



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAGISTER EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

**HABILIDADES LINGÜÍSTICAS Y DE DECODIFICACIÓN EN NIÑOS CON
TRASTORNO ESPECÍFICO DEL LENGUAJE (TEL) Y DIFICULTADES DE
COMPRENSIÓN LECTORA QUE CURSAN PRIMER AÑO BÁSICO**

Por

MARÍA ANTONIA REYES VILLALOBOS

Artículo presentado a
la Facultad de Educación
de la Pontificia Universidad Católica de Chile
para optar al grado de Magíster en Educación
Mención dificultades de aprendizaje

Profesor guía: Zulema De Barbieri Ortiz

Mayo 2016
Santiago de Chile

©2016, María Antonia Reyes Villalobos

**HABILIDADES LINGÜÍSTICAS Y DE DECODIFICACIÓN EN NIÑOS CON
TRASTORNO ESPECÍFICO DEL LENGUAJE (TEL) Y DIFICULTADES DE
COMPRENSIÓN LECTORA QUE CURSAN PRIMER AÑO BÁSICO***

María Antonia Reyes Villalobos

Licenciada en Fonoaudiología y candidata al Programa de Magíster en Dificultades del Aprendizaje, Pontificia Universidad Católica de Chile.

Departamento de Fonoaudiología Universidad de Chile, Av. Independencia 1027
Santiago, Chile.

Tel: (56) 229786605

Correo-e: mariareyes@med.uchile.cl

* La muestra de este estudio se inserta en el proyecto Fondo Nacional de Ciencia y Tecnología (FONDECYT), N°1130201, concurso regular 2013.

HABILIDADES LINGÜÍSTICAS Y DE DECODIFICACIÓN EN NIÑOS CON TRASTORNO ESPECÍFICO DEL LENGUAJE (TEL) Y DIFICULTADES DE COMPRENSIÓN LECTORA QUE CURSAN PRIMER AÑO BÁSICO*

RESUMEN

Los niños con TEL son considerados un grupo de riesgo para el aprendizaje del lenguaje escrito. Se plantea que, debido a su déficit lingüístico pueden presentar dificultades de comprensión lectora (CL), sin embargo, no todos evidencian un menor desempeño en este aspecto. De acuerdo a lo anterior, el objetivo de este estudio es indagar sobre la diferencia que puede existir en habilidades lingüísticas y de decodificación entre niños con TEL, con y sin dificultades en comprensión lectora. La muestra está constituida por 60 niños con TEL de primer año básico, de ellos 42 presentan problemas de CL, mientras que 18 niños no presentan dificultad en este aspecto. Se evaluaron las habilidades lectoras (decodificación y comprensión lectora) y las habilidades lingüísticas (conciencia fonológica, vocabulario y discurso narrativo expresivo y comprensivo). Los resultados muestran que no existen diferencias estadísticamente significativas en las habilidades lingüísticas entre ambos grupos de niños, no ocurre lo mismo con la decodificación, dado que se observa un rendimiento significativamente inferior en el grupo de niños con dificultades de comprensión lectora. Los resultados también evidencian que en el grupo que presenta dificultades de CL, la conciencia fonológica y la decodificación están altamente correlacionadas con CL, mientras que estas mismas variables, tienen una correlación muy marginal en los niños con buena CL. Los resultados sugieren que la conciencia fonológica y la decodificación pueden estar cumpliendo un rol importante en la CL de los niños con dificultades, es

decir que un mejor rendimiento, especialmente en decodificación, podría facilitar una mejor CL.

Palabras claves: Trastorno específico del lenguaje, habilidades lingüísticas, decodificación, comprensión lectora.

LANGUAGE AND DECODING SKILLS OF CHILDREN WITH SPECIFIC LANGUAGE IMPAIRMENT AND DIFFICULTIES IN READING COMPREHENSION ENROLLED IN FIRST GRADE

ABSTRACT

Children with Specific Language Impairment (SLI) are considered a group at risk in learning written language. It is stated that, due to their linguistic deficit they can show difficulties in reading comprehension (RC). Regardless of this, not all of the children present impairments in this ability. Thus, the objective of this study is to investigate the linguistic and decoding skills in children with SLI with and without RC difficulties. The sample consists of 60 first grade children with SLI, of which 42 show RC problems while a second group of 18 do not show this type of issues. The study assesses reading skills (decoding and RC) and linguistic skills (phonological awareness, vocabulary as well as expressive and comprehensive narrative speech). The results show that there is no statistically significant difference in linguistic skills between both groups, but this is not the case with decoding, where children with RC impairments performed significantly worse. Results also show that in the group of children with RC impairment, phonological awareness and decoding are highly correlated with reading comprehension, while these

same variables show little correlation in children with good RC. Results suggests that phonological awareness and decoding, play an important role in RC of children with difficulties. This means that better performance, especially in decoding, could facilitate improved RC ability.

Key words: Specific language impairment, linguistic skills, decoding, reading comprehension.

