

INFLUENCIA DE LAS HABILIDADES PRAGMÁTICAS EN LA ESTABILIDAD DEL ESTATUS SOCIOMÉTRICO DE NIÑO/AS CON TRASTORNO ESPECÍFICO DEL LENGUAJE (TEL)

Flores Buils, Raquel; Andrés-Roqueta, Clara; Clemente Estevan, Rosa Ana

Universitat Jaume I. Castellón. España

RESUMEN

La competencia lingüística juega un papel fundamental a la hora de formar relaciones interpersonales, especialmente la de tipo pragmático (Farmer y Oliver, 2005). En este sentido, aquellos niños con mayores dificultades lingüísticas suelen ser menos preferidos por sus compañeros (Fujiki, Brinton, Hart, y Fitzgerald, 1999). En la literatura, los niños y niñas con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) aparecen como sujetos rechazados (McCabe y Meller, 2004) o bien ignorados por sus iguales (Guralnick, Connor, Hammond, Gottman y Kinnish, 1996). Sin embargo, se ha demostrado que las dificultades predominantemente expresivas no conllevan dificultades sociales con la edad, mientras sí aquellas más complejas relacionadas con la pragmática y la cognición social (Botting y Conti-Ramsden, 2000).

En el presente trabajo llevamos a cabo un informe-estudio longitudinal de tres casos de niños/as con TEL en los que su evolución pragmática, positiva o negativa, entre los dos periodos evaluados, influye en la estabilidad o cambio del estatus social que poseen estos niños/as dentro de su grupo-aula. Mejorar el componente pragmático conlleva una mejora en la interacción social del niño/a con sus iguales, por lo que se plantea la necesidad de intervención en casos de niños/as con TEL en aspectos pragmáticos de la lengua, donde puedan adquirir pautas de actuación social en diversas situaciones comunicativas que posibiliten la práctica de las habilidades mentalistas. De esta manera mejoraría la calidad de sus relaciones sociales, influyendo positivamente en su estatus sociométrico.

Palabras Clave: Habilidades pragmáticas; TEL; Estatus sociométrico; Competencia social, Estabilidad del Rechazo

1. INTRODUCCIÓN

El estudio de las relaciones entre iguales en la infancia y la adolescencia es un tema de investigación de gran relevancia en Psicología Evolutiva y Educativa, ya que desde el momento en que los niños comienzan la educación preescolar van pasando cada vez más tiempo con otros niños de su misma edad.

Investigaciones clásicas como la de Hartup (1996) afirman que unas relaciones adecuadas con los compañeros constituyen un contexto de suma importancia, cuando no imprescindible, para un desarrollo positivo.

Las influencias de las relaciones entre iguales en el desarrollo, tanto positivas como negativas, se ponen de manifiesto en distintos contextos, siendo uno de los más importantes el escolar. Desde una perspectiva educativa, cuando un niño o adolescente entra en un aula, no sólo entra en un entorno de aprendizaje sino también en un entorno social, por lo que la dimensión social del aula o de la escuela no puede ser ignorada (García-Bacete y González, 2010).

Para el estudio de las relaciones con los iguales el método que se presenta como más idóneo es el sociométrico (Cillessen, 2009), éste se define como el método para descubrir, describir y evaluar la estructura, desarrollo y estatus social en los grupos mediante la medición del grado de aceptaciones y rechazos entre los individuos.

Pese a que actualmente existe abundante investigación sobre las relaciones entre iguales, muchas cuestiones siguen sin resolverse, especialmente en lo que respecta al desarrollo de las relaciones entre iguales al inicio de la escuela primaria y las raíces más tempranas tanto de los problemas como de los éxitos en esas relaciones. La evaluación sociométrica de los niños puede mostrarnos aspectos importantes del desarrollo de la competencia social que todavía no son bien comprendidos (García-Bacete y González, 2010).

En las escuelas es importante trabajar con los alumnos las relaciones interpersonales, pero es imprescindible con determinados niños/as que constituyen grupos de riesgo potencial de experimentar serias dificultades en sus relaciones con los demás. Entre ellos señalamos a los que presentan necesidades educativas especiales (Monjas, 1992), a los alumnos con alteraciones comportamentales (Monjas y Arias, 1992) y a los que sufren rechazo y aislamiento social.

Los alumnos/as con necesidades educativas especiales presentan, frecuentemente, baja aceptación por sus compañeros y déficit e inadecuaciones en su comportamiento interpersonal por lo que es imprescindible enfatizar esta área para favorecer así su inclusión social.

