



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATOLICA DE CHILE
FACULTAD DE EDUCACION
PROGRAMA DE MAGISTER

**ESTIMULACIÓN DEL DISCURSO NARRATIVO Y CONCIENCIA
FONOLÓGICA BAJO UN ENFOQUE COLABORATIVO. SU
RELACIÓN CON EL PROCESO LECTOESCRITOR.**

POR

BETSY POBLETE PIZARRO

Proyecto de Magister presentado a la Facultad de Educación de la
Pontificia Universidad Católica de Chile,
para optar al grado académico de Magister en Educación.
Mención Dificultades del Aprendizaje.

Profesor Guía: Flga. Zulema de Barbieri.

Enero, 2017

Santiago, Chile

**Estimulación del Discurso Narrativo y Conciencia fonológica
bajo un enfoque colaborativo. Su relación con el proceso
lectoescritor.**

**Stimulation of narrative and phonological awareness under a
collaborative approach. Their relationship with the reading
process.**

Betsy Poblete Pizarro.

Fonoaudióloga. - bjpoblete@uc.cl
+56 9 81889404

Estimulación del Discurso Narrativo y Conciencia fonológica bajo un enfoque colaborativo, su relación con el proceso lectoescritor.

Stimulation of narrative and phonological awareness under a collaborative approach, their relationship with the reading process.

Resumen:

El objetivo de esta investigación consistió en determinar el efecto de la aplicación de un programa de estimulación, desde un modelo colaborativo interno, de la conciencia fonológica y del discurso narrativo en escolares de Primero básico de un colegio municipal de Cerro Navia y relacionar estos resultados con el proceso lectoescritor, utilizando para ello un diseño metodológico cuasi experimental pre y post test y grupo control no equivalente. Se consideró a dos grupos de estudiantes: El grupo experimental, que contaba con 22 alumnos con edad promedio de 6.8; más el grupo control, que contaba con 21 estudiantes con edad promedio 6.4. Se determinó nivel inicial de la conciencia fonológica y del discurso narrativo en cada grupo y se procedió a su estimulación durante 15 semanas, divididas en dos sesiones semanales de 45 minutos, una para estimular conciencia fonológica y la otra para discurso narrativo. Posteriormente se efectuó el post test. Los resultados muestran diferencias significativas en el grupo experimental, antes y después de la intervención en todas las habilidades evaluadas, no así en el grupo control. No se observa correlación entre las habilidades lingüísticas y el proceso lectoescritor. Se discute la implicancia de estos resultados y la relevancia del uso de enfoques colaborativos en contextos educativos inclusivos.

Palabras claves: Discurso Narrativo, Conciencia fonológica, proceso lectoescritor, modelo colaborativo, educación inclusiva.

ABSTRACT:

The objective of this research was to determine the effect of the application of a program of stimulation, internal collaborative model, of the phonological awareness and the narrative discourse in primary school students of a municipal school of Cerro Navia and to relate these results to the Using a quasi-experimental methodological design pre and post test and non-equivalent control group. Two groups of students were considered: The experimental group, which had 22 students with an average age of 6.8; Plus the control group, which had 21 students with an average age of 6.4. The initial level of phonological awareness and narrative discourse in each group was determined and stimulated for 15 weeks, divided into two weekly sessions of 45 minutes, one to stimulate phonological awareness and the other to narrative discourse. Subsequently the post test was performed. The results show significant differences in the experimental group, before and after the intervention in all skills assessed, not so in the control group. When comparing both post test groups, only expressive narrative discourse shows significant differences. In terms of the correlation with the lectoescritor process, statistical tests do not generate positive results. The implication of these results on the generalization of the intervention plans in inclusive educational settings, the importance of using the collaborative model are discussed.

Key words: narrative discourse, phonological awareness, literacy process, collaborative model, inclusive education.

I. Introducción

Nuevas conceptualizaciones de la lectoescritura, postulan que ésta puede desarrollarse antes de su periodo de instrucción formal y que existen otras habilidades, principalmente derivadas del lenguaje oral, que mantienen una relación dinámica con la lectura y que a su vez, poseen el potencial de comportarse como predictores en los distintos niveles de desarrollo de la lectura (Bravo; Villalón & Orellana, 2002; Guardia, 2003). Entre estas habilidades, destaca la conciencia fonológica y el discurso narrativo.

Conciencia fonológica:

Entendida como “una habilidad metalingüística que se observa cuando los sujetos toman conciencia de que el lenguaje oral tiene componentes fonémicos que se pueden aislar o añadir a voluntad. Es un proceso que está estrechamente asociado con el aprendizaje inicial de la lectura y puede predecirlo cuando es evaluado en Kindergarten o al inicio del primer año básico” (Bravo, 2006).

Esta habilidad, es la que mejor ha explicado los procesos de adquisición de la lectura y las deficiencias en los trastornos específicos, como en la dislexia, siendo considerada como una habilidad indispensable para la enseñanza de la lectoescritura (Bravo, Villalón y Orellana, 2002; Bravo, 2006; Bravo, Villalón y Orellana, 2006; Bravo, 2011; Clemente, Domínguez, 1992; De Barbieri, 2002; De Barbieri, Coloma, 2004; Guardia, 2003; Herrera, Defior, 2005; Jiménez, Ortiz, 2000; Marder, 2011, Snowling, 2004, Van Kleeck, 2008). Estudios respaldan además, que esta habilidad se moviliza independiente al nivel socioeconómico de los sujetos y que recae principalmente en la habilidad de decodificación (Bravo, Villalón & Orellana 2006).

A pesar de todo el sustento que la respalda, investigaciones muestran que solo el 22,5% de nuestros estudiantes, que ingresan a primero básico poseen las habilidades metafonológicas necesarias para enfrentar exitosamente el proceso de alfabetización, a pesar de su sensibilidad a la estimulación (Fricke, Browyer – Crane, Halley, Hulme, Snoelin, 2013; Guardia, 2003).

Discurso Narrativo.

El discurso narrativo, se entiende como “una unidad semántica pragmática constituida por una secuencia de oraciones cuyos significados se relacionan coherentemente en torno a un tema y que es emitida con una determinada intención comunicativa en una situación concreta. Este es considerado un fenómeno complejo y está constituido por aspectos de contenido y de forma”. (Pavez, Coloma y Maggiolo, 2008).

