

Programa integrado de vocabulario y conciencia fonológica para preescolares con trastorno de desarrollo del lenguaje

Integrated program of vocabulary and phonological awareness for children with developmental language disorder

Carmen Julia Coloma

Universidad de Chile
Chile

Zulema De Barbieri

Universidad Santo Tomás
Chile

Macarena Silva

Universidad de Chile
Chile

Daniela Rojas

Universidad de Chile
Chile

ONOMÁZEIN 57 (septiembre de 2022): 241-256

DOI: 10.7764/onomazein.57.13

ISSN: 0718-5758



Carmen Julia Coloma: Departamento de Fonoaudiología e Instituto de Estudios Avanzados en Educación, Universidad de Chile, Chile. | E-mail: ccoloma@uchile.cl

Zulema De Barbieri: Dirección de Desarrollo Académico, Vicerrectoría Académica, de Investigación y Postgrado, Universidad Santo Tomás, Chile. | E-mail: zdebarbieri@santotomas.cl

Macarena Silva: Instituto de Estudios Avanzados en Educación, Universidad de Chile, Chile.

| E-mail: macarena.silva@ciae.uchile.cl

Daniela Rojas: Departamento de Fonoaudiología, Facultad de Medicina, Universidad de Chile, Chile.

| E-mail: daniela.rojas.c@uchile.cl

Fecha de recepción: febrero de 2021

Fecha de aceptación: septiembre de 2021

Resumen

El objetivo del presente trabajo es analizar el efecto que tiene un programa, que trabaja simultáneamente la conciencia fonológica y el vocabulario, en el incremento de estas habilidades en preescolares con trastorno de desarrollo del lenguaje (TDL). Para ello, se aplicó el programa a 20 preescolares con TDL que cursaban NT2. Además, se conformó un grupo control constituido por 23 niños con TDL del mismo nivel escolar. Los resultados mostraron que el trabajo simultáneo del vocabulario y la conciencia fonológica favorecen el desarrollo de ambas habilidades. Sin embargo, se observa un mayor impacto del programa en conciencia fonológica.

Palabras clave: trastorno de desarrollo del lenguaje; conciencia fonológica; vocabulario; programas de intervención.

Abstract

The objective of this study is to analyze the effect of a program, which simultaneously works on phonological awareness and vocabulary, in increasing these skills in preschool children with developmental language disorder (DLD). For this, the program was applied to 20 preschoolers with DLD who were studying NT2. In addition, a control group was made up of 23 children with DLD at the same school level. The results showed that the simultaneous intervention of vocabulary and phonological awareness advantage the development of both skills. However, a greater impact of the program on phonological awareness is observed.

Keywords: developmental language disorder; phonological awareness; vocabulary; interventions.

1. Introducción¹

Los niños con trastorno del desarrollo del lenguaje (TDL) se caracterizan por una adquisición y desarrollo del lenguaje deficitario, que puede impactar en su educación y en sus relaciones sociales. Sus dificultades lingüísticas no se explican por la presencia de alteraciones en los ámbitos neurológicos, sensoriales o cognitivos (Bishop y otros, 2017).

El impacto en el plano educativo se observa en que muchos de estos niños evidencian un disminuido desempeño lector, debido a que presentan problemas en habilidades lingüísticas relacionadas con la lectura (Bishop y Adams, 1990; Botting y otros, 2006; Catts y otros, 2002).

Dentro de dichas habilidades se encuentran la conciencia fonológica y el vocabulario. La conciencia fonológica es una habilidad metalingüística que permite analizar las unidades fonológicas (sílabas, ataque-rima, fonema) de la palabra oral (Vernon, 1998). Por su parte, el vocabulario es el conocimiento del significado de las palabras (Hernández, 1996), que comprende dos dimensiones: amplitud y profundidad. La amplitud refiere a la cantidad de palabras de que se dispone, sin que se posea un manejo cabal de sus significados (Hatami y Tavakoli, 2012). A su vez, la profundidad corresponde al conocimiento que se tiene del significado de las palabras. Ello implica dar cuenta de su definición, establecer relaciones semánticas entre diferentes palabras y utilizar la palabra en contextos lingüísticos adecuados (Schwartz y Katzir, 2012).

La importancia de estas habilidades en el posterior aprendizaje lector de niños con TDL ha sido comprobada en investigaciones con niños angloparlantes (Catts, 1993), hispanohablantes (De Barbieri y otros, 2016) y bilingües (Aguilar-Mediavilla y otros, 2014). En niños angloparlantes con TDL el desempeño en conciencia fonológica fue un importante predictor del reconocimiento de la palabra escrita. También, en los mismos participantes las habilidades léxicas y sintácticas fueron predictores de la comprensión lectora (Catts, 1993). Un fenómeno parecido se advirtió en un grupo de bilingües (catalán-español) con TDL. Lo anterior debido a que la conciencia fonológica fue predictora de la decodificación y el vocabulario lo fue de la comprensión lectora (Aguilar-Mediavilla y otros, 2014). Finalmente, en escolares hispanohablantes se encontró que la decodificación se relacionaba con la conciencia fonológica y la comprensión lectora se asociaba a esta habilidad metalingüística y al vocabulario (De Barbieri y otros, 2016).