INTRODUCCIÓN

El Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) es uno de los cuadros más frecuentes de problemas en la comunicación oral en la población infantil. Los niños con este tipo de dificultades no evidencian pérdida auditiva, daño cerebral, desempeños cognitivos descendidos ni déficit motor (Acosta, 2012). Se caracterizan por ser un grupo heterogéneo dadas las diversas dificultades lingüísticas que pueden presentar en los distintos niveles del lenguaje ya sea a nivel expresivo, comprensivo o ambos (Marinis, 2011; Sanz-Torrent, Andreu, Badia y Serra, 2010). Asimismo, se ha evidenciado que sus dificultades lingüísticas pueden perdurar hasta la educación básica e incluso persistir en la edad adulta (Guasti, 2002).

Un aspecto relevante, es que los niños con TEL, son considerados un grupo de riesgo para el aprendizaje del lenguaje escrito, debido a que sus dificultades lingüísticas y metalingüísticas, pueden repercutir en su desempeño lector (Bishop y Adams, 1990; Snowling, Bishop y Stothard, 2000; Ricketts, 2011). Dado que estos niños, presentarían un menor desempeño en ciertas habilidades que son necesarias para el desempeño lector tales como la conciencia fonológica, el léxico y el discurso narrativo

(Dickinson, McCabe, Anastasopoulos, Peisner-Feinberg y Poe, 2003; Nation y Snowling, 2004; Coloma y De Barbieri, 2007).

Una posible explicación a las dificultades lectoras de los niños con TEL, es lo propuesto desde la teoría de la Visión Simple de la Lectura (VSL), donde se plantea que la comprensión lectora es el resultado de la decodificación y de la comprensión oral (Protopapas, Simos, Sideridis y Mouzaki, 2012). Si la decodificación de palabras y la comprensión oral hacen contribuciones independientes a la comprensión lectora, cada una debiese estar basada en diferentes habilidades subyacentes, así la conciencia fonológica provee la base para la decodificación, y los aspectos lingüísticos como el vocabulario, la gramática y el discurso, son relevantes para la comprensión oral (Hoover y Gough, 1990; Oakhill y Cain, 2012; Balbi, Cuadro y Trias, 2009).

El modelo bidimensional de la relación entre dislexia y TEL propuesto por Bishop y Snowling (2004), propone cuatro subtipos de dificultades de lectura considerando la VSL: los que resultan de una incapacidad para decodificar pero no presentan dificultades en comprensión oral (perfil disléxico), o de una incapacidad para comprender pero sin problemas en decodificación (llamados pobres comprendedores), dificultades en ambas áreas (perfil de los niños con TEL) o algunos pueden presentar dificultades en la comprensión lectora sin tener dificultades en la comprensión oral ni en la decodificación. De acuerdo a lo anterior, los niños con TEL tienden a ser incluidos en el grupo de niños de los cuales se espera que tengan dificultades tanto en la decodificación como en la comprensión oral. Posiblemente debido a que sus dificultades fonológicas afectarían a la decodificación, mientras que los déficits léxicos y

discursivos, repercutirían en la comprensión oral (Bishop y Snowling, 2004; Kelso, Fletcher y Lee, 2007; Coloma, Sotomayor, De Barbieri y Silva, 2015).

Sin embargo, existe un grupo de niños con TEL, que pueden presentar habilidades fonológicas y de decodificación adecuadas a su edad (Kelso et al., 2007; Ricketts, 2011). Así, el rendimiento en CL de los escolares con TEL es diverso. Lo anterior es sustentado por diversos estudios. Un estudio longitudinal evaluó habilidades lectoras en niños con TEL en segundo y cuarto básico, en el cual se evidenció que en segundo básico el 48.1% de los escolares con TEL presentó dificultades de comprensión lectora y, en cuarto básico, un 35.9% de ellos mantuvo estos problemas (Catts, Fey, Tomblin y Zhang, 2002). En habla española el estudio de Mesa, Tirado y Saldaña (2013), evidenció que en niños con TEL entre 7 y 12 años, el 75% presentó dificultades de comprensión lectora. En adición a lo anterior, un estudio con niños chilenos de primer año básico, evidenció que el 67% de niños con TEL manifestó dificultades en comprensión lectora y un 33% no presentó dificultades (Coloma, Pavez, Peñaloza, Araya, Maggiolo y Palma, 2012).

Por otra parte, Conti-Ramsden, Botting, Simkin y Knox (2001), estudiaron niños de 11 años con TEL y evidenciaron que el 77% presentaba dificultades en reconocimiento de palabras aisladas y que el 98% presentaban problemas de comprensión lectora. Esto da cuenta que en los niños con TEL, existe un mayor porcentaje con dificultades en comprensión lectora que en el reconocimiento de palabras aisladas, dado que no todos los niños que presentan problemas en CL, manifiestan dificultades en la decodificación (Catts et al., 2002; Balbi et al., 2009).

