



PROBLEMAS COMUNICATIVOS EN ESCOLARES. DIFERENCIAS ENTRE PADRES Y MAESTROS

Rosa Ana Clemente

Catedrática de Universidad. Universidad Jaume I de Castellón de la Plana. España
Av. de Vicent SosBaynat s/n. 12071 Castelló de la Plana. CIF:Q-6250003-H
964729548. clemente@psi.uji.es

Clara Andrés Roqueta

Ayudante de Universidad. Universidad Jaume I de Castellón. Av. de Vicent SosBaynat s/n
12071 Castelló de la Plana. CIF:Q-6250003-H. 964729559. candres@psi.uji.es

Raquel Flores Buils

Personal Investigador Doctor. Universidad Jaume I de Castellón. Av. de Vicent SosBaynat s/n
12071 Castelló de la Plana. CIF:Q-6250003-H. 964729559. flores@psi.uji.es

Fecha de recepción: 23 de enero de 2012

Fecha de admisión: 15 de marzo de 2012

RESUMEN

Este trabajo trata de dilucidar el grado de acuerdo entre padres y maestros de niños/as con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL), cuando informan de qué componente del lenguaje está afectado y/o en qué grado. La concordancia entre diversos evaluadores es un tema en controversia, puesto que las diferentes ópticas de apreciación ocasionan diferencias en el juicio emitido. Los datos de la literatura corroboran la existencia de correlaciones escasamente significativas entre sí (Bishop 1998, Massa et al. 2008)

El instrumento utilizado ha sido el inventario CCC-2 (Bishop, 2003). Se trata de un medio fácil de evaluar las dificultades de comunicación en niños mayores de 4 años. Los resultados demuestran diferencias significativas en dos de las subescalas de pragmática: Estereotipias y Contexto. El resto de las subescalas no registran diferencias significativas. Las correlaciones oscilan entre el 0.41 y el 0.57. Las conclusiones especulan sobre la atribución de las diferencias a la evaluación más contextualizada por parte de los padres. *Trabajo realizado gracias a las ayudas (EDU2010-21791) del Ministerio de Ciencia e Innovación y de la Fundación Caixa-Castellón (P1-1B2010-16).*

Palabras clave: Dificultades de la comunicación y el lenguaje. Informes paternos. Trastorno Específico del lenguaje (TEL). Pragmática.

**PROBLEMAS COMUNICATIVOS EN ESCOLARES. DIFERENCIAS ENTRE PADRES Y MAESTROS****Communicative problems in schoolchildren. Differences between parents and teachers.****ABSTRACT**

This work tries to clarify the level of agreement between parents and teachers of children with language and communication difficulties who are diagnosed with Specific Language Impairment (SLI), when they have to report which area of their language is more affected and in which degree. Agreement among different assessors is usually a matter of controversy, because different perspectives and points of view can lead to differences on judgments about the same person. Previous studies confirm the existence of low correlations between them, almost no significant (Bishop, 1998; Massa et al. 2008).

In this study parents and teachers answered the CCC-2 questionnaire (Bishop, 2003) to assess communication difficulties in children older than 4 years-old. Results showed the existence of significant differences between two pragmatic sub-scales: Stereotyped behaviours and Context, but no significant differences were found in the rest of sub-scales. Correlations between parents and teachers reached values between 0.41 and 0.57. The study concludes that it is possible that these differences are due to a more contextualized assessment made by parents. *This work was possible thanks to the grant (EDU2010-21791) by Ministerio de Ciencia e Innovación, and the grant (P1-1B2010-16) by Fundación Caixa-Castellón.*

Keywords: Language and communication. Specific language impairment (SLI). Parent report. Pragmatics.

INTRODUCCIÓN

La validez de las informaciones de allegados a los niños y niñas con dificultades de cualquier tipo, supone una fuente excepcional de información que complementa de forma extraordinaria a la recogida de datos directos, mediante pruebas objetivas, por los profesionales de la psicología. En este sentido, numerosos estudios tratan de dilucidar en qué medida los datos proporcionados por los informantes son semejantes entre sí y si esta semejanza se relaciona, así mismo, con la habida en las evaluaciones individuales, en el caso de que tales evaluaciones sean posibles.

