

## **LENGUAJE ORAL Y LECTURA EMERGENTE EN ALUMNADO CON TRASTORNO ESPECÍFICO DEL LENGUAJE (TEL)**

VÍCTOR M. ACOSTA RODRÍGUEZ (\*), ANA M<sup>a</sup> MORENO SANTANA (\*\*),

MARÍA DE LOS ÁNGELES AXPE CABALLERO (\*\*\*)

(\*) Catedrático de Logopedia y Educación Especial de la Universidad de La Laguna. Vicepresidente 1º de la Asociación Española de Logopedia, Foniatría y Audiología (vacosta@ull.es);

(\*\*) Profesora Titular de la Universidad de La Laguna;

(\*\*\*) Profesora Contratada Doctora de la Universidad de La Laguna.

### RESUMEN

Este trabajo analiza el impacto de una intervención sobre habilidades narrativas y conciencia fonológica en sujetos con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) en contextos inclusivos. Para ello, se ha llevado a cabo un estudio con dos casos distribuidos en dos aulas diferentes de Educación Infantil. El programa de intervención, implementado de manera colaborativa entre logopedas y profesoras de este nivel educativo, constó de 48 sesiones, en las que se trabajó sobre las categorías básicas de la narración y de la conciencia fonológica. Los resultados indicaron un avance en la adquisición de ciertas habilidades narrativas, pero sin llegar a una eficiencia cercana a su edad cronológica; además se produjo un estancamiento en la conciencia fonológica. Las conclusiones revelan que el trabajo en grupo en el contexto del aula, puede resultar beneficioso para incrementar la narrativa en los TEL, pero que se debe recurrir conjuntamente a una intervención más individualizada para la conciencia fonológica.

PALABRAS CLAVE: Educación Inclusiva. Educación Infantil. Habilidades narrativas. Trastorno Específico del Lenguaje.

### ABSTRACT

This article evaluates the effect of an intervention, in inclusive contexts, on the narrative and phonological awareness abilities of two subjects with Specific Language Impairment (SLI). The research has been carried out on two subjects who attend to two different preschool classrooms. Our intervention programme, which had been implemented together by speech therapists and preschool teachers, had 48 sessions and worked on narrative and phonological awareness abilities. Results showed improvement on some narrative skills but children do not reach the required level with regard to their age and besides, their phonological awareness came to a standstill. Conclusions reveal that the group work

inside the classroom is positive to improve SLI narrative skills, but on the other hand, some single intervention is needed when they have to manage phonological awareness skills.

KEY WORDS: Inclusive Education. Preschool Education. Narrative and phonological awareness abilities. Specific Language Impairment.

## 1. INTRODUCCIÓN

Uno de los aspectos que ha cobrado mayor interés, en los últimos años, en el campo de la intervención en el lenguaje está relacionado con la adquisición, en los niños de edades tempranas, de todo el repertorio de habilidades básicas para su alfabetización. A dicha tendencia hay que unir la aparición de numerosos informes oficiales que hablan de cifras espectaculares de fracaso escolar, como consecuencia, entre otras variables, de las dificultades que el alumnado muestra en todo lo relacionado con el lenguaje oral y con la lectura (ver por ejemplo, informes PISA, OCDE). En consecuencia, cada vez con mayor fuerza, se vuelve a recordar la extraordinaria importancia que desde la prevención tendría la incorporación de destrezas psicopsicolingüísticas a los currícula y a la formación permanente del profesorado, de cara a implementarlas en la educación ordinaria de todo el alumnado. Con todo, este tema cobra una dimensión especial en los sujetos que presentan trastornos del lenguaje, en general, y en los que exhiben un Trastorno Específico del Lenguaje (en adelante, TEL), en particular, entre otras razones, debido a que, además de las posibles limitaciones neuropsicobiológicas, suelen tener un contexto familiar socioculturalmente más empobrecido.