Los estudios anteriormente mencionados, dan cuenta que entre los niños con TEL, existen diferentes desempeños a nivel lector, se ha observado un número importante de niños con dificultades en la comprensión lectora pero también podemos encontrar un grupo que presenta un buen desempeño en este aprendizaje. Por ello, resulta relevante estudiar por qué algunos niños con TEL manifiesten problemas en la comprensión lectora y otros no.

Por tanto, el objetivo de este estudio es indagar qué diferencia puede existir en las habilidades lingüísticas y de decodificación, entre niños diagnosticados con TEL, con y sin dificultades en CL.

Estudiar este aspecto en los niños con TEL, cobra relevancia ya que los niños ingresados por diagnóstico de TEL Mixto o Expresivo a los PIE de nuestro país, representan el 18%, constituyendo el tercer diagnóstico más frecuente de todos los niños integrados de nuestro país (Fundación Chile y Centro de estudios MINEDUC, 2013).

MÉTODO

La presente investigación corresponde a un estudio no experimental, con un diseño transversal de tipo descriptivo, comparativo y correlacional.

Participantes

En esta investigación participaron 60 escolares con diagnóstico de TEL Mixto de primer año básico, pertenecientes a escuelas regulares con proyectos de integración de establecimientos municipales y particulares subvencionados de la Región Metropolitana de Santiago de Chile.

Los escolares se distribuyeron en dos grupos, un grupo conformado por 42 niños con TEL que presentan dificultades en la comprensión lectora (25 niños y 17 niñas), con promedio de edad de 6 años 10 meses. El segundo grupo, estuvo conformado por 18 niños con TEL que no presentan dificultades en comprensión lectora (8 niños y 10 niñas) con un promedio de edad de 6 años 5 meses. Todos presentaban habilidades cognitivas no verbales y audición dentro de rangos normales.

Para conformar ambos grupos y distinguir entre niños con TEL, con y sin dificultades de CL, se consideró el desempeño acorde a lo que estipula la batería “Language Survey – Revised” (versión en español) de Woodcock, Muñoz, Ruef y Alvarado (2005), utilizada para evaluar comprensión lectora. Esta prueba define como un mal lector a un niño que lee con dificultad y a un buen lector cuando su lectura es manejable o fácil, de acuerdo al puntaje obtenido en la prueba.

Selección de los participantes

Los participantes de este estudio 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 de Chile que indican que el diagnóstico de TEL requiere que el niño presente rendimientos deficitarios en comprensión y/o en expresión del lenguaje en las pruebas propuestas por el Decreto Supremo 170/2010. A partir de esta información, se seleccionaron a los escolares con TEL que presentaban dificultades del lenguaje tanto a nivel expresivo como comprensivo. Cabe señalar que las 25 escuelas participantes se seleccionaron mediante un tipo de muestreo aleatorio simple, de las escuelas municipales y particulares subvencionadas de la Región Metropolitana.

Con el fin de descartar dificultades cognitivas y auditivas, como una forma de exclusión, se aplicó el Test de Matrices Progresivas, Escala Coloreada de Raven (2005). El desempeño auditivo se midió mediante una audiometría de barrido en las frecuencias 500, 1000, 2000 y 4000 Hz. Se utilizaron los criterios internacionales propuestos por la American Speech-Language-Hearing Association (ASHA, 2005).

Cabe señalar que 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. Se realizaron dos sesiones para la evaluación de las habilidades lingüísticas y otras dos sesiones para la evaluación de las habilidades lectoras (decodificación y CL).

Todos los participantes fueron autorizados por sus padres mediante la firma de un consentimiento informado, el cual fue realizado en el marco del FONDECYT N°1130201. Además, cuenta con la aprobación del Comité de Ética de la Investigación de la Facultad de Medicina de la Universidad de Chile N° 045-2012, también realizado dentro del marco investigativo del FONDECYT anteriormente mencionado.

Instrumentos de evaluación

En este apartado, en primer término se presenta el instrumento utilizado para conformar ambos grupos, el cual permitió diferenciar entre niños con y sin dificultades en comprensión lectora. Luego se presentan los instrumentos utilizados para la evaluación de la decodificación y las habilidades lingüísticas.

- **Comprensión lectora:** Esta habilidad se midió a través de la prueba “Comprensión de textos”, de la batería Language Survey –Revised (Woodcock et al., 2005). 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 se 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, se presentan textos 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 las tareas de esta prueba se requiere de un buen manejo de la decodificación. Se le pide al niño que relacione un pictograma con una ilustración. Luego, que muestre la ilustración correspondiente a una frase leída por él. Finalmente, el menor debe leer y completar oraciones y textos breves donde falta una palabra.

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.

