

# 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 in the improvement of oral language and early literacy in children with Specific Language Impairment (SLI) Resumen

DOI: 10-4438/1988-592X-RE-2010-359-097

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 se ha ejecutado mediante la colaboración entre un equipo de investigación de la Universidad de La Laguna (Islas Canarias), profesorado de la Etapa de Educación Infantil y logopedas, dentro del aula ordinaria, persiguiéndose una doble finalidad. En primer lugar, favorecer el desarrollo de la comprensión y la producción lingüística; en segundo lugar, 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, implementándose en situaciones de diálogo, scripts, narraciones, lenguaje oral y lectura inicial. Después de un riguroso proceso de selección entre 400 escolares, la muestra final estuvo compuesta por 6 sujetos diagnosticados con un TEL, con un lenguaje seriamente comprometido y con la afectación de procesos psicolingüísticos básicos. El diseño general del estudio se inserta en los modelos de investigación-acción, presentándose aquí solo datos parciales de una evaluación inicial y otra de seguimiento. Con el fin de comprobar los contrastes antes-después se utilizó la T de Wilcoxon. Los resultados obtenidos indican una mejora del alumnado 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.*

---

<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.

## Abstract

The aim of this paper is to analyze the effects of an intervention program with inclusive practice in the oral language and literacy performance, in children with Specific Language Impairment (SLI). This program has been carried out with the collaboration of an investigating team from University of La Laguna (Canary Islands), preschool teachers and speech and language therapists inside the classroom and it had two main purposes. On one hand, it tried to improve the development of linguistic comprehension and production. On the other hand, it wanted to encourage the progress of basic skills for literacy, focusing in narrative development and phonological processing. The contents of the program have been sequenced in increasing order of cognitive complexity and they have been implemented with dialogues, scripts, stories, oral language and early literacy. The sample consisted of 6 SLI children who had seriously damaged language as well as psycholinguistic processes. The design was based on action-research model, although only some data from initial and monitoring assessments are shown on this paper. The T of Wilcoxon was used to study the pretest-posttest differences. Results show that SLI children improve on scripts, syllabic awareness and letters knowledge. On the other hand, only some advance is produced in narrative development, in intrasyllabic and phonemic awareness, in phonological, semantic and morphosyntactic development, and phoneme-letter connection. Conclusions suggest that to achieve satisfactory performance levels with this kind of practice, it would be positive to mix together the work inside the classroom with single support and family collaboration.

*Key words: Inclusive education, language impairment, special educational needs, early attention, oral language and literacy, collaborative workings*

## 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 al.*, 2007; Acosta, Moreno, Axpe 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, la organización de la misma. Por lo tanto, el objetivo es la detección temprana de alumnado 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 en función de las necesidades individuales de cada niño (Fuchs, 2003) y la frecuencia, intensidad y duración de un sujeto en ellos se ajustará paulatinamente, en función del progreso de cada uno.

En España existen pocos estudios empíricos cuyo diseño y ejecución consideren los planteamientos señalados anteriormente, y, mucho 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 la presente investigación que ha pretendido dos objetivos fundamentales. En primer lugar, aprovechar la temprana edad de acceso a la escolarización para detectar niños y niñas con las dificultades que caracterizan al 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, ya que, aunque existan otros procesos psicológicos implicados como la percepción o la memoria de corto plazo limitada, éstos parecen subordinarse a la alteración de lenguaje, o bien ésta representa el núcleo del conjunto de procesos alterados o disfuncionales, tal y como expresa por ejemplo Aguado, 1999). El segundo objetivo se dirige a elaborar una propuesta de acción educativa que apoye el proceso de aprendizaje de estos escolares en el terreno del lenguaje y en el acceso a las bases para la futura alfabetización.

Aunque la investigación está todavía en curso, en este artículo describimos brevemente una parte sustancial de la misma. Por un lado, 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 periodo de implementación del mismo (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 los mismos.

## **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 en la 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 conceptualizar como una alternativa al “esperar-al-fracaso” y está ordenado en tres niveles de enseñanza.

La enseñanza en el nivel 1 está organizada 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, n.e.e.), 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, y los implica activamente 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 y de inventarios como los utilizados por Fuchs y Fuchs, 2006; Justice, 2006) o bien llevando a cabo algunas medidas repetidas sobre los mismos alumnos (mediante pruebas estandarizadas). Los niños que no progresen pasarían a un nivel 2 de intervención.

