

INTERVENCIÓN SOBRE LA CONCIENCIA FONOLÓGICA EN SUJETOS CON TRASTORNO ESPECÍFICO DEL LENGUAJE EN CONTEXTOS INCLUSIVOS: POSIBILIDADES Y LIMITACIONES¹

Intervention in the Phonological Awareness at Subjects with Specific Language Impairment, in Inclusive Contexts: Possibilities and Limitations

VÍCTOR M. ACOSTA RODRÍGUEZ, ANA M^a MORENO SANTANA
Y MARÍA DE LOS ÁNGELES AXPE CABALLERO
Universidad de La Laguna

Este trabajo analiza el impacto de una intervención sobre la conciencia fonológica en sujetos con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) en contextos inclusivos. Métodos: para ello, se ha llevado a cabo un estudio con tres casos distribuidos en tres 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 la conciencia silábica y la conciencia fonémica. Resultados: los resultados, entre otras cosas, indicaron un avance en la primera, pero no se produjo un aumento significativo en la conciencia fonémica. Discusión y conclusiones: las conclusiones indican que el trabajo en grupo en el contexto del aula puede resultar beneficioso para incrementar la conciencia silábica en los TEL, pero que se debe recurrir a una intervención más clínica cuando se quiere progresar en conciencia fonémica.

Palabras clave: *Trastorno Específico del Lenguaje, Conciencia fonológica, Educación Infantil, Educación Inclusiva.*

Introducción

Desde hace algunos años, la intervención en la conciencia fonológica, entendiéndose por esta el conocimiento explícito de la estructura de sonidos que forman el lenguaje oral, ha sido un tópico que ha despertado un interés emergente dentro de la investigación educativa, entre otras razones porque su desarrollo ha estado asociado con la adquisición del lenguaje oral

y de la lectura (Alegría, 2006; Carrillo y Sánchez, 1991; Domínguez, 1996; Domínguez y Soriano, 2009; Gimeno y otros, 1994; Jiménez, 1992; Jiménez y Ortiz, 1995). Existen bastantes estudios que confirman la creencia de que en las lenguas con una ortografía transparente, como es el caso del español, la adquisición de una conciencia fonológica fuerte allana con creces el camino hacia el aprendizaje de la lectura (Salvador, Gallego y Gerardo, 2007). Cuando

los niños no tienen las oportunidades necesarias para un desarrollo armónico de la conciencia fonológica, el efecto será el contrario, es decir, se incrementarán notablemente las posibilidades de riesgo para fracasar en su experiencia como lectores (Gillon, 2004; Stanovich, 2000).

La adquisición de la conciencia fonológica ha sido tradicionalmente vista como un *continuum* con diferentes grados de dificultad (Anthony y Lonigan, 2004). Habitualmente se suelen identificar tres niveles distintos: a) la conciencia intersilábica, es decir, la conciencia de que las palabras tienen una estructura silábica; b) la conciencia intrasilábica, es decir, la conciencia de que una sílaba tiene una parte inicial o ataque y una rima, y c) la conciencia fonémica, es decir, la conciencia de que las palabras están formadas a partir de sonidos individuales o fonemas. Estas habilidades se van desplegando especialmente durante la Etapa de la Educación Infantil, siendo a los 4 años cuando se logra un mayor dominio de la conciencia intersilábica y, a partir de aquí, emergerá la conciencia intrasilábica, mientras que, por último, la sensibilidad a los fonemas dentro de las palabras podría expandirse entre las edades de 4 y 5 años, aunque su manejo eficiente podría demorarse hasta el inicio de la Etapa de la Educación Primaria. Con todo, algunos trabajos señalan que la influencia de variables como el desarrollo de la comprensión y de la producción del lenguaje oral, el nivel socioeconómico o la exposición temprana a experiencias de alfabetización pueden contribuir a un desarrollo exitoso de la conciencia fonológica en edades bien tempranas, más concretamente entre los 2 y los 3 años (Lonigan y otros, 1998).

Profundizando un poco más en la idea anterior, y de la misma manera que sucede con otro tipo de habilidades, existe una vulnerabilidad mucho mayor a la hora de conseguir un buen nivel de conciencia fonológica entre algunos tipos de niños. De forma concreta, suele hacerse referencia a aquellos procedentes de contextos

socioculturales deprivados o que vivan en situaciones de pobreza y los que presentan algún tipo de perturbación. Este último grupo constituye el interés del presente trabajo y, más específicamente, los que manifiestan un Trastorno Específico del Lenguaje (en adelante, TEL); esto es, severas dificultades de lenguaje expresivo y/o comprensivo en ausencia de trastornos sensoriales, neurológicos, físicos, intelectuales y emocionales. En general, según se señala en la literatura actual, estos sujetos suelen también distinguirse por tener una conciencia fonológica muy pobre cuando se les compara con sus pares (Gillon, 2000; Larrive y Catts, 1999; Rvachew y otros, 2003; Stothard y otros, 1998). De manera más concreta, algunos estudios precisan que los sujetos con TEL son considerados como un grupo de alto riesgo durante la Etapa de Educación Infantil (en las edades de 3, 4 y 5 años), ya que unas pobres destrezas en lenguaje oral y en conciencia fonológica incrementan considerablemente sus probabilidades de fracaso en el aprendizaje en general, y en la lectura, en particular (Catts y otros, 2001). Por lo tanto, resulta realmente crítico llevar a cabo acciones educativas que ayuden a prevenir las dificultades de aprendizaje de los sujetos con TEL (Acosta y Moreno, 2003).

