



## **Programas que Apoyan el Desarrollo del Lenguaje en Niños Pequeños**

***KATHY THIEMAN, PhD***  
***STEVE F. WARREN, PhD***

*University of Kansas, EE.UU.*

*(Puesto en línea, en inglés, el 3 de agosto de 2004)*  
*(Puesto en línea, en español, el 23 de febrero de 2010)*

### ***Tema***

*Desarrollo del Lenguaje y de la Lectoescritura*

### **Introducción**

El propósito de este artículo es presentar los resultados y recomendaciones de investigaciones actuales sobre programas y enfoques de intervención que tienen por objeto fomentar la adquisición del lenguaje en niños pequeños. El artículo se centra en niños desde su nacimiento hasta los cinco años de edad, con leves a severos retrasos o trastornos del lenguaje, incluyendo a niños en riesgo. Luego de analizar algunos desafíos actuales en el campo de la intervención temprana del lenguaje, nos referimos a avances recientes en respuesta a estos desafíos y presentamos un modelo emergente de intervención temprana del lenguaje. Posteriormente hacemos un compendio de importantes hallazgos relacionados con la evaluación de resultados de programas, midiendo el impacto de programas efectivos en el desarrollo del lenguaje infantil, y promoviendo la participación de adultos (por ej., padres, cuidadores de los niños, intervencionistas tempranos) en el hogar, y en la comunidad. El artículo concluye con un análisis de las consecuencias que estas intervenciones del lenguaje y temas de investigación tendrán para la familia, para quienes formulan las políticas, y para el público en general.

### **Materia**

Sabemos que los niños con retrasos o trastornos del lenguaje tienen un mayor riesgo de presentar problemas sociales, emocionales y de comportamiento.<sup>1,2,3</sup> Sobre la base de los resultados de la evaluación de más de 200 preescolares que asistían a programas “Head Start”, Kaiser y sus colegas encontraron que, comparados con sus pares sin problemas de comportamiento y con habilidades sociales promedio, los preescolares con problemas conductuales obtuvieron puntajes menores en lenguaje receptivo y expresivo, y sus habilidades sociales se ubicaron bajo el promedio.<sup>4</sup> La investigación también sugiere que niños en edad preescolar con retrasos en la comunicación, especialmente aquellos con un importante déficit receptivo, tienen menores posibilidades de ser aceptados socialmente por sus pares y de tener amistades recíprocas.<sup>5</sup> A pesar que se requiere mucha más investigación para comprender de mejor manera la relación entre adquisición de lenguaje

y desarrollo social emocional, los programas de intervención temprana que utilizan los enfoques más efectivos probablemente tendrán un impacto en el desempeño posterior de la comunicación y desempeño social de los niños.

Afortunadamente, se han documentado notables logros en la detección temprana de retrasos y trastornos del lenguaje,<sup>6,7</sup> y en nuestro conocimiento sobre contextos/ubicaciones, programas y enfoques que mejoran el desarrollo óptimo del lenguaje. De esta enorme cantidad de literatura, han emergido componentes cruciales de los programas integrales de intervención temprana del lenguaje. Las estrategias de enseñanza del lenguaje recomendadas incluyen las siguientes:

- 1) *enseñanza de pre-lenguaje en ambiente natural (PMT)*<sup>8,9</sup>
- 2) *enseñanza en ambiente natural*, que consiste en enseñanza incidental<sup>10</sup> y procedimientos del modelo “mand”<sup>11</sup>
- 3) *enfoque de interacción receptiva*,<sup>12,13</sup> incluyendo reformulaciones (growth recasts)<sup>14,15</sup>
- 4) *enseñanza directa/presencial* de objetivos específicos del lenguaje usando estrategias dirigidas por adultos (Ver referencia 16).

A continuación se presenta una breve definición y visión general de cada una de estas estrategias, para los lectores que se interesen.

