

Revisión de intervenciones para mejorar las habilidades pragmáticas en niños y niñas con problemas de conducta y atención

Review of interventions to improve pragmatic language skills in children with behaviour and attention problems

Ana RODRÍGUEZ-MEIRINHOS. Personal Investigador. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Sevilla (anameirinhos@us.es).

Esther CIRIA-BARREIRO. Personal Investigador. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Sevilla (eciria@us.es).

Resumen:

El lenguaje pragmático hace referencia al uso socialmente apropiado del lenguaje en función del contexto en que las interacciones tienen lugar. Por tanto, los déficits en las habilidades pragmáticas tienen importantes repercusiones sobre el ajuste psicosocial. Evidencias recientes han puesto de manifiesto que los niños y niñas que presentan problemas de conducta suelen experimentar también estas dificultades lingüísticas. Este trabajo tiene por objeto analizar diferentes intervenciones destinadas a mejorar las habilidades pragmáticas de niños y niñas con problemas de conducta y/o atención y discutir las evidencias de sus resultados. Tras la búsqueda bibliográfica, se localizaron nueve intervenciones, cinco dirigidas a niños y niñas con problemas conductuales y cuatro para menores con problemas de atención e hiperactividad. Los resultados mostraron que, aunque las características de las intervenciones eran

muy variadas, en general se lograron con ellas efectos positivos, especialmente cuando se realizaban desde un enfoque sistémico y participaban otros agentes educativos (como la familia o el grupo de iguales). Aun así, la escasez de evidencia al respecto invita a seguir investigando sobre intervenciones basadas en la evidencia que ayuden a los niños y niñas a mejorar sus habilidades pragmáticas, comunicativas y sociales.

Descriptor: lenguaje pragmático, problemas de conducta, TDAH, intervención, comunicación social.

Abstract:

Pragmatic language is the socially appropriate use of language in accordance with the context in which interactions take place. In view of this, deficiencies in pragmatic skills

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 21-02-2018.

Cómo citar este artículo: Rodríguez-Meirinhos, A. y Ciria-Barreiro, E. (2018). Revisión de intervenciones para mejorar las habilidades pragmáticas en niños y niñas con problemas de conducta y atención | Review of interventions to improve pragmatic language skills in children with behaviour and attention problems. *Revista Española de Pedagogía*, 76 (270), 295-312. doi: 10.22550/REP76-2-2018-05

<https://revistadepedagogia.org/>

ISSN: 0034-9461 (Impreso), 2174-0909 (Online)

have a significant impact on psychosocial adjustment. Recent evidence has shown that children who present behavioural problems usually display these linguistic difficulties as well. The aim of this work is to analyse different interventions intended to improve the pragmatic skills of children with behavioural and/or attention problems and discuss the evidence of the results. After a literature search, nine interventions were found: five aimed at children with behavioural problems and four intended for children with attention and hyperactivity problems. The results showed that, while the characteris-

tics of the interventions varied considerably, they generally achieved positive results, especially when they were implemented using a systemic approach with other educational agents participating (such as the family or peer group). Even so, the lack of available evidence suggests that further research into evidence-based interventions to help children improve their pragmatic, communicative, and social competences is required.

Keywords: pragmatic language, behavioural problems, ADHD, intervention, social communication.

1. Introducción

El lenguaje, en su sentido más amplio, constituye la principal herramienta para establecer y mantener interacciones sociales. Cuando se analiza la competencia lingüística se estudia el lenguaje en sus componentes fonológicos, morfológicos, sintácticos, semánticos y pragmáticos. El nivel fonológico incluye el conjunto de fonemas y sonidos de una lengua; el nivel morfológico recoge las palabras que constituyen el vocabulario de una lengua; el nivel sintáctico consiste en la formación de estructuras de significado más complejas a partir de la secuenciación de lexemas; el nivel semántico hace referencia a la comprensión de los significados de la lengua; y el nivel pragmático se refiere al uso social del lenguaje (Puyuelo y Rondal, 2003). De acuerdo con estos componentes, la adquisición del lenguaje consiste en aprender a usar los elementos constitutivos de la lengua (el léxico), así como sus reglas de combinación (morfosintaxis) y las estrategias

para adaptar el mensaje al contexto social donde se produce el acto comunicativo (pragmática). Sin desmerecer la importancia de todos los niveles del lenguaje, el estudio de la pragmática merece especial atención, pues podría considerarse que es la base de la interacción social.

Desde una perspectiva histórica, algunos señalan que Roman Jakobson fue de los primeros pensadores en reivindicar la finalidad pragmática del lenguaje, ya que estudió la utilidad pragmática del mensaje y de la intencionalidad del receptor en el proceso comunicativo (Pinazo y Pastor, 2006). Otros reconocen a Charles Morris el honor de ser el primero en definir la pragmática como «la ciencia de la relación de los signos con sus intérpretes» (López y Hernández, 2016). En cualquier caso, las aportaciones de estos lingüistas han dado lugar a estudios sobre la capacidad pragmática del lenguaje más complejos y sofisticados. Por ejemplo, gracias al uso de

técnicas de simulación de redes neuronales informáticas, se ha observado que las inteligencias artificiales pueden construir estructuras gramaticales correctas y detectar errores en las mismas. No obstante, hasta ahora no han podido manejar la información semántica y pragmática debido a su incapacidad para obtenerla del entorno (Rondal, 2011). En este sentido, parece claro que el manejo sofisticado del lenguaje no se reduce a producir o comprender cadenas de palabras. En su lugar, requiere de la capacidad para combinar estos lexemas en diálogos y saber adaptarlos a los contextos sociales en los que uno interactúa.

Precisamente, esta habilidad es la que se muestra deteriorada en el alumnado con dificultades pragmáticas que preserva relativamente intactas la fonología, morfología, sintaxis y semántica, pero muestra dificultades para utilizar e interpretar correctamente el lenguaje en los intercambios comunicativos. Concretamente, las principales manifestaciones de los déficits pragmáticos abarcan dificultades para hacer inferencias sobre los mensajes e intenciones (por ejemplo, interpretar los mensajes de forma literal), para apercibirse de las necesidades del interlocutor o de si este ha entendido o no el mensaje, para seguir las reglas que rigen el discurso (por ejemplo, respetar los inicios y turnos conversacionales) o para distinguir y usar registros discursivos apropiados al contexto (Rondal, 2014). En consecuencia, las dificultades pragmáticas pueden afectar significativamente a la calidad de los intercambios comunicativos y a la comprensión de las relaciones sociales, dificultando el desarrollo socio-emocional y conductual de quienes las experimentan.

Los déficits en las habilidades pragmáticas se han observado en niños con un amplio rango de trastornos del desarrollo. Tradicionalmente se han vinculado a los Trastornos del Espectro Autista (TEA) y el grueso de las intervenciones desarrolladas para estimular el funcionamiento pragmático se ha desarrollado en esta población. No obstante, estudios recientes señalan que las dificultades pragmáticas no son exclusivas de estos trastornos (Gibson, Adams, Lockton y Green, 2013) sino que también aparecen asociadas a otras circunstancias que frecuentemente generan Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE). En este sentido, un cuerpo creciente de investigación ha empezado a evidenciar que, con frecuencia, los chicos y chicas con afectaciones pragmáticas del lenguaje, también presentan dificultades en el área de la conducta como, comportamientos disruptivos, conductas desafiantes y oposicionistas, déficits en el control de los impulsos o Trastornos de la Atención e Hiperactividad (TDAH) (Goh y O’Kearney, 2013).

De la revisión de literatura se extraen dos líneas de investigación. Por un lado, la que analiza la presencia de trastornos del lenguaje en chicos y chicas con problemas de conducta y atención y, a la inversa, la que examina los problemas de conducta en aquellos con dificultades del lenguaje.

Con respecto a la primera línea, el meta-análisis de Hollo, Wehby y Oliver (2014) concluía que aproximadamente 4 de cada 5 niños de entre 5 y 13 años con trastornos emocionales y del comportamiento mostraban bajo rendimiento en pruebas de lenguaje. La prevalencia de alteraciones del lenguaje rondaba el 81%-95% en esta población, siendo significati-

vamente muy superior a la de los menores que no experimentaban estas dificultades (3%-14%) (Law, Boyle, Harris, Harkness y Nye, 2000). Por su parte, Gilmour, Hill, Place y Skuse (2004) estimaron que aproximadamente dos tercios de los niños y niñas con problemas de conducta también experimentaban déficits en los componentes pragmáticos. Además, estas dificultades eran equiparables en naturaleza y gravedad a aquellas observadas en los menores con autismo.

Revisando específicamente la literatura sobre problemas de conducta concretos destaca el estudio de Gremillion y Martel (2014) que mostró un menor rendimiento en las habilidades pragmáticas y expresivas del lenguaje en preescolares con TDAH, conductas desafiantes y oposicionistas y conductas disruptivas, en comparación con otros preescolares sin trastornos de conducta. En relación al TDAH, en los últimos años han proliferado notablemente los estudios que examinan la presencia de problemas del lenguaje en niños y adolescentes con estas necesidades. Un buen resumen de la literatura publicada hasta la fecha puede encontrarse en el meta-análisis de Korrel, Mueller, Silk, Anderson y Sciberras (2017). En este se revisaron 21 investigaciones que comparaban el rendimiento en pruebas de lenguaje en un grupo clínico de niños y niñas con TDAH y un grupo control. Del análisis de los resultados se concluye que los niños y niñas con TDAH mostraban peor funcionamiento en las habilidades lingüísticas, expresivas, receptivas y pragmáticas. Sobre los componentes pragmáticos, Staikova, Gomes, Tartter, McCabe y Halperin (2013) evidenciaron dificultades en el manejo del discurso (ej. respeto del turno de palabra,

interrupciones, etc.), la elaboración de inferencias y el discurso narrativo. Además, de acuerdo con estos autores, los déficits pragmáticos mediaban la relación entre el TDAH y las habilidades sociales. Estos resultados tienen unas implicaciones muy interesantes para la orientación educativa, pues parece que no son los síntomas del TDAH los que directamente explicarían las pobres habilidades sociales de estos chicos y chicas, sino los déficits pragmáticos que subyacen a este trastorno.

Como se adelantaba anteriormente, otros estudios han aportado evidencias de la relación entre lenguaje y conducta en el sentido inverso. Es decir, se ha encontrado que los niños y niñas con trastornos del lenguaje, y más específicamente, con déficits en las habilidades pragmáticas, frecuentemente también presentan problemas de conducta. En esta línea, Conti-Ramsden, Moka, Pickles y Durkin (2013) observaron que los adolescentes con antecedentes de trastornos del lenguaje experimentaban problemas relacionales, síntomas emocionales, hiperactividad y problemas de conducta con mayor frecuencia que sus iguales.

Aunque no está del todo claro el sentido de la relación, los estudios longitudinales sugieren que la dirección de la relación va desde el lenguaje a la conducta. Por ejemplo, Yew y O'Kearney (2012), en un meta-análisis de estudios longitudinales, defienden que los niños y niñas con dificultades específicas del lenguaje en la primera infancia experimentan problemas conductuales y de atención e hiperactividad con más frecuencia y gravedad que aquellos que tienen un desarrollo normativo de sus habilidades lingüísticas. Concre-

tamente, se habla de probabilidades que aumentan hasta el doble. De acuerdo con este modelo, se plantea que los trastornos del lenguaje, y más concretamente en las competencias pragmáticas, incrementan la probabilidad de aparición de problemas de conducta y en el área social (St Clair, Pickled, Durkin y Conti-Ramsden, 2011). Esto se explica por las limitaciones que los chicos y chicas con dificultades pragmáticas experimentan para comunicar y entender los mensajes implícitos, las necesidades o los sentimientos. De acuerdo con Brinton y Fujiki (2000) estas dificultades pueden generar frustración y altos niveles de estrés. Además, en el plano social pueden impactar negativamente sobre las relaciones con los iguales, pues, en lugar de expresar sus propias necesidades de forma asertiva, utilizan pautas de relación más desadaptativas, aumentando el riesgo de conductas desafiantes y agresivas. En este sentido, varios estudios sugieren que los menores con déficits pragmáticos exhiben menos conductas prosociales (Bakopoulou y Dockrell, 2016) y muestran menores niveles de competencia social (Puglisi, Cáceres-Assenço, Nogueira y Befi-Lopes, 2016).