- **Decodificación:** esta habilidad fue evaluada mediante la prueba de “Identificación de letras y palabras” de la batería Language Survey –Revised (Woodcock et al., 2005). La prueba 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 su grado de familiaridad. Es decir, las palabras son progresivamente menos frecuentes en la medida en que el test avanza. En esta prueba debe identificar letras en distintos contextos: entre dibujos, entre otras letras o entre números. Luego, debe reconocer palabras, leer términos progresivamente más complejos en su fonología, en su ortografía y en su significado. Las respuestas correctas son valoradas con 1 punto y la puntuación máxima es de 75 puntos. La prueba de Identificación de

letras y palabras presenta una confiabilidad de .96, de acuerdo a la prueba de Kuder y Richardson.

Finalmente, es necesario mencionar que las pruebas de 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.

- **Habilidades Lingüísticas:**

Las habilidades lingüísticas consideradas en este estudio son: conciencia fonológica, discurso narrativo (comprensión y producción) y léxico. A continuación se presentan las pruebas utilizadas para la evaluación de cada habilidad.

Conciencia Fonológica

Esta habilidad metalingüística se evaluó mediante la Prueba de Conciencia Fonológica para 1° básico (Himmel e Infante, 2007), la cual 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 subprueba demanda segmentar fonemas de la palabra escuchada. 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) de Pavez, Coloma, y Maggiolo (2008) que contiene dos subpruebas para cada modalidad.

Para la producción narrativa, la prueba EDNA implica el reconto de tres cuentos de distinta complejidad estructural. Los relatos son: La ardillita glotona, El sapito saltarín y El lobo friolento. Los cuentos infantiles se analizan identificando tres categorías estructurales básicas (presentación, episodio y final) a las que se les asigna puntaje. Es necesario destacar que esta prueba no tiene un puntaje máximo, ya que la puntuación asignada depende del desempeño narrativo logrado por el niño. La prueba de producción presenta una confiabilidad de .77.

Por otro lado, la prueba de comprensión de EDNA incluye tres cuestionarios, uno para cada cuento, con preguntas literales e inferenciales (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. Tiene una confiabilidad de .84 según el coeficiente α de Cronbach.

Léxico

Se utilizó el instrumento “Vocabulario sobre dibujos”, que corresponde a la batería Language Survey –Revised (Woodcock et al, 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. La prueba para evaluar léxico presenta una confiabilidad de .89, de acuerdo a la prueba de Kuder y Richardson.

Análisis de los datos

El presente estudio, es un análisis secundario de la base de datos del FONDECYT N°1130201. Con dicha base de datos, se realizaron análisis cuantitativos y cualitativos. A nivel estadístico se realizó una comparación y una correlación. Primero, se realizó la comparación del desempeño de ambos grupos de niños considerando conciencia fonológica, léxico, comprensión y producción de discurso narrativo y decodificación. Para la comparación de los grupos, se consideró aleatoriamente 18 de los 42 sujetos del grupo de estudio, para equiparar la cantidad de participantes. Luego, se realizó el análisis de correlación para cada grupo, entre la comprensión lectora y: conciencia fonológica, léxico, comprensión y producción de discurso narrativo y decodificación. Para ello, se consideró a la totalidad de los niños de cada grupo. Todos los análisis se realizaron mediante el paquete estadístico R (R Core Team, 2014).

A nivel descriptivo, primero se realizó una caracterización del nivel de comprensión lectora alcanzado por cada grupo, luego un perfil de las habilidades de decodificación y lingüísticas de cada grupo y finalmente un análisis centrado en los niños con TEL y con dificultades en la comprensión lectora.

RESULTADOS

En primer término se presentan los resultados del análisis cuantitativo de comparación y correlación, en segundo término se expone el análisis cualitativo de cada grupo.

1. Análisis cuantitativo del desempeño de niños con TEL, con y sin dificultades en CL:

La comparación se realizó mediante la prueba *t* de Student, considerando las medias de desempeño de ambos grupos de niños en las habilidades evaluadas: conciencia fonológica, léxico, comprensión y producción de discurso narrativo y decodificación. Los resultados obtenidos se aprecian en la Tabla 1, en ella se exponen los estadísticos descriptivos media (*M*) y desviación estándar (*D.S.*) de las diferentes variables para cada grupo así como los valores de *t* y la significancia estadística.

Tabla 1. Comparación de los desempeños en habilidades lingüísticas y decodificación entre niños con TEL con y sin dificultades de comprensión lectora.

Variables	Niños con TEL con dificultades de CL n:18		Niños con TEL sin dificultades de CL n:18		<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>DS</i>	<i>M</i>	<i>DS</i>		
Conciencia fonológica	8.19	4.97	10.89	8.3	1.28	0.1
Comprensión narrativa	22.36	6.25	23.44	8.3	0.49	0.3
Producción narrativa	6.89	4.49	8.78	5.35	1.3	0.1
Léxico	28.74	4.66	29.89	5.68	0.7	0.2
Decodificación	24.14	14.18	54.89	11	9	< 0.001***

Diferencia es significativa si $p < 0.05$ *** $p < .001$

Como se advierte en la Tabla 1, los niños con TEL y dificultades en la CL presentan un desempeño significativamente inferior en decodificación que los escolares con TEL sin problemas en CL ($t=9$; $p < .001$). No ocurre lo mismo al comparar las habilidades lingüísticas (conciencia fonológica, léxico y comprensión y producción

narrativa), ya que no existen diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos de niños con TEL.

