



Revista de LOGOPEDIA, FONIATRÍA y AUDIOLOGÍA

www.elsevier.es/logopedia



COMUNICACIONES ORALES

Logopedia en el entorno educativo

Desarrollo de las funciones ejecutivas y la conciencia morfológica en alumnado con TDAH y TEL

Inmaculada Méndez-Freije, Débora Areces Martínez,
Celestino Rodríguez Pérez
Departamento de Psicología, Universidad de Oviedo

Introducción: Son varios los estudios que enfatizan la presencia de dificultades específicas del aprendizaje en la lectura (DAL) en estudiantado que presenta trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad (TDA/H) o trastorno específico del lenguaje (TEL). Si bien tales dificultades podrían ser explicadas parcialmente por los problemas que esta población presenta en determinadas funciones ejecutivas, investigaciones recientes también señalan como relevante el papel fundamental de la conciencia morfológica. En este sentido, el objetivo del presente estudio es analizar la relación entre las FE, la conciencia morfológica y la habilidad lectora.

Métodos: Se seleccionarán un total de 90 participantes con edades comprendidas entre los 6 y los 12 años, divididos en tres grupos: (1) participantes con TEL; (2) participantes con TDAH; y (3) grupo control (participantes normotípicos). A todos los grupos se les administrará la misma batería de pruebas para medir las FE, la conciencia morfológica y la habilidad lectora.

Resultados: A través de análisis comparativos, correlacionales y de regresión se espera esclarecer la relación entre las FE, la conciencia morfológica y la habilidad lectora en los participantes objeto de estudio.

Conclusiones: Los resultados obtenidos, mediante el proyecto Formación del profesorado para la correcta detección temprana e intervención en Dificultades Específicas de Aprendizaje (DEA) a través de una *app* basada en el modelo Rtl (MCINN-22-PDC2022-133411-I00), permitirán diseñar programas de intervención más eficaces, además de favorecer la puesta en marcha de intervenciones tempranas de índole preventiva con la finalidad de detectar al alumnado en riesgo de padecer DAL.

El papel predominante de la conciencia morfológica en la eficiencia lectora

Lydia García-Gómez, Mercedes I. Rueda Sánchez
*Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación,
Facultad de Psicología, Universidad de Salamanca*

Introducción: El objetivo del presente estudio es determinar el papel predominante de la conciencia morfológica sobre la conciencia fonémica en la eficiencia lectora una vez superadas las etapas iniciales del aprendizaje lector y valorar si se produce un desarrollo evolutivo de la conciencia morfológica en escolares de Educación Primaria hablantes nativos de español.

Métodos: La muestra la conforman un total de 300 escolares hablantes nativos de español de 3º, 4º y 5º de Educación Primaria que fueron evaluados en tareas de conciencia morfológica, fonológica, inteligencia no verbal, vocabulario y eficiencia lectora. Los datos fueron sometidos a análisis de regresión lineal múltiple con el objetivo de conocer el valor predictivo y la varianza explicada por la conciencia morfológica en la eficiencia lectora frente a la aportación que realiza el resto de las variables incluidas en la investigación.

Resultados: La conciencia morfológica se revela como la variable con mayor poder explicativo de la eficiencia lectora entre los estudiantes de 3º, 4º y 5º de Educación Primaria que han superado las etapas iniciales del aprendizaje lector.

Conclusiones: Los hallazgos ponen de relieve la importante contribución que realiza la conciencia morfológica en la competencia lectora y subrayan que su efecto es más potente que el de la conciencia fonémica una vez se ha adquirido el código alfabético. Además, se constata el carácter progresivo del desarrollo de la conciencia morfológica. Por lo tanto, es preciso incluir su instrucción desde los primeros niveles de escolaridad en aras de mejorar la competencia lectora de los estudiantes.

<https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2023.100368>

<https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2023.100367>

Evidencia de la eficacia de la Estimulación Focalizada para estimular el lenguaje oral en Educación Infantil

Lucía Crespo González, Luis Castejón Fernández
Facultad de Psicología, Universidad de Oviedo

Introducción: El aula de Educación Infantil representa una oportunidad para el alumnado lingüísticamente empobrecido. La Estimulación Focalizada es un procedimiento eficaz basado en el input que en situaciones naturales presenta de forma sistemática un elemento lingüístico, ajustándose al nivel e interés del aprendiz y sus circunstancias (por ejemplo, 12 palabras balanceadas). El aula como situación especial, formal y grupal de enseñanza favorece un uso del lenguaje más directivo y regulador, centrado en el output y la repetición. La cuestión que se plantea es si resulta eficaz la Estimulación Focalizada en el aula.

