



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE CHILE

FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAGISTER EN EDUCACIÓN
MENCIÓN DIFICULTADES DEL APRENDIZAJE

DESEMPEÑO LECTOR DE NIÑOS Y NIÑAS CON TRASTORNO ESPECÍFICO DEL
LENGUAJE

POR

NATALIA KARINA TAPIA ALLENDES

Proyecto de Magister presentado a la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad
Católica de Chile para optar al grado académico de Magister en Educación mención
Dificultad del Aprendizaje.

Tesis desarrollada en el marco del FONDECYT N° 1130201

Profesor Guía

Carmen Julia Coloma Tirapegui

Mayo, 2016

Santiago, Chile.

Tabla de Contenido

Introducción	3
Capítulo 1:	
Metodología	10
1.1 Estudio.....	10
1.2 Participantes.....	10
1.3 Criterios de Selección.....	11
1.4 Procedimientos.....	12
1.5 Instrumentos de Selección de la muestra.....	13
1.6 Instrumentos de Evaluación.....	14
Capítulo 2: Resultados	16
2.1 Tabla 1.....	17
2.2 Tabla 2.....	18
2.3 Tabla 3.....	19
2.4 Tabla 4.....	20
Capítulo 3:	
Discusión	22
Capítulo 4:	
Bibliografía	26

**Desempeño lector de niños y
niñas con Trastorno
Específico de Lenguaje**

Reader performance of children with
Specific Language Disorder

Natalia Tapia Allendes.

Licenciada en Educación

Profesora en Educación Diferencial

Magister en Educación Mención Dificultades del Aprendizaje

Pontificia Universidad Católica de Chile

Desempeño lector de niños y niñas con Trastorno Específico de Lenguaje

Reader performance of children with Specific Language Disorder

RESUMEN

Este estudio tiene como objetivo especificar las características del desempeño lector de niños y niñas con TEL. El grupo de estudio lo integraban 30 niños y niñas de primer año básico de escuelas municipales y particulares subvencionadas con proyecto de integración. Su promedio de edad era 6 años 8 meses. A su vez, el grupo control estuvo conformado por 30 niños y niñas con desarrollo típico del lenguaje, cuyo promedio de edad fue 6 años 7 meses.

Se evaluó la decodificación y comprensión lectora. Los resultados mostraron que el desempeño lector de los niños con TEL está descendido al compararlos con los niños con DT. Desde el plano descriptivo el nivel de logro en decodificación es lectura de letras y en comprensión lectora es comprensión de palabras.

Palabras claves: Trastorno Específico de Lenguaje, Decodificación, Comprensión Lectora.

ABSTRACT

This study aims to specify the characteristics of the reading performance of children with SLI. The study group comprising 30 children in first grade of municipal schools and private subsidized integration project. Whose average age was 6 years 8 months. In turn, the control group consisted of 30 children with typical language development, with an average age of 6 years 7 months.

Decoding and reading comprehension was evaluated. The results showed that the performance reader children with SLI is declined when compared with children with DT. A descriptive perspective, the level of achievement in decoding is reading letters and reading comprehension is understanding at the level of words.

Key Words: Specific Language Impairment, Decoding, Reading comprehension.

Natalia Tapia A.

Licenciada en Educación

Profesora en Educación Diferencial

Magister en Educación Mención
Dificultades del Aprendizaje

Pontificia Universidad Católica de Chile

Contacto con el Autor
Natalia Tapia A
Magíster en Educación Mención
Dificultades del Aprendizaje.
Universidad Católica de Chile.
Correo – e: nktapia@uc.cl

Introducción

La lectura es una de las principales formas de aprendizaje y de comunicación con el mundo, por ello puede constituirse como una habilidad esencial para el éxito académico y profesional de los sujetos (Mesa, Tirado y Saldaña, 2012).

El modelo de la Visión Simple de Lectura plantea que los procesos que contribuyen a la comprensión lectora, son la decodificación y la comprensión general del lenguaje (Hoover y Gough, 1990). Los problemas en comprensión lectora se derivarían de dificultades asociadas a la decodificación o a la comprensión lingüística (Catts, Adolf y Weismer, 2006; Kelso, Fletcher y Lee 2007). En consecuencia, esta teoría otorga a la comprensión oral un papel relevante en la comprensión lectora.

La importancia que le asigna el Modelo de la Visión Simple de Lectura al lenguaje oral se corrobora con el hecho de que las dificultades presentadas en distintas habilidades lingüísticas pueden afectar a la comprensión lectora (Catts, Fey, Tomblin y Zhang, 2002). De tal modo que una dificultad en el lenguaje impactaría en el normal aprendizaje de la lectura, así como en la configuración del éxito o del fracaso escolar (Bravo, 2000).

Debido a lo anterior, es relevante entonces conocer qué ocurre con el desempeño lector de estudiantes que presentan un diagnóstico de Trastorno Específico del Lenguaje (TEL). Ello porque al evidenciar problemas lingüísticos se constituyen como una población que debe contar con un mayor seguimiento y apoyo con el fin de optimizar sus resultados en lectura.

Si bien existen investigaciones al respecto, se cuenta con escasa evidencia del desempeño lector en niños hispanohablantes con TEL. La mayor cantidad de investigaciones se han realizado con hablantes del inglés. El estudio en niños hispanohablantes es necesario porque la lengua española se diferencia de la inglesa porque su ortografía es transparente en cambio la inglesa es opaca (Jiménez y Muñetón, 2002). Esto implica que la información obtenida en niños hablantes del inglés no puede generalizarse a los hablantes de español.

