

CONSIDERACIONES DIDÁCTICAS SOBRE EL TRABAJO DE LOS LOGOPEDAS CON NIÑOS CON TDAH

Amparo Ygual y José Francisco. Cervera
Universidad Católica de Valencia

LOS NIÑOS CON TDAH Y LOS TRASTORNOS DEL LENGUAJE

En referencia al lenguaje de los niños con TDAH es interesante hacer algunas consideraciones. En general, los niños con TDAH obtienen un rendimiento menor que los niños que no padecen este trastorno en tareas que suponen procesamiento del lenguaje, fundamentalmente en aquellas que tienen mayores exigencias cognitivas, como sucede también en otras tareas no lingüísticas.

Los trastornos del desarrollo del lenguaje aparecen asociados frecuentemente de forma comórbida al TDAH. Sin embargo, debemos considerar dos grandes grupos: un primer grupo, aquellos niños que presentan dificultades en el desarrollo del lenguaje, en un sentido estricto, además de las características del déficit de atención y, un segundo grupo, los que no presentan dificultades en el desarrollo del lenguaje. Este segundo grupo manifiesta ciertas peculiaridades en su lenguaje que pueden interferir en otros aspectos como el aprendizaje escolar (lengua oral, lengua escrita, razonamiento matemático), en las relaciones sociales o simplemente en la realización de tareas en las que medie el lenguaje.

Entre los niños con TDAH que presentan trastornos del desarrollo del lenguaje, la variabilidad es evidente tanto en la gravedad de los trastornos que se observan como en los niveles de la lengua afectados. Podemos encontrar desde niños con leves retrasos en la adquisición del habla hasta cuadros semiológicos más severos perfectamente enmarcables en los distintos subtipos de trastorno específico del lenguaje. Así mismo, se ha evidenciado, tanto para la lengua inglesa como para el español, que los niños con TDAH con

trastornos del lenguaje pueden presentar dificultades en el nivel articulatorio del habla, en el nivel fonológico, en los niveles morfológico y sintáctico, en el nivel semántico, en habilidades metalingüísticas y en habilidades pragmáticas. Los niños con TDAH con trastornos del lenguaje tienen una situación de riesgo superior a la de los que padecen únicamente TDAH, ya que muestran déficit asociados a ambos tipos de trastornos y, además, es probable que los dos trastornos creen un efecto sinérgico con repercusiones directas sobre los aprendizajes instrumentales, sobre la regulación de la conducta y sobre el funcionamiento de las interacciones sociales.

Parece que ciertas peculiaridades pragmáticas están presentes en casi todos los niños con TDAH, incluso los que no han sufrido trastornos en el desarrollo del lenguaje: una producción verbal excesiva durante las conversaciones espontáneas. Sin embargo, se observa disminución en la producción verbal y más interrupciones inadecuadas, titubeos y muletillas verbales cuando se enfrentan a tareas que requieren planificación y organización de la respuesta verbal como contar una historia o dar instrucciones. También se han señalado dificultades en la introducción, mantenimiento y cambios de tópico adecuados, así como en el mantenimiento del turno de intervención durante las conversaciones. Cabría reflexionar sobre si estas características en la pragmática comunicativa de los niños con TDAH constituyen verdaderas dificultades pragmáticas o más bien son efectos de las características cognitivas del TDAH sobre la comunicación. La inatención, la impulsividad, las dificultades en memoria operativa y demás funciones ejecutivas dificultan la función de monitoreo o control durante la comunicación. Probablemente la dificultad pragmática del niño

con TDAH reside más bien en una incapacidad para manejar, con la suficiente eficacia, toda la información necesaria que entra en juego en el acto comunicativo. Esto supone un problema para tener en cuenta todos los aspectos relevantes en la comunicación y seleccionar la respuesta adecuada en el momento adecuado. Pero su dificultad no supone una incompreensión de la situación comunicativa en sí, problema que sí tienen los niños con trastorno semántico-pragmático, por ejemplo. Esta distinción es relevante porque condiciona el tratamiento a seguir.

