

# Detección de las dificultades lingüísticas expresivas en la edad escolar\*

## Identifying Expressive Language Impairments in School Age Children

Recepción: 19 Abril 2018 | Aceptación: 02 Noviembre 2019

DUNIA GARRIDO<sup>a</sup>

Universidad de Granada, España

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9603-961X>

GLORIA CARBALLO

Universidad de Granada, España

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7473-4838>

ROCIO GARCIA-RETAMERO

Universidad de Granada, España

### RESUMEN

Los problemas lingüísticos menos severos son detectados a menudo en la edad escolar por los docentes, quienes presentan sobrecarga laboral. Estas dificultades se asocian con consecuencias negativas en el desarrollo curricular posterior. El principal objetivo de este trabajo es investigar si es posible ofrecer a los profesores un *screening* breve para detectar problemas de lenguaje (a nivel comprensivo y expresivo). Se llevaron a cabo dos estudios exploratorios de muestreo de cadena en los que participaron un total de 96 niños de entre 3 y 9 años ( $M = 6.03$ ;  $DE = 1.42$ ) y 16 docentes de entre 30 y 56 años ( $M = 41.25$ ;  $DE = 7.22$ ). En el estudio 1, se examinó la precisión del juicio de los docentes sobre la detección de dificultades en el lenguaje expresivo y comprensivo. Los resultados mostraron una mayor precisión de los docentes sobre las dificultades de expresión. Tras analizar los datos de forma inferencial y correlacional, se seleccionaron los ítems con mejores propiedades psicométricas para reducir la escala original utilizada. En el estudio 2, se procedió a la validación de la reducción de la escala y, en línea con el estudio previo, los resultados mostraron que la escala breve tenía unas buenas propiedades psicométricas ( $\alpha$  de Cronbach = 0.96). Se desarrolló y validó una versión breve de una escala de observación que puede ser utilizada como prueba de *screening* para detectar dificultades expresivas de forma efectiva y rápida.

### Palabras clave

práctica docente; dificultades lingüísticas expresivas; *screening*; juicios de maestros; edad escolar.

### ABSTRACT

Less severe linguistic difficulties are often detected in the classroom, by teachers who feel overworked. These difficulties are related to negative results for curriculum development. The main objective is to investigate whether it is possible to offer teachers a brief screening technique that helps them detect language problems (comprehensive and expressive). In two exploratory studies, chain referral sampling, participated 96 children between 3 and 9 years ( $M=6.03$ ;  $SD=1.42$ ) and 16 teachers between 30 and 56 years ( $M=41.25$ ;  $SD=7.22$ ). In Study 1, we examined the

<sup>a</sup> Autor de correspondencia. Correo electrónico: [duniag@ugr.es](mailto:duniag@ugr.es)

Para citar este artículo: Garrido, D., Carballo, G., & Garcia-Retamero, R. (2019). Detección de las dificultades lingüísticas expresivas en la edad escolar. *Universitas Psychologica*, 18(4), 1-12. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy18-4.ddle>

accuracy of teachers on expressive and receptive difficulties. Results showed that teachers showed more accurate judgments about expression difficulties. After inferential and correlational analyses, we selected those items with better psychometric properties to construct a brief scale. In Study 2 we validated the brief scale, and in line with the previous study, results showed that the brief scale has good psychometric properties (Cronbach's Alpha= 0.96). We developed and validated a simplified version of the scale of observation that could be a useful screening tool to detect effectively and rapidly linguistic problems in children.

**Keywords**

teaching practice; expressive language difficulties; screening; judgment of teachers; school-age children.

El lenguaje es un sistema complejo que requiere la acción coordinada de diferentes subsistemas y, por tanto, muchos niños tienen dificultades al adquirirlo. Los problemas de habla, lenguaje y comunicación afectan a entre un 12 y un 13 % de los niños en edad escolar, y son bastante más comunes que otras condiciones, como el autismo o la dislexia (Norbury & Broddle, 2016). Dada su alta prevalencia, se hace indispensable detectar estas dificultades lo antes posible. Para ello, se suelen utilizar pruebas de *screening*, que aunque no diagnostican, sí permiten una rápida identificación de los niños que quizás necesitan una evaluación más exhaustiva (Dockrell & Marshall, 2015). Los docentes desempeñan un papel clave tanto en la identificación como en el apoyo a los niños con problemas de lenguaje en el aula (Norbury & Broddle, 2016), pero la carga docente a menudo limita el tiempo que pueden dedicar a la detección e identificación de problemas de lenguaje en sus alumnos. Por ello, el principal objetivo de este trabajo es simplificar una prueba de *screening* ya existente, para detectar las dificultades de lenguaje en la edad escolar.

Las dificultades del lenguaje oral conllevan importantes implicaciones para la competencia comunicativa general del niño (Antoniazzi, Snow, & Dickson-Swift, 2010), a nivel de comunicación social (Feeney, Desha, Khan, Ziviani, & Nicholson, 2016), dificultades importantes en el aprendizaje de la lectura (Catts, Nielsen, Bridges, Liu, & Bontempo,

2015) y problemas de comportamiento y de ajuste psicosocial asociados (ver la revisión meta-analítica: Chow & Wehby, 2018; Girard, Pingault, Doyle, Falissard, & Tremblay, 2016; Yew & O'Kearney, 2015). Además, en los niños con dificultades de lenguaje, en los primeros años escolares, se incrementa el riesgo de psicopatología posterior (Petersen et al., 2013) y en comparación con los iguales con desarrollo típico, tienen el doble de probabilidad de mostrar mayores niveles de problemas internalizantes, externalizantes y déficit de atención/hiperactividad (Aro, Laakso, Määttä, Tolvanen, & Poikkeus, 2014). Como indican Acosta, Moreno y Axpe (2012), en los casos de diagnósticos menos severos como el retraso en el lenguaje, aun presentando un mejor pronóstico que otros diagnósticos más severos, también se beneficiarían de intervenciones específicas. Por tanto, dada la gran importancia y las repercusiones que pueden tener en un futuro presentar problemas relacionados con el lenguaje en la edad escolar, resulta imprescindible identificar y atender esas dificultades.

Comprender las dificultades lingüísticas y el impacto que éstas pueden tener, exige ser consciente de las dificultades que los niños pueden experimentar. Los niños con trastornos del lenguaje suelen ser identificados de manera habitual por los padres, los pediatras o por los maestros de preescolar. Pero cuando los trastornos son menos severos (de leves a moderados), a menudo no se diagnostican hasta la edad escolar, o permanecen sin diagnosticar hasta la edad adulta.

