

PREVENCIÓN DE DIFICULTADES LINGÜÍSTICAS EN NIÑOS: EFECTIVIDAD DE UN PROGRAMA

*Prevention of language problems in children:
the effectiveness of an intervention program*

*Prévention des difficultés de langage des enfants:
l'efficacité d'un programme d'intervention*

José Luis GALLEGO ORTEGA y M.^a Isabel GÓMEZ PÉREZ

*Universidad de Granada. Facultad de CC. de la Educación. Campus Universitario
de Cartuja, s/n. 18071 Granada. Correo-e: jlgallego@urg.es*

Recibido: 28/09/2010; Aceptado: 22/12/2010; Publicado: 01/06/2011

BIBLID [0212-5374 (2011) 29, 1; 71-94]

Ref. Bibl. JOSÉ LUIS GALLEGO ORTEGA y M.^a ISABEL GÓMEZ PÉREZ. Prevención de dificultades lingüísticas en niños: efectividad de un programa. *Enseñanza & Teaching*, 29, 1-2011, 71-94.

RESUMEN: El lenguaje es un instrumento básico para el desarrollo personal y social de los niños, y se percibe como el aprendizaje más importante que los niños realizan en los primeros años de su vida. Se admite comúnmente que desde el nacimiento hasta la edad de tres-cuatro años los niños alcanzan un repertorio básico de habilidades en las diferentes dimensiones lingüísticas, que les permite una comunicación eficaz con su entorno. No obstante, la investigación ha puesto de manifiesto que las alteraciones fonemáticas, las disfunciones morfosintácticas y la pobreza semántica ocupan un lugar destacado en el conjunto de alteraciones del lenguaje oral en la etapa infantil. En este sentido, la revisión de la literatura nos informa de la abundancia de trabajos encaminados a rehabilitar los trastornos ya fijados en la expresión infantil,

pero se detectan importantes lagunas en lo que se refiere a programas preventivos sistematizados, para evitar desórdenes de tipo evolutivo que pueden convertirse en funcionales por falta de una intervención temprana en el ámbito de la comunicación. Teniendo en cuenta lo anterior, se desarrolló una investigación cuyo objetivo fue establecer el efecto diferencial de un programa en el desarrollo de habilidades lingüísticas en niños de educación infantil. Se trabajó con una muestra de 32 niños de 5 años en un diseño pretest-postest. El análisis de los datos muestra que la magnitud del cambio es significativa al comparar los resultados obtenidos por el grupo experimental y el de control, antes y después de la aplicación del programa. El efecto general del programa permitió determinar su eficacia para incrementar las destrezas del lenguaje en el nivel morfosintáctico.

Palabras clave: lenguaje, niños, desarrollo del lenguaje, educación infantil, retraso de lenguaje, evaluación de programas.

SUMMARY: Language is an essential tool for personal and social development of children and it is perceived as the most important learning that children undertake in the early years of their lives. It is generally accepted that from birth to the age of three-four years old, children achieve a basic repertory of skills in different linguistic dimensions which allow them to communicate effectively with their environment. However, research has shown that phonemic disorders, morphosyntactic dysfunctions and semantic poverty figure prominently in the overall oral language disorders in infancy. In this respect, the review of literature informs us of the abundance of work aimed at rehabilitating the conditions already set in childlike expression, but there are significant gaps in regard to systematic prevention programs to prevent such evolutionary disorders which can become operational because of an early intervention in the field of communication. According to the above, it was developed a research project designed to establish the differential impact of a program to develop language skills in preschoolers. We worked with a sample of 32 children (5 years old) in a pretest-posttest design. The data analysis shows that the magnitude of change is significant when comparing the results obtained by the experimental and the control group before and after program implementation. The overall effect of the program allowed to determine its effectiveness to increase language skills in the morphosyntactic level.

Key words: language, children, language development, children education, language delay, program evaluation.

RÉSUMÉ: La langue est un outil essentiel pour le développement personnel et social des enfants, et est perçu comme l'apprentissage le plus important que les enfants s'engagent dans les premières années de sa vie. On est généralement admis que de la naissance à l'âge de trois-quatre ans les enfants atteignent un répertoire de compétences de base dans les différentes dimensions linguistique, leur permettant de communiquer efficacement avec son environnement. Cependant, la recherche a montré que les troubles phonémiques, les dérangements dans la morphosyntaxe

et la pauvreté sémantique occupent un lieu détaché dans l'ensemble des troubles du langage oral chez l'âge infantile. Dans ce sens, l'examen de la littérature nous informe de l'abondance des travaux dirigés à réhabiliter les dérangements déjà observés sur l'expression infantile, mais il existe d'importantes lacunes en ce qui concerne les programmes systématiques de prévention pour prévenir tels désordres de l'évolution qui peuvent devenir opérationnel pour manque d'intervention précoce dans le domaine de la communication. Compte tenu de ce qui précède, nous avons développée une recherche visant à établir l'impact différentiel d'un programme dans le développement des compétences linguistiques à l'âge préscolaire. Nous avons travaillé avec un échantillon de 32 enfants de 5 ans dans une conception pré-test post-test. L'analyse des données montre que l'ampleur du changement est significatif lorsque l'on compare les résultats obtenus par le groupe expérimental et celui-là de contrôle, d'avance et après l'application du programme. L'effet global du programme a permis de déterminer leur efficacité pour accroître les compétences linguistiques du niveau morphosyntaxique.

Mots clés: langue, enfants, développement du langage, éducation infantile, retard de langage, évaluation de programmes.

1. INTRODUCCIÓN

El lenguaje es un instrumento básico para el desarrollo personal y social de los niños, una herramienta imprescindible para comunicarse con los demás, desenvolverse adecuadamente en el contexto del aula o predecir posteriores habilidades de lectoescritura. El lenguaje en los niños se desarrolla desde el nacimiento, y a la edad de tres-cuatro años se espera que tengan un repertorio básico de habilidades en las diferentes dimensiones lingüísticas, que les permita una comunicación eficaz con su entorno. Sabido es que el éxito o fracaso escolar está basado en una serie de condicionantes entre los cuales se incluye la correcta adquisición de la competencia comunicativa y dentro de ésta la lingüística, la cual se adquiere mediante la actividad del niño, a partir de la formulación y el contraste de hipótesis, el planteamiento de interrogantes o realizando comentarios sobre el comportamiento comunicativo (Becker-Bryant, 2010). Algunos niños, sin embargo, no adquieren el lenguaje de forma natural, no tienen un acceso lingüístico adecuado y tampoco presentan un desarrollo normal y fluido de su lenguaje, lo que entorpece su interacción con el mundo (Bishop y Leonard, 2001).

