

# La acción inclusiva para la mejora de habilidades de lenguaje oral y de lectura inicial en niños con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL)<sup>1</sup>

## Inclusive Action to Improve Oral Language Skills and Early Literacy in Children with Specific Language Impairment (SLI)

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-359-097

Víctor Acosta

Ana Moreno

María Axpe

*Universidad de La Laguna. Facultad de Educación. Departamento de Didáctica e Investigación Educativa. La Laguna, Santa Cruz de Tenerife, Islas Canarias, España.*

### Resumen

El objetivo de este trabajo es analizar un programa de intervención basado en prácticas inclusivas en el rendimiento del lenguaje oral y de la lectura inicial en niños con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL). El programa, en el que han colaborado un equipo de investigación de la Universidad de La Laguna (Islas Canarias), así como profesores de la etapa de Educación Infantil y logopedas, dentro del aula ordinaria, persigue una doble finalidad. En primer lugar, pretende favorecer el desarrollo de la comprensión y la producción lingüística; en segundo lugar, quiere estimular el progreso de habilidades básicas para la iniciación a la lectura, especialmente el desarrollo narrativo y el procesamiento fonológico. Los contenidos del programa se han secuenciado en orden creciente de complejidad cognitiva y se han aplicado a situaciones de diálogo, guiones, narraciones, lenguaje oral y lectura inicial. Después

---

<sup>(1)</sup> Agradecemos la ayuda recibida a través del proyecto de investigación *La intervención integrada en el lenguaje y la lectura emergente con niños con Trastorno Específico de Lenguaje (TEL)*, financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación con referencia SEJ2007-67037/EDUC.

de un riguroso proceso de selección entre 400 escolares, la muestra final estuvo compuesta por seis sujetos diagnosticados con un TEL, con un uso del lenguaje seriamente comprometido y con la afectación de procesos psicolingüísticos básicos. El diseño general del estudio se inserta en los modelos de investigación-acción, aunque aquí solo se presentan datos parciales de una evaluación inicial y de otra de seguimiento. Con el fin de comprobar los contrastes entre la situación previa y la posterior a la intervención, se utilizó la T de Wilcoxon. Los resultados obtenidos indican una mejora de los alumnos con TEL en el desarrollo de guiones, en la conciencia silábica y en el conocimiento de grafemas; por el contrario, se produce un avance muy limitado en el desarrollo narrativo; en la conciencia intrasilábica y fonémica; en el desarrollo fonológico, semántico y morfosintáctico; y en la asociación fonema-grafema. Las conclusiones señalan que para alcanzar niveles de rendimiento que resulten satisfactorios con este tipo de prácticas, habría que combinar las situaciones de aula con un apoyo más individualizado y fomentar una mayor colaboración con las familias.

*Palabras clave:* educación inclusiva, dificultades del lenguaje, necesidades educativas especiales, atención temprana, lenguaje oral y lectura inicial, trabajo colaborativo.

### Abstract

An analysis is given of an intervention programme based on inclusive practice in oral language and early literacy performance in children with specific language impairment (SLI). The programme was carried out in the classroom, with the collaboration of a research team from the University of La Laguna, Canary Islands, preschool teachers and speech and language therapists. The two main purposes were, first, to try and improve the development of linguistic comprehension and production and, second, to encourage progress in basic skills for literacy, focusing on narrative development and phonological processing. The contents of the programme were sequenced in increasing order of cognitive complexity and were implemented with dialogues, scripts, stories, oral language and early literacy. Four hundred schoolchildren were carefully screened, and a final sample was chosen of six children diagnosed with SLI whose use of language was seriously damaged and whose basic psycholinguistic processes were affected. The design was based on the action-research model, although only partial data from initial and monitoring assessments are given here. The Wilcoxon T test was used to study the pretest/posttest differences. The results show that SLI children improved on scripts, syllabic awareness and letter knowledge. On the other hand, only some limited progress was made in narrative development, in intrasyllabic and phonemic awareness, in phonological, semantic and morphosyntactic development and in phoneme-letter connection. The conclusions suggest that combining classroom work

with one-on-one support and greater family cooperation would help to achieve satisfactory performance levels with this kind of practice.

*Key words:* inclusive education, language impairment, special educational needs, early attention, oral language and early literacy, collaborative work.

## Introducción

Desde hace algunos años, hemos venido defendiendo un modelo de evaluación e intervención para escolares con problemas de lenguaje basado en los presupuestos de la educación inclusiva (Acosta, 2004; Acosta, Moreno et ál., 2007; Acosta, Moreno, Aixepe y Quintana, 2008; Wehmeyer, 2009). Nuestra propuesta está en consonancia con los modelos anglosajones recogidos en el Acta para la Educación de los Individuos con Discapacidad (IDEA, 2004), donde se sugiere una respuesta para la intervención estructurada en diferentes niveles. Así, se postula identificar a los escolares que no progresen en el currículo regular dentro del aula para ofrecerles una intervención más intensa y frecuente, modificando, si es necesario, su organización. Por lo tanto, el objetivo es la detección temprana de los alumnos en condiciones de riesgo o, lo que es lo mismo, trabajar desde la prevención (Fuchs, Fuchs y Compton, 2004; Justice, 2006). Los diferentes niveles de intervención se definen de acuerdo con las necesidades individuales de cada niño (Fuchs, 2003) y paulatinamente se ajustará con qué frecuencia, intensidad y duración se someterá a ellos un sujeto en función de su progreso.

En España existen pocos estudios empíricos cuyo diseño y ejecución consideren los planteamientos señalados anteriormente y muchos menos que se acompañen del análisis de la efectividad de alguno de los niveles descritos en niños con dificultades de lenguaje. Por todo ello, nos ha parecido oportuno realizar esta investigación, que tiene dos objetivos fundamentales. En primer lugar, se trata de aprovechar la temprana edad de escolarización para detectar niños con las dificultades que caracterizan el Trastorno Específico del Lenguaje (en adelante, TEL), teniendo en cuenta su difícil diagnóstico en edades precoces y su enorme heterogeneidad (se habla de un TEL porque, aunque existan otros procesos psicológicos implicados como la percepción o la memoria de corto plazo limitada, estos parecen subordinarse a la alteración de lenguaje, o porque esta representa el núcleo del conjunto de procesos alterados o disfuncionales, tal y como

expresa por ejemplo Aguado, 1999). El segundo objetivo es elaborar una propuesta de acción educativa que apoye el proceso de aprendizaje de estos escolares en el terreno lingüístico y en el acceso a las bases para la alfabetización.

Aunque la investigación está todavía en curso, en este artículo describimos brevemente una parte sustancial. Por un lado, se tratan los procesos de selección de la muestra y de evaluación; por otro lado, se presenta el modelo y la estructura del programa de intervención, así como su concreción para el primer período de su puesta en marcha (enero-junio de 2009) y los resultados alcanzados. No obstante, y comoquiera que la intervención se ha organizado en uno de los niveles citados anteriormente, comenzaremos exponiendo en qué consisten estos.