También la relevancia de estas habilidades está reconocida en los objetivos curriculares del Núcleo de Lenguaje Verbal del currículo de Educación Parvularia. Así, el objetivo de apren-

1 Se agradece el financiamiento otorgado por el FONDECYT Regular 2017 n°1170705 de la Comisión Nacional de Investigación y Tecnología (CONICYT) y por el Proyecto Basal FB0003 del Programa de Investigación Asociativa de CONICYT, Ministerio de Educación, Chile.

dizaje número 3 alude a la conciencia fonológica: *Descubrir en contextos lúdicos atributos fonológicos de palabras conocidas, tales como conteo de palabras, segmentación y conteo de sílabas, identificación de sonidos finales e iniciales*. Por su parte, el vocabulario se encuentra abordado en el objetivo de aprendizaje número 4: *Comunicar oralmente temas de su interés, empleando un vocabulario variado e incorporando palabras nuevas y pertinentes a las distintas situaciones comunicativas e interlocutores* (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2018).

El carácter predictivo de estas habilidades en las lecturas de los niños con TDL y el estar consideradas en el currículo de educación parvularia justifica la necesidad de elaborar programas alineados con el currículo, que aborden la conciencia fonológica y el vocabulario, en una etapa previa al aprendizaje lector.

Adicionalmente, proponer intervenciones en que simultáneamente se aborde el vocabulario y la conciencia fonológica puede contribuir al desarrollo de estas habilidades. Lo anterior debido a que se plantea que el desarrollo de la conciencia fonológica depende del grado de precisión de las representaciones fonológicas de las palabras. A su vez, el incremento del vocabulario exige representaciones fonológicas donde los fonemas que componen las palabras estén claramente diferenciados (Metsala, 1999). Así, los cambios evolutivos de las representaciones fonológicas están dados por el aumento del vocabulario. Las palabras conocidas y nuevas que son similares fonológicamente se superponen en sus rasgos fonológicos. Ello demanda una mayor segmentación de las representaciones fonológicas para lograr diferenciar las palabras nuevas de las ya conocidas (Metsala, 1999). En suma, el mayor tamaño del vocabulario impacta en que las representaciones fonológicas sean más precisas. A su vez, representaciones más precisas ayudan a un mejor desempeño en conciencia fonológica.

Según nuestro conocimiento, solo se cuenta con un programa para niños con TDL que abordan estas habilidades de manera integrada (Munro, Lee y Baker, 2008). En este programa se propone una intervención donde el trabajo de ambos componentes se introduce en un contexto global de lenguaje, debido a que las actividades se desarrollan en el marco de narraciones orales o de lecturas de cuentos. La intervención se aplicó a preescolares con TDL hablantes de inglés. Los resultados mostraron un incremento en conciencia fonológica, vocabulario y narraciones orales, demostrando que el trabajo conjunto de diferentes componentes es útil para estos niños. A pesar de que el estudio de Munro y otros (2008) es pionero en la integración de estas habilidades lingüísticas, dicho estudio carece de un grupo control que permita establecer con mayor claridad el aporte del programa a los niños intervenidos. Además, se aplicó a un grupo de niños angloparlantes, lo que dificulta generalizar sus resultados a la población hispanohablante.

Los antecedentes previos muestran que se requieren más estudios que indaguen la relevancia de intervenir de manera integrada la conciencia fonológica y el vocabulario, en particular en niños hispanohablantes con TDL. Por ello, el objetivo de este trabajo es analizar el efecto

que tiene un programa, que trabaja simultáneamente la conciencia fonológica y el vocabulario, en el incremento de estas habilidades en preescolares hispanohablantes con TDL.

2. Método

2.1. Participantes

La muestra estuvo constituida por 43 preescolares que cursaban NT2 (kínder) en 9 escuelas con proyectos de integración (PIE), pertenecientes a la Municipalidad de Recoleta de la Región Metropolitana. Se eligieron 4 escuelas en forma aleatoria, para la aplicación del programa. De dichas escuelas, el grupo de estudio se conformó por 20 estudiantes que habían asistido al 70% o más de las sesiones del programa. El grupo control se constituyó con 23 estudiantes de las 5 escuelas restantes donde no se realizó la intervención. Ambos grupos estuvieron compuestos por niños con TDL², que contaban con un consentimiento informado firmado por sus apoderados.

La información referida al género y a la edad de los grupos se expone en la tabla 1.

TABLA 1

Género y edad de los grupos

	GRUPO ESTUDIO	GRUPO CONTROL
Promedio edad	5 años 4 meses	5 años 5 meses
Rango edad menor	4 años 11 meses	4 años 11 meses
Rango edad mayor	6 años 2 meses	6 años 1 mes
Número de niñas	7	13
Número de niños	13	10

2.2. Criterios para diagnosticar a los niños con TDL

El criterio para determinar el diagnóstico de TDL fue considerar que estuviera afectada la dimensión morfosintáctica (Martínez, 2015). Por lo tanto, todos los participantes tenían dificultades morfosintácticas. Del total de niños, 24 fueron diagnosticados por las fonoaudiólogas de los establecimientos educacionales y 19 por la fonoaudióloga del grupo de investigadoras.