Desde esta perspectiva, la etapa infantil se perfila como el escenario más idóneo para prevenir y/o compensar carencias en el nivel lingüístico. Los adultos pueden promover la competencia comunicativa de los niños con dificultades o menos proclives a interactuar con sus iguales (Brown y Conroy, 2002), instruyendo sobre las estrategias apropiadas que deben emplearse y haciendo uso de ellas para estimular la adquisición de nuevas habilidades. Los primeros años de la infancia adquieren así una dimensión crucial para forjar el desarrollo integral de los más pequeños y se consideran especialmente indicados para desarrollar programas

preventivos, dada la plasticidad que caracteriza a los primeros años de vida. En consecuencia, el desarrollo de programas preventivos evitaría el afianzamiento y/o agravamiento de dificultades de lenguaje a edades superiores, porque, como señalara Brown (1973), aunque la edad no es un indicador suficiente para establecer el desarrollo del lenguaje, sí puede considerarse un predictor orientativo de su evolución. Más aún, el énfasis puesto en la *práctica basada en la evidencia* ha incrementado el interés por la validación de intervenciones eficaces mediante un cuidadoso estudio y recopilación de datos (Bernstein, 2010).

Ahora bien, si el estudio del desarrollo del habla incluye la investigación de los principales subsistemas lingüísticos (fonológico, morfosintáctico, semántico y pragmático), la importancia de la sintaxis reside en que permite a los niños codificar y comunicarse sobre lo que acontece en su entorno (Tomasello y Brooks, 1999). Es en las interacciones sistemáticas con su comunidad de hablantes donde los niños conquistan su primer lenguaje, en principio por el papel que juega la imitación en este proceso, aunque, como es reconocido, la imitación no pueda esgrimirse como modelo teórico único para explicar la compleja adquisición del lenguaje (Chomsky, 1978), ya que existen componentes fundamentales del lenguaje que no pueden imitarse, como por ejemplo las oraciones (O'Grady, 2010). Durante este proceso, el papel de los adultos es trascendental, dada su pericia para detectar e identificar posibles desórdenes (Botting, Conti-Ramsden y Crutchley, 1997) y su disposición y capacidad para ponerles remedio. Procede, en estos casos, actuar como dinamizadores, amplificadores de las emisiones del niño en el contexto de la interacción y no como meros correctores (Bruner, 1975). De esta forma, la reciprocidad de las actuaciones niño-adulto-niño incentiva y estimula el desarrollo lingüístico global de los pequeños, debido al carácter sistémico de los subsistemas del lenguaje (Martínez *et al.*, 1998; Moreno, 2004, 2006). Los adultos que ofrecen oportunidades y animan a los niños a utilizar el lenguaje en distintas situaciones y con diferentes propósitos les ayudan a comunicarse con eficacia (Chall y Curtis, 1991). La tarea de adquirir el lenguaje se simplificaría, según Morgan (1986), si los adultos proporcionaran a los niños información en su forma de hablar acerca de las fronteras entre las palabras y entre los sintagmas.

En otro sentido, la investigación ha puesto de manifiesto que las alteraciones fonemáticas, las disfunciones morfosintácticas y la pobreza semántica ocupan un lugar destacado en el conjunto de las alteraciones del lenguaje oral. La revisión de la literatura informa de la existencia de trabajos encaminados a rehabilitar los trastornos ya fijados en la expresión infantil. Pero también se detectan importantes lagunas en lo que se refiere a programas preventivos sistematizados, para evitar que los desórdenes de tipo evolutivo y/o los desajustes morfosintácticos se conviertan en funcionales, por falta de una atención temprana. No obstante, cualquier programa funcional para el desarrollo del lenguaje infantil ha de partir siempre de una detección previa de las dificultades del niño y, por tanto, de una evaluación rigurosa de sus habilidades lingüísticas. Esta investigación se enmarca en esa función diagnóstica o evaluadora, previa a

toda intervención docente, y analiza la eficacia de un programa de intervención didáctica cuya mayor virtud reside en su potencialidad para poder ser incorporado en el desarrollo natural de las Unidades Didácticas en el aula, adquiriendo así un marcado cariz preventivo y no rehabilitador. Sin una intervención adecuada, el lenguaje retrasado o alterado puede provocar en los niños una disminución de la capacidad lectora, ciertos desórdenes orales o de escritura, conductas sociales problemáticas o incluso algún tipo de desajuste psicosocial (US Preventive Services Task Force, 2006).

2. METODOLOGÍA

2.1. *Objetivos e hipótesis*

La capacidad de los niños para adquirir una gramática sigue siendo el núcleo de la investigación lingüística (Berko y Bernstein, 2010). En este sentido, el objetivo general de este estudio fue comprobar si la aplicación de un programa de desarrollo de habilidades en el nivel morfosintáctico aminora o elimina las dificultades de lenguaje oral en niños de 5 años. La investigación se estructuró en torno a tres fases sucesivas: 1) diseño; 2) desarrollo; 3) análisis de resultados. Y, según las fases temporales de la investigación, se plantearon los siguientes objetivos:

Fase I. Evaluar las habilidades morfosintácticas de los niños para identificar sus potenciales dificultades.

Procedimientos:

1. Aplicación de una prueba *screening* (Prueba de Lenguaje Oral de Navarra –PLON-R–) para detectar niños con riesgo en su desarrollo morfosintáctico.
2. Pruebas no estandarizadas.

Fase II. Diseñar e implementar un programa didáctico.

Procedimientos:

1. Diseño del programa didáctico.
2. Desarrollo del programa didáctico.

Fase III. Evaluar la efectividad del programa preventivo de intervención.

Procedimientos:

1. Diseño cuasi-experimental pretest-postest.
2. Evaluación análoga a la fase I.

A tenor de los objetivos planteados y de las intenciones de este estudio, se sometió a comprobación la siguiente hipótesis teórica: «Los niños incrementarán significativamente las habilidades morfosintácticas de lenguaje mediante la aplicación del programa». Dicha hipótesis teórica se concretó en la siguiente hipótesis estadística: «La diferencia entre las medidas del grupo experimental y el de control, tanto antes como después de la aplicación del programa, es nula».

2.2. Muestra

Para comprobar la eficacia del programa, se obtuvo una muestra de carácter accidental formada por niños de 5 años, que estaban escolarizados en tres centros públicos urbanos, y de similar nivel sociocultural (medio-alto). La elección de niños de 5 años se justifica por diversas razones:

1. Suelen hacer un uso social del lenguaje adecuado (Wells, 1985).
2. Poseen capacidad suficiente para utilizar los recursos morfosintácticos básicos de su lengua (Serra *et al.*, 2000).
3. Se advierten de forma más clara y evidente los síntomas de una mala adquisición y desarrollo de la lengua materna (Acosta *et al.*, 1992).
4. El pronóstico es tanto mejor cuanto más tempranamente se interviene (Schiefelbusch, 1986; Gallego, 1997; De Linares y Rodríguez, 2006).