## **El modelo de intervención en tres niveles**

Esta propuesta de trabajo tiene su origen en el campo de las dificultades de aprendizaje y tiene por objeto apoyar las necesidades educativas –especialmente las relacionadas con el aprendizaje lector– de todo el alumnado en edades tempranas (Fuchs y Fuchs, 2006; Vaughn, Wanzek, Woodruff y Linan-Thompson, 2007). El modelo se basa en los principios de identificación temprana y prevención. Está pensado para actuar desde la etapa de Educación Infantil, antes de que los fracasos se manifiesten y se encadenen unos con otros. El modelo se puede entender como una alternativa al ‘esperar-al-fracaso’ y está ordenado en tres niveles de enseñanza.

En el nivel 1, la enseñanza se organiza en el contexto del aula y es ofrecida por el tutor (aunque con el asesoramiento y el apoyo del logopeda, especialmente en la fase de planificación del trabajo) a todos los niños, tengan o no necesidades educativas específicas (en adelante, NEE), pero con un mayor seguimiento, tanto en la evaluación como en la intervención, de aquellos sujetos que presenten condiciones de riesgo (Coleman, Buysse y Neitzel, 2006). El adulto planifica actividades que favorecen la interacción social y verbal e implica activamente a los individuos en situaciones de aprendizaje de lenguaje y lectura inicial. A partir de aquí se suele hacer un seguimiento de los niños tomando medidas sistemáticas y regulares de evaluación continua (por ejemplo, utilizando procedimientos basados en el currículo e inventarios como los utilizados por Fuchs y Fuchs, 2006; Justice, 2006) o llevando a cabo algunas medidas repetidas sobre los mismos alumnos (mediante pruebas estandarizadas). Los niños que no progresen pasan a un nivel 2 de intervención.

El nivel 2 de intervención está previsto para proporcionar una enseñanza más intensiva y también se desarrolla en el aula. En este caso, el trabajo también es de corte colaborativo: ahora, la labor del especialista es coordinar su acción con el profesor para que ambos actúen conjuntamente e implementen el programa, el cual se basa en el uso del apoyo y el andamiaje (Coleman et ál., 2006). La frecuencia e intensidad del trabajo en este nivel han variado mucho cuando se ha realizado con escolares de Educación Infantil. Así, se ha establecido una intervención de diferentes intensidades, que van desde los 10 a los 15 minutos por día durante tres días a la semana (O'Connor, Fulmer, Harty y Bell, 2005) hasta los 30-45 minutos por día durante cinco días a la semana (Simmons et ál., 2008).

Para los niños que no progresen en el nivel 2 se prevé un nivel 3. Aunque no existe un consenso sobre el tipo de intervención que hay que ofrecer en este nivel, sí está claro que se trata del nivel más intensivo, durante el cual los niños reciben una enseñanza muy individualizada que incluso puede implicar el traslado a emplazamientos que estuvieran fuera del aula ordinaria (Vaughn, Liann-Thompson y Hickman, 2003).

Aunque con niños en condiciones de riesgo durante el período de Educación Infantil se han realizado muchos estudios cuyo objetivo principal ha sido la intervención en las habilidades de lenguaje y lectura inicial (McDowell, Lonigan y Goldstein, 2007; González y Delgado, 2007), hay menos trabajos con alumnado con TEL y la mayor parte de ellos se ha llevado a cabo con población de lengua inglesa (Boudreau y Hedberg, 1999; Nathan, Stackhouse, Goulandris y Snowling, 2004).

Esta investigación se ha diseñado con el objetivo de arrojar algo de luz en este último campo. En ella se persigue el propósito de evaluar la efectividad de un nivel 2 de intervención para niños de 4 años con TEL escolarizados en Educación Infantil.

## Método

### Diseño

En este proyecto se ha aplicado un diseño basado en la investigación-acción de naturaleza colaborativa (entre un grupo de investigación, profesores de Educación In-

fantil y logopedas), en el que se han diferenciado las siguientes fases: planificación, acción, observación, reflexión y revisión de la planificación. A estas alturas, se ha finalizado un primer curso de la acción educativa y nos disponemos a realizar un análisis de los resultados obtenidos que nos permita reflexionar e iniciar el otro ciclo de acción.

## Problemas de la investigación

El objetivo de este estudio fue evaluar el alcance de un programa de intervención en el nivel 2 de ejecución que fue diseñado con el fin de mejorar el lenguaje y las habilidades de lectura inicial en niños con TEL. El trabajo se desarrolló a lo largo de seis meses.

Por lo tanto, este artículo solo menciona una parte de dicho estudio y se centra en dar respuesta a los siguientes problemas:

¿Se pueden mejorar, con un nivel 2 de intervención, el lenguaje oral y ciertas habilidades de la lectura inicial de niños con TEL?

¿Qué implicaciones tendrían los resultados hallados en la organización de la intervención durante el período de Educación Infantil de 5 años?

## Selección de la muestra e instrumentos de recogida de la información

### Aulas

Esta investigación se llevó a cabo en cinco colegios públicos. La selección de las aulas se hizo tras haber explicado y discutido el proyecto con los respectivos equipos directivos y de orientación psicopedagógica.

Todas las clases fueron sometidas a un minucioso proceso de rastreo, mediante la cumplimentación por las profesoras de un cuestionario, en el que se preguntaba por cuestiones relacionadas con la audición, el lenguaje y el habla, con el fin de detectar posibles problemas entre 400 niños de Educación Infantil de 3 años (Acosta, Moreno et ál., 2007). A partir de aquí se seleccionaron un total de 32 escolares que parecían tener algún tipo de dificultad, a los cuales se les administraron tres pruebas (Test de Vocabulario en Imágenes Peabody, Dunn et ál., 1986; Inventario de Desarrollo Battelle, Newborg, Stock y Weck, 2001; Prueba de Lenguaje Oral de Navarra-Revisada, Aguinaga et ál., 2004). Por último, se verificó que el perfil lingüístico y comunicativo correspondía con lo establecido para el TEL mediante la administración de numerosas

pruebas y tareas, las cuales se describen en la Tabla I. El resultado del proceso anterior conformó la muestra final, integrada por seis niños, distribuidos en cinco aulas diferentes. A las profesoras se las informó y se les explicó todo lo relacionado con los resultados obtenidos y con la planificación prevista a partir de ese momento. Las clases seleccionadas tenían entre 15 y 22 niños. Durante el desarrollo del programa, en cada aula estaban presentes la profesora y una logopeda, que lideraba la ejecución.

## Niños

Como ya señalamos más arriba, la configuración de la muestra final de seis niños con TEL se produjo después de un riguroso proceso de selección inicial que diferenció a los niños con retraso de lenguaje o habla de aquellos que presentaban un trastorno. La confirmación de este último diagnóstico fue el fruto de un exhaustivo proceso de evaluación en el que se pasaron numerosas pruebas. Sus resultados se presentan en la Tabla I.