No obstante, a pesar de que la relación entre lenguaje y competencia social está bastante documentada en la literatura, en la práctica parece estar mucho menos reconocida. Datos recientes ponen de manifiesto que las dificultades del lenguaje a menudo pasan desapercibidas entre los menores con problemas de conducta y atención (Cohen, Farnia e Im-Bolter, 2013). Ello en parte se debe a que en los protocolos de evaluación diagnóstica generalmente no se examina el funcionamiento de las áreas del lenguaje. Además, en el

caso del TDAH se plantea que los déficits pragmáticos a veces quedan enmascarados por los síntomas de hiperactividad. Esta infradetección puede tener importantes repercusiones en el plano de la intervención que puede estar focalizándose sobre los problemas de conducta e ignorando las dificultades del lenguaje subyacentes.

En definitiva, las dificultades pragmáticas del lenguaje constituyen NEAEs que pueden afectar al desarrollo de las competencias sociocognitivas y subyacer a muchos problemas de comportamiento que se observan en las escuelas. Por ello, desde la perspectiva educativa, resulta fundamental conocer intervenciones basadas en la evidencia que permitan abordar estas dificultades en el contexto escolar. Con objeto de avanzar en esta dirección, el propósito de este trabajo fue revisar y sintetizar la literatura disponible sobre intervenciones educativas dirigidas a trabajar las habilidades pragmáticas del lenguaje en niños y niñas con problemas de conducta y atención.

2. Revisión de intervenciones para mejorar las habilidades pragmáticas

Seguidamente se presenta una síntesis de aspectos relativos al diseño, la implementación, la evaluación y los resultados de intervenciones desarrolladas en los últimos años para trabajar los componentes pragmáticos del lenguaje en chicos y chicas con problemas de conducta y atención durante la etapa escolar. La descripción y análisis de las intervenciones revisadas se ha organizado en tres bloques acordes al perfil de la población para la que fueron diseñadas. En un primer bloque, se describen y presentan los resultados de cinco intervenciones dirigidas a niños y niñas con

problemas de conducta y, en un segundo bloque, de cuatro intervenciones para niños y niñas TDAH. Finalmente, y de manera adicional al propósito de este trabajo, en un tercer bloque se describen otros cinco estudios que describen intervenciones para estimular las habilidades pragmáticas en chicos y chicas con otras NEAE.

En cuanto al diseño de los estudios de evaluación de las intervenciones, todos

eran cuasi-experimentales pretest-postest en los que se comparaban las puntuaciones de la línea base con las posteriores a la intervención; algunos de estos datos, además, eran contrastados con un grupo control que no recibía el tratamiento. De las nueve intervenciones revisadas, dos no lograron efectos sobre la mejora de las habilidades pragmáticas. En la Tabla 1 se resumen los datos de los estudios que sí lograron cambios significativos en estas habilidades.

TABLA 1. Síntesis de las características y resultados de las intervenciones para la mejora de habilidades pragmáticas en menores con problemas de conducta y/o atención.

Cita / País	n (edad)	NEAE	Diseño investigación	Áreas de intervención	Resultados
Cordier, Munro, Wilkes-Gillan y Docking (2013) Australia	14 niños y niñas (5-11 años)	TDAH	Cuasi-experimental pre-post. Comparación de medias y tamaño del efecto.	Comunicación verbal y no verbal, turnos de palabra, adaptación socio-emocional, uso del lenguaje, habilidades sociales y creatividad.	Mejora del lenguaje pragmático.
Cordier et al. (2017) Australia	9 niños y niñas (6-11 años) y sus madres	TDAH	Cuasi-experimental pre-post con grupo control. Comparación de medias y tamaño del efecto.	Iniciar o mantener conversaciones, comunicación no verbal, comprensión emocional, función ejecutiva y negociación.	Mejora del lenguaje pragmático.
Corkum, Corbin y Pike (2010) Canadá	16 niños y niñas (8-12 años)	TDAH	Cuasi-experimental pre-post. Comparación de medias.	Iniciar o mantener conversaciones, presentarse, hacer declaraciones, hablar asertivamente, usar expresiones corteses, pedir y ofrecer ayuda, dar y aceptar críticas, unirse al juego y negociar.	Mejora del lenguaje pragmático y las habilidades sociales.

Cita / País	n (edad)	NEAE	Diseño investigación	Áreas de intervención	Resultados
Heneker (2005) Reino Unido	10 niños y niñas (6-11 años)	Problemas conductuales, emocionales y de aprendizaje	Cuasi-experimental pre-post. Comparación de medias e interpretación cualitativa.	Comprensión y uso del lenguaje inferencial y el vocabulario, habilidades sociales y del discurso.	Mejora en las áreas entrenadas.
Hyter, Rogers-Adkinson, Self, Simmons y Jantz (2001) EEUU	6 chicos (8-12 años)	Problemas conductuales y emocionales	Cuasi-experimental pre-post. Comparación de medias.	Descripción objetos, elaboración de indicaciones, argumentación sobre conductas inapropiadas y negociación.	Mejora en la descripción de objetos, elaboración de indicaciones y respeto del turno de palabra.
Hyter (2003) EEUU	2 niños (4 años)	Riesgo de problemas conductuales	Cuasi-experimental pre-post. Comparación de medias e interpretación cualitativa.	Comunicación verbal y no verbal, estilo de juego, autoconciencia de habilidades, regulación de la conducta y empatía.	Mejoras en comunicación verbal/no verbal, pragmáticas y meta-cognición.
Law y Sivyer (2003) Reino Unido	20 niños y niñas (9-11 años)	Problemas conductuales y emocionales	Cuasi-experimental pre-post con grupo control. Comparación de medias.	Habilidades del lenguaje, comunicación social, autoestima y ajuste emocional/conductual.	Mejora en el uso del lenguaje, la comunicación social y la autoestima.

Fuente: Elaboración propia.

2.1. Intervenciones para niños y niñas con problemas de conducta

Se identificaron un total de cinco intervenciones dirigidas a mejorar las habilidades pragmáticas en niños y niñas de entre 4 y 12 años con problemas de conducta que en algunos casos también presentaban dificultades emocionales.

Hyter et al. (2001) trabajaron la descripción de objetos, la elaboración de indicaciones, la reflexión sobre conductas inapropiadas y la negociación en un grupo

de 6 chicos y chicas escolarizados en un centro de educación especial. En cada sesión el maestro actuaba como modelo en un *role-play* para que los alumnos aprendiesen a imitar la conducta deseada. Se dividía al grupo en parejas o tríos para ensayar y en la siguiente sesión ponían en práctica lo aprendido. Con este modelo el alumnado mejoró las habilidades pragmáticas más simples (descripción de objetos y elaboración de indicaciones), pero no las más complejas. Colateralmente, el grupo

aprendió a respetar el turno de palabra, pese a que esta habilidad pragmática no estuviese planteada en el diseño.

Años más tarde, Hyter (2003) elaboró un modelo de prevención de trastornos de conducta dentro del marco Head Start, un programa destinado a cubrir necesidades educativas de niños y niñas pertenecientes a familias de bajo nivel socioeconómico. La intervención se desarrolló sobre dos niños que actuaban de manera agresiva en la interacción con sus iguales y tenían dificultades para emplear correctamente sus habilidades comunicativas. Para entrenar las habilidades pragmáticas, los profesionales (personal investigador, del Head Start y del centro educativo), en colaboración de los compañeros de clase, emplearon técnicas, como el uso de modelos que mostraban cómo realizar la conducta deseada, la dramatización o el *role-play*, el diálogo interno y en paralelo (el profesional describe en voz alta y al mismo tiempo que sucede lo que él mismo y el alumno están haciendo o experimentando), el *shadowing* (o periodo de observación profesional en que el alumno pasa un tiempo siendo «la sombra de un experto» al que observa para aprender cómo este realiza la tarea) y las técnicas de andamiaje (el profesional actúa como guía y facilitador de recursos durante el proceso de construcción de aprendizajes). Aunque se tuvo que esperar a la evaluación final para comparar la evolución de los menores desde la línea base, Hyter señalaba que incluso desde el primer mes de intervención ya se apreciaron mejoras en las pautas de interacción. Tras cuatro meses, las habilidades pragmáticas mejoraron significativamente, especialmente en el caso del segundo niño. De esta manera, ambos reemplazaron sus conductas agresivas y violentas por actitudes basadas

en el respeto y la empatía, y empezaron a tomar conciencia tanto de sus habilidades comunicativas, como de la percepción que sus iguales tenían de ellos. Law y Sivyer (2003) y Heneker (2005) intervinieron en «unidades para derivación de alumnos» (PRU por su sigla en inglés), un tipo de centro escolar al que acuden menores que han sido excluidos de su centro educativo. Los primeros autores diseñaron un modelo de diez sesiones para intervenir en problemas del lenguaje, habilidades comunicativas y problemas de conducta. En este marco utilizaron actividades y juegos centrados en la aceptación de las normas, la escucha activa, la organización del léxico, la descripción de objetos, la resolución de problemas, la argumentación o la elaboración de inferencias. Tras la intervención se observaron mejoras en las habilidades pragmáticas y sociales, aunque no se lograron modificaciones a nivel conductual.

En cuanto al segundo programa aplicado en unidades PRU, Heneker (2005) propuso un modelo personalizado de intervención en función de cuatro áreas: uso y comprensión del vocabulario, uso general del lenguaje, pronunciación y habilidades sociales (aprender a escuchar, tomar conciencia del estilo de comunicación, respetar los turnos de palabra, identificar y expresar emociones...). Las habilidades sociales se entrenaban dos veces por semana de manera individual a lo largo de un cuatrimestre. Pocos datos se ofrecen respecto a los resultados, pero la autora defiende que los menores mejoraron en las habilidades entrenadas.

Aunque Stanton-Chapman, Kaiser y Wolery (2006) no lograron mejoras en las habilidades pragmáticas, es interesante

compartir datos del diseño de su programa. Los autores contaban con dos tipos de materiales para la intervención: una serie de cuentos personalizados en los que los protagonistas eran los niños que recibían el programa y otros materiales para realizar interpretaciones con una temática definida («médico», «médico animal», «peluquería/barbería» y «construcción»). Los chicos y chicas con problemas de conducta (también dentro del Head Start) interactuaban en diadas con iguales para representar las situaciones descritas en los cuentos y entrenar, de esta manera, cinco habilidades pragmáticas (iniciar conversaciones, responder adecuadamente a las intervenciones de los iguales, llamar la atención del interlocutor llamándolo por su nombre, respetar los turnos de palabra y mantener el contacto visual durante la interacción). Los iguales del grupo normativo corregían las conductas erróneas de sus compañeros a través de avisos. Aunque los resultados obtenidos no permiten evidenciar la utilidad de este programa para modificar conductas problemáticas ni para entrenar habilidades socio-lingüísticas, sí sirve como ejemplo para pensar en el uso de materiales lúdicos como herramientas para la intervención.

2.2. Intervenciones para niños y niñas con TDAH

En este bloque se describen y analizan cuatro intervenciones encaminadas a estimular el desarrollo pragmático en niños y niñas de entre 5 y 12 años con TDAH.

Estas intervenciones se apoyaban en el juego como recurso para trabajar las habilidades interactivas del alumnado con TDAH. En relación al uso de materiales lúdicos para entrenar las habilidades pragmáticas, el juego es una herramien-

ta de socialización poderosa, así como un contexto de aprendizaje natural. A través del juego, los menores pueden aprender habilidades pragmáticas, como respetar los turnos de palabras, verbalizar pensamientos o compartir conceptos (Docking, Munro, Cordier y Ellis, 2013). En esta línea, Corkum et al., (2010) propusieron un modelo de intervención a partir del «Working Together: Building Children's Social Skills Through Folk Literature», un programa para trabajar las habilidades sociales en el contexto de los cuentos populares. En cada sesión se entrenaba una habilidad social (conversar, presentarse, hacer declaraciones positivas a los demás, hablar asertivamente, usar expresiones educadas, pedir ayuda, ofrecer ayuda, dar y recibir críticas, unirse a un juego y negociar). Para practicar estas habilidades, los menores seguían instrucciones directas y relacionadas tanto con los cuentos populares, como con situaciones reales. Practicaban las habilidades y recibían retroalimentación a través de juegos de rol. Además, al final de cada sesión a las familias y a los profesores se les proporcionaba información y consejos para reforzar estos aprendizajes. Tras la intervención, los menores con TDAH mejoraron sus habilidades pragmáticas y sociales.

