



Educación XX1

ISSN: 1139-613X

educacionxx1@edu.uned.es

Universidad Nacional de Educación a

Distancia

España

Acosta Rodríguez, Víctor Manuel; Moreno Santana, Ana María; Axpe Caballero, María
Ángeles

LA DETECCIÓN E INTERVENCIÓN EN HABILIDADES NARRATIVAS EN NIÑOS CON
TRASTORNO ESPECÍFICO DEL LENGUAJE EN CONTEXTOS EDUCATIVOS

Educación XX1, vol. 20, núm. 2, 2017, pp. 387-404

Universidad Nacional de Educación a Distancia

Madrid, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70651145017>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

LA DETECCIÓN E INTERVENCIÓN EN HABILIDADES NARRATIVAS EN NIÑOS CON TRASTORNO ESPECÍFICO DEL LENGUAJE EN CONTEXTOS EDUCATIVOS¹

(THE DETECTION AND NARRATIVE SKILLS INTERVENTION IN CHILDREN WITH SPECIFIC LANGUAGE IMPAIRMENT IN EDUCATIONAL CONTEXTS)

Víctor Manuel Acosta Rodríguez
Ana María Moreno Santana
María Ángeles Axpe Caballero
Universidad de La Laguna

DOI: 10.5944/educXX1.11919

Cómo referenciar este artículo/How to reference this article:

Acosta Rodríguez, V. M.; Moreno Santana, A. M. y Axpe Caballero, M. Á. (2017). La detección e intervención en habilidades narrativas en niños con trastorno específico del lenguaje en contextos educativos. *Educación XX1*, 20(2), 387-404, doi: 10.5944/educXX1.11919

Acosta Rodríguez, V. M.; Moreno Santana, A. M. & Axpe Caballero, M. Á. (2017). La detección e intervención en habilidades narrativas en niños con trastorno específico del lenguaje en contextos educativos. [The detection and narrative skills intervention in children with specific language impairment in educational contexts]. *Educación XX1*, 20(2), 387-404, doi: 10.5944/educXX1.11919

RESUMEN

El discurso narrativo constituye una de las habilidades centrales en el desarrollo lingüístico, estando además muy conectado con el aprendizaje escolar. Justamente los niños con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) presentan problemas tanto en la producción como en la comprensión narrativa. El objetivo de esta investigación ha sido detectar e intervenir sobre la narrativa de un grupo de niños con TEL. En el presente estudio participaron un total de 35 alumnos diagnosticados con TEL escolarizados en 19 colegios en la Isla de Tenerife (Islas Canarias, España). Para la selección de la muestra se utilizaron los tests CELF-3, Peabody, las subpruebas Asociación Auditiva y Asociación Visual del ITPA y el Test de Inteligencia K-BIT. Se hizo también un análisis narrativo a partir de la tarea de recontado del cuento *Rana, ¿dónde estás?* Los niños con TEL recibieron 72 sesiones de intervención, de 30 minutos de duración cada una, empleando el programa *Functional Language Intervention Program-Narrative (FLIP-N)*. Las estrategias utilizadas estaban basadas en el ofrecimiento intensivo y repetido de apoyo visual, andamiaje y modelado interactivo. Los resultados produjeron, en primer lugar, una mejora significativa

en la producción narrativa, y más concretamente, en la superestructura, en la producción de palabras, cláusulas, oraciones coordinadas y oraciones subordinadas adjetivas; y en segundo lugar, en la comprensión narrativa. Estos datos confirman la bondad del programa al actuar sobre aspectos cognitivos y lingüísticos de la narrativa de alumnado con TEL. Las implicaciones educativas son evidentes al incidir de manera positiva sobre una habilidad compleja, muy entroncada con el aprendizaje escolar, en general, y con la comprensión lectora, en particular.

PALABRAS CLAVE

Evaluación; habilidades narrativas; trastorno específico del lenguaje; contextos educativos.

ABSTRACT

The narrative discourse is one of the core skills in language development, and it is also very connected with school learning. Children with Specific Language Impairment (SLI) have problems in both production and narrative understanding. The objective of this research was to detect and intervene in the narrative discourse of a group of children with Specific Language Impairment (SLI). In this research, the sample included a total of 35 SLI students from 19 schools on the island of Tenerife (Canary Islands, Spain). CELF -3, Peabody, Hearing Association and the Visual Association Test ITPA subtests as well as the K -BIT IQ tests were used. A narrative analysis was also made from the task of retelling the story *Frog, where are you?* 72 intervention sessions of 30 minutes each, following the *Functional - Narrative Language Intervention Program (FLIP -N)*, were applied to children with SLI. The used strategies were based on intensive and repeated visual support, scaffolding and interactive modeling. The results produced, firstly, a significant improvement in the narrative production and more specifically, in the superstructure, in word production, clauses, coordinated sentences and subordinate adjectival clauses, and secondly, in understanding narrative. This data confirms the utility of the program to act on cognitive and linguistic aspects of narrative students with SLI. The educational implications are obvious as they take positive action on a complex skill, closely connected with school learning in general, and reading comprehension in particular.

KEYWORDS

Evaluation; narrative skills; specific language impairment; educational environment.

INTRODUCCIÓN

Los niños con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) presentan un retraso considerable en la adquisición de su lenguaje oral, hecho que acostumbra a manifestarse especialmente a partir de los 24 meses de edad cronológica. Por ello resulta fundamental realizar una correcta evaluación de su lenguaje desde edades bien tempranas. Sin embargo, suele ser habitual evaluar solo los componentes fonológico, semántico y morfosintáctico, dejando al margen otras áreas de vital importancia para el desarrollo académico y social, entre las que se encontraría la conectada con las habilidades narrativas.

