa (McCabe y Bliss, 2003)

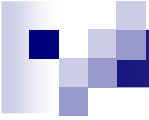
- **Contar/recontar como procedimiento terapéutico**
 - Los mismos procedimientos de la línea de base, partiendo del nivel alcanzado.
 - Se proporcionan las improntas necesarias en caso de fallos en los elementos de la historia
 - Contar historias progresivamente más largas y complejas.



Procedimientos de intervención en narrativa (McCabe y Bliss, 2003)

■ Descripción de experiencias personales

- Utilizar fotografías o vídeos de rutinas diarias y de acontecimientos importantes (cumpleaños, vacaciones...)
- Retirada progresiva de improntas y ayudas visuales.
- *“Los clínicos que cuentan sus propias historias y experiencias personales en las sesiones de tratamiento le están proporcionando a los niños unas ayudas muy importantes para que hagan lo mismo”.*



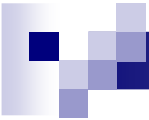
Procedimientos de intervención en narrativa (McCabe y Bliss, 2003)

- Terapia de *scripts* (descripciones de eventos, episodios o experiencias personales), como normas de las rutinas domésticas, ir de compras, hacer una tarta...
- Los *scripts* especifican la secuencia de pasos necesarios para realizar una tarea o recrear un evento imaginario
- Son tareas de representación cognitiva, ya que requieren un conocimiento abstracto de los eventos.
- La terapia de *scripts* es útil para enseñar interacciones sociales, lenguaje conversacional y narrativa



Expansión de destrezas lingüísticas

- Expansión de los tipos de oraciones
- Habla conversacional
- Destrezas de narrativa
- Destrezas de lenguaje abstracto y figurado



Destrezas de lenguaje abstracto y figurado

- Producción y comprensión de símiles, metáforas, expresiones idiomáticas, refranes, humor, ironía y sarcasmo.
- Para su entrenamiento se pueden utilizar las mismas estrategias que en el resto de las habilidades lingüísticas.
- Algunas técnicas

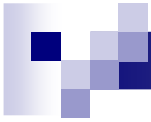




Objetivo conductual	Estímulos para respuestas modeladas	Estímulos para respuestas evocadas
<p>Producción de símiles o metáforas en respuesta a estímulos verbales; uso de ensayos repetidos con varios ejemplos</p>	<p>Símiles Este niño anda muy despacio. ¿Puedes pensar en alguien que ande muy despacio? ¡Bien! Una tortuga anda muy despacio. Di: "este niño anda como una tortuga"</p>	<p>Este niño anda muy despacio. ¿Puedes pensar en alguien que ande muy despacio? ¡Bien! Haz una frase sobre como quién anda el niño.</p>
	<p>Metáforas Esta niña tiene unos ojos muy brillantes. Piensa en algo que brille mucho por la noche. ¡Bien! Las estrellas. Di: "los ojos de la niña son dos estrellas"</p>	<p>Esta niña tiene unos ojos muy brillantes. Piensa en algo que brille mucho por la noche. ¡Bien! Las estrellas son muy brillantes. Haz una frase sobre los ojos de la niña</p>



Objetivo conductual	Estímulos para respuestas modeladas	Estímulos para respuestas evocadas
<p>Producción de términos idiomáticos; uso de ensayos repetidos con varios ejemplos</p>	<p>Cuando alguien estudia mucho para un examen dice: tengo el libro metido en la cabeza. ¿Qué dirás tú cuando hayas estudiado mucho? Di: "tengo el libro metido en la cabeza"</p>	<p>Has estudiado mucho para el examen: ¿Qué dices?</p>
	<p>Cuando en un sitio hay mucha gente se dice: "aquí no cabe ni un alfiler". Estamos en una sala con mucha gente: ¿qué me dices? Di: "aquí no cabe ni un alfiler"</p>	<p>Estamos en una sala con mucha gente. ¿Qué dices?</p>



<p>Descripción de refranes (cuando el río suena, agua lleva)</p>	<p>Explicación literal: quiere decir que cuando una cosa se oye muchas veces, esa cosa puede ser cierta aunque no se haya hecho pública. ¿Qué significa?</p>	<p>Cuando el río suena, agua lleva. ¿Qué significa?</p>
--	--	---




Ayudas e improntas para enseñar lenguaje figurado

- Revisar los estímulos trabajados (ej, ¿recuerdas el animal que anda muy despacio?)
- Usar procedimientos de cloze: “el niño anda como una____”, “aquí no cabe ni un ____”
- Utilizar modelado parcial: el niño anda como una____, el niño anda____, el niño_____.
- Utilizar ayudas fonéticas: “el niño anda como una t_____”
- Proporcionar modelos: dí “el niño anda como una tortuga”.



Efectividad del tratamiento



Resumen de *Speech and Language Therapy
Intervention for Children with Primary Speech
an Language Delay/Disorders.*

Law, Garret y Nye (2006).