Al planificar programas de intervención del lenguaje, es de vital importancia proporcionar situaciones y contextos ideales para el aprendizaje del lenguaje que soporten el uso de varios enfoques efectivos. Por ejemplo, establecer contextos<sup>17</sup> que preparen el camino y apoyen el aprendizaje del lenguaje durante las interacciones entre los niños y quien los cuida, tales como:

- a) crear oportunidades de comunicación (por ej., mantener los juguetes fuera del alcance, no llevar a cabo las rutinas esperadas) y posicionamiento frente-a-frente
- b) dejarse guiar por el niño mediante actividades o juguetes que interesen al niño.
- c) construir y establecer rutinas sociales (por ej., rituales tales como ‘no está!!-ahí está!! “tortita, tortita”’.

Asimismo, las intervenciones basadas en rutinas proporcionan un andamio y un contexto ideal para la enseñanza.<sup>18,19</sup> Esto es, se usan sucesos rutinarios familiares y predecibles para facilitar las respuestas del niño, y ofrecen a la familia y a quienes cuidan a los niños muchas oportunidades de enseñanza y aprendizaje durante el día. En contextos facilitadores con instrucción basada en lo rutinario, uno puede usar cualquier enfoque de enseñanza en ambiente natural, interacción receptiva, enseñanza directa/presencial o enseñanza directa del lenguaje descrito más adelante, a fin de promover el aprendizaje funcional del lenguaje en ambientes naturales.

Una vez establecido el ambiente de interacción social, el adulto puede proceder a usar técnicas específicas de enseñanza para incitar (p. ej., retraso en el tiempo, sugerencia verbal), modelar (modelos vocales o a través de gestos, de las respuestas comunicativas deseadas) y reforzar (por ej., reconocer la intención/significado nombrando cosas a las cuales el niño se está refiriendo) intentos de comunicación intencional, claros, en el

contexto de las rutinas de juego centradas en el niño. Estas estrategias se denominan ‘enseñanza de pre-lenguaje en ambiente natural’ y se utilizan para ayudar a los niños que aún no hablan, en su transición desde una comunicación pre-intencional a una comunicación intencional, y de comunicación pre-simbólica a simbólica.

*El enfoque de enseñanza en ambiente natural* consiste de varias técnicas específicas de enseñanza integradas a las actividades en curso del niño, interacciones, y rutinas sociales. Dos de estas técnicas se denominan ‘modelo mand’ y ‘procedimientos de enseñanza incidental’. Los ‘mands’ son preguntas típicas de los adultos, órdenes o directrices. Usando esta estrategia, un adulto iniciaría el episodio de enseñanza mediante una pregunta que requeriría de una respuesta específica (o habilidad de objetivo) del niño (por ej., hay una pelota sobre el estante y el adulto dice: “¿Qué quieres?”) En un episodio de enseñanza incidental, el adulto esperaría que el niño iniciara la comunicación (verbalmente o mediante gestos), luego incitaría la respuesta objetivo mediante la solicitud de una respuesta más compleja del niño (por ej., el niño trata de alcanzar la pelota, y el adulto dice, “¿Puedes decir pelota?”). Las características comunes de estos procedimientos incluyen:

- a) dejarse guiar por el niño
- b) arreglar el ambiente (por ej., poniendo juguetes fuera de alcance) para inducir indirectamente producciones del niño o directamente incitar al niño con ‘mands’ más explícitos (por ej., preguntándole “¿Qué deseas?”, o pedirle al niño que imite (por ej., “¿Puedes decir ‘galleta?’”)
- c) consecuencias sociales naturales (por ej., acceso a un juguete deseado, a través de la ayuda de un adulto)
- d) tener como objetivo habilidades de lenguaje específicas (por ej., agente + acción -- “Papá come”, o acción + objeto – “Lanza pelota”); vocabulario; gestos para pedir o comentar.

La *interacción receptiva* incluye enseñar a quienes están a cargo del niño a ser altamente receptivos a los intentos de comunicación del niño dejándose guiar por él, esperando que el niño o la niña tome la iniciativa, respondiendo a aquello que atrae la atención del niño, mediante comentarios sobre acciones o juguetes de su interés y modelando el lenguaje (por ej., etiquetas, expansiones, extensiones).

