



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

## **PRECURSORES DE LECTURA EN UN GRUPO DE PREESCOLARES DE KINDER CON TEL**

### **INTEGRANTES:**

**Ingrid Lizama García  
Débora Ramírez González  
Yerko Rebolledo Guerra  
Dania Saa Ulloa  
Yasna Sepúlveda Garrido**

### **TUTOR PRINCIPAL:**

**Carmen Julia Coloma Tirapegui**

### **TUTORES ASOCIADOS:**

**Macarena Silva**

**Sandra Palma**

**Ilse López**

**Santiago – Chile**

**2013**





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

## **PRECURSORES DE LECTURA EN UN GRUPO DE PREESCOLARES DE KINDER CON TEL**

**INTEGRANTES:**

**Ingrid Lizama García  
Débora Ramírez González  
Yerko Rebolledo Guerra  
Dania Saa Ulloa  
Yasna Sepúlveda Garrido**

**TUTOR PRINCIPAL:**

**Carmen Julia Coloma Tirapegui**

**TUTORES ASOCIADOS:**

**Macarena Silva**

**Sandra Palma**

**Ilse López**

**Santiago – Chile**

**2013**

***“Lo que sucedió usted lo sabe:  
aprendí a leer y mi soledad encontró compañía,  
el silencio se pobló de voces,  
el vacío se llenó de fantasías.”***

**Sara Sefchovich**

## AGRADECIMIENTOS

Luego de este extenso, extenuante y a la vez desafiante período de investigación no podemos dejar de agradecer a todas aquellas personas que con su apoyo y buena disposición fueron fundamentales en la creación de cada una de estas páginas.

En primer lugar, queremos expresar nuestro cariño y enorme agradecimiento a nuestra gran tutora, la lingüista Carmen Julia Coloma, quien con sus preguntas y sugerencias nos llevó a momentos de reflexión que se convirtieron en pilares fundamentales de este Seminario de Investigación. Fue por ella que pudimos entregar lo mejor de nosotros, de verdad gracias.

Agradecemos también, a la psicóloga Macarena Silva, por su disposición a colaborar en nuestro trabajo y a la fonoaudióloga Sandra Palma, quien incondicionalmente respondió a cada una de nuestras dudas, sin importar hora.

También, queremos agradecer a la profesora Ilse López quien con su conocimiento y experiencia pudo calmar nuestra desesperación frente a tantas dudas metodológicas y a Nick Morrissey que aportó desinteresadamente en la traducción de parte de nuestro trabajo.

Finalmente, no podemos dejar de mencionar a nuestros Padres. Fue su cariño y apoyo incondicional los que hicieron posible soportar las pocas horas de sueño y las rabietas post reunión de Tesis. Sin ellos nada de lo que hicimos hubiese sido posible.

## ÍNDICE

Resumen.....	8
Abstract .....	9
Introducción.....	10
Marco Teórico.....	11
1.La lectura.....	11
2.Precursores de la lectura.....	12
3.Trastorno Específico del Lenguaje.....	23
4.La lectura en niños con TEL.....	23
5.Problemática de los precursores en niños con TEL.....	24
Hipótesis .....	31
Propósito.....	31
Objetivos.....	32
Objetivos generales.....	32
Objetivos específicos.....	32
Material y Método .....	33
Tipo de diseño.....	33
Variables.....	33
Población y grupo en estudio.....	34
Formas de selección de las unidades de estudio.....	34
Procedimientos para obtención de datos.....	35
Instrumento de recolección de datos.....	36

Resultados.....	40
Discusión.....	43
Limitantes del seminario de investigación.....	46
Conclusión.....	47
Bibliografía.....	48
Anexos.....	60

## RESUMEN

Los escolares con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) pueden presentar compromiso en el aprendizaje lector, en cualquiera de sus dos etapas: la decodificación y/o la comprensión lectora. Es particularmente interesante examinar los perfiles lingüísticos de los preescolares con TEL, en relación a sus precursores de lectura.

El objetivo de esta investigación es comparar el desempeño de los precursores de lectura en preescolares con TEL y con desarrollo típico de lenguaje (DTL). Se trabajó con 30 preescolares, 15 de ellos con TEL y los 15 restantes sin TEL. Todos ellos cursaban kinder en escuelas con proyectos de integración, pertenecientes a tres comunas de Santiago, en la Región Metropolitana de Chile. Se les evaluó los precursores de la decodificación (conciencia fonológica y velocidad de nominación), los precursores de la comprensión lectora (gramática comprensiva, gramática receptiva, léxico pasivo, comprensión narrativa e inferencias) y los precursores transversales a ambas habilidades (memoria de trabajo y memoria a corto plazo).

Los resultados mostraron que en los precursores transversales de lectura, no se observaron diferencias significativas entre ambos grupos. En cuanto a los precursores de la decodificación, se advirtió un desempeño significativamente menor en la conciencia fonológica de los niños con TEL respecto de los participantes con DTL. Finalmente, en relación a los precursores de la comprensión lectora, se aprecia que los niños con TEL presentan, en la mayoría de ellos, un desempeño disminuido en relación al grupo con DTL.

**Palabras claves:** lectura, precursores de lectura, trastorno específico de lenguaje, comprensión lectora y decodificación.



## ABSTRACT

The students with Specific Language Impairment (SLI) may show a commitment in the reader learning, in either of its two phases: decoding and/or reading comprehension. It is particularly interesting to examine the linguistic profiles of preschool children with SLI, relative to their reading precursors.

The objective of this research is to compare the performance of the reading precursors in preschool children with SLI and with typical developing language (TDL). We worked with 30 preschool children, 15 of them with SLI and 15 controls with TD. All of them were enrolled in kindergarten in schools with integration projects, belonging to three districts of Santiago, in the Metropolitan Region of Chile. They evaluated the decoding precursors (phonological awareness and rapid naming), the precursors of reading comprehension (expressive grammar, receptive grammar, passive vocabulary, narrative comprehension and inferences) and transverse precursors to both skills (working memory and short-term memory).

