

Decodificación, comprensión lectora y habilidades lingüísticas en escolares con Trastorno Específico del Lenguaje de primero básico

Decoding, reading comprehension and linguistic skills in Specific Language Impairment first grade students

Zulema De Barbieri Ortiz

Universidad de Chile
Chile

Carmen Julia Coloma Tirapegui

Universidad de Chile
Chile

Carmen Sotomayor Echeñique

Universidad de Chile
Chile

ONOMÁZEIN 34 (diciembre de 2016): 118-131
DOI: 10.7764/onomazein.34.9



Zulema de Barbieri: Departamento de Fonoaudiología, Facultad de Medicina, Universidad de Chile, Chile
| Correo electrónico: zbarbieri@med.uchile.cl

Carmen Julia Coloma: Departamento de Fonoaudiología, Facultad de Medicina, Centro de investigación avanzada en Educación (CIAE). Universidad de Chile. | Correo electrónico: ccoloma@med.uchile.cl

Carmen Sotomayor: Centro de investigación avanzada en Educación (CIAE). Universidad de Chile.
| Correo electrónico: csotomayor@ciae.uchile.cl

Fecha de recepción: mayo de 2015
Fecha de aceptación: diciembre de 2015

Resumen

El Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) es uno de los trastornos infantiles de la comunicación oral más frecuente que se caracteriza por la presencia de dificultades en los distintos componentes del lenguaje. Los niños con TEL constituyen un grupo de riesgo para el aprendizaje del lenguaje escrito. La heterogeneidad de las características lingüísticas y metalingüísticas de estos puede impactar en su perfil lector. Es sabido que los problemas de conciencia fonológica afectan a la decodificación, así como los déficits en gramática, semántica y discurso narrativo influyen en la comprensión lectora.

El propósito del presente trabajo es conocer el desempeño de los escolares con TEL en decodificación y comprensión lectora, e identificar la relación de dichos desempeños lectores con conciencia fonológica, léxico y discurso narrativo.

Objetivos: a) Determinar el desempeño en habilidades lingüísticas y lectoras de escolares con TEL de primero básico, b) estudiar la relación entre la decodificación y habilidades lingüísticas (conciencia fonológica, discurso narrativo y el léxico) y c) estudiar la relación entre la compren-

sión lectora y habilidades lingüísticas (conciencia fonológica, discurso narrativo y el léxico).

Método: La muestra está constituida por 60 niños con TEL. Además, se considera un grupo control de 60 menores sin TEL. A todos se les evaluó habilidades lectoras (decodificación y comprensión lectora) y habilidades lingüísticas (conciencia fonológica, vocabulario y discurso narrativo).

Resultados: Los resultados muestran que los escolares con TEL presentan un desempeño significativamente inferior que el grupo control, tanto en las habilidades lingüísticas como en las lectoras. Además, en ambos grupos de niños se estableció que la decodificación se relacionaba con la conciencia fonológica, y la comprensión lectora, con la conciencia fonológica y el léxico.

Conclusiones: Los escolares con TEL son un grupo de riesgo para el aprendizaje lector, ya que evidencian desempeños disminuidos en decodificación y comprensión lectora. Además, se observa que la conciencia fonológica es una habilidad que se relaciona con la decodificación y la comprensión lectora. Por lo tanto, es una habilidad relevante en el aprendizaje lector de estos niños.

Palabras clave: trastorno específico de lenguaje; decodificación; comprensión lectora; conciencia fonológica; léxico; narración.

Abstract

Specific language impairment (SLI) is one of the most common childhood disorders in oral communication and is characterized by the presence of difficulties in the different language com-

ponents. Children with SLI are a risk group for learning written language. Their heterogeneity of linguistic and metalinguistic characteristics can impact their reader profile. It is known that

problems in phonological awareness affect decoding, as well as deficits in grammar, semantics and narrative discourse impact reading comprehension.

The purpose of this study was to determine the performance of SLI students in decoding and reading comprehension, and to identify the relationship of these performances with phonological awareness, vocabulary and narrative discourse.

Objectives: a) To determine the performance in linguistic and reading skills of SLI first grade students, b) to study the relationship between decoding and linguistic skills (phonological awareness, narrative discourse and vocabulary) and c) to study the relationship between reading comprehension and linguistic skills (phonological awareness, narrative discourse and vocabulary).

Method: The sample consisted in 60 children with SLI and a control group of 60 children without

SLI. All of them were assessed in reading skills (decoding and reading comprehension) and linguistic skills (phonological awareness, vocabulary and comprehension and production of narratives).

Results: Results showed that the performance of SLI students was significantly lower than the performance of the control group in both skills: linguistic and reading. Besides, in both groups a relationship was established between decoding and phonological awareness, and between reading comprehension and phonological awareness and vocabulary.

Conclusions: SLI students are a risk group for learning to read because they show decreased performances in decoding and reading comprehension. In addition, it was noted that phonological awareness is a skill related to decoding and reading comprehension. Therefore, it is an important skill for these children to learn how to read.