La *enseñanza directa/presencial* se caracteriza por impulsar, reforzar, y proporcionar retroalimentación inmediata respecto de objetivos gramaticales o de vocabulario en sesiones altamente estructuradas y planificadas. Los enfoques de “reformulación” (recasting) y de enseñanza directa/presencial son especialmente adecuados para niños en riesgo o con retrasos menores del habla o lenguaje. La “reformulación” tiene lugar cuando el adulto expande o modifica la vocalización del pequeño agregando nueva información sintáctica o semántica.<sup>20</sup> Las “reformulaciones” pueden ayudar a los niños a hacer comparaciones y distinguir diferencias entre sus propias expresiones y la nueva forma que el adulto da a esa expresión o palabra, lo que puede facilitar la adquisición de nuevas estructuras gramaticales o semánticas.<sup>12</sup>

### **Problemas**

Hemos progresado considerablemente en la identificación de predictores precoces del desarrollo posterior del lenguaje (por ej., balbucear, señalar, entregar, y pedir objetos mediante gestos y vocalizaciones, y comprensión de vocabulario<sup>21</sup>), y en documentar enfoques que pueden conducir a mejorar los resultados lingüísticos en los niños pequeños.

No obstante, quedan aún muchos desafíos. Uno de los principales será el de transferir los resultados de las investigaciones a la práctica diaria. Más de 70% de los niños entre 3-5 años de edad identificados con alguna discapacidad presentan retrasos y trastornos de comunicación y desarrollo del lenguaje,<sup>22</sup> y ésta es la única razón más común por la cual son referidos a educación especial.<sup>23</sup> Sólo existen unas pocas herramientas de evaluación integral (por ej., Escala de Comunicación y Comportamiento Simbólico<sup>24</sup>) para medir tempranamente déficit o retraso en el desarrollo, y las pruebas disponibles no son utilizadas extensamente por los clínicos. Los déficits del lenguaje que comienzan en la primera infancia pueden tener un efecto “de ondas” durante el transcurso de la vida de un niño, lo que puede directa o indirectamente afectar sus oportunidades sociales, opciones de carrera, y la calidad de vida en general de un individuo.

A fin de remediar estos déficits tempranamente, se requiere de una extensa capacitación dirigida a los intervencionistas tempranos, padres, y personas a cargo del niño, sobre el uso de estilos de interacción receptiva y otras prácticas de intervenciones efectivas en las intervenciones diarias y en el hogar.<sup>25,26</sup> La necesidad de enfrentar este desafío se ve intensificada por la evidencia reciente que indica que algunas estrategias de enseñanza por sí mismas pueden no ser suficientes para asegurar resultados óptimos en lenguaje,<sup>27,8</sup> diversos enfoques pueden ser más efectivos en distintos momentos del desarrollo de un niño,<sup>28</sup> y el contexto o tipo de actividad (por ej., plasticina, leer libros) pueden influir mucho en el nivel de receptividad de la persona a cargo.<sup>29</sup>

Otro de los desafíos en el desarrollo del lenguaje es la falta de recursos y apoyo requeridos para proporcionar a los niños oportunidades diarias de interactuar con adultos altamente receptivos, y, de ser necesario, de recibir orientaciones adicionales de estimulación del lenguaje (por ej., enseñanza directa, sesiones individuales) por parte de intervencionistas capacitados