Cordier et al., (2013) también recurrieron al juego y a los iguales como herramientas para la mejora de las habilidades pragmáticas. Los niños con TDAH invitaban a sus iguales «normativos» a que jugaran con ellos. Un terapeuta grababa la interacción y a partir de ese material elaboraba situaciones de resolución de conflictos que después se comentaban y debatían. Además, este mismo terapeuta incentivaba a los niños a jugar juntos. Tras siete sesiones de juegos y reflexiones

en pareja, los niños con TDAH mejoraron sus habilidades pragmáticas (manejo de los contenidos de la conversación, turnos de palabra, lenguaje corporal, solución de conflictos...).

Años después, Cordier et al. (2017) ampliaron su anterior propuesta e incluyeron la participación de las familias (concretamente, de las madres). Esta intervención se realizaba en el hogar: se grababan las interacciones en el juego entre la madre y el hijo para que los terapeutas analizaran los contenidos y ofreciesen pautas de interacción positiva para los menores. Las áreas analizadas fueron la introducción de una conversación, el lenguaje corporal, la comprensión de las reacciones emocionales de los demás, la función ejecutiva y la capacidad para negociar. Al finalizar el programa, se hallaron mejoras en las habilidades pragmáticas mencionadas, lo que parece validar la eficacia del modelo de intervención basado en el juego y dirigido por las familias.

Dockin et al. (2013) usó el mismo modelo de intervención basada en el juego que Cordier et al. (2013). Sin embargo, no encontraron mejoras en las habilidades

pragmáticas, pero sí en la capacidad para resolver conflictos.

Aunque las intervenciones descritas ofrecen un amplio abanico de estrategias, herramientas y de formas de abordar el problema, del análisis conjunto se pueden extraer varios elementos comunes. En primer lugar, las áreas de intervención, entre las que cobra especial importancia el entrenamiento en el protocolo de las conversaciones, en la comunicación verbal y no verbal y en la autoconciencia y autorregulación de las conductas. Y, en segundo lugar, la importancia que se concede al entorno y a los diferentes agentes que pueden participar, pues se comprueba que las intervenciones más exitosas son aquellas en las que colaboran las familias, los tutores, los diferentes profesionales educativos e, incluso, los iguales.

2.3. Intervenciones para niños y niñas con otras NEAE

Por último, se presenta una descripción de cinco estudios en los que se revisaban intervenciones para la mejora de las habilidades pragmáticas en niños y niñas con otras NEAE (véase Tabla 2).

TABLA 2. Intervenciones para la mejora de habilidades pragmáticas en otras poblaciones.

Cita	NEAE	Metodología	Objetivo	Conclusiones
Adams et al. (2012)	Otros trastornos del lenguaje	Diseño de manual con propuestas de intervención	Elaborar un manual que recoja un modelo de intervención en comunicación social.	Aunque no se cumplen todas las hipótesis iniciales, el estudio piloto recoge una propuesta de intervención prometedora para entrenar habilidades comunicativas y de escucha.

Cita	NEAE	Metodología	Objetivo	Conclusiones
Lanter et al. (2016)	Discapacidad intelectual	Caso único	Ofrecer estrategias para aumentar las conductas de comunicación funcional (promover el uso de peticiones verbales).	A través de estrategias de comunicación alternativa y aumentativa (pictogramas) y de advertencias verbales, se incentiva que el sujeto haga peticiones verbales.
Moreno et al. (2012)	Víctimas de maltrato infantil	Intervención pre-post sin grupo control	Aumentar habilidades funcionales para la comunicación, la relación con los adultos y la resolución de problemas y la generalización a sus contextos naturales.	Se encuentran mejoras significativas en la formulación de demandas, petición de atención, empatía, mantenimiento de conversaciones y expresión de acuerdo/desacuerdo.
Parsons, Cordier, Munro, Joosten y Speyer (2017)	Trastornos del espectro autista	Meta-análisis	Revisar y analizar las intervenciones basadas en la evidencia que se realizan actualmente para mejorar las habilidades lingüísticas pragmáticas.	Las intervenciones más eficaces se centran en la díada menor-familia y en la inclusión de los iguales. Los programas no trabajan todas las áreas pragmáticas simultáneamente. Se cuestiona la generalización de resultados a otros contextos.

Fuente: Elaboración propia.

Como puede deducirse a partir del amplio rango de NEAE que presentaba la población para la que fueron diseñadas las intervenciones, los déficits en las habilidades pragmáticas pueden darse en alumnado con perfiles muy diferentes. De ahí surge la necesidad de proponer estrategias y programas personalizados en función de las necesidades de los menores para fomentar el lenguaje pragmático.

Parsons et al. (2017) analizaron la eficacia de 15 intervenciones para el entrenamiento del lenguaje pragmático en niños y niñas con TEA. Al igual que se describió anteriormente, las características variaban entre las intervenciones, pero la mayoría trabajaban la comunica-

ción no verbal, la interpretación de las expresiones faciales y del tono de voz o las conductas comunicativas preverbales. Ninguna de las intervenciones analizadas trabajaba las habilidades para la negociación o la función ejecutiva, ni ofrecía un tratamiento integral de todas las áreas pragmáticas, lo que vuelve a denotar los déficits presentes en las intervenciones destinadas a este ámbito lingüístico.

Otro ejemplo de intervención es el Social Communication Intervention Project (Adams et al., 2012). Se trata de un modelo de intervención que incluye un manual con recomendaciones para personalizar el tratamiento de niños y niñas con problemas pragmáticos o trastornos de la



comunicación. Aunque cuando se publicó se trataba de un proyecto piloto, ya desde ese momento ofrecía un modelo eficaz con actividades lúdicas (juego con marionetas y diseño de pósters) para trabajar las habilidades conversacionales y de escucha.

Resulta interesante encontrar intervenciones específicas en poblaciones en las que tradicionalmente no se trabaja el área pragmática, como son las investigaciones de Lanter, Russell, Kuriakose y Blevin (2016), o de Moreno, García-Baamonde, Blázquez y Pozueco (2012). El primer estudio es un caso único en el que se analiza la eficacia de diferentes estrategias para entrenar el uso de peticiones en un chico de 7 años con Síndrome de Down. Empleando diferentes estrategias (pistas comunicativas ofrecidas por el entorno, pictogramas para la Comunicación Aumentativa y Alternativa, advertencias para corregir errores en la conducta comunicativa...) se mejoró su comunicación funcional y, colateralmente, su pronunciación. E incluso, superando las críticas del meta-análisis de Parson et al. (2017), la intervención logró que empezara a generalizar sus nuevas estrategias comunicativas en otras situaciones y con otros agentes, siendo él mismo quien iniciaba las peticiones.

En cuanto al estudio de Moreno et al. (2012), los autores presentan un programa para trabajar la comunicación pragmática en 21 menores que habían sufrido maltrato en la infancia y que presentaban déficits en su adaptación social e interpersonal. En primer lugar, trabajaban el significado de palabras y frases en situaciones sociales, para después escalar en la complejidad de las acciones interactivas.

Las distintas estrategias fueron el inicio y mantenimiento de conversaciones, las peticiones y formulaciones de demandas, las habilidades narrativas, las tareas inferenciales (como aprender a detectar ironías y mentiras) y el reconocimiento de las emociones. Se observó una mejora en estas habilidades tras terminar el programa.

El compendio de estos resultados podría evidenciar varios hechos. En primer lugar, muchos menores presentan necesidades lingüísticas que quedan ocultas tras otras problemáticas, como los trastornos de conducta. En segundo lugar, precisamente estos déficits en el lenguaje pueden afectar a otras áreas del desarrollo que son más visibles. Y, en tercer lugar, hay escasas intervenciones específicas para la mejora del lenguaje pragmático y las que existen, en pocas ocasiones pueden garantizar la generalización de los resultados a contextos naturales. En definitiva, aunque existen muchas intervenciones piloto con resultados prometedores, es necesario seguir investigando. Todo esto lleva a reflexionar sobre cómo se plantea la evaluación de las habilidades pragmáticas, su intervención y la medida en que se ajusta a las necesidades de los menores, cuestiones que se discuten a continuación.

3. Conclusiones y reflexiones sobre las aportaciones de la literatura

En esta síntesis de la bibliografía científica se han identificado intervenciones específicamente diseñadas para trabajar las habilidades pragmáticas en el alumnado con problemas de conducta y atención. Asimismo, se han descrito otras cuatro

intervenciones que, aunque estaban dirigidas a alumnado con otras necesidades, aportan información relevante que podría ser aplicable a aquellos con dificultades en el área conductual y atencional.

En función de la literatura revisada, consideramos que sigue existiendo una carencia importante de estudios publicados en materia de intervención educativa, y esto es especialmente evidente en España: existen estudios con diseños descriptivos y correlacionales que evidencian la relación entre las habilidades pragmáticas y los problemas de conducta y atención, pero no se han hallado publicaciones sobre intervenciones. La dificultad para localizar intervenciones centradas en la mejora de las habilidades pragmáticas en esta población puede estar señalando una cuestión más compleja. La literatura disponible ha demostrado que el alumnado con estas necesidades también presenta déficits en el uso del lenguaje pragmático. Sin embargo, el funcionamiento en las áreas del lenguaje raramente se examina durante la evaluación diagnóstica en los contextos clínicos y educativos. En su lugar, la evaluación suele tener un carácter más cognitivo-conductual focalizándose en los aspectos más visibles o las conductas observables e ignorando los procesos lingüísticos implícitos (Watson, Richels, Michalek y Raymer, 2015). Como consecuencia, ni se detectan los problemas en esta área del lenguaje ni se interviene en ellos. Como ya se había comentado, la ausencia de la evaluación puede invisibilizar la necesidad de intervención, lo que lleva a retroalimentar un círculo perverso en el que no se diseñan acciones para mejorar las habilidades pragmáticas y, por tanto,

no se crea conciencia de la importancia de detectar e intervenir sobre las dificultades pragmáticas, lo que perpetúa su infradetección.

La invisibilización de las cuestiones pragmáticas, además de negar una de las posibles raíces de los problemas de ajuste de los menores, también afecta a la adecuación de la intervención. Por ejemplo, el programa de presentación Siegenthaler, Jara y Miranda (2010), destinado a facilitar la adaptación académica, emocional y social de alumnado con TDAH se fundamentaba en las autoinstrucciones, junto a técnicas como el control de la ira o la solución de problemas. Tal y como proponían Hyter et al. (2001), a menudo los menores con problemas emocionales o conductuales pueden puntuar bien en ciertas pruebas, dando la sensación de que sus habilidades pragmáticas son adecuadas, cuando, realmente, en situaciones de interacción, se pueden apreciar los déficits. Por ello, cabe cuestionarse si las propuestas del programa son las más idóneas para facilitar el ajuste psicosocial de los menores, pues, si se desconoce el estado del área lingüística, no se sabrá si esta influye (o no) en las problemáticas que presentan estos chicos y chicas.

Como se ha apreciado en el apartado anterior, las características de estas intervenciones eran bastante heterogéneas, existiendo gran diversidad en cuanto a las estrategias de intervención y los recursos utilizados. Por ejemplo, la intervención de Cordier et al. (2013) se fundamentaba en el juego como herramienta de interacción entre el menor con TDAH y sus iguales sin estas dificultades. Recurriendo a elementos literarios combinados con

role-plays, Stanton-Chapman et al. (2006) usaban historietas personalizadas y Corkum et al. (2010) empleaban cuentos populares. De manera similar, Hyter et al. (2001) entrenaban diferentes habilidades pragmáticas a través del *role-play*.

Y no se trata solamente de la heterogeneidad de las herramientas y estrategias, sino también de las cuestiones metodológicas de la evaluación. Es decir, en todos los estudios se usaba un diseño cuasi-experimental pre-post para comprobar su efecto. Ahora bien, algunos explicaban detalladamente las medidas utilizadas para comparar los efectos de la intervención, mientras que en otros los datos eran insuficientes para verter conclusiones sobre la eficacia de la intervención. Por ejemplo, Cordier et al. (2017) calcularon diferentes tamaños de efecto para comprobar la magnitud del cambio entre la situación pre y post, mientras que Heneker (2005) únicamente comparó las puntuaciones medias pre-post.

Dentro de este amplio abanico de posibilidades metodológicas, algunos estudios demuestran que, aunque no se alcanzó una mejora significativa en las competencias pragmáticas, la intervención generó efectos positivos sobre otras dimensiones. Esto es lo que sucede a Docking et al. (2013) y a Stanton-Chapman (2006), en cuyas investigaciones se mejoran otras áreas (como un aumento de las habilidades de resolución de problemas), pero no la del objeto de intervención.