El nivel 2 de intervención está previsto para proporcionar una enseñanza más intensiva, desarrollándose también en el contexto del aula. En este caso, el trabajo también sería de corte colaborativo, pero 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, Buysse y Neitzel, 2006). La frecuencia e intensidad del trabajo en este nivel han sido muy variables cuando se ha realizado con escolares de Educación Infantil. Así, se ha establecido una intervención diferenciada en intensidad yendo desde los 10 a 15 minutos por día durante 3 días a la semana (O’Connor, Fulmer, Harty y Bell, 2005) hasta los 30-45 minutos por día durante 5 días a la semana (Simmons *et al.*, 2008).

Para los niños que no progresen en el nivel 2 se prevé un nivel 3 de intervención. 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 de intervención más intensivo, donde los niños pueden recibir una enseñanza muy individualizada que incluso pudiera conllevar el traslado a emplazamientos que estuvieran fuera del aula ordinaria (Vaughn, Liann-Thompson y Hickman, 2003).

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

Con la pretensión de arrojar algo de luz en este último campo se ha diseñado la presente investigación con el propósito de evaluar la efectividad de un nivel 2 de intervención para niños con TEL escolarizados en Educación Infantil de 4 años.

## Método

### Diseño

En este proyecto de investigación se ha aplicado un diseño basado en la investigación-acción de naturaleza colaborativa (entre un grupo de investigación, profesorado de Educación Infantil y Logopedas), en el que se han diferenciado las siguientes fases: planificación, acción, observación, reflexión y revisión de la planificación. En este momento la investigación ha finalizado un primer curso de la acción educativa, disponiéndonos a un análisis de los resultados obtenidos que permita la reflexión y el inicio de 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 lectura inicial, en niños con TEL. El trabajo se desarrolló a lo largo de 6 meses.

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

- ¿Se puede mejorar, con un nivel 2 de intervención, el lenguaje oral y ciertas habilidades de la lectura inicial, en niños con TEL?
- ¿Qué implicaciones tendrían los resultados hallados de cara a la organización de la intervención durante el periodo 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 5 colegios públicos. La selección de las aulas se hizo después de explicar y discutir 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 donde se preguntó por cuestiones relacionadas con la audición, el lenguaje y el habla, con el fin de detectar posibles problemas entre 400 niños y niñas de Educación Infantil de 3 años (Acosta, Moreno *et al.*, 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 al.*, 1986; *Inventario de Desarrollo Battelle*, Newborg, Stock y Weck, 2001; *Prueba de Lenguaje Oral de Navarra-Revisada*, Aguinaga *et al.*, 2004). Por último, tuvo lugar una verificación de 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 6 niños, distribuidos en 5 aulas diferentes. A la totalidad de las profesoras se les informó y explicó todo lo relacionado con los resultados obtenidos y con la planificación prevista a partir de ese momento. La ratio de las clases seleccionadas oscilaba en un rango que iba desde los 15 a los 22 niños. Durante el desarrollo del programa, en cada aula estaban presentes la profesora y una logopeda la cual lideraba la ejecución de la intervención.

#### Niños

Como ya señalamos más arriba, la configuración de la muestra final de 6 niños con TEL se produjo después de un riguroso proceso de selección inicial que diferenció entre niños con retraso de lenguaje y/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. Los resultados del mismo se presentan en la tabla I.

**TABLA I:** Instrumentos utilizados y resultados de la evaluación inicial realizada con el fin de diagnosticar a los escolares con TEL

