



Revista Mexicana de Psicología

ISSN: 0185-6073

revista@psicologia.org.mx

Sociedad Mexicana de Psicología A.C.

México

GONZÁLEZ -VALENZUELA, MARÍA JOSÉ; MARTIN-RUIZ, ISAIAS
INTERVENCIÓN TEMPRANA DEL DESARROLLO DEL LENGUAJE ORAL EN NIÑOS
EN RIESGO DE DIFICULTADES DE APRENDIZAJE : UN ESTUDIO LONGITUDINAL

Revista Mexicana de Psicología, vol. 33, núm. 1, enero-junio, 2016, pp. 50-60

Sociedad Mexicana de Psicología A.C.

Distrito Federal, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243056043006>

- 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

INTERVENCIÓN TEMPRANA DEL DESARROLLO DEL LENGUAJE ORAL EN NIÑOS EN RIESGO
DE DIFICULTADES DE APRENDIZAJE: UN ESTUDIO LONGITUDINAL *

EARLY INTERVENTION OF ORAL LANGUAGE DEVELOPMENT IN CHILDREN AT RISK
FOR LEARNING DISABILITIES: A LONGITUDINAL STUDY

MARÍA-JOSÉ GONZÁLEZ-VALENZUELA** E ISAIAS MARTÍN-RUIZ
*Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación,
Facultad de Psicología, Universidad de Málaga, España*

Citación: González-Valenzuela, M.-J., & Martín-Ruiz, I. (2016). Intervención temprana del desarrollo del lenguaje oral en niños en riesgo de dificultades de aprendizaje: Un estudio longitudinal. *Revista Mexicana de Psicología*, 33(1), 50-60.

Resumen: El lenguaje oral y el lenguaje escrito comparten algunos procesos cognitivos, lo que sugiere la influencia recíproca entre ellos. Por ello, se pretendió verificar los efectos en el lenguaje oral de un programa de intervención que fomenta sistemática y prioritariamente la lectoescritura desde edades tempranas. La muestra se formó por 56 alumnos en riesgo de dificultades de aprendizaje. El diseño fue longitudinal, con 4 evaluaciones, 3 fases de intervención, 4 variables de estudio (desarrollo del lenguaje oral, fonológico, semántico y morfosintáctico) y 2 grupos (instruido y no instruido). Se realizaron análisis de la varianza con medidas repetidas. Los resultados mostraron puntuaciones más altas en todas las variables en el grupo instruido. Se destaca la importancia de la intervención temprana del lenguaje escrito para la mejora del desarrollo del lenguaje oral de los individuos en riesgo de presentar dificultades de aprendizaje.

Palabras clave: habla, comunicación, educación, pre-primaria, básica.

Abstract: Oral language and written language share some cognitive processes, suggesting the reciprocal influence between them. Therefore, the verification of the effects of oral language of an intervention program which systematically and as a priority promotes literacy since early ages was intended. The sample consisted of 56 pupils at risk for learning disabilities. The design was longitudinal and comprised 4 evaluations, 3 intervention phases, 4 study variables (oral language, phonological, semantic and morphosyntactic development), and 2 groups (trained and untrained). Analyses of variance with repeated measures were performed. Results showed higher scores on all variables in the trained group. Importance of written language early intervention to improve oral language development in individuals at risk for learning disabilities is highlighted.

Key words: speech, communication, education, kindergarten, elementary.

Algunas de las diferencias que los expertos encuentran entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito tienen que ver con aspectos como la forma, la función y el modo de presentación que a ambos les caracteriza. A pesar de las evidentes diferencias, ambos tipos de lenguaje comparten procesos similares. En ambos casos se producen procesos de codificación fonológica, morfológica y sintáctica del mensaje,

procesos de reconocimiento y procesos de acceso al significado de las palabras e integración del significado en el discurso. De esta manera, cabe esperar que la influencia del lenguaje oral y el lenguaje escrito sea cuando menos recíproca, ya que hay entre ellos claros vínculos y una fuerte interrelación y paralelismo.

* Este trabajo forma parte del proyecto de investigación BSO 2001-1826, financiado por el MCYT y con fondos FEDER.

** Dirigir correspondencia a: María-José González-Valenzuela. Campus de Teatinos s/n, 29071 Málaga, España. Correo electrónico: valenzu@uma.es

Son numerosos los estudios que demuestran la influencia del lenguaje oral en la adquisición del lenguaje escrito, tanto en individuos normales como en aquellos con dificultades de aprendizaje. El lenguaje oral se considera como un factor importante en la adquisición temprana de la lectoescritura (Babayigit y Stainthorp, 2011; Beauchat, Blamey y Walpole, 2009; Brand y Dalton, 2012; Hammer, Farkas y Maczuga, 2010; Hipfner-Boucher et al., 2014; Vadasy y Sanders, 2012). El lectoescritor utiliza claves lingüísticas (fonológicas, semánticas y sintácticas) que facilitan el reconocimiento y la transcripción de grafismos (letras, sílabas y palabras), la comprensión del mensaje escrito y la composición de textos. Algunos estudios relacionan el desarrollo del lenguaje oral en la educación infantil con la comprensión lectora en cursos intermedios de educación primaria, cuando las habilidades de decodificación se automatizan y los recursos cognitivos se dedican a construir el significado de lo impreso (Griffin, Hemphill, Camp y Wolf, 2004; National Early Literacy Panel, 2008). Los resultados encontrados en la mayoría de estos estudios no sólo demuestran que la intervención en lenguaje oral mejora el rendimiento en lectoescritura en individuos normales y con dificultades, sino que además en todos ellos mejora el rendimiento en otras áreas curriculares, como son las matemáticas y las ciencias sociales y experimentales, y disminuye el porcentaje de aparición de las dificultades de aprendizaje (González Valenzuela, Martín Ruiz y Delgado Ríos, 2011; González-Valenzuela, Martín-Ruiz y Delgado-Ríos, 2012; Slavin y Madden, 2013; Slavin, Madden, Calderón, Chamberlain y Hennessy, 2011).