A pesar de la gran trascendencia que toda esta temática tiene en los niños con TEL, paradójicamente existe poca investigación sobre los efectos de la intervención en conciencia fonológica con este tipo de sujetos. No obstante, y revisando los datos disponibles, sí parece haber cierto consenso en que tal y como ya se señaló más arriba, a los problemas que presentan en su lenguaje expresivo y comprensivo, en la atención y la escucha y en la memoria de trabajo, hay que unir un rendimiento muy pobre en tareas que evalúan la conciencia fonológica. Junto a ello, un dato muy preocupante es que de no existir un trabajo de intervención regular, sistemático e intenso sobre estas habilidades, los déficits de estos sujetos con TEL persisten en el tiempo (Bird y otros, 1995; Gillon, 2005; Korkman y Peltomma, 1993; Snowling

y otros, 2000). En otras palabras, lo que se sugiere es que en la escuela se contemple la necesidad de organizar una respuesta educativa coherente para este alumnado, especialmente en la Etapa de Educación Infantil (Gillon, 2002; Justice y otros, 2003; O'Connor y otros, 1998; Stothard y otros, 1998; Van Kleeck y otros, 2006; Webster y otros, 1997).

A partir de lo expuesto anteriormente se ha diseñado la presente investigación que intenta, por un lado, detectar tempranamente a sujetos con TEL (a lo largo del primer año de escolarización en Educación Infantil) y, por otro, implementar un programa de intervención, contextualizado en el marco del aula ordinaria y en consonancia con algunos de los principios de la inclusión educativa, y focalizado hacia dicho alumnado a los 4 años de edad.

Hay profesionales que opinan que los niños con discapacidad deberían tener como objetivos prioritarios un tipo de habilidades más funcionales. No obstante, nosotros entendemos que estos niños tienen el derecho de aprender a leer, y que para ello, antes de su enseñanza formal, deberían estar expuestos a un ambiente rico en el manejo de habilidades como la conciencia fonológica. En la vida de un niño con algún tipo de vulnerabilidad la cuestión del *timing* es fundamental, por lo que la Etapa de Educación Infantil resulta el momento más idóneo.

Método

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 en tres niños con TEL. Más concretamente se intentó dar respuesta a los siguientes problemas:

1. ¿Es posible mejorar la conciencia fonológica de sujetos diagnosticados con TEL a

partir de prácticas colaborativas en el aula?

2. ¿La implementación de un programa de intervención afecta de la misma manera a los diferentes componentes de la conciencia fonológica; esto es, la conciencia intersilábica, intrasilábica y fonémica?

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 sujetos 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 conciencia fonológica 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 tres casos. La puesta en práctica del mismo ha permitido iniciar un proceso de innovación educativa, cual es la enseñanza de la conciencia fonológica a sujetos con TEL en una situación de inclusión educativa.

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, Moreno y otros, 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 y otros, 1986; *Inventario de Desarrollo Battelle*, Newborg, Stock y Weck, 2001; *Prueba de Lenguaje Oral de Navarra-Revisada*, Aguinaga y otros, 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 1; diferenciándose así entre retraso del lenguaje y/o habla, de aquellos que presentaban un trastorno. Del proceso anterior se identificaron 3 casos con TEL, que constituyeron la muestra final y que estaban distribuidos en 3 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.

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

Pruebas	Resultados
Prueba de Lenguaje PLS-4 (Zimmerman, Steiner y Pond, 2002)	Todos los sujetos 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 sujetos 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, 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, McCarty 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
Asociación Auditiva (ITPA, Kirk, McCarty 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
Memoria secuencial auditiva (ITPA, Kirk, McCarty 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
Evaluación de Guiones (Pavez, Coloma y Maggiolo, 2008)	<ul style="list-style-type: none"> Las puntuaciones mostraron un desempeño descendido (entre -1,5 y -2 desviaciones estándar)
Desarrollo narrativo (comprensión y producción del cuento <i>Buenas noches, gorila</i> ; Peggy, 2001)	<ul style="list-style-type: none"> Déficit narrativo en comprensión y producción
Procesamiento fonológico (Jiménez y Ortiz, 1995)	Puntuaciones entre los centiles 1-5 Puntuación Hepta: muy bajo

TABLA 1. Instrumentos utilizados y resultados de la evaluación inicial realizada con el fin de diagnosticar a los sujetos con TEL (cont.)

