

  
G CONSELLERIA  
O EDUCACIÓ  
I I UNIVERSITAT  
B DIRECCIÓ GENERAL  
/ INNOVACIÓ  
I COMUNITAT EDUCATIVA

**dificultades del lenguaje  
en la escuela**

G. Aguado, 23 y 24 de abril de 2018

 Huarte de San Juan  Universidad de Navarra

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**el experto en lenguaje  
en la escuela**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**FUNCIONES DEL AL, SEGÚN LA NORMATIVA OFICIAL ESPAÑOLA**

1. Colaborar con el equipo de orientación y maestro de educación especial en la elaboración de programas relacionados con problemas del lenguaje.
2. Colaborar en el diseño, programación y planificación de programas y acciones dirigidas al alumnado con dificultades del lenguaje.
3. Asesorar al profesorado del centro en la programación de actividades para la prevención de problemas del lenguaje.
4. Valorar las necesidades de los alumnos en el área del lenguaje.
5. Colaborar con los tutores en la elaboración de adaptaciones curriculares.
6. Realizar intervenciones directas en el área del lenguaje.
7. Establecer relaciones de coordinación con los Maestros de Audición y Lenguaje para elaborar materiales y programas de reeducación logopédica.
8. Coordinarse con el maestro de educación especial, tutores, equipos de orientación, familia y servicios sociales.
9. Formarse personalmente con la realización de investigaciones relacionadas con el lenguaje.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

- FUNCIONES GENERALES DE LOS ALS Y LOGOPEDAS, SEGÚN LA ASHA**
1. Estimular la participación de los padres
  2. Identificar los puntos fuertes del estudiante y las preocupaciones de los padres
  3. Incrementar las expectativas de los niños con dificultades relacionando su progreso con el currículo escolar
  4. Asegurar que con todos los niños se utiliza una enseñanza de la lectura adecuada y bien fundamentada científicamente
  5. Incluir a los profesores de aula en el equipo de educación especial
  6. Incluir a los niños con dificultades en evaluaciones e informes de barrio, más allá del currículo escolar\*\*
  7. Respalda y exigir un buen nivel a los profesionales implicados en la ayuda a estos niños

---

---

---

---

---

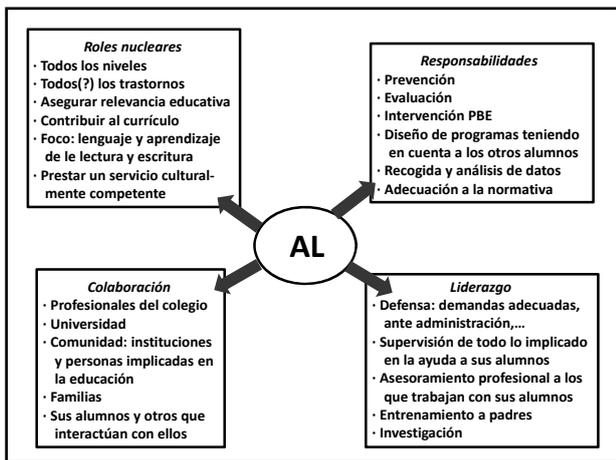
---

---

---

---

---




---

---

---

---

---

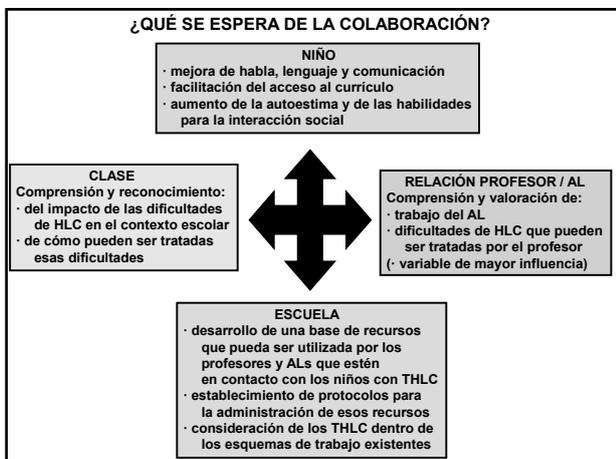
---

---

---

---

---




---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**ACLARACIONES TERMINOLÓGICAS**

---

---

---

---

---

---

---

---

**ACERCA DE LA DENOMINACIÓN**

Desde F. Gall (1822): la constatación  
*Niños que no hablan como los otros aunque entienden bien y están lejos de ser idiotas. Su dificultad no reside en los órganos vocales, como insisten los ignorantes, y menos en la apatía del sujeto. No sólo son ágiles mentalmente, sino que pasan de una idea a otra con gran rapidez. Si uno les dice una palabra al oído, ellos la repiten bien. (Gall, 1822)*

Pasando por Leonard (1981): la acuñación de SLI

Hasta CATALISE Fase 2 (2017): el cambio DLD (método Delphi)

- papel de ASHA, DSM-5, diagnóstico categórico – dimensional
- inadecuación de la denominación
  - razones conceptuales (¿otros DLD?)
  - razones prácticas (web, asociaciones...)

---

---

---

---

---

---

---

---

**ACLARACIÓN TERMINOLÓGICA** 1/3

**RETRASO DEL LENGUAJE**

- **núcleo fundamental: fonología**
  - desorganización de la secuencia de fonemas
  - asimilaciones, sustituciones, etc. (reglas de facilitación)
  - inicio normal del lenguaje
- **buen pronóstico**
  - diagnóstico retrospectivo
  - formas de difícil ubicación (RL grave)

Retraso simple... Pero ¿hay algo simple en el lenguaje?

¿Inmadurez?... Falso diagnóstico

---

---

---

---

---

---

---

---

2/3

**ACLARACIÓN TERMINOLÓGICA**

**DISFASIA**

- *trastorno de todos los aspectos del lenguaje*
  - fonología, semántica y morfosintaxis
  - otros procesos cognitivos alterados
  - memoria
  - inteligencia verbal (que no explica los trastornos del lenguaje)
- *peor pronóstico*
  - el lenguaje puede estar alterado permanentemente
  - necesidad a veces de sistemas aumentativos o, incluso, alternativos
  - intervención costosa

---

---

---

---

---

---

---

---

3/3

**ACLARACIÓN TERMINOLÓGICA**

**TRASTORNO ESPECÍFICO DEL LENGUAJE**

- *engloba el retraso de lenguaje y la disfasia*
  - diversidad de síntomas
  - necesidad de diferenciación, de clasificaciones
- *denominación neutra (specific language impairment)*
  - contrasta con retraso (*delay*) y trastorno (*disorder*)
  - impair*: disminuir en fuerza, valor, cantidad o calidad
  - la traducción española no recoge el contraste buscado
- (actualmente *disfasia* se reserva para trastornos de lenguaje consecuentes a daño cerebral (tradición anglosajona)

---

---

---

---

---

---

---

---

**FORMAS EN LAS QUE LOS NIÑOS CON TEL DIFIEREN DE LOS QUE MUESTRAN UN DESARROLLO TÍPICO**

- retrasos evidentes  
pero ¿hasta cuándo debe considerarse retraso un retraso?
- mesetas: niveles relativamente estáticos antes de dominar ciertas estructuras o formas lingüísticas
- perfiles disarmónicos  
también se comprueba en niños con DT
- frecuencia anormal de uno o varios errores
- diferencias cualitativas respecto a los niños normales  
¿cualitativas o resultado de ajustes a demandas mayores que sus instrumentos?

---

---

---

---

---

---

---

---

**INDICADORES DE RIESGO  
INICIO TARDÍO**

---

---

---

---

---

---

---

---

**NIÑOS CON INICIO TARDÍO DEL LENGUAJE: CRITERIOS  
(LATE TALKERS, LATE LANGUAGE EMERGENCE)  
IDENTIFICACIÓN**

- a) 1;6-1;11: menos de 10 palabras inteligibles  
2;0-2;10: menos de 50 palabras, ausencia de enunciados de 2 palabras  
(Paul, 1989; Paul, Looney y Dahm, 1991)
- b) 2;0: menos de 50 palabras, o ausencia de enunciados de 2 palabras  
(Rescorla y Ratner, 1996)
- c)  $pc < 5$  en Vocabulario del CDI  
(Girolametto, Weitzman y Greenberg, 2003)
- d)  $pc < 10$  en Vocabulario del CDI, modificado por Dale y Marchman  
(Hammer, Morgan, Farkas, Hillemeier, Bitetti y Maczuga, 2017)

---

---

---

---

---

---

---

---

**RIESGO**

(E.E.UU., N=6050 niños de 24±7 meses, 2017)