La competencia narrativa se adquiere paulatinamente a partir de la integración de diferentes niveles de complejidad que afectan a su organización general (superestructura), a su estructuración lingüística (sintaxis compleja) y a sus relaciones semánticas o microestructurales (coherencia y cohesión del discurso). En efecto, aunque no todas las narraciones siguen un patrón organizativo universal, la mayoría se ajustan a la denominada *gramática de las historias* propuesta por Stein y Glenn (1979). De ella se desprende que una narración debe contener, al menos, los siguientes elementos: unos personajes, un contexto, un suceso inicial, una respuesta interna, la elaboración de un plan, una serie de acciones, una consecuencia y un final o una resolución. No obstante, con el propósito de agilizar el estudio de la narrativa, especialmente en niños con trastornos graves de lenguaje, Pavez, Coloma y Maggiolo (2008), sintetizan la propuesta anterior distinguiendo tres grandes componentes: la presentación (personaje principal, contexto y problema), los episodios (meta, acción, obstáculo y resultado) y el final. Para denominar todo ello se ha recurrido a la expresión o concepto de superestructura (Champion, McCabe y Colinet, 2003).

La estructuración lingüística es un componente importante en la narrativa infantil. Dentro de la misma suelen considerarse aspectos formales del lenguaje, entre los que cabría señalar, por ejemplo, el número total de oraciones y de palabras, la Longitud Media de Enunciados (LME), el Índice de Complejidad Sintáctica (ICS), etc. Todas ellas constituyen medidas de la productividad del lenguaje, ofreciendo pistas sobre la complejidad sintáctica y semántica, que podrían contribuir al diagnóstico diferencial entre niños con desarrollo típico y niños con TEL (Rice, Redmond, y Hoffman, 2006). Finalmente, hay que aludir al componente más complejo del discurso narrativo que engloba tanto a los niveles de coherencia local, secuencial y global como a los mecanismos de cohesión (correferencia) y a los conectores causales y temporales (Ukrainetz, 2006).

En los últimos años han sido muchos los trabajos que han puesto de manifiesto los problemas que tienen los niños con TEL a la hora de relatar historias. Así, cuando se les compara con niños con desarrollo típico se subraya una producción narrativa con una mínima complejidad lingüística (escasez tanto de palabras como de oraciones), una baja presencia de elementos superestructurales (episodios incompletos y final ausente o abrupto; Pavez, Coloma y Maggiolo, 2008), mayores problemas con la coherencia global y local (Norbury y Bishop, 2003), y una alta presencia de agramaticidad (Jackson-Maldonado, 2011).

El análisis y la intervención sobre las habilidades narrativas han cobrado importancia también al constituirse como un predictor potente del posterior éxito académico. Trabajos como el de O'Neill, Pearce, y Pick (2004), conceden un peso fundamental al desarrollo narrativo durante todo el proceso de alfabetización. Precisamente, se ha visto cómo los niños con dificultades lectoras son más propensos a tener una superestructura narrativa debilitada con menos elementos estructurales, una menor producción de oraciones compuestas y una ausencia de pronombres con valor referencial. Lo sorprendente de este panorama es que el sistema educativo no esté dando una respuesta ajustada a este tipo de niños, al comprobarse que el alumnado con TEL detectado en los primeros años de escolarización, mantiene déficits narrativos durante la etapa de la adolescencia (Wetherell, Botting y Conti-Ramsden, 2007).

Últimamente se le ha dado mucha importancia a las habilidades de decodificación para la lectura y, en menor medida, a las de comprensión de textos que implican el manejo de inferencias (González, 2007; Hidalgo y Manzano, 2014). Con todo, los niños con TEL presentan más problemas con las segundas, por lo que necesitan trabajar la narrativa por una doble razón. Por un lado, porque constituye la piedra angular sobre la que construir todo el sistema del lenguaje oral; y por otro lado, porque activa los procesos de competencia lingüística (vocabulario y gramática), y de competencia en el discurso, ambos fundamentales para la comprensión lectora (Nation, Cocksey, Taylor, y Bishop, 2010).

El panorama esbozado anteriormente justifica la importancia que tiene tanto la evaluación como la intervención narrativa en los niños con TEL, con el fin de garantizar un mejor desarrollo del lenguaje y un mayor acceso al aprendizaje escolar, especialmente a partir de la Educación Primaria. En este sentido, si se quiere que los niños con TEL progresen a lo largo de su escolarización, resulta fundamental establecer un plan de estimulación narrativa (Coloma *et al.*, 2012; Mehta, Foorman, Branum y Taylor, 2005). Todo ello podrá contribuir también a una mayor inclusión educativa y social de este alumnado (Ukrainetz, 2006). En esta línea se plantea el trabajo que presentamos a continuación.

MÉTODO

El objetivo de este estudio ha sido evaluar la repercusión de un programa de intervención en alumnado con TEL. Se pretende dar respuesta a los siguientes interrogantes:

- ¿Cuáles son las características narrativas de los escolares con TEL?
- ¿Cuáles son los efectos de un programa de intervención centrado en la estimulación y desarrollo del discurso narrativo en niños con TEL?
- ¿Se puede mejorar la capacidad de comprender y producir historias en niños con TEL?