CUANDO ATIENDEN LOS LOGOPEDAS A LOS NIÑOS CON TDAH

Nuestra experiencia clínica nos indica que muchas familias con niños con TDAH consultan inicialmente por dificultades de lenguaje antes que por otras características inherentes al trastorno por déficit de atención. Se trata de niños con TDAH con dificultades moderadas o severas en la adquisición del lenguaje. Las consultas por dificultades severas de la adquisición del lenguaje suelen realizarse entre los dos o tres años, mientras que las dificultades menores suelen plantearse hacia los tres o cuatro años coincidiendo con la escolarización de los niños en las aulas de educación infantil.

Estas familias pueden consultar por los síntomas lingüísticos –en especial por los del habla– antes que por los síntomas de hiperactividad u otras características como la impulsividad. Al menos hasta una cierta edad y un nivel de severidad moderado, las familias atribuyen las conductas de hiperactividad motora, falta de atención e impulsividad a inmadurez o a la propia idiosincrasia del niño. De hecho, antes de que el diagnóstico de

TDAH fuese algo común y pautado en nuestro país, los logopedas siempre atendimos a niños preescolares con «retraso de lenguaje» y unas características conductuales y atencionales que recuerdan sospechosamente al TDAH. Aún hoy, puede darse la misma situación: niño de edad comprendida entre los dos y los cinco años, al que se le diagnostica el retraso del lenguaje con el fin de recibir atención logopédica y no se diagnostica el TDAH, por desconocimiento al consultar a un profesional no competente en la materia o porque se posterga el diagnóstico al considerar las dificultades lingüísticas prioritarias o más fáciles de tratar.

Sea con diagnóstico declarado o sin él, lo cierto es que muchos logopedas se tienen que enfrentar a estos niños en la edad infantil. Las características conductuales y cognitivas inherentes al déficit de atención sumadas a las especiales condiciones de aquellos que padecen trastorno del lenguaje plantean serios retos para los profesionales.

OBJETIVOS DEL LOGOPEDA AL TRABAJAR CON NIÑOS CON TDAH

La intervención global en el TDAH a esta edad debe implicar tres frentes: el asesoramiento a la familia, el trabajo psicopedagógico en la escuela –que implicará al psicólogo escolar y a todos los profesores– y una intervención específica para afrontar las dificultades de aprendizaje, entre las que se encuentran las del lenguaje oral y escrito. Se trata de una intervención prolongada en un trastorno crónico. Cada agente de la intervención puede tener un papel relevante en un momento determinado y cada uno tendrá un fin prioritario dentro de los objetivos globales. Obviamente, ante un diagnóstico como el TDAH todos los profesionales deben asumir que el niño debe seguir unas pautas de comportamiento, pero la función del logopeda cuando trabaja con estos niños es la de afrontar las dificultades del lenguaje. El reto es trabajarlas a pesar de las características cognitivo-conductuales y obtener los mejores resultados posibles. Los lo-

gopedas no pueden ni deben afrontar todos los objetivos del tratamiento del TDAH. Para hacer bien su trabajo dentro de un equipo deben centrarse en las dificultades del lenguaje. Esto implica que en ocasiones, sobre todo cuanto más pequeños sean los niños, pueden adoptar estrategias de trabajo que «rodeen» las características conductuales y cognitivas sin afrontarlas directamente para poder obtener resultados en el área encomendada específicamente al logopeda. Por ejemplo: las dificultades de mantener la atención a un estímulo o tarea de los niños con TDAH de menos de seis años pueden ser extraordinarias y estar fuera de su capacidad de autocontrol. Sin embargo, podemos diseñar actividades para obtener resultados en el aprendizaje sin mejorar sustancialmente la capacidad de atención: cuidando los estímulos y la duración de las tareas. Podríamos criticar esta actitud ya que parece que «evita» el problema. Sin embargo, creemos que mejorar el lenguaje en la edad preescolar es un gran objetivo por dos motivos: mitigar dificultades posteriores y dotar al niño de la mejor herramienta de autorregulación, un lenguaje interno rico y bien estructurado.

¿CÓMO SOBREVIVIR A NIÑOS DE ENSEÑANZA INFANTIL O PRIMER CICLO DE ENSEÑANZA PRIMARIA CON TDAH?