- Nivel socioeconómico bajo  
- nivel educativo de la madre y del padre, e ingresos
- Edad de la madre (>35 años en el nacimiento del niño)
- Menos implicación parental  
- 'lectura de libros', contarle cuentos, cantarle, llevarle de paseo, presencia de juguetes, vídeos, libros... en casa, combinación equilibrada de control y apoyo/acogida (autoridad cálida), estimulación hacia actividades cognitivas
- Bajo peso al nacer (1,5-2,5 kg)
- No asistencia a escuela infantil (al menos 10 h/semana)
- Problemas internalizados (más que externalizados)  
- 2,5-4,2 veces más probable en IT que en DT

---

---

---

---

---

---

---

---

**VARIABLES COMUNICATIVAS**

*Intentos comunicativos*

- menos actos comunicativos (vocalizaciones, palabras, etc.) como consecuencia de su menor lenguaje expresivo
- sin embargo, la cantidad de interacciones sociales y conductas reguladoras son comparables a la de los niños con DT
- resultados no concluyentes respecto a las conductas de atención conjunta

*Gestos comunicativos (símbolos enactivos)*

- parece que se observan menos gestos comunicativos en niños con IT y dificultades de comprensión
- si sólo se trata de IT expresivo, no se observa ninguna discrepancia con DT

---

---

---

---

---

---

---

---

**CARACTERÍSTICAS PERSONALES**

*Juego simbólico*

- se han encontrado diferencias con DT en el desarrollo del juego ficticio, menos en el juego funcional

*Habilidades sociales*

- en IT se dan 7 veces más probabilidades que DT de tener menos habilidades sociales
- se discute sobre la dirección de la influencia, aunque lo más probable es que la menor cantidad de vocabulario motive menos a IT para la socialización

---

---

---

---

---

---

---

---

**OTITIS MEDIA**

A pesar de ser uno de los criterios a tener en cuenta para el diagnóstico de TEL,

- no se ha encontrado ninguna relación entre la presencia de esta afección y el IT

---

---

---

---

---

---

---

---

**CARACTERÍSTICAS FAMILIARES** 1/2

*Historia familiar* de retraso en la adquisición del lenguaje

- es 3 veces más probable encontrar antecedentes con retraso en la adquisición del lenguaje en IT que en DT
- en los estudios con gemelos (Bishop, desde 1991) se ha encontrado una evidente asociación, pero para los trastornos persistentes parece haber más influencia de los factores familiares ambientales que genéticos

*Estimulación*

- similitud de rasgos del lenguaje dirigido a IT y a DT
- sin embargo, hay diferencias:
  - mayor diferencia entre LME de padres y LME de niños en IT
  - menos respuestas de los padres a las iniciaciones de IT

---

---

---

---

---

---

---

---

**CARACTERÍSTICAS FAMILIARES** 2/2

*Estrés de los padres*

- asociación de estrés con IT
  - 2 tipos de estrés: asociado al niño (enfado, hiperactividad) y asociado al adulto (depresión, conflictos de pareja)
- probablemente se deba a la menor sensibilidad de los padres cuando están estresados

---

---

---

---

---

---

---

---

**TIPOS DENTRO DEL INICIO TARDÍO**  
Desmarais, Sylvestre, Meyer, Bairati y Rouleau, 2010

**RESULTADOS**

**Grupo 1 (10%), áreas deficitarias:**

- vocabulario
- comprensión
- expresión y habilidades comunicativas
- desarrollo cognitivo

**Grupo 2 (26%), áreas deficitarias:**

- vocabulario
- expresión y habilidades comunicativas
- desarrollo cognitivo

**Grupo 3 (64%), sin áreas deficitarias**

- simplemente cumplen el criterio de Vocabulario  $\leq$  pc 10

*riesgo*

---

---

---

---

---

---

---

---

**trastorno persistente tras IT**

---

---

---

---

---

---

---

---

**RETRASO PERSISTENTE**

Retraso persistente:  $\leq$ pc15 en, al menos, 2 de las 3 pruebas

- vocabulario del CDI
- gramática del CDI
- lenguaje abstracto: comprensión de preguntas “por qué”, “cómo”, etc., utilización de nombres de figuras geométricas, utilización de ciertas perífrasis verbales, etc.

**Resultados:**

- IT a los 2;0
  - 44,1% (3;0) y 40,2% (4;0)
- DT a los 2;0
  - 7,2% (3;0) y 8,5% (4;0)
- riesgo relativo 6,1 (3;0) y 4,7 (4;0)  
(probabilidad de que los niños con IT tengan un retraso persistente en comparación con los DT)

compárese con el 36% de los grupos 1 y 2 de Desmarais et al., 2010

Cuando se adopta un criterio más restrictivo ( $\leq$ pc5), los resultados no son significativamente diferentes

---

---

---

---

---

---

---

---

**CONCLUSIONES** 1/2

El IT es un riesgo cierto de TEL, PERO

- la relación de varias medidas a los 2;0 con los resultados a los 3;0 y a los 4;0, aun siendo significativas, muestran mucha variación intragrupo ( $\eta^2$  muy baja), lo que las hace muy poco útiles para discriminar si el trastorno va a ser persistente o transitorio
- la predictibilidad a partir del IT es muy escasa

Esta predictibilidad no mejora con las variables sexo y educación

- es más probable que los niños muestren un IT en relación con las niñas, pero una vez dentro del grupo IT la probabilidad de que persistan en un TEL es sólo ligeramente superior a la de las niñas

La predictibilidad es mayor con relación a los 4;0 que a los 3;0

- vocabulario y desarrollo cognitivo no verbal

El hecho de que haya sido una muestra de gemelos parece no influir en los resultados, ya que son similares a los encontrados en muestras de niños no gemelos

---

---

---

---

---

---

---

---

**clasificaciones y  
situación actual**

---

---

---

---

---

---

---

---

**TRASTORNOS DE LA VERTIENTE EXPRESIVA**  
(Rapin y Allen, 1983, 1988, revisados en 1996)

Subtipo	Descripción
Trastorno de la programación fonológica	Cierta fluidez de producción, pero con articulación confusa (enunciados casi ininteligibles) Notable mejoría de calidad articulatoria en tareas de repetición de elementos aislados (silabas, etc.) Comprensión normal o casi normal
Dispraxia verbal	Incapacidad masiva de fluencia Grave afectación de la articulación (hasta ausencia completa de habla) Enunciados de 1 o 2 palabras, que no mejoran en su realización articulatoria con la repetición Comprensión normal o próxima a lo normal

---

---

---

---

---

---

---

---

**TRASTORNOS DE COMPRENSIÓN Y EXPRESIÓN**  
(Rapin y Allen, 1983, 1988, revisados en 1996)

Subtipo	Descripción
Trastorno fonológico-sintáctico	Déficit mixto receptivo-expresivo Fluidez verbal perturbada. Articulación alterada. Sintaxis deficiente: frases cortas, omisión de nexos y marcadores morfológicas, laboriosa formación secuencial de enunciados (frases ordenadas según el movimiento del pensamiento que las suscita) Comprensión mejor que expresión Variables de dificultades de comprensión: longitud del enunciado, complejidad estructural del enunciado, ambigüedad semántica, contextualización del enunciado, rapidez de emisión
Agnosia auditiva verbal	Sordera verbal. Fluidez verbal perturbada Comprensión del lenguaje oral severamente afecta o ausente Expresión ausente o limitada a palabras sueltas Articulación gravemente alterada

---

---

---

---

---

---

---

---

TRASTORNOS DEL PROCESO CENTRAL DE TRATAMIENTO Y DE LA FORMULACIÓN (Rapin y Allen, 1983, 1988, 1996)	
Trastorno Léxico-Sintáctico	Habla fluente con pseudotartamudeo ocasional por problemas de evocación. Articulación normal o con ligeras dificultades Jerga fluente (en el niño pequeño) Sintaxis perturbada: formulación compleja dificultosa, interrupciones, perifrasis y reformulaciones, orden secuencial dificultoso, utilización incorrecta de marcadores morfológicos, frecuencia de "muletillas" Comprensión normal de palabras sueltas Deficiente comprensión de enunciados
Trastorno Semántico-Pragmático	Desarrollo inicial del lenguaje más o menos normal Articulación normal o con ligeras dificultades Habla fluente, a menudo logorreica; puede emitir frases aprendidas de memoria Enunciados bien estructurados gramaticalmente Grandes dificultades de comprensión; puede haber una comprensión literal y/o responder más que a una o dos palabras del enunciado del interlocutor Falta de adaptación del lenguaje al entorno interactivo: deficientes ajustes pragmáticos a la situación y/o al interlocutor, coherencia temática inestable, probable ecolalia o perseverancia

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**EL DSM-5 EN MAYO ~~2012~~ 2013**

*disorder*  
**F80.2 ~~A02~~ Trastorno del lenguaje (Language ~~impairment~~)**  
~~A03~~ Inicio tardío del lenguaje  
**A04 Trastorno específico del lenguaje (SLI)**

**F80.89 ~~A05~~ Trastorno de la comunicación social**  
**Trastorno pragmático del lenguaje**  
*(Social communication disorder)*