Por otra parte, también existe la hipótesis de que el desarrollo de habilidades del lenguaje escrito en edades tempranas influye en el desarrollo del lenguaje oral en individuos normales, ya que por medio de la lectoescritura se aprenden nuevas estructuras y funciones del lenguaje que después se adoptan para el habla de manera precoz. Desde esta perspectiva, se recomienda en la práctica educativa la integración del lenguaje oral y el lenguaje escrito con el fin de mejorar el rendimiento académico y disminuir las dificultades de aprendizaje desde edades tempranas (Domínguez, Nasini y Teberosky, 2013; González Valenzuela y Delgado Ríos, 2006; Teberosky y Sepúlveda, 2009). Esta influencia no ha sido lo suficientemente demostrada empíricamente en el campo de la psicolingüística por lo que es uno de los motivos de esta investigación.

Por estas razones, el trabajo tuvo como finalidad analizar los efectos en el desarrollo del lenguaje oral de la aplicación de un programa de intervención del lenguaje

escrito en edades tempranas en individuos en riesgo de presentar dificultades de aprendizaje en una muestra de hispanoparlantes. La finalidad del programa es priorizar y sistematizar la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito, por medio de cambios en los objetivos curriculares oficiales establecidos en la educación infantil y primaria en Andalucía, España. En estudios anteriores se ha comprobado cómo este tipo de intervención mejora el rendimiento lectoescritor y disminuye el porcentaje de individuos en riesgo de dificultades de aprendizaje (González Valenzuela et al., 2011; González-Valenzuela et al., 2012). En este sentido, se espera que el desarrollo del lenguaje oral, definido en términos de desarrollo fonológico, desarrollo semántico y desarrollo morfosintáctico, de los alumnos en riesgo de presentar dificultades de aprendizaje a los que se les aplique el programa de intervención, sea mayor que el del grupo al cual no se le aplique, a lo largo de tres cursos académicos (desde los 5 hasta los 7 años de edad).

MÉTODO

Muestra

Se seleccionó mediante muestreo aleatorio estratificado cinco colegios de los 12 existentes en una zona sociocultural media (es decir, donde 30% de la población está por debajo de la media de analfabetismo; González-Valenzuela et al., 2012) de Málaga, España, según el censo de centros escolares que publicó la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (2013). De tres de los colegios se constituyó el Grupo instruido (GI), al que se aplicó voluntariamente el programa de intervención del lenguaje escrito, y de los otros dos colegios se constituyó el Grupo no instruido (GNI), al que no se aplicó el programa de intervención y se rigió por la enseñanza establecida en el currículo oficial, establecido en los Decretos 105 y 107 (Chaves González y Pascual Acosta, 1992a,b).

La muestra se formó por un total de 56 niños en riesgo de presentar dificultades de aprendizaje. El GI lo formaron 14 niños y 17 niñas ($n = 31$) que inicialmente cursaban el último año de Educación infantil y tenían 5 años de edad ($M = 5.30$, $DT = 0.50$); se les evaluó hasta el segundo curso de Educación primaria, cuando alcanzaron los 7 años ($M = 7.30$, $DT = 0.50$). El GNI lo formaron 14 niños y 11 niñas ($n = 25$), quienes también cursaban el último año de Educación infantil y tenían 5 años de edad ($M = 5.60$, $DT = 0.50$); se les evaluó hasta el segundo curso de

Educación primaria, cuando alcanzaron los 7 años ($M = 7.60$, $DT = 0.50$).

Los niños de ambos grupos eran de habla castellana, con nivel intelectual normal estimado con la Escala Wechsler de Inteligencia para Niños, tercera edición (Wechsler, 1998), y no presentaban discapacidad física, psíquica o sensorial, según los informes psicopedagógicos que realizaron los orientadores escolares de los equipos de orientación educativa pertinentes. Los niños presentaban riesgo de padecer dificultades de aprendizaje ya que originariamente eran individuos de Educación infantil que aún no habían afianzado los aprendizajes instrumentales y sí presentaban muestras de poder padecerlas, según los resultados alcanzados en rendimiento académico, rendimiento lectoescritor y desarrollo del lenguaje oral (González Valenzuela et al., 2011; González-Valenzuela et al., 2012). Estos resultados indicaban un bajo nivel de lenguaje oral y bajo rendimiento en lenguaje escrito y en matemáticas, según los resultados obtenidos en el Test de Evaluación del Rendimiento Académico, que utilizaron las maestras para la evaluación del rendimiento académico de los alumnos (Rivas Moya, González Valenzuela y Delgado Ríos, 2010), en las pruebas de rendimiento en lectura y escritura (González Valenzuela y Delgado Ríos, 2006; González Valenzuela et al., 2011), y en la Prueba de Lenguaje Oral de Navarra (Aguinaga, Armentia, Fraile, Olangua y Uriz, 1989). Sólo se tuvieron en cuenta en ambos grupos aquellos niños que obtuvieron una puntuación por debajo del percentil 20 en estas pruebas, criterio que se emplea en distintas investigaciones para identificar a los niños con dificultades de aprendizaje (Fletcher, Coulter, Reschly y Vaughn, 2004; Welsch, 2007).

Instrumentos

El Test de Evaluación del Rendimiento Académico se utilizó para la selección de la muestra y consta de 24 ítems con dos categorías de respuesta (Rivas Moya et al., 2010). Los ítems representan objetivos curriculares establecidos en las escuelas en cuanto al lenguaje oral, el lenguaje escrito y las matemáticas. La validez de contenido del test según el coeficiente kappa de Fleiss es alto ($\kappa_F = .94$) y el grado de generalización alcanzado es elevado según el coeficiente de generalización ($\hat{\rho}^2 = .90$; Rivas Moya et al., 2010).

Las pruebas Rendimiento Lector y Rendimiento Escritor se utilizaron para la selección de la muestra y constan de dos pruebas que miden rendimiento en exactitud lectora y rendimiento en comprensión lectora, así como otras dos

pruebas que miden rendimiento en exactitud en copia y rendimiento en exactitud en dictado (González Valenzuela y Delgado Ríos, 2006). Las pruebas de lectura muestran una estructura unidimensional y un índice de saturación mayor que .33, siendo la variabilidad explicada 43.75% y 47.85%, mientras que el índice de adecuación muestral es de .87 y .85, respectivamente. Todos los ítems tienen índices de homogeneidad mayores que .30 y la consistencia interna es de .92 y .96, respectivamente (González Valenzuela y Delgado Ríos, 2006). Las pruebas de escritura muestran también una estructura unidimensional y un índice de saturación mayor que .37, siendo la variabilidad explicada 51.15% y 48.65%, mientras que el índice de adecuación muestral es de .83 y .86, respectivamente. Todos los ítems tienen índices de homogeneidad mayores que .30 y la consistencia interna es de .94 y .95, respectivamente (González Valenzuela y Delgado Ríos, 2006).