Debido a las implicaciones que las dificultades lingüísticas tienen en los niños, se ha investigado si los docentes pueden detectarlas de manera efectiva en sus alumnos, aunque no se ha comprobado de manera amplia su efectividad como evaluadores rápidos de las dificultades lingüísticas (Clemente, Andrés, & Flores, 2012). Se ha encontrado evidencia apoyando la relación entre el juicio de los maestros y las habilidades académicas en los niños (Harlen, 2005; Valdez, 2013), aunque los resultados son variables. En el trabajo de Williams (2006) durante los primeros años escolares, los maestros identificaron tanto

las dificultades del lenguaje oral como el riesgo de aprendizaje de lectura y escritura con un 86 % de acierto. Silva, Labanca, Melo y Costa-Guarisco (2014) encontraron que los docentes de niños entre 2 y 5 años tienen dificultades al identificar el riesgo de trastornos de lenguaje, obteniendo un escaso acuerdo en el dominio expresivo en todas las edades debido a la falta de entrenamiento de los docentes.

Por otro lado, se han encontrado correlaciones positivas entre las habilidades de escucha y de comprensión oral puntuada por los maestros y a través de la evaluación formal de la comprensión en niños de 4 a 8 años, aunque no en el caso de las habilidades de discriminación (Gilmore & Vance, 2007; Purse & Gardner, 2013). Sin embargo, no se ha hallado consistencia entre la visión del docente y las puntuaciones obtenidas en algunas pruebas de *screening* de lenguaje en alumnos en el primer año de escuela en los trabajos de Antoniazzi et al. (2010) o Hauerwas y Stone (2000). En este último trabajo, se comprobó que en niños de 5 a 7 años, los docentes predecían mejor las dificultades académicas de sus estudiantes con trastorno específico del lenguaje que los docentes de niños con desarrollo típico.

Debido a la inconsistencia encontrada en trabajos previos, la importancia de detectar y atender los problemas en el lenguaje, y la gran carga de trabajo que presentan los profesores, resulta imprescindible poder ofrecer a la comunidad docente una escala válida y breve que les permita detectar los posibles problemas relacionados con el lenguaje en su alumnado y que les consuma el menor tiempo posible. Dockrell, Howell, Leung y Fugard (2017) afirman que son necesarios procedimientos que ayuden a identificar los problemas de habla y lenguaje en los escolares. Por ello, el principal objetivo de este trabajo es el de comprobar la capacidad de los docentes en la detección de las dificultades de lenguaje de sus alumnos en edad escolar a través de un cuestionario. De forma más específica, los objetivos de nuestros estudios consisten en: (a) examinar si los docentes son capaces de detectar con precisión problemas de lenguaje comprensivos y expresivos en sus alumnos a

través de sus apreciaciones y contrastar estos resultados con los obtenidos en la evaluación directa con diferentes pruebas estandarizadas; (b) comprobar si las predicciones de los maestros son más acertadas en el área expresiva o la receptiva del lenguaje; (c) simplificar y validar una versión breve de la escala *screening* de valoración de habla y escucha para docentes si procede y (d) proporcionar a los maestros procedimientos simplificados para la detección de dificultades lingüísticas.

Para abordar los objetivos de este trabajo, se realizaron dos estudios. En el primer estudio, se utilizó la Escala de Valoración del Lenguaje Observable ([CELF-3]; Semel, Wiig, & Secord, 1997), analizado y seleccionado a través de un estudio exploratorio de los ítems, aquellos que podían formar parte de la escala breve. En el segundo estudio, se analizó la validez predictiva de la escala breve en una población equivalente a la utilizada en nuestro primer estudio.

## Estudio I

### Método

#### Participantes

En este primer estudio, participaron 49 niños (25 niños y 24 niñas), con edades comprendidas entre los 3.3 y 9.3 años (media = 5.43; *DE* = 1.34). Los participantes fueron alumnos de tres centros escolares de Granada (España), y los criterios de inclusión, (a) tener dificultades específicas al hablar (lenguaje expresivo), al escuchar (lenguaje comprensivo) o en ambos, a juicio de sus profesores, (b) no presentar dificultades auditivas, neurológicas u orgánicas, (c) carecer de un diagnóstico formal de problemas de lenguaje, (d) no estar recibiendo terapia logopédica y (e) tener el español como lengua materna. También participaron de forma voluntaria en el primer estudio nueve docentes de dichos colegios con edades comprendidas entre los 30 y 45 años y con varios años de experiencia docente.

### *Pruebas utilizadas*

*Escala de valoración del lenguaje observable* ([CELF-3]; Semel et al., 1997)

La prueba proporciona información acerca de las impresiones o valoraciones de los docentes, en una escala cuantitativa, en cuatro apartados: escuchar, hablar, leer y escribir. Debido a la edad de los participantes, solo se recogió la valoración del maestro en los dos primeros apartados de la escala: Comprensión, formada por 9 ítems, y Producción, que consta de 19 ítems.

*Test de Comprensión de Estructuras Gramaticales* ([CEG]; Mendoza, Carballo, Muñoz, & Fresneda, 2005)

Esta prueba evalúa aspectos gramaticales receptivos del lenguaje. A los niños menores de cuatro años se les aplicó la versión CEG 2-4 (Calet, Mendoza, Carballo, Fresneda, & Muñoz, 2010).

*Test de Vocabulario en Imágenes Peabody* ([PPVT-III]; Dunn, Dunn, & Arribas, 2006)

Esta prueba evalúa el vocabulario receptivo y permite la detección de dificultades de comprensión léxica.

*Evaluación Clínica de Fundamentos de Lenguaje* ([CELF-4]; Semel, Wiig, & Secord, 2006)

La prueba proporciona una evaluación de las habilidades del lenguaje expresivo y receptivo del niño. En los análisis, solamente se incluyó la parte expresiva. A los menores de 5 años se les aplicó la Evaluación Clínica de Fundamentos de Lenguaje -Preescolar 2 ([CELF-P]; Wiig, Secord, & Semel, 2004).

### *Procedimiento*

El estudio fue aprobado por el comité ético de investigación biomédica de la Universidad de Granada (España). Se solicitó autorización a los directores de los centros y a los docentes participantes. Todos los padres firmaron una hoja de consentimiento informado. Los docentes completaron la escala CELF-3 (Semel et al., 1997) para aquellos alumnos seleccionados. El tiempo medio de duración de este cuestionario oscilaba entre 5 y 10 minutos por niño.