El objeto de juicio, en este trabajo, es la capacidad infantil de adquirir la lengua de su medio, así como la destreza de comunicarse con ella. Actualmente, la dificultad en la adquisición de la primera lengua se denomina Trastorno Específico del Lenguaje (TEL), trastorno que afecta a un 5-7 % de la población infantil. Como es conocido, los niños y niñas diagnosticados con TEL, presentan una limitación significativa de sus habilidades lingüísticas (receptivas, comprensivas y/o comunicativas), y sin embargo, unas capacidades intelectuales no-verbales adecuadas a la edad. Por otra parte, dado que el desarrollo atípico del lenguaje es común a otras patologías (ej. Trastornos del Espectro Autista o Déficits auditivos), para realizar un correcto diagnóstico de TEL deben excluirse posibles lesiones orgánicas, dificultades sensoriales, cuadros autistas, y debe asegurarse que los niños y niñas hayan tenido oportunidades de aprendizaje suficientes en su entorno.

La precocidad de la adquisición del lenguaje y el trastorno que, en ocasiones, se asocia a esta adquisición, hace que varios instrumentos de evaluación sean utilizados de forma indirecta y sean los allegados a los niños quienes los respondan de forma que su fiabilidad, defendida por algunos trabajos (Dale, Bates, Reznick, y Morisset, 1989) suele ser objeto de polémica frente al juicio de otros adultos con mejor conocimiento de la psicología infantil.

Cuando los niños alcanzan niveles de escolaridad obligatoria, los docentes se encuentran con



PSICOLOGÍA Y VALORES EN EL MUNDO ACTUAL

diversos niveles de adquisición de la lengua en sus estudiantes, así como que el proceso de evolución normalizado todavía no está del todo logrado, por lo que su opinión debe tenerse en cuenta en la medida en que comparten contexto y tienen un cierto número de estudiantes con nivel parecido para establecer las comparaciones.

Dadas estas premisas, el objetivo de este trabajo es comprobar la cuestión enunciada en el primer párrafo: el nivel de acuerdo entre varios informantes sobre sujetos con problemas de lenguaje y comunicación cuyos diagnósticos se habían realizado previamente por profesionales.

El papel de los informantes padres y profesores: su grado de acuerdo

Con gran frecuencia en las evaluaciones diagnósticas los psicólogos necesitan de aportaciones procedentes de otros contextos (familias y centros escolares), por lo que se recurre o a la observación directa de estos ambientes de interacción o a la utilización de informantes que como mediadores secundarios responden cuestionarios o inventarios en los que analizan –como técnicos- la respuesta más apropiada para cada una de las cuestiones. Este tipo de instrumentos cumplimentado por no-profesionales suele ser un elemento a tener en cuenta, que complementa, pero no substituye, a la evaluación individual que realiza el técnico cerca de o directamente a la persona afectada.

La literatura psicológica ha utilizado en numerosas ocasiones estos instrumentos, especialmente cuando los niños y niñas a evaluar son muy pequeños o no tienen capacidades mentales o lingüísticas suficientes, pero también cuando se evalúan conductas muy dependientes del contexto, tal es el caso del examen de comportamientos disruptivos o de trastornos de conducta que se producen en ambientes de cierta espontaneidad. En estos casos, una de las cuestiones de mayor relevancia es la objetividad que estos informantes son capaces de ejercer cuando evalúan a personas cercanas a las que están afectivamente ligados.

En los trabajos sobre intervención temprana, en los que habitualmente el lenguaje es muy escaso o está dañado, se recurre con cierta frecuencia al informe paterno, éste demuestra tener bastante fiabilidad, de forma que algunas evaluaciones de prestigio internacional, se basan exclusivamente en inventarios cumplimentados por los padres. Tal es el caso de los “Inventarios MacArthur” en los que el alto grado de fiabilidad y validez (Dale, Bates, Reznick, y Morisset, 1989; Mariscal, Nieva, Gallego, y López Hornat, 2006) les ha dado relevancia en la intervención mediante atención temprana, así como en el diagnóstico precoz.

Por su parte, los docentes también han sido examinados como evaluadores efectivos que son capaces de predecir el futuro problemático de sus estudiantes a partir de responder a cierto número de cuestiones planteadas por los clínicos. Sin embargo, todavía no son muchos los estudios que prueben su efectividad como evaluadores rápidos de las dificultades lingüísticas de sus alumnos. Haurewas and Stone (2000) encontraron que los profesores de niños de 5-7 años con TEL predecían mejor las dificultades académicas de sus estudiantes que los profesores de niños con desarrollo típico. En otro trabajo comprobando la utilidad de las evaluaciones de docentes con una muestra de 129 niños de 7 años, realizado por Fletcher, Tannock y Bishop en el 2001, los datos obtenidos correlacionan significativamente con las evaluaciones mediante test, si bien, encontraron un 26% de falsos negativos. Estos autores hacen, en sus conclusiones, especial hincapié en especular sobre la potencial efectividad y economicidad que representa un buen sistema de detección basado en informantes cercanos. Williams (2006) encontró que los profesores de niños, en sus primeros años escolares, fueron capaces de identificar las dificultades de la lengua oral y el riesgo en los aprendizajes lecto-escritos con un acierto del 86% respecto a las evaluaciones más técnicas.