Para la evaluación del desarrollo del lenguaje oral y sus componentes, desarrollo fonológico, desarrollo semántico y desarrollo morfosintáctico, se utilizó una adaptación de la Prueba de Lenguaje Oral de Navarra (Aguinaga et al., 1989). El desarrollo fonológico hace referencia a la capacidad del individuo para articular correctamente los fonemas en distintas posiciones en palabras. Se evalúa por medio de la articulación de sonidos en imitación diferida y sugerida por imágenes. El desarrollo semántico se refiere al conocimiento y uso del vocabulario, es decir, a las relaciones entre significado, significante y referente. Se evalúa por medio de la identificación y formación de conceptos y de la categorización. El desarrollo morfosintáctico hace referencia al uso de las reglas morfosintácticas propias de la lengua castellana, como las relaciones entre las palabras, el uso de sufijos y morfemas verbales, las variaciones del léxico y el tipo de frases producidas oralmente. Se evalúa por medio de la imitación directa y la producción verbal sugerida por imágenes y enunciados incompletos. Esta prueba presenta unos índices de fiabilidad adecuados ($r = .81$ y $ETM = 1.24$) y suficiente validez (correlaciones internas entre .61 y .86), según las escalas y las edades (Aguinaga et al., 1989).

Procedimiento

Los autores evaluaron individualmente a los niños en horario escolar sin conocer a qué grupo pertenecían. Además, se les evaluó tras obtener los datos de los informes psicopedagógicos que emitieron orientadores escolares de los centros a los que pertenecían los niños, así como la firma del consentimiento informado por parte de los padres.

La evaluación inicial (pretest) se realizó al inicio del curso académico, durante el mes de septiembre, cuando los infantes asistían al tercer curso de Educación infantil. Las tres evaluaciones posteriores (postest) se llevaron a cabo, tras la aplicación de las distintas fases de intervención, en los meses de junio de los siguientes cursos académicos, cuando los niños estaban terminando tercero de Educación infantil, y primero y segundo de Educación primaria, respectivamente. Las tres fases de intervención se realizaron entre los meses de octubre a mayo de los tres cursos académicos consecutivos, cuando los niños asistían al tercer curso de Educación infantil, y el primero y segundo de Educación primaria, respectivamente.

El GNI recibió la enseñanza reglada por los objetivos curriculares oficiales obligatorios, que estableció en los Decretos 105 y 107 la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (Chaves González y Pascual Acosta, 1992a,b), tanto en el nivel de Educación infantil como en los niveles de Educación primaria. En Educación infantil (5 años de edad), los contenidos que se desarrollaron en las aulas a lo largo del curso académico se relacionaban con el lenguaje oral, por medio de actividades de escucha de cuentos, canciones y narraciones orales de historias, y con una aproximación al lenguaje escrito por medio del conocimiento de algunas palabras muy frecuentes (Chaves González y Pascual Acosta, 1992b). En Educación primaria (6 y 7 años de edad), se desarrolló el lenguaje oral con las mismas tareas del curso anterior y se comenzó con el lenguaje escrito, fomentando la exactitud y la comprensión por medio de componentes instruccionales relacionados con el procesamiento visomotor, como la discriminación visual y espacial, la psicomotricidad, la lateralidad y el esquema corporal (Chaves González y Pascual Acosta, 1992a). Los contenidos se desarrollaron en las aulas ordinarias y no se priorizaron ni estructuraron en ningún nivel educativo, siendo variable el tiempo de dedicación diaria a su instrucción en cada curso académico.

El GI recibió la aplicación de un programa de intervención en lenguaje escrito, que los autores desarrollaron en estudios previos (González Valenzuela, 2012; González Valenzuela et al., 2011; González-Valenzuela et al., 2012), tanto en el nivel de Educación infantil como en los niveles de Educación primaria. En todos los niveles académicos se priorizaba de manera sistemática y estructurada en el aula ordinaria la instrucción de la lectura y la escritura, por medio del fomento de la exactitud lectoescritora, la comprensión lectora y la composición escrita. La exactitud lectoescritora se desarrolló con actividades de reconocimiento de letras, palabras y texto, así como con copias, dictados,

articulación y discriminación de grafemas y conocimiento silábico y de fonemas (González Valenzuela, 2012; González Valenzuela et al., 2011; González-Valenzuela et al., 2012). La comprensión lectora y la composición escrita se desarrolló con actividades de identificación y jerarquización de ideas, categorización de conceptos, identificación y distinción del valor de las palabras en distintos tipos de oraciones, elaboración de mensajes y textos cortos y metacognición de la propia comprensión lectora y composición escrita (González Valenzuela, 2012; González Valenzuela et al., 2011; González-Valenzuela et al., 2012). Estos contenidos estaban secuenciados en cada nivel académico en función de su complejidad cognitiva (González Valenzuela, 2012). Las actividades desarrolladas por medio del programa se realizaban en las aulas ordinarias a las que pertenecían los individuos y durante un tiempo aproximado de 2.50 horas cada día, a lo largo de aproximadamente 20 semanas en cada curso académico. Dichas actividades se realizaban de forma individual y colectiva al inicio del horario lectivo diario, por medio de distintas materias escolares como Lengua y Conocimiento del medio. La aplicación del programa de intervención se llevó a cabo por las maestras en las aulas ordinarias, las cuales recibían un seguimiento periódico semanal por medio de la observación directa en las aulas y entrevistas individuales o en grupo con los autores, con el fin de analizar sus experiencias, resolver las dificultades que se iban encontrando y comentar y valorar los logros obtenidos. De esta manera, se controlaba la validez y la fiabilidad de sus intervenciones.

Análisis de los datos

El diseño fue longitudinal con cuatro medidas repetidas y tres fases de intervención, cuatro variables de estudio (desarrollo fonológico, desarrollo semántico, desarrollo morfosintáctico y desarrollo del lenguaje oral) y dos grupos de individuos (GI y GNI).