Esta situación podría deberse a múltiples factores, pero nos lleva a reflexionar sobre la siguiente cuestión: ¿sobre qué se interviene, sobre conducta o sobre

lenguaje? Y, si es sobre el lenguaje, ¿se interviene realmente en el área pragmática? Dentro de esta amplia variedad metodológica, en cada estudio se utilizan diferentes medidas. Por ejemplo, Cordier et al. (2017) emplea una medida observacional específica para evaluar las habilidades pragmáticas de los niños y niñas, así como otros dos instrumentos de *screening* para describir el lenguaje de los menores, junto a otros instrumentos complementarios para medir conductas. Por otro lado, Law y Sivyer (2003) evalúan el lenguaje semántico-pragmático y las habilidades socio-comunicativas como elementos diferenciados. También está el caso de Heneker (2005), quien recurre exclusivamente a medidas lingüísticas para evaluar cómo usan los menores su lenguaje, su vocabulario o sus habilidades comunicativas. No obstante, el problema no reside en utilizar diferentes medidas para evaluar las competencias pragmáticas, al contrario, esto amplía las posibilidades de los especialistas que intervienen con los menores. El problema radica en la falta de unicidad al definir qué es el «área pragmática». Viendo la situación, cabe preguntarse si los resultados se ajustan a la definición del lenguaje pragmático o si responden a manifestaciones conductuales que podrían encuadrarse en otros constructos.

En definitiva, esta heterogeneidad o diversidad en las intervenciones puede ser algo positivo, pues demuestra que hay muchas formas de abordar y mejorar el déficit pragmático, aunque también dificulta el establecimiento de un marco común y sistematizado de intervención. Esto es especialmente relevante en el sentido de que la mayoría de las inter-

venciones presentadas en esta revisión son estudios piloto o con poca trayectoria, por lo que puede generar desconfianza la aplicación de las actividades y estrategias sugeridas. Sin embargo, a pesar de todas las limitaciones, los estudios descritos ofrecen herramientas para estimular el desarrollo de las habilidades pragmáticas en el alumnado con dificultades conductuales y atencionales.

4. Implicaciones educativas

Todo lo comentado hasta ahora nos invita a realizar una reflexión final acerca de las implicaciones educativas de la intervención en el lenguaje pragmático en el alumnado con problemas de conducta y atención. Básicamente, ¿por qué se debe intervenir en las habilidades pragmáticas del lenguaje? Las diferentes investigaciones sobre el desarrollo pragmático y comunicativo demuestran que es crucial ayudar a los niños y niñas a desarrollar sus competencias lingüísticas para facilitar su adaptación y ajuste emocional, social o conductual. Al ofrecer estrategias para fomentar la competencia pragmática y social ayudamos a los niños y niñas a adquirir habilidades sociales con las que establecer vínculos positivos y redes de apoyo, cuidando así las relaciones con las diferentes personas de sus contextos de desarrollo.

Por eso, es recomendable incluir un apartado específico para el área pragmática cuando se evalúa al alumnado que presenta manifestaciones conductuales y atencionales. Los déficits pragmáticos pueden afectar a la forma en la que las personas interactuamos, especialmente,

en niños y niñas que siguen perfilando sus competencias para resolver conflictos, para entender la estructura del diálogo o para comprender las inferencias del lenguaje. Como muchas conductas desajustadas pueden explicarse por los déficits en el área pragmática del lenguaje, se debe considerar este aspecto tanto en la evaluación como en la intervención para evitar la perpetuación de los problemas comunicativos.

En general, la escasez de intervenciones basadas en la evidencia que delimiten y definan concretamente aquellas áreas sobre las que se trabaja, demuestra que quedan varias tareas pendientes. En primer lugar, las intervenciones descritas tienen lugar en diferentes contextos educativos. Aunque se trabaje en un contexto natural, las intervenciones tienen que garantizar la generalización de las competencias adquiridas a otros entornos y situaciones (Corkum et al., 2010). En segundo lugar, las intervenciones se dirigen principalmente a niños y niñas de entre 3 y 12 años, ignorando que las problemáticas lingüísticas pueden estar presentes en la adolescencia (Parsons et al., 2017). Esto hace que no haya intervenciones específicas para la adolescencia, una necesidad que debe cubrirse imperiosamente. En tercer lugar, aunque hay publicaciones en España sobre alumnado con déficit pragmático, no hay estudios sobre intervenciones aplicadas eficaces y basadas en la evidencia. Si existe una necesidad que hay que cubrir para favorecer el desarrollo saludable de los menores, hay que seguir investigando.

En definitiva, los profesionales que trabajan con este alumnado tienen que estar

preparados para identificar sus necesidades y saber intervenir ante ellas. En este sentido, tal y como se demuestra en las diferentes intervenciones, el mejor enfoque para abordar las problemáticas es el sistémico, pues cuando los diferentes agentes educativos (desde las familias hasta el profesorado, pasando por los iguales) asumen su responsabilidad y se implican en el proceso, los resultados de la intervención favorecen más al alumnado. Por lo tanto, para que el sistema educativo responda adecuadamente a las demandas de los menores, es necesario formar a sus profesionales y orientar a las familias.

Referencias bibliográficas

- Adams, C., Lockton, E., Fredd, J., Gaile, J., Earls, G., McBean, K., ... Law, J. (2012). The Social Communication Intervention Project: a randomized controlled trial of the effectiveness of speech and language therapy for school-age children who have pragmatic and social communication problems with or without autism spectrum disorder. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 47 (3), 233-244. doi:10.1111/j.1460-6984.2011.00146.x
- Bakopoulou, I. y Dockrell, J. E. (2016). The role of social cognition and prosocial behaviour in relation to the socio-emotional functioning of primary aged children with specific language impairment. *Research in Developmental Disabilities*, 49-50, 354-370. doi:10.1016/j.ridd.2015.12.013
- Brinton, B. y Fujiki, M. (2010). Living with language impairment. *Journal of Interactional Research in Communication Disorders*, 1 (1), 69-94. doi:10.1558/jired.v1i1.69
- Cohen, N. J., Farnia, F. y Im-Bolter, N. (2013). Higher order language competence and adolescent mental health. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54 (7), 733-744. doi:10.1111/jcpp.12060
- Conti-Ramsden, G., Moka, P., Pickles, A. y Durkin, K. (2013). Adolescents with a history of specific language impairment (SLI): Strengths and difficulties in social, emotional and behavioral functioning. *Research in Developmental Disabilities*, 34 (11), 4161-4169. doi:10.1016/j.ridd.2013.08.043
- Cordier, R., Munro, N., Wilkes-Gillan, S. y Docking, K. (2013). The pragmatic language abilities of children with ADHD following a play-based intervention involving peer-to-peer interactions. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 15 (4), 416-428. doi:10.3109/17549507.2012.713395
- Cordier, R., Munro, N., Wilkes-Gillan, S., Ling, L., Docking, K. y Pearce, W. (2017). Evaluating the pragmatic language skills of children with ADHD and typically developing playmates following a pilot parent-delivered play-based intervention. *Australian Occupational Therapy Journal*, 64 (1), 11-23. doi:10.1111/1440-1630.12299
- Corkum, P., Corbin, N. y Pike, M. (2010). Evaluation of a school-based social skills program for children with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Child & Family Behavior Therapy*, 32 (2), 139-151. doi:10.1080/07317101003776472
- Docking, K., Munro, N., Cordier, R. y Ellis, P. (2013). Examining the language skills of children with ADHD following a play-based intervention. *Child Language Teaching and Therapy*, 29 (3), 291-304. doi:10.1177/0265659012469042
- Gibson, T., Adams, C., Lockton, E. y Green, J. (2013). Social communication disorder outside autism? A diagnostic classification approach to delineating pragmatic language impairment, high functioning autism and specific language impairment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54 (11), 1186-1197. doi:10.1111/jcpp.12079

- Gilmour, J., Hill, B., Place, M. y Skuse, D. H. (2004). Social communication deficits in conduct disorder: a clinical and community survey. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45 (5), 967-978. doi:10.1111/j.1469-7610.2004.t01-1-00289.x
- Goh, S. y O'Kearney, R. (2013). Emotional and behavioural outcomes later in childhood and adolescence for children with specific language impairments: meta-analyses of controlled prospective studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54 (5), 516-524. doi:10.1111/jcpp.12009
- Gremillion, M. y Martel, M. (2014). Merely misunderstood? Receptive, expressive, and pragmatic language in young children with disruptive behavior disorders. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 43 (5), 765-776. doi:10.1080/15374416.2013.822306
- Heneker, S. (2005). Speech and language therapy support for pupils with behavioural, emotional and social difficulties (BESD) — a pilot project. *British Journal of Special Education*, 32 (2), 86-91. doi:10.1111/j.0952-3383.2005.00376.x
- Hollo, A., Wehby, J. H. y Oliver, R. M. (2014). Unidentified language deficits in children with emotional and behavioral disorders: a meta-analysis. *Exceptional children*, 80 (2), 169-186. doi:10.1177/001440291408000203
- Hyter, Y. D. (2003). Language intervention for children with emotional or behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 29 (1), 65-76. doi:10.1177/019874290302900104.
- Hyter, Y. D., Rogers-Adkinson, D. L., Self, T. L., Simmons, B. F. y Jantz, J. (2001). Pragmatic language intervention for children with language and emotional/behavioral disorders. *Communication Disorders Quarterly*, 23 (1), 4-16. doi:10.1177/152574010102300103
- Korrel, H., Mueller, K. L., Silk, T. Anderson, V. y Sciberras, E. (2017). Research review: language problems in children with Attention-Deficit Hyperactivity Disorder—a systematic meta-analytic review. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58 (6), 640-654. doi:10.1111/jcpp.12688
- Lanter, E., Russel, S. D., Kuriakose, A. y Blevins, K. (2016). Incorporating AAC and general instructional strategies in requesting interventions: a case study in Down syndrome. *Communication Disorders Quarterly*, 38 (1), 52-63. doi:10.1177/1525740115602093
- Law, J., Boyle, J., Harris, F., Harkness, A. y Nye, C. (2000). Prevalence and natural history of primary speech and language delay: findings from a systematic review of the literature. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 35 (2), 165-188.
- Law, J. y Sivyver, S. (2003). Promoting the communication skills of primary school children excluded from school or at risk of exclusion: an intervention study. *Child Language Teaching and Therapy*, 19 (1), 1-25. doi:10.1191/0265659003ct2410a
- López, M. I., y Hernández, E. (2016). La pragmática y sus orígenes en el siglo XX. *Revista de Investigación Lingüística*, 19, 61-76.
- Moreno, J. M., García-Baarmonde, M. E., Blázquez, A. y Pozueco, J. M. (2012). Pragmatic-communicative intervention strategies for victims of child abuse. *Children and Youth Services Review*, 34 (9), 1729-1734. doi:10.1016/j.childyouth.2012.05.003
- Parsons, L., Cordier, R., Munro, N., Joosten, A. y Speyer, R. (2017). A systematic review of pragmatic language interventions for children with autism spectrum disorder. *PLoS ONE*, 12 (4). doi:10.1371/journal.pone.0172242
- Pinazo, S. y Pastor, Y. (2006). Modelos teóricos en el estudio de la comunicación. En Y. Pastor (Coord.), *Psicología social de la comunicación: aspectos básicos y aplicados* (pp. 121-160). Madrid: Pirámide.
- Presentación, M. J., Siegenthaler, R., Jara, P. y Miranda, A. (2010). Seguimiento de los efectos

de una intervención psicosocial sobre la adaptación académica, emocional y social de niños con TDAH. *Psicothema*, 22 (4), 778-783.

Puglisi, M., Cáceres-Assenço, A. M., Nogueira, T. y Befi-Lopes, D. M. (2016). Behavior problems and social competence in Brazilian children with specific language impairment. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 29 (29), 2-29. doi:10.1186/s41155-016-0027-7

Puyuelo, M., y Rondal, J. A. (2003). *Manual de desarrollo y alteraciones del lenguaje. Aspectos evolutivos y patología en el niño y el adulto*. Barcelona: Masson.

Rondal, J. A. (2011). La morfosintaxis de los enunciados: ¿categorías lingüísticas de la profundidad a la superficie o regulaciones en línea sobre base pragmático-semántica? *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 31 (2), 57-64.

Rondal, J. A. (2014). *Comprender el lenguaje y optimizar su desarrollo*. Madrid: Lenguaje, Comunicación y Logopedia.