Sin embargo, cuando se comparan varios informantes, las correlaciones suelen ser bajas, y parece ocurrir algo semejante tanto si se trata de comportamientos lingüísticos (Bishop 1998; Massa, Gomes, Tartter, Wolfson y Halperin, 2008), psiquiátricos (Antrop, Roeyers, Oosterlaan, y Vas



PROBLEMAS COMUNICATIVOS EN ESCOLARES. DIFERENCIAS ENTRE PADRES Y MAESTROS

Oost, 2002) o conductuales (Angulo, Jané, Bonillo, Viñas, Corcoll-Champredonde, González, Zepeda, Dos Santos, Carbonès, 2010). En un estudio de metaanálisis sobre 119 trabajos centrados en problemas de conducta y emocionales, realizado por Achenbach, McConaughy y Howell (1987), se registran correlaciones de 0.27 entre padres y maestros y de 0.59 entre ambos padres.

Están más controvertidos los datos referidos a problemas de lenguaje, las correlaciones encontradas entre datos cualitativos procedentes de observaciones oscilan entre (0.11 y 0.47) según referencias de Massa et al. (2008). Estos últimos autores, demostraron que las correlaciones fueron más altas (entre 0.31 y 0.63) cuando las preguntas se focalizan en la estructura del lenguaje -tanto en comprensión como en expresión- y en habilidades de lectura; y más bajas cuando se evaluaron aspectos ligados a la utilización del lenguaje y la comunicación. Sin embargo, en el trabajo de comprobación de la utilidad del CCC-2 (Norbury, Nash, Baird & Bishop, 2004), el acuerdo interpersonal fue muy alto (0.79). Los autores concluyen otorgando cierto grado de objetividad a las respuestas de los informantes, pero reconociendo que se trata de un buen screening a complementar con otras pruebas diagnósticas.

En otro orden de cosas, también hay estudios que muestran las concordancias entre las observaciones paternas o docentes y las medidas objetivas mediante test. Así, Botting y Adams (2005) muestran que los niños TEL medidos mediante test también mantienen en sus resultados correlaciones bajas o moderadas (0.24 a 0.45) con el CCC (versión inicial, antes de la modificación del 2003)

Dada la disparidad de resultados entre las diversas conductas infantiles objeto de evaluación, en este trabajo se propone como objetivo prioritario comprobar los efectos diferenciales como informantes de padres y profesores para contenidos relacionados con dificultades en la comunicación y el lenguaje. Por otro lado, también se pretende comprobar qué elementos de los integrantes en las conductas de comunicación y lenguaje presentaba más discrepancia entre informantes.

MÉTODO

Muestra

La muestra estaba formada por los 66 cuestionarios (33 de profesores y 33 de padres) correspondientes a los completados informando sobre las conductas lingüísticas y comunicativas de 33 niños (26 varones y 7 niñas) de entre 4, 1 y 8, 5 años (media de 6, 02 meses). Los niños procedían de diversas escuelas de la provincia y ciudad de Castellón en las que se recogieron muestras de niños y niñas con Trastorno Específico del Lenguaje, asistentes a las aulas de logopedia de cada uno de sus centros.

Instrumento

Se utilizó el inventario CCC2 para informantes (Bishop, 2003). La primera versión del CCC fue propuesta en 1998 por Bishop con el objetivo principal de ser una medida rápida y fácil de evaluar las dificultades pragmáticas que presentan algunos niños con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL). La segunda versión CCC-2 (utilizada en este trabajo) apuntó algunas de las dificultades encontradas con la primera versión y perfeccionó sus efectos de ajuste psicométrico y evaluador (Bishop, 2003; Norbury, Nash, Baird & Bishop, 2004). Según las referencias de sus creadores, como de los equipos que lo han utilizado, el CCC-2 discrimina niños con dificultades clínicas en comunicación de niños con desarrollo típico, así como es capaz de diferenciar entre subtipos de TEL, especialmente los que se pueden establecer entre TEL comprensivo y/o expresivo y TPL (trastorno pragmático del lenguaje). Finalmente, el instrumento pretende reconocer aquellos de los sujetos que además de tener problemas de lenguaje manifiestan comportamientos de tipo autista.