<http://www.update-software.com>



Implicaciones para la práctica logopédica

- Las intervenciones son, en general, efectivas en niños con dificultades de fonología expresiva (articulación) y de vocabulario expresivo.
- Las intervenciones en sintaxis expresiva son efectivas en los niños que no presentan también dificultades receptivas graves.
- Disponemos de muy poca evidencia de la efectividad de la intervención en niños con trastornos receptivos.
- No existen diferencias significativas entre la efectividad del tratamiento administrado por padres entrenados y por profesionales



Implicaciones para la práctica logopédica

- No existen diferencias entre los tratamientos individuales y grupales (sólo se disponen de estudios de tratamientos fonológicos).
- Los tratamientos que duran más de ocho semanas son más efectivos que los que duran menos.
- La evidencia apoya el importante papel de los compañeros con desarrollo lingüístico normal como modelos para los niños con trastornos de lenguaje.



Implicaciones para la investigación

- Investigar los efectos de la intervención en niños con trastornos receptivos.
- Comparar intervenciones contextualizadas en ambientes educativos con las más tradicionales.
- Explorar el punto y la edad inicial que proporciona mejores respuestas a la intervención.
- Investigar el impacto de la gravedad del trastorno en la efectividad del tratamiento.
- Estudiar las características que hacen a los padres buenos terapeutas y qué programas son los más idóneos para que apliquen los padres.



Implicaciones para la investigación

- Estudiar los estilos de aprendizaje de los niños con distintos tipos de trastornos de lenguaje y la influencia de estos estilos sobre la efectividad del tratamiento
- Estudiar el impacto a largo plazo de los resultados del tratamiento.
- Presentar las características lingüísticas de base en edad lingüística o puntuaciones estandarizadas para poder comparar los resultados de distintas investigaciones



Resumen de los trabajos incluidos en el meta-análisis de Law y col

Autor	Tipo de tratamiento
Almost (1998)	<ul style="list-style-type: none">-Terapia fonológica. Sesiones de 80 minutos una vez a la semana durante 4 meses.-Tratamiento inmediato vs. tratamiento demorado
Barratt (1992)	<ul style="list-style-type: none">-Terapia interactiva en destrezas de lenguaje expresivo y receptivo.- Compara tratamiento intensivo vs. no intensivo
Cole (1986)	<ul style="list-style-type: none">- Tratamiento directivo vs. tratamiento interactivo.- Objetivos: sintaxis, semántica y pragmática
Curtwright (1979)	<ul style="list-style-type: none">- Intervención sintáctica con técnicas de modelado abstracto vs. imitación.
Dixon (2001)	<ul style="list-style-type: none">- Tratamiento de sintaxis receptiva: técnica de visualización y verbalización vs. tratamiento tradicional



Resumen de los trabajos incluidos en el meta-análisis de Law y col

Autor	Tipo de tratamiento
Evans	-Intervención general del lenguaje administrada por padres tras entrenamiento clínico. -Programa WILSTAAR (Ward, 1999)
Fey (1993)	-Intervención en sintaxis expresiva basada en estimulación focalizada administrada por padres vs. logopeda y tratamiento demorado.
Fey (1994)	Idem.
Fey (1997)	Idem.
Fudala (1972)	Terapia fonológica administrada por el logopeda con y sin observación parental
Gibbard (1994a)	Intervención en sintaxis expresiva administrada por padres con énfasis en maximizar el uso del lenguaje en situaciones diarias



Resumen de los trabajos incluidos en el meta-análisis de Law y col

Autor	Tipo de tratamiento
Gibbard (1994b)	-Intervención en sintaxis expresiva por padres vs. por logopeda vs. control (terapia cognitiva basada en el Portage)
Girolametto (1996a, 1996b, 1997)	-Intervención parental en vocabulario expresivo basado en los principios del método HANNEN adaptado para estimulación focalizada vs. intervención demorada
Glogowska (2000)	-Tratamiento administrado por el logopeda en distintas áreas del lenguaje vs. tratamiento demorado
Head (1975)	-Intervención del lenguaje administrada por el logopeda en un campamento de verano para niños con graves dificultades del lenguaje. - Compara formato de juego con actividades perceptivo-motoras.



Resumen de los trabajos incluidos en el meta-análisis de Law y col

Autor	Tipo de tratamiento
Lancaster (1991)	-Intervención fonológica administrada por padres vs. logopeda. -Grupo padres: bombardeo auditivo; grupo logopeda: enfoque ecléctico
Law (1999)	-Intervención del lenguaje expresivo y receptivo administrada por padres vs. logopeda vs. tratamiento demorado. -Grupo logopeda: procesamiento auditivo y mapeo de palabras; grupo padres: terapia Hannen
Matheny (1978)	- Terapia administrada por el logopeda: programa Monterey (operante). Grupo de tratamiento articulatorio, grupo de sintaxis expresiva y grupo de no terapia
Mulac (1977)	-Programas Monterey. - 1 grupo tratam. articulatorio, 1 grupo tratam. gral. lenguaje, 1 grupo tratam. gral lenguaje + ejercicios adicionales para facilitar la generalización