Para llevar a cabo este trabajo se recurrió a un diseño de tipo prepos test, se realizó una evaluación inicial en algunas variables relacionadas con las habilidades narrativas (superestructura, análisis lingüístico y comprensión), se aplicó un programa de intervención y posteriormente se volvieron a evaluar dichas variables.

Selección y características de los participantes

En el presente estudio participaron un total de 35 alumnos diagnosticados con TEL escolarizados en 19 colegios en la Isla de Tenerife. A pesar de que la cantidad de participantes pueda parecer escasa, hay que decir que se trata de un trastorno cuya incidencia generalmente se estima en un 7 % (Leonard, 1998). Para la selección de la muestra se hizo una criba inicial en toda la Isla, en colaboración con los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica. Una vez explicados los objetivos, se les pedía la remisión de alumnado con las características de TEL; es decir, que tuvieran problemas en la comprensión y/o la expresión del lenguaje, en uno o en varios de sus componentes, especialmente en la morfosintaxis, o que, finalmente, presentaran varios años con dificultades de lenguaje aún no resueltas. Una vez enviados los escolares, se les administraba, de forma individual y en el aula de logopedia durante el horario escolar, un protocolo exhaustivo de evaluación para confirmar el diagnóstico, constituido por diversas pruebas estandarizadas. El grupo resultante estuvo formado por 29 niños y 6 niñas, cuyas edades estaban comprendidas entre los 4,6 y los 11,2 años, con una Media de edad de 7,78 y una Desviación Típica de 1,59.

Instrumentos para la selección de los niños con TEL

En primer lugar se atendieron algunos criterios de exclusión relacionados con el TEL que están presentes en la literatura, como es el caso de que en la historia escolar de estos niños no apareciesen problemas importantes, especialmente en su audición y en su motricidad orofacial. Posteriormente, se utilizaron tres pruebas para diagnosticar el TEL. En primer lugar, se recurrió al test más usado internacionalmente para el estudio de este trastorno, el CELF-3, Evaluación Clínica de los Fundamentos del Lenguaje (Semel, Wiig y Secord, 2003). Se trata de un test de evaluación del lenguaje con baremos para hablantes del español de los Estados Unidos de América. Evalúa los procesos de comprensión y expresión lingüísticas con carácter general, mediante tareas de estructuración y formulación de las oraciones, conceptos y direcciones, estructura y clases de palabras, así como recordar oraciones. Con todo, y dado que algunos investigadores señalan la necesidad de utilizar dos o más medidas de lenguaje, se dispuso además, por un lado, del Peabody (Dunn, Padilla, Lugo y Dunn, 1986). En esta prueba se mide el vocabulario y el niño deberá señalar entre cuatro imágenes aquella que corresponda a la palabra emitida por el evaluador. El vocabulario empleado consta de nombre de objetos, situaciones, profesiones y animales, de acciones y de atributos. Por otro lado, se aplicaron dos subpruebas del ITPA (Kirk, McCarthy y Kirk, 2005), las de Asociación Auditiva y Asociación Visual, para evaluar procesos psicolingüísticos semánticos, mediante la asociación de términos a una palabra dada y de imágenes que guardan una relación taxonómica o temática. Finalmente, se comprobó que los niños con TEL tuvieran un CI No Verbal por encima de la puntuación de 85, a través del Test de Inteligencia K-BIT (Kauffman y Kauffman, 2000). En el apartado de resultados se presentan los datos correspondientes a estas pruebas.

Procedimiento para la evaluación narrativa

Una vez diagnosticados los niños con un TEL se procedió a una evaluación de sus habilidades narrativas. El material utilizado ha sido el cuento *Rana, ¿dónde estás?* (Mayer, 1969) usado con mucha frecuencia en este tipo de estudios. Este libro de ficción consta de una serie de láminas ilustradas y sin palabras, cuya trama involucra a un niño y a un perro en la búsqueda de su rana perdida, y los personajes y las aventuras con las que se encuentran durante este proceso.

Para comenzar la tarea, la logopeda coge el cuento y lo narra, ayudada por un guion² que servía como relato mientras se presentaban las imágenes y, además, garantizaba el mismo texto a todos los niños. Luego se lo da al niño y le pide que lo cuente.

Finalmente, y una vez registrada en audio la producción narrativa de los niños se procedió a su transcripción literal y a su estudio. El examen posterior consistió en una segmentación de la historia en oraciones (Acosta, Moreno y Axpe, 2013) y en un análisis sintáctico de las mismas, de los problemas en la fluidez (*mazes*) y de los errores gramaticales.

El programa de intervención

Como ya quedó claro en la introducción, la dimensión del discurso narrativo no suele abordarse ni siquiera en la evaluación del lenguaje. De la misma forma, existen escasos programas de intervención centrados en su estimulación y desarrollo. Además, la mayor parte de los existentes han sido contruidos para niños de habla inglesa, y suelen recurrir a situaciones de lectura compartida de libros con imágenes, durante la cual se ofrece apoyo visual (por ejemplo, se utilizan iconos que representan los distintos componentes de la superestructura narrativa). Junto con lo anterior, se emplean estrategias de ayuda entre las que sobresalen la estimulación focalizada, la estructuración vertical y la enseñanza incidental (Davies, Shanks, y Davies, 2004; Hayward y Schneider, 2000; Pavez, Coloma y Maggiolo, 2008; Peña *et al.*, 2006; Swanson, Fey, Mills, y Hood, 2005). De entre todos ellos, quizás sea el *Functional Language Intervention Program-Narrative (FLIP-N)* diseñado por Gillam, Gillam, Petersen, y Bingham (2008), el que realiza una propuesta más actualizada e integrada, razón por la cual se ha elegido para ponerlo en práctica en la presente investigación. Este programa fue ideado con el propósito de mejorar las habilidades funcionales del lenguaje en el contexto de la narración. Durante su aplicación los niños practican y aprenden nuevos conceptos, es decir, estructuras gramaticales y los elementos superestructurales de las narraciones (gramática de las historias). Para ello, el programa se basa en el uso de la repetición, del discurso terapéutico (objetivos explícitos, formulación de preguntas en varios niveles de complejidad, facilitación contingente o *recast* y múltiples oportunidades para responder) así como de los organizadores gráficos (apoyo visual mediante iconos que representan los distintos componentes de la superestructura narrativa).