PSICOLOGÍA Y VALORES EN EL MUNDO ACTUAL

En su estructura, se trata de un instrumento con 70 ítems agrupados en diez escalas clasificadas en 3 grupos temáticos:

- Cuatro escalas que evalúan dificultades lingüísticas: (A) habla, (B) morfosintaxis, (C) semántica y (D) coherencia).
- Cuatro escalas que evalúan aspectos de comunicación y pragmática: (E) iniciaciones inapropiadas, (F) lenguaje estereotipado, (G) contexto y (H) comunicación no verbal.
- Dos escalas que evalúan comportamientos de tipo autista: (I) intereses y (J) relaciones sociales.

Los evaluadores deben calificar sus respuestas en una escala de frecuencia en la conducta que han observado a los niños y niñas, con opciones de (0) para menos de una vez a la semana o nunca, (1) para al menos una vez a la semana, pero no cada día, (2) para una o dos veces al día y (3) para varias veces al día (más de dos) o siempre.

EL CCC-2 fue estandarizado con 542 niños en Reino Unido de entre 4 y 16 años. El instrumento proporciona, entre otras, una puntuación total (Compuesto Comunicativo General GCC) utilizando las escalas de comunicación (A-H). Mediante esta medida se discrimina entre niños con problemas comunicativos y niños con desarrollo típico. Las dos últimas escalas permiten aislar aquellos niños y niñas con dificultades de lenguaje y patología autista.

Procedimiento

Después de conseguir los permisos escolares y paternos en los centros de nuestra ciudad y provincia para una investigación más general (Andrés y Clemente, 2010). Se solicitó, en la primera entrevista realizada a los padres que decidieron participar, que rellenarán varios cuestionarios sobre la conducta de sus hijos, entre ellos el CCC-2. De igual forma, se pidió a los tutores ordinarios de las aulas escolares (no a especialistas) que cumplimentaran la misma versión del instrumento. Ambos ejemplares fueron recogidos por el equipo en los propios centros escolares.

RESULTADOS

Los datos se analizaron utilizando el paquete estadístico SPSS, mediante pruebas de t para muestras relacionadas y correlaciones. Los resultados confirman la capacidad de ambos informantes para reconocer las dificultades infantiles más académicas. Así las semejanzas entre docentes y padres se ven especialmente reflejadas en los ítems más lingüísticos, en los que las medias (ver tabla 1) no ofrecen diferencias significativas (valores de t de 0.27 en fonología, de 0.55 en sintaxis, de 0.63 en semántica y de 0.98 en coherencia). De igual forma la suma de los tres componentes ofrece valores de t de 0.68, todos ellos sin alcanzar la significación. En general los padres valoran más positivamente a sus hijos que los docentes a sus alumnos.

El componente pragmático es el que más diferencias establece entre los dos roles informantes. En este caso, también los padres puntúan más positivamente a sus hijos que los docentes. Por subescalas, la que más diferencias aporta es la de estereotipias con valores significativos ($t=3.44$, sig.:0.02), seguida del contexto que establece diferencias con tendencia a la significación. La acumulación de diferencias se establece en la suma de las cuatro subescalas pragmáticas en las que el valor de t alcanza 2.77 puntos significativo al 0.009. El índice GCC suma de ambos componentes (lingüístico y pragmático) es también significativo y las diferencias agravadas cuando los evaluadores son profesores ($t=2.77$, sig.:0.009), (ver tabla 1).

**PROBLEMAS COMUNICATIVOS EN ESCOLARES. DIFERENCIAS ENTRE PADRES Y MAESTROS**

Tabla 1. Medias y desviaciones en las medidas de estructura de lenguaje y pragmática