**TABLA I.** Instrumentos utilizados y resultados de la evaluación inicial realizada para diagnosticar a los escolares con TEL

<b>Pruebas</b>	<b>Resultados</b>
Prueba de Lenguaje PLS-4 (Zimmerman, Steiner y Pond, 2004).	Entre -1 y -2 desviaciones estándar por debajo de la media.
Escala de Desarrollo Cognitivo General (McCarthy, 1976).	Desarrollo General Cognitivo, con un rango entre 73 y 95. Retraso solo en el factor verbal.
Registro Fonológico Inducido (Juárez y Monfort, 1996).	Errores en fonemas y en palabras con puntuación muy por debajo de la mínima establecida por el test.
Prueba de Discriminación Auditiva (Aguilar y Serra, 2003).	Por debajo del percentil 50.
Pseudopalabras (Aguado, 2007).	Resultados muy bajos tanto en palabras familiares como en no familiares.
Imitación de frases (WPPSI; Wechsler, 1970).	Puntuaciones entre el rango 1 y 10 muy por debajo de la puntuación mínima del test (11).
Semejanzas (WPPSI; Wechsler, 1970).	Puntuaciones entre el rango 0 y 6 muy por debajo de la puntuación mínima del test (10).

Vocabulario (WPPSI; Wechsler, 1970).	Puntuaciones entre el rango 0 y 9 muy por debajo de la puntuación mínima del test (10).
Asociación visual (ITPA, Kirk, McCarthy y Kirk, 1968).	Puntuaciones entre el rango 1 y 10 muy por debajo del límite inferior del test.
Asociación auditiva (ITPA; Kirk et ál., 1968).	Puntuaciones entre el rango 3 y 10 muy por debajo del límite inferior del test.
Memoria secuencial auditiva (ITPA, Kirk et ál., 1968).	Puntuaciones entre el rango 1 y 4 muy por debajo del límite inferior del test.
Evaluación de guiones (Pavez, Coloma y Maggiolo, 2008). Desarrollo narrativo (comprensión y producción del cuento Buenas noches, gorila; Peggy, 2001).	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mientras que cuatro niños estaban dentro del promedio, otros dos tuvieron un desempeño inferior (entre -1,5 y -2 desviaciones estándar).</li> <li>- Déficit narrativo en comprensión y producción.</li> </ul>
Procesamiento fonológico (Jiménez y Ortiz, 1995).	Puntuaciones entre los centiles 1-5. Puntuación Hepta: muy baja.
Procesamiento fonológico-PROFON (Lara, Aguilar y Serra, 2007).	No se supera la puntuación 0 en conciencia fonológica (niveles silábico, intra-silábico y fonémico), mientras que las puntuaciones se movían entre 0 y 5 para el conocimiento del nombre de las letras y de sus sonidos.
Análisis morfoléxico.	Índice de diversidad léxico (IDL): rango entre 0,4 y 0,7. Longitud media de enunciados (LME): rango entre 0,7 y 1,5.

Como puede observarse, el perfil obtenido apunta claramente a las características del TEL, debido a que el lenguaje se encuentra seriamente comprometido y los procesos psicolingüísticos básicos se ven afectados.

## El programa de intervención organizado en un nivel 2

El programa de intervención se desarrolló entre los meses de enero y junio de 2009 y se inició cuando los niños estaban escolarizados en Educación Infantil de 4 años. Se realizaron un total de 48 sesiones, con una frecuencia de tres ve-



ces por semana y una duración de 60 minutos por sesión. El trabajo se ejecutaba siempre en la primera hora de la mañana coincidiendo con el espacio horario que las profesoras dedicaban al manejo del lenguaje oral (asamblea, rutinas y narración).

Dicho programa se elaboró después de conocer cómo era la organización de la enseñanza en cada una de las aulas. Tras una serie de seminarios y talleres conjuntos se establecieron los objetivos, contenidos y procedimientos del programa y se seleccionaron los materiales necesarios para su desarrollo. Una vez que las maestras y las logopedas conocían el programa a fondo, se comenzó su implementación colaborativa en las aulas, de la que se realizó un seguimiento periódico mediante la observación directa y entrevistas con las profesoras para resolver las dificultades que se iban encontrando y valorar los logros alcanzados.

Los objetivos establecidos en el programa de intervención perseguían el fomento prioritario y regular en el aula de habilidades relacionadas con el lenguaje oral y la lectura inicial, que se describen a continuación:

El diálogo, con el fin de mejorar la participación y la interacción del niño con TEL con sus pares mediante conversaciones sobre lo que hicieron el día anterior o acerca de determinados temas que se estuvieran trabajando, por ejemplo, la unidad didáctica de La Primavera.

La representación y verbalización de guiones, con las que se perseguía estimular la secuencia de rutinas familiares; el uso de unidades lingüísticas como el vocabulario, los verbos, los adjetivos, los pronombres y las preposiciones; la formulación de preguntas y la elaboración de frases.

El desarrollo de habilidades narrativas, mediante la comprensión y la producción de cuentos, siguiendo los principios de la lectura dialógica y de un trabajo específico sobre el estímulo de estructuras narrativas basado en el Plan EDEN de Pavez et ál. (2008).

El desarrollo del lenguaje oral -mediante la categorización de conceptos y familias léxicas así como mediante la distinción de las palabras en distintos tipos de oraciones- y de la lectura inicial, esto es, la conciencia metafonológica, el conocimiento del alfabeto y la asociación fonema-grafema.

Los contenidos se organizaron de acuerdo con un patrón de complejidad creciente. Se recogen en la Tabla II, diferenciados por áreas de trabajo.

**TABLA II.** Contenidos desarrollados en el programa de intervención

<b>Diálogo</b>	<b>Guiones</b>	<b>Desarrollo narrativo</b>	<b>Lenguaje oral y lectura inicial</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rutinas diarias como saludarse, darse los buenos días, pasar lista, hablar del tiempo, etc.</li> <li>- Iniciar la conversación.</li> <li>- Guardar el turno.</li> <li>- Formular preguntas.</li> <li>- Hablar sobre hechos pasados.</li> <li>- Hablar acerca de eventos futuros.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La visita al médico.</li> <li>- El viaje en avión.</li> <li>- Ir a comer a un restaurante.</li> <li>- La visita al veterinario.</li> <li>- Un día de pesca en un barquito.</li> <li>- Un día en la granja.</li> <li>- Ir a la peluquería.</li> <li>- Prepararse para ir al colegio.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estimulación de guiones (secuencias de acciones en torno a un personaje, según el Plan EDEN).</li> <li>- Estructura narrativa básica (la presentación, el episodio y el final, según el Plan EDEN).</li> <li>- Lectura de cuentos con un episodio.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Definir dibujos.</li> <li>- Clasificar dibujos de distintas categorías (alimentos, animales, etc.).</li> <li>- Definición oral de palabras.</li> <li>- Discriminación de sonidos.</li> <li>- Memoria auditiva.</li> <li>- Lectura dialógica con grandes libros para llamar la atención sobre el título, el autor; el copyright, la portada, la contraportada, etc.</li> <li>- Lectura dialógica para diferenciar las imágenes de las palabras.</li> <li>- Explicar y hacer predicciones sobre aspectos que sucederán en la lectura.</li> <li>- Relacionar la lectura con experiencias de los niños.</li> <li>- Reconocimiento de vocales.</li> <li>- Reconocimiento de consonantes.</li> <li>- Contar sílabas en palabras.</li> <li>- Identificación de sílabas iniciales.</li> <li>- Identificación de rimas.</li> <li>- Identificación de fonemas en posición inicial.</li> </ul>

## Instrumentos utilizados para una primera evaluación de seguimiento

Para valorar los logros y las limitaciones del programa se seleccionaron seis de los instrumentos utilizados en la evaluación inicial; más concretamente, el Preeschool Language Scale-Spanish (PLS-4; Zimmerman et ál., 2004); el Registro Fonológico Inducido-RFI (Juárez y Monfort, 1996); una prueba de discriminación del habla extraída del AREHA (Aguilar y Serra, 2003); la Prueba de Evaluación de la Conciencia Fonológica, forma A, de Jiménez y Ortiz (1995); la Prueba de Procesamiento Fonológico-PROFON de Lara et ál. (2007); y la narración del cuento *Buenas noches, gorila* (Peggy, 2001).