Actualmente se ha superado la concepción tradicional de la enseñanza de la lectura, según la cual los niños no debían tener experiencia lectora hasta que hubieran alcanzado un nivel de maduración adecuado y estuvieran preparados cognitivamente para su aprendizaje. Esta idea ha sido reemplazada por otra que subraya la importancia que adquiere, durante un periodo emergente, el trabajo sobre aquellas habilidades que constituyen el tejido necesario para lograr *la trenza* que da acceso a la lectura. De esta manera, se establece toda una etapa de experiencia previa al período formal de aprendizaje de la lectura; junto con ello se cree que la lectura, la escritura y el lenguaje oral se desarrollan de modo interconectado dentro de contextos sociales formales e informales (Whitehurst y Lonigan, 1998)

Al mismo tiempo, resulta importante no confundir alfabetización emergente con alfabetización temprana o inicial. Los niños en la etapa emergente no son lectores iniciales; por el contrario, se les considera como lectores emergentes. Al punto que, no son capaces de decodificar palabras. Por el contrario, ellos tendrán una lectura logográfica, ya que identifican el material escrito del ambiente en base a señales visuales (la señal de stop, dice "stop"). Cuando las mismas palabras son escritas sin la señal visual, los niños no

pueden leer las palabras completas (Ehri, 2005). Subsiguientemente, los profesionales que trabajan con niños durante este periodo de alfabetización emergente no deberán enseñar la lectura en sí misma; más cabalmente, tratarán de ayudarles a desarrollar toda una serie de bases que tienen que ver con el material escrito, los sonidos y el lenguaje oral, aspectos que facilitarán la transición hacia la enseñanza formal de la lectura.

Al finalizar este periodo de alfabetización emergente los niños habrán incrementado, entre otras cosas, sus habilidades de procesamiento fonológico (conciencia fonológica, denominación, memoria y asociación fonema-grafema) que les ayudará en la decodificación de algunas palabras y a la invención de su ortografía (por ejemplo, la B para balón). A partir de este momento, se enfrentarán al principio alfabético, según el cual las modalidades de la lengua oral y escrita están interconectadas de forma sistemática.

Este trabajo se incardina en algunas de las preocupaciones expuestas anteriormente. De manera más explícita se incidirá en determinadas habilidades de alfabetización emergente que deben adquirirse desde el nacimiento hasta alrededor de los 5 ó 6 años de edad, esto es, nos centraremos en analizar el impacto que un programa de intervención tiene sobre la conciencia fonológica y el desarrollo narrativo en sujetos con TEL, a la edad de 4 años.

## **2. MÉTODO**

### **2.1. PROBLEMAS DE LA INVESTIGACIÓN**

El objetivo de este estudio fue analizar el alcance de un programa de intervención diseñado con el fin de mejorar la conciencia fonológica y el desarrollo narrativo en dos niños con TEL. Más concretamente se intentó dar respuesta al siguiente problema:

1.- ¿Es posible mejorar la conciencia fonológica y el desarrollo narrativo de sujetos diagnosticados con TEL a partir de prácticas inclusivas y colaborativas en el aula ordinaria?

### **2.2. DISEÑO**

Dos de las características principales de los sujetos con TEL son su enorme heterogeneidad y sus resistencias al cambio. Por ello, la intervención educativa con estos alumnos no es sencilla, ya que probablemente necesite de una adaptación y un apoyo específico que dé respuesta a sus necesidades singulares. En esta investigación se parte de la idea de organizar la intervención en el contexto del aula, aunque muy centrada en el apoyo a cada uno de los escolares con TEL.

En este sentido, para responder a los objetivos propuestos se implementó un programa de intervención a dos casos. La puesta en práctica del mismo ha permitido iniciar un proceso de innovación educativa, cual es la enseñanza de la conciencia fonológica y las habilidades narrativas a sujetos con TEL en una situación de inclusión educativa.