Pruebas	Resultados
Procesamiento fonológico-PROFON (Lara, Aguilar y Serra, 2007)	<ul style="list-style-type: none">• 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 cualitativo 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

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, edad ideal para este trabajo, según Aram y Besser (2009). Se llevaron a cabo un total de 48 sesiones, con una frecuencia de tres veces por semana y una duración de 15 minutos, cada una de ellas, estando el desarrollo de las actividades dirigidas a la promoción de habilidades de conciencia fonológica. 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.

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

Como no se trata solo de definir un conjunto amplio de actividades, sino también de reflexionar sobre cómo poder ejecutarlas en el contexto del aula ordinaria, nos hemos apoyado en las ideas de Bruner (1966) con el fin de integrar al máximo las nociones de contexto y desarrollo de habilidades discretas. Más concretamente se está hablando de pensar en ordenar los siguientes elementos de la acción educativa:

1. La organización del aula, de manera que se convierta en un espacio facilitador del aprendizaje.
2. La estructuración del conocimiento de la conciencia fonológica de forma que pueda ser realmente comprendida y adquirida.

Ello conlleva la organización de una secuencia adecuada en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

3. El uso de procedimientos de andamiaje y modelado interactivo que faciliten y refuercen el aprendizaje.

Lo anterior se plantea en términos de intentar que los sujetos con TEL puedan aprender en el contexto del aula, apoyándoles y adaptándonos a sus necesidades, y ayudándoles a que se formen de manera eficaz y eficiente. Se trata de considerar el ritmo de aprendizaje de los sujetos con TEL, por lo que los contenidos se han organizado y ordenado a lo largo de un *continuum* en orden de dificultad cognitiva creciente. Teóricamente, esta idea de la enseñanza está basada en la noción de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) de Vygotsky (1978), que muestra cómo una enseñanza efectiva es aquella que se lleva a cabo para anticiparnos al desarrollo, en lugar de ir detrás del mismo o de esperar a que exista fracaso y frustración. En parecida dirección, Carolan y Guinn (2007) hablan de dos características que exhiben una enseñanza diferenciada de alta calidad:

1. El profesional usa *técnicas de andamiaje* que ayudan al niño a dar el salto sobre el hueco que existe entre lo que él realmente puede hacer y lo que necesita para tener éxito en una tarea específica. Entre las diferentes técnicas de andamiaje se destacaría el ofrecimiento de muchos ejemplos adaptados y personalizados al alumnado, brindar ayuda buscando la relación del aprendizaje con las experiencias del niño, o proporcionar estrategias dirigidas a mejorar la memoria de los sujetos con TEL.
2. Los métodos y recursos utilizados para conseguir objetivos de conciencia fonológica deben estar dotados de ciertas dosis de flexibilidad, pero sin renunciar a trabajar este contenido.

Así pues, los objetivos establecidos en el programa de intervención perseguían el fomento prioritario y regular en el aula de habilidades

de conciencia fonológica, mientras que los contenidos se organizaron siguiendo un patrón de complejidad creciente. En la tabla 2 quedan recogidos dichos contenidos.

TABLA 2. Contenidos del programa de conciencia fonológica

Contenidos
Identifica sonidos del ambiente
Discrimina entre sonidos
Canta e identifica rimas en canciones
Recita y completa rimas
Segmenta palabras desde las frases
Diferencia palabras largas y cortas en base al número de sílabas
Combina las sílabas para formar palabras
Reconoce qué segmentos se omiten en las palabras
Segmenta palabras hacia sílabas
Identifica el comienzo de los sonidos en palabras
Asocia sonidos específicos iniciales con palabras
Reconoce palabras que empiezan con el mismo sonido

Instrumentos utilizados para la evaluación de seguimiento

Para valorar los logros y las limitaciones del primer periodo de aplicación del programa se utilizó la Prueba de Procesamiento Fonológico (PROFON) de Lara y otros, (2007), ya empleada en la evaluación inicial. Ello nos permitió contrastar los resultados iniciales con los obtenidos después de un tiempo de trabajo específico. La inexistencia de pruebas en español para evaluar habilidades de procesamiento fonológico en niños en edades tempranas nos llevó a optar por el PROFON, ya que nos permitía su aplicación en la edad de 4 años. La evaluación de la conciencia fonológica en esta prueba está organizada en 3 niveles. El primer nivel es el silábico, que incluye tareas de segmentación de palabras en sílabas, omisión de sílaba inicial y omisión de sílaba final. El segundo nivel es el intrasilábico, que consta de tareas de parrear

rimas, eliminar ataques, eliminar rimas y juicio de comparación. El tercer y último nivel es el fonético, el cual incorpora tareas de segmentación en síntesis e identificación del primer fonema. Las respuestas positivas se puntúan con un 1 y las negativas con un 0. La prueba proporciona una puntuación total para cada uno de los niveles por separado, así como una puntuación global en conciencia fonológica.

