

Trastorno específico del desarrollo del lenguaje (TELD)
3. Intervención del lenguaje: contenidos y procedimientos básicos.
María Gortázar Díaz

3. INTERVENCIÓN

- 3.1. Intervención fonológica: contenidos y procedimientos básicos de intervención.
- 3.2. Intervención morfosintáctica: contenidos y procedimientos básicos de intervención.
- 3.3. Intervención semántica: contenidos y procedimientos básicos de intervención.
- 3.4. Intervención pragmática: contenidos y procedimientos básicos de intervención.

3.1. Intervención fonológica: contenidos y procedimientos básicos

Bibliografía básica en Castellano:

- ACOSTA, V.M.; LEON, S.; y RAMOS, V. (1998). Dificultades del habla infantil: un enfoque clínico. Aljibe.
- GONZALEZ VALENZUELA, Mª J. (1994). Dificultades fonológicas: Evaluación y tratamiento. Promolibro.
- INGRAM, D. (1984). Trastornos fonológicos en el niño. Médica y Técnica.

Los **contenidos de la intervención fonológica** van a centrarse fundamentalmente en los siguientes puntos:

- Mejorar la inteligibilidad del lenguaje. Desarrollo del sistema fonológico.
- Eliminación de la inestabilidad y de los homónimos. La forma más común de **reducir la** variación fonética en el habla de un niño es la de estabilizar el uso de una palabra o forma contrastiva que el niño tiene de una palabra aceptándola cada vez que es producida, e incluso elicitando directamente su producción a la vez que se rechazan otras alternativas. Para eliminar los homónimos podemos hacerlo eliminando los procesos fonológicos que afectan a la homonimia, o “inundando” al niño de nuevos homónimos con el objetivo de forzar su sistema fonológico a reorganizarse para introducir diferenciaciones entre los mismos. Esta última estrategia debe utilizarse con cuidado y sólo como recurso final ya que puede ocasionar problemas.
- Eliminación de los procesos de simplificación de la palabra. Ver cuadro explicativo al final de este punto.
- Establecimiento de contrastes en base a los rasgos distintivos. Incremento del repertorio fonético (clases de sonidos) y de la estructura silábica. Dependiendo del repertorio del que partamos, de los procesos registrados y de los contrastes que el niño utiliza, así decidiremos que nuevas clases de sonidos o contrastes podemos favorecer, teniendo siempre en cuenta la secuencia evolutiva normal. Como ejemplo, un programa inicial podría comenzar trabajando los siguientes contrastes: vocales abiertas/cerradas [a-i ó a-u, después introducir o] - nasalidad [m-p, quizás luego se puede incorporar n]– labialidad [p-t, más adelante se puede incorporar b-d, y cuando proceda f-s]- continuidad [t-f ó t-s] – lugar de articulación: anteriores y luego posteriores [t-k y más adelante d-g], sonoridad [p-b, t-d, k-g]. Insistimos que la selección de los contrastes dependerá del sistema fonológico del niño, y que los procesos y los contrastes intercalan, de modo que puedo seleccionar sonidos nuevos a enseñar en base a los procesos fonológicos registrados en la muestra (por ejemplo el establecimiento del contraste t-f ó f-s implica la eliminación de la oclusivización). Para trabajar el establecimiento de contrastes podemos utilizar el procedimiento de pares de palabras con contrastes mínimos que comentaremos más adelante. En etapas iniciales (15-18 meses ó incluso 18-24 meses), cuando un niño produce algún sonido de forma emergente (lo emplea en un contexto pero no

en otros, por ejemplo en una onomatopeya o protopalabra clave, y no lo utiliza de forma contrastiva), antes de plantearnos el establecimiento de contrastes, puede ser interesante afianzar ese sonido utilizando el procedimiento de estímulos apareados o también los pares con contraste máximo (contrastando ese sonido con otro que también produzca de modo emergente, en algún contexto pero no en otros) Si hay más de un sonido emergente debemos seleccionar aquel que es menos parecido a los que ya produce. Si el niño presenta problemas para aprender los sonidos más diferentes, seleccione los más similares a los que están en su repertorio. También es importante recordar que en las primeras etapas del desarrollo fonológico, es prioritario, antes de preocuparse de incrementar el repertorio fonético y/o de expandir la estructura silábica, el tratar de ampliar el vocabulario del niño a partir de los sonidos y sílabas que ya domina.

- Desarrollar memoria de secuencias y habilidad para producir de forma fluida secuencias de fonemas. Se trata de realizar ejercicios de repetición de series de sonidos teniendo en cuenta rasgos suprasegmentales (timbre, intensidad, tono, duración, pausas, velocidad..). Aunque al inicio se puedan incluir algunos ejercicios de reproducción de sonidos no-verbales (por ejemplo sonidos musicales), aconsejamos pasar enseguida a sonidos verbales (imitación de series de vocales, de sílabas, palabras, frases, retahílas, estribillos de canciones..). Es mejor invertir el tiempo en el habla. Comenzaremos eligiendo contextos fonémicos con los que el niño no muestre dificultades de transición, para progresivamente ir incluyendo las transiciones en las que el niño muestra dificultad (por ejemplo si muestra dificultades en la transición de anteriores-posteriores podemos buscar palabras en las que tenga que pasar de los fonemas /b/ a /k/, de /t/ a /k/ ,etc., por ejemplo “boca”, “vaca” “toca”, o secuencias sin sentido “pataka” o trabalenguas. No creemos que sea necesario más allá de 5-10 minutos de tiempo dedicados a esta actividad, además, dado que no se ha podido demostrar que los logros alcanzados se generalicen, es decir, que podamos mejorar con estos ejercicios las capacidades de memoria, proponemos que siempre que sea posible integremos los objetivos de memoria de secuencias con otros objetivos relevantes del programa de intervención
- Desarrollar conciencia fonológica. Básicamente: Toma de conciencia general de los órganos bucofonatorios y de la producción de sonidos cuando decimos palabras. Conciencia silábica: se trata de desarrollar la habilidad para segmentar, identificar o manipular conscientemente las sílabas que componen las palabras. Se incluye también la habilidad para segmentar las sílabas en sus componentes intrasilábicos. Conciencia fonémica: implica la comprensión de que las palabras habladas están constituidas por unidades sonoras discretas, que son los fonemas. Para completar el programa remitimos a J.E. Jiménez González y M^a R. Ortiz (1995) Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura.
- Favorecer desarrollo semántico. Básicamente se incluyen contenidos relacionados con: Significado y clases de palabras (Vocabulario). Relaciones de significado entre palabras. Fluidez – Recuperación léxica.