Los objetivos que se pretendían con la intervención narrativa intentaban mejorar la capacidad para comprender y producir historias. El programa contó con materiales como el cuento *Los tres ratones hambrientos*, una serie de organizadores gráficos o iconos, tarjetas con señales visuales, cuadernos y lápices. Su implementación se hizo en tres fases. La primera consistente en relatarle el cuento al niño, para que lo recontase con la ayuda de los iconos; seguidamente se le pedía que lo contara sin ayuda. En la segunda fase, el niño tenía que inventar una historia diferente, apoyado

con tarjetas que contenían ayuda visual, en forma de iconos y pictogramas. Finalmente, tenía que generar una historia ingeniosa de manera independiente, en la que podía ayudarse de dibujos apropiados.

En todas las fases, las logopedas ayudaban al niño mediante el uso de una serie de recursos técnicos, entre los que cabría citar, la enseñanza explícita, el modelado (*Los tres ratones hambrientos decidieron ir a buscar algo de comer*), las repeticiones o imitaciones (*Había tres ratones hambrientos que vivían en el campo. Ahora dilo tú*), las expansiones (Niño: *Tres ratones*. Logopeda: *Los tres ratones hambrientos*), el recast (Niño: *Los tres ratones llorando*. Logopeda: ¿Estaban los ratones llorando? ¿Y qué decían?), los procedimientos de cierre (Érase una vez tres ratones que tenían ...), la estructuración vertical (Logopeda: ¿Cómo se llama este ratón? Niño: *Glotón*. Logopeda: ¿Y qué está haciendo Glotón? Niño: *robar comida*. Logopeda: *Cierto, Glotón está intentando robar comida*).

Aunque el programa FLIP-N no tiene una duración fija previamente establecida, debido a la severidad del trastorno narrativo del alumnado que constituyó la muestra del presente estudio, se decidió ejecutarlo durante todo el curso escolar 2012-2013, haciendo además un seguimiento regular mediante reuniones mensuales. En consecuencia, se realizaron un total de 72 sesiones en el aula de logopedia de cada centro educativo, de 30 minutos de duración cada una, dos veces a la semana. Para tal fin fueron formadas un grupo de logopedas, a través de cinco talleres de tres horas de duración cada uno. Cada una de las fases comentadas anteriormente contó con un total de 24 sesiones.

Análisis de datos

Para realizar el análisis se introdujeron los datos de las diferentes pruebas e instrumentos de evaluación en el programa SPSS, versión 19. Se presentan a continuación algunos estadísticos descriptivos, junto con la *t de Student* correspondiente, la cual nos informa de la existencia o no de diferencias significativas en algunas variables, antes y después de la intervención.

RESULTADOS

En primer lugar presentamos los resultados de las pruebas diagnósticas para la selección del alumnado con TEL.

Como se puede ver en la Tabla 1, los escolares logran puntuaciones claramente negativas en las distintas pruebas de lenguaje, por debajo del

resultado esperado en su grupo de edad. Los datos del CELF-3 fueron cruciales, obteniéndose puntuaciones medias por debajo de -1,25, en su capacidad lingüística, precisamente el corte establecido por debajo del cual ya se considera un diagnóstico de TEL, tal y como exigen autores tan relevantes como Leonard (2014). En cuanto al Peabody y al ITPA, en ambas subpruebas los niños obtuvieron, del mismo modo, unos resultados muy deficitarios, reflejados en las puntuaciones negativas en lo que se refiere al Peabody, y a una edad psicolingüística en el ITPA muy inferior a la edad cronológica. Sin embargo, las puntuaciones del CI no verbal están dentro de la normalidad. Estos resultados confirman el diagnóstico de los niños con TEL, ya que hay una discrepancia entre los resultados negativos en la parte verbal y los resultados dentro de lo esperado en la prueba que evalúa el CI no verbal.

Tabla 1

Resultados de las pruebas para la evaluación diagnóstica del grupo con TEL

Pruebas para la evaluación	Media	D.T.
CELF-3. Lenguaje Expresivo. Desviación típica	-1,37	0,84
CELF-3. Lenguaje Receptivo. Desviación típica	-1,27	0,64
PEABODY. Desviación estándar	-1,51	1,22
ITPA. A. Auditiva. Edad Psicolingüística	3,79	2,36
ITPA. A. Visual. Edad Psicolingüística	5,24	2,39
K-BIT. CI No Verbal	102,54	9,56

Después de la selección definitiva de la muestra de escolares con TEL, se procedió a la evaluación inicial de sus habilidades narrativas, obteniendo los resultados que presentamos en la Tabla 2.