A su vez los resultados de algunas investigaciones sobre el tema muestran distintas evidencias sobre el desempeño lector de estos niños (Catts, Fey, Tomblin y Zhang, 2002; Kelso, Fletcher y Lee, 2007). Por lo anterior, se requiere seguir estudiando el tema, por tanto el presente trabajo busca contribuir con información descriptiva tanto del desempeño en decodificación como en comprensión lectora de escolares con TEL.

El concepto de TEL refiere a sujetos con serios problemas en su lenguaje. Según Leonard (1998) este trastorno se observa en niños con una inteligencia normal, sin deficiencias evidentes motoras, auditivas, cognitivas o de comunicación social.

El TEL presenta una sintomatología muy variada, porque se puede observar un compromiso solo a nivel expresivo o expresivo-comprensivo del lenguaje. Se caracteriza por las dificultades lingüísticas referidas a los componentes fonológico, morfosintáctico y léxico (Acosta y Moreno, 1999). Dentro de los componentes mencionados la morfosintaxis podría postularse como uno de los marcadores clínicos que contribuyen a la identificación del TEL (Conti-Ramsden, 2003). También se caracteriza por su severidad, referida a la tardía adquisición y patrón no habitual del desarrollo del lenguaje (Gray, 2003); y por la

persistencia que se advierte en que las dificultades se mantienen en edades más avanzada (Mendoza, 2001).

Las dificultades gramaticales han sido explicitadas en diversos estudios con niños hablantes de diferentes lenguas. En los niños hispanohablantes con diagnóstico de TEL se evidencia de forma sistemática un compromiso en el uso de pronombres clíticos, artículos y verbos (Sanz-Torrent, 2002; Bedore y Leonard, 2001; Morgan, Restrepo y Auza, 2009; Auza y Morgan, 2013).

Los niños con TEL tienden a manifestar dificultades en el aprendizaje de la lectura, las que se expresan en un nivel lector disminuido en relación a niños con desarrollo típico cuyas edades son similares (Sanz-Torrent, Andreu, Badia y Serra, 2010).

Lo anterior es esperable debido a que la decodificación y la comprensión lectora se sustentan en habilidades lingüísticas. Así, la conciencia fonológica es una de las bases esenciales de la decodificación (Snowling, 2001). Por su parte, el léxico, la gramática y el discurso sustentan la comprensión lectora (Bishop y Snowling, 2004; Oakhill y Cain, 2012). Las habilidades mencionadas tienden a estar deficitarias en los niños con TEL y por ello se plantea que podrían evidenciar problemas tanto en la decodificación como en la comprensión lectora (Bishop y Snowling, 2004). A continuación se expone evidencia sobre las dificultades de los niños con TEL en dichas habilidades lingüísticas.

En cuanto a la conciencia fonológica, se ha determinado que los niños con TEL presentan dificultades con esta habilidad. Dicha dificultad se manifiesta tanto en el nivel silábico como en el fonémico (Kelson et al., 2007; Coloma, De Barbieri y Alarcón, 2011).

En relación al léxico, los niños con TEL presentan dificultades para aprender nuevos términos (Rice et al., 2010). Ello se traduce en un aprendizaje desfasado de nuevas palabras; además el acceso a ellas resulta lento y poco eficaz (Aguado, 2004). Respecto al discurso, los menores con TEL manifiestan desempeños significativamente inferiores tanto en la estructuración de sus relatos como en la comprensión narrativa (Coloma et al., 2012).

En cuanto al desempeño lector de los niños con TEL, como ya se mencionó, distintas investigaciones han encontrado que presentan un bajo rendimiento en lectura en comparación a escolares con desarrollo típico del lenguaje (Conti-Ramsden, Botting, Simkin y Knox, 2001; Catts, Fey, Tomblin y Zhang, 2002). Lo anterior se advierte en las dificultades presentadas en decodificación (Nation y Snowling, 1997; Kelson, 2006; Coloma, De Barbieri y Alarcón 2010; Ricketts, 2011) y en comprensión lectora (Kelso et al., 2007; Bishop et al., 2009).

La decodificación en los niños con TEL ha sido evaluada con diferentes procedimientos en distintas investigaciones (Catts, et al., 2002; Kelson et al., 2007; Coloma et al., 2010; Sanz-Torrent et al., 2010).

Catts et al. (2002) usaron la subprueba (WRMT-R) para evaluar la capacidad de los niños para identificar letras del alfabeto, el reconocimiento y producción de palabras y la lectura de pseudopalabras en kindergarden. El estudio demostró que los niños con TEL presentaron un desempeño inferior en lectura en este nivel educativo, lo que representaba un potencial predictivo de dificultades en la comprensión de lectura de estos niños en segundo grado.

Coloma et al. (2010) utilizó la Prueba de Lectura-Forma 1 que mide lectura de sílabas (simples como complejas), de pseudopalabras y de palabras. Se estableció que la

mayoría de los niños con TEL presentan problemas a nivel de lectura. Lo anterior se complementa con otro trabajo donde el 50% de los alumnos con TEL evaluados presenta un desempeño descendido en decodificación lectora (Coloma et al., 2012). Es relevante señalar que existe otro 50% de niños con TEL cuyo desempeño en decodificación es adecuado.

Kelson, Fletcher y Lee (2007) para profundizar en el rendimiento de los niños con TEL en tareas de decodificación aplican tres subpruebas del Inventario Universidad de Queensland de la Alfabetización (Dodd et al., 1996). Dicho cuestionario abarca aspectos relacionados con habilidades de conciencia fonológica y de decodificación. En conciencia fonológica se evaluó el reconocimiento de los sonidos presentes en las palabras (segmentación, omisión y traslado de fonemas) y en decodificación se midió la lectura de pseudopalabras. Los resultados muestran que el grupo de niños con TEL se desempeñan como pobres comprendedores ya que presentan un mejor desempeño en decodificación y en todas las tareas fonológicas medidas.

