

**UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE MEDICINA
ESCUELA DE FONOAUDIOLÓGÍA**

COMPRENSIÓN LECTORA EN TRASTORNO ESPECÍFICO DEL LENGUAJE. SU RELACIÓN CON LA COMPRENSIÓN NARRATIVA, INFERENCIAS, LÉXICO Y DECODIFICACIÓN.

INTEGRANTES:

Kamila Albornoz Ley
Nicole Frez Aróstica
Nicolás Jaña Valencia
Javier Miranda Betancourt
Pablo Rubilar Ortiz

TUTOR PRINCIPAL

Carmen Julia Coloma Tirapegui

TUTORES ASOCIADOS

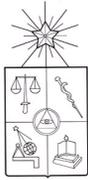
Ilse López

Sandra Palma

Macarena Silva

Santiago - Chile

2014



**UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE MEDICINA
ESCUELA DE FONOAUDIOLÓGÍA**

COMPRENSIÓN LECTORA EN TRASTORNO ESPECÍFICO DEL LENGUAJE. SU RELACIÓN CON LA COMPRENSIÓN NARRATIVA, INFERENCIAS, LÉXICO Y DECODIFICACIÓN.

INTEGRANTES:

Kamila Albornoz Ley
Nicole Frez Aróstica
Nicolás Jaña Valencia
Javier Miranda Betancourt
Pablo Rubilar Ortiz

TUTOR PRINCIPAL

Carmen Julia Coloma Tirapegui

TUTORES ASOCIADOS

Ilse López

Sandra Palma

Macarena Silva

Santiago - Chile

2014

DEDICATORIA

“Cuando uno está dentro del bosque, no ve los árboles”

Ilse López

“El genio se hace con un 1% de talento y un 99% de trabajo”

Albert Einstein.

AGRADECIMIENTOS

Al finalizar esta investigación, queremos agradecer a todas aquellas personas que no dudaron en apoyarnos durante estos 4 años de formación y nos motivaron a seguir adelante con cada nuevo desafío.

En primer lugar, debemos agradecer a nuestras familias, ya que sin su apoyo incondicional jamás habríamos logrado concluir esta etapa.

También, no podemos dejar de agradecer a cada uno de nuestros profesores, porque sin su sabiduría y experiencia no habríamos alcanzado esta meta. En esta ocasión, queremos destacar enormemente el rol que ha tenido nuestra querida tutora, la profesora y lingüista Carmen Julia Coloma, ya que sin su disposición, su constante apoyo y toda la confianza que depositó en nosotros jamás habríamos finalizado este desafío.

Además, debemos agradecer a la psicóloga Macarena Silva, y especialmente a la metodóloga Ilse López y la fonoaudióloga Sandra Palma, quienes nos recibieron y resolvieron nuestras dudas incondicionalmente.

Por otra parte, debemos agradecer al profesor Víctor Acosta, quien desinteresadamente nos aportó información bibliográfica relevante para realizar nuestro marco teórico.

Antes de concluir, no podemos dejar de lado a 4Ever Blest "Campeón MEDIFUT 2014", ya que fuimos el fiel reflejo de la constancia y perseverancia para alcanzar las metas propuestas. Jamás olvidaremos nuestro lema: *"Porque no tenemos nada, lo queremos todo"*.

Finalmente, queremos cerrar este apartado señalando a personas que fueron trascendental durante nuestra formación: Camila, Cristian, José Luis, Nicolás y Julio. Gracias a ustedes por ser nuestro apoyo y pilar fundamental durante este período.

ÍNDICE

Resumen

Abstract

Introducción.....10-11

Problema de Investigación.....12

Marco teórico:

I. Trastorno Específico del Lenguaje (TEL).....13-14

II. Comprensión lectora en TEL.....15-17

III. Comprensión lectora en niños con Desarrollo Típico del Lenguaje (DTL) desde la perspectiva de la visión simple de la lectura.....18-19

IV. Habilidades relacionadas con la comprensión de lectura:

1. Decodificación.....20

- Predictores de la decodificación en niños con DTL.....20-21

- Evolución de la decodificación en niños con DTL.....21-22

- Decodificación en niños con TEL.....22-23

2. Comprensión oral.....24

2.1. Comprensión Narrativa.....24-25

- Conocimiento de la estructura textual.....25-26

- Desarrollo de la comprensión narrativa en niños con DTL.....27

- Comprensión narrativa y TEL.....27-29

2.2. Inferencias.....29-30

- Adquisición de las inferencias en niños con DTL.....30

- Inferencias y TEL.....30-31

2.3. Léxico.....	32
- Adquisición y desarrollo del léxico en niños con DTL.....	32-33
- Léxico y TEL.....	33-34
Hipótesis.....	35
Objetivos	
Objetivos generales.....	36
Objetivos específicos.....	36
Material y método	
1. Tipo de diseño.....	37
2. Definición operacional de las variables.....	37-38
3. Población y grupo en estudio.....	38
4. Formas de selección de las unidades de estudio.....	39
5. Procedimientos para obtención de datos.....	40
6. Instrumentos de evaluación.....	41-43
Resultados.....	44-48
Discusión.....	49-55
Limitantes del estudio.....	56
Conclusiones.....	57
Bibliografía.....	58-66

RESUMEN

Los escolares con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) pueden presentar diversas dificultades en la comprensión lectora. Sin embargo, aún se discute en qué medida las habilidades lingüísticas y la decodificación se asocian a esta. Por lo tanto, los objetivos de esta investigación son: (1) Establecer la existencia de una asociación entre comprensión oral y comprensión lectora; y decodificación con comprensión lectora, tanto en niños con TEL como en niños DTL. (2) Comparar la asociación de la comprensión lectora establecida en relación a la decodificación y comprensión oral entre los grupos con TEL y DTL. La muestra se constituyó por 25 niños (12 con TEL y 13 con DTL) que cursaban primero básico en escuelas con Proyecto de Integración en Santiago. Se evaluó comprensión lectora, decodificación y habilidades lingüísticas de la comprensión oral (comprensión narrativa, inferencias y léxico). Los resultados demostraron que los niños con TEL tenían un rendimiento significativamente menor que los escolares con DTL en todas las habilidades evaluadas. Además, se observó que en ambos grupos (TEL y DTL) sólo la decodificación se asoció significativamente a la comprensión lectora. Finalmente, se proponen tres tipos de perfiles lectores en escolares con TEL, considerándose su desempeño como heterogéneo. Se concluye que los niños con TEL corresponden a un grupo de riesgo lector, por lo cual es necesario generar lineamientos de intervención para así disminuir sus dificultades en la etapa escolar.

Palabras claves: Trastorno Específico del Lenguaje, Lectura, Comprensión oral, Comprensión lectora, Decodificación.

ABSTRACT

Children with Specific Language Impairment (SLI) may have several difficulties in reading comprehension. However, there is still in debate the extent to which language skills and decoding are associated with this. Therefore, the objectives of this research are: (1) establish the existence of an association between oral and reading comprehension; decoding and reading comprehension in children with SLI and children with TLD. (2) Compare the association of reading comprehension established in relation to the decoding and oral comprehension between groups with SLI and TLD. The sample consisted of 25 children (12 with SLI and 13 TLD) who were in first grade and enrolled in schools with an Integration Project in Santiago. Reading comprehension, decoding and language skills of oral comprehension (narrative comprehension, inference and vocabulary) were evaluated. The results showed that children with SLI had a significantly lower performance than the ones with TLD in all the evaluated skills. In addition, we observed that in both groups (SLI and TLD) only decoding was significantly associated with reading comprehension. Finally, three types of readers profiles are proposed in children with SLI, considering their heterogeneous performance. We conclude that children with SLI correspond to a risk group reader, for which it is necessary to generate guidelines for intervention in order to reduce their difficulties at scholar age.

Keywords: Specific Language Impairment, Reading, Oral Comprehension, Reading Comprehension, Decoding.

INTRODUCCIÓN

El Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) hace referencia a un conjunto de dificultades en la adquisición del lenguaje que están presentes en un grupo de niños que no evidencian problemas neurológicos, cognitivos, sensoriales, motores ni sociofamiliares (Fresneda & Mendoza, 2005). Este cuadro puede presentarse en varios niveles de compromiso, unos niños con más dificultad que otros, con mayor predominio de un área lingüística sobre otra y puede persistir a través del tiempo, afectando el desempeño de los niños en los diferentes contextos en que interactúa: familiar, social y escolar (Hincapié, Giraldo, Lopera, Pineda, Castro & Lopera-Vásquez, 2008).

En el contexto escolar, los niños con TEL tienden a presentar dificultades, las cuales impactan en el aprendizaje de la lectura. Catts, Fey, Tomblin y Zhang (2002), proponen que estos niños no siempre evidencian problemas en el desempeño lector, debido a la heterogeneidad de la sintomatología propia del cuadro. Por su parte, Coloma, Pavez, Peñaloza y Araya (2012), plantean que existe un mayor porcentaje de niños con TEL que presentan dificultades en la comprensión lectora al ser comparados con niños con Desarrollo Típico del Lenguaje (DTL).

La comprensión lectora se puede explicar desde el modelo de la visión simple de la lectura (Gough & Tunmer, 1986; Hoover & Gough, 1990), la cual propone que el éxito lector se debe esencialmente a la combinación de la decodificación y la comprensión oral. Estos dos componentes tienen la misma importancia para el proceso de la lectura. Es así como al momento de enseñar la comprensión lectora se debe tener en cuenta que esta no mejora solo con la estimulación en un área, sino que se necesita de una enseñanza en ambos componentes para mejorar la lectura. La decodificación se define como la habilidad para acceder rápidamente a una representación a partir de la información impresa que permite la entrada correspondiente en el léxico mental (Hoover & Gough, 1990). En relación la comprensión oral, estos mismos autores plantean que ésta corresponde a una habilidad que toma la información lexical para luego derivarla a interpretaciones de oraciones y discurso.

En la evaluación de estos dos componentes de la comprensión lectora, se ha establecido que los niños con TEL tienden a presentar mayores dificultades en comprensión oral que en decodificación (Bishop, McDonald, Bird, & Hayiou-Thomas, 2009; en Coloma, Pavez, Peñaloza & Araya, 2012). Mesa, Tirado y Saldaña (2013), explican que la razón fundamental de este déficit podría residir en sus dificultades con la semántica, la morfosintaxis y el discurso.

Sin embargo, en un estudio realizado por Coloma, Pavez, Peñaloza, Araya, Maggiolo y Palma (2012), se plantea que un porcentaje notoriamente mayor de escolares con TEL presentan desempeños descendidos y deficitarios en decodificación y comprensión lectora en comparación con los niños con desarrollo típico del lenguaje. Según este mismo estudio, también se estableció que los escolares con TEL evidencian mayor limitación en la comprensión lectora que en la decodificación. Además, al estudiar la coexistencia de la decodificación en los menores que mostraban un déficit en la comprensión lectora, se encontró que el 66% de ellos presentaban dificultades en ambas habilidades lectoras y un 34% evidenciaban decodificación normal. Por lo tanto, esto podría asociarse a problemas en la comprensión oral.

Lo anterior nos sitúa en el dilema de si, en el caso de que existan problemas en la comprensión lectora en los escolares con TEL, las posibles razones que darían explicación a esta dificultad podrían estar vinculadas a déficits en la habilidad de decodificación, habilidades lingüísticas de la comprensión oral o una mezcla de ambas.

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Dado lo anterior, este seminario de investigación busca dilucidar cuáles de estas habilidades se asocian a la comprensión lectora, partiendo de la hipótesis que serían las habilidades lingüísticas de la comprensión oral, como lo son la comprensión narrativa, las inferencias y el léxico, además de la decodificación, las habilidades que se asociarían a la comprensión lectora de escolares con TEL de primero básico pertenecientes a escuelas con proyectos de integración.

MARCO TEÓRICO

I. Trastorno Específico del Lenguaje (TEL)

Se conoce como Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) a todo inicio retrasado del lenguaje, tanto en la adquisición como en el desarrollo, que no pueda ser explicado por una lesión neuronal evidente, un déficit auditivo o motor, deficiencia mental, trastornos psicopatológicos, ni privación socioafectiva (Leonard, 1998). Los niños que padecen de esta patología, se caracterizan por presentar diversas alteraciones lingüísticas, ya sea evidenciando problemas en la expresión, comprensión, o en ambas. Debido a esto, es considerada una población heterogénea (Marinis, 2011).

Con el fin de ayudar a diseñar y aplicar métodos de tratamientos más eficaces, así como emitir juicios más precisos sobre el pronóstico de la recuperación, se han elaborado tipologías y taxonomías para clasificar el trastorno (Mendoza, 2001). Producto de la heterogeneidad en la manifestación lingüística del cuadro existen dificultades en la clasificación de los niños en subgrupos clínicos, a lo que se agrega una etiología aún poco precisa [U1] (Fresneda & Mendoza, 2005). Dado que no existe una causa específica asociada a esta variabilidad sintomatológica, los criterios se basan más en la exclusión que en la inclusión de datos pertinentes (Castaño, 2002).

El criterio de retraso en el desarrollo del lenguaje es fácil de identificar en los casos de afectación moderada o grave. Sin embargo, en casos donde la afectación es leve, es difícil diferenciarlo de un retraso simple en edades tempranas del desarrollo y también de otros trastornos discapacitantes, en los cuales se marcan los problemas del lenguaje (Castro, Giraldo, Hincapié, Lopera, & Pineda, 2004).

Por otra parte, se conoce que los niños con TEL manifiestan diversos problemas lingüísticos. Los déficits del lenguaje más frecuentes se relacionan con los componentes fonológico, morfosintáctico y léxico. La gramática destaca por ser un área de dificultad específica que podría funcionar como un marcador clínico que contribuye al diagnóstico (Conti-Ramsden, 2003). Además de poseer dificultades lingüísticas, los niños con TEL también manifiestan problemas neuropsicológicos. Según Buiza-Navarrete et al. (2007), los niños con TEL presentan limitaciones en la atención, decodificación, memoria y en la función ejecutiva, aunque otras investigaciones han señalado que una gran parte de los niños afectados con TEL

evidencian déficit en la memoria procedural, lo que afectaría el aprendizaje y ejecución de habilidades cognitivas y motoras (Ullman & Pierpont, 2005). Todos estos problemas repercutirían de manera negativa en el desarrollo del menor con TEL.

