

ARTÍCULO ORIGINAL

# Efectos de un programa de intervención en el lenguaje en alumnado con Trastorno Específico del Lenguaje

**Víctor Acosta Rodríguez**  
vacosta@ull.edu.es  
Universidad de La Laguna

**RESUMEN:** El objetivo principal de este trabajo ha sido analizar los efectos de un programa de intervención implementado en dos fases consecutivas, y basado en los fundamentos teóricos de la estimulación focalizada y del *recast* de conversación. Dos grupos de niños con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) participaron en este estudio. Un grupo experimental, con 6 niños, a los que se les aplicó un programa de lenguaje; un grupo control con 3 niños sobre los que no se realizó intervención alguna. Se ha conseguido una mejora global del lenguaje y, especialmente, en la dimensión expresiva, siempre a favor del grupo experimental. No obstante, no se obtuvieron resultados positivos para la comprensión del lenguaje. Las conclusiones indicaron que la práctica combinada es un recurso eficaz para mejorar el lenguaje expresivo de los sujetos con TEL.

**PALABRAS CLAVE:** Estimulación Focalizada, Intervención Temprana, Recast de Conversación, Trastorno Específico del Lenguaje

## Effects of language intervention program in pupils with Specific Language Impairment

**ABSTRACT:** The main objective of this study has been to analyze the effects of an intervention program implemented in two consecutive phases, and based on the theoretical foundations of focused stimulation and conversational recast. Two groups of children with specific language impairment (SLI) participated in this study. An experimental group with 6 children who were administered a language program, a control group of 3 children who had no intervention. It has achieved an overall improvement of language and, especially, in the expressive dimension, always in favor of the experimental group. However, there were no positive results for language comprehension. Conclusions indicated that the combined practice have a positive effect to improve the expressive language of the children with SLI.

**KEY WORDS:** Early intervention, Conversational Recast, Specific Language Impairment, Targeted Stimulation

### AGRADECIMIENTOS

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 SEJ67037/EDUC.

Fecha de recepción 31/10/2013 · Fecha de aceptación  
24/04/2014

Dirección de contacto:

Víctor Acosta Rodríguez

Departamento de Didáctica e Investigación Educativa

Facultad de Educación. Universidad de La Laguna

C/. Delgado Barreto s/n

38071 LA LAGUNA (Santa Cruz de TENERIFE)

## 1. INTRODUCCIÓN

Desde hace muchos años, los investigadores que trabajan dentro del campo de conocimiento de los problemas del lenguaje, han iniciado una búsqueda prolongada y hasta cierto punto infructuosa con el propósito de obtener el programa más efectivo para intervenir con sujetos con trastornos del lenguaje en general y con Trastorno Específico del Lenguaje (en adelante, TEL), en particular. El panorama en este campo sigue lleno de obstáculos y puntos de vista muchas veces contradictorios. En este sentido se sigue discutiendo acerca de qué procedimientos utilizar, con qué intensidad y frecuencia, qué tipos de actividades, cuáles son los agentes que deben implicarse o en qué contextos deben implementarse los programas de intervención. Ante este panorama, lleno más de dudas que de certezas, se presenta este estudio. Nuestro propósito es discutir acerca de la viabilidad de un programa de intervención, de su idoneidad para aplicarlo a alumnado con TEL y, finalmente, ofrecer aportaciones cuyos datos contribuyan a la mejora de la práctica educativa (Acosta, Moreno y Axpe, 2012). Con esta idea nos centramos en intentar alcanzar un mayor desarrollo del lenguaje oral y, particularmente, de sus modalidades expresiva y comprensiva. Considerando las dificultades lingüísticas de los niños con TEL, los objetivos que se plantean son los propios del período de adquisición del lenguaje en edades tempranas (3-6 años), etapa decisiva porque sientan las bases para un deseable desarrollo general de estos niños.

En el panorama español no abundan precisamente los estudios empíricos de intervención intensiva y regular en el TEL, por lo que esta aportación, con sus indudables limitaciones, pretende ofrecer una evidencia exploratoria que anime a la necesaria puesta en práctica de modelos de intervención educativa

que demuestren una eficacia y eficiencia contrastadas (práctica basada en la evidencia).