Lenguaje	Informante	Media y Desviación	t	Sig.
(A)Fonología	Padres	5.70 (3.6)	-0.27	n.s.
	Maestros	5.91 (4.4)		
(B)Sintaxis	Padres	5.00 (2.86)	0.55	n.s.
	Maestros	4.70 (3.4)		
(C)Semántica	Padres	7.03 (2.2)	0.63	n.s.
	Maestros	6.67 (3.1)		
(D)Coherencia	Padres	8.33 (3.5)	0.98	n.s.
	Maestros	7.42 (4.6)		
Suma Estructura lingüística	Padres	26.06 (9.0)	0.68	n.s.
	Maestros	24.69 (13.15)		
(E)Inapropiadas	Padres	11.30 (5.1)	1.35	n.s.
	Maestros	10.12 (3.6)		
(F)Estereotipias	Padres	9.70 (3.9)	3.44	0.02
	Maestros	7.45 (2.0)		
(G)Contexto	Padres	8.30 (4.0)	1.91	0.06
	Maestros	6.94 (2.9)		
(H)No verbal	Padres	7.63 (4.1)	1.54	n.s.
	Maestros	6.61 (3.1)		
Suma Pragmática	Padres	37.03 (13.52)	2.77	0.009
	Maestros	31.12 (9.68)		
GCC	Padres	61.72 (19.63)	2.77	0.009
	Maestros	55.81 (18.96)		

Las evaluaciones sobre componentes de carácter autista resultan poco discriminatorias entre informantes, de forma que las diferencias no son significativas. Los valores de t son más altos para la evaluación de relaciones sociales ($t=1.1$ no significativo) que para los intereses ($t=0.10$ no significativo, ver tabla 2). En este caso las diferencias entre los juicios de padres y docentes se observa como muy escasa, debido a que las cuestiones sobre "Intereses y Relaciones sociales" son mucho más incapacitantes que las referidas a pragmática y ambos observantes suelen estar pendientes de niños que juegan solos, no tienen amigos, etc.

Tabla 2. Medias, desviaciones y significación para las cuestiones identificadoras de autismo.

Autismo	Informantes	Media y Desviación	t	Sig.
(I)Relaciones Sociales	Padres	6.70 (4.0)	1.1	n.s.
	Maestros	6.00 (3.47)		
(J)Intereses	Padres	11.41 (4.6)	0.10	n.s.
	Maestros	11.31 (3.48)		
Suma Autismo	Padres	18.12(6.8)	0.58	n.s.
	Maestros	17.04 (6.0)		

Finalmente, los valores correlacionales son de grado moderado, oscilando desde el 0.41 para las subescalas de autismo y de 0.57 para el total del instrumento (ver tabla 3). Estas correlaciones son más bajas de las registradas con este instrumento para poblaciones semejantes (Norbury y cols, 2004), pero acordes para los datos correlacionales recogidos por otros trabajos.



PSICOLOGÍA Y VALORES EN EL MUNDO ACTUAL

Tabla 3. Correlaciones entre las medidas generales

	Padres				
		Estructura	Pragmática	Autismo	Total
Profesores	Estructura	0.52 ^{**}			
	Pragmática		0.48 ^{**}		
	Autismo			0.41 [*]	
	Total				0.57 ^{**}

(**) Significación superior al 0.05)

(**) Significación superior al 0.01)

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

Según los resultados recogidos en este trabajo, el inventario CCC-2 es un buen instrumento que, tal como demuestran los datos de la literatura, justifica su validez para emitir juicios sobre las conductas de los niños afectados TEL, y capaz de ayudar a los diagnósticos proporcionados por los exámenes clínicos (Bishop and MacDonald, 2009).

Las correlaciones que se registran en este trabajo no muestran el grado de acuerdo registrado por Norbury y cols. en su trabajo del 2004, pero sí estarían en consonancia con los registrados por otros autores (Bishop 1998, Massa et al. 2008), probablemente nuestra escasa población impida que los datos sean más relevantes, o la elección del índice sobre el que establecer las comparaciones, Norbury lo hace sobre un índice general y en nuestro caso, las correlaciones mejores son las que más ítems agrupan.

Por otra parte, como hemos observado, los padres tienden a asignar puntuaciones más bajas (de menor grado de afectación en el trastorno) que los profesionales, si bien las diferencias sólo son significativas en algunas de las escalas de pragmática.

Tal y como ya confirmó en su artículo de 1998 (Bishop, 1998) se comprueba que las correlaciones entre padres y docentes fueron más altas para las escalas de estructura del lenguaje que para las escalas pragmáticas y contextuales, señal aparente de que los contextos de interacción funcional se prestan a mayor interpretación que los componentes más estrictamente lingüísticos. En términos concretos, es más fácil ser objetivo y exacto respondiendo a una cuestión de fonología, por ejemplo: "Simplifica las palabras omitiendo algunos sonidos. Ej: dice "crocodilo" en lugar de cocodrilo o "tator" en lugar de tractor", que a una cuestión contextual-pragmática, por ejemplo: "Le divierte el humor expresado con ironía. Podría estar más divertido que confundido cuando alguien dice en un día muy lluvioso: "¡Hace un día precioso!".