Se plantea que un adecuado desarrollo del discurso, prepara a los niños para la adquisición de la lectura (Coloma, 2014; Hayward & Schneider, 2000; Malo & Bullard, 2000). Esto se explica, debido a que esta estructura es más extensa, descontextualizada y a que posee más marcas de cohesión que la conversación, haciéndolo similar a los textos escritos (Hyward & Schneider, 2000; Kadavarek & Sulzby, 2000; Paul & Snith, 1993; Schoenbrodt, Kerins & Gesell, 2003).

Esta relación con la lectura, es específicamente con la comprensión lectora en etapas escolares tempranas (García, Gómez–Fonseca, Guerrero, Lara-Díaz y Lina, 2010; Paris & Paris, 2003. Citado en Strasser, Larraín, López y Lissi, 2010), considerándola como una herramienta útil para predecir niveles de comprensión lectora, incluso por sobre la lectura de palabras, vocabulario y coeficiente intelectual; Además, discrimina entre

buenos y malos lectores (Oakhill & Cain, 2012), por lo que debe ser una habilidad a incluir en los procesos de enseñanza al interior del aula común (Malo & Bullard, 2000).

Estimulación de la conciencia fonológica y del discurso narrativo.

Los estudios sobre estimulación, tanto del discurso narrativo como de conciencia fonológica, se han centrado en poblaciones diagnosticadas con trastornos de lenguaje o en educación prebásica, utilizando modelos donde el profesional trabaja de forma específica y autónoma la habilidad que pretende observar, sin considerar la fusión de esta en el currículum nacional (Acosta, Moreno, Axpe, Lorenzo, 2010; Acosta, Moreno & Angeles, 2012; Bliss y Pierre, 1997; Coloma y Alarcon, 2009; Silke Fricke, Bowyer-Crane, Haley, Hulme, Snowling, 2013; Gillam, Muñoz, Peña, 2003; Hayward y Schneider, 2000; Maggiolo, Pavez, Coloma, 2003; Maggiolo, Coloma & Pavez, 2009; Moreno, Axpe & Acosta, 2012; Wetherell, Botting y Conti-Ramsden, 2007). Además, gran parte de estas evidencias corresponden a estudios correlacionales, que no representan necesariamente una relación causa – efecto (González y cols, 2014).

De esta forma, los aportes teóricos son limitados para contextos educativos regulares, más aún cuando se habla de modelos de intervención que consideren demandas ministeriales inclusivas actuales en nuestro país, centradas en crear estrategias colaborativas (Elgueta, 2013).

Estos modelos, apuntan a que las intervenciones deben aproximar a los especialistas a situaciones naturales en las que se manifiesta algún déficit, más aún cuando estas se fusionan con dificultades en el proceso de enseñanza – aprendizaje (Acosta, 2003). Se distinguen cinco niveles de progresión en la intervención: nivel 0 o de colaboración

paralela, refiere al trabajo entre profesional docente y asistente sin intercambio de contenidos entre estos; en el nivel 1 o de intercambio curricular, el docente entrega información pedagógica al especialista; en el nivel 2 o de asesoramiento, se intenta intervenir en las dificultades lingüísticas durante las instancias de aprendizaje, mediante sugerencias entregadas por el asistente hacia el docente desde una posición jerárquica; el nivel 3 o de colaboración externa, consta de una relación entre educadores desde el plano de la igualdad, pero el especialista aún no ingresa a aula, sino que el trabajo se efectúa a través del análisis y resolución de dificultades fuera de esta; en el nivel 4 o de colaboración interna, el apoyo entre ambos profesionales se realiza en el contexto natural de aprendizaje, en el aula común (Castejon & España, 2004). De estos niveles, el nivel 2 o de asesoramiento ha sido el más utilizado por los equipos de aula, según revisiones bibliográficas efectuadas por Solis, Vaughn & Swanson (2012).

En cuanto a la evidencia de este modelo con las habilidades lingüísticas asociadas a la lectoescritura, se encuentra un plan de estimulación de la conciencia fonológica y de la habilidad de denominación en contextos educativos regulares de España, obteniendo resultados que relacionan estas habilidades con la escritura en un contexto de aula, sin embargo la metodología utilizada es a través del modelo colaborativo de asesoramiento, donde el docente continúa con la principal carga de entrega de contenidos (González y cols. 2014).

Por su parte, Acosta y cols. (2010), investigaron un plan de estimulación del discurso narrativo desde un modelo colaborativo en aula común, centrando su análisis en niños

con trastorno específico de lenguaje (TEL) obteniendo resultados favorables en el incremento de la narrativa de su grupo de estudio.

Si bien, el modelo colaborativo se ha transformado en una estrategia llamativa de intervención en los espacios educativos, aún los estudios son escasos y limitados, por lo que se necesita evidencia que refleje los efectos a nivel de aprendizaje en la población en estudio, incorporar las características del grupo de estudio y detallar el nivel del modelo, además de incorporar evidencia de equipos de enseñanza que, además de considerar al docente regular y al docente especialista, incorpore a profesionales especialistas no docentes (Hunt, Soto, Maier & Doering, 2003; Maggiera y Zigmond, 2005; Solis, Vaughn & Swanson, 2012; Van Garderen, Stormont & Goel, 2012).

De acuerdo a lo expuesto, se considera necesario aportar nuevas evidencias acerca de la efectividad de prácticas colaborativas en niveles más avanzados, en programas dirigidos a la estimulación de habilidades respaldadas por la evidencia empírica existente, relacionadas con la alfabetización temprana, como lo son la conciencia fonológica y el discurso narrativo, consideradas como herramientas dirigidas a la decodificación y la otra a la comprensión lectora, respectivamente.

Es así, como el “Programa para estimular conciencia fonológica en pre escolares con trastorno específico de lenguaje” (Pinto, Prieto, Rojas, Salamanca, Vallejo, 2007) y el “Plan de estimulación del desarrollo narrativo” (Pavez, Coloma, y Maggiolo, 2008) aparecen como dos herramientas estructuradas, efectivas, validadas en población

nacional y sus actividades impresionan atractivas para niños de escolarización inicial, pero que han sido utilizados preferentemente en niños con dificultades de lenguaje.

En virtud de lo anterior se plantean las siguientes hipótesis y objetivos:

H1: La estimulación de la conciencia fonológica, bajo un modelo de colaboración interna, mejora significativamente el desempeño en el grupo de estudio.