Se procedió a la evaluación formal del lenguaje de los niños seleccionados por los docentes. La recogida de datos se llevó a cabo en el mismo colegio. El tiempo medio de evaluación directa de los niños osciló entre 45 y 60 minutos dependiendo de las características de cada participante.

### *Análisis de datos*

Se realizaron análisis inferenciales y correlacionales con el paquete estadístico SPSS V.22.0 para comprobar la relación entre los predictores (edad cronológica, edad de vocabulario, lenguaje expresivo, lenguaje comprensivo) y las variables criterio (valoración de los docentes en comprensión y producción). Además, se llevó a cabo un análisis exploratorio de las correlaciones entre la puntuación en los ítems y los predictores evaluados para reducir la escala, analizando la validez predictiva de cada ítem incluido en ella. Por último, también se analizaron las propiedades psicométricas de la escala breve, considerando una puntuación de al menos 0.7 en el alpha de Cronbach, como medida de buena consistencia interna.

### *Resultados*

En primer lugar, se estandarizaron las puntuaciones en las pruebas de valoración del docente para que fueran equiparables en las escalas de comprensión y de producción. En la Tabla 1, se presentan los análisis descriptivos de las diferentes variables para los participantes.

**Tabla 1**  
*Estadísticos descriptivos de las variables estudiadas*

| Variable  | Media | Rango     | DE    |
|---|-------|-----------|-------|
| Edad cronológica  | 5.44  | 3.33-9.25 | 1.34  |
| Edad vocabulario <sup>1</sup>                             | 4.64  | 1.58-7.67 | 1.45  |
| Lenguaje expresivo <sup>2</sup>                           | 72.5  | 0-100     | 29.35 |
| Lenguaje comprensivo ítem <sup>3</sup>                    | 50.48 | 5-73      | 12.13 |
| Lenguaje comprensivo bloque <sup>4</sup>                  | 6.33  | 0-15      | 3.6   |
| Escala de Valoración del lenguaje observable -Comprensión | 14.42 | 9-27      | 5.57  |
| Escala de Valoración del lenguaje observable -Producción  | 32.25 | 18-62     | 13.61 |

Nota. <sup>1</sup> = Edad equivalente de vocabulario comprensivo del PPVT-III, <sup>2</sup> = Puntuaciones en percentil (Pc) del CELF, <sup>3</sup> = Comprensión de estructuras gramaticales nivel ítem (CEG), <sup>4</sup> = Comprensión de estructuras gramaticales nivel bloque (CEG).

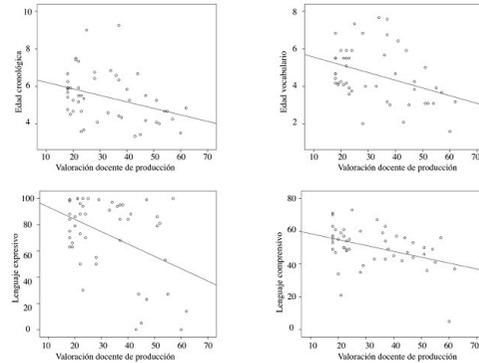
En segundo lugar, para comprobar si hay discrepancia entre el juicio docente y la evaluación clínica del lenguaje, se hicieron análisis inferenciales y correlacionales. En la Tabla 2, se muestran las variables estudiadas y su relación con la valoración del docente en los apartados de comprensión y producción. Los análisis muestran una correlación significativa negativa entre la evaluación de la producción y las variables edad cronológica ( $p = 0.01$ ), edad equivalente de vocabulario comprensivo ( $p = 0.01$ ), lenguaje expresivo ( $p = 0.002$ ) y lenguaje comprensivo (CEG nivel ítem;  $p = 0.004$ ) (Figura 1). Sin embargo, las correlaciones entre la evaluación de la comprensión y las variables estudiadas no han mostrado correlaciones significativas.

**Tabla 2**  
*Correlaciones entre las variables estudiadas y la valoración docente (producción y comprensión)*

| Variables                                | Valoración Producción |          |          | Valoración Comprensión |          |          |
|--|-----------------------|----------|----------|------------------------|----------|----------|
|  | <i>r</i>              | <i>p</i> | <i>z</i> | <i>r</i>               | <i>p</i> | <i>z</i> |
| Sexo                                     | -0.04                 | 0.81     | -0.04    | -0.17                  | 0.24     | -0.17    |
| Edad cronológica                         | -0.35*                | 0.01     | -0.37    | -0.14                  | 0.35     | -0.14    |
| Edad de vocabulario <sup>1</sup>         | -0.39*                | 0.01     | -0.41    | -0.2                   | 0.18     | -0.1     |
| Lenguaje expresivo <sup>2</sup>          | -0.44**               | 0.002    | -0.47    | -0.14                  | 0.34     | -0.14    |
| Lenguaje comprensivo ítem <sup>3</sup>   | -0.4**                | 0.004    | -0.43    | -0.25                  | 0.08     | -0.26    |
| Lenguaje comprensivo bloque <sup>4</sup> | -0.22                 | 0.12     | -0.23    | -0.22                  | 0.12     | -0.23    |

Nota. <sup>1</sup> = Edad equivalente de vocabulario comprensivo del PPVT-II, <sup>2</sup> = Puntuaciones en percentil (Pc) del CELF, <sup>3</sup> = Comprensión de estructuras gramaticales nivel ítem (CEG), <sup>4</sup> = Comprensión de estructuras gramaticales nivel bloque (CEG), \* $p < 0.01$ , \*\* $p < 0.005$ .

**Figura 1**  
*Correlaciones significativas con la escala de producción*



En tercer lugar, se generó una escala breve a partir de los ítems que resultaron más discriminantes en la escala global de valoración de producción. En concreto, se procedió al análisis de la validez predictiva de cada ítem incluido en dicha escala. Para ello, se llevó a cabo un análisis exploratorio de las correlaciones entre la puntuación en dichos ítems y los predictores evaluados (Tabla 3). Este análisis correlacional nos condujo a seleccionar los siguientes ítems de la escala de producción 4, 5, 7, 8, 10, 11, 12, 15 y 17. No se escogió ningún ítem de la escala de comprensión porque no resultaron predictores significativos de las medidas utilizadas en este estudio.