Tabla 2

Resultados de la evaluación en producción y en comprensión narrativas

Evaluación narrativa	Grupo TEL	
	Media	D.T.
Superestructura	1,82	,51
Análisis lingüístico. Número total de palabras	123,80	68,60
Análisis lingüístico. Número total de cláusulas	26,22	13,30
Análisis lingüístico. Oraciones compuestas coordinadas	2,48	2,09
Análisis lingüístico. Oraciones compuestas subordinadas adjetivas	,25	,44
Comprensión. Puntuación total	6,45	3,06

Como puede observarse, las puntuaciones medias son muy bajas en todos los aspectos analizados. Así, en superestructura la valoración en la tarea está entre 0 y 5, y la media no alcanza la puntuación 2; y en el análisis lingüístico hay una manifiesta escasez de uso de las oraciones más complejas en el plano gramatical (las compuestas coordinadas y subordinadas). Por último, también la comprensión es deficitaria, puesto que de una puntuación máxima de 20, el rendimiento de la muestra se sitúa en una media de 6.

Los resultados para mostrar las diferencias antes-después, se exponen organizados de una doble manera. En primer lugar, los obtenidos en la parte de producción narrativa y, en segundo lugar, los hallados en la parte de comprensión. En los primeros, a su vez, diferenciamos entre superestructura y análisis narrativo.

En todos los casos, la comparación del rendimiento en las distintas tareas narrativas se ha hecho siempre sobre el mismo grupo de alumnado con TEL (antes-después), utilizándose para ello la prueba *t de Student*, tal y como se recoge en las diferentes tablas. En ellas se muestran los estadísticos descriptivos de media y de desviación típica (DT) en dos diferentes momentos temporales, antes de la intervención y después de haber implementado el programa de intervención.

Como puede contemplarse en la tabla 3 se han obtenido resultados positivos en los aspectos relacionados con la denominada gramática de la historia o superestructura narrativa, con un alto grado de significación ($p < .001$).

Tabla 3

Diferencias de medias ANTES-DESPUÉS en el alumnado con TEL en Producción Narrativa: Superestructura

Prueba	Antes		Después		Prueba t		
	Media	DT	Media	DT	t	gl	Sig
Narración. Superestructura	1,82	,51	3,14	,87	-9,34	34	,000

Seguidamente se realizó el mismo contraste pero ahora para los aspectos lingüísticos de la producción. Tal y como queda reflejado en la tabla 4, también se obtuvieron resultados significativos para el número total de palabras ($p < .001$), cláusulas ($p < .05$), oraciones coordinadas ($p < .001$) y oraciones subordinadas adjetivas ($p < .05$).

Tabla 4

Diferencias de medias ANTES-DESPUÉS en el alumnado con TEL en Producción Narrativa: Análisis lingüístico

Prueba Narración. Análisis Lingüístico	Antes		Después		Prueba t		
	Media	DT	Media	DT	t	gl	Sig
Número total de palabras	123,80	68,60	157,02	45,51	-3,842	34	,001
Número total de cláusulas	26,22	13,30	30,82	9,07	-2,182	34	,036
Oraciones compuestas coordinadas	2,48	2,09	5,17	2,22	-6,953	34	,000
Oraciones compuestas subordinadas adjetivas	,25	,44	,62	,73	-2,721	34	,010

Finalmente se procedió a realizar los contrastes antes-después para la comprensión narrativa. También aquí se obtuvieron resultados significativos ($p < .001$), tal y como puede apreciarse en la tabla 5.

Tabla 5

Diferencias de medias ANTES-DESPUÉS en el alumnado con TEL en Comprensión Narrativa

Prueba Narración. Comprensión	Antes		Después		Prueba t		
	Media	DT	Media	DT	t	gl	Sig
Comprensión. Puntuación total	6,45	3,06	11,05	3,75	-6,194	34	,000

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Está bien documentado que las narraciones orales constituyen una herramienta importante en la evaluación de los niños, debido principalmente a la gran cantidad de información que proporcionan sobre el desarrollo lingüístico. Se sabe que el dominio narrativo se correlaciona con la capacidad para organizar la información verbal de manera coherente, respetando las reglas de una lengua determinada, en este caso del español, y ajustando la producción con el propósito de sintonizar con el oyente y facilitar su comprensión. No obstante, la investigación ha constatado que los niños con TEL, tal y como se dijo en la introducción de este manuscrito, tienden a elaborar narraciones menos complejas y con más errores que las producidas por sus compañeros con desarrollo típico (Fey, Catts, Proctor-Williams, Tomblin y Zhang, 2004; McFadden y Gillam, 1996). Los resultados alcanzados en este estudio corroboran los de otras investigaciones de niños

con TEL de habla inglesa, en los que se describen problemas en la superestructura, una menor complejidad sintáctica y un peor vocabulario (Dodwell y Bavin, 2008; Girolametto, Wiigs, Smyth, Weitzman, y Pearce, 2001; Wright y Newhoff, 2001). Precisamente sobre estos aspectos se ha demostrado la eficacia del *Functional Language Intervention Program-Narrative (FLIP-N)* diseñado por Gillam, Gillam, Petersen y Bingham (2008).