H2: La estimulación del discurso narrativo, a nivel expresivo y receptivo, bajo un modelo de colaboración interna, mejora significativamente el desempeño de estas en el grupo de estudio.

H3: El desempeño en conciencia fonológica y discurso narrativo post estimulación, se correlaciona con el proceso lectoescritor.

Objetivo general:

Determinar el efecto de la aplicación de un plan, desde un modelo de colaboración interna, para estimular el desarrollo de la conciencia fonológica y del discurso narrativo en escolares de Primero básico y relacionar los resultados con el proceso lectoescritor, una vez aplicado el programa.

Objetivos específicos:

-Determinar el efecto de la aplicación de un plan, desde un modelo de colaboración interna, para estimular la conciencia fonológica en escolares de Primero básico.

-Determinar el efecto de la aplicación de un plan, desde un modelo colaboración interna, para estimular el discurso narrativo a nivel expresivo y comprensivo, en escolares de Primero básico.

-Relacionar los resultados de la estimulación de la conciencia fonológica y del discurso narrativo con el proceso lectoescritor, en escolares de primero básico.

II. Método:

Tipo de estudio:

Diseño cuasi experimental pre y post test y grupo control no equivalente.

Participantes:

La investigación se realizó en los primeros básicos de una escuela regular con integración de la municipalidad de Cerro Navia, considerada dentro del nivel socioeconómico medio bajo y que posee un índice de vulnerabilidad entre el 62 y 81% (Mineduc, 2015a). Esta institución cuenta con dos cursos por nivel, (A y B). El curso al cual se efectuó la intervención, fue el primero básico A, escogido al azar.

El número de la muestra inicial es de 22 en el grupo experimental (10 niños y 12 niñas) y 21 en el grupo control (11 niños y 10 niñas). Entre los participantes del grupo experimental, se encuentran 5 estudiantes integrados con diagnóstico de TEL, quienes participaban en el programa de integración escolar (PIE), por lo que reciben apoyo específico de la educadora diferencial y fonoaudióloga.

La edad promedio de los estudiantes que constituyen la primera evaluación es de 6.4 años en grupo control y 6.8 en el grupo experimental.

Procedimiento:

Etapa de evaluación:

Se comenzó la primera semana de Agosto del año 2013, solicitando la autorización de los participantes de los distintos estamentos de la unidad educativa (Apoderados de primero básico, Equipo Directivo, Docentes y Asistentes que trabajan en primer ciclo), para posteriormente efectuar la sensibilización, donde se presentó los objetivos y la problemática de la investigación, además de las bases teóricas que la fundamentan. En esta oportunidad se informó qué curso participaría como grupo experimental y con ello, qué docentes y asistentes participarían activamente en el proceso, para luego coordinar espacios y modalidades de comunicación con el equipo de aula y así, comenzar a trabajar en las planificaciones de manera conjunta.

Luego, entre la segunda y tercera semana de Agosto del 2013, se efectuó el pre test, donde se aplicaron los instrumentos para evaluar conciencia fonológica y discurso narrativo en ambos grupos de niños.

Instrumentos:

La conciencia fonológica se evaluó mediante la Prueba de lectura-Forma 1 (Himmel, Infante, 2007). El objetivo de esta prueba es evaluar la conciencia fonológica del fonema mediante diferentes tareas. La confiabilidad del instrumento fue de 0.96. y se obtuvo a través del coeficiente Alpha Crombach. El instrumento está constituido por 8

subpruebas que contienen 6 ítems cada una. Entre las actividades que evalúa, se encuentran aquellas donde los fonemas se comparan, se aíslan, se sintetizan, se omiten y segmentan, dentro de una palabra escuchada.

El discurso narrativo se evaluó mediante el procedimiento “Evaluación del discurso narrativo” de Pavez, Coloma y Maggiolo (2008) que mide comprensión y producción mediante dos pruebas. Ambas pruebas poseen estudios de confiabilidad que se realizaron con el coeficiente alfa equivalente al coeficiente 20 de Kuder- Richardson (KR20). El índice de la prueba de producción es 0.77 y el de la comprensión es 0.84. En la producción del discurso el niño recuenta tres cuentos y luego se analiza la estructura de sus relatos. Por su parte, la comprensión consiste en que el menor responde preguntas literales e inferenciales de los mismos cuentos utilizados para el recontado.

tapa de intervención: Desde la cuarta semana de Agosto 2013, dos veces a la semana se aplicaron los programas de estimulación para la conciencia fonológica y el discurso narrativo al grupo experimental, mientras que en el grupo control se continuaban entregando contenidos de forma habitual. Se destinó un día de la semana para estimular cada habilidad (dos días a la semana en total), durante la primera hora pedagógica. (Figura 1)

Figura 1*Objetivos en conciencia fonológica y discurso narrativo para cada sesión.*

<i>Sesión</i>	<i>Conciencia Fonológica</i>	<i>Discurso Narrativo</i>
1	Segmentación Silábica.	Inicio: Personaje principal
2	Reconocimiento silaba inicial	Inicio: Personaje principal.
3	Identificación fonema inicial.	Inicio: Identificación del problema
4	Identificación fonema inicial.	Episodio.
5	Identificación fonema inicial.	Episodio.
6	Síntesis fonémica.	Episodio.
7	Reconocimiento de fonema inicial.	Final.
8	Identificación fonema final.	Final.
9	Identificación fonema final.	Integración estructuras.
10	Omisión fonema Inicial.	Numero Episodios.
11	Omisión de fonema inicial y final.	Meta.
12	Sustitución de fonemas.	Meta.
13	Sustitución de fonemas.	Integración de estructuras.
14	Segmentación fonémica.	Integración de estructuras.
15	Segmentación fonémica.	Integración de estructuras

El trabajo colaborativo interno se efectuó en el aula común de los estudiantes y las intervenciones fueron comandadas por una profesional fonoaudióloga, en compañía de la profesora jefe y educadora diferencial del curso. La forma de trabajo y de adaptación de los planes de estimulación, consistió en reuniones al finalizar cada clase, donde la fonoaudióloga comunicaba acerca del próximo objetivo a trabajar, según la planificación previamente seleccionados para el estudio, y la docente informaba los contenidos pedagógicos propuestos por el Mineduc, por lo que se efectuaban las acomodaciones necesarias para que ambos planes tuvieran relación con los contenidos seleccionados

por la docente. Por ejemplo: Si los estudiantes se encontraban aprendiendo el grafema /p/, se adaptaba la planificación, priorizando estímulos con el fonema en cuestión, para el caso de la adaptación del plan de estimulación de la conciencia fonológica. De la misma forma, las adaptaciones que recibía el plan de estimulación del Discurso Narrativo, también consistía en la incorporación de personajes con nombres que tuviesen dichos fonemas, y en algún momento de la clase, se promovía alguna tarea de conciencia fonémica. A su vez, según el objetivo a trabajar en el Discurso narrativo, se presentaba el desafío a desarrollar en Conciencia fonológica con un previo relato enmarcado en una narrativa, por ejemplo.