Posteriormente, se indagó la posible relación para cada grupo, entre la comprensión lectora y las habilidades lingüísticas y de decodificación. Se consideraron los puntajes obtenidos en cada variable y se aplicó la prueba de correlación de Pearson. Los resultados obtenidos se aprecian en la Tabla 2.

Tabla 2. Correlaciones entre comprensión lectora y conciencia fonológica, léxico, comprensión narrativa, producción narrativa y decodificación en niños con TEL con y sin dificultades de CL.

	Comprensión lectora	
	Niños con TEL sin dificultades de CL n:18	Niños con TEL con dificultades de CL n:42
Conciencia Fonológica	$r = .07$	$r = .4^{**}$
Léxico	$r = .35$	$r = .28$
Comprensión narrativa	$r = .25$	$r = -.06$
Producción narrativa	$r = .21$	$r = -.04$
Decodificación	$r = .17$	$r = .85^{***}$

** $p < .01$ *** $p < .001$

Como se advierte en la Tabla 2, en el grupo de niños con TEL y dificultades en la CL, se correlaciona la comprensión lectora, con conciencia fonológica y decodificación ($r = .4$; $p < .01$ y $r = .85$; $p < .001$, respectivamente), resultando ambas correlaciones con significación estadística. Estas correlaciones no están presentes en el grupo de niños con TEL sin dificultad en CL. Sin embargo, en dicho grupo, existe una relación ($r = .35$), entre léxico y comprensión lectora, aunque sin significancia estadística

2. Análisis cualitativo del perfil lector de los niños con TEL:

a) Distribución porcentual en cada grupo en relación a las habilidades lingüísticas y de decodificación:

De los 42 niños con TEL y dificultades en la comprensión lectora, el 90% obtuvo un rendimiento deficitario en conciencia fonológica (CF) y el 57% de ellos evidenció un rendimiento deficitario en la habilidad de decodificación (Deco). En relación a las habilidades lingüísticas, un 26% mostró dificultades en la comprensión narrativa (CN), un 17% en producción narrativa (PN) y un 17% obtuvo bajo rendimiento en la prueba que evaluó léxico.

Por otra parte, del grupo de los 18 niños con TEL sin dificultades de comprensión lectora, el 67% presentó déficit en CF, un 0% presentó problemas en la decodificación, el 33% déficit en comprensión narrativa, el 50% manifestó déficit en producción narrativa y un 11% presentó bajo rendimiento en léxico (ver Figura nº1).

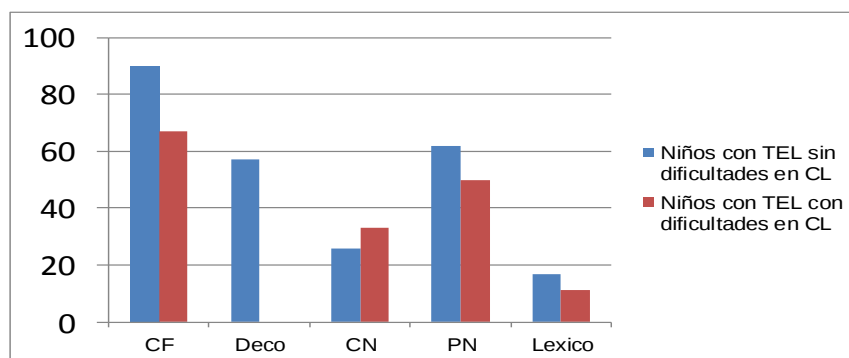


Figura nº 1: Distribución porcentual del desempeño en las habilidades lingüísticas y de decodificación de los niños con TEL con y sin dificultades en la CL.

b) Distribución del rendimiento en comprensión lectora acorde a los ítems de la prueba para evaluar CL:

Al observar el rendimiento en comprensión lectora y de acuerdo a los ítems que logró responder cada uno de los niños en la prueba de comprensión de textos de la batería Language Survey –Revised (Woodcock et al., 2005), se aprecia que 31 individuos (74%) del grupo de niños con TEL considerados con bajo rendimiento o dificultades en CL, lograron un desempeño de comprensión lectora sólo a nivel de palabras ya sea asociando la imagen con su concepto correspondiente o leyendo y completando frases pero con apoyo de la imagen.

Mientras que en el grupo de niños con TEL sin dificultades en CL, 11 escolares (61%), logró comprender enunciados, es decir, la mayor cantidad de sujetos se sitúan en el nivel para realizar ítems de lectura y completación de oraciones simples sin apoyo visual, lo cual es acorde a lo estipulado en la prueba y esperable para esta edad. Esto se refleja en la Tabla 3.