Objetivos: Comparar el efecto en el aprendizaje de vocabulario, a corto y medio plazo, de la Estimulación Focalizada y la enseñanza mediante repetición directa de palabras en el aula de Educación Infantil.

Métodos: 46 aprendices (21 niñas y 25 niños) de 1º del 2º ciclo de Educación Infantil ($M=43,1$ meses) participaron en un diseño cuasiexperimental pretest, posttest con grupo de control. Se seleccionaron 20 palabras desconocidas por el alumnado para presentarlas en el formato de "contar un cuento" utilizando dos modalidades: la Estimulación Focalizada y aumentada con pictogramas y la repetición de palabras también aumentada. Mediante una evaluación inicial y final se midieron los efectos en el aprendizaje a corto y medio plazo (2 meses después).

Resultados: Los resultados indican diferencias estadísticamente significativas en el posttest entre el grupo experimental y el de control. También se obtuvieron diferencias intragrupo que indican una mayor eficacia de la enseñanza con Estimulación Focalizada a corto (tamaño del efecto grande, $d=0,76$) y medio plazo (tamaño del efecto enorme, $d=1,49$).

Conclusiones: Se obtiene evidencia de la eficacia de la Estimulación Focalizada para enseñar vocabulario en el aula de 1º de Educación Infantil en el formato contar un cuento. Se plantea el modelado del logopeda como procedimiento para asesorar al Maestro de AL y al Maestro Tutor sobre la estimulación del lenguaje en el aula.

<https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2023.100369>

Evidencia de la eficacia de la Estimulación Focalizada para estimular el lenguaje oral en Educación Infantil

Lucía Crespo González, Luis Castejón Fernández
Facultad de Psicología, Universidad de Oviedo

Introducción: El aula de Educación Infantil representa una oportunidad para el alumnado lingüísticamente empobrecido. La Estimulación Focalizada es un procedimiento eficaz basado en el input que en situaciones naturales presenta de forma sistemática un elemento lingüístico, ajustándose al nivel e interés del aprendiz y sus circunstancias (por ejemplo, 12 palabras balanceadas). El aula como situación especial, formal y grupal de enseñanza favorece un uso del lenguaje más directivo y regulador, centrado en el output y

la repetición. La cuestión que se plantea es si resulta eficaz la Estimulación Focalizada en el aula.

Objetivos: Comparar el efecto en el aprendizaje de vocabulario, a corto y medio plazo, de la Estimulación Focalizada y la enseñanza mediante repetición directa de palabras en el aula de Educación Infantil.

Métodos: 46 aprendices (21 niñas y 25 niños) de 1º del 2º ciclo de Educación Infantil ($M=43,1$ meses) participaron en un diseño cuasiexperimental pretest, posttest con grupo de control. Se seleccionaron 20 palabras desconocidas por el alumnado para presentarlas en el formato de "contar un cuento" utilizando dos modalidades: la Estimulación Focalizada y aumentada con pictogramas y la repetición de palabras también aumentada. Mediante una evaluación inicial y final se midieron los efectos en el aprendizaje a corto y medio plazo (2 meses después).

Resultados: Los resultados indican diferencias estadísticamente significativas en el posttest entre el grupo experimental y el de control. También se obtuvieron diferencias intragrupo que indican una mayor eficacia de la enseñanza con Estimulación Focalizada a corto (tamaño del efecto grande, $d=0,76$) y medio plazo (tamaño del efecto enorme, $d=1,49$).

Conclusiones: Se obtiene evidencia de la eficacia de la Estimulación Focalizada para enseñar vocabulario en el aula de 1º de Educación Infantil en el formato contar un cuento. Se plantea el modelado del logopeda como procedimiento para asesorar al Maestro de AL y al Maestro Tutor sobre la estimulación del lenguaje en el aula.