Por su parte, la Educadora Diferencial también participaba de esa reunión, quien tenía la oportunidad de entregar información acerca de algún niño en situación especial que ameritara algún tipo de adecuación en la planificación y transmitía información que se considerara pertinente, según su trabajo con la fonoaudióloga del establecimiento.

Durante la clase, ambas docentes actuaban principalmente como apoyo al clima de aula, a la selección de los estudiantes en las actividades y a acentuar la conexión con los contenidos pedagógicos.

Una vez terminada la sesión, los niños iban a recreo y las profesionales efectuaban una retroalimentación clase a clase dentro de la misma aula, y se continuaba con la planificación de la siguiente sesión. Este espacio de reunión, tenían una duración promedio de 15 minutos por sesión.

Las metodologías seleccionadas para adaptar, fueron: “Plan para la estimulación del desarrollo narrativo” (Pavez, Coloma y Maggiolo, 2008) y “Programa para estimular la conciencia fonológica en pre escolares con TEL” (Pinto y cols, 2007).

Etapas de post intervención. Análisis de resultados:

Luego, al finalizar el programa de estimulación, se volvieron a aplicar las pruebas iniciales. En esta oportunidad, con el fin de correlacionar la estimulación de estas habilidades con el proceso lectoescritor, se aplicó además la Pruebas de Comprensión Lectora y Producción de textos (CL-PT)" (Medina, Gajardo y Arauco 2011). Instrumento que tiene como objetivo evaluar tres dimensiones: comprensión lectora, producción de texto y manejo de la lengua y conocimientos sobre la misma. Las normas para cada rango etario se definen en percentiles. Posee análisis de validez y confiabilidad para todos sus ítems. Sus resultados en confiabilidad para primero básico en 73 niños chilenos, arroja una correlación test retest de 0,0823 y un valor p de 0,001. En cuanto a validez para el mismo nivel con 146 niños, se correlacionó los puntajes totales del test y sus dimensiones con las notas finales, donde se observa una correlación de 0,513 y un valor p 0,0001.

Todas las pruebas se aplicaron en ambos grupos de niños. Es importante mencionar que, durante el post test la muestra sufrió una reducción importante en el número de participantes, quedando compuesta por 11 estudiantes en el grupo experimental (3 niños y 8 niñas) y 6 en el grupo control (4 niños y dos niñas). En ambos grupos se mantienen niños con diagnóstico de TEL, 5 en el grupo estudio y 2 en el grupo control. Lo anterior, debido a factores externos al diseño metodológico.

Finalmente, se realizaron los análisis estadísticos para determinar si existen diferencias significativas en el desempeño de los niños entre el pre test y post test en y entre los grupos en cuanto al rendimiento en conciencia fonológica y discurso narrativo. Para las

comparaciones en cada grupo se utilizó la prueba t de Student, considerando las medias de desempeño de la primera y segunda evaluación. Se utilizó la misma prueba para la comparación entre el grupo experimental y el grupo control antes del programa, con el fin de constatar que no fuera grupos muy diferentes en cuanto su desempeño.

Para la correlación entre las habilidades lingüísticas estimuladas y el desempeño lector se utilizó la prueba de correlación de Pearson.

Todos los análisis se realizaron mediante el paquete estadístico R (R Core Team, 2014).

III. Resultados

A continuación se presentan los resultados: en primer lugar se comparan los rendimientos de los grupos en conciencia fonológica, comprensión y producción del discurso narrativo antes de la aplicación de la estimulación; inmediatamente después, se presentan las comparaciones entre la primera y segunda evaluación en cada uno de los grupos; Luego, se realiza la correlación entre los desempeños de conciencia fonológica, discurso comprensivo y expresivo de la segunda evaluación con el proceso lectoescritor y para finalizar, se presentan los resultados individuales en el grupo de estudio de todas las habilidades evaluadas en el pre y post test.

Tabla 1

Comparación entre el grupo de estudio (GE) y el grupo de control (GC) en las variables conciencia fonológica (CF), discurso narrativo a nivel expresivo (DE) y a nivel comprensivo (DC) antes de la estimulación

	GE		GC		T
	Promedio	DS	Promedio	DS	
CF	22.09	12.73	31.92	12.7	0.072
DE	11.54	4.2	9.19	2.95	0.136
DC	27.18	4.98	26.84	2.82	0.845

En la tabla 1 se observa que no existen diferencias significativas entre el grupo control y el grupo de estudio en ninguna de las variables consideradas, por lo que es posible inferir que ambos grupos comenzaron con desempeños similares.

Tabla 2

Comparación de la conciencia fonológica (CF), discurso narrativo a nivel expresivo (DE) y comprensivo (DC), antes y después de la intervención en el grupo de estudio.

	Primera Evaluación		Segunda evaluación		P
	Promedio	DS	Promedio	DS	
CF	22.09	12.73	35.54	7.43	<0.001**
DE	11.54	4.2	14.14	3.74	0.041*
DC	27.18	4.98	29.18	3.19	0.019*

Es posible observar en la tabla 2 que el grupo de estudio posee diferencias significativas en todas las habilidades estimuladas al comparar rendimiento inicial con el posterior a la estimulación de las mismas, destacando conciencia fonológica.

Tabla 3

Comparación de la conciencia fonológica (CF), discurso narrativo a nivel expresivo (DE) y comprensivo (DC), antes y después de la intervención en el grupo de control.

	Primera evaluación		Segunda evaluación		P
	Promedio	DS	Promedio	DS	
CF	35.5	12.91	33.5	8.87	0.74
DE	8.92	4.41	9.25	3.22	0.44
DC	28	2.76	29.5	2.95	0.10

En la tabla 3, es posible observar que en el grupo control, no existen diferencias significativas en las variables evaluadas al comparar su rendimiento entre la primera y segunda evaluación.