Dadas las características del diseño, se optó por realizar análisis de la varianza de medidas repetidas para un solo factor para analizar las diferencias intersujetos e intrasujetos en relación con las variables de estudio tras comprobar los supuestos paramétricos de esfericidad y homocedasticidad de las varianzas con las pruebas de Mauchly y Levene, respectivamente. Posteriormente, se realizaron contrastes entre medias intragrupo e intergrupo con las pruebas *t* de Student y análisis de varianza univariado, respectivamente. El análisis de los datos se ha realizado con el programa estadístico SPSS 20.

RESULTADOS

Resultados sobre el desarrollo fonológico

Los estadísticos descriptivos obtenidos en desarrollo fonológico muestran un aumento en las puntuaciones medias en la segunda, tercera y cuarta evaluación con respecto de la evaluación inicial, tanto en el GI como en el GNI. Sin embargo, las puntuaciones del GI son superiores a las que presenta el GNI en todas las evaluaciones (ver la Tabla 1 y la Figura 1). Para analizar si estas diferencias fueron significativas, se llevó a cabo el análisis de varianza de medidas repetidas.

En cuanto al factor intersujeto, los resultados indicaron que había diferencias significativas entre los grupos, con $F(1, 54) = 13.42, p = .01$, y una alta adecuación del contraste de hipótesis, con una óptima potencia ($\beta = 1.00$) y un tamaño mediano del efecto ($\eta^2 = .79$). En la Tabla 1 se indica que las diferencias encontradas entre el GI y el GNI

Tabla 1. *Diferencias en desarrollo del lenguaje oral y sus componentes entre los grupos de estudio en cada evaluación*

Evaluación	M_{GI}	M_{GNI}	$M_{(GI-GNI)}$	F	p
<i>Desarrollo fonológico</i>					
1 ^a	0.39	0.10	0.29	1.49	.23
2 ^a	0.42	0.14	0.28	1.87	.19
3 ^a	1.10	0.29	0.81	7.45	.01
4 ^a	2.06	0.57	1.49	17.91	.00
<i>Desarrollo semántico</i>					
1 ^a	1.75	1.37	0.38	0.73	.40
2 ^a	2.32	1.28	1.04	6.86	.01
3 ^a	4.13	1.86	2.28	13.63	.00
4 ^a	6.61	2.86	3.76	23.44	.00
<i>Desarrollo morfosintáctico</i>					
1 ^a	2.74	1.63	0.74	3.06	.10
2 ^a	3.10	2.28	0.81	2.48	.12
3 ^a	6.27	3.28	2.99	17.85	.00
4 ^a	9.47	5.36	4.11	18.49	.00
<i>Desarrollo del lenguaje oral</i>					
1 ^a	4.42	3.12	1.28	2.28	.13
2 ^a	5.84	3.70	2.11	5.47	.02
3 ^a	11.50	5.43	6.08	18.56	.00
4 ^a	18.14	8.79	9.36	25.31	.00

Notas: GI = Grupo instruido; GNI = Grupo no instruido.

en la primera y segunda evaluación no fueron estadísticamente significativas. En cambio, se observa que las diferencias encontradas entre los grupos fueron significativas en la tercera y la cuarta evaluación, siendo las puntuaciones más altas en el GI. Además, las diferencias encontradas entre los grupos a partir de la tercera evaluación fueron mayores a medida que se avanzaba en los años de aplicación del programa.

Por otro lado, en cuanto al factor intrasujeto, los resultados mostraron diferencias significativas entre las cuatro evaluaciones ($F[2.13, 76.70] = 25.20, p = .01$), con una óptima potencia del contraste de hipótesis ($\beta = 1.00$) y un tamaño mediano del efecto ($\eta^2 = .41$). En la Tabla 2 se muestran diferencias significativas en el GI entre todas las evaluaciones (excepto entre la primera y la segunda), y un aumento de las puntuaciones progresivamente con los periodos de intervención. En cambio, en el GNI no se aprecian diferencias significativas entre ningún par de evaluaciones.

Finalmente, en cuanto a los resultados obtenidos relativos al factor de interacción Evaluación \times Grupo se destaca que hubo diferencias significativas entre los grupos en las diversas evaluaciones ($F[2.13, 76.70] = 7.28, p = .03$). Se observa, además, una óptima potencia ($\beta = 1.00$) y un mediano tamaño del efecto ($\eta^2 = .54$).

Resultados sobre el desarrollo semántico

Los estadísticos descriptivos obtenidos en desarrollo semántico mostraron un aumento en las puntuaciones medias en la segunda, la tercera y la cuarta evaluación con respecto de la evaluación inicial, tanto en el GI como en el GNI. Sin embargo, las puntuaciones del GI fueron superiores a las que presentó el GNI en todas las evaluaciones (ver la Tabla 1 y la Figura 2). Para analizar si estas diferencias fueron significativas se llevó a cabo el análisis de varianza de medidas repetidas.

En cuanto al factor intersujeto, los resultados indicaron que había diferencias significativas entre los grupos, con $F(1, 54) = 17.68, p = .01$, y una alta adecuación del contraste de hipótesis con una potencia ($\beta = 1.00$) y un tamaño del efecto considerable ($\eta^2 = .84$). Los resultados indicaron que las diferencias encontradas entre el GI y el GNI en la primera evaluación no resultaron ser significativas. En cambio, se observó que las diferencias encontradas entre los grupos fueron significativas en la segunda, la tercera y la cuarta evaluación, siendo las puntuaciones más altas en el GI. Además, las diferencias encontradas entre los

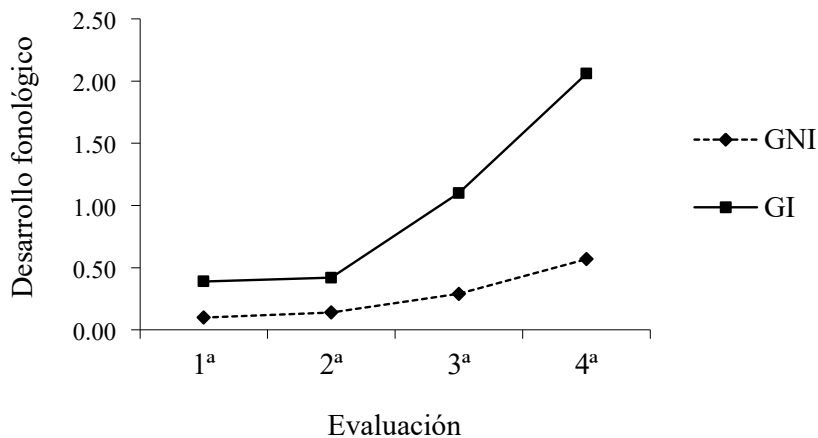


Figura 1. Puntuaciones medias de desarrollo fonológico por evaluaciones, según los grupos de estudio.