The results showed that in the transverse reading precursors, no significant differences were observed between groups. As precursors of the decoding, significantly lower performance was noted in phonological awareness of children with SLI participants with respect to DTL.

Finally, in relation to the precursors of reading comprehension, shows that children with SLI present in most of them, performance decreased relative to the group with DTL.

**Keywords: reading, reading precursors, specific language impairment, reading comprehension and decoding.**

## INTRODUCCIÓN

Los niños que presentan trastorno específico del lenguaje (TEL) se caracterizan por presentar diversos problemas lingüísticos. Podemos detectar en estos niños diferentes dificultades en la adquisición del lenguaje como alteraciones en la expresión, o alteraciones tanto en expresión como en comprensión. Por este motivo, aquellos niños que presentan TEL conforman una población heterogénea (Marinis, 2011, en Coloma, Pavéz, Peñaloza, Araya & Palma, 2012), en la cual las alteraciones en el lenguaje se expresan de forma distinta dependiendo de la lengua que los niños estén adquiriendo (Leonard, 2009 en Coloma et al, 2012).

Los escolares con TEL pueden presentar compromiso en el aprendizaje lector, lo que se ha comprobado en diversos estudios (Simkin & Conti-Ramsden, 2006). Investigaciones en las que han participado escolares con TEL, presentan alteraciones en la adquisición de las habilidades de la decodificación y comprensión lectora, al compararlos con controles pareados por edad. Sin embargo, se reconoce que los escolares tienden a manifestar mayores dificultades en la comprensión lectora (Catts, 2002).

Dado que la lectura es un medio esencial para el aprendizaje en la etapa escolar y que como ya fue mencionado los niños con TEL pueden presentar alteraciones en la adquisición de esta habilidad, podría existir una importante relación entre el TEL y las dificultades en el rendimiento académico de estos niños (Aguado, 2004). Es importante destacar que diversos estudios han hecho hincapié en las consecuencias que los problemas en el desarrollo de la lectoescritura pueden traer sobre el aprendizaje en la etapa escolar. (Bishop & Adams, 1990; Catts et al, 2002). Por tanto, es particularmente interesante examinar los perfiles lingüísticos de los preescolares con una historia de TEL, en relación a sus prehabilidades de lectura (Botting & Conti-Ramsten, 2006).

En el marco del proyecto de investigación “Estudio longitudinal sobre los precursores de la decodificación y de la comprensión lectora”, se encuentra desarrollado este seminario. Esta investigación busca caracterizar y comparar todos los precursores de lectura en preescolares entre el grupo de estudio (niños con Trastorno Específico del Lenguaje) y el grupo control (niños con Desarrollo Típico del Lenguaje).

## MARCO TEÓRICO

### 1. La lectura

Los años preescolares son fundamentales en el proceso de la adquisición lectora. La mayoría de los niños aprenden a leer con relativa rapidez y, aparentemente, sin un esfuerzo excesivo. Sin embargo, hay un gran porcentaje de niños que manifiestan un aprendizaje lento y dificultoso (Shapiro, Church & Lewis, 2002 en Mesa, Tirado & Saldaña, 2012). Esto aumenta, sin duda, la probabilidad de entrar en un espiral que les dificulte convertirse en lectores competentes (Gillon, 2004).

Ahora bien, la lectura no es una competencia unitaria, y el origen de su fracaso puede ser distinto en cada caso. Según la *teoría de la Visión Simple de lectura*, el aprendizaje de esta habilidad consta de dos procesos sustanciales: la decodificación y la comprensión del lenguaje oral. La primera, es el proceso inicial del aprendizaje de la lectura que consiste en el reconocimiento de símbolos o signos de la palabra escrita para luego transformarla en expresiones orales, es decir, la asociación grafema-fonema (Infante, Coloma & Himmel, 2012). A pesar de que la decodificación es una habilidad primordial para lograr un desarrollo lector en el individuo, por sí misma no es suficiente (Bell & Perfetti, 1994; citados en Muñoz-Valenzuela & Schelstraete, 2008). Por ello, la decodificación junto a la comprensión lectora deben estar fuertemente ligadas, para garantizar una adecuada adquisición y desarrollo lector del niño (Pazzaglia, 1993 citado en Muñoz-Valenzuela & Schelstraete, 2008). Esto ha sido demostrado a través de investigaciones, señalando que durante los primeros años de educación formal ambas habilidades participan activa y recíprocamente en el aprendizaje lector (Perfetti, 1985; Perfetti et al., 1996; Perfetti, 2002; Stanovich, 2001; citado en Muñoz-Valenzuela & Schelstraete, 2008). Por otra parte, la comprensión lectora es producto de la decodificación y de la comprensión oral. La influencia de cada uno de estos factores varía de acuerdo al nivel de escolaridad. Así, en los primeros años la decodificación explica en mayor medida el desempeño en comprensión lectora y en cursos superiores, la comprensión oral tiene más influencia en el desempeño lector (Catts y Kamhi, 2005).

Por otro lado, existe una diversidad de teorías y modelos que no se enfatizan en el lenguaje oral, sino que en el lenguaje escrito. De esta manera, unos enfatizan la decodificación, mientras que otros destacan la comprensión lectora. Así, durante las tres últimas décadas han disputado dos puntos de vista. El primero consiste en la aproximación global, el cual afirma que no basta con decodificar para leer, sino

que se requiere de la comprensión oral (“comprender es leer”). El segundo enfatiza la aproximación fonética, la cual da relevancia a la decodificación del texto impreso y al reconocimiento de letras y palabras (“decodificar es leer”). De esto se desprende, que los predictores del desarrollo de la decodificación lectora y la comprensión lectora son distintos, y que una baja eficiencia lectora no tiene por qué reducirse a problemas en la decodificación (Beltrán, López, Rodríguez, 2010). Los modelos interactivos de La Berge y Samuels (1974), referidos por Adams (1990) incorporan las dos perspectivas anteriormente mencionadas. Estos modelos demuestran que la mayor efectividad del proceso lector, ocurre cuando los lectores se centran al mismo tiempo en la decodificación y la comprensión lectora, reconociendo que la lectura comienza con el input gráfico. Según esta última perspectiva, en esta investigación serán considerados como predictores de la lectura tanto los precursores de la decodificación como de la comprensión lectora, y también los transversales a ambos procesos (Beltrán, López, Rodríguez, 2010).