En este sentido, estudios como el de Gallagher (1993) destacan que la competencia social incluye dos aspectos esenciales: interacción social y lenguaje. Particularmente, el lenguaje juega un papel fundamental a la hora de iniciar y establecer relaciones interpersonales, regular las interacciones, y también en la propia socialización. De este modo, la conversación (concebida como conducta social) y la competencia social se nutren una de la otra formando un bucle donde la una mejora la otra a lo largo del curso evolutivo (McCabe y Meller, 2004). Consecuentemente, son los niños y niñas con mejores habilidades lingüísticas los que suelen ser más preferidos y populares entre sus iguales (Fujiki, Brinton, Hart, y Fitzgerald, 1999).

Sin embargo, el desarrollo de las competencias conversacionales (como adaptar la conversación a un interlocutor, respetar los turnos, ser contingente, dar información ajustada y suficiente, etc.), no sólo depende de las habilidades lingüísticas del sujeto, sino también de sus habilidades de tipo mentalista (Bartsch y Wellman, 1995), incluyendo así aspectos emocionales y cognitivos como parte de la competencia social, y de habilidades pragmáticas (como entender los dobles sentidos o saber ponerse en el lugar de otra persona). En este sentido, diversos estudios demuestran que un mayor nivel de comprensión emocional comporta un mejor estatus social, es decir, mayor popularidad entre iguales y evidencia de más conductas pro-sociales por parte de los niños (Pons, Harris y Doudin, 2002).

Las dificultades en la adquisición infantil de la primera lengua suelen encuadrarse dentro de los cuadros del Trastorno Específico del Lenguaje (TEL), siempre que cumplan las condiciones de especificidad, descartándose por ejemplo, déficits sensoriales o retrasos ligados al retraso mental. Se ha demostrado que los niños/as con TEL, cuya competencia lingüística puede co-ocurrir de manera paralela con dificultades secundarias en habilidades mentalistas (Andrés y Clemente, 2010), se caracterizan por poseer escasa competencia social durante su infancia (Marton, Abramoff y Rosenzweig, 2005), sobre todo en situaciones conversacionales con cierta complejidad contextual: se dirigen menos a sus iguales, hablan menos y colaboran poco con sus compañeros, cierta incapacidad para mantener un diálogo activo (con producciones limitadas y/o no-

verbales delante de una pregunta); poseen un estilo de comunicación menos directivo; y son menos sensibles a los intentos sociales (Brinton, Fujiki, Spencer y Robinson, 1997). Por tanto, están en riesgo de desarrollar relaciones interpersonales de calidad con sus iguales, que se agravan sobre todo en la adolescencia (Botting y Conti-Ramsden, 2008).

Varios estudios tratan de describir el tipo de incompetencia social de los niños/as con TEL, concluyendo que se caracterizan por: desconocer conductas sociales aceptadas, lo cual les conduce a manifestar problemas conductuales (Fujiki, Brinton, Hart y Fitzgerald, 1999; Jerome, Fujiki, Brinton y James, 2002); poseer habilidades de negociación y resolución de conflictos pobres, que desembocan en un fracaso a la hora de resolver problemas sociales (Marton, Abramoff y Rosenzweig, 2005); iniciar y mantener interacciones sociales (Brinton, Fujiki, Spencer y Robinson, 1997); e incluso problemas de tolerancia a la frustración y asertividad (McCabe, 2005). Consecuentemente, suelen ser niños/as menos preferidos por sus iguales, y a menudo sean rechazados a causa de sus problemas de conducta (Fujiki, Brinton, Hart y Fitzgerald, 1999) o incluso en algunos casos, ignorados en algunos contextos lúdicos como el patio (Guralnick, Connor, Hammond, Gottman y Kinnish, 1996).