Eliminación de los procesos de simplificación de la palabra Toma de decisiones y criterios centrales.

- Analizar la muestra del lenguaje teniendo en cuenta tanto las competencias fonéticas como las fonológicas. Identificar patrones de error, procesos y fonemas que operan en el sistema del niño. Identificar el subtipo de trastorno o problema del habla (trastorno fonético o dislalia/trastorno fonológico o mixto) y tratar los cambios de sonidos en términos de procesos o reglas fonológicas. Centrarse en la modificación de grupos de sonidos o procesos subyacentes.
- Decidir los procesos u objetivos de la intervención. Se seleccionan uno, dos ó generalmente máximo tres procesos u objetivos a la vez, aunque el número varía en función de la etapa evolutiva, la desviación del sistema fonológico y el tipo de proceso. Deben ser objetivos evolutivamente apropiados. 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.
 - ⇒ Estimulabilidad. Se seleccionan objetivos que se han registrado como fácilmente estimulables.
 - ⇒ Inteligibilidad. Se seleccionan procesos que implican un mayor grado de ininteligibilidad.
 - ⇒ Parámetros evolutivos. Se trabajan primero procesos característicos de niños más pequeños.
 - ⇒ Procesos individuales frente a procesos múltiples.
- Determinar 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. Seleccionar listas o grupos de sonidos, sílabas, palabras o estructuras concretas. 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). 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...”)
- Diseñar 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. Los ciclos pueden ser de una sesión de 45 minutos o incluir varias sesiones con un mismo objetivo (generalmente 2-3)
- Tener en cuenta que puede ser útil proceder por etapas en la recuperación de un contraste o en la eliminación de un proceso, aceptando respuestas graduales o progresivas que reflejan un encadenamiento hacia la supresión del proceso o hacia el objetivo-meta, aunque no sean respuestas fonéticamente correctas. Hay que tener cuidado con no potenciar el exceso ya que puede “fosilizarse” la producción incorrecta.
- Tratar los procesos múltiples individualmente, trabajando de forma gradual uno cada vez.
- Proporcionar objetivos claros al niño y transferir autocontrol. Explicar al niño objetivos concretos y claros de la intervención.
- Seleccionar estrategias y actividades de intervención.

Como modelos o **enfoques de intervención fonológica** mencionamos:

A) Método tradicional:

- Entrenamiento seso - perceptivo: énfasis en desarrollar un modelo auditivo.
- Entrenamiento en producción/ Adquisición del sonido.
- Entrenamiento en producción/ Estabilización del sonido (aislado, en sílabas, palabras, sintagmas, cláusulas, conversación).
- Tráferencia y generalización.
- Mantenimiento

B) Método de los contrastes mínimos significativos:

- Elegir pares de palabras con contraste mínimo que se seleccionan como paradigmas del proceso de sustitución o de omisión objetivo de la terapia.
- Establecer el significado de cada una de las palabras del par utilizando palabras reales o simuladas.
- Entrenamiento en discriminación receptiva de los pares de palabras.
- Entrenamiento en producción de las palabras objetivo.
- Generalización a otros contextos.

C) Método de Bombardeo.

Básicamente consiste en hacer que el niño escuche un sonido (o clases de sonidos) o palabras que contienen el sonido objetivo siempre en la misma posición. Para ello se puede insertar el sonido o palabra en juegos interactivos o manipulativos (p.ej. "hormiguitas, pescar objetos de un cubo), en historias o canciones previamente diseñadas o en rutinas de la vida diaria. Al niño no se le pide que imite o vocalice durante las actividades de bombardeo, solo que escuche. Dependiendo de la edad del sujeto y del tipo de tratamiento, el bombardeo puede durar más o menos tiempo. El bombardeo se puede introducir al inicio de las sesiones de intervención del lenguaje para introducir los sonidos nuevos que se estén trabajando, o incluso introducirlo en actividades del hogar entre una y otra sesión de lenguaje. El bombardeo puede ser muy útil para niños de 12-24 meses, e incluso de 9-18 meses, que se encuentran temporalmente estancados en su desarrollo fonológico. También es útil durante la adquisición de consonantes de última adquisición en torno a los 4 años de edad.

Las **estrategias básicas de ayuda que más se utilizan en la intervención fonológica** incluyen:

● Colocación fonética o ayudas físicas:

Supone la colocación física de los articuladores del niño en una determinada posición para la producción de un sonido.