El primer resultado significativo se relaciona con la superestructura. En realidad, se trata de un hallazgo esperable ya que el contenido del programa *FLIP-N* descansa en gran medida sobre este aspecto de la narrativa infantil. De hecho, todo el material de apoyo visual, en el que se incluían los iconos, representa cada uno de los componentes de la narrativa, ya descritos en la introducción de este artículo, cuestión que facilita su aprendizaje, tal y como también han corroborado los trabajos de Petersen, Gillam, Spencer, y Gillam (2010) y Colozzo, Gillam, Wood, Schnell, y Johnston (2011). Uno de los objetivos principales del programa es que los niños con TEL logren aprender la superestructura narrativa básica. Con dicho propósito se usan los iconos como apoyo para que los niños tomen conciencia de los personajes, el contexto y el problema central de la historia, de los episodios que incorporan las acciones, los obstáculos y los resultados, y del final que incluye la resolución del problema inicial formulado en la presentación. Para todo ello se emplean además, tal y como nos sugieren Pavez, Coloma y Maggiolo (2008), las relaciones temporales, causales y de finalidad singulares del discurso narrativo. Con todo, es probable que estos resultados hubiesen mejorado si se hubiesen contemplado como parte de la intervención el trabajo sobre algunas de las habilidades ejecutivas subyacentes que están presentes en este trastorno y que contribuyen a un mejor desarrollo narrativo, entre las que cabría señalar la memoria de trabajo y la planificación.

El enriquecimiento en la producción de palabras, cláusulas y oraciones compuestas está relacionado con el empleo de estrategias de apoyo verbal que tiene el programa. Se ha constatado que el uso del modelado, las expansiones, las repeticiones, el *recast*, el procedimiento de cierre, así como la estructuración vertical resultan efectivos para mejorar la sintaxis compleja en niños con TEL (Fey, Long y Finestack, 2003; Pérez, 2013). Realmente, se ha propuesto la utilización de procedimientos con el propósito de alcanzar objetivos gramaticales que estarían organizados en dos tipos de estrategias (Mendoza, 2016), es decir, la enseñanza explícita y el modelado interactivo o andamiaje (enseñanza implícita). Con la primera de ellas se intenta de manera muy estructurada ofrecer muchos ejemplos del objetivo de intervención, proporcionando modelos de oraciones que forman parte del cuento *Los tres ratones hambrientos*. Algunos estudios informan del éxito de la enseñanza explícita para ayudar a los niños a producir formas lingüísticas que estaban ausentes o eran infrecuentes antes de comenzar el programa de

intervención (Eisenberg, 2013). En relación con el modelado interactivo o andamiaje se trataría de brindar a los niños con TEL estructuras gramaticales que puedan usarse de manera inmediata y significativa, lo cual facilita la toma de conciencia del valor del objetivo trabajado para contribuir a la narración del cuento (Fey, Long y Finestack, 2003).

Debido a que los niños del presente estudio mostraron problemas de lenguaje tanto expresivos como comprensivos en las pruebas de la evaluación diagnóstica, lo habitual es que manifiesten también dificultades para responder a preguntas, literales e inferenciales, de comprensión acerca de la historia y se inventen cuestiones relacionadas con su contenido. Además, y como ya se ha señalado en trabajos anteriores (Verche, Hernández, Quintero y Acosta, 2013), la presencia de déficit en la memoria de trabajo verbal en los niños con TEL puede debilitar el almacenamiento de la información verbal esencial que es necesaria para recontar una historia. Por todo ello, tienen mucho interés los resultados obtenidos en la presente investigación, ya que el conjunto de estrategias utilizadas durante las dos últimas fases de la intervención, en la que los niños construyen una historia ayudados por iconos y pictogramas e inventan narraciones a partir de secuencias de dibujos y esquemas ingeniosos de naturaleza visual, ayudan a recordar y a comprender la narración en niños con TEL en edad escolar (Hayward, Schneider, y Gillam, 2009; Hoffman, 2011).

Probablemente, como nos recuerda Ukrainetz (2006), las habilidades narrativas componen una estructura discursiva significativa y agradable de enseñar. En realidad, contar buenas historias resulta cautivador para el profesional y para los niños. Si además, los objetivos de intervención se articulan alrededor del ofrecimiento de oportunidades repetidas a los niños con una enseñanza explícita y un andamiaje sistemático, entonces todo ello se traduce en mejoras en la competencia narrativa.

Limitaciones del estudio

Las limitaciones de este estudio consideramos que se centran principalmente en el tamaño de la muestra y en la ausencia de grupo control. Hubiera sido deseable contar con un grupo con TEL al que no se le aplicara ningún tipo de programa para garantizar que los resultados fueran más concluyentes. No obstante, hay que tener en cuenta, por un lado, las enormes dificultades para encontrar alumnado con TEL, dada su escasa prevalencia. Y, por otro, es necesario dejar constancia de que con este trabajo no se está buscando exclusivamente una relación causa-efecto entre la intervención y la mejora de los niños en habilidades narrativas, ya que para ello hubiera sido más idóneo otro tipo de diseño. Ha sido también nuestro propósito la

planificación y desarrollo de acciones innovadoras en los centros educativos, en las cuales se tome en cuenta la colaboración entre profesionales y se acompañe esta práctica de las oportunas evaluaciones periódicas que permitan introducir cambios y mejoras.