<https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2023.100370>

Intervención personalizada de la dislexia con la plataforma INVENTAPALABRAS. Estudio de un caso

Juana Muñoz López¹, Carmen Gallardo Antequera²,
Dunia Garrido del Águila³

¹ Centro de Investigación Mente Cerebro y comportamiento (CIMCYC), Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico, Universidad de Granada

² Centro Alma, Logopedia, Psicología y Pedagogía, Bormujos, Sevilla

³ Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Granada

Introducción: La evidencia científica ha dejado patente que los cinco elementos propuestos por el National Reading Panel para conseguir una lectura eficaz, aunque han sido desarrollados para niños normotípicos, también son efectivos en niños con dislexia, autismo, discapacidad y otras dificultades. Dado el carácter heterogéneo de las dificultades lectoras, requiere que sus intervenciones sean personalizadas y adaptadas al perfil lector de cada individuo. Esto implica un elevado coste en recursos personales, materiales y de tiempo, por lo que en ocasiones los profesionales nos decantamos por el uso de programas cerrados para economizar esos recursos. Las tecnologías pueden solventar esas necesidades dando una respuesta centrada en el perfil lector de cada individuo. El objetivo de este trabajo es valorar la eficacia de una intervención personalizada e intensiva de las dificultades lectoras en dislexia con la plataforma INVENTAPALABRAS.

Métodos: Participa una niña con dislexia de 7:7 años. La evaluación pre-post intervención se realiza con pruebas estandarizadas (PROLEC-R, PECO y PROLEXIA) y no estandarizadas con INVENTAPALABRAS: lectura de letras, sílabas (directas, inversas y trabadas). Se interviene durante 39 semanas con INVENTAPALABRAS generando actividades centradas en los errores, así como actividades para casa a través de la plataforma. Los progresos quedan registrados para la toma de decisiones durante la intervención.

Resultados: Mejoran las habilidades de procesamiento fonológico, se reducen los errores, así como los tiempos de lectura.

Conclusiones: Las tecnologías ayudan al profesional a personalizar y potenciar la eficacia de las intervenciones, así como a economizar recursos personales, materiales, de tiempo, etc.

Bibliografía

- Alqahtani, S. S. (2020). Technology-based interventions for children with reading difficulties: a literature review from 2010 to 2020. *Educational Technology Research and Development*, 68(6), 3495–3525.
- Fälth, L., Gustafson, S., Tjus, T., Heimann, M. y Svensson, I. (2013). Computer-assisted interventions targeting reading skills of children with reading disabilities-A longitudinal study. *Dyslexia*, 19(1), 37–53.
- Horne, J. K. (2017). Reading comprehension: A computerized intervention with primary-age poor readers. *Dyslexia*, 23(2), 119–140.
- Jamshidifarsani, H., Garbaya, S., Lim, T., Blazevic, P. y Ritchie, J. M. (2019). Technology-based reading intervention programs for elementary grades: An analytical review. *Computers & Education*, 128, 427–451.
- Messer, D. y Nash, G. (2018). An evaluation of the effectiveness of a computer-assisted reading intervention. *Journal of Research in Reading*, 41(1), 140–158. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12107>
- Nicolson, R., Fawcett, A. y Nicolson, M. (2000). Evaluation of a computer-based reading intervention in infant and junior schools. *Journal of Research in Reading*, 23(2), 194–209.
- Potocki, A., Magnan, A. y Ecalle, J. (2015). Computerized trainings in four groups of struggling readers: Specific effects on word reading and comprehension. *Research in developmental disabilities*, 45, 83–92.
- Regtvoort, A., Zijlstra, H. y van der Leij, A. (2013). The effectiveness of a 2-year supplementary tutor-assisted computerized intervention on the reading development of beginning readers at risk for reading difficulties: A randomized controlled trial. *Dyslexia*, 19(4), 256–280.
- Saine, N. L., Lerkkanen, M. K., Ahonen, T., Tolvanen, A. y Lyytinen, H. (2011). Computer-assisted remedial reading intervention for school beginners at risk for reading disability. *Child development*, 82(3), 1013–1028.
- Watson, T. y Hempenstall, K. (2008). Effects of a computer based beginning reading program on young children. *Australasian journal of educational technology*, 24(3).