Resultados

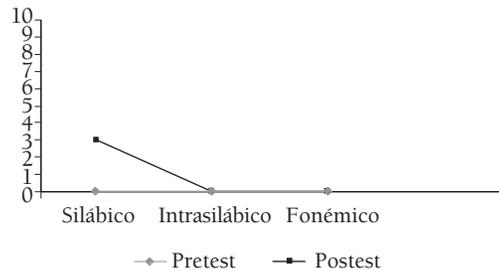
Antes de comentar los resultados obtenidos con la aplicación del programa de intervención nos gustaría señalar que somos conscientes de que hay que tomarlos con cierta precaución debido al escaso número de casos que se ha estudiado. No obstante, es necesario hacer constar que este hecho, en el caso de estudios con niños con TEL resulta habitual, por cuanto es un trastorno con prevalencia baja (Law y otros, 2000, señalan que está en torno al 5%) que además ha sido poco estudiado con poblaciones españolas. Esas mismas razones dificultan el establecimiento de un grupo control. Hecha esta observación, exponemos los resultados del contraste pretest-postest, utilizando para ello el test PROFON (Lara y otros, 2007).

Caso 1: José

Antes del proceso de intervención, José no respondía positivamente a ningún ítem del test PROFON. Tras el trabajo realizado, se aprecian algunos progresos en la conciencia intersilábica. No obstante, no hay avance alguno en relación con la conciencia intrasilábica y con la conciencia fonémica. Los resultados quedan recogidos en la figura 1.

Estos resultados suponen un primer avance en la adquisición de habilidades de procesamiento fonológico, ya que representan un conocimiento de que las palabras pueden dividirse en unidades de sílaba, y en consecuencia se presume que José

FIGURA 1. Resultados totales en la prueba de Conciencia Fonológica (PROFON, Lara, Aguilar y Serra, 2007) en los niveles silábico, intrasilábico y fonémico. José

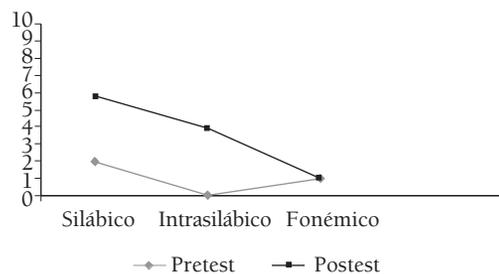


comprende ya al menos tres principios básicos: que cada sílaba contiene una vocal, que la división silábica está dada de acuerdo al patrón acentual de la palabra, y que la segmentación silábica no puede unir o separar letras que violen el patrón de organización de la lengua.

Caso 2: Juan

La evaluación inicial de este niño también mostró unas puntuaciones muy bajas en el test PROFON. Sin embargo, después de la intervención se observan unas mejoras considerables en la conciencia intersilábica y en la conciencia intrasilábica, mientras que no hay avance alguno en la conciencia fonémica, tal y como se ilustra en la figura 2.

FIGURA 2. Resultados totales en la prueba de Conciencia Fonológica (PROFON, Lara, Aguilar y Serra, 2007) en los niveles silábico, intrasilábico y fonémico. Juan



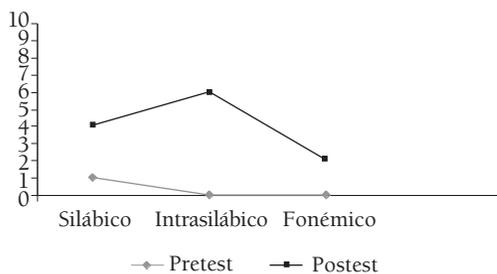
En este caso se observa, igual que en el anterior, un avance sustancial en el conocimiento explícito de la estructura sonora de las palabras, pero además se incorpora una evolución positiva hacia el conocimiento de que las sílabas pueden ser divididas en su sonido inicial o final. Esta particularidad posee una importancia considerable, pues tiene una relación causal con la lectura.

Caso 3: Enrique

También en el caso de Enrique se partía de una evaluación inicial muy pobre en las habilidades de procesamiento fonológico. Sin embargo, después de la intervención educativa se produce un avance en todos los componentes trabajados, especialmente en la conciencia intrasilábica y en la conciencia intersilábica, asimismo se inicia una mejora en la conciencia fonémica.

Se trata del caso en el que produce una mayor ganancia en los resultados, ya que además de progresar en las conciencias intersilábica e intrasilábica, se provoca un efecto positivo del programa sobre el conocimiento de que las palabras pueden dividirse en fonemas que afectan al significado. La importancia de este dato reside en que la segmentación de fonemas correlaciona con la adquisición inicial de la lectura y el deletreo.