En general, los niños con TEL obtienen puntuaciones mucho más bajas que sus iguales en el desarrollo del lenguaje, mientras que están dentro de los límites normales en los aspectos cognitivos no-verbales y no presentan déficit sensorial, emocional y/o neurológico (Washington, 2013). Se estima que este trastorno afecta al 7,4 % de la población infantil, detectándose habitualmente a partir de los 4 años; tiene además una alta probabilidad de persistencia durante muchos años, circunstancia que implica unos efectos devastadores tanto para el rendimiento académico como para el desarrollo socioemocional (Conti-Ramsden, St Clair, Pickles y Durkin, 2012). Los problemas del lenguaje se manifiestan en la mayoría de sus componentes, entre los que cabría señalar, el fonológico, el morfosintáctico, el semántico, el pragmático y el discursivo, tanto oral como escrito (Schwartz, 2009).

Existen numerosas aproximaciones en los programas de intervención que en los últimos años se han aplicado con sujetos con trastornos del lenguaje (Acosta, 2012). Un primer grupo focaliza su atención en niños de entre 3 y 6 años de edad, período considerado clave para la adquisición y el desarrollo lingüístico. Desde esta perspectiva ha aparecido un conjunto de programas de intervención temprana en los que los cuidadores juegan un papel esencial. Entre todos ellos, quizás el más destacado sea el *Programa para Padres Hanen* (Sheehan et al., 2009). La base del mismo estriba en la enseñanza al adulto de conductas que puedan impactar en aspectos del desarrollo comunicativo y lingüístico de los niños (atención conjunta, actos intencionales, vocabulario, morfosintaxis, etc.).

Un segundo grupo estaría dentro de las teorías del constructivismo, y se cimientan alrededor del manejo de libros y del juego. El objetivo principal consiste en mejorar la interacción entre adultos y niños a partir de la lectura conjunta de libros con imágenes. Al parecer, esta situación permite ofrecer numerosas oportunidades para optimizar el lenguaje de niños con problemas (Leong y Bodrova, 1996).

El tercer grupo se encuadra dentro de los modelos conocidos como entrenamiento incidental, con una orientación claramente funcional, en el que la imitación y la práctica regular se constituyen en estrategias esenciales para que el niño pueda adquirir el lenguaje (Craig-Unkefer y Kaiser, 2002).

Al cuarto grupo pertenecen los programas vinculados a la denominada estimulación focalizada, en la que se expone al sujeto a numerosos ejemplos de un objetivo lingüístico muy específico dentro de contextos comunicativos significativos (Leonard, 1998).

Por último, estaría el conjunto de programas que se proponen alrededor del llamado *recast* de conversación, con base en los modelos transaccionales de adquisición del lenguaje, cuyas características incluyen la repetición generosa de *feedback*, el apoyo contextual (rutinas), las respuestas contingentes (atención, interacción verbal) y la reducción en la complejidad de los modelos de habla dirigidos al niño. Como veremos más adelante, sobre estos dos últimos modelos se construyó el programa de intervención que presentamos.

Nuestro objetivo fue evaluar el alcance de un programa de intervención que combinó dos ciclos diferenciados de ejecución y que fue diseñado con el fin de mejorar el lenguaje en niños con TEL. El trabajo se desarrolló a lo largo de tres cursos escolares. Más concretamente, este artículo se centra en dar respuesta a un doble interrogante. En primer lugar, comprobar si se consigue mejorar, con una práctica combinada el lenguaje oral de sujetos con TEL; en segundo lugar, verificar si se pueden optimizar las vertientes comprensiva y expresiva del lenguaje.

## 2. MÉTODO

La presente investigación ha tenido dos fases. En la primera se ha seguido una práctica basada en la estimulación focalizada dentro del aula ordinaria, y, por lo tanto, con una aplicación más natural y contextualizada; en la segunda, se inició otro ciclo de acción sustentado en el *recast* de conversación de manera individualizada dentro del aula de audición y lenguaje, y, en consecuencia, con una intervención más clínica.

### 2.1. Participantes

*Aulas.* Esta investigación se llevó a cabo en 8 colegios públicos de la Isla de Tenerife (Canarias). La selección de las aulas se hizo por medio de un minucioso proceso de rastreo, mediante la cumplimentación por las profesoras de un cuestionario en el que 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 tres años (Acosta, 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 realizaron tres pruebas: *Test de Vocabulario en Imágenes Peabody* (Dunn, Padilla, Lugo y Dunn, 1986), *Inventario de Desarrollo Battelle* (Newborg, Stock y Weck, 2001) y *Prueba de Lenguaje Oral de Navarra-Revisada* (Aguinaga, Armentia, Fraile, Olangua y Útiz, 2004). Por último, tuvo lugar una verificación de que el perfil lingüístico y comunicativo correspondía con lo establecido para el TEL mediante la realización de numerosas pruebas y tareas, descritas en la Tabla 1.