A su vez, Sanz-Torrent, Andreu, Badia y Serra (2010) entregan información relativa sobre los procesos involucrados en la decodificación mediante la aplicación del instrumento Evaluación de los Procesos Lectores (PROLEC-SE), (Ramos y Cuetos, 2003). Esta prueba permite evaluar los cuatro procesos fundamentales que intervienen en el proceso lector uno de ellos es la Identificación de letras, mediante la lectura de palabras y pseudopalabras. La evidencia muestra que los niños con TEL presentan dificultades en decodificación debido a que la mitad de los estudiantes presentan un bajo rendimiento en la lectura de palabras y pseudopalabras. Al igual que el estudio de Coloma, et al., (2012) un grupo de niños no evidenció problemas en decodificación.

Los antecedentes señalados permiten afirmar que el desempeño de los niños con TEL en decodificación es variado ya que no siempre se observa un desempeño deficitario. Cuando se advierten dificultades, los problemas se focalizan a nivel de la lectura de sílabas, pseudopalabras y palabras. Cabe destacar que el porcentaje de niños con TEL que presenta un adecuado desempeño en decodificación lectora evidencia un compromiso a nivel de la comprensión lectora (Catts et al., 2002; Kelso et al., 2007).

Al respecto, se postula que las dificultades de los niños con TEL en comprensión lectora son más severas. Así se refleja en lo obtenido en el estudio de Coloma, et al. (2012), mencionado anteriormente, donde se mide la comprensión de oraciones y textos narrativos. Los resultados señalan que un 67% de los participantes presenta un desempeño deficitario en comprensión de oraciones ya sean simples como complejas.

Es relevante mencionar que en dicha investigación se estudió la coexistencia de un déficit en la decodificación. Se estableció que el 66% de los niños con problemas en comprensión de lectura también presentaban déficit en decodificación.

Sanz-Torrent et al. (2010) también estudiaron la comprensión lectora en niños con TEL. Los resultados determinaron que la mayoría presentaba una comprensión del texto leído por debajo de la media, con altas dificultades en la esquematización del texto y en las preguntas que requieren de memoria explícita para ser respondidas.

Por otra parte, el estudio de Deevy y Leonard (2004) tiene como objetivo evaluar la comprensión de los menores con TEL por medio de cuatro tipos de preguntas acerca del sujeto de la oración, sobre el objeto y una versión más larga de cada uno de estos tipos

de preguntas. La longitud de estas oraciones se obtenía mediante la adición de dos adjetivos. Se determinó que los niños con TEL comprenden de manera similar al grupo control aquellas preguntas cortas relacionadas al sujeto o al objeto. Sin embargo, su rendimiento es menor en aquellas preguntas de mayor longitud referidas tanto al sujeto como al objeto.

En síntesis, las dificultades de los niños con TEL en comprensión lectora se centran en problemas para comprender oraciones, especialmente las más complejas y dificultades con la esquematización del texto.

Como ya se ha mencionado, la tendencia de los niños con TEL es presentar más problemas en comprensión lectora que en decodificación (Catts et al., 2002; Kelso et al., 2007; Sanz-Torrent et al., 2010; Coloma et al., 2012). Dicha problemática puede explicarse porque evidencian dificultades a nivel de la comprensión oral. Según el Modelo de Visión Simple de Lectura, es central la comprensión oral para el óptimo desempeño en comprensión lectora.

No obstante lo anterior, se destaca la coexistencia de dificultades en ambos procesos de lectura en los niños con TEL (Bishop y Snowling, 2004; Kelson et al., 2007; Coloma et al., 2012). Lo que según el modelo bidimensional entre dislexia y TEL (Bishop y Snowling, 2004) sería el perfil lector típico en estos niños.

La información explicitada anteriormente permite plantear las siguientes hipótesis:

a) Los estudiantes de 1° año básico con diagnóstico de TEL presentan un menor desarrollo en decodificación y en comprensión lectora que los estudiantes de 1° básico con desarrollo típico del lenguaje.

b) Los estudiantes con TEL de 1° básico lograrían solo decodificar sílabas, ya que evidencian problemas en la decodificación de palabras y pseudopalabras.

c) Se espera que los escolares con TEL presenten una comprensión lectora apropiada a nivel de palabras, debido a que manifiestan dificultades a nivel de oraciones y de textos.

METODOLOGÍA:

ESTUDIO:

El presente trabajo es un estudio descriptivo que busca especificar las características del desempeño lector de niños y niñas con TEL. A su vez se comparan los desempeños lectores del grupo de estudio y del grupo control conformado por niños y niñas con Desarrollo Típico (DT).

PARTICIPANTES:

La muestra se compone por un grupo de estudio de 30 escolares con TEL de tipo Mixto y por un grupo control compuesto por 30 escolares con DT. Todos cursan 1° básico y asisten a establecimientos educacionales municipales y particulares subvencionados con proyecto de integración de la comuna de Santiago.

El grupo de estudio (17 niños y 13 niñas) presenta un rango de edad de 6 a 7 años, con un promedio de edad de 6 años 8 meses.

Los participantes del grupo control (21 niños y 9 niñas) se encuentran en un rango de edad de 6 a 7 años, con un promedio de edad de 6 años 7 meses.

CRITERIOS DE SELECCIÓN:

Para la selección de la muestra tanto del grupo de estudio como del grupo control se realizaron cuatro mediciones, una que evaluó las habilidades cognitivas no verbales, otra que evaluó la audición y finalmente una evaluación léxica y narrativa. Dichas mediciones las realizó una fonoaudióloga capacitada especialmente para la aplicación de esta prueba, durante el primer semestre.