**F80.0 ~~A06~~ Trastorno de habla y articulación**  
*(Speech sound disorder)*

**F80.81 ~~A07~~ Trastorno de la fluidez con inicio en la infancia**  
**Tartamudez (Childhood onset fluency disorder)**

**F80.9 Trastorno de la comunicación no especificado**

F80: códigos CIE-10

Atención: "trastorno" para *impairment* y *disorder*

---

---

---

---

---

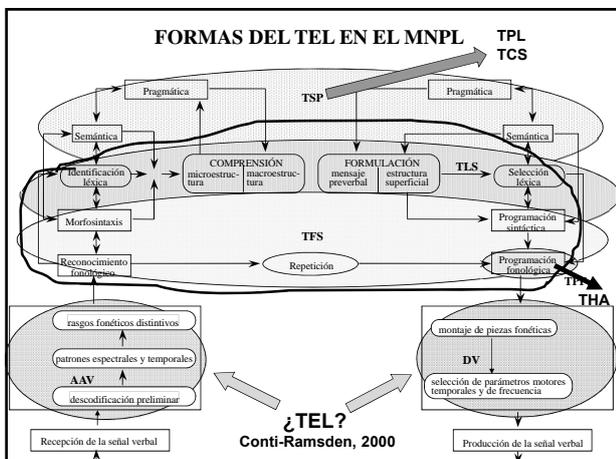
---

---

---

---

---




---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**evaluación y diagnóstico**

---

---

---

---

---

---

---

---

Dos perspectivas en la evaluación:

- A partir de tests estandarizados y de medidas del lenguaje espontáneo o elicitado
- A partir de la respuesta al tratamiento (RTI)

---

---

---

---

---

---

---

---

**CASO 2**  
4;11

Isquemia neonatal. Apgar 3 (1'), 8 (5') y 9 (10')  
Hemiparesia izquierda que deja como secuela discreta atrofia corticosubcortical del hemisferio derecho  
Tras una crisis febril se le prescriben antiepilépticos  
Exploraciones neurológicas actuales normales  
Desarrollo motor dentro del rango normal

Balbuceo escaso  
IT  
AT hasta los 3 años  
Ahora dice frases, pero no se le entiende  
Comprensión aceptable  
Juego simbólico en nivel medio, aunque comenzó tarde  
Tartamudez evolutiva

---

---

---

---

---

---

---

---

**CASO 2 EXPLORACIÓN**  
4;11

WPPSI-III (escala manipulativa)  
PLS-4 (Comprensión)  
Ritvo  
Muestras de lenguaje espontáneo

WPPSI-III

- CI Manipulativo 83
- La puntuación más baja es la de Matrices (p.e. 5)
- Carácter semántico de Matrices (aunque la puntuación en Conceptos, más verbal que Matrices, es p.e. 8)

---

---

---

---

---

---

---

---

**CASO 2 RESULTADOS**  
4;11

PLS-4: 97

Ritvo

- Edad lingüística receptiva +4;0 (ha obtenido la máxima puntuación en el nivel VIII)
- Edad lingüística expresiva 2;5, CD 49

---

---

---

---

---

---

---

---

**CASO 2 RESULTADOS**  
4;11

Lenguaje espontáneo

*Fonología*

- Se registran 8 de las 17 consonantes
  - faltan todas las fricativas, la oclusiva sorda /k/ y /t/ /p/
- Predominio de /l/; a veces no llega a contactar el ápex con los alvéolos (<olos> por <ojos>, <elota> por <puerta>)
- Nivel de inteligibilidad muy bajo; el PCC no llega a 50
- Presencia masiva de procesos de simplificación

*Morfosintaxis*

- Se constatan oraciones con verbo, OD, etc., pero no se le entienden más que algunas palabras
- Inanalizable por ininteligibilidad

---

---

---

---

---

---

---

---

**CASO 2 CONCLUSIÓN**  
4;11

TEL FS, pendiente de confirmar

- en relación con la ausencia de alteraciones neurológicas, el hecho de no haber tenido ningún episodio epiléptico en los últimos 12 meses (lleva varios años) y la constatación de un desarrollo cerebral dentro de la normalidad respaldan la no consideración de las dificultades neonatales como causantes de los déficits lingüísticos actuales

---

---

---

---

---

---

---

---

**CASO 2 INTERVENCIÓN**  
4;11

Objetivo único: inteligibilidad

1. Identificación de los sonidos ausentes, pero estimulables
  2. Incorporación de los sonidos presentes y estimulables en su léxico usual
  3. Alcanzado el 75% de producciones espontáneas correctas de estas palabras, incorporar sonidos no estimulables (dejar /r/ y /r/ para más adelante)
- Estrategia ciclos (intervención en patrones)

Cuando la inteligibilidad esté en un PCC ≈ 80, evaluar la dimensión morfosintáctica

Ayuda a los padres para favorecer la fluidez (aunque no se ha registrado ningún episodio inequívoco de ttm)  
- nivel 2: modificación del ambiente, habilidades comunicativas

---

---

---

---

---

---

---

---

**CASO 4**  
4;5

IT (primeras frases en 1º EI)  
Actitud desinhibida, escasamente respetuoso con normas de interacción  
No llega a 3 turnos conversacionales  
Ensimismado con frecuencia  
Dificultades de aprendizaje  
No se ha podido aclarar la información respecto a las conductas comunicativas prelingüísticas

**EXPLORACIÓN**

- MSCA
- Muestra de lenguaje espontáneo
- RPP
- CCC-2

---

---

---

---

---

---

---

---

**CASO 4 RESULTADOS**  
4;5

<b>MSCA</b>	Escala Verbal	pt 33
	Escala Perceptivo-manipulativa	pt 46
	Escala Numérica	pt 46
	Memoria	pt 33
	IGC	81

Las dificultades más notables son en asociación léxica (Opuestos, Vocabulario) y en la memoria verbal

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**CASO 4 RESULTADOS**  
4;5

**Fonología**

- Repertorio fonético incompleto (falta /r/)
- Procesos de simplificación evolutiva estructurales y asimilatorios
- Sustituciones sistemáticas (/l/ por /r/, /s/ por /θ/)
- RPP sílabas frecuentes pc 5
- RPP sílabas infrecuentes pc 1

**Morfosintaxis**

- presencia de elementos de cierta complejidad (conjunciones...) pero en frases mal estructuradas (*un abigo pala ponese cuando se quiere / en casa caló / en todo / cuando se pone de noche*)
- parece tratarse del resultado de dos dificultades
  - planificar y seleccionar las piezas léxicas
  - poco control de asociación léxica (¿mecanismo de supresión?)

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**CCC-2 Summary Sheet**      **CASO 4**      Date of birth: \_\_\_\_\_ Age: **4;5**

scale	Wt. Items 51-70	Pos. = (R) / W	Xi. Items 1-50	Yi. Items 57-50	Net = Xi-Yi	Mt. Items missing	Sum = Net + Mt	Scaled score	Percentile
A. speech	4	2	5	6	11		13	3	3
B. syntax	3	3	5	8	13		16	0	1
C. semantics	1	5	4	6	10		15	4	4
D. coherence	3	3	3	8	11		14	4	4
E. inappropriate initiation	3	3	6	5	11		14	7	23
F. stereotyped language	5	1	5	1	6		7	6	14
G. use of context	2	4	4	5	9		13	8	15
H. nonverbal communication	6	0	8	5	13		13	3	12
I. social relations	5	1	9	0	19		19	3	2
J. interests	1	5	9	4	13		18	5	5
sum			26						

Validity check: Are positive sum and negative sum consistent? (See Appendix 3B)    YES     NO

\* See manual for instructions if you have missing values on the 'positive' items for any scale.