## **2. Precursores de la lectura**

Una de las líneas de investigación básica en el inicio del aprendizaje lector, se focaliza en dos aspectos: el desarrollo de las pre-habilidades necesarias para la lectura, y el momento apropiado para iniciar la adquisición de estas. En relación al primer aspecto, el objetivo de la descripción y análisis de las pre-habilidades tempranas de la lectura es conocer la secuencia de desarrollo típico que cursa la adquisición lectora. De esta manera, al conocerla se podrán pesquisar aquellos niños que presentan diferentes patrones de desarrollo y que necesitan intervenciones tempranas para prevenir dificultades posteriores en la lectura. De acuerdo al inicio de la adquisición de estas pre-habilidades, durante la etapa preescolar los niños desarrollan estos precursores y obtienen conocimientos fundamentales para adquirir la lectura. Por lo tanto, desde esta perspectiva la adquisición de la lectura no comienza con la escolaridad sino que es resultado de un desarrollo continuo durante la vida preescolar del niño (Sellés & Martínez, 2008).

Con respecto a los precursores del proceso lector, en la decodificación, el precursor más relevante es la conciencia fonológica y la velocidad de denominación, mientras que la comprensión oral parece estar más influenciada por el nivel de vocabulario, la sintaxis (Lundberg, 2002; Hulme & Snowling, 2011; Oakhill, Cain y Bryant, 2003; Oakhill, Hartt & Samols, 2005 en Mesa, Tirado & Saldaña, 2012), las habilidades narrativas e inferenciales (Pavez, Coloma & Maggiolo, 2008; Escudero, 2010). Es importante destacar que existen algunas habilidades cognitivas que participan como precursores transversales a la

decodificación y a la comprensión oral, tal es el caso de la memoria a corto plazo y memoria de trabajo (Vallés, 2005).

A continuación los precursores antes mencionados serán descritos:

## 2.1 Predictores de la Decodificación

Entre los predictores de la decodificación detallaremos la conciencia fonológica y la velocidad de nominación.

### **2.1.1 Conciencia fonológica**

La conciencia fonológica se define como una habilidad metalingüística que permite identificar y manipular tanto las sílabas como los fonemas que constituyen una palabra (Coloma, Cobarrubias & De Barbieri, 2007). Por otra parte, la conciencia fonológica no es una entidad homogénea, ya que corresponde a la conciencia de diversas unidades lingüísticas (sílabas y fonemas) (Mendoza, 2006).

La secuencia de la adquisición de la conciencia fonológica, comienza con la identificación de la rima y la aliteración, donde los niños descubren que dos palabras diferentes comparten sonidos similares, ya sea al final o al inicio de la palabra respectivamente, llamada *conciencia holística* (Mendoza, 2006). Posteriormente, se adquiere la *conciencia silábica* (preescolares y adultos analfabetos), luego la *conciencia de unidades intrasilábicas* (la sílaba está constituida por consonante y vocal, o dífonos consonánticos iniciales ej. /pl/ en /plan/) y finalmente la *conciencia segmental* o fonémica (la palabra está constituida por una secuencia de segmentos fónicos) (Mendoza, 2006).

Por otra parte, los resultados expuestos por Coloma, Cobarrubias y De Barbieri (2007) en una muestra de 120 preescolares chilenos, muestran que existen diferencias significativas en el desempeño global de habilidades metafonológicas fundamentalmente relacionadas con la sílaba, entre niños de 4 y 5 años de edad. Este estudio evidenció, que en el grupo de niños de 5 años hubo un desempeño superior al grupo de 4 años, lo que sugiere que las habilidades de conciencia fonológica se incrementan durante este período. Además, en un análisis más detallado, observaron que las diferencias significativas se evidenciaban mayormente en las subpruebas de reconocimiento final de sonido, identificación del número de sílabas y asociación fonema-grafema y en menor medida en el reconocimiento de sonido inicial. Pero en las subpruebas de inversión silábica y análisis fonémico ambos grupos no muestran diferencias

significativas, lo que indica que estas habilidades no aumentan en esta etapa (Coloma, Cobarrubias & De Barbieri, 2007).

Finalmente, la conciencia fonológica es un predictor de la decodificación, ya que permite reconocer que las palabras están formadas por sonidos segmentables. De esta manera, los niños pueden comenzar a inferir y a establecer las relaciones entre los sonidos y las letras correspondientes. En otras palabras, si los niños no se dan cuenta que el lenguaje oral está formado por sonidos segmentables, no podrán inferir las asociaciones entre éstos y las letras, y tendrán dificultades cuando se afronten a la enseñanza sistemática de la lectura y escritura (Rosenberg, Silva & Borzone, 2010).

En los últimos años, la mayor parte de las investigaciones han encontrado una sólida asociación entre la adquisición de las habilidades de conciencia fonológica y el aprendizaje de la lectura. Además, se ha comprobado que el conocimiento que tienen los prelectores y primeros lectores sobre la estructura silábica y fonémica del lenguaje es un buen predictor del éxito en el aprendizaje de la lectura (Al Otaiba & Fuchs, 2002; Catts, Fey, Zhang y Tomblin, 2001; Elliot, Arthurs y Williams, 2000; Foorman & Moats; 2004, Sprugevica & Høien, 2003; Van Der Hey-den, Witt, Naquin & Noell, 2001). Otra explicación a lo anterior es la encontrada en Coloma, Cobarrubias & De Barbieri, (2007, pág. 60), que dice: “la conciencia del fonema cumple un rol fundamental en el aprendizaje de la decodificación lectora, porque permite comprender que los fonemas están representados en grafemas y la manera en que esta representación se manifiesta en las palabras”.