Todos los participantes presentaron desempeños esperados para su edad en habilidades cognitivas no verbales y desempeño auditivo.

Los criterios que se utilizaron para constituir el grupo de estudio fueron: a) presentar diagnóstico de TEL Mixto, b) evidenciar algún déficit a nivel léxico, narrativo o en ambas dimensiones. Esto debido a que los niños con TEL pueden presentar dificultades en los distintos componentes del lenguaje (Leonard y Deevy, 2004), c) habilidades cognitivas no verbales apropiadas y d) audiometría dentro de rangos normales.

El diagnóstico de TEL fue realizado por el fonoaudiólogo de cada establecimiento educacional. Este se basó en el Decreto de Ley 170/10. Dicho decreto exige la aplicación de pruebas estandarizadas en Chile, que miden el nivel expresivo y comprensivo del lenguaje.

Para la selección del grupo control se establecieron los siguientes criterios: a) presentar desarrollo del lenguaje típico, b) evidenciar desempeños adecuados en narración y léxico,

c) habilidades cognitivas no verbales apropiadas y d) audiometría dentro de rangos normales.

La información sobre el desarrollo en lenguaje del grupo control se obtuvo de un reporte de la profesora o profesor.

INSTRUMENTOS DE SELECCIÓN DE LA MUESTRA:

La normalidad auditiva se estableció aplicando una Audiometría de Barrido en las frecuencias 500, 1000, 2000 y 4000 Hz. Los niveles para considerar una audición normal deben situarse en umbrales auditivos superiores 20 dB, según lo establecido por American Speech-Language-Hearing Association (2005).

Las habilidades cognitivas no verbales se evaluaron mediante el Test de Matrices Coloreadas y Progresivas de Raven (Raven, 2005). Su objetivo es medir la capacidad intelectual y la habilidad mental general. Puede ser aplicado a cualquier sujeto, independiente de su lengua, educación y capacidad verbal. La confiabilidad de este instrumento refiere Kuder-Richarson (0.81-0.87). Según lo determinado por el Test, las puntuaciones ubicadas en el percentil 25 o sobre esto se interpretan como normales.

Se utilizó el instrumento “Vocabulario sobre dibujos”, que corresponde a la batería “Language Survey –Revised” (versión en español) de Woodcock, Muñoz Ruef y Alvarado (2005) para conocer el desempeño léxico de los participantes. La confiabilidad del instrumento es de 0.89, de acuerdo a la prueba de Kuder y Richardson. La prueba está compuesta por 58 ítems que aumentan progresivamente en dificultad y van de palabras

más a menos familiares para los niños. Las respuestas correctas se valoran en 1 punto, en consecuencia, la máxima puntuación es 58 puntos.

Se midió el desempeño narrativo tanto a nivel de la producción como de la comprensión narrativa, aplicando el instrumento “Evaluación del Discurso Narrativo (EDNA)” (Pavez et al., 2008). La producción narrativa se evalúa mediante el recontado de tres cuentos de diversa complejidad estructural. Los que son analizados a partir de tres categorías estructurales básicas a las cuales se les asigna una puntuación. Dicha 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 0.77. A nivel de comprensión narrativa, la prueba EDNA utiliza los mismos cuentos de la producción. Para cada uno existe un cuestionario con preguntas inferenciales y literales, en donde las interrogantes literales como las inferenciales se relacionan con las categorías estructurales. El puntaje que se asigna es el siguiente: 1 punto a las respuestas literales y 2 puntos a las que requieren inferencias, en consecuencia, el puntaje máximo es de 38 puntos y la de comprensión de 0.84 según el coeficiente α de Cronbach. Las puntuaciones obtenidas tanto en producción como en comprensión narrativa, se clasifican en tres categorías: déficit (puntajes iguales o menores al percentil 10), rendimiento descendido (puntuaciones sobre el percentil 10 e inferiores al 25), rendimiento normal o típico (puntajes iguales o superiores al percentil 25).

INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN:

Se evalúa el desempeño lector de ambos grupos en las habilidades de decodificación y comprensión lectora a partir de la aplicación de la Batería III Woodcock-Muñoz, (Muñoz-

Sandoval, Woodcock, McGrew y Mather, 2005), utilizándose dos sub-pruebas una refiere a la decodificación y la otra a la comprensión lectora.

La Batería III Woodcock-Muñoz presenta una validez y confiabilidad medida a través de una correlación mayor a 0.70 para las puntuaciones globales de las dos pruebas como un indicador admisible de validez.

Se aplicó la sub-prueba “Identificación de letras y palabras” para evaluar la decodificación. Su confiabilidad es de 0.96, de acuerdo a la prueba de Kuder y Richardson. El instrumento aborda identificación de letras, lectura fluida de sílabas y palabras. La complejidad en la lectura de palabras está dada por el grado de familiaridad de los términos. Por ende, las palabras son progresivamente menos frecuentes en la medida que el test avanza. La aplicación de la prueba consta del siguiente procedimiento, primero el estudiante tenía que identificar letras en distintos contextos: entre dibujos, entre otras letras o entre números. Luego, debía reconocer sílabas y palabras, leer términos progresivamente más complejos en su fonología, en su ortografía y en su significado (Coloma, Sotomayor, De Barbieri y Silva, 2015). La valoración de las respuestas refiere a la asignación de 1 punto a aquellas correctas, siendo la puntuación máxima de 75.