El lenguaje en los niños se desarrolla desde el nacimiento, y a la edad de tres años se espera que adquieran un repertorio básico de habilidades en las diferentes dimensiones lingüísticas, lo que permite una comunicación eficaz con su entorno. Los niños con TEL no presentan este desarrollo tan natural y fluido de su lenguaje, lo cual entorpece su interacción con el mundo. Además, el TEL puede presentarse en distintos niveles de compromiso, con mayor dificultad en unos niños que en otros y con mayor predominio de un área lingüística. También puede persistir a través del tiempo afectando el desempeño de los niños en los diferentes contextos en que interactúa: familiar, social y escolar (Bishop & Leonard, 2001). En un estudio de Hincapié et al. (2007), también se afirma que el TEL, por afectar el lenguaje (instrumento principal de comunicación y cognición) genera en los niños un marcado impacto en las relaciones con su ambiente social y educativo.

Bishop y Leonard (2001), plantean que sujetos que en su niñez padecieron TEL pueden en la edad adulta llegar a presentar rasgos de dificultad en su lenguaje oral o escrito y pasar inadvertidos, pero en muchos casos constituyen un grupo con menos oportunidades escolares y laborales que sus pares no afectados por el trastorno. Esto podría relacionarse con un problema particular de los niños con TEL: el aprendizaje lector (McArthur et al., 2000; Flax et al., 2003; Simkin & Conti-Ramsden, 2006).

II. Comprensión lectora en TEL

Se reconoce que el TEL impacta en el aprendizaje de la lectura de los niños, aunque se considera un cuadro heterogéneo. Los niños con TEL tienden a ser incluidos en los grupos que se esperan tengan dificultades con la decodificación y comprensión de lectura, lo cual se debe a que en general muestran dificultades con la fonología, la sintaxis y/o la semántica. Sin embargo, los niños con TEL son un grupo heterogéneo, por lo que también pueden presentar dificultades de comprensión oral, limitando así su comprensión de lectura. Además, se ha evidenciado que un subgrupo de estos niños puede exhibir las habilidades fonológicas y decodificación intactas (Kelso, Fletcher & Lee, 2007).

Según los resultados de la investigación realizada por Sanz-Torrent, Andreu, Badia y Serra (2010) respecto a los procesos semánticos, en concreto a la comprensión de textos, la mayoría de los niños con TEL, muestran un percentil de 50 o inferior, es decir, presentan una comprensión del texto leído por debajo de la media, siendo observada la mayor dificultad en la esquematización del texto. También se aprecia que niños con historia previa de TEL o retraso del lenguaje obtienen puntuaciones medias por debajo del percentil 25 en la evaluación de su perfil lector. Pese a las limitaciones de la muestra y la heterogeneidad de los resultados, se puede concluir que existe una alta concurrencia entre haber presentado retraso o trastorno en el lenguaje durante la primera infancia y tener dificultades lectoras posteriores en la pre-adolescencia.

En un estudio realizado por Catts, Fey, Tomblin y Zhang (2002) se indagó acerca del potencial predictivo de variables en kindergarten en la comprensión de lectura de segundo y cuarto grado. Utilizando la regresión múltiple por pasos de análisis, encontraron que la identificación de letras, la gramática compuesta, el coeficiente intelectual no verbal y denominación rápida representaron el 36,7% de la varianza de la comprensión de lectura en segundo grado y la identificación de letras, el coeficiente intelectual no verbal, denominación rápida y la conciencia fonológica representaron el 23,8% de la variación de la comprensión de lectura en el cuarto grado. Debido a lo anterior es que el conocimiento del desempeño de los niños en estas tareas todavía puede ser útil en la identificación de niños con trastorno de lenguaje que están en alto riesgo de sufrir discapacidades de lectura. Los investigadores también encontraron que la mejor medida en predecir la comprensión de lectura de cuarto grado era la comprensión de lectura de segundo grado y gramática, lo que contribuyó al 60,3% de la varianza.

Según Snowling, Bishop y Stothard (2000) los preescolares con TEL realizan peor las pruebas de lectura, ortografía y comprensión lectora. Bishop y Snowling (2004) manifiestan que las habilidades de decodificación están estrechamente relacionados con las habilidades fonológicas, mientras que la comprensión de la lectura está más asociada con las habilidades lingüísticas no fonológicas.

En Coloma, Pavez, Peñaloza, Araya, Maggiolo y Palma (2012) se plantea que un porcentaje notoriamente mayor de escolares con TEL presentan desempeños descendidos y deficitarios en decodificación y comprensión lectora en comparación con los niños con desarrollo típico. Estas limitaciones en los menores con TEL son más evidentes en comprensión lectora que en decodificación. Además, se advierte que el grupo con desarrollo típico manifiesta un comportamiento homogéneo en ambas habilidades lectoras porque la mayoría de ellos presenta un desempeño normal, hecho que no se observa en los alumnos con TEL en los que el rendimiento es más variado. En los niños con TEL cuyo desempeño fue deficitario en comprensión lectora, se estudió la coexistencia de un déficit en la decodificación y se encontró que el 66% de ellos presentaba déficit en ambas habilidades lectoras y un 34% evidenciaba decodificación normal. Bishop, McDonald, Bird y Hayiou-Thomas (2009) expresan en sus resultados que las habilidades de lenguaje oral, son más importantes para la comprensión de lectura que para la decodificación. Un grupo de niños con trastorno de lenguaje tenían evidencia de alteración de la comprensión lectora, a pesar de las buenas habilidades de decodificación, sin embargo, estos problemas de comprensión de lectura no fueron graves. Por lo que se argumenta que las dificultades en el lenguaje oral no afectan necesariamente la lectura mecánica de los niños pero si limitan su comprensión lectora.

Un funcionamiento de la memoria de trabajo deficiente puede ser la causa de las dificultades en el aprendizaje léxico-morfológico y en la comprensión de oraciones (Montgomery, 2003). Sumado a lo anterior, se agrega que el déficit en la memoria de trabajo en los niños con retraso en la adquisición del lenguaje supone que no dispongan de los suficientes recursos atencionales para hacer inferencias, mantener información de otras partes del texto o enlazar las diferentes ideas de un texto, lo que explicaría las dificultades en la comprensión lectora (Mesa, Tirado & Saldaña, 2013). Ciertos componentes de la memoria de trabajo como la medición de la capacidad de la memoria fonológica compleja (basada en el logro de un cierto nivel en las tareas que implican el almacenamiento y la manipulación de los estímulos verbales) fue el mejor predictor de la comprensión lectora y el segundo mejor predictor de la decodificación. Estos resultados apoyan la hipótesis de que es necesaria una capacidad mínima

de memoria complejo fonológico para alcanzar un nivel normal de lectura (Nevo & Breznitz, 2011).

En otro estudio se encontró que el coeficiente era un predictor significativo de la comprensión lectora en los estudiantes de tercer curso de primaria, por lo que el papel de las variables cognitivas no lingüísticas, especialmente el CI no verbal, ha resultado ser más relevante de lo esperado (Kershaw & Schattschneider, 2012; en Mesa, Tirado & Saldaña, 2013).

Todo lo anterior nos sitúa en el dilema de si en el caso de los problemas de lectura en los TEL, habría que considerar tanto razones vinculadas a las dificultades en la decodificación de las palabras y/o las habilidades lingüísticas de los escolares con TEL.

III. Comprensión lectora en niños con Desarrollo Típico del Lenguaje (DTL) desde la perspectiva de la visión simple de la lectura

En las distintas épocas y en las diferentes culturas, la lectura ha sido un instrumento trascendental para la escolarización, socialización, el desarrollo intelectual y profesional del ser humano. Por medio de la lectura se aprende cualquier disciplina y determina aspectos como el éxito o el fracaso escolar, que están en directa relación con la capacidad de comprensión lectora (Morles, 1994). Mesa, Tirado y Saldaña (2013) plantean que la lectura es una habilidad esencial para el éxito académico y profesional, pero que existe un número sustancial de niños y niñas con dificultades para llegar a dominarla de forma competente.

El modelo simple de lectura (Gough & Tunmer, 1986; Hoover & Gough, 1990) propone que el éxito lector se debe esencialmente a la combinación de una lectura de palabras (entendidas como la habilidad para identificar sonidos del habla y relacionarlos con sus respectivos grafemas) y una adecuada comprensión oral (basada en la habilidad del lector para tomar conciencia de la gramática del lenguaje). Los problemas de lectura derivan de dificultades asociadas a una u otra.

El modelo de la visión simple de la lectura propuesto en su formulación original, proponía una relación multiplicativa entre estas dimensiones, tal como se muestra en la siguiente fórmula:

$$EL=DC \times CO$$

(EL: eficiencia lectora, DC: decodificación y CO: comprensión oral).

Estos dos componentes tienen la misma importancia para el proceso de la lectura. Es así como al momento de enseñar la comprensión lectora se debe tener en cuenta que no mejora solo con la estimulación en un área, sino que se necesita de una enseñanza en ambos componentes para incrementarla (Gough & Tunmer, 1986 ; Hoover & Gough, 1990).

Se entiende entonces que la lectura puede fracasar por dificultades en los procesos asociados a la decodificación, pero también por factores relacionados con la comprensión oral, que constituye el segundo componente multiplicativo de la ecuación (Mesa, Tirado & Saldaña, 2013).

Con respecto a la teoría planteada anteriormente se distinguen cuatro subgrupos con dificultades lectoras (Catts & Kamhi, 2004):

- a) Sujetos solo con problemas en decodificación (dislexia).
- b) Sujetos únicamente con problemas en comprensión oral (déficit específico en comprensión lectora).
- c) Sujetos con problemas en ambos aspectos (mixtos).
- d) Sujetos sin problemas en decodificación y comprensión oral (déficit lector no especificado).

De acuerdo a lo expuesto y enfocándose en el subgrupo compuesto por sujetos con problemas tanto en la decodificación como en la comprensión oral (mixtos), se ha descrito a este subgrupo como un perfil lector esperado en los niños con TEL, según el modelo bidimensional entre dislexia y TEL (Bishop & Snowling, 2004).

Con relación a lo anterior, Bishop y Snowling (2004) proponen que la dislexia y el TEL (subtipo mixto) no son parte del mismo continuo. Estas autoras proponen mantener la distinción entre estas entidades, ya que a pesar que en su nivel conductual puede existir similitud entre ellas, en otros procesos existen diferencias sustanciales por ejemplo en lo cognitivo, neurobiológico y etiológico.

IV. Habilidades relacionadas con la comprensión de lectura

1. Decodificación

Para la visión simple de la lectura, la decodificación es el reconocimiento eficiente de las palabras: la habilidad para acceder rápidamente a una representación a partir de la información impresa que permite acceder a la entrada correspondiente en el léxico mental, y, por tanto, la recuperación de la información semántica de la palabra (Hoover & Gough, 1990). Según Cuetos (2008), los procesos que forman la decodificación son: el reconocimiento de las letras, la combinación de sus sonidos y la identificación de palabras.

- Predictores de la decodificación en niños con DTL

Las habilidades para el aprendizaje lector requieren de determinadas condiciones previas que están ligadas a la edad y a la maduración neurológica del menor (Gallego, 2006). Gallego (2006) menciona que el cerebro se desarrolla para que las habilidades previas necesarias y facilitadoras de la lectura, conocidos como predictores, permitan el éxito en el aprendizaje lector. Tras indagar en varios estudios relacionados con los predictores de la decodificación, se encontró que los precursores de ésta son la conciencia fonológica y la velocidad de nominación. Según Coloma, Cobarrubias y De Barbieri (2007) la conciencia fonológica se define como una habilidad metalingüística que permite identificar y manipular tanto las sílabas como los fonemas que constituyen una palabra. Parrila, Kirby y McQuarrie (2004) realizaron un seguimiento a niños de kínder a tercer año básico. En esta investigación se aplicaron pruebas de articulación de palabras, memoria verbal, velocidad para nominar y conciencia fonológica a niños de kínder. Los resultados obtenidos demuestran que el conocimiento de letras, la conciencia fonológica y la velocidad para nominar comparten el valor predictivo como precursores de la decodificación. Además en este estudio se señala que la conciencia fonológica fue el predictor más relevante y potente entre los niños que cursan entre primero y tercero básico. Esto último se corrobora también en otros trabajos con sujetos de habla hispana, los que establecen una vinculación entre la conciencia fonológica y el aprendizaje de lector en los inicios de la etapa escolar (Jiménez & Artiles, 1990; Márquez & De la Osa, 2003; Bravo, 2004; Bravo, Villalón & Orellana, 2006).

En relación al segundo precursor, Denckla y Rudel (1974) demostraron que la velocidad de nominación juega un rol predictor en la decodificación. La velocidad de nominación es la capacidad de nombrar lo más rápidamente símbolos familiares presentados visualmente como dígitos, letras, colores y objetos (Denckla, 1972). Denckla y Rudel (1974) realizaron un test para medir la nominación automatizada, *Rapid Automated Naming test* (RAN). Los parámetros considerados fueron la velocidad, precisión y consistencia, los que fueron evaluados en diferentes tareas de nominación cronometradas, en donde los menores debían nombrar diferentes estímulos como objetos dibujados, colores, letras o números. Con este test se obtuvieron resultados que posicionaron la velocidad de nominación como un factor predictor, haciendo énfasis que éste está potentemente vinculado a la decodificación. El carácter predictivo de la velocidad de denominación respecto de la aparición posterior de dificultades en la lectura ha sido reportado consistentemente por otros autores (Ackerman & Dykman, 1993; Badian, 1993; Bowers & Newby-Clark, 2002).

- Evolución de la decodificación en niños con DTL

Como se menciona en el estudio de Parrilla, Kirby y McQuarrie (2004), los precursores de la decodificación (principalmente la conciencia fonológica y velocidad de nominación) se están desarrollando en la etapa preescolar del menor. En este periodo la conciencia fonológica permite que los niños se den cuenta que las palabras están formadas por sonidos segmentables, para que posteriormente esto les permita inferir y establecer asociaciones entre los sonidos y las letras correspondientes (Rosenberg, Silva & Borzone, 2010). De esta forma, un déficit en el procesamiento fonológico impacta negativamente en la decodificación y por ende dificulta la identificación de las palabras (Torgesen, Wagner, & Rashotte, 1994). En cuanto a la velocidad de nominación, definida en el apartado anterior, Wolf y Bowers (1999) propusieron que las alteraciones que subyacen a la velocidad de denominación afectan la calidad de las representaciones ortográficas en memoria y la formación de asociaciones entre las representaciones ortográficas y fonológicas que son cruciales para la lectura. Además, mencionan que una lenta velocidad de nominación, representaría un índice de un problema ralentizado que afecta a la velocidad de recuperación de una letra o una palabra para realizar una comprensión lectora eficiente.