## Resultados

Para analizar este primer ciclo de la acción del programa en los niños con TEL, se describen a continuación los resultados del contraste pretest-postest. El escaso número de escolares que constituyó la muestra nos llevó a efectuar análisis no paramétricos (Camacho, 1994) y, más en concreto, la prueba de rangos de Wilcoxon con el programa SPSS/PC+ (versión 17.0), para conocer si existían diferencias significativas entre ambas evaluaciones.

## Lenguaje

El contraste pretest-postest en la prueba de lenguaje PLS-4 mostró unos resultados no significativos, tal y como se recoge en la Tabla III.

TABLA III. Comparaciones en el pls-4 antes y después de la intervención (prueba de Wilcoxon)

DESVIACIÓN ESTÁNDAR EN COMPRENSIÓN		DESVIACIÓN ESTÁNDAR EN EXPRESIÓN	
Pretest	Postest	Pretest	Postest
M = -1,1667	M = -0,1667	M = -1,6667	M = -0,5000
DT = 1,16905	DT = 1,50555	DT = 0,81650	DT = 1,41421
Z = -0,730		Z = -1,483	
Sig. = 0,465		Sig. = 0,138	

M = Media    DT = Desviación típica    Z = Prueba de Wilcoxon    Sig. = Significatividad

Como puede desprenderse de estos datos, no ha habido un cambio significativo en el rendimiento del lenguaje en los niños con TEL, ni en la comprensión ni en la producción. En relación con el primer proceso, y a pesar de la intervención realizada, no se ha producido una mejora en aspectos tan importantes para el desarrollo del lenguaje como la atención, la comprensión de vocabulario y de conceptos básicos y de determinados marcadores gramaticales. En segundo lugar, el proceso de producción lingüística sigue siendo deficitario, por lo que nos encontramos con unos sujetos que tienen problemas en el uso del vocabulario y los elementos útiles en la descripción de objetos y para expresar cantidad, preposiciones, marcadores gramaticales y determinados tipos de estructuras gramaticales.

## Habla

Para valorar el efecto del programa de intervención en el habla de los escolares con TEL, se repitieron las pruebas del RFI y del AREHA. Los resultados de la primera prueba se expresan en la Tabla IV.

**TABLA IV.** Comparaciones de los resultados en el rfi antes y después de la intervención (prueba de Wilcoxon)

<b>N.º DE PALABRAS ERRÓNEAS POR ENCIMA DE LA MEDIA</b>		<b>N.º DE FONEMAS ERRÓNEOS POR ENCIMA DE LA MEDIA</b>	
<b>Pretest</b>	<b>Postest</b>	<b>Pretest</b>	<b>Postest</b>
<i>M</i> = 25,067	<i>M</i> = 24,6667	<i>M</i> = 48,5583	<i>M</i> = 34,3333
DT = 5,0544	DT = 6,37704	DT = 29,71229	DT = 11,96105
<i>Z</i> = -,105		<i>Z</i> = -1,363	
Sig. = 0,917		Sig. = 0,173	

*m* = Media    DT = Desviación típica    *Z* = Prueba de Wilcoxon    Sig. = Significatividad

Los datos obtenidos parecen indicar que los errores subsisten tanto en el ámbito de la palabra como en el del fonema.

En cuanto a la prueba de discriminación fonológica (AREHA), los efectos en esta habilidad fundamental, tanto para la producción del habla como para el desarrollo de su procesamiento, no fueron los esperables, tal y como puede verse en la Tabla v.

**TABLA V.** Comparaciones en discriminación auditiva (areha) antes y después de la intervención (Prueba de Wilcoxon)

<b>DISCRIMINACION AUDITIVA. AREHA</b>	
<b>Pretest</b>	<b>Posttest</b>
$M = 30,3333$	$M = 60,0000$
$DT = 27,14160$	$DT = 16,73320$
	$z = -1,577$
	<b>Sig. = 0,115</b>

M = Media    DT = Desviación típica    z = Prueba de Wilcoxon    Sig. = Significatividad

En síntesis, los resultados nos advierten de que en ningún caso se producen diferencias significativas entre el momento anterior a la administración de la prueba y el posterior. Los niños con TEL siguen presentando un habla con problemas, lo cual se manifiesta en la presencia de errores en la producción de determinados sonidos, así como en la configuración de sílabas y palabras.

## Desarrollo narrativo

Como ya comentamos, otro aspecto importante en este trabajo fue el análisis de los resultados en el desarrollo narrativo del alumnado con TEL. En primer lugar, se han tenido en cuenta los guiones porque su manejo se corresponde con una de las primeras aproximaciones de los niños a lo que posteriormente constituirá el discurso narrativo. Al parecer, a un niño le resulta más fácil comprender y contar historias cuando un guion previo sirve de marco (Pavez et ál., 2008). Los resultados obtenidos con el programa de intervención se recogen en la Tabla vi.

**TABLA VI.** Comparaciones en la prueba de guiones antes y después de la intervención (prueba de Wilcoxon)

<b>PUNTUACIÓN TOTAL DE LOS TRES GUIONES</b>	
<b>Pretest</b>	<b>Posttest</b>
$M = 11,5000$	$M = 18,0000$
$DT = 5,68331$	$DT = 6,13188$
	$z = -1,997$
	<b>Sig. = 0,046*</b>

M = Media    DT = Desviación típica    z = Prueba de Wilcoxon    Sig. = Significatividad (\*)  $p \leq 0,05$

Como puede observarse, se trata de una de las habilidades en las que el programa de intervención ha tenido un impacto positivo y un resultado estadísticamente significativo. No obstante, y aun tratándose de un buen dato, hay que decir que el uso de guiones es solo uno de los aspectos del desarrollo temprano del discurso narrativo. Los guiones constituyen la base de la temporalidad, mientras que la relación causal entre sucesos es la de la narración.

Por esta razón, este aspecto se completó volviendo a pasar el cuento *Buenas noches, gorila* para analizar de forma más precisa cuándo se inician los niños en el discurso narrativo. Para ello se recurrió a la propuesta de categorización de dimensiones y niveles de Miranda, McCabe y Bliss (1998), la cual establece siete dimensiones y seis niveles posibles de rendimiento. Los niveles se puntúan con valores de 0 a 6, que son los extremos de menor y mayor presencia de los elementos que las narraciones exigen como indicadores de complejidad. Los resultados obtenidos del análisis pretest-postest se exponen en la Tabla VII.