Para evaluar el desempeño en comprensión lectora se utilizó la sub-prueba “Comprensión de textos”, cuya confiabilidad es de 0.95, según la prueba de Kuder y Richardson. La prueba mide la comprensión de palabras, oraciones y textos. Se inicia con ítems que miden la habilidad de relacionar la palabra con un dibujo del objeto que ella representa, posteriormente se requiere asociar un dibujo a una frase. En las siguientes fases, se presentan oraciones que se van complejizando. Ellas deben ser completadas con una

palabra. Luego se incorporan textos expositivos que también se deben completar con una palabra. El procedimiento de aplicación de la prueba consistió en que el menor debía relacionar un pictograma a una ilustración. Posteriormente, debía mostrar la ilustración correspondiente a una frase leída por él. Finalmente, el menor debía leer y completar oraciones y textos breves donde falta una palabra. El criterio de puntuación consigna la asignación de 1 punto a cada respuesta correcta, donde la puntuación máxima es de 32 puntos. Es relevante señalar que para realizar las tareas de esta prueba se requiere de un buen desempeño a nivel de decodificación.

La Batería III Woodcock-Muñoz establece criterios que permiten distinguir a los niños con dificultades de aquellos sin dificultades en lectura. Para ello especifica dos categorías de lector: Mal lector que equivale al sujeto que lee con a) Dificultad, b) Mucha dificultad, c) Extremada dificultad o d) no efectúa la acción de leer. Por otro lado, se encuentra la categoría de lector eficiente que equivale a leer de manera a) Extremadamente fácil, b) Muy fácil, c) Fácil y d) Manejable.

Los criterios presentados corresponden a la batería “Language Survey–Revised” (versión en español) de Woodcock, Muñoz Ruff y Alvarado (2005), específicamente a las subpruebas “Identificación de letras y palabras” para evaluar la decodificación y “Comprensión de textos” que evalúa la comprensión lectora.

PROCEDIMIENTOS DE EVALUACION:

Los participantes fueron evaluados de forma individual en su establecimiento escolar, en una sala adecuada sin distractores visuales ni auditivos. La aplicación de los instrumentos

se efectuó durante el segundo semestre, entre octubre y noviembre. Ello para asegurar que los niños tuvieran más de 7 meses de aprendizaje lector. El procedimiento se llevó a cabo en una sola sesión, primero se evaluó la decodificación y luego la comprensión lectora. Las evaluaciones duraron aproximadamente 15 minutos cada una y fueron realizadas por fonoaudiólogos, profesores y psicólogos especialmente capacitados para la aplicación de las pruebas.

Es importante señalar que los padres y/o apoderados autorizaron la evaluación mediante un consentimiento informado, asimismo ocurre con los directores de los establecimientos que firman un consentimiento con el fin de permitir que la evaluación se realizara en las escuelas.

RESULTADOS:

El primer resultado corresponde a una comparación del desempeño lector entre ambos grupos. Para ello se aplica el Programa Estadístico Informático Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), a través del Modelo Estadístico que permite la comparación de media de muestras independientes, la Distribución de t de Student. Luego, se presenta el porcentaje de niños con dificultades lectoras. Finalmente, se realiza un análisis cualitativo de los desempeños en decodificación y en comprensión lectora en ambos grupos.

Tabla 1: Comparación del desempeño lector, en decodificación y en comprensión lectora entre los escolares con TEL y los estudiantes con DT.

Estadísticos descriptivos						Prueba T para la igualdad de medias		
Habilidad	Diagnóstico	N	Media	D.E	Error típ. de la media	t	gl	Sig. (bilateral)
Decodificación	DT	30	50,20	20,56	3,754	3,613	58	,001
	TEL	30	31,83	18,77	3,427			
Comprensión	DT	30	12,73	5,87	1,072	4,456	51,446	,000
	TEL	30	6,93	4,04	,738			

En la tabla 1 se puede observar que las medias del grupo control en decodificación y en comprensión lectora son significativamente mayores que las obtenidas por el grupo de estudio.

A continuación, se desglosa el desempeño individual por grupos.

Tabla 2: porcentaje de niños con dificultades lectoras

% niños con dificultad	TEL	DT
	Decodificación	17%
Comprensión lectora	53,3%	23,3%
Decodificación y Comprensión lectora	17%	3,3%

Al observar la Tabla 2 el rendimiento individual confirma lo sucedido a nivel grupal ya que el porcentaje de estudiantes con TEL manifiestan un nivel más bajo tanto en decodificación como en comprensión lectora en comparación al grupo control, a su vez, la diferencia porcentual más significativa de un 30%, se expresa en comprensión lectora.

Los análisis descritos determinan que tanto el desempeño grupal como el individual de los estudiantes del grupo de estudio son descendidos en decodificación y comprensión lectora, siendo este último proceso donde se evidencia la diferencia más significativa.

A continuación se presenta la descripción de las habilidades en lectura de los estudiantes con TEL que forman parte de la muestra. Esta información se expondrá a partir de dos matrices comparativas que darán cuenta del desempeño lector en decodificación y en comprensión lectora.

Tabla 3 Matriz comparativa de los desempeños específicos en decodificación en ambos grupos de niños

Elementos Analíticos	Cantidad de niños	
	Grupo Estudio (TEL)	Grupo Control (DT)
Asociación fonema/grafema		
Identificación auditiva y visual de fonemas (M-L-T-P-E-K-H-C)	4	
Nombra letras señaladas. (a-d-i-n-p-ñ)	15	
Grado de Lectura de sílabas/palabras/pseudopalabras		
Nombra la palabra señalada.	5	
Producción de palabras bisilábicas.	2	19
Producción de palabras trisilábicas.	4	
Producción de palabras polisilábicas.		11

Se aprecia en la tabla 3 que la mayoría de los niños del grupo con TEL realiza de forma correcta la asociación fonema-grafema, los participantes identifican a nivel gráfico los fonemas mencionados por el evaluador, lo que se mantiene al nombrar las letras señaladas. Se advierte que algunos de ellos leen sílabas y palabras bisilábicas, no

obstante, ninguno logra habilidades de mayor complejidad como es la lectura de palabras de más de tres sílabas. Se puede concluir que la mayoría de los niños y niñas con TEL logran una decodificación a nivel de letras.