<https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2023.100371>

La evaluación de la escritura académica en educación primaria, secundaria y universitaria

Rocío Cuberos Vicente¹, Elisa Rosado Villegas¹, Melina Aparici Aznar², Verónica Martínez López^{1,2,3,4}, Paula Alonso Chacón⁴

¹ Universitat de Barcelona

² Universitat Autònoma de Barcelona

³ Universidad de Oviedo

⁴ Universidad Nacional de Costa Rica

Introducción: Dominar las habilidades gramaticales, léxicas y discursivas requeridas en escritura académica supone un desafío en todas las etapas educativas. Las dificultades para producir textos en contextos académicos pueden derivar en problemas de integración escolar, social y/o profesional. Es preciso, pues, disponer de herramientas pedagógicas fiables para evaluar este tipo de textos y apoyar el aprendizaje de sus características por parte de niños, adolescentes y adultos.

Métodos: Este estudio analiza la relación entre el uso de recursos lingüísticos específicos y la calidad percibida de los textos académicos con el objetivo de desarrollar un instrumento válido para la evaluación de la calidad textual. Para ello, se examinan 424 textos producidos por 65 alumnos de primaria, 78 de secundaria y 69 universitarios durante una secuencia didáctica diseñada para promover el desarrollo de la argumentación. En un primer análisis independiente, se codificaron recursos morfosintácticos, léxicos y discursivos de los textos. Seguidamente, tres profesores de cada nivel educativo los evaluaron con una rúbrica analítica centrada en aspectos lingüísticos y retóricos.

Resultados: Los resultados revelan cómo los profesores adaptan sus evaluaciones en cada nivel educativo de modo que la correlación entre las características lingüísticas y la calidad percibida varía con la edad. La variación de puntuaciones no se explica por un único conjunto de aspectos lingüísticos, pero, en todos los niveles, la longitud y la diversidad léxica resultan prerrequisitos para valorar positivamente un texto.

Conclusiones: Estos resultados contribuyen al diseño de herramientas de evaluación adaptadas a cada etapa educativa que permitan detectar y atender posibles problemas en escritura académica.

Bibliografía

- Alonso-Cortés, M. D., Llamazares, M. T. y Zapico, L. (2017). La escritura de textos argumentativos: una actividad más satisfactoria gracias a la evaluación compartida. *Infancia, Educación y Aprendizaje*, 3(2), 350–355. <https://doi.org/10.22370/ieya.2017.3.2.747>
- Aparici, M. (2010). *El desarrollo de la conectividad discursiva en diferentes géneros y modalidades de producción*. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona.
- Aparici, M., Cuberos, R., Salas, N. y Rosado, E. (2021). Linguistic indicators of text quality in analytical texts: developmental changes and sensitivity to pedagogical work. *Journal of the Study of Education and Development*, 44(1.), 9–46. <https://doi.org/10.1080/02103702.2020.1848093>
- Berman, R. A. y Nir-Sagiv, B. (2009). Cognitive and linguistic factors in evaluating expository text quality: Global versus local? En V. Evans y S. Pourcel (Eds.), *New directions in cognitive linguistics* (pp. 421–440). John Benjamins.

- Cuberos, R. (2019). *Indicadores léxicos de calidad textual en español nativo y no nativo*. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona.
- Salas, N., Llauredó, A., Castillo, C., Taulé, M. y Martí, M. A. (2016). Linguistic correlates of text quality from childhood to adulthood. En J. Perera, M. Aparici, E. Rosado, y N. Salas (Eds.), *Written and spoken language development across the lifespan. Essays in honour of Liliana Tolchinsky* (pp. 307–326). Springer.
- Tolchinsky, L., Aparici, M., & Rosado, E. (2017). Escribir para pensar y persuadir. Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura, 76, 14-21. <http://hdl.handle.net/11162/150204>.
- Uccelli, P., Dobbs, C. y Scott, J. (2012). Mastering academic language: Organization and stance in the persuasive writing of high school students. *Written Communication*, 30(1), 36–62. <https://doi.org/10.1177/0741088312469013>

<https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2023.100372>

Medidas inclusivas para compensar el resultado académico de escolares con dificultades del lenguaje oral y escrito