En síntesis, los niños en la etapa preescolar desarrollan las habilidades metafonológicas relacionadas con la sílaba y en el período escolar adquieren la conciencia del fonema (Coloma, Cobarrubias & De Barbieri, 2007).

### **2.1.2. La Velocidad de Denominación de Palabras**

La Velocidad de Denominación es otro de los predictores del éxito lector, ligado fuertemente a la decodificación. La velocidad de denominación es la capacidad de nombrar, lo más rápidamente posible, símbolos familiares presentados visualmente como dígitos, letras, colores y objetos (Denckla, 1972 en Georgiou, Parrila, Cui, Papadopoulos, 2013). Además, esta habilidad está relacionada con el tiempo que demora el niño en denominar aquello que se le está presentando. Así, la tarea de nombrar estímulos en serie con rapidez (Denckla et al., 1974 en Georgiou, Parrila, Cui, Papadopoulos, 2013) proporciona una aproximación temprana al desarrollo de la lectura, ya que implica la misma combinación de procesos

seriados rápidos que emplea la lectura: integración de la atención, la percepción, los sub-procesos conceptuales (semántica), acceso al léxico y procesos motores.

Wolf, Bally y Morris (1986) fueron los primeros investigadores en evidenciar que las diferencias tempranas en denominar estímulos seriados con rapidez predecían las dificultades posteriores en la lectura. Además, estudios longitudinales de Kirby, Pfeiffer y Parrilla (2003) también encontraron que los rendimientos previos a la velocidad de nominación, predicen el rendimiento posterior en la lectura. Específicamente, la habilidad de denominar palabras en serie con rapidez ha demostrado estar correlacionada de forma significativa con el futuro rendimiento lector a nivel de la decodificación, independientemente del coeficiente intelectual (Ackerman, Dykman & Gardner, 1990; Bowers & Newby-Clark, 2002; Bowers & Swanson, 1991; Catts et al., 2001; Cornwall, 1992; Denckla & Rudel, 1976; Felton et al., 1987; Schatsneider et al., 2004; Spring & Davis, 1988; Wolf & Obregon, 1992). Cabe destacar que la capacidad de nombrar rápido está relacionada con la adquisición de la lectura incluso cuando la conciencia fonológica es previamente controlada (Compton, 2003).

Además, en el proceso de denominar un estímulo visual es necesario considerar la existencia de un léxico mental en el que están representadas de distintas formas las palabras para su reconocimiento, almacenaje y recuperación. Y estas formas se activan de manera serial, es decir, tras la activación de una palabra se sucede la otra. Ocurren una serie de procesos desde que se percibe la palabra hasta que se da con el significado (Aguado, 2004).

El éxito para encontrar una palabra requiere que esté almacenada en la memoria y que sea fácilmente accesible al hablante (Aguado, 2004). Además, en este proceso se requiere de la memoria semántica, el cual se organiza a partir del significado de palabras y el conocimiento en uso (Romero & Vázquez, 2002). Por otro lado, existe evidencia que sugiere que una deficiente habilidad para reconocer las palabras puede contribuir a deficiencias en la lectura como en la organización de la memoria semántica (Chabot et al., 1983).

## 2.2 Predictores de la comprensión lectora

El dominio del lenguaje oral permite una exitosa comprensión lectora (Noonan, Hildebrand & Yackulic, 1997; Snow, Burns & Griffin, 1998). Scarborough (1989, 1990) determinó que durante la etapa preescolar la gramática y la semántica, componentes del lenguaje oral, parecían estar relacionados con posteriores dificultades en la comprensión lectora. Otras investigaciones han corroborado los hallazgos de Scarborough, encontrando que las habilidades sintácticas y semánticas son precursores significativos de posteriores dificultades en la comprensión lectora (Shapiro et al., 1990; Bryant et al., 1990; Wagner et

al., 1994; Wolf et al., 1992; Stuart, 1995; Scanlon, et al., 1996; Elbro et al., 1996; Hagtvet, 1997). Por otro lado, Bishop (1991) y Snow et al. (1998) corroboraron que los componentes sintácticos poseen un rol fundamental en la habilidad para comprender el texto escrito. Por lo tanto, en esta investigación se distinguen como precursores de la comprensión lectora los siguientes niveles del lenguaje oral: la semántica (específicamente léxico pasivo) y la gramática junto con otras habilidades que impactan significativamente en el desempeño lector como son el discurso narrativo y las inferencias (Kendeou, Lynch, van den Broek, Espin, White & Kremer, 2005. Escudero & León, 2004).

### **2.2.1 Gramática**

La gramática es básicamente, la descripción de una lengua, una construcción teórica diseñada con el fin de describir y explicar el funcionamiento del sistema lingüístico (Di Tullio, 1997). El estudio de la gramática se centra en las unidades mínimas significativas (palabras) y sus combinaciones. La estructura gramatical se compone por la morfología y la sintaxis (Di Tullio, 1997). La primera, analiza la estructura interna de las palabras, es decir, su unidad mínima significativa denominada morfema. Por su parte, la sintaxis se ocupa de la combinación y concordancia entre las palabras en el marco oracional, siendo la oración su unidad máxima de análisis. Los análisis sintácticos permiten establecer una relación mediante reglas de combinación entre las palabras. Las unidades sintácticas se reúnen por categorías, las que son agrupadas mediante diversas nomenclaturas o relaciones, dando lugar a lo que conocemos como sujeto, predicado, objeto etc. (González, 1995).