Pruebas	Resultados
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 inferior del test(11)
Semejanzas (WPPSI, Wechsler, 1970)	Puntuaciones entre el rango 0 y 6 muy por debajo de la puntuación inferior del test(10)
Vocabulario (WPPSI, Wechsler, 1970)	Puntuaciones entre el rango 0 y 9 muy por debajo de la puntuación inferior 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, McCarthy y Kirk, 1968)	Puntuaciones entre el rango 3 y 10 muy por debajo del límite inferior del test
Memoria secuencial auditiva (ITPA, Kirk, McCarthy y Kirk, 1968)	Puntuaciones entre el rango 1 y 4 muy por debajo del límite inferior del test
Evaluación de Guiones (Pavez, Coloma y Maggiolo, 2008)	- Mientras que 4 niños estaban dentro del promedio, otros 2 tuvieron un desempeño descendido(entre -1,5 y -2 desviaciones estándar)
Desarrollo narrativo (comprensión y producción del cuento <i>Buenas noches, gorila</i> ; Peggy, 2001)	-Déficit narrativo en comprensión y producción
Procesamiento fonológico (Jiménez y Ortiz,1995)	Puntuaciones entre los centiles 1-5 Puntuación Hepta: muy bajo
Procesamiento fonológico-PROFON (Lara, Aguilar y Serra, 2007)	-No se supera la puntuación cero en conciencia fonológica (niveles silábico, intrasilábico y fonémico); mientras que las puntuaciones oscilaban en un rango entre 0 y 5 para el conocimiento del nombre de las letras y de sus sonidos
Análisis morfo-léxico	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 a la afectación de procesos psicolingüísticos básicos.

## El programa de intervención organizado en un Nivel 2

El programa de intervención se desarrolló entre los meses de enero y junio de 2009, iniciándose cuando los niños estaban escolarizados en Educación Infantil de 4 años. Se realizaron un total de 48 sesiones, con una frecuencia de tres veces por semana y una duración de 60 minutos, cada una de ellas. 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. Después de una serie de seminarios y talleres conjuntos se establecieron los objetivos, contenidos y procedimientos del mismo y se seleccionaron los materiales necesarios para su desarrollo. Una vez que el programa fue bien conocido tanto por las logopedas como por las maestras, se comenzó su implementación colaborativa en las aulas, realizando un seguimiento periódico a través de la observación directa y de entrevistas con las profesoras, con el fin de 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, tal y como se describe a continuación:

- -El diálogo, con el fin de mejorar la participación y la interacción del niño con TEL con sus pares a través de conversaciones sobre lo que hicieron el día anterior o acerca de determinados tópicos que se estuvieran trabajando, por ejemplo, la Unidad Didáctica de La Primavera.
- -La representación y verbalización de scripts, con los 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, a través de 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, Coloma y Maggiolo (2008).
- -Y el desarrollo del lenguaje oral mediante la categorización de conceptos y familias léxicas junto con 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 siguiendo un patrón de complejidad creciente. En la tabla II quedan recogidos dichos contenidos diferenciados por áreas de trabajo.

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

Diálogo	Scripts	Desarrollo narrativo	Lenguaje oral y lectura inicial
-Rutinas diarias como el saludarse, darse los buenos días, pasar lista, hablar del tiempo, etc. -Iniciar la conversación -Guardar el turno -Formulación de preguntas -Hablar sobre hechos pasados -Hablar acerca de eventos futuros	-La visita al médico -El viaje en avión -Ir a comer a un restaurante -La visita al veterinario -Un día de pesca en un barquito -Un día en la granja -Ir a la peluquería -Prepararse para ir al colegio	-Estimulación de guiones (secuencias de acciones en torno a un personaje, según el Plan EDEN) -Estructura narrativa básica (la presentación, el episodio y el final, según el Plan EDEN) -Lectura de cuentos con un episodio	-Definir dibujos -Clasificar dibujos de distintas categorías (alimentos, animales, etc.) -Definición oral de palabras -Discriminación de sonidos -Memoria auditiva -Lectura dialógica con grandes libros para llamar la atención sobre el título, el autor, el copyright, la portada, la contraportada, etc. -Lectura dialógica diferenciando las imágenes de las palabras -Explicar y hacer predicciones sobre

Diálogo	Scripts	Desarrollo narrativo	Lenguaje oral y lectura inicial
			aspectos que sucederán en la lectura -Relacionar la lectura con experiencias de los niños -Reconocimiento de vocales -Reconocimiento de consonantes -Contar sílabas en palabras -Identificación de sílabas iniciales -Identificación de rimas -Identificación de fonemas en posición inicial

### Instrumentos utilizados para una primera evaluación de seguimiento

Para valorar los logros y las limitaciones del programa se seleccionaron 6 de los instrumentos utilizados en la evaluación inicial; más concretamente, el *Preeschool Language Scale-Spanish* (PLS-4, Zimmerman, Steiner y Pond, 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, Aguilar y Serra (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, sirviéndonos del 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 siguiente tabla III.