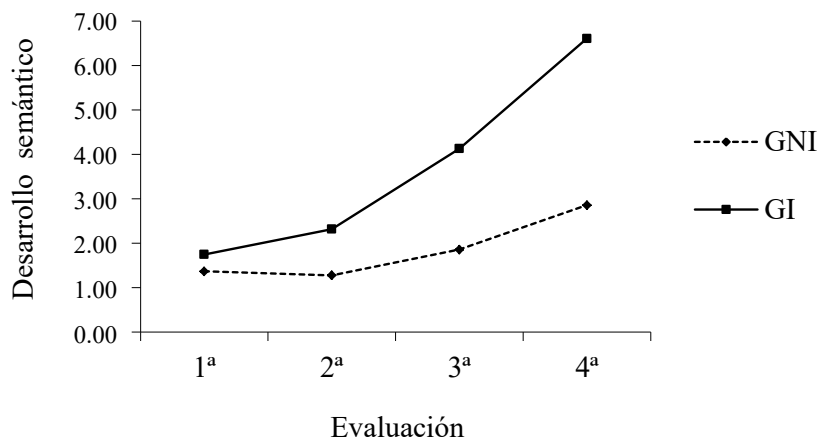


Figura 2. Puntuaciones medias de desarrollo semántico por evaluaciones, según los grupos de estudio.

grupos a partir de la segunda evaluación fueron mayores a medida que se avanzaba en los años de aplicación del programa (ver la Tabla 1).

Por otro lado, en cuanto al factor intrasujeto, los resultados mostraron diferencias significativas entre las cuatro evaluaciones en desarrollo semántico ($F [2.23, 80.42] = 60.93, p = .01$), con una alta potencia del contraste de hipótesis ($\beta = 1.00$) en ambos grupos y un mediano tamaño del efecto ($\eta^2 = .63$). En la Tabla 2 se indican los contras-

tes de cada grupo entre las distintas evaluaciones, los que mostraron diferencias significativas en el GI entre todas las evaluaciones y un aumento de las puntuaciones progresivamente con los periodos de intervención. En cambio, en el GNI sólo se apreciaron diferencias significativas entre la cuarta evaluación y las evaluaciones anteriores.

Finalmente, en cuanto a los resultados obtenidos relativos al factor de interacción Evaluación \times Grupo se destaca que hubo diferencias significativas ($F [2.23, 80.42]$

Tabla 2. *Diferencias en desarrollo del lenguaje oral y sus componentes entre evaluaciones en cada grupo*

Grupo	Evaluación (I)	Evaluación (J)	$M_{(I,J)}$	t	p
<i>Desarrollo fonológico</i>					
Instruido	1 ^a	2 ^a	-0.03	0.23	.81
		3 ^a	-0.71	4.38	.00
		4 ^a	-1.68	9.88	.00
	2 ^a	3 ^a	-0.68	7.93	.00
		4 ^a	-1.64	16.63	.00
		3 ^a	-0.99	30.33	.00
No instruido	1 ^a	2 ^a	-0.04	0.25	.71
		3 ^a	-0.29	1.00	.35
		4 ^a	-0.57	1.44	.20
	2 ^a	3 ^a	-0.14	1.00	.35
		4 ^a	-0.43	1.44	.20
		3 ^a	-0.29	1.59	.17
<i>Desarrollo semántico</i>					
Instruido	1 ^a	2 ^a	-0.57	2.81	.01
		3 ^a	-2.38	10.20	.00
		4 ^a	-4.83	16.50	.00
	2 ^a	3 ^a	-1.81	12.86	.00
		4 ^a	-4.29	19.31	.00
		3 ^a	-2.48	20.43	.00
No instruido	1 ^a	2 ^a	0.09	0.42	.68
		3 ^a	-0.49	0.81	.44
		4 ^a	-1.49	2.20	.07
	2 ^a	3 ^a	-0.57	2.10	.08
		4 ^a	-1.57	3.66	.01
		3 ^a	-1.00	4.58	.01
<i>Desarrollo morfosintáctico</i>					
Instruido	1 ^a	2 ^a	-0.35	1.61	.11
		3 ^a	-3.53	13.62	.00
		4 ^a	-6.73	19.69	.00
	2 ^a	3 ^a	-3.18	28.85	.00
		4 ^a	-6.37	29.13	.00
		3 ^a	-3.19	22.74	.00
No instruido	1 ^a	2 ^a	-0.29	1.69	.14
		3 ^a	-1.29	3.22	.07
		4 ^a	-3.36	7.99	.00
	2 ^a	3 ^a	-1.00	2.10	.08
		4 ^a	-3.07	5.18	.00
		3 ^a	-2.07	9.02	.00
<i>Desarrollo del lenguaje oral</i>					
Instruido	1 ^a	2 ^a	1.42	5.34	.00
		3 ^a	7.07	17.59	.00
		4 ^a	13.73	22.88	.00
	2 ^a	3 ^a	5.65	21.54	.00
		4 ^a	12.31	26.28	.00
		3 ^a	6.64	26.93	.00
No instruido	1 ^a	2 ^a	0.54	1.33	.23
		3 ^a	2.28	2.70	.07
		4 ^a	5.64	5.07	.00
	2 ^a	3 ^a	1.71	1.85	.11
		4 ^a	5.07	4.48	.00
		3 ^a	3.35	9.40	.00

= 15.93, $p = .01$) entre el grupo experimental y el grupo control en las diversas evaluaciones. Se observó, además, una óptima potencia ($\beta = 1.00$) y un gran tamaño del efecto ($\eta^2 = .81$).