Para la selección de la muestra se realizó un *screening* inicial, entre los niños de 5 años escolarizados en Educación Infantil en dichos colegios. Inicialmente se solicitó a las profesoras tutoras que identificasen a aquellos niños que presentaban, en su opinión, «problemas de lenguaje». Éstos fueron, a su vez, remitidos al logopeda del Equipo de Orientación Educativa (EOE) de la zona. De este modo, el *screening* inicial consistió en la observación de las dificultades de lenguaje de los niños por parte de las tutoras, más la contrastación posterior por parte del logopeda del EOE, a partir de las respuestas de los niños a diferentes tareas exploratorias: imitación de sonidos, repetición de palabras y frases y actividades de expresión espontánea o conversacional. Este contacto inicial permitió identificar aquellos niños que requerían una evaluación más rigurosa y pormenorizada. El número de niños inicialmente seleccionados fue de 41.

TABLA 1
Aportaciones de los centros a la muestra (V = niño, H = niña)

CENTROS	AULAS	APORTACIONES A LA MUESTRA	TOTAL
1	Grupo A Grupo B	8* = 6V/2H 11& = 7V/4H	19
2	Grupo A	6* = 4V/2H	6
3	Grupo A Grupo B	2* = 1V/1H 5& = 4V/1H	7

Con posterioridad, los investigadores sometieron a estos 41 niños de 5 años, con niveles intelectuales normales y sin problemas de tipo orgánico, a una evaluación más completa y exhaustiva, mediante la aplicación, de forma individual, del test estandarizado PLOM-R (Aguinaga *et al.*, 2004). La muestra definitiva estuvo formada por 32 niños, que se distribuyeron en dos grupos (uno experimental y

otro control) con igual número de miembros, pero respetando la ubicación en las aulas de sus respectivos centros y no las preferencias de los investigadores, porque «cuando no se pueden formar grupos equivalentes, por aleatorización, se pueden seleccionar grupos procurando que sean lo más semejantes posible» (Buendía, 1998: 127). El GE (*) estuvo formado por alumnos de los tres centros, de los cuales 11 eran niños (68,75%) y 5 niñas (31,25%). Se obtuvo un GC (&) formado por el mismo número de niños y niñas que el GE, aunque los alumnos pertenecían a dos de los tres colegios. Las aportaciones de cada centro a la muestra se incluyen en la Tabla 1.

2.3. *Diseño*

Se ha adoptado una metodología cuasiexperimental con diseño de dos grupos no equivalentes, especialmente indicado cuando la investigación se desarrolla en escenarios educativos naturales y se acepta la carencia de un control experimental completo (Latorre, Del Rincón y Arnal, 1996; Buendía, 1998). Este diseño parte de grupos ya formados de forma natural (p. e. las clases de un colegio), pero, dada la dificultad de asegurar su equivalencia, se hace necesario hacer mediciones pretest para saber si los grupos son o no equivalentes, antes de aplicar el tratamiento (Buendía, 1998). Elegidos los dos grupos, uno experimental (GE) y otro de control (GC), se realizó una medición de la variable dependiente (medida pretest); a continuación se aplicó el tratamiento (variable independiente) a solo uno de ellos, y finalmente se realizaron en ambos las mediciones posttest para comprobar la efectividad del programa.

Se obtuvieron frecuencias, medias y porcentajes, según la medida de la variable adoptada, tanto en el GE como en el GC, y en el grupo de niños y niñas.

Para analizar las diferencias entre grupos, cuando los datos lo permitieron, se aplicaron test estadísticos. Para determinar las diferencias significativas entre las puntuaciones medias del test PLON-R (instrumento estandarizado de evaluación utilizado en esta investigación), obtenidas en el GE y en el GC, antes y después de la aplicación del programa, se realizó un análisis de varianza. Para determinar las diferencias entre medias, se aplicó la *t* de Student.

Para analizar las diferencias entre grupos (GE y GC) o entre fases (evaluación inicial y final) en las variables nominales no se pudo aplicar el test de ji-cuadrado, dado que las tablas de contingencia presentaban anomalías (número de frecuencias escaso).

En todas las pruebas estadísticas se estableció un nivel de confianza del 5%.

Para el análisis estadístico de los datos se utilizó el programa SPSS.

2.4. *Variables*

En la formulación de las hipótesis se reconoce a la variable independiente (VI) como el antecedente y a la variable dependiente (VD) como el consecuente. Así, la hipótesis teórica establece que una condición antecedente (el programa) está relacionada con la aparición de otra condición o efecto (la adquisición o modificación

de habilidades en morfosintaxis). El programa de lenguaje es, pues, la variable que se manipuló a fin de determinar su idoneidad para modificar las variables dependientes (competencias de los niños en el nivel morfosintáctico). No obstante, las lógicas limitaciones espaciales impiden exponer pormenorizadamente el Programa de Intervención Didáctica; de ahí que se presente una síntesis del mismo, detallando solo las estructuras básicas que lo constituyen, a partir de las cuales fueron diseñadas las actividades que los niños realizaron para facilitarles el desarrollo de sus habilidades comunicativas (cfr. Cuadro 1).

En este sentido, la variable independiente o experimental se estructura en un conjunto de habilidades morfosintácticas, objetivamente mensurables. Y la variable dependiente es la característica que aparece o cambia cuando el investigador aplica, suprime o modifica la variable independiente.

La definición operativa de las variables dependientes, en el nivel morfosintáctico y de acuerdo con el test PLON-R (Aguinaga *et al.*, 2004), es la siguiente:

- Repetición de frases (RF). Capacidad del niño para retener y repetir una determinada estructura morfosintáctica.
- Expresión verbal espontánea (EVE). Capacidad de expresión del niño a partir de un estímulo visual.

Para evaluar estas variables, a la edad de 5 años, se han utilizado dos procedimientos, de acuerdo con el test PLON-R:

- a) Imitación directa de estructuras sintácticas (RF): Según los autores, el niño solo imita aquello que de alguna manera comprende. Así el niño puede retener primero y luego emplear las herramientas gramaticales del lenguaje de las que el discurso está desprovisto al principio.
- b) Producción verbal sugerida por imágenes (EVE): Se contabiliza el número de frases producidas por el niño.

Los criterios de puntuación y valoración en morfosintaxis señalados en el test PLON-R son los siguientes:

Puntuación en RF:

- 1 punto: ocho o más elementos repetidos.
- 0 puntos: siete o menos elementos repetidos.

Puntuación en EVE:

- 2 puntos: tres o más frases.
- 1 punto: dos frases.
- 0 puntos: una o ninguna frase.

Puntuación máxima en morfología-sintaxis: 4 puntos.