St. Clair, M., Pickles, A., Durkin, K. y Conti-Ramsden, G. (2011). A longitudinal study of behavioral, emotional and social difficulties in individuals with a history of specific language impairment (SLI). *Journal of Communication Disorders*, 44 (2), 186-199. doi:10.1016/j.jcomdis.2010.09.004

Staikova, E., Gomes, H., Tartter, V., McCabe, A. y Halperin, J. M. (2013). Pragmatic deficits and social impairment in children with ADHD. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54 (12), 1275-1283. doi:10.1111/jcpp.12082

Stanton-Chapman, T. L., Kaiser, A. P. y Wolery, M. (2006). Building social communication skills in head start children using storybooks: the effects of prompting on social interactions.

Journal of Early Intervention, 28 (3), 197-212. doi:10.1177/105381510602800307

Watson, S. M., Richels, C., Michalek, A. P. y Raymer, A. (2015). Psychosocial treatments for ADHD: a systematic appraisal of the evidence. *Journal of Attention Disorders*, 19 (1), 3-10. doi:10.1177/1087054712447857

Yew, S. G. y Kearney, O. (2013). Emotional and behavioural outcomes later in childhood and adolescence for children with specific language impairments: meta-analyses of controlled prospective studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54 (5), 516-524. doi:10.1111/jcpp.12009

Biografía de las autoras

Ana Rodríguez-Meirinhos es graduada en Psicología por la Universidad de Sevilla y tiene un Máster en Intervención y Mediación Familiar. Actualmente desarrolla su tesis doctoral en la línea «Desarrollo psicológico e intervención psicoeducativa en la Familia, la Escuela y otros Contextos Evolutivos», junto a su labor investigadora y docente en el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Sevilla.

Esther Ciria-Barreiro es graduada en Psicología por la Universidad de Sevilla y tiene un Máster en Intervención y Mediación Familiar. Actualmente desarrolla su tesis doctoral en la línea «Desarrollo psicológico e intervención psicoeducativa en la Familia, la Escuela y otros Contextos Evolutivos», junto a su labor investigadora y docente en el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Sevilla.

sumario *

table of contents **

Estudios Studies

Xavier Úcar

Metáforas de la intervención socioeducativa:
implicaciones pedagógicas para la práctica
*Metaphors for socio-educational intervention:
pedagogical implications for practice*

209

**Inmaculada Asensio Muñoz, Elvira Carpintero
Molina, Eva Expósito Casas y Esther López Martín**

¿Cuánto oro hay entre la arena? Minería de datos
con los resultados de España en PISA 2015
*How much gold is in the sand? Data mining with
Spain's PISA 2015 results*

225

**Francisco José Fernández-Cruz, M^a José
Fernández-Díaz y Jesús Miguel Rodríguez-Mantilla**

Diseño y validación de un instrumento
de medida del perfil de formación docente en
tecnologías de la información y comunicación

*Design and validation of an instrument to measure
teacher training profiles in information
and communication technologies*

247

Notas Notes

**María Teresa Caro Valverde,
María Isabel de Vicente-Yagüe Jara
y María Teresa Valverde González**

Percepción docente sobre costumbres
metodológicas de argumentación informal
en el comentario de texto
*Teacher perception of methodological habits
for informal argumentation in text commentary*

273

Ana Rodríguez-Meirinhos y Esther Ciria-Barreiro

Revisión de intervenciones para mejorar
las habilidades pragmáticas en niños y
niñas con problemas de conducta y atención
*Review of interventions to improve pragmatic language
skills in children with behaviour and attention problems*

295

* Todos los artículos están publicados en inglés en la página web de la revista: www.revistadepedagogia.org.

** All the articles are published in English on the web page of the journal: www.revistadepedagogia.org.

**Pilar Pineda-Herrero, Anna Ciraso-Cali
y Mary Armijos-Yambay**

Competencias para la empleabilidad
de los titulados en Pedagogía, Psicología
y Psicopedagogía: un estudio comparativo
entre empleadores y titulados

*Employability and competences of Pedagogy,
Psychology, and Educational Psychology graduates:
A comparative study of employers and graduates*

313

**Isabel Vilafranca Manguán, Raquel Cercós Raichs
y Jordi García Ferrero**

Los «padres» pedagógicos de Europa. Discursos
educativos fundacionales para la integración
europea, cien años después de la Gran Guerra
*The pedagogical founding fathers of Europe: foundational
education discourses for European integration,
one hundred years after the First World War*

335

Jonathan Ruiz-Jaramillo y Antonio Vargas-Yáñez

La enseñanza de las estructuras en el Grado
de Arquitectura. Metodología e innovación
docente a través de las TIC

*Teaching structures on Architecture degrees.
ICT-based methodology and teaching innovation*

353

Reseñas bibliográficas

Gargallo López, B. (Coord.) *Enseñanza
centrada en el aprendizaje y diseño por
competencias en la Universidad.
Fundamentación, procedimientos y*

*evidencias de aplicación e investigación
(Vicent Gozálviz). Ballester, L. y Colom, A.
Epistemologías de la complejidad y educación
(Carlos Alberto Pabón Meneses). Monarca, H.
y Thoilliez, B. (Coords.) La profesionalización
docente: debates y propuestas (Francisco Esteban
Bara). Balduzzi, E. Narrazione educativa e
generatività del perdono (Mauricio Bicocca).*

373

Informaciones

XVI Conferencia Internacional de la Red
Internacional de Filósofos de la Educación 2018
sobre «Educación, diálogo y esperanza»;
ECER 2018 sobre «Inclusión y Exclusión,
¿Recursos para la Investigación Educativa?»;
XV Congreso Internacional de Organización
de Instituciones Educativas (CIOIE) sobre
«Las tendencias nacionales e internacionales
en organización educativa: entre la estabilidad
y el cambio»; Los ebooks monográficos de la
revista española de pedagogía.

Una visita a la hemeroteca (Gabriel Álvarez
López). **Una visita a la red** (David Reyero).

389

Instrucciones para los autores

Instructions for authors

399

Solicitud de originales

Call for papers

403



Review of interventions to improve pragmatic language skills in children with behaviour and attention problems

Revisión de intervenciones para mejorar las habilidades pragmáticas en niños y niñas con problemas de conducta y atención

Ana RODRÍGUEZ-MEIRINHOS. Research Associate. Department of Developmental Psychology and Education. Universidad de Sevilla (anameirinhos@us.es).

Esther CIRIA-BARREIRO. Research Associate. Department of Developmental Psychology and Education. Universidad de Sevilla (eciria@us.es).

Abstract:

Pragmatic language is the socially appropriate use of language in accordance with the context in which interactions take place. In view of this, deficiencies in pragmatic skills have a significant impact on psychosocial adjustment. Recent evidence has shown that children who present behavioural problems usually display these linguistic difficulties as well. The aim of this work is to analyse different interventions intended to improve the pragmatic skills of children with behavioural and/or attention problems and discuss the evidence of the results. After a literature search, nine interventions were found: five aimed at children with behavioural problems and four intended for children with attention and hyperactivity problems. The results showed that, while the characteristics of the interventions varied considerably, they generally achieved positive results, especially when they were implemented using a systemic approach with

other educational agents participating (such as the family or peer group). Even so, the lack of available evidence suggests that further research into evidence-based interventions to help children improve their pragmatic, communicative, and social competences is required.

Keywords: pragmatic language, behavioural problems, ADHD, intervention, social communication

Resumen:

El lenguaje pragmático hace referencia al uso socialmente apropiado del lenguaje en función del contexto en que las interacciones tienen lugar. Por tanto, los déficits en las habilidades pragmáticas tienen importantes repercusiones sobre el ajuste psicosocial. Evidencias recientes han puesto de mani-

Revision accepted: 2018-02-21.

This is the English version of an article originally printed in Spanish in issue 270 of the *revista española de pedagogía*. For this reason, the abbreviation EV has been added to the page numbers. Please, cite this article as follows: Rodríguez-Meirinhos, A., & Ciria-Barreiro, E. (2018). Revisión de intervenciones para mejorar las habilidades pragmáticas en niños y niñas con problemas de conducta y atención | *Review of interventions to improve pragmatic language skills in children with behaviour and attention problems*. *Revista Española de Pedagogía*, 76 (270), 295-312. doi: 10.22550/REP76-2-2018-05

fiesto que los niños y niñas que presentan problemas de conducta suelen experimentar también estas dificultades lingüísticas. Este trabajo tiene por objeto analizar diferentes intervenciones destinadas a mejorar las habilidades pragmáticas de niños y niñas con problemas de conducta y/o atención y discutir las evidencias de sus resultados. Tras la búsqueda bibliográfica, se localizaron nueve intervenciones, cinco dirigidas a niños y niñas con problemas conductuales y cuatro para menores con problemas de atención e hiperactividad. Los resultados mostraron que, aunque las características de las intervenciones eran

muy variadas, en general se lograron con ellas efectos positivos, especialmente cuando se realizaban desde un enfoque sistémico y participaban otros agentes educativos (como la familia o el grupo de iguales). Aun así, la escasez de evidencia al respecto invita a seguir investigando sobre intervenciones basadas en la evidencia que ayuden a los niños y niñas a mejorar sus habilidades pragmáticas, comunicativas y sociales.

Descriptor: lenguaje pragmático, problemas de conducta, TDAH, intervención, comunicación social.

1. Introduction

Language, in its broadest sense, is the main tool by which we establish and continue social interactions. Analysing linguistic competence involves studying the phonological, morphological, syntactic, semantic, and pragmatic components of language. The phonological level includes the set of phonemes and sounds in a language, the morpholexical level comprises the words that form the vocabulary of a language, the syntactic level comprises the formation of more complex meaning structures based on sequencing lexemes, the semantic level refers to understanding of the meanings of the language, and the pragmatic level refers to the social use of language (Puyuelo and Rondal, 2003). In accordance with these components, language acquisition involves learning to use the constituent elements of a language (its lexicon), its combination rules (morphosyntax), and strategies to adapt the message to the social context where

the communicative act occurs (pragmatics). Without neglecting the importance of any of the levels of language, the study of pragmatics deserves special attention as it can be seen as the basis of social interaction.

From a historical perspective, some believe that Roman Jakobson was one of the first thinkers to uphold the pragmatic purpose of language, as he studied the pragmatic function language and the receiver's intentionality in the communication process (Pinazo and Pastor, 2006). Other give Charles Morris the honour of being the first to define pragmatics as «the science of linking signs to their interpreters» (López and Hernández, 2016). Whatever the case, the contributions by these linguists have given rise to more complex and sophisticated studies on the pragmatic capacity of language. For example, thanks to the use of techniques for simulating artificial neural networks, it

has been observed that artificial intelligence can construct correct grammatical structures and detect errors in them. It has still, however, been unable to handle semantic and pragmatic information given its inability to obtain it from the surroundings (Rondal, 2011). In this respect, it is clear that sophisticated handling of language is not just a case of producing or understanding chains of words. Instead, it requires the capacity to combine these lexemes in dialogues and know how to adapt them to the social settings in which one interacts.

It is this particular ability that is impaired in pupils with pragmatic difficulties who display reasonably intact phonology, morphology, syntax, and semantics but have difficulties in correctly using and interpreting language in communicative exchanges. In particular, the main manifestations of pragmatic problems are difficulties in: drawing inferences about messages and intentions (for example, interpreting messages literally), noticing the interlocutor's needs or whether this person has understood the message, following the rules that govern discourse (for example, respecting starts and turn-taking in conversation), or distinguishing and using appropriate discourse registers for the context (Rondal, 2014). As a consequence, pragmatic difficulties can significantly affect the quality of communicative exchanges and the comprehension of social relations, hindering the socio-emotional and behavioural development of people who experience them.

Deficits in pragmatic skills have been observed in children with a wide range of developmental disorders. They

have traditionally been linked to Autism spectrum disorders (ASD), and the bulk of the interventions carried out to stimulate pragmatic functioning have been performed in this population. However, recent studies have shown that pragmatic difficulties are not exclusive to these disorders (Gibson, Adams, Lockton, and Green, 2013) but that they also appear in association with other circumstances that frequently create special educational needs (SEN). In this context, a growing body of research has started showing that children with pragmatic language problems often also display behavioural difficulties such as disruptive behaviour, oppositional, and defiant behaviour, impulse control deficits, or attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) (Goh and O'Kearney, 2013).

Two lines of research were drawn from the literature review: one line analysing language disorders in children with behavioural problems and, another examining behavioural problems in children with language difficulties.