En el proceso anterior se identificaron 9 casos con TEL. De ellos, 6 niños constituyeron un grupo sobre el que se aplicó un programa de intervención sobre habilidades lingüísticas, mientras que los 3 restantes no recibieron atención alguna, quedando como grupo control. 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 este momento. Con todo, la asignación a los grupos se determinó en función del mayor grado de disponibilidad a colaborar por parte de los centros en los que estaban escolarizados los participantes. Téngase en cuenta que un trabajo de estas características suponía la presencia regular en las aulas durante dos cursos académicos de los responsables de llevar a cabo cada uno de los programas de intervención.

*Niños.* Como ya señalamos más arriba, la configuración de la muestra final de 9 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 (Carretero-Dios y Pérez, 2007). Los resultados del mismo se presentan en la Tabla 1.

PRUEBAS	RESULTADOS
Prueba de Lenguaje PLS-4 (Zimmerman, Steiner y Pond, 2002)	Todos los participantes estaban 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 Todos los participantes presentaron retraso en el factor verbal, mientras que el desarrollo no verbal era acorde con su edad
Registro Fonológico Inducido (Juárez y Monfort, 1996)	Tanto en fonemas como en palabras erróneas 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, Cuetos, Domezáin y Pascual, 2006)	Resultados muy bajos tanto en palabras familiares como en no familiares
Imitación de frases (WPPSI, Wechsler, 1993)	Puntuaciones entre el rango 1 y 10 muy por debajo de la puntuación inferior del test (11)
Semejanzas (WPPSI, Wechsler, 1993)	Puntuaciones entre el rango 0 y 6 muy por debajo de la puntuación inferior del test (10)
Vocabulario (WPPSI, Wechsler, 1993)	Puntuaciones entre el rango 0 y 9 muy por debajo de la puntuación inferior del test (10)
Asociación Visual (ITPA, Kirk, 2005)	Puntuaciones entre el rango 1 y 10 muy por debajo del límite inferior del test, establecido para los 3 años de edad
Asociación Auditiva (ITPA, Kirk, 2005)	Puntuaciones entre el rango 3 y 10 muy por debajo del límite inferior del test, establecido para los 3 años de edad
Memoria secuencial auditiva (ITPA, Kirk, 2005)	Puntuaciones entre el rango 1 y 4 muy por debajo del límite inferior del test, establecido para los 3 años de edad
Evaluación de Guiones (Pavez, Coloma y Maggiolo, 2008)	Las puntuaciones oscilan entre las de 4 niños que estarían dentro del promedio y otros 5 que tendrían 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)	- En los tres niveles de conciencia fonológica (silábico, intrasilábico y fonémico) no se supera la puntuación cero - En el conocimiento del nombre de las letras, puntuaciones entre el rango 0 y 5 - En el conocimiento del sonido de las letras, puntuaciones entre el rango 0 y 5
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

**Tabla 1.** Instrumentos utilizados y resultados de la evaluación inicial realizada con el fin de diagnosticar a los sujetos con TEL

De modo que el perfil obtenido apunta claramente a las características del TEL, ya que las puntuaciones en lenguaje estuvieron por debajo de más de 1 de desviación típica y los resultados en las pruebas de memoria (pseudopalabras e imitación de frases) también fueron muy bajos (aspectos considerados cruciales en el diagnóstico de un TEL).

## 2.2. Material

Además de las pruebas descritas en la Tabla 1, que sirvieron para la confirmación diagnóstica del TEL, se recurrió para los contrastes al Test de Lenguaje PLS-4. Existe adaptación a población hispana y se administra individualmente a niños que presentan retraso o trastorno del lenguaje, desde el nacimiento hasta los 7 años de edad. Está compuesta por dos subescalas: comprensión y expresión. La primera está formada por 61 ítems, a los que se puntúa entre 0 y 1. Las tareas planteadas tienen como objetivo valorar la comprensión de vocabulario, conceptos, marcadores gramaticales, inferencias y oraciones complejas.

La segunda, la subescala expresiva, está compuesta por 66 ítems (también con un rango de respuestas entre 0 y 1). Las tareas presentadas buscan información acerca de aspectos como el nombre de objetos comunes, el uso de conceptos que describen objetos y expresan cantidad y el empleo específico de preposiciones, marcadores gramaticales y estructuras de oraciones. En la versión española del PLS-4 puede consultarse todo lo referido a su fiabilidad y validez (Zimmerman, Steiner y Pond, 2002).