**TABLA VII.** Comparaciones en la prueba de recontar el cuento *Buenas noches, gorila* antes y después de la intervención (prueba de Wilcoxon)

TOTAL NIVEL	
Pretest	Postest
M = 0,83	M = 2,0000
DT = 0,40825	DT = 0,00000
	Z = -2,333
	Sig. = 0,020*

M = Media    DT = Desviación típica    Z = Prueba de Wilcoxon    Sig. = Significatividad (\*)  $p \leq 0,05$

Como puede verse, los resultados son favorables, pues los valores conseguidos antes y después de la prueba son estadísticamente significativos. En efecto, se produce un progreso de los participantes, que avanzan en su desarrollo narrativo. Así, han pasado de un nivel 1 de complejidad, representativo de niños con 2-3 años, a otro típico de los niños de 3-4 años, que se ha denominado nivel 2 (recuérdese que la propuesta habla de seis niveles, para niños de entre 2 y 7 años) y que está caracterizado por los siguientes elementos: emergencia del tema central aunque con algunas digresiones, presencia de la introducción, predominio de la coordinación, ausencia de uso de pronombres con función referencial y disfluencias frecuentes.

En consecuencia, los niños han progresado y el programa ejerce un efecto positivo; pese a ello, estos niños siguen estando en un nivel de desarrollo narrativo deficitario, por lo que habría que profundizar para aumentar el progreso de esta habilidad fundamental.

## Procesamiento fonológico

Considerando que se trata de una habilidad central en el desarrollo de la lectura inicial -y dado que fue un componente básico del diseño y desarrollo del programa de intervención-, se procedió a la evaluación objetiva del procesamiento fonológico mediante las pruebas de Conciencia Fonológica de Jiménez y Ortiz (1995) y el PROFON (Lara et ál., 2007). En la Tabla VIII se muestran los resultados en la primera.

**TABLA VIII.** Comparaciones en la Prueba de Conciencia Fonológica, Forma A antes y después de la intervención (prueba de Wilcoxon)

FORMA A. CENTIL	
Pretest	Posttest
M = 4,2500	M = 7,1667
DT = 4,28661	DT = 11,43095
	Z = -1,000
	Sig. = 0,317

M = Media DT = Desviación típica Z = Prueba de Wilcoxon Sig. = Significatividad

Como puede verse, los datos no arrojan significatividad alguna, por lo que el programa no parece haber tenido incidencia en los niños con TEL. No obstante, comoquiera que esta prueba proporciona una puntuación global, se profundizó en el análisis mediante el uso del PROFON, cuyos efectos se recogen en la Tabla IX.

**TABLA IX.** Comparaciones en el profon antes y después de la intervención (prueba de Wilcoxon)

TOTAL NIVEL SILÁBICO		TOTAL NIVEL INTRASILÁBICO		TOTAL NIVEL FONÉMICO		TOTAL PRUEBA PROFON	
Pretest	Postest	Pretest	Postest	Pretest	Postest	Pretest	Postest
$M = 1,50$	$M = 3,33$	$M = 1,83$	$M = 3,00$	$M = 0,83$	$M = 2,00$	$M = 3,33$	$M = 7,50$
$DT = 1,37$	$DT = 2,16$	$DT = 2,71$	$DT = 2,36$	$DT = 0,98$	$DT = 2,60$	$DT = 4,36$	$DT = 6,74$
$z = -1,761$		$z = -,674$		$z = -1,342$		$z = -1,841$	
Sig. = 0,078		Sig. = 0,500		Sig. = 0,180		Sig. = 0,066	

$M$  = Media     $DT$  = Desviación típica     $z$  = Prueba de Wilcoxon    Sig. = Significatividad

Este análisis más pormenorizado tampoco arroja datos estadísticamente significativos. Solo parece haber cierta tendencia a la significación estadística marginal en el nivel más básico de conciencia fonológica, esto es, en la conciencia silábica.

Por último, nos pareció oportuno analizar la influencia del programa de intervención en el conocimiento que los escolares con TEL tienen del nombre de grafemas y fonemas. Para ello se utilizó una subprueba del PROFON (Lara et ál., 2007), cuyos efectos se expresan en la Tabla x.

**TABLA X.** Comparaciones en la subprueba de reconocimiento del nombre de fonemas y grafemas de profon antes y después de la intervención (prueba de Wilcoxon)

NOMBRE Y SONIDO DE LAS LETRAS. TOTAL NOMBRE		NOMBRE Y SONIDO DE LAS LETRAS. TOTAL SONIDO	
Pretest	Postest	Pretest	Postest
$M = 2,00$	$M = 8,00$	$M = 2,00$	$M = 2,52$
$DT = 2,280$	$DT = 5,899$	$DT = 2,280$	$DT = 3,245$
$z = -2,207$		$z = -0,738$	
Sig.= 0,027*		Sig.= 0,461	

$M$  = Media     $DT$  = Desviación típica     $z$  = Prueba de Wilcoxon    Sig. = Significatividad (\*)  $p \leq 0,05$

Los resultados en este caso han sido desiguales. Así, mientras que parece haber ganancias estadísticamente significativas en el conocimiento del nombre de los grafe-



mas, no ocurre lo mismo en el aprendizaje de cómo se pronuncia cada fonema. Estas faltas de ajuste deben conectarse con las anteriores, ya que la ausencia de un sistema fonológico estable y preciso (malos resultados en habla, discriminación auditiva y conciencia fonológica) impide establecer las relaciones fonema-grafema, a pesar de que se haya intervenido en ello.

## Discusión

Este trabajo muestra que este tipo de programas muy vinculados a la idea de inclusión educativa puede resultar beneficioso para algunas destrezas del desarrollo, aunque no para todas. Así, cuando se trata de la activación de determinadas habilidades psicolingüísticas, las ganancias son muy limitadas y nada significativas desde un punto de vista estadístico (salvo en el caso de la conciencia silábica, el conocimiento del nombre de los grafemas, los guiones y el desarrollo narrativo); sin embargo, ocurre todo lo contrario cuando se analizan –a través de los datos recogidos en las entrevistas a las profesoras y de los informes de seguimiento de las logopedas– otros aspectos, como una participación más activa, una mejor interacción con los padres y una mayor iniciativa en la comunicación. Es probable que todo ello incida de manera positiva en el desarrollo socioemocional y en la autoestima de los alumnos con TEL. Al mismo tiempo, hay que considerar, por un lado, que el programa persigue el desarrollo de habilidades generales de la comprensión y la producción lingüística y que, para ello, recurre a procedimientos que favorecen que interactúen niños con y sin problemas por medio de la estimulación y el *recast* conversacional. Esta forma de proceder perseguía mejorar aspectos tan importantes como el vocabulario, el desarrollo gramatical, el habla, el discurso narrativo y el procesamiento fonológico. El énfasis, por lo tanto, recaía más en el *input* que en el *output*, por lo que el papel del sujeto con TEL era el de un aprendiz al que se le ofrecían muchas oportunidades mediante la observación de los acontecimientos, el trabajo sobre los conceptos y la realización apoyada de las actividades. Sin embargo, todo este trabajo era modelado por adultos y compañeros y hay que tener en cuenta que, en este escenario, la atención y la memoria de trabajo se consideran factores críticos para que se produzca el aprendizaje (Fey, 1986). Además, se procuró incluir un generoso ofrecimiento de repeticiones indirectas en forma de *feedback*, un apoyo contextual extensivo me-

dian­te rutinas, un uso de res­pues­tas con­tingen­tes y una re­duc­ción de la com­ple­jidad del len­gua­je y el habla ofre­ci­dos al niño con TEL (Fey, 2008).