CUADRO 1
Estructuras básicas del programa para el desarrollo de habilidades lingüísticas

SERIE I: Propositiones de dos elementos

Estructura: Artículo + Nombre
Estructura: Nombre + Verbo
Estructura: Verbo + Demostrativo-Indefinido-Numeral
Estructura: Verbo + Adjetivo
Estructura: Verbo + Adverbio
Estructura: Adverbio + Verbo
Estructura: Verbo + Preposición
Estructura: Verbo + Posesivo

SERIE II: Propositiones de tres elementos

Estructura: Verbo + Artículo + Nombre
Estructura: Verbo + Demostrativo + Nombre
Estructura: Verbo + Indefinido/Numeral + Nombre
Estructura: Verbo + Posesivo + Nombre
Estructura: Adverbio + Verbo + Nombre

SERIE III: Propositiones de cuatro elementos

Estructura: Verbo + Artículo + Nombre + Adjetivo
Estructura: Nombre + Verbo + Demostrativo + Nombre
Estructura: Nombre + Verbo + Numeral + Nombre
Estructura: Pronombre + Verbo + Indefinido + Nombre
Estructura: Artículo + Nombre + Verbo + Posesivo
Estructura: Artículo + Nombre + Verbo + Adjetivo
Estructura: Artículo + Nombre + Verbo + Adverbio

SERIE IV: Propositiones de cinco elementos

Estructura: Adverbio + Verbo + Preposición + Artículo + Nombre

SERIE V: Hipotaxis Temporal
SERIE V: Hipotaxis Causal
SERIE V: Hipotaxis Condicional
SERIE V: Hipotaxis de Relativo

2.5. Instrumentos

Se han utilizado distintos instrumentos. Tanto en la fase de evaluación inicial como final se ha recurrido al test estandarizado PLON-R, así como al uso de una serie de pruebas no estandarizadas, que sirvieron para completar el protocolo de evaluación, y que contribuyeron a apreciar el nivel de desarrollo morfosintáctico de cada niño, antes y después de la aplicación del programa. En efecto, el lenguaje exige variedad de instrumentos para su evaluación, que van más allá del simple uso de herramientas estandarizadas (Erhen y Nelson, 2005), aunque éstas sean un componente potencialmente indispensable de los protocolos de evaluación (Carter *et al.*, 2005).

Se describe brevemente, a continuación, cada una de estas pruebas:

a) El PLON-R es un test estandarizado, que sirve para (Aguinaga *et al.*, 2004): a) detectar alumnos de riesgo en el desarrollo del lenguaje; b) evaluar inicialmente los aspectos fundamentales del lenguaje para posibilitar una programación consecuente. Se trata de una prueba del tipo *screening* o rastreo, que no pretende sustituir tareas de evaluación psicopedagógica en niños con problemas graves. Los autores la ofrecen como un instrumento sencillo, ágil y fácil de valorar e interpretar, con la intención de que sirva para sensibilizar a los educadores que atienden a niños en edades tempranas sobre la importancia de contemplar planes de trabajo específico de lenguaje oral, dentro de su programación general. La valoración final de esta prueba ofrece resultados globales y parciales de acuerdo con la siguiente categorización: normal (puntuación directa/típica: 4/67-5/96), necesita mejorar (puntuación directa/típica: 2/31-3/44), retraso (puntuación directa/típica: 0/17-1/22).

b) Pruebas no estandarizadas. Éstas fueron utilizadas para completar la información aportada por el test. Se trataba de asegurar que las dificultades morfosintácticas detectadas, mediante la pasación del PLON-R, eran verdaderamente las que se debían atender en el diseño del programa de intervención. Se comentan brevemente cada una de estas pruebas no estandarizadas:

1. Imitación provocada

Este procedimiento consiste en solicitar al niño la repetición de una serie de palabras o frases dichas previamente por el evaluador. A través de estas producciones se analiza el lenguaje oral teniendo en cuenta: a) la capacidad de retentiva; b) la memoria auditiva; c) la capacidad de síntesis de los elementos de la frase.

2. Habla espontánea y conversacional

Mediante una conversación mantenida con el niño acerca de temas atractivos para él (cuentos, juegos, etc.) puede apreciarse su fluidez discursiva en cuanto al número de frases emitidas, elementos que las componen, ordenación de los enunciados, etc.

3. Comprensión

Se trata de analizar la capacidad de comprensión de los niños mediante la ejecución de órdenes, mandatos, respuestas a determinadas preguntas, o de recabar la comprensión de las acciones evocadas por una lámina, dibujo, etc.

2.6. *Procedimiento*

El procedimiento utilizado es análogo al seguido en otros estudios, centrados en la identificación y prevención de dificultades de lenguaje en la escuela (Ehren y Nelson, 2005). En primer lugar, como ya se ha apuntado, se administró individualmente a cada sujeto la prueba por los investigadores para obtener datos sobre: 1) la repetición de frases (RF) y 2) la expresión verbal espontánea (EVE). En el primer aspecto (RF), el niño debía retener y repetir una determinada estructura morfosintáctica. Se registró el número de elementos que el niño repite de la frase-estímulo, aunque tengan defecto de forma. El segundo aspecto (EVE) consistía en valorar cuál era la forma de expresarse a partir de un estímulo visual y teniendo en cuenta el número de frases emitidas. Las producciones se registraron en una hoja de respuestas. El lugar donde se administró la prueba fue silencioso y fuera del aula habitual.

Identificadas las dificultades en el nivel morfosintáctico, mediante la prueba *screening* y los procedimientos no estandarizados ya señalados, se diseñó un programa cuya aplicación en el GE corrió a cargo del logopeda del EOE de zona. Se procuró, en la realización de las actividades del programa, tener en cuenta el orden de las series y partir siempre de preguntas motivadoras para los niños. Las series aparecen en orden de dificultad creciente, mientras que las estructuras de cada serie no tienen carácter jerárquico. No se trata de un programa de gramática, sino de un programa de expresión, que se formula en términos gramaticales. No pretende ser un programa rígido y empeñado en corregir deficiencias del lenguaje oral, sino más bien un programa para facilitar y enriquecer la estructura morfosintáctica de la frase infantil. En efecto, numerosos lingüistas admiten el lenguaje en términos de la función comunicativa que satisface, por lo que «serían las estrategias que facilitan la comunicación (y no una serie de reglas de carácter abstracto) las que determinarían el modo en que opera el lenguaje» (O'Grady, 2010: 201).