### **Contexto de Investigación**

En las tres últimas décadas, se han realizado múltiples estudios para desarrollar y examinar diferentes procedimientos o “paquetes” de tratamientos destinados a incrementar el desarrollo de la comunicación y lenguaje en niños con retardo mental y trastornos del desarrollo. La propensión a fundamentar el tratamiento y las prácticas educativas para niños pequeños en evidencia empírica, ha derivado en una serie de reseñas encomiables que compendian las intervenciones en el habla y lenguaje para los niños con déficits más severos de lenguaje asociados al autismo (por ej.<sup>30</sup>), tendencias de investigación en intervención (por ej.<sup>31</sup>) y prácticas basadas en evidencia en el campo de intervención temprana/educación especial en la primera infancia (por ej.<sup>32</sup>). Gran parte de la investigación experimental que aporta información sobre la efectividad de

tratamientos para obtener mejores resultados de lenguaje y sociales, se basa en métodos de investigación de sujeto único, con la participación de un pequeño número de niños durante períodos limitados de tiempo.

A pesar de las escasas cifras, están surgiendo datos empíricos sobre la efectividad de los procedimientos recomendados de intervención del lenguaje a raíz de estudios de intervención a mayor escala, descriptivos, comparativos y longitudinales que (en algunos casos recientes) emplean verdaderos diseños experimentales, asignando aleatoriamente a los sujetos a tratamientos de condiciones contrastantes.<sup>33,28,8,34</sup> Esta impresionante cantidad de investigaciones proporcionó el marco de trabajo para un modelo de desarrollo promoviendo el desarrollo de comunicación y lenguaje iniciales.

Este modelo de desarrollo

- 1) considera la velocidad y calidad del input lingüístico que un niño escucha, como crucialmente importantes para su óptimo desarrollo.
- 2) apoya el uso de diferentes enfoques en las distintas etapas de desarrollo del niño basándose en la naturaleza de la meta de intervención.<sup>27</sup>

En el caso de niños pequeños con trastornos sociales y de comunicación más significativos, (por ej., autismo) esto incluiría prestar atención al estilo de aprendizaje y al temperamento.

### **Preguntas Clave de Investigación**

¿Cuáles son los efectos diferenciales que tienen las intervenciones en comunicación recomendadas, sobre el desarrollo del lenguaje en niños pequeños?

¿Cómo deberían ser evaluados los programas y servicios?

¿Cómo traspasamos los resultados de investigaciones recientes y modelos de desarrollo de intervención del lenguaje, a la práctica en forma extensa?

### **Resultados Recientes de Investigación**

Los recientes resultados de investigaciones sugieren que si el largo promedio de la vocalización o palabra emitida por un niño, vale decir, la Longitud Media del Enunciado (“Mean Length of Utterance – MLU”), es mayor a 2,5, son más efectivos los enfoques de interacción receptiva que la enseñanza en ambiente natural y las estrategias de enseñanza en ambiente natural son más efectivas para los niños con un LME inferior a 2,0.<sup>35,28</sup> Las técnicas de enseñanza en el ambiente natural pueden ser más efectivas en este momento del desarrollo de un niño debido a la limitación de los recursos de atención y memoria necesaria para aprender con enfoques de interacción receptiva, tales como ‘reformulaciones’ y expansiones. En el caso de niños que aún no hablan, los objetivos de la intervención del lenguaje deberían incluir habilidades cruciales de comunicación que se desarrollan típicamente durante el primer año de vida y contribuyen al desarrollo posterior del lenguaje receptivo y expresivo.<sup>36,9,34</sup>

En el primer y único experimento aleatorio que examinó el efecto de dos intervenciones de comunicación pre-lingüística, Yoder y Warren<sup>34</sup> informaron que los niños cuyas madres eran altamente receptivas y con mayor nivel educativo, fueron los que más se beneficiaron de la enseñanza en ambiente natural pre-lingüístico. Niños con madres menos receptivas y con menores niveles formales de educación, obtuvieron más beneficio

de una intervención receptiva modificada, en un grupo pequeño, en la cual el adulto seguía la pauta del niño y respondía a sus intentos de comunicación, pero no se incitó la comunicación ni la imitación. La comunicación intencional ocurre cuando el niño usa

- a) atención conjunta coordinada para dirigir la atención de un adulto a un objeto, usando gestos o vocalizaciones no convencionales, o
- b) gestos o palabras convencionales para comunicarse (por ej., pide algo o hace un comentario a un adulto).