CCC-2  
sum (A-J) = 53    ②  
SDC  
sum (E, H, I, J) - sum (A-D)  
18 - 11

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**CASO 4 INTERVENCIÓN**  
4;5

**TEL compromiso de todas las dimensiones (¿TSp?)**  
- a confirmar en un año

**Hipótesis respecto del déficit en pragmática:**  
- consecuencia del escaso desarrollo de la dimensión semántica:  
asociación léxica limitada y déficit de funcionamiento del mecanismo de supresión  
- lo que da a su comunicación un aspecto desajustado

**Entonces, el objetivo será la estimulación de los procesos que constituyen dicha dimensión**  
- estrategias: asociación léxica y reformulación  
- papel fundamental de los padres (sesiones de 20-30 m): "ir más allá" de lo leído  
- observar de habilidades pragmáticas para intervenir en ellas si fuera necesario

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**CASO 11**  
9;3

**IT. Hasta los 3;0 sus enunciados era de una sola palabra**

**Lengua materna del este de Europa, ambiente castellanohablante, vascuence como lengua escolar vehicular**

**Hermano con discapacidad intelectual sobrevenida (encefalitis)**

**Actitud ingenua, buena, tipo TAP, que llevó a un...**

**Diagnóstico "de palabra" de discapacidad intelectual**  
- efecto Pigmalión y profecía autorrealizada  
- actitud acomodaticia en la escuela

---

---

---

---

---

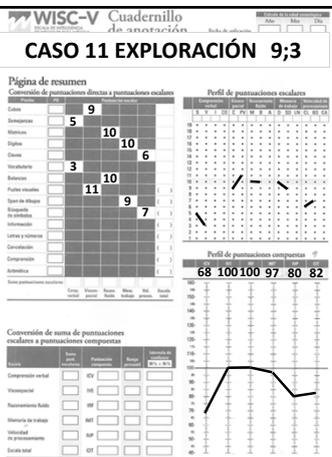
---

---

---

---

---




---

---

---

---

---

---

---

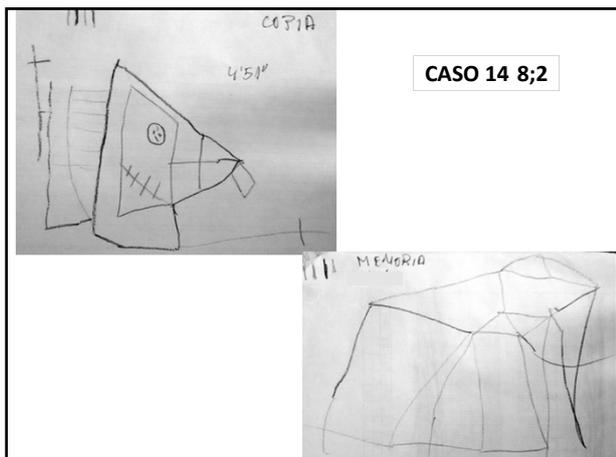
---

---

---







CASO 14 8;2

---

---

---

---

---

---

---

---

*Piers-Harris*

Autoconcepto intelectual	pc -5
Autoconcepto físico	pc 7
Autoconcepto conductual	pc -5
Felicidad/satisfacción	pc -5
Popularidad	pc 5
No ansiedad	pc -5

¿Distorsión motivacional?

*Barkley*

Ligero nivel de inatención  
6/9 = 6/9

CASO 14 8;2

---

---

---

---

---

---

---

---

**CASO 14 8;2 CONCLUSIONES**

Trastorno de aprendizaje procedimental

- perfil "inverso" en el WISC-IV
- lentitud de procesamiento
- dificultades de aprendizaje de lenguaje escrito, sin que existan los factores más frecuentes para esas dificultades
- inhabilidad gnósopráctica
- dificultades sociales (ingenuo, desinhibido, el que se lleva las collejas, torpe en sus contribuciones a las interacciones...
- ligera inatención
- ligera torpeza motora

(· antiguo DAMP de Gillberg; actual TANV)

No existe una guía para el tratamiento del TAP  
Necesidad de trocearlo en sus componentes e intervenir en cada uno de ellos

CASO 14 8;2 CONCLUSIONES

---

---

---

---

---

---

---

---

**modelo RTI**

---

---

---

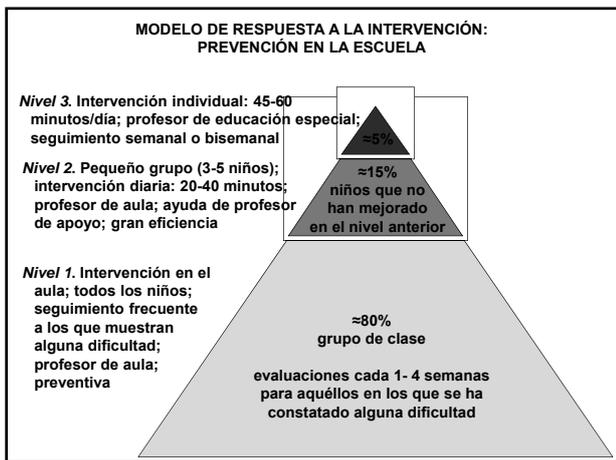
---

---

---

---

---




---

---

---

---

---

---

---

---

**RTI**

- fundamentalmente para la enseñanza del lenguaje escrito
  - concepción simple de la lectura (CSL)
- primeros cursos de EP
  - se está extendiendo a otros cursos y a otras áreas
- flexibilidad para regresar de un nivel superior a otro inferior (??)
- criterios para decidir en qué nivel colocar a un niño (??)
- preventivo (??)
- no se tiene en cuenta el diagnóstico
- modelo sobrevalorado, que se lleva a cabo normalmente sin ponerle "nombre"

---

---

---

---

---

---

---

---

*Modelo tradicional versus modelo RTI*

Dimensión	Modelo tradicional	Modelo RTI
Criterio de identificación de las DEA	Discrepancia CI-rendimiento y factores de exclusión.	Diferencia de rendimiento en comparación a sus compañeros, baja tasa de progreso a pesar de la intervención, factores de exclusión.
Tipo de test	Inteligencia y rendimiento.	Medidas de habilidades específicas necesarias para el éxito escolar.
Tipo de comparación estándar	Test con referencia a normas.	Test con referencia a normas, tanto del aula como a escalas regional o nacional.
Frecuencia de la evaluación	Una o dos veces.	Progreso académico medido a través del tiempo.
Naturaleza de la evaluación	Orientada a los sujetos que tienen una relación indirecta o débil con el éxito escolar (por ejemplo, CI, discrepancia, procesos de memoria, etcétera).	Habilidades más específicas relacionadas con el dominio curricular (por ejemplo, conciencia fonológica, fluidez, comprensión oral, etc.); más orientada a lo que hace el alumno.
Relación entre instrumento de evaluación y currículum	Mínima.	Directa.
Relación entre evaluación e intervención	Es difícil demostrar relación entre evaluación e intervención efectiva.	Existe relación directa entre evaluación e intervención.

Fuente: tomado de Jiménez y cols. (2009).

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**C S L**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**CONCEPCIÓN SIMPLE DE LA LECTURA  
(Hoover y Gough, 1990)**

**CL = D x C**

Esta expresión algorítmica explicaría el 72% de la comprensión lectora (metanálisis llevado a cabo por J.C. Ripoll)

**SIN EMBARGO,...**

---

---

---

---

---

---

---

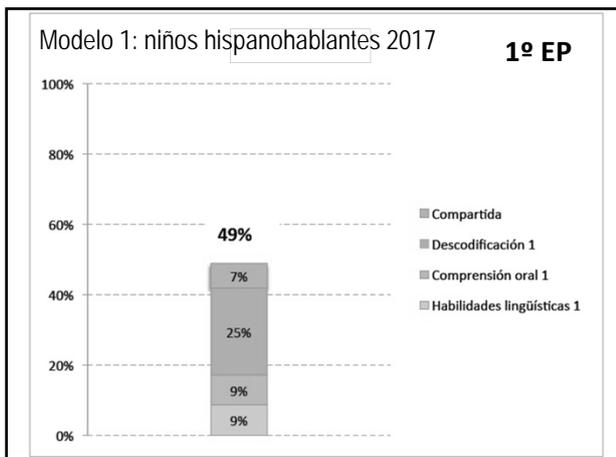
---

---

---

---

---




---

---

---

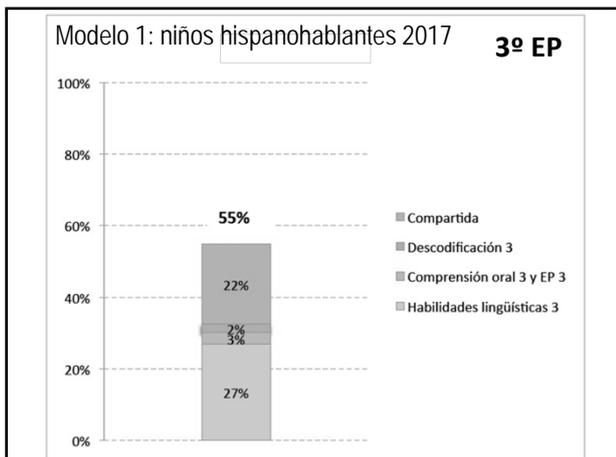
---

---

---

---

---




---

---

---

---

---

---

---

---

**EVOLUCIÓN DEL LENGUAJE ESCRITO (U. FRITH)**

**ETAPA LOGOGRÁFICA**  
 predominio de la lectura  
 la palabra escrita como unidad gráfica  
 no análisis grafémico ni conciencia fonológica  
 importancia capital del contexto gráfico

**ETAPA ALFABÉTICA**  
 predominio parcial de la escritura  
 análisis de la palabra escrita  
 identificación de segmentos grafémicos  
 correspondencia grafema-fonema y fonema-grafema  
 importancia capital de la frecuencia de las secuencias gráficas para lograr pasar a la etapa ortográfica

---

---

---

---

---

---

---

---

**EVOLUCIÓN DEL LENGUAJE ESCRITO (U. FRITH)**

**ETAPA ORTOGRÁFICA**

- lectura y escritura
- ampliación del léxico ortográfico
- ruta visual
- lectura por indicios visuales
- aumento de velocidad
- texto leído como hipótesis

**DISLEXIA EVOLUTIVA**

La dislexia es la incapacidad o la dificultad de pasar de la etapa logográfica a la alfabética.