Keywords: specific language impairment; decoding; reading comprehension; phonological awareness; vocabulary; narrative.

1. Introducción¹

El Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) se define como un conjunto de dificultades del desarrollo lingüístico oral que no se explica por defectos instrumentales, auditivos ni por retraso intelectual, trastornos psicopatológicos o privación sociocultural (Aguado, 2000).

Al ingresar a la etapa escolar, los menores con TEL se enfrentan a nuevas exigencias lingüísticas. Ello, porque deben manejar distintos estilos de conversación, adecuarse a otros registros y conocer nuevas funciones comunicativas. Estas experiencias enriquecen el lenguaje de los niños sin dificultades lingüísticas; en cambio, representan una dificultad para los escolares con TEL (Acosta y Moreno, 2005). En efecto, las exigencias académicas ponen de manifiesto su déficit lingüístico, incluso en aquellos casos en que aparentemente habían superado las dificultades de lenguaje antes de iniciar la escolaridad (Paul, 2001).

Por otra parte, existe evidencia que muestra la relación entre las dificultades lingüísticas y los problemas de lectura en escolares con este trastorno del lenguaje (Bishop y Adams, 1990; Coloma y otros, 2015). Además, se ha constatado que la persistencia del problema lingüístico afecta su rendimiento lector. Ello se ha evidenciado en estudios longitudinales donde los pre-escolares diagnosticados con TEL, que mantienen las dificultades lingüísticas en la etapa escolar, manifiestan problemas con el aprendizaje lector. Por el contrario, aquellos que incrementan sus habilidades lingüísticas evidencian posteriormente rendimientos lectores apropiados para su edad (Bishop y Adams, 1990; Catts y otros, 2002).

Sin embargo, el impacto de este trastorno lingüístico en el aprendizaje de la lectura es aún

controvertido, debido a diferentes razones. Una de ellas refiere a que algunos menores con TEL evidencian un desempeño lector adecuado (Coloma y otros, 2012). Otra alude al hecho de que algunos niños con TEL presentan exclusivamente dificultades en comprensión lectora y otros manifiestan compromiso en decodificación y comprensión lectora (Kelso y otros, 2007; Bishop y otros, 2009). Finalmente, los déficits lingüísticos de los niños con TEL son diversos, lo que impide establecer qué dificultades lingüísticas específicas impactan en su desempeño lector.

En síntesis, se acepta que los niños con TEL constituyen un grupo de riesgo para la lectura; sin embargo, aún no es claro el vínculo entre las habilidades lingüísticas deficitarias de estos niños y el efecto que ellas tienen en su aprendizaje lector. En este marco, el propósito del presente trabajo es contribuir con información sobre la posible relación entre habilidades lingüísticas y lectoras en escolares con TEL.

2. Marco teórico

Muchos niños con TEL exhiben dificultades lectoras que pueden estar influidas por un menor rendimiento en la conciencia fonológica, el léxico y el discurso narrativo. Dichas habilidades son consideradas relevantes para la decodificación y la comprensión lectora (Dickinson y otros, 2003; Nation y Snowling, 2004; Coloma y De Barbieri, 2007; Ricketts, 2011).

A su vez, la decodificación y la comprensión lectora están basadas en habilidades diferentes. La conciencia fonológica constituye la base de la decodificación, mientras que el vocabulario y el discurso narrativo son algunas de las principales habilidades que sustentan la comprensión lecto-

1 Se agradece el financiamiento otorgado por el FONDECYT Regular 2013 n°1130201 de la Comisión Nacional de Investigación y Tecnología (CONICYT) y por el Proyecto Basal FB0003 del Programa de Investigación Asociativa de CONICYT, Ministerio de Educación, Chile.

ra (Oakhill y Cain, 2012). Desde esta perspectiva, las dificultades lectoras de los niños con TEL podrían estar determinadas por sus déficits fonológico, léxico y discursivo. Los problemas fonológicos afectarían a la decodificación mientras que los déficits léxicos y narrativos impactarían en la comprensión lectora (Bishop y Snowling, 2004).

Las dificultades en la conciencia fonológica en los menores con TEL se producen tanto en la etapa pre-escolar como en la escolar, lo que se advierte en que les es difícil analizar y sintetizar la palabra oral a nivel de la sílaba y del fonema (Webster y Plante, 1992; De Barbieri y Coloma, 2004).

En relación al léxico, los niños con TEL presentan dificultades para aprender nuevos términos. Por ello adquieren las primeras palabras más tardíamente que los menores con desarrollo típico (Gray, 2003); su léxico se caracteriza por ser general y poco diverso (Leonard y Deevy, 2004). Además, muestran problemas en la denominación y en el uso de palabras funcionales (Buiza y otros, 2004).

También los menores con TEL manifiestan problemas en diferentes ámbitos de la producción del discurso narrativo, tales como la estructura textual, la coherencia y los mecanismos de cohesión (Pearce y otros, 2010). Asimismo, presentan dificultades en la comprensión de narraciones tanto en las preguntas literales como inferenciales (Bishop y Adams, 1992; Norbury y Bishop, 2002; Coloma y otros, 2013).