Las actividades del programa, cuyo eje central es la comunicación, se realizaron en pequeño-grupo y gran grupo-clase, pues resultaba más motivador para los niños (Avent, 2004), aunque, en ocasiones, se realizaron acciones individuales con aquellos niños cuyo ritmo de aprendizaje y progreso era más lento. Se compaginaron actividades no probadas experimentalmente (Pita y Arribas, 1986; Juárez y Monfort, 1992; Berruecos, 1990; Gallego, 1997), pero que han dado buenos resultados en la práctica, con tareas extraídas de estudios experimentalmente comprobados (Kent, Basil y Del Río, 1985; Wrigth, 1993). Estas actividades se prepararon para fomentar el uso adecuado de los elementos de la oración en

proposiciones, frases preposicionales, oraciones subordinadas y tiempos verbales, según los contenidos del programa. Todo ello creando los contextos necesarios (véase Juárez y Monfort, 1992) para el uso de esas estructuras lingüísticas y evitando una enseñanza directa de los enunciados previamente seleccionados en las estructuras que configuran las series del programa, aunque sin renunciar a ello cuando las necesidades de los niños lo requirieran. Para ello, el logopeda evitó corregir inicialmente a los niños, intentando que éstos advirtiesen sus errores a través de diferentes preguntas. Cuando esto no sucedía, se corregía el error y se proporcionaban las explicaciones oportunas. En efecto, la enseñanza de un lenguaje funcional no es incompatible con la necesidad de adquisiciones formales (Monfort, Juárez y Monfort, 2004; De Linares y Rodríguez, 2006). Aprender a construir los diferentes tipos de oraciones constituye uno de los mayores retos del aprendizaje del lenguaje (O'Grady, 2010; Tager-Flusberg y Zukowski, 2010). Siempre se reforzaron los esfuerzos y logros de los niños con alabanzas y se registraron sus progresos en hojas de registro.

Los niños fueron atendidos por el logopeda en dos sesiones semanales de media hora aproximadamente, en un lugar apropiado de cada centro y fuera del aula habitual. Si bien las tutoras realizaron las actividades del programa en el aula, aunque de forma no sistemática, especialmente en el momento de la asamblea o corro. No obstante, conviene subrayar que el objetivo de este programa no era la conquista de las estructuras formales por parte de los niños sino el aprendizaje funcional de esas formas lingüísticas, a partir de situaciones comunicativas generadas por el educador, en las que la enseñanza se establece por medio de interacciones en las que el niño aprende a utilizar el lenguaje en los diferentes contextos de comunicación.

3. RESULTADOS

Para comprobar la hipótesis, concluida la implementación del programa, se analizaron los resultados de la evaluación final y se compararon con los de la evaluación inicial. Conviene advertir que la evaluación final se realizó en dos momentos: uno, inmediatamente después de concluida la aplicación del programa; otro, después de transcurridos unos meses de la finalización del mismo, para valorar la estabilidad y el mantenimiento de los efectos del programa. Los resultados obtenidos, que representan una buena aportación práctica de los casos seguidos, fueron idénticos. Además, se consideran «válidos y fiables», en tanto que «permiten la comparación entre dos grupos de datos reales» (Latorre, Del Rincón y Arnal, 1996: 156).

Para evitar una presentación farragosa de resultados y facilitar su lectura e interpretación, se ha optado por una exposición de datos y porcentajes en forma gráfica (tablas).

3.1. Estudio descriptivo del GE antes de implementar el programa

Las puntuaciones obtenidas en repetición de frases (RF) y en expresión verbal espontánea (EVE), así como la puntuación total en morfosintaxis, siguiendo el test PLON, se incluyen en las Tablas 2 y 3.

TABLA 2
 Disfunciones en morfosintaxis (GE)

DISFUNCIONES EN MORFOSINTAXIS				
RF	Puntuación	0	1	2
	Alumnos	3	9	4
	Porcentaje	18,8%	56,3%	25%
EVE	Puntuación	0	1	2
	Alumnos	1	7	8
	Porcentaje	6,3%	43,8%	50%

TABLA 3
 Puntuación total en morfosintaxis (GE)

PUNTUACIÓN TOTAL MORFOSINTAXIS				
0	1	2	3	4
0	1	6	9	0
0%	6,3%	37,5%	56,3%	0%

Según estos resultados, y de acuerdo con el PLON, la puntuación directa/típica, la media y la desviación típica, antes de aplicar el programa, son las que se reflejan en la Tabla 4.

TABLA 4
 Puntuación directa/típica. Media. Desviación típica (GE)

PUNTUACIÓN DIRECTA/TÍPICA					
0/17	1/22	2/31	3/44	4/67	5/96
0	1	6	9	0	0
0%	6,3%	37,5%	56,3%	0%	0%
Media 2,5			Desviación típica 0,632		

3.2. Estudio descriptivo del GC antes de implementar el programa

En el GC, las puntuaciones obtenidas en repetición de frases (RF) y en expresión verbal espontánea (EVE), así como la puntuación total en morfosintaxis, se recogen en las Tablas 5 y 6.

TABLA 5
Disfunciones en morfosintaxis (GC)

DISFUNCIONES EN MORFOSINTAXIS				
RF	Puntuación	0	1	2
	Alumnos	1	7	8
	Porcentaje	6,3%	43,8%	50%
EVE	Puntuación	0	1	2
	Alumnos	3	5	8
	Porcentaje	18,8%	31,3%	50%

TABLA 6
Puntuación total en morfosintaxis (GC)

PUNTUACIÓN TOTAL MORFOSINTAXIS				
0	1	2	3	4
1 6,3%	0 0%	4 25%	8 50%	3 18,8%

De acuerdo con estos resultados, la puntuación directa/típica, la media y la desviación típica, antes de aplicar el programa, son las que se reflejan en la Tabla 7.

TABLA 7
Puntuación directa/típica. Media. Desviación típica (GC)

PUNTUACIÓN DIRECTA/TÍPICA					
0/17	1/22	2/31	3/44	4/67	5/96
1 6,3%	0 0%	3 18,8%	8 50%	4 25%	0 0%
Media 2,8			Desviación típica 1,025		

3.3. Análisis diferencial entre grupos, antes de implementar el programa

En el análisis comparado entre ambos grupos (para detectar sus diferencias), se constató su homogeneidad, según la puntuación directa obtenida en el test PLON, como demuestra la *t* de Student cuyo resultado no resultó significativo ($p = 0,224$).

Los resultados de este análisis se incluyen en las Tablas 8, 9 y 10.

TABLA 8
Análisis diferencial de la muestra (PRE)

ANÁLISIS DIFERENCIAL DE LA MUESTRA –PRE–						
Morfosintaxis						
Grupo experimental				Grupo control		
RF	0	1	2	0	1	2
		3	9	4	1	7
EVE	0	1	2	0	1	2
		1	7	8	3	5

TABLA 9
Puntuación total de la muestra en morfosintaxis (PRE)

PUNTUACIÓN TOTAL MORFOSINTAXIS					
Grupos	0	1	2	3	4
GE	0	1	6	9	0
GC	1	0	4	8	3

TABLA 10
Puntuación directa/típica de ambos grupos (PRE)

PUNTUACIÓN DIRECTA/TÍPICA						
Grupos	0/17	1/22	2/31	3/44	4/67	5/96
GE	0	1	6	9	0	0
GC	1	0	3	8	4	0

A tenor de los datos obtenidos, se constata que: a) en el GE, las mayores alteraciones se dan, por este orden, en RF y EVE, sin que ningún sujeto presente «normalidad» en este componente del lenguaje, de acuerdo con el test PLON; b) en el GC se aprecia idéntica jerarquía en cuanto a la dificultad, aunque se identificaron tres sujetos que presentaban «normalidad» en morfosintaxis. Asimismo, se constata en esta muestra que las alteraciones morfosintácticas se dan más en los niños que en las niñas, por cuanto se observa que un 68,8% de los niños presentan alteraciones en la «forma» del lenguaje, frente a un 31,3% de niñas que cometen incorrecciones.