## 2.3. Diseño

Siguiendo las instrucciones de Montero y León (2007) se trata de un diseño cuasi-experimental del tipo pre-post, en el que se ha contado con dos grupos, uno experimental (que ha recibido un programa de intervención) y otro control (al que no se le ha facilitado intervención alguna); concretamente los dos grupos son independientes con medidas repetidas (Labrador, Fernández y Rincón, 2006). El grupo control estuvo compuesto por 3 niños con TEL, a los cuales se tenía un difícil acceso para llevar a cabo los programas de intervención en los centros educativos. El

grupo experimental estuvo compuesto por 6 niños con TEL a los que se les aplicó el programa de intervención.

## 2.4. Procedimiento

Como se dijo anteriormente, el programa de intervención se organizó en dos fases. La primera consistió en una práctica dentro del aula ordinaria basada en una estimulación focalizada. La segunda, tuvo lugar dentro del aula de audición y lenguaje de manera individualizada, con una práctica apoyada en el *recast* de conversación.

Fase 1. 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 llevaron a cabo un total de 48 sesiones, con una frecuencia de tres veces por semana y una duración de 45 minutos cada una. 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. A partir de una serie de seminarios y talleres conjuntos se dio paso al establecimiento de 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, a partir de 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.

Los contenidos se organizaron siguiendo un patrón de complejidad creciente. En la Tabla 2 quedan recogidos los principales fundamentos de esta modalidad de intervención.

BASES TEÓRICAS	REQUERIMIENTOS	CONTENIDOS			
		Diálogo	Scripts	Narrativa	Lenguaje oral
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los individuos son activos en el proceso de aprendizaje</li> <li>- Teorías del aprendizaje y del constructivismo social</li> <li>- Importancia del contexto social</li> <li>- Estructurar, focalizar y enriquecer el <i>input</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Logopeda, maestra, niño y contexto social</li> <li>- Manipulación del contexto para ofrecer oportunidades para la atención conjunta</li> <li>- Brindar múltiples oportunidades a través del ofrecimiento del estímulo lingüístico</li> <li>- Empleo de andamiaje, modelado interactivo y el encadenamiento de preguntas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rutinas diarias como el saludarse, darse los buenos días, pasar lista, hablar del tiempo, etc.</li> <li>- Iniciar la conversación</li> <li>- Guardar el turno</li> <li>- Formulación de 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, Pavez, Coloma y Maggiolo, 2008)</li> <li>- Estructura narrativa básica (la presentación, el episodio y el final, según el Plan EDEN, Pavez, Coloma y Maggiolo, 2008)</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 diferenciando 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> </ul>

**Tabla 2.** Bases teóricas, requerimientos y contenidos desarrollados en el programa de intervención aplicado en el contexto del aula y basado en la estimulación focalizada

Fase 2. Implementación del programa individualizado, en el aula de audición y lenguaje, entre los meses de Octubre de 2009 y Mayo de 2010. Se llevaron a cabo un total de 72 sesiones, cuando los niños tenían 5 años, con una frecuencia de tres veces por semana y una duración de 30 minutos cada una de ellas, estando el desarrollo de las actividades dirigidas a la promoción de lenguaje oral (y

entre otras cosas al procesamiento fonológico por sus evidentes implicaciones con la lectura inicial) y a la comprensión y a la producción narrativas. El trabajo se ejecutaba siempre en la primera hora de la mañana, pero en esta ocasión fue implementado por logopedas, fuera del aula ordinaria. En la Tabla 3 se recoge una síntesis de las bases teóricas y los componentes claves de esta modalidad de intervención.