En este sentido, hay evidencias de que las habilidades pragmáticas están altamente relacionadas con las habilidades sociales (Harris, de Rosnay y Pons, 2005; Marton, Abramoff y Rosenzweig, 2005). En el campo clínico, Farmer y Oliver (2005) intentaron discriminar grupos comórbidos en aspectos comunicativos y relacionales (Trastorno del Espectro Autista, Síndrome de Asperger y TEL), así como demostrar la existencia de cierta relación entre ambas áreas. Para ello solicitaron a los maestros y especialistas que atendían a 38 niños/as con problemas comunicativos, que cumplimentaran la escala CCC, para los ítems comunicativos y relacionales (Bishop, 2003) y la escala SDQ, para los ítems de conducta social, emocional e hiperactividad (Goodman, 1997). De este modo se encontró que las puntuaciones de ambos cuestionarios correlacionaron y por tanto, los niños/as con mayores problemas pragmáticos estaban en mayor riesgo de tener problemas de adaptación social con sus iguales. Apoyando este dato, estudios longitudinales demuestran que los niños/as con dificultades predominantemente expresivas no suelen aumentar sus dificultades sociales con la edad, mientras sí aquellos con problemas más complejos relacionados con la comunicación (Conti-Ramsden y Botting, 2004).

A pesar de la existencia de estudios que demuestran que en la adolescencia algunos sujetos con TEL están en riesgo de ser rechazados por sus iguales, e incluso de padecer *bullying* (Knox y Conti-Ramsden, 2007), en edad escolar siguen sin estar claros los factores que contribuyen a la aparente falta de competencia social de estos sujetos (Marton, Abramoff y Rosenzweig, 2005).

Ante la situación de rechazo que sufren algunos alumnos durante su escolarización, hay que señalar que éste parece ser un fenómeno bastante estable, aunque no inamovible. El equipo de McDougall, Hymel, Vaillancourt y Mercer (2001) señala que según los estudios disponibles se comprueba que existe alrededor de 30% y 45% de mantenimiento sobre un periodo de 4 años. Según el meta-análisis realizado por Cillessen, Bukowski y Haselager (2000) la estabilidad del rechazo es la más alta de todos los tipos sociométricos, tanto a corto plazo (mediciones en intervalos inferiores a tres meses), como a largo plazo (un año o más) García-Bacete, Sureda y Monjas (2010) resumen las cifras y apuntan que hay entre un 45% y un 74% de mantenimiento del rechazo a corto plazo, y entre el 18% y el 69%, con una media de 45% a largo plazo, y concluyen que, en general, se puede afirmar que la estabilidad se incrementa con la edad y decrece con el incremento del intervalo entre las mediciones.

Respecto a la taxonomía de la estabilidad del rechazo, es importante precisar que pese a no estar consensuado, la regla general tiende a tener en consideración el intervalo de tiempo entre dos mediciones sociométricas y se habla de estabilidad a corto o a largo plazo. Steenbeek y VanGeert (2007) consideran que la estabilidad del rechazo a largo plazo se basa en medidas repetidas con un intervalo igual o superior a doce meses, mientras que el corto plazo se refiere a un intervalo de tres o menos meses entre las dos mediciones.

Por todo ello, en el presente trabajo presentamos un informe longitudinal de tres casos de alumnos con TEL, con el objetivo de analizar cómo su evolución, positiva o negativa, referente a aspectos pragmáticos del lenguaje, influye en la estabilidad o cambio del estatus social que poseen dentro de su grupo-aula.

2. ANÁLISIS DE CASOS

En el presente estudio han participado tres alumnos diagnosticados con TEL escolarizados en una escuela pública de Castellón (Comunidad Valenciana). Todos ellos recibían apoyo por parte del psicopedagogo escolar y por los maestros de audición y lenguaje del centro.

Los tres alumnos pertenecían al mismo grupo-aula y fueron evaluados en dos periodos distintos. La primera ocasión, se encontraban cursando primer curso de la etapa Infantil (curso 2007/2008), y posteriormente se les volvió a evaluar cuando éstos cursaban el primer curso de Primaria (curso 2010/2011). A cada uno de ellos, se les evaluó en horario escolar en 2 o 3 sesiones, una vez se obtuvieron los permisos paternos y de las autoridades académicas correspondientes.

En ambos periodos, en las primeras dos sesiones se llevó a cabo un estudio de su perfil cognitivo y lingüístico, para determinar si cumplían los criterios establecidos como TEL, así como para determinar su nivel pragmático. En la siguiente sesión se llevó a cabo el estudio sociométrico en el grupo-aula al que pertenecían los tres alumnos objeto de nuestro estudio a través de entrevistas individuales.