2 En el sistema escolar chileno se mantiene el término de *trastorno específico de lenguaje* (TEL), aún no se utiliza *trastorno del desarrollo de lenguaje* (TDL) y los niños de este estudio fueron diagnosticados según los criterios diagnósticos de TEL.

El diagnóstico realizado por las fonoaudiólogas de los establecimientos educacionales se basó en las indicaciones propuestas por el Ministerio de Educación de Chile que señalan que el niño con TDL debe presentar rendimientos deficitarios en comprensión y/o en expresión del lenguaje según pruebas normalizadas en Chile (Decreto Supremo, 170/2010). Las pruebas son: test para evaluar los procesos de simplificación fonológica (TEPROSIF-R) (Pavez, Maggiolo y Coloma, 2009); test exploratorio de gramática española de A. Toronto, subprueba expresiva y subprueba comprensiva (Pavez, 2003). De acuerdo con los resultados de dichas pruebas, todos los niños seleccionados evidenciaron un desempeño disminuido a nivel morfosintáctico y 12 de ellos también presentaron un rendimiento descendido a nivel fonológico.

La fonoaudióloga del equipo de investigación diagnosticó a aquellos niños que las educadoras seleccionaron con dificultades de lenguaje. Se les evaluó la morfología y la sintaxis a través de las pruebas de formulación de oraciones (evalúa morfología y sintaxis) y estructura de palabras (evalúa morfología) del CELF 4 (Semel y otros, 2006). Todos los niños de este grupo evidenciaron un desempeño descendido en la prueba de formulación de oraciones. Además, 11 de ellos también mostraron dificultades en la prueba de estructura de palabras.

Con el fin de asegurar que el déficit de lenguaje no fuera producto de dificultades cognitivas o auditivas, a la totalidad de la muestra se les evaluó ambos aspectos. Las habilidades cognitivas no verbales se midieron con el test de matrices progresivas, escala coloreada de Raven (Raven, 2005). La evaluación de la audición se realizó con un audiómetro clínico marca Interacoustic modelo AD629 en las frecuencias 500, 1000, 2000 y 4000 Hz. Se usaron los criterios internacionales de ASHA que determinan la normalidad auditiva a intensidades iguales o inferiores a 20 dB (American Speech-Language-Hearing Association, 2005). Las mediciones indicaron que todos los participantes evidenciaron habilidades cognitivas y auditivas dentro de rangos típicos.

2.3. Instrumentos para evaluar habilidades lingüísticas consideradas en el programa

Prueba de evaluación de conciencia fonológica (PECFO) (Varela y De Barbieri, 2015): Esta prueba evalúa conciencia fonológica de la sílaba y del fonema. Por ello, cuenta con dos subpruebas: conciencia silábica (evalúa conciencia de la sílaba) y conciencia fonémica (evalúa conciencia del fonema). Los resultados de cada subprueba se interpretan de manera independiente. Para este estudio, dada la edad de los niños, se aplicó la subprueba correspondiente a la sílaba. Consta de 6 secciones (segmentación silábica, identificación de sílaba inicial, identificación de sílaba final, omisión de sílaba inicial, omisión de sílaba final, inversión silábica) y cada una tiene 5 ítems. Los ítems se valoran con 1 punto, por lo que el máximo puntaje de la subprueba es 30 puntos. Además, posee normas para Chile distribuidas en cuatro rangos de

edad: rango I: 4.0-4.11, rango II: 5.0-5.11, rango III: 6.0- 6.11 y rango IV: 7.0-7.11. También, cuenta con una tabla de equivalencia que permite transformar el puntaje total a percentiles. A partir de esos percentiles se definen tres niveles de desempeño: normal (sobre el percentil 25), riesgo (entre los percentiles 24 y 10) y déficit (bajo el percentil 10). Su confiabilidad es de .893, según el índice alfa de Cronbach.

Prueba de vocabulario expresivo de la batería Clinical Evaluation of Language Fundamentals. 4th Edition (CELF 4) (Semel y otros, 2006): Esta prueba evalúa la habilidad de nombrar imágenes de personas, objetos y acciones, mediante 29 ítems. Algunas de las categorías consideradas son: animales, deportes, matemática y geografía. Se otorgan 2 puntos por respuesta correcta, 1 punto por respuesta relacionada y 0 por respuesta incorrecta. Por lo tanto, el puntaje máximo es 58. A partir del puntaje bruto, se obtiene el puntaje escalar que permite ubicar el rendimiento del niño en una escala de percentiles; de acuerdo con ese resultado se definieron tres niveles de desempeño: normal (sobre el percentil 25), riesgo (entre los percentiles 24 y 10) y déficit (bajo el percentil 10).