De acuerdo a lo planteado, Hoover y Gough (1990), señalan que el proceso de la decodificación es adquirido en las primeras etapas escolares. De esta manera en la etapa

escolar, entre primero y cuarto básico el proceso de decodificación tiene mayor impacto en la comprensión lectora, ya que la decodificación va aumentando progresivamente. En relación a la comprensión oral, ésta se ve disminuida en el grado de importancia que posee en el desarrollo de la lectura en este periodo. Sin embargo, la comprensión oral tiene relevancia en tercero y cuarto básico, disminuyendo el impacto de la decodificación, puesto que ésta última estaría automatizándose.

Lo anterior se puede corroborar con estudios realizados tanto en niños preescolares como escolares. En la investigación de Infante (2006), se concluye que las habilidades de decodificación se relacionan con la comprensión lectora en las primeras etapas escolares. Purcell-Gates y Dahl (1991) comprobaron que los niños que inician el primer grado con conciencia de los fonemas, con cierto conocimiento de las letras del alfabeto y con habilidad para reconocer visualmente algunas palabras escritas, obtienen posteriormente un mejor nivel de desempeño en lectura.

- Decodificación en niños con TEL

El procesamiento fonológico, es un proceso básico de las funciones lingüísticas de orden inferior, por ende si existe un déficit a este nivel, provoca un bloqueo en el acceso a procesos lingüísticos de orden superior y a la obtención del significado del texto (Santiuste & López, 2005). Como se mencionó en párrafos anteriores, la decodificación, mediante la relación grafema - fonema, permite identificar y analizar las palabras, por ende un déficit en el procesamiento fonológico impacta negativamente en esta habilidad (Torgesen, Wagner, & Rashotte, 1994).

Este problema en el procesamiento fonológico se puede observar en etapas preescolares de un niño con TEL y niños con retraso del lenguaje. Se ha detectado que los procesos fonológicos de estos menores, presentan un retraso en la mayoría de las adquisiciones (segmentos, estructuras silábicas y de palabra, procesos de simplificación) y sólo encontrando diferencias en algunos aspectos de adquisición inicial (p. ej., omisión de sílaba átona inicial) que en los TEL continuaban siendo problemáticos (Aguilar, Sanz-Torrent & Serra, 2002). Este estudio se relaciona con la investigación realizada por De Barbieri y Coloma (2004), ya que los resultados obtenidos demuestran que los niños con TEL expresivo y trastorno fonológico (quienes poseen principalmente mayores procesos de simplificación fonológica) presentan dificultades en las actividades de las habilidades metafonológicas, esencialmente en

el reconocimiento de sílaba. Por ende, al presentar un menor desarrollo en la sílaba, el menor tendrá mayores dificultades para acceder al conocimiento del fonema y el consecuente problema en la lectura (De Barbieri & Coloma, 2004).

Este problema en el procesamiento fonológico puede ser superado en los niños con TEL, demostrándose en un estudio que niños de 5,5 años con TEL que superaron sus dificultades fonológicas, rinden mejor en tareas de decodificación y comprensión lectora que los niños de la misma edad, quienes mantenían sus problemas fonológicos (Bishop & Adams, 1990; Catts, 2002). Además se demostró que los niños con TEL que mantenían las dificultades fonológicas hasta los 5,5 años de edad, presentarían problemas en la lectura a los 8 años. Por el contrario, los niños preescolares con TEL que superaron los déficits fonológicos mostraron un mejor desempeño que los niños de 8 años que presentaban estas dificultades (Bishop & Adams, 1990; Catts, 2002).

En un estudio realizado por Sanz-Torrent et al. (2010) se concluye que los niños con TEL, presentan dificultades en la decodificación. En relación a la evaluación de la velocidad lectora, también se obtuvieron resultados bajos pero en algunos tipos de estímulo (texto, palabras, pseudopalabras). Coady (2013) menciona que los niños con TEL, nombran nombres más lentamente y de forma menos exacta en comparación a su pares de la misma edad, esto debido principalmente por la dificultad en la recuperación léxica y la disminuida velocidad de procesamiento lingüístico. Sin embargo, se menciona que si bien la decodificación es deficitaria en estos niños con TEL, también poseen afectaciones importantes tanto en los procesos léxicos, procesos semánticos y los sintácticos implicados en el proceso lector (Sanz-Torrent et al. 2010).

2. Comprensión oral

La comprensión oral o comprensión lingüística es un conjunto de procesos lingüísticos que intervienen en la comprensión lectora, que permiten la identificación del significado de las palabras, la representación de las frases, realización de inferencias (Perfetti, Landi, & Oakhill, 2005; Verhoeven & Perfetti, 2008; en Verhoeven & Van Leuwe, 2012) e identificación de la estructura del texto subyacente, como las proposiciones dentro de un texto (microestructura), y la esencia global de un texto (macroestructura) (Verhoeven, Reitsma & Siegel, 2011). Es decir, comprensión lingüística implica el conocimiento de hechos y conceptos, el vocabulario, las estructuras textuales y las estrategias de razonamiento verbal (Deshler & Hock, 2007).

- Habilidades lingüísticas de la comprensión oral:

2.1. Comprensión Narrativa

Para llevar a cabo el proceso de comprensión de un texto narrativo el primer paso es recuperar e interpretar la información literal, por ello, tanto el vocabulario como el conocimiento previo están ligados a la comprensión de una historia (Cain, Oakhill & Bryant, 2004). Para interpretar una historia, se debe recuperar desde la memoria conocimientos previos e integrarlos con la información que está explícita en el texto (Strasser, 2010).

El conocimiento previo y el recuerdo de información literal no son suficientes para explicar la comprensión narrativa (Cain, Oakhill, Barnes & Bryant, 2001) sino que también es fundamental inferir información que no está explícita en el texto (Van den Broek, Kendeou, Kremer, Lynch, Butler & White, 2005).

Los elementos de una historia deben ser articulados por medio de relaciones de coherencia, las que en su mayor parte son inferidas (no están explícitas en el texto). Sin estas relaciones, la historia sería una serie de eventos separados sin relación entre sí (Van den Broek et al., 2005).

En resumen la comprensión narrativa es un tipo de pensamiento verbal que se moviliza para construir una organización significativa y resumida de la historia, en donde la información literal no es suficiente para establecer relaciones significativas entre los distintos elementos de una historia, pero sí es indispensable para establecer dichas relaciones. Por ende, este proceso

involucra la integración de la información literal y el conocimiento previo, a través de inferencias. El resultado de estos procesos es la organización coherente de los elementos de la narración (Strasser, 2010).

Para poder realizar una interpretación de información literal adecuada se necesita de un desarrollo de la memoria y un buen nivel de decodificación, en cambio, para poder obtener información que no está explícita en el texto (inferencias) se requiere de intuición y experiencia personal del lector (Mata, Gallego & Mieres, 2007). Sin embargo, no son las únicas habilidades que se requieren para la comprensión narrativa, sino que también se necesita mantener e integrar información en la memoria de trabajo (Coloma et al., 2012). Para lograr este proceso además se necesita de algunas habilidades lingüísticas tales como: sintaxis, fonología, léxico (Mata, Gallego & Mieres, 2007) y conocimiento de la estructura textual (Pavez, Coloma & Maggiolo, 2008).

- Conocimiento de la Estructura Textual

Van Dijk (1992), define como superestructuras u organización formal de un texto a las estructuras globales que caracterizan un tipo de texto. Las superestructuras no sólo permiten reconocer un tipo de texto determinado, sino que a la vez definen el orden global de las partes de ese texto. Estas estructuras dan forma al texto y a su vez poseen un tema, un objeto que se denomina como la macroestructura. En otras palabras, la superestructura de un cuento es diferente a la de una descripción o una argumentación (Pavez et al., 2008).

Van Dijk (1992), propone la siguiente superestructura para los textos narrativos:

1. Marco
2. Complicación
3. Resolución
4. Evaluación

Sin embargo, esta definición de Van Dijk no es la única propuesta para describir la superestructura de los textos narrativos. Algunas de las más clásicas, centradas en el cuento infantil, son las emanadas de la gramática de las historias (McCabe & Peterson, 1991; Thorndyke, 1997; Rumelhart, 1975, en Pavez et al., 2008). Pavez et al. (2008), proponen una adaptación de la gramática de las historias, la que muestra una superestructura narrativa aplicable a cuentos infantiles, esta adaptación presenta tres categorías formales básicas:

- **Marco o escenario**, donde se presentan:

- El personaje y sus atributos
- El espacio y tiempo en que se encuentra
- El problema o evento inicial que genera el relato

- **Episodio**, donde se desarrollan los acontecimientos. Está constituido por:

- Meta u objetivo que impulsa al personaje
- Acciones realizadas para alcanzar la meta
- Obstáculos que dificultan los logros
- Resultados o consecuencias de los obstáculos

- **Final**, donde se resuelve positiva o negativamente el problema o evento inicial que generó el relato.

El conocimiento de la estructura formal del texto permite la comprensión literal de este, ya que las preguntas literales aluden a las tres categorías de la superestructura narrativa (presentación, episodio y final), es decir la respuesta a estas preguntas se encuentran explícitas en el texto (Pavez et al., 2008). Por ende, el lector sólo deberá realizar procesos de reconocimiento y repetición y, para ello requiere únicamente saber el significado de las palabras y las relaciones entre las oraciones. Sin embargo, dar una respuesta acertada a esta clase de preguntas no garantiza una comprensión textual plena, sino más bien revela una adecuada capacidad de memorización y reproducción de información textual (Parodi, 1998). Por lo tanto, la comprensión narrativa también requiere del uso de otros procesos cognitivos, como los son las inferencias, en las cuales el lector debe relacionar la información presente en el texto (por ejemplo: estructura textual) y los conocimientos previos que posee sobre el tema (Pavez et al., 2008). Por ende, tanto la comprensión inferencial como literal requieren del conocimiento de la estructura del texto.

- Desarrollo de la comprensión narrativa en niños con DTL

Szaflarski, Altaye, Rajagopal, Eaton, Meng, Plante & Holland (2012), nombran como precursores de la comprensión narrativa algunas habilidades lingüísticas básicas como: fonología, semántica y procesamiento sintáctico, sumado a la posibilidad de acumular información en el tiempo y realizar vínculos entre oraciones separadas. Otros autores (Karasinski & Weismer, 2010) añaden a la memoria de trabajo verbal como uno de estos precursores. En resumen, tanto la capacidad cognitiva y lingüística del niño influyen en el rendimiento en tareas narrativas (Karasinski & Weismer, 2010).

Se ha visto que niños de tan sólo 2 ó 3 años de edad desarrollan un abundante conocimiento sobre el mundo que los rodea como resultado de un deseo innato de promover su propio bienestar (Stein & Albro, 1997). Los niños utilizan este conocimiento, tanto para narrar sus necesidades, deseos, planes y frustraciones; como también para comprender y responder a las demandas de los demás, a las peticiones, a sus necesidades y a las reacciones emocionales (Stein & Albro, 1997). Con el paso del tiempo los niños se van volviendo cada vez más expertos en la comprensión y producción de complejas historias narrativas (Dickinson & Snow, 1987). Esta habilidad se desarrolla a través de la interacción con su entorno, sumado a lectura de libros por parte de sus padres, ya que estos les hablan sobre los personajes, las acciones e intenciones que tienen estos en la historia (Dickinson & Smith, 1994).

Dada la complejidad de la comprensión narrativa y la gran diversidad de habilidades que contribuyen a su desarrollo, no es de extrañar que el desarrollo de las capacidades narrativas implique una trayectoria prolongada. Durante los primeros años escolares se ve un gran incremento en la comprensión, debido al aumento en el número de elementos de la historia que se recuerdan y una mayor capacidad para hacer inferencias (Vieiro & García - Madruga , 1997), así como una mayor capacidad para realizar conexiones entre elementos de la historia (Brown, Lile & Burns, 2011).

- Comprensión narrativa y TEL

En estudios realizados en niños con TEL de habla inglesa se determinó que estos sujetos experimentan problemas permanentes en la comprensión de historias, sin embargo, su desempeño no es muy distinto al de los niños con DTL (Bishop & Adams, 1992). Se ha encontrado que los niños con TEL dan respuestas pobres a preguntas donde la información se

presenta de forma explícita en el texto y también cuando la información se puede deducir de este (realización de inferencias) (Bishop & Adams, 1992). Estos niños no sólo presentan dificultades en estas áreas, sino que también se ha visto que presentan deficiencias a la hora de reconocer al protagonista de la historia y el episodio (planes, acciones, respuestas internas y ejecución) (Contreras, 2003).

En cuanto a investigaciones realizadas en menores hispanohablantes con diagnóstico de TEL, aunque el estudio de la comprensión narrativa es escaso, se ha constatado que presentan problemas, ya que cuando se enfrentan a preguntas tanto literales como inferenciales sobre un cuento, tienden a responder de manera descontextualizada (Contreras & Soriano, 2004).

En una investigación realizada por Coloma, Maggiolo & Pavez (2013), se encontró que estos niños muestran mayores dificultades en preguntas inferenciales y literales que un grupo de niños de su misma edad cronológica. Sin embargo, al ser comparados con niños con una menor edad cronológica, pero igual desarrollo lingüístico no hubo diferencias significativas en el rendimiento ante estas preguntas. En esta misma investigación se observó que el grupo con TEL demostró un mejor rendimiento en interrogantes relacionadas con la presentación y el episodio, aunque tuvieron mayores dificultades en las preguntas que aluden al final de la historia. Por consiguiente, las categorías formales de la narración pueden influir en las dificultades de la comprensión literal en estos sujetos.