Para la medición de cada uno de estos perfiles, se utilizaron los siguientes instrumentos:

- *Medida cognitiva.* Para asegurar la normalidad cognitiva de los sujetos se empleó la escala de inteligencia general no-verbal de la escala de Color del Raven (Raven, Raven y Court, 1998).
- *Medidas lingüísticas.* El perfil lingüístico de los sujetos fue evaluado mediante las siguientes tareas: a) *Medidas Gramaticales:* Comprensión de Estructuras Gramaticales (CEG- Mendoza, Carballo, Muñoz, and Fresneda, 2005) para evaluar las habilidades relativas a la comprensión gramatical; y Memoria de Frases (de la batería ELI-Evaluación del Lenguaje Infantil- Saborit y Julián, 2005), para evaluar las habilidades relativas a la expresión morfo-sintáctica. b) *Medida Pragmática:* subescala pragmática de la batería ELI. c) *Medida fonética:* subescala del ELI. Solamente se registró si los sujetos tenían o no tenían problemas fonéticos en términos dicotómicos. De este modo, los sujetos registrados “con problemas fonéticos”, pueden presentar solamente dislalias o dislalias con problemas de formación silábica. e) *Medidas de Vocabulario:* dos

subescalas de vocabulario expresivo (denominación) y comprensivo (identificación) del ELI.

- *Tarea de Historias Extrañas*. Con el objetivo de evaluar la comprensión de las intenciones comunicativas de otras personas, se emplearon seis historias de la tarea original de Historias Extrañas (Happé, 1994). La tarea consiste en la presentación de una serie de viñetas sobre situaciones cotidianas donde los personajes emiten frases a otras personas en un sentido “no literal” (de aquí el nombre de Historias Extrañas), y el sujeto debe valorar cual es la intención comunicativa escondida detrás de cada una de las emisiones. Además, a parte de la intención comunicativa del protagonista, el sujeto debe inferir cierta información del contexto (ej. relación entre el emisor y el receptor). Esta tarea, originalmente empleada con población autista, fue diseñada para reflejar las habilidades mentalistas empleadas en contextos más naturales y más acordes con las situaciones cotidianas que rodean a los niños. De las 12 historias originales se seleccionaron y adaptaron, por la edad de la muestra y siguiendo el patrón evolutivo descrito por Perry (1995), sólo seis: *Simulación, Mentira, Mentira piadosa, Ironía, Chiste y Frase hecha*.

- *Medida sociométrica*. Las clases ordinarias a las que pertenecían los sujetos de la muestra fueron sometidas a un estudio sociométrico. A cada niño/a se les hizo la siguiente entrevista:

- “*De todos los niños y niñas de tu clase, dime con quién te gustaría más jugar*” (3 nombres). Estos nombres dieron lugar a las Nominaciones positivas (Sp).

- “*De todos los niños y niñas de tu clase, dime con quién te gustaría menos jugar*” (3 nombres). Estos nombres dieron lugar a las Nominaciones negativas (Sn).

Finalmente, los datos se analizaron con el programa sociométrico informatizado Arruga (1992) para determinar el estatus sociométrico de cada niño/a de la muestra, dibujando las siguientes categorías: rechazado (Sp bajo, Sn alto), ignorado (Sp bajo, Sn bajo), medio (Sp alto, Sn alto) o popular (Sp alto, Sn bajo).

Tras el análisis de los resultados obtenidos, respecto a la medición de los aspectos cognitivos, se obtuvo que en los tres casos el Coeficiente Intelectual era superior a 85, corroborando así una normalidad cognitiva.

En todos los casos se detectaron problemas tanto gramaticales como fonéticos tanto en el primer como en el segundo periodo de evaluación. A continuación detallamos cada uno de los tres casos, centrándonos en la evolución de sus problemas pragmáticos y en la estabilidad o cambio de su estatus sociométrico:

Para ello, por un lado señalamos, de entre las seis situaciones conversacionales presentadas (Simulación, Mentira, Mentira piadosa, Ironía, Chiste y Frase hecha) aquellas en las que han detectado el significado literal y aquellas en las que han comprendido la intención de los personajes. Por otro lado, se indica el estatus sociométrico que obtuvieron en cada uno de los periodos evaluado.