- **Feedback táctil:**

Hacemos que el niño se toque en el punto de articulación del sonido ó en otras partes del aparato fonoarticulatorio que puedan mejorar su percepción del sonido. P.ej. para la producción de la z hacemos que coloque el dedo delante de los labios para sentir el contacto con la lengua.

- **Feedback visual:**

Supone darle ayudas visuales para la realización y/o almacenamiento de un sonido. Las ayudas pueden tomar la forma de: ayudas de forma de la boca, señales manuales para resaltar el lugar de articulación o ayudas gestuales en forma de signo manual que se asocia a cada sonido.

- **Derivación:**

Utilizar un sonido que está en su repertorio fonético para enseñar uno nuevo.

- **Metáforas o feedback semántico**

Para mejorar la discriminación comparamos un determinado sonido o clase de sonidos con algo que le es familiar al niño o con una palabra clave. P.ej. la (z) es el sonido de un globo que se deshincha, o el sonido (t) con el nombre de su hermana "marta". Podemos decir que sería como darle un feedback "semántico"

- **Descripciones :**

Describimos con terminología adaptada al niño el punto, modo de articulación para que tome conciencia de las características del sonido.

- **Demostraciones:**

Generalmente acompaña a la descripción, en este caso se le demuestran las características del sonido, por ejemplo, poniéndole la palma de la mano delante de la boca para que vea como sale el aire.

- **Modelado**

Se trata de dar al niño un modelo del objetivo de intervención. Normalmente se usa

insertado en una situación de interés para el niño. Por ejemplo: Se juega a esconder objetos cuyo nombre comienza por el fonema o sonido que estamos trabajando, se "llama" a los objetos mientras se buscan incentivando que el niño nos imite.

- **Corrección indirecta**

El adulto responde a una emisión del niño con un comentario natural que corrige su enunciado. El adulto "devuelve" al niño su emisión pero corregida. No se le pide nada al niño, pero si éste se autocorrigie o repite lo que el adulto ha dicho se le alaba positivamente ("que bien lo has dicho", "que bien dices pelota", etc.).

- **Peticiones de clarificación o aclaración del mensaje:**

Se trata de hacer una pregunta o un comentario que indiquen al niño que su emisión no ha sido bien entendida y/o que debe completarla o mejorarla. Estas peticiones deben estar adaptadas al nivel de conocimientos del niño, sólo podrá autocorregir lo que potencialmente puede decir bien (por ejemplo cuando lo dice bien a veces, lo ha estado trabajando y en las clase lo decía bien o cuando lo corrige por imitación..). Las peticiones de clarificación pueden tomar múltiples formas "¿qué?", "¿Cómo?", "no te he oído, dímelo otra vez", "¿un pato?" (cuando el niño quiere un plato).

- Preguntas de alternativa forzada:

Se trata de preguntas que ofrecen al niño dos posibilidades de respuesta, una de las cuales es la correcta, por lo que se le da el modelo correcto de emisión que queremos conseguir. Ejemplo: "se lo pongo ¿ en la bota o en la boca?"

- Errores estratégicos

Se le proponen al niño respuestas falsas ante una pregunta que duda en contestar o se le ofrece un modelo exagerado y/o absurdo con errores llamativos para incentivar que el niño corrija al adulto.

- Autoconversación o autoinstrucción

El adulto se autoinstruye mientras realiza alguna actividad o conversa consigo mismo.

- Habla paralela

El adulto comenta lo que está haciendo el niño en ese momento.

- Feedback auditivo natural

Básicamente se trata de adaptar nuestro lenguaje a los niveles de procesamiento actual del niño, hablándole con emisiones simples, producidas algo más despacio de lo habitual, aunque sin romper la entonación ni prosodia natural. Pronunciaremos claramente las palabras, marcando o "exagerando" levemente la pronunciación de los sonidos objeto de intervención.

También es recomendable utilizar un lenguaje redundante o repetitivo, recalando los sonidos, las palabras o frases que queremos que el niño utilice. No se trata de repetirlas exactamente como un disco rayado, sino de un modo natural, haciendo reformulaciones de un mismo mensaje. (Ejem."Mira el Coche", este Coche es tuyo, me gusta tu Coche,..")

3.2. Intervención morfosintáctica: contenidos y procedimientos básicos de intervención

Bibliografía básica:

- CRYSTAL, D., FLETCHER, P. Y GARMAN, M. (1983) Análisis gramatical de los trastornos del lenguaje. Editorial Técnica-Médica.
- FEY, M.E., WINDSOR, J. Y WARREN, S. (1994) Language intervention. Communication and Language Intervention Series.
- 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.
- GORTAZAR, P. (2002) Juegos y cuentos para el desarrollo del lenguaje XI Congreso AETAPI. Santander.
- GORTAZAR, M. (2002) Discurso narrativo: orientaciones para la evaluación e intervención. III Jornadas sobre autismo. Asociación Autismo-Sevilla. En www.autismo.com
- GRACIA, M (2002) Comunicación y lenguaje en primeras edades. Intervención con familias. Milenio.
- MONFORT, M. & JUÁREZ, A. (1987) El niño que habla. CEPE.
- MONFORT, M. & JUAREZ A. (1993) Los niños disfásicos. Descripción y Tratamiento. CEPE.