2.4. Procedimientos de evaluación para medir el impacto del programa

Se evaluó a los grupos antes y después de la intervención. Las evaluaciones fueron realizadas por diez fonoaudiólogas contratadas y entrenadas para esta tarea. Esta actividad se realizó de manera individual en los establecimientos educacionales de los niños, durante su jornada escolar. La aplicación de las pruebas consideró primero la evaluación de la conciencia fonológica y después la del vocabulario.

2.5. Procedimientos para aplicar el programa

El programa lo aplicaron fonoaudiólogas distintas a las que evaluaron las habilidades lingüísticas de los niños. Ellas fueron contratadas y capacitadas especialmente para realizar la intervención.

Las fonoaudiólogas, cada dos semanas, se reunían con las investigadoras para revisar las sesiones de las dos semanas siguientes. Además, ellas grababan un audio de las sesiones realizadas, los que eran revisados por las investigadoras. Cuando era necesario, se indicaban mejoras, con el fin de resguardar que el programa se efectuara según lo planificado.

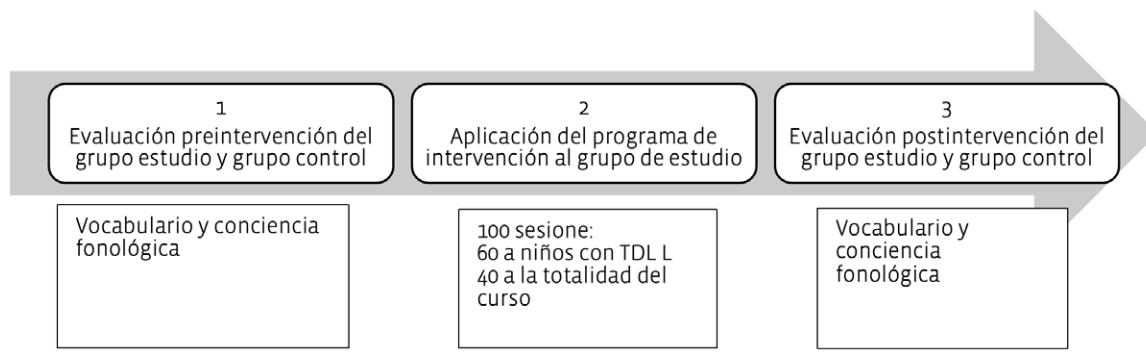
Las sesiones se realizaron todos los días de la semana y duraban entre 30 y 45 minutos. Tres sesiones estaban destinadas a los niños con TDL y se llevaban a cabo en un aula pequeña los días lunes, miércoles y viernes. Las dos sesiones restantes se desarrollaban en el aula regular con el grupo curso completo, donde también participaban los niños con TDL. En total se realizaron 100 sesiones, distribuidas en 40 sesiones con todo el curso y 60 sesiones solo con los participantes con TDL.

El grupo control recibió el apoyo que les entrega el Programa de Integración Escolar (PIE) de su escuela. El PIE corresponde a una estrategia inclusiva del sistema escolar que tiene el propósito de entregar apoyos adicionales a los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales (NEE) que asisten a establecimientos de educación.

La figura 1 ilustra las etapas que se efectuaron para realizar del estudio.

FIGURA 1

Etapas del estudio



2.6. Programa

El programa es una propuesta para apoyar de manera conjunta el vocabulario y la conciencia fonológica. A continuación, se presentan los contenidos, los objetivos y la organización de la intervención.

2.6.1. Contenidos

Se seleccionaron 6 categorías semánticas que estuvieran presentes en el currículo escolar correspondiente al segundo nivel de transición (NT2). En cada categoría se trabajan tres clases de palabras (sustantivo, verbo y adjetivo). Los sustantivos pertenecen a la categoría, mientras que el adjetivo y el verbo se pueden relacionar semánticamente con los sustantivos. Los sustantivos corresponden a palabras frecuentes para los niños. Por su parte, los adjetivos y los verbos son menos frecuentes y más propios del lenguaje escrito. Con la introducción de los verbos y los adjetivos se aborda la amplitud del vocabulario, ya que son palabras nuevas para los niños.

Las categorías incluidas en el programa fueron: animales, hábitats, elementos del espacio, alimentos, establecimientos y emociones. Para ejemplificar el tipo de palabras se presentan algunas de la categoría animal, que fueron trabajadas en una semana: *gato*, *canario*, *agotado* y *perseguir*.

2.6.2. Objetivos

Cada unidad cuenta con objetivos para el vocabulario y para la conciencia fonológica, que son graduales y reiterativos. En el caso del vocabulario, los objetivos apuntan a abordar la profundidad de las palabras, mediante el análisis de su significado y el establecimiento de relaciones semánticas entre las palabras trabajadas. Así, en términos generales, los objetivos persiguen que los niños puedan identificar, comparar, nominar y explicar palabras, junto con construir conceptos sobre ellas. Por su parte, los objetivos para la conciencia fonológica buscan que los niños sean capaces de identificar y manipular las sílabas de las palabras.

Es importante destacar que las mismas palabras se utilizan para trabajar tanto el vocabulario como la conciencia fonológica.