En el caso de niños entre el nacimiento y los dos años, o niños que todavía no hablan (pre-lingüísticos), las investigaciones que muestran avances en la comunicación intencional tienen importantes implicaciones para quienes muestran claros atrasos en estas cruciales habilidades de comunicación, y para quienes están bajo el riesgo de retrasos o trastornos del lenguaje asociados (por ejemplo) con retardo mental.<sup>37,38</sup> En el caso de niños con trastornos del espectro de autismo, las intervenciones efectivas efectuadas antes de los 3 años de edad, pueden tener un impacto más significativo en las habilidades sociales, de comunicación y conductuales tempranas, que las realizadas después de los cinco años de edad.<sup>39</sup>

Ahora que contamos con evidencias de peso respecto de las técnicas específicas de intervención del lenguaje que pueden mejorar la adquisición del lenguaje en niños pequeños, ¿cómo podemos asegurar la fiel implementación de estos enfoques de tratamiento en programas de intervención temprana en el hogar, y qué resultados medimos para evaluar la efectividad del programa? Los investigadores de la intervención del lenguaje, social, y de comunicación para niños con discapacidades, han comenzado a enfatizar la importancia de múltiples mediciones del resultado, que no sólo evalúan cambios en las habilidades objetivo aisladas, sino también son ecológicamente válidas y contemplan las percepciones e inquietudes de los cuidadores del consumidor.<sup>40,41,7</sup> Afortunadamente, un análisis de las tendencias de los últimos 20 años en las investigaciones de intervención, efectuado por Dunlap y colegas, sugiere que existe actualmente un creciente número de estudios centrados en niños entre 0 y 5 años de edad, y los investigadores se están dedicando más a la educación regular, y usando contextos sociales más típicos.<sup>31</sup> Estos autores también reportaron un aumento en la validación de mediciones sociales, pero esto se refiere sólo a los últimos años. Las investigaciones futuras deben emprender un esfuerzo conjunto para continuar por este camino

- 1) creando herramientas de evaluación adicionales para identificar a los lactantes y niños entre 1 y 3 años con retrasos o trastornos del lenguaje, o aquellos que están en riesgo
- 2) recolectando información en múltiples contextos y transversalmente entre múltiples compañeros de conversación y de juego
- 3) midiendo cambios significativos en los resultados de niños y adultos, y la relación entre enfoques específicos y las características del niño y la familia
- 4) evaluando y respondiendo a las necesidades de profesores, quienes cuidan a los niños, intervencionistas y otros miembros del equipo.

A medida que los servicios de intervención temprana se basan cada vez más en servicios de intervención lingüística respaldadas por la práctica empírica, y se definen estándares para el aprendizaje temprano,<sup>42</sup> será indispensable que los investigadores trabajen en

colaboración con los demás profesionales a fin de traspasar los resultados de las investigaciones a la práctica diaria. Esto requerirá un enfoque trans-disciplinario, en el cual todos los adultos incorporados al desarrollo del niño hagan esfuerzos más decisivos y concertados. Las actividades de las familias identificadas, las rutinas de los cuidadores, y los períodos de juego en la escuela, pueden ser utilizados para evaluar el desarrollo pre-lingüístico o lingüístico, con intervenciones receptivas planificadas integradas en estos ambientes naturales. También es posible que los niños requieran de enseñanza directa para aprender habilidades de lenguaje avanzadas o de niveles más altos (por ej., partes del habla, como señales del tiempo verbal ‘pasado’ o plurales irregulares, y conceptos más abstractos del lenguaje) a través de múltiples ensayos, impulsos y refuerzos. El desarrollo de intervenciones del lenguaje efectivas basadas en modelos de desarrollo de intervención temprana del lenguaje requerirá que se continúe con las investigaciones, con el examen de la relativa eficacia de los diversos enfoques de intervención temprana, entre los distintos enfoques específicos y las características individuales de cada niño. Para estos propósitos, científicos altamente entrenados deberán efectuar estudios de intervención bien diseñados, comparativos y longitudinales, con muestras de control pareadas, aleatorias.