Cuando los individuos con TEL se ven enfrentados a interrogantes inferenciales, se advierte que una mayor proporción de niños de este grupo las responde incorrectamente en relación a un grupo de la misma edad lingüística. Pero las categorías estructurales (presentación, episodio y final) a las que se refieren los menores con TEL no impactan en la realización errónea de inferencias (Coloma et al., 2013). Esto sugiere que las categorías de la narración no incidirían en la comprensión inferencial de este grupo (Coloma et al., 2013). Por ende, habría otras variables que influirían en la realización de inferencias en el TEL. Norbury y Bishop (2002), describen que el acceso semántico a las palabras y oraciones influye en la comprensión inferencial de los niños con TEL. En cambio, Wellman, Lewis, Freebairn, Avrich, Hanssen y Stein (2011), atribuyen este déficit a las dificultades de memoria fonológica a corto plazo que presentan estos sujetos, ya que para realizar inferencias se necesita almacenar información global y específica en esta memoria. Por ende, las categorías formales no inciden en la comprensión inferencial.

Para Bishop y Adams (1992), estas deficiencias en la comprensión narrativa se deben a las dificultades que presentan en la integración de información dentro de una historia (memoria para la información literal está afectada) y el uso de conocimientos previos para deducir lo que no esté expresamente especificado en el texto (inferencias). En resumen, evidencian dificultades para integrar la información dentro de la historia y hacer inferencias de información que no está explícita en el cuento.

2.2. Inferencias

Las inferencias se definen como estrategias de elaboración verbal que permiten recuperar y organizar la información de un texto para vincularla al conocimiento previo (Martínez, 1999). Estas son parte esencial del proceso de comprensión porque trabajan significativamente en el establecimiento de conexiones lógicas entre la información proporcionada por el texto y la que posee el lector, permitiendo darle sentido a las palabras, unir proposiciones y frases, además de aportar la información que está ausente en el texto (Adrián, 2002).

La realización de inferencias se considera una actividad tan imprescindible como compleja, la cual media en los procesos de comprensión del discurso (León, 2001). Además, distintos autores plantean que entender las inferencias es fundamental tanto para el éxito escolar como en las situaciones sociales, ya que estas son de uso común en las interacciones cotidianas (Ellis Weismer & Karasinski, 2010; León, 2001).

Kintsch (1988), propone el modelo de construcción-integración del procesamiento del discurso, el cual proporciona una explicación de cómo se forman las inferencias. Este autor postula que las inferencias se realizan en dos fases:

- a) Construcción de inferencias.
- b) Integración de las inferencias de forma coherente dentro de un texto.

La fase de construcción se describe en cuatro pasos. En el primer paso, el input lingüístico y el conocimiento general se combinan para formar una proposición o concepto. A

continuación cada concepto o proposición activa la información relacionada con estos. Luego, la información ya activada entra en la memoria de trabajo y se genera una inferencia. El tercer paso consiste en crear inferencias adicionales o contraejemplos, en donde algunas veces, la creación de inferencias adicionales requiere de la concentración activa en la memoria de trabajo con el fin de encontrar información adicional. El paso final en la construcción de inferencias involucra las interconexiones entre las inferencias y conocimiento general. Por otra parte, en la fase de integración el texto está integrado en un "todo coherente" cuando la activación se ha estabilizado. Este modelo sugiere que la comprensión de los inputs lingüísticos, el conocimiento general del mundo, y la memoria de trabajo son esenciales para la construcción de inferencias.

- Adquisición de las inferencias en niños con DTL

El niño adquiere la capacidad de inferir en forma paulatina en la etapa escolar y está relacionada con la posibilidad de desarrollar una metarepresentación (carácter simulado que evidenciaría el emisor a través de rasgos paralingüísticos como la gestualidad y la entonación) de las intenciones del interlocutor (Ninio & Snow, 1996; Wilson & Sperber, 2002; Leslie, 1987; en Crespo, Benítez & Ramos, 2005). Esto se relaciona con la investigación de Crespo, Benítez y Ramos (2005), en la cual realizan una propuesta de medición de las inferencias en la comprensión del discurso oral. En ella, plantean que el ingreso de los niños mayores de cinco años al mundo de la comprensión de lo no literal es gradual y ocurre durante los 5 y 12 años, lo que coincide con los hallazgos citados por Owens (2003), quien señala que el logro óptimo de estos significados se alcanza en la adolescencia. Además, sería posible afirmar que la adquisición del conocimiento de mundo que posibilitaría la interpretación de lo no literal sería más temprana que el desarrollo de la metarepresentación, con lo cual el individuo es capaz de prever actitudes y posturas de su interlocutor frente a lo dicho.

- Inferencias y TEL

La comprensión inferencial se ha estudiado entre distintos grupos clínicos (Trastorno Específico del Lenguaje, Trastorno Pragmático del Lenguaje y autismo de alto rendimiento) y niños sin problemas de lenguaje. La comparación indica que el rendimiento de todos los sujetos con dificultades lingüísticas es inferior al de sus controles (Norbury & Bishop, 2002).

Dentro del grupo de los sujetos con TEL los resultados son variados. Ellis Weismer (1985) comparó 12 niños con TEL con dos grupos control: un grupo de la misma edad (emparejados de acuerdo a su capacidad verbal), y otro grupo de niños más pequeños (emparejado en el nivel de comprensión del lenguaje). A todos ellos se les presentaron secuencias cortas de historias, por medio de una serie de imágenes o por vía oral, seguido de una serie de preguntas. La mitad de las preguntas podían responderse recurriendo a premisas que habían sido mostradas o mencionadas, mientras que el resto se relacionaba con la construcción de una inferencia. Los menores con TEL presentaron un déficit en relación con los controles de la misma edad, y su rendimiento en todas las condiciones se parecían a la de los controles lingüísticos (igual nivel de comprensión del lenguaje).

Otras investigaciones han estudiado la posible incidencia del tipo de inferencia en la comprensión narrativa en los niños con TEL. Así, se ha comparado el desempeño en inferencias adyacentes, las cuales son elaboradas fundamentalmente con información contenida en oraciones contiguas del texto; e inferencias distantes, las que son elaboradas principalmente con información separada por cuatro o más oraciones en el texto. Esto se realizó en sujetos con TEL y un grupo sin problemas de igual edad. Los resultados sostienen que su rendimiento es inferior al del grupo control en ambas tareas. Además, cuando los niños con TEL no evidencian diferencias significativas entre los tipos de inferencia, su desempeño es menor al construir inferencias distantes (Ellis Weismer & Karasinski, 2010). Según estos autores, el déficit en tareas que incluyen la construcción de inferencias podría atribuirse a la disminución del rendimiento de estos niños en la comprensión del lenguaje y la memoria de trabajo verbal.

Por otra parte, Norbury y Bishop (2002) utilizaron otra clasificación de inferencias: text-connecting (construidas fundamentalmente con información presente en el texto) y gap-filling (construidas a partir de la relación entre la información textual y el conocimiento del mundo). A diferencia de las investigaciones anteriores, este estudio no encontró diferencias significativas entre niños con TEL y sus controles cronológicos.

De este mismo modo, Coloma et al. (2012) indagaron sobre el desempeño según el tipo de preguntas (inferenciales y literales). En este estudio se estableció que los alumnos con TEL evidencian significativamente más dificultades para responder interrogantes literales que sus controles. En las preguntas inferenciales, en cambio, el desempeño de los dos grupos es similar, lo que sugiere que en este tipo de interrogantes los niños con TEL no presentan dificultades. Esta similitud en los rendimientos de ambos grupos podría explicarse porque el tipo

de inferencias utilizadas son las causales, las cuales no representan mayores dificultades para los niños con TEL (Contreras & Soriano, 2004).

2.3. Léxico

La semántica se refiere a cómo se realiza la significación mediante el lenguaje (Serra, Serrat, Solé, Bel & Aparici, 2000). Esta puede ser dividida en semántica léxica, que trata el significado de las palabras individuales y semántica oracional, que se refiere a cómo las palabras transmiten nuevos significados o modificados por el hecho de agruparse y establecer dependencias entre ellas (Serra, Serrat, Solé, Bel & Aparici, 2000). Para Mata (2007), el léxico se concibe como el sistema de palabras que componen una lengua. Por otra parte, la habilidad léxica hace referencia a las palabras que un individuo puede utilizar en su comprensión y expresión.

Respecto a la semántica léxica, la palabra representa la forma que adopta el contenido que se va a transmitir. A su vez, este debe someterse a reglas fonotácticas, sintácticas y morfológicas para su formación y su combinación. Su evolución normal implica: el desarrollo conceptual; la capacidad de extraer patrones fonológicos recurrentes y estables del input, y la capacidad para acoplarlos con los conceptos (Aguado, 2004).

- Adquisición y desarrollo del léxico en niños con DTL

Estudiar la adquisición del léxico durante la infancia resulta importante por diversas razones. Se ha observado que el conocimiento del léxico predice el logro académico en niños y también juega un rol esencial en el desarrollo cognitivo del menor (Dockrell & Messer, 2004).

En el ámbito del léxico, se desarrollan diversas habilidades durante los años escolares. Por una parte, aparecen nuevos matices de significado para las palabras adquiridas en etapas anteriores puesto que los contenidos se enriquecen y se establecen interrelaciones más complejas entre los significados (Barriga, 2002; Nippold, 2007).

Respecto al desarrollo del léxico, se espera un crecimiento lento de vocabulario en los niños hasta los 18 meses. Luego, entre los 18 y 24 meses se espera un aumento mayor de vocabulario (Aguado, 2004). Así, un niño en promedio a los seis años de edad ingresa a la

escolaridad formal con un léxico de entre 6000 y 10000 palabras (Dockrell & Messer, 2004; Irvin, 1990; Nippold, 2007).

Si bien existe un crecimiento muy importante en la cantidad de palabras nuevas que adquiere el niño durante los años escolares, el proceso de adquisición léxica no sólo se refiere a la acumulación de nuevos vocablos en el repertorio. Es importante señalar que durante el desarrollo lingüístico los niños adquieren además de las palabras, todo un conocimiento sobre las características y funciones que estas tienen como unidades comunicativas en el contexto en que aparecen (Cassany, Luna & Sanz, 1994).

Getner (1982) propone que el aprendizaje de nombres se basa en un procesamiento de tipo perceptivo, mientras que el de verbos es de tipo conceptual. Otra postura indica que puede ser más complicada la adquisición de verbos que la de nombres debido a la naturaleza de las acciones y a los cambios de estado dentro de los eventos (Merriman & Tomasello, 1995; en Edwards & Lahey, 1996). Este desarrollo léxico sustenta el aprendizaje de la comprensión lectora ya que promueve la comprensión del input lingüístico (Mendoza, 2006).

- Léxico y TEL

Los niños en edad escolar desarrollan y pueden aprender un gran número de palabras de modo incidental dentro de contextos orales. Sin embargo, los niños con TEL tienen una habilidad más reducida para aprender palabras de este modo en dichos contextos. Estos niños reconocen pocas características de los objetos y acciones, y el aprendizaje de nuevas palabras puede ser una habilidad que les trae serias dificultades (Mendoza, 2001). Por ende, los sujetos con TEL presentan un desarrollo del lenguaje más lento que sus iguales de la misma edad (Mendoza, 2001).

Alt, Plante y Creusere (2004), proponen que cuando se aprenden nuevas palabras, se requiere de la habilidad para asociar el significado con la serie fonológica que representa la etiqueta de la nueva palabra (su significante), por lo que una reducida habilidad para reconocer elementos significativos en el contexto del aprendizaje de palabras conllevará a representaciones semánticas empobrecidas y a una defectuosa codificación de la información fonológica lo que puede llevar a desencadenar un reducido almacén léxico.

Por su parte, Aguado (2004) propone que los problemas léxicos en los niños con TEL, se encontrarían principalmente en la formación de representaciones fonológicas permanentes

en el léxico mental. Las dificultades en la representación fonológica, conllevan a problemas en el acceso al significado y otras representaciones que permiten la comprensión de un texto.

Según Mendoza (2001), los individuos con TEL manifiestan un retraso del procesamiento léxico, relacionado principalmente con la dificultad para realizar operaciones de recuperación de vocabulario. Debido a esto, los niños con TEL presentan una menor cantidad de vocabulario y una menor diversidad de léxico (Mendoza, 2001). Además de manifestar problemas en la cantidad de palabras adquiridas, también manifiestan dificultades al recuperar nombres desde la memoria de trabajo fonológica. Es por esto que cometen más errores durante las tareas de denominación. Cuando logran denominar de manera correcta, ocurre que lo hacen en un tiempo mayor que el de sus pares con desarrollo típico (Conti-Ramsden & Botting, 1999).

Alt, Plante y Creusere (2004), sugieren que los sujetos con TEL muestran una capacidad de procesamiento limitada cuando se le presentan estímulos verbales y no verbales con rapidez. Es decir, el tiempo que estos individuos necesitan para procesar la información lingüística sensorial es superior al requerido por los niños con capacidades lingüísticas normales. Por lo tanto, la mayoría de los menores con TEL, no sólo sufren retrasos en el aprendizaje de nuevas palabras, sino también, una vez conocidas las palabras su acceso resulta lento y poco eficaz. Estos individuos pueden reconocer las palabras familiares basándose en rasgos perceptivos relevantes, pero estos sistemas se hacen inoperantes cuando el volumen de vocabulario crece (Aguado, 2004).

HIPÓTESIS

La decodificación y las habilidades lingüísticas de la comprensión oral (comprensión narrativa, inferencias y léxico) se asocian con la comprensión lectora en escolares de primero básico con diagnóstico de TEL pertenecientes a escuelas con Proyecto de Integración.

OBJETIVOS

➤ **OBJETIVOS GENERALES**

1. Establecer la existencia de una asociación entre comprensión oral y comprensión lectora; y decodificación con comprensión lectora, tanto en niños con TEL como en niños DTL.
2. Comparar la asociación de la comprensión lectora establecida en relación a la decodificación y comprensión oral entre los grupos con TEL y DTL.

➤ **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- 1.1. Determinar el desempeño de la comprensión oral (léxico, inferencias y comprensión narrativa), decodificación y comprensión de lectura en cada uno de los grupos.
- 1.2. Relacionar el desempeño en comprensión oral y comprensión lectora en cada uno de los grupos.
- 1.3. Relacionar el desempeño de decodificación y comprensión lectora en cada uno de los grupos.
- 2.1. Comparar la asociación de la comprensión lectora establecida en relación a la decodificación y comprensión oral entre los grupos con TEL y DTL.