### 2.3. SELECCIÓN DE LA MUESTRA E INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

Para la selección de la muestra se rastreó en 12 Centros Públicos de Educación Infantil y Primaria de la Isla de Tenerife (Canarias). El proceso dio comienzo con la explicación y discusión del proyecto con los respectivos Equipos Directivos y de Orientación Psicopedagógica. Seguidamente, las 20 clases de Educación Infantil de 3 años fueron sometidas a un minucioso proceso de detección, mediante la cumplimentación por las profesoras de un cuestionario en el que se preguntó por contenidos relacionados con la audición, el lenguaje y el habla, con el fin de detectar posibles problemas entre 400 niños y niñas (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 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; diferenciándose así entre retraso del lenguaje y/o habla, de aquellos que presentaban un trastorno. Del proceso anterior se identificaron 2 casos con TEL, que constituyeron la muestra final y que estaban distribuidos en 2 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.

PRUEBAS	RESULTADOS
<b>Prueba de Lenguaje PLS-4</b> (Zimmerman, Steiner y Pond, 2003)	- Los dos sujetos estaban entre -1 y -2 desviaciones estándar por debajo de la media.
<b>Escala de Desarrollo Cognitivo General</b> (McCarthy, 1976)	- Desarrollo General Cognitivo, con un rango entre 73 y 95. - Todos los sujetos presentaron retraso en el factor verbal, mientras que el desarrollo no verbal era acorde con su edad.
<b>Registro Fonológico Inducido</b> (Juárez y Monfort, 1996)	- Tanto en fonemas como en palabras erróneas puntuación muy por debajo de la mínima establecida por el test.
<b>Prueba de Discriminación Auditiva</b> (Aguilar y Serra, 2003)	- Por debajo del percentil 50.
<b>Pseudopalabras</b> (Aguado, 2007)	- Resultados muy bajos tanto en palabras familiares como en no familiares.
<b>Imitación de frases</b> (WPPSI, Wechsler, 1970)	- Puntuaciones entre el rango 1 y 10 muy por debajo de la puntuación inferior del test (11).
<b>Semejanzas</b> (WPPSI, Wechsler, 1970)	- Puntuaciones entre el rango 0 y 6 muy por debajo de la puntuación inferior del test (10).

PRUEBAS	RESULTADOS
<b>Vocabulario</b> (WPPSI, Wechsler, 1970)	- Puntuaciones entre el rango 0 y 9 muy por debajo de la puntuación inferior del test (10).
<b>Asociación Visual</b> (ITPA, Kirk, McCarthy y Kirk, 1968)	- Puntuaciones entre el rango 1 y 10 muy por debajo del límite inferior del test, establecido para los 3 años de edad.
<b>Asociación Auditiva</b> (ITPA, Kirk, McCarthy y Kirk, 1968)	- Puntuaciones entre el rango 3 y 10 muy por debajo del límite inferior del test, establecido para los 3 años de edad.
<b>Memoria secuencial auditiva</b> (ITPA, Kirk, McCarthy y Kirk, 1968)	- Puntuaciones entre el rango 1 y 4 muy por debajo del límite inferior del test, establecido para los 3 años de edad.
<b>Evaluación de Guiones</b> (Pavez, Coloma y Maggiolo, 2008) <b>Desarrollo narrativo</b> (comprensión y producción del cuento <i>Buenas noches, gorila</i> ; Peggy, 2001)	- Las puntuaciones señalan un desempeño descendido (entre -1,5 y -2 desviaciones estándar) - Déficit narrativo en comprensión y producción
<b>Procesamiento fonológico</b> (Jiménez y Ortiz, 1995)	- Puntuaciones entre los centiles 1-5 - Puntuación Hepta: muy bajo
<b>Procesamiento fonológico-PROFON</b> (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
<b>Análisis cualitativo morfo-léxico</b>	- 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 I - Instrumentos utilizados y resultados de la evaluación inicial realizada con el fin de diagnosticar a los sujetos con TEL.

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.

## 2.4. EL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

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 30 minutos, cada una de ellas, estando el desarrollo de las actividades dirigidas a la promoción de habilidades de conciencia fonológica y de desarrollo narrativo. 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 con-

juntos 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 (Acosta, Moreno, Axpe y Lorenzo, en prensa).