**TABLA III:** Comparaciones en el PLS-4 antes y después de la intervención (Prueba de Wilcoxon)

Desviación estándar comprensión		Desviación estándar 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, ni de determinados marcadores gramaticales. En segundo lugar, el proceso de producción lingüística sigue siendo deficitario, por lo que nos encontramos con unos sujetos con problemas para el uso de vocabulario, de elementos utilizados para describir objetos y expresar cantidad, de preposiciones, de marcadores gramaticales y de determinados tipos de estructuras gramaticales.

## Habla

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

**TABLA IV:** Comparaciones en el RFI antes y después de la intervención (Prueba de Wilcoxon)

Nº de palabras erróneas por encima de la media		Nº de fonemas erróneos por encima de la media	
PRETEST	POSTEST	PRETEST	POSTEST
M= 25,067	M= 24,6667	M= 48,5583	M= 34,3333
DT= 5,0544	DT=6,37704	DT=29,71229	DT=11,96105
Z= -,105		Z= -1,363	
Sig.= 0,917		Sig.= 0,173	

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

Los datos obtenidos parecen indicar la permanencia de errores tanto en el nivel de palabra como en el nivel de fonema.

En cuanto a la prueba de discriminación fonológica (*AREHA*), los efectos obtenidos sobre 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)

Discriminación auditiva. AREHA	
PRETEST	POSTEST
M=30,3333	M= 60,0000
DT= 27,14160	DT=16,73320
Z= -1,577	
Signif.= 0,115	

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

En síntesis, los resultados nos advierten de que en ninguno de los casos se producen diferencias significativas antes-después. Los niños con TEL siguen presentando un habla con problemas, manifestándose 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 del 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 es más fácil para un niño lograr comprender y contar historias cuando un guión previo sirve de marco (Pavez, Coloma y Maggiolo, 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)

PUNTAJE TOTAL DE LOS TRES GUIONES	
PRETEST	POSTEST
M= 11,5000	M= 18,0000
DT= 5,68331	DT= 6,13188
Z= -1,997	
Signif.= 0,046*	

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 aún tratándose de un buen dato, hay que decir que el uso de guiones es un aspecto del desarrollo temprano del discurso narrativo. Los guiones constituyen la base de la temporalidad mientras que la relación causal entre sucesos lo es de la narración.

Por esta razón este aspecto se completó volviendo a pasar el cuento *Buenas noches, gorila*, al objeto de analizar de forma más precisa los inicios del discurso narrativo de los niños. 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 van de 0 a 6 como valores extremos de menor y mayor presencia de los elementos que las narraciones exigen como indicadores de complejidad. Los resultados obtenidos del análisis antes-después, son expuestos en la tabla VII.

**TABLA VII:** Comparaciones en la Prueba Recontado del 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	
Signif.= 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 se consiguen valores antes-después estadísticamente significativos. En efecto, lo que se produce es 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, y que

se ha denominado nivel 2 (recuérdese que la propuesta habla de 6 niveles, para niños de entre 2 y 7 años), caracterizado por la emergencia del tema central pero con algunas disgresiones, 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, obteniéndose un efecto positivo del programa, pero siguen estando en un nivel de desarrollo narrativo deficitario, por lo que habría que profundizar en un mayor aumento del progreso en esta habilidad fundamental.

## Procesamiento fonológico

Considerando que se trata de habilidades que resultan centrales en el desarrollo de la lectura inicial, y que fue un componente esencial del diseño y desarrollo del programa de intervención, se procedió a la evaluación objetiva del mismo, utilizando las pruebas de *Conciencia Fonológica* de Jiménez y Ortiz (1995) y el *PROFON* (Lara, Aguilar y Serra, 2007). En la tabla VIII se muestran los resultados en la primera de ellas.

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

Forma A. Centil	
PRETEST	POSTEST
M= 4,2500	M= 7,1667
DT= 4,28661	DT=11,43095
Z= -1,000	
Signif.= 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 una incidencia positiva sobre los niños con TEL. No obstante, comoquiera que esta prueba proporciona una puntuación global, se profundizó en el análisis mediante el uso del PROFON, recogiendo los efectos 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, la conciencia silábica.

Por último, nos pareció oportuno analizar la influencia del programa de intervención en el conocimiento de los escolares con TEL sobre el nombre de grafemas y fonemas. Para ello se

utilizó una subprueba del PROFON (Lara, Aguilar y Serra, 2007), expresándose sus efectos en la tabla X.