Tabla 4

Correlación con la comprensión lectora de la conciencia fonológica (CF), discurso narrativo a nivel expresivo (DE) y comprensivo (DC) con el rendimiento de ambos grupos en la segunda evaluación.

	Lecto escritura
CF	r:0.094 p: 0.72
DE	r:0.248 p:0.33
DC	r: 0.05 p:0.84

En la tabla 4, se observa que ninguna de las variables evaluadas se correlaciona con las habilidades de lectoescritura. Aún así, se observa cierta tendencia de la conciencia fonológica y el discurso comprensivo.

Tabla 5

Rendimiento de cada integrante del grupo de estudio en la habilidad de conciencia fonológica (CF), discurso narrativo a nivel expresivo (DE) y comprensivo (DC) al comparar el pre y post test

Participante	Pre test			Post test		
	CF	DE	DC	CF	DE	DC
Niño 1	39	21	25	43	20	29
Niño 2*	3	8	26	33	19	31
Niño 3	24	9,5	32	45	11,5	28
Niña 1	7	15,5	16	21	10	22
Niña 2*	7	8	27	28	16	28
Niña 3*	30	10	28	37	10,5	31
Niña 4*	12	6	26	30	8,5	28
Niña 5*	23	13	28	44	14	30
Niña 6	30	11	25	37	17	28
Niña 7	34	14	36	40	15	35
Niña 8	12	11	30	33	14	31

Nota: Los sujetos marcados con * poseen diagnóstico de TEL.

En la tabla 5, se aprecia el rendimiento de cada uno de los integrantes del grupo de estudio, en el pre y post test en las habilidades en estudio. Esta muestra, considera solo a los estudiantes que lograron ser evaluados con todas las pruebas completas en ambos tiempos, destacando una tendencia de 8 mujeres y solo 3 niños y cinco estudiantes con diagnóstico de TEL. En conciencia fonológica, todos los participantes poseen un post test con puntaje mayor al del pre test. En discurso expresivo, solo dos de estos estudiantes poseen un rendimiento en el post test inferior al post test. En discurso comprensivo, ocurre algo similar que en el discurso expresivo, nuevamente dos estudiantes, distintos a los mencionados en la categoría anterior, poseen un rendimiento en el post test inferior al pre test, no observándose diferencia en cuanto a género. En cuanto a los niños con diagnóstico de TEL, se observan avances en cada una de las variables.

IV. Discusión

A partir de los antecedentes expuestos, es posible concluir que el objetivo general del presente estudio se logró en su totalidad, considerando que fue posible determinar el efecto del plan de estimulación completo, tanto en conciencia fonológica como en discurso narrativo, en aula común a través de un modelo colaborativo interno y posteriormente, establecer una correlación con la lectoescritura en estudiantes de primero básico.

En cuanto a las hipótesis planteadas, es posible aceptar las primeras dos, determinando que, tanto la estimulación de la conciencia fonológica como del discurso narrativo, bajo un modelo colaborativo interno, mejora significativamente el desempeño de estas habilidades en el grupo de estudio, mientras que los puntajes en el grupo control aparecen sin diferencia significativa entre el pre y el post test. Sin embargo, para la hipótesis tres, la correlación entre estas habilidades y el proceso lectoescritor, no fue significativa.

Al analizar el primer objetivo específico, relacionado con conciencia fonológica, estos muestran que el plan escogido para su estimulación junto a sus adaptaciones, impactaron positivamente en todos los estudiantes, obteniendo avances significativos al comparar su rendimiento antes y después de la intervención. De esta forma, se corrobora lo planteado por Carlson y cols (2013), donde sugieren que las intervenciones utilizadas en sujetos con dificultades de lenguaje pueden ser utilizadas en población normolingüística.

En cuanto al segundo objetivo específico, relacionado el plan para estimular el discurso narrativo, también evidenció avances importantes en el post test dentro del grupo experimental, mostrando diferencias significativas, tanto a nivel expresivo como receptivo. Lo anterior, corrobora que se mantiene su validez para la mayoría de los estudiantes, a pesar de las adaptaciones realizadas y de las características de la población con la que se trabajó.

Al observar el rendimiento individual de los sujetos de la muestra, se observa que sólo dos de estos, en cada variante del discurso, no presentan avances en su rendimiento. Sin embargo, ninguno de estos sujetos posee diagnóstico de TEL y tampoco manifiestan diferencias de género. Lo anterior, evidencia que para este grupo, es probable que el género no sea un elemento diferenciador, pero que sí pueda existir un grupo de riesgo en el proceso de aprendizaje, que no encaja en un diagnóstico que encasille sus necesidades educativas consideradas en las normativas vigentes, quedando exentos de ayudas formales (Mineduc, 2013).

De igual manera, llama la atención que estos niños presenten dificultades en el progreso de algunos aprendizajes más que estudiantes diagnosticados con TEL, probablemente asociado a que estos últimos poseen ayudas del programa de integración que refuerzan individualmente el aprendizaje (Acosta y cols., 2010). Hunt, Soto, Maier & Doering (2003), proponen que tanto para estos sujetos, como para los que poseen algún grado de dificultad se debe considerar la participación de los padres y el uso de planes de adaptación curricular y así, favorecer los aprendizajes de todos los sujetos en el aula.

En cuanto a la eficiencia de ambos planes, es importante considerar la baja cantidad de sesiones utilizadas para su ejecución (15 semanas), al compararlo con otras estrategias similares con resultados comunes (Arnáiz, Castejón, Ruiz & Guirao, 2002; Gillam & Gillam, 2006). Entre las posibles causas, se encuentra la estimulación en paralelo de dos habilidades lingüísticas, lo que eventualmente podrían potenciar los resultados de la intervención. Por otra parte, el modelo colaborativo figura como el elemento relevante y diferenciador, donde la eficacia de las sesiones parece aumentar cuando distintos profesionales se fusionan para trabajar juntos por un mismo objetivo, (Arnáiz y cols., 2002; Pinto y cols, 2007; Saez, K. 2012; Velarde, 2010), más aun cuando se utiliza en contextos pedagógicos integrados (Gerber y Popp, 2000). Sin embargo, la complejidad de replicar este tipo de modelos, está en los limitados tiempos que poseen los educadores para adecuar sus planificaciones colaborativamente (Universidad Metropolitana de Ciencias en la Educación [Umce] – Mineduc, 2009).