El planteamiento previo apoya la idea de que los menores con TEL deberían presentar desempeños disminuidos en decodificación y en comprensión lectora; sin embargo, la evidencia muestra que este fenómeno no siempre se produce (Catts y otros, 2002; Bishop y Snowling, 2004; Kelso y otros, 2007; Bishop y otros, 2009; Coloma y otros, 2012).

Así, un estudio longitudinal reportó que en segundo básico el 41.8% de escolares con TEL evidenció dificultades lectoras. En cuarto básico dichas dificultades disminuyeron, ya que se observó que el 35.9% de ellos manifestó compromi-

so lector (Catts y otros, 2002). Otro trabajo mostró que el 67% de escolares con TEL de primero básico manifestaron dificultades en comprensión lectora, y el 50%, problemas en decodificación (Coloma y otros, 2012). Además, se ha establecido que algunos alumnos con TEL presentan exclusivamente dificultades en comprensión lectora, y otros, problemas en comprensión lectora y decodificación (Kelso y otros, 2007; Bishop y otros, 2009). Las investigaciones previas muestran la heterogeneidad del desempeño lector en estos niños. Lo anterior indica que la relación entre los déficits lingüísticos y el desempeño lector (decodificación y comprensión lectora) en los niños con TEL requiere aún de mayor estudio. Por ello, los objetivos de la presente investigación son: a) determinar el desempeño en habilidades lingüísticas y lectoras de escolares con TEL de primero básico; b) estudiar la relación entre decodificación y habilidades lingüísticas (conciencia fonológica, discurso narrativo y léxico); y c) estudiar la relación entre comprensión lectora y habilidades lingüísticas (conciencia fonológica, discurso narrativo y léxico).

3. Metodología

3.1. Participantes

En esta investigación participaron 120 escolares de 1° básico que asistían a escuelas regulares con proyectos de integración de la Región Metropolitana de Santiago de Chile. Todos fueron autorizados por sus padres mediante la firma de un consentimiento informado.

Los escolares se distribuyeron en dos grupos: uno conformado por 60 niños con TEL (33 niños y 27 niñas) cuyo promedio de edad era 6 años 7 meses, y el otro, por 60 escolares con desarrollo típico de lenguaje (DTL) (32 niños y 28 niñas) que tenían un promedio de 6 años 8 meses.

Ambos grupos presentaban habilidades cognitivas no verbales y audición dentro de rangos normales.

Los escolares con TEL se seleccionaron a partir del diagnóstico que realizó el profesional fonoaudiólogo del establecimiento escolar. Dicho diagnóstico se basa en criterios estándares propuestos por el Ministerio de Educación. Ellos exigen que los niños deben presentar rendimientos deficitarios en comprensión y/o en expresión del lenguaje en alguna de las pruebas propuestas por el MINEDUC para identificarlos como menores con TEL (Decreto Supremo, 170/2010). A partir de esta información, se seleccionó a los escolares con TEL que presentaban dificultades del lenguaje tanto a nivel expresivo como comprensivo.

En cuanto al grupo control, los menores con DTL fueron compañeros de curso de los escolares con TEL. Los requisitos para ingresar a este grupo eran presentar ausencia de antecedentes de problemas de lenguaje o de aprendizaje. Se constató la ausencia de problemas mediante la información entregada por la profesora jefe.

3.2. Instrumentos

Este apartado explica los instrumentos aplicados para la selección de los participantes y los utilizados en la evaluación de las habilidades lingüísticas y lectoras.

3.2.1. Instrumentos utilizados para la selección de los participantes

Habilidades cognitivas no verbales: Para evaluar las habilidades cognitivas se utilizó el test de Matrices Progresivas, Escala Coloreada. Se usó esta prueba porque emplea la modalidad no verbal y, por ello, es aplicable a cualquier persona, independiente de su idioma, educación y capacidad lingüística. Según el test, las puntuaciones ubicadas en el percentil 25 o sobre este se interpretan como normales (Raven, 2005).

Audición: El desempeño auditivo se midió a través de una audiometría de barrido (audióme-

tro clínico marca Interacoustic modelo AD629) en las frecuencias 500, 1000, 2000 y 4000 Hz. Se utilizaron los criterios internacionales propuestos por la ASHA que determinan la normalidad auditiva a intensidades iguales o inferiores a 20 dB (American Speech-Language-Hearing Association, 2005).

3.2.2. Instrumentos utilizados para la evaluación de las habilidades lingüísticas y lectoras

3.2.2.1. Habilidades Lingüísticas

Las habilidades lingüísticas medidas fueron conciencia fonológica, discurso narrativo (comprensión y producción) y léxico. A continuación, se presentan las pruebas utilizadas para cada habilidad.