FIGURA 3. Resultados totales en la prueba de Conciencia Fonológica (PROFON, Lara, Aguilar y Serra, 2007) en los niveles silábico, intrasilábico y fonémico. Enrique



Los resultados hallados pueden arrojar un poco de luz acerca de varias cuestiones. Por un lado, sobre los beneficios del alumnado con TEL cuando el trabajo en conciencia fonológica se hace desde el marco del aula. En este sentido, parece ser que tanto la conciencia intersilábica como la intrasilábica pueden activarse y desarrollarse con un modelo de trabajo inclusivo, como se demuestra en el avance conseguido por los tres sujetos, pero no es eficaz en el nivel de conciencia fonémica, ya que solo se observa un tímido progreso en el tercero de los casos presentados.

Por otro lado, no cabe duda de que se necesitan más estudios con sujetos de lengua española que ofrezcan pistas sobre cómo los sujetos con TEL adquieren, en general, la conciencia fonológica. Ese conocimiento ayudaría a determinar con más precisión uno de los objetivos que nos hemos planteado en este trabajo, cual era conocer la mejor modalidad de enseñanza para apoyar el aprendizaje de estos sujetos. En ausencia de esta información, nuestros resultados apuntan a que se podría combinar la enseñanza diferenciada con otras más inclusivas. Es decir, trabajar algunos aspectos de la conciencia fonológica dentro del aula, dejando el nivel fonémico para un entorno más clínico y diferenciado, al ser este el aspecto más abstracto y difícil de apresar por lo sujetos con TEL. Esta doble modalidad de trabajo se desarrollaría de forma simultánea en unos primeros momentos y serían las valoraciones de seguimiento las que determinarían la introducción de posibles cambios hacia la incursión progresiva de actividades de naturaleza fonémica también en el aula, hasta llegar, cuando se pueda, a una organización de la intervención totalmente inclusiva.

Discusión y conclusiones

En los últimos años, un tema de mucha actualidad en el campo de las dificultades del lenguaje ha sido, sin lugar a dudas, el estudio de los sujetos que presentan TEL. Esta es una categoría

diagnóstica relativamente reciente, a la que la investigación psicolingüística y especialmente la neurociencia cognitiva no dejan de realizar aportaciones. Especialmente reveladores son los datos referidos a determinados indicadores que están permitiendo el establecimiento de un perfil más certero de este trastorno, relacionado con características del lenguaje (pobreza narrativa, una muy baja longitud media de enunciados, limitaciones léxicas, dificultades fonológicas consistentes, entre otras) y de su procesamiento (por ejemplo, problemas en la memoria, en las funciones ejecutivas, en el establecimiento de inferencias). Este tipo de conocimiento está contribuyendo notablemente al progresivo abandono de lo que ha sido un uso muy común, hasta el momento, es decir, el establecimiento de un juicio diagnóstico del TEL basado sobre todo en criterios de exclusión. Entre las características que se están aportando para la definición precisa del TEL se han señalado sus problemas con las habilidades de procesamiento fonológico, y en consecuencia, el alto riesgo que presentan de cara al aprendizaje lector. Hoy en día pocos investigadores discuten esta vinculación, llegándose a realizar, incluso, algunos meta-análisis, como el efectuado por Ehri y otros (2001), en el que a partir de 52 estudios se confirma la existencia de un impacto estadísticamente significativo de la intervención fonológica sobre la mejora en el reconocimiento de palabras, la ortografía y la comprensión lectora.

Sin embargo, en los últimos años, en el trabajo de intervención con los sujetos que presentan TEL se han priorizado aquellos aspectos relacionados con la producción y/o la comprensión del lenguaje, o incluso con la mejora de procesos psicolingüísticos básicos, como la atención y la memoria, quedando más relegadas las habilidades de procesamiento fonológico. Pudiera parecer que la labor sobre estas se lleva a cabo dentro de las programaciones habituales de las aulas escolares o, incluso, se ha podido pensar en que su activación es una consecuencia natural de la estimulación del lenguaje oral. No obstante, y por suerte, algunos estudios han confirmado que

si no se interviene explícitamente sobre la conciencia fonológica, el resultado será un agravamiento del problema y un aminoramiento de sus posibilidades de adquisición a medida que pase el tiempo (Warrick y otros, 1993).

Partiendo, entonces, de la idea de la necesidad de intervenir tempranamente en la conciencia fonológica para obtener un mejor rendimiento en niños con TEL de entre 3-4 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 se produce una mejora de habilidades en los niveles de conciencia intersilábica e intrasilábica 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 y otros (1997).

Profundizando un poco más, también se constata que el desarrollo en el nivel de conciencia fonémica prácticamente ha sido nulo. Ello nos lleva a pensar seriamente en lo que ya adelantaron, por ejemplo, Gillon (2000; 2002) y Major y Bernhardt (1998), es decir, que para activar este nivel y lograr una adquisición notable se precisa de una intervención específica, directa e individualizada.