Resumen de los trabajos incluidos en el meta-análisis de Law y col

Autor	Tipo de tratamiento
Munro (1998)	-Intervención fonológica (fonemas /k/ y /g/) administrada por el logopeda. Tratamiento inmediato vs. demorado
Reid (1996)	-Intervención fonológica (metaphon) administrada por el logopeda vs. grupo demorado
Robertson (1997)	-Tratamiento basado en el juego para lenguaje narrativo expresivo. -grupo de juego con iguales (TEL) vs. grupo de juego con niños normales
Robertson (1999)	- Intervención (logopeda) en vocabulario y sintaxis expresiva vs. grupo demorado.
Ruscello (1993)	- Intervención fonológica (logopeda) vs.intervención adicional por padres utilizando el software Speech Viewer)



Resumen de los trabajos incluidos en el meta-análisis de Law y col

Autor	Tipo de tratamiento
Rvachew (1994)	-Terapia fonológica (logopeda) + tareas de discriminación auditiva. -Grupo 1: identificar pronunciaciones correctas e incorrectas de la misma palabra. Grupo 2: discriminar pares mínimos. Grupo 3: discriminar entre palabras (sin pares mínimos)
Rvachew (2001)	-Intervención fonológica (logopeda) -Grupo 1: sonidos de adquisición temprana; grupo 2: sonidos de adquisición tardía.
Schwartz, 1985)	-Intervención en sintaxis expresiva (logopeda). Grupo 1: intervención experimental (oraciones específicas); grupo 2: control (sin oraciones específicas)
Shelton (1978)	-Tratamiento del habla (padres): -Terapia de escucha basada en discriminación auditiva vs. terapia tradicional de lectura y habla vs. Tratam. demorado



Resumen de los trabajos incluidos en el meta-análisis de Law y col

Autor	Tipo de tratamiento
Sommers (1962)	-Terapia del habla (logopeda). 4 grupos: -Grupo 1: tratam. individual + tratam. padres; grupo 2: individual sin tratam. padres, grupo 3: tratam. grupo + padres, grupo 4: tratam. grupo sin padres.
Sommers (1964)	-Terapia del habla administrada por logopeda vs logopeda + padres entrenados
Sommers (1966)	- Terapia del habla individual vs. grupo
Sutton (1999)	WILSTAAR. Interv. gral. lenguaje para facilitar el desarrollo del lenguaje en el primer año de vida vs. control
Tufts (1959)	Terapia del habla administrada por padres vs. Logopeda vs. no terapia



Resumen de los trabajos incluidos en el meta-análisis de Law y col


Autor	Tipo de tratamiento
Wilcox (1991)	-Intervención del vocabulario expresivo (logopeda) individual vs. grupo



TEL Y ESCUELA

Guías para educadores de niños con TEL

Falvey, Givner & Kimm (1996), p 130-133 in Stainback &
Stainback (1996) Inlcusion: A Guide for Educators, Maryland:
Paul H. Brookes Publishing Company



Estrategias para facilitar a los niños con TEL el acceso al aprendizaje

- Cambios en el ambiente físico.
- Cambios en la organización del ambiente de aprendizaje.
- Cambios en los métodos de presentación.
- Cambios en los métodos de evaluación




Cambios en el ambiente físico

■ Ajustar el ritmo:

- Suavizar los requisitos temporales
- Cambiar a menudo de actividad
- Incrementar los descansos
- Proporcionar materiales a la familia para estudio previo o repaso

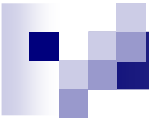
■ Realizar modificaciones ambientales:

- Alternar la disposición de los asientos (próximo al profesor, al lado de un compañero que le ayude...)
- Reducir los distractores (visuales, espaciales, auditivos, motores...)
- Reducir las fuentes de ruido.



Estrategias para facilitar a los niños con TEL el acceso al aprendizaje

- Cambios en el ambiente físico.
- Cambios en la organización del ambiente de aprendizaje.
- Cambios en los métodos de presentación.
- Cambios en los métodos de evaluación



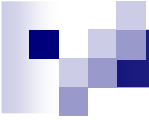
Organización del ambiente de aprendizaje (1/2)

■ Alternar la disposición del grupo

- Instrucción al gran grupo
- Instrucción a grupos reducidos
- Instrucción individual
- Tutorización por compañeros
- Trabajo con unidades temáticas

■ Proporcionar motivación y reforzamiento

- Proporcionar reforzamiento verbal y no verbal
- Reforzar las iniciativas
- Motivar con juego libre o actividades especiales
- Utilizar dispositivos para visualizar los progresos




Organización del ambiente de aprendizaje (2/2)

■ Variar las reglas

- Dar reglas específicas
- Utilizar reglas implícitas y explícitas

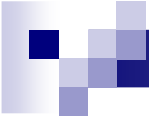
■ Enseñar destrezas de autocontrol

- Utilizar agendas y calendarios
- Chequear a menudo la comprensión
- Hacer que el estudiante repita las instrucciones y las consignas
- Enseñar técnicas de estudio
- Practicar las destrezas en situaciones reales y simuladas.