Caso A

1ª evaluación (curso 2007/2008)	2º evaluación (curso 2010/2011)
Edad: 3.1 años	Edad: 6.5 años
Detección literalidad: simulación, chiste y mentira	Detección literalidad: simulación, chiste, mentira, mentira piadosa y frase hecha
Comprensión de intenciones: simulación y mentira	Comprensión de intenciones: mentira, mentira piadosa, frase hecha, simulación y chiste.
Estatus sociométrico: Medio	Estatus sociométrico: Medio

Caso B

1ª evaluación (curso 2007/2008)	2º evaluación (curso 2010/2011)
Edad: 3.11 años	Edad: 6.11 años
Detección literalidad: simulación, frase hecha e ironía	Detección literalidad: simulación, chiste, mentira, mentira piadosa, frase hecha e ironía
Comprensión de intenciones: simulación	Comprensión de intenciones: ironía, simulación y mentira
Estatus sociométrico: Rechazado	Estatus sociométrico: Medio

Caso C

1ª evaluación (curso 2007/2008)	2ª evaluación (curso 2010/2011)
Edad: 4.2 años	Edad: 6.8 años
Detección literalidad: simulación y chiste	Detección literalidad: simulación
Comprensión de intenciones: Ninguno	Comprensión de intenciones: simulación
Estatus sociométrico: Medio	Estatus sociométrico: Rechazado

El caso A presenta una mejora en sus habilidades pragmáticas ya que entre los dos periodos de evaluación pasa de detectar 3 enunciados literales a detectar cinco de los 6 enunciados. Esta mejora también se ve reflejada en lo que respecta a la comprensión de las intenciones, ya que pasa de comprender 2 a 5 intenciones. Algo que no se modifica es su estatus dentro del aula que se mantiene como Medio.

En el caso B se observa una notable mejora en la detección literal, ya que pese a que en la primera evaluación sólo reconocía 3 enunciados, en la segunda evaluación ya los detecta todos (los seis). Respecto a su comprensión de intenciones, también se ve mejorada, pasando de comprender 1 a 3 intenciones distintas. Esta mejora en sus habilidades pragmáticas influye positivamente en un cambio de estatus, ya que pasa de Rechazado a Medio.

En el caso C encontramos como entre los dos periodos de evaluación, empeora su habilidad para detectar enunciados literales, pasa de 2 a 1 enunciado. En cambio, pese a que mejora en comprensión, pasa de 0 a 1, esta es muy deficitaria respecto a su edad. Esto se refleja negativamente en su estatus, que pasa de ser Medio a Rechazado.

3. DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

Existe un consenso entre los expertos en el campo del desarrollo social sobre el hecho de que las relaciones entre iguales en la infancia son esenciales para el desarrollo socio-emocional y personal. El contexto escolar es en general el entorno donde el niño tiene sus primeras relaciones interpersonales extensas y prolongadas entre iguales. Los compañeros de clase proporcionan compañía y diversión, son una fuente de información, de apoyo emocional y seguridad. Con ellos se comparte experiencias importantes que permiten a cada niño desarrollar competencias sociales y configurar su

identidad del Yo (García-Bacete, Sureda y Monjas, 2010). La influencia de los iguales se extiende también al desarrollo cognitivo y al aprendizaje escolar (Gifford-Smith y Brownell, 2003). Es por lo tanto relevante conocer en profundidad los distintos aspectos implicados en las relaciones interpersonales de los niños/as desde el primer momento de su ingreso en el contexto escolar.

Tras el análisis de los casos expuestos, queremos destacar los siguientes aspectos:

a) La relación que los niños/as con problemáticas tienen con sus iguales poseen tal relevancia que incluso podemos afirmar que nos ayudan a perfilar diagnósticos. En este sentido cabe señalar que de los tres casos analizados en el presente trabajo, el caso C, en el cual observamos como entre los dos periodos de tiempo evaluados se experimenta un cambio negativo en su estatus sociométrico, pasando de tener un estatus Medio en el primer periodo de evaluación (2008) a un estatus de Rechazado en el segundo periodo (2011), cambio negativo potenciado por el empeoramiento en su comprensión pragmática del lenguaje, ha propiciado que C intensifique su educación específica en un aula de Comunicación y Lenguaje (Aula CyL), donde se beneficiará de una ratio más baja que la habitual en aulas ordinarias y asistirá al aula ordinaria durante un porcentaje menor de su tiempo escolar.

b) El hecho de que la estabilidad del rechazado pueda cambiar a largo plazo y no sea mayoritariamente estable, nos permite establecer programas de intervención para mejorar aquellos aspectos que puedan provocar el rechazo de un niño/a entre sus iguales. En este sentido cabe destacar el caso B, el cual siendo Rechazado por sus compañeros en la primera evaluación, pasa a ser considerado como Medio por los mismos compañeros tres cursos después.