**Tabla 3**  
*Análisis de la fiabilidad predictiva de los ítems de la escala breve de producción*

| Ítems                     | Edad cronológica | Sexo  | Edad vocabulario <sup>1</sup> | Lenguaje expresivo <sup>2</sup> | Lenguaje comprensivo <sup>3</sup> | Lenguaje comprensivo <sup>4</sup> | Ítem-Total Correlación |
|---------------------------|------------------|-------|-------------------------------|---------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|------------------------|
| <i>Escala producción</i>  |                  |       |                               |                                 |                                   |                                   |                        |
| Ítem-1                    | -0.22            | -0.17 | -0.18                         | -0.39**                         | -0.27                             | -0.19                             | 0.883                  |
| Ítem-2                    | -0.3*            | -0.07 | -0.31*                        | -0.28                           | -0.32*                            | -0.25                             | 0.82                   |
| Ítem-3                    | -0.31*           | -0.09 | -0.37**                       | -0.08                           | -0.21                             | -0.13                             | 0.697                  |
| Ítem-4                    | -0.49**          | 0.02  | -0.51**                       | -0.37**                         | -0.45**                           | -0.28                             | 0.68                   |
| Ítem-5                    | -0.27            | -0.1  | -0.32*                        | -0.54**                         | -0.4**                            | -0.22                             | 0.83                   |
| Ítem-6                    | -0.26            | -0.05 | -0.29*                        | -0.38**                         | -0.29*                            | -0.1                              | 0.903                  |
| Ítem-7                    | -0.36*           | -0.11 | -0.37*                        | -0.33*                          | -0.47**                           | -0.27                             | 0.851                  |
| Ítem-8                    | -0.33*           | 0.06  | -0.44**                       | -0.43**                         | -0.49**                           | -0.29*                            | 0.794                  |
| Ítem-9                    | -0.24            | 0.13  | -0.35*                        | -0.32*                          | -0.38**                           | -0.33*                            | 0.843                  |
| Ítem-10                   | -0.28*           | 0.15  | -0.42**                       | -0.39**                         | -0.45**                           | -0.28*                            | 0.829                  |
| Ítem-11                   | -0.32*           | -0.03 | -0.37**                       | -0.45**                         | -0.35*                            | -0.11                             | 0.857                  |
| Ítem-12                   | -0.27            | -0.08 | -0.29*                        | -0.44**                         | -0.3*                             | -0.07                             | 0.83                   |
| Ítem-13                   | -0.2             | -0.02 | -0.24                         | -0.43**                         | -0.17                             | -0.17                             | 0.857                  |
| Ítem-14                   | -0.32*           | 0.02  | -0.29*                        | -0.34*                          | -0.07                             | -0.07                             | 0.551                  |
| Ítem-15                   | -0.22            | -0.04 | -0.24                         | -0.5**                          | -0.3*                             | -0.17                             | 0.885                  |
| Ítem-16                   | -0.26            | -0.01 | -0.32*                        | -0.34*                          | -0.26                             | -0.09                             | 0.788                  |
| Ítem-17                   | -0.46**          | -0.04 | -0.44*                        | -0.38**                         | -0.4**                            | -0.31*                            | 0.825                  |
| Ítem-18                   | -0.35*           | -0.05 | -0.31*                        | -0.35*                          | -0.24                             | -0.13                             | 0.823                  |
| Ítem-19                   | -0.1             | -0.37 | 0                             | -0.16                           | -0.04                             | -0.14                             | 0.544                  |
| <i>Escala comprensión</i> |                  |       |                               |                                 |                                   |                                   |                        |
| Ítem-1                    | -0.04            | -0.09 | -0.13                         | 0.02                            | -0.18                             | -0.18                             | 0.703                  |
| Ítem-2                    | -0.25            | -0.18 | -0.16                         | -0.15                           | -0.19                             | -0.17                             | 0.873                  |
| Ítem-3                    | -0.12            | -0.1  | -0.19                         | -0.24                           | -0.27                             | -0.28                             | 0.886                  |
| Ítem-4                    | -0.05            | -0.21 | 0.02                          | -0.19                           | -0.1                              | -0.18                             | 0.819                  |
| Ítem-5                    | 0.06             | -0.16 | 0.009                         | -0.07                           | -0.15                             | -0.1                              | 0.414                  |
| Ítem-6                    | -0.2             | -0.04 | -0.25                         | -0.17                           | -0.31*                            | -0.33*                            | 0.773                  |
| Ítem-7                    | -0.11            | -0.1  | -0.21                         | -0.04                           | -0.22                             | -0.2                              | 0.904                  |
| Ítem-8                    | -0.25            | -0.14 | -0.18                         | -0.11                           | -0.13                             | -0.01                             | 0.591                  |
| Ítem-9                    | -0.3*            | -0.05 | -0.31*                        | -0.06                           | -0.29*                            | -0.25                             | 0.747                  |

Nota. <sup>1</sup> = Edad equivalente de vocabulario comprensivo del PPVT-III, <sup>2</sup> = Puntuaciones en percentil (Pc) del CELF, <sup>3</sup> = Comprensión de estructuras gramaticales nivel ítem (CEG), <sup>4</sup> = Comprensión de estructuras gramaticales nivel bloque (CEG), Ítem-Total correlación = correlación inter-ítem, \**p* < 0.05, \*\**p* < 0.01.

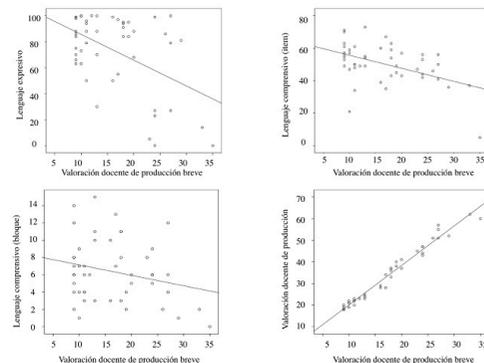
El análisis de las propiedades psicométricas de la escala breve de producción para la valoración del lenguaje observable mostró resultados positivos. En primer lugar, las puntuaciones en la escala breve de producción muestran correlaciones muy elevadas con los predictores evaluados, siendo la mayoría de ellas significativas, lo que sugiere que la escala breve podría tener una alta validez predictiva (Tabla 4 y Figura 2). Asimismo, la escala breve muestra una elevada fiabilidad, siendo esta equiparable a la mostrada por la escala global en la valoración de producción. El alpha de Cronbach de la escala global de producción es de 0.97 y el de la escala breve es de 0.95 (Tabla 5).