Conciencia fonológica: Esta habilidad metalingüística se estudió mediante la “Prueba de conciencia fonológica para 1° básico” (Himmel e Infante, 2007). Consta de 8 subpruebas que contienen 6 ítems cada una. Las dos primeras son actividades que requieren comparar fonemas, tanto iniciales como finales; las subpruebas tercera y cuarta implican aislar fonemas iniciales y finales; la quinta supone realizar síntesis fonémica; la sexta y la séptima exigen omitir el fonema inicial o final. Por último, la octava demanda segmentar fonemas de la palabra escuchada. A cada respuesta correcta se le asigna 1 punto; por lo tanto, el máximo puntaje en esta prueba es 48. Su confiabilidad es .96 y se obtuvo mediante el coeficiente α Cronbach.

Discurso narrativo: Se estudió la comprensión y producción narrativa con el instrumento “Evaluación del discurso narrativo (EDNA)” (Pavez y otros, 2008). Contiene dos subpruebas para cada modalidad. Tanto para la producción como para la comprensión se utilizan tres cuentos de distinta complejidad estructural (*La ardillita glotona*, *El sapito saltarín* y *El lobo friolento*). En el caso de la producción se usa el recuento, y en

la comprensión se efectúan preguntas sobre el relato.

A continuación, se exponen las características de ambas subpruebas, por separado.

- Producción narrativa: Los cuentos infantiles se analizan identificando tres categorías estructurales básicas (presentación, episodio y final) a las que se les asigna puntaje. Se establece si las categorías están completas o incompletas según los elementos que las conforman: presentación completa (personaje + problema = 1 punto); presentación incompleta (personaje o problema = 0.5); episodio completo (acción + obstáculo + resultado = 2 puntos); episodio incompleto (acción + obstáculo u obstáculo + resultado = 1 punto), y final (abrupto= 1 punto o normal=2 puntos).

Cuando no es posible identificar las categorías en los relatos, el método propone una sistematización para analizar las narraciones a partir de los siguientes desempeños: no dice nada (0 punto), dice una o dos oraciones (0.25 puntos), aglutina tres o más oraciones sin relación (0.5 puntos), agrupa tres o más oraciones en torno a un personaje (0.75 puntos) o produce secuencia acción + obstáculo u obstáculo + resultado (0.75 puntos).

Es destacable que esta prueba no tiene un puntaje máximo, ya que la puntuación asignada depende del desempeño narrativo logrado por el niño. Según el coeficiente α de Cronbach, la prueba de producción presenta una confiabilidad de .77.

- Comprensión narrativa: La prueba de comprensión de EDNA incluye tres cuestionarios, uno para cada cuento, con preguntas inferenciales y literales (*La ardillita glotona*: 6 preguntas literales y 3 inferenciales; *El sapito saltarín* y *El lobo friolento*: 7 preguntas literales y 3 inferenciales). Tanto las interrogantes literales como las inferenciales se relacionan con las categorías estructurales. Se asigna 1 punto a las respuestas literales, 2 puntos a

las que requieren inferencias; en consecuencia, el puntaje máximo es de 38 puntos. La confiabilidad de esta subprueba es de .84 de acuerdo al coeficiente α de Cronbach.

Léxico: Se utilizó el instrumento “Vocabulario sobre dibujos”, que corresponde a la batería “Language Survey—Revised” (versión en español) de Woodcock y otros (2005). Está compuesto por 58 ítems que aumentan progresivamente en dificultad en la medida en que las palabras evaluadas son menos familiares para los niños. Cada ítem está ilustrado por una imagen que representa el término evaluado. Pese a que la prueba mide vocabulario en las modalidades de comprensión y producción, cabe destacar que 52 ítems corresponden al léxico expresivo. En el caso del léxico comprensivo, se identifica la imagen de la palabra ilustrada en la lámina, mientras que en el léxico expresivo se nombra el término representado en la imagen.

Las respuestas correctas se valoran en 1 punto; en consecuencia, la máxima puntuación es 58 puntos. Esta prueba presenta una confiabilidad de .89, de acuerdo a la prueba de Kuder y Richardson.

3.2.2.2. Habilidades lectoras

Las habilidades lectoras consideradas fueron decodificación y comprensión lectora. La primera se midió mediante la prueba “Identificación de letras y palabras”, y la segunda, a través de la prueba “Comprensión de textos”, ambos de la batería “Language Survey—Revised” (versión en español) de Woodcock y otros (2005). Los aspectos generales de cada prueba se describen continuación.

Identificación de letras y palabras: Está constituida por 75 ítems, de los cuales los primeros corresponden a la identificación de letras, mientras que los siguientes refieren a palabras que se deben leer fluidamente. La complejidad de los ítems está determinada por el grado de familia-

ridad de los términos. Es decir, las palabras son progresivamente menos frecuentes en la medida en que el test avanza.

Las respuestas correctas son valoradas con 1 punto y la puntuación máxima es de 75 puntos. De acuerdo a la prueba de Kuder y Richardson, este instrumento presenta una confiabilidad de .96.

Comprensión lectora: Esta prueba mide comprensión de palabras, oraciones y textos. Comienza con ítems que evalúan la habilidad de relacionar la palabra con un dibujo del objeto que ella representa. En los siguientes ítems se asocia un dibujo a una frase. Posteriormente, se presentan oraciones con distinto grado de complejidad sintáctica que requieren ser completadas con una palabra. Luego, aparecen textos (en su mayoría expositivos) progresivamente más difíciles por su sintaxis y léxico, los cuales también deben ser completados con una palabra que les otorgue sentido. Es importante destacar que para realizar esta prueba se requiere de un buen manejo de la decodificación.