Según estos datos, un 13,6% de niños obtienen los 4 puntos posibles en total de morfosintaxis, frente al 0% de niñas; un 45,5% de niños consiguen 3 puntos, frente al 70% de niñas; un 31,8% de niños alcanzan 2 puntos, frente al 30% de niñas; un 4,5% de niños logran 1 punto, frente al 0% de niñas; y un 4,5% de niños obtienen 0 puntos, frente al 0% de niñas. Estos hallazgos coinciden con los datos obtenidos en otras investigaciones, en las que se aprecia que los trastornos del desarrollo del lenguaje poseen una mayor prevalencia en niños que en niñas (Tomblin *et al.*, 1997; Romero, 1999).

3.4. Estudio descriptivo del GE después de implementar el programa

Después de la implantación del programa, la media aritmética de las puntuaciones en el GE ha pasado de 2,5 a 5,0; es decir, todos los sujetos del GE han obtenido la máxima puntuación posible (según el PLO_N). Este estadístico descriptivo (la media) nos permite extraer la primera conclusión clara: el promedio de los valores de la muestra pasa del 2,5 (situación de partida) al 5,0 (situación de llegada). Los resultados son los siguientes (cfr. Tablas 11, 12 y 13):

TABLA 11
 Disfunciones en morfosintaxis (GE post-)

DISFUNCIONES EN MORFOSINTAXIS				
RF	Puntuación	0	1	2
		Alumnos Porcentaje		
EVE	Puntuación	0	1	2
	Alumnos Porcentaje			16 100%

En RF, obtienen una puntuación de 2 puntos los 16 sujetos, lo que supone un 100%. Antes de la implantación del programa, se registraron 4 sujetos (25%) con esa puntuación.

En EVE, obtienen una puntuación de 2 puntos los 16 sujetos, lo que representa un 100%. Antes de la implantación del programa, se registraron 8 sujetos (50%) con esa puntuación.

Obtienen una puntuación total en morfosintaxis de 4 puntos (máxima puntuación posible, según el PLO_N) los 16 sujetos, que equivale al 100%. Antes de la implantación del programa, no se registró ningún sujeto con esa puntuación. Se detectaron inicialmente 9 sujetos (56,3%) con 3 puntos, 6 sujetos (37,5%) con 2 puntos y 1 sujeto (6,3%) con 1 punto.

TABLA 12
 Puntuación total en morfosintaxis (GE post-)

PUNTUACIÓN TOTAL MORFOSINTAXIS				
0	1	2	3	4
				16 100%

TABLA 13
 Puntuación directa/típica (GE post-)

PUNTUACIÓN DIRECTA/TÍPICA					
0/17	1/22	2/31	3/44	4/67	5/96
					16 100%

Según los resultados obtenidos, se constata una puntuación directa de 5 puntos y una puntuación típica de 96 (máxima puntuación directa y típica, según el PLO_N) en los 16 sujetos, es decir, en el 100% del GE. Antes del desarrollo del programa, no se registró ningún sujeto con esa puntuación. Tampoco se detectaron sujetos con una puntuación directa/típica de 4/67. Se detectaron 6 sujetos (37,5%) con una puntuación directa/típica de 2/31 y 1 sujeto (6,3%) con puntuación directa/típica de 1/22.

Tomando como base la puntuación directa, se obtiene una media de 5,0. El valor de la *t* de Student es de -15,81 y el grado de significación asociado es de 0,000.

3.5. Estudio descriptivo del GC después de implementar el programa

Después de la implantación del programa, la media aritmética de las puntuaciones en el grupo control pasa de 2,8 a 3,1; es decir, se observa un incremento mínimo, con lo que el promedio de los valores de la muestra pasa del 2,8 (situación de partida) al 3,1 (situación de llegada). Además, realizada la *t* de Student y obtenida una $p < 0,104$, no se puede rechazar la hipótesis nula y se ha de admitir que las diferencias entre los estadísticos no son significativas. Es decir, las diferencias observadas son atribuidas a oscilaciones del azar. Los resultados fueron los siguientes (cfr. Tablas 14, 15 y 16):

TABLA 14
 Disfunciones en morfosintaxis (GC post-)

DISFUNCIONES EN MORFOSINTAXIS				
RF	Puntuación	0	1	2
	Alumnos	1	6	9
	Porcentaje	6,3%	37,5%	56,3%
EVE	Puntuación	0	1	2
	Alumnos	2	5	9
	Porcentaje	12,5%	31,3%	56,3%

TABLA 15
 Puntuación total en morfosintaxis (GC post-)

PUNTUACIÓN TOTAL MORFOSINTAXIS				
0	1	2	3	4
1 6,3%		3 18,8%	7 43,8%	5 31,3%

TABLA 16
 Puntuación directa/típica (GC post-)

PUNTUACIÓN DIRECTA/TÍPICA					
0/17	1/22	2/31	3/44	4/67	5/96
1 6,3%		3 18,8%	6 37,5%	4 25%	2 12,5%

Tomando como base la puntuación directa, se obtiene una media de 3,1. El valor de la t de Student es de $-1,73$ y el grado de significación asociado es de 0,104.

3.6. Análisis diferencial entre grupos, antes y después de implementar el programa

En el análisis de varianza de las medias obtenidas en la puntuación global del test PLON-R por ambos grupos (GE y GC) en ambas fases (inicial y final), se detectaron diferencias significativas entre las medias del pretest y el posttest del GE y entre las de éste y el grupo control en el posttest.

El nivel de significación obtenido tanto en el análisis de varianza ($F = 25,879$ con una significatividad asociada de 0,000) como en la prueba t de Student, respecto a las diferencias entre las medias del GE y el GC, antes y después del desarrollo

del programa, permite rechazar la hipótesis nula ($p < 0,01$). No obstante, hay que matizar estos resultados con los obtenidos en el análisis de frecuencias del número de sujetos que en ambos grupos (experimental y control) y en las dos situaciones (inicial y final), demuestran la habilidad definida en cada una de las variables analizadas. Pero hay que tener en cuenta que el número de sujetos es escaso y los resultados son sólo indicativos. Las diferencias entre ambos grupos (GE y GC) y en ambas fases (inicial y final) se exponen a continuación (cfr. Tablas 17, 18, 19 y 20).