**Tabla 4**  
*Análisis de la validez predictiva de la escala breve de producción*

| Dimensión                                | Valoración producción Escala Breve | <i>p</i> | Z       |
|--|------------------------------------|----------|---------|
| Sexo                                     |                                    | 0.09     | 0.56    |
| Edad cronológica                         |                                    | 0.04     | 0.8     |
| Edad de vocabulario <sup>1</sup>         |                                    | -0.01    | 0.93    |
| Lenguaje expresivo <sup>2</sup>          |                                    | -0.71**  | < 0.001 |
| Lenguaje comprensivo ítem <sup>3</sup>   |                                    | -0.37*   | 0.01    |
| Lenguaje comprensivo bloque <sup>4</sup> |                                    | -0.39*   | 0.006   |
| Escala Completa                          |                                    | 0.98**   | < 0.001 |

Nota. Ítems incluidos escala breve de producción: 4,5,7,8,10,11,12,15 y 17, <sup>1</sup> = Edad equivalente de vocabulario comprensivo del PPVT-III, <sup>2</sup> = Puntuaciones en percentil (Pc) del CELF, <sup>3</sup> = Comprensión de estructuras gramaticales nivel ítem (CEG), <sup>4</sup> = Comprensión de estructuras gramaticales nivel bloque (CEG), \**p* < 0.01, \*\**p* < 0.001.

**Figura 2**  
*Correlaciones significativas con la escala breve de producción*



**Tabla 5**  
*Análisis de fiabilidad de la escala breve de producción*

| Ítems                    | Media | Varianza | DE    | Ítem-Total Correlación | Alpha |
|--------------------------|-------|----------|-------|------------------------|-------|
| <i>Escala producción</i> |       |          |       |                        |       |
| Ítem-4                   | 1.85  | 1.106    | 1.052 | 0.727                  | 0.954 |
| Ítem-5                   | 1.9   | 0.776    | 0.881 | 0.784                  | 0.95  |
| Ítem-7                   | 1.77  | 0.648    | 0.805 | 0.849                  | 0.947 |
| Ítem-8                   | 1.83  | 0.95     | 0.975 | 0.846                  | 0.947 |
| Ítem-10                  | 1.65  | 0.744    | 0.863 | 0.765                  | 0.951 |
| Ítem-11                  | 1.83  | 0.78     | 0.883 | 0.844                  | 0.947 |
| Ítem-12                  | 2.02  | 1.17     | 1.082 | 0.896                  | 0.944 |
| Ítem-15                  | 1.69  | 0.858    | 0.926 | 0.834                  | 0.947 |
| Ítem-17                  | 1.88  | 0.92     | 0.959 | 0.811                  | 0.949 |

Nota. SD= Desviación Típica; Ítem-Total correlación = correlación inter-ítem; Alpha = coeficiente Alpha de Cronbach.

Para analizar la validez predictiva de la escala breve en una población equivalente a la utilizada

en nuestro primer estudio hemos llevado a cabo un segundo estudio.

## Estudio II

### Método

### Participantes

En este segundo estudio, participaron 47 niños (27 niños y 20 niñas), con edades comprendidas entre los 4.17 y 8.67 años (media = 6.64; DE = 1.24). Los participantes fueron alumnos de dos centros escolares de Granada (España). Los criterios de inclusión fueron los mismos incluidos en el estudio previo. Participaron siete docentes de dichos colegios, con edades comprendidas entre los 35 y los 56 años, con varios años de experiencia docente. El procedimiento llevado a cabo fue el mismo que el citado en el estudio anterior.

### Pruebas utilizadas

Las pruebas que se utilizaron en este segundo estudio fueron las mismas que en el estudio 1, exceptuando la Escala de Valoración de Lenguaje Observable ([CELF-3]; Semel et al., 1997) que fue sustituida por la escala de valoración breve generada en el estudio previo.

### Procedimiento

Se siguió el mismo procedimiento que en el estudio anterior. En este caso, el tiempo para completar la escala de valoración breve por parte del docente fue de menos de cinco minutos por niño. La evaluación formal del lenguaje de los niños seleccionados por sus docentes se realizó siguiendo el mismo procedimiento del estudio 1.

### Análisis de los datos

El planteamiento del análisis de datos es similar al utilizado en el estudio 1. Se han realizado análisis

inferenciales y correlacionales con el paquete estadístico SPSS V.22.0 para comprobar la relación entre los predictores (edad cronológica, edad de vocabulario, lenguaje expresivo) y las variables criterio (valoración de los docentes en producción). Por último, también se analizaron las propiedades psicométricas de la escala breve, considerando una puntuación de al menos 0.7 en el alpha de Cronbach como medida de buena consistencia interna.

### Resultados

En la Tabla 6, se presentan los análisis descriptivos de las diferentes variables de los participantes.

**Tabla 6**

*Estadísticos descriptivos de las diferentes variables estudiadas*

| Variable   | Media | Rango     | DE    |
|--|-------|-----------|-------|
| Edad Cronológica                                 | 6.64  | 4.17-7.83 | 1.24  |
| Edad Vocabulario <sup>1</sup>                    | 5.81  | 4.33-8.33 | 1.2   |
| Lenguaje expresivo <sup>2</sup>                  | 77.33 | 27-99     | 19.28 |
| Lenguaje comprensivo ítem <sup>3</sup>           | 61.67 | 39-70     | 9.25  |
| Lenguaje comprensivo bloque <sup>4</sup>         | 9.5   | 2-16      | 3.77  |
| Escala breve de producción de valoración docente | 18.11 | 9-36      | 8     |

Nota. <sup>1</sup> = Edad equivalente de vocabulario comprensivo del PPVT-III, <sup>2</sup> = Puntuaciones en percentil (Pc) del CELF, <sup>3</sup> = Comprensión de estructuras gramaticales nivel ítem (CEG), <sup>4</sup> = Comprensión de estructuras gramaticales nivel bloque (CEG).

Para comprobar si hay discrepancia entre el juicio docente y la evaluación clínica del lenguaje, se hicieron análisis inferenciales y correlacionales. En estos análisis, se investigó la relación entre los predictores (edad, vocabulario comprensivo, expresión, comprensión gramatical ítems y bloques) y la variable criterio (escala breve de producción).

En la Tabla 7, se muestran las variables estudiadas y su relación con la escala breve de producción de valoración docente. Los análisis muestran una correlación significativa entre la evaluación de la producción del habla, el lenguaje expresivo ( $p < 0.001$ ) y el lenguaje comprensivo (CEG nivel ítem y bloque;  $p = 0.01$  y  $0.006$ ,

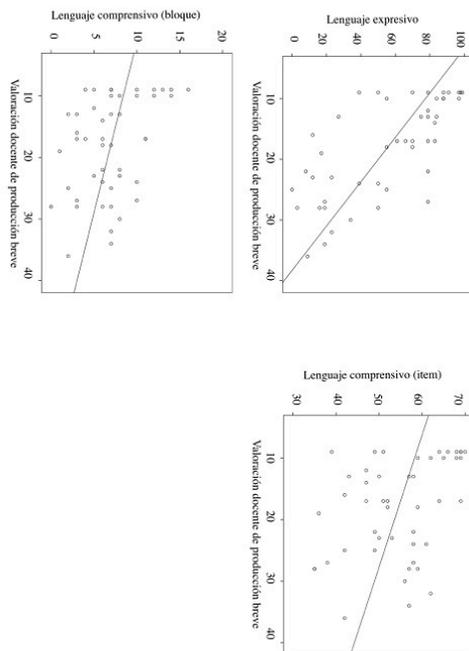
respectivamente). Estos resultados se muestran en la Figura 3.