Estrategias para facilitar a los niños con TEL el acceso al aprendizaje

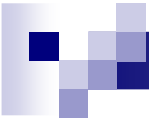
- Cambios en el ambiente físico.
- Cambios en la organización del ambiente de aprendizaje.
- Cambios en los métodos de presentación.
- Cambios en los métodos de evaluación



Cambios en los métodos de presentación (1/2)

Modificar las estrategias curriculares

- Grabar las lecturas o las discusiones para reproducirlas
- Demostrar la aplicación funcional de las destrezas
- Reducir el nivel lingüístico y la complejidad de las lecturas
- Utilizar comunicación multimodal
- Reducir la cantidad de materiales a aprender e incrementar el tiempo para nuevos aprendizajes
- Modificar el nivel conceptual




Cambios en los métodos de presentación (2/2)

Modificar los materiales

- Reducir la cantidad de información en cada página
- Elaborar preguntas como guías de estudio
- Utilizar letra de mayor tamaño
- Utilizar equipos electrónicos (calculadoras, ordenador, vídeos...)

Variar la estructura general

- Preguntas previas
- Mecanismos nemotécnicos
- Incrementar el tiempo de las prácticas



Estrategias para facilitar a los niños con TEL el acceso al aprendizaje

- Cambios en el ambiente físico.
- Cambios en la organización del ambiente de aprendizaje.
- Cambios en los métodos de presentación.
- Cambios en los métodos de evaluación



Cambiar los métodos de evaluación (1/3)

Utilizar distintas estrategias de prueba

- Hacer pruebas orales y escritas
- Usar demostraciones
- Explicar el contenido de las preguntas
- Preguntar por aplicaciones a las situaciones reales
- Utilizar preguntas cortas o de elección múltiple
- Acortar la longitud del examen o dar más tiempo



Cambiar los métodos de evaluación (2/3)

Utilizar distintas tareas

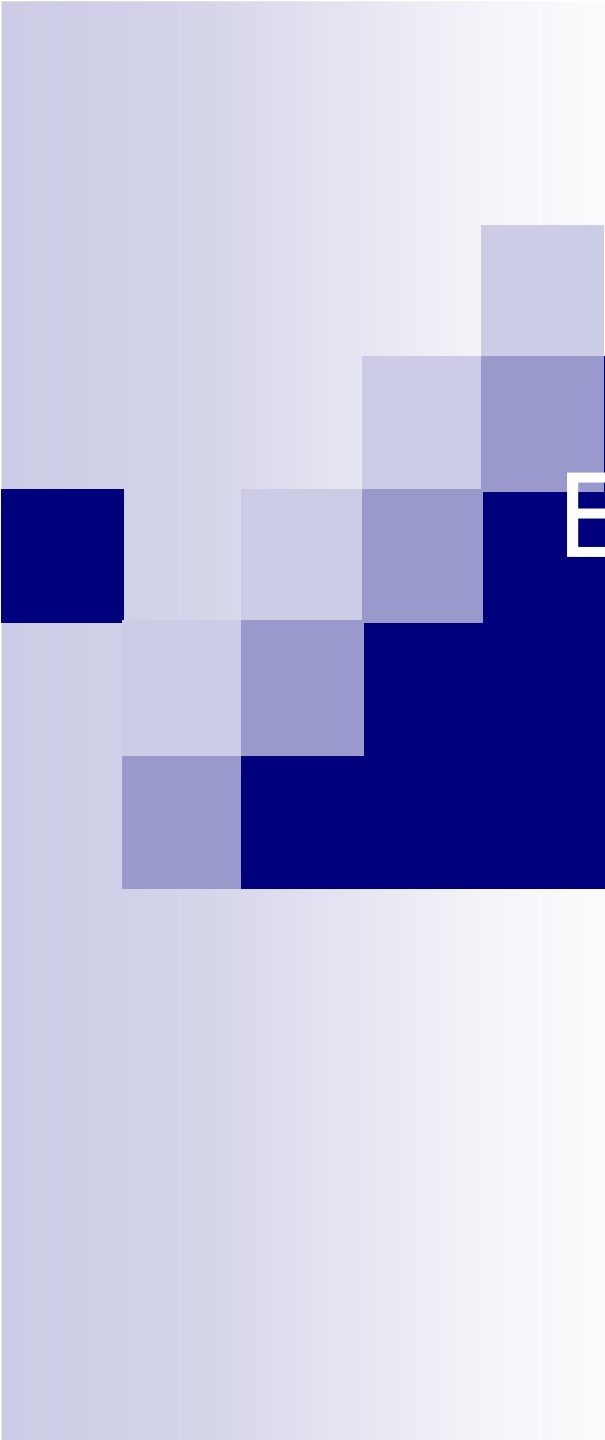
- Dar instrucciones en pequeños pasos y bien diferenciados
- Dar las instrucciones de distintas formas (escritas, orales, con dibujos...)
- Proporcionar apoyo escrito para instrucciones orales
- Disminuir el nivel de dificultad
- Acortar las tareas
- Proporcionar improntas y ayudas
- Adaptar los materiales



Cambiar los métodos de evaluación (3/3)

Ofrecer apoyos sociales

- Incrementar la figura del compañero tutor
- Estructurar las actividades para crear oportunidades de interacción social
- Enfatizar el proceso social más que el producto final
- Crear grupos de aprendizaje cooperativo
- Enseñar destrezas de negociación
- Enseñar destrezas de comunicación social (saludar, compartir, turnos de habla...)