NOTAS

- 1 Este trabajo se ha desarrollado a través de la financiación del Ministerio de Economía y Competitividad del Gobierno de España, Proyecto de Investigación *Funciones ejecutivas y lenguaje en alumnado con TEL, un modelo de evaluación e intervención con bases psicolingüística y neuropsicológica*. Referencia EDU2011-27789.
- 2 Guion para la tarea de contar el cuento *Rana, ¿dónde estás?*: «Érase una vez un niño y un perro que tenían una rana. Una noche, mientras ellos dos dormían, la rana decidió marcharse de la casa. Por la mañana, cuando Lucas se despertó vio que el jarrón estaba vacío, ¿dónde estará la ranita? se preguntó preocupado. Entonces el perro y él empezaron a buscarla por toda la habitación. Como no aparecía, se fueron hasta el monte. Lucas seguía llamando a la ranita y buscándola en todos los agujeros que encontraba. Por eso no se dio cuenta de que el perro ladró a un panal de abejas. Cuando Lucas buscaba en lo alto de un árbol, las abejas salieron de su panal y empezaron a perseguir al perro, que corrió asustado. Con tanto jaleo, un búho que estaba en el árbol también se asustó, movió sus grandes alas y asustó también a Lucas, que se cayó del árbol. Después Lucas y el perro siguieron buscando. Lucas se subió a una piedra muy grande para llamar a la ranita. Se agarró a unas ramas, sin darse cuenta de que no eran ramas, sino los cuernos de un ciervo. Entonces el ciervo se levantó con Lucas encima de la cabeza, corrió hasta el borde del camino y lo lanzó al agua; como el perro iba al lado, se cayeron los dos al agua. Al salir del agua, Lucas oyó algo detrás de un tronco y le hizo señas al perro para que no hiciera ruido. Se acercaron con mucho cuidado, miraron detrás del tronco y ¡sorpresa! Allí estaba su ranita con otras ranas. Lucas muy contento cogió su ranita, se despidió de las demás y volvió a casa con sus dos amiguitos».

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, V., Moreno, A. y Axpe, A. (2013). Análisis de las dificultades en el discurso narrativo en alumnado con Trastorno Específico del Lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 33 (4), 165-171.
- Coloma, C., Pavez, M., Peñaloza, C., Araya, C., Maggiolo, M. y Palma, S. (2012). Desempeño lector y narrativo en escolares con trastorno específico del lenguaje. *Onomázein*, 2, 351-375.
- Colozzo, P., Gillam, R., Wood, M., Schnell, R. & Johnston, J. (2011). Content and form interactions in the narratives of children with specific language impairment. *Journal of Speech-Language-Hearing Research*, 54, 1609-1627. doi: 10.1044/1092-4388(2011/10-0247).
- Champion, T., McCabe, A. & Colinet, Y. (2003). The whole world could hear: The structure of Haitian-American children's narratives. *Imagination, Cognition and Personality*, 22, 381-400.
- Davies, P., Shanks, B. & Davies, K. (2004). Improving narrative skills in young children with delayed language development. *Educational Review*, 56, 271-286.
- Dodwell, K., & Bavin, E. (2008). Children with specific language impairment: An investigation of their narratives and memory. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 43, 201-218.
- Dunn, L., Padilla, E., Lugo, D. y Dunn, L. (1986). *Test de Vocabulario en Imágenes Peabody*. Madrid: TEA.
- Eisenberg, S. (2013). Grammar Intervention. Content and procedures for facilitating children's language development. *Topics and Language Disorders*, 33(2), 165-178. doi: 10.1097/TLD.0b013e31828ef28e.
- Fey, M., Long, S. & Finestack, N. (2003). Ten principles of grammar facilitation for children with specific language impairment. *American Journal of Speech, Language and Pathology*, 12, 3-15.
- Fey, M., Catts, H., Proctor-Williamss, K., Tomblin, J. & Zhang, X. (2004). Oral and Written Story Composition Skills of Children With Language Impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47, 1301-1318.
- Gillam, S. L., Gillam, R. B., Petersen, D. & Bingham, C. (2008). *Narrative Language Intervention Program: Promoting oral language development*. Research presentation at the American Speech-Language-Hearing Association Annual Convention, Chicago, IL.
- Girolametto, L., Wiigs, M., Smyth, R., Weitzman, E. & Pearce, P. (2001). Children with a history of expressive vocabulary delay: Outcomes at 5 years of age. *American Journal of Speech, Language and Pathology*, 10, 358-369.
- González, J. (2007). La transición de los tipos de información en la comprensión de cuentos. *Educación XX1*, 10, 139-157.
- Hayward, D. & Schneider, P. (2000). Effectiveness of teaching story grammar knowledge to pre-school children with language impairment: An exploratory study. *Child Language Teaching and Therapy*, 16, 255-284.
- Hayward, D., Schneider, P. & Gillam, R. (2009). Age and task related effects on young children's understanding of a complex picture story. *Journal for Educational Research*, 55, 54-72.