A modo de resumen, la intervención morfosintáctica en los primeros estadios del desarrollo del lenguaje la realizamos a partir de los datos obtenidos mediante el procedimiento de valoración y análisis del lenguaje de Crystal (LARPS) que ya vimos en el

Trastorno específico del desarrollo del lenguaje (TELD)
 3. Intervención del lenguaje: contenidos y procedimientos básicos.
 María Gortázar Díaz

módulo de evaluación. A partir del perfil gramatical obtenido se seleccionan objetivos específicos y concretos de intervención. Se trata básicamente de ir construyendo o de expandir estructuras de cláusula, de sintagma y de palabra evolutivamente apropiadas para ese caso, tratando de preservar un equilibrio de desarrollo entre los distintos niveles estructurales. La intervención se va a centrar de forma prioritaria en objetivos lingüísticos y comunicativos fundamentados en el modelo de desarrollo normal (P. Gortázar, 1999)

Recordando el sistema que ya revisamos en el módulo de evaluación y de forma abreviada incluimos parte de la ficha adaptada del LARPS:

Estadios	Interr.	Afirmación				
1 (9-18 m.)	Q	V	N	otros		
		Cláusula		Sintagma	Palabra	
2 (18-24 m.)	QX	SV SO SC NgX	AX VO VC otros	DN Adj.N NN	VV PrN otros	-N género: E. 2 concordancia art.: E. 3 -N plural -vocal: E. 2-3 N plural - cons: E. 3
3 (24-30 m.)	QXY	X+S: SN SVO SVC SVA VOA	X+V: SV VoiOd Ng XY VCA otros	X+C: SN X+ O: SN DNAdj Adj..Adj.N Pr.D.N Aux.	X+A: SA NPr.N Pron.P Pron.O	-Art. inicio: E.2 completa pl./lo: E. 3 -Adj. Género-nº: E. 2-3 concordancia. N: E. 3
4 (30-36 m.)	QXY+	XY+S: SN SVOA SVCA SVOC	XY+V: SV SVOdOi AAXY otros	XY+C:SN SN prep.SN 2 aux. Ng V Pr. DN Adj.	XY+O:SN XY+A:SA otros.	Tiempos verbales: -pres. indicativo -infinitivo -gerundio -participio -v copulativo -estar+gerundio -estar+participio -voy+infinitivo etc.....
5 (36-48 m.)		<ul style="list-style-type: none"> - Coordinadas con la conjunción “y” con significado aditivo, temporal, causal, adversativo y de especificación de objetivos. - Subordinadas nominales con el nexos “que” y “para que” - Adverbiales de tiempo con el nexos “y después” - Adverbiales causales con el nexos “porque” - De relativo con el nexos “que” 				

A partir del estadio V del desarrollo del lenguaje nuestra preocupación se centra en enseñar al niño a comprender y utilizar oraciones compuestas y en desarrollar el discurso narrativo teniendo en cuenta la secuencia evolutiva normal (ver más abajo). En relación a este último punto básicamente nos propondremos contenidos relacionados con los

siguientes aspectos o dimensiones del discurso narrativo:

1. Mantenimiento/elección de un tema central
2. Secuenciación de sucesos: Organización lógica o cronológica de los sucesos, empleo de conectores temporales, empleo de marcadores temporales para los cambios de tiempo, incrementar eventos o secuencias de acción.
3. Explicitación y elaboración de los hechos: Introducción/escenario, suceso inicial, respuesta interna, plan, intención/acción, consecuencia, reacción/conclusión final. (ver gráfica anexa de componentes de los cuentos)
4. Función referencial: uso de pronombres o términos referenciales.
5. Cohesión conjuntiva. Emplear nexos de conexión coordinados y subordinados (enlaces temporales, causales, condicionales, etc.)
6. Fluidez.

COMPONENTES DE LA GRAMÁTICA DE LOS CUENTOS

Introducción/Escenario:

Señala el tiempo, el lugar y los personajes principales. Incluye estados habituales personajes/contexto.

Episodios o sistema de episodios compuestos por:

- **Suceso inicial:** Incluye un acontecimiento natural, acciones, verbalizaciones o estados internos de los personajes que inician episodio/s y/o causan una respuesta del protagonista.
- **Respuesta interna:** Estado mental de un personaje después del suceso. Incluye respuestas afectivas o emocionales, deseos, intenciones, metas y estados cognitivos del personaje una vez ocurrido el suceso inicial.
- **Plan:** Casi nunca aparece en cuentos o relatos infantiles. Indica el propósito de acción y/o la estrategia para obtener la meta. Incluye submetas y pensamientos.
- **Intención/acción:** Acciones del protagonista para resolver el problema- meta y/o como respuesta al suceso inicial o a la respuesta interna.
- **Consecuencia.** Resultado de las intenciones o acciones de los personajes. Señala cualquier cambio en la secuencia de los hechos causados por las acciones de los personajes. Incluye acontecimientos naturales, acciones o estados finales, resultantes de las acciones de los personajes.
- **Reacción o conclusión final:** Sumario o conclusión. Incluye sentimientos, pensamientos y acciones que reflejan lo que los personajes sienten, piensan o hacen según el logro de la meta o acontecimientos anteriores. Esta categoría suele ocurrir al final del episodio pero puede ocurrir en cualquier momento.