2.6.3. Organización del programa

El programa se organiza en torno a 6 categorías semánticas con 20 unidades en total. De estas categorías, dos contemplan 4 unidades y cuatro categorías incluyen 3 unidades (ver diagrama de organización del programa). Cuenta con unidades regulares y unidades integradas. Las regulares abordan 4 palabras específicas de una categoría y las unidades integradas trabajan todas las palabras de esa misma categoría.

Cada unidad considera 5 sesiones donde se abordan las palabras (dos sustantivos, un adjetivo y un verbo), utilizadas para el vocabulario y la conciencia fonológica. Las sesiones se componen de tres etapas: inicio, desarrollo y cierre. En el inicio se introducen las palabras que serán trabajadas, ya sea escuchándolas o caracterizándolas brevemente. El desarrollo aborda los objetivos y los contenidos, trabajando el vocabulario y posteriormente la conciencia fonológica. El cierre es una actividad metacognitiva breve, ya que se busca una reflexión sobre las palabras trabajadas en la sesión.

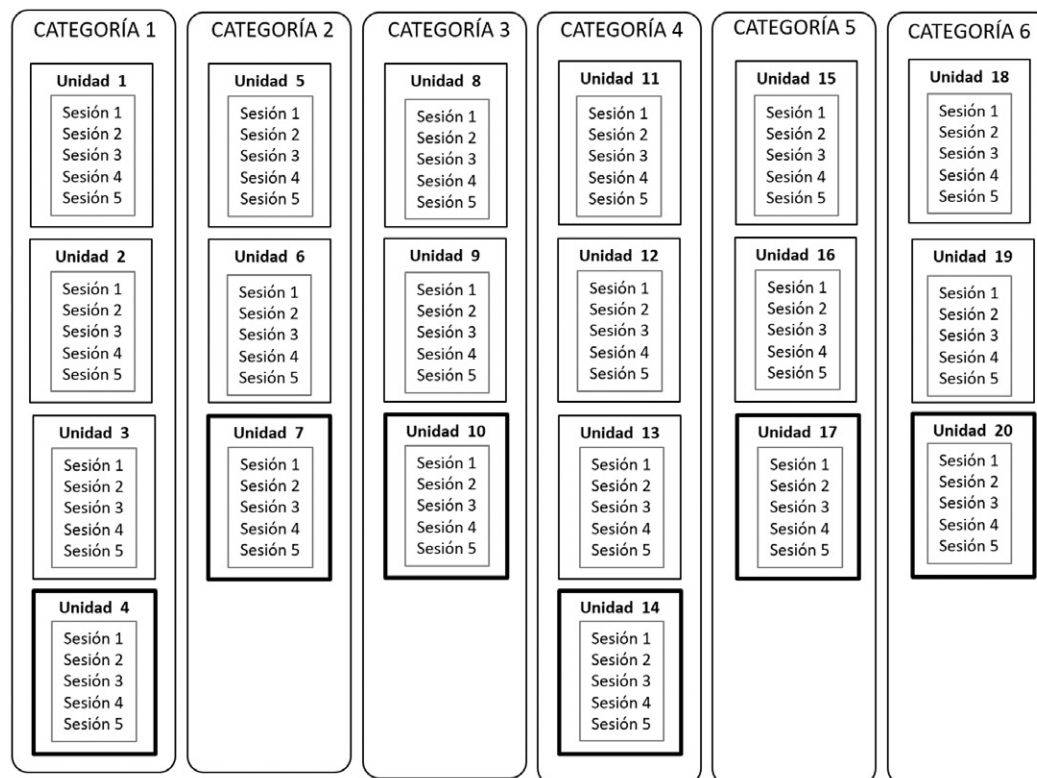
La figura 2 esquematiza la organización del programa. Es necesario señalar que las unidades 4, 7, 10, 14, 17 y 20 corresponden a unidades integradas, que están destacadas con líneas negritas.

3. Resultados

Se efectuaron dos tipos de análisis para obtener los resultados, uno cuantitativo y otro cualitativo. El análisis cuantitativo tuvo la finalidad de comparar el progreso de ambos grupos después de la intervención, tanto en vocabulario como en conciencia fonológica. Por su parte, el análisis cualitativo se centró en los avances de los niños después de la aplicación del programa.

FIGURA 2

Organización del programa



3.1. Resultados cuantitativos

Para la comparación de los grupos se realizó un ANOVA mixto, usando el tiempo (pre-test y post-test) como variable intrasujetos y el grupo como factor entre sujetos (intervención y control). Los puntajes descriptivos brutos se presentan en la tabla 2 y consideran a los niños que contaron con datos en todas las pruebas en ambos momentos de la evaluación.

TABLA 2

Media y desviación estándar (en paréntesis) de puntajes brutos pre-test y post-test en grupo de control e intervención

HABILIDADES	GRUPO DE INTERVENCIÓN (N = 20)		GRUPO DE CONTROL (N = 22)	
	PRE-TEST	POST-TEST	PRE-TEST	POST-TEST
Conciencia fonológica	14,00 (3,39)	21,65 (4,28)	12,95 (3,12)	17,59 (5,34)
Vocabulario	15,75 (6,50)	26,50 (6,80)	14,73 (9,11)	22,05 (11,40)

Los resultados mostraron un efecto principal del tiempo, $F(2,39) = 100,62, p < .01$, parcial $\eta^2 = ,84$. Es decir, los dos grupos aumentaron su desempeño entre el pre-test y el post-test, en ambas habilidades medidas.