MATERIAL Y MÉTODO

1. Tipo de diseño

- No experimental: Sin manipulación de las variables.
- Analítico: Esta investigación tiene como finalidad determinar si las habilidades relacionadas con la comprensión oral se asocian con la comprensión lectora de niños de Primero Básico con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) pertenecientes a escuelas con proyecto de integración.
- Transversal: Esta investigación evalúa el desempeño en las diferentes habilidades de la comprensión oral, decodificación y comprensión lectora en un determinado momento sin abordar el desempeño futuro o pasado de los sujetos pertenecientes a la muestra.
- Comparativo: Este estudio busca contrastar el desempeño entre dos grupos de estudios, escolares con TEL y otro con DTL. Esto tiene como objetivo determinar las diferencias y similitudes en el desempeño de las habilidades lingüísticas y de decodificación entre ambos grupos.

2. Definición operacional de las variables

a) Variables dependientes

- i. Comprensión lectora
- ii. Decodificación
- iii. Comprensión oral:
 - a. Subvariables de la comprensión oral:
 - i. Léxico
 - ii. Inferencias
 - iii. Comprensión narrativa

b) Variables independientes

i. Desarrollo del nivel de lenguaje:

Para efectos de este estudio, esta variable se dividió en desarrollo típico del lenguaje (ausencia de TEL) y desarrollo alterado del lenguaje (presencia de TEL):

- Desarrollo Típico del Lenguaje (DTL): Se define como la adquisición del lenguaje que se realiza por medio de la correspondencia entre este proceso y la edad cronológica del niño.

- Desarrollo alterado del lenguaje: Se define como el conjunto de problemas en la adquisición del lenguaje que se presentan en la infancia sin que se puedan atribuir a alguna causa evidente, como por ejemplo ausencia de déficit auditivo, discapacidad cognitiva, lesión cerebral, privación, entre otros. Para esta investigación se consideraron todas las formas de presentación del TEL, sin diferenciarlo de acuerdo al tipo de trastorno.

3. Población y grupo de estudio

La población en estudio corresponde a niños entre 6 años y 7 años, quienes cursan Primero Básico en establecimientos educacionales con proyectos de integración, los cuales son tanto municipales como subvencionados. Además, pertenecen a un nivel socioeconómico medio-bajo de todas las comunas de Santiago.

La muestra en este estudio corresponde a 26 niños entre 6 años y 7 años que cursan Primero Básico en establecimientos educacionales con proyecto de integración, municipales y subvencionados de nivel socioeconómico medio-bajo, que pertenecen a las comunas de la zona sur y poniente de la Región Metropolitana (San Miguel, Cerrillos y Quinta Normal). Esta muestra se divide en dos subgrupos:

a) Grupo en estudio: Corresponde a 13 niños con TEL entre 6 y 7 años (media= 6 años 4 meses).

b) Grupo control: Corresponde a 13 niños con DTL entre 6 y 7 años (media= 6 años 5 meses) pertenecientes al mismo establecimiento que los niños con TEL.

4. Formas de selección de las unidades de estudio

Para la selección de la muestra se utilizaron los siguientes criterios de inclusión: Deben pertenecer a establecimientos educacionales municipales con proyecto de integración o particulares subvencionados; tener una desviación estándar bajo o sobre el desempeño del SIMCE del año 2012 y estar en primer año de educación básica.

- Criterios de inclusión para el grupo de estudio y grupo control:

4.1. Grupo de estudio

Se utilizaron los siguientes criterios de inclusión: cursar Primero Básico; tener diagnóstico de TEL, y pertenecer a establecimientos educacionales con proyectos de integración que sean municipales o subvencionados con nivel socioeconómico medio-bajo. Para corroborar el diagnóstico de TEL, se aplicó el Test Exploratorio de Gramática Española de A. Toronto (Pavez, 2010), por lo cual los niños que ingresaron a este grupo de estudio además obtuvieron puntajes descendidos (bajo dos desviaciones estándar) en esta prueba.

4.2. Grupo control

Los criterios de inclusión utilizados fueron los siguientes: cursar Primero Básico; ser compañeros de aula en los mismos establecimientos educacionales que los estudiantes con TEL; no tener problemas de aprendizaje; no tener diagnóstico de TEL; y tener un rendimiento académico promedio. Además, se aplicó el Test Exploratorio de Gramática Española de A. Toronto (Pavez, 2010), en el cual se obtuvieron resultados dentro de los parámetros de normalidad. Se excluyó de la muestra a los estudiantes con rendimientos destacados.

Así es como, los estudiantes del grupo de estudio y grupo control fueron pareados, la variable sexo no se consideró en el estudio.

5. Procedimientos para obtención de datos

El seminario de investigación se enmarca dentro del proyecto CONICYT-CIE 05 llamado “*Estudio longitudinal sobre los precursores de la decodificación y de la comprensión lectora*”, el cual está dirigido por la lingüista Carmen Julia Coloma, la psicóloga Macarena Silva y la fonoaudióloga Sandra Palma. Este proyecto pretende realizar una evaluación longitudinal en niños de kinder, Primero Básico y Segundo Básico durante los años 2012-2014. Los datos que se analizaron para este seminario corresponden a las evaluaciones realizadas durante el año 2013 a los niños de Primero Básico.

El proceso de obtención de datos fue realizado por tres fonoaudiólogas y un psicólogo, los cuales fueron capacitados en dos oportunidades especialmente para este estudio. En la primera oportunidad se presentaron de los instrumentos de evaluación para lograr consensuar criterios de aplicación y el manejo de la interacción con los niños, mientras que la segunda capacitación se focalizó en la aplicación del Test de Lectura y Escritura en Español (Defior, Fonseca, Gottheil, Aldrey, Pujals, Rosa, Jiménez & Serrano, 2007). Luego, los examinadores entregaron un consentimiento informado a las profesoras de Primero Básico, para que en una reunión de apoderados fueran facilitados a cada una de las familias de los niños. Posteriormente, se evaluaron sólo a los menores que tenían tanto la autorización de los padres como el consentimiento oral de los niños. Los instrumentos se aplicaron según el protocolo establecido en la investigación, el cual implicaba la realización de diversas tareas repartidas durante tres sesiones, las que tenían un límite máximo de 20 minutos de duración.

En la primera sesión, se completaron los antecedentes personales del niño, y se aplicó el Test de Vocabulario en Imágenes (TEVI -R) y la prueba de inferencias. En la segunda oportunidad se aplicó la prueba de comprensión narrativa (Frog, where are you?) y finalmente en la última, se utilizó el Test de Lectura y Escritura en Español (LEE), aplicando el apartado de decodificación y de comprensión lectora.

Por lo tanto, dado que las evaluaciones ya fueron realizadas, este seminario tiene como objetivo analizar las muestras obtenidas por los examinadores con el fin de encontrar una asociación entre la comprensión lectora y las habilidades lingüísticas relacionadas con la comprensión oral (léxico, comprensión narrativa e inferencias).

6. Instrumento de evaluación

En este estudio las habilidades que fueron evaluadas son las siguientes:

a) Comprensión lectora: LEE (Defior et al., 2007).

Tal como se explicó anteriormente y dada la batería de evaluación que presenta el Test de Lectura y Escritura en Español (LEE), se utilizó el módulo de comprensión de textos del rango entre primero y segundo básico. Este apartado consta de 3 textos, el primero llamado “Pupi”, el segundo “Dinosaurios” y finalmente “El Gallo Pepe”. Cada texto se subdivide en ítems, del ítem A hasta el F mide preguntas literales e inferenciales, el ítem G donde el menor selecciona el título más apropiado para el texto, y por último el ítem H en el cual se le solicita que escoja la mejor frase para resumir el texto leído previamente. La consignación de resultados fluctúa entre 0 a 2 puntos de acuerdo al ítem evaluado.

b) Decodificación: LEE (Defior et al., 2007)

Test de Lectura y Escritura en Español (LEE) es una batería de evaluación y de la lectura y escritura que permite determinar los logros medios esperables por año en escolares de primero a cuarto básico. Este instrumento evalúa el rendimiento alcanzado por el niño, la presencia de retraso de escritura y lector, y las dificultades específicas de la lectura y escritura. LEE consta de siete pruebas (lectura de palabras, lectura de pseudopalabras, comprensión de palabras y frases, prosodia, comprensión de textos, escritura de palabras, escritura de pseudopalabras) y dos pruebas complementarias (segmentación fonémica y lectura de letras).

Para evaluar la decodificación en este estudio se aplicó la prueba de lectura de palabras, la cual consta de 42 estímulos, evaluados en relación al tipo de lectura (S: silábico, V: vacilación, F: fluidez). La consignación de los resultados de esta prueba es mediante puntajes que varían de 0 a 2 puntos. Se corrige con 0 puntos cuando el niño no decodifica, 1 punto cuando la lectura es Silábica o Vacilante con adecuada decodificación y 2 puntos cuando la lectura de palabras es Fluente y adecuada decodificación.

c) Habilidades lingüísticas de la comprensión oral:

- **Comprensión narrativa:** Frog, Where Are You? (Meyer, 1969)

El instrumento utilizado para evaluar la comprensión narrativa en ambos grupos de niños fue el cuento Frog, Where Are You? (Ranita, ¿Dónde estás?) de Mercer Mayer (1969). Este test es usado para evaluar niños de entre 4 a 9 años, el cuento consta de 30 láminas sin palabras, donde se muestra la historia de un niño, su perro y su rana a través de un bosque.

Para la evaluación de la comprensión narrativa se le pide al niño que mire las láminas y arme una historia con ellas, y luego se la cuente al evaluador. Una vez que el niño terminó de contar la historia, se le realizan 20 preguntas (2 de comprensión literal y 18 de comprensión inferencial), mientras el niño responde a estas interrogantes el evaluador muestra la lámina correspondiente a cada pregunta. Una respuesta correcta completamente equivale a 2 puntos, una parcialmente correcta es 1 punto y una respuesta equivocada son 0 puntos.

- **Inferencias:** Cuento de “Los Tatis” (Holtheuer, 2011)

El cuento de “Los Tatis” es un instrumento utilizado para evaluar las inferencias. El texto posee solo una imagen (dibujo del personaje principal), a partir del cual el evaluador le narra una breve historia al menor. El objetivo de la narración, es que el menor logre inferir sus respuestas en relación al cuento leído. La prueba consta de dos ítems, el primero posee 4 preguntas de verdadero y falso y el segundo ítem corresponde a 4 preguntas de respuesta breve en las cuales el menor debe realizar inferencias para poder contestarlas. Para la consignación de resultados en el segundo ítem, existen varios criterios y consensos de corrección que deben ser considerados. Las respuestas inferenciales deben ser lógicas por lo tanto coherentes y relacionadas con el texto, además primará el contenido de la respuesta por sobre lo estructural (considerando que los menores presentan TEL) y para que una respuesta sea correcta las inferencias del examinador deben ser directas de lo que dice el niño.

Los resultados serán consignados con 0 punto para la respuesta incorrecta y 1 punto para la respuesta correcta, obteniéndose como puntaje máximo 8 puntos.

- **Léxico receptivo:** TEVI - R (Echeverría, Herrera & Segure, 2002)

El Test de Vocabulario en Imágenes Revisado (TEVI-R) diseñado para evaluar el nivel de comprensión de vocabulario pasivo entre menores de entre 2 y medio y 17 años de edad hablantes de español. La prueba posee dos formas, una forma A y B, cada una con 116 láminas con cuatro imágenes de colores en cada una, las cuales representan categorías gramaticales (sustantivos, adjetivos y verbos). En dichas categorías se incluyen listas con diferentes estímulos que van organizados en orden creciente en relación a la dificultad. En cuanto a la consignación de resultados, el evaluador debe contar el puntaje obtenido del menor (puntaje bruto "X") y ubicarlo en un puntaje "T" dentro del rango de edad correspondiente del niño según el test. Finalmente se interpreta el puntaje "T", el cual se debe ajustar a las categorías: sobresaliente, muy bueno, normal, retraso leve o retraso grave.

En este seminario de investigación se consignarán los resultados que se obtuvieron posteriores a la aplicación del TEVI-R en su forma A (receptiva) por parte de los profesionales capacitados.

RESULTADOS

Los resultados que se presentan a continuación se efectuaron mediante el programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) 15.0. En primer lugar, se realizó una comparación de medias utilizando la prueba estadística t-Student. Luego, se efectuó una prueba de correlación de Pearson para determinar si existía una asociación entre las distintas variables estudiadas en ambos grupos de niños. Finalmente, se realizó un análisis cualitativo que buscó proponer un patrón de las habilidades lingüísticas y lectoras de los niños con TEL.

Análisis descriptivo comparativo

La tabla I muestra la comparación de las habilidades lingüísticas y lectoras entre ambos grupos de niños.

Tabla I. Comparación de medias de las variables en estudio entre el grupo DTL y TEL mediante t-Student.

	DTL		TEL		t	p
	Prom.	D.S.	Prom.	D.S.		
COMPRESION LECTORA	33,54	5,81	18,75	12,51	3,84	,001*
DECODIFICACIÓN	55,00	14,94	27,75	20,66	3,80	,001*
COMPRESIÓN NARRATIVA	9,62	1,93	7,75	2,41	2,13	,043*
INFERENCIAS	6,62	1,04	5,08	1,62	2,83	,009*
LÉXICO	48,15	10,35	38,83	6,10	2,71	,012*

* $p < 0,05$: significativo

Como señala la tabla I, existen diferencias significativas ($p < ,05$) entre ambos grupos de niños (DTL y TEL) en todas las variables medidas: comprensión lectora ($t = 3,8$; $p = ,001$), comprensión narrativa ($t = 2,1$; $p = ,043$), inferencias ($t = 2,8$; $p = ,009$), léxico ($t = 2,7$; $p = ,012$) y decodificación ($t = 3,8$; $p = ,001$). Por lo tanto, los escolares con TEL presentan desempeños significativamente más bajos que los escolares con DTL en comprensión lectora, habilidades lingüísticas relacionadas con la comprensión oral (comprensión narrativa, inferencias y léxico) y en decodificación.