El programa se construyó a partir de la creencia de que los niños con TEL deberían tener muchas oportunidades en el aula para desarrollar habilidades de conciencia fonológica y de narración de historias, aspectos considerados precursores críticos en el aprendizaje de la lectura (Catts, Fey, Tomblin y Zhang, 2001).

Así pues, los objetivos establecidos en el programa de intervención perseguían el fomento prioritario y regular en el aula de habilidades de conciencia fonológica y desarrollo narrativo, mientras que los contenidos se organizaron siguiendo un patrón de complejidad creciente (Acosta, Moreno, Axpe y Lorenzo, en prensa). En la tabla II quedan recogidos dichos contenidos.

NARRACIÓN	CONCIENCIA FONOLÓGICA
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los guiones o <i>scripts</i></li> <li>- Ir al colegio</li> <li>- Ir al médico</li> <li>- Ir a comer al McDonald o a un restaurante</li> <li>- El viaje en avión</li> <li>- Visita al Veterinario</li> <li>- Plan de Estimulación del Desarrollo Narrativo de Pavez, Coloma y Maggiolo (2008)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifica sonidos del ambiente</li> <li>- Discrimina entre sonidos</li> <li>- Canta e reconoce rimas en canciones</li> <li>- Recita y completa rimas</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- La estructura narrativa</li> <li>- Secuencias de acciones en torno a un personaje</li> <li>- Presentación</li> <li>- El episodio</li> <li>- El final</li> <li>- Plan de Estimulación del Desarrollo Narrativo de Pavez, Coloma y Maggiolo (2008)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Segmenta palabras desde las frases</li> <li>- Diferencia palabras largas y cortas en base al número de sílabas</li> <li>- Combina las sílabas para formar palabras</li> <li>- Reconoce qué segmentos se omiten en las palabras</li> <li>- Segmenta palabras hacia sílabas</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- El enriquecimiento de la narración a partir de la lectura dialógica, es decir, la profesora y/o la logopeda enseñan al niño a participar en la lectura y le ofrecen apoyo mediante la formulación de preguntas, añadiendo información, ofreciendo indicaciones y ayudas para expandir las descripciones de las ilustraciones de los libros, haciendo resúmenes de partes del cuento, aclarando vocabulario, estableciendo inferencias. (Lonigan y Whitehurst, 1998).</li> <li>- Cuentos sencillos de un episodio: <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>¿Quién puede hacer ruido?</i></li> <li>- <i>Tomate, patata y pimiento</i></li> <li>- <i>El detective don gato</i></li> <li>- <i>El perro tiene sed</i></li> <li>- <i>El gato tiene sueño</i></li> <li>- <i>El hada agua y jabón</i></li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifica el comienzo de los sonidos en palabras</li> <li>- Asocia sonidos específicos iniciales con palabras</li> <li>- Reconoce palabras que empiezan con el mismo sonido</li> </ul>

TABLA II - Contenidos y materiales del programa.

## 2.5. INSTRUMENTOS UTILIZADOS PARA LA EVALUACIÓN DE SEGUIMIENTO

Para valorar los logros y las limitaciones de la aplicación del programa se administraron de nuevo las pruebas *PROFON* de Lara, Aguilar y Serra (2007) y el recuento del cuento *Buenas noches, gorila*.

## 3. RESULTADOS

Para analizar el rendimiento sobre el desarrollo narrativo, se volvió a pasar el cuento *Buenas noches, gorila*, al objeto de estudiar de forma más precisa el discurso narrativo de los sujetos. Para ello se recurrió a la propuesta de categorización de dimensiones y niveles de Miranda, McCabe y Bliss (1998), en la que se establecen 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 (Acosta, Moreno, Axpe y Lorenzo, en prensa). Los resultados sobre el desarrollo narrativo han sido positivos, es decir, hubo una mejora antes-después en los dos sujetos con TEL, tal y como se recoge en las figuras 1 y 2. Aunque bien es verdad, que como se abordará en la discusión, dicho avance no es demasiado relevante desde un punto de vista clínico.