With regards to the first line, the meta-analysis by Hollo, Wehby, and Oliver (2014) concludes that approximately 4 out of every 5 children aged between 5 and 13 with emotional and behavioural disorders showed low scores in language tests. The prevalence of language disorders in this population is around 81%-95%, a figure that is significantly higher than for children who do not have these difficulties (3%-14%) (Law, Boyle, Harris, Harkness and Nye, 2000). For their part, Gilmour, Hill, Place, and Skuse (2004) estimated that approximately two thirds of children with behavioural problems also had defi-

cits in pragmatic behaviour. These difficulties were also comparable in nature and severity to those observed in children with autism.

When specifically reviewing the literature on concrete behavioural problems, the study by Gremillion and Martel (2014) stands out, showing lower performance in pragmatic and expressive language skills in preschoolers children with ADHD, oppositional and defiant behaviour, and disruptive behaviour in comparison with other defiant behaviour without behaviour disorders. Regarding ADHD, studies examining the presence of language problems in children and adolescents with these needs have proliferated in recent years. A good summary of the literature published to date can be found in the meta-analysis by Korrel, Mueller, Silk, Anderson, and Sciberras (2017). In it they reviewed 21 researches that compared the performance in language tests of a clinical group of children with ADHD and a control group. From the analysis of the results they concluded that children with ADHD showed worse functioning in expressive, receptive, and pragmatic language skills. Regarding the pragmatic components, Staikova, Gomes, Tartter, McCabe, and Halperin (2013) found evidence of difficulties in handling discourse (e.g. respecting turn-taking, interruptions, etc.), drawing inferences, and narrative discourse. Furthermore, according to these authors, pragmatic deficits shape the relationship between ADHD and social competences. These results have very interesting implications for educational guidance, as it appears that the symptoms of ADHD do not directly explain these children's poor social competences,

but instead the pragmatic deficits that underlie this disorder.

As stated above, other studies have provided evidence that the relationship between language and behaviour runs in the other direction. In other words, they have shown that children with language disorders, more specifically deficits in pragmatic skills, often also display behavioural problems. In this vein, Conti-Ramsden, Moka, Pickles, and Durkin (2013) observed that adolescents with a history of language disorders experienced relationship problems, emotional symptoms, hyperactivity, and behavioural problems more frequently than their peers.

Although the direction of this relationship is not entirely clear, longitudinal studies suggest that it runs from language to behaviour. For example, in a meta-analysis of longitudinal studies, Yew and O'Kearney (2012) observe that children with specific language difficulties in early childhood experience behavioural problems, attention problems, and hyperactivity more frequently and more severely than those who have normative development of their linguistic skills. In fact, they observe that the probabilities can double. According to this model, language disorders, and more specifically those affecting pragmatic skills, could increase the probability of behavioural and social problems appearing (St Clair, Pickled, Durkin, and Conti-Ramsden, 2011). This is explained by the limitations that children with pragmatic difficulties experience when communicating and understanding implicit messages, needs, or feelings. According to Brinton and Fujiki (2000) these difficulties could lead to frustration and

high stress levels. Furthermore, in social contexts they can have a negative impact on these children's relationships with peers as instead of expressing their own needs assertively, they use more maladjusted relationship models, increasing the risk of defiant or aggressive behaviour. In this sense, several studies suggest that children with pragmatic deficits display less prosocial behaviour (Bakopoulou and Dockrell, 2016) and display lower levels of social competence (Puglisi, Cáceres-Asenço, Nogueira, and Befi-Lopes, 2016).

Nonetheless, although the relationship between language and social competence is reasonably well documented in the literature, in practice it seems to be much less well recognised. Recent data show that language difficulties often go undetected among children with behaviour and attention problems (Cohen, Frania, and Im-Bolter, 2013). This is partly because diagnostic evaluation protocols do not generally examine functioning in language areas. Furthermore, in the case of ADHD it is suggested that pragmatic deficits are sometimes masked by the symptoms of hyperactivity. This underdetection can have important repercussions in the area of the intervention that might focus on behavioural problems and lead to underlying language difficulties being ignored.

Ultimately, pragmatic language difficulties are SENs that can affect the development of socio-cognitive competences and underlie many of the behavioural problems observed in schools. Therefore, from the educational perspective, it is vital to be aware of evidence-based interventions that make it possible to tackle these difficulties in the school setting.

With the objective of making progress in this direction, the aim of this work was to review and synthesise the available literature on educational interventions intended to work on pragmatic language skills in children with behaviour and attention problems.

2. Review of interventions to improve pragmatic skills

A synthesis is provided below of aspects relating to the design, implementation, evaluation, and results of interventions performed in recent years to work on the pragmatic components of language with children with attention problems during the school stage. The description and analysis of the interventions carried out is arranged in three sections according to the profile of the population for which they were designed. The first section describes the results of five interventions aimed at children with behavioural problems. The second section describes four interventions for children with ADHD. Finally, and in addition to the aim of this work, a third section sets out another five studies that describe interventions to stimulate pragmatic skills in children with other SENs.

All of the studies evaluating interventions used a quasi-experimental pretest-posttest design comparing baseline scores with post-intervention scores. In some of them these data were also compared with a control group that did not receive the treatment. Of the nine interventions reviewed, two did not have any effects on improving pragmatic skills. Table 1 shows the data from the studies that did achieve significant changes in these skills.

TABLE 1. Synthesis of the characteristics and results of interventions to improve pragmatic skills in children with behaviour and/or attention problems.

Source/ Country	n (age)	SEN	Research design	Areas of intervention	Results
Cordier, Munro, Wilkes-Gillan, and Docking (2013) Australia	14 boys and girls (5-11)	ADHD	Quasi-exper- imental pre- test-posttest design. Comparison of means and effect size.	Verbal and non-verbal communication, turn-taking, so- cio-emotional ad- justment, use of language, social competences, and creativity.	Improving pragmatic language.
Cordier et al. (2017) Australia	9 boys and girls (6-11) and their mothers	ADHD	Quasi-exper- imental pre- test-posttest design with control group. Comparison of means and effect size.	Starting or maintaining conversations, non-verbal communication, understanding emotions, exec- utive function, and negotiating.	Improving pragmatic language.
Corkum, Corbin, and Pike (2010) Canada	16 boys and girls (8-12)	ADHD	Quasi-exper- imental pre- test-posttest design. Comparison of means.	Starting or maintaining conversations, introducing oneself, making statements, speaking as- sertively, using polite expres- sions, asking for and offering help, giving and accepting criti- cisms, joining in with play, and negotiating.	Improving pragmatic language and social competenc- es.
Heneker (2005) United Kingdom	10 boys and girls (6-11)	Be- havioural, emotion- al, and learning problems.	Quasi-exper- imental pre- test-posttest design. Comparison of means and qualitative interpretation.	Understanding and using infer- ential language and vocabulary, social com- petences and discourse.	Improving the areas covered.

Source/ Country	n (age)	SEN	Research design	Areas of intervention	Results
Hyter, Rogers-Adkinson, Self, Simmons, and Jantz (2001) USA	6 boys (8-12)	Be- havioural and emotional problems.	Quasi-exper- imental pre- test-posttest design. Comparison of means.	Describing objects, giving instructions, discussing inappropriate behaviour, and negotiating.	Improving the de- scription of objects, giv- ing instruc- tions, and respecting turn-taking.
Hyter (2003) USA	2 boys (4)	Risk of be- havioural problems	Quasi-exper- imental pre- test-posttest design. Comparison of means and qualitative interpretation.	Verbal and non-verbal communication, style of play, awareness of own skills, regu- lating behaviour, and empathy.	Verbal/ non-verbal commu- nication, pragmatics, and me- ta-cognition improve- ments.
Law and Sivyer (2003) United Kingdom	20 boys and girls (9-11)	Be- havioural and emotional problems.	Quasi-exper- imental pre- test-posttest with control group design. Comparison of means.	Language skills, social communication, self-esteem, and emotional/ behavioural adjustment.	Improv- ing use of language, social com- munication, and self-es- teem.

2.1. Interventions for children with behavioural problems

A total of five interventions were identified intended to improve the pragmatic skills of children aged between 4 and 12 who have behavioural problems and who also in some cases showed emotional difficulties.

Hyter et al. (2001) worked on describing objects, giving instructions, reflecting on inappropriate behaviour, and negotiation in a group of 6 children educated in a special educational centre. In each session the teacher acted as a model in a role-play so that the pupils could learn to imitate the desired behaviour. The group

was divided into pairs or groups of three to practise, and in the following session they put into effect what they had learnt. In this model the pupils improved the most simple pragmatic skills (describing objects and giving instructions), but not more complex ones. In addition, the group also learned to respect turn-taking, although this pragmatic skill was not proposed in the design.

Some years later, Hyter (2003) prepared a model for preventing behavioural disorders under the framework of the «Head Start» programme, a programme aimed at meeting the educational needs of children from families with a low so-

cio-economic level. The intervention was performed with two boys who displayed aggressive behaviour towards their peers and had difficulties using communicative skills correctly. To train pragmatic skills, professionals (researchers from Head Start and from the school), collaborating with the children's classmates, employed techniques such as the use of models to show how to do the desired behaviour, dramatization or role-play, internal and parallel dialogue (the professional describes aloud what she and the pupil are doing or experiencing at the same time that it is being done), *shadowing* (or a period of professional observation in which pupils spend some time being «an expert's shadow» and observing her to learn how she does the task), and the techniques of scaffolding (the professional acts as a guide and facilitator for resources during the process of constructing learning). Although it was necessary to wait for the final evaluation to compare the children's progress with the baseline, Hyter noted that improvements in interaction patterns were apparent from the first month of the intervention. After four months, their pragmatic skills improved significantly, especially in the case of the second child. As a result, both replaced their aggressive and violent behaviour with attitudes based on respect and empathy, and started to be aware of their communicative skills and their peers' perception of them. Law and Sivyer (2003) and Heneker (2005) intervened in «pupil referral units» (PRUs), a type of educational centre attended by children who have been excluded from their schools. Law and Sivyer designed a model of ten sessions to work on language problems, communicative skills, and behavioural

problems. In this framework they used activities and games focused on accepting rules, active listening, organising vocabulary, describing objects, problem solving, reasoning, and drawing inferences. After the intervention, improvements could be seen in pragmatic and social competences, although changes at the behavioural level were not achieved.

As for the second programme used in pupil referral units, Heneker (2005) proposed a personalised intervention model in four areas: using and understanding vocabulary, general language use, pronunciation, and social competences (learning to listen, being aware of communication style, respecting turn-taking, identifying and expressing emotions). Social competences were trained individually twice a week throughout a term. Few data are provided regarding the results, but the author claims that the children improved in the skills trained.

Although Stanton-Chapman, Kaiser, and Wolery (2006) did not achieve improvements in pragmatic skills it is worth sharing details of the design of their programme. They used two types of material for the intervention: a series of personalised stories in which the protagonists were the children who were receiving the programme, and other materials for carrying out performances with a defined theme («doctor», «animal doctor», «hairstylist», and «building»). The children with behavioural problems (also in the Head Start programme) took part in workshops with peers to represent the situations described in the stories and so work on five pragmatic skills (starting conversations, responding appropriately to interventions by

peers, catch the attention of interlocutors by calling them by their names, respecting turn-taking, and maintaining visual contact during interaction). The peers from the normative group corrected their classmates' erroneous behaviour with reminders. Although the results obtained do not make it possible to prove the usefulness of this programme to modify problematic behaviour or train socio-linguistic skills, the programme is a good example for thinking about the use of play materials as tools for interventions.

2.2. Interventions for children with ADHD

This section considers four interventions aimed at stimulating pragmatic development in boys and girls with ADHD aged between 5 and 12.

These interventions were supported by play as a resource for working on the interaction skills of pupils with ADHD. Regarding the use of play materials to train pragmatic skills, play is a powerful socialisation tool as well as a natural learning context. Through play, children can learn pragmatic skills like respecting turn-taking, verbalising thoughts, and sharing concepts (Docking, Munro, Cordier y Ellis, 2013). In view of this, Corkum et al. (2010) proposed an intervention model based on «Working together: building children's social competences through folk literature», a programme for working on social competences in the context of folk tales. In each session they worked on one skill (conversation, self-presentation, making positive statements to other people, speaking assertively, using polite expressions, asking for help, offering help,

giving and receiving criticism, joining in with a game, and negotiating). To practice these skills, the children followed direct instructions relating to folk tales and real-life situations. They practised the skills and received feedback through role-playing games. In addition, at the end of each session, the families and teachers were given information and advice to reinforce this learning. After the intervention, the children with ADHD showed improved pragmatic and social competences.