Se corresponde con la dislexia fonológica de Coltheart.

---

---

---

---

---

---

---

---

**PBE**

**bases de datos**

**What Works**

**What Works Clearinghouse**

---

---

---

---

---

---

---

---

**INTERVENCIONES SIN RESPALDO CIENTÍFICO  
BUEN FUNDAMENTO CIENTÍFICO**

**Entrenamiento auditivo con soporte informático  
(Fast ForWord)**

- estudios de P. Tallal desde 1973
- inicialmente para TEL

---

---

---

---

---

---

---

---

**INTERVENCIONES SIN RESPALDO CIENTÍFICO  
BASE CIENTÍFICA ANTIGUA E INSOSTENIBLE**

Terapia optométrica

Integración sensorial

Neurofeedback (??)

Se venden como nuevas tecnologías, pero en realidad tienen un origen antiguo, viejo

---

---

---

---

---

---

---

---

**INTERVENCIONES SIN RESPALDO CIENTÍFICO  
TIPO ABRACADABRA**

Terapias perceptivo-motoras (Brain-Gym, reflejos primitivos, gateo,...)

Entrenamiento en integración auditiva (Bérard, Tomatis)

Lentes tintadas (síndrome escotópico)

Técnicas quiroprácticas (kinesiología aplicada, osteopatía y terapia cráneo-sacral)

Método Davis

Musicoterapia

Dieta

La charlatanería empezó cuando por primera vez se encontraron un loco y un granuja  
*Voltaire, s. XVII*

---

---

---

---

---

---

---

---

**valoración estrategias  
de intervención**

---

---

---

---

---

---

---

---

**PROGRAMA DE ROMERO, PERALTA Y AGUADO**

- 2º y 3º de EI con dificultades de lenguaje
- criterios: cuestionario del profesor, tests estandarizados (Integración Auditiva (ITPA), Asociación Auditiva (ITPA), Peabody y TSA)
- programa ecléctico: objetivos seleccionados por el profesor, contexto interactivo (juego)
- 22 sesiones en grupos de 3-5 niños, 2 s/s
- aplicable por un profesor no AL ni logopeda

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**Comparación entre grupo E (N=30) y C (N=30) en el pretest**

<i>Variables</i>	<i>Diferencia medias (E-C)</i>	<i>p</i>
Fonología	-1,37	0,11
Fonética	-0,60	0,12
Vocabulario receptivo	0,00	
Asociación léxica	-0,40	0,66
Vocabulario	0,57	0,45
Sintaxis comprensión	-0,17	0,84
Sintaxis expresión	0,20	0,84

Romero, Peralta y Aguado, 1999

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**Comparación entre pre y posttest del grupo E (N=30)**

<i>Variables</i>	<i>Diferencia medias (pre-post)</i>	<i>p</i>
Fonología	-7,90	0,01
Fonética	-0,93	0,01
Vocabulario receptivo	-8,83	0,01
Asociación léxica	-4,63	0,01
Vocabulario	-2,37	0,01
Sintaxis comprensión	-2,17	0,01
Sintaxis expresión	-3,70	0,01

Romero, Peralta y Aguado, 1999

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**Comparación entre pre y postest del grupo C (N=30)**

<i>Variables</i>	<i>Diferencia medias (pre-post)</i>	<i>p</i>
Fonología	-3,07	0,01
Fonética	-0,73	0,01
Vocabulario receptivo	-4,27	0,01
Asociación léxica	-2,30	0,01
Vocabulario	-2,53	0,01
Sintaxis comprensión	-0,17	0,82
Sintaxis expresión	-2,67	0,01

Romero, Peralta y Aguado, 1999

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**Comparación entre grupo E (N=30) y C (N=30) en el postest**

<i>Variables</i>	<i>Diferencia medias (E-C)</i>	<i>p</i>
Fonología*	3,47	0,01
Fonética	-0,40	0,22
Vocabulario receptivo*	4,57	0,03
Asociación léxica*	1,93	0,04
Vocabulario	0,40	0,43
Sintaxis comprensión*	1,83	0,01
Sintaxis expresión	1,23	0,13

Romero, Peralta y Aguado, 1999

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**DEVELOPING PRESCHOOL LANGUAGE PROGRAMS**  
Quin, Bergman, Gianni y Zellan

- Grupo de niños con dificultades de lenguaje durante todo el año
- AL como profesor de esa clase
- Objetivos lingüísticos bien establecidos dentro del currículo ordinario
- Estrategia interactiva, como se aprende un contenido cualquiera
- Reformulaciones y modelados
- Los demás como modelo
- Entrenamiento de padres

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**In the park** (Quin, Bergman, Gianni y Zellan, 1990)

**Language targets**

- Noun and verb vocabulary
- He/she verb + *ing* or *is* verb + *ing*
- Prepositions in, on, under, in front of, in back of
- What and Where question comprehension

**Materials**

a large picture or a picture book with large, clear pictures, depicting children engaged in readily identifiable activities (señala los libros y editoriales para obtener este material)

**Procedure**

1. Have children sit in front of a picture. Engage them in discussion of what the picture depicts. The following is an example using the large picture from *In the Park*.
2. *This is a big picture. What is this picture about? or Where are the children in this picture?* Children respond, "in the park".
3. *Let's take turns telling what we see. I see a girl. (Point to the girl in the swing.) She is swinging.*
4. Call on one of the children, or ask for volunteers: *What do you see? Who do you see?* The child responds, "I see a \_\_\_."
5. *What is he/she doing?* "He/she is [verb + -ing]" or "He/she [verb + -ing]."
6. *Where is the \_\_\_?* Child responds with the appropriate preposition: "in the \_\_\_", "on the \_\_\_".
7. *Can you find the \_\_\_ in front of the \_\_\_? Can you find the \_\_\_ in back of the \_\_\_?* The child points to the appropriate item in the picture.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**Thanksgiving Dinner** (Quin, Bergman, Gianni y Zellan, 1990)

**Language targets**

- Complex sentence with prepositional phrase "for\_"
- Modal *would*
- Infinitive *to eat*
- Vocabulary: naming picture food items

**Materials**

magazines (with pictures of food)  
scissors  
glue  
paper plates

**Procedure**

1. Prior to circle time, give children magazines with picture of food. Children cut out pictures of food their families might eat on Thanksgiving, and glue the pictures to the paper plates.
2. During circle time, discuss the food: *On Thanksgiving Day we will have special dinners with our families. Let's pretend we are having our dinner. Show us your plate and tell us what you would like to eat for Thanksgiving dinner. Say, "I would like to eat \_\_\_ for Thanksgiving dinner."*

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**EVALUACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS** 1/4  
(Leonard, 1998; Warren y Yoder, 1997; Law, 1997)

- **Resultados no concluyentes**
- **No van peor para la generalización los métodos más tradicionales que los más interactivos**

imitación o entrenamiento de la producción  
frente a  
modelado + reformulación + estimulación focalizada +  
*milieu teaching*

- **La imitación va mejor en ciertas estructuras lingüísticas y con ciertos individuos**  
(en relación con este dato, se considera que la imitación exige menos gasto de recursos cognitivos y, por tanto, el niño dispone de más recursos para reproducir la buena forma de los enunciados)

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**EVALUACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS** 2/4  
(Leonard, 1998; Warren y Yoder, 1997; Law, 1997)

- En general, se observa un desarrollo ligeramente mayor con las estrategias en las que se pide al niño que exprese la forma que ha sido modelada/reformulada/estimulada
- Como principio general, las estrategias más directivas, con el contexto y el objetivo elegidos por el profesor, son apropiadas cuando el nivel de lenguaje es bajo
- y las menos directivas, las más incidentales, las que imitan las interacciones familiares, son más apropiadas en niveles más altos
- No generalización entre diversos dominios lingüísticos
- No existe relación entre CI y estrategia de intervención

---

---

---

---

---

---

---

---

**EVALUACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS** 3/4  
(Meta-análisis de Law, Garrett y Nye, 2004)

- 13 estudios de más de 500 revisados
- media de edad de los N en intervención 3;2 (¿TEL?)
- Tipos de tratamiento
  - ciclos
  - estimulación interactiva (tipo Hanen)
  - entrenamiento padres
  - discriminación auditiva
  - pares mínimos
  - estimulación focalizada