En­tran­do ahora en un nivel más de­ta­llado de aná­li­sis, se co­men­ta­rán los re­sul­ta­dos ob­te­ni­dos en cuanto al pro­ce­sa­mien­to fonoló­gi­co y las ha­bi­li­da­des nar­ra­ti­vas. En efec­to, un pri­mer blo­que en el que se han al­can­za­do re­sul­ta­dos muy li­mi­ta­dos está con­sti­tu­ido por un con­jun­to de ha­bi­li­da­des que afec­ta­n al sis­te­ma de pro­ce­sa­mien­to del habla -de acuer­do con el mo­de­lo de Stackhouse y Wells (1997)- y que son pre­dic­to­res cla­ros de fu­tu­ros pro­ble­mas en el apren­di­za­je de la lec­tu­ra, tal y como seña­lan, entre otros mu­chos au­to­res, Goswami y Bryant (1990). Que­re­mos decir que los es­co­la­res con TEL de nues­tra mues­tra no han sido ca­pa­ces de ob­te­ner pun­tu­a­cio­nes ade­cu­a­das en dis­cri­mi­na­ción au­di­ti­va o fonoló­gi­ca una vez fi­na­li­za­da la in­ter­ven­ción, lo que su­pone una in­ca­pa­ci­dad para dis­tinguir los fonemas de la len­gua y, en con­se­cuencia, para de­ter­mi­nar las cate­go­rías es­ta­bles y re­la­cio­na­las, poste­rior­mente, con los gra­fe­mas. El he­cho de que la in­ter­ven­ción no con­du­jera a la ad­qui­si­ción de un sis­te­ma fonoló­gi­co es­ta­ble y pre­ci­so in­ci­dió ne­ga­ti­va­mente en el es­ta­ble­ci­mien­to de las re­la­cio­nes fonema-gra­fe­ma (como ya se seña­ló en su mo­men­to). Tam­bién se ha com­pro­ba­do una gran di­fi­cul­dad para des­com­poner las pa­la­bras en sus for­man­tes (en estas eda­des, espe­cial­mente en el nivel in­tra­si­lá­bi­co, lo cual se debe, proba­ble­mente, a que en es­pa­ñol, como len­gua tran­spa­ren­te, la seg­men­ta­ción prin­ci­pio-rima es equi­va­lente a la seg­men­ta­ción foné­mica para mu­chas pa­la­bras, tal y como han seña­la­do Domínguez y Cle­men­te (1993), Ji­mé­nez, Venegas y García (2007), y Defior (2008) entre otros) tenien­do en cuenta su forma y fun­ción mor­foló­gi­ca (son manifiesta­mente ne­ga­ti­vos los re­sul­ta­dos en con­ciencia fonoló­gi­ca). Estos re­sul­ta­dos co­in­ci­den con los de Gillon (2002, 2005) quien ya in­ves­ti­gó los po­si­bles be­ne­fi­cios de ex­poner a los niños de Edu­ca­ción In­fan­til (4 y 5 años) al apo­yo tem­pra­no en con­ciencia fonoló­gi­ca y en el co­no­ci­mien­to de las le­tras. Sus re­sul­ta­dos a­va­la­ron la tesis de que la in­ter­ven­ción en con­ciencia sí­la­bi­ca y el co­no­ci­mien­to del nom­bre de las le­tras re­sul­ta muy apro­pia­da para in­cor­po­ra­la al tra­ba­jo dentro del aula; por el con­tra­rio se sugiere re­cur­rir a una in­ter­ven­ción ex­p­li­ci­ta fuera del aula or­di­na­ria para aque­llas ha­bi­li­da­des de con­ciencia in­tra­si­lá­bi­ca y foné­mica, espe­cial­mente en niños con TEL.

Un úl­ti­mo blo­que de dis­cu­si­ón se re­fiere a las con­se­cuencias del pro­gra­ma de in­ter­ven­ción en cuanto al de­sar­rol­lo nar­ra­ti­vo del alumnado con TEL. Aquí se de­bería ha­blar de un do­ble efec­to. En pri­mer lugar, se han ob­te­ni­do unos buenos re­sul­ta­dos en los guiones, aunque debe re­cor­dar­se que se trata de la ha­bi­li­dad más pri­ma­ria del de­sar­rol­lo nar­ra­ti­vo. En se­gun­do lugar, se puede decir que, desde el punto de vista es­ta­dís­ti­co, hay un avance sig­ni­fi­ca­ti­vo en la ad­qui­si­ción de ha­bi­li­da­des nar­ra­ti­vas,

aunque todavía resulta insatisfactorio cuando se analiza cualitativamente el nivel real alcanzado. Hay un gran corpus de literatura que documenta las dificultades lingüísticas que los niños con TEL experimentan en la comprensión y la producción de narraciones (Boudreau y Hedberg, 1999).

¿Cómo explicar los resultados del programa de intervención respecto a las habilidades narrativas? Habría que buscar una doble explicación. En primer lugar, algunos modelos atribuyen las diferencias en habilidades narrativas a la cantidad y calidad de las experiencias tempranas de los niños con TEL. Las interacciones tempranas padre-hijo ofrecen un contexto para la adquisición del lenguaje y el conocimiento de la estructura narrativa, y ambas cuestiones resultan necesarias en la ejecución narrativa; no obstante, no hay mucha investigación que haya examinado el discurso en las interacciones padres-hijos con esta población. Contar con los padres hubiese sido importante, ya que hay muestras del efecto positivo que la lectura compartida entre padres e hijos tiene en el incremento de habilidades narrativas (Huebner y Meltzoff, 2005; Gil, 2009). En segundo lugar, suele pensarse que las dificultades lingüísticas de los niños con TEL son fruto de unas competencias limitadas, relacionadas con serias restricciones en el desarrollo de reglas gramaticales y de estructuras específicas. Esta explicación se ha extendido a los problemas que también presentan a la hora de producir correctamente secuencias narrativas, con dificultades tanto a nivel estructural (conocimiento de estructuras del tipo presentación, episodio y final) como de cohesión y coherencia del discurso (mecanismos referenciales, conectores, modalización, pronominalización, conexiones interoracionales, fluidez), o lo que es lo mismo, problemas para interiorizar el marco organizativo de la estructura narrativa y serias limitaciones en sus habilidades lingüísticas (Boudreau y Hedberg, 1999; Pearce, McCormack y James, 2003).

## Implicaciones para las prácticas educativas

Debido a que los recursos con que cuentan las escuelas para apoyar a los niños con NEE son muy limitados, hay que sopesar muy bien la toma de decisiones a la hora de organizar los diferentes niveles de intervención que se diferencian en este trabajo. En estos modelos, todos los niños trabajan en el aula ordinaria en un nivel 2 de intervención, por lo que se evita la segregación hacia aulas específicas. No obstante para que la labor en este nivel resulte efectiva, se parte de la premisa de que el trabajo en el nivel 1 es de máxima calidad, pues si no es así, los niños con TEL no pueden respon-

der positivamente a la enseñanza ofrecida. Cuando en las aulas se trabajen correctamente las habilidades lingüísticas y la lectura inicial –desde planteamientos psicociolingüísticos– se estará en condiciones de implementar el nivel 2 de intervención. Ello supone contar con un equipo de profesores que puedan hacer contribuciones al proceso de evaluación e intervención. Pero la realidad es que la formación inicial del profesorado en estos recursos no es siempre la adecuada y que los docentes, además, se ven presionados por el cumplimiento de un currículo normativo que prioriza otro tipo de tareas, debidamente programadas y secuenciadas en los textos escolares. En otras palabras, los profesores de Educación Infantil (3-6 años) suelen estar muy comprometidos con su labor, con una dedicación y motivación por su quehacer fuera de toda duda, pero no cuentan ni con la formación inicial y permanente ni con los recursos necesarios para afrontar el trabajo de mejora de habilidades básicas para el desarrollo de la lengua oral y escrita en niños con TEL.