En cuanto al grupo control, se evidencia que manifiestan dos desempeños, uno es la lectura de palabras bisilábicas y el otro la decodificación de palabras polisilábicas. Por ello, su desempeño superior al del grupo con TEL y más homogéneo.

Tabla 4. Matriz comparativa de los desempeños específicos en comprensión lectora en ambos grupos de niños

Elementos Analíticos	Cantidad de niños	
	Grupo Estudio (TEL)	Grupo Control (DT)
Comprensión de palabras:		
Indica dibujo que representa la palabra leída.	20	2
Menciona una palabra que complete de forma correcta la oración escuchada con apoyo visual.	4	11
Comprensión de enunciados:		
Menciona la palabra que completa de forma correcta los enunciados, sin apoyo visual.		9
Comprensión de textos.		
Completa con la palabra que falta un texto breve.		2
Lee los textos y responde a las preguntas realizadas de forma oral por evaluador.		
Lee las alternativas para buscar la respuesta correcta (últimas dos preguntas).		

Es necesario informar que en esta prueba se produjo pérdida de datos, lo que implicó que ambos grupos se constituyeron en 24 participantes.

En la tabla 4 se observa que el desempeño en comprensión lectora del grupo de estudio, se ubica en su mayoría a nivel de comprensión de palabras. Es importante destacar que ninguno de ellos logra la comprensión de enunciados o textos. En cambio, los escolares del grupo control se distribuyen fundamentalmente entre comprensión de palabras y comprensión de enunciados.

Los resultados expuestos muestran que los niños y niñas con TEL presentan un rendimiento significativamente inferior en su desempeño lector, al compararlo con el grupo control. Además, a nivel descriptivo se vuelve a constatar que los rendimientos en decodificación y comprensión lectora de los niños con TEL son más disminuidos.

Discusión:

El análisis de los resultados se presentará a partir de las hipótesis que constituyen el presente estudio.

La primera de ellas establece que los estudiantes con diagnóstico de TEL presentan un menor desarrollo en decodificación y comprensión lectora en comparación a estudiantes con DT.

El análisis estadístico determinó que la media del grupo control en ambos desempeños lectores es mayor que la manifestada por el grupo con TEL, presentándose una diferencia estadísticamente significativa. Los hallazgos obtenidos son coincidentes con los resultados de diversas investigaciones que señalan que los niños con TEL manifiestan un desempeño lector descendido tanto en decodificación como en comprensión lectora (Catts y otros, 2002; Botting y otros, 2006; Kelso y otros, 2007; Bishop y otros, 2009; Coloma, et al., 2012). A su vez, se establece que es la comprensión lectora el déficit de mayor complejidad en el grupo de los niños con TEL (Deevy y Leonard, 2004; Sanz-Torrent et al., 2010).

Lo anterior, también se manifiesta al analizar el desempeño individual de los estudiantes con TEL, donde se observa un desempeño inferior en decodificación y en comprensión lectora donde se expresa la diferencia porcentual más significativa (30%).

El análisis cualitativo de los datos permite evaluar la segunda y la tercera hipótesis de este estudio, que plantean que los estudiantes con TEL lograrían solo decodificar sílabas y presentarían una comprensión lectora apropiada solo a nivel de comprensión de palabras. Para ello se propone una descripción del desempeño lector en decodificación y en comprensión lectora del grupo de estudio.

Los resultados obtenidos referidos al desempeño en decodificación muestran que los niños con TEL logran en su mayoría identificar visualmente letras y algunos de ellos leen sílabas y palabras compuestas por dos sílabas. Sin embargo, ninguno logra la lectura de palabras polisilábicas. Lo anterior, permite concluir que la mayoría de ellos logran una decodificación solo a nivel de letras aisladas.

El perfil esperado en los niños con TEL en decodificación es tener como aspectos de alta dificultad la lectura de palabras y pseudopalabras, esto según lo establecido en diversas investigaciones (Catts et al., 2002; Kelson et al., 2007; Coloma et al., 2010; Sanz-Torrent et al., 2010 y Coloma et al., 2012). Por lo tanto, sería esperable que logren una lectura a nivel de sílabas. No obstante, se evidencia un desempeño inferior a lo esperado.

Lo anterior puede ser producto de un bajo desarrollo de la conciencia fonológica de estos estudiantes, que es la base esencial de la decodificación (Snowling, 2001). Según lo propuesto en algunas investigaciones estos estudiantes presentarían dificultades tanto en el nivel silábico como fonémico (Kelson et al., 2007; Coloma et al., 2010). Esto afectaría la lectura de sílabas, palabras y pseudopalabras. Junto a ello se ha determinado una relación directa entre el rendimiento en conciencia fonológica y decodificación (Catts y Kamhi, 2005, Kelson, Fletcher y Lee (2007).

En cuanto al desempeño en comprensión lectora, los resultados de este estudio señalan que los niños con TEL logran en su mayoría una comprensión a nivel de palabras con apoyo gráfico. A su vez, manifiestan dificultades con la comprensión de oraciones y textos.

El desempeño descrito se respalda por variadas investigaciones (Conti-Ramsden, Botting, Simkin y Knox, 2001; Catts, Fey, Tomblin y Zhang, 2002; Kelso, Fletcher y Lee, 2007) que precisan las dificultades que presentan los niños con TEL, en ellas se evidencian

bajos desempeños en la comprensión de enunciados, preguntas literales y errores al realizar la esquematización de un texto (Catts et al., 2002; Deevy y Leonard, 2004; Coloma et al., 2012). Lo que refuerza la hipótesis de un logro a nivel de comprensión de palabras.