Tabla 3. Distribución del rendimiento de cada grupo, en comprensión lectora de acuerdo a los ítems de la prueba.

Nivel de comprensión	Ítem de la prueba	Niños con TEL sin dificultades en CL	Niños con TEL y dificultades en CL
Asociación imagen concepto	1-3		16
Completación de frases con apoyo de imagen	4-6		15
Completación de oraciones simples	7-12	11	10
Completación de oraciones más complejas.	13-20	7	1

c) Distribución de los niños con TEL y dificultades en comprensión lectora de acuerdo a los perfiles lectores según el modelo bidimensional entre dislexia y TEL:

Los integrantes del grupo de niños con TEL y dificultades en comprensión lectora fueron clasificados de acuerdo a los perfiles lectores propuestos por Bishop y Snowling (2004) y según la VSL. Para ello, se consideró su rendimiento en decodificación y comprensión oral, donde ésta última incluyó el desempeño en comprensión narrativa y léxico, bastando que una de estas habilidades estuviera descendida para tener algún grado de déficit en la comprensión oral.

- Comprensión oral +	-	Decodificación	+	+ Comprensión oral -
		Disléxico 16 niños 38%	Pobres comprendedores 6 niños 14%	
		Perfil niños con TEL 8 niños 19%	Sin dificultades 12 niños 26%	
	-	Decodificación	+	

Figura nº 2: Distribución de los niños con TEL y dificultades en comprensión lectora de acuerdo a los perfiles lectores del modelo bidimensional entre dislexia y TEL.

En la Figura nº2, se puede apreciar que el 38% de los niños con TEL y dificultades de comprensión lectora, presenta déficit en la decodificación y buen rendimiento en comprensión oral, llamado también perfil disléxico. El 26% de los niños tienen ambas habilidades conservadas pero aun así presentan dificultades en la comprensión lectora, el 19% presenta ambas habilidades deficitarias tanto decodificación como comprensión oral, lo que se describe como el perfil clásico de los niños con TEL y el 14% tiene desempeño normal en decodificación pero déficit en comprensión oral, también llamados pobres comprendedores.

Finalmente, a partir de los resultados expuestos, se puede concluir que los escolares con TEL que presentan dificultades en la comprensión lectora: a) evidencian problemas en la decodificación; b) su desempeño en comprensión lectora se relaciona con las habilidades de conciencia fonológica y de decodificación, relación que no se evidencia en el grupo sin dificultades de CL y c) sólo alcanzan nivel de comprensión lectora a nivel de palabras.

DISCUSIÓN

En primer término, es importante señalar que de una muestra aleatoria de 60 niños diagnosticados con TEL, un gran porcentaje de ellos tuvo problemas de comprensión lectora (70% del total de la muestra), lo cual evidencia que la mayoría de los niños con TEL presenta dificultades a este nivel. Por consiguiente, se corrobora que constituyen un grupo de riesgo para el aprendizaje lector tal como señalan diversas investigaciones (Bishop y Adams, 1990; Snowling, Bishop y Stothard, 2000; Ricketts, 2011, Mesa et al., 2013). Lo anterior también da cuenta que existe un grupo de niños con TEL que, a pesar de presentar dificultades en las habilidades lingüísticas, no evidencian bajo desempeño en la comprensión lectora. Esto es coincidente con diversas investigaciones que señalan que los niños con TEL presentan un perfil heterogéneo en su desempeño lector (Coloma, Sotomayor, De Barbieri y Silva, 2015; Coloma, Silva, Palma y Houltheuer, 2015; Catts et al., 2002; Coloma et al., 2012).

La presente investigación tuvo como objetivo indagar sobre habilidades lingüísticas (conciencia fonológica, léxico, discurso narrativo) y de decodificación en niños con TEL, con y sin dificultades de comprensión lectora. En relación a esto, los

resultados dan cuenta que no existen diferencias significativas entre los desempeños en habilidades lingüísticas entre ambos grupos. Este resultado era esperable, dado que todos los niños poseen diagnóstico de TEL como base, lo que implica desempeños disminuidos en algunos de los componentes lingüísticos evaluados. Lo anterior, es coincidente con los hallazgos encontrados por Vandewalle, Boets, Boons, Ghesquiere y Zink (2012), que en su estudio longitudinal desarrollado entre kínder y tercero básico, en niños con TEL con y sin problemas en habilidades lectoras, se evidenció que no hubo diferencias significativas entre ambos grupos en ninguna tarea de lenguaje oral. Esto da cuenta que el déficit lingüístico en las etapas iniciales del aprendizaje lector, parece no ser una variable que genere diferencias entre niños con TEL con y sin problemas de CL.

Por otra parte, los hallazgos de este estudio evidencian que la única habilidad que diferencia a ambos grupos de manera significativa, es la decodificación. Lo anterior es concordante con estudios realizados en niños con TEL, donde se ha correlacionado de forma significativa, la comprensión lectora con la decodificación (Coloma, Sotomayor, De Barbieri y Silva, 2015), dando cuenta que las dificultades de comprensión de lectura experimentadas por niños con TEL, en etapas iniciales, son generalmente, el resultado de procesos ineficientes de decodificación (Kelso et al, 2007).