En cuanto al desarrollo de la gramática, estudios han demostrado que los procesos de adquisición de estructuras sintácticas son universales (Brown, 1978 citado en González, 1995), lo anteriormente expuesto se enmarca bajo el siguiente contexto: todos los niños pasan por distintas etapas para completar su desarrollo morfosintáctico en un orden de eventos, y éstas etapas pueden ocurrir en plazos diferentes para cada individuo, dado que la velocidad de adquisición es variable (Brown, 1978 citado en González, 1995). La teoría de Chomsky intenta dar explicación al desarrollo de la sintaxis, en la cual propone que la palabra u holofrase elicitada por el niño, forma parte de una oración completa y que el resto omitido da origen a una oración implícita. Sin embargo, esta se ve restringida debido a las limitaciones de atención y memoria en el menor (McNeil, 1970 en González, 1995). Por otra parte, corrientes más cognitivistas afirman que los pequeños poseen palabras o ideas relativamente completas pero no las tienen representadas de manera sintáctica, es por ello, que perciben de manera errónea que una sola palabra es suficiente para transmitir el mensaje (McNeil, 1970 en González, 1995).



La forma en que se organizan y relacionan las palabras, así como la estructura de las mismas, aportan información útil y necesaria para la comprensión del significado de los enunciados. Por esta razón, se ha tratado de explicar la influencia de la gramática en la comprensión lectora. Estudios actuales han demostrado que la gramática a la edad escolar es un predictor significativo de la comprensión lectora, enfatizando que es fundamental intervenir los trastornos de lenguaje mejorando las áreas de vocabulario y gramática para obtener un aprendizaje exitoso en la comprensión lectora (Haarbauer-Krupa, 2009). A su vez, Bishop y Adams (1990), entregan datos concluyentes de que niños con problemas de vocabulario y/o sintaxis junto con la fonología son más propensos a experimentar problemas en la comprensión lectora que aquellos con solamente dificultades fonológicas, lo que en definitiva corrobora la implicancia de la gramática en el aprendizaje de la comprensión lectora.

### 2.2.2 Léxico pasivo

Existen diversas definiciones de semántica, por una parte de Serra, Serrat, Solé, Bel & Aparici (2000) que la semántica se refiere a cómo se realiza la significación mediante el lenguaje.

Tradicionalmente se han considerado dos grandes ámbitos en la semántica: la *semántica léxica*, que trata el significado de las palabras individuales y la *semántica oracional* que se refiere a cómo las palabras transmiten significados nuevos o modificados por el hecho de agruparse y de establecer dependencias entre ellas (Serra, Serrat, Solé, Bel & Aparici, 2000).

Con respecto a la *semántica léxica*, la palabra representa la forma que adopta el contenido a transmitir. A su vez, esta debe someterse a las reglas fonotácticas, morfológicas y sintácticas 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).

Respecto al desarrollo de la *semántica léxica*, se espera un lento incremento del vocabulario en los niños hasta los 18 meses. Luego, entre los 18 y 24 meses se espera un mayor aumento de vocabulario. Así, alrededor de los 6 años de edad, un niño con desarrollo típico del lenguaje cuenta en promedio con unas 10.000 palabras en su vocabulario; además de una adecuada fluidez del habla (Aguado 2004).

Por otra parte, el desarrollo léxico sustenta el aprendizaje de la comprensión lectora, ya que promueve la comprensión del input auditivo (Mendoza, 2006). Las palabras también nos ayudan a organizar las experiencias de la vida a partir de la representación de ideas, conceptos y su interrelación, facilitando al procesamiento del pensamiento. Desde esta perspectiva, el vocabulario contribuye a la

efectividad de la comprensión lectora, ya que tanto ésta como la escritura implican un procesamiento del pensamiento (Santiuste & López, 2004). En la actualidad se conocen diversas intervenciones que consideran la importancia de aumentar el vocabulario para mejorar la comprensión lectora (Santiuste & López, 2004), ya que se ha encontrado una clara asociación entre ambas (Nagy, 1988 en Santiuste V. & López C., 2004; Botting et al., 2006). Por otra parte, el vocabulario no sólo muestra una relación con la comprensión lectora sino que también tienen un valor predictor en ella. De esta manera, en la educación básica el vocabulario ha sido considerado esencial en la adquisición de la lectura (Catts, Fey, Tomblin & Zhang, 1999; Scarborough, 1990, 2005; Share & Leikin, 2004; Storch & Whitehurst, 2002; Swank, 1997; Torgensen, Wagner, Rashotte, Burgess & Hecht, 1997 en Haarbauer-Krupa, 2009).

### **2.2.3 Discurso Narrativo**

El discurso es una unidad semántico-pragmática constituida por una secuencia de oraciones cuyos significados se relacionan coherentemente en torno a un tema. Se elicitó con una determinada intención comunicativa en una situación concreta (Pavez, Coloma & Maggiolo, 2008). Así, la conversación, el discurso narrativo y el discurso expositivo son ejemplos de discurso (Aguado, 2004).

El discurso narrativo es una habilidad lingüística a cuya buena construcción contribuyen algunos predictores, entre ellos, la percepción y representación fonológica, el enriquecimiento del léxico mental y la especificación del significado por medio del sistema morfológico y sintáctico (Aguado, 2004). En términos estructurales, las categorías básicas que dan forma al discurso apuntan a la presentación de la situación inicial, la complicación asociada a acciones y la resolución del conflicto que marca el final de la narración (Bassols & Torrent, 1997).

Es importante destacar que tanto la comprensión como la producción de narraciones orales requieren mantener e integrar información en la memoria de trabajo, siendo un factor cognitivo relevante para el buen desempeño narrativo de los niños. Además, han corroborado que este tipo de memoria se relaciona con la narración (Dodwell & Bavin, 2008).

En cuanto al desarrollo de la narrativa, los niños con desarrollo típico son generalmente capaces de comprender y contar historias a la edad de seis años (Wellman, Lewis & Freebairn, 2011).