A las respuestas correctas se les asigna 1 punto y la máxima puntuación que se puede alcanzar es 32 puntos. La prueba de Comprensión de textos presenta una confiabilidad de .95, según la prueba de Kuder y Richardson.

Finalmente, es necesario mencionar que las pruebas de vocabulario, decodificación y comprensión lectora son parte de una misma batería, por lo que tienen criterios similares para su utilización. Se aplican por páginas completas y se suspenden cuando el menor presenta un número de errores consecutivos según las indicaciones de cada prueba.

3.3. Procedimiento de evaluación

La evaluación de las habilidades lingüísticas y lectoras se efectuó individualmente en una sala tranquila en el establecimiento educacional. En el primer semestre, se evaluaron las habilidades lingüísticas, y en el segundo, las lectoras.

Las habilidades lingüísticas se midieron en dos sesiones. La primera destinada al léxico y al discurso narrativo. En la segunda sesión se aplicó la prueba para evaluar conciencia fonológica. Las habilidades lectoras también se evaluaron en dos momentos. El primero se orientó a la evaluación de la decodificación y el segundo estuvo dirigido a la medición de la comprensión lectora. Es importante señalar que las sesiones no sobrepasaron los 15 minutos con el fin de que el menor mantuviera un nivel de atención adecuado.

La aplicación de la prueba de “Vocabulario sobre dibujos” implicó que el niño mostrara (comprensión léxica) o nominara (expresión léxica) la palabra correspondiente a una imagen que fue señalada por el examinador.

En las pruebas de discurso narrativo EDNA, se le pidió al niño que escuchara los cuentos y que después los relatara. Se leyó cada narración con naturalidad y sin apoyo visual en el siguiente orden: primero *La ardillita glotona*, luego *El sapito saltarín* y, finalmente, *El lobo friolento*. Después de escuchar cada cuento, el escolar los narró y su cuento fue grabado. Posteriormente, se le formularon las preguntas y se registraron sus respuestas.

La evaluación de la conciencia fonológica requirió que el examinador produjera la palabra estímulo correspondiente a cada subprueba y luego que el niño realizara la tarea específica solicitada.

En la prueba de “Identificación de letras y palabras” el menor identificaba letras en distintos contextos: entre dibujos, entre otras letras o entre números. Luego, debía reconocer palabras, leer términos progresivamente más complejos en su fonología, en su ortografía y en su significado.

Finalmente, para evaluar la comprensión lectora, se pidió al niño que relacionara un pictograma con una ilustración. Luego, se le solicitó que mostrara la ilustración correspondiente a una frase leída por él. Por último, el menor debía leer y completar oraciones y textos breves donde faltaba una palabra.

4. Resultados

4.1. Análisis de los datos

Los resultados que se exponen a continuación corresponden a dos tipos de análisis efectuados con el paquete estadístico SPSS. En primer término, se presenta la comparación entre el grupo de niños con TEL y el grupo control en los desempeños que obtuvieron en las habilidades lingüísticas (conciencia fonológica, léxico, comprensión narrativa y producción narrativa) y en las lecto-

ras (decodificación y comprensión lectora). Para realizar las comparaciones entre ambos grupos, se utilizó la prueba t de Student.

En segundo lugar, se explora la relación entre las habilidades lingüísticas y la decodificación y la comprensión lectora en ambos grupos. Para este análisis, se utilizó la prueba de correlación r de Pearson.

La tabla 1 muestra que el grupo con TEL presenta un rendimiento significativamente inferior al grupo control en las habilidades lingüísticas

TABLA 1

Comparación de los desempeños en habilidades lectoras y lingüísticas entre niños TEL y niños DTL de primero básico

VARIABLES	TEL N = 60		DTL N = 60		t	sig
	Media	DS	Media	DS		
Habilidades lectoras						
Decodificación	33.3	19.4	51.1	18.3	5.1	.000**
Comprensión lectora	7.1	4.2	13.3	5.2	7.1	.000**
Habilidades lingüísticas						
Léxico	29.1	4.9	32.5	3.9	4.2	.000**
Conciencia fonológica	2.0	0.6	2.8	0.6	7.1	.000**
Comprensión narrativa	22.6	6.8	27.5	5.7	4.1	.000**
Producción narrativa	7.4	4.7	10.0	4.4	3.0	.003*

*Correlación significativa en el nivel 0.05

** Correlación significativa en el nivel de 0.01

TABLA 2

Correlaciones entre decodificación y habilidades lingüísticas en niños con TEL y niños con DTL de primero básico

DECODIFICACIÓN / HABILIDADES LINGÜÍSTICAS	CONCIENCIA FONOLÓGICA	LÉXICO	COMPRENSIÓN NARRATIVA	PRODUCCIÓN NARRATIVA
Niños con TEL	.323* .013	.104 .427	-.134 .307	.038 .775
Niños con DTL	.519** .000	.239 .065	.020 .877	-.122 .354