Si bien no se encontró un efecto principal significativo del grupo, la interacción entre tiempo y grupo fue estadísticamente significativa $F(2,39) = 4,65, p = .015$, parcial $\eta^2 = ,19$.

Al descomponer los resultados, se observó que la interacción entre tiempo y grupo es estadísticamente significativa para conciencia fonológica, $F(1,40) = 4,84, p = ,034$, parcial $\eta^2 = ,11$, mientras que para vocabulario fue marginalmente significativa, $F(1,40) = 4,04, p = ,051$, parcial $\eta^2 = ,09$.

Se realizó una serie de pruebas t para explorar las interacciones. En el caso de conciencia fonológica, utilizando pruebas t para muestras dependientes, se encontró una diferencia significativa entre los resultados pre- y post-test, tanto en el grupo control como en el de intervención, $t(19) = 8,573, p < .01$ y $t(19) = 4,534, p < .01$, respectivamente. Al examinar los resultados de cada tiempo, utilizando pruebas t para muestras independientes, se apreció una diferencia significativa entre los grupos solo en el post-test, $t(41) = 2,81, p = .008$. En el caso de vocabulario, se realizó el mismo análisis, observándose diferencias significativas solo al comparar los resultados pre- y post-test para cada grupo, $t(19) = 8,586, p < .01$ y $t(22) = 6,63, p < .01$, respectivamente. Es decir, ambos grupos avanzaron significativamente durante el año en vocabulario. Al analizar cada tiempo por grupo, no hubo diferencias significativas.

3.2. Resultados cualitativos

El avance de los niños se estableció de la siguiente manera. Primero se registró a aquellos con desempeños descendidos antes de la aplicación del programa. Luego se identificó a los niños que, después de la intervención, lograron un desempeño típico. Se estableció un rendimiento descendido, en ambas habilidades, cuando los niños se ubicaban bajo el percentil 25, lo que significa que están en riesgo o en déficit, según indican las pruebas.

La tabla 3 muestra la comparación de los desempeños en conciencia fonológica y en vocabulario de ambos grupos, antes y después de la intervención.

La tabla 3 señala que una mayor cantidad de niños con desempeño descendido del grupo de estudio alcanzó rendimientos dentro de rangos normales, tanto en vocabulario como en conciencia fonológica. Ello debido a que el porcentaje de los niños del grupo en estudio que progresó es mayor al 60%. En cambio, en el grupo control el porcentaje de participantes que avanzaron gira en torno al 30%.

En síntesis, los resultados cuantitativos muestran que el trabajo simultáneo del vocabulario y la conciencia fonológica impactan fundamentalmente la conciencia fonológica. En cambio,

TABLA 3

Comparación de los desempeños en conciencia fonológica y en vocabulario de ambos grupos, antes y después de la intervención

GRUPOS	CONCIENCIA FONOLÓGICA		VOCABULARIO	
	PRE-TEST	POST-TEST	PRE-TEST	POST-TEST
Grupo de estudio	12 niños con rendimiento descendido	8 (66,6%) niños alcanzaron rendimiento normal	9 niños con rendimiento descendido	8 (89%) niños lograron rendimiento normal
Grupo control	18 niños con rendimiento descendido	6 (33,3%) niños alcanzaron desempeño normal	14 niños con rendimiento descendido	4 (29%) niños lograron rendimiento normal

los resultados cualitativos indican que en ambas habilidades existió un importante número de niños que lograron desempeños típicos.

4. Discusión

El presente trabajo tuvo como propósito aportar con un programa para preescolares hispano-hablantes con TDL que integre el trabajo de la conciencia fonológica y del vocabulario. Para evaluar el aporte del programa se observó si fue aplicable a la realidad escolar de los niños y si se produjeron avances en las habilidades después de la intervención.

En relación a la aplicación del programa, es necesario mencionar que se realizó la totalidad de las sesiones sin interferir en las dinámicas propias de los establecimientos escolares. Ello debido a que las sesiones duraban un tiempo acotado y abordaban habilidades que están consideradas en el currículo de educación parvularia, en particular el referido al Núcleo de Lenguaje Verbal de NT2.

También el programa está en sintonía con dos conceptos importantes dentro de la educación chilena: el trabajo colaborativo y el diseño universal de aprendizaje (DUA) (Ministerio de Educación, 2017). En cuanto al trabajo colaborativo, se destaca la importancia de que asistentes de la educación, como son los profesionales fonoaudiólogos, sean parte de los equipos de aula. Ellos deben desarrollar un trabajo conjunto con los docentes, favoreciendo de esta manera el aprendizaje de todos los niños. La propuesta de intervención aporta a este tipo de trabajo, porque en su aplicación se requiere que exista una colaboración entre la fonoaudióloga que aplica el programa y la educadora de párvulo que está a cargo del curso. Por su parte, el DUA refiere a un marco educativo que promueve prácticas inclusivas que entreguen respuesta a las necesidades educativas de los estudiantes sin distinción. Este concepto considera que todos los niños evidencian diferencias individuales en su aprendizaje y poseen distintas habilidades (Decreto 83/2015, Pautas DUA). Al respecto, el programa favorece el aprendizaje

de todos los estudiantes del aula, ya que utiliza diversas estrategias (uso de imágenes, de esquemas y de juegos) que buscan apoyar aprendizajes diferentes.