- Hidalgo, E. y Manzano, M. (2014). El proceso de comprensión en una lengua extranjera: Una propuesta para evaluar estrategias de lectura. *Educación XXI*, 17, 309-326. doi: 10.5944/educxx1.17.1.10716.
- Hoffman, J. (2011). CoConstructing Meaning. Interactive Literacy Discussions in Kindergarten Read-Alouds. *The Reading Teacher*, 65(3), 183-194.
- Jackson-Maldonado, D. (2011). La identificación del Trastorno Específico de Lenguaje en niños hispano-hablantes por medio de pruebas formales e informales. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 11(1), 33-50.
- Kaufman, A. y Kaufman, N. (2000). *Test Breve de Inteligencia de Kaufman (K-BIT)*. Madrid: TEA.
- Kirk, S., McCarthy, J. y Kirk, W. (2005). *Test Illinois de Habilidades Psicolingüísticas*. Madrid: TEA.
- Leonard, L. (2014). *Children with specific language impairment*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Mayer, M. (1969). *Frog, where are you?* Nueva York: Penguin Books.
- McFadden, T. & Gillam, R. (1996). An examination of the quality of narratives produced by children with language disorders. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 27(1), 48-56.
- Mehta, P., Foorman, B., Branum, L. & Taylor, W. (2005). Literacy as a unidimensional multilevel construct: Validation, sources of influence, and implications in a longitudinal study in Grades 1 to 4. *Scientific Studies of Reading*, 9, 85-116.
- Mendoza, E. (2016). *Trastorno Específico del Lenguaje (TEL). Avances en el estudio de un trastorno invisible*. Madrid: Pirámide.
- Nation, K., Cocksey, J., Taylor, J. & Bishop, D. (2010). A longitudinal investigation of early reading and language skills in children with poor reading comprehension. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51, 1031-1039.
- Norbury, C. & Bishop, D. (2003). Narrative skills of children with communication impairments. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 38, 287-313.
- O'Neill, D., Pearce, M. & Pick, J. (2004). Preschool children's narratives and performance on the Preschool Individual Achievement Test-Revised: Evidence of a relation between early narrative and later mathematical ability. *First Language*, 24, 149-183.
- Pavez, M., Coloma, C., y Maggiolo, M. (2008). *El desarrollo narrativo en niños*. Barcelona: Ars Médica.
- Peña, E., Gillam, R., Malek, M., Ruiz, R., Resendiz, M., Fiestas, C., y Sabel, T. (2006). Dynamic assessment of school-age children's narrative ability: An experimental investigation of classification accuracy. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 49, 1037-1057.
- Pérez, E. (2013). *Diagnóstico e intervención en las dificultades del lenguaje oral*. Barcelona: Leblón.
- Petersen, D., Gillam, S., Spencer, T. & Gillam, R. (2010). The effects of literate narrative intervention on children with neurologically-based language impairments: An early stage study. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 53, 961-981. doi: 10.1044/1092-4388.
- Rice, M., Redmond, S. & Hoffman, L. (2006). Mean length of utterance in children with specific language impairment and in younger control children shows concurrent validity and stable parallel growth trajectories.

- Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 49, 793-808.
- Semel, E., Wiig, E. & Secord, W. (2003). *Clinical Evaluation of Language Fundamentals*. San Antonio: Psychological Corporation.
- Stein, N. & Glenn, C. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. In R. Freedle (Ed.), *New directions in discourse processing* (Vol. 2, pp. 53-102). Norwood, NJ: Ablex.
- Swanson, L., Fey, M., Mills, C. & Hood, L. (2005). Use of narrative-based language intervention with children who have specific language impairment. *American Journal of Speech, Language and Pathology*, 14, 131-143.
- Ukrainetz, T. (2006). *Contextualized Language Intervention*. Austin, Texas: PRO-ED.
- Verche, E., Hernández, S., Quintero, I. y Acosta, V. (2013). Alteraciones de la memoria en el Trastorno Específico del Lenguaje: una perspectiva neuropsicológica. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 33(4), 179-185. doi: 10.1016/j.rlfa.2013.07.002.
- Wetherell, D., Botting, N. & Conti-Ramsden, G. (2007). Narrative in adolescent specific language impairment (SLI): a comparison with peers across two different narrative genres. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 42, 583-605.
- Wright, H. & Newhoff, M. (2001). Narration abilities of children with language learning disabilities in response to oral and written stimuli. *American Journal of Speech, Language and Pathology*, 10, 308-319.

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LOS AUTORES

Víctor Manuel Acosta Rodríguez. Catedrático de Universidad del área de DOE en la Universidad de La Laguna (Educación Especial y Logopedia). Docente en el Grado de Logopedia de dicha Universidad. Editor de la Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología. Investigador principal del Grupo de Investigación en Dificultades del Lenguaje «Acentejo». Profesor visitante estable de la Universidad de Chile. Investigador miembro de la acción europea COST «Enhancing children's oral language skills across Europe and beyond: a collaboration focusing on interventions for children with difficulties learning their first language».

Ana María Moreno Santana. Profesora Titular de Universidad del área de DOE en la Universidad de La Laguna. Docente en el Grado de Logopedia de dicha Universidad. Ha publicado libros en editoriales Masson y Aljibe, así como numerosos artículos en distintas revistas especializadas, tales como *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología, Revista de Educación, Bordón, Revista de Psicodidáctica, Revista de Investigación Educativa, Revista de Cultura y Educación*, etc. Forma parte del Grupo de Investigación en dificultades del lenguaje «Acentejo».

María Ángeles Axpe Caballero. Profesora Contratada Doctora del Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de la Laguna. Es autora de numerosas publicaciones (*Revista de Psicodidáctica, Revista de Educación, Cultura y Educación, Infancia y aprendizaje, Revista Española de Pedagogía, Revista Onomázein, Universitas Psychologica, Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología, Bordón, Revista de Investigación Educativa*, etc.). Es directora del Departamento de Didáctica e Investigación Educativa. Miembro del Grupo de Investigación en Dificultades del Lenguaje *Acentejo*.

Dirección de los autores: Departamento de Didáctica e Investigación Educativa
Campus Central. Facultad de Educación (Módulo B)
C/ Delgado Barreto, s/n
Universidad de La Laguna
38200 La Laguna-Santa Cruz de Tenerife
Islas Canarias
E-mail: vacosta@ull.edu.es
ammoreno@ull.edu.es
aaxpe@ull.edu.es

Fecha Recepción del Artículo: 27. Febrero. 2014

Fecha modificación Artículo: 13. Abril. 2014

Fecha Aceptación del Artículo: 24. Abril. 2014

Fecha Revisión para Publicación: 13. Marzo. 2017