**Tabla 7**  
*Correlaciones entre las variables estudiadas y la escala breve de producción*

| Dimensión                                | Valoración Producción | <i>p</i> | <i>z</i> |
|--|-----------------------|----------|----------|
| Sexo                                     | 0.04                  | 0.8      | 0.04     |
| Edad cronológica                         | 0.09                  | 0.56     | 0.09     |
| Edad vocabulario <sup>1</sup>            | -0.01                 | 0.94     | -0.01    |
| Lenguaje expresivo <sup>2</sup>          | -0.71**               | < 0.001  | -0.89    |
| Lenguaje comprensivo ítem <sup>3</sup>   | -0.37*                | 0.01     | -0.39    |
| Lenguaje comprensivo bloque <sup>4</sup> | -0.39*                | 0.006    | -0.41    |

Nota. <sup>1</sup> = Edad equivalente de vocabulario comprensivo del PPVT-III, <sup>2</sup> = Puntuaciones en percentil (Pc) del CELF, <sup>3</sup> = Comprensión de estructuras gramaticales nivel ítem (CEG), <sup>4</sup> = Comprensión de estructuras gramaticales nivel bloque (CEG), \**p* < 0.01, \*\**p* < 0.001.

**Figura 3**  
*Correlaciones significativas con la escala breve de producción*



El análisis de las propiedades psicométricas de la escala de producción breve muestra resultados positivos. Las puntuaciones indican

correlaciones elevadas con los predictores evaluados, siendo las relativas a la edad cronológica y el lenguaje expresivo, significativas. Estos resultados sugieren que dicha escala muestra alta validez predictiva. Además, también se efectuó un análisis exploratorio de las correlaciones en cada uno de los ítems y las puntuaciones totales de la escala (Tabla 8). El alpha de Cronbach de la escala breve es de 0.96, lo que sugiere que la escala breve es fiable y tiene alta consistencia interna.

**Tabla 8**  
*Análisis de fiabilidad de la escala breve de producción*

| Ítem                     | Media | Varianza | DE    | Ítem-Total Correlación | Alpha |
|--------------------------|-------|----------|-------|------------------------|-------|
| <i>Escala producción</i> |       |          |       |                        |       |
| Ítem-4                   | 2.11  | 1.141    | 1.068 | 0.859                  | 0.958 |
| Ítem-5                   | 1.91  | 0.862    | 0.929 | 0.823                  | 0.96  |
| Ítem-7                   | 2.11  | 1.097    | 1.047 | 0.895                  | 0.956 |
| Ítem-8                   | 1.91  | 0.949    | 0.974 | 0.851                  | 0.959 |
| Ítem-10                  | 1.85  | 0.695    | 0.834 | 0.79                   | 0.962 |
| Ítem-11                  | 2.15  | 1.39     | 1.179 | 0.932                  | 0.955 |
| Ítem-12                  | 2.04  | 0.911    | 0.955 | 0.858                  | 0.958 |
| Ítem-15                  | 1.81  | 0.984    | 0.992 | 0.764                  | 0.963 |
| Ítem-17                  | 2.21  | 1.171    | 1.082 | 0.857                  | 0.958 |

Nota. SD= Desviación Típica; Ítem-Total correlación = correlación inter-ítem; Alpha = coeficiente Alpha de Cronbach.

## Discusión

El objetivo de este trabajo fue el de evaluar las dificultades de habla y lenguaje de los escolares a través de una escala de valoración docente, y simplificar y validar un instrumento breve que pueda ser empleado por los docentes como prueba de *screening* para la detección inicial de niños que podrían presentar problemas.

Como afirman Dockrell y Marshall (2015), el lenguaje y la comunicación son esenciales para el aprendizaje y desarrollo del niño, siendo las dificultades de lenguaje el primer síntoma de las dificultades de lectura y escritura en la edad escolar y un factor de riesgo importante para un retraso del desarrollo, una pobre realización escolar y un rango de dificultades personales y sociales (Chow & Wehby, 2018).

Silva et al. (2014) encontraron que los profesores reconocían en un 60 % los posibles

déficits en lenguaje receptivo y expresivo en niños de 3 años. Nuestros resultados concuerdan con los encontrados en este estudio. Sin embargo, los autores confirmaron que el acuerdo era escaso para niños mayores, justificándolo por la falta de conocimientos de lo que significa un trastorno del lenguaje entre los docentes, a pesar de considerarlo uno de los trastornos más comunes en educación infantil.

Si nos centramos en las dificultades lingüísticas de los escolares en nuestro estudio, las dificultades receptivas son más difíciles de detectar en el aula que las expresivas. Este nivel de acuerdo bajo puede estar asociado con el conocimiento limitado de los maestros sobre las dificultades en el lenguaje comprensivo de los niños en determinadas edades, tal y como afirma Williams (2006). La comprensión del lenguaje implica percepción del habla, semántica, comprensión lectora y pragmática, así como memoria de trabajo y metacognición (Catts et al., 2015; Kendeou, van den Broek, White, & Lynch, 2009; Purse & Gardner, 2013). Por tanto, se considera un proceso complejo de habilidades y conocimientos (véanse Chow & Wehby, 2018) y su detección es más difícil, lo que concuerda con nuestros resultados.

Bates y Nettelbeck (2001) informaron de la existencia de una correlación significativa entre las observaciones docentes relacionadas con aspectos de comprensión verbal, y habilidades generales de lenguaje oral y escrito evaluados con pruebas estandarizadas en niños de 7 años. Purse y Gardner (2013) también encontraron precisión en el juicio docente en el caso de niños entre 6.5 y 8.4 años sin dificultades de comprensión, aunque la correlación fue moderada. Por otra parte, Gilmore y Vance (2007) encontraron que los docentes calificaban a sus alumnos de un modo relativamente preciso en comprensión auditiva y verbal, y en concreto la correlación fue significativa entre estas y la evaluación formal, aunque no lo fue para discriminación del habla.