BASES TEÓRICAS	REQUERIMIENTOS	CONTENIDOS	
		Narrativa	Lenguaje oral
Ofrecimiento de repeticiones indirectas como <i>feedback</i> para el niño	Situaciones de uno-a-uno (logopeda y niño)	- Episodio: a través del Plan de Estimulación Desarrollo Narrativo EDEN (Pavez, Coloma y Maggiolo, 2008). Uso de láminas y de muñecos	- Habilidades generales de lenguaje de sujetos con TEL. Estas áreas son seleccionadas dada la gran importancia que tienen por lo que representan tanto para la funcionalidad como para la severidad del trastorno. Se trata de la primera meta básica dado que ante un <i>output</i> verbal muy limitado es imprescindible aumentar la frecuencia de producciones lingüísticas. La situación elegida para ello fue doble. En primer lugar, la conversación sobre actividades y dibujos animados favoritos, hechos pasados, etc.; y, en segundo lugar, la lectura conjunta de historias.
Modelo transaccional de desarrollo del lenguaje	Necesidad de un entrenamiento intensivo a las logopedas	- Final: con el cuento “Inventemos el final para el problema de Tito”	
Apoyo contextual (rutinas)	Los tres componentes claves incluyen: respetar la iniciativa del niño, ofrecerle siempre una respuesta y ajustar los objetivos para que resulten alcanzables	- Grabar cuentos y escucharlos	
Respuestas contingentes (atención, interacción verbal)	Se utilizó el modelado interactivo, la práctica estructurada, una respuesta sistemática y regular a las producciones del niño, y el reforzamiento	- Creatividad e integración de las categorías básicas del discurso narrativo	
Reducción de la complejidad de los modelos lingüísticos ofrecidos al niño con TEL	Usar materiales, como los libros de contar historias, atractivos para los sujetos con TEL	- Lectura y recontado de libros con estructura narrativa clara ( <i>Patata, tomate y pimienta</i> )	- Producción de palabras, sílabas y fonemas, con atención conjunta y movimientos corporales
		- Repetición frecuente de los mismos libros	- Implementación del programa <i>Los sonidos de las Palabras</i> (García, 2008)
		- Uso de oraciones completas (SVO)	
		- Estados internos de los personajes	
		- Episodio simple	
		- Dos episodios	

**Tabla 3.** Bases teóricas, requerimientos y contenidos desarrollados en el programa de intervención individualizado basado en el *recast* de conversación

## 2.5. Análisis

Como ya se indicó en un apartado anterior, como variable de resultados del programa se seleccionó la prueba de lenguaje que nos aporta datos más objetivos en las edades de los niños con los que se ha estado trabajando, esto es, el *Preschool Language Scale-Spanish-PLS-4*, (Zimmerman, Steiner y Pond, 2002). El número de participantes que constituyó la muestra nos llevó a efectuar análisis no paramétricos (Camacho, 1994), sirviéndonos del programa SPSS/PC+ (versión 18.0), y, más en concreto, la prueba de rangos de Wilcoxon, para conocer si existían

diferencias significativas entre ambas evaluaciones en cada grupo por separado (Experimental y Control) y, posteriormente, la U de Mann-Whitney para estudiar las posibles diferencias entre ambos grupos en la evaluación final tanto para los procesos lingüísticos como para la edad equivalente.

## 3. RESULTADOS

Para valorar los efectos del programa en el alumnado con TEL, se describen a continuación los resultados del contraste pretest-postest. En la Tabla 4 se presentan los primeros resultados de ambos grupos analizados de manera independiente.

DIMENSIONES	Media y Desviación Típica Grupo Experimental		Significatividad Prueba de Wilcoxon Experimental	Media y Desviación Típica Grupo Control		Significatividad Prueba de Wilcoxon Control
	Antes	Después		Antes	Después	
<b>Edad Equivalente en Expresión</b>	Media=2,93	Media=5,82	0,028*	Media=3,27	Media=4,93	0,109
	D.T.= 0,31	D.T.=0,48		D.T.=1,19	D.T.=0,30	
<b>Edad Equivalente en Comprensión</b>	Media=3,43	Media=5,92	0,028*	Media=3,03	Media=5,03	0,109
	D.T.= 0,50	D.T.=0,62		D.T.=0,90	D.T.=1,10	
<b>Edad Equivalente Total</b>	Media=3,05	Media=6,13	0,028*	Media=3,40	Media=5,03	0,109
	D.T.=0,48	D.T.= 0,39		D.T.=0,69	D.T.=0,70	

\*=  $p \leq 0.05$

**Tabla 4.** Comparaciones del Grupo Experimental y Control, en los distintos procesos del lenguaje y en la edad equivalente total, mediante el uso del *Preeschool Language Scale-Spanish* (PLS-4, Zimmerman, Steiner y Pond, 2002), antes y después de la intervención

Como puede comprobarse, en todos los casos existe una mejora estadísticamente significativa del grupo experimental, situación nada comparable a los resultados del grupo control que en las tres dimensiones analizadas obtuvo unos resultados no significativos.

Posteriormente se realizó un análisis comparativo entre los dos grupos en la evaluación final, con el fin de contrastar estadísticamente los resultados entre ellos. Para tal propósito se utilizó la U de Mann Withney. Los resultados quedan expuestos en la Tabla 5.