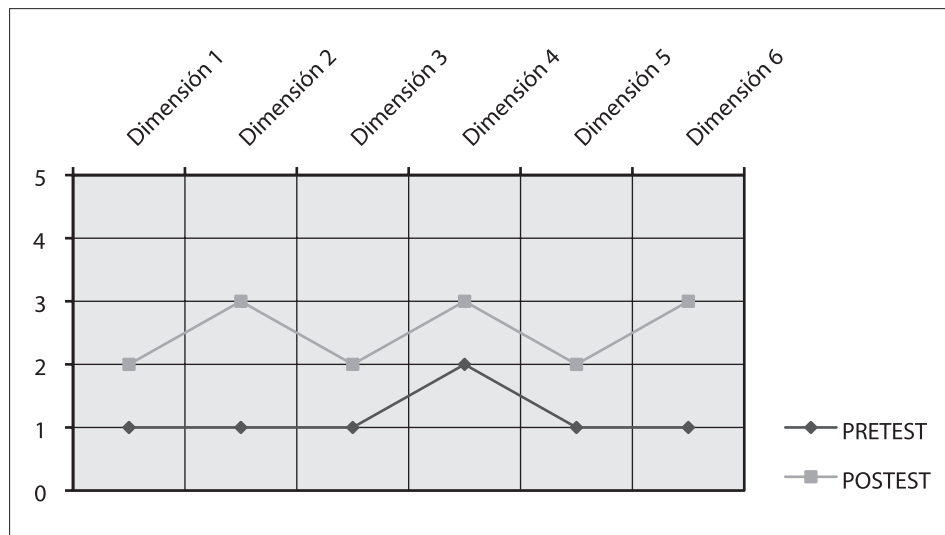


FIGURA 1 - Resultados antes-después del programa de intervención sobre el desarrollo narrativo (Caso 1: Felipe).

### FIGURA 1

- Dimensión 1: **Mantenimiento del tema**
- Dimensión 2: **Secuenciación de eventos**
- Dimensión 3: **Explicitación de hechos**
- Dimensión 4: **Función referencial**
- Dimensión 5: **Cohesión conjuntiva**
- Dimensión 6: **Fluidez**

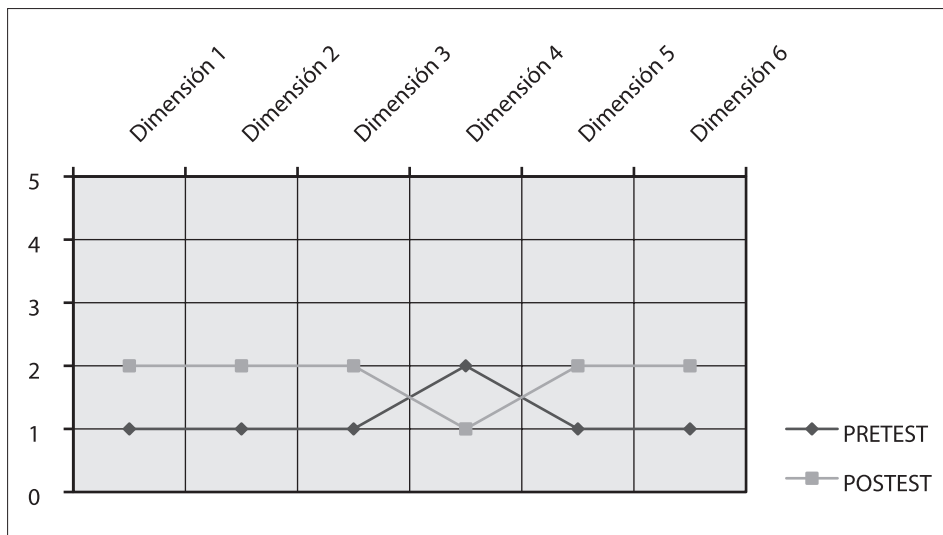


FIGURA 2 - Resultados antes-después del programa de intervención sobre el desarrollo narrativo (Caso 2: Quique).