Respecto al impacto del programa en los niños, se advierte que el progreso observado al comparar los grupos es distinto al encontrado cuando se analiza el porcentaje de niños que avanzaron en estas habilidades.

Al contrastar los grupos se estableció que el programa contribuyó al desarrollo de la conciencia fonológica, ya que el avance en esta habilidad metalingüística se explica por la intervención. En cambio, el progreso del vocabulario está dado por el tiempo y no por la aplicación del programa.

Al analizar a los niños con habilidades descendidas, ya sea en conciencia fonológica o en vocabulario, se advierte que un gran porcentaje de los niños del grupo de estudio transitan a un rango típico. Así, en vocabulario el 89% de los participantes del grupo de estudio se ubicó en un rango típico; en cambio, en el grupo control solo el 29% alcanzó desempeños normales. En relación a la conciencia fonológica, el 66% de los niños del grupo en estudio se ubicó en rangos típicos, mientras que el 33% del grupo control obtuvo puntajes que los ubicaban en dicho rango.

El que exista impacto de la conciencia fonológica tanto al comparar los grupos como en el porcentaje de niños que avanzaron puede deberse a que algunos aspectos del trabajo del vocabulario contribuyeran al desarrollo de esta habilidad. Específicamente, abordar la dimensión de la amplitud del vocabulario puede haber apoyado las representaciones fonológicas de las palabras trabajadas. Ello porque, según Metsala (1999), el desempeño en conciencia fonológica depende del grado de precisión de las representaciones fonológicas de las palabras. En particular, plantea que mientras más precisa es la representación fonológica mejor es el desempeño en conciencia fonológica.

El que se observe solo impacto en el avance de los niños con desempeño descendidos en vocabulario sugiere que esta habilidad se desarrolló menos que la conciencia fonológica. Lo anterior podría explicarse porque las actividades centradas en la profundidad fueron muy exigentes para estos niños. Ello porque se focalizan fundamentalmente en analizar los significados de las palabras y en relacionar dichos significados con los de otras palabras. Por ejemplo, los niños tenían que comparar los significados de varias palabras, a partir de sus diferencias semánticas. También debían reconocer diferencias y semejanzas entre palabras que pertenecían a una misma categoría. Además, el trabajo con verbos y adjetivos puede ser desafiante para ellos, ya que este tipo de palabras son más difíciles de adquirir que los sustantivos (Aguado, 2000). Finalmente, al seleccionar las palabras del programa no se consideró elegir aquellas que estuvieran constituidas por fonemas que fueran fáciles de producir para los niños. Lo anterior es relevante, ya que la presencia de fonemas fáciles en las nuevas palabras que se enseñan favorece su aprendizaje (Ellis Weismer, 2000).

Es destacable que existió un porcentaje, aunque menor, de participantes que no logró incrementar las habilidades trabajadas. Ello demuestra que en estos niños los progresos no son homogéneos y que algunos de ellos requieren de un apoyo individual que sea más intensivo y focalizado. Al respecto, Moreno, Axpe y Acosta (2012) proponen que las intervenciones para los niños con TDL deben incluir un nivel individual, con el fin de lograr desarrollar aspectos que no se adquieren con el trabajo grupal.

Respecto a las limitaciones, es posible mencionar dos. La primera corresponde a la ausencia de información sobre el trabajo específico en conciencia fonológica y en vocabulario realizado por el equipo del PIE con los niños del grupo control. Dicha información habría permitido interpretar mejor el incremento de las habilidades observadas en ambos grupos. La segunda se refiere al hecho de que no se cuenta con información detallada de las características lingüísticas de los niños con TDL. Por lo tanto, no se sabe si todos manifiestan una severidad equivalente en sus problemas lingüísticos.

A pesar de las limitaciones mencionadas, el presente trabajo es uno de los escasos estudios que exponen una intervención para niños con TDL que aborda dos habilidades de manera conjunta que son centrales para el aprendizaje lector inicial.

Finalmente, es necesario mencionar que esta investigación se inserta en un proyecto más amplio que está en curso (FONDECYT 1170705). El próximo paso es analizar el desempeño lector de estos niños cuando finalizan 1.º básico, con el fin de determinar si el programa aportó a que sus bases lingüísticas fueran más sólidas para enfrentar el aprendizaje de la lectura.

5. Bibliografía citada

AMERICAN SPEECH-LANGUAGE-HEARING ASSOCIATION, 2005: Audiology Information Series [<http://www.asha.org/uploadedFiles/aud/InfoSeriesHearingLossTypes.pdf#search=%22Degree%22>].