TABLA 17
 Disfunciones en morfosintaxis (GE y GC, pre- y post-)

DISFUNCIONES EN MORFOSINTAXIS						
RF	ANTES			DESPUÉS		
Puntos	0	1	2	0	1	2
GE	3 18,7%	9 56,2%	4 25%	0 0%	0 0%	16 100%
GC	1 6,2%	7 43,7%	8 50%	1 6,2%	6 37,5%	9 56,2%
EVE	ANTES			DESPUÉS		
Puntos	0	1	2	0	1	2
GE	1 6,2%	7 43,7%	8 50%			16 100%
GC	3 18,7%	5 31,2%	8 50%	2 12,5%	5 31,2%	9 56,2%

TABLA 18
 Puntuación total en morfosintaxis (GE y GC, pre- y post-)

PUNTUACIÓN TOTAL MORFOSINTAXIS										
MFS	ANTES					DESPUÉS				
Puntos	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
GE	0 0%	1 6,2%	6 37,5%	9 56,2%	0 0%					16 100%
GC	1 6,2%	0 0%	4 25%	8 50%	2 12,5%	1 6,2%	0 0%	4 25%	7 43,7%	4 25%

TABLA 19
Puntuación directa/típica (GE y GC, pre- y post-)

PUNTUACIÓN DIRECTA/TÍPICA-PRE					
Grupo experimental					
0/17	1/22	2/31	3/44	4/67	5/96
0	1	6	9	0	0
0%	6,2%	37,5%	56,2%	0%	0%
Grupo control					
0/17	1/22	2/31	3/44	4/67	5/96
1	0	3	8	4	0
6,2%	0%	18,7%	50%	25%	0%
PUNTUACIÓN DIRECTA/TÍPICA-POST					
Grupo experimental					
0/17	1/22	2/31	3/44	4/67	5/96
0	0	0	0	0	16
0%	0%	0%	0%	0%	100%
Grupo control					
0/17	1/22	2/31	3/44	4/67	5/96
1	0	3	6	4	2
6,3%	0%	18,8%	37,5%	25%	12,5%

TABLA 20
Media (GE y GC, pre- y post-)

MEDIA-PRE	
Grupo experimental	Grupo control
2,5	2,8
MEDIA-POST	
Grupo experimental	Grupo control
5,0	3,1

3.7. Análisis diferencial entre grupos, después de aplicar el programa

Realizada la prueba *t* de Student comparando ambos grupos, después de implementado el programa, se puede concluir que existen diferencias significativas entre ambos grupos ($p = 0,000$). En efecto, la media aritmética de la muestra global pasa del 2,6 (situación inicial) al 4,06 (situación final).

Los datos obtenidos, que se exponen a continuación (cfr. Tablas 21, 22 y 23), muestran la eficacia del programa y son coincidentes con los resultados hallados en un estudio previo, en el que se implementó un programa para enseñar una serie limitada de estructuras sintácticas expresivas concretas (Hemmeter *et al.*, 1996).

TABLA 21
 Análisis diferencial de la muestra (post-)

ANÁLISIS DIFERENCIAL DE LA MUESTRA -POST-						
Morfosintaxis						
Grupo experimental				Grupo control		
RF	0	1	2	0	1	2
		0	0	16	1	6
EVE	0	1	2	0	1	2
	0	0	16	2	5	9

TABLA 22
 Puntuación total en morfosintaxis

PUNTUACIÓN TOTAL MORFOSINTAXIS					
Grupos	0	1	2	3	4
GE	0	0	0	0	16
GC	1	0	3	7	5

TABLA 23
 Puntuación directa/típica de ambos grupos

PUNTUACIÓN DIRECTA/TÍPICA						
Grupos	0/17	1/22	2/31	3/44	4/67	5/96
GE	0	0	0	0	0	16
GC	1	0	3	6	4	2

4. CONCLUSIONES

En las páginas anteriores se han presentado diversas tablas en las que se recogen los principales datos-resumen obtenidos, para satisfacer los objetivos de este estudio. Se han incluido también algunas de las principales observaciones que se derivan de ellos, aunque la mayor parte de las veces los datos hablan por sí mismos y no exigen mayores comentarios; razón por la cual, al presentar las conclusiones finales, nos limitamos a resaltar aquellas evidencias de carácter general que se desprenden de esta investigación, evitando la repetición de datos puntuales.

En términos generales, se ha constatado la validez del programa de intervención evaluado, al revelarse como un instrumento útil para prevenir dificultades lingüísticas en la etapa infantil. En efecto, todos los alumnos del GE, después de implementado el programa, han normalizado su lenguaje, en el

nivel morfosintáctico. Conviene advertir, para la correcta interpretación de los datos, que en nuestra muestra el número de niños que presentaban alteraciones morfosintácticas era superior al de niñas, así como que el índice de dificultad morfosintáctica hallado era ligeramente mayor en repetición de frases (RF) que en expresión verbal espontánea (EVE).

Si en un primer momento, antes de la aplicación del programa didáctico, no se apreciaron diferencias significativas entre ambos grupos (GE y GC), después de la aplicación del mismo, sí se han podido apreciar diferencias significativas entre el GE y el GC. En efecto, la media aritmética del GE se duplica, comparando la situación inicial (2,5) y la situación final (5,0).

En general, la eficacia demostrada por este programa, en tanto que antes y después de la aplicación del mismo se han apreciado diferencias significativas entre las puntuaciones directas obtenidas por ambos grupos, hace que pueda ser considerado como un recurso potencial para prevenir dificultades en el proceso lectoescritor, a edades tempranas, habida cuenta de las repercusiones negativas que las alteraciones de lenguaje tienen en ese aprendizaje escolar. Y máxime cuando en el GC se pudo constatar que no existían diferencias significativas en las puntuaciones directas obtenidas, transcurrido el tiempo de aplicación del programa.

A tenor de los resultados obtenidos, y una vez constatada la evolución positiva que tanto los niños como las niñas han experimentado en cuanto al desarrollo del lenguaje, en el nivel morfosintáctico, no se considera necesaria una didáctica diferencial para la enseñanza de habilidades lingüísticas en morfosintaxis, según el sexo, en la Educación Infantil.

Los efectos positivos que ha producido el desarrollo del programa en el aprendizaje funcional del lenguaje por los niños permiten, en términos generales, aceptar su validez, fundamentalmente por dos razones: 1) existen diferencias significativas entre las puntuaciones directas obtenidas antes y después de la aplicación del programa didáctico en el GE; 2) no existen diferencias significativas en el GC, entre las puntuaciones directas obtenidas antes y después de transcurrido el tiempo de aplicación del programa en el GE, dado que el incremento experimentado en la media aritmética del GC no es significativo, al pasar del 2,8 (situación inicial) al 3,1 (situación final).