### **Conclusiones**

Se ha propuesto un modelo de desarrollo de intervención del lenguaje y comunicación, basado en qué tipos específicos input de los adultos son los más efectivos para los diversos momentos del desarrollo de un niño. Este modelo supone que ninguna estrategia o paquete de tratamientos por sí solo será apropiado para incrementar o remediar la amplia gama de habilidades que los niños necesitan a medida que avanzan de comunicación pre-lingüística a la lectura y a un desarrollo lingüístico más sofisticado. Es probable que se requiera un continuo de estrategias de intervención del lenguaje, tales como inducirles producciones sugeridas, modelos y 2- a 3- relaciones semánticas para niños pequeños; y usar técnicas de reformulación, técnicas de interacción receptiva, y enseñanza directa, para facilitar la adquisición de nuevas formas semánticas y sintácticas para niños que presentan un nivel de lenguaje más alto. Es probable que estos enfoques sean especialmente efectivos en niños con trastornos del desarrollo y retrasos o trastornos del lenguaje cuando se les proporciona dentro de ambientes altamente receptivos y rodeados de adultos (por ej., padres, quienes los cuidan, e intervencionistas) con estilos de interacción receptiva. La investigación futura dirigida al análisis comparativo y longitudinal de la eficacia relativa de los diversos tratamientos y entre (por ejemplo) un tratamiento específico y las características del que está aprendiendo, las metas de los tratamientos, y el contexto de enseñanza, ayudará a refinar y confirmar este modelo de desarrollo. Este tipo de investigación puede conducir a la implementación de intervenciones óptimas, efectivas en costo, con la suficiente intensidad como para afectar la trayectoria del desarrollo del lenguaje, social y emocional de un niño, dentro de lo posible.

### **Implicaciones**

Los temas de identificación temprana y evaluación integral, así como la provisión temprana de ambientes receptivos, deben ser abordados por cambios en iniciativas sociales y de políticas. Un mayor desarrollo y la implementación cotidiana de enfoques

efectivos del lenguaje y la medición constante del impacto sobre el desarrollo social y bienestar emocional requerirán comprometerse con programas que apoyen la entrega de servicios a niños pequeños (por ej., Parte B y C de las agencias federales y financiadas con fondos estatales), y la provisión de fondos considerables para respaldar el trabajo de científicos altamente capacitados. Por ejemplo, a medida que la intensidad y necesidades de los tratamientos aumentan para los niños entre 3 y 5 años, la Parte B debería proporcionar fondos adicionales para los programas de intervención temprana del lenguaje, para preparar a los niños a enfrentar las demandas cognitivas, lingüísticas y sociales de los años de la escuela primaria y secundaria. Dado el rol crucial que juega el desarrollo del lenguaje y el desarrollo social en el transcurso de toda una vida, y del incremento en el potencial del niño y el éxito de su familia, traducir la investigación temprana del lenguaje en prácticas ampliamente extendidas es una meta alcanzable e inmediata.