Trabajar con estos niños puede ser una experiencia muy frustrante ya que casi ninguna de las estrategias que usamos normalmente parece funcionar. Es difícil mantenerlos sentados –o en cualquier otra posición– haciendo la misma cosa durante un tiempo mínimo. Pero el principal problema que experimentan los educadores es que responden muy mal a los esfuerzos del adulto por regular su conducta: la impresión es que no hacen caso y que no obedecen. Casi siempre se interesan por otra cosa, pero pasan a la siguiente antes de que podamos haber aprovechado su interés para reconducir la situación. Ese es uno de los problemas evidentes en los preescolares con TDAH: no pueden autorregular su atención y

conducta, pasan al siguiente estímulo sin poder evitarlo y responden muy mal a los intentos de regulación externa.

Ante una conducta así, el profesional debe saber que son capaces de hacerle perder el control. No es extraño que excelentes profesionales se impliquen de forma errónea con estos niños teniendo respuestas emocionales que los hacen vulnerables y poco efectivos. No puede ser que la conducta de estos niños literalmente «nos saque de nuestras casillas». Debemos ser capaces de responder de forma racional y establecer estrategias de trabajo que nos permitan obtener nuestros objetivos. La solución necesariamente implica estudiar nuestras respuestas evitando las reacciones emocionales sustituyéndolas por respuestas racionalizadas que mantengan la distancia necesaria entre terapeuta y paciente. No es extraño que los educadores de estos niños acaben pensando que su actitud y comportamiento son una forma de agresión personal contra ellos. Nada más lejos de la realidad: su forma de comportarse es la consecuencia del déficit neurológico y las primeras víctimas de su conducta son ellos mismos.

La solución también pasa por estudiar la cantidad y tipo de material que preparamos para las sesiones de trabajo. Una sesión con un niño TDAH de edad preescolar o primer ciclo de primaria puede «consumir» cinco o diez veces más material del que usamos con otro tipo de niño. No pensamos que esto sea una forma de «claudicación». Se trata de adaptarnos a su forma diferente de procesar la información a fin de trabajar los objetivos que nos proponemos. Además del abundante material que preparamos para la sesión (o período más amplio de trabajo) es conveniente haber pensado en un material extra de tipo semilúdico que podamos usar como un comodín para regular la atención y la conducta: algunos juegos de ordenador o videoconsolas adaptadas a fines pedagógicos pueden resultar mágicos. En estos casos la atención depende del estímulo y ese tipo de estímulo suele ser muy poderoso y estar adaptado a algunas de sus características cognitivas: cambios continuos inteligen-

temente secuenciados, estímulos multimedia muy poderosos, tareas que implican una reflexión muy corta con exigencia de respuesta rápida, etc.

PROPUESTA DIDÁCTICA O ¿CÓMO TRABAJAR CON UN PREESCOLAR CON TDAH?

Nuestra propuesta tiene dos pilares: el diseño de tareas especiales –o «tareas potentes»– y su especial dosificación a lo largo de la sesión y de los períodos del tratamiento.

1. **Tareas potentes.** Tratamos de elegir tareas y estímulos que consigan atraer y mantener la atención, diseñadas para trabajar los aspectos que nosotros deseamos y que se adaptan a las características cognitivas de estos niños. Las tareas que cumplen estos requisitos las llamamos de una forma genérica «tareas potentes». En el fondo se trata de tareas habituales con unas características especiales en la forma de plantearlas.
2. **Dosificación del trabajo.** Tanto en una sesión como en un ciclo de trabajo más largo, tratamos de mantener la tarea por debajo del tiempo de interés del niño. Incluso una tarea «potente» puede saturar la atención en poco tiempo si dejamos que el niño agote su interés. La idea es cambiar de tarea cuando aún le apetece seguir haciéndola, retirarla una temporada, y volver a plantearla unas semanas después para alcanzar un mayor nivel de complejidad con el mismo material. Las tareas que elegimos suelen ser muy claras y exigen poco nivel de preparación y reflexión previa, se adaptan bien al estilo impulsivo de la mayoría de estos niños. Cuando consiguen llegar a un nivel de ejecución bueno –probablemente tras varios ciclos de presentación-retirada de la tarea– nos planteamos reflexionar sobre la misma y los procedimientos que hemos empleado en ella. Lo hacemos después de conseguir un buen nivel de ejecución en ella y no antes.