Análisis de correlaciones

En la tabla II se muestran los resultados de la prueba de correlación de Pearson entre las diferentes variables en escolares con TEL.

Tabla II. Correlación entre las variables en estudio en escolares con TEL mediante la prueba de Pearson.

	COMPRENSIÓN LECTORA	DECODIFICACIÓN	COMPRENSIÓN NARRATIVA	INFERENCIAS	LÉXICO
COMPRENSIÓN LECTORA	1	,790(**)	,026	,476	,374
p		,002	,939	,118	,230
DECODIFICACIÓN	,790(**)	1	,067	,180	,601
p	,002		,836	,676	,097
COMPRENSIÓN NARRATIVA	,026	,067	1	,586	,170
p	,939	,836		,045(*)	,676
INFERENCIAS	,476	,180	,586	1	,250
p	,118	,676	,045(*)		,434
LÉXICO	,374	,601	,170	,250	1
p	,230	,097	,676	,434	

**** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).**

En la tabla II se observa que existe una asociación estadísticamente significativa entre las variables de comprensión lectora y la decodificación ($p= ,002$) en los niños con TEL.

La tabla III muestra los resultados de la prueba de correlación de Pearson entre las diferentes variables en escolares con DTL.

Tabla III. Correlación entre las variables en estudio en escolares con DTL mediante la prueba de Pearson.

	COMPRENSIÓN LECTORA	DECODIFICACIÓN	COMPRENSIÓN NARRATIVA	INFERENCIAS	LÉXICO
COMPRENSIÓN LECTORA	1	,785(**)	,449	,312	,450
p		,001	,124	,300	,123
DECODIFICACIÓN	,785(**)	1	,368	,262	,394
p	,001		,216	,388	,183
COMPRENSIÓN NARRATIVA	,449	,368	1	,209	,065
p	,124	,216		,493	,832
INFERENCIAS	,312	,262	,209	1	,164
p	,300	,388	,493		,593
LÉXICO	,450	,394	,065	,164	1
p	,123	,183	,832	,593	

**** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).**

En la tabla III se observa que existe una asociación estadísticamente significativa únicamente entre las variables de comprensión lectora y decodificación ($p= ,001$) en los niños con DTL.

Análisis cualitativo

Se realizó un análisis cualitativo considerando sólo a los niños pertenecientes al grupo con TEL. Este análisis se elaboró de acuerdo con los resultados obtenidos en cada una de las pruebas aplicadas. Para esto, se obtuvo el promedio de cada prueba y se determinó la desviación estándar con el fin caracterizar el rendimiento de cada escolar de acuerdo con lo siguiente: +2 D.S.= Muy Bueno, +1 D.S.= Bueno, Promedio= Normal, -1 D.S.= Deficitario, -2 D.S.= Muy Deficitario.

De la muestra total de 12 niños, 2 de ellos presentaron buen rendimiento en la prueba que mide la habilidad de comprensión de lectura. Sin embargo, a pesar de que estos niños no evidenciaron dificultades en esta variable, presentaban diversas alteraciones en otras habilidades, tal como se detalla a continuación:

- El desempeño del niño 1 fue: Normal en comprensión lectora, decodificación y comprensión narrativa, y deficitario en léxico e inferencias.
- El desempeño del niño 2 fue: Bueno en comprensión lectora e inferencias, normal en decodificación, y deficitario en léxico y comprensión narrativa.

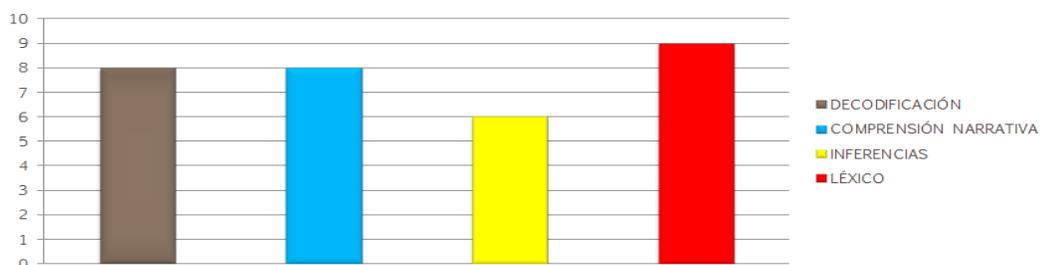
En relación al perfil lector de los escolares con TEL con problemas en la comprensión lectora, se observa lo siguiente:

- El desempeño del niño 1 fue: muy deficitario en comprensión lectora y en decodificación, y deficitario en comprensión narrativa, inferencias y léxico.
- El desempeño del niño 2 fue: muy deficitario en comprensión lectora, decodificación, comprensión narrativa y léxico, y deficitario en inferencias.
- El desempeño del niño 3 fue: muy deficitario en comprensión lectora, deficitario en decodificación y comprensión narrativa, y normal en léxico e inferencias.
- El desempeño del niño 4 fue: muy deficitario en comprensión lectora, normal en decodificación, deficitario en comprensión narrativa e inferencias, y muy deficitario en léxico.
- El desempeño del niño 5 fue: muy deficitario en comprensión lectora y decodificación, normal en comprensión narrativa e inferencia y muy deficitario en léxico.

- El desempeño del niño 6 fue: muy deficitario en comprensión lectora y decodificación, deficitario en comprensión narrativa y muy deficitario en inferencias y léxico.
- El desempeño del niño 7 fue: muy deficitario en comprensión lectora y decodificación, muy bueno en comprensión narrativa, normal en inferencias y deficitario en léxico.
- El desempeño del niño 8 fue: muy deficitario en comprensión lectora y decodificación, deficitario en comprensión narrativa, normal en inferencias y muy deficitario en léxico.
- El desempeño del niño 9 fue: muy deficitario en comprensión lectora, deficitario en decodificación y léxico, y muy deficitario en comprensión narrativa e inferencias.
- El desempeño del niño 10 fue: deficitario en comprensión lectora, normal en decodificación, muy deficitario en comprensión narrativa, inferencias y léxico.

En síntesis, en el perfil cualitativo de los 10 niños con TEL que presentaron dificultades en la comprensión lectora (ver gráfico 1), se observa que 8 de ellos evidenciaron un rendimiento deficitario en la habilidad de decodificación. En relación a las habilidades lingüísticas relacionadas a la comprensión oral, 8 niños mostraron dificultades en la comprensión narrativa, 6 en la tarea de realización de inferencias y 9 escolares con bajo rendimiento en la prueba que evaluó léxico.

Gráfico 1. Escolares con TEL que presentan dificultades en la comprensión lectora y su rendimiento en las habilidades de decodificación, comprensión narrativa, inferencias y léxico.



DISCUSIÓN

La hipótesis de este estudio señala que la decodificación y las habilidades lingüísticas de la comprensión oral (comprensión narrativa, inferencias y léxico) se asocian con la comprensión lectora en escolares de primero básico con diagnóstico de TEL pertenecientes a escuelas con proyectos de integración. Por lo tanto, en este apartado se discuten los resultados obtenidos. En primer lugar se aborda el análisis descriptivo comparativo del desempeño lector y lingüístico en ambos grupos de niños (TEL y DTL). En segundo lugar, se analizan las correlaciones obtenidas en esta investigación, las cuales son la base para determinar si la hipótesis planteada fue corroborada o desechada. Finalmente, se discute el perfil lingüístico de manera cualitativa de los escolares con TEL, con el fin de dilucidar cuáles son las habilidades que impactan en el desempeño lector de este grupo de niños.

I. Comparación entre escolares con TEL y DTL

Los resultados descriptivos nos indican que los niños con TEL presentan desempeños más deficitarios en todas las habilidades evaluadas que los escolares con DTL. Luego, al realizar una comparación de estos resultados en ambos grupos de niños, se observó que tanto en comprensión lectora, decodificación y habilidades de la comprensión oral, los escolares con TEL presentan significativamente más dificultades que los niños con DTL.

a. Comprensión lectora:

Los resultados obtenidos en la evaluación de la comprensión lectora nos indican que los niños con TEL presentan un desempeño menor en comparación a los escolares con DTL. Esta diferencia es significativa y concuerda con un estudio nacional previo de Coloma et al. (2012), que propone que los menores con TEL presentan más dificultades y desempeños descendidos en la comprensión lectora, al ser comparados con niños con DTL. En otro estudio Stothard, Snowling, Bishop, Chipchase y Kaplan (1998), dan seguimiento a 71 adolescentes que habían sido diagnosticados con TEL en los años preescolares. Se encontró que tenían habilidades de ortografía y lectura significativamente más bajas que sus compañeros, incluso aquellos que habían resuelto al parecer su problema de lenguaje en 5.6 años de edad. Sus dificultades se extendieron en varios ámbitos como es el caso de la comprensión lectora, comprensión gramatical, ortografía, etc. Dentro de esta misma línea, una investigación de Brizzolara,

Gasparini, Pfanner, Cristofani, Casalini y Chilosi (2011) en su estudio de análisis de casos, se observó una alta incidencia de dificultades para aprender a leer y escribir en los sujetos con TEL: deficiencias en la lectura decodificada y la ortografía ocurre en alrededor de tres cuartas partes de la muestra, mientras que el deterioro en la comprensión lectora fue evidente en alrededor de dos tercios de los ellos. Por lo tanto, se extrae de las diversas investigaciones mencionadas anteriormente, que los niños con TEL al ser evaluados por distintas pruebas que miden comprensión lectora presentan desempeños descendidos en este proceso al ser comparados con sus pares cronológicos.

b. Decodificación:

En relación a los resultados obtenidos en la decodificación, estos indican que el grupo de escolares con TEL presentan dificultades en la decodificación, cuyo rendimiento es significativamente menor al grupo control. Este resultado se corrobora con el mismo estudio chileno realizado por Coloma et al. (2012), en donde se plantea que los escolares de primero básico con TEL presentan desempeños significativamente más bajos en decodificación cuando son comparados con el grupo escolar DTL. Este resultado también concuerda con otros estudios internacionales en los cuales se menciona que la decodificación de palabras aisladas está descendida en los escolares con TEL (Conti-Ramsden, Botting, Simkin, & Knox, 2001; Sanz - Torrent, Andreu, Badia, & Serra, 2010).

c. Habilidades de la comprensión oral:

- Comprensión narrativa e inferencias:

En relación a estas habilidades lingüísticas de la comprensión oral, ambas se analizaron juntas producto que la tarea de comprensión narrativa incluía la elaboración de inferencias. Dado esto, se observó que los niños con TEL presentan rendimientos significativamente más bajos que sus pares con DTL en las tareas de comprensión narrativa e inferencias. Esto se ha corroborado en diversos estudios, tanto en habla inglesa como en español, donde se ha observado que los niños con TEL evidencian mayores dificultades que los controles con DTL en preguntas literales e inferenciales (Bishop & Adams, 1992; Contreras & Soriano, 2004; Coloma, Maggiolo & Pavez, 2013). En hispanohablantes se ha demostrado que el grupo con TEL presenta más dificultades en preguntas inferenciales y literales que un grupo

de niños de su misma edad cronológica. Sin embargo, al ser comparados con niños con una menor edad cronológica, pero igual desarrollo lingüístico no hubo diferencias significativas en el rendimiento ante estas preguntas (Coloma, Maggiolo & Pavez, 2013). Por lo tanto, estos resultados indicarían que el desempeño de los escolares con TEL sería equivalente al de sus controles lingüísticos, es decir, se comportarían como preescolares con DTL. Por otra parte, investigaciones realizadas en habla inglesa, mencionan que los niños con TEL dan respuestas pobres a preguntas donde la información se presenta de forma explícita en el texto (preguntas literales) y también cuando la información se puede deducir de este, es decir, mediante la realización de inferencias (Bishop & Adams, 1992). En concordancia con esto, Ellis Weismer (1985) observó que los escolares con TEL presentaron, tanto en preguntas literales e inferenciales, un déficit en relación con los controles de la misma edad, y su rendimiento en todas las condiciones se parecían a la de los controles lingüísticos. A diferencia de lo observado en el desempeño de estas habilidades, Coloma et al. (2012) plantean que los niños con TEL evidencian significativamente más dificultades para responder interrogantes literales que sus controles. Sin embargo, en preguntas inferenciales el desempeño de los dos grupos es similar, lo que sugiere que en este tipo de interrogantes los niños con TEL no presentan dificultades. Cabe destacar que este resultado podría ser explicado por el tamaño reducido de la muestra (12 niños con TEL y 19 con DTL), por lo tanto no puede ser generalizable a toda la población con diagnóstico de TEL.

- Léxico:

Respecto a la habilidad de léxico, se observó que los niños con TEL presentaron mayores dificultades respecto de su grupo control (DTL). Esta información se condice con investigaciones de habla inglesa propuestas por los Sheng y Mc Gregor (2010), donde se encontró que los niños con TEL rendían significativamente peor que los niños con DTL en lo que respecta a asociaciones semánticas. Según investigaciones de Conti-Ramsden et al. (2000), encontraron que al realizar pruebas de vocabulario receptivo y expresivo, hallaron que los niños con TEL presentaron mayores dificultades en vocabulario expresivo que receptivo. Esto se puede atribuir a que la prueba utilizada (British Picture Vocabulary Scale, BPVS-II; Dunn et al., 1998), es distinta a la que aplicamos en nuestro seminario (Peabody Picture Vocabulary Test).

II. Comprensión lectora y decodificación

Este seminario de investigación busca dilucidar si existe asociación entre la decodificación y habilidades lingüísticas de la comprensión oral con la comprensión lectora en escolares de primero básico con TEL. Para analizar dichas asociaciones se realizó la prueba de correlación de Pearson, la cual arrojó como resultado que existe una asociación estadísticamente significativa entre la decodificación y la comprensión lectora tanto para el grupo de niños con TEL como para el grupo de escolares con DTL.

De acuerdo con lo expuesto, se observa que la primera parte de la hipótesis se cumple. Investigaciones anteriores nos indican que en los niños con TEL tiende a coexistir un déficit en la habilidad de decodificación y comprensión lectora, es decir, los problemas en el lenguaje oral están fuertemente ligados a un problema en estas dos habilidades (Bishop & Snowling, 2004). Esta correlación también se observó en el estudio mencionado anteriormente de Coloma et al. (2012), pues a pesar de que no hubo asociación entre la decodificación y comprensión lectora en los niños con TEL, se observó que este grupo de escolares que poseen un desempeño deficitario en la comprensión lectora, presentan un 66% de coexistencia con la decodificación.