c) Teniendo en cuenta la evolución de los tres casos analizados en el presente trabajo, destacamos la importancia de trabajar los aspectos pragmáticos en niños/as con TEL. De esta manera podremos evitar, por un lado que estos niños/as lleguen a ser rechazados, y por otro, que los que ya son rechazados adquieran las habilidades pragmáticas suficientes que le ayuden y faciliten la interacción social entre sus iguales, lo cual podrá traducirse en un cambio positivo en su estatus sociométrico. En este sentido, podemos observar como el caso A donde se aprecia una mejora en sus habilidades pragmáticas, su estatus sigue siendo Medio, ya que hay que tener en cuenta que estos alumnos con TEL tienen un alto riesgo a sufrir rechazo por parte de sus compañeros. En el caso de B, podemos observar como su evolución positiva en la

adquisición de aspectos pragmáticos, lo cual conlleva a una mejora de sus interacciones sociales, provoca un cambio en su estatus, dejando de ser Rechazado para ser considerado Medio. Sin embargo en el caso C, la falta de comprensión pragmática, influye negativamente en la relación con sus iguales, pasando de tener un estatus Medio a Rechazado.

En las intervenciones logopédicas convencionales se trabajan aspectos como la fonética, el vocabulario o la gramática, pero para adquirir una buena competencia social, además de poseer unas habilidades lingüísticas suficientes, también es necesario trabajar aspectos socio-cognitivos relacionados con la detección y comprensión de las intenciones de las personas. Por ello, nuestra propuesta de intervención incluiría trabajar dos tipos de intencionalidad comunicativa, por un lado la que se hace de forma no literal, es decir, incorporando un doble valor al enunciado (como es el caso de las frases hechas, el chiste o la ironía); y por otro lado las situaciones en las que las personas intencionalmente quieren producir un efecto distinto a la realidad, con la intención de equivocar al oyente (mentira, mentira piadosa o la simulación).

Para intervenir en estos aspectos, proponemos utilizar tareas donde en base a una situación que están viviendo unos personajes, se trabaje tanto la detección de la literalidad de la conversación, como la comprensión de la intencionalidad del personaje en cuestión. Un ejemplo de este tipo de tareas sería:

Figura 1. Ejemplo de la Historia Extraña “Chiste”



Hoy Raúl va a casa de Claudia por primera vez a merendar. Raúl tiene muchas ganas de conocer al perro de Claudia, y llevan hablando de él todo el día, porque a Raúl le gustan mucho los perros. Cuando Raúl llega a casa de Claudia, ella va corriendo a abrir la puerta y el perro salta encima de él para saludarlo. ¡El perro de Claudia es enorme! Casi tan grande como Raúl.

Así que mientras Raúl tiene al perro encima, le dice a Claudia: “*Claudia, tú en realidad no tienes un perro, ¡tienes un elefante!*”

Después de narrar la historia (como en el ejemplo de la Fig. 1), se trabaja con el alumno/a dos aspectos:

- La comprensión de la veracidad del enunciado: “*¿Es cierto lo que dice X?*”
- La comprensión de la intencionalidad comunicativa que subyace a la frase no literal: «*Entonces, ¿por qué (o para qué) X. ha dicho eso?*». Esta pregunta requiere el uso de las habilidades de comprensión de la mente para inferir la intención comunicativa del personaje, para deducir *por qué* o *para qué* emite esa frase con doble sentido.

Esta propuesta estaría apoyada por estudios sobre competencia social dentro del TEL, puesto que informan que son aquellos sujetos con menores habilidades de comunicación funcional los que están en mayor riesgo de desarrollar relaciones interpersonales con sus iguales (Conti-Ramsden y Botting, 2004).

Los niños con una afectación grave en el componente pragmático del lenguaje tienen dificultades específicas que afectan a la interacción conversacional con sus iguales, dificultades que no presentan sus compañeros con TEL afectados solamente en el componente fonético y gramatical. Además, su baja competencia lingüística les caracteriza, por poseer unas habilidades de negociación pobres, que suelen desembocar en el fracaso en la resolución de problemas sociales por no hacer concesiones mutuas y no llegar a un entendimiento entre las dos partes ya descritas en la literatura (Fujiki, Brinton, Hart y Fitzgerald, 1999; Marton, Abramoff y Rosenzweig, 2005).