Luego, a la edad de siete años, las historias con múltiples episodios comienzan a surgir, y a la edad de nueve o diez niños utilizan muchos detalles y empiezan a completar sus episodios (Crais & Lorch, 1994).

Por otro lado, la habilidad para narrar involucra la unión de todos los componentes del lenguaje para formar una historia significativa, cohesiva y bien formulada. Es por eso, que el análisis de las

narraciones proporciona información acerca de las habilidades gramaticales, de las habilidades para formular recursos de cohesión significativos a través de oraciones, y de las habilidades para organizar el contenido de una historia, entre otras (Seiger-Gardner, 2009).

Además, existe evidencia de que las habilidades narrativas están correlacionadas con la lectura (Gutiérrez-Clellen & Iglesias, 1992). Esto probablemente se deba a que la experiencia de narrar implica un primer acercamiento a las características de la modalidad escrita por medio del lenguaje oral. También, se explica porque la habilidad para narrar implica la integración de las habilidades lingüísticas (gramaticales, pragmáticas, léxico-semánticas), cognitivas (memoria de trabajo) y sociales (Bishop & Edmundson, 1987). Además, el discurso narrativo oral se relaciona en particular con la comprensión lectora en niños que ya han logrado la etapa de la decodificación, y por consiguiente, la persistencia de las dificultades narrativas en estos niños mantendrá un deficitario rendimiento en la comprensión lectora (Bishop & Adams, 1990).

Por lo tanto, no resulta sorprendente que exista una relación directa entre el desarrollo de habilidades narrativas en niños preescolares y el posterior éxito escolar (Contreras & Soriano, 2004). La habilidad para narrar sería un buen predictor del rendimiento académico, como también ya habíamos mencionado de la comprensión lectora. Esto ha sido constatado en un estudio que revela que escolares de 10 años con desarrollo típico y habilidades cognitivas normales, tenían una relación significativa entre el desempeño narrativo oral (comprensión y expresión), el rendimiento escolar y la comprensión lectora (Mallet, Muñoz, Ramírez, San Martín & Tapia, 2003 en Pavez, Coloma & Maggiolo, 2008).

Con respecto a la escolaridad, pero especialmente coincidiendo con el inicio de la educación primaria, la habilidad para narrar se hace cada vez más indispensable, ya que a estos niños se les pide que construyan y comprendan historias ficticias, comenten acontecimientos de sus propias vidas, y compartan pensamientos e ideas con profesores y compañeros. Incluso, se ha señalado que el discurso narrativo es un “puente” entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito. Ello es explicable porque en general, es más extenso, más descontextualizado y posee más marcas de cohesión que la conversación, y estas características lo hacen más similar a los textos escritos (Paul & Smith, 1993). También se ha constatado en ellos la existencia de una correlación entre la madurez escolar y la habilidad para narrar (Fiorentino & Howe, 2004 en Pavez, Coloma & Maggiolo, 2008). Por ende, la detección temprana de problemas en las habilidades narrativas es importante para identificar a niños en riesgo del aprendizaje posterior.

Finalmente, a modo de síntesis la habilidad para contar una historia requiere destrezas cognitivas, sociales y lingüísticas. Por ello, la producción narrativa es una fuente importante de información sobre el funcionamiento social y lingüístico del niño, porque exige la capacidad de tener en cuenta las

necesidades informativas del oyente y utilizar formas lingüísticas con finalidades comunicativas (Contreras & Soriano, 2004).

### **2.2.3 Inferencias**

Por último, otra habilidad importante de destacar en el proceso lector son las inferencias, las cuales se entienden como procesos cognitivos que permiten activar el conocimiento ya almacenado y utilizarlo para organizar e interpretar la nueva información entrante, a través de complejas relaciones abstractas no provenientes de los estímulos. El proceso inferencial es manejado por aquellos individuos que poseen la habilidad de integrar un texto, y que a su vez tienen la capacidad de establecer relaciones en ausencia de información explícita (Escudero, 2010). Situándonos en el ámbito del lenguaje y de la comunicación, se han propuesto cuatro grandes grupos de procesos inferenciales (Monfort & Monfort, 2013) :

#### *Inferencias Lógicas.*

Son las que derivan de relaciones básicas entre causas y efectos, o que establecen relaciones contingentes entre conceptos y palabras. Este tipo de inferencia ocurren en ejemplos como el siguiente: ‘Se quedó mirando la luna’, del que se infiere que esto ocurre de noche.

#### *Inferencias Lógico-culturales.*

Son inferencias lógicas que se aplican a partir de un cierto nivel de conocimiento cultural: si leemos ‘La niña fue a la plaza a recoger las hojas secas de los árboles’, se puede inferir que esto se produce en otoño, pero dicha inferencia supone un proceso de culturización que se realiza tras la primera infancia a partir de una determinada información socialmente aprendida.

#### *Inferencias Lingüísticas.*

Son inferencias que podemos realizar a partir del conocimiento del idioma: en una oración como ‘Me han llamado Juan y Ana, pero prefiero ir con ella’, la comprensión de que me voy a ir con Ana supone tener en cuenta el valor de género del pronombre ‘ella’. Los ejemplos más llamativos de este tipo de inferencias, necesarias para la comprensión del mensaje, los tenemos en las expresiones idiomáticas, donde la interpretación literal del mensaje resultaría absurda: ‘se me pone la piel de gallina’.

#### *Inferencias Pragmáticas.*

Se basan en habilidades de teoría de la mente. Son necesarias cuando los mensajes son ambiguos o incompletos, lo que ocurre muy a menudo en situaciones naturales. Si nos dicen: 'Escribe tu pelota', deducimos que nos quieren dictar algo y que tenemos que escribir 'tu pelota'.