DIMENSIONES	Media Grupo Experimental Después	Media Grupo Control Después	Significatividad U de Mann Withney
<b>Edad Equivalente en Expresión</b>	5,82	4,93	0,038*
<b>Edad Equivalente en Comprensión</b>	5,92	5,03	0,117
<b>Edad Equivalente Total</b>	6,13	5,03	0,037*

\*=  $p \leq 0.05$

**Tabla 5.** Comparación en la evaluación final entre Grupo Experimental y Grupo Control, en los distintos procesos del lenguaje y en la edad equivalente total, mediante el uso del *Preeschool Language Scale-Spanish* (PLS-4, Zimmerman, Steiner y Pond, 2002)

Como puede observarse nuevamente, el grupo de niños que participó el programa de intervención obtuvo una clara mejora, corroborada estadísticamente. Ahora bien, al comparar los resultados entre el grupo experimental y el grupo control, las ganancias

se correspondieron con los aspectos expresivos y con la edad equivalente total, no habiendo diferencias cuando se analiza por separado la dimensión comprensiva del lenguaje.



Con estos resultados se puede responder a los interrogantes que dieron lugar a la presente investigación. En primer lugar, la práctica combinada ofrece mejoras indudables en el lenguaje de sujetos con TEL. En segundo lugar, se obtienen excelentes resultados en la dimensión expresiva del lenguaje. Y en tercer lugar, no se produce una mejora en la comprensión lingüística. Entre otras razones, estos resultados son perfectamente explicables porque en los dos ciclos de intervención el énfasis se puso más sobre las modificaciones del *input* que recibían los sujetos que sobre un trabajo centrado en procesos psicolingüísticos (Finneran, Francis y Leonard, 2009). A profundizar más en esta cuestión se va a dedicar el siguiente apartado.

#### 4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Existe una debate muy actual acerca de la necesidad de establecer diferentes niveles de evidencia cuando se trata de evaluar las distintas modalidades de intervención sobre los problemas de lenguaje (Roddam y Skeat, 2010). Una propuesta es la que distingue entre evidencia exploratoria (en la que habría que situar aquellos programas de intervención que orbitan alrededor de un *continuum*, por ejemplo en el caso que aquí se presenta, con dos formas de intervención sucesivas, una más naturalista, otra más clínica) y otras formas de evidencia, más relacionadas con la eficacia y la efectividad. Los estudios basados en la eficacia investigan los efectos de la intervención en condiciones muy controladas y persiguen objetivos lingüísticos muy precisos (por ejemplo el vocabulario), mientras que los vinculados al análisis de la eficiencia se preocupan de conocer la incidencia de las mejoras en lenguaje sobre la vida cotidiana de los sujetos (habilidades sociales, rendimiento académico, calidad de vida). Como ya se ha dicho anteriormente, nuestra investigación habría que situarla dentro del grupo de evidencia exploratoria.

Los estudios sobre intervención para la mejora del lenguaje en sujetos con TEL de habla inglesa tienen una gran tradición. Dentro de ellos, muchos se han ocupado de aspectos expresivos, y más concretamente del abordaje de recursos gramaticales. Por citar solo algunos, basta referirse al ejecutado por Washington (2013), en el que lograron

resultados significativos en la mejora de recursos gramaticales expresivos; también Ketelaars, Jansonius, y Cuperus (2012) obtuvieron excelentes resultados en tareas semánticas y lenguaje expresivo.

No obstante, nuestro mayor interés ha sido el análisis de aquellas investigaciones en las que se implementaron programas de intervención con un marco teórico similar al aquí presentado. Así, por ejemplo, Camarata, Nelson y Camarata (1994) y Gillum et al. (2003) compararon la eficacia en el uso de dos modelos de intervención sobre sujetos con TEL. El primero de ellos se basó en el empleo de la estimulación focalizada y del *recast* de conversación, mientras que en el segundo se recurrió al uso de técnicas más controladas, especialmente a la imitación de estructuras lingüísticas. Los resultados indicaron un mayor rendimiento de la primera aproximación. Este dato se concretó en la mejora de la expresión lingüística y, específicamente, de las habilidades gramaticales relacionadas con el empleo de más elementos en las frases y del uso de formas pasivas. Con todo, hay que señalar que la aplicación de la estimulación focalizada y del *recast* de conversación también ha cosechado resultados negativos. Un ejemplo de ello ha sido cuando estos se han empleado en la consecución de objetivos expresivos gramaticales mucho más precisos o específicos, como la obtención de la forma de relativo o el manejo de determinadas flexiones verbales. En ese caso, los resultados siempre han sido mejores cuando se ha recurrido a procedimientos más controlados dentro de situaciones más estructuradas (Fey y Loeb, 2002).