*Correlación significativa en el nivel 0.05

** Correlación significativa en el nivel de 0.01

TABLA 3

Correlaciones entre comprensión lectora y habilidades lingüísticas en niños con TEL y niños con DTL de primero básico

COMPRESIÓN LECTORA / HABILIDADES LINGÜÍSTICAS	CONCIENCIA FONOLÓGICA	LÉXICO	COMPRESIÓN NARRATIVA	PRODUCCIÓN NARRATIVA
Niños con TEL	.314* .015	.277* .032	.085 .520	.163 .214
Niños con DTL	.552** .000	.435** .001	.157 .230	-.001 .994

*Correlación significativa en el nivel 0.05

** Correlación significativa en el nivel de 0.01

(conciencia fonológica, discurso narrativo y léxico) y en las lectoras (decodificación y comprensión lectora).

En la tabla 2 se observa que en ambos grupos la decodificación se correlaciona solo con la conciencia fonológica. Lo anterior significa que un buen desempeño en conciencia fonológica coexiste con un adecuado rendimiento en decodificación y viceversa, tanto en los niños con TEL como en el grupo con DTL.

La tabla 3 muestra que la comprensión lectora se correlaciona con la conciencia fonológica y el léxico tanto en los niños con TEL como en los niños con DTL. Lo anterior implica que, en ambos grupos, un adecuado desempeño en comprensión lectora se asocia a buenos rendimientos en conciencia fonológica y en léxico.

5. Discusión

Los resultados obtenidos muestran que el grupo de escolares con TEL de 1° básico presenta un rendimiento significativamente inferior que sus controles tanto en habilidades lingüísticas (conciencia fonológica, léxico y discurso narrativo) como en habilidades lectoras (decodificación y comprensión lectora). Lo anterior corrobora que estos menores constituyen un grupo de riesgo para el aprendizaje de la lectura. Además, el es-

tudio demuestra que las dificultades de lenguaje oral de los niños con TEL se mantienen en los primeros años de escolaridad. Hallazgos similares se han encontrado en investigaciones previas con niños de distintos niveles escolares (Catts y otros, 2002; Coloma y otros, 2012; Acosta y otros, 2014).

Adicionalmente, el hecho de que estos niños manifestaran dificultades, tanto en habilidades lingüísticas como lectoras, sugiere que presentan el perfil clásico de los problemas lectores de los niños con TEL descrito por Bishop y Snowling (2004). Las autoras señalan que es factible que estos niños evidencien problemas en decodificación y en comprensión lectora, debido a sus dificultades en los procesos fonológicos y no fonológicos de lenguaje, como el procesamiento semántico.

En cuanto a las relaciones estudiadas, se observó que la conciencia fonológica fue la única habilidad que se asoció a la decodificación y a la comprensión lectora en ambos grupos.

La relación encontrada entre conciencia fonológica y decodificación era esperable, ya que se sabe que esta habilidad metalingüística es una de las bases de la decodificación (Bravo y otros, 2002; Castle y Coltherart, 2004; Aguilar y otros, 2010). El hecho de que en los dos grupos se advierta la misma relación indica que en este plano su comportamiento lector es similar. Sin

embargo, la diferencia se encuentra en que los desempeños en conciencia fonológica y decodificación son significativamente inferiores en los escolares con TEL.

Por su parte, la asociación entre conciencia fonológica y comprensión lectora podría deberse a que está mediada por la decodificación. Esta idea se sustenta en que, durante los primeros años de escolaridad, las habilidades relacionadas con la decodificación influyen directamente sobre la comprensión lectora y dicha influencia decrece en la medida que avanza la escolaridad (Catts y Kamhi, 2005). En efecto, cuando la decodificación se automatiza, adquieren preponderancia en la comprensión lectora otras habilidades lingüísticas tales como el léxico, el discurso narrativo y la sintaxis (Storch y Whitehurst, 2002; Balbi y otros, 2009). Por lo tanto, es factible argumentar que el desempeño en la conciencia fonológica impactará sobre la decodificación y, a su vez, esta última influirá en el rendimiento de la comprensión lectora.

Otra habilidad que se relacionó con la comprensión lectora en ambos grupos fue el léxico. Esta asociación es coherente con estudios que han puesto de manifiesto que el conocimiento del vocabulario y de la sintaxis influye en la comprensión lectora (Miranda-Casas y otros, 2010).