Eva Aguilar-Mediavilla, Mario Valera Pozo,
Lucía Buil-Legaz, Jorge Guirado-Moreno,
Daniel Adrover-Roig
*Institut de Recerca i Innovació Educativa (IRIE),
Universitat de les Illes Balears, Palma*

Estudios previos muestran resultados académicos inferiores en escolares con Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL) y dificultades de lectura (DL), (Aguilar-Mediavilla, Buil-Legaz, López-Penadés, Sanchez-Azanza y Adrover-Roig, 2019; Ziegenfusz, Paynter, Flückiger y Westerveld, 2022). El objetivo del presente trabajo es evaluar si algunas de las medidas propuestas por la escuela inclusiva para enriquecer los procesos de enseñanza-aprendizaje (Ainscow, Booth y Dyson, 2006) ejercen un efecto positivo sobre las calificaciones. Se recogieron resultados académicos de 103 estudiantes (26 grupo TDL, 36 grupo DL y 41 grupo control) de 10 escuelas distintas. Los indicadores de escuela inclusiva fueron evaluados con el ACADI (Arnaiz Sánchez & Guirao Lavela, 2015). Los resultados no muestran relación entre las calificaciones y puntuaciones de inclusividad para los grupos control y TDL, mientras que tres indicadores de inclusividad muestran relación en el grupo DL. El MANOVA (Grupo \times Inclusividad) sobre la calificación media de primaria reveló resultados significativos del factor Grupo ($p < 0,001$), una tendencia en el factor Inclusividad ($p < 0,091$), siendo la interacción no significativa ($p < 0,374$). La repetición de curso fue similar ($p = 0,345$) en centros con indicadores de alta (6,5%) o baja inclusividad (11,9%), y superior ($p < 0,001$) en el grupo TDL (36,8%) respecto a los grupos control (2,5%) y DL (2,8%). Se constatan peores resultados académicos en los grupos TDL y DL. Las medidas de inclusión parecen compensar parcialmente a los escolares con DL, pero no al grupo TDL. Es necesario que la escuela inclusiva continúe buscando medidas para compensar el aprendizaje del alumnado con TDL.

Bibliografía

Aguilar-Mediavilla, E., Buil-Legaz, L., López-Penadés, R., Sanchez-Azanza, V. A. y Adrover-Roig, D. (2019). Academic outcomes in bilingual children with developmental language disorder:

- A longitudinal study. *Frontiers in Psychology*, 10(531), 1–17. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00531>
- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Routledge.
- Arnaiz Sánchez, P., & Guirao Lavela, J.M. (2015). La autoevaluación de centros en España para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva: ACADI. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 18(1), 45-101. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217033485006>.
- Ziegenfusz, S., Paynter, J., Flückiger, B. y Westerveld, M. F. (2022). A systematic review of the academic achievement of primary and secondary school-aged students with developmental language disorder. *Autism & Developmental Language Impairments*, 7. <https://doi.org/10.1177/23969415221099397>, 239694152210993

<https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2023.100373>

Pruebas de lenguaje escrito y procesamiento fonológico en niños con Discapacidades y Trastornos del Aprendizaje

G.T. Salazar, S.R.V. Hage
*Departamento de Fonoaudiologia-Programa de
Pós-Graduação em Fonoaudiologia, Faculdade de
Odontologia de Bauru da Universidade de São Paulo, Bauru
(SP), Brasil*

Introducción: Las dificultades de lectura y escritura en niños con discapacidades del aprendizaje (DA) y trastorno del aprendizaje (TA) tienen diferentes factores subyacentes, como déficits en el procesamiento fonológico o aspectos ambientales.

Métodos: Este estudio fue aprobado por el Comité de Ética en Investigación. Se aplicaron pruebas estandarizadas de lectura, escritura, conciencia fonológica y memoria de trabajo a niños diagnosticados con DA y TA, entre siete a 12 años, cuyos resultados se obtuvieron a partir del puntaje Z estandarizado ($Z < -1,00$ indica déficit). Los grupos se compararon mediante la prueba t de Student y el análisis de correlación mediante la prueba de correlación de Pearson. El análisis estadístico siguió los parámetros de normalidad. Se consideró un nivel de significación de $p < 0,05$.