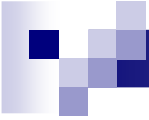
Estrategias para trabajar áreas específicas de dificultad

Infantil y primer ciclo de
primaria



Estrategias (áreas específicas)

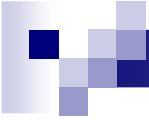
- **Comprensión y procesamiento**
 - Memoria auditiva
 - Escucha y comprensión
- **Formulación de oraciones y gramática**
- **Destrezas conversacionales**
- **Narrativa**
- **Vocabulario y significado**
- **Habla**
- **Habilidades metalingüísticas**



Dificultades de comprensión y procesamiento (1/6)

Estrategias para dificultades de memoria auditiva


- Controla tu lenguaje en la clase y evita dar muchas normas o normas muy largas. Da una norma o instrucción cada vez.
- Acostumbra al niño a que repita las instrucciones en silencio cuando las vaya a realizar.
- Haz una pausa de, al menos, 10 segundos para que el niño procese la información. No intentes repetirla hasta que haya pasado ese tiempo.
- Acostumbra al niño a que use una libreta/diario en la que anote las palabras clave.



Dificultades de comprensión y procesamiento (2/6)

Estrategias para dificultades de memoria auditiva


- Utiliza indicadores visuales tales como dibujos y subrayados
- Haz que el compañero tutor le repita las instrucciones que das a los niños que tienen problemas de memoria
- Pídele al niño que cierre los ojos y que imagine que están haciendo lo que le has pedido antes de hacerlo (visualización)
- Asegúrate de que el niño es un aprendiz activo.



Dificultades de comprensión y procesamiento (3/6)

Actividades para estimular la escucha y la comprensión


- **Discute en clase lo que hace un buen oyente. Un buen oyente:**
 - Mira a la persona que le habla
 - Hace preguntas para comprenderlo todo bien
 - Espera su turno para hablar.
- **Asegúrate de que has captado la atención del niño antes de iniciar una conversación**
- **Anima al niño a repetir las instrucciones que has dado**



Dificultades de comprensión y procesamiento (4/6)

Actividades para estimular la escucha y comprensión

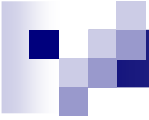
- *Sobre los asientos:* coloca los asientos de forma que el niño esté más cerca del profesor para que pueda mirarlo y escucharlo mejor y se evite un exceso de distracción.
- *Sobre las presentaciones orales:* Presenta la información de la forma más fácil posible. Habla con frases cortas y haz pausas para facilitarle al niño captar la información. Pregúntale si lo ha entendido. Enlentece tu ritmo de habla. Enfatiza las palabras clave.
- *Ayudas visuales.* Escribe las palabras nuevas en la pizarra antes de presentar nuevos materiales. Utiliza la pizarra, dibujos y otras ayudas visuales en tus explicaciones.



Dificultades de comprensión y procesamiento (5/6)

Actividades para estimular la escucha y comprensión

- Controla el problema de la *falta de comprensión*. Por ejemplo: utiliza pseudopalabras: “dibuja una tronsita encima del árbol”, para provocar que los niños pregunten qué es una tronsita.
- Asegúrate de que el niño te está atendiendo antes de empezar una conversación.
- Anima al niño a repetir las instrucciones que le has dado.
- Controla tu propio lenguaje y haz preguntas adecuadas. Debes simplificar las preguntas si el niño parece no haberte comprendido.



Dificultades de comprensión y procesamiento (6/6)

Niveles de comprensión	Ejemplos de preguntas (de dificultad progresiva)
Nivel 1: Se le proporciona al niño la información directamente	"Busca uno como éste" "¿Cómo se llama esto?"
Nivel 2: El niño debe seleccionar algo en base a la información que se le ha dado	"¿Cuál de estos es diferente?" "¿De qué color es esto?"
Nivel 3: El niño debe pensar y reordenar la información que se le ha dado	"¿Estos dos objetos son parecidos?" "¿Qué viene después?"
Nivel 4: Uso de destrezas de razonamiento	"¿Qué harías si...?" "¿Por qué...?"