Como se mencionó en el marco teórico, este seminario de investigación usa como fundamento teórico el modelo de la "Visión Simple de la Lectura" (Hoover & Gough, 1990), la cual plantea que cada habilidad se asocia en determinadas etapas escolares de los niños con DTL. De este modo, la decodificación aporta significativamente al desempeño en comprensión lectora en primero y segundo año de enseñanza básica. En cambio, las habilidades de comprensión oral explican mayoritariamente la comprensión lectora en tercer y cuarto año básico, dado que la habilidad de decodificación se encuentra automatizada. Por lo tanto, los resultados obtenidos en esta investigación indicarían que la teoría de la visión simple de la lectura se cumpliría tanto para escolares con DTL como aquellos niños que tienen TEL, ya que cuando ambos grupos de escolares inician el proceso de aprendizaje de la lectura, utilizan principalmente procesos lingüísticos básicos asociados al avance en el procesamiento fonológico y su relación con la decodificación.

Además, esta asociación entre la comprensión lectora y la decodificación podría explicarse con lo que plantea Perfetti (1979), quien ha demostrado que los niños que poseen buena comprensión lectora, se debe a que son capaces de decodificar de forma más rápida que los sujetos que tienen dificultades para comprender un texto. Él argumenta que estos últimos

poseen una decodificación menos automatizada que los niños con buena comprensión lectora, lo que dificulta su lectura comprensiva. Esto puede ser explicado por el rol que juega la memoria de trabajo. Desde esta perspectiva, los buenos comprendedores tienen un mayor espacio cognitivo en la memoria de trabajo debido a que la decodificación estaría automatizada, por ende este espacio se utiliza para otros procesos lectores necesarios para una buena comprensión lectora. En cambio, los malos comprendedores tienen menor espacio de la memoria de trabajo ya que esta es utilizada en mayor medida en el proceso de decodificación que aún no está afianzado (Perfetti, 1979; en Yuill & Oakhill, 1991). Por lo tanto, los problemas en la decodificación de los niños con TEL se podrían explicar por déficits en esta función cognitiva.

III. Comprensión lectora y habilidades lingüísticas de la comprensión oral

Respecto a la segunda parte de nuestra hipótesis, podemos señalar que esta no se cumple. De acuerdo con los resultados obtenidos no se encontró una asociación estadísticamente significativa entre las habilidades lingüísticas relacionadas con la comprensión oral y la comprensión lectora en ninguno de los dos grupos de esta investigación (escolares con TEL y DTL). Esto se podría relacionar con lo que plantean Infante et al. (2012), donde indican que la comprensión oral adquiere un peso explicativo para la comprensión lectora solo cuando los estudiantes evidencian desempeños promedios en decodificación, comprensión oral y lectura. Además, esto se condice con lo expuesto anteriormente de acuerdo a la visión simple de la lectura, la cual indica que cuando la habilidad de decodificar se ha automatizado, los escolares comienzan a comprender textos, utilizando procesos de alto orden como son la comprensión oral y el conocimiento de mundo (Westby, 2005). Por otra parte, en un estudio realizado con estudiantes de primaria con DTL, se constató de manera consistente la existencia de correlaciones entre las habilidades lingüísticas y las variables lectoras, destacando la variable «sintaxis» (Mata, Gallego & Mieres, 2007). Es así que otra de las posibilidades de no encontrar una asociación entre la comprensión lectora y habilidades de la comprensión oral, se relacione con que la sintaxis no fue evaluada en esta investigación. Finalmente, el estudio realizado por Coloma et al. (2012), concuerda con nuestros resultados, dado que en las habilidades lingüísticas de la comprensión oral evaluadas (comprensión y producción narrativa) no se encontró una asociación significativa con la comprensión lectora en ninguno de los dos grupos (TEL y DTL). Esto se podría explicar por el tipo de inferencias utilizadas (inferencias causales), donde se ha reportado que los niños con TEL no presentan mayores dificultades

(Contreras & Soriano, 2004), y por el tamaño reducido de la muestra (12 escolares con TEL y 19 con DTL). En relación a este último aspecto, se debe destacar que el grupo en estudio de nuestra investigación también es acotado (12 escolares con TEL). Por lo tanto, es probable que no haya existido una asociación estadísticamente significativa por la baja cantidad de niños que componen esta muestra.

IV. Perfiles lectores de los escolares con TEL

Finalmente, tras realizar un análisis cualitativo del desempeño de los escolares con TEL, se observó que los niños que presentaron dificultades en la comprensión lectora (n=10) pueden ser divididos en dos grupos: el primero, compuesto por 8 niños, que presentan la decodificación alterada; y el segundo, compuesto por 2 niños, que poseen un rendimiento normal en la decodificación.

Respecto al primer grupo (escolares con TEL con decodificación alterada), se observa que estos niños presentan tres tipos de perfiles:

- Perfil 1: 4 escolares con decodificación y habilidades de la comprensión oral ambas deficitarias.
- Perfil 2: 4 escolares con decodificación deficitaria y al menos una habilidad de la comprensión oral descendida.
- Perfil 3: 2 escolares con decodificación normal y todas las habilidades de la comprensión oral deficitarias.

De acuerdo con los perfiles identificados, podemos relacionar el primer perfil (tanto decodificación como habilidades de la comprensión oral deficitarias) con el subgrupo denominado “mixto” según el modelo de la “Visión Simple de la Lectura”, el cual estaría compuesto por sujetos con problemas en la decodificación como en la comprensión oral. Se ha descrito a este subgrupo como un perfil lector esperado en los niños con TEL, según el modelo bidimensional entre dislexia y TEL (Bishop & Snowling, 2004). En concordancia con esto, Kelso et al. (2007) han encontrado este mismo perfil, catalogando a este grupo como “*generalmente pobres lectores*”. Al respecto, ellos plantean que las dificultades de estos niños son el resultado de procesos de decodificación ineficientes que se agravan por la debilidad de las habilidades lingüísticas de la comprensión oral.

En relación con el tercer perfil (decodificación normal y habilidades de la comprensión oral deficitarias) se observó que estos niños se asemejarían con el perfil de los “*pobres comprendedores*”. Este grupo se define como aquellos niños que tienen dificultades de comprensión lectora, pero una adecuada decodificación (Yuill & Oakhill, 1991). Además, se ha encontrado que este grupo presenta debilidades en el conocimiento del vocabulario y de aspectos del procesamiento gramatical (Stothard & Hulme, 1992; Nation & Snowling, 1998, 2000). Esto apoya la idea de que los pobres comprendedores tienen dificultades de procesamiento del lenguaje que abarcan deficiencias gramaticales, así como semánticas, aunque sus habilidades de procesamiento fonológico son normales. De esto se desprende que una adecuada decodificación en los niños con TEL no siempre asegura una comprensión lectora apropiada, lo cual se relaciona con lo expuesto por Infante et al. (2012). A su vez, distintos investigadores plantean que las dificultades lectoras de los niños con TEL pertenecientes al perfil de “*pobres comprendedores*”, no se deben a problemas de decodificación, ya que sus habilidades fonológicas son iguales a de los lectores normales (Stothard & Hulme 1995, Nation & Snowling 1998; en Kelso, Fletcher & Lee, 2007).

Finalmente, el segundo perfil, el cual se caracteriza por tener un desempeño decodificación deficitario y al menos una de las habilidades de la comprensión oral afectadas, no se relaciona con ninguno de los perfiles encontrados en la literatura. Sin embargo, se ha descrito ampliamente que los escolares con TEL conforman un grupo heterogéneo en términos de su perfil lingüístico, pudiendo mostrar dificultades en dominios diferentes del lenguaje, entre los que cabría señalar el semántico, el morfosintáctico, el pragmático y el discurso, tanto oral como escrito (Acosta, Ramírez & Hernández, 2013). Por lo tanto, es probable, que debido a la heterogeneidad de las manifestaciones clínicas del TEL, en términos de severidad y persistencia de sus dificultades, estas puedan explicar las diferencias en las habilidades relacionadas con la comprensión lectora (Brizzolara et al., 2011).

En síntesis, los escolares con TEL con problemas de comprensión lectora presentan un perfil heterogéneo de acuerdo al desempeño obtenido en decodificación y habilidades de la comprensión oral (comprensión narrativa, inferencias y léxico).

LIMITANTES DEL ESTUDIO

Durante la realización de este estudio, se presentaron una serie de limitantes que dificultaron el análisis y la interpretación de los resultados obtenidos. Dentro de estas se destacan:

- **Tamaño de la muestra:** Esta investigación se realizó con una muestra de 25 niños, de los cuales 12 eran escolares con TEL y 13 con DTL. Por lo tanto, el bajo número de niños participantes impide que los resultados sean generalizables a la población de escolares con TEL.
- **Diagnóstico de TEL:** Este estudio seleccionó a los participantes del grupo con TEL según los siguientes criterios: tener diagnóstico de TEL de acuerdo a los requisitos del Decreto 170, habilidades lingüísticas no verbales dentro de lo esperado para su edad y pertenecer a establecimientos educacionales con proyectos de integración que sean municipales o subvencionados con nivel socioeconómico medio-bajo. Sin embargo, no se logró constatar que los niños tuvieran un rendimiento normal en audición mediante algún instrumento de evaluación auditiva.
- **Evaluación de ambos grupos de escolares por otros profesionales:** Este seminario de investigación se enmarca dentro del proyecto CONICYT-CIAE 05 llamado “*Estudio longitudinal sobre los precursores de la decodificación y de la comprensión lectora*”. Por lo tanto, las evaluaciones fueron realizadas por otros profesionales, lo cual en muchas ocasiones dificultó la inteligibilidad de las respuestas elicitadas por ambos grupos de niños.
- **Estudios nacionales previos sobre habilidades lingüísticas de la comprensión oral:** Se evidenció que existen pocos estudios en nuestro medio acerca de las habilidades lingüísticas de la comprensión oral. Esto dificultó el desarrollo del marco teórico y la discusión de resultados ante la necesidad de realizar una comparación de los resultados obtenidos.

CONCLUSIONES

De acuerdo a lo expuesto en este seminario de investigación se desprenden las siguientes conclusiones:

En primer lugar, se concluye que los niños con TEL de primer año básico, presentan un rendimiento significativamente menor que sus pares con DTL en cada una de las habilidades evaluadas (comprensión lectora, decodificación, comprensión narrativa, inferencias y léxico).

En relación con la hipótesis de este estudio, se observó que esta se cumple parcialmente, ya que se evidenció que solo la decodificación se asocia con la comprensión lectora en escolares con TEL y DTL, y no así la comprensión oral. Por ende, los niños con TEL no tienen un comportamiento diferente que los niños con DTL en este aspecto. De esta forma, es necesario realizar un abordaje de distintas habilidades que permitan un desarrollo adecuado de la decodificación, dentro de las que están: la conciencia fonológica y la velocidad de denominación.

Pese a que no hubo una asociación estadísticamente significativa entre la comprensión oral y comprensión lectora en ninguno de los dos grupos, se debe abordar el trabajo con las habilidades lingüísticas de la comprensión oral durante el aprendizaje lector, ya que como señala el modelo de "Visión Simple de la Lectura", en períodos posteriores de escolarización (tercero a cuarto básico) serán estas habilidades las que tendrán una mayor impacto en la comprensión lectora. Por lo tanto, para evitar que en dichos momentos aparezcan dificultades de comprensión lectora, se deben abordar estas habilidades en períodos previos.

En conclusión, en los comienzos del aprendizaje lector se debe trabajar el proceso de decodificación, pero sin dejar de lado las habilidades lingüísticas de la comprensión oral.

BIBLIOGRAFÍA

- Ackerman, P. & Dykman, R. (1993). Phonological processes confrontational naming, and immediate memory in dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 26(9), 597-609.
- Acosta, V., Moreno, A. & Axpe, A. (2013). Análisis de las dificultades en el discurso narrativo en alumnado con Trastorno Específico del Lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 33(4), 157-164.
- Acosta, V., Moreno, A. & Axpe, A. (2013). Análisis de las dificultades en el discurso narrativo en alumnado con Trastorno Específico del Lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 33, 165-171.
- Adrián, T. (2002). Estrategias para incrementar la elaboración de inferencias al leer textos de orden expositivo. Recuperado el 7 de abril de 2014, de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1316-00872002000200009&script=sci_arttext
- Aguado, G. (2004). *Trastorno Específico del Lenguaje: Retraso de lenguaje y disfasia*. (2ª. ed.). Malaga: Aljibe.
- Aguilar, E., Sanz- Torrent, M., Serra, M. (2002). A comparative study of the phonology of preschool children with specific language impairment (SLI), language delay (LD) and normal acquisition. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 16(8), 573-596
- Alt, M., Plante, E. & Creusere, M. (2004) Semantic Features in Fast-Mapping: Performance of Preschoolers With Specific Language Impairment Versus Preschoolers With Normal Language. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47(2), 407-420.
- Barriga, R. (2002). *Estudios sobre habla infantil en los años escolares: un solecito calentote*. México: El Colegio de México.
- Badian, N. A. (1993). Phonemic awareness, naming, visual symbol processing, and reading. *Reading & Writing: An Interdisciplinary Journal*, 5, 87-100.
- Bowers, P & Newby-Clark, E. (2002). The role of naming speed within a model of reading acquisition. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 15, 109-126.