De esta manera, lo que se deriva de nuestra investigación es que los niños con TEL puedan recibir una parte de su intervención en el contexto del aula (más concretamente todo lo relacionado con

la conciencia intersilábica y la conciencia intrasilábica), mientras que es necesario plantear un nivel de trabajo más singular y específico fuera del aula ordinaria cuando el objetivo sea la mejora de habilidades de conciencia fonémica, en la línea de lo que sostiene Alegría (2006). Probablemente se puedan diseñar situaciones mixtas que permitan combinar, en una misma semana, sesiones grupales e individuales. Desde nuestro punto de vista, esta es una buena fórmula, por cuanto se debe garantizar este aprendizaje en los niños, precisamente en estas edades de 4 y 5 años, por su estrecha relación con el éxito en su proceso de alfabetización. Dotar a estos sujetos de una fortaleza en su conciencia fonológica es una manera de prevenir futuros problemas en el aprendizaje formal de la lectura. Investigaciones recientes plantean la necesidad de trabajar, de forma clara, regular y sistemática, el principio alfabético para enseñar a leer; esto es, el establecimiento de la correspondencia fonema y grafema (Alegría, 2006).

En conclusión, se propone llevar a cabo una propuesta integrada en la que se combine una situación de práctica de naturaleza más sociocultural y comunicativa (participación de los sujetos con TEL en prácticas dentro de contextos de interacción social para trabajar todo lo relacionado con la conciencia silábica, tal y como se ha hecho en la presente investigación) con otra que incida más en habilidades concretas y aisladas (centradas en el sujeto con TEL en una situación clínica). Esta visión de las cosas se encuadraría dentro de enfoques más globales y dinámicos para trabajar todo el proceso de lectura inicial (Acosta, 2006; Castells, 2009) no solo para trabajar la conciencia fonológica en sujetos con TEL. En la literatura se pueden encontrar buenos ejemplos

de tales planteamientos en los que se combina la planificación estructurada de oportunidades de aprendizaje, con énfasis en la adquisición de habilidades con prácticas más colaborativas y de actividad natural a lo largo del currículo en situaciones inclusivas (Brown y Campione, 1994; Gaskins, 1994; Englert y otros, 1994).

A pesar de las limitaciones metodológicas del presente estudio, es obvio el interés del mismo. Hasta el momento son muy escasas las investigaciones realizadas con sujetos con TEL, especialmente las orientadas al análisis de los efectos de programas de intervención. Además, una buena parte de los trabajos se han centrado en comprobar la eficacia de procedimientos y estrategias sobre componentes generales del lenguaje expresivo y/o comprensivo (Mendoza, 2001). Sin embargo, hay una realidad muy limitada de aportaciones sobre la incidencia de la intervención sobre habilidades de procesamiento fonológico en situaciones inclusivas.

Con todo, es muy probable que existan otro tipo de variables que puedan explicar también los resultados de nuestro programa de intervención. Nos estamos refiriendo a la probable conjunción de aquellas relacionadas con el desarrollo cognitivo general, la capacidad de la memoria de corto plazo, entre otras (Aguado, 1999). Sin duda, esto puede ser objeto de otra investigación. En esta ocasión se ha optado por un inicio temprano de la intervención con el fin de activar la aceleración del crecimiento en conciencia fonológica de niños con TEL. Con este propósito se trata de evitar secuelas en sus interacciones sociales y en el rendimiento académico y, en consecuencia, poder ofrecer a padres y profesores un modelo de trabajo mediante el cual el alumnado ha obtenido mejoras importantes.