Resultados sobre el desarrollo morfosintáctico

Los estadísticos descriptivos obtenidos en desarrollo morfosintáctico que obtuvieron los dos grupos de individuos en las cuatro evaluaciones mostraron un aumento en las puntuaciones medias en la segunda, la tercera y la cuarta evaluación con respecto de la evaluación inicial, tanto en el GI como en el GNI. Sin embargo, las puntuaciones del GI fueron superiores a las que presentó el GNI en todas las eva-

luaciones (ver la Tabla 1 y la Figura 3). Para analizar si estas diferencias fueron significativas se llevó a cabo el análisis de varianza de medidas repetidas.

En cuanto al factor intersujeto, los resultados indicaron que había diferencias significativas entre los grupos, con $F(1, 54) = 12.15$, $p = .01$, y una alta adecuación del contraste de hipótesis, con una potencia ($\beta = 1.00$) y un gran tamaño del efecto ($\eta^2 = .84$). En la Tabla 1 los resultados indican que las diferencias encontradas entre el GI y el GNI en la primera y segunda evaluación no resultaron significativas. En cambio, se observa que las diferencias encontradas entre los grupos fueron significativas en la tercera y cuarta evaluación, siendo las puntuaciones más altas en el GI. Además, las diferencias encontradas entre los grupos a partir de la tercera evaluación fueron

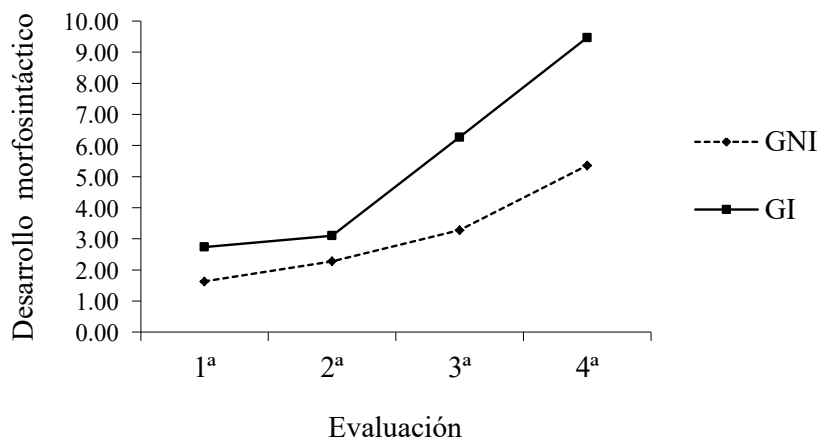


Figura 3. Puntuaciones medias de desarrollo morfosintáctico por evaluaciones, según los grupos de estudio.

mayores a medida que se avanzaba en los años de aplicación del programa.

Por otro lado, en cuanto al factor intrasujeto, los resultados mostraron diferencias significativas entre las cuatro evaluaciones en desarrollo morfosintáctico ($F [2.23, 80.42] = 151.31, p = .01$), con una óptima potencia del contraste de hipótesis ($\beta = 1.00$) en ambos grupos y un gran tamaño del efecto ($\eta^2 = .81$). En la Tabla 2 se indican los contrastes de cada grupo entre las distintas evaluaciones, con los que se encontró diferencias significativas en el GI entre todas las evaluaciones (excepto entre la primera y la segunda evaluación) y un aumento progresivo de las puntuaciones con los periodos de intervención. En cambio, en el GNI se apreciaron diferencias significativas al final de los periodos, entre la cuarta evaluación y las anteriores evaluaciones.

Finalmente, en cuanto a los resultados obtenidos relativos al factor de interacción Evaluación \times Grupo se destaca que hubo diferencias significativas ($F [2.23, 80.42] = 19.40, p = .01$) entre el GI y el GNI en las diversas evaluaciones. Se observó, además, una alta potencia ($\beta = .99$) y un mediano tamaño del efecto ($\eta^2 = .40$).

Resultados sobre el desarrollo del lenguaje oral

Los estadísticos descriptivos obtenidos en desarrollo del lenguaje oral mostraron un aumento en las puntuaciones medias en la segunda, tercera y cuarta evaluación con res-

pecto de la evaluación inicial, tanto en el GI como en el GNI. Sin embargo, las puntuaciones del GI fueron superiores a las que presentó el GNI en todas las evaluaciones (ver la Tabla 1 y la Figura 4). Para analizar si estas diferencias fueron significativas se llevó a cabo el análisis de varianza de medidas repetidas.

En cuanto al factor intersujeto, los resultados indicaron que había diferencias significativas entre los grupos, con $F (1, 54) = 15.56, p = .00$, y una alta adecuación del contraste de hipótesis, con una óptima potencia ($\beta = .97$) y un mediano tamaño del efecto ($\eta^2 = .30$). En la Tabla 1 se indica que las diferencias encontradas entre el GI y el GNI en la primera evaluación no fueron estadísticamente significativas. En cambio, se observa que las diferencias encontradas entre los grupos fueron significativas en la segunda, tercera y cuarta evaluación, siendo las puntuaciones más altas en el GI. Además, las diferencias encontradas entre los grupos a partir de la segunda evaluación fueron mayores a medida que se avanzaba en los años de aplicación del programa.

Por otro lado, en cuanto al factor intrasujeto, los resultados mostraron diferencias significativas entre las cuatro evaluaciones ($F [2.13, 76.70] = 179.12, p = .00$), con una óptima potencia del contraste de hipótesis ($\beta = 1.00$) y un tamaño del efecto considerable ($\eta^2 = .83$). En la Tabla 2 se muestran diferencias significativas en el GI entre todas las evaluaciones, y un aumento en las puntuaciones progresivamente con los periodos de intervención. En cambio, en el GNI sólo se apreciaron diferencias significativas entre la cuarta evaluación y las restantes evaluaciones.

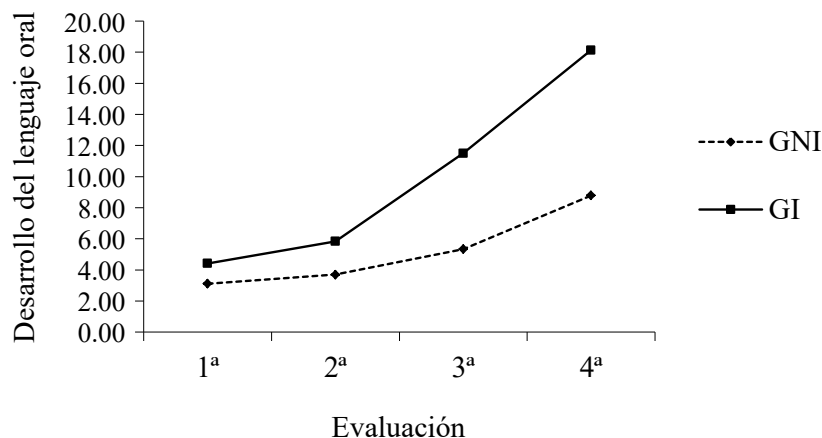


Figura 4. Puntuaciones medias de desarrollo del lenguaje oral por evaluaciones, según los grupos de estudio.