Cordier et al. (2013) also used play and peers as tools to improve pragmatic skills. The children with ADHD invited their «normative» peers to play with them. A therapist recorded the interaction and from this material prepared conflict-resolution situations that were commented on and debated afterwards. The therapist also incentivised children to play together. After seven sessions of games and reflection in pairs, the children with ADHD had improved their pragmatic skills (handling the content of conversation, turn-taking, body language, conflict resolution, etc.).

A few years later, Cordier et al. (2017) expanded their previous proposal to include participation by the children's families (specifically their mothers). This intervention was performed in the home: interactions during play between the mother and the child were recorded so that therapists could analyse the content and offer guidelines for positive interaction for the children. The areas analysed were: introducing a conversation, body language, understanding other people's emotional reactions, executive function, and the ability to negotiate. At the end of this programme, improvements were ob-

served in the aforementioned pragmatic skills, something that seems to validate the efficacy of the model of intervention based on play and directed by the families.

Dockin et al. (2013) used the same intervention model based on play as Cordier et al. (2013). While they did not note improvements in pragmatic skills, they did observe them in the ability to solve conflicts.

Although the interventions described offer a wide range of strategies, tools, and ways of approaching the problem, various common elements can be derived from analysing them together. Firstly, areas of intervention, among which training in the protocol for conversations, in ver-

bal and non-verbal communication, and in self-awareness and self-regulating behaviour are especially important. Secondly, the importance given to the environment and the different agents that can participate, as it is shown that the most successful interventions are ones in which families, guardians, various educational professionals, and even peers participate.

2.3. Interventions for children with other SENs

Finally, a description of five studies is provided in which interventions for improving the pragmatic skills of children with other SENs are reviewed (see Table 2).

TABLE 2. Interventions to improve pragmatic skills in other populations.

Op Cit.	SEN	Methodology	Objective	Conclusions
Adams et al. (2012)	Other language disorders	Designing a manual with intervention ideas	Preparing a manual that contains a model for intervention in social communication.	Although not all of the initial hypotheses are fulfilled, the pilot study does contain a promising proposal for an intervention to train communicative and listening skills.
Lanter et al. (2016)	Intellectual disability	Single case	Offering strategies to increase functional communication behaviour (promoting the use of verbal requests).	The subject is incentivised to make verbal requests through alternative and augmentative communication strategies (pictograms) and verbal reminders.
Moreno et al. (2012)	Victims of child abuse	Pretest-post-test intervention without control group	Increasing functional communicative skills, relating to adults and problem solving, and generalising to the child's natural contexts.	Significant improvements are found in the formulation of requests, asking for attention, maintaining conversations, and expressing agreement/disagreement.

Op Cit.	SEN	Methodology	Objective	Conclusions
Parsons, Cordier, Munro, Joosten, and Speyer (2017)	Autistic spectrum disorders	Meta-analysis	Evidence-based review and analysis of the interventions currently performed to improve pragmatic language skills.	The most effective interventions focus on the child-family pairing and on including peers. Programmes do not work on all pragmatic areas simultaneously. The generalisation of results to other contexts is questioned.

As can be deduced from the wide range of SENs displayed in the population for which the interventions were designed, deficits in pragmatic skills can occur in pupils with very different profiles. Consequently, there is a need to propose personalised strategies and programmes according to the children's needs to encourage pragmatic language.

Parsons et al. (2017) analysed the efficacy of 15 interventions for working on pragmatic language in children with ASD. As described above, the characteristics varied between the interventions, but most worked on non-verbal communication, interpreting facial expressions and tone of voice, and preverbal communication. None of the interventions analysed covered negotiation skills or the executive function, nor did they offer a comprehensive treatment for all of the pragmatic areas, something that again indicates the shortcomings of the interventions intended for this linguistic area.

Another example of intervention is the Social Communication Intervention Project (Adams et al., 2012). This is an intervention model that includes a manual with recommendations to personalise treatment of children with pragmatic

problems or communication disorders. Although when published it was a pilot project, from that moment it already offered an effective model with play activities (playing with puppets and designing posters) to work on conversational and listening skills).

It is interesting to find specific interventions in populations where the pragmatic area is not traditionally covered, such as the research by Lanter, Russell, Kuriakose, and Blevin (2016), or by Moreno, García-Baamonde, Blázquez, and Pozueco (2012). The first of these studies is a single-case one that studies the efficacy of different strategies for training a seven-year-old boy with Down's syndrome in the use of requests. Using different strategies (communicative ideas offered by the surroundings, pictograms for augmentative and alternative communication, reminders to correct errors in communicative behaviour, etc.) his functional communication improved, and, as a side effect, so did his pronunciation. Overcoming the criticisms of the meta-analysis by Parsons et al. (2017), the intervention even enabled him to start generalising his new communicative strategies in other situations and with new agents, with him initiating the requests himself.

Moreno et al. (2012), in their study present a programme for working on pragmatic communication in 21 children who had suffered abuse in early childhood and who had problems with their social and interpersonal adjustment. They first worked on the meanings of words and phrases in social situations and then increased the complexity of the interactions. The different strategies were: starting and maintaining conversations, making requests and formulating demands, narrative skills, inferential tasks (like learning to detect irony and lies), and recognising emotions. Improvements in these skills were observed after completion of the programme.

These results as a group could prove various facts. Firstly, many children have linguistic needs that are hidden by other problems such as behavioural disorders. Secondly, these very deficits in language can affect other more visible developmental areas. And thirdly, there are few specific interventions to improve pragmatic language and those that do exist can rarely guarantee that their results can be generalised to natural settings. Finally, although there are many pilot interventions with promising results, further research is needed. All of this leads us to reflect on how the evaluation of pragmatic skills, intervention, and the extent to which they meet children's needs are presented, questions that are discussed below.

identified that are specifically designed for working on pragmatic skills in pupils with behaviour and attention problems. In addition, another four interventions have been described that, while they intended for pupils with other needs, provide relevant information that could be applicable to ones with behaviour and attention problems.

According to the literature reviewed, we believe that there is still a significant lack of published studies into educational intervention, and that this is especially evident in the case of Spain: there are studies with descriptive and correlational designs that prove the relationship between pragmatic skills and behaviour and attention problems, but no publications about interventions were found. The difficulty of finding interventions focussed on improving pragmatic skills in this population might point to a more complex problem. The available literature has shown that pupils with these needs also show shortcomings in the use of pragmatic language. Nonetheless, performance in language areas is rarely examined during diagnostic assessments in the clinical and educational settings. Instead, the evaluation is usually more cognitive-behavioural in character, focussing on the more visible aspects or observable behaviour and ignoring implicit linguistic processes (Watson, Richels, Michalek, and Raymer, 2015). Consequently, problems in this area of language are neither detected nor treated. As stated above, the lack of evaluation can mask the need for intervention, creating a vicious circle in which actions to improve pragmatic skills are not designed, and so awareness of the

3. Conclusions and reflections on the contributions of the literature

For this synthesis of the scientific bibliography, interventions have been

importance of detection and intervention in pragmatic difficulties is not created, thus perpetuating the failure to detect them.

The masking of pragmatic issues, as well as denying one of the potential roots of children's adjustment problems, also affects the appropriateness of the intervention. For example, the programme by Presentación, Siegenthaler, Jara, and Miranda (2010) intended to facilitate the academic, emotional, and social adjustment of pupils with ADHD is based on self-instructions alongside techniques such as anger management and problem solving. As Hyter et al. proposed (2001), children with emotional or behavioural problems can often score well on certain tests, giving the impression that their pragmatic skills are adequate, when in reality the deficiencies are apparent in situations of interaction. Therefore, it is worth asking whether the proposals of the programme are the most appropriate for facilitating the children's psycho-social adjustment, since if the status of their linguistic area is unknown, it will not be clear whether this has (or does not have) an influence on the problems these children display.

As is shown in the previous section, the characteristics of these interventions were reasonably heterogeneous, with a large variety in regards to intervention strategies and the resources used. For example, the intervention by Cordier et al. (2013) was based on play as a tool for interaction between children with ADHD and their peers without these difficulties. Relying on literary elements combined with role-plays, Stanton-Chapman et al.

(2006) used personalised cartoons and Corkum et al. (2010) used folk tales. In a similar fashion, Hyter et al. (2001) worked on different skills through role-play.

This is not just a question of the range of the tools and strategies, but also of methodological evaluation questions. In other words, all of the studies used a quasi-experimental pretest-posttest design to test their effectiveness. That said, some explained in detail the measures used to test the effects of the intervention, while in others the data were enough to draw conclusions about the efficacy of the intervention. For example, Cordier et al. (2017) calculated different effect sizes for testing the magnitude of the change between the pre- and posttest situation, while Heneker (2005) only compared the average pre- and posttest scores.

Within this wide range of methodological possibilities, some studies show that, while a significant improvement in pragmatic skills was not achieved, the intervention did have positive effects on other dimensions. This is what happened with Docking et al. (2013) and Stanton-Chapman (2006) in whose research other areas improved (such as an increase in problem solving skills), which were not the object of intervention.

This might be the result of many factors, but it does lead us to reflect on the following question: what is being intervened on? Behaviour or language? And, if it is language, is the intervention really in the pragmatic area? Within this wide methodological variety, different measurements were used in each study. For example, Cordier et al. (2017) use a spe-

cific observational measurement to evaluate children's pragmatic skills, along with two other screening instruments to describe the children's language, and other complementary instruments to measure behaviour. In contrast, Law and Sivyer (2003) evaluate semantic-pragmatic language and socio-communicative skills as distinct elements. There is also the case of Heneker (2005), who exclusively relies on linguistic measurements to evaluate how children use language, vocabulary, and communicative skills. Nonetheless, the problem does not lie in using different measurements to evaluate pragmatic skills; instead this expands the possibilities of the specialists who intervene with the children. The problem is that there is no agreement on a single definition of what the «pragmatic area» is. In light of this situation, it is worth asking if the results meet the definition of pragmatic language, or if they match behavioural patterns that could fit into other constructs.

Ultimately, this diversity in interventions could be positive, as it shows that there are many ways of approaching and improving the pragmatic deficit, although it also makes it hard to establish a common and systematic framework for intervention. This is especially relevant as most of the interventions presented in this review are pilot studies or have a limited duration, and so applying the suggested activities and strategies could lead people to regard them with mistrust. However, despite their limitations, the studies described offer tools for stimulating the development of pragmatic skills in pupils with behavioural and attention difficulties.

4. Educational implications

The foregoing invites us to carry out a final reflection on the educational implications of these intervention in pragmatic language in pupils who have behaviour and attention problems. Basically, why is it necessary to intervene in pragmatic language skills? Different pieces of research into pragmatic and communicative development show that this is crucial to help children develop their linguistic skills and so facilitate their emotional, social, and behavioural adaptation and adjustment. By offering strategies to encourage pragmatic and social competence, we help children acquire social competences with which they can build positive links and support networks, thus taking care of their relationships with the different people in their development contexts.

Therefore, it is advisable to include a specific section for the pragmatic area when evaluating pupils who present behavioural and attentional issues. Pragmatic deficits can affect how we interact, especially in children as they are still establishing their skills for solving problems, understanding the structure of dialogue, or understanding the inferences of language. Since many types of maladjusted behaviour can be explained by deficits in the pragmatic area of language, this aspect should be considered in evaluations and in interventions to avoid perpetuating communicative problems.

In general, the lack of evidence-based interventions that limit and define the areas in which to work show that there are still a number of unfinished tasks. Firstly, the interventions described take place in different educational contexts. Although

the work is done in a natural setting, these interventions must guarantee that the skills acquired can be generalised to other settings and situations (Corkum, et al., 2010). Secondly, the interventions are primarily aimed at children aged between 3 and 12, overlooking the fact that language problems can be present in adolescence (Parsons et al., 2017). This means there are no interventions specific to adolescence, a gap that is in urgent need of being filled. Thirdly, although there are publications in Spain regarding pupils with pragmatic deficits, there are no studies on the application of effective evidence-based interventions. If there is a need that must be met to encourage the healthy development of children, it is necessary to continue research into it.