**Resultados discretos**

---

---

---

---

---

---

---

---

**EVALUACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS** 4/4  
(Meta-análisis de Law, Garrett y Nye, 2004)

**Fonología**

- la intervención es eficaz en general
- aumenta la eficacia si se sacan las intervenciones aplicadas por padres (modelos interactivos) y las intervenciones de menos de 8 semanas
- ineficacia de la estimulación focalizada
- ineficacia de la discriminación auditiva

**Vocabulario**

- no se constata mejoría cuando se evalúa con tests estandarizados
- pero sí cuando se mide el número de palabras en una muestra de L

**Sintaxis expresiva**

- el tamaño del efecto es significativo si se saca a los N con problemas severos de comprensión
- sin diferencias entre intervenciones de padres y de logopedas/ALS

**Sintaxis receptiva:** ningún efecto, aunque se saque a los N con problemas severos de comprensión

---

---

---

---

---

---

---

---

**comprensión**

---

---

---

---

---

---

---

---

**PROCESOS BÁSICOS EN COMPRENSIÓN**

- Comprender oraciones o discursos escritos exige habilidades de procesamiento como:
  - procesos perceptivos (reducción de varianza, etc.)
  - retención en el código visual para identificar el valor léxico de esas configuraciones visuales
  - control de la atención sobre los segmentos retenidos
  - identificación de la forma ortográfica en el léxico mental
  - acoplamiento con la representación de salida (superestructura)
  - activación de sentidos asociados e inhibición de la información incongruente
  - selección de diferentes esquemas de conocimientos del mundo, de la situación de interacción y de los propios discursos
  - construcción de inferencias

---

---

---

---

---

---

---

---

**ACCESO AL LÉXICO MENTAL**

**LÉXICO MENTAL**  
 Representaciones de las palabras: *fonológica, ortográfica, morfológica, semántica, sintáctica, listado de términos asociados*

Construcción de una representación de entrada

- *determinada por las características de la señal*
- *influencia de las representaciones de nivel superior*
  - contexto lingüístico
  - contexto extralingüístico, al que se accede a través del listado de términos asociados
    - ⇒ conocimiento del mundo
    - ⇒ conocimiento acerca de los modelos del mundo de los interlocutores
    - ⇒ conocimiento de la situación interactiva
    - ⇒ conocimiento de "cómo suelen ir las cosas"
    - ⇒ conocimientos acerca de la formación de discursos (superestructura)

Acoplamiento con una representación de salida

---

---

---

---

---

---

---

---

**LISTADO DE TÉRMINOS ASOCIADOS  
Y "PAQUETES" DE INFORMACIÓN  
COMPRESIÓN**

Formación de la representación de salida

-Acoplamiento de la representación de entrada (fonológica, morfológica, etc.) con la representación de salida (semántica, listado de términos asociados)

Activación de esquemas, guiones y conocimientos acerca de las cosas en el mundo, de las situaciones de interacción comunicativa, de los hábitos comunicativos, etc.

-Estos conocimientos están organizados en "paquetes" de información que se activan como una unidad

-Esta activación se produce a partir del listado de términos asociados al significado de la representación de salida

-Los "paquetes" de información activados representan el origen de todas las inferencias cognitivas (necesarias y elaborativas) imprescindibles para comprender cualquier estructura lingüística supraoracional (texto)

---

---

---

---

---

---

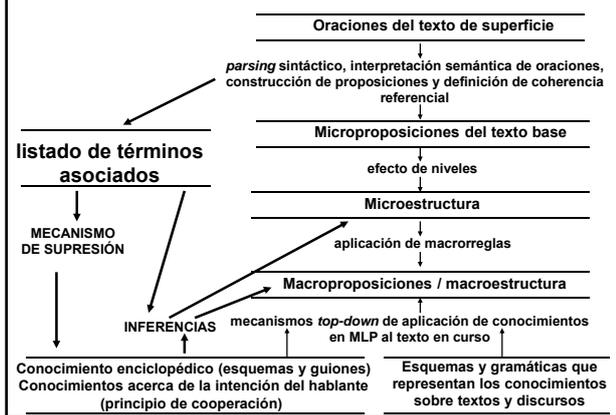
---

---

---

---

**COMPRESIÓN DEL DISCURSO Y ACTIVIDAD INFERENCIAL**




---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**procesos inferenciales**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**tipos de inferencias**

*Perceptivas*: automáticas, rápidas, inconscientes  
- resolución de anáforas

*Cognitivas*: más lentas, conscientes (?)  
- puente o necesarias  
- optativas o elaborativas

No llego a coger el mapa de encima del armario. ¿Me lo coges tú?

---

---

---

---

---

---

---

---

**resumen**

---

---

---

---

---

---

---

---



---

---

---

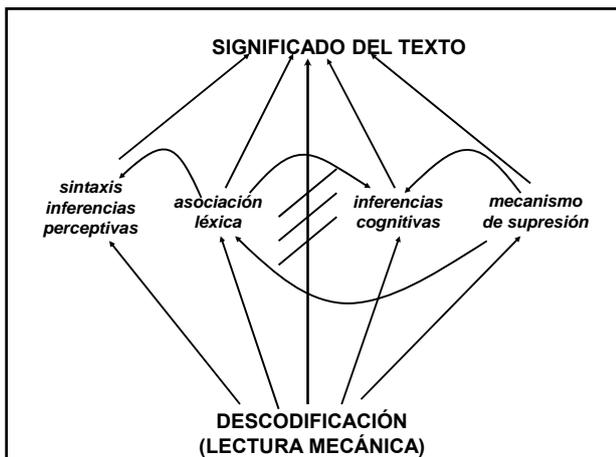
---

---

---

---

---




---

---

---

---

---

---

---

---

## INTERVENCIÓN

---

---

---

---

---

---

---

---

estrategias generales
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Importancia del aprendizaje incidental</li> <li>• Las estrategias basadas en la teoría del aprendizaje son poco apropiadas</li> <li>• Necesidad de un control cognitivo consciente por parte del niño</li> <li>• Necesidad de explicitar la actividad mental necesaria para aprender a construir inferencias (Dewitz y Dewitz, 2003)</li> <li>• Utilidad de enseñanza en grupo, pero con una atención constante al comportamiento de los niños con dificultades que tienden a "difuminarse"                         <ul style="list-style-type: none"> <li>- además, riesgo de puesta en evidencia de las limitaciones con la consiguiente merma de autoestima</li> </ul> </li> <li>• En cualquier caso, una enseñanza individual proporciona al niño más oportunidades para ejercitarse</li> </ul>

---

---

---

---

---

---

---

---

***anáforas***

---

---

---

---

---

---

---

---

**anáforas: objetivos**

- Despertar la sensibilidad del logopeda/AL a estos elementos imprescindibles en la comprensión del lenguaje
- Utilizar los conocimientos del logopeda/AL para poner de relieve las anáforas en cualquier tipo de texto
- Aprender a modificar el significado de oraciones, conversaciones y discursos en función de las relaciones anafóricas presentes en ellos
- Explicitar los antecedentes de las anáforas (o los consecuentes de los elementos catafóricos), estén éstos presentes en los discursos, o deban ser inferidos de los conocimientos compartidos por los interlocutores

---

---

---

---

---

---

---

---

***listado de términos asociados***

---

---

---

---

---

---

---

---

**asociación de términos: objetivos**

- ampliar y enriquecer los términos asociados a una palabra oída o leída
- facilitar la activación de los esquemas necesarios para los procesos inferenciales
- distinguir diferentes tipos de relaciones entre palabras según contextos y objetivos culturales (contextualismo psicológico)
- explicitar “puentes” entre términos aparentemente no relacionados
- actividad esencial en niños pequeños: cortocircuitar palabras

---

---

---

---

---

---

---

---

**ASOCIACIÓN LÉXICA EN LA COMPRENSIÓN <sup>1/2</sup>**

**Familias semánticas**

- utilización de distintos criterios
- clasificación de imágenes
- denominación de familias semánticas
- elaboración de mapas semánticos
- diferenciación de familias semánticas

**Relaciones semánticas**

- relaciones entre dos términos
- cadenas de relaciones semánticas
- frases con términos elegidos al azar

**Sinónimos y antónimos**

- emparejar sinónimos y antónimos
- sustituir una palabra en una frase (polisemia)

---

---

---

---

---

---

---

---

**ASOCIACIÓN LÉXICA EN LA COMPRENSIÓN <sup>2/2</sup>**

**Categorización**

- identificación de términos no asociados
- inclusión de nuevos términos en una categoría
- completar progresiones
- denominación de categorías

**Activación de conocimientos previos**

- anticipación de contenido en narraciones
- evocación de marcos y esquemas en los que se desarrolla una narración

**Adivinanzas**

- adivinar una palabra a partir de la enumeración de sus características
- construcción de adivinanzas a partir de la caracterización de sus componentes