Sumando a lo anterior, y mediante un análisis de correlación, se aprecia que en el grupo de niños con TEL y dificultades en CL, la conciencia fonológica y la decodificación se relacionan de manera significativa con la CL, relación que no se evidencia en el grupo sin dificultades. La relación encontrada entre conciencia fonológica, decodificación y comprensión lectora es consistente con lo propuesto por el

modelo de la Visión Simple de la Lectura (VSL), donde se plantea que las habilidades fonológicas constituyen la base de la decodificación (Hoover y Gough, 1990; Oakhill y Cain, 2012) y por otra parte, que en las etapas iniciales del aprendizaje lector, la decodificación juega un rol central en la comprensión lectora (Catts y Kamhi, 2005, Ricketts, 2011).

En adición a lo anterior y al observar los resultados en base a los perfiles lectores propuestos por Bishop y Snowling (2004), la mayoría de los niños con TEL y dificultades de comprensión lectora, presentan problemas en la decodificación, mientras que habilidades de la comprensión oral se encuentran conservadas. Un aspecto relevante, es que un importante porcentaje de estos niños, presenta dificultades en comprensión lectora a pesar de no tener un déficit en decodificación ni en comprensión oral, lo que estaría evidenciando que existirían otros factores involucrados y que influirían en la comprensión lectora.

Por otro lado, en los niños con TEL sin dificultades en CL, se pudo observar una mayor relación entre léxico y comprensión lectora, aunque sin significación estadística. Cabe señalar que este resultado se encuentra limitado por el tamaño de la muestra de este grupo, por lo que un mayor número de participantes de niños con TEL sin dificultades de CL, podría entregar un resultado más confiable. A su vez, en este grupo de niños, todos presentaban buen rendimiento en la decodificación, lo que les permite tener una comprensión lectora a nivel de oraciones, acorde a lo esperado según la prueba utilizada.

En síntesis, los resultados de este estudio sugieren que la conciencia fonológica y la decodificación pueden estar cumpliendo un rol importante en la CL de los niños con

dificultades, es decir que un mejor rendimiento especialmente en decodificación podría facilitar un mejor desempeño en la CL en niños con TEL que cursan primer año básico.

Estos resultados pueden tener una limitación que está dada por el instrumento utilizado para evaluar comprensión lectora, el cual requiere la automatización de la decodificación. Si se pudiera contar con un instrumento que no dependa exclusivamente de la decodificación, sería interesante para estudiar con mayor detalle las relaciones entre las habilidades lingüísticas y la comprensión lectora.

Cabe señalar que el desempeño lector de los niños con TEL y dificultades en CL, sólo alcanzó niveles básicos de CL, correspondiente a los primeros ítems de la prueba utilizada para evaluar esta habilidad. Lo anterior sugiere que, probablemente en segundo básico, las dificultades lectoras persistan, por lo que sería interesante poder continuar este estudio para observar qué ocurre con este proceso en dicho nivel.

Finalmente, los resultados obtenidos en este estudio contribuyen a un mejor conocimiento de las dificultades lectoras que pueden presentar los niños con TEL y junto con esto, ayudar a diseñar estrategias más específicas para la estimulación de la comprensión lectora en niños con este diagnóstico. Se podría sugerir que abordar aspectos como la conciencia fonológica y la decodificación podría facilitar el proceso lector en etapas iniciales de su aprendizaje. De acuerdo a lo anterior, las proyecciones de este estudio, es poder elaborar de forma más específica, planes de intervención para niños con TEL, acorde a las necesidades individuales de estos niños, de manera que realmente la intervención fonoaudiológica les facilite el acceso al lenguaje escrito.

AGRADECIMIENTOS

Se agradece el financiamiento otorgado por CONICYT a través de la Beca Nacional de Magíster año 2013, al FONDECYT Regular 2013 n°1130201 y al Proyecto Basal FB0003 del Programa de Investigación Asociativa de CONICYT, Ministerio Educación, Chile.