Trastorno específico del desarrollo del lenguaje (TELD)
 3. Intervención del lenguaje: contenidos y procedimientos básicos.
 María Gortázar Díaz

DIMENSIONES	1 (2-3 años)	2 (3-4 años)	3 (4-4 1/2 años)	4 (4 1/2-5 años)	5 (5-7 años)
Gramática narrativa					
MANTENIMIENTO DEL TEMA	<ul style="list-style-type: none"> • Ausencia tema: Nombran, rotulan sucesos, acciones u objetos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Emerge tema central con múltiples disgresiones. • Etiquetación 	<ul style="list-style-type: none"> • Tema central, persisten emisiones irrelevantes o evasiones. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tema central, mantenimiento. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mantenimiento
SECUENCIACION DE EVENTOS	<ul style="list-style-type: none"> • No hay orden Temporal • Contiene un evento pasado 	<ul style="list-style-type: none"> • No hay orden temporal, emergentes • Dos eventos 	<ul style="list-style-type: none"> • Narrativas tipo “saltos de rana” • Dos o más eventos pasados 	<ul style="list-style-type: none"> • Cronológico. • Emplea conectores, emergen marcadores 	<ul style="list-style-type: none"> • Orden cronológico. • Conectores y marcadores.
EXPLICITACION DE LOS HECHOS	<ul style="list-style-type: none"> • No usan realmente componentes de la gramática 	<ul style="list-style-type: none"> • No usan componentes de la gramática. Emerge introducción 	<ul style="list-style-type: none"> • Tres componentes: evento inicial, intención/acción y consecuencias 	<ul style="list-style-type: none"> • Los tres componentes anteriores y uno más, variable. Emergen RR internas. No conclusión 	<ul style="list-style-type: none"> • Cuatro ó cinco componentes, incluida conclusión/reacción final.
F. REFERENCIAL	<ul style="list-style-type: none"> • Ausente 	<ul style="list-style-type: none"> • Emergen, en primer lugar demostrativos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Presente con errores, no suele especificar localización 		<ul style="list-style-type: none"> • Adecuada
COHESION CONJUNTIVA	<ul style="list-style-type: none"> • Ausente 	<ul style="list-style-type: none"> • Predomina la coordinación 	<ul style="list-style-type: none"> • Predominan Coord., subord. de relativo, algunas comparativas y adverbiales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Predomina cohesión temporal aunque también hay causal. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se incrementa complejidad estructural y elementos de cohesión.
FLUIDEZ	<ul style="list-style-type: none"> • Disfluencias frecuentes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Disfluencias frecuentes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Disfluencias decrecen. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fluidez 	<ul style="list-style-type: none"> • Fluidez

En relación a los **procedimientos y estrategias de intervención**, en primer lugar vamos a clasificar las **actividades para la enseñanza del lenguaje** en cuatro categorías siguiendo las orientaciones de Pedro Gortázar (1999):

- Actividades estructuradas no enmarcadas en contextos significativos. Práctica intensiva en ensayos discretos o repetidos.
- Juegos de lenguaje y otras actividades estructuradas de enseñanza significativa.
- Juegos y actividades semiestructuradas.
- Actividades naturales de la vida diaria – Enseñanza en base a rutinas naturales.

Como estrategias de enseñanza más utilizadas podemos destacar:

- Adecuación del in-put lingüístico y comunicativo. Se trata de ajustar nuestro lenguaje a las necesidades y niveles de procesamiento del niño. Incluye: Hablar más despacio, sin romper la entonación y prosodia natural; cuidar la pronunciación; emplear claves visuales en forma de gestos, signos o imágenes; ajustar el tamaño y complejidad de los enunciados al nivel de procesamiento del niño.....etc.
- Feedback positivo: Adoptar una actitud positiva ante los actos comunicativos del niño. Alabar y reforzar todos sus intentos comunicativos.
- Repetición idéntica.
- Expansión: El adulto realiza un comentario que confirma la expresión del niño y la expande incorporando algún elemento sintáctico o corrigiéndolo. No se le exige nada al niño, tan solo se le ofrecen modelos ligeramente más complejos o correctos. Ejemplo: El niño dice: "gato salta". El adulto expande: "el gato está saltando"
- Extensión: El adulto realiza un comentario que confirma la expresión del niño y la expande añadiendo algún elemento semántico. Ejemplo: El niño dice "un coche". El adulto responde: "un coche azul".
- Imitación directa: Se trata de ofrecer al niño un modelo completo para que lo imite. Generalmente se inserta en una situación en la que el niño requiere la ayuda del adulto, condicionando nuestra ayuda a una imitación o verbalización previa.
- Imitación según un modelo y secuencias sustitutorias. Se trata de obtener expresiones espontáneas del niño en situaciones interactivas de toma de turnos en las que el adulto previamente ha ofrecido un modelo indirecto. Normalmente se utiliza en situaciones de juego, o intercambio conversacional activo, donde se repite una estructura previamente determinada y en la que el niño se ve elicitado a producir una expresión similar a la del adulto que ha iniciado el intercambio si quiere unirse al juego o conversación.
- Índices visuales: Se ofrece al niño ayuda en forma de gestos, signos o imágenes visuales. Se incluye también la presencia del objeto como índice visual.

- Preguntas abiertas (¿qué quieres?, ¿qué haces?. etc.) y preguntas de alternativa forzada (preguntas basadas en la estructura ¿X o Y? donde se ofrece al niño el estímulo lingüístico que queremos elicitarse).
- Instrucciones directas. Se le da una instrucción para que la repita o se dirija a otro. Ejemplo: “Dile a papá que venga”
- Alusiones, Se trata de proporcionarle un índice indirecto que indique al niño que se espera que comunique algo. Por ejemplo: “es hora de merendar”, para hacer que pida su merienda, o “yo sé donde está”, para que pregunte.
- Peticiones de clarificación o de rectificación. El adulto hace una emisión, pregunta o comentario para indicar al niño que su emisión no ha sido entendida o de que debe mejorarla o completarla. Puede tomar múltiples formas: “¿qué?”, “¿eh?”, “Si, allí hay patatas”/cuando el niño pide patatas con tan solo la denominación.
- Composición y descomposición de enunciados en expansión o en dialogo modelado.