- Bishop, D. & Adams, C. (1992). Comprehension problems in children with specific language impairment: literal and inferential meaning. *Journal Speech Hearing Research*, 35, 119-29.
- Bishop, D & Adams, C. (1990). A prospective Study of the Relationship between Specific Language Impairment. *Phonological Disorders and Reading Retardation*. Recuperado el 8 de abril de 2014, de: <http://ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/?term=A+Prospective+Study+of+the+Relationship+between+Specific+Language+Impairment%2C+Phonological+Disorders+and+Reading+Retardation>
- Bishop, D. & Leonard, L. (2001). *Speech and language impairments in children: Causes, characteristics, intervention and outcome*. Oxford: Psychology Press.
- Bishop, D. & Snowling, M. (2004). Developmental Dyslexia and Specific Language Impairment: Same or Different?. *Psychological Bulletin*, 130, 858–886.
- Bishop, M., McDonald, D., Bird, S. & 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.
- Bravo, L. (2004). La conciencia fonológica como una posible "zona de desarrollo próximo" para el aprendizaje de la lectura inicial. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36(1), 21-32
- Bravo, L., Villalón, M., & Orellana, E. (2006). Diferencias en la predictividad de la lectura entre primer año y Cuarto Año Básicos. *Revista Psykhe*, 15, 3-11.
- Brizzolara, D., Gasperini, F., Pfanner, L., Cristofani, P., Casalini, C. & Chilosi, A. (2011). Long-term reading and spelling outcome in Italian adolescents with a history of specific language impairment. *Cortex*, 47(8), 955-973.
- Brown, D., Lile, J., & Burns, B. (2011). Basic language skills and young children's understanding of causal connections during storytelling. *Read. Psychol*, 32, 372–394.
- Buiza-Navarrete, J., Adrián-Torres, J., & González-Sánchez, M. (2007). Marcadores neurocognitivos en el trastorno específico del lenguaje. *Revista de Neurología*, 44, 326-33.

- Cain, K., Oakhill, J., Barnes, M. & Bryant, P. (2001). Comprehension skill, inference-making ability, and their relation to knowledge. *Memory & Cognition*, 29, 850-859.
- Cain, K., Oakhill, J. & Bryant, P. (2004). Children's reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. *Journal of Educational Psychology*, 96, 31-42.
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Castaño J. (2002). Formas clínicas de las disfasias infantiles. *Revista de Neurología*, 34, S107-S109.
- Castro, R., Giraldo, M., Hincapié, L., Lopera, F. & Pineda, D. (2002) Trastorno específico del desarrollo del lenguaje: una aproximación teórica a su diagnóstico, etiología y manifestaciones clínicas. *Revista de Neurología*, 39, 1173-1181.
- Catts, H., Fey, M., Tomblin, J. & Zhang, X (2002). A longitudinal investigation of reading outcomes in children with language impairments. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 45(6), 1142-57.
- Coady, J. (2013). Rapid naming by children with and without specific language impairment. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*. 56, 604-617. Recuperado de: <http://jslhr.asha.org/cgi/content/full/56/2/604>.
- Coloma, C.J., Cobarrubias, I., & De Barbieri, Z. (2007). Conciencia fonológica en niños preescolares de 4 y 5 años. *Revista Chilena de fonoaudiología*, 8(1), 59-69.
- Coloma, C.J., Pavez, M., Peñaloza, Ch., Araya, C., Maggiolo, M. & Palma, S. (2012). Desempeño lector y narrativo en Escolares con Trastorno Específico del Lenguaje. *Onomázein*, 26, 351-375.
- Coloma, C.J., Maggiolo, M. & Pavez, M.M. (2013). Comprensión narraciones orales en niños con Trastorno Específico del Lenguaje. *Actualidades en Psicología*, 27(115), 129-140.
- Conti-Ramsden, G. (2003). Processing and Linguistics markers in Young Children With Specific Language impairment (SLI). *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 46, 1029-1037.

- Conti-Ramsden, G. & Botting, N. (1999). Classification of children with specific language impairment: longitudinal consideration. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 42(5), 1195-1204.
- Conti-Ramsden, G., Botting, N., Simkin, Z. & Knox, E. (2001). Follow-up of children attending infant language units: outcomes at 11 years of age. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 36(2), 207–219.
- Contreras, M. & Soriano, M. (2004). El valor de la narrativa en la caracterización de los alumnos con dificultades de lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 24(3), 119-125.
- Crespo, N., Benítez, R. & Ramos, C. (2005). *Una propuesta de medición de las inferencias en la comprensión del discurso oral*. En M. Pilleux (Ed.), *Los contextos del discurso* (pp. 142-151). Valdivia: Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso (ALIED), Chile.
- Cuetos, F. (2008). *Psicología de la lectura* (7ª. Ed.).pp. 25-55. España: Wolters Kluwers
- De Barbieri, Z. & Coloma, C.J. (2004). La conciencia fonológica en niños con trastornos específicos del lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 24(4), 156-163.
- Denckla, M (1972). Color naming defects in dyslexics boy. *Cortex*, 8, 164-176.
- Denckla, M. & Rudel, R. (1974). Rapid automatized naming of picture objects, colors, letters and numbers by normal children. *Cortex*, 10, 186-202.
- Deshler, D. & Hock, M. (2007). Adolescent literacy: Where we are, where we need to. *Shaping literacy achievement: Research we have, research we need*, 99-119.
- Dickinson, D. & Snow, C. (1987). Interrelationships among pre reading and oral language skills in kindergartners from two social classes. *Early Childhood Research Quarterly*, 2, 1-25.
- Dockrell, J. & Messer, D. (2004). Lexical acquisition in the early school years. En R. A. Berman (Ed.), *Language development across childhood and adolescence* (pp 35-52). Amsterdam- Philadelphia: John Benjamins.
- Edwards, J. & Lahey, M. (1996). Auditory lexical decisions of children with specific language impairment. *Journal of Speech and Hearing Research*, 39, 1263-1273.

- Ellis Weismer, S. (1985). Constructive comprehension abilities exhibited by language-disordered children. *Journal of Speech and Hearing research*, 28, 175-184.
- Ellis Weismer, S. & Karasinski, C. (2010). Comprehension of Inferences in Discourse Processing by Adolescents With and Without Language Impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 53, 1268–1279.
- Fresneda, D. & Mendoza, E. (2005). Trastorno específico del Lenguaje: concepto, clasificaciones y criterios de clasificación. *Revista de Neurología*, 41, 51-56.
- Gallego, C. (2006). *Los prerrequisitos lectores*, comunicación presentada en el Congreso Internacional de Lectoescritura, Morelia (México).
- Getner, D. (1982). Why nouns are learned before verbs. En S. Kuczaj (eds.), *Language Development* (vol. 2). Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, 301-334.
- Gough, P. & Tunmer, W. (1986). Decoding, reading and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7, 6-10.
- Hincapié, L., Giraldo, M., Castro, R., Lopera, F., Pineda, D. & Lopera, E. (2007). Propiedades lingüísticas de los trastornos específicos del desarrollo del lenguaje. *Revista latinoamericana de psicología*, 39(1), 47-61.
- Hoover, W. & Gough, P. (1990). The simple view of reading. *Reading and writing an interdisciplinary Journal*, 2(2), 127-160.
- Hulstlander, J., Olson, R., Willcutt, E. & Wadsworth, S. (2010). Longitudinal Stability of Reading Related Skills and Their Prediction of Reading Development. *Scientific Studies of Reading*, 14(2), 111-136.
- Infante, M. (2006). Las dificultades específicas de aprendizaje de lectura y su relación con habilidades lingüísticas en contextos socioeconómicos diversos. *Revista Chilena de Fonoaudiología*, 7(1), 29-44.
- Infante, M. & Coloma, C.J. (2005). Comprensión oral y lectura: ¿Qué sucede cuando la decodificación ha sido superada?. *Boletín de Investigación Educativa*, 20(2), 267-280.

- Jiménez, J. & Artilés, C. (1990). Factores predictivos del éxito en el aprendizaje de la lecto-escritura. *Infancia y aprendizaje*, 49, 21-36.
- Karasinski, C. & Weismer, S. (2010). Comprehension of inferences in discourse processing by adolescents with and without language impairment. *Journal of Speech, Language and Hearing research*, 53(5), 1268–1279.
- 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.
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: A construction integration model. *Psychological Review*, 95, 163–182.
- León, J. (2001). Las inferencias en la comprensión e interpretación del discurso. Un análisis para su estudio e investigación. Recuperado el 3 de abril de 2014, de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342001004900008
- Leonard, L. (1998). *Children with Specific Language Impairment*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Marinis, T. (2011). On the nature and cause of Specific Language impairment: A view from sentences processing and infant research. *Lingua*, 121, 463-475.
- Martínez, M. (1999). Hacia un modelo de lectura y escritura: Una perspectiva discursiva e interactiva de la significación. Recuperado el 7 de abril de 2014, de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09341999000100013
- Márquez, R. & De la Osa, P (2003). Evaluación de la conciencia fonológica en el inicio lector. *Revista Anuario de Psicología*, 34(3), 357-370.
- Mata, F., Gallego, J. & Mieres, C. (2007). *Habilidades lingüísticas y comprensión lectora. Una investigación empírica*. Bordón.
- Mc Gregor, K., Newman, R., Reilly, R. & Capone, N. (2002). Semantic representation and naming in children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 45(5), 998-1014.
- Mendoza, E. (2001). *Trastorno específico del lenguaje (TEL)*. (1ª. Ed.). Madrid: Pirámide.
- Mendoza, E. (2006). *Trastorno específico del lenguaje (TEL)*. (2ª. Ed.). Madrid: Pirámide.

- 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(3), 136-145. Recuperado de: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0214460312000708?np=y>.
- Montgomery, J. (2003). Working memory and comprehension in children with specific language impairment: what we know so far. *Journal of Communication Disorders*, 36(3), 221-231.
- Morles, A. (1994). Problemas de procesamiento de la información durante la lectura y su resolución. *Revista Pedagógica*, 40, 7-17.
- Nevo, E. & Breznitz, Z. (2011). Assessment of working memory components at 6 years of age as predictors of reading achievements a year later. *Journal of Experimental Child Psychology*, 109, 73-90.
- Nippold, M. (2007). *Later Language Development: School-age Children, Adolescents, and Young Adults*. Austin TX: Pro- Ed.
- Norbury, C. & Bishop, D. (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 & Communication Disorders*, 37(3), 227-251.
- Owens, R. (2003). *Desarrollo del Lenguaje*. Madrid: Pearson Educación.
- Parrila, R., Kirby, J. & McQuarrie, L. (2004). Articulation rate, naming speed, verbal short-term memory, and phonological awareness: Longitudinal predictors of early reading development?. *Scientific Studies of Reading*, 8, 3-26.
- Purcell-Gates, V. & Dahl, K. (1991). Low-SES children's success and failure at early literacy learning in skills-based classrooms. *Journal of Reading Behavior*, 23, 1-34.
- Rosemberg, C., Silva, M. & Borzone, A. (2010). *Programa de promoción del desarrollo lingüístico y cognitivo para los jardines de infantes de la provincia Entre Ríos*. Módulo 2: precursores de la alfabetización. pp.12 – 29.
- Santiuste, V. & López, C. (2005). Nuevos aportes a la intervención en las dificultades lectoras. *Universitas Psychologica*, 4(1), 13 – 22.

- Santoró, K. (2012). Clarifying linguistic comprehension in the simple view of reading: the influence of word-, sentence-, and discourse- level linguistic skill on reading comprehension. Recuperado de http://drum.lib.umd.edu/bitstream/1903/12563/1/Santoró_umd_0117E_12949.pdf.
- Sanz - Torrent, M., Andreu, L., Badía, I. & Serra, M. (2010). El proceso lector en niños con antecedentes de retraso y trastorno específico del lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 33(1), 23 - 33.
- Serra, M., Serrat, E., Solé, R., Bel, A. & Aparici, M. (2000). *La adquisición del lenguaje*. Barcelona, España: Editorial Ariel.
- Sheng, L. & Mc Gregor, K. (2012) Lexical–Semantic Organization in Children With Specific Language Impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 53, 146-159.
- Shiro, M. (2007). *El discurso narrativo oral en la vida cotidiana: géneros y procesos*. En Bolívar, A. (Ed.), *Análisis del discurso, ¿por qué y para qué?* (p.128). Caracas: Los libros de el nacional.
- Snowling, M., Bishop, D., & Stothard, S. (2000). Is preschool language impairment a risk factor for dyslexia in adolescence? *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines*, 41(5), 587-600.
- Stein, N. & Albro, E. (1997). Building complexity and coherences: Children's of goal- structured Knowledge in telling stories. *Narrative development: six approaches*, 5-44.
- Stothard, S., Snowling, M., Bishop, D., Chipchase, B. & Kaplan, C. (1998). Language impaired preschoolers: A follow-up into adolescence. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 41(2), 407-418.
- Strasser, K., Larraín, A., López de Lérida, S. & Lissi, M. (2010). La Comprensión Narrativa en Edad Preescolar: Un Instrumento para su medición. *Revista Psykhe*, 19, 75-87.
- Szaflarski, J., Altaye, M., Rajagopal, A., Eaton, K., Meng X., Plante, E. & Holland, S. (2012). A 10-year longitudinal fMRI study of narrative comprehension in children. *NeuroImage*, 63, 1188–1195.

- Torgesen, J., Rashotte, C. & Wagner, R. (1994). Longitudinal studies of phonological processing and reading. *Journal of Learning Disabilities*, 27, 75-87, 276-286.
- Ullman, M., & Pierpont, E. (2005). Specific language impairment is not specific to Language: The procedural Deficit Hypothesis. *Cortex*, 41(3), 399-433.
- Van den Broek, P., Kendeou, P., Kremer, K., Lynch, J., Butler, J., White, M. & Lorch, E. (2005). Assessment of comprehension abilities in young children. En S. G. Paris & S. A. Stahl (Eds.), *Children reading comprehension and assessment*, 107-130.
- Verhoeven, L., Reitsma, P. & Siegel, L. (2011). Cognitive and linguistic factors in reading acquisition. *Read Writ*, 24, 387–394.
- Verhoeven, L. & Van Leeuwe, J. (2012). The simple view of second language reading throughout the primary grades. *Read Writ*, 25, 1805–1818.
- Vieiro, P. & García – Madruga, J. (1997). An analysis of story comprehension through spoken and written summaries in school-age children. *Reading and writing*, 9, 41-53
- Wellman, R., Lewis, B., Freebairn, L., Avrich, A., Hanssen, A. & Stein, C. (2011). Narrative Ability of Children with Speech Sound Disorders and the Prediction of Later Literacy Skills. *Language, Speech, and Hearing Services in School*, 42, 561-579.
- Wolf, M. & Bowers, P. (1999). The double-deficit hypothesis for the developmental dyslexias. *Journal of Educational Psychology*, 91(3), 415-438.
- Yuill, N & Oakhill, J. (1991). *Children's Problems in Text Comprehension: an Experimental investigation*. Cambridge: Cambridge University Press.