### FIGURA 2

- Dimensión 1: **Mantenimiento del tema**
- Dimensión 2: **Secuenciación de eventos**
- Dimensión 3: **Explicitación de hechos**
- Dimensión 4: **Función referencial**
- Dimensión 5: **Cohesión conjuntiva**
- Dimensión 6: **Fluidez**

Por otro lado, en conciencia fonológica, no se producen resultados positivos antes-después en los dos casos de sujetos con TEL, tal y como puede verse en las figuras 3 y 4. Al contrario, su situación, una vez finalizado el programa de intervención, es una clara tendencia al empeoramiento, lo que hace pensar en la necesidad de contemplar un cambio tanto en el modo como en el contexto de intervención, cuando se trabaja con este alumnado.

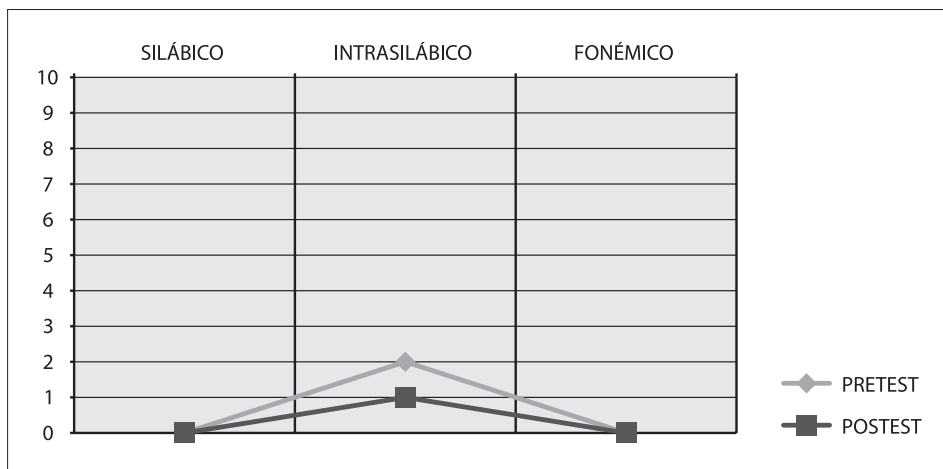


FIGURA 3 - Conciencia fonológica. Total nivel Silábico, Intrasilábico y Fonémico (Caso 1: Felipe).

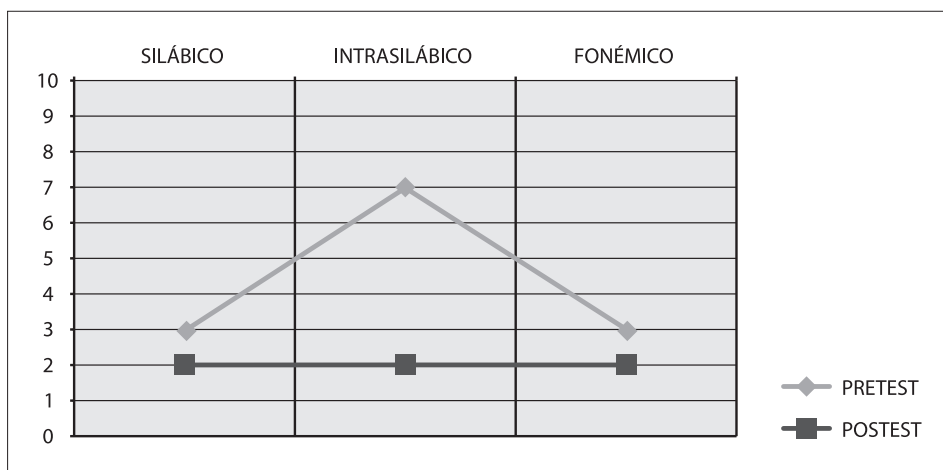


FIGURA 4 - Conciencia fonológica. Total nivel Silábico, Intrasilábico y Fonémico (Caso 2: Quique).