---

---

---

---

---

---

---

---

***inferencias puente  
y elaborativas***

---

---

---

---

---

---

---

---

**inferencias: objetivos**

- identificar las palabras clave en el texto o discurso (con frecuencia se tratará simplemente de aproximaciones)
- explicitar verbalmente las inferencias construidas a partir de estas palabras
- identificar las inferencias necesarias
- construir inferencias elaborativas y clasificarlas según su mayor o menor adecuación al significado global extraído a partir de las inferencias necesarias

---

---

---

---

---

---

---

---

***mecanismo de supresión***

---

---

---

---

---

---

---

---

**mecanismo de supresión: objetivos**

- seleccionar palabras evocadas en función de significados globales distintos
- tomar conciencia de las palabras activadas y juzgar su congruencia con el significado global pretendido
- identificar enunciados incongruentes y explicar su inadecuación
- agrupar palabras para obtener significados globales distintos (proceso de cambio de estructura)

---

---

---

---

---

---

---

---

**el mecanismo de supresión:  
un componente de la habilidad general de comprensión**

- Los sujetos con dificultades de comprensión (DC) utilizan el proceso de cambio más frecuentemente; desarrollan demasiadas subestructuras
- Este empleo del proceso de cambio es consecuencia de una menos eficiente supresión de la información irrelevante (menor eficiencia del MS)
- Y no es debido a un menor conocimiento de lo que es inapropiado

---

---

---

---

---

---

---

---

**INTERVENCIÓN EN LA CONSTRUCCIÓN DE INFERENCIAS  
objetivos**

(Aguado, Ripoll, Saralegui y Zazu, 2007)

1. *Mejorar la comprensión de textos de los alumnos de educación especial y con dificultades de aprendizaje por medio de la enseñanza de la construcción de inferencias.*
2. *Habilitar al profesor ordinario para que lleve a cabo la tarea, sin que tenga que dedicar excesivo tiempo (del que no dispone) y un gran esfuerzo a su preparación.*
3. *Lograr que los profesores incorporen estas estrategias a su práctica didáctica diaria, en cualquier área de conocimiento.*

---

---

---

---

---

---

---

---

**INTERVENCIÓN EN LA CONSTRUCCIÓN DE INFERENCIAS**

**participantes y procedimiento**

(Aguado, Ripoll, Saralegui y Zazu, 2007)

- Alumnos de EE (N=10) y de “Habilidades lingüísticas”
- Breve periodo de preparación de los profesores
- Material *ad hoc* (10 sesiones)
- Enseñanza explícita de la construcción de inferencias
- Inicio con textos ya comprendidos (consciencia de las inferencias construidas para su comprensión)
- Reducción progresiva de ayudas

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**Diferencias entre los resultados en el Prolec-SE de los alumnos con dificultades de aprendizaje antes y después de la intervención**

(Prueba de los rangos de Wilcoxon)

	N	z	p
literales post < literales pre	2		
literales post > literales pre	6	-1,222	0,222
literales post = literales pre	2		
inferenciales post < inferenciales pre	1		
inferenciales post > inferenciales pre	8	-2,354*	0,019
inferenciales post = inferenciales pre	1		
total post < total pre	0		
total post > total pre	9	-2,701*	0,007
total post = total pre	1		

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**No estoy solo. ¡Palabras!**

**Y merced a sus signos  
puedo acotar un trozo de planeta  
donde vivir tratando de entenderme  
con prójimos más próximos  
en la siempre difícil tentativa  
de gran comunidad.**

*Despertar español en Clamor (Jorge Guillén, 1963)*

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

EDUCACIÓN EN LA CAPACIDAD DE RESPONDER / MILIEU TEACHING PRELINGÜÍSTICO (ER/MTP)	
<b>Edad del niño:</b>	0;9-1;3 edad evolutiva 2;0-3;0 edad cronológica, a menudo
<b>Niños objetivo:</b>	Retraso evolutivo, gestos y vocalizaciones con una frecuencia significativamente menor que la apropiada para el inicio del L
<b>Caracterización del método</b>	Uso combinado de intervención logopédica y entrenamiento de los padres en técnicas para estimular la comunicación no verbal
<b>Objetivos</b>	Incremento de frecuencia y complejidad de la comunicación intencional no verbal (precursor del L) y aumento de la capacidad de los padres para apoyar este desarrollo
<b>Agentes</b>	Logopeda y padres
<b>Sesiones</b>	Individuales
<b>Tecnología</b>	Ninguna

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

PROGRAMA HANEN (IT TAKES TWO TO TALK) HABLANDO NOS ENTENDEMOS LOS DOS	
<b>Edad del niño:</b>	Desde 1;0 hasta 5;0
<b>Niños objetivo:</b>	Niños con IT y EI con retrasos cognitivos y evolutivos
<b>Caracterización del método</b>	Entrenamiento de padres en métodos diseñados para facilitar el desarrollo comunicativo en contextos naturales, estableciendo objetivos individualizados
<b>Objetivos</b>	Incremento de estrategias de interacción en los padres como medio de facilitar la comunicación del niño
<b>Agentes</b>	Padres apoyados por el logopeda
<b>Sesiones</b>	Pequeño grupo para el entrenamiento de padres, precedidas por sesiones individuales de evaluación, y seguidas por sesiones individuales para aprender de interacciones videogradas (sesiones de feedback)
<b>Tecnología</b>	Equipo de videogración

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

PROGRAMA HANEN (IT TAKES TWO TO TALK) EVOLUCIÓN DEL MÉTODO	
<b>Primer periodo</b>	
<b>A) 1982-1996. Versión estimulación general</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>· sin objetivos lingüísticos específicos</li> <li>· el objetivo era producir una interacción exitosa</li> <li>· valoración de los resultados a partir de la duración de la interacción, participación y número de turnos</li> </ul>	
<b>Los resultados fueron</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>· mejora del registro comunicativo de padres e hijos</li> <li>· no evidencias de incorporación y aumento de nuevas estrategias lingüísticas</li> </ul>	

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

PROGRAMA HANEN (IT TAKES TWO TO TALK)  
EVOLUCIÓN DEL MÉTODO

**Segundo periodo**

**B) Desde 1996. Versión estimulación focalizada**

- padres y logopedas seleccionan objetivos léxicos o morfosintácticos
- 3-5 repeticiones de un patrón comunicativo en interacciones naturales
- preparación del contexto para que el objetivo sea obligatorio
  - estimulación para su empleo, sin solicitudes explícitas
  - espera expectante
  - seguir con la interacción si no hay respuesta

**Resultados evidentes, los esperados por la estimulación focalizada**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

SISTEMA DE COMUNICACIÓN POR INTERCAMBIO DE IMÁGENES (PECS)

**Edad del niño:** Niños de una amplia gama de edad

**Niños objetivo:** Niños con TEA y otros con una comunicación funcional muy limitada

**Caracterización del método:** Sistema de CAA visual asociado a técnicas de enseñanza conductual

**Objetivos:** Incremento de uso, especialmente uso espontáneo, de conductas comunicativas, empezando por peticiones con ayuda de imágenes, y progresando hacia conductas más elaboradas, como comentarios y declaraciones

**Agentes:** Experto y ayudante entrenado en el uso de PECS

**Sesiones:** Individuales

**Tecnología:** Colección de imágenes apropiadas

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

SISTEMA DE COMUNICACIÓN AUMENTATIVA (SCA o CA)

**Edad del niño:** Niños de una amplia gama de edad, muchos con retrasos evolutivos significativos

**Niños objetivo:** Niños con RM moderado o severo pero que muestren al menos una incipiente intención comunicativa (señalar); niños de 1;0 a 5;0 con retrasos evolutivos

**Caracterización del método:** Abordaje integrado de CAA y lenguaje con (Bliss, pictos, etc.) o sin ayuda (Schaeffer, etc.); uso de comunicadores; implicación imprescindible de los interlocutores

**Objetivos:** Facilitación del desarrollo del L y su uso en contextos cotidianos (escuela y casa)

**Agentes:** Logopedas, profesores y familiares

**Sesiones:** Individuales y en interacciones diarias en diversos escenarios

**Tecnología:** Comunicadores (dispositivos auditivos) y materiales simbólicos

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

## EL LENGUAJE ES LA CLAVE

<b>Edad del niño:</b>	Niños con un desarrollo por debajo de los 4;0
<b>Niños objetivo:</b>	Niños con necesidades comunicativas no satisfechas y niños con dominio limitado de la lengua
<b>Caracterización del método</b>	Uso o enseñanza a otros de técnicas comunes de facilitación (preguntas abiertas, expansiones, etc.) que pueden ser implementadas en contextos como el juego, formato 'lectura de libros'
<b>Objetivos</b>	Facilitación de avances en la forma, contenido y uso del L en sus primeras fases
<b>Agentes</b>	Profesionales (incluidos logopeda, profesores, etc.) y para-profesionales (profesor particular, cuidador) y familiares
<b>Sesiones</b>	Individuales
<b>Tecnología</b>	Ninguna