Estrategias básicas en formato de rutinas o de enseñanza natural

- Mandato-modelo: el adulto inicia la interacción generando una situación en la que el niño necesita su ayuda para obtener un objeto deseado o una actividad. El adulto instruye al niño para que de una respuesta verbal como condición de obtener su ayuda. Usualmente se incorporan ayudas en forma de pregunta abierta, Indices visuales, Espera estructurada, Imitación, repetición y feedback positivo.
- Enseñanza incidental: el niño inicia la interacción y el adulto usa esa oportunidad para requerir al niño una emisión más completa o elaborada. Se le ayuda al niño con estrategias de pregunta abierta o de alternativa forzada, imitación, petición de clarificación u otras.
- Presentación de obstáculo o cadena interrumpida: El adulto interrumpe al chico en medio de una secuencia predecible de conductas en la cual él esta activamente ocupado. El estudiante está usando objetos o actuando de una forma predecible y es interrumpido en su actividad de modo que no puede continuarla si no responde a la demanda comunicativa del adulto. El adulto introduce estrategias de ayuda. La interrupción se puede realizar: bloqueando pasivamente la acción del niño, retrasando él darle un objeto que necesita para continuar, colocando un objeto fuera de su alcance, ofreciendo un objeto en un recipiente que no puede abrir o una puerta cerrada..
- Estupidez creativa: supone dar al chico una orden, comentario o feedback inadecuado, de forma que se vea obligado a pedir o a dar nueva información al adulto.
- Actividades conjuntas no directivas: supone compartir actividades con el niño. Se evita ser directivo; se utilizan fundamentalmente estrategias en forma de pregunta, la expansión y la extensión.
- Expansión: El adulto realiza un comentario que confirma la expresión del niño y la expande incorporando algún elemento nuevo o corrigiéndola indirectamente. El

adulto debe ajustar la expansión al nivel de procesamiento del niño. No se le exige nada al niño, sólo se le ofrecen modelos ligeramente más complejos o correctos.

- **Espera estructurada:** Se trata de ofrecer ayuda al niño para que inicie la comunicación. Se da ayuda en forma de proximidad física y mirada dirigida al niño, invitándole a comunicar con nuestra actitud de escucha. El adulto, en una situación donde el niño quiere o necesita comunicar, se sitúa frente al niño manteniendo contacto ocular en actitud de espera, mostrando que está dispuesto a ofrecer su ayuda y/o recibir la comunicación.
- **Diálogo modelado:** Autoconversación o autoinstrucción.

Las distintas técnicas o procedimientos de enseñanza se utilizan de forma aislada o simultánea. Se programa el desvanecimiento de las ayudas de forma que se logre un lenguaje espontáneo. Estas estrategias educativas pueden ser utilizadas en diferentes formatos interactivos o contextos de intercambio comunicativo.

Cada vez se enfatiza más la necesidad de emplear estrategias de intervención que incluyan los principios de los enfoques naturalistas, al mismo tiempo, y en relación a estos enfoques, se recomienda que los padres reciban orientaciones para que estimulen de forma óptima el desarrollo del lenguaje en ambientes naturales. Recomendamos el libro de M. Gracia (2002) (hay también un artículo de la misma autora que podéis encontrar en la web de la fundación síndrome de Down de Cantabria: Intervención naturalista en la comunicación y el lenguaje para familias de niños pequeños con síndrome de Down) que instruye ampliamente sobre los modelos de intervención con las familias, incluyendo a continuación algunos consejos generales para los padres que os podrán servir en vuestra práctica clínica.

PAUTAS ORIENTATIVAS PARA LA ESTIMULACION DEL LENGUAJE EN EL HOGAR

1. ADAPTAR NUESTRO LENGUAJE AL NIÑO :

- Hablarle más despacio que lo habitual, sin romper la entonación y prosodia natural.
- Usar una entonación agradable y un tono dulce.
- Pronunciar claramente las palabras. Marcar o "exagerar" ligeramente la pronunciación de los sonidos, fundamentalmente aquellos que el niño suele decir mal u omitir.
- Utilizar frases sencillas, adaptadas al nivel de producción y comprensión del niño. Es necesario ajustar el tamaño y la complejidad de nuestras frases a nivel del niño. Usar frases sencillas nunca supondrá utilizar un lenguaje "infantil" o distorsionado, debemos hablar correctamente. Vocabulario acorde.
- Recaltar las palabras o tipo de frases que queremos que el niño aprenda a decir mejor, repitiéndolas a menudo. No se trata de repetir las exactamente como un disco rayado, sino de un modo natural, haciendo reformulaciones de un mismo mensaje. Ejemplo: "Mira el Coche", el Coche es tuyo, me gusta...,"
- Evitar enunciados interrumpidos o desordenados.
- Cuidar los aspectos paralingüísticos (expresión corporal y emocional, uso de sonidos simbólicos, etc)
- Incrementar situaciones de acción-atención conjunta creando de este modo contextos naturales que fomenten el desarrollo de la comunicación. Generalmente se indica que se debe de hablar a menudo con el niño. No se trata de bombardearle con un lenguaje excesivo, sino de hablarle de aquello que le interesa y de lo que compartimos con él. Debemos hablarle en y acerca de aquellas situaciones en las que estamos haciendo o mirando cosas juntos, hablándole de lo que hacemos "aquí y ahora" o de lo que a él le interesa o muestra interés. En casos de niños con severos problemas de comprensión y procesamiento del lenguaje, se reduce al máximo el lenguaje verbal pero por ello no dejan de incrementarse las situaciones de acción-atención conjunta.