Notas

¹ 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

Referencias bibliográficas

- ACOSTA, V. (2006). Un estudio cualitativo de los problemas educativos del alumnado sordo: análisis y propuestas de acción, *Bordón*, 58 (2), 135-154.
- ACOSTA, V. y MORENO, A. (2003). Dificultades del lenguaje: una perspectiva educativa, *Bordón*, 55 (1), 51-60.
- 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.
- ALEGRÍA, J. (2006). Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades —20 años después—. *Infancia y Aprendizaje*, 29 (1), 93-111.
- ANTHONY, J. y LONIGAN, C. (2004). The nature of phonological awareness: Converging evidence from four Studies of preschool and early grade school children. *Journal of Educational Psychology*, 96 (1), 43-55.
- 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.
- BIRD, J.; BISHOP, D. y FREEMAN, N. (1995). Phonological awareness and literacy development in children with expressive phonological impairments, *Journal of Speech and Hearing Research*, 36, 446-462.
- BROWN, A. y CAMPIONE, J. (1994). Guided discovery in a community of learners, en K. MCGILLY (ed.), *Classroom lesson: Integrating cognitive theory and classroom practice*, Cambridge, MA: Cambridge University Press, 229-270.
- BRUNER, J. (1966). *Towards a theory of instruction*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- CAROLAN, J. y GUINN, A. (2007). Differentiation: Lessons from master teachers, *Educational Leadership*, 45 (5), 44-47.
- CARRILLO, M^a y SÁNCHEZ, J. (1991). Segmentación fonológico-silábica y adquisición de la lectura: un estudio empírico, *CL&E*, 9, 109-116.
- CASTELLS, N. (2009). La investigación sobre la enseñanza y aprendizaje de la lectura inicial, *Infancia y Aprendizaje*, 32 (1), 33-48.
- CATTS, H.; FEY, M.; ZHANG, X. y 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.
- DOMÍNGUEZ, A. (1996). El desarrollo de habilidades de análisis fonológico a través de programas de enseñanza, *Infancia y Aprendizaje*, 76, 69-81.
- DOMÍNGUEZ, A. y SORIANO, J. (2009). Mecanismos de lectura empleados por personas sordas adultas consideradas como buenas lectoras, *Bordón*, 61 (4), 9-20.
- DUNN, L.; PADILLA, E.; LUGO, D. y DUNN, L. (1986). *Test de Vocabulario en Imágenes Peabody*. Madrid: TEA.
- EHRI, L.; NUNES, S.; WILLOWS, D.; SCHUSTER, B.; YAGHOUB, Z. y SHANABAN, T. (2001). Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis, *Reading Research Quarterly*, 36 (3), 250-287.
- ENGLERT, C.; TARRANT, K.; MARIAGE, T. y OXER, T. (1994). Lesson talk as the work of reading groups: The effectiveness of two intervention, *Journal of Learning Disabilities*, 27, 165-185.
- GASKINS, I. (1994). Classroom applications of cognitive science: Teaching poor Readers how to learn, think, and problem solve, en K. MCGILLY (ed.), *Classroom lesson: Integrating cognitive theory and classroom practice*, Cambridge, MA: Cambridge University Press, pp.129-154.

- GILLON, G. (2000). The efficacy of phonological awareness intervention for children with specific language impairment, *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 31, 126-141.
- 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. (2004). *Phonological awareness*. New York: Guilford Press.
- 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.
- GIMENO, A.; CLEMENTE, A.; LÓPEZ, T. y CASTRO, A. (1994). ¿Cómo mejorar la conciencia fonológica en la escuela? Descripción y análisis de un programa de intervención, *CL&E*, 21, 87-95.
- JIMÉNEZ, J. (1992). Metaconocimiento fonológico: estudio descriptivo sobre una muestra de niños prelectores en edad escolar, *Infancia y Aprendizaje*, 57, 46-66.
- 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.
- JUSTICE, L.; CHOW, S.; CAPELLINI, C.; FLANIGAN, K. y COLTON, S. (2003). Emergent literacy intervention for vulnerable preschoolers: Relative effects of two approaches, *American Journal of Speech-Language Pathology*, 12, 320-332.
- KIRK, S., MCCARTY, J. y KIRK, W. (1968). *Test Illinois de Habilidades Psicolingüísticas (ITPA)*. Madrid: TEA.
- KORKMAN, K. y PELTOMMA, A. (1993). Preventive treatment of dyslexia by a preschool training program for children with language impairments, *Journal of Clinical Child Psychology*, 22, 227-287.
- LARA, M.; AGUILAR, E. y SERRA, M. (2007). *Prueba de procesamiento fonológico (PROFON)*. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.
- LARRIVE, L. y CATTS, H. (1999). Early reading achievement in children with expressive phonological disorders, *American Journal of Speech-Language Pathology*, 8, 137-148.
- LONIGAN, C.; BURGESS, S.; ANTHONY, J. y BARKER, T. (1998). Development of phonological sensitivity in 2 to 5 year old children, *Journal of Educational Psychology*, 90 (2), 294-311.
- MAJOR, E. y BERNHARDT, B. (1998). Metaphonological skills of children with Phonological disorders before and after phonological and metaphonological intervention. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 33 (4), 413-444.
- MCCARTHY, D. (1976). *Escalas McCarthy de Aptitudes y Psicomotricidad para niños*. Madrid: TEA.
- MENDOZA, E. (2001). *Trastorno específico del lenguaje*. Madrid: Pirámide.
- NEWBORG, J.; STOCK, J. y WECK, L. (2001). *Inventario de Desarrollo Battelle*. Madrid: TEA.
- O'CONNOR, R.; NOTARI, A. y VADASY, P. (1998). First grade effects of teacher-led phonological activities in kindergarten for children with mild disabilities: A follow-up study. *Learning Disabilities Research and Practice*, 13, 43-52.
- PÁVEZ, M.; COLOMA, C. y MAGGIOLO, M. (2008). *El desarrollo narrativo en niños*. Barcelona: Ars Médica.
- PEGGY, R. (2001). *Buenas noches, gorila*. New York: Putnam's.
- RVACHEW, S.; OHBERG, A.; GRAWBURG, M. y HEYDING, J. (2003). Phonological awareness and phonemic perception in 4 year old children with delayed expressive phonology skills, *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 12, 463-471.
- SALVADOR, F.; GALLEGU, J. y GERARDO, C. (2007). Habilidades lingüísticas y comprensión lectora. Una investigación empírica, *Bordón*, 59 (1), 153-166.
- SNOWLING, M.; BISHOP, D. y STOTHARD, S. (2000). In preschool language impairment a risk factor for dyslexia in adolescence?, *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 41 (5), 587-600.
- STANOVICH, K. (2000). *Progress in understanding reading Scientific foundations and new frontiers*. New York: Guilford Press.
- STO HARD, S.; SNOWLING, M.; BISHOP, D.; CHIPCHASE, B. y KAPLAN, C. (1998). Language impaired preschoolers: A follow-up in adolescence, *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 41, 407-418.
- VAN KLEECK, A.; VANDER, J. y HAMMETT, L. (2006). Fostering literal and inferential language skills in Head Start preschoolers with language impairment using scripted book-sharing discussions, *American Journal of Speech-Language Pathology*, 15, 85-95.