Pongamos un ejemplo: ante un misterioso panel con una ranura, el educador dice una palabra «mágica» y el panel le entrega «por arte de magia» una foto de esa palabra. El niño dice una palabra y el panel le entrega, o no, la foto... El educador acierta siempre: obtiene la foto premio. El niño sólo a veces... Misterio. Retiramos la tarea sin más explicaciones y la retomamos unos días después. Si el niño acierta siempre es porque ha «intuido la clave» (p. ej., si el educador dice coche, valen moto, barco, avión, etc.), si no lo hace y pregunta por qué falla se le proporciona la instrucción. Tratamos de que sea la propia ejecución rápida y sin explicaciones la que nos conduce a una situación de acierto por tanteo y cuando se produce un cierto nivel de aprendizaje, entonces hacemos tareas más convencionales y reflexivas para consolidarlo. Con niños un poco más mayores seguimos modificando la tarea: el educador dice «coche» y vale cualquier medio de locomoción; pero si el educador cambia la clave –por ejemplo: «clavel»– el panel misterioso deja de responder cuando le decimos un nombre de vehículo. El niño debe mantener la atención y procesar el cambio que ha introducido el educador evitando la perseverancia o impulsividad para seguir con la categoría inicial.

¿Por qué modificar las tareas ante niños con TDAH?

La mayoría de educadores o reeducadores saben qué tareas están por debajo del nivel de un niño, cuáles pueden hacer con un poco de ayuda y cuáles quedan lejos de sus posibilidades. Normalmente eligen las tareas que pueden realizar con ayuda, proporcionan esa ayuda dosificándola con inteligencia y la retiran poco a poco para favorecer el aprendizaje. Este esquema sigue siendo perfectamente aplicable a los niños TDAH.

Las adaptaciones didácticas que proponemos se aplican a la elección y diseño de las tareas. Normalmente confiamos en las capacidades de los niños para adaptarse a la tarea. Esperamos que presten suficiente atención y que la regulen hasta conseguir el objetivo. También que in-

teraccionen con el adulto para obtener información, pero sin abandonar el objetivo de la tarea; que toleren la frustración ante la aparición de las dificultades y que acepten el papel mediador del adulto que dirige la atención y facilita el razonamiento y el aprendizaje. Todas estas características suelen estar ausentes en el niño con TDAH. Normalmente su voluntad será hacernos caso y hacer «muy bien» su papel, pero es posible que el interés decaiga y otro estímulo lo atrape, que no pueda hacernos caso para reconducir la situación y que no tolere la frustración del más mínimo fracaso. Cuando nos referimos a «diseñar tareas de forma específica para estos niños» queremos romper este círculo vicioso.

Características de las «tareas potentes»:

1. Sorprende. A los cerebros de los niños –y a los de los no tan niños– les encantan las sorpresas. El estímulo que más atrae es el diferente, el que ha cambiado. Lo desconocido excita de sobremanera nuestras redes neuronales. ¿Qué niño se puede resistir ante la aventura de abrir un huevo de chocolate con sorpresa?
2. Resulta conocida. Pero también nos gusta recordar. Nos gusta repetir las cosas que nos gustaron y nos hicieron disfrutar. Nuestras elecciones se basan muchas veces en el recuerdo y están condicionadas por lo que conocemos y lo que nos produjo placer. A los niños pequeños les encanta repetir aquello que les gustó. ¿Quién no se alegra de ver su juguete preferido con el que pasó tan buenos ratos?
3. Permite el triunfo. Para un niño de las edades a las que nos referimos es tan frustrante un fracaso como estimulante un éxito. Para aprender del error hace falta un nivel de razonamiento y de autocontrol que la mayoría de los niños con TDAH no alcanzan hasta muy mayores. Además, es cierto que «cuanto más sé, más aprendo». Por tanto: ¿enfrentar al fracaso o aprender sin error?
4. Nos hace disfrutar. Todos necesitamos triunfar para sentirnos bien y aprende-

mos más cuando lo que hacemos es fuente de satisfacción. Si un niño observa algo con indiferencia es difícil que lo aprenda. Recordamos y aprendemos rápido aquello que nos hizo sentir importantes y nos produjo satisfacción. ¿Recordamos lo que nos dejó indiferentes?