A tenor de lo expuesto, es posible aventurar que trabajando con una muestra formada por niños con similares características (en el nivel morfosintáctico) a los de la nuestra, si se les aplica este programa, podrían corregir sus dificultades lingüísticas. Por consiguiente, este programa didáctico puede contribuir a la maduración del lenguaje oral, en la etapa infantil.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, V. M.; Ramos, V.; Castro, J.; Moreno, A.; Chinea, J.; García, D.; Ruiz, M.; Quintana, A.; Ganuza, C.; Espino, O.; Chávez, M.; Rodríguez, M.; Brito, M. y Díaz, E. (1992). La investigación en logopedia. Un acercamiento integrador en el marco escolar. En C. García Pastor (Coord.). La investigación sobre la integración: Tópicos, aproximaciones y procedimientos (pp. 197-214). Salamanca: Amarú Ediciones.
- Aguinaga, G.; Armentia, M.^a L.; Fraile, A.; Olangua, P. y Uriz, N. (2004). Prueba de Lenguaje Oral de Navarra. Revisado (PLON-R). Madrid: Tea.
- Avent, J. (2004). Group Treatment for Aprasia Using Cooperative Learning Principles. *Topics Language Disorders*, 24 (2), 118-124.
- Becker-Bryant, J. (2010). El lenguaje en contextos sociales. Competencia comunicativa en los años preescolares. En J. Berko y N. Bernstein (Eds.). Desarrollo del lenguaje (pp. 203-238). Madrid: Pearson.
- Berko, J. (2010). El desarrollo del lenguaje. Una revisión y una vista preliminar. En J. Berko y N. Bernstein (Eds.). Desarrollo del lenguaje (pp. 1-38). Madrid: Pearson.
- Berko, J. y Bernstein, N. (2010) (Eds.). Desarrollo del lenguaje. Madrid: Pearson.
- Bernstein, N. (2010). Desarrollo atípico del lenguaje. En J. Berko y N. Bernstein (Eds.). Desarrollo del lenguaje (pp. 333-312). Madrid: Pearson.
- Berruecos, M. P. (1990). Programa de actividades lingüísticas para el jardín comunitario. México: Trillas.
- Bishop, D. y Leonard, L. (2001). Speech and language impairments in children: Causes, characteristics, intervention and outcome. Oxford: Psychology Press.
- Botting, N.; Conti-Ramsden, G. y Crutchley, A. (1997). Concordance between teacher/therapist opinion and formal language assesment scores in children with language impairment. *European Journal of Disorders of Communication*, 32, 317-327.
- Brown (1973). *A First Language: the Early Stages*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Brown, W. y Conroy, M. (2002). Promoting peerrelated social-communicative competence in preschool children. En H. Goldstein, L. Kaczmarek y K. English (Eds.). Promoting social communication (pp. 173-210). Baltimore: Paul H. Brooks.
- Bruner, J. (1975). The ontogenesis of speech acts. *Journal of Child Language*, 2, 1-19.
- Buendía, L. (1998). El método experimental: Diseños de investigación. En P. Colás y L. Buendía (Coords.). Investigación Educativa (pp. 109-153). Sevilla: Alfar.
- Carter, E.; Diehl, J. J.; Morris, D.; Hyman, S. L. y Bennetto, L. (2005). The use of two language tests to identify pragmatic language problems in children with autism spectrum disorders. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 36, 62-72.
- Chall, J. y Curtis, M. (1991). Responding to individual differences among language learners: children at risk. En J. Flood, J. Jensen, D. Lapp y J. Squire (Eds.). Handbook of research on teaching the English language arts (pp. 349-720). New York: MacMillan.
- Chomsky, N. (1978). Estructuras sintácticas. Madrid: S. xxi.
- De Linares, C. y Rodríguez, T. (2006). Atención temprana del lenguaje. En J. L. Gallego (Dir.). Enciclopedia Temática de Logopedia (pp. 375-390). Málaga: Aljibe.
- Erhen, B. J. y Nelson, N. W. (2005). The responsiveness to intervention approach and language impairment. *Topics Language Disorders*, 25 (2), 120-131.
- Gallego, J. L. (1997). Atención temprana del lenguaje oral. *Conceptos de Educación*, 1, 195-224.

- Hemmeter, M. L.; Ault, M.; Collins, B. y Meyer, S. (1996). The effects of teacher implemented language instruction within free time activities. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 31, 203-212.
- Juárez, A. y Monfort, M. (1992). Estimulación del lenguaje oral. Un modelo interactivo para niños con dificultades. Madrid: Santillana.
- Kent, L. R.; Basil, C. y Del Río, M.^a J. (1985). P.A.P.E.L. Programa para la adquisición de las primeras etapas del lenguaje. Madrid: Siglo XXI.
- Latorre, A.; Del Rincón, D. y Arnal, J. (1996). Bases metodológicas de la investigación educativa. Barcelona: GR92.
- Martínez, E.; Amat, T.; Guanyabens, M.; Navarro, M.^a I. y Roig, E. (1998). Lingüística. Teoría y aplicaciones. Málaga: Aljibe.
- Monfort, M.; Juárez, A. y Monfort, I. (2004). Niños con trastornos pragmáticos de lenguaje y de la comunicación. Descripción e intervención. Madrid: Enttha.
- Moreno, I. (2004). Lingüística para logopedas. Málaga: Aljibe.
- (2006). El sistema lingüístico. En J. L. Gallego (Dir.). *Enciclopedia Temática de Logopedia* (pp. 85-110). Málaga: Aljibe.
- Morgan, J. L. (1986). From simple input to complex grammar. Cambridge, M. A.: MIT Press.
- O'Grady, W. (2010). Cómo aprenden los niños el lenguaje. Madrid: Akal.
- Pita, E. y Arribas, J. (1986). Estructuras básicas de la comunicación oral. Madrid: CEPE.
- Romero, M. (1999). Los trastornos del desarrollo del lenguaje. Diseño de un programa de intervención. Tesis Doctoral. Universidad de Navarra.
- Schieffbusch, L. (1986). Bases de la intervención en el lenguaje. Madrid: Alambra-Universidad.
- Serra, M.; Serrat, E.; Solé, R.; Bel, A. y Aparicio, M. (2000). La adquisición del lenguaje. Barcelona: Ariel.
- Tager-Flusberg, H. y Zukowski, A. (2010). La unión de las palabras. Morfología y sintaxis en los niños preescolares. En J. Berko y N. Bernstein (Eds.). *Desarrollo del lenguaje* (pp. 147-202). Madrid: Pearson.
- Tomasello, M. y Brooks, P. J. (1999). Early syntactic development: a construction grammar approach. En M. Barrett (ed.). *The development of language* (pp. 161-190). Hove, Sussex Psychology Press.
- Tomblin, J. B.; Records, N. L.; Buckwalter, P.; Xuyang, Z.; Smith, E. y O'Brien, M. (1997). Prevalence of specific language impairment in kindergarten children. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 40, 1245-1260.
- US Preventive Services Task Force (2006). Screening for speech and language delay in preschool children: recommendation statement. *American Family Physician*, 73, 1605-1610.
- Wells, G. (1985). Language development in the preschool years. New York: Cambridge University Press.
- Wright, S. H. (1993). Teaching word-finding strategies to severely language impaired children. *European Journal of Disorders of Communication*, 28, 167-175.