REFERENCIAS

1. Acosta, V. (2012). Algunos retos y propuestas en la conceptualización, evaluación e intervención del Trastorno Específico del Lenguaje (TEL). *Revista Chilena de Fonoaudiología*, 11, 23-36.
2. American Speech-Language-Hearing Association (2005). *Audiology Information Series* [en línea]. Disponible en: [<http://www.asha.org/uploadedFiles/aud/InfoSeriesHearingLossTypes.pdf#search=%22Degree%22>].
3. Balbi, A., Cuadro, A. y Trias, D. (2009). Comprensión lectora y reconocimiento de palabras. *Ciencias Psicológicas*, 3 (2), 153-160.
4. Bishop, D. y Adams, C. (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.
5. Bishop D. y Snowling M. (2004). Developmental Dyslexia and Specific Language impairment: Same or Different?. *Psychological Bulletin*, 130 (6), 858-886.
6. Catts, H., Fey, M., Tomblin, B. y Zhang, X. (2002). A longitudinal investigation of Reading outcomes in children with language impairments. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 45, 1142-1157.
7. Catts, H. y Kamhi, A. (2005). *Language and Reading Disabilities*. Boston: Pearson.
8. Coloma, C. y De Barbieri, Z. (2007) Trastorno Fonológico y conciencia fonológica en preescolares con Trastorno Específico del Lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 27, 67-73.
9. Coloma, C.J., Pavez, M.M., Peñaloza, C., Araya, C., Maggiolo, M. y Palma, S. (2012). Desempeño lector y narrativo en escolares con trastorno específico del lenguaje. *Revista Onomazein*, 26 (2), 351-375.

10. Coloma, C., Sotomayor, C., De Barbieri, Z. y Silva, M. (2015). Comprensión lectora, habilidades lingüísticas y decodificación en TEL. *Revista de Investigación en Logopedia*, 5 (1), 1-17.
11. Coloma, C., Silva, M. Palma, S. y Holtheuer, C. (2015). Comprensión lectora en niños con Trastorno Específico del Lenguaje: un estudio exploratorio de habilidades lingüísticas y de decodificación. *Psykhē*, 24 (2), 1-8.
12. Conti-Ramsden, G., Botting, N., Simkin Z., y Knox, E. (2001). Follow-up of children attending infant language units: Outcomes at 11 years of age. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 36, 207-219.
13. Dickinson, D., McCabe, A., Anastasopoulos, L., Peisner-Feinberg, E. y Poe, D. (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.
14. Guasti, M. 2002. *Language Acquisition: the growth of grammar*. Massachusetts: Cambridge.
15. Himmel, E., e Infante, M. (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.
16. Hoover, W., y Gough, Ph. (1990). The Simple View of Reading. *Reading and Writing: An interdisciplinary Journal*, 2, 127-160.
17. Kelso, K., Fletcher, J., & Lee, P. (2007). Reading comprehension in children with specific language impairment: An examination of two subgroups. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 42, 39-57.
18. Marinis, T. (2011). On the nature and cause of Specific Language impairment: A view from sentences processing and infant research. *Lingua* 121, 463-475.
19. Mesa, G., Tirado, M., Saldaña, D. (2013). El retraso en el desarrollo del lenguaje y los problemas de comprensión lectora: una exploración del modelo simple de lectura. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 33, 136-145.
20. Ministerio de Educación (2010). Decreto Supremo, 170/2010, Ley 20201, Unidad de Educación Especial.
21. Fundación Chile y Centro de estudios MINEDUC (2013). Análisis de la Implementación de los Programas de Integración Escolar (PIE) en establecimientos que han incorporado Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales Transitorias. Obtenido el día 12 de enero de 2016, desde

<http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201402101720120.ResumenEstudiolImplementacionPIE2013.pdf>

22. Nation, K. y Snowling, M. (2004). Beyond phonological skills: broader language skills contribute to the development of reading. *Journal of Research in Reading*, 27, 342–356.
23. Oakhill, J. y Cain, K. (2012). The Precursors of Reading Ability in Young Readers: Evidence From a Four-Year Longitudinal Study. *Scientific Studies of Reading*, 16 (2), 91–12.
24. Pávez, M.M., Coloma, C.J. y Maggiolo, M. (2008). *El desarrollo narrativo en niños*. Barcelona: Ars Médica.
25. Protopapas, A., Simos, P. Sideridis, G., y Mouzaki, A. (2012). The components of the simple view of reading: a confirmatory factor analysis. *Reading Psychology*, 33, 217-240.
26. R Core Team (2014). R: A language and environment for statistical computing. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. URL <http://www.R-project.org/>.
27. Raven, J.C. (2005). *Test de matrices progresivas. Escala coloreada, general y avanzada*. Buenos Aires: Paidós.
28. Ricketts, J. (2011). Research review: Reading comprehension in developmental disorders of language and communication. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 52 (11), 1111-1123.
29. Sanz-Torrent, M., Andreu, L., Badia, I. y Serra, M. (2010). El proceso lector en niños con antecedentes de retraso y trastorno específico de lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 30 (1), 23-33.
30. Snowling, M., Bishop, D., Stothard S. (2000). Is preschool language impairment a risk factor for dyslexia in adolescence?. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41 (5), 587-600.
31. Vandewalle, E., Boets, B., Boons, T., Ghesquiere, P. y Zink, I. (2012). Oral language and narrative skills in children with specific language impairment with and without literacy delay: a three-year longitudinal study. *Developmental Disabilities*, 33, 1857-1870.
32. Woodcock, R., Muñoz, A., Ruef, M. y Alvarado, C. (2005). *Language survey-revised. Test Book- Spanish, versión en español*. Rolling Meadows: Riverside Publishing Company.