Claramente, el uso funcional del lenguaje, lo que comúnmente se conoce como pragmática, suele ser más difícil de evaluar, puesto que además de pasar más desapercibido que un error estructural (fonético o morfosintáctico) requiere tener la oportunidad de "vivir libremente" el ambiente interactivo, aspecto éste que, en ocasiones, puede ser difícil de observar en ambientes más limitados, como son los escolares. Eso explicaría los acuerdos moderados que tienen estas subescalas entre padres y maestros.

Finalmente, los escasos sujetos recogidos en este trabajo no permiten dar resultados concluyentes sobre la diferenciación entre padres y docentes sobre las diversas tipologías del TEL, tan sólo los niños y niñas especialmente afectados en el componente pragmático y su extremo de mayor gravedad con perfiles cercanos al espectro autista. Sería necesario ampliar la población de referencia para obtener el máximo efecto de diferenciación entre el resto de componentes implicados en la comunicación infantil.

**PROBLEMAS COMUNICATIVOS EN ESCOLARES. DIFERENCIAS ENTRE PADRES Y MAESTROS****REFERENCIAS**

Achenbach TM, McConaughy SH, Howell CT. (1987). Child/adolescent behavioral and emotional problems: implications of cross-informant correlations for situational specificity. *Psychological Bulletin* 1987, 101: 213–32.

Andrés, C. y Clemente. R.A (2010). Dificultades pragmáticas en el Trastorno Específico del Lenguaje. El papel de las tareas mentalistas. *Psicothema*, 22, 677-683

Angulo, R., Jané, M.C., A. Bonillo, A., Viñas F., Corcoll-Champredonde, A., González G., Zeped, R., Dos Santo, N., Carbonès, J. (2010). Evaluación de la sintomatología negativista desafiante ante en niños de seis a ocho años: concordancia entre padres y maestros. *Psicothema*, 22, 455-459.

Antrop, I., Roeyers, H., Oosterlaan, J. and Vas Oost, P. (2002). Agreement between parent and teacher ratings of disruptive behavior disorders in children with clinically diagnosed ADHD. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 24, 67–73.

Bishop, D. V. M. (1998). Development of the Children's Communication Checklist (CCC): a method for assessing qualitative aspects of communicative impairment in children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39, 879–891.

Bishop, D.V.M. (2003). The Children's Communication Checklist—2 (London: Psychological Corporation).

Bishop, D. V. M. and McDonald, D., (2009). Identifying language impairment in children: combining language test scores with parental report. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 44, 1–16.

Botting, N. and Adams, C. (2005). Semantic and inferencing abilities in children with communication disorders. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 40, 49–66.

Dale, P., Bates, E., Reznick, S., & Morisset, C. (1989): "The validity of a parent report instrument of child language at 20 months", *Journal of Child Language*, 16, 239-249.

Fletcher, J., Tannock, R., & Bishop, D. V. M. (2001). Utility of brief rating scales to identify children with educational problems: Experience with an Australian sample. *Australian Journal of Psychology*, 53(2), 63–71.

Hauerwas, L. B. and Stone, C. (2000). Are parents of school-age children with specific language impairments accurate estimators of their child's language? *Child Language Teaching and Therapy*, 16, 73–86.

Massa, J., Gomes, H., Tarter, V., Wolfson, V. and Halperin, J. M., (2008). Concordance rates between parent and teacher clinical evaluation of language fundamentals observational rating scale. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 43, 99–110.

Mariscal, S. Nieva, S., Gallego, C y López Hornat, S. (2006). *La fiabilidad de los padres como informantes del conocimiento gramatical de sus hijos: los Inventarios MacArthur en español*. En: B. Gallardo, C. Hernández y V. Moreno (Eds.): *Lingüística clínica y neuropsicología cognitiva. Actas del Primer Congreso Nacional de Lingüística Clínica*, Valencia: Universitat.

Norbury, C. F., Nash, M., Bishop, D. V. M. and Baird, G., (2004). Using parental checklists to identify diagnostic groups in children with communication impairment: a validation of the CCC-2 *International Journal of Language and Communication Disorders*, 39, 345–364.

Willians C. (2006). Teacher judgements of the language skills of children in the early years of schooling. *Child Language Teaching and Therapy*, 22(2):135-54.