AGUADO, Gerardo, 2000: *El desarrollo del Lenguaje de 0-a 3 años*, Madrid: CEPE.

AGUILAR-MEDIAVILLA, Eva, LUCÍA BUIL-LEGAZ, Josep PEREZ-CASTELLO, Eduard RIGO-CARRATALÀ y Daniel ADROVER-ROIG, 2014: "Early preschool processing abilities predict subsequent reading outcomes in bilingual Spanish-Catalan children with Specific Language Impairment (SLI)", *Journal of Communication Disorders* 50, 19-35.

BISHOP, Dorothy, y Catherine ADAMS, 1990: "A prospective study of the relationship between specific language impairment, phonological disorders and reading retardation", *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 31 (7), 1027-1050.

BISHOP, Dorothy, Margaret SNOWLING, Paul THOMPSON, Trisha GREENHALGH y CATALISE-2 CONSORTIUM, 2017: "Phase 2 of CATALISE: A multinational and multidisciplinary Delphi consensus study

of problems with language development: Terminology”, *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 58, 1068-1080.

BOTTING, Nicola, Zoe SIMKIN y Gina CONTI-RAMSDEN, 2006: “Associated reading skills in children with a history of specific language impairment (SLI)”, *Reading and Writing* 19 (1), 77-98.

CATTS, Hugh, 1993: “The relationship between speech-language impairments and reading disabilities”, *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 36 (5), 948-958.

CATTS, Hugh, Marc FEY, J. Bruce TOMBLIN y Xuyang ZHANG, 2002: “A longitudinal investigation of reading outcomes in children with language impairments”, *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 45, 1142-1157.

DE BARBIERI, Zulema, Carmen Julia COLOMA y Carmen SOTOMAYOR, 2016: “Decodificación, comprensión lectora y habilidades lingüísticas en escolares con Trastorno Específico del Lenguaje de primero básico”, *Onomázein* 34, 118-131.

ELLIS WEISMER, Susan 2000: “Intervention for children with developmental language delay” en Dorothy BISHOP y Laurence LEONARD (eds.): *Speech and Language Impairments in Children*, New-York: Routledge.

HATAMI, Sarvenaz, y Mansoor TAVAKOLI, 2012: “The role of depth versus breadth of vocabulary knowledge in success and ease in L2 lexical inferencing”, *TESL Canada Journal* 30 (1), 1-21.

HERNÁNDEZ, Azucena, 1996: “El papel del vocabulario en la enseñanza de la comprensión lectora y composición escrita”, *Aula* 8, 239-260.

MARTÍNEZ, Ana, 2015: “Identificación de dos perfiles de TEL mediante el WISC-IV, el CELF-4 y el FON”, *Propósitos y Representaciones* 3 (2), 9-79.

METSALA, Jamie, 1999: “Young children’s phonological awareness and nonword repetition as a function of vocabulary development”, *Journal of Educational Psychology* 91 (1), 3-19.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE, 2010: Decreto Supremo 170/2010, Ley 20201, Unidad de Educación Especial.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE, 2015: Decreto Supremo 83/2015, Ley 20201, Unidad de Educación Especial.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE, 2017: Orientaciones sobre estrategias diversificadas de enseñanza para educación básica, en el marco del decreto 83/2015.

MORENO, Ana, Ángeles AXPE y Víctor ACOSTA, 2012: “Efectos de un programa de intervención en el lenguaje sobre el desarrollo del léxico y del procesamiento fonológico en escolares de

Educación Infantil con Trastorno Específico del Lenguaje”, *Revista de Investigación Educativa* 30 (1), 71-86.

MUNRO, Natalie, Kerrie LEE y Elise BAKER, 2008: “Building vocabulary knowledge and phonological awareness skills in children with specific language impairment through hybrid language intervention: a feasibility study”, *International Journal of Language & Communication Disorders* 43 (6), 662-682.

PAVEZ, María Mercedes, Mariangela MAGGIOLO y Carmen Julia COLOMA, 2009: *Test para Evaluar Procesos de Simplificación Fonológica*, Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica.

PAVEZ, María Mercedes: 2003: *Test Exploratorio de Gramática Española*, Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica.

RAVEN, John, 2005: *Test de Matrices Progresivas. Escala Coloreada, General y Avanzada*, Buenos Aires: Paidós.

SCHWARTZ, Mila, y Tami KATZIR, 2012: “Depth of lexical knowledge among bilingual children: The impact of schooling”, *Reading and Writing* 25 (8), 1947-1971.

SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN PARVULARIA, 2018: *Bases curriculares educación parvularia*, Santiago: Ministerio de Educación.

SEMEL, Eleanor, Elizabeth WIIG y Wayne SECORD, 2006: *CELF-4. Clinical Evaluation of Language Fundamentals*, Madrid: Pearson.

VARELA, Virginia, y Zulema DE BARBIERI, 2015: *PECFO. Prueba de Evaluación de Conciencia Fonológica*, Santiago: Ediciones Pontificia Universidad Católica.

VERNON, Sofía, 1998: “Escritura y conciencia fonológica en niños hispano-parlantes”, *Infancia y Aprendizaje* 21 (81), 105-120.