Estrategias (áreas específicas)

- **Comprensión y procesamiento**
 - Memoria auditiva
 - Escucha y comprensión
- **Formulación de oraciones y gramática**
- **Destrezas conversacionales**
- **Narrativa**
- **Vocabulario y significado**
- **Habla**
- **Habilidades metalingüísticas**



Formulación de oraciones y gramática (1/2)

- Durante la clase haz preguntas que requieran hacer una oración compleja para contestar. Por ejemplo:
 - Quién: ¿quién está corriendo?
 - Qué: ¿qué está haciendo?
 - Dónde: ¿dónde crees que puse....?
 - Por qué: ¿por qué llora el niño?
 - Cómo: ¿cómo crees tú que puedo pegar esto?
- Es posible que tengas que repetir o reformular la respuesta del niño. Por ejemplo: “¿por qué llora el niño?” –“porque caído bicicleta”. Respuesta modelada: “porque se ha caído de la bicicleta”.



Formulación de oraciones y gramática (2/2)

- Explica explícitamente lo que significan los finales de las palabras (flexiones morfológicas). “¿Por qué en este dibujo digo perro y en este otro digo perros?” Porque en éste hay un perro y en éste dos. Cuando hay más de uno añado una /s/. Exagera el sonido /s/ y pon varios ejemplos.
- Ocasionalmente, comete errores gramaticales de forma deliberada: “yo estás leyendo un libro?” ¿Está bien dicho? Anima al niño a ayudarte a decirlo bien.
- Para los niños mayores: escribe oraciones en tarjetas y córtalas por palabras. El niño debe poner las palabras en el orden correcto.



Estrategias (áreas específicas)

- **Comprensión y procesamiento**
 - Memoria auditiva
 - Escucha y comprensión
- **Formulación de oraciones y gramática**
- **Destrezas conversacionales**
- **Narrativa**
- **Vocabulario y significado**
- **Habla**
- **Habilidades metalingüísticas**



Destrezas conversacionales (1/2)

Para cada conducta que se quiera modificar:

- Habla con el niño para hacerlo consciente de la conducta deseada.
- Proporciona un “recuerdo” visual, como colocar una cartulina en una posición observable para “contacto ocular.”
- Decide un sistema de recompensa. Recompensa todos los esfuerzos.
- Cuando se consiga realizar una conducta de forma consistente, retira progresivamente las ayudas visuales y sólo te refieras de forma intermitente al objetivo superado.



Destrezas conversacionales (2/2)

- El *rol-play* es una forma divertida de trabajar las destrezas pragmáticas. Recuerda que para que los niños con TEL aprendan nuevas destrezas es necesario repetirlas muchas veces. La práctica negativa puede también resultar divertida. Por ejemplo: ejemplifica la conducta inapropiada y discute las reacciones.
- Graba en vídeo las prácticas de iniciación de conversaciones, cambio de temas, interrupciones, y discútelas en grupos de niños.
- Los juegos a los que normalmente se juega en la clase pueden servir para practicar la toma de turnos, la persuasión y el seguimiento de instrucciones.



Estrategias (áreas específicas)

- **Comprensión y procesamiento**
 - Memoria auditiva
 - Escucha y comprensión
- **Formulación de oraciones y gramática**
- **Destrezas conversacionales**
- **Narrativa**
- **Vocabulario y significado**
- **Habla**
- **Habilidades metalingüísticas**



Dificultades con la narrativa

- Trabaja en el inicio, continuación y finalización de los temas. Aplícalo en el contexto de actividades funcionales diarias, como cuando se discute la agenda del día.
- Utiliza apoyos visuales (ilustraciones, dibujos...) para organizar y explicar historias.
- Emite cancioncillas y rimas muy fáciles y pídele a los niños que las repitan.
- Representar historias (*rol-play*).
- Pídele al niño que explique las normas de un juego.
- Incorpora estrategias de pensamiento crítico haciendo preguntas tipo “Q”.
- Anima al niño a continuar las historias “¿qué crees que pasará después?”.



Estrategias (áreas específicas)

- **Comprensión y procesamiento**
 - Memoria auditiva
 - Escucha y comprensión
- **Formulación de oraciones y gramática**
- **Destrezas conversacionales**
- **Narrativa**
- **Vocabulario y significado**
- **Habla**
- **Habilidades metalingüísticas**



Vocabulario y significado (1/2)

- Presenta o introduce nuevos temas de distintas formas, explicando claramente las nuevas palabras o conceptos. Repítelos utilizando distintas formas de explicar un concepto. Por ejemplo: *sumar: juntar cosas, más cosas, un montón más grande...* Introduce los nuevos conceptos de forma visual, con dibujos y actividades manuales.
- Suele ser útil la repetición de las nuevas palabras.
- Algunas estrategias...