Es importante señalar que el bajo desempeño en comprensión lectora de los estudiantes con TEL, puede deberse a las dificultades presentadas a nivel léxico, en narración o en ambas habilidades centrales para la comprensión lectora.

Un déficit a nivel léxico impactaría en la comprensión lectora (Bishop y Snowling, 2004), ya que uno de los aspectos afectados es la representación fonológica, que conlleva a problemas en el acceso al significado y otras representaciones que permiten la comprensión de un texto (Aguado, 2004). A su vez, los niños con TEL pueden presentar dificultades para la recuperación de vocabulario, debido a que presentan una menor cantidad de vocabulario y una menor diversidad de léxico (Mendoza, 2001).

Como síntesis, se puede precisar que el desempeño lector de los niños con TEL que forman parte de este estudio es significativamente menor al presentado por los niños con DT, donde el mayor problema se encuentra a nivel de comprensión lectora.

En cuanto a la descripción de las habilidades presentadas, tanto en decodificación como comprensión lectora, logran una lectura a nivel de letras, asociando adecuadamente fonema/grafema estableciendo con ello la identificación visual de letras. En comprensión lectora, los niños obtienen una comprensión a nivel de palabras con apoyo gráfico.

El foco de este estudio ha sido los niños y niñas con TEL, sin embargo, es relevante señalar que el rendimiento en comprensión lectora del grupo control se distribuye entre

comprensión de palabras y enunciados. En donde, sólo dos de ellos logran una comprensión de texto. Lo que demuestra un bajo rendimiento según lo esperado a edad y nivel educativo.

El precisar el desempeño lector permite trasladar el análisis desde un enfoque clínico a un enfoque pedagógico, siendo el primero de ellos una mirada centrada en el diagnóstico que ofrece desde el punto de vista de la intervención algunos inconvenientes al separar del sistema regular el proceso educativo, estableciéndose un currículo especial por déficits (Duck, C, 2009). Donde se establece un enfoque rehabilitador del sujeto, por tanto, la intención pedagógica se dirige a las dificultades presentadas por los niños y niñas con TEL reproduciendo una visión desde la patología y no desde el proceso educativo (Goodley, 2001).

Por el contrario, un enfoque más pedagógico permite considerar dimensiones educativas y socioambientales (contexto familiar y escolar, metodologías y estrategias de enseñanza) que son centrales para la creación de planes pedagógicos contextualizados, permitiendo con ello un acceso al currículo de estos niños y niñas de manera más pertinente. En donde el propio docente deberá adaptar el curriculum y las condiciones del aprendizaje con el fin de facilitar el proceso educativo del sujeto.

Los hallazgos obtenidos sugieren que es necesario abordar el nivel de logro lector de los estudiantes con TEL y considerar los aspectos que deben ser instalados y potenciados para lograr un nivel de desarrollo adecuado a lo esperado y propiciar con ello un aprendizaje significativo en el proceso lector.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

- Acosta, V., Hernández, S. (2013). Lenguaje y funciones ejecutivas en alumnado con Trastorno Específico del Lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología* Vol. 33, 155-156.
- Acosta, V., Moreno, A. (1999). *Dificultades del lenguaje en ambientes educativos: del retraso al trastorno específico del lenguaje*. Barcelona, Ed. Masson.
- Acosta, V., Moreno, A. y Axpe, A. (2012). Implicaciones clínicas del diagnóstico diferencial temprano entre retraso de lenguaje y TEL. *Universitas Psychologica*, 11, 1, 279-291.
- Acosta, V., Moreno, A. y Axpe, A. (2012). La acción inclusiva para la mejora de habilidades de lenguaje oral y de lectura inicial en niños con Trastorno Específico del Lenguaje. Universidad de La Laguna. *Revista de Educación*, 332-356. España.
- Acosta, V. Ramírez, G. Hernández, S (2013). Identificación y clasificación de alumnado con Trastorno Específico del Lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología* Vol. 33, 157-164.
- Aguado, G. (2004). *Trastorno Específico del Lenguaje, Retraso de lenguaje y disfasia*. Málaga, Aljibe, España.
- Auza, A. Morgan, G. (2013). El uso del artículo en niños hispanohablantes con trastorno específico del lenguaje. *Revista Chilena de Fonoaudiología*. Volumen 12, 3-20.
- Bravo, L. (2000) Los procesos cognitivos en el aprendizaje de la lectura inicial. *Revista Pensamiento Educativo*, 27, 49-68.

- Bedore, L., Leonard, L. (2001). Grammatical Morphology Deficits in Spanish-Speaking Children With Specific Language Impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. Vol. 44, 905–924.
- Bishop, D. Snowling, M. (2004). Developmental Dyslexia and Specific Language Impairment: Same or Different?. *Psychological Bulletin*. Vol. 130, No. 6, 858–886.
- Bishop, D. 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.
- Bishop, M., McDonald, D., Bird, S. y Hayiou-Thomas, M. (2009). Children who read words accurately despite language impairment: who are they and how do they do it?. *Child Development*, 80(2), 593-605.
- Botting, C. Conti-Ramsden, G (2001). Non-word repetition and language development in children with specific language impairment (SLI). University of Manchester, Manchester, UK. Vol. 36 (4), 421-432.
- Castro-Rebolledo, R. Giraldo-Prieto, M. Hincapié-Henao, L. Lopera, L. Pineda, D. (2004). Trastorno Específico del desarrollo del lenguaje: una aproximación teórica a su diagnóstico, etiología y manifestaciones clínicas. Proyecto de investigación financiado por Colciencias y la Universidad de Antioquia. *Revista de Neurología*.
- Catts, H. (1993). The relationship between speech–language impairments and reading disabilities. *Journal of Speech and Hearing Research*, 36, 948–958.
- Catts, H. Adlof, S. Weismer, S. (2006). Language Deficits in Poor Comprehenders: A Case for the Simple View of Reading. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. Vol. 49, 278–293.