## 4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Nuestros resultados (con las limitaciones propias debido al pequeño tamaño de la muestra) van en la línea de lo recogido en la literatura acerca del desarrollo narrativo en los niños con TEL, la cual pone de relieve que alrededor de los 4 años de edad los sujetos con TEL manifiestan un rendimiento muy por debajo de sus pares con desarrollo

típico y, más concretamente, presentan problemas con el mantenimiento del tópico, la secuenciación de eventos, la estructura narrativa básica, los recursos cohesivos, la función referencial y la fluidez (Paul y Smith, 1993; Aguado, 1999; McCabe y Bliss, 2003). Igualmente se pueden encontrar puntos de acuerdo con otros estudios realizados con niños hablantes de lengua española, en el terreno de la evaluación (Maggiolo, Pávez y Coloma, 2003; Contreras y Soriano, 2004; Acosta, Moreno, Axpe y Lorenzo, en prensa); en todos ellos se señala que el rendimiento de los sujetos con TEL en tareas de narración está plagado de dificultades, las cuales desembocan, en muchos casos, en la imposibilidad de comprensión de la historia por parte del oyente. Los problemas a los que en ellos se refieren con mayor frecuencia, y que coinciden con los encontrados en nuestro trabajo, son los relativos a la ausencia de los elementos formales que dan cohesión y coherencia a los relatos (pronombres, relaciones causales y temporales), expresión de los protagonistas de las acciones que suceden y omisión de ideas relevantes (Acosta, Moreno, Axpe y Lorenzo, en prensa)

Las evidencias descritas han servido de motor para hacer ver la necesidad de llevar a cabo programas de intervención, como el que se esboza en la presente investigación. Los resultados de su puesta en práctica da respuesta a las preguntas que se plantearon más arriba; es decir, por un lado, la intervención sobre habilidades narrativas en el contexto del aula tiene efectos positivos sobre el avance en la adquisición de este tipo de habilidades en sujetos con TEL; sobre todo en aquellas más básicas y relacionadas con la posibilidad de organizar el conocimiento de eventos rutinarios. Sin embargo, el progreso no ha sido todo lo eficiente que se pretendía, al no trascender al ámbito de la estructuración lingüística; es decir al discurso narrativo, de tal forma que se acerquen a lo esperado por su edad cronológica (Acosta, Moreno, Axpe y Lorenzo, en prensa)

Además de lo anterior, se vio la necesidad de intervenir tempranamente en la conciencia fonológica para obtener un mejor rendimiento en niños con TEL de 4 años de edad (Aram y Besser, 2009), el problema ahora es cómo llevar a cabo su implementación. En la presente investigación se ha intentado verificar si el contexto del aula y el trabajo en grupo, son condiciones favorables para la mejora de este tipo de habilidades en niños con TEL. En otras palabras, se ha diseñado un programa de intervención sobre la enseñanza de la conciencia fonológica en el aula, con la intención de conocer las claves para su desarrollo y analizar su idoneidad para el desarrollo eficiente en este tipo de alumnado.

Nuestros datos parecen sugerir que no se produce una mejora de habilidades en ninguno de los tres niveles de conciencia fonológica, esto es, intersilábica, intrasilábica y fonémica, en contextos de aula ordinaria, cuando se programan las actividades para todos los niños pero existe una focalización, apoyo y adaptación (a través de procesos de andamiaje y de modelado interactivo) hacia los sujetos con TEL. Estos resultados son consistentes con otros encontrados en la literatura, especialmente con el estudio realizado por Webster, P., Plante, A. y Couvillion, L. (1997).

Por lo tanto, se sugiere que en la intervención logopédica sobre alumnado con TEL se tenga en cuenta una combinación de contextos, natural (aula ordinaria) y clínico (sala de logopedia), y una organización basada tanto en el grupo como en la acción individualizada. Esto es especialmente importante cuando se trabaja en habilidades tan complejas como la conciencia fonológica y la narración.