Vocabulario y significado (2/2)

- Denominación: dibujos, libros de dibujos, objetos...
- Decir elementos de una categoría determinada.
- Búsqueda de ideas (ej., “dime palabras que se refieran a un tigre”)
- Actividades de *cloze*: “el pan se corta con un....”
- Juegos de adivinación: ¿qué crees que tengo en mi mano?
- Juegos con tarjetas de dibujos: juntar las parecidas siguiendo un criterio.
- Preguntas del tipo: “alguna palabra que empiece por...” , “algo que reluce en el cielo por la noche”, “un animal que empiece por...”
- Grabar las lecturas para ayudarle al niño a desarrollar su vocabulario



Estrategias (áreas específicas)

- **Comprensión y procesamiento**
 - Memoria auditiva
 - Escucha y comprensión
- **Formulación de oraciones y gramática**
- **Destrezas conversacionales**
- **Narrativa**
- **Vocabulario y significado**
- **Habla**
- **Habilidades metalingüísticas**



Dificultades del habla (1/2)

- Observa y analiza los errores que comete el niño y lo que es esperable para su edad.
- Utiliza las reformulaciones. Por ejemplo, si el niño dice “me voy a mi tasa”, se le contesta “sí, ya te vas a tu casa”.
- Aprende tú mismo cómo se articulan los sonidos para poder proporcionar las ayudas necesarias.
- Anima al niño a hablar. Algunos niños con problemas de habla no quieren hablar. Evita que los compañeros siempre hablen por él.



Dificultades del habla (2/2)

- Refuerza cuando el niño emita bien un fonema: ¡Oh, qué bien lo has dicho!, ¡qué bien has colocado la lengua detrás de los dientes!...
- Escuchar bien los sonidos es muy importante para producirlos. Exagera el sonido objeto cuando hables con el niño. Comete tú mismo el error y observa si el niño lo percibe como erróneo, ya que tiene que aprender a discriminar entre el sonido correcto y el erróneo.
- Evita forzar al niño a decir las palabras que pronuncia mal y no le digas que se le entiende muy mal.
- Los dibujos con asociaciones de símbolos y sonidos pueden ayudar a la producción correcta (arrancar la moto con /r/, mandar silencio con /s/, gárgaras con /g/...).



Estrategias (áreas específicas)

- **Comprensión y procesamiento**
 - Memoria auditiva
 - Escucha y comprensión
- **Formulación de oraciones y gramática**
- **Destrezas conversacionales**
- **Narrativa**
- **Vocabulario y significado**
- **Habla**
- **Habilidades metalingüísticas**



Habilidades metalingüísticas (1/6)

a) Actividades para la conciencia de palabras (1/3)

- Discusión general de lo que es una palabra: las palabras se componen de sonidos y el lenguaje se compone de palabras.
- Explica que las palabras se usan para nombrar cosas que vemos y hacemos.
- Identificar las palabras de una frase: decir una frase oralmente y pedirle al niño que cuente el número de palabras que tiene.



Habilidades metalingüísticas (2/6)

a) Actividades para la conciencia de palabras (2/3)

- Identificar una palabra como un concepto y no como un objeto específico: “la palabra libro se utiliza para todos los libros y no sólo para este libro”
- Identificar y decir palabras largas y cortas
- Si es adecuado y lo permite el nivel del niño, introducir el concepto de sílaba.



Habilidades metalingüísticas (3/6)

b) Actividades para el concepto de palabra (3/3)

- Ejemplos negativos: palabras y pseudopalabras. Decir cuáles son palabras reales.
- Usa fichas para representar las palabras de una frase: hay frases cortas (pocas fichas) y largas (muchas fichas).



Habilidades metalingüísticas (4/6)

c) Actividades para la conciencia de sonidos (1/3)

- La exposición a las rimas es la primera actividad para explorar los sonidos de las palabras.
- Selecciona un libro de rimas adecuado a la edad. Lee las rimas y habla sobre los dibujos y la historia. Discute el significado de la rima.
- Genera familias de rimas. Por ejemplo: palabras de la familia “ón” (melón, jamón, corazón...) palabras de la familia “no” (mano, enano, gitano, lejano..).



Habilidades metalingüísticas (5/6)

c) Actividades para la conciencia de sonidos (2/3)


- Discriminación de palabras que riman y que no riman: mano, hermano, vaso: ¿cuál es la que no rima?
- Usar tarjetas de dibujos de palabras y agruparlas según su rima.
- Es importante trabajar la diferencia entre el sonido y el nombre de una letra. El foco central de la conciencia fonológica es el sonido de la letra, no su nombre.



Habilidades metalingüísticas (6/6)

c) Actividades para la conciencia de sonidos (2/3)

- Explicar que algunos sonidos del habla son cortos y otros largos. Los cortos no se pueden prolongar (/p/, /t/, /k/, /b/, /d/, /g/) y los largos sí (/f/, /s/, /j/ y todos los demás...). Clasificar objetos que empiecen por sonidos cortos o por sonidos largos
- Identificación de los sonidos iniciales de las palabras
- Identificación de sonidos finales. Un niño dice el sonido inicial de una palabra y otro el sonido final.



Estrategias para trabajar áreas específicas de dificultad

Segundo ciclo de primaria



Estrategias (áreas específicas)

- Formulación de oraciones y gramática
- Narrativa
- Vocabulario y significado



Formulación de oraciones y gramática

- Haz que el niño lea lo que algún compañero ha escrito y que indique dónde encuentra oraciones ambiguas o confusas
- Haz que el niño resuma un texto escrito. Se puede hacer en el ordenador y utilizar el corrector gramatical (el subrayado verde del word, por ejemplo)
- Explica a los niños lo que es una oración: puede decirse sola, tiene un verbo, un sujeto y tiene sentido. Ayúdalos a decir si una oración es correcta o no.