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

## ESTIMULACIÓN FOCALIZADA

<b>Edad del niño:</b>	Desde 1;0 a primeros cursos de EP
<b>Niños objetivo:</b>	IT, TEL, RM, bilingües con RL, THA + RL
<b>Caracterización del método</b>	Exposición del N a múltiples ejemplares de una determinada forma, contenido o uso dentro de un contexto significativo, seguida de una elicitación opcional de la producción espontánea de la forma objetivo, todo en un contexto de "prestación de servicios", de aprovisionarle de las herramientas necesarias para lograr la comunicación; no se utiliza imitación, sino el propio contexto conversacional
<b>Objetivos</b>	Aumento de vocabulario y primeras estructuras morfosintácticas; también habilidades pragmáticas
<b>Agentes</b>	Logopedas y padres; método centrado en el input
<b>Sesiones</b>	Individuales con el logopeda y aplicadas por los padres en casa
<b>Tecnología</b>	Ninguna

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

INTERVENCIÓN EN CONTEXTOS FAVORECIDOS O DE PRODUCCIÓN  
(ENHANCED MILIEU TEACHING)

<b>Edad del niño:</b>	Niños de EI o mayores con L muy poco evolucionado
<b>Niños objetivo:</b>	En primeras etapas del D del L (RM, TEL, etc.)
<b>Caracterización del método</b>	Organización del contexto, respuestas interactivas (feedback contingente, modelado, expansiones, turnos), procedimientos de enseñanza en contextos preparados para provocar la producción del L
<b>Objetivos</b>	Uso funcional de las habilidades lingüísticas en interacciones naturales
<b>Agentes</b>	Padres entrenados por logopedas en este método
<b>Sesiones</b>	Individuales
<b>Tecnología</b>	Ninguna

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**REFORMULACIONES**

**Edad del niño:** Niños de 1;0 a 5;0 y los que funcionen en ese nivel

**Niños objetivo:** TEL, RM, TEA, hipoacusia

**Caracterización del método:** Respuesta al enunciado del niño con el mismo enunciado mejorado en un componente, previamente establecido

**Objetivos:** Fonemas, palabras, morfemas verbales y nominales, gramática, oraciones complejas

**Agentes:** Logopeda y cualquier persona entrenada

**Sesiones:** Individuales en distintos contextos, pequeño grupo

**Tecnología:** Ninguna

---

---

---

---

---

---

---

---

**IMITACIÓN**

(Nelson, Camarata, Welsh, Butkovsky y Camarata, 1996)

- presentación de una imagen y el modelo verbal a imitar, seguida de una solicitud de imitación; refuerzo
- desvanecimiento del requerimiento de imitación; refuerzo
- desvanecimiento del modelo; se presenta la imagen simplemente; refuerzo
- presentación de imágenes no entrenadas previamente (de las que el enunciado consecuente tenga la máxima probabilidad de mantener la misma estructura sintáctica que los entrenados previamente); refuerzo
- presentación de imágenes no entrenadas previamente y desvanecimiento de refuerzos
  - se puede aumentar la eficacia de la imitación alargando la demora entre la presentación del modelo y la imitación, rellenando esa demora con producciones lingüísticas adicionales (Leonard, 1998)

---

---

---

---

---

---

---

---

**CICLOS**

**(INTERVENCIÓN EN PATRONES)**

(Hodson y Paden)

**Niños con trastorno fonológico severo**

- fonología retrasada con nivel alto de ininteligibilidad
- desviado consistente
- inconsistente

**Niños con dispraxia verbal**

---

---

---

---

---

---

---

---

**¿QUÉ SON LOS CICLOS?**

- Se centra en los patrones secuenciales de los sonidos en palabras y enunciados
  - no en los sonidos aislados
- Duración 10-15 semanas por patrón
  - 60 minutos por ciclo para un sonido estimulable, mejor distribuidos en 3 sesiones
  - introducción de sonidos no estimulables
- Llevado a cabo por el logopeda
  - pero papel esencial de los padres como agentes de generalización en contextos naturales

---

---

---

---

---

---

---

---

**CORE VOCABULARY**  
(Dodd)

---

---

---

---

---

---

---

---

**INTERVENCIÓN EN VOCABULARIO EN NIÑOS CON TRASTORNO FONOLÓGICO INCONSISTENTE**

*Evaluación*

- nombrar (25) imágenes 3 veces
- identificar sonidos que no es capaz de imitar (criterio 90%)
  - si no cumple el criterio se examina la motricidad oral en forma DDK (5 veces)
  - si cumple el criterio se examina la organización fonológica (nombrar imágenes, narración, etc.): PCC
- comparar las producciones en cada una de las 3 series
  - si existe un 40% de palabras producidas de forma diferente, se debe confirmar esta inconsistencia a partir de producciones espontáneas, de las mismas imágenes a nombrar en 3 ó más ocasiones, etc.

---

---

---

---

---

---

---

---

**INTERVENCIÓN EN VOCABULARIO EN NIÑOS CON TRASTORNO FONOLÓGICO INCONSISTENTE**

- Se pide a los padres 50 palabras como mínimo que sean de uso común en la vida del niño: nombres de familiares, juguetes, amigos, profesores, palabras para saludar, por favor, gracias, etc.
- Objetivo 1: pronunciar las palabras de la misma manera en cualquier situación en que se emplee (2s/s)
- 1ª sesión: lograr la mejor pronunciación de algunas de las palabras seleccionadas por los padres
  - sonido a sonido, dividiendo la palabra en sílabas, etc.
- 2ª sesión: producción masiva de las palabras aprendidas en la 1ª s
  - 20 veces como mínimo
  - control visible para el niño (cruces tras cada palabra, o tras cada imagen de la palabra, etc.)
- presencia de los padres en todas las sesiones (su feedback de la producción de esas palabras en casa es imprescindible)

---

---

---

---

---

---

---

---

**TRATAMIENTO BASADO EN LA FONOLOGÍA NO LINEAL**

(May Bernhardt, Bopp, Daudlin, Edwards y Wastie)

---

---

---

---

---

---

---

---

**POBLACIÓN**

- Trastornos de habla y articulación, cualquiera sea la severidad
- Hipoacusia
- Disglosia
- Trastorno del espectro autista
- Down ... ..
- Necesaria una evaluación precisa: sonidos, grupos, habla conectada*

---

---

---

---

---

---

---

---

**CARACTERÍSTICAS DE LA INTERVENCIÓN**

Logopeda, con inmediata participación de padres y profesores como agentes de generalización

Sesiones individuales con la colaboración presencial de los padres

Tratamiento a la carta en cuanto a número y duración de sesiones y en cuanto a objetivos (por las características de la teoría que sostiene esta intervención)

Combinable con la intervención en ciclos

---

---

---

---

---

---

---

---

**OPOSICIONES MÚLTIPLES**

(Williams)

---

---

---

---

---

---

---

---

**JUSTIFICACIÓN Y POBLACIÓN**

Algunos niños con THA sustituyen varios sonidos diferentes por uno solo

Resulta difícil entonces aplicar estrategias de contraste dos a dos (pares mínimos, oposiciones máximas)

Niños con THA moderado y severo

- entre 36 y 72 meses con al menos 6 errores en tres modos de articulación

Otra población:

- TEL de más edad con THA asociado, dispraxia verbal, síndrome de Down

---

---

---

---

---

---

---

---

**CARACTERÍSTICAS DE LA INTERVENCIÓN**

Logopeda, con colaboración inmediata de los padres y profesores

Diferencia con los otros métodos basados en contrastes

Cuanto mayor sea el conjunto de sonidos contrastados, mejor aprenderá la regla y más fácil será la generalización

Los objetivos se seleccionan en función de la organización fonológica del propio niño, no siguiendo la secuencia evolutiva

Evidencia basada aún en estudios quasi-experimentales

---

---

---

---

---

---

---

---

**PARES MÍNIMOS**

(Cooper, Ferrier y Davis, principios de los 70)

---

---

---

---

---

---

---

---

**QUÉ SON LOS PARES MÍNIMOS**

Originalmente se llamó *Meaningful Minimal Pair*, porque se hacía ver al niño que no decía lo que quería decir

Parejas de palabras que difieren sólo en un sonido

- pito/pido; presa/pesa es un casi par mínimo
- pito/pino no es un par mínimo sino una oposición máxima (no comparten ningún rasgo fonético)

---

---

---

---

---

---

---

---

**POBLACIÓN**

· Trastorno fonológico leve a moderado

· Fonología retrasada

· Trastorno desviado consistente

*Otras poblaciones*

· hipoacusia conductiva

· trastornos expresivos en niños bilingües o aprendices de L2

---

---

---

---

---

---

---

---