**TABLA X:** Comparaciones en la Subprueba de Reconocimiento del nombre de fonemas y grafemas, PROFON antes y después de la intervención (Prueba de Wilcoxon)

Nombre y sonido letras. Total Nombre		Nombre y sonido 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	
Signif.= 0,027*		Signif.= 0,461	

M=Media DT=Desviación típica Z=Prueba de Wilcoxon Signif.=Significatividad \*= $p \leq 0.05$

Los resultados en este caso fueron desiguales. Así, mientras que parece haber ganancias estadísticamente significativas en el conocimiento del nombre de los grafemas, no ocurre lo mismo en el aprendizaje de cómo se pronuncia cada fonema. Estos desenlaces deben conectarse con los anteriores, por cuanto 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 sobre ello.

## Discusión

La evidencia en este trabajo ha mostrado que este tipo de programas muy vinculados a la idea de inclusión educativa, puede resultar beneficioso para algunas destrezas del desarrollo pero no para otras. 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), mientras que 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 sus pares y una mayor toma de iniciativa para comunicarse, y todo ello, probablemente incidirá, de manera positiva en el desarrollo socioemocional y en la propia autoestima del alumnado 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, recurriendo para ello a procedimientos que favorecen la interacción entre los 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, estaba más sobre el *input* que sobre el *output*, por lo que el papel del sujeto con TEL era el de un aprendiz al que se le ofrecían muchas oportunidades a través de la observación de los acontecimientos, el trabajo sobre los conceptos y la realización apoyada de las actividades. Sin embargo, todo el trabajo anterior era modelado por otros, esto es, pares y adultos, y por lo tanto, 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 mediante rutinas, un uso de respuestas contingentes y una reducción de la complejidad del lenguaje y el habla ofrecido al niño con TEL (ver Fey, 2008).

Entrando ahora en un nivel más detallado de análisis, se comentarán los resultados obtenidos sobre el procesamiento fonológico y las habilidades narrativas. En efecto, un primer bloque donde se han alcanzado resultados muy limitados, está constituido por un conjunto de habilidades que estarían afectando al sistema de procesamiento del habla, siguiendo el modelo de Stackhouse y Wells (1997), y que son predictores claros de futuros problemas en el aprendizaje de la lectura, tal y como señala, entre otros muchos autores, Goswami y Bryant (1990). Nos estamos refiriendo concretamente a que los escolares con TEL de nuestra muestra, una vez finalizada la intervención, no han sido capaces de obtener puntuaciones adecuadas en discriminación auditiva o fonológica, lo que supone una incapacidad para distinguir los fonemas de la lengua y, en consecuencia, no se podrá establecer las categorías estables para relacionarlas, posteriormente, con los grafemas. El hecho de que la intervención no condujera a la adquisición de un sistema fonológico estable y preciso incidió negativamente sobre el establecimiento de relaciones fonema-grafema (como ya se señaló en su momento). También se ha comprobado una gran dificultad para descomponer las palabras en sus componentes (especialmente en estas edades, en el nivel intrasilábico probablemente porque en español, como lengua transparente, la segmentación principio-rima es equivalente a la segmentación fonémica para muchas palabras, tal y como han señalado autores como Domínguez y Clemente, 1993; Jiménez, Venegas y García, 2007; Defior, 2008) teniendo en cuenta su forma y función morfológica (son manifiestamente negativos los resultados en conciencia fonológica). Estos resultados igualmente 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 silábica y en el conocimiento del nombre de las letras resulta muy apropiada para incorporarla en el trabajo dentro del aula; por el contrario se sugiere recurrir a una intervención explícita fuera del aula ordinaria en 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 sobre el desarrollo narrativo del alumnado con TEL. Aquí se debería de hablar de un doble efecto. En primer lugar, la obtención de unos buenos resultados en los guiones, aunque debe recordarse que se trata de la habilidad más primaria del desarrollo narrativo. En segundo lugar, se podría hablar de un avance significativo en la adquisición de habilidades narrativas, desde un punto de vista estadístico, pero todavía insatisfactorio cuando se analiza cualitativamente el nivel real alcanzado. Hay un gran corpus de literatura que documenta las dificultades lingüísticas experimentadas por los niños con TEL en la comprensión y la producción de narraciones (Boudreau y Hedberg, 1999).