Nuestros resultados parecen estar más cerca de los estudios que han obtenido un efecto positivo. La explicación habría que buscarla en la siguiente línea argumental. Desde un punto de vista del procedimiento ha habido una importante manipulación del *input* ofrecido al niño en un contexto que normalmente trataba de ser poco ambiguo. Así, se le brindaban numerosas repeticiones (en las que, obviamente, se incorporaban los objetivos de intervención) a través del modelado interactivo (expansiones, extensiones, etc.) y del andamiaje (pistas, alternativas, ayuda visual). Con ello se pretendía facilitar el aprendizaje de estructuras lingüísticas que

fueran posteriormente usadas en su lenguaje expresivo. De manera más concreta se incidía en activar la habilidad de los sujetos con TEL para repetir palabras, formular y responder a preguntas, combinar palabras para formar frases, usar verbos, emplear preposiciones, imitar oraciones, conversar, recontar historias, entre las más relevantes.

¿Por qué en nuestra investigación se han buscado objetivos generales de lenguaje y de lenguaje expresivo, en particular, en lugar de indagar en otros más específicos o precisos? Habría una doble razón. En primer lugar, se han identificado áreas de gran importancia para lograr una cierta funcionalidad en los niños que partían de un déficit lingüístico considerable (Wadman, Durkin, y Conti-Ramsden, 2011). Es decir, cuando existe poco *output* verbal (recuérdese la gran afectación del lenguaje que quedó reflejada en la Tabla 1), la meta primordial consiste en conseguir un incremento de las producciones verbales (palabras, combinación de palabras, oraciones, conversaciones, narraciones). Luego, el énfasis se puso en incrementar la longitud y la complejidad de las construcciones morfosintácticas, así como en el aumento de la inteligibilidad. En segundo lugar, se partió de un modelo estructural que busca la consecución de metas básicas de intervención (lenguaje en general y lenguaje expresivo, en particular).

Precisamente, una de las conclusiones más importantes de este trabajo (y probablemente una de sus limitaciones más notables) quizás tenga relación con las necesarias correcciones que habría que introducir en el programa de intervención. En esta dirección, los resultados obtenidos apuntan a poner un mayor énfasis en todo lo relacionado con la consecución de objetivos que mejoren de manera más evidente la comprensión de los sujetos con TEL. Esta cuestión no es una tarea sencilla por la gran cantidad de procesos implicados en la comprensión lingüística. No obstante, con toda probabilidad habrá que pensar en el diseño de contenidos que activen, en primer lugar, la identificación de palabras, sílabas y fonemas; en segundo lugar, la memoria de trabajo, ya que el lenguaje hablado exige una gran cantidad de recursos de memoria (Lum y Zarafa, 2010; Montgomery, Magimairaj y

Finney; 2010); en tercer lugar, centrarse en diferenciar los límites de sintagmas y oraciones; en cuarto lugar, ayudar a la construcción del significado de las oraciones; en último lugar, apoyar activamente el desarrollo de habilidades narrativas, en sus aspectos superestructurales (presentación, episodios y final) y microestructurales (cohesión y coherencias local, secuencial y global).

## BIBLIOGRAFÍA

- Acosta, V. (2012). Algunos retos y propuestas en la conceptualización, evaluación e intervención del Trastorno Específico del Lenguaje (TEL). *Revista Chilena de Fonoaudiología*, 11, 23-36.
- Acosta, V., Moreno, A. y Axpe, A. (2012). La acción inclusiva para la mejora de habilidades de lenguaje oral y de lectura inicial en niños con Trastorno Específico del Lenguaje. *Revista de Educación*, 359, 332-356.
- Acosta, V., Moreno, A., Cámara, M., Coello, A. y Mesa, J. (2007). *Guía de actuaciones educativas en el ámbito de la comunicación y el lenguaje*. Tenerife: Consejería de Educación, Cultura y Deportes. Gobierno de Canarias.
- Aguado, G., Cuetos, F., Domezáin, M. y Pascual, B. (2006). Repetición de pseudopalabras en niños españoles con Trastorno Específico del Lenguaje: marcador psicolingüístico. *Revista de Neurología*, 43, 201-208.
- Aguilar, E. y Serra, M. (2003). *A-RE-HA. Análisis del retraso del habla*. Barcelona: Ediciones de la Universidad 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.
- Camacho, J. (1994). *Manual de uso del programa estadístico SPSS/PC+*. Barcelona: PPU.
- Camarata, S., Nelson, K. y Camarata, M. (1994). A comparison a conversation based to imitation based procedures for training grammatical structures in specifically language impairment children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 37, 1.414-1.423.
- Carretero-Dios, H. y Pérez, D. (2007). Standards for the development and review of instrumental studies: Considerations about