Esta falta de oportunidades de interacción social, se convierte en un bucle de privación conversacional que deja en una clara desventaja a los niño/as con TEL y problemas pragmáticos a la hora de mejorar y conocer diferentes usos sociales y comunicativos del lenguaje en distintos contextos. Estos niños/as han sido caracterizados por olvidar rutinas comunicativas como saludos y despedidas, no respetar turnos de palabra, iniciar conversaciones cuando no se requiere, demandar información, etc. más que por sus problemas conductuales. Y por tanto, esto conlleva a que sean niños que pasan más desapercibidos para sus iguales en situaciones lúdicas.

En un estudio anterior del equipo de investigación (Andrés y Clemente, 2010), se obtuvo que estos niños/as con TEL con problemas pragmáticos serios tienen especial dificultad para interpretar los estados mentales de las otras personas en situaciones complejas (ej. comprender frases hechas, emociones contradictorias o intenciones comunicativas), lo cual también está altamente relacionado con la competencia

pragmática (Farmer y Oliver, 2005; Harris, de Rosnay y Pons, 2005). En este sentido, parece ser que a medida que los niños crecen, las habilidades mentalistas necesarias para interpretar los estados mentales de los interlocutores se van desarrollando junto a las lingüísticas, y son éstas las más importantes a la hora de gobernar el razonamiento psico-social y redirigir las conductas sociales de los niños/as, que poco a poco van aumentando sus habilidades conversacionales para ajustarse a las necesidades de su interlocutor y a las características de un contexto determinado (Bartsch y Wellman, 1995).

Sería interesante establecer relaciones no solamente entre las distintas habilidades lingüísticas de estos sujetos y su estatus social, sino también variables relativas a la cognición social (Ej. competencias en teoría de la mente, comprensión de emociones, etc.).

Por tanto, y centrándose en la práctica educativa e intervención con sujetos con problemas de lenguaje, destacamos la necesidad de que a parte de la intervención en niveles lingüísticos como semántica (adquisición de familias semánticas, sinonimia, etc.) y la pragmática propiamente dicha (como saludos y despedidas, peticiones, reclamar la atención, demandas de información, confirmación o negación, hacer preguntas, hacer comentarios, mostrar aprobación y desaprobación, etc.), es necesaria una mejora en la comprensión social, enseñando pautas de actuación social en diversas situaciones comunicativas que posibiliten la práctica de las habilidades mentalistas. De este modo, se podría proporcionar o suplir aquellas situaciones de las que, por sus características, se ven privados durante algunos años de su infancia.

Así mismo, también consideramos que sería interesante poder trabajar los aspectos pragmáticos con todo el grupo-aula. De esta manera cumpliríamos un doble objetivo, por un lado intervenir con los alumnos en riesgo de exclusión, y por otra parte, mejorar en todo el alumnado su competencia social y prevenir posibles desajustes.

AGRADECIMIENTOS

Las autoras desean agradecer a la financiación económica de las dos ayudas de investigación (P1-1B2010-16) otorgada por la *Fundació Caixa-Castelló* y (EDU2010-21791) otorgada por el Ministerio de Ciencia e Innovación de España, que han hecho posible la realización del trabajo empírico del presente escrito.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andrés, C. y Clemente, R.A. (2010). Dificultades pragmáticas en el trastorno específico del lenguaje. El papel de las tareas mentalistas. *Psicothema*, 22, 677-683.
- Bartsch, K., y Wellman, H.M. (1995). *Children talk about the mind*. New York: Oxford University Press.
- Botting, N. y Conti-Ramsden, G. (2008). The role of language, social cognition, and social skill in the functional social outcomes of young adolescents with and without a history of SLI. *British Journal of Developmental Psychology*, 26, (2), 281-300.
- Brinton, B., Fujiki, M., Spencer, J.C., y Robinson, L.A. (1997). The ability of children with specific language impairment to access and participate in ongoing interaction. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 40 (5) 1011-1025.
- Cillessen, A. H. N., Bukowski, W.M. y Haselager, G. J. T. (2000). Stability of sociometric categories. En A.H.N. Cillessen y W.M. Bukowski (Eds.), *Recent advances in the measurement of acceptance and rejection in the peer system* (pp.75-93). San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- Cillessen, A.H.N. (2009). Sociometric methods. En K. H. Rubin, W.M. Bukowski y B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp.82-99). Nueva York: Guilford.
- Conti-Ramsden G. y Botting N. (2004). Social difficulties and victimization in children with SLI at 11 years of age. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47, 145–161.
- Farmer, M. y Oliver, A. (2005). Assessment of pragmatic difficulties and socioemotional adjustment in practice. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 40, 403-429.
- Farmer, M., y Oliver, A. (2005). Assessment of pragmatic difficulties and socioemotional adjustment in practice. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 40, 403-429.
- Fujiki, M., Brinton, B., Hart, C. H., y Fitzgerald, A. (1999). Peer acceptance and friendship in children with specific language impairment. *Topics in Language Disorders*, 19, 34–48.
- Gallagher, T.M. (1993). Language skill and the development of social competence in school-age children. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 24, 199-205.