2. POTENCIAR O FAVORECER LOS INTERCAMBIOS COMUNICATIVOS CON EL NIÑO:

- Atender y escuchar todos los intentos comunicativos del niño, todos sus enunciados.
- Adoptar una actitud positiva frente al niño, hacerle ver que nos interesa lo que nos dice y mostrarle nuestro contento por sus intentos de hablar mejor y/o de contarnos cosas.
- Tener todos los días, un tiempo destinado a hablar y/o jugar directa y exclusivamente con el niño. Debe ser un periodo o varios periodos cortos donde estemos con el niño solos, sin ruidos ambientales cercanos (tele apagada, habitación no compartida con otras personas, etc.). Según la edad del niño dedicaremos estos periodos a un tipo u otro de actividades Debemos implicarnos en actividades conjuntas en las que el niño lleve la iniciativa. Es importante adecuar el entorno físico en el que tienen lugar las rutinas de juego o interacción (debe ser un espacio tranquilo y cómodo, sin interrupciones ni ruidos de fondo excesivos, con los juguetes o materiales que vamos a utilizar a nuestro alcance y el del niño, sin sobrecarga de objetos)
- Al escuchar y atender lo que dice el niño, usaremos una técnica que favorece que el niño aprenda a hablar mejor, se trata de la **técnica de expansión**. Ante una emisión del niño, el adulto le responde haciendo un comentario que "repite" el enunciado del niño mejorándolo o ampliándolo. A modo de comentario natural, el adulto reformula lo que el niño ha dicho ampliando su frase o formulándola en términos más "adultos" o más complejos sintácticamente. Ejemplo:

Niño: "Papá ido"

Adulto: "sí, papá se ha ido"

Niño: "Papá se ha ido"

Adulto: "Papá se ha ido a trabajar"

- Evitar, sobre todo en los primeras fases del desarrollo del lenguaje, la corrección directa ("así no se dice", "lo dices mal", etc.) . **Utilizar estrategias que favorecen la autocorrección**. Se trata de que el niño

corrija el solo sus enunciados o palabras mal dichas, dándose cuenta de la necesidad de decirlo mejor para ser entendido. Al principio no tratar de corregir más de una cosa a la vez en un mismo enunciado.

Estrategias que favorecen la autocorrección:

- **Corrección indirecta:** el adulto responde a una emisión del niño con un comentario natural que corrige su enunciado. El adulto "devuelve" al niño su emisión pero corregida, de este modo, le da un modelo adecuado. No se le pide nada al niño, pero si éste se autocorrigie o repite lo que el adulto ha dicho se le alaba positivamente ("que bien lo has dicho", "que bien dices pelota"). Ejemplos.

Niño: "uno pato"
Adulto: "Un pato ,sí"

Niño: "yo omo pan"
Adulto: ¿comes pan?
yo como patatas.

- **Peticiones de clarificación o aclaración del mensaje:** Se trata de hacer una pregunta o un comentario que indiquen al niño que su emisión no ha sido bien entendida y/o que debe completarla o mejorarla. Estas peticiones deben estar adaptadas al nivel de conocimientos del niño, sólo podrá autocorregir lo que potencialmente puede decir bien (lo dice bien a veces, lo ha estado trabajando y en las clase lo decía bien, lo corrige por imitación..). Las peticiones de clarificación pueden tomar múltiples formas "¿qué?", "¿cómo?", "no te he oído, dímelo otra vez", "¿un pato?" (cuando el niño quiere un plato). Ejemplo:

Niño: "kiko"
Adulto: " sí, aquí ahí kikos"
Niño: "dame"
Adulto "¿qué"
Niño: "dame kiko"

- **Preguntas de alternativa forzada:** Se trata de preguntas que ofrecen al niño dos posibilidades de respuesta, una de las cuales es la correcta, por lo que se le da el modelo correcto de emisión que queremos conseguir.

Niño: "pinta un coche"
Adulto: "¿ CON el dedo o CON el pincel?"

Niño: "el niño come ea cuchara"
Adulto: "¿come una cuchara o come con la cuchara?"

3.3. Intervención semántica: contenidos y procedimientos básicos.

Bibliografía básica:

- ACOSTA, V. & MORENO, A.M. (2001) Dificultades del lenguaje en ambientes educativos. Masson.
- BUSH, W.H. & TAYLOR, M. (1989) Como desarrollar las aptitudes psicolingüísticas. Martínez Roca
- CLEMENTE ESTEBAN, R.. (1995) Desarrollo del lenguaje. Octaedro.
- CUETOS VEGA, F. (2003) Anomia. La dificultad para recordar las palabras. Tea
- MCGREGOR, K. & LEORNARD, L. (1994) Intervention for Word-Finding Déficits in Children. En Fey, M., Windsor, J & Warren, S. Language Intervención. Brookes Publishign Co.
- MONFORT, M. ; JUAREZ, A. y MONFORT, I. (2004) Niños con trastornos pragmáticos del Lenguaje y de la Comunicación. Entha.