Resultados: La edad media en el grupo DA fue de 9,0 años ($DE = 1,67$; $N = 13$) y en el grupo TA de 9,6 ($DE = 1,66$; $N = 11$). Solo la puntuación Z media para la memoria ($Z = -0,15$) en el grupo DA no indicó déficit. Para todas las otras pruebas, ambos los grupos tuvieron desempeño con déficit. Hubo diferencia significativa entre los grupos apenas en las pruebas de lectura ($p = 0,003$), escritura ($p = 0,002$) y memoria ($p = 0,013$), con peor desempeño en el grupo con TA. La conciencia fonológica (CF) se correlacionó significativa y positivamente con la edad ($p = 0,004/r = 0,578$), la lectura ($p = 0,017/r = 0,490$) y la escritura ($p = 0,017/r = 0,492$). Hubo una correlación significativa y positiva entre la escritura y la lectura ($p < 0,001/r = 0,873$).

Conclusiones: El peor desempeño en los niños con TA en todas las pruebas evidencia una condición más severa. Además, la influencia de la CF en el mejor desempeño en lectura y escritura justifica su papel como una de las habilidades que favorecen el aprendizaje.

Bibliografía

- Carceres, P.C. P., & Covre, P. (2018). Impact of early and late diagnosis of dyslexia - understanding this learning disorder. *Revista Psicopedagogia*, 35(108), 296-305. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862018000300005&lng=pt&lng=pt.
- Gonçalves, H.A., Viapiana, V.F., Moojen, S.M., Sartori, M.S., & Fonseca, R.P. (2019). Fundamentos teóricos da avaliação do desempenho escolar: da escola à clínica e da clínica à escola. In: L. M. Stein, C.H. Giacomoni & R. P. Fonseca (Orgs.), *TDE II - Teste de Desempenho Escolar: livro de instruções* (2nd. ed., pp. 27-34). Editora Vetor.
- Luna-Padilla, J. A., Luviano-Vargas, M. de L. y Villalva-Sánchez, Á. F. (2021). Habilitación en conciencia fonológica para el trastorno de aprendizaje de la lectura: Estudio de un caso. *DIVULGARE Boletín Científico De La Escuela Superior De Actopan*, 8(15), 43-47. <https://doi.org/10.29057/esa.v8i15.6405>
- Malekpour, M., Aghababaei, S. y Abedi, A. (2013). Working memory and learning disabilities. *International Journal of Developmental Disabilities*, 59(1), 35-46. <https://doi.org/10.1179/2047387711Y.0000000011>
- Paterlini, L. S. M., Zuanetti, P. A., Pontes-Fernandes, A. C., Fukuda, M. T. H. y Hamad, A. P. A. (2019). Screening and diagnosis of learning disabilities/disorders - outcomes of interdisciplinary assessments. *Revista CEFAC*, 21(5), 1-8. <https://doi.org/10.1590/1982-0216/201921513319>
- Santos, B. y Capellini, S. A. (2020). Performance profile of reading and metalinguistic skills in students with dyslexia, learning difficulties and learning disorders. *Journal of Human Growth and Development*, 30(3), 371-379. <https://doi.org/10.7322/jhgd.v30.11068>
- Salles, J. F., Fonseca, R. P., Parente, M. A., Cruz-Rodrigues, C., Mello, C. B., Barbosa, T. y Miranda, M. C. (2016). *Instrumento de avaliação neuropsicológica breve infantil: NEUPSILIN-Inf*. São Paulo: Editora Vetor.
- Silva, A. P. de C. y Capellini, S. A. (2011). Phonological remediation program in students with learning difficulties. *Jornal da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, 23(1), 13-20. <https://doi.org/10.1590/S2179-64912011000100006>

<https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2023.100374>

Un modelo de apoyo sobre las habilidades narrativas en alumnado con Trastorno del Desarrollo del Lenguaje

Víctor M. Acosta Rodríguez, Atteneri Delgado Cruz
Departamento de Didáctica e Investigación Educativa,
Facultad de Psicología y Logopedia, Universidad de La Laguna

Introducción: Nuestra propuesta de intervención entiende las prácticas como procesos sociales en curso (nuevas rutinas, relaciones colaborativas, reasignación de recursos, estructuras de poder no jerarquizadas y estimulación de valores) en lugar de entidades fijas (agentes, técnicas de intervención, materiales y actividades). Objetivos: Implementar un programa de intervención sobre habilidades narrativas a través de un Sistema de Apoyo de Múltiples Niveles (SAMN).