Por otra parte, no se observó relación entre comprensión lectora y discurso narrativo. La ausencia de asociación entre estas variables puede tener al menos dos explicaciones. La primera refiere a los rendimientos lectores de ambos grupos, donde se observa que los menores solo logran comprender frases u oraciones y no discursos. Este hecho podría incidir, porque la narración va más allá de las oraciones y requiere de la comprensión de secuencias de oraciones que se relacionan temporal y causalmente. La segunda alude al instrumento usado para medir comprensión lectora. Como se mencionó en la metodología, esta prueba requiere de un adecuado desempeño en decodificación para comprender el texto escrito. Dado que la lectura comprensiva

es un constructo que abarca una serie de procesos cognitivos, los resultados podrían diferir dependiendo de la modalidad de evaluación. Así, la comprensión lectora está altamente relacionada con la decodificación cuando la tarea de comprensión solo se logra si se decodifica. En cambio, cuando la actividad de comprensión lectora se puede realizar sin requerir exclusivamente de la decodificación, la asociación entre lectura comprensiva y habilidades lingüísticas, como la narración, sería mayor (Ricketts, 2011).

En síntesis, las relaciones encontradas entre las habilidades lingüísticas y lectoras se dieron de la misma forma en ambos grupos, lo que sugiere que en esta etapa escolar el comportamiento de los niños con TEL y DTL es similar. Sin embargo, la diferencia se advierte en que los escolares con TEL rinden significativamente menos que los niños con DTL tanto en las habilidades lingüísticas como en las lectoras. Esto significa que los niños con TEL están en desventaja en este ámbito y presentan un mayor riesgo en su trayectoria escolar. Por lo tanto, las implicancias de los resultados obtenidos en el presente trabajo permiten tener una mayor claridad acerca de qué aspectos lingüísticos se debieran apoyar en el primer año de escolaridad para facilitar el aprendizaje lector de los niños con TEL.

6. Bibliografía citada

ACOSTA, Víctor y Ana María MORENO, 2005: *Dificultades del lenguaje en ambientes educativos. Del retraso al trastorno específico del lenguaje*, Barcelona, España: Masson.

ACOSTA, Víctor, Ana María MORENO y Ángeles AXPE, 2014: "El estudio de la agramaticalidad en el discurso narrativo del trastorno específico del lenguaje", *Onomázein* 29, 119-129.

AGUADO, Gerardo, 2000: "Caracterización del trastorno específico del lenguaje. Conceptos bási-

cos” en G. AGUADO: *Trastorno Específico del Lenguaje*, Málaga: Ediciones Aljibe, 15-30.

AGUILAR, Manuel, José NAVARRO, Inmaculada MENACHO, Concepción ALCALÉ, Esperanza MARCHENA y Pedro RAMIRO, 2010: “Velocidad de nombrar y conciencia fonológica en el aprendizaje inicial de la lectura”, *Psicothema* 22, 3, 436-442.

AMERICAN SPEECH-LANGUAGE-HEARING ASSOCIATION, 2005: *Audiology Information Series* [<http://www.asha.org/uploadedFiles/aud/InfoSeriesHearingLossTypes.pdf#search=%22Degree%22>, fecha de consulta: 18 de Julio 2014].

BALBI, Alejandra, Ariel CUADRO y Daniel TRÍAS, 2009: “Comprensión lectora y reconocimiento de palabras”, *Ciencias Psicológicas* III, 2, 153-160.

BISHOP, Dorothy y Catherine ADAMS, 1990: “A prospective study of the relationship between specific language impairment, phonological disorders and reading retardation”, *Journal of Child psychology and psychiatry* 31, 1027-1050.

BISHOP, Dorothy y Catherine ADAMS, 1992: “Comprehension Problems in children with Specific Language Impairment: Literal and Inferential Meaning”, *Journal of Speech and Hearing Research* 35, 119-129.

BISHOP, Dorothy y Margaret SNOWLING, 2004: “Developmental Dyslexia and Specific Language Impairment: Same or Different?”, *Psychological Bulletin* 130, 6, 858-886.

BISHOP, Dorothy, David MCDONALD, Sarah BIRD y Mariana HAYIOU-THOMAS, 2009: “Children who read words accurately despite language impairment: Who are they and how do they do it?”, *Child Development* 80, 593-605.

BRAVO, Luis, Malva VILLALÓN y Eugenia ORELLANA, 2002: “La Conciencia Fonológica y la Lectura Inicial en Niños que Ingresan a Primer Año Básico”, *Psykhe* 11, 175-182.

BUIZA, Juan, José Adrián, Mercedes GONZÁLEZ y María José RODRÍGUEZ-PARRA, 2004: “Evaluación de marcadores psicolingüísticos en el diagnóstico de niños con Trastorno Específico del Lenguaje”, *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología* 24, 4, 142-155.

CASTLE, Anne y Max COLTHERART, 2004: “Is there a causal link from phonological awareness to success in learning to read?”, *Cognition* 91, 77-111.

CATTS, Hugh, Marc FEY, J. Bruce TOMBLIN y Xuyang ZHANG, 2002: “A longitudinal Investigation of Reading Outcomes in Children with Language Impairments”, *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 45, 1142-1157.

CATTS, Hugh y Alan KAMHI, 2005: *Language and Reading Disabilities*, Boston: Pearson

COLOMA, Carmen y Zulema DE BARBIERI, 2007: “Trastorno Fonológico y conciencia fonológica en preescolares con Trastorno Específico del Lenguaje”, *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología* 27, 67-73.