En cuanto a la importancia que tienen las inferencias en el proceso lector, actualmente la evidencia propone que la destreza de inferir relaciones de coherencia en un texto está firmemente correlacionada con la comprensión lectora (Cain, 2004; Van Kleeck, 2008; Van Kleeck, 2006). Los elementos de una historia deben estar estructurados a través de relaciones de coherencia, que en su mayor parte son inferidas, es decir, no explícitas. Por lo tanto, sin estas relaciones, la historia sería una serie de sucesos separados sin una concordancia entre sí (Van Kleeck, 2006). De esta manera, se entiende que la capacidad de inferir es fundamental en el plano de la lectura, ya que ocurre durante y al término de la misma. En este seminario, serán consideradas las inferencias que se realizan a partir de la comprensión auditiva de historias.

### 2.3 Precursores transversales a la decodificación y a la comprensión lectora

Los precursores transversales a la decodificación y a la comprensión lectora son: la memoria a corto plazo y memoria de trabajo, los que serán abordados a continuación.

#### **2.3.1 Memoria a corto plazo y memoria de trabajo**

La memoria es un proceso cognitivo básico de gran relevancia en la lectura, se caracteriza por la adquisición, almacenamiento y reposición de las experiencias previas que fueron aprendidas.

Es posible clasificar la memoria desde 2 puntos de vista. En primera instancia, según su duración: de largo plazo, de corto plazo e inmediata. Por otro lado, según sean conscientes (y por tanto, recuperables en palabras) o no conscientes (en tal caso se expresan en conductas que las explicitan). Las primeras se llaman declarativas o explícitas, y las segundas, implícitas o procedurales y de habilidades (Lavados, J., 2012). Cabe destacar que dentro de las declarativas o explícitas se encuentra, la memoria de trabajo (Schacter & Tulving, 1994).

La memoria de trabajo se ha descrito como un sistema activo que mantiene y manipula información de una amplia variedad de tareas cognitivas como aprendizaje, razonamiento y comprensión por breves períodos de tiempo (Withagen, Kappers, A., Vervloed, M., Knoors, H. & Verhoeven, L., 2013).

Por otro lado la memoria de corto plazo, es un sistema pasivo en el que la información se puede almacenar durante un período muy breve de tiempo. La memoria de trabajo realiza una mayor demanda al sistema ejecutivo central (sistema que controla la atención) en relación a la memoria de corto plazo. Cabe destacar que varias investigaciones han mostrado una relación significativa entre memoria de trabajo y habilidades cognitivas, como la comprensión de la lectura (Daneman & Carpenter, 1980, 1983 en Withagen, Kappers, A., Vervloed, M., Knoors, H. & Verhoeven, L., 2013), el razonamiento (Kyllonen & Christal, 1990 en Withagen, Kappers, A., Vervloed, M., Knoors, H. & Verhoeven, L., 2013) y la inteligencia general (Daneman & Carpenter, 1987 en Withagen, Kappers, A., Vervloed, M., Knoors, H. & Verhoeven, L., 2013).

En relación a la lectura, se ha considerado que la memoria de trabajo debe jugar un importante papel en el proceso lector y que en consecuencia, una de las diferencias individuales entre los buenos y malos lectores debe hallarse en la capacidad de la memoria de trabajo (Perfetti & Lesgold, 1977; Kintsch & Van Dijk, 1978; Just & Carpenter, 1980 en Navalón, C., Ato, M. & Rabadán, R. 1989). Estudios han demostrado que en los niveles iniciales de aprendizaje de la lectura puede hallarse una relación significativa entre la habilidad lectora y la capacidad de memoria de trabajo (Baqués & Sáiz, 1999).

También la memoria a corto plazo (MCP), se ha visto relacionada en diversas investigaciones con la lectura (Konold et al., 2003; Swanson, 1994; Tirre, 1992; Romero & Vázquez, 2002 en Sellés, P. & Martínez, T. 2008). Dentro de las investigaciones que realizan esta correlación están las que evidencian que la MCP es fundamental para el desarrollo y la adquisición de un nuevo vocabulario en los niños pequeños (Baddeley et al., 1997 en Rispens & Baker, 2012), es decir, cuando adquirimos una nueva palabra, debemos repetirla y para ello requerimos de la MCP (Rispens & Baker, 2012). Además, otras investigaciones evidencian que la ejecución de tareas de memoria a corto plazo (repetición de dígitos, letras, palabras y oraciones) está vinculada con el logro en la lectura en las habilidades de decodificación (John, 1998 en Sellés, P. & Martínez, T. 2008).

En síntesis, los precursores de la lectura se dividen en precursores de la decodificación, de la comprensión lectora y los transversales a ambos procesos. Nuestro interés radica en lo que ocurre a nivel del Trastorno Específico del Lenguaje, y por ello, vemos indispensable ahondar en este aspecto.

### **3. Trastorno Específico del Lenguaje**

Los niños con trastorno específico del lenguaje (TEL) se caracterizan por presentar dificultades lingüísticas. En ellos se pueden evidenciar dificultades en la adquisición del lenguaje, ya sea en alteraciones lingüísticas en la expresión, en la comprensión o un déficit en ambas. Es por esto que conforman una población heterogénea (Marinis, 2011), en la cual además las dificultades se manifiestan de manera diversa dependiendo de la lengua que se esté adquiriendo (Leonard, 2009). Además, la heterogeneidad en la manifestación lingüística del cuadro también dificulta la clasificación de los niños en subgrupos clínicos, a lo que se agrega una etiología aún poco precisa (Mendoza, 2005). Por ello, al no existir causas específicas asociadas a la variabilidad sintomatológica, el diagnóstico se efectúa por exclusión. En tal sentido, es universalmente aceptado que las alteraciones lingüísticas de los niños con TEL no se explican por ningún déficit evidente a nivel neurológico, auditivo o en motricidad orofacial (Leonard, 1998).