A nivel cualitativo, se observaron conductas en las docentes que impactaron positivamente en el desarrollo de las habilidades estimuladas. Entre estas, destaca la iniciativa de ambas educadoras, de reforzar los contenidos de los planes al reforzar el objetivo semanal al grupo curso o a los niños que presentaban mayores dificultades. Esto, gracias a que ambas profesionales se encontraban dentro del aula al momento en que se ejecutan los programas, lo que les da la posibilidad de enriquecer sus recursos pedagógicos. A su vez, la fonoaudióloga entregaba los materiales (audiovisuales y concretos) utilizados en cada sesión al equipo, para que ellas pudieran hacer uso libre de estos. Esta replicación voluntaria de las actividades, no se efectuó solamente en el grupo experimental, sino que también en educación pre básica, por demanda de los

directivos. Estas conductas, facilitan el trabajo en equipo, promoviendo el clima laboral y el desarrollo profesional docente, que se asimila, pero no es igual, a las instancias de perfeccionamiento externas, siendo estas un paso hacia las escuelas efectivas (Bellei, C., Muñoz, G., Pérez, L. M., & Raczynski, D., 2003).

Por otra parte, es importante mencionar, que para la segunda evaluación, posterior a la aplicación del programa de estimulación, se redujo el número de estudiantes. Lo anterior, se debe a que el establecimiento cerró el año escolar antes de lo que se tenía planificado por mandatos municipales, por lo que las posibilidades de continuar con el proceso evaluativo fueron nulas, sumado a una disminución sustancial en la asistencia de los estudiantes en los días de Diciembre, afectando principalmente la evaluación del discurso narrativo en el grupo control, transformándose en una de las principales limitaciones del estudio.

Es probable que esta disminución en el tamaño de la muestra en la segunda evaluación, haya influido en los resultados de la correlación entre las habilidades lingüísticas y el desempeño lector, relacionadas con la tercera hipótesis y el tercer objetivo de este estudio.

Aun así, destaca la tendencia observada entre la conciencia fonológica y el desempeño de la lectoescritura, la cual puede estar asociada a la etapa inicial del proceso de alfabetización en la que se encuentran estos niños, focalizando su atención en la decodificación de palabras aisladas (Coloma, Pavez, Peñaloza y Araya, 2012; Infante, 2003).

Es posible inferir, que el instrumento seleccionado para el análisis de la alfabetización, considera un puntaje final que engloba a la decodificación y a la comprensión lectora, por lo que hubiese sido interesante correlacionar la conciencia fonológica sólo con la habilidad de decodificación para así favorecer la correlación con la comprensión lectora, pero los estudios entorno a la relación de estas dos variables han generado resultados mixtos (Oakhill y Cain, 2012).

Así mismo, se observa una tendencia en la correlación del discurso narrativo receptivo y el proceso lectoescritor, no así a nivel expresivo. Estos resultados, podrían estar relacionados con la forma de evaluación, ya que la habilidad de recontar una historia descansa sobre otras habilidades necesarias para su ejecución, como lo es la atención, la memoria de corto plazo y el vocabulario (Strasser y otros, 2010).

De igual forma, existe convicción de que el discurso narrativo se relaciona positivamente con la comprensión lectora, mencionando a las habilidades lingüísticas como elementos predictivos para el éxito en el proceso lectoescritor (Bishop y Edmudson, 1987., Bradley y Bryant 1985; Lonigan, Burgess, Anthony & Barker 1998; Stanovich 2000), por lo que también la evidencia empírica y teórica no coinciden con los resultados correlacionales de esta investigación.

Es así, como la mayoría de los estudios dan cuenta que existe una correlación entre la variables mencionadas (Bravo, Villalón y Orellana, 2002; Bravo, 2006; Bravo, Villalon & Orellana, 2006a; Bravo, 2011; Coloma, 2014; Clemente, Domínguez, 1992; De Barbieri, 2002; De Barbieri, Coloma, 2004; Guardia, 2003; García, Gomez – Fonseca & Guerrero, 2010; Hayward y Schneider, 2000; Herrera, Defior, 2005; Jiménez, Ortiz,

2000; Kadavarek & Sulzby, 2000; Paris & Paris, 2003. Cit. En Strasser, 2010; Malo & Bullard, 2000; Marder, 2011; Schoenbrodt et al, 2003; Velarde, 2010).

Como sugerencia para próximas investigaciones, el semestre escogido para la intervención (segundo periodo escolar), no fue el adecuado para la ejecución del plan, debido al gran número de días festivos que posee, lo que limitó la cantidad de sesiones y también su continuidad; sumado a la disminución paulatina del número de estudiantes que asisten a clases, lo que confirma la sugerencia de efectuar los programas de estimulación preferencialmente durante el primer periodo escolar.

Es posible concluir que ambos programas (conciencia fonológica y discurso narrativo), bajo un enfoque colaborativo interno, dan resultados positivos al ser aplicados en estudiantes que se encuentran en aula común dentro de un establecimiento municipal caracterizado por nivel socioeconómico medio bajo, con altos índices de vulnerabilidad. La importancia de este punto, es que esta condición social se asocia a desempeños en pruebas estandarizadas nacionales e internacionales más bajos en el área de lectura (Mineduc, 2012), además de un menor desarrollo lingüístico, en comparación a estratos socioeconómicos altos (Pavez, M., Maggiolo, M., Peñaloza, C. & Coloma, C. J. 2009).

Por tanto, las implicancias de este trabajo se fundamentan en que los resultados de este estudio se transforman en un aporte investigativo con fundamentos empíricos para la intervención, ubicando a esta propuesta como una herramienta que puede ayudar a generar cambios relevantes en contextos socioeconómicos significativos (Pavez, Coloma, Maggiolo, Martínez y Romero, 1994; Pavez, Coloma y Maggiolo, 2008). A su vez, pretende aportar nuevas evidencias para el trabajo colaborativo en los equipos de

aula en nuestro país, logrando impactar positivamente no tan solo en el aprendizaje lectoescritor, sino que también en el rendimiento escolar y en la formación de comunidades escolares (Pavez, Coloma, Maggiolo, Martínez y Romero, 1994).