Formulación de oraciones y gramática

- Practica tareas de completar oraciones (ej., “los naranjos no son de hoja caduca, son de....”). *Utiliza al máximo los textos escritos para reforzar los nuevos aprendizajes y ayudar a interpretar el significado. El significado de las palabras habladas no se puede reinterpretar, pero no sucede así con las palabras escritas. Muchos niños con dificultades de lenguaje tienen muy malas destrezas de memoria auditiva; les resulta más fácil abstraer la información de los textos escritos.*
- Controla la comprensión que tienen los niños de los términos metalingüísticos.
- Anima al niño a que indique cuándo no ha comprendido algo



Formulación de oraciones y gramática

■ Enseña destrezas tales como:

- Pasar de un verbo a un nombre (*adaptar: adaptación; cambiar: cambio*)
- Utilizar cláusulas relativas (“el árbol que tiene las hojas pequeñas es un...”)
- Utilizar frases adjetivales (“cógelo fuertemente”)
- Utilizar apositivos (“Adán, el primer hombre, era una...”)
- Utilizar distintas conjunciones, como si, a no ser que, sin embargo, pero, no obstante, hasta que, durante...
- Expandir y definir el significado en palabras, símiles, metáforas...
- Enseñar a parafrasear y resumir.



Estrategias (áreas específicas)

- Formulación de oraciones y gramática
- Narrativa
- Vocabulario y significado



Dificultades de narrativa

- Anima al niño a experimentar distintos géneros narrativos (contar historias, discutir el comportamiento de los personajes, analizar los eventos...)
- Utiliza métodos estructurados para proporcionarle al niño una estructura cohesionada y secuenciada:
 - Representación gráfica de la historia
 - Claves temporales de la historia
 - Palabras clave de la historia
 - Diagramas para mapear la información
 - Utilización de textos escritos para revisar la información



Dificultades de narrativa

- Practicar el análisis, el resumen y la crítica de las historias utilizando apoyos visuales, incluyendo dibujos o palabras que representen los elementos básicos de la historia.
- Utilizar narraciones estructuradas.
- Incorporar estrategias de pensamiento crítico preguntando ¿quién?, ¿cómo?, ¿dónde?....
- Ayudar a la planificación mediante el uso de términos de actividad mental: pensar, creer, necesitar...
- Discutir las relaciones causa-efecto en las historias. Ayudar a comprender las consecuencias de los eventos usando expresiones tales como “si... entonces”



Dificultades de narrativa

- Hacerle al niño preguntas que le ayuden a planificar sus narraciones:
 - Situación: ¿quién?, ¿cuándo, qué?
 - Iniciación de eventos: ¿qué pasa?
 - Reacción: ¿Cómo se siente?
 - Objetivo: ¿Qué pretende hacer?
 - Acciones: ¿qué hace?
 - Resultado/consecuencia: ¿qué ha pasado?
 - Conclusión/fin: ¿cómo termina?



Dificultades de narrativa

- Favorecer el uso de tareas de predicción e inferencia. Hacer preguntas que le ayuden al niño a organizar y a comprender la información:
 - Explicación de inferencias: ¿cómo lo sabes?, ¿por qué está triste?
 - Determinar las causas: ¿por qué ha pasado?
 - Pensar soluciones. ¿qué puede hacer para resolver el problema?
- Describir y discutir las emociones de los personajes de la historia (tristeza, alegría, enfado, miedo...). Discutir las relaciones entre los eventos y las emociones.



Dificultades de narrativa

- Clarificación del vocabulario asociado con las historias o los temas. Organizar el vocabulario en categorías e introducir términos nuevos.
- Seleccionar temas que le sean familiares al niño o proporcionarle indicadores contextuales (por ejemplo, contar historias sobre las experiencias propias del niño)
- Innovar historias (ej., recontar la misma historia pero modificando un personaje, una escena...)



Estrategias (áreas específicas)

- Formulación de oraciones y gramática
- Narrativa
- Vocabulario y significado



Vocabulario y significado

- Presentar o introducir temas nuevos de distintas formas. Explicar con claridad los nuevos conceptos e intentar explicar los conceptos de formas alternativas: “**dímelo con otras palabras**”, ¿qué más?...
- Utilizar actividades de cierre: “**el niño está muy....**”
- Suele ser útil la repetición de las palabras clave
- Áreas de trabajo:





Vocabulario y significado: áreas de trabajo

- Desarrollar las destrezas de búsqueda en diccionario
- Generación de ideas (“dime todas las palabras que puedas sobre un tigre. Escribe esas palabras en la pizarra. Intenta agrupar esas palabras”).
- Actividades de cloze: (tú cortas con un...).
- Descripciones verbales.
- Juegos con las palabras: “algo que empiece por...”, “cosas que brillen en el cielo”, “un animal que empiece por...”



Gracias por vuestra atención

Los niños con TEL quieren comunicarse, pero no saben hacerlo. Tenemos que enseñarlos