En consecuencia, ¿qué habría que hacer con los escolares con TEL de nuestro estudio? Nos hemos planteado algunas reflexiones para la toma de decisiones durante el trabajo con los sujetos de 5 años. En primer lugar, creemos que hay que ofrecer una formación directa a las familias y enseñarles estrategias para apoyar y facilitar los intercambios narrativos, incluyendo oportunidades para practicar estrategias y ofrecer *feedback*. En segundo lugar, se debe ir a un nivel 3 de intervención, diseñando programas específicos para conseguir mayores logros en la activación de habilidades narrativas y de procesamiento fonológico. La característica principal de este nivel es que se aumentará la frecuencia (más sesiones semanales), se disminuirá la intensidad (sesiones más cortas), se usará una estrategia vertical (es decir, ejercicio persistente en una habilidad hasta lograr su dominio) y se recurrirá al trabajo individualizado. El objetivo es que los niños con TEL puedan volver a un nivel 2 de intervención con las máximas garantías de éxito escolar y social.

## Limitaciones

Somos conscientes del tamaño limitado de la muestra. No obstante, hay que considerar las enormes dificultades para encontrar alumnado con TEL, especialmente, con un diagnóstico certero a edades tempranas. Los estudios epidemiológicos muestran una prevalencia que oscila entre el 0,6% y el 7,4% y hay que tener en cuenta, además, que muchas veces se incluyen niños con retraso de lenguaje.

También se podía haber optado por hacer estudios de caso  $N = 1$ , con varias medidas repetidas, especialmente si se tiene en cuenta la gran heterogeneidad en los TEL.

Por último, creemos oportuno subrayar que con este trabajo no se está buscando exclusivamente una relación causa-efecto entre la intervención y la mejora de los niños, para ello hubiera sido más idóneo otro tipo de diseño. Nuestro propósito es planificar acciones innovadoras dentro del aula, con la colaboración entre profesionales y sin dismantelar continuamente los contextos naturales, y acompañar esta práctica de las oportunas evaluaciones periódicas que permitan introducir cambios para suscitar un nuevo ciclo de acción.

## Conclusiones

Las prácticas inclusivas organizadas en un nivel 2 de intervención no son suficientes para la mejora de habilidades lingüísticas y de lectura inicial en alumnado con TEL. Eso sí, su implementación tiene un doble efecto positivo: en primer lugar, en la participación y la interacción de estos niños en el aula ordinaria; en segundo lugar, en una cierta mejora en la emergencia de habilidades psicolingüísticas del desarrollo inicial, como los guiones, algunos patrones narrativos (prioritariamente la aparición del tema central, la secuenciación de dos eventos, la presencia de la introducción y el predominio de la coordinación) y la conciencia intersilábica. Sin embargo, hay un amplio número de habilidades básicas para el desarrollo de la lengua oral y, sobre todo, para un posterior aprendizaje de la lectura que necesitan de una intervención más individualizada, que se ofrecería, probablemente, en un contexto diferente al aula ordinaria. Junto a ello se propone una mayor implicación de los padres y, por tanto, una mayor colaboración con las familias (Turnbull, Turnbull y Kyzar, 2009). El objetivo no es segregar a los alumnos con TEL, sino dotarlos de las capacidades necesarias para que puedan progresar con ciertas garantías de éxito hacia los niveles 2 y 1 de intervención.

Este estudio se ha realizado en cinco aulas de Educación Infantil, en las que había escolarizados alumnos con TEL. La transferencia y generalización de sus resultados a otras aulas de esta etapa será posible cuando se complete el ciclo de acciones educativas en el curso escolar 2009-2010. En ese momento, se podrá sugerir cómo hacer la secuencia de intervención en los tres niveles de los que se parte para aplicarla a otras situaciones en las que estén escolarizados alumnos con TEL.

## Referencias bibliográficas

- Acosta, V. (2004). *Las prácticas educativas ante las dificultades de lenguaje. Una propuesta desde la acción*. Barcelona: Ars Medica.
- Acosta, V., Moreno, A., Barroso, M., Coello, A. y Mesa, J. (Coords.). (2007). *Guía de actuaciones educativas en el ámbito de la comunicación y el lenguaje*. [Las Palmas de Gran Canaria; Santa Cruz de Tenerife]: Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa.
- Acosta, V., Moreno, A., Axpe, M. y Quintana, A. (2008). La identificación de barreras para el aprendizaje de la lectura entre alumnado de riesgo desde una perspectiva integrada. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 28 (4), 231-244.
- Aguado, G. (1999). *Trastorno Específico del Lenguaje*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- (2007). *Repetición de pseudopalabras en el diagnóstico del Trastorno Específico del Lenguaje*. Navarra: Universidad de Navarra.
- Aguilar, E. y Serra, M. (2003). *A-RE-HA. Análisis del retraso del habla*. Barcelona: Edicions Universitat de Barcelona.
- Aguinaga, G., Armentia, M., Fraile, A., Olangua, P. y Útiz, N. (2004). *Prueba de Lenguaje Oral de Navarra-Revisada (PLOW-R)*. Pamplona: Fondo de Publicaciones del Gobierno de Navarra.
- Bird, J., Bishop, D. y Freeman, N. (1995). Phonological Awareness: Converging Evidence from four Studies of Preschool and Early Grade School Children. *Journal of Educational Psychology*, 96 (1), 43-55.
- Boudreau, D. y Hedberg, N. (1999). A Comparison of Early Literacy Skills in Children with SLI and their Typically Developing Peers. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 8, 249-260.
- Camacho, J. (1994). *Manual de uso del programa estadístico SPSS/PC+*. Barcelona: PPU.
- Coleman, M., Buysse, V. y Neitzel, J. (2006). *Recognition and Response: An Early Intervening System for Young Children at Risk for Learning Disabilities*. Full Report. Chapel Hill: The University of North Carolina at Chapel Hill; FPG Child Development Institute.
- Defior, S. (2008). ¿Cómo facilitar el aprendizaje inicial de la lectoescritura? Papel de las habilidades fonológicas. *Infancia y Aprendizaje*, 31, 333-345.
- Domínguez, A. y Clemente, M. (1993) ¿Cómo desarrollar secuencialmente el conocimiento fonológico? *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 19, 171-181.
- Dunn, L., Padilla, E., Lugo, D. y Dunn, L. (1986). *Test de Vocabulario en Imágenes Peabody*. Madrid: TEA.