Básicamente los contenidos van a centrarse en los siguientes aspectos:

A) Enseñanza de significados referenciales y clases de palabras. Comprensión y expresión de términos referidos a :

- * Agentes y objetos, (sustantivos).
- * Palabras de acción (verbos).
- * Descripción de cualidades, propiedades y características de los objetos, personas y eventos (adjetivos y adverbios). Se incluyen términos mentalistas.
- * Términos abstractos o conceptos para organizarse en el espacio y en el tiempo (adverbios y preposiciones).
- * Términos para expresar relaciones y conceptos de similitud, causalidad, condición, exclusión, etc.

B) Desarrollar competencias de significado conceptual e incrementar las habilidades para establecer relaciones de significado entre palabras: Se trata de desarrollar la habilidad para agrupar los referentes en torno a campos conceptuales y de establecer relaciones de significado entre las palabras.

Entre las actividades más utilizadas para trabajar estas competencias nos encontramos con ejercicios de emparejamiento, identificación, asociación o clasificación de objetos o dibujos en base a características perceptivas, de uso funcional, o por su pertenencia a determinadas categorías naturales; ejercicios o juegos de establecimiento de semejanzas y diferencias entre objetos; ejercicios de oposición; juegos de definición, de descripción y de adivinanzas; aprendizaje de conceptos mediante juegos de lenguaje; juegos de etiquetado y de fluidez léxica; juegos o actividades de identificación de “verdadero o falso” o de “gazapos”. Pueden

ser útiles los ejercicios semánticos de la colección Akros, ejercicios del lenguaje del currículum de preescolar y de primaria y los ejercicios de entrenamiento en teoría de la mente de M. Monfort Ver ejemplo en gráfica en página 16.

- C) Potenciar las habilidades para establecer relaciones de significado entre acontecimientos (ver lista de contenidos o categorías semánticas). Entre las actividades más destacadas que pueden realizarse en la intervención, podemos mencionar: actividades de agrupamiento o categorización, asociaciones, descripción o comparación de rasgos semánticos, completar oraciones, juegos de adivinanza, juegos de identificación de “verdadero o falso”, juego simbólico en el que se incentiva la selección de objetos en base a una actividad, respuesta a preguntas semánticas. Generalmente también se incorporan juegos o actividades para incrementar habilidades metafonológicas (rimas, aislamiento sílaba o fonema inicial). Ver gráfica página 17.
- D) Fomentar competencias de recuperación léxica. Fundamentalmente se fomentan las competencias de representación semántica y se fortalecen las conexiones entre los significados y las representaciones léxicas. Es importante potenciar la representación visual, así como el conocimiento físico y kinestésico de las palabras objetivo; además de plantearse un aprendizaje del léxico en contextos significativos. Generalmente se trabajan también competencias metafonológicas y de memoria auditivo-verbal. También se aconseja potenciar competencias gramaticales.
- E) Mejorar la secuenciación y organización semántica de la información.

Ejemplo relaciones semánticas entre palabras:

Categorías léxicas	Agrupamientos semejanzas	Oposiciones
Bebida Alimento lácteo Etc.	- Zumo, agua, fanta - queso, yogur...	-El café es marrón y la leche es - El queso es sólido y la leche es.....

Ejemplo de relaciones semánticas entre acontecimientos: el profesional parte de un cuadro con doble entrada que incluye las distintas relaciones que quiere resaltar.

<i>Existencia</i>	<i>Recurrencia</i>	<i>Atribución</i>	<i>Posesión</i>	<i>Localización</i>	<i>Acción</i>
leche	Otra leche	Blanca, líquida...	Mía, de mamá, de la vaca....	Nevera, super...	Beber, echar ...
Agente	Receptor	Modo	Tiempo	Est. internos	
Yo Niños mamá	Yo Niños mamá	Vaso Botella Taza	Desayuno Merienda	Me gusta Prefiero caliente...	

Se trata de subrayar las distintas relaciones semánticas que pueden producirse con referencia a una palabra objetivo. Se recomienda potenciar este conocimiento semántico dando al niño el máximo soporte visual acompañado de la más variada información “física” y en un contexto significativo de aprendizaje.

3.4. Intervención pragmática: contenidos y procedimientos básicos de intervención.

Centrada básicamente en :

- Desarrollar el uso espontáneo y funcional del lenguaje, favoreciendo el empleo funcional del lenguaje en los distintos contextos comunicativos e incrementando el rango de funciones comunicativas a emplear.
- Desarrollar habilidades pragmático-conversacionales: tomar/iniciar la palabra; mantener el tema central de la conversación; reciprocidad conversacional; producción de contenidos o estilos de conversación adecuados al interlocutor y al contexto; producción de preguntas adecuadas al tema; aprender a dar respuestas adecuadas y/o ajustadas a la pregunta que se le ha hecho; aprender a evitar reiteraciones y detalles o alusiones innecesarias; uso adecuado de términos referenciales y de emisiones elípticas; fluidez; empleo y comprensión de rasgos suprasegmentales y componentes no-verbales de la comunicación (tono, intensidad o volumen de voz, acento, proximidad corporal, mirada, etc)
- Aprender a adecuar el estilo y el contenido del lenguaje al contexto social donde se desarrolla el intercambio comunicativo. Adecuación social de aspectos paralingüísticos.
- Comprensión y uso de estados atencionales, emocionales y, en general, de las señales sociales. Integración de gestos, vocalizaciones y expresiones en los actos comunicativos.
- Capacidad de usar información contextual para la comprensión del mensaje.
- Frecuencia de los actos comunicativos
- Espontaneidad de los actos comunicativos.