La propuesta final, es apoyar el impulso de los asistentes de la educación a salir del aula de recursos y entrar al aula regular, donde la responsabilidad de educar a estudiantes con o sin dificultades de aprendizaje, sea propia del equipo de aula, más que del profesional especializado, donde sus intervenciones pueda efectuarlas dentro del contexto natural de entrega de contenidos y habilidades propias del sistema educativo al que asisten (Castejon & España, 2004).

V. Referencias bibliográficas.

Acosta, V. (2003). La colaboración entre logopedas, psicopedagogos, profesores y padres. Barcelona: Grupo Ars XXI de Comunicación, S.A.

Acosta, V., Moreno, A., Axpe, A. y Lorenzo, M. (2010). Apoyo al desarrollo de habilidades narrativas en niños con TEL en contextos inclusivos. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 30, 194-203.

Acosta, V., Moreno, A y Axpe, A. (2012). Intervención logopédica sobre habilidades narrativas en niños con Trastorno específico de lenguaje. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*. 35, 201 – 213.

Arnáiz, S., Castejón, J., Ruiz, M. y Guirao, J. (2002). Desarrollo de un programa de habilidades fonológicas y su implicación en el acceso inicial a la lecto-escritura en alumnos de segundo ciclo de educación infantil. *Revista Educación, Desarrollo y Diversidad*. 5, 29-51.

Bellei, C., Muñoz, G., Pérez, L. M. y Raczynski, D. (2003). Escuelas efectivas en sectores de pobreza, ¿Quién dijo que no se puede?. La Educación en Chile, Hoy. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.

Bishop, D., Edmundson, A. (1987). Language impaired 4- year-olds: Transient persistent impairment. *Journal of Speech and Hearing Disorders*. 52, 156-73.

Bravo, L. (2006). *Lectura inicial y psicología cognitiva*. Santiago: Ediciones UC.

Bravo, L. (2011). *Lenguaje escrito y dislexias*. Santiago: Ediciones UC.

Bravo, L., Villalón, M. & Orellana, E. (2002). La conciencia fonológica y la lectura inicial en niños que ingresan a primer año básico. *PSYKE*, 175 -182.

Bravo, L., Villalón, M & Orellana, E. (2006a). Diferencias en la predictibilidad de la lectura entre primer año y cuarto año básico. *Psyke*. 15, 3 - 11.

Bliss, L., St Pierre, K. (1997). Personal narrative structures of children with specific-language impairment. *Communication Disorders Quarterly*. 2, 11-18.

Bradley, L., y Bryant, P. (1985). Rhyme and reason in reading and spelling, IARLD Monographs series. Ann Arbor, MI: The University of Michigan Press.

Carlson, E; Jenkins, F; Li T; Brownell, M. (2013). The Interactions of Vocabulary, Phonemic Awareness, Decoding, and Reading Comprehension. *The Journal of Educational Research*. 106, 120-131

Castejon, L. & España, Y. (2004). La colaboración logopeda – maestro: hacia un modelo inclusivo de la intervención en las dificultades del lenguaje. *Revista de logopedia, foniatría y audiolología*. 24, 55 – 66.

Coloma, C; Pavez, M; Peñaloza, C. y Araya, C. (2012). Desempeño lector y narrativo en escolares con trastorno específico de lenguaje. *Omazein*. 22, 351 - 375.

Coloma, C., Alarcon, P. (2009). El discurso narrativo y la comprensión lectora en escolares con trastorno específico del lenguaje. *Revista de psicología general y aplicada*. 62, 147-158.

Coloma, C. (2014). Discurso narrativo en escolares de 1° básico con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL). *Revista signos*. 47, 3 – 20.

Clemente, M., Domínguez., A. (1992). *La enseñanza de la lectura: Enfoque psicolingüístico y sociocultural*. Madrid: Pirámide.

De Barbieri, Z. (2002). La conciencia fonológica en niños con trastorno específico de lenguaje. *Revista Chilena de Fonoaudiología*. 3, 39 -47.

De Barbieri, Z., Coloma, C. (2004). La conciencia fonológica en niños con trastorno específico de lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatria y Audiología*. 26 - 33.

Elgueta, O. (2013). *Efectividad de un programa de estimulación del discurso en alumnos de cuarto básico*. (Tesis para optar al grado académico de Magíster en Fonoaudiología). Escuela de fonoaudiología, Universidad de Talca, Talca, Chile.

Fricke, S., Bowyer, C., Haley, A; Hulme, C. Snowling, MJ. (2013). Efficacy of language intervention in the early years. *Journal of child psychology and psychiatry*. 54, 280 - 290.

García, M., Gómez–Fonseca A., Guerrero, Y., Lara-Díaz, M y Lina, N. (2010). Relaciones entre las dificultades del lenguaje oral a los 5 y 6 años y los procesos de lectura a los 8 y 9 años. *Revista facultad de medicina*. 58, 191 – 203.

Gerber, P., Popp, P. (2000). The collaborative Teaching Model and academically- able students in Special Education: Perspectives from teachers and administrators. *Thalamus*. 18, 43-60.

Gillam, S & Gillam, R. (2006) Making evidence – based decisions about child language intervention in schools. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*. 37, 304-315.

Gillam, R. Muñoz, M., Peña, E. (2003). Measures of language development in fictional narratives of latino children. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*. 34, 332-342

González, R; Cuetos, F; Vilar J; Uceira, E. (2014). Efectos de la intervención en conciencia fonológica y velocidad de denominación sobre el aprendizaje de la escritura. Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo. Departamento de psicología evolutiva y de la educación; España. <http://www.elsevier.es> el 06-12-2016. Consultado el 06 de diciembre del 2016.

Guardia, P. (2003). Relaciones entre habilidades de alfabetización emergente y la lectura, desde Nivel de transición mayor a primero básico. *Psyke*. 12, 63 – 79.

Hayward, D., Schneider, P. (2000). Effectiveness of teaching story grammar knowledge to preschool children with language impairment. An exploratory study. *Child Language teaching and Therapy*. 16, 255-284.

Herrera, G., Defior, S. (2005). Una aproximación al procesamiento fonológico de los niños prelectores: conciencia fonológica, memoria verbal a corto plazo y denominación. *Psyke*, 14, (2), 81 – 95.

Himmel, E., Infante, M. (2007) Prueba de Conciencia Fonológica NB1. (Proyecto FONDECYT N 1040985).

Hunt, P; Soto, G; Maier, J; Doering, K. (2003). Collaborative Teaming to Support Students at Risk and Students With Severe Disabilities in General Education Classrooms. *Exceptional Children*. 69, 315-332.