COLOMA, Carmen, María PAVEZ, Christian PEÑALOZA, Claudia ARAYA, Mariangela MAGGIOLO y Sandra PALMA, 2012: “Desempeño lector y narrativo en Escolares con Trastorno Específico del Lenguaje”, *Onomázein* 26, 351-375.

COLOMA, Carmen, Mariangela MAGGIOLO y María PAVEZ, 2013: “Comprensión de narraciones orales en niños con Trastorno Específico del Lenguaje”, *Actualidades en Psicología* 27, 115, 129-140.

COLOMA, Carmen, Macarena SILVA, Sandra PALMA y Carolina HOLTEHUEER, 2015: “Reading Comprehension in Children with Specific Language Impairment: An Exploratory Study of Linguistic and Decoding Skills”, *Psykhe* 24, 2, 1-8.

DE BARBIERI, Zulema y Carmen COLOMA, 2004: “La conciencia fonológica en niños con Trastorno

Específico del lenguaje”, *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología* 24, 4, 156-163.

DICKINSON, David, Allyssa MCCABE, Louisa ANASTASOPOULOS, Ellen PEISNER-FEINBERG y Michele POE, 2003: “The Comprehensive Language Approach to Early Literacy: The Interrelationships among Vocabulary, Phonological Sensitivity, and Print Knowledge among Preschool-Aged Children”, *Journal of Educational Psychology* 95, 3, 465-481.

GRAY, Shelle, 2003: “Word-Learning by preschoolers with Specific Language Impairment: What predicts Success?”, *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 46, 56-67.

HIMMEL, Erika y Marta INFANTE, 2007: *Construcción y validación del perfil de aprendizajes logrados en los sectores de lenguaje y matemáticas en los niveles NB1 y NB2*. Proyecto FONDECYT N° 1040985. Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

KELSO, Katrina, Janet FLETCHER y Penny LEE, 2007: “Reading comprehension in children with specific language impairment: an examination of two subgroups”, *International Journal of Language & Communication Disorders* 42, 39-57.

LEONARD, Laurence y Patricia DEEVY, 2004: “Lexical Deficits in Specific Language Impairment” en L. VERHOEVEN y H. VAN BALKOM (eds.): *Classification of developmental language disorders. Theoretical Issues and Clinical Implications*, New Jersey London: Lawrence Erlbaum Associates, publishers.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL GOBIERNO DE CHILE, 2009: “Decreto Supremo No. 170” [<http://www.mineduc.cl/biblio/documento/201005031126500.DEC200900170.pdf>, fecha de consulta: 18 de julio 2014].

MIRANDA-CASAS, Ana, María FERNÁNDEZ, Patricia ROBLEDÓ y Rosa GARCÍA-CASTELLAR, 2010: “Comprensión de

textos de estudiantes con trastorno por déficit de atención/hiperactividad: ¿qué papel desempeñan las funciones ejecutivas?”, *Rev. Neurol* 50, 3, 135-142.

NATION, Kate y Margaret SNOWLING, 2004: “Beyond phonological skills: broader language skills contribute to the development of reading”, *Journal of Research in Reading* 27, 342-356.

NORBURY, Courtenay y Dorothy BISHOP, 2002: “Inferential processing and story recall in children with communication problems: a comparison of Specific Language Impairment, Pragmatic Language Impairment and High-Functioning Autism”, *International Journal of Language and Communication Disorders* 37, 3, 227-251.

OAKHILL, Jane y Kate CAIN, 2012: “The Precursors of Reading Ability in Young Readers: Evidence From a Four-Year Longitudinal Study”, *Scientific Studies of Reading* 16, 2, 91-112.

PAUL, Rhea, 2001 [1995]: *Language Disorders from Infancy through Adolescence. Assessment & Intervention*, segunda edición, St. Louis, USA: Mosby.

PAVEZ, María, Carmen COLOMA y Mariangela MAGGIOLO, 2008: *El desarrollo narrativo en niños*, Barcelona: Ars Médica.

PEARCE, Wendy, Deborah JAMES y Paul Mc CORMACK, 2010: “A comparison of oral narratives children with specific language and non-Specific Language Impairment”, *Clinical Linguistics & Phonetics* 24, 8, 622-646.

RAVEN, John, 2005: *Test de Matrices Progresivas. Escala Coloreada, General y Avanzada*, Buenos Aires: Paidós.

RICKETTS, Jessie, 2011: “Reading comprehension in developmental disorders of language and com-

munication”, research review, *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 52, 1111-1123.

STORCH, Stacey y Grover WHITEHURST, 2002: “Oral language and code-related precursors to reading: Evidence from a longitudinal structural model”, *Developmental Psychology* 38, 934-947.

WEBSTER, Penelope y Amy PLANTE, 1992: “Effects of Phonological impairment on word, syllable, and phoneme segmentation and reading”, *Language, Speech and Hearing Services in Schools* 23, 176-182.

WOODCOCK, Richard, Ana MUÑOZ-SANDOVAL, Mary RUEF y Criselda ALVARADO, 2005: *Language survey-revised. Test Book- Spanish*, Rolling Meadows: Riverside Publishing Company.