Finalmente, en cuanto a los resultados obtenidos relativos al factor de interacción Evaluación \times Grupo se destaca que hubo diferencias significativas entre los grupos en las diversas evaluaciones ($F[2.13, 76.70] = 32.55, p = .00$). Se observó, además, una óptima potencia ($\beta = 1.00$) y un mediano tamaño del efecto ($\eta^2 = .47$).

DISCUSIÓN

El propósito de este trabajo ha sido analizar los efectos en el lenguaje oral de un programa de intervención del lenguaje escrito (González Valenzuela, 2012; González Valenzuela et al., 2011; González-Valenzuela et al., 2012), desde los 5 hasta los 7 años de edad, en individuos de habla hispana en riesgo de presentar dificultades de aprendizaje.

Los resultados obtenidos indican que los individuos no intervenidos y los intervenidos con el programa de intervención en lenguaje escrito evolucionan en desarrollo del lenguaje oral y sus componentes, desarrollo fonológico, semántico y morfosintáctico, desde los 5 hasta los 7 años, pero el GI alcanza mejores puntuaciones que el GNI a lo largo de los tres cursos académicos. El lenguaje oral es un componente relevante que está presente en el currículo escolar del sistema educativo, lo que podría justificar las mejoras en los individuos en riesgo de dificultades de aprendizaje a los que no se les aplica el programa de intervención. Sin embargo, se observa que el lenguaje oral de los individuos en riesgo de dificultades de aprendizaje mejora más con el entrenamiento sistemático y estructural

do en lenguaje escrito en edades tempranas. Por otra parte, se encuentra que el GI presenta puntuaciones significativamente más altas desde los 6 años en desarrollo fonológico y morfosintáctico y desde los 5 años en desarrollo semántico y desarrollo del lenguaje oral, aunque en el grupo no intervenido con el programa sólo se observa un aumento significativo en el desarrollo del lenguaje oral, el desarrollo semántico y el morfosintáctico cuando alcanzan los 7 años. Estos resultados ponen de manifiesto también que la programación explícita, sistemática y prioritaria del lenguaje escrito en la enseñanza reglada desde edades tempranas mejora antes y más intensamente el desarrollo del lenguaje oral de individuos en riesgo de presentar dificultades de aprendizaje.

Con base en esta evidencia, cabe destacar que aunque la influencia del lenguaje oral en el lenguaje escrito desde edades tempranas se ha demostrado en abundantes investigaciones (Babayigit y Stainthorp, 2011; Beauchat et al., 2009; Brand y Dalton, 2012; Hammer et al., 2010; Hipfner-Boucher et al., 2014; Vadasy y Sanders, 2012), también se ha de tener en cuenta que el lenguaje escrito influye en el lenguaje oral (González Valenzuela y Delgado Ríos, 2006) debido, entre otros motivos, a las similitudes del procesamiento cognitivo entre ellos. Es decir, estos resultados apoyan la idea de que por medio de la lectoescritura los individuos adquieren nuevas estructuras y funciones del lenguaje oral en la línea de lo que defienden algunos estudios con individuos con y sin dificultades (Domínguez et al., 2013; González Valenzuela y Delgado Ríos, 2006; Teberosky y Sepúlveda, 2009). Con la lectura y la escritura

se ponen en marcha procesos de codificación fonológica, morfológica y sintáctica del mensaje, procesos de reconocimiento y procesos de acceso al significado de las palabras y de integración del significado en el discurso. Estos procesos son similares a los que ocurren en el lenguaje oral. Si estos procesos similares se activan desde el lenguaje escrito de manera precoz, sistemática y estructurada, se justifica cómo el entrenamiento en lenguaje escrito puede no sólo alfabetizar sino también mejorar el lenguaje oral de los individuos con y sin dificultades de aprendizaje. Por tanto, los resultados encontrados en este estudio aportan evidencia sobre la influencia de la alfabetización temprana en la mejora del lenguaje oral.

Por otro lado, cabe destacar que los individuos con dificultades de aprendizaje tienen, entre otros problemas, dificultades en el lenguaje oral que determinan y propician dificultades en la lectura y la escritura (Adlard y Hazan, 1998; Ortiz et al., 2008). Si con la enseñanza precoz y sistemática de la lengua escrita se puede mejorar el lenguaje oral de estos individuos, cabe esperar que también se consiga paliar la aparición de esas dificultades. En esta línea, hay diferentes trabajos que resaltan el papel que desempeña el lenguaje escrito en la disminución del riesgo de aparición de dificultades de aprendizaje de la lectoescritura, y han encontrado porcentajes menores de remisión de alumnos a los servicios de educación especial (González-Valenzuela et al., 2012; Slavin y Madden, 2013; Slavin et al., 2011).

En definitiva, un acercamiento desde la intervención temprana en el lenguaje escrito es, por tanto, una buena medida para la mejora del desarrollo del lenguaje oral y para la prevención de individuos en riesgo de presentar dificultades de aprendizaje, como se ha puesto de manifiesto en este y otros trabajos, de la misma forma que desde el lenguaje oral se consigue mejorar el lenguaje escrito y prevenir sus dificultades. Se resalta, por tanto, la necesidad de integrar las actividades que fomenten el desarrollo del lenguaje escrito y oral de modo conjunto en las prácticas educativas en la línea que señalan algunos autores (Domínguez et al., 2013).

Finalmente, el hecho de que no fuera una sola maestra la que haya aplicado el programa de intervención a todos los niños se podría considerar una limitación del estudio. También, cabe destacar que los resultados encontrados no aseguran que las ganancias en lenguaje oral de los individuos en riesgo de dificultades de aprendizaje que se intervinieron en lenguaje escrito se mantengan o incluso que estas dificultades desaparezcan a lo largo del tiempo, como sería lo esperable. En estudios futuros, se pretende hacer un seguimiento del lenguaje oral de estos individuos en el

segundo ciclo de Educación primaria (8-9 años de edad), con el fin de averiguar si sigue habiendo diferencias entre ellos en lenguaje oral a largo plazo y si sus dificultades han desaparecido al compararlos con individuos normativos.