¿Cómo explicar los resultados del programa de intervención sobre 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 una considerable evidencia del efecto positivo de la lectura compartida entre padres e hijos 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 limitadas competencias, 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 como 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, una dificultad para la interiorización del 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 n.e.e. son muy limitados, hay que sopesar muy bien la toma de decisiones a la hora de organizar los diferentes niveles de intervención diferenciados 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, para que los niños con TEL puedan responder positivamente a la enseñanza ofrecida. Cuando en las aulas se trabajen correctamente las habilidades lingüísticas y la lectura inicial –desde planteamientos psicosociolingüísticos- se estaría en condiciones de implementar el nivel 2 de intervención. Ello supone contar con un equipo de profesores que potencialmente pudieran 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, viéndose además presionados por el cumplimiento de un currículo prescrito que prioriza otro tipo de tareas, debidamente programadas y secuenciadas en los textos escolares. En otras palabras, el profesorado de Educación Infantil (3-6 años) suele estar muy comprometido con su labor, con una dedicación y motivación por su quehacer fuera de toda duda, pero no cuenta 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 estos sujetos, en la edad de 5 años. En primer lugar, ofrecer entrenamiento directo a las familias enseñándoles estrategias para apoyar y facilitar los intercambios narrativos, incluyendo oportunidades para practicar estrategias y ofrecer *feedback*. En segundo lugar, ir a un nivel 3 de intervención, diseñando programas específicos para un mayor logro 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 por 100, teniendo en cuenta, además, que muchas veces se incluyen niños y niñas 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, acompañando esta práctica de las oportunas evaluaciones periódicas que nos permitan introducir cambios que provoquen 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. Su implementación tiene un doble efecto positivo. En primer lugar, sobre la participación y la interacción de estos niños en el aula ordinaria; en segundo lugar, sobre una cierta mejora en la emergencia de habilidades psicolingüísticas del desarrollo inicial, como los guiones, algunos patrones narrativos (prioritariamente la aparición del tema central, secuenciación de dos eventos, presencia de la introducción y 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, ofrecida probablemente en otro 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 la segregación del alumnado con TEL, sino dotarles 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 5 aulas de Educación Infantil, en las que había escolarizados alumnado con TEL. La transferibilidad y generalización de sus resultados a otras aulas de esta etapa, será posible cuando se complete el ciclo de acciones educativas que concluirá 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 que sea aplicable a otras situaciones en las que se encuentre escolarizado alumnado con TEL.

## Referencias bibliográficas

- ACOSTA, V. (2004). *Las practicas educativas ante las dificultades de lenguaje. Una propuesta desde la acción*. Barcelona: Ars Médica.
- ACOSTA, V., MORENO, A., BARROSO, M., COELLO, A. y MESA, J. (2007). *Guía de actuaciones educativas en el ámbito de la comunicación y el lenguaje*. Consejería de Educación, Cultura y Deportes. Gobierno de Canarias.
- 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.
- AGUADO, G. (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 (PLON-R)*. Pamplona: Fondo de Publicaciones del Gobierno de Navarra.
- BIRD, J., BISHOP, D. & 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. & 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. & 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 y Bacon.
- FEY, M. (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.
- FUCHS, D., FUCHS, L. & 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.
- GILLON, G. (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. & BRYANT, P. (1990). *Phonological Skills and Learning to Read*. Hove: Erlbaum.
- HESKETH, A., DIMA, E. & 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. & 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., MCCARTY, 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* (pp.354-372). Nueva York: McMillan.
- LARA, M., AGUILAR, E. y SERRA, M. (2007). *Prueba de procesamiento fonológico (PROFON)*. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.
- LEONARD, L. (1998). *Children with Specific Language Impairment*. Massachusetts: MIT Press.

- MCCARTHY, D. (1976). *Escalas McCarthy de Aptitudes y Psicomotricidad para niños*. Madrid: TEA.
- MCDOWELL, K., LONIGAN, C. & 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. & 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. & 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. & 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. & 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. & 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 Médica.
- PEGGY, R. (2001). *Buenas noches, gorila*. Nueva York: Putnam's.
- PEARCE, W., MCCORMACK, P. & 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. & 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. & 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. & 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. & 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* (pp. 11-28). Baltimore, Maryland: 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. & 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