Ultimately, the professionals who work with these pupils have to be ready to identify their needs and know how to intervene in light of them. As is shown in the different interventions, the systemic approach is the best focus for approaching these problems, as when the different educational agents (from families to teachers, and including peers) assume responsibility and get involved in the process, the results of the intervention are better for the pupils. Therefore, if the educational system is to respond adequately to the demands of children it is necessary to train its professionals and offer guidance to families.

References

- Adams, C., Lockton, E., Fredd, J., Gaile, J., Earls, G., McBean, K., ... Law, J. (2012). The Social Communication Intervention Project: a randomized controlled trial of the effectiveness of speech and language therapy for school-age children who have pragmatic and social communication problems with or without autism spectrum disorder. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 47 (3), 233-244. doi:10.1111/j.1460-6984.2011.00146.x
- Bakopoulou, I. & Dockrell, J. E. (2016). The role of social cognition and prosocial behaviour in relation to the socio-emotional functioning of primary aged children with specific language impairment. *Research in Developmental Disabilities*, 49-50, 354-370. doi:10.1016/j.ridd.2015.12.013
- Brinton, B. & Fujiki, M. (2010). Living with language impairment. *Journal of Interactional Research in Communication Disorders*, 1 (1), 69-94. doi:10.1558/jircd.v1i1.69
- Cohen, N. J., Farnia, F., & Im-Bolter, N. (2013). Higher order language competence and adolescent mental health. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54 (7), 733-744. doi:10.1111/jcpp.12060
- Conti-Ramsden, G., Moka, P., Pickles, A., & Durkin, K. (2013). Adolescents with a history of specific language impairment (SLI): Strengths and difficulties in social, emotional and behavioural functioning. *Research in Developmental Disabilities*, 34 (11), 4161-4169. doi:10.1016/j.ridd.2013.08.043
- Cordier, R., Munro, N., Wilkes-Gillan, S., & Docking, K. (2013). The pragmatic language abilities of children with ADHD following a play-based intervention involving peer-to-peer interactions. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 15 (4), 416-428. doi:10.3109/17549507.2012.713395
- Cordier, R., Munro, N., Wilkes-Gillan, S., Ling, L., Docking, K., & Pearce, W. (2017). Evaluating the pragmatic language skills of children with ADHD and typically developing playmates

- following a pilot parent-delivered play-based intervention. *Australian Occupational Therapy Journal*, 64 (1), 11-23. doi:10.1111/1440-1630.12299
- Corkum, P., Corbin, N., & Pike, M. (2010). Evaluation of a school-based social skills program for children with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Child & Family Behavior Therapy*, 32 (2), 139-151. doi:10.1080/07317101003776472
- Docking, K., Munro, N., Cordier, R., & Ellis, P. (2013). Examining the language skills of children with ADHD following a play-based intervention. *Child Language Teaching and Therapy*, 29 (3), 291-304. doi:10.1177/0265659012469042
- Gibson, T., Adams, C., Lockton, E., & Green, J. (2013). Social communication disorder outside autism? A diagnostic classification approach to delineating pragmatic language impairment, high functioning autism and specific language impairment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54 (11), 1186-1197. doi:10.1111/jcpp.12079
- Gilmour, J., Hill, B., Place, M., & Skuse, D. H. (2004). Social communication deficits in conduct disorder: a clinical and community survey. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45 (5), 967-978. doi:10.1111/j.1469-7610.2004.t01-1-00289.x
- Goh, S. & O'Kearney, R. (2013). Emotional and behavioural outcomes later in childhood and adolescence for children with specific language impairments: meta-analyses of controlled prospective studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54 (5), 516-524. doi:10.1111/jcpp.12009
- Gremillion, M. & Martel, M. (2014). Merely misunderstood? Receptive, expressive, and pragmatic language in young children with disruptive behaviour disorders. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 43 (5), 765-776. doi: 10.1080/15374416.2013.822306
- Heneker, S. (2005). Speech and language therapy support for pupils with behavioural, emotional and social difficulties (BESD) – a pilot project. *British Journal of Special Education*, 32 (2), 86-91. doi:10.1111/j.0952-3383.2005.00376.x
- Hollo, A., Wehby, J. H., & Oliver, R. M. (2014). Unidentified language deficits in children with emotional and behavioural disorders: a meta-analysis. *Exceptional children*, 80 (2), 169-186. doi:10.1177/001440291408000203
- Hyter, Y. D. (2003) Language intervention for children with emotional or behavioural disorders. *Behavioral Disorders*, 29 (1), 65-76. doi:10.1177/019874290302900104.
- Hyter, Y. D., Rogers-Adkinson, D. L., Self, T. L., Simmons, B. F., & Jantz, J. (2001). Pragmatic language intervention for children with language and emotional/behavioural disorders. *Communication Disorders Quarterly*, 23 (1), 4-16. doi:10.1177/152574010102300103
- Korrel, H., Mueller, K. L., Silk, T. Anderson, V., & Sciberras, E. (2017). Research review: language problems in children with Attention-Deficit Hyperactivity Disorder - a systematic meta-analytic review. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58, 640-654. doi:10.1111/jcpp.12688
- Lanter, E., Russel, S. D., Kuriakose, A., & Blevins, K. (2016). Incorporating AAC and general instructional strategies in requesting interventions: a case study in Down syndrome. *Communication Disorders Quarterly*, 38 (1), 52-63. doi:10.1177/1525740115602093
- Law, J., Boyle, J., Harris, F., Harkness, A., & Nye, C. (2000). Prevalence and natural history of primary speech and language delay: findings from a systematic review of the literature. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 35 (2), 165-188.
- Law, J. & Sivyver, S. (2003). Promoting the communication skills of primary school children excluded from school or at risk of exclu-

- sion: an intervention study. *Child Language Teaching and Therapy*, 19 (1), 1-25. doi:10.1191/0265659003ct241oa
- López, M. I., & Hernández, E. (2016). La pragmática y sus orígenes en el siglo XX. *Revista de Investigación Lingüística*, 19, 61-76
- Moreno, J. M., García-Baarmonde, M. E., Blázquez, A., & Pozuelo, J. M. (2012). Pragmatic-communicative intervention strategies for victims of child abuse. *Children and Youth Services Review*, 34 (9), 1729-1734. doi:10.1016/j.childyouth.2012.05.003
- Parsons, L., Cordier, R., Munro, N., Joosten, A., & Speyer, R. (2017). A systematic review of pragmatic language interventions for children with autism spectrum disorder. *PLoS ONE*, 12 (4), e0172242. doi:10.1371/journal.pone.0172242
- Pinazo, S. & Pastor, Y. (2006). Modelos teóricos en el estudio de la comunicación. In Y. Pastor (Ed.) *Psicología social de la comunicación: aspectos básicos y aplicados* (pp. 121-160). Madrid: Pirámide.
- Presentación, M. J., Siegenthaler, R., Jara, P., & Miranda, A. (2010). Seguimiento de los efectos de una intervención psicosocial sobre la adaptación académica, emocional y social de niños con TDAH. *Psicothema*, 22 (4), 778-783.
- Puglisi, M., Cáceres-Assençó, A. M., Nogueira, T., & Bêfi-Lopes, D. M. (2016). Behavior problems and social competence in Brazilian children with specific language impairment. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 29 (29), 2-29. doi:10.1186/s41155-016-0027-7
- Puyuelo, M. & Rondal, J. A. (2003). *Manual de desarrollo y alteraciones del lenguaje. Aspectos evolutivos y patología en el niño y el adulto*. Barcelona: Masson.
- Rondal, J. A. (2011). La morfosintaxis de los enunciados: ¿categorías lingüísticas de la profundidad a la superficie o regulaciones en línea sobre base pragmático-semántica? *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 31 (2), 57-64.
- Rondal, J. A. (2014). *Comprender el lenguaje y optimizar su desarrollo*. Madrid: Lenguaje, Comunicación y Logopedia.
- St Clair, M., Pickles, A., Durkin, K., & Conti-Ramsden, G. (2011). A longitudinal study of behavioural, emotional and social difficulties in individuals with a history of specific language impairment (SLI). *Journal of Communication Disorders*, 44 (2), 186-199. doi:10.1016/j.jcomdis.2010.09.004
- Staikova, E., Gomes, H., Tartter, V., McCabe, A., & Halperin, J. M. (2013). Pragmatic deficits and social impairment in children with ADHD. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54 (12), 1275-1283. doi:10.1111/jcpp.12082
- Stanton-Chapman, T. L., Kaiser, A. P., & Wolery, M. (2006). Building social communication skills in head start children using storybooks: the effects of prompting on social interactions. *Journal of Early Intervention*, 28 (3), 197-212. doi:10.1177/105381510602800307
- Watson, S. M., Richels, C., Michalek, A. P., & Raymer, A. (2015). Psychosocial treatments for ADHD: a systematic appraisal of the evidence. *Journal of Attention Disorders*, 19 (1), 3-10. doi:10.1177/1087054712447857
- Yew, S. G. & Kearney, O. (2013). Emotional and behavioural outcomes later in childhood and adolescence for children with specific language impairments: meta-analyses of controlled prospective studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54 (5), 516-524. doi:10.1111/jcpp.12009

Author biographies

Ana Rodríguez-Meirinhos is graduated in Psychology from the Universidad de Sevilla and has a Master's in Intervention and Family Mediation. She is currently working on her doctoral thesis on «Psychological development and psy-

cho-educational intervention in the family, school, and other educational contexts» alongside her research and teaching work in the Department of Developmental Psychology and Education, of the Universidad de Sevilla.

Esther Ciria Barreiro is graduated in Psychology from the Universidad de Sevilla and has a Master's in Inter-

vention and Family Mediation. She is currently working on her doctoral thesis on «Psychological development and psycho-educational intervention in the family, school, and other educational contexts» alongside her research and teaching work in the Department of Developmental Psychology and Education, of the Universidad de Sevilla.

Table of Contents

Studies

Xavier Úcar

Metaphors for socio-educational intervention:
pedagogical implications for practice 209

**Inmaculada Asensio Muñoz, Elvira Carpintero Molina,
Eva Expósito Casas and Esther López Martín**
How much gold is in the sand? Data mining
with Spain's PISA 2015 results 225

**Francisco José Fernández-Cruz, M^a José Fernández-
Díaz and Jesús Miguel Rodríguez Mantilla**
Design and validation of an instrument
to measure teacher training profiles in
information and communication technologies 247

Notes

**María Teresa Caro Valverde, María Isabel de Vicente-
Yagüe Jara and María Teresa Valverde González**
Teacher perception of methodological habits for
informal argumentation in text commentary 273

Ana Rodríguez-Meirinhos and Esther Ciria-Barreiro
Review of interventions to improve pragmatic
language skills in children with behaviour and
attention problems 295

**Pilar Pineda-Herrero, Anna Ciraso-Cali
and Mary Armijos-Yambay**
Employability and competences of Pedagogy,
Psychology, and Educational Psychology
graduates: A comparative study of employers
and graduates 313

**Isabel Vilafranca Manguán,
Raquel Cercós Raichs and Jordi García Ferrero**
The pedagogical founding fathers of Europe:
foundational education discourses
for European integration, one hundred
years after the First World War 335

**Jonathan Ruiz-Jaramillo and
Antonio Vargas-Yáñez**
Teaching structures on Architecture degrees. ICT-
based methodology and teaching innovation 353

Book reviews

Gargallo López, B. (Coord.) *Enseñanza centrada en el aprendizaje y diseño por competencias en la Universidad. Fundamentación, procedimientos y evidencias de aplicación e investigación* [Learning-centred teaching and designing for skills in the university: foundations, procedures, and evidence for application to research] (Vicent Gozávez). **Ballester, L. & Colom, A.** *Epistemologías de la complejidad y educación* [Epistemologies of complexity and education]

(Carlos Alberto Pabón Meneses).

Monarca, H. & Thoilliez, B. (Coords.)

La profesionalización docente: debates y propuestas [The professionalisation of teaching: debates and proposals] (Francisco Esteban Bara).

Balduzzi, E. *Narrazione educativa e generatività del perdono* [Educational narration and the creation of forgiveness] (Mauricio Bicocca).

373

Call for papers

403

This is the English version of the research articles and book reviews published originally in the Spanish printed version of issue 270 of the **revista española de pedagogía**. The full Spanish version of this issue can also be found on the journal's website <http://revistadepedagogia.org>.



ISSN: 0034-9461 (Print), 2174-0909 (Online)

<https://revistadepedagogia.org/>

Depósito legal: M. 6.020 - 1958

INDUSTRIA GRÁFICA ANZOS, S.L. Fuenlabrada - Madrid