- García-Bacete, F.J. y González, J. (2010). *SOCIOMET. Evaluación de la Competencia Social entre iguales*. Madrid: TEA Ediciones.
- García-Bacete, F.J., Sureda, I. y Monjas, I. (2010). El rechazo entre iguales en la educación primaria: una panorámica general. *Anales de Psicología*, 26, 123-136.
- Gifford-Smith, M.E. y Brownell, C.A. (2003). Childhood peer relationship: Social acceptance, friendships and peer networks. *Journal of School Psychology*, 41, 235-284.
- Goodman, R., (1997). The strengths and difficulties questionnaire: a research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 38, 581-586.
- Guralnick, M.J., Connor, R.T., Hammond, M.A., Gottman, J.M. y Kinnish, K. (1996). The Peer relations if preschool children with communication disorders. *Child Development*, 67, 471-489.
- Happé, F. (1994). An advanced test of theory of mind: understanding of story characters
- Harris, P.L., de Rosnay, M. y Pons, F. (2005). Language and Children's Understanding of Mental States. *Current directions in psychological science*, 14 (2), 69-73.
- Hartup, W.W. (1996). The company they keep: Friendships and their developmental significance. *Child Development*, 67, 1-13.
- Jerome, A.C., Fujiki, M., Brinton, B. y James, S.L. (2002). Self-esteem in children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 45, 700-714.
- Knox, E. y Conti-Ramsden, G. (2007). Bullying in young people with a history of specific language impairment (SLI). *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 34 (8), 1435 – 1448
- Marton, K., Abramoff, B. y Rosenzweig, S. (2005). Social cognition and language in children with specific language impairment (SLI). *Journal of Communication Disorders*, 38 (2), 143-162.
- Marton, K., Abramoff, B. y Rosenzweig, S. (2005). Social cognition and language in children with specific language impairment (SLI). *Journal of Communication Disorders*, 38 (2), 143-162.
- McCabe (2005). Social and behavioral correlates of preschoolers with specific language impairment. *Psychology in the Schools*, 42 (4), 373-387.
- McCabe, P.C. y Meller, P.J. (2004). The relationship between language and social competence: how language impairment affects social growth. *Psychology in the Schools*, 41(3), 313-321.

- McDougall, P., Hymel, S., Vaillancourt, T. y Mercer, L. (2001). The consequences of childhood peer rejection. In M. Leary (Ed.), *Interpersonal rejection* (pp. 213-247). New York: Oxford University Press.
- Mendoza, E., Carballo, G., Muñoz, J. and Fresneda, M. D. (2005). *Test de Comprensi3n de Estructuras Gramaticales (CEG)*. Madrid: TEA – Ediciones.
- Monjas, I., Arias, B. y Verdugo, MA. (1992). Eficacia de un programa para ense1nar habilidades de interacci3n social a alumnado con NEE en educaci3n infantil y primaria. *Siglo cero*, vol. 26 (6) 15-27.
- Monjas, M. (1992). La competencia social en la edad escolar. Dise1no, aplicaci3n y validaci3n del Programa de Habilidades de Interacci3n Social. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Salamanca.
- Perry, N.W. (1995). Children comprehension of truths, lies, and false beliefs. In T. Ney (Ed.), *True and False Allegations of Child Sexual Abuse: Assessment and Case Management*. New York: Brunner/Mazel.
- Pons, F., Harris, P. y Doudin, P.-A. (2002). Teaching emotion understanding. *European Journal of Psychology of Education*, 17 (3), 293-304.
- Raven, J., Raven, J.C. y Court, J.H. (1998). *Coloured Progressive Matrices*. Oxford: Oxford Psychologists Press.
- Saborit, C. y Juli3n, J. P. (2005). *L'avaluaci3n del llenguatge infantil. ELI*. Universitat Jaume I de Castell3 (UJI). Col·lecci3: Educaci3.
- Steenbeek, H. y VanGeert, P. (2007). Do you still to play with him? Variability and the dynamic nature of children's sociometric ratings. *Netherlands Journal of Psychology*, 63, 86-101.