REFERENCIAS

- Adlard, A., & Hazan, V. (1998). Speech perception in children with specific reading difficulties (dyslexia). *The Quarterly Journal of Experimental Psychology. Section A: Human Experimental Psychology*, 51(1), 153-177. doi:10.1080/713755750
- Aguinaga, G., Armentia, M. L., Fraile, A., Olangua, P., & Uriz, N. (1989). *Prueba de Lenguaje Oral Navarra (PLON)*. Pamplona, España: Departamento de Educación y Cultura, Gobierno de Navarra, España.
- Babayigit, S., & Stainthorp, R. (2011). Modeling the relationships between cognitive-linguistic skills and literacy skills: New insights from a transparent orthography. *Journal of Educational Psychology*, 103(1), 169-189. doi:10.1037/a0021671
- Beauchat, K. A., Blamey, K. L., & Walpole, S. (2009). Building preschool children's language and literacy one storybook at a time. *The Reading Teacher*, 63(1), 26-39. doi:10.1598/RT.63.1.3
- Brand, S. T., & Dalton, E. M. (2012). Universal design for learning: Cognitive theory into practice for facilitating comprehension in early literacy. *Forum on Public Policy Online*, 2012(1). Recuperado de <http://forumonpublicpolicy.com/vol2012.no1/archive/brand.pdf>
- Chaves González, M., & Pascual Acosta, A. (1992a, 20 de junio). Decreto 105/1992, de 9 de junio, por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la educación primaria en Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, Año XIV, Núm. 56, pp. 3959-3962, 4025-4113.
- Chaves González, M., & Pascual Acosta, A. (1992b, 20 de junio). Decreto 107/1992, de 9 de junio, por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la educación infantil en Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, Año XIV, Núm. 56, pp. 3966-3987.
- Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. (2013). *Mapa de centros escolares y áreas de influencia* [página web]. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/educacion>
- Domínguez, P., Nasini, S., & Teberosky, A. (2013). Juegos de lenguaje y aprendizaje del lenguaje escrito. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 36(4), 501-515. doi:10.1174/021037013808200276
- Fletcher, J. M., Coulter, W. A., Reschly, D. J., & Vaughn, S. (2004). Alternative approaches to the definition and identi-

- fication of learning disabilities: Some questions and answers. *Annals of Dyslexia*, 54(2), 304-331. doi:10.1007/s11881-004-0015-y
- González Valenzuela, M. J. (Coord.). (2012). *Prevención de las dificultades de aprendizaje*. Madrid, España: Pirámide.
- González Valenzuela, M. J., & Delgado Ríos, M. (2006). Enseñanza-aprendizaje del lenguaje escrito y desarrollo del lenguaje oral en educación infantil y primaria: Un estudio longitudinal. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 26(4), 204-214. doi:10.1016/S0214-4603(06)70114-0
- González Valenzuela, M. J., Martín Ruiz, I., & Delgado Ríos, M. (2011). Intervención temprana de la lectoescritura en sujetos con dificultades de aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 43(1), 35-44. doi:10.14349/rlp.v43i1.617
- González-Valenzuela, M. J., Martín-Ruiz, I., & Delgado-Ríos, M. (2012). Enseñanza de la lectoescritura y disminución del riesgo de dificultades de aprendizaje. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2), 253-269. doi:10.1387/Rev.Psicodidact.4502
- Griffin, T. M., Hemphill, L., Camp, L., & Wolf, D. P. (2004). Oral discourse in the preschool years and later literacy skills. *First Language*, 24(2), 123-147. doi:10.1177/0142723704042369
- Hammer S., C., Farkas, G., & Maczuga, S. (2010). The language and literacy development of Head Start children: A study using the Family and Child Experiences Survey database. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 41(1), 70-83. doi:10.1044/0161-1461(2009/08-0050)
- Hipfner-Boucher, K., Milburn, T., Weitzman, E., Greenberg, J., Pelletier, J., & Girolametto, L. (2014). Relationships between preschoolers' oral language and phonological awareness. *First Language*, 34(2), 178-197. doi:10.1177/0142723714525945
- National Early Literacy Panel. (2008). *Developing early literacy. Report of the National Early Literacy Panel*. Washington, DC, E.U.: National Institute for Literacy, & National Center for Family Literacy.
- Ortiz, R., Jiménez, J. E., Muñeton, M., Rojas, E., Estévez, A., Guzmán, R.,..., & Naranjo, F. (2008). Desarrollo de la percepción del habla en niños con dislexia. *Psicothema*, 20(4), 678-683.
- Rivas Moya, T., González Valenzuela, M. J., & Delgado Ríos, M. (2010). Descripción y propiedades psicométricas del Test de Evaluación del Rendimiento Académico (TERA). *Revista Interamericana de Psicología*, 44(2), 279-290.
- Slavin, R. E., & Madden, N. A. (2013). Success for all at 27: New developments in whole-school reform. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 18(3-4), 169-176. doi:10.1080/10824669.2013.862095
- Slavin, R. E., Madden, N., Calderón, M., Chamberlain, A., & Hennessy, M. (2011). Reading and language outcomes of a multiyear randomized evaluation of transitional bilingual education. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 33(1), 47-58. doi:10.3102/0162373711398127
- Teberosky, A., & Sepúlveda, A. (2009). El texto en la alfabetización inicial. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 32(2), 199-218. doi:10.1174/021037009788001770
- Vadasy, P. F., & Sanders, E. A. (2012). Two-year follow-up of a kindergarten phonics intervention for English learners and native English speakers: Contextualizing treatment impacts by classroom literacy instruction. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 987-1005. doi:10.1037/a0028163
- Wechsler, D. (1998). *Escala de inteligencia de Wechsler para niños*. Madrid, España: TEA.
- Welsch, R. G. (2007). Using experimental analysis to determine interventions for reading fluency and recalls of students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 30(2), 115-129. doi:10.2307/30035546

Recibido: 26 de febrero de 2015.

Aceptado: 26 de septiembre de 2015.