- Fey, M. (1986). *Language Intervention with Children*. Boston: Allyn & Bacon.
- (2008). The (mis-) Use of Telegraphic Input in Child Language Intervention. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 28 (4), 218-230.
- Fuchs, L. (2003). Assessing Intervention Responsiveness: Conceptual and Technical Issues. *Learning Disabilities Research and Practice*, 18, 172-186.
- Fuchs, D. y Fuchs, L. (2006). Introduction to Response to Intervention: What, Why, and How Valid is it? *Reading Research Quarterly*, 41 (1), 93-99.
- y Compton, D. (2004). Identifying Reading Disabilities by Responsiveness to Instruction: Specifying Measures and Criteria. *Learning Disabilities Quarterly*, 27 (4), 216-227.
- Gil, J. (2009). Hábitos y actitudes de las familias hacia la lectura y competencias básicas del alumnado. *Revista de Educación*, 350, 301-322.
- Gillon, G. (2002). Follow-up Study Investigating Benefits of Phonological Awareness Intervention for Children with Spoken Language Impairment. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 37, 4, 381-400.
- (2005). Facilitating Phoneme Awareness Development in 3 and 4 Year Old Children with Speech Impairment. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 36, 308-324.
- González, M. y Delgado, M. (2007). Rendimiento en lectura e intervención psicoeducativa en Educación Infantil y Primaria. *Revista de Educación*, 344, 333-354.
- Goswami, U. y Bryant, P. (1990). *Phonological Skills and Learning to Read*. Hove: Erlbaum.
- Hesketh, A., Dima, E. y Nelson, V. (2007). Teaching Phoneme Awareness to pre-Literate Children with Speech Disorder: A Randomized Controlled Trial. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 42 (3), 251-271.
- Huebner, C. y Meltzoff, A. (2005). Intervention to Change Parent-Child Reading Style: A Comparison of Instructional Methods. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 26, 296-313.
- IDEA (2004). Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004, PL 108-446, 20. U.S. Department of Education.
- Jiménez, J. y Ortiz, R. (1995). *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura: Teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Síntesis.
- Jiménez, J., Venegas, E. y García, E. (2007). Evaluación de la conciencia fonológica en niños y adultos iletrados: ¿es más relevante la tarea o la estructura silábica? *Infancia y Aprendizaje*, 30, 73-86.

- Juárez, A. y Monfort, M. (1996). *Registro Fonológico Inducido*. Madrid: CEPE.
- Justice, L. (2006). Evidence-Based Practice, Response-to-Intervention and Prevention of Reading Difficulties. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 37, 1-14.
- Kirk, S., McCarthy, J. y Kirk, W. (1968). *Test Illinois de Habilidades Psicolingüísticas (ITPA)*. Madrid: TEA.
- Lahey, M. y Bloom, L. (1994). Variability and Language Learning Disabilities. En G. Wallach y K. Butler (Eds.), *Language Learning Disabilities in School-Age Children and Adolescents* (354-372). Nueva York: McMillan.
- Lara, M., Aguilar, E. y Serra, M. (2007). *Prueba de procesamiento fonológico (PROFON)*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Leonard, L. (1998). *Children with Specific Language Impairment*. Cambridge (Massachusetts): MIT Press.
- McCarthy, D. (1976). *Escalas McCarthy de aptitudes y psicomotricidad para niños*. Madrid: TEA.
- McDowell, K., Lonigan, C. y Goldstein, H. (2007). Relations among Socioeconomic Status, Age, and Predictors of Phonological Awareness. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 50, 1079-1092.
- McIntosh, B., Crosbie, S., Holm, A., Dodd, B. y Thomas, S. (2007). Enhancing the Phonological Awareness and Language Skills of Socially Disadvantaged Preschoolers: An Interdisciplinary Programme. *Child Language Teaching and Therapy*, 23 (3), 267-286.
- Miranda, A., McCabe, A. y Bliss, L. (1998). Jumping around and Leaving Things out: A Profile of the Narrative Abilities of Children with Specific Language Impairment. *Applied Psycholinguistics*, 19, 647-667.
- Nancollis, A., Lawrie, B. y Dodd, B. (2005). Phonological Awareness Intervention and the Acquisition of Literacy Skills in Children from Deprived Social Backgrounds. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 36, 325-335.
- Nathan, L., Stackhouse, J., Goulandris, N. y Snowling, M. (2004). The Development of Early Literacy Skills among Children with Speech Difficulties: A Test of the «Critical Age Hypothesis». *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47, 377-391.
- Newborg, J., Stock, J. y Weck, L. (2001). *Inventario de Desarrollo Battelle*. Madrid: TEA.
- O'Connor, R., Fulmer, D., Harty, K. y Bell, K. (2005). Layers of Reading Intervention in Kindergarten through Third Grade: Changes in Teaching and Students Outcomes. *Journal of Learning Disabilities*, 38, 440-455.



- Pavez, M., Coloma, C. y Maggiolo, M. (2008). *El desarrollo narrativo en niños*. Barcelona: Ars Medica.
- Peggy, R. (2001). *Buenas noches, gorila*. Nueva York: Putnam's.
- Pearce, W., McCormack, P. y James, D. (2003). Exploring the Boundaries of SLI: Findings from Morphosyntactic and Story Grammar Analysis. *Clinical Linguistics and Phonetics*, 17, 325-334.
- Simmons, D., Coyne, M., Kwok, O., McDonagh, S., Harn, B. y Kame'enui, E. (2008). Indexing Response to Intervention: A Longitudinal Study of Reading Risk from Kindergarten through Third Grade. *Journal of Learning Disabilities*, 49, 158-173.
- Stackhouse, J. y Wells, B. (1997). *Children's Speech and Literacy Difficulties. A Psycholinguistic Framework*. Londres: Whurr.
- Turnbull, A., Turnbull, H. y Kyzar, K. (2009). Cooperación entre familias y profesionales como fuerza catalizadora para una óptima inclusión: enfoque de los Estados Unidos de América. *Revista de Educación*, 349, 69-99.
- Vaughn, S., Liann-Thompson, S. y Hickman, P. (2003). Response to Instruction as a Means of Identifying Students with Reading/Learning Disabilities. *Exceptional Children*, 69, 391-409.
- Vaughn, S., Wanzek, J., Woodruff, A. y Linan-Thompson, S. (2007). Prevention and Early Identification of Students with Reading Disabilities. En D. Haager, J. Klingner, y S. Vaughn (Eds.), *Evidence-Based Reading Practices for Response to Intervention* (11-28). Baltimore: P. Brookes Publishing.
- Wechler, D. (1970). *Test de inteligencia para preescolares*. Madrid: TEA.
- Wehmeyer, M. (2009). Autodeterminación y la tercera generación de prácticas de inclusión. *Revista de Educación*, 349, 45-67.
- Zimmerman, I, Steiner, V. y Pond, R. (2004). *Preschool Language Scale-Spanish-4 (PLS-4)*. Chicago: Psychological Corporation.

**Dirección de contacto:** Víctor M. Acosta Rodríguez. Universidad de La Laguna. Facultad de Educación. Departamento de Didáctica e Investigación Educativa. C/ Delgado Barreto s/n; 38204, La Laguna, Santa Cruz de Tenerife, Islas Canarias, España.  
E-mail: [vacosta@ull.es](mailto:vacosta@ull.es)