- Catts, H. Fey, M. Tomblin, J y Zhang,X. (2002). A Longitudinal Investigation of Reading Outcomes in Children With Language Impairments. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, Vol. 45, 1142-1157.
- Catts, H. Kamhi, A (1999). *Language and Reading Disabilities*. Walsh and Associates. Inc. Unites Estate. Cap 4.
- Catts, H., Kamhi, A. (2005). *Language and reading disabilities* (2nd ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Coloma, C. De Barbieri, Z. Alarcón, P. (2011). Desempeño en lectura inicial de escolares con TEL que presentan problemas fonológicos o morfosintácticos. *Santiago de Chile, Sintagma* 22, 69-81.
- Coloma, C. Pavez, M. Peñaloza, C. Araya, C. Maggiolo, M. Palma, S. (2012). Desempeño lector y narrativo en escolares con Trastorno Específico. *Santiago de Chile. Onomázein*.
- Coloma, C. Sotomayor, C. De Barbieri, Z. Silva, M (2015). Comprensión lectora, habilidades lingüísticas y decodificación en escolares con TEL. *Revista de Investigación en Logopedia* 1, 1-17.
- Conti-Ramsden, G. (2003). Processing and Linguistic Markers in Young Children With Specific Language Impairment (SLI). *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. Vol 46, 1029–1037.
- Conti-Ramsden, G., Botting, N., Knox, E. (2001). Follow-up of children attending infant language units: outcome at 11 years of age. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 36(2), 207-209.
- De Barbieri, Z. Coloma, C. (2004). La conciencia fonológica en niños con trastorno específico del lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*. 24, 156- 163.

- Deevy, P. Leonard, L. (2004). The Comprehension of Wh-Questions in Children With Specific Language Impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. Vol 47, 802-815.
- Duck, C. Loren, C. (2009). Flexibilización del Currículum para Atender la Diversidad *Revista latinoamericana de educación Inclusiva*.
- Goodley, D. (2001). 'Learning Difficulties', the Social Model of Disability and Impairment: Challenging Epistemologies. *Disability and Society*, 16, (2), 207-231.
- Gray, S. (2003). Word-Learning by preschoolers with Specific Language Impairment: What predicts Success? *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 46, 56-67.
- Hoover, W. Gough, P. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*. Vol 2(2), 127-160.
- Hernández, F. Fernández, C. Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. Quinta Edición. McGraw-Hill/ Interamericana Editores, S.A. DE C.V.
- Jiménez, J; Muñetón, M. (2002). *Dificultades de aprendizaje de la escritura*. Published by Editorial Trotta, S.A.
- 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(1), 39- 57.
- Leonard, L. (1998). *Children with Specific Language Impairment*, Cambridge, mA: miT Press.
- Leonard, L., y Deevy, P. (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, .209-233. New Jersey
London: Lawrence Erlbaum Associates, publishers.

Mendoza, E. (2001). *Trastorno Específico del Lenguaje (TEL)*. Madrid, Pirámide. España.
. 45-65, 118-119.

Mendoza, E. (2012). La investigación actual en el Trastorno Específico del Lenguaje.
Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología . Vol. 32, 75-86.

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. Vol. 33, 136-145.

Morgan, G., Restrepo, M., Auza, A. (2009). Variability in the gramatical profiles of Spanish-
speaking children whit specific language impairment.

Nation, K. Snowling, M. (1997). Assessing reading difficulties: the validity and utility of c
urrent measures of reading skill. British Journal of Educational Psychology.
Volume 67, Issue 3, 359–370.

Oakhill, J., Cain, K. (2012). The Precursors of Reading Ability in Young Readers: Evidence
From a Four-Year Longitudinal Study. Scientific Studies of Reading. Vol. 16,
91–121

Pavez, M., Coloma, C. & Maggiolo, M. (2008). El desarrollo narrativo en niños. Barcelona:
Ars Médica.

Raven, J. (2005). Test de Matrices Progresivas. Escala Coloreada, General y Avanzada.
Buenos Aires: Paidós.

Ricketts, J. (2011). Research Review: Reading comprehension in developmental
disorders of language and communication. Centre for Educational Development,

Appraisal and Research (CEDAR), University of Warwick, Coventry, UK. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 52:(11), 1111–1123.

Rice, M., Smolik, F., Perpich, D., Thompson, T., Rytting, N., Blossom, M. (2010). Mean length of utterance levels in 6-month intervals for children 3 to 9 years with and without language impairments. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. Vol. 53, 1–17.

Rice, M., Hoffman, L. (2015). Predicting Vocabulary Growth in Children With and Without Specific Language Impairment: A Longitudinal Study From 2;6 to 21 Years of Age. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. Vol. 58. 345–359.

Sanz-Torrent, M. Andreu, Ll. Badia, I.Serra, M (2010). El proceso lector en niños con antecedentes de retraso y trastorno específico del lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, Vol. 30, (1), 23-33.

Sanz-Torrent, M. (2002). Los verbos en niños con trastorno del lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, Vol. 22, Issue 2, 100-110.

Snowling, M. (2001). From language to reading and dyslexia. *Dyslexia an International Journal of Research and Practice*. Vol. 7, 1-55.

Vera, J. Sánchez, B. Rodríguez, J. (2012). Estudio sobre los procedimientos de identificación del trastorno específico del lenguaje. *Revista de investigación en Logopedia*, Vol. 2, 104-148. Universidad de Valladolid, España.