Tal y como muestran nuestros resultados, parece que las dificultades expresivas (fonológicas o léxicas) suelen ser más claramente detectables por los docentes que las receptivas, incluso cuando los niños son pequeños (Zhang &

Tomblin, 2000). En el presente trabajo, aunque no hemos analizado las dificultades fonológicas ni las pragmáticas con pruebas directas, se comprobó que los docentes de los niños con dificultades lingüísticas de índole expresiva son más precisos en la detección de las mismas, debido a que resultan más fácilmente apreciables que las comprensivas. Se puede deducir, por tanto, que los docentes predicen con un cierto grado de ajuste la habilidad de producción del lenguaje en sus alumnos. Por el contrario, los resultados reflejan que los maestros muestran un juicio poco ajustado sobre la habilidad de comprensión de los mismos.

Una variable importante incluida en este estudio, es que las dificultades de habla y escucha de los niños no son dificultades severas, y por tanto carecen de diagnóstico y no reciben tratamiento logopédico, lo que puede hacer que los maestros perciban con menos exactitud las dificultades en sus alumnos. Esto, unido a que suele ser una queja común entre los docentes que no disponen de conocimientos, habilidades o experiencia necesarios para su identificación (Antoniazzi et al., 2010; Glover, McCormack, & Smith-Tamaray, 2015), hace aún más difícil la detección. Como afirman Thapa, Okalidou y Anastasiadou (2016) se necesita una adecuada y planificada orientación, entrenamiento y una formación suficiente para hacer frente a las dificultades lingüísticas. De aquí, la necesidad de procedimientos y pruebas de *screening* que ayuden a identificar los problemas de habla y lenguaje en los escolares, así como una colaboración positiva entre los diferentes profesionales implicados (Dockrell et al., 2017).

Utilizar escalas de observación de las dificultades lingüísticas en el aula, con buenas propiedades psicométricas y que no requieran mucho tiempo para completarlas, facilitaría el trabajo tanto del colectivo docente como de los profesionales que realizarán posteriormente la evaluación formal del niño. Los beneficios del trabajo conjunto con los docentes conllevarían una mejora en las habilidades de comunicación del niño y una mayor autoestima (Baxter, Brookes, Bianchi, Rashid, & Hay, 2009). Por tanto, resulta relevante el asesoramiento a dicho

colectivo para una detección eficaz de las posibles dificultades que puedan existir en el aula, y que a veces pasan desapercibidas en el entorno más cercano al niño, ya que como se ha comentado, las dificultades del lenguaje oral conllevan importantes implicaciones para la competencia comunicativa social del niño (Feeney et al., 2016), posibles problemas de conducta y de ajuste psicosocial asociados (Chow & Wehby, 2018; Girard et al, 2016; Yew & O’Kearney, 2015).

Este estudio ha permitido comprobar los ítems que son más fiables en la predicción de dificultades lingüísticas y seleccionar a partir de ellos aquellos que presentan un mayor valor predictivo, formando así una escala breve fiable. Gracias a esta escala breve, los docentes pueden detectar problemas relacionados con el lenguaje expresivo en un menor tiempo, con lo que se incentiva el uso de este screening y se facilita su inclusión dentro de la práctica docente diaria.

Entre las limitaciones de este trabajo, se puede citar el tamaño de la muestra, y por tanto la generalización de los resultados puede no ser totalmente adecuada. En segundo lugar, sería conveniente utilizar un grupo control de niños que, a juicio de sus maestros, no tengan problemas de lenguaje. En futuros trabajos, alentamos el poner a prueba la escala breve en otra muestra de niños para comprobar si efectivamente los ítems discriminan adecuadamente. Otra línea de investigación podría centrarse en las características que presentan los docentes, y que podrían influir en la precisión de sus juicios, como los años de experiencia o la relación con otros profesionales.

## Conclusiones

De los resultados obtenidos en este trabajo se puede afirmar que las observaciones de los maestros son más precisas para detectar dificultades expresivas que receptivas en los niños evaluados. Las mejoras en la detección de estas dificultades permitirán implantar programas adecuados de intervención. Por ello, incorporar una escala breve de valoración de habla

(producción) para los maestros, facilitará una rápida aplicación. Este hecho permitirá su uso como prueba de *screening* para la detección inicial de niños con problemas de lenguaje, ya que es importante que los docentes estén atentos a las dificultades lingüísticas de sus alumnos y sepan como detectarlas lo antes posible, para que sean atendidos por los correspondientes especialistas.

## Agradecimientos

Agradecemos a las familias y profesionales que han participado en este estudio su continuo apoyo a la investigación. Este estudio fue financiado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (FPU14/00723) y por el Ministerio de Economía y Competitividad (PSI2014-51842-R) de España.

## Referencias

- Acosta, V., Moreno, A., & Axpe, A. (2012). Implicaciones clínicas del diagnóstico diferencial temprano entre Retraso de Lenguaje (RL) y Trastorno Específico del Lenguaje (TEL). *Universitas Psychologica*, 11(1), 279-291. Recuperado de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/754>
- Antoniazzi, D., Snow, P., & Dickson-Swift, V. (2010). Teacher identification of children at risk for language impairment in the first year of school. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 12(3), 244-252. <https://doi.org/10.3109/17549500903104447>
- Aro, T., Laakso, M. L., Määttä, S., Tolvanen, A., & Poikkeus, A. M. (2014). Associations between toddler-age communication and kindergarten-age self-regulatory skills. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 57(4), 1405-1417. [https://doi.org/10.1044/2014\\_JSLHR-L-12-0411](https://doi.org/10.1044/2014_JSLHR-L-12-0411)
- Bates, C., & Nettelbeck, T. (2001). Primary school teacher’s judgment of reading achievement. *Educational Psychology*, 21,