Una tarea «potente» tiene estímulos claros y atrayentes; se plantea de una forma sorpresiva; exige acciones claras e intuitivas; se realiza en una secuencia corta o con duración que el niño controla y sabe cuando acaba. Además siempre aportamos suficientes soportes contextuales (gráficos, objetos, etc.) y, normalmente, tienen un aspecto lúdico. Permite un aprendizaje por tanteo y sin error. Cuando la retomamos después de una «inteligente retirada a tiempo» suele apetecer volver a hacerla. Cuando la domina entonces reflexionamos, sacamos conclusiones y nos planteamos aplicarlas a otras tareas similares.

Algunos materiales con los que trabajamos habitualmente con otro tipo de niños pueden ser usados con algunas modificaciones como eliminar parte de los estímulos o acortar la duración de las tareas. Por ejemplo, cuando jugamos a las «encrucijadas sintácticas» solemos acortar la duración de la partida eliminando la mitad de los sujetos. Se trata de un juego interactivo de comunicación referencial basado en el clásico «hundir la flota» donde se colocan en ordenadas sujetos y, en abscisas,

verbo y complemento. Otros materiales que se juegan con dados y fichas suelen tener éxito al cumplir la mayoría de las condiciones de las «tareas potentes». Por ejemplo con preescolares de cinco años y con alumnos mayores con dificultades de aprendizaje de la lectura solemos aplicar programas de metafonología. Normalmente trabajamos en la etapa de generalización de estas habilidades con un material denominado «ocas metafonológicas». Sin embargo, con niños TDAH invertimos el orden: las características de «juego intuitivo» y de «aprendizaje sin error» (o con ayuda mínima) permiten acumular un conocimiento previo del que partimos para luego poder realizar las operaciones metalingüísticas y de alto nivel cognitivo que requieren las tareas de los programas de metafonología.

BIBLIOGRAFÍA

Cervera, J. F. e Ygual, A. (2003). Intervención logopédica en los trastornos fonológicos desde el paradigma psicolingüístico del procesamiento del habla. *Revista de Neurología*, 36, 39-53.

Cervera, J. F.; Ygual, A. y Mañez, C. (2006). Encrucijadas sintácticas. Juego de comunicación interactiva para la construcción de oraciones. Valencia: Aquari-soft.

Cervera, J. F.; Ygual, A. y Mañez, C. (2006). Encrucijadas sintácticas II.

Juego de comunicación interactiva para la construcción de oraciones. Valencia: Aquari-soft.

Cervera, J. F.; Ygual, A. y Mañez, C. (2006). Ocas metafonológicas. Actividades para el desarrollo de la conciencia silábica y fonémica. Valencia: Aquari-soft.

Miranda Casas, A.; Ygual Fernández, A. y Rosel Ramirez, J. (2004). Complejidad gramatical y mecanismos de cohesión en la pragmática comunicativa de los niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad. *Revista de Neurología*, 38, 111-116.

Miranda, A.; Ygual, A.; Mulas, F.; Roselló, B. y Bó, R. (2002). Procesamiento fonológico en niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad: ¿Es eficaz el metilfenidato? *Revista de Neurología*, 34(S 1), 115-121.

Ygual Fernández, A y Miranda Casas, A. (2004). Dificultades en el relato en los niños con Déficit de Atención con Hiperactividad. *Arbor (CSIC)*, 697, 189-203

Ygual, A.; Miranda, A. y Cervera, J. (2000). Dificultades en las dimensiones de forma y contenido del lenguaje en los niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad. *Revista de Neurología Clínica*, 1, 193-202.