### **REFERENCIAS**

1. Brinton B, Fujiki M. Language, social skills, and socioemotional behavior. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools* 1993;24(4):194-198.
2. Redmond SM, Rice ML. Stability of behavioral ratings of children with SLI. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 2002;45(1):190-201.
3. Tomblin JB, Zhang XY, Buckwalter P, Catts H. The association of reading disability, behavioral disorders, and language impairment among second-grade children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines* 2000;41(4):473-482.
4. Kaiser AP, Hancock TB, Cai XS, Foster EM, Hester PP. Parent-reported behavioral problems and language delays in boys and girls enrolled in Head Start classrooms. *Behavioral Disorders* 2000;26(1):26-41.
5. Gertner BL. Influence of communicative competence on peer preferences in a preschool classroom. *Journal of Speech and Hearing Research* 1994;37(4):913-923.
6. Wetherby AM. Communicative profiles of preschool children with handicaps: Implications for early identification. *Journal of Speech and Hearing Research* 1989;54(2):148-158.
7. Woods JJ, Wetherby, AM. Early identification of and intervention for infants and toddlers who are at risk for autism spectrum disorder. *Language, Speech, and Hearing Service in Schools* 2003;34(3):180-193.
8. Yoder PJ, Warren SF. Maternal responsivity predicts the prelinguistic communication intervention that facilitates generalized intentional communication. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 1998;41(5):1207-1219.
9. Yoder P, Warren SF. Maternal responsivity mediates the relationship between prelinguistic intentional communication and later language. *Journal of Early Intervention* 1999;22(2):126-136.

10. Hart B, Risley TR. In vivo language intervention: unanticipated general effects. *Journal of Applied Behavior Analysis* 1980;13(3):407-432.
11. Warren SF, McQuarter RJ, Rogers-Warren AK. The effects of mands and models on the speech of unresponsive language-delayed preschool children. *Journal of Speech and Hearing Disorders* 1984;49(1):43-52.
12. Nelson KE. Strategies for first language teaching. In: Rice ML, Schiefelbusch RL, eds. *The teachability of language*. Baltimore, Md: P.H. Brookes Pub.; 1989:263-310.
13. Wilcox MJ, Shannon MS. Facilitating the transition from prelinguistic to linguistic communication. In: Wetherby AM, Warren SF, Reichle J, eds. *Transitions in prelinguistic communication*. Baltimore, Md: P.H. Brookes Pub.; 1998:385-416.
14. Camarata SM, Nelson KE, Camarata MN. Comparison of conversational-recasting and imitative procedures for training grammatical structures in children with specific language impairment. *Journal of Speech and Hearing Research* 1994;37(6):1414-1423.
15. Fey ME, Cleave PL, Long SH, Hughes DL. Two approaches to the facilitation of grammar in children with language impairment: An experimental evaluation. *Journal of Speech and Hearing Research* 1993;36(1):141-157.
16. Schiefelbusch RL, Lloyd LL. *Language perspectives: Acquisition, retardation, and intervention*. Baltimore, Md: University Park Press; 1974.
17. Warren SF, Yoder PJ, Leew SV. Promoting social-communicative development in infants and toddlers. In: Goldstein H, Kaczmarek LA, English K, eds. *Promoting social communication: Children with developmental disabilities from birth to adolescence*. Baltimore, Md: P.H. Brookes Pub.; 2002:121-149. *Communication and language intervention series*; vol. 10.
18. Snyder-McLean LK, Solomonson B, McLean J, Sack S. Structuring joint action routines: A strategy for facilitating communication and language development in the classroom. *Seminars in Speech and Language* 1984;5(3):213-228.
19. Cripe JW, Venn ML. Family-guided routines for early intervention services. *Young Exceptional Children* 1997;1(1):18-26.
20. Warren SF, Walker D. Fostering early communication and language development. In: Teti DM, ed. *Handbook of research methods in developmental psychology*. Oxford: Blackwell Publishers. In press.
21. McCatheren RB, Warren SF, Yoder PJ. Prelinguistic predictors of later language development. In: Cole KN, Dale PS, Thal DJ, eds. *Assessment of communication and language*. Baltimore, Md: P.H. Brookes Pub.; 1996:57-75. *Communication and language intervention series*; vol 6.
22. Wetherby AM, Prizant BM. Profiling young children's communicative competence. In: Warren SF, Reichle JE, eds. *Causes and effects in communication and language intervention*. Baltimore, Md: P.H. Brookes Pub.; 1992:217-253. *Communication and language intervention series*; vol. 1.
23. Casby MW. National data concerning communication disorders and special education. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools* 1989;20(1):22-30.
24. Wetherby AM, Prizant BM. *Communication and Symbolic Behavior Scales*. Chicago, Ill: Applied Symbolix; 1993.