- tests selection in psychological research. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7, 863-882.
- Conti-Ramsden, G., St Clair, M., Pickles, A y Durkin, K (2012). Developmental trajectories of verbal and nonverbal skills in individuals with a history of specific language impairment: from childhood to adolescence, *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 55 (2), 1.716-1.735
- Craig-Unkefer, L. y Kaiser, A. (2002). Improving the social communication skills of at risk preschools children in a play contexts. *Topics in Early Childhood Special Education*, 22, 3-13.
- Dunn, L., Padilla, E., Lugo, D. y Dunn, L. (1986). *Test de Vocabulario en Imágenes Peabody*. Madrid: TEA.
- Fey, M. y Loeb, D. (2002). An evaluation of the facilitative effects of inverted yes-no questions on the acquisition of auxiliary verbs. *Journal of Speech and Hearing Research*, 45, 160-174.
- Finneran, D., Francis, A. y Leonard, L. (2009). Sustained attention in children with SLI. *Journal of Speech and Hearing Research*, 52, 915-929.
- García, C. (2008). *Los sonidos de las palabras*. Madrid: CEPE.
- Gillum, H., Camarata, S., Nelson, K. y Camarata, M. (2003). Pre-intervention imitation skills as a predictor of treatment effects in children with specific language impairment. *Journal of Positive Behavior Intervention*, 5, 171-178.
- Hincapié, L, Giraldo, M., Castro, R., Lopera, F., Pineda, D. y Lopera, E. (2007). Propiedades lingüísticas de los trastornos específicos del desarrollo del lenguaje. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39, 47-61.
- Jiménez, J. y Ortiz, R. (1995). *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura: Teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Síntesis.
- Juárez, A. y Monfort, M. (1996). *Registro Fonológico Inducido*. Madrid: CEPE.
- Ketelaars, M., Jansonius, K. y Cuperus, J. (2012), Semantic abilities in children with pragmatic language impairment: the case of picture naming skills. *Applied Psycholinguistics*, 54 (6), 87-98.
- Kirk, S. (2005). *Test Illinois de Habilidades Psicolingüísticas*. Madrid: TEA.
- Labrador, F., Fernández, M. y Rincón, P. (2006). Eficacia de un programa de intervención individual y breve para el trastorno por estrés postraumático en mujeres víctimas de violencia doméstica. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 6, 527-547.
- 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.
- Leong, D. y Bodrova, E. (1996). *Tools of the mind: A Vygotskian approach to early childhood education*. Upper Saddle River: Prentice Hall.
- Lum, J. y Zarafa, M. (2010). Relationship Between Verbal Working Memory and the SCAN-C in Children With Specific Language Impairment. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 41, 521-530.
- McCarthy, D. (1976). *Escalas McCarthy de Aptitudes y Psicomotricidad para niños*. Madrid: TEA.
- Montgomery, J., Magimairaj, B. y Finney, M. (2010). Working Memory and Specific Language Impairment: An Update on the Relation and Perspectives on Assessment and Treatment. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 78, 78-94.
- Montero, I. y León, O. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7, 847-862.
- Newborg, J., Stock, J. y Weck, L. (2001). *Inventario de Desarrollo Battelle*. Madrid: TEA.
- Pavez, M., Coloma, C. y Maggiolo, M. (2008). *El desarrollo narrativo en niños*. Barcelona: Ars Médica.
- Peggy, R. (2001). *Buenas noches, gorila*. NewYork: Putnan's.
- Roddam, H. y Skeat, J. (2010). *Embedding evidence-based practice in speech and language therapy*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Schwartz, R. (2009). Specific language impairment. En R. Schwartz (Ed.). *Handbook of child and language disorders* (pp. 3-43). New York: Psychology Press.
- Sheehan, J., Girolametto, L., Reilly, S., Ukoumunne, O., Price, A., Gold, L. y Wake, M. (2009). Feasibility of a language promotion program for toddlers at risk. *Early Childhood Services*, 3, 33-50.
- Washington, K. (2013). The association between expressive grammar intervention and social

- and emergent literacy Outcomes for Preschoolers With SLI. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 22 (1), 113-125.
- Wadman, R., Durkin, K. y Conti-Ramsden, G. (2011). Close relationships in adolescents with and without a history of specific language impairment. *Language, Speech, and Hearing Services in School*, 42, 41-45.
- Wechsler, D. (1993). *WPPSI. Test de inteligencia para preescolares*. Madrid: TEA.
- Zimmerman, I, Steiner, V. y Pond, R. (2002). *Preschool Language Scale-Spanish-4(PLS-4)*. Chicago: Psychological Corporation.