- VYGOTSKY, L. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- WARRICK, N.; RUBIN, H. y ROWE-WALSH, S. (1993). Phoneme awareness in language delayed children. Comparative studies and intervention, *Annals of dyslexia*, 43, 153-173.
- 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.
- WECHLER, D. (1970). *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.

Abstract

Intervention in the Phonological Awareness of Individuals with Specific Language Impairment in Inclusive Contexts: Possibilities and Limitations

Introduction: This article evaluates the impact of an intervention, in inclusive contexts, on the phonological awareness of individuals with Specific Language Impairment (SLI). *Methods:* The research has been carried out on three subjects who attend three different preschool class groups. Our intervention programme, which was set up by speech therapists and preschool teachers together, had 48 sessions and worked on syllabic and phonemic awareness. *Results:* Results showed some improvement on syllabic awareness, however none on phonemic awareness. *Discussion and Conclusions:* Our conclusions indicate that teaching within a classroom context may have a positive effect on syllabic awareness, but some clinical intervention is needed to improve phonemic awareness.

Key words: *Specific Language Impairment, Phonological awareness, Preschool Education, Inclusive Education.*

Résumé

Intervention in the Phonological Awareness of Individuals with Specific Language Impairment in Inclusive Contexts: Possibilities and Limitations

Introduction: Cet article analyse l'impact d'une intervention sur la conscience phonologique chez les sujets avec Trouble Spécifique du Langage (TSL) dans un milieu inclusif. *Méthodes:* Pour ceci nous avons réalisé une étude avec trois cas distribués en trois classes de maternelle différentes. Le programme d'intervention, mis en place avec la collaboration d'orthophonistes et d'enseignants de ce niveau éducatif, a été composé de 48 sessions, dans lesquelles nous avons travaillé sur la sensibilisation syllabique et la conscience phonémique. *Résultats:* Les résultats, entre autres choses, ont indiqués une avance sur la première, mais il n'y a eu aucune augmentation significative de la conscience phonémique. *Discussion et conclusions:* Les résultats indiquent que le travail de groupe dans le contexte de classe, peut être bénéfique pour augmenter la conscience syllabique dans les TSL, mais que nous devons recourir à une intervention plus clinique quand nous cherchons une progression en conscience phonémique.

Mots clés: *Trouble Spécifique du Langage, Conscience phonologique, Enseignement préscolaire, Éducation intégratrice.*

Perfil profesional de los autores

Víctor M. Acosta Rodríguez

Catedrático de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de La Laguna. Ha sido decano de las Facultades de Filosofía y Ciencias de la Educación y de Educación de la Universidad de La Laguna. También desempeñó el cargo de Director de Departamento de Didáctica e Investigación Educativa. Ha presidido numerosos congresos nacionales e internacionales, y publicado numerosos libros y capítulos de libros, así como artículos de investigación. En la actualidad es presidente de la Asociación Española de Logopedia, Foniatría y Audiología e investigador principal del Grupo de Investigación en Dificultades del Lenguaje *Acentejo*.

Correo electrónico de contacto: vacosta@ull.es

Ana M^a Moreno Santana

Profesora Titular de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de La Laguna. Ha sido subdirectora del Departamento de Didáctica e Investigación Educativa. Autora de numerosas publicaciones en forma de libros y monografías científicas. En la actualidad imparte docencia en el Grado de Logopedia de la Universidad de La Laguna y es miembro del Grupo de Investigación en Dificultades del Lenguaje *Acentejo*.

Correo electrónico de contacto: ammoreno@ull.es

María de los Ángeles Axpe Caballero

Profesora contratada doctora de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Es autora de numerosas publicaciones en forma de libros y monografías científicas. Imparte su docencia en las titulaciones de Logopedia y Psicopedagogía en la Universidad de La Laguna. En la actualidad es subdirectora del Departamento de Didáctica e Investigación Educativa y miembro del Grupo de Investigación en Dificultades del Lenguaje *Acentejo*.

Correo electrónico de contacto: aaxpe@ull.es