- 177-187. <https://doi.org/10.1080/01443410.020043878>
- Baxter, S., Brookes, C., Bianchi, K., Rashid, K., & Hay, F. (2009). Speech and language therapists and teachers working together: Exploring the issues. *Child Language Teaching and Therapy*, 25(2), 215-234. <https://doi.org/10.1177/0265659009102984>
- Calet, N., Mendoza, E., Carballo, G., Fresneda, M. D., & Muñoz, J. (2010). CEG 2-4 (Test de comprensión de estructuras gramaticales de 2 a 4 años): estudio piloto. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 30(2), 62-72. [https://doi.org/10.1016/S0214-4603\(10\)70118-2](https://doi.org/10.1016/S0214-4603(10)70118-2)
- Catts, H. W., Nielsen, D. C., Bridges, M. S., Liu, Y. S., & Bontempo, D. E. (2015). Early identification of reading disabilities within an RTI framework. *Journal of Learning Disabilities*, 48(3), 281-297. <https://doi.org/10.1177/0022219413498115>
- Clemente, R. A., Andrés, C. A., & Flores, R. (2012). Problemas comunicativos en escolares. Diferencias entre padres y maestros. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(3), 221-228. Recuperado de [https://dehesa.unex.es/bitstream/handle/10662/2893/0214-9877\\_2012\\_1\\_3\\_221.pdf?sequence=1](https://dehesa.unex.es/bitstream/handle/10662/2893/0214-9877_2012_1_3_221.pdf?sequence=1)
- Chow, J. C., & Wehby, J. H. (2018). Associations between language and problem behavior: A systematic review and correlational meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 30(1), 61-82. Recuperado de <https://psycnet.apa.org/record/2016-43351-001>
- Dockrell, J. E., Howell, P., Leung, D., & Fugard, A. (2017). Children with speech language and communication needs in England: Challenges for practice. *Frontiers in Education*, 2(35). <https://doi.org/10.3389/educ.2017.00035>
- Dockrell, J. E., & Marshall, C. R. (2015). Measurement issues: Assessing language skills in Young children. *Child and Adolescent Mental Health*, 20(2), 116-125. <https://doi.org/10.1111/camh.12072>
- Dunn, L. L., Dunn, L. M., & Arribas, D. (2006). *PPVT-III, Peabody: Test de Vocabulario en Imágenes Peabody*. Madrid: TEA.
- Feeney, R., Desha, L., Khan, A., Ziviani, J., & Nicholson, J. M. (2016). Speech and language difficulties along with other child and family factors associated with health related quality of life of Australian children. *Applied Research in Quality of Life*, 11(4), 1379-1397. <https://doi.org/10.1007/s11482-015-9443-6>
- Gilmore, J., & Vance, M. (2007). Teacher ratings of children's listening difficulties. *Child Language Teaching and Therapy*, 23(2), 133-156. <https://doi.org/10.1177/0265659007073876>
- Girard, L. C., Pingault, J. B., Doyle, O., Falissard, B., & Tremblay, R. E. (2016). Developmental associations between conduct problems and expressive language in early childhood: A population based study. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 44(6), 1033-1043. <https://doi.org/10.1007/s10802-015-0094-8>
- Glover, A., McCormack J., & Smith-Tamaray, M. (2015). Collaboration between teachers and speech and language therapists: Services for primary school children with speech, language and communication needs. *Child Language Teaching and Therapy*, 31(3), 363-382. <https://doi.org/10.1177/0265659015603779>
- Harlen, V. (2005). Trusting teachers' judgment: Research evidence of the reliability and validity of teachers' assessment used for summative purposes. *Research Papers in Education*, 20(3), 245-270. <https://doi.org/10.1080/02671520500193744>
- Hauerwas, L., & Stone, C. A. (2000). Are parents of school-age children with specific language impairments accurate estimators of their child's language skills? *Child Language Teaching & Therapy*, 16, 73-86. <https://doi.org/10.1177/026565900001600106>
- Kendeou, P., van den Broek, P., White, M. J., & Lynch, J. S. (2009). Predicting reading comprehension in early elementary school: The independent contributions of oral

- language and decoding skills. *Journal of Educational Psychology*, 101(4), 765-778. <https://doi.org/10.1037/a0015956>
- Mendoza, E., Carballo, G., Muñoz, J., & Fresneda, M. D. (2005). *CEG. Test de Comprensión de Estructuras Gramaticales*. Madrid: TEA.
- Norbury, C., & Broddle, E. (1 de noviembre de 2016). Equip teachers to support children with language disorders in the classroom. *The Guardian*. Recuperado de <https://www.theguardian.com/science/head-quarters/2016/nov/01/>
- Petersen, I. T., Bates, J. E., D'Onofrio, B. M., Coyne, C. A., Lansford, J. E., Dodge, K. A., ... Van Hulle, C. A. (2013). Language ability predicts the development of behavior problems in children. *Journal of Abnormal Psychology*, 122, 542-557. <https://doi.org/10.1037/a0031963>
- Purse, K., & Gardner, H. (2013). Does formal assessment of comprehension by SLT agree with teachers' perceptions of functional comprehension skills in the classroom? *Child Language Teaching and Therapy*, 29(3), 343-357. <https://doi.org/10.1177/0265659013484044>
- Silva, L. K., Labanca, L., Melo, E. M., & Costa-Guarisco, L. P. (2014). Identification of language disorders in the school setting. *Revista CEFAC*, 16(6), 1972-1979. Recuperado de [http://www.scielo.br/pdf/rcefac/v16n6/en\\_1982-0216-rcefac-16-06-01972.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rcefac/v16n6/en_1982-0216-rcefac-16-06-01972.pdf)
- Semel, E. M., Wiig, E. H., & Secord, W. (1997). *CELF-3, Clinical Evaluation of Language Fundamentals: Observational Rating Scales* [Apéndice]. San Antonio, TX: The Psychological Corporation.
- Semel, E. M., Wiig, E. H., & Secord, W. (2006). *CELF-4, Clinical Evaluation of Language Fundamentals. Spanish edition*. San Antonio, TX: The Psychological Corporation.
- Thapa, K. B., Okalidou, A., & Anastasiadou, S. (2016). Teachers'screening estimations of speech-language impairments in primary school children in Nepal. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 51(3), 310-327. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12209>
- Valdez, A. (2013). Teacher judgment of reading achievement: Cross-sectional and longitudinal perspective. *Journal of Education and Learning*, 2(4), 186-200. <https://doi.org/10.5539/jel.v2n4p186>
- Wiig, E. H., Secord, W. A., & Semel, E. (2004). *CELF-P-Spanish-. Clinical Evaluation of Language Fundamentals Preschool*. San Antonio, TX: The Psychological Corporation.
- Williams, C. (2006). Teacher judgements of the language skills of children in the early years of schooling. *Child Language Teaching and Therapy*, 22(2), 135-154. <https://doi.org/10.1191/0265659006ct304oa>
- Yew, S. G. K., & O'Kearney, R. (2015). The role of early language difficulties in the trajectories of conduct problems across childhood. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43, 1515-1527. <https://doi.org/10.1007/s10802-015-0040-9>
- Zhang, X., & Tomblin, J. B. (2000). The association of intervention receipt with speech-language profiles and social-demographic variables. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 9, 345-357. <https://doi.org/10.1044/1058-0360.0904.345>

## Notas

- \* Artículo de investigación.