Infante, M. (2003). El aprendizaje de la lectura y su sustento lingüístico. *Pensamiento Educativo*. 32, 129-140

Jiménez, J., Ortiz, M. (2000). Metalinguistic awareness and reading acquisition in spanish language. *The Spanish Journal of psychology*. 3, 37 - 46.

Kadavarek, J., Sulzby, E. (2000). Narrative production of children with and without specific language impairment: oral narrative and emergent readings. *Journal of speech, language and hearing research*. 43, 34 -49

Lonigan, CH., Burgess, S., Anthony, J. & Barker, TH. (1998). Development of phonological sensitivity in 2 to 5 year old children. *Journal of Educational Psychology*. 90, 294-311.

Maggiolo, M., Coloma, C. & Pavez, M. (2009). Estimulación de narraciones infantiles. *Revista CEFAC*, 11, 379-388.

Maggiolo, M; Pavez, M; Coloma, C. (2003). Terapia para el desarrollo narrativo en niños con trastorno específico del lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 23, 98-108

Malo, E., Bullard, J. (2000). Storytelling and the emergent reader. Auckland, New Zealand: The 18th International Reading Association World Congress on Reading.

Marder, S. (2011). Resultados de un programa de alfabetización temprana. Desempeño en lectura en niños de sectores en desventaja socioeconómica. *Interdisciplinaria*. 28, 159 – 176.

Medina, A., Gajardo, A y Fundación Educacional Arauco (2010). Pruebas de Comprensión Lectora y Producción de Textos (CL-PT). Santiago: Ediciones UC

Ministerio de Educación. (2012). *Orientaciones Sostenedores. Líneas estratégicas de intervención*. Santiago.

Ministerio de Educación. (2013). Informe Final de Estudio: “Análisis de la implementación de los programas de integración escolar (PIE) en establecimientos que han incorporado estudiantes con necesidades educativas especiales transitorias (NEET)”. Preparado en el marco de la licitación 592-17-LE12 (Ministerio de Educación) Centro de Innovación en Educación Fundación Chile.

Ministerio de Educación. (2015). Resultados de aprendizaje/evaluaciones Simce 2013. Santiago; Agencia de la educación. <http://www.simce.cl/ficha/?rbd=10086>. Consultado el 11 de noviembre del 2015.

Moreno, A; Axpe, A; Acosta, V. (2012). Efectos de un programa de intervención en el lenguaje sobre el desarrollo del léxico y del procesamiento fonológico en escolares de Educación Infantil con Trastorno Específico del Lenguaje. *Revista de Investigación Educativa*, 30, 71-86.

Oakhill, J. y Cain, K. (2012). The Precursors of Reading Ability in Young Readers: Evidence From a Four-Year Longitudinal Study. *Scientific Studies of Reading*. 16, 91-121.

Paul, R. & Smith, R. (1993) Narrative Skills in 4-years old with normal, impaired, and late-developing language. *Journal of Speech and Hearing Research*. 38, 592–598

Pavez, M., Coloma, C.J, Maggiolo, M., Martínez, L., y ROMERO, L. (1994). Estudio del discurso oral en adolescentes de primero y tercero medio y su relación con el rendimiento escolar (Proyecto FONDECYT N° 1940267).

Pavez, M; Coloma, C.J & Maggiolo, M. (2002) Caracterización, análisis y estimulación del discurso narrativo en niños con trastorno específico del lenguaje. *Revista Chilena de Fonoaudiología*. 3, 75-88.

Pavez, M; Coloma, C.J y Maggiolo, M (2008). El desarrollo narrativo en niños. Barcelona: Ars Medica.

Pavez, M., Maggiolo, M., Peñaloza, C. & Coloma, C. J. (2009). Desarrollo fonológico en niños de 3 a 6 años: Incidencia de la edad, el género y el nivel socioeconómico. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*. 47, 89-109.

Pinto, C., Prieto, V., Rojas, D., Salamanca, K., Vallejo, N. (2007). *Programa para estimular la conciencia fonológica en pre escolares con TEL. una aplicación piloto*. (Tesis para optar al título de Licenciado en Fonoaudiología). Escuela de Fonoaudiología, Universidad de Chile, Santiago, Chile.

Saez, K. (2012). Aplicación de un programa de estimulación de la conciencia fonológica en preescolares de nivel transición 2 y alumnos de primer año básico pertenecientes a escuelas vulnerables de la Provincia de Concepción, Chile. *Revista Signos. Estudio de Lingüística*. 45, 236 - 256

Solis, M., Vaughn, S., Swanson, E. (2012). Collaborative models of instruction: the empirical foundations of inclusion and co-teaching. *Psychology in the Schools*.49, 498 – 511.

Suárez-Coalla, P; García-de-Castro, M; Cuetos, F. (2013). Variables predictoras de la lectura y la escritura en castellano.

Schoenbrodt, L., Kerins, M. & Gesell, J. (2003). Using narrative language intervention as a tool to increase communicative competence in Spanish-speaking children. *Language, Culture & Curriculum*. 16, 48-59.

Stanovich, K. (2000). *Progress in understanding reading*. New York: The Guilford Press.

Strasser, K., Larraín, A., López, S., Lissi, M. (2010). La comprensión Narrativa en edad Pre escolar: Un instrumento para su medición. *Psyke*, 19, 75 - 87.

Universidad Metropolitana de Ciencias en la Educación – Chile, Ministerio de Educación (2009). “Estudio a nivel muestral de la calidad del proceso de Integración educativa”. División General de Educación Especial, Chile

Van Garderen, D; Stormont, M; Goel, N. (2012). Collaboration between general and special educators and student outcomes: a need for more research. *Psychology in the Schools*, 49, 483 – 498.

Van Kleeck, A. (2008). Providing preschool foundations for later reading comprehension: The importance of and ideas for targeting inferencing in storybook-sharing intervention. *Psychology in the Schools*, 45, 627-643.

Velarde, E. (2010). Aplicación de un programa metafonológico en niños(as) de 8 a 10 años. *Investigación Educativa*. 14, 137-154.

Wetherell, D., Botting D. & Conti-Ramsden, G. (2007). Narrative in adolescent Specific Language Impairment (SLI): a comparison with peers across two different narrative genres, *International Journal of Language & Communication Disorders*. 42, 583–605.