25. Warren SF. The future of early communication and language intervention. *Topics in Early Childhood Special Education* 2000;20(1):33-37.
26. Wolery M, Bailey DB. Early childhood special education research. *Journal of Early Intervention* 2002;25(2):88-99.
27. Warren SF, Yoder PJ. Emerging model of communication and language intervention. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews* 1997;3(4):358-362.
28. Yoder PJ, Kaiser AP, Goldstein H, Alper C, Moussetis L, Kaczmarek L, Fischer R. An exploratory comparison of milieu teaching and responsive interaction in classroom applications. *Journal of Early Intervention* 1995;19(3):218-242.
29. Girolametto L, Weitzman E. Responsiveness of child care providers in interactions with toddlers and preschoolers. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools* 2002;33(4):268-281.
30. Goldstein H. Communication intervention for children with autism: A review of treatment efficacy. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 2002;32(5):373-396.
31. Dunlap G, Clarke S, Steiner M. Intervention research in behavioral and developmental disabilities. *Journal of Positive Behavioral Interventions* 1999;1(3):170-180.
32. Odom SL, Strain PS. Evidence-based practice in early intervention/early childhood special education: Single-subject design research. *Journal of Early Intervention* 2002;25(2):151-160.
33. Schwartz IS, Carta JJ, Grant S. Examining the use of recommended language intervention practices in early childhood special education classrooms. *Topics in Early Childhood Special Education* 1996;16(2):251-272.
34. Yoder PJ, Warren SF. Relative treatment effects of two prelinguistic communication interventions on language development in toddlers with developmental delays vary by maternal characteristics. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 2001;44(1):224-237.
35. Kaiser AP, Yoder PJ, Keetz A. Evaluating milieu teaching. In: Warren SF, Reichle JE, eds. *Causes and effects in communication and language intervention*. Baltimore: P.H. Brookes Pub.; 1992:9-47. *Communication and language intervention series*, vol. 1.
36. Mundy P, Sigman M, Kasari C. A longitudinal study of joint attention and language development in autistic children. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 1990;20(1):115-128.
37. Warren SF, Yoder PJ, Gazdag GE, Kim KG, Jones HA. Facilitating prelinguistic communication skills in young children with developmental delay. *Journal of Speech and Hearing Research* 1993;36(1):83-97.
38. Yoder PJ, Kaiser AP, Alpert C, Fischer R. Following the child's lead when teaching nouns to preschoolers with mental retardation. *Journal of Speech and Hearing Research* 1993;36(1):158-167.
39. McGee GG, Morrier M J, Daly T. An incidental teaching approach to early intervention for toddlers with autism. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps* 1999;24(3):133-146.

40. National Research Council, Committee on educational interventions for children with autism. *Educating children with autism*. Washington, DC; National Academies Press; 2001.
41. Schwartz IS. Standing on the shoulders of giants: Looking ahead to facilitating membership and relationships for children with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education* 2000;20(2):123-128.
42. Scott-Little C, Kagan SL, Frelow VS. Creating the conditions for success with early learning standards: Results from a national study of state-level standards for children's learning prior to kindergarten. *Early Childhood Research and Practice* 2003;5(2). Disponible en: <http://ecrp.uiuc.edu/v5n2/little.html>. Consultado 22 de julio, 2004.

*Este artículo ha sido traducido por la Junta Nacional de Jardines Infantiles -JUNJI-  
Gobierno de Chile.*

Para citar este documento:

Thiemann K, Warren SF. Programas que apoyan el desarrollo del lenguaje en niños pequeños. In: Tremblay RE, Barr RG, Peters RDeV, Boivin M, eds. *Enciclopedia sobre el Desarrollo de la Primera Infancia* [en línea]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development; 2010:1:11. Disponible en: <http://www.encyclopedia-infantes.com/documents/Thiemann-WarrenESPxp.pdf>. Consultado [insertar fecha].

Copyright © 2010