Métodos: Participaron 128 estudiantes de 5 años, divididos en cuatro grupos: (1) un grupo de tratamiento de niños con Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL); (2) un grupo sin tratamiento de niños con TDL; (3) un grupo de tratamiento de niños con desarrollo típico del lenguaje y (4) un grupo de

niños sin tratamiento con desarrollo típico del lenguaje. Las habilidades narrativas se evaluaron a través de una tarea de recuento del cuento *Tito, el perro glotón*. El programa de intervención constó de un total de 55 sesiones de 20 minutos cada una. La profesora trabajaba diariamente en el aula (niveles 1 y 2, con todo el grupo y en agrupamientos más pequeños); mientras que un día a la semana el alumnado con TDL acudía, junto a otros dos compañeros, fuera del aula ordinaria para trabajar con la maestra de audición y lenguaje (Nivel 3). El uso de cuentos fue apoyado con modelo interactivo (andamiaje, *recast*) y apoyo visual en forma de iconos y pictografía.

Resultados: Se obtuvo una mejora de las habilidades narrativas, en las dos condiciones experimentales, esto es, alumnado con TDL y con DT que recibieron el tratamiento. Las ganancias se produjeron tanto en la macroestructura como en la microestructura narrativas.

Conclusiones: La intervención narrativa se puede implementar con niños con DT y con TDL desde edades tempranas. Los materiales empleados son sencillos pudiéndolos utilizar el profesorado, las especialistas e incluso las familias. Se recomienda la práctica regular del discurso narrativo en el aula dentro de la propuesta curricular de la Educación Infantil.

<https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2023.100375>

Uso de habilidades básicas de morfosintaxis en la comprensión lectora de adolescentes sordos

Ana Belén Mallén Biel^{1,2}, Jesús Valero García²

¹ CREDA Pere Barnils, Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya, Barcelona

² FPCEE Blanquerna, Universidad Ramón Llull

Las investigaciones realizadas a lo largo de los últimos años muestran que los alumnos con pérdida auditiva pueden tener dificultades tanto en el lenguaje oral como en el escrito. Aun teniendo en cuenta los avances en la investigación, el cribado universal neonatal, las mejoras tecnológicas y las propuestas pedagógicas actuales de la atención educativa en el marco de un sistema inclusivo son numerosas las evidencias que describen las dificultades que presentan estos alumnos, entre ellas las referidas a los aspectos morfosintácticos de la gramática. El objetivo de este estudio es identificar las dificultades morfosintácticas que presenta el alumnado con sordera de ESO durante la lectura en lengua catalana. Para ello se ha llevado a cabo un estudio clínico cuasiexperimental con diseño transversal. Los datos se han obtenido mediante la aplicación de una tarea de habilidades básicas de morfosintaxis a un grupo de alumnos oyentes de institutos de Barcelona (grupo control, N=202) y a un grupo de alumnos con pérdida auditiva atendidos por el CREDA Pere Barnils (grupo experimental, N=25), todos ellos alumnos de segundo y cuarto de la ESO. El hecho de que los alumnos con pérdida auditiva estén atendidos por el CREDA implica que presentan dificultades en alguno de los aspectos del lenguaje. La tarea que se utilizó consta de 30 ítems organizados en tres bloques que evalúan la concordancia, la flexión verbal y las palabras de categoría funcional. Los resultados obtenidos muestran diferencias significativas entre los dos grupos, siendo la puntuación media de la

tarea de: $M = 29,30$ y $DT = 1,024$ (grupo control) y $M = 23,84$ y $DT = 5,949$ (grupo experimental. Así mismo, los ítems donde los alumnos con pérdida auditiva presentan mayores errores se corresponden con las concordancias entre determinante y nombre y entre verbo y complemento del verbo, los tiempos verbales (pasado perifrástico, condicional y presente de subjuntivo) y las preposiciones, conjunciones y adver-

bios de tiempo. Ello nos pone sobre aviso de que, a pesar de los avances experimentados en la atención integral del alumnado con sordera, son todavía muy importantes los déficits lingüísticos de orden morfosintáctico. Ello dificulta una mayor normalización de la competencia lectora.

<https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2023.100376>