## 5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACOSTA, V., MORENO, A., AXPE, M. Y LORENZO, M. (en prensa). La intervención inclusiva para la mejora de habilidades de lenguaje oral y de lectura inicial en niños con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL). *Revista de Educación*. Aceptado para su publicación.

ACOSTA, V., MORENO, A., AXPE, M. Y LORENZO, M. (en prensa). Apoyo al desarrollo de habilidades narrativas en niños con Trastorno Específico del Lenguaje dentro de contextos inclusivos. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*. Aceptado para su publicación.

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.

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.

ARAM, D. Y BESSER, S. (2009). Early literacy interventions: which activities to include?. At what age to start? And who will implement them?. *Infancia y Aprendizaje*, 32 (2), 171-187.

CATTS, H., FEY, M., ZHANG, X. & TOMBLIN, B. (2001). Estimating the risk of future reading difficulties in kindergarten children: A research-based model and its clinical implementation. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 32, 38-51.

CONTRERAS, M.C. Y SORIANO, M. (2004). El valor de la narrativa en la caracterización de los alumnos con dificultades de lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 24, 3, 119-125.

DUNN, L., PADILLA, E., LUGO, D. Y DUNN, L. (1986). *Test de Vocabulario en Imágenes Peabody*. Madrid: TEA.

EHRI, L. (2005). Learning to read words: theory, findings and issues. *Scientific Studies of Reading*, 9, 167-188.

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.
- KIRK, S., MCCARTHY, J. Y KIRK, W. (1968). *Test Illinois de Habilidades Psicolingüísticas* (ITPA). Madrid: TEA.
- LARA, M., AGUILAR, E. Y SERRA, M. (2007). *Prueba de procesamiento fonológico (PRO-FON)*. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.
- LONIGAN, C. Y WHITEHURST, G. (1998). Relative efficacy of a parent and teacher involvement in a shared-reading intervention for preschool children from low-income backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 13, 262-290.
- MAGGIOLO, M., PÁVEZ, M. Y COLOMA, C. (2003). Terapia para el desarrollo narrativo en niños con trastorno específico del lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 23, 2, 98-108.
- MCCABE, A. Y BLISS, L. (2003). *Patterns of narrative discourse*. Pearson: Boston.
- MCCARTHY, D. (1976). *Escalas McCarthy de Aptitudes y Psicomotricidad para niños*. Madrid: TEA.
- MIRANDA, A., MCCABE, A. Y BLISS, L. (1998). Jumping around and leaving things out: A profile of the narrative abilities of children with specific language impairment. *Applied Psycholinguistics*, 19, 647-667.
- 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.
- PAUL, R. Y SMITH, E. (1993). Narrative skills in 4-year-olds with normal, impaired, and late-developing language. *Journal of Speech and Hearing Research*, 36, 592-598.
- PEGGY, R. (2001). *Buenas noches, gorila*. Nueva York: Putnam's
- WECHSLER, D. (1970). *Test de inteligencia para preescolares*. Madrid: TEA.
- WEBSTER, P., PLANTE, A. Y COUVILLION, L. (1997). Phonologic impairment and pre-reading: Update on a longitudinal study. *Journal of Learning Disabilities*, 30, 365-375.
- ZIMMERMAN, I, STEINER, V. Y POND, R. (2003). *Preschool Language Scale-Spanish-4(PLS-4)*. Chicago: Psychological Corporation.

### **VÍCTOR M. ACOSTA RODRÍGUEZ**

Catedrático de Logopedia y Educación Especial de la Universidad de La Laguna.

### **ANA M<sup>a</sup> MORENO SANTANA**

Profesora Titular de la Universidad de La Laguna.

### **MARÍA DE LOS ÁNGELES AXPE CABALLERO**

Profesora Contratada de la Universidad de La Laguna.