Por otro lado, en los niños con TEL se afectan frecuentemente algunas habilidades lingüísticas, entre ellas el componente fonológico, morfosintáctico y/o léxico, como habilidades metalingüísticas. En cuanto a las habilidades lingüísticas, 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 las habilidades lingüísticas antes mencionadas, es posible que en los niños con TEL existan dificultades en el discurso narrativo (Kaderavek y Sulzby, 2000; Catts y otros, 2002; Cleave y otros, 2010). Por último, el trastorno requiere tanto que sus ejecuciones en tareas relativas al lenguaje sean significativamente peores que otras habilidades cognitivas asociadas (atención, memoria y funciones ejecutivas), como que los problemas lingüísticos perduren en el tiempo, aún cuando cambien sus manifestaciones lingüísticas.

### **4. Lectura en niños con TEL**

La lectura en niños con TEL ha sido estudiada desde hace algunos años por varios investigadores, los cuales han obtenido diversos resultados. Esta diversidad de resultados se puede explicar por la diferencia en la edad de los sujetos estudiados o también por el tipo de TEL presentado por los sujetos, entre otras causas. Dentro de los puntos en común se aprecia que gran parte de los niños con TEL presentan dificultades en la adquisición de la lectura, aunque no serían todos los niños, sino solo algunos. Sin embargo, en la actualidad cada vez existe un mayor consenso respecto a la presencia de

dificultad en la adquisición de la lectoescritura en relación a la severidad de TEL que presente el niño (Catts, 2002., Tallal, Curtiss & Kaplan, 1988, Bishop & Adams, 1990, Bishop, 2001).

Como se mencionó anteriormente existe una diversidad de resultados del desempeño lector según la edad de los niños con TEL. En ese sentido, varias investigaciones que han evaluado la decodificación y la comprensión lectora en escolares con TEL, de entre ocho y quince años, han establecido que presentan dificultades en ambas habilidades lectoras al compararlos con escolares controles pareados por edad. Sin embargo, se reconoce que estos niños tienden a manifestar más dificultades en comprensión lectora (Catts y otros 2002; Botting y otros, 2006; Kelso y otros, 2007; Bishop y otros, 2009).

Las dificultades lectoras de los niños con TEL tienen una explicación particular desde la teoría de la Visión Simple de la Lectura. Como fue mencionado en el inicio de este trabajo, dicha teoría plantea que la comprensión lectora es producto de la decodificación y de la comprensión oral. La influencia de cada uno de estos factores varía de acuerdo al nivel de escolaridad de los niños (Coloma et al., 2012). Por ello, en los primeros años de la educación formal la decodificación es primordial para poder explicar el desempeño en la comprensión lectora. Pero en etapas más avanzadas de la educación formal, lo relevante es la comprensión oral, la cual se relaciona mayormente con el desempeño lector (Catts, 2002).

## **5. Problemática de los Precusores de Lectura en niños con TEL**

Algunos autores como Tallal, Curtiss y Kaplan (1988) encontraron que los déficits en la comprensión del lenguaje oral predicen dificultades posteriores en la lectura en los niños con TEL. Por otra parte, Bishop y Adams (1990) han hecho hincapié en las medidas de producción de lenguaje, encontrando que la longitud media del enunciado (MLU) es un buen predictor de la capacidad de lectura en los niños con TEL. A su vez, observaron que los niños con problemas de vocabulario y/o sintaxis junto con la fonología, fueron más propensos a experimentar problemas de lectura que aquellos con solamente dificultades fonológicas. Además, Bishop (2001), sostiene que el riesgo de desarrollar dificultades de lectura aumenta con el número de dominios lingüísticos deficitarios (lenguaje receptivo, lenguaje expresivo y la articulación del sonido). Por su parte, Catts (1993) observó que la conciencia fonológica y la velocidad de denominación predicen la decodificación, mientras que la comprensión y la producción verbal predicen una mejor comprensión de la lectura. Por lo tanto, no existe consenso sobre los precusores de lectura tanto en su desarrollo como al tipo de proceso lector que predicen (Botting & Conti-Ramsten, 2006).



Como fue mencionado anteriormente, los niños con TEL pueden presentar dificultades en varios ámbitos, entre ellos existen tres niveles de gran importancia: nivel lingüístico, nivel metalingüístico y/o a nivel cognitivo. Dentro de las habilidades lingüísticas deficitarias se presentan los siguientes niveles: léxico y gramatical. Además, pueden presentar dificultades en el discurso narrativo y en la capacidad de inferir. Por otro lado, a nivel metalingüístico pueden presentar una serie de dificultades entre las cuales una de las más estudiadas es la conciencia fonológica. Por último, presentan afectadas algunas habilidades cognitivas como la memoria a corto plazo y la memoria de trabajo.

A continuación serán abordadas las habilidades mencionadas anteriormente.

### Predictores de la decodificación

#### **5.1 Conciencia fonológica en TEL**

Muchos niños con TEL presentan dificultad en la representación de la palabra tanto en la percepción como organización del lenguaje, es decir, la conciencia fonológica. (Mendoza, 2006).

Estudios han demostrado que los niños con TEL que mantenían dificultades fonológicas hasta los 5,5 años de edad, presentarían déficit en la lectura a los 8 años. Por otro lado, evidenciaron que los niños de 5.5 años con TEL que superaban las dificultades fonológicas poseían un mejor desempeño lector que los niños de ocho años que mantenían estas dificultades (Bishop & Adams, 1990; Catts, 2002). Además, los niños de 5.5 años con TEL que superaron las dificultades fonológicas, al aplicarles un test de lectura (nivel de decodificación y nivel de la comprensión lectora) y un test de escritura de pseudopalabras, tuvieron un mejor desempeño que los niños de 5.5 años con TEL que mantenían estas dificultades (Bishop & Adams, 1990; Catts, 2002). Además, Mendoza (2006) agrega que los adolescentes de 15 años con TEL pueden presentar dificultades en la comprensión lectora y en la comprensión del lenguaje oral.

Resultados de otra