

JORNADAS EDUCATIVAS SOBRE LOS  
**TRASTORNOS ESPECÍFICOS  
DEL LENGUAJE (TEL)**

**Recopilación de materiales  
entregados por los ponentes**





- **Los Trastornos Específicos del Lenguaje (TEL). Definición, clasificación, orientaciones para el diagnóstico y la intervención temprana.**

- **ELVIRA MENDOZA. Universidad de Granada.**



## El Trastorno Específico del Lenguaje (TEL): caracterización y diagnóstico temprano

---



Elvira Mendoza Lara  
Universidad de Granada

### ¿Qué es el TEL?

---

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



## Algunas precisiones sobre el TEL

---

1. El TEL es un trastorno muy común, aunque en sus formas leves no siempre se diagnostica adecuadamente.
2. Importantes discrepancias sobre el CI de niños con TEL
3. La lectura y el aprendizaje suelen estar afectados en niños con TEL (entre el 40 y el 70%).
4. El TEL se puede diagnosticar con bastante precisión, sobre todo a partir de los 5 años.
5. La condición puede ser genética.
6. La naturaleza del problema limita la exposición de los niños con TEL al lenguaje.
7. La intervención debe empezar durante la edad preescolar



## Epidemiología del TEL

---

- **Prevalencia (*Law y col., 2000*)**
  - Gran variabilidad (entre 2,28 y 6,68%)
  - El nivel de prevalencia se eleva a los 5 años.
  - Nivel socio-económico: datos discrepantes, porque:
    - Algunos estudios lo consideran factor de exclusión
    - Menor colaboración en clase baja y mayor índice de abandono.



## Epidemiología del TEL

---

- **Historia natural.**
  - Persistencia entre el 50 y el 82% (media = 70%).
  - Fluctuación de la persistencia: niños con retraso a los 3 años no lo presentan a los 5 y lo vuelven a presentar a los 7 años (Dunedin, 1983).



## Pronóstico

---

- Datos insuficientes.
- El cuadro tiende a ser más negativo si las dificultades no se resuelven en los primeros años de escolaridad.
- Cuanto más afectada esté la comprensión, más negativo es el pronóstico
- Se pueden ver afectadas otras destrezas (lectura, escritura, conducta, ajuste psicosocial...).
- Comorbilidad:
  - Dislexia
  - TDAH
  - Trastornos del Espectro del Autismo (TEA)



## Los criterios de identificación del TEL

---

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



## Criterios de inclusión/exclusión

---

- Stark y Tallal (1981)
  - Nivel auditivo de 25 dB en frecuencias conversacionales.
  - Indicadores emocionales y conductuales normales.
  - CI de ejecución superior a 85.
  - Sin presencia de signos de alteración neurológica.
  - Destrezas motoras del habla normales





## Criterios de inclusión/exclusión

---

- 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.
  - *“No me puedo imaginar que un niño de 8 años de EC y 4 años de EL no tenga un trastorno del lenguaje, independientemente de sus otras habilidades” (Cole, Dale y Mills, 1990)*
  - Lo prerrequisitos cognitivos no siempre son necesarios y suficientes para que mejore el lenguaje.
- No son predictoras 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

Estudio de los perfiles lingüísticos del TEL



## Criterios basados en el desarrollo

---

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

Estudios con hablantes tardíos

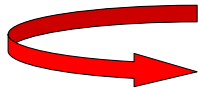


## Criterios de especificidad

---

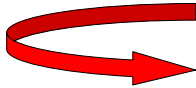
- Implicaciones:

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



- Debate modularidad-conexionismo

- Los problemas lingüísticos en el TEL sólo se presentan en el TEL.



- Estudios de comorbilidad



## CLASIFICACIONES DEL TEL

---



## Clasificaciones del TEL

---

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



## Clasificaciones clínicas

---

- Rapin y Allen (1983, 1988)
- DSM-III y posteriores

## Clasificación de Rapin y Allen

<u>1.987</u>	<u>1.983</u>
Trastornos expresivos	Dispraxia verbal Déficit de programación fonológica
Trastornos expresivo/receptivos	Agnosia auditivo-verbal Déficit fonológico-sintáctico
Trastornos de procesamiento de orden superior	Déficit léxico-sintáctico Déficit semántico-pragmático

## 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 morfosintácticas
- 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 y sintáctico

### Déficit semántico-pragmático

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



## El TEL en el DSM-IV

---

- Propone criterios de discrepancia cognitiva
- Plantea un continuo de gravedad que oscila entre:
  - Trastorno del lenguaje expresivo (menos grave)
  - 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)

### Limitaciones de los estudios empíricos

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





## Las dificultades lingüísticas en el TEL



## Los problemas léxicos

- Los niños con TEL tienen dificultades de aprendizaje de palabras:
  - Cuando tienen que inferir su significado sólo mediante el análisis de la estructura gramatical .
  - 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.



## Los problemas léxicos

---

- El aprendizaje de palabras
  - No está deteriorado bajo condiciones de input repetitivo o cuando se extrae el significado por observación directa de objetos o acciones (Dollaghan, 1987; Rice y col., 1994)
  - Importantes alteraciones cuando se utilizan los paradigmas de **mapeo rápido** y **aprendizaje incidental** (Rice y col., 1990, 1992; Kiernan, 1998).



## Los problemas léxicos

---

- Tareas expresivas vs. receptivas
  - Las tareas expresivas (denominación o repetición de listas de palabras) suelen ser muy difíciles para niños con TEL
  - Las tareas que prueban habilidades receptivas (comprensión y reconocimiento) las suelen realizar de acuerdo a su nivel de edad (Clarke y Leonard, 1996; Weismer y col., 1996; Montgomery, 1997).
  - Las diferencias expresivas-receptivas se presentan incluso cuando se someten a prueba las mismas palabras



## Los problemas léxicos

---

- Aprendizaje de nombres vs. verbos
  - Más dificultades con el aprendizaje de verbos, por lo que la proporción de verbos en el léxico de los niños con TEL es inferior al esperado (Rice y Bode, 1993; Rice y col., 1994).
  - Mayor presencia de verbos de alta frecuencia.
  - Estas diferencias se pueden deber:
    - A la mayor complejidad de los verbos
    - A la mayor asociación de verbos con acciones
    - Al mayor rol gramatical



## Dificultades fonético-fonológicas

---

- Los problemas fonológicos suelen ser los primeros que se detectan en niños con TEL
- La principal alteración se presenta en las representaciones fonológicas no memorizables (palabras no frecuentes y pseudopalabras).
- Sistema fonológico poco adaptativo (Leonard, 1989): dificultades para utilizar las propiedades fonéticas de las palabras para categorizar, diferenciar y generalizar elementos léxicos



## Los problemas gramaticales: sintaxis

---

- 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



## Los problemas gramaticales: morfología

---


- Problemas bien documentados en inglés (formas pasadas y /s/ de 3ª persona singular).
- Problemas con la morfología flexiva tanto verbal como nominal (concordancia, pluralización, caso...)
- Problemas en morfología derivativa
- Importantes problemas en tareas de morfología inventada: no generalizan a palabras no entrenadas, de forma diferente a los controles (Connell y Stone, 1992; Roseberry y Connel, 1991)



## Habilidades lingüísticas no alteradas en el TEL

---

- Buena detección de anomalías semánticas.
- Relativamente eficientes en el aprendizaje sistemático de palabras y en su organización léxico-semántica.
- Memoria a largo plazo bien conservada.



## Habilidades lingüísticas no alteradas en el TEL

---

El conocimiento sintáctico que probablemente esté lexicalizado (construcciones de alta frecuencia) está conservado

Dificultad de comprensión sintáctica cuando no existen suficientes indicadores semánticos o pragmáticos en los que basar la comprensión



## Identificación y diagnóstico temprano del TEL



### ¿Por qué la identificación temprana?

- Por el propio concepto y definición de la Logopedia como disciplina sanitaria según la IALP:
  - *disciplina científica que estudia la **prevención**, evaluación, tratamiento y estudio científico de los trastornos de la comunicación humana...* (Londres, 1990).



## ¿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<sup>a</sup> 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 lingüística.
- 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	<b>Sensible</b>	falso positivo
Pasa	Falso negativo	<b>Específico</b>

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 los dos primeros años





## Temas de interés en identificación temprana

---

- Los predictores prelingüísticos
- Los hablantes de inicio tardío



## Los predictores prelingüísticos

---

- McCathren, Warren y Yoder (1996)
- Proyecto FIRST WORD (Wetherby y col., proyecto en desarrollo).
- Diagnóstico diferencial (Miniscalco y col., 2006):

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

---

- Medidas del balbuceo con mayor valor predictor:
  - 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.

McCatrhen, Warren y Yoder, 1996)



## 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**

↓  
**EMERGENCIA  
DE LA DEIXIS**

McCatrhen, Warren y Yoder, 1996)



## Comprensión del vocabulario

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

McCatrhen, Warren y Yoder, 1996)



## Desarrollo de destrezas de juego

---

- La complejidad del juego infantil es un predictor del desarrollo posterior del lenguaje.
- La combinación de destrezas de **juego combinatorio** y **juego simbólico** es un importante predictor del desarrollo temprano del lenguaje

McCatrhen, Warren y Yoder, 1996)



## PROYECTO FIRST WORDS

---

Wetherby y col.  
Department of Communication  
Disorders. Florida State University.

[www.firstwords.fsu.edu](http://www.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).
- Objetivo:
  - Identificar las destrezas tempranas en el segundo año de vida que predicen el desarrollo posterior del lenguaje



## CSBS DP

---

Cuestionario de 24 preguntas que debe ser completado por la madre o el padre del niño.

Es un típico instrumento diseñado para identificar destrezas en el segundo año de vida que predicen 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
■ Emoción y fijación ocular	
■ Comunicación	
■ Gestos	
■ COMPUESTA DE HABLA .....	14
■ Sonidos	
■ Palabras	
■ COMPUESTA SIMBÓLICA .....	17
■ Comprensión	
■ Uso de objetos	

Proyecto First Words



## 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.

Proyecto First Words



## 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.

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.

Proyecto First Words



# CSBS

## Diagnóstico diferencial

---

Trastornos Específicos del  
Lenguaje (TEL) versus  
Trastornos del Espectro del  
Autismo (TEA)

Proyecto First Words



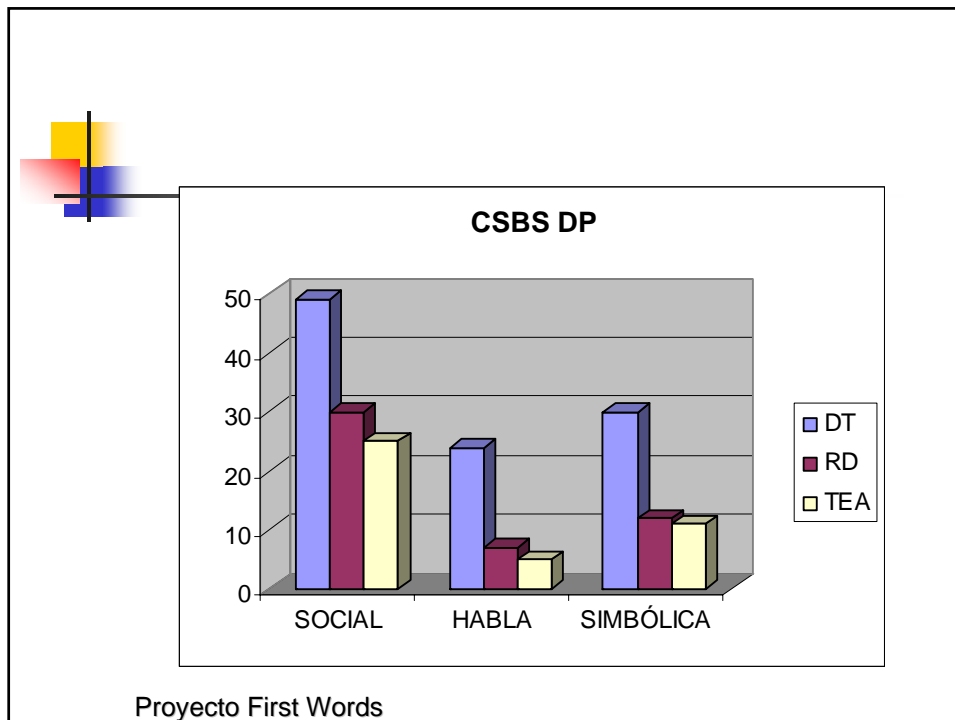
## Diagnóstico diferencial

---

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

Proyecto First Words





## Diagnóstico diferencial (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 (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.



## 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**



## Los hablantes de inicio tardío (*late talker*)

---

- Criterios
  - 1;6-1;11: Menos de 10 palabras inteligibles
  - 2;0-2;10: menos de 50 palabras o ausencia de enunciados de 2 palabras (Paul y col., 1991)
  
  - 2;0: menos de 50 palabras o ausencia de enunciados de dos palabras (Rescorla y Ratner, 1996)
  
- Todos los niños con TEL son hablantes tardíos, pero no todos los hablantes tardíos presentarán TEL



## Los hablantes tardíos (HT)

---

- Evolución de los HT:
  - hacia la normalidad
  - hacia el retraso del lenguaje (RL)
  - hacia el TEL
  
- Los niños con TEA también son hablantes tardíos



## 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 (Rescorla 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.





- **Intervención en los aspectos fonético-fonológicos.**

- **MARÍA GORTÁZAR. SAIT de Lebrija**





## **JORNADAS TEL – SEVILLA:**

### **INTERVENCION EN LOS ASPECTOS FONÉTICO-FONOLÓGICOS**

#### **1. RECOMENDACIONES PARA UNA BUENA PRACTICA TERAPEUTICA: ASEGURAR UNOS PRINCIPIOS GENERALES DE INTERVENCIÓN CON CALIDAD.**

- **Enfoque global e integrado.** Centrarse en potenciar una comunicación funcional dirigida a maximizar los intercambios comunicativos naturales. Planificar la intervención en base a una visión de la comunicación y aprendizaje efectivos antes que sobre los déficits, siguiendo un enfoque de lenguaje-global que enfatiza la relación entre las destrezas formales y las necesidades pragmáticas de ser comunicativo (Norris y Damico, 1990). Cuando se determinan contenidos de intervención centrados en aspectos fonético-fonológicos, no debemos caer en puntos de vista reduccionistas, es importante no olvidar que el lenguaje es un sistema global e integrado: debemos integrar la forma, el contenido y el uso en las actividades de enseñanza-aprendizaje. Es totalmente inadecuado plantearse el tratamiento de los problemas fonológicos al margen del contexto general del desarrollo integral del lenguaje. Por ejemplo, esta claro que a más complejidad sintáctica se dan más errores de articulación y a mayor complejidad silábica de las emisiones se dan más errores sintácticos (Hoffman, Norris y Monjure, 1990). Además es evidente que los trastornos fonológicos moderados o severos repercuten en todo el sistema lingüístico-comunicativo.
- **Huir de la dicotomía simplista trastornos del habla/articulación-trastornos del lenguaje.** Abordar la intervención de los trastornos fonológicos en un sentido amplio, que vaya más allá de la fonética articuladora, **teniendo en cuenta las distintas fases o estadios del desarrollo fonológico infantil, en el que intervienen tanto aspectos de madurez neuromotora y cognitiva, como competencias de percepción auditiva y de organización fonológica,** incluyendo los **procesos de simplificación fonológica** (*conjunto de reglas de reducción de la complejidad de la forma de las palabras que permiten al niño usar o desarrollar un léxico expresivo a pesar de sus limitaciones articulatorias y madurativas. Ingram,1976*), así como **su integración con los demás aspectos del lenguaje** (morfosintaxis, semántica y pragmática). Para llevar a cabo una adecuada intervención fonológica es necesario conocer en profundidad tanto el **modelo de intervención global como el modelo psicolingüístico** (Ingram, 1984, 1992; Acosta, 1998, 2000; Cervera, 2001, 2003; González, 1994; Bleile 1995 ).
- Partir de **una evaluación individual** pormenorizada que nos permita conocer de forma precisa el **perfil lingüístico y comunicativo** del niño en

todas sus dimensiones (Gortázar, 1999), incluyendo puntos fuertes y débiles, así como aspectos globales de su desarrollo cognitivo, sistemas de representación-organización de la información o estilos de aprendizaje, principales puntos de interés-motivación y las características de los distintos entornos en los que se mueve (familia, escuela...). De cara tanto al pronóstico como a una intervención terapéutica de calidad, es fundamental el **diagnóstico precoz** del trastorno y la realización de un proceso de evaluación detallado y orientado a la realización de un **plan de tratamiento individualizado**

- **Seleccionar objetivos concretos y específicos** de enseñanza-aprendizaje. La secuencia de objetivos debe **fundamentarse en el modelo de desarrollo normal e incluir prioridades de intervención** partiendo de que el lenguaje es un sistema integrado que abarca distintas dimensiones. Es importante enfatizar el hecho de que las adquisiciones en el desarrollo fonológico se producen de una forma gradual, los contenidos de la intervención deben ajustarse a la progresión natural de adquisiciones y de procesos de simplificación del lenguaje.
- **Planificar un marco** para el aprendizaje tratando de integrar distintos contextos de intervención en los que se incluya siempre que sea posible la práctica en la vida diaria. Esta planificación incluye toma de decisiones sobre las condiciones del espacio físico y social, así como sobre la organización temporal, teniendo en cuenta cinco condiciones básicas:
  - **Utilizar auténticas interacciones** con fines de enseñanza,
  - **Asegurar la práctica en la vida diaria,**
  - Abordar un enfoque que permita la **intervención temprana**
  - Asegurar una adecuada **intensidad** en el tratamiento,
  - Cuidar **variación de tarea y de contextos comunicativo-lingüísticos.**

Debemos tratar de situar las actividades de enseñanza en contextos comunicativos naturales y/o curriculares, tratando además de enfatizar lo global (Norris y Damico, 1990; Campbell y Stremel-Campbell, 1995). Nunca hay que olvidar que la intervención debe asegurar la generalización de lo aprendido a contextos y/o situaciones naturales, así como el uso funcional y espontáneo del lenguaje.

- **Planificar formas de registro y evaluación** del proceso de aprendizaje.
- Posibilitar momentos de **coordinación** o de **revisión** con los **padres** y otros **profesores** del niño. La participación de los padres en el proceso de evaluación-intervención es decisivo de cara a optimizar la calidad del proceso.
- Tratar de dotar al niño del máximo **autocontrol** y **bienestar personal e interpersonal**. Es importante iniciar la terapia con patrones familiares para el niño, de este modo aseguramos algún éxito inicial.

## 2. CONTENIDOS DE LA INTERVENCIÓN FONÉTICO-FONOLÓGICA EN BASE AL DESARROLLO EVOLUTIVO NORMAL:

**Desarrollo fonológico normal y propuesta de contenidos para la intervención. Ver referencias: Bleile, 1995; Cervera-Mérida, 2003; Bosch, 1983; Acosta, 1998; Ingram, 1984.**

ETAPA	CARACTERISTICAS FONOLOGICAS GENERALES
Etapa 1 (0 - 12 m)	<p>★<b>Desarrollo de vocalizaciones prelingüísticas, control oral-motor y percepción auditiva.</b></p> <p>Primero aparecen <b>sonidos vegetativos o reflejos</b> y posteriormente. Entre los 2-5 meses, <b>sonidos de gorgojo</b> que se asemejan a las vocales, con breves elementos casi consonánticos articulados con la parte posterior de la boca; el niño vocaliza cuando se le estimula. Entre los 4-7 meses todavía predominan vocales (primero vocales abiertas /a/, /o/) aunque con un progresivo aumento de sonidos consonánticos (primero velares o posteriores y después labiales) producidos para llamar la atención o como <b>juego vocal</b>. Entre los 6-12 meses se registra el <b>balbuceo duplicado</b>, el niño produce cadenas repetidas CV y práctica inflexiones variadas sobre sílabas consonante – vocal, así como variaciones tonales y de intensidad sobre vocales (“aaa”, “ta”, “da”, “la”, “atataa”). Hacia los 9-18 meses aparece el <b>balbuceo no duplicado</b> y la <b>jerga expresiva</b>, así como primeras 2-3 <b>protopalabras</b>. [Las consonantes preferidas en el balbuceo son bilabiales e intermedias (dentales y alveolares), fundamentalmente oclusivas y nasales, apoyadas por vocales abiertas –p,t,b,d, m, n, + a, e, ae]</p> <p>Entre los 4-8 meses comienza la imitación sistemática de sonidos de su repertorio; entre los 8-12 meses se registran los primeros intentos de imitación de sonidos nuevos. Alrededor de los 12-14 meses aparecen los primeros intentos de imitación de palabras.</p> <p>Reflejo de succión/deglución normal hasta los 7 meses. Reflejo de morder normal hasta los 9 meses. Sonrisa social entre los 2-3 meses. Grita por alegría o hambre hacia el 3 mes. Carcajadas hacia el 4 mes. Entre los 4-6 meses debe ser capaz de tomar líquidos espesos o papillas con una cuchara. Entre los 6-8 meses comienza a masticar galletas, pan o trozos de fruta. Control del babeo alrededor de los</p> <p>Entre los 2-4 meses responden de forma diferenciada a estímulos auditivos con distintos tonos y características de voz (enfado-amistoso, familiar-desconocido, masculino-femenino). Ya desde el primer mes se calma cuando le hablan y hacia los dos – tres meses es claro su sobresalto ante ruidos fuertes. Entre los 3-6 meses se hace más rápida su respuesta de orientación hacia un sonido aunque con bastantes fallos en la localización, cuando la fuente no está próxima a su oído, hasta casi los 10 meses (primero busca la fuente del sonido con la mirada pero hacia los 5 meses ya es capaz de volver la cabeza hacia el sonido). Primeras respuestas a su nombre hacia los 7-8 meses. Comienza a responder a primeras palabras en contexto hacia los 8-9 meses, al principio acompañadas de gestos. Entre los 9-12 meses responde a algunas palabras referidas a nombres de personas u objetos familiares presentes y a rutinas de juego en contexto habitual.</p> <p><b>Objetivos generales:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Incrementar la frecuencia y variedad de producciones espontáneas.</li> <li>• Fomentar la producción de cadenas silábicas atendiendo a la secuencia evolutiva.</li> <li>• Desarrollar el control, movilidad y conciencia del movimiento oral-motor. Favorecer adecuadas prácticas de succión, deglución o de masticación</li> <li>• Desarrollar la percepción auditiva (discriminación-identificación-almacenamiento)</li> <li>• Favorecer el juego y la producción vocálica con prácticas de variaciones tonales y distintos patrones entonativos y de acentuación.</li> <li>• Desarrollar el uso comunicativo de vocalizaciones.</li> <li>• Desarrollo de la imitación vocálica (comenzando por la contraimitación en actividades de acción-atención conjunta)</li> <li>• Estimular la capacidad del niño para focalizar la atención hacia estímulos sonoros.</li> </ul>

<p>Etapa 2 (12-18 m)</p>	<p><b>★Fonología de las primeras 50 palabras.</b></p> <p>El niño no posee todavía un sistema de sonidos contrastivo, al menos al inicio de etapa. Existe mucha variación o inestabilidad fonética inter e intra sujeto en la producción de palabras. Numerosos homónimos (una misma pronunciación para distintos significados). Muchos de los sonidos y de las palabras producidas en esta etapa son efímeros. No hay representación mental de sonidos ni de palabras, al menos hasta el final de etapa.</p> <p><b>* Estructura silábica:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- CV, VCV y CVCV duplicadas</li><li>-VCVVCV duplicadas y CVCV semiduplicadas al final de la etapa.</li></ul> <p>Muchas variaciones en relación a la producción de reduplicadas, hay niños que apenas las usan y otros las usan mucho),</p> <p><b>* Repertorio de sonidos más frecuentes (variación e inestabilidad intra e intersujeto):</b></p> <table border="0" style="margin-left: 40px;"><tr><td>a</td><td>e</td><td>i</td><td>o</td></tr><tr><td>M</td><td>P</td><td>T</td><td>B</td></tr></table> <p>- Inteligibilidad: 25%</p> <hr/> <p><b>Objetivos generales:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Favorecer juegos vocálicos y producción de balbuceo y jerga. Afianzar sonidos emergentes.</li><li>• Estimular la capacidad para focalizar la atención hacia estímulos auditivo-verbales.</li><li>• Desarrollar el control, movilidad y conciencia del movimiento oral-motor.</li><li>• Incrementar la producción de palabras con sonidos de su repertorio, mejorando la capacidad global para organizar secuencias fonológicas al producir palabras.</li><li>• Reforzar sonidos emergentes.</li><li>• Favorecer la imitación vocálica, fundamentalmente en situación significativa y/o la imitación indirecta).</li><li>• De forma progresiva, a final de etapa, reducir homónimos e inestabilidad en la producción de palabras</li></ul>	a	e	i	o	M	P	T	B
a	e	i	o						
M	P	T	B						

**Etapa 3  
(18 – 4 a)**

**★Fonología de morfemas simples.**

- Expansión del repertorio de sonidos del habla y de la estructura silábica de las palabras. Presencia de procesos fonológicos de simplificación de la palabra que determinan las producciones incorrectas de palabras (o cambios de sonidos) de los niños de esta edad. (ver anexos). A partir de los 4 años desaparecen la mayor parte de los procesos fonológicos.
- Al final de etapa el niño produce una gran variedad de fonemas aunque es común la producción incorrecta de /rr/ y una mayoría de grupos consonánticos. Es variable la producción de /ch/, /x/, /z/, /s/ y /l/ con adquisición gradual y muy variable intersujeto e intrasujeto (la adquisición de un sonido es gradual, el niño varía progresivamente entre la pronunciación correcta y la incorrecta; la variación intersujeto es además enorme). Generalmente, en primer lugar se adquieren las vocales, las nasales y semiconsonantes; luego las oclusivas; después las fricativas y la africada; por último las líquidas y vibrante múltiple. La secuencia de adquisición de los rasgos distintivos podría ser: nasalidad, labialidad, continuidad (oclusivas y africadas/fricativas y aproximantes), lugar de articulación (primero anteriores y luego posteriores).
- Repertorio fonético edades promedio:
  - ▶ 18-24 meses: **M, N, P, B, W, + vocales**
  - ▶ 24-36 meses: **Ñ, T, K, (D - 70%), G (80%), F (80%), S (80%), CH (80%), L**
  - ▶ 36-48 meses: **D, G, F, S, Z, CH, X, CH, R, LL** (opcional X, Z, S)  
\*Posición inicial más fácil para las consonantes.
- Estructura silábica:
  - ▶ 18-24 meses: CV, VCV, CVCV con reducciones todavía frecuentes.
  - ▶ 24-36 meses: VCV, CVCV, CVCVCV (reducciones inicio de etapa), CVC, VC
  - ▶ 36-48 meses: CVCVCVCV familiares, CCV, VC, VCC, VCVCC . (s+nasal, s+oclusiva, oclusiva+líquida).
- Procesos fonológicos:
  - ▶ Reducción estructura silábica.
  - ▶ Asimilaciones entre segmentos por proximidad en una misma palabra.
  - ▶ Sustituciones entre clases enteras de sonidos/rasgos.

Hacia el final de etapa se eliminan la mayor parte de los procesos, a excepción de reducciones de grupos consonánticos y alguna supresión de sílabas o consonantes de palabras multisilábicas.

**Objetivos generales:**

- Eliminar homónimos e inestabilidad si continuara.
- Desarrollar primeras capacidades secuenciales: Imitación – producción de secuencias de dos sílabas (palabras bisílabas y sonidos onomatopéyicos); terminación de rimas, canciones o palabras de cuentos.
- Eliminación de los procesos de simplificación de la palabra.
- Establecimiento de contrastes en base a los rasgos distintivos. Incremento del repertorio fonético (clases de sonidos) y de la estructura silábica.
- Desarrollar memoria de secuencias y habilidad para producir de forma fluida secuencias de fonemas.
- Desarrollar conciencia fonológica.
- Desarrollo semántico.

<p>Etapa 4 (4 – 7 a)</p>	<p><b>★Culminación del repertorio fonético y del desarrollo fonológico.</b></p> <p>El habla es prácticamente correcta a partir de aproximadamente los 5 años, a excepción de la producción de algunos sonidos problemáticos que todavía puede ser incorrecta [ z, rr, b+r, k+r, t+r, d+r, f+r, s+k, l+k , s+t+r.. ] y la producción de palabras largas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Repertorio fonético: <b>RR</b>, (variación en : X, Z, S)</li> <li>● Estructura silábica: CVCVCVCV, consolidación grupos consonánticos. S+grupo consonántico y fricativa + líquida parece que se adquieren al final.</li> <li>● Adquisición conciencia fonológica.</li> </ul> <hr/> <p><b>Objetivos generales:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Facilitar la eliminación de errores que afectan a consonantes de última adquisición, grupos consonánticos y sílabas no acentuadas de palabras plurisilábicas más difíciles.</li> <li>● Desarrollar conciencia fonológica.</li> </ul>
<p>Etapa 5 (7 +)</p>	<p><b>★Desarrollo morfofonemático y habilidades metafonológicas.</b></p>

De forma resumida, fundamentalmente los contenidos de la intervención fonológica tratarán sobre los siguientes aspectos:

- Competencias de atención-percepción auditivo-verbal.
- Conciencia y control oral-motor – respiración.
- Desarrollo del sistema/organización fonológica:
  - ✓ Eliminación de la inestabilidad y de los homónimos.
  - ✓ Eliminación de los procesos de simplificación de la palabra.

*Al ser un punto central del programa de intervención fonológica resumimos algunos aspectos fundamentales de esta parte del programa:*

*1) El programa se inicia con la selección de procesos de simplificación fonológica a afrontar, en este sentido, generalmente, no se seleccionan más de 2-3 procesos a la vez, aunque el número varía en función de la etapa evolutiva, la desviación del sistema fonológico y el tipo de procesos implicados. Los criterios de selección acerca de que procesos deben trabajarse primero incluyen:*

- *Consistencia. Generalmente se eligen procesos o cambios de sonidos que se registran de forma inconsistente o de forma opcional. (Asociado a esto se seleccionan procesos que hacen referencia a fonemas dentro del repertorio del niño o que esta en su representación) Sin embargo no hay acuerdo entre profesionales algunos piensan que hay que comenzar por clases de sonidos en los que cometen más errores o aquellos sonidos de los que el niño tiene un menor conocimiento.*
- *Estimulabilidad. Se seleccionan objetivos que se han registrado como fácilmente estimulables (Produce correctamente en imitación o con peticiones de clarificación/autocorrección).*
- *Inteligibilidad. Se seleccionan procesos que implican un mayor grado de ininteligibilidad.*
- *Parámetros evolutivos. Se trabajan primero procesos característicos de*

*niños más pequeños. de adquisición-eliminación más temprana.- -Procesos individuales frente a procesos múltiples.*

*2) Posteriormente se determina el contexto fonético (posición inicial, medial o final de palabra o sílaba; sílaba átona o tónica..) y el nivel lingüístico (sonidos aislados, sílabas, palabras, frases, oraciones, lenguaje espontáneo) en el que se van a trabajar los objetivos. Desde el enfoque fonológico se suele comenzar trabajando desde el nivel lingüístico de la palabra en varios contextos fonémicos (inicial- medial- sílaba átonas-tónicas/ bisílabas-trisílabas); cuando se ha alcanzado entre un 75-90 % de respuestas correctas se pasa a otro nivel lingüístico (por ejemplo el sintagma o la cláusula simple). Generalmente por lo tanto, en este punto se decide la lista de palabras o estructuras concretas con las que vamos a trabajar. Cuando estamos trabajando palabras es importante determinar posibles dificultades de transición entre un fonema y otro, para trabajar en contextos sin dificultades de transición. Un criterio útil es que al comenzar a trabajar en un nuevo nivel se varíe una sola dimensión, manteniéndose el resto de variables estables (ejemplo, si trabajamos la producción de fricativas en cláusulas VO, incentivamos la producción usando al inicio siempre el mismo verbo "pinto sillas, pinto sacos, pinto....". Posteriormente se programa la generalización a otros contextos más globales.*

*3) Por último se diseñan ciclos de intervención, si procede. Podemos trabajar estos procesos por ciclos en los que se pueden ir introduciendo cada proceso progresivamente de forma que nunca coinciden en el mismo nivel.*

✓ Establecimiento de contrastes en base a los rasgos distintivos. Incremento del repertorio fonético (clases de sonidos)) y de la estructura silábica.

- Desarrollar memoria secuencial y habilidad para producir de forma fluida secuencias de fonemas (procesamiento secuencial).
- Desarrollar conciencia fonológica.

### **3. CONSIDERACIONES GENERALES SOBRE LAS ACTIVIDADES DE INTERVENCIÓN**

Es evidente que no existe un único método o programa de intervención fonológica, el programa debe ser individualizado y/o ajustado para cada individuo y momento concreto en base a los datos de la evaluación previa realizada. La evaluación debe incluir características y necesidades tanto del individuo como de los diferentes entornos que intervienen en el proceso de evaluación- intervención y desarrollo comunicativo-lingüístico.

Una intervención de calidad, además de individualizada y consensuada a partir de una evaluación previa, debe incluir un programa organizado y estructurado previamente, con revisiones continuas que permitan llevar a cabo las modificaciones pertinentes del programa.

Una enseñanza estructurada implica que se planifique cuidadosamente el entorno, los contenidos, las actividades y los procedimientos de intervención, tanto como los sistemas de evaluación y registro que se van a utilizar durante el proceso terapéutico. Así mismo incluye tomar decisiones concretas sobre la estructuración temporal del programa (intensidad, ciclos, etc.).

A modo de resumen, sin tratar de referir un inventario excluyente o completo,

entre las actividades centrales que utilizamos en la intervención fonológica se encuentran las siguientes:

- A. Juegos aplicados a la enseñanza del lenguaje.** Remitimos a los trabajos de Pedro Gortázar, de Marc Monfort, de Juárez y de Conant. La mayoría de los programas estructurados que existen para la intervención fonético-fonológica puede adecuarse de forma que se incluyan en un formato de juego o de actividad de enseñanza significativa, como es el caso, por ejemplo, del programa de rasgos distintivos (Blache), el método de los contrastes mínimos significativos (Cooper, 1968) o el programa de estímulos apareados (Irwin). Entre los juegos más usados podemos recordar: juego de escondite de objeto deseado entre una serie de imágenes o fotos de objetos o acciones, juegos de pesca con fotos o imágenes, juegos de loto o emparejamiento, juego del “eco”, juego de las compras o el transportista, juego del muñeco “comilón”, juego de la “oca”, juegos de bolos o disparadores, juegos de regulación de la acción con fotos o similar, juegos de adivinanzas tipo “veo-veo” o descubrimiento de objetos semitapados, juegos de dar-robar tarjetas, juegos de recorridos o viajes, juegos de inventar historias o hechos a partir de unos objetos o dibujos dados....
- B. Narraciones e historias secuenciadas.** Básicamente se trataría de usar cuentos o relatos de forma redundante con la característica de que son seleccionados de forma que ofrezcan al alumno numerosos modelos fonológicos relacionados con los objetivos de la intervención (Hoffman, 1997). La estrategia clave usada por el terapeuta es la del “andamiaje” que implica proporcionar apoyo temporal hasta que el alumno toma posesión de la tarea por si mismo. El andamiaje no significa simplificar la tarea durante el periodo de aprendizaje, lo que se simplifica es el papel del aprendiz que va tomando un papel más activo mediante el desvanecimiento del papel del mediador. De cara a utilizar los cuentos con fines de intervención fonológica es importante que el terapeuta se adapte al nivel de discurso narrativo que tenga el niño en ese momento (etiquetado, descripción, secuencias ordenadas, relaciones causa-efecto, etc.). La redundancia tónica en el plan de intervención incluye según Hoffman: lecturas repetidas de cuentos de través de varias sesiones; usar procedimientos de andamiaje oral que comprometen al niño a producir lenguaje a través de intentos repetidos que le animan a participar en determinados fragmentos del cuento (generalmente en cada página); aumentar el nivel de redundancia usando la interacción en grupo de modo que cada niño toma el turno para producir la parte del cuento que contiene los patrones lingüísticos objeto de intervención, Los cuentos son seleccionados de forma que incluyan representaciones fonológicas apropiadas de las palabras de contenido y marcadores morfológicos que incluyen objetivos concretos del programa de intervención (por ejemplo, producción de consonantes finales y contraste oclusivas-fricativas).
- C. Juego sociodramático y/o juego simbólico estructurado.** Podemos utilizar representaciones de eventos para estructurar los temas que guíen la interacción terapeuta-niño, de forma que las representaciones fonológicas o los modelos escuchados y producidos por el niño formen parte de un esquema global organizado. Generalmente se representan eventos con



ayuda de objetos de la vida diaria o con materiales de juego simbólico (muñecos y objetos de juguete). Además se puede acompañar esta estrategia con la lectura y muestra de una historia que representa visualmente el evento que se dramatiza. Las formas fonológicas oídas y producidas por el niño serán insertadas dentro de unidades lingüísticas más grandes y en la actividad global de acuerdo con el perfil lingüístico y comunicativo del niño. La estrategia de apoyo básica será la de "andamiaje", acompañada de otras estrategias tales como la expansión, las peticiones de clarificación, las preguntas de alternativa forzada, el modelado o el Feedback visual (ver anexo).

**D. Aprendizaje en contextos naturales a través del aprendizaje incidental y de la organización de rutinas de la vida diaria o de juego no-estructurado.**

**Bibliografía básica recomendada**

ACOSTA, V.M.; LEON, S.; y RAMOS, V. (1998). Dificultades del habla infantil: un enfoque clínico. Aljibe.

ACOSTA RODRIGUEZ, V.M; MORENO SANTANA, A.M<sup>a</sup>. (2001) Dificultades del lenguaje en ambientes educativos. Del retraso al trastorno específico del lenguaje. Masson

ACOSTA, V.M.; MORENO, A; RAMOS, V.; QUINTANA, A.; ESPINO, O. (1996). La evaluación del lenguaje. Teoría y práctica del proceso de evaluación de la conducta lingüística infantil. Aljibe.

**ACOSTA, V.M. y RAMOS, V. (1998) Estudio de los desordenes del habla infantil desde la perspectiva de los procesos fonológicos. Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología, XVIII (3), 124-142.**

ACOSTA, V. M. (2000). Naturaleza, evaluación e intervención de las dificultades fonológicas. Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología, 20(2), 96-108.

**ALARCOS, E. (1986). Fonología española. Gredos**

BERMUDEZ DE ALVEAR, R. (2003) Exploración clínica de los trastornos de la voz, el habla y la audición. Pautas y protocolos asistenciales. ALJIBE.

BLEILE, K.M. (1995) Manual of articulation and phonological disorders. Singular Publishing Group, Inc.

BOSCH, L. (1983 a) El desarrollo fonológico infantil: una prueba para su evaluación. Anuario de psicología, 28.

BOSCH, L. (1983 b) Identificación de procesos fonológicos de simplificación en el habla infantil. Revista de Logopedia y Fonoaudiología, 1.

BOSCH, L. (1984). "El desarrollo fonológico infantil: una prueba para su evaluación". En: M. Siguan (Ed.). Estudios sobre psicología infantil. Pirámide.

BOSCH, L. (1987). Los trastornos fonológicos en el niño. Revista de Logopedia,

Foniatría y Audiología, 4, 195-200.

BOSCH, L. y HERRERO, T. (1988). Discriminación auditiva y análisis de los componentes fónicos de las palabras. Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología, 3, 134-139.

BUSH, W.H. & TAYLOR, M. (1989) Como desarrollar las aptitudes psicolingüísticas. Martínez Roca.

BUSTO BARCOS, M<sup>a</sup> C. (1995). Manual de Logopedia escolar. Niños con alteraciones del lenguaje oral en Educación Infantil y Primaria. CEPE.

CAMPBELL, R.; STREMEL-CAMPBELL, K. "Programming teacher support for functional language". En S.F. Warren & A.K. Rogers-Warren (Eds.) Teaching Functional Language Pro-Ed. Austin. Texas.

CARBALLO, G., MARRERO, V. y MENDOZA, E. (2000) Procesos fonológicos en el habla infantil de Granada: Evolución y dialecto. Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología. XX (2), 81-95.

**CERVERA, J.F.; Ygual, A. (2001) Evaluación e intervención en niños con trastornos fonológicos y riesgo de dificultad de aprendizaje de la lectura y escritura. Cuadernos de Audición y Lenguaje, N° 1, sección A.**

CERVERA, J.F.; Ygual, A. (1998) Entrenamiento de la percepción auditiva en niños con trastornos del lenguaje. EDETANIA. Estudios y propuestas de educación, nº 15

**CERVERA-MERIDA, J.F. Y YGUAL-FERNANDEZ, A. (2003) Intervención logopédica en los trastornos fonológicos desde el paradigma psicolingüístico del procesamiento del habla. Revista de neurología, 36(1), S39-S53.**

**CLEMENTE ESTEVAN, R.A. (1995). Desarrollo del lenguaje. Manual para profesionales de la intervención en ambientes educativos. Octaedro.**

CONANT, S.; BUDOFF, M. y HECHT, B. (1986). Teaching language disabled children. A communication games intervention. Brookline Books.

**COOPER, R. (1968) The method of meaningful minimal contrast in functional articulation problems. Journal of the Speech and Hearing Association of Virginia, 10, 17-22**

CRARY, M.(1993).Developmental Motor Speech Disorders. Whurr Publishers.

CHIAT, S. (2001) Los problemas de lenguaje en los niños. Cambridge. University Press.

DOMINGUEZ, A.B. y CLEMENTE, M. (1993) ¿Cómo desarrollar secuencialmente el conocimiento fonológico? Comunicación, Lenguaje y Educación, 19/20, pp. 171-181.

GATHERCOLE, S. E. y BADDELEY, A.D. (1993) Working memory and language. LEA

**GONZALEZ VALENZUELA, M<sup>a</sup> J. (1994). Dificultades fonológicas: Evaluación y tratamiento. Promolibro.**

**GORTAZAR, P. (1999) Intervención en los trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación. En J.N. García (Ed.) Intervención psicopedagógica en los trastornos del desarrollo. Pirámide.**

HART B. M. (1985). Naturalistic Language Training Techniques. En S.F. Warren & A.K. Rogers-Warren Teaching Functional Language Pro-Ed. Austin. Texas.

HODSON, B.; PADEN E. (1991). Targeting intelligible speech. A phonological approach to remediation.

HOFFMAN, P. R. (1997) Phonological Intervention within Story Reading. Topics in Language Disorders, vol. 17(2), 69-88.

HOFFMAN, P. R.; NORRIS, J.A. & MONJURE, J. (1990) Comparison of process targeting and whole language treatments for phonologically delayed preschool treatment. Language, Speech and Hearing Services in the Schools, 21, 102-09.

HOWEL , J. & DEAN, E. (1994). Treating Phonological Disorders in Children: Metaphon-theory to practice. Whurr Publishers Ltd.

**INGRAM, D. (1984). Trastornos fonológicos en el niño. Médica y Técnica.**

INGRAM, D. (1992). First Language Acquisition. Method, Description and Explanation. Cambridge University Press.

JIMÉNEZ GONZÁLEZ, J.E. & M<sup>a</sup> R. ORTIZ GONZÁLEZ, M<sup>a</sup> R. (1995) Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura: Teoría, evaluación e intervención. Síntesis.

JUAREZ,S.A, MONFORT,M.. (1989). Estimulación del lenguaje oral.Aula XXI

LANCASTER G. Y POPE (1994): Working with children's phonology. Winslow Press.

LOWE, R.J. (1994) Phonology. Assessment and Intervention Applications in Speech Pathology. Williams & Wilking.

MIRAS MARTINEZ, F. (1992). El desarrollo fonoarticulatorio del habla infantil. Instituto de estudios almerienses.

MONFORT, M. & JUÁREZ, A. (1987) El niño que habla. CEPE.

NEWMAN, P.W. y CREAGHEAD, N.A. (1985).Assessment and Remediation of Articulatory and Phonological Disorders. Bell and Howell Company.

NORRIS, J.; HOFFMAN, P. (1990). Language intervention within naturalistic environments. Language,Speech and Hearing Services in Schools,21,2,72-85.

NORRIS, J.; DAMICO, J.S. (1990). Whole language in theory and practice. Language, Speech and Hearing Services in Schools. 21, 4, 212-220.

PEREZ LERGA, J. (1986). Método de logoterapia. Servicio Editorial Universidad del País Vasco.

PUYUELO SANCLEMENTE, M.; RONDAL, J.A.; WIIG, E.H. (2000). Evaluación del lenguaje. Masson

QUILIS, A. y FERNANDEZ, J.A. (1971). Curso de fonética y fonología. CSIC.

QUILIS, A. (1993). Tratado de fonología y fonética española. Gredos.

QUILIS, A. Y HERNANDEZ, C. (1990) Lingüística española aplicada a la terapia del lenguaje. Gredos.

TOUGH, J. (1987) El lenguaje oral en la escuela. Una guía de observación y actuación para el muestreo. Aprendizaje Visor.

TYLER, A.A.; TEIPNER, K. (1994).Preschoolers with Phonological and Language Disorders: Treating Different Linguistic Domains. Language, Speech, and Hearing Services in Schools.25, 4.215-230.

VILLEGAS LIROLA, F. (2004) Manual de Logopedia. Evaluación e intervención de las dificultades fonológicas. Pirámide.

WARREN S.F.; ROGERS WARREN A.K. (1985) Teaching functional language: an introduction. En S.F. Warren & A.K. Rogers-Warren (Eds.) Teaching Functional Language Pro-Ed. Austin. Texas

WEINER, F. (1981) Treatment of phonological disability using the method of meaningful minimal contrast: two case studies. Journal of Speech and Hearing Disorders. February, 97-103.

**JORNADAS EDUCATIVAS  
TEL**

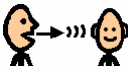

**INTERVENCION EN ASPECTOS  
FONÉTICO-FONOLÓGICOS**

María Gortázar  
Servicio de Atención Temprana de Lebrija

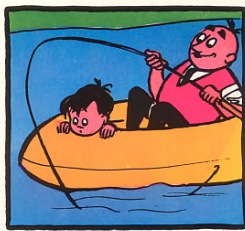



**RECOMENDACIONES PARA UNA BUENA PRÁCTICA TERAPEUTICA**

**ENFOQUE GLOBAL E INTEGRADOR:**

- Centrado en potenciar intercambios comunicativos naturales. 
- Integrando forma-contenido-uso. 
- Usando interacciones para enseñar.  jugar
- Planificando actividades globales/integrales

## PLANIFICAR ACTIVIDADES GLOBALES



## ENFOQUE FONOLÓGICO

- Huir de la dicotomía trastornos del habla/articulación-trastornos del lenguaje.



- Incluir contenidos de intervención relacionados con competencias de **percepción auditiva** y de **organización fonológica**, tanto o más que con aspectos de control motor (articulación) y/o de desarrollo cognitivo.

# ENFOQUE FONOLÓGICO

## TIPOS



- Enfoques de **rasgos distintivos**  
(*pertenencia de los sonidos en clases de sonidos*)
- Enfoque de **procesos fonológicos**.  
(*errores/cambios que las clases de sonidos experimentan*)

## EJEMPLO PROGRAMAS FONOLÓGICOS

### PROGRAMA EDIP

(Facilitar la fonología de Blodgett y Miller (1989))



- **Bombardeo** con estímulos ítems relacionados con los rasgos distintivos omitidos o distorsionados.
- Mostrar las **diferencias de significado** que producen cambios de rasgos.
- **Producir** los rasgos objetivo.
- **Producir y contrastar** con los procesos

# EJEMPLO PROGRAMAS FONOLÓGICOS PROGRAMA EDIP

(Facilitar la fonología de Blodgett y Miller (1989))

Rasgo lugar de articulación: +/- anterior:



## RANGOS DISTINTIVOS

### ■ PUNTO DE ARTICULACION:

ANTERIORES (+ anterior)	POSTERIORES (- anterior)
Labiales-Dentales-Alveolares (p, b, m - f, z - t, d - s, n, l, r)	Palatares - Velares (ch, ñ, y - g, k, j)

### ■ RESONANCIA:

GRAVE (cavidad de resonancia amplia)	AGUDO (cavidad de resonancia pequeña)
Labiales-Velares (p-b-m-k-g-j)	Dentales-Alveolares-Palatares (s-n-l-r-ch-y-ñ)

### ■ MODO DE PRODUCCION:

CONSONANTES	VOCALES
Oclusivas: p-b-t-d-k-g	Cerrada: i, u
Fricativas: f-z-s-y-j	Media: e, o
Africadas: ch	Abierta: a
Nasales: m-n-ñ	
Laterales: l-y	
Vibrantes: r-rr	

### ■ SALIDA DE AIRE:

INTERRUPTO	CONTINUO
Oclusivas y africada (p-t-k-b-d-g-ch)	Fricativas y aproximantes (f-z-s-y-j)

### ■ ACCION-VIBRACION DE LAS CUERDAS VOCALES:

SONORAS	SORDAS
m-n-ñ-b-d-g-y-l-r-rr	p-t-k-ch-f-z-s-j

### ■ OBSTRUCCION

OBSTRUYENTES	INOBRUYENTES
Oclusivas-Africadas-Fricativas-Aproximantes	Nasales-Liquidas

### ■ ACCION DEL VELO DEL PALADAR:

ORALES	NASALES
Todos excepto nasales	m, n, ñ



## POSIBLE SECUENCIA ADQUISICION RASGOS

### A) Características suprasegmentales:

- Continuo-interrupto (s/sss)
- N° de sílabas ( pan/papá, pis/pipi)



### B) Características segmentales (rasgos d.)

- Vocales abiertas-cerradas: pan/po/pi - pompas/pipi
- Nasalidad [m/p → n]
- Labialidad [p/t → b/d → f-s]
- Continuidad [t/f → t/s]
- Lugar de articulación: \*/-anteriores ( t/k d-g]
- Sonoridad [p/b t/d k/g].



## RECOMENDACIONES PARA UNA BUENA PRÁCTICA TERAPEUTICA

### ➤ ENFOQUE GLOBAL E INTEGRADOR



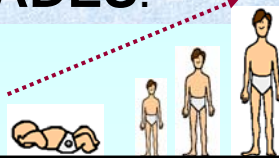
### ➤ ENFOQUE FONOLÓGICO

### ➤ **EVALUACIÓN INDIVIDUAL /** **DIAGNOSTICO PRECOZ/ PLAN DE** **INTERVENCION INDIVIDUALIZADO**



## RECOMENDACIONES PARA UNA BUENA PRÁCTICA TERAPEUTICA

- SELECCIONAR **OBJETIVOS CONCRETOS** Y **ESPECIFICOS** FUNDAMENTADOS EN EL **MODELO DE DESARROLLO NORMAL**. INCLUIR PRIORIDADES.



## RECOMENDACIONES PARA UNA BUENA PRÁCTICA TERAPEUTICA

- PLANIFICAR MARCO DE INTERVENCION:

\* Diversidad de entorno/s físico y social: practicar en la vida diaria.



\* Variación de tareas/ contextos comunicativos y lingüísticos.



\* Periodicidad – intensidad.



## RECOMENDACIONES PARA UNA BUENA PRÁCTICA TERAPEUTICA

➤ **PLANIFICAR FORMAS DE REGISTRO Y EVALUACION.**



➤ **COORDINACION PADRES Y PROFESORES.**



➤ **ASEGURAR BIENESTAR PERSONAL E INTERPERSONAL.**



## CONTENIDOS INTERVENCION

ETAPA 1. (0-12 meses)

Desarrollo de vocalizaciones prelingüísticas control oral-motor y percepción auditiva.

- Desarrollo vocálico: frecuencia y variedad de producciones espontáneas./ Fomentar producción de cadenas silábicas y juego vocálico.
- Desarrollo de la imitación vocálica.
- Control oral-motor.
- Atención hacia estímulos sonoros/percepción a.

# CONTENIDOS INTERVENCION

ETAPA 2. (12 – 18 meses)

Fonología de las primeras 50 palabras.

- Favorecer juegos vocálicos y producción de balbuceo y jerga. Afianzar sonidos emergentes.
- Fomentar imitación vocálica.
- Incrementar producción de palabras con sonidos de su repertorio organización secuencias fonológ.
- Reducir homónimos e inestabilidad.
- Percepción auditiva..etc.

# CONTENIDOS INTERVENCION

ETAPA 3 (18 m. – 4 años)

Fonología de morfemas simples.

- Memoria secuencial - producción secuencias fonológicas
- Desarrollo del sistema fonológico: homónimos e inestabilidad - procesos fonológicos - rasgos distintivos.
- Atención-percepción auditivo-verbal.
- Conciencia fonológica.
- Control oral-motor-respiración

## CONTENIDOS INTERVENCION

ETAPA 4 (4 – 7 años)

Culminación del repertorio fonético.

- Facilitar la eliminación de errores que afectan a las consonantes de última adquisición, grupos consonánticos y sílabas no acentuadas de palabras multisilábicas más difíciles.

## CONTENIDOS INTERVENCION

ETAPA 5 (+ 7 años)

Desarrollo morfofonemático y habilidades metafonológicas.

## ACTIVIDADES DE INTERVENCION

\* *Juegos aplicados a la enseñanza del lenguaje.*



\* *Narraciones o historias secuenciadas.*



\* *Juego socio dramático y/o juego simbólico estructurado*



## MUESTRA CASO PRÁCTICO

1. **Bombardeo** de ítems rasgo o proceso.

*Promover intentos de imitación/producción - remarcar diferencias de significado.*

2. **Relato predecible** con patrones repetidos de sonidos, palabras o sintagmas u oraciones.

*El cuento se elige en función del rasgo o patrón fonológico que se esté trabajando y de la complejidad del discurso: etiquetado, descripción, secuenciación, relaciones causales, episodios con estructura narrativa. Apoyo visual*

3. **Representación** del cuento con muñecos.

4. **Juegos de lenguaje** con palabras o ítems-obj.

5. **Destrezas de procesamiento auditivo.**

6. **Competencias metafonológicas.**

## MUESTRA CASO PRÁCTICO

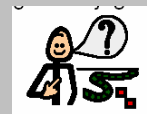
5. *Destrezas de procesamiento auditivo:*

- **Atención selectiva:** juego, canción o actividad narrativa en la que se realiza una acción al escuchar una palabra concreta. ( Elegir :\*la palabra del día)

- **Recuerdo:** actividades de memoria auditivo-verbal, por ejemplo recordar el orden de unos muñecos en un tren; recordar el objeto que falta, repetir secuencias de palabras en juego de camareros, etc.



## ACTIVIDADES DE INTERVENCION



\* *Juegos aplicados a la enseñanza del lenguaje:*



## Condiciones para facilitar el desarrollo del lenguaje a través del juego

(Pedro Gortázar)

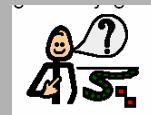


- Que la situación sea intrínsecamente motivante y provoque de forma funcional la transmisión de información
- Que el lenguaje desempeñe un papel importante en la regulación del desarrollo del juego
- Que el juego esté estructurado para el aprendizaje de objetivos específicos
- Que el propio juego proporcione feedback acerca de la adecuación de los actos comunicativos de los participantes
- Que los roles de los participantes sean intercambiables

(Pedro Gortázar, 2002)

## JUEGOS DEL LENGUAJE

- \* JUEGOS DE ESCONDER.
- \* JUEGOS DE ADIVINAR
- \* JUEGOS DE INFORMACION PREVIA A LA ACCION
- \* JUEGOS DE TONTERIAS
- \* JUEGOS DE MESA (EMPAREJAMIENTO O ASOCIACIÓN, CARTAS, OCA...)
- \* JUEGOS MOTORES O SENSORIOMOTORES





## ACTIVIDADES DE INTERVENCION

\* *Narraciones o historias secuenciadas:*



### FASES DE LA LECTURA RECÍPROCA DE CUENTOS



1. Leer el libro varias veces. Marcar, subrayar, determinados fragmentos - objetivo.
2. Empezar a hacer pausas al llegar a los fragmentos-objetivo esperando que el niño continúe. (Propiciar interacción grupo y demandas a los personajes)
3. Introduzca variaciones formales en el texto del cuento y en los fragmentos seleccionados

(Pedro Gortázar, 2002)

4. Intercambiar los roles, dejando que los niños cambien turnos "leyendo" el cuento.

5. Escriba la versión del cuento de cada niño y haga que dibujen las distintas escenas.

6. Introducir variaciones en el guión base de la historia.

7.- Construya ó busque nuevos cuentos que empleen patrones lingüísticos similares.



(Pedro Gortázar, 2002)

FIN





- **Intervención en aspectos semánticos y pragmáticos**

- **MARC MONFORT. Centro Entender y Hablar.**



# Intervención en aspectos semánticos y pragmáticos

Jornada sobre TEL  
Sevilla – 10 de febrero 2007  
*Marc Monfort*

## Modelos de intervención 1

Modelos basados en la  
desaparición :

- . De las causas
- . De los síntomas

Modelos basados en la  
diferencia :

- . Aprender destrezas *a pesar* de la discapacidad

## Modelos de intervención 2

### MODELO FORMAL

Basado en una enseñanza explícita fuera del contexto de uso

MODELO  
basado en una  
de ambos y prevalencia

### MODELO FUNCIONAL

Basado en la modificación de las contingencias e inmerso en el uso

MIXTO  
combinación  
del enfoque funcional

- EN INTERVENCIÓN, OCURRE A MENUDO QUE DISTINGUIR ENTRE LOS DISTINTOS ASPECTOS DEL LENGUAJE NO SEA REAL : MUCHAS SITUACIONES DE ESTIMULACIÓN SON GLOBALES ; DESARROLLAR ASPECTOS POR SEPARADO ES MÁS UN RECURSO DIDÁCTICO QUE EL REFLEJO DE LO QUE SE HACE EN REALIDAD ; ES ESPECIALMENTE CIERTO EN ASPECTOS SEMÁNTICOS Y PRAGMÁTICOS.

- INTERVENCIÓN EN ASPECTOS SEMÁNTICOS

La semántica se refiere a la capacidad del lenguaje para representar con palabras unos significados : incluye el vocabulario y las distintas formas de combinación de las palabras entre sí.



# Trastornos semánticos

## EN COMPRENSIÓN

- . Limitación general del léxico
- . Limitación específica del léxico
- . Dificultad para comprender combinaciones de palabras

## EN EXPRESIÓN

- . Limitación general del léxico
- . Limitación específica del léxico
- . Dificultad para combinar palabras par expresar referentes complejos
- . Dificultades de evocación
- . Parafasias (semánticas o fonológicas)

# Origen de los trastornos semánticos

- Limitaciones cognitivas
- Limitaciones de memoria, general o sólo de tipo auditivo-verbal
- Limitaciones específicas
- Limitaciones derivadas ( el caso de los niños que combinan trastornos semánticos y pragmáticos / el caso de los niños con TDAH ... )



## Intervención en aspectos semánticos 1

1. Déficit léxico.

*Se basa en una presentación ordenada y sistemática, basada en principios de contraste y ampliación progresiva*

2. Trastornos de evocación

*Se basa en una combinación de :*

- . Entrenamiento en rapidez de evocación*
- . Ejercicios de estructuración interna del léxico*

## Intervención en aspectos semánticos 2 : principios generales

- . Extraer los contenidos de la observación del niño
- . Usar situaciones activas para la comprensión
- . Introducir refuerzos internos si los temas no son suficientemente estimulantes
- . Usar situaciones funcionales para la expresión

## Intervención en aspectos semánticos 3

Un programa logopédico no puede pretender enseñar "todo el lenguaje a un niño" : quiere, a partir de una muestra útil, entrenar los mecanismos de adquisición y modificar las contingencias externas de la estimulación con el objetivo de conseguir que dicha adquisición se vuelva algún día *autónoma*.

- INTERVENCIÓN EN ASPECTOS PRAGMÁTICOS

La pragmática trata del “uso social del lenguaje”, tanto en recepción ( comprender no sólo las palabras sino la intención del otro ) como la expresión ( ser capaz de ser eficaz, pertinente y de ajustar el lenguaje al contexto y al interlocutor)

## Importancia de la comunicación no verbal

*Contacto ocular*

*Postura corporal*

*Expresión facial*

*Gestos de “acompañamientos”*

*Gestos significativos*

*Entonación*



## Síntomas por defecto

- Carencia de iniciativa
- Limitación funcional
- Limitación de registros
- Limitación léxica específica
- Dificultad de comprensión no léxica
- Información no pertinente
- Dificultades resistentes en el manejo de ciertos contenidos verbales : pronombres, posesivos...
- No respeto a reglas conversacionales

## Importancia de la amplitud funcional

La presencia temprana de declarativas (para compartir atención, para expresar estados mentales internos y compartirlos, para entregar información sin petición previa), aunque sea de forma limitada y ocasional, es un factor muy importante de pronóstico positivo.

No se puede achacar la reducción funcional de la comunicación simplemente a la insuficiencia del lenguaje oral

## Síntomas "por exceso"

- Habla no dirigida a interlocutor
- Jerga no comunicativa
- Ecolalias diferidas
- Ecolalias inmediatas
- Selección léxica atípica (lenguaje pedante)
- Temas restrictivos y reiterativos
- Rutinas y estereotipias

## Tipos de trastornos pragmáticos

Trastornos secundarios  
a las limitaciones  
cognitivas y/o  
lingüísticas :

*Retraso mental en  
general  
Sordera  
etc*

Trastornos primarios  
ligados a las  
habilidades sociales :

*TGD  
Ciertas formas de  
Retraso Mental  
Trastorno Pragmático  
del Lenguaje*

## Trastorno Pragmático del Lenguaje

- Asimilable al síndrome/trastorno semántico pragmático
- Limítrofe con ciertas formas de TGD como el Asperger o el TGD no especificado

## ARGUMENTACIÓN A FAVOR Y EN CONTRA

En contra :

- Similitud de los síntomas, sobre todo no verbales
- Similitud de los programas propuestos para la intervención

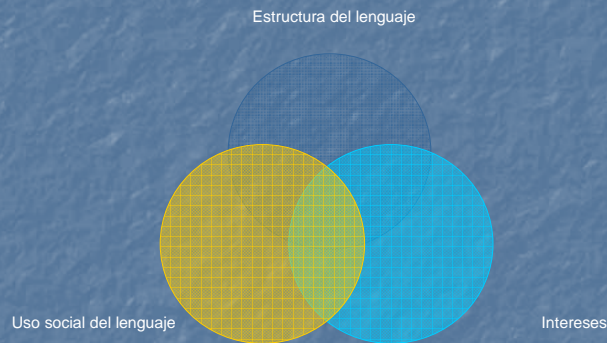
A favor :

- Criterio pronóstico basado en la autonomía social (como para el RM)
- Ventajas para la toma de decisiones ( necesidad de pluri-disciplinaridad )





# Bishop



## La evaluación de la pragmática

### *CUANTITATIVA*

La pragmática carece de un marco normativo cuantificable.

Posibilidad de aplicar escalas con "línea de corte" como se hace para el TA o en Asperger

### *CUALITATIVA*

Se plantean importantes dificultades de subjetividad

Posibilidad de evaluaciones contrastadas por varias personas de diferente "estatus"



## La evaluación de la pragmática

1. Los tests ( Shulman, Phelps, Bloc ).
2. El análisis de grabaciones y marcadores específicos (Adams y Bishop  
Andersen-Wood y Smith)
3. El uso de registros de observación :  
CCC de Bishop  
PTP de Monfort/Juárez/Monfort

### Especificidad de los trastornos de la pragmática respecto a otros aspectos del lenguaje

- . Menos modular que la fonología o la sintaxis
- . Muy difícil de interpretar para el entorno
- . Con normas mucho más difusas  
(ejemplo del contacto ocular, del  
saludo a desconocidos...)
- . Sin frontera precisa entre normalidad y patología

## INTERVENCIÓN 1

La intervención debe *necesariamente* combinar dos enfoques :

- sobre el propio lenguaje, su forma y su uso (fundamentalmente a nivel de la comprensión)
- sobre las habilidades sociales y la conducta en general

## INTERVENCIÓN 2

Aún más que en los demás trastornos del lenguaje, es indispensable un programa dirigido a los entornos naturales, familia y colegio, porque son niños/niñas que presentan síntomas muy difíciles de interpretar y que producen por lo tanto desajustes en las respuestas de los demás.

## INTERVENCIÓN 3

Los niños/niñas con trastornos pragmáticos tienen siempre muchas dificultades de interacción con iguales .

- por sus propias dificultades en habilidades sociales
- porque su comportamiento, difícil de interpretar, suele generar rechazo o marginación

## INTERVENCIÓN 4

### ■ TRASTORNOS SECUNDARIOS

Se suelen trabajar dentro de esquemas funcionales

### ■ TRASTORNOS PRIMARIOS

Requieren un planteamiento específico



## PRINCIPIOS GENERALES DE INTERVENCIÓN EN TRASTORNOS PRIMARIOS DE LA PRAGMÁTICA

1. Importancia fundamental del trabajo sobre *comprensión*.
2. Necesidad de procesos muy intensos de *explicitación*.
3. Necesidad de un *control estricto de las contingencias* tanto en situaciones de trabajo como en adaptación del estilo interactivo y en presentación de los ítems de contenidos
4. Uso de *sistemas visuales*, sobre todo el lenguaje escrito

## Paradoja aparente de la intervención en trastornos de la pragmática

Nuestro modelo general parte de un modelo esencialmente funcional, "pragmático", desde el manejo de las contingencias de la interacción.

En trastornos de la pragmática, es muy a menudo necesario la aplicación de modelos más formales, partiendo de una "enseñanza explícita", fuera de la situación natural.

## ES UNA PARADOJA "APARENTE"

El beneficio de un enfoque funcional se basa precisamente en el aprovechamiento de las habilidades pragmáticas y sociales.

Es lógico que no se pueda aplicar de entrada en niños y niñas que carecen de dichas habilidades

## EVALUACIÓN DE LA INTERVENCIÓN

Muy pocos estudios sobre evaluación de la terapia en pragmática.

Ejemplo : Adams y col. (2005) a partir de un programa aplicado a dos niños de 8 y 9 años durante ocho semanas, en sesiones directas y en entrenamiento de las personas del entorno, evaluados con tests de lenguaje y registros conductuales.

Adams C., Baxendale J., Lloyd J. y Aldred C. (2006) : Pragmatic language impairment : case studies of social and pragmatic language therapy. *Child Language Teaching and Therapy* 21,3 227-250

## PROGRAMA DE ADAMS Y COL.

1. Adaptación de la comunicación
  - . Capacidad para demanda social
  - . Entorno altamente adaptado
  - . Adaptación del curriculum
  - . Monitorización de las respuestas
2. Cognición social y flexibilidad
  - . Estimular empatía y comprensión de emociones
  - . Incrementar la flexibilidad
  - . Comprensión de inferencias sociales y verbales
3. Terapia en pragmática del lenguaje ( reducción de la verborrea, mejorar coherencia y pertinencia de la información)

## ANÁLISIS DE RESULTADOS

El niño con dificultades sociales y pragmáticas aisladas muestra incrementos en habilidades de conversación

El niño que presenta además trastornos lingüísticos, muestra cambios en el procesamiento del lenguaje pero no en habilidades pragmáticas



## PRINCIPALES CONTENIDOS

1. Comprensión de términos mentalistas
2. Comprensión de preguntas
3. Interpretación de intenciones
  - .comunicación no verbal
  - .contexto
  - .teoría de la mente
4. Interpretación de enunciados indirectos, ambiguos, mentiras, ironía ...
5. Desarrollo funcional (declarativas, preguntas, lúdica...)
6. Comunicación referencial
7. Inferencias
8. Ampliación de Registros
9. Desarrollo de patrones conversacionales
10. Reducción de conductas en exceso

## PRINCIPALES RECURSOS

Modelado

Explicitación

Inducción

Imitación diferida

-----  
Apoyos visuales : dibujos

lenguaje escrito

-----  
Importancia del refuerzo interno

( motivación, placer de comunicar y de aprender )

## FACTORES DETERMINANTES

La eficacia de estrategias formales están directamente ligadas al nivel *cognitivo* de los alumnos ( posibilidad de compensación "intelectual" de otras limitaciones )

El perfil general en el que se inscriben los trastornos pragmáticos ( TGD vs TEL, sub-tipos del TPL...) determina eficacia y rapidez en resultados

Los programas deben ser intensivos y de muy larga duración : el comportamiento general del niño/de la niña es un factor muy determinante (atención, impulsividad, aceptación de normas ...)

La implicación del entorno es aún más determinante que en otras patologías del lenguaje.

## PERSPECTIVAS

Podemos enseñar a un niño a "comunicar"

Pero....

¿podemos enseñarle a "comunicarse" con los demás?

Tenemos la impresión empírica de que algunos niños con fuerte restricción inicial del "instinto del lenguaje", después de una larga fase de entrenamiento explícito, alcanzan una



“masa crítica” de destrezas y saberes que cambia su forma de relacionarse con la realidad y con las personas.

Es un fenómeno que supone otra inversión del proceso normal que parte del impulso comunicativo para permitir la adquisición del código : en estos casos, la adquisición del código y *su práctica funcional dirigida* terminaría por activar o “despertar” dicho impulso.

Muchas gracias por su atención.





- **El trabajo en habilidades sociales en alumnos y alumnas con TEL.**
  - **MARÍA JOSÉ PÉREZ. Valores, Interés Social.**

## Jornadas sobre los trastornos específicos del lenguaje TEL

### EL TRABAJO EN HABILIDADES SOCIALES EN ALUMNOS/AS CON TEL

Presentación a cargo de M<sup>a</sup> José Pérez Sánchez

#### Contenidos:

1. Concepto y características de las habilidades sociales
2. Instrumentos de evaluación.
3. Déficit sociales específicos en los TEL. Dificultades en el AULA.
4. Estrategias de entrenamiento de habilidades sociales.
5. Orientaciones generales.
6. Caso práctico Ejemplo de un programa de intervención.  
Programa de intervención para desarrollar estrategias de aprendizaje social en niños/as con trastornos específicos del lenguaje.

#### 1. Concepto y características

Para la comprensión y la adecuada concepción de las habilidades sociales, es necesario considerar algunas de sus características. Así, entre las características citadas en los trabajos sobre habilidades sociales se pueden destacar las siguientes ([Monjas, 1992](#); [Caballo, 1993](#)):

1) *Son conductas y repertorios de conducta adquiridos a través del aprendizaje.* No son rasgos de personalidad, se adquieren a través del aprendizaje y, por tanto, se pueden cambiar, enseñar o mejorar mediante los mecanismos del aprendizaje.

2) Constituyen habilidades que ponemos en marcha en contextos interpersonales, esto es, requieren que se produzca una interacción. No incluyen otras habilidades de adaptación social como las habilidades de autocuidado (lavarse, vestirse), de vida en el hogar (limpiar, planchar, cocinar) o de vida en la comunidad (orientación, desplazarse, utilizar el transporte), sino que, al igual que estas, constituyen una de las áreas del comportamiento adaptativo. Sin embargo, es habitual encontrar manuales de entrenamiento en habilidades sociales que incluyen habilidades como vestirse, preparar alimentos u orientarse en el espacio, que, si bien son habilidades de adaptación social relacionadas, no son estrictamente habilidades sociales.

3) Son, por tanto, *recíprocas y dependientes de la conducta de las otras personas* que se encuentren en el contexto. Por ello, requieren la puesta en marcha de habilidades de iniciación y de respuestas interdependientes dentro de una reciprocidad e influencia mutuas. Así, la persona se ve influida por los demás y también influye sobre los otros para que modifiquen sus conductas.

4) Contienen *componentes* manifiestos observables, *verbales* (preguntas, autoafirmaciones, alabanzas, peticiones) y *no verbales* (mirada, gestos, sonrisa, orientación, expresión facial, expresión corporal, distancia-proximidad), y otros *componentes cognitivos y emocionales* (conocimiento social, capacidad de ponerse en el lugar de otras personas, capacidad de solucionar problemas sociales, constructos personales, expectativas, planes y sistemas de autorregulación) y *fisiológicos* (tasa cardíaca, respiración, presión sanguínea, respuestas electrodermales). La habilidad social es lo que la persona dice, hace, piensa y siente.

5) *Aumentan el refuerzo social y la satisfacción mutua*. Disponer y manifestar un repertorio adecuado de habilidades sociales hace que la persona obtenga más refuerzo de su ambiente, y permite también que la interacción proporcione satisfacción a quienes forman parte de esta.

6) *Las habilidades sociales son específicas de la situación*. Ninguna conducta en sí misma es o no socialmente habilidosa, sino que depende del contexto, de la situación y de sus reglas, de las personas con las que se interactúa, del sexo, de la edad, de los sentimientos de los otros, etc. Por ello, para que una conducta sea socialmente hábil, es necesario que la persona, además de motivación o metas sociales, tenga capacidad de *percibir* la información básica de dicho contexto o situación (percepción de indicadores verbales y no verbales, ambiente físico). Debe también ser capaz de *procesar esa información* en base a la experiencia, la observación, el aprendizaje y la maduración (interpretación de reglas de la situación, de los sentimientos y los deseos de los demás). Asimismo, ha de *actuar* sobre ella poniendo en acción secuencias adecuadamente ordenadas de conductas verbales y no verbales apropiadas. Por último, ha de *evaluar, controlar y regular* su conducta a través del *feedback externo* (verbal y no verbal) y de la *evaluación interna* (cogniciones, emociones).

7) Es importante *la existencia de metas*, propósitos o motivación social para desarrollar un adecuado repertorio de habilidades sociales.

En general es unánime la opinión de que, en la mayoría de las personas, el desarrollo de las habilidades sociales depende principalmente de la maduración y de las experiencias de aprendizaje (Argyle, 1969), y no es una manifestación de rasgos internos y estables de personalidad. A lo largo de la vida, las personas van aprendiendo de sus propias experiencias sociales y de la observación de los demás, en definitiva, de las interacciones con su ambiente social. Los mecanismos de aprendizaje de las habilidades sociales son los mismos que los responsables del aprendizaje de otras conductas. Así, como indica Monjas (1992), es posible distinguir cuatro mecanismos de aprendizaje principales.

En primer lugar, el *aprendizaje por experiencia*. La habilidad social que una persona muestra en una situación determinada está relacionada con la maduración y las experiencias que el individuo haya tenido en situaciones similares. Los niños, en sus interacciones con sus iguales y con los adultos, reciben refuerzos o consecuencias aversivas del entorno, y de este modo van incluyendo en su repertorio de habilidades y poniendo en práctica aquellas conductas sociales con las que obtienen consecuencias reforzantes, y tienden a no realizar conductas que les suponen consecuencias aversivas. La oportunidad para practicar las conductas en diferentes situaciones (experiencias) es uno de los condicionantes del desarrollo de las habilidades sociales (Caballo, 1993).

En segundo lugar, el *aprendizaje por modelado*. De acuerdo con la teoría del aprendizaje social (Bandura, 1977), muchas conductas se aprenden principalmente a través de la observación e imitación de otras personas. Entre estas conductas se encuentran también las habilidades sociales. A lo largo de la vida, las personas estamos expuestas a diferentes modelos gracias a los cuales adquirimos determinadas conductas sociales (verbales y no verbales) o inhibimos otras.

En tercer lugar, la *instrucción directa*. Mediante las instrucciones verbales informales o sistemáticas de los otros aprendemos a llevar a cabo determinadas habilidades sociales y a reconocer conductas inadecuadas.

En cuarto lugar, el *feedback de otras personas*. La información que los demás nos dan sobre nuestras conductas es otro de los mecanismos que influyen en el aprendizaje de las habilidades sociales. En las interacciones sociales manifestamos, directa o indirectamente, de forma verbal o no verbal (a través de gestos, expresiones, posturas del

cuerpo), nuestra consideración del comportamiento de la otra persona. Este feedback ayuda a controlar la conducta, a cambiarla en función del contenido de la información proporcionada por quien da el feedback y a servir como reforzamiento social contingente a las conductas sociales.

Es evidente que el aprendizaje de cualquier conducta, pero sobre todo el de las habilidades sociales, se produce siempre en contextos interpersonales, gracias a la interacción con los demás.

Según Piaget (1965) las interacciones con los iguales son necesarias para el adecuado desarrollo social y cognitivo. En estas interacciones el niño desarrolla realmente sentido de independencia y cooperación, y establece un conjunto de reglas que le ayudan a pasar de la dependencia de las reglas y sanciones impuestas por los adultos a la independencia.

También otros autores ([Kohlberg, 1969](#); [Youniss y Volpe, 1978](#)) destacan la influencia de las relaciones con los iguales en la adquisición del conocimiento social y de la capacidad de adopción de roles y perspectivas de los otros, así como en el desarrollo del conocimiento de las motivaciones de los demás en las situaciones sociales.

Es evidente que las relaciones con los iguales proporcionan al niño oportunidades únicas para desarrollar y refinar habilidades importantes para el desarrollo social y para la aceptación por parte de los iguales ([Kekelis, 1992](#)). Durante tales interacciones e intercambios los niños aprenden estrategias para acceder a los grupos de juego ([Corsaro, 1985](#)), para atraer y dirigir la atención de otros ([Putallaz y Gottman, 1981](#)), para desarrollar relaciones de amistad ([Vaughn y Waters, 1981](#)), para resolver conflictos ([Shantz, 1986](#)) y para participar en juegos simbólicos y fantásticos ([Corsaro, 1985](#)). Se trata, por tanto, de oportunidades que no pueden lograrse de otra manera ni en otros momentos ([Monjas, 1992](#))

## 2. Instrumentos de evaluación:

¿Cómo podemos evaluar el área social? Existen algunos instrumentos que pueden ayudarnos a describir las conductas sociales de los niños y niñas y así ayudarnos a planificar estrategias y programas de entrenamiento que mejoren esas conductas:



- Entrevista semiestructurada de Díaz Aguado y cols, 1995, CEIC y CEICA
- Cuestionarios como la escala de observación infantil de Álvarez Pillado y cols 1997.
- Observación en situaciones estructuradas. ADOS-G (Lord y cols 1989) y ACACIA (Tamarit, 1994).
- Instrumentos específicos más aplicados para la evaluación de las habilidades adaptativas de las personas con discapacidad intelectual.
  - Inventario de Planificación de Servicios y Programación Individual (ICAP y CALS) , adaptado por la Universidad de Deusto
  - Sistema de Evaluación y registro del Comportamiento (West Virginia - UAM), adaptado por la Universidad Autónoma de Madrid.

Ambos instrumentos tienen como objetivo último el diseño de planes de intervención

ICAP - Inventario para la Planificación de Servicios y Programación Individual.

Adaptación española realizada por el Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad de Deusto. Bilbao: Mensajero 1993

El ICAP es un sistema de evaluación de la conducta adaptativa, formado por 77 ítems, distribuidos en cuatro escalas:

Destrezas motoras

Destrezas sociales y comunicativas

Destrezas de la vida personal

Destrezas de la vida en comunidad

En concreto, la escala Destrezas sociales y comunicativas evalúa las destrezas implicadas en la interacción social de distintos entornos y también la comprensión y expresión del lenguaje transmitido a través de signos, de forma escrita u oralmente.

Cada ítem es puntuado de 0 a 3 de acuerdo a la frecuencia o calidad de ejecución. Esta valoración permite obtener las siguientes puntuaciones normativas:

Puntuaciones de escala

Puntuaciones de edad



Rangos instructivos  
Puntuaciones diferenciales de escala  
Percentiles  
Puntuaciones típicas  
Índice de rendimiento relativo  
Niveles de funcionamiento  
Intervalo de confianza

Este inventario también permite evaluar problemas de conducta.

En cuanto al procedimiento, está diseñado para ser completado por alguien que conozca bien al sujeto, a partir de una relación cotidiana de un mínimo de tres meses. Su aplicación dura aproximadamente 20 minutos.

El sistema de Evaluación West - Virginia UAM es un procedimiento objetivo conformado por un amplio rango de contenidos, que permite planificar y diseñar programas de intervención.

El sistema WV - UAM de Evaluación y registro del Comportamiento Adaptativo es el resultado de la labor de traducción, adaptación y cambios estructurales introducidos sobre el sistema de Estados Unidos W.V.A.A.T.S. (West Virginia Assessment And Tracking System).

Tanto el WVAATS como el WV - UAM Evaluación y Registro, parten de la idea de que los diferentes comportamientos de los sujetos son el producto de un aprendizaje; por tanto se asume que cualquier comportamiento complejo puede aprenderse si se descompone en repertorios de conductas simples y se planifica adecuadamente la secuencia de entrenamiento para facilitar su adquisición. Bajo estos supuestos, se elaboraron las escalas, de tal forma que permitieran ir de una evaluación general del comportamiento a una especificidad mayor de los repertorios conductuales correspondientes.

Desde una perspectiva metodológica, el WV - UAM Evaluación y Registro pertenece a las técnicas de evaluación conductual basada en criterios de ejecución, ya que no compara al sujeto con un grupo normativo, sino que pretende conocer el estatus del equipamiento del sujeto respecto a un nivel de dominio establecido o criterio.

Cubre seis áreas de evaluación, con subáreas en cada una de ellas:

Área sensorial  
Motricidad

Autonomía personal  
Comunicación  
Aprendizajes escolares  
Habilidades específicas

Dentro del área "Comunicación" se contemplan las siguientes subáreas:

Interacción social (ítems 65 - 72)  
Lenguaje receptivo (ítems 81 - 85)  
Lenguaje expresivo (ítems 89 - 96)

Los tres medios de recogida de información en la evaluación que guían la posterior intervención son la entrevista con allegados, la observación directa y la observación en situaciones artificiales.

### 3. TEL dificultades sociales

Podemos anotar de forma muy descriptiva las características del lenguaje de los niños/a con TEL que están íntimamente ligadas a las dificultades que posteriormente podemos evaluar en sus relaciones y habilidades sociales:

- Pocos comentarios sobre personas o hechos.
- Dificultades para describir hechos.
- Poca interacción con el adulto, limitadas a turnos preguntas-respuestas.
- Uso limitado de gestos.
- Poca atención conjunta.
- Pasividad en la conversación y uso no apropiado de los turnos de habla.
- Dificultades para mantener el tema de conversación.
- Dificultades en el uso de estrategias discursivas y narrativas.
- Gran dificultad para interaccionar con otros niños/as.
- Habla repetitiva y con intereses restringidos.
- Trastorno en la comprensión verbal.
- Trastornos en la información recibida de enunciados.
- Lenguaje que no se ajusta a las demandas y expectativas de la vida escolar y social.
- Muestran interés en lo que otros niños/as hacen y dicen pero no comparten del todo sus intereses.
- Dificultad para percibir y discriminar los estímulos relevantes del contexto.

1. Dificultad para generar alternativas de respuesta y valorarlas en función de sus posibles consecuencias.
2. Dificultad para tomar decisiones y planificar el curso de acción.
3. Dificultad para evaluar la propia conducta.
4. Dificultad para aprender de los errores y adecuar la acción.

Los déficit cognitivos así como la impulsividad pueden provocar estas dificultades cuya consecuencia inmediata es la ausencia de la habilidad social apropiada al contexto. De hecho, un niño impulsivo tiene dificultad para seguir estos pasos de manera sistemática y ordenada, se "salta los pasos". Cualquier intervención que les ayude a mejorar estas habilidades cognitivo-perceptivas de base redundará en un mejor repertorio de habilidades sociales.

No poder comunicarse adecuadamente tiene repercusiones lógicas sobre el desarrollo cognitivo, afectivo y social, especialmente en los niños y niñas que presentan a la vez trastornos de la comprensión y de la expresión.

Sabemos que el desarrollo de las habilidades sociales permite participar de forma activa dentro de un contexto social, comprendiendo y haciendo uso de las herramientas sociales básicas. Por lo tanto el lenguaje necesita de la interacción social y la interacción social depende del lenguaje.

Siendo el lenguaje oral la principal herramienta pedagógica de la escuela, es previsible que un niño o una niña con TEL encuentren muchas dificultades para seguir las clases en el colegio, para aprovechar las situaciones normales de aprendizaje y para relacionarse con sus iguales.

Prieto y cols, ofrecen una relación de las habilidades que debe poseer el niño con necesidades educativas especiales y poner en práctica en el aula. Dichas habilidades le refuerzan socialmente y favorecen una relación gratificante con los demás compañeros.

Destrezas de supervivencia en el aula: pedir ayuda, prestar atención, dar las gracias, seguir instrucciones, realizar las tareas, participar en las discusiones, ofrecer ayuda, hacer preguntas, no distraerse, hacer correcciones, decidir hacer algo, marcarse un objetivo

Destrezas para hacer amistades: presentarse, empezar y finalizar una conversación, participar en juegos, pedir favores, ofrecer ayuda a un compañero, hacer cumplidos, sugerir actividades, compartir, disculparse

Destrezas para abordar los sentimientos: conocer los sentimientos y expresarlos, reconocer los sentimientos de los demás y mostrar comprensión ante ellos, mostrar interés por los demás, expresar afecto, controlar el miedo, otorgarse recompensas.

Destrezas sobre distintas alternativas a la agresividad: utilizar el autocontrol, pedir permiso, saber cómo responder cuando le molestan a uno, evitar los problemas, alejarse de las peleas, resolución de problemas, saber abordar una acusación, negociación.

Destrezas para controlar el estrés: controlar el aburrimiento, descubrir las causas de un problema, quejarse, responder a una queja, abordar las pérdidas, mostrar compañerismo, saber abordar el que le excluyan, controlar los sentimientos de vergüenza, reaccionar ante el fracaso, aceptar las negativas, decir "no", relajarse, responder a la presión de grupo, controlar el deseo de tener algo que no te pertenece, tomar una decisión, ser honesto.

#### 4. Estrategias de entrenamiento en habilidades sociales

Son numerosas las estrategias que pueden utilizarse para entrenar las habilidades sociales. Estas técnicas pueden aplicarse bien individualmente o de manera combinada. A continuación se relacionan algunas las estrategias ampliamente utilizadas en numerosos programas de intervención y que pueden ser fácilmente aplicables tanto en el contexto escolar como en el entorno familiar.

- cognitivo - conductuales

Estas técnicas son apropiadas cuando la persona no tiene una o varias habilidades sociales en su repertorio. A través de estas técnicas, la persona puede adquirir las destrezas requeridas inicialmente en contextos muy controlados y estructurados para posteriormente generalizarlos a otros entornos y situaciones.

Normalmente estas técnicas resultan asequibles para cualquier educador, no implican materiales excesivamente sofisticados y sus resultados pueden ser altamente exitosos. La clave está en su aplicación sistemática e intencionada.

- Modelado e imitación: consiste en el aprendizaje por medio de la observación. Se trata de exponer al niño/a, en un primer momento, a modelos que muestran correctamente la habilidad o conducta objetivo de entrenamiento. Posteriormente, el joven debe practicar la conducta observada en el modelo. Por ejemplo, si queremos entrenar la habilidad "pedir la vez/ turno en una tienda", el modelo realizará esta conducta en diferentes comercios, invitando finalmente a la persona con TEL a que lo haga ella, al principio acompañada del modelo, posteriormente de manera totalmente autónoma.

Para conseguir un modelado más efectivo hay que tener en cuenta algunos aspectos claves:

Características del modelo: debe tener experiencia en la habilidad a entrenar, que existan ciertas similitudes entre el modelo y observador, y que cuente con características personales que faciliten la comunicación. Puede ser interesante también exponer al joven a diferentes modelos realizando la misma conducta.

Características de la situación a modelar: las conductas a imitar deben presentarse de manera clara y explícita, comenzando por las más sencillas, con repeticiones que permitan su aprendizaje.

Características del observador: la conducta o habilidad a imitar debe responder a necesidades reales del observador, debe resultar un aprendizaje significativo y funcional, así como procurarle refuerzos o recompensas. El aprendizaje de la habilidad será más efectivo si ésta tiene consecuencias positivas.

- Role-playing o representación: para incorporar realmente las habilidades entrenadas a su repertorio y ponerlas en práctica en situaciones naturales, puede inicialmente ensayarlas en situaciones simuladas. En realidad, el alumno ensaya la habilidad o conducta en un contexto simulado, más controlado y estructurado que le permite adquirir confianza y seguridad sin ningún riesgo de fracaso.

Para que esta técnica sea realmente eficaz, el niño/a debe mostrar una actitud activa y participativa, olvidarse de la

vergüenza y "ponerse en situación". Esta técnica es muy adecuada para el entrenamiento de una amplia escala de habilidades sociales; por ejemplo, "responder de manera activa", "saber decir no ante una demanda injusta", etc. En estos casos, el entrenamiento de esta habilidad puede tener un valor preventivo ya que se trata de adquirir la habilidad en situaciones ficticias para que, llegado el momento o situación real, se tenga adquirida la habilidad correspondiente para manejar dicha situación. La puesta en práctica de esta técnica de entrenamiento puede implicar la colaboración de varias personas y es sumamente importante describir con detalle la situación simulada, el objetivo a conseguir y la conducta a exhibir. Durante las representaciones, el educador o padre supervisa las ejecuciones, orienta, presta ayuda y dirige el ensayo de la conducta hasta que se adquiere soltura. Si es necesario, se puede ayudar de estímulos visuales o auditivos que favorezcan la utilización de frases - tipo, gestos, etc.

- **Reforzamiento:** Para la estabilidad y mantenimiento de las habilidades sociales que el niño/a está poniendo en práctica o aprendiendo es fundamental reforzarlas adecuadamente. Podemos hablar de tres tipos de refuerzo: el refuerzo material, el refuerzo social y el autorrefuerzo. Cada uno de ellos debe aplicarse adecuadamente en el momento oportuno. De ello depende su efectividad. Por ejemplo, los refuerzos materiales (premios, dinero, comida, etc.) nos permiten reforzar una conducta con una eficacia inmediata pero se trata de un efecto a corto plazo, ya que pierden su poder reforzante al cabo de un tiempo. Por ello, es apropiado introducir refuerzos sociales (sonrisas, palabras de aprobación, palmada, etc.) ya que son más fácilmente aplicables y además pueden ser dispensados por diferentes personas y en diferentes contextos. Sin embargo, es importante que el joven aprenda a autorreforzarse, esto es, a ser él mismo quien se aplique refuerzos (tanto sociales como materiales) de manera que se ajuste a la realización adecuada de diversas habilidades. El autorrefuerzo favorece la autonomía, la generalización de las conductas y su estabilidad, ya que no depende de los refuerzos proporcionados por los demás.

Para que un refuerzo/autorrefuerzo sea realmente eficaz debe ser aplicado de manera claramente relacionada con la conducta - objetivo. Es decir, debe aparecer inmediatamente después y el niño/a debe saber con claridad qué habilidad o conducta le ha permitido obtener el refuerzo. Asimismo, debemos considerar

cuándo y cuánto refuerzo vamos a aplicar. Por ejemplo, en las primeras fases del entrenamiento de una nueva habilidad o conducta, es eficaz aplicar refuerzos con más frecuencia. Posteriormente, podemos reforzar de manera intermitente, ya que está demostrado que este tipo es más eficaz para el mantenimiento de la conducta o habilidad. En resumen, elogiar la conducta, sonreír, chocar las manos, una palmada, etc. son refuerzos sociales que, aplicados con cierta sistematización y por diferentes personas del entorno en el que se mueve el niño/a, permiten instaurar nuevas y cada vez más complejas habilidades personales de una manera relativamente sencilla a la vez que eficaz.

Otras estrategias recogidas de la intervención en habilidades sociales para personas con síndrome de Asperger que podemos adaptar como estrategias de intervención de algunas conductas sociales son:

#### *Historia social y conversación en forma de historietas.*

- las *Historias Sociales*, son cuentos cortos que describen situaciones sociales, y *Conversaciones en forma de historieta*, un proceso instructivo que ilustra la información transmitida con dibujos simples, símbolos gráficos y color.
- Un área de investigación importante en relación con las *historias sociales* y *conversaciones en forma de historieta* es la "Teoría de la mente": La habilidad de atribuir pensamientos y sentimientos a otros, y entender que otros tienen expectativas que son únicas y diferentes de las de uno mismo (Leslie 1987). La "Teoría de la mente" ha sido definida como "la capacidad de leer mentes" (Happe y Frith 1995). Esta destreza le suministra a la persona información básica considerando los sentimientos y pensamientos de otros.
- Una premisa de las *historias sociales* y *conversaciones en forma de historieta* es que el material y los métodos instructivos utilizados para presentar información social deben ser coherentes con las capacidades visuales de aprendizaje
- Una conversación en forma de historieta (CFH) incorpora dibujos simples, símbolos y colores para ilustrar detalles relevantes, ideas, y conceptos abstractos dentro de determinadas conversaciones (Gray 1994). Si bien las CFH son similares a cualquier otra conversación, transmitiendo ideas sobre el pasado, presente, y



futuro, Este método posee características singulares. Los padres y profesionales pueden utilizar CFH para:

- clarificar información importante.
- Las conversaciones se concentran sobre temas seleccionados.
- son situaciones que están causando algún tipo de dificultad, como explicar la conducta de otros, o prepararse para una situación nueva o evento no familiar.
- Los símbolos y los gráficos en una CFH deben ser simples y representativos. En las CFH se utilizan figuras de palillo para representar a la gente y contornos básicos para indicar edificios y objetos.
- El uso del color en un CFH
- El uso del color en un CFH identifica el contenido o la motivación emocional detrás de una declaración, pensamiento o pregunta
- Verde: buenas ideas, alegre, amigable.
- Rojo: malas ideas, embromando, triste, poco amigable.
- Azul : infeliz, incomodo.
- Marrón: Cómodo, Acogedor
- Púrpura: Orgullosos.
- Amarillo: Atemorizado.
- Negro: Hechos, cosas que conocemos.
- Naranja: Preguntas.
- Combinación de Colores: Confusión
- Desarrollar, escribir, e implementar historias sociales efectivas requiere de seis elementos:
- 1.- Determinar el tema.
- 2.- Reunir información individualizada teniendo en cuenta al estudiante y su situación.



- 3.- Considerar las directrices aplicadas a la escritura para personas con SA
- 4.- Respetar la proporción necesaria de los diferentes tipos de oración para historias sociales.
- 5.- Incorporar los intereses particulares del chico a las historias.
- 6.- Poner en práctica, revisar, y supervisar la historia.
- El primer paso en el desarrollo de una historia social es la determinación del tema. Generalmente las historias sociales se escriben como respuesta a eventos que presentan dificultad o inquietan al chico/a situaciones que provocan confusión, miedo, o angustia.
- También pueden usarse historias sociales para describir situaciones futuras o para introducir nuevas habilidades sociales. Anticipar las vivencias del chico/a y escribir historias sociales que provean de información adecuada por adelantado, antes de que la necesite, puede evitar respuestas negativas en el futuro y mejorar su autoestima.
- Por último seleccionar un tema en el cual el chico/a ya es exitoso, sería una buena elección para su primera historia social.
- Se debe reunir información detallada para la historia a través de la observación de la situación y de entrevistas con personas relevantes.
- Esto incluye: Información que tenga en cuenta pistas o claves relevantes, la típica secuencia de eventos, ideas provenientes de los que están involucrados con la situación. La historia social puede no incluir toda la información reunida. No obstante un entendimiento profundo de la situación es necesario para poder determinar qué información es importante incluir y cuál puede ser descartada.
- La historia social debe ser desarrollada en concordancia con diversos factores individuales.
- la edad del chico/a.
- la habilidad para la lectura, la comprensión.
- el intervalo de tiempo de atención, influyen sobre el contenido y formato de cada historia social.

- Una premisa básica de las historias sociales es que deben describir mucho más que dirigir.
- En una parte de la historia puede haber solamente oraciones descriptivas y perspectivas mientras que en otra sección pueden incluirse solo oraciones directivas y de control.
- La proporción de los distintos tipos de oraciones debe ser coherente con la relación preestablecida de oraciones para historias sociales cuando se la considera en forma completa. Esta relación debe mantenerse sea cual fuere la longitud de la historia.
- Los intereses y preferencias del chico/a pueden influir directamente en el contenido, estilo de escritura, ilustraciones, formato, o implementación de una historia social.
- La incorporación de "información interna" recolectada a través chico/a, personalizan la historia social. Además ajustando creativamente la forma en que la información es presentada se puede incrementar la motivación y prestar más atención a la historia social.
- Una historia social puede hacer referencia a los personajes, animales, figuras deportivas o escenarios favoritos delchico/a
- Antes de presentar la historia social al chico/a se debe preparar un borrador y examinarlo junto con los padres u otras personas directamente involucradas de modo de realizar una evaluación crítica.
- Esto capta posibles imprecisiones y constituye una oportunidad importante para la inclusión o revisión de detalles críticos. EL borrador final de la historia social debe distribuirse junto con un plan de implementación que determina cronogramas de revisión y métodos de instrucción que acompañan a la historia.
- Las oraciones DESCRIPTIVAS definen objetivamente dónde ocurre la situación, quiénes están involucrados, qué están haciendo, y por qué. La oración descriptiva puede describir las características del entorno.
- Las oraciones DE PERSPECTIVA son afirmaciones que describen los estados internos de las personas. Este tipo de oraciones puede describir simplemente un estado físico o de deseo Las oraciones.

- DIRECTIVAS son afirmaciones que definen directamente lo que se espera como respuesta a una determinada clave o situación. Estas oraciones orientan delicadamente la conducta del estudiante.
- Las oraciones de CONTROL son afirmaciones escritas por el chico para identificar estrategias útiles, para recordar información incluida en una historia social, darle seguridad o definir su propia respuesta

#### *Lista de reglas de comportamiento social*

- Se realizan en formato escrito, es importante que el chico/a pueda tener acceso continuo a la información, y así pueda memorizar e interiorizar como reglas autorregulatorias de comportamientos, son aseveraciones que especifican comportamientos que son convencionalmente apropiados.
- Esta estrategia, puede ser escrita por el propio chico/a de manera espontánea y ser utilizada cuando no esté seguro de cómo comportarse en una situación social; ir al cine, comer con unos amigos, jugar con un niño nuevo en el recreo.

#### *Script social o estructura de sucesos sociales*

- Consisten en una descripción explícita de las secuencias de pasos a realizar en una situación específica, le ayuda al niño/a con SA a instigar en cómo debe comportarse en una situación específica, o qué comportamientos se espera de él.
- Ejemplo: invitación de un amigo a su casa a merendar.
- Primero. Debo de saludar a la familia y a mi amigo al entrar en su casa.
- Segundo. Escucharé a la madre de mi amigo sobre lo que vamos a merendar antes de jugar.
- Tercero. Jugaré con mi amigo un rato a lo que él diga y otro rato a lo que a mí me gusta.
- Cuarto. Cuando mi madre venga a recogerme, no insistiré en quedarme más rato o en seguir jugando, daré las gracias a mi amigo y me despediré.

- Guiones sociales
- Una tarjeta que contenga un guión social breve de 2 o 3 afirmaciones que pudieran usar con un compañero comunicativo en situaciones específicas.
- Estos guiones pueden estar impresos en pequeñas tarjetas y ser guardadas en lugares que no molesten, como los bolsillos de los chicos/as, para que sean fácilmente accesibles para ser usados como ayudas de respuestas en determinadas situaciones. Estos guiones no pueden considerarse como historias sociales porque solo contendrían las frases específicas a repetir.
- Práctica directa y estructurada en situaciones reales de juego.
- Entrenamiento de chicos/as de desarrollo normal, que sirvan de coterapeutas

### Orientaciones para el entorno familiar

Tanto las primeras relaciones de apego como el posterior estilo educativo de los padres son elementos que modulan el desarrollo efectivo y social del niño. Factores como el grado de madurez exigido, la consistencia en la comunicación, la manifestaciones de afecto, etc., influyen directamente en este desarrollo.

Un estilo democrático por parte de los padres parece favorecer el desarrollo de competencias sociales en los hijos, les ayudan a ser más responsables e independientes y a tener un mayor nivel de autoestima. Asimismo, poseen más estrategias de resolución de problemas interpersonales.

En otro orden de cosas, es importante tener en cuenta el grado en qué los padres aceptan las limitaciones de su hijo. Este aspecto sumamente complejo y dinámico, puede condicionar sutilmente las formas de relación con el hijo/a con estos problemas, provocando actitudes que oscilen desde un claro rechazo hasta otras de sobreprotección compensadora. Esta actitud sobreprotectora puede limitar las experiencias sociales del niño o niña por miedo a posibles peligros, a que no sea capaz de arreglárselas por sí mismo/a, etc. Recordemos que la principal vía de aprendizaje y la más significativa es la propia experimentación. El niño y el adolescente necesita vivir las aventuras

propias de su etapa vital, poner en práctica habilidades cada vez más complejas y, por supuesto, aprender de sus propios errores.

La no aceptación de las limitaciones del hijo/a, pueden llevar a los padres a crear expectativas desmedidas ante las cuales el niño se encuentre desbordado y aparezca un sentimiento de infravaloración.

Por tanto, si importantes son las expectativas que el propio niño o adolescente tiene sobre sí mismo, no menos importantes son las que sus padres, como figuras significativas, depositan en él. Si los padres se fijan únicamente en las dificultades e interpretan sus dificultades como una condición limitante a todos los niveles y dimensiones, el niño acabará plegándose a esta percepción.

Por último, debemos mencionar la importancia de que los padres manejen adecuadamente los premios y castigos para regular la conducta social de sus hijos. En ocasiones, una mala administración de los refuerzos puede provocar precisamente el efecto contrario, esto es, que aumente la frecuencia de la conducta no deseada. Ejemplos de estas situaciones forman parte de las rutinas diarias: niños que no saben esperar su turno, interrumpen conversaciones de los demás, mantienen conductas para llamar la atención o no respetan las normas de cortesía más básicas y elementales. A veces, algunos padres pueden llegar a disculpar estas conductas atribuyéndolas a la discapacidad. Sin embargo, con cierta frecuencia estas conductas se deben más al entorno a que su discapacidad.

De todo lo dicho se deduce la importancia de mantener unas normas claras y precisas que le ayuden al niño a regular su conducta social, a asimilar lo que es adecuado en cada situación y a saber que de su propia conducta se derivan una serie de consecuencias positivas y negativas.

### *Orientaciones para el entorno escolar*

Numerosos estudios evidencian que las interacciones entre los niños con necesidades educativas especiales integrados en la escuela ordinaria y sus compañeros no son siempre positivas. El sentimiento de ser rechazo y de no pertenencia al grupo son algunas de las experiencias a las que el niño con discapacidad debe hacer frente en su escuela. Y no parece fácil, a priori, manejar estos sentimientos. Muchos son los factores que pueden influir en la mayor o menor calidad de las interacciones en la escuela. Veamos algunos de estos factores.

### *b.1. Las relaciones con los compañeros*

Los niños con discapacidad pueden provocar diferentes reacciones y sentimientos en sus compañeros: claro rechazo, burla, lástima o franca simpatía, entre otros. El grado en que los compañeros poseen información veraz y ajustada sobre la discapacidad pueden condicionar su respuesta ante la misma. Estrategias didácticas novedosas como las tutorías entre iguales están demostrando ser una manera eficaz para lograr un mayor autoconocimiento y de respeto mutuo.

### *b.2. Las actitudes de los profesores*

El profesor es un modelo a imitar en el aula. Su actitud y forma de relacionarse con los alumnos con n.e.e será una pauta a imitar por el resto de los alumnos. Así, el estilo proactivo ha demostrado ser el más beneficioso para favorecer el desarrollo social, afectivo y académico del niño con dificultades. Este estilo se caracteriza, fundamentalmente, por la intencionalidad del profesor de mantener interacciones individualizadas con todos los alumnos, evitando que las diferencias interfieran en el aula. El profesor proactivo transmite expectativas positivas, flexibles y precisas e intenta compensar las desigualdades de partida.

Con respecto al efecto de las expectativas, recordemos el famoso Efecto Pigmalión en el aula. Los estereotipos y las ideas preconcebidas hacia un alumno pueden influir de manera importante en la manera de relacionarse con él y, en consecuencia, modular su conducta. Si el profesor parte de la idea preconcebida de que, debido a su discapacidad, un alumno será incapaz de asumir determinados retos o realizar determinadas tareas, así se lo transmitirá por canales verbales y no verbales. Ya sabemos que estos mensajes recibidos del profesor ayudarán al alumno a configurar un autoconcepto pobre sobre sí mismo.

Es importante aclarar, no obstante, que lo dicho anteriormente no implica ignorar las dificultades reales y objetivas que un niño/a con TEL puede presentar en el aula. Esta actitud también es claramente desaconsejable pues podrá llevar al profesor a plantear metas desmedidas o no considerar las medidas de apoyo compensatorias necesarias.

En definitiva, si el profesor ve al niño con dificultades como una carga añadida en su tarea diaria, así se lo transmitirá al propio niño y a sus

compañeros. En cambio, si el profesor posee estrategias para anteponerse a las dificultades y proporcionar los apoyos necesarios para que el niño con dificultades salga exitoso de los diferentes retos diarios, estará devolviéndole una imagen positiva de sí mismo al propio niño y a los demás.

Tanto las relaciones con los compañeros como con el profesor se dan en un contexto determinado, en una estructura organizativa concreta con unas demandas y exigencias específicas. Las coordenadas espacio-temporales pueden ayudar o limitar las habilidades sociales del niño/a con TEL . Por ello es importante tener en cuenta los siguientes aspectos:

*La ubicación física* del alumno /a en el aula. Hay sitios en los que el niño va a estar más perdido o se va a distraer más. Al contrario, una ubicación más próxima al profesor o a la fuente de información (vídeo, proyector, etc.) le ayudará a estar centrado e inmerso en la dinámica de la clase, podrá ser partícipe de la misma y evitará que desarrolle conductas disruptivas ante los primeros síntomas de aburrimiento.

*La modalidad de la tarea en el aula.* Es claro que las actividades que impliquen un trabajo cooperativo favorecerán unas relaciones interpersonales más positivas que aquellas que favorezcan un trabajo competitivo e individualista. En estas últimas, el niño con mayores dificultades siempre llevará las de perder. Sin embargo, en las tareas de grupo, puede responsabilizarse de aquellas funciones para las que esté más capacitado, posibilitando así las relaciones de colaboración entre iguales.

Las actividades lúdicas extraescolares y el recreo. Las actividades al margen del horario escolar pueden ser ocasiones estupendas en las que las relaciones entre alumnos con y sin dificultades sociales se conozcan y comiencen a valorarse. Actividades deportivas, culturales y de ocio estructurado permiten, en ambientes más relajados y menos estresantes, expresar lo mejor de uno mismo. Los recreos, sin embargo, suelen ser espacios en los que el niño /a con estos problemas, constata que se queda al margen de los juegos. Con frecuencia vemos en los patios a los niños con necesidades educativas especiales relacionarse entre sí o con niños más pequeños y, en los peores casos, jugando totalmente solos. En estos momentos poco estructurados, el niño/a puede quedar "descolgado" y sin grupo de referencia. Los profesores y cuidadores han de ser receptivos a estas situaciones y ayudarles a implicarse en actividades de grupo.



¿Cómo podemos ayudar para que aprendan habilidades sociales?:

- La habilidad que se enseña debe tener una utilidad inmediata para el niño/a en su vida diaria.
- Es muy útil que forme parte de una habilidad más amplia que ya posea.
- Debe ser relevante y/o deseable para el niño/a. Deben ser conductas capaces de generar efectos significativos y reales para el niño/a, con consecuencias disponibles en su ambiente natural. Podríamos decir que deben ser destrezas que el propio niño/a elegiría tener ya que producen cambios significativos en su vida.
- Debe poder ser practicada con una frecuencia razonable dentro de su vida diaria.
- Debe ser apropiada a la edad evolutiva del niño/a y se deben fundamentar en el modelo de desarrollo normal.
- Deben ser objetivos que promuevan y/o posibiliten su participación en las actividades de la vida diaria.
- Debemos partir de las destrezas o habilidades comunicativas y lingüísticas que la persona posee, tratando de desarrollar en frecuencia y complejidad las conductas comunicativas o intencionales del propio sujeto.
- Objetivos de aprendizaje explícitos.
- Objetivos cuantificables.
- Contenidos adaptados a la edad y nivel de desarrollo del chico/a. (tener siempre en cuenta la divergencia existente entre las capacidades cognitivas y la comprensión social en muchos de los casos de los niños/a con TEL ).
- Si se imparte en grupos, es conveniente un grupo homogéneo.
- Coordinación y comunicación continua del terapeuta o personas responsables del programa con las distintas personas que



conviven con el chico/a. Para fomentar la práctica de lo aprendido. Generalización del aprendizaje.

- Utilizar técnicas de instrucción que hayan sido eficaces y estén demostradas.
- Son métodos útiles aquellos que utilizan técnicas de instrucción directivas; secuencias de pasos por cada una de las tareas, alta grado de estructura, y uso intensivo de ayudas visuales.

Algunos ejemplos de Objetivos y metas que desarrollaremos en la práctica : **Programa de intervención para desarrollar estrategias de aprendizaje social en niños/as con trastornos específicos del lenguaje.**

## Objetivos y metas

### Desarrollo de habilidades comunicativas, La conversación recíproca.

- Respetar el espacio de los demás.
- Saber escuchar.
- Tono de voz adecuado.
- Saludos
- Cuando y cómo interrumpir.
- Centrarse en un tema de conversación.
- Mantener una conversación.
- Hablar por turnos.
- Cómo iniciar una conversación.
- Cómo unirse a una conversación.
- Cómo finalizar una conversación.
- Cómo preguntar cuando no se entiende algo.
- Cuando decir "no lo sé".
- Cómo presentarte a alguien.
- Qué decirle a alguien nuevo para conocerlo.
- Sacar temas de conversación de interés para los demás.
- Cambiar el tema de conversación, no hablar demasiado.
- Hablar/tratar de temas delicados.
- Alabar a los demás.

## Desarrollo de las habilidades de juego, compartir juegos con otros niños.

- Preguntar a otro niño si quiere jugar.
- Unirse a otros niños que están jugando.
- Llegar a un acuerdo.
- Compartir.
- Turnarse.
- Jugar a un juego.
- Saber perder.
- Saber ganar.
- Terminar un juego

## Desarrollo de la amistad.

- Como hacer amigos.
- Respetar el espacio de los demás.
- Respetar otras opiniones.
- Compartir un amigo.
- Lograr con buenas maneras que te presten atención.
- Ofrecer ayuda.
- Cuando chivarse.
- Te gusta alguien y le pides que salga contigo.
- Lenguaje no verbal.
- Llamar a un amigo por teléfono.
- Contestar al teléfono.

## Desarrollo de habilidades de autocontrol

- Reconocer sentimientos.
- Mantener la calma.
- Solucionar problemas.
- Comprender porque te enfadas.
- Cómo hacer frente a los errores.
- Comprender los sentimientos de los demás.

## Desarrollo de los procesos mentalistas.

- Identificar , reconocer, nombrar emociones básicas y complejas.
- Comprender y expresar verbos mentalistas.
- Identificar estados mentales a partir de una situación.
- Aprender a predecir la conducta de los demás.
- Comprender preguntas ¿Cómo, Con quién..?.
- Comprender situaciones de engaño, mentira, broma.

En Sevilla 10 de Febrero del 2007.



## Jornadas sobre los trastornos específicos del lenguaje TEL

### EL TRABAJO EN HABILIDADES SOCIALES EN ALUMNOS/AS CON TEL



María José Pérez Sánchez

1

## Contenidos

- Concepto y características de las habilidades sociales
- Instrumentos de evaluación.
- Déficit sociales específicos en los TEL. Dificultades en el AULA.
- Estrategias de entrenamiento en habilidades sociales.
- Orientaciones generales.
- Caso práctico Ejemplo de un programa de intervención. Programa de intervención para desarrollar estrategias de aprendizaje social en niños/as con trastornos específicos del lenguaje.



María José Pérez Sánchez

2

## Concepto y características (Monjas, 1992; Caballo, 1993)

- *Son conductas y repertorios de conductas adquiridos a través del aprendizaje*
- Constituyen habilidades que ponemos en marcha en contextos interpersonales, requieren que se produzca una interacción
- Son, por tanto, *recíprocas y dependientes de la conducta de las otras personas* que se encuentren en el contexto
- Contienen *componentes* manifiestos observables, VERBALES, NO VERBALES, COGNITIVOS EMOCIONALES Y FISIOLÓGICOS. La habilidad social es lo que la persona dice, hace, piensa y siente.



• *Aumentan el refuerzo social y la satisfacción mutua.*

María José Pérez Sánchez

3

## Concepto y características

- Es importante *la existencia de metas, propósitos o motivación social* para desarrollar un adecuado repertorio de habilidades sociales.
- *Las habilidades sociales son específicas de la situación.* Ninguna conducta en sí misma es o no socialmente habilidosa, depende del contexto, de la situación y de sus reglas, de las personas, de la edad, de los sentimientos de los otros, etc.



María José Pérez Sánchez

4

## Concepto y características

Para que una **conducta sea socialmente hábil**, es necesario que la persona, además de motivación o metas sociales, tenga **capacidad de percibir la información** básica de dicho contexto o situación .

Debe también ser **capaz de procesar esa información** en base a la experiencia, la observación, el aprendizaje y la maduración. Asimismo, ha **de actuar sobre ella** poniendo en acción secuencias adecuadamente ordenadas de conductas verbales y no verbales apropiadas. Por último **ha de evaluar, controlar y regular su conducta a través del feedback externo** (verbal y no verbal) y de la **evaluación interna** (cogniciones, emociones).



María José Pérez Sánchez

5

## Características

El desarrollo de las habilidades sociales depende principalmente de la maduración y de las experiencias de aprendizaje y **no es una manifestación de rasgos internos y estables de personalidad.**

Argyle, 1969

Los mecanismos de aprendizaje de las habilidades sociales son los mismos que los responsables del aprendizaje de otras conductas.

Monjas 1992



María José Pérez Sánchez

6

## mecanismos de aprendizaje Monjas (1992)

- **El aprendizaje por experiencia.** La habilidad social que una persona muestra en una situación determinada está relacionada con la maduración y las experiencias que el individuo haya tenido en situaciones similares.

La oportunidad para **practicar las conductas** en diferentes situaciones (experiencias) es uno de los **condicionantes del desarrollo de las habilidades sociales** ([Caballo, 1993](#)).

- **El aprendizaje por modelado.** De acuerdo con la teoría del aprendizaje social ([Bandura, 1977](#)), muchas **conductas se aprenden principalmente a través de la observación e imitación** de otras personas. Las personas estamos expuestas a diferentes modelos gracias a los cuales adquirimos determinadas conductas sociales (verbales y no verbales) o inhibimos otras.



María José Pérez Sánchez

7

## mecanismos de aprendizaje Monjas (1992)

- **la instrucción directa.** Mediante las instrucciones verbales informales o sistemáticas de los otros aprendemos a llevar a cabo determinadas habilidades sociales y a reconocer conductas inadecuadas.
- **El feedback de otras personas.** La información que los demás nos dan sobre nuestras conductas es otro de los mecanismos que influyen en el aprendizaje de las habilidades sociales. En las interacciones sociales manifestamos, directa o indirectamente, de forma verbal o no verbal (a través de gestos, expresiones, posturas del cuerpo), nuestra consideración del comportamiento de la otra persona. Este **feedback ayuda a controlar la conducta, a cambiarla en función del contenido de la información proporcionada por quien da el feedback y a servir como reforzamiento social contingente a las conductas sociales.**



María José Pérez Sánchez

8



## mecanismos de aprendizaje Monjas (1992)

El **aprendizaje** de cualquier conducta, pero sobre todo el de las habilidades sociales, se produce siempre en contextos interpersonales, **gracias a la interacción con los demás**.

las **interacciones con los iguales son necesarias para el adecuado desarrollo social y cognitivo**. En estas interacciones el niño/a desarrolla realmente sentido de independencia y cooperación, y establece un conjunto de reglas que le ayudan a pasar de la dependencia de las reglas y sanciones impuestas por los adultos a la independencia. Piaget (1965).



María José Pérez Sánchez

9

## Instrumentos de evaluación ¿Cómo podemos evaluar el área social ?

Conocemos algunos instrumentos que pueden ayudarnos a **describir las conductas sociales** de los niños y niñas y así ayudarnos a **planificar estrategias y programas** de entrenamiento que mejoren esas conductas:

- Entrevista semiestructurada de Díaz Aguado y cols, 1995, **CEIC y CEICA**
- Cuestionarios como la **escala de observación infantil de Álvarez Pillado y cols 1997**.
- Observación en situaciones estructuradas. **ADOS-G (Lord y cols 1989)** y **ACACIA (Tamarit, 1994)**.



María José Pérez Sánchez

10

## Instrumentos de evaluación ¿Cómo podemos evaluar el área social ?

- **Instrumentos específicos** más aplicados para la evaluación de las habilidades adaptativas de las personas con discapacidad intelectual.
- **Inventario de Planificación de Servicios y Programación Individual (ICAP y CALS)** , adaptado por la Universidad de Deusto
- **Sistema de Evaluación y registro del Comportamiento (West Virginia - UAM)**, adaptado por la Universidad Autónoma de Madrid.



María José Pérez Sánchez

11

## TEL dificultades sociales

Características del lenguaje de los niños/a con TEL que están íntimamente ligadas a las dificultades que posteriormente podemos evaluar en sus relaciones y habilidades sociales:

- **Pocos comentarios sobre personas o hechos.**
- **Dificultades para describir hechos.**
- **Poca interacción con el adulto, limitadas a turnos preguntas-respuestas.**
- **Uso limitado de gestos.**
- **Poca atención conjunta.**
- **Pasividad en la conversación y uso no apropiado de los turnos de habla.**
- **Dificultades para mantener el tema de conversación.**
- **Dificultades en el uso de estrategias discursivas y narrativas.**



María José Pérez Sánchez

12

## TEL dificultades sociales

- Gran dificultad para interactuar con otros niños/as.
- Habla repetitiva y con intereses restringidos.
- Trastorno en la comprensión verbal.
- Trastornos en la información recibida de enunciados.
- Lenguaje que no se ajusta a las demandas y expectativas de la vida escolar y social.
- Muestran interés en lo que otros niños/as hacen y dicen pero no comparten del todo sus intereses.
- Dificultad para percibir y discriminar los estímulos relevantes del contexto.



María José Pérez Sánchez

13

## TEL dificultades sociales

- Dificultad para generar alternativas de respuesta y valorarlas en función de sus posibles consecuencias.
- Dificultad para tomar decisiones y planificar el curso de acción.
- Dificultad para evaluar la propia conducta.
- Dificultad para aprender de los errores y adecuar la acción.



María José Pérez Sánchez

14

## TEL dificultades sociales

- No poder comunicarse adecuadamente tiene **repercusiones lógicas sobre el desarrollo cognitivo, afectivo y social**, especialmente en los niños y niñas que presentan a la vez trastornos de la comprensión y de la expresión.
- Sabemos que **el desarrollo de las habilidades sociales permite participar de forma activa dentro de un contexto social**, comprendiendo y haciendo uso de las herramientas sociales básicas. Por lo tanto el lenguaje necesita de la interacción social y la interacción social depende del lenguaje.
- Siendo el lenguaje oral la principal herramienta pedagógica de la escuela, es previsible que **un niño o una niña con TEL encuentren muchas dificultades para seguir las clases en el colegio, para aprovechar las situaciones normales de aprendizaje y para relacionarse con sus iguales.**



María José Pérez Sánchez

15

## Dificultades en el aula

Poner en práctica habilidades sociales dentro del aula, ayudará y reforzará a los niños/as socialmente y favorecerán una relación gratificante con los demás compañeros. **Prieto y cols**

- **Destrezas de supervivencia en el aula:** pedir ayuda, prestar atención, dar las gracias, seguir instrucciones, realizar las tareas, participar en las discusiones, ofrecer ayuda, hacer preguntas, no distraerse, hacer correcciones, decidir hacer algo, marcarse un objetivo
- **Destrezas para hacer amistades:** presentarse, empezar y finalizar una conversación, participar en juegos, pedir favores, ofrecer ayuda a un compañero, hacer cumplidos, sugerir actividades, compartir, disculparse



María José Pérez Sánchez

16

## Dificultades en el aula

- **Destrezas para abordar los sentimientos**: conocer los sentimientos y expresarlos, reconocer los sentimientos de los demás y mostrar comprensión ante ellos, mostrar interés por los demás, expresar afecto, controlar el miedo, otorgarse recompensas.
- **Destrezas sobre distintas alternativas a la agresividad**: utilizar el autocontrol, pedir permiso, saber cómo responder cuando le molestan a uno, evitar los problemas, alejarse de las peleas, resolución de problemas, saber abordar una acusación, negociación



María José Pérez Sánchez

17

## Dificultades en el aula

- **Destrezas para controlar el estrés**: controlar el aburrimiento, descubrir las causas de un problema, quejarse, responder a una queja, abordar las pérdidas, mostrar compañerismo, saber abordar el que le excluyan, controlar los sentimientos de vergüenza, reaccionar ante el fracaso, aceptar las negativas, decir "no", relajarse, responder a la presión de grupo, controlar el deseo de tener algo que no te pertenece, tomar una decisión, ser honesto.



María José Pérez Sánchez

18

## Estrategias de entrenamiento en habilidades sociales

Las estrategias que pueden utilizarse para entrenar las habilidades sociales pueden aplicarse bien individualmente o de manera combinada, son **estrategias ampliamente utilizadas en numerosos programas de intervención y pueden ser fácilmente aplicables tanto en el contexto escolar como en el entorno familiar.**

- **cognitivo - conductuales** , el objetivo es adquirir las destrezas requeridas inicialmente en contextos muy controlados y estructurados para posteriormente generalizarlos a otros entornos y situaciones. estas técnicas son asequibles , no implican materiales excesivamente sofisticados y sus resultados pueden ser altamente exitosos. La clave está en su aplicación sistemática e intencionada



María José Pérez Sánchez

19

## Estrategias de entrenamiento en habilidades sociales

- Modelado e imitación: consiste en el aprendizaje por medio de la observación
- Role-playing o representación
- Reforzamiento
- Historia social y conversación en forma de historietas
- Lista de reglas de comportamiento social
- Script social o estructura de sucesos sociales
- Guiones sociales
- Práctica directa y estructurada en situaciones reales de juego.
- Entrenamiento de chicos/as de desarrollo normal, que sirvan de coterapeutas



María José Pérez Sánchez

20

## Estrategias de entrenamiento en habilidades sociales **Modelado e imitación**

- **Consiste en el aprendizaje por medio de la observación.**

**Características del modelo:** debe tener experiencia en la habilidad a entrenar, que existan ciertas similitudes entre el modelo y observador, y que cuente con características personales que faciliten la comunicación. Puede ser interesante también exponer al joven a diferentes modelos realizando la misma conducta.

**Características de la situación a modelar:** las conductas a imitar deben presentarse de manera clara y explícita, comenzando por las más sencillas, con repeticiones que permitan su aprendizaje.

**Características del observador:** la conducta o habilidad a imitar debe responder a necesidades reales del chico/a, debe resultar un aprendizaje significativo y funcional, así como procurarle refuerzos o recompensas.



María José Pérez Sánchez

21

## Estrategias de entrenamiento en habilidades sociales **Role-playing o representación**

- **Ensayar habilidades en situaciones simuladas en un contexto más estructurado y controlado.** Le permite adquirir confianza y seguridad sin ningún riesgo de fracaso.

El niño/a debe mostrar una actitud activa y participativa, olvidarse de la vergüenza y "ponerse en situación".

Esta técnica es muy adecuada para el entrenamiento de una amplia escala de habilidades sociales; por ejemplo, "responder de manera activa", "saber decir "no" ante una demanda injusta", etc

La puesta en práctica de esta técnica de entrenamiento puede implicar la colaboración de varias personas y es sumamente importante describir con detalle la situación simulada, el objetivo a conseguir y la conducta a exhibir.

Es importante ayudar con estímulos visuales o auditivos que favorezcan la utilización de frases - tipo, gestos, etc.



María José Pérez Sánchez

22

## Estrategias de entrenamiento en habilidades sociales **Reforzamiento**

- **Garantiza la estabilidad y mantenimiento de las habilidades sociales que el niño/a está aprendiendo.**

Tres tipos de refuerzo: el refuerzo material, el refuerzo social y el autorrefuerzo.

- Deben aplicarse cada uno adecuadamente en el momento oportuno. De ello depende su efectividad.
- Aprender a autorreforzarse favorece la autonomía, la generalización de las conductas y su estabilidad, ya que no depende de los refuerzos proporcionados por los demás.
- Para que un refuerzo/autorrefuerzo sea realmente eficaz debe ser aplicado de manera claramente relacionada con la conducta - objetivo.
- las primeras fases del entrenamiento de una nueva habilidad o conducta, es eficaz aplicar refuerzos con más frecuencia.
- Elogiar la conducta, sonreír, chocar las manos, una palmada, etc. son refuerzos sociales, permite instaurar nuevas y cada vez más complejas habilidades personales de una manera relativamente sencilla a la vez que eficaz.



María José Pérez Sánchez

23

## Estrategias de entrenamiento en habilidades sociales

### ***Historia social y conversación en forma de historietas***

- ***Historia social, son*** cuentos cortos que describen situaciones sociales.
- ***Conversaciones en forma de historieta, hace relación a un proceso*** instructivo que ilustra la información transmitida con dibujos simples, símbolos gráficos y color.

Una premisa de las *historias sociales* y *conversaciones en forma de historieta* es que el material y los métodos instructivos utilizados para presentar información social deben ser coherentes con las capacidades visuales de aprendizaje.



María José Pérez Sánchez

24



## *Historia social y conversación en forma de historietas*

Podemos utilizar estas estrategias para:

- clarificar información importante.
- Las conversaciones se concentran sobre temas seleccionados.
- son situaciones que están causando algún tipo de dificultad.
- Los símbolos y los gráficos en una CFH deben ser simples y representativos.
- El uso del color en un CFH identifica el contenido o la motivación emocional detrás de una declaración, pensamiento o pregunta

**Verde:** buenas ideas, alegre, amigable.

**Rojo:** malas ideas, embromando, triste, poco amigable.

**Azul :** infeliz, incomodo.

**Marrón:** Cómodo, Acogedor

**Púrpura:** Orgullosa.

**Amarillo:** Aterrorizado.

**Negro:** Hechos, cosas que conocemos.

**Naranja:** Preguntas.

**Combinación de Colores:** Confusión



María José Pérez Sánchez

25

## *Historia social y conversación en forma de historietas*

Desarrollar, escribir, e implementar historias sociales efectivas requiere una serie de elementos:

- Determinar el tema.
- Reunir información individualizada teniendo en cuenta al niño/a y su situación.
- Respetar la proporción necesaria de los diferentes tipos de oración para historias sociales.
- Incorporar los intereses particulares del chico/a a las historias.
- Poner en práctica, revisar, y supervisar la historia.



María José Pérez Sánchez

26

### ***Historia social y conversación en forma de historietas***

- Las historias sociales se escriben como respuesta a situaciones que presentan dificultad o inquietan al chico/a situaciones que provocan confusión, miedo, o angustia.
- También pueden usarse historias sociales para describir situaciones futuras o para introducir nuevas habilidades sociales.
- Seleccionar un tema en el cual el chico/a ya es exitoso, sería una buena elección para su primera historia social.
- Se debe reunir información detallada para la historia a través de la observación de la situación y de entrevistas con personas relevantes.
- La edad del chico/a.



• La habilidad para la lectura, la comprensión.

María José Pérez Sánchez

27

### ***Lista de reglas de comportamiento social***

- Se realizan en formato escrito, es importante que el chico/a pueda tener acceso continuo a la información, y así pueda memorizar e interiorizar como reglas autorregulatorias de comportamientos, son aseveraciones que especifican comportamientos que son convencionalmente apropiados.
- Esta estrategia, puede ser escrita por el propio chico/a de manera espontánea y ser utilizada cuando no esté seguro de cómo comportarse en una situación social; ir al cine, comer con unos amigos, jugar con un niño nuevo en el recreo.



María José Pérez Sánchez

28

Estrategias de entrenamiento en habilidades sociales  
***Script social o estructura de sucesos sociales***

- Consiste en una descripción explícita de las secuencias de pasos a realizar en una situación específica, le ayuda al niño/a, a instigar en cómo debe comportarse en una situación específica, o qué comportamientos se espera de él.

Ejemplo: invitación de un amigo a su casa a merendar.

- Primero. Debo de saludar a la familia y a mi amigo al entrar en su casa.
- Segundo. Escucharé a la madre de mi amigo sobre lo que vamos a merendar antes de jugar.
- Tercero. Jugaré con mi amigo un rato a lo que él diga y otro rato a lo que a mí me gusta.
- Cuarto. Cuando mi madre venga a recogerme, no insistiré en quedarme más rato o en seguir jugando, daré las gracias a mi amigo y me despediré.



María José Pérez Sánchez

29

Estrategias de entrenamiento en habilidades sociales  
**Guiones sociales**

- Una tarjeta que contenga un guión social breve de 2 o 3 afirmaciones que pudieran usar con un compañero comunicativo en situaciones específicas.
- Estos guiones pueden estar impresos en pequeñas tarjetas y ser guardadas en lugares que no molesten, como los bolsillos de los chicos/as, para que sean fácilmente accesibles para ser usados como ayudas de respuestas en determinadas situaciones. Estos guiones no pueden considerarse como historias sociales porque solo contendrían las frases específicas a repetir.



María José Pérez Sánchez

30

## Orientaciones generales. Como ayudar a mejorar las habilidades sociales en el contexto familiar

- Las relaciones de apego y el estilo educativo de los padres son elementos que modulan el desarrollo afectivo y social del niño/a. Factores como el grado de madurez exigido, la consistencia en la comunicación, la manifestaciones de afecto, etc., influyen directamente en el desarrollo de las habilidades sociales.
- Un estilo democrático por parte de los padres parece favorecer el desarrollo de competencias sociales en los hijos, les ayudan a ser más responsables e independientes y a tener un mayor nivel de autoestima. Les genera más estrategias de resolución de problemas interpersonales.
- Es importante tener en cuenta el grado en qué los padres aceptan las limitaciones de su hijo.



María José Pérez Sánchez

31

## Orientaciones generales. Como ayudar a mejorar las habilidades sociales en el contexto familiar

- Son importantes las **expectativas de los padres**, como figuras significativas, depositan en el propio niño/a. Si los padres se fijan únicamente en las dificultades e interpretan sus dificultades como una condición limitante a todos los niveles y dimensiones, el niño/a acabará plegándose a esta percepción.
- Los padres deben manejar los premios y castigos para regular la conducta social de sus hijos. una mala administración de los refuerzos puede provocar precisamente el efecto contrario.
- La importancia de mantener unas normas claras y precisas que le ayuden al niño a regular su conducta social, a asimilar lo que es adecuado en cada situación y a saber que de su propia conducta se derivan una serie de consecuencias positivas y negativas.



María José Pérez Sánchez

32

## Orientaciones para el entorno escolar

- **Las relaciones con los compañeros**

El grado en que los compañeros poseen información veraz y ajustada sobre las dificultades sociales del alumno/a con TEL condicionar su respuesta en interacciones. Estrategias didácticas novedosas como las tutorías entre iguales están demostrando ser una manera eficaz para lograr un mayor autoconocimiento y de respeto mutuo.

- **Las actitudes de los profesores**

El profesor es un modelo a imitar en el aula. Su actitud y forma de relacionarse con los alumnos será una pauta a imitar por el resto de los alumnos. Un estilo proactivo evita que las diferencias interfieran en el aula. El profesor proactivo transmite expectativas positivas, flexibles y precisas e intenta compensar las desigualdades de partida.



María José Pérez Sánchez

33

## Orientaciones para el entorno escolar

- Si el profesor posee estrategias para anteponerse a las dificultades y proporcionar los apoyos necesarios para que el niño/a con dificultades salga exitoso de los diferentes retos diarios, estará devolviéndole una imagen positiva de sí mismo al propio niño y a los demás.
- Tanto las relaciones con los compañeros como con el profesor se dan en un contexto determinado, en una estructura organizativa concreta con unas demandas y exigencias específicas. Las coordenadas espacio-temporales pueden ayudar o limitar las habilidades sociales del niño/a con TEL. Por ello es importante tener en cuenta los siguientes aspectos:

**La ubicación física del alumno /a en el aula.** Hay sitios en los que el niño va a estar más perdido o se va a distraer más. Al contrario, una ubicación más próxima al profesor o a la fuente de información (vídeo, proyector, etc.) le ayudará a estar centrado e inmerso en la dinámica de la clase, podrá ser participe de la misma y evitará que desarrolle conductas disruptivas ante los primeros síntomas de aburrimiento.



María José Pérez Sánchez

34

## Orientaciones para el entorno escolar

**La modalidad de la tarea en el aula.** Es claro que las actividades que impliquen un trabajo cooperativo favorecerán unas relaciones interpersonales más positivas que aquellas que favorezcan un trabajo competitivo e individualista.

**Las actividades lúdicas extraescolares y el recreo.** Las actividades al margen del horario escolar pueden ser ocasiones estupendas en las que las relaciones entre alumnos con y sin dificultades sociales se conozcan y comiencen a valorarse.

Los recreos, suelen ser espacios en los que observamos a niños/as que se queda al margen de los juegos. Los profesores y cuidadores han de ser receptivos a estas situaciones y ayudarles a implicarse en actividades de grupo.



María José Pérez Sánchez

35

## Cómo podemos ayudar para que aprendan habilidades sociales

- La habilidad que se enseña debe tener una utilidad inmediata para el niño/a en su vida diaria.
- Es muy útil que forme parte de una habilidad más amplia que ya posea.
- Debe ser relevante y/o deseable para el niño/a. Deben ser conductas capaces de generar efectos significativos y reales para el niño/a, con consecuencias disponibles en su ambiente natural. Podríamos decir que deben ser destrezas que el propio niño/a elegiría tener ya que producen cambios significativos en su vida.
- Debe poder ser practicada con una frecuencia razonable dentro de su vida diaria.
- Debe ser apropiada a la edad evolutiva del niño/a y se deben fundamentar en el modelo de desarrollo normal.
- Deben ser objetivos que promuevan y/o posibiliten su participación en las actividades de la vida diaria.



María José Pérez Sánchez

36

## Cómo podemos ayudar para que aprendan habilidades sociales

- Debemos partir de las destrezas o habilidades comunicativas y lingüísticas que la persona posee, tratando de desarrollar en frecuencia y complejidad las conductas comunicativas o intencionales del propio sujeto.
- Objetivos de aprendizaje explícitos.
- Objetivos cuantificables.
- Contenidos adaptados a la edad y nivel de desarrollo del chico/a. (tener siempre en cuenta la divergencia existente entre las capacidades cognitivas y la comprensión social en muchos de los casos de los niños/a con TEL ).
- Si se imparte en grupos, es conveniente un grupo homogéneo.



María José Pérez Sánchez

37

## Cómo podemos ayudar para que aprendan habilidades sociales

- Coordinación y comunicación continua del terapeuta o personas responsables del programa con las distintas personas que conviven con el chico/a. Para fomentar la práctica de lo aprendido. Generalización del aprendizaje.
- Utilizar técnicas de instrucción que hayan sido eficaces y estén demostradas.
- Son métodos útiles aquellos que utilizan técnicas de instrucción directivas; secuencias de pasos por cada una de las tareas, alta grado de estructura, y uso intensivo de ayudas visuales



María José Pérez Sánchez

38

## Programa de intervención para desarrollar estrategias de aprendizaje social en niños/as con trastornos específicos del lenguaje.

- **Objetivos y metas**
- **Desarrollo de habilidades comunicativas, La conversación recíproca.**
- Respetar el espacio de los demás.
- Saber escuchar.
- Tono de voz adecuado.
- Saludos
- Cuando y cómo interrumpir.
- Centrarse en un tema de conversación.
- Mantener una conversación.
- Hablar por turnos.



María José Pérez Sánchez

39

## Programa de intervención para desarrollar estrategias de aprendizaje social en niños/as con trastornos específicos del lenguaje.

- Cómo iniciar una conversación.
- Cómo unirse a una conversación.
- Cómo finalizar una conversación.
- Cómo preguntar cuando no se entiende algo.
- Cuando decir "no lo sé".
- Cómo presentarte a alguien.
- Qué decirle a alguien nuevo para conocerlo.
- Sacar temas de conversación de interés para los demás.
- Cambiar el tema de conversación, no hablar demasiado.
- Hablar/tratar de temas delicados.
- Alabar a los demás.



María José Pérez Sánchez

40



## Programa de intervención para desarrollar estrategias de aprendizaje social en niños/as con trastornos específicos del lenguaje.

- **Desarrollo de las habilidades de juego, compartir juegos con otros niños.**
- Preguntar a otro niño si quiere jugar.
- Unirse a otros niños que están jugando.
- Llegar a un acuerdo.
- Compartir.
- Turnarse.
- Jugar a un juego.
- Saber perder.
- Saber ganar.
- Terminar un juego



María José Pérez Sánchez

41

## Programa de intervención para desarrollar estrategias de aprendizaje social en niños/as con trastornos específicos del lenguaje.

- **Desarrollo de la amistad.**
- Como hacer amigos.
- Respetar el espacio de los demás.
- Respetar otras opiniones.
- Compartir un amigo.
- Lograr con buenas maneras que te presten atención.
- Ofrecer ayuda.
- Cuando chivarse.
- Te gusta alguien y le pides que salga contigo.
- Lenguaje no verbal.
- Llamar a un amigo por teléfono.
- Contestar al teléfono.



María José Pérez Sánchez

42

## Programa de intervención para desarrollar estrategias de aprendizaje social en niños/as con trastornos específicos del lenguaje.

- **Desarrollo de habilidades de autocontrol**
- Reconocer sentimientos.
- Mantener la calma.
- Solucionar problemas.
- Comprender porque te enfadas.
- Cómo hacer frente a los errores.
- Comprender los sentimientos de los demás



María José Pérez Sánchez

43

## Programa de intervención para desarrollar estrategias de aprendizaje social en niños/as con trastornos específicos del lenguaje.

- **Desarrollo de los procesos mentalistas.**
- Identificar , reconocer, nombrar emociones básicas y complejas.
- Comprender y expresar verbos mentalistas.
- Identificar estados mentales a partir de una situación.
- Aprender a predecir la conducta de los demás.
- Comprender preguntas ¿Cómo, Con quién..?.
- Comprender situaciones de engaño, mentira, broma.



María José Pérez Sánchez

44

## Ejemplos de materiales de trabajo.

- Soporte gráfico para el entrenamiento de las habilidades pragmáticas. En la Mente 1. En la mente 2. Cómo decirlo. Autores, Marc Monfort , Isabelle Monfort Ediciones entha

Edita SCHUBI:

- Sentimage.
- Y después qué.
- FLO
- Papa Moll
- Problems
- Programa de habilidades sociales , Baker, Jed E. 2003. Social Skills training for children and adolescents with Asperger Síndrome and social Communication problems



María José Pérez Sánchez

45

## Ejemplos de materiales de trabajo

- Los objetivos pedagógicos de estos materiales hacen relación :
- **Desarrollo de comportamientos sociales.**
- **Desarrollo del sentido de la moral,**
- **desarrollo de la confianza y seguridad en sí mismo.**
- **Diálogos sobre los propios sentimientos y los de los demás, a través de secuencias de historias;**
- **Desarrollar el sentido de responsabilidad social,**
- **Reconocer sentimientos,**
- **Razonar de forma lógica situaciones,**
- **Ampliar vocabulario mentalista,**
- **Creación de habilidades conversacionales y discurso narrativo ...**



María José Pérez Sánchez

46

## sentimage



María José Pérez Sánchez

47

## sentimage



María José Pérez Sánchez




48

## Programa de habilidades sociales , Baker, Jed E. 2003.



Capítulo 3

**FICHA 4**  
**Saludos**

- La primera vez que veas a alguien que no has visto en todo el día, debes decir: "Hola, ¿qué tal?".  

- Cuando te cruzas con alguien en el pasillo, dile: "Hola".  

- Cuando alguien se marcha y no lo vas a ver en todo el día, dile: "Adiós".  


**Práctica**

¿Con quién voy a practicar esta habilidad?	
¿Cuándo?	
¿Qué ha pasado?	
¿Cómo lo he hecho?	

Baker, Jed E. 2003. Social Skills Training for Children and Adolescents with Asperger Syndrome and Social Communication Disorders. Bethesda, MD: Aspen Publishing Company. (Traducción española realizada de forma desinteresada por los alumnos del Grupo B de la asignatura Traducción II de la Facultad de Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada durante el curso 2004-2005. Bajo la supervisión de su profesora, Clara Inés López Rodríguez. El copyright de esta traducción pertenece a dichos traductores).



49

## Programa de habilidades sociales Baker, Jed E. 2003.



Capítulo 7

**FICHA 25**  
**Únete a otros niños que están jugando**

- Acércate a niños que están jugando, por ejemplo, al fútbol.
- Espróntale a que hagan una pasesita o a que te miren. Deberás acercarte más y levantar la mano para que te miren.
- Di algo agradable sobre el juego.  

- Pregunta si puedes jugar tú también.  

- Si te dicen que no, pregunta a alguien distinto.

**Práctica**

¿Con quién voy a practicar esta habilidad?	
¿Cuándo?	
¿Qué ha pasado?	
¿Cómo lo he hecho?	

Baker, Jed E. 2003. Social Skills Training for Children and Adolescents with Asperger Syndrome and Social Communication Disorders. Bethesda, MD: Aspen Publishing Company. (Traducción española realizada de forma desinteresada por los alumnos del Grupo B de la asignatura Traducción II de la Facultad de Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada durante el curso 2004-2005. Bajo la supervisión de su profesora, Clara Inés López Rodríguez. El copyright de esta traducción pertenece a dichos traductores).

Maria José Pérez Sánchez

50

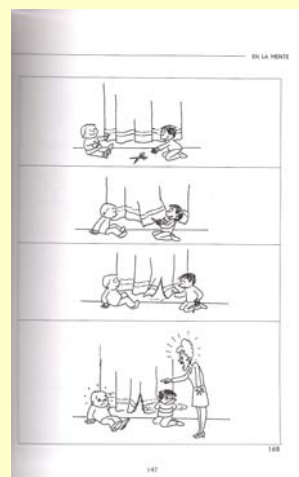
## En la mente Marc Monfort



María José Pérez Sánchez

51

## En la mente Marc Monfort



María José Pérez Sánchez

52

## En la mente Marc Monfort



María José Pérez Sánchez

53

SSSSS

















63

# GRACIAS

[mariajose@valores.org.es](mailto:mariajose@valores.org.es)  
[www.valores.org.es](http://www.valores.org.es)



María José Pérez Sánchez

64



Consejería de Educación  
Delegación Provincial de Sevilla  
Centros del Profesorado de la provincia

Colabora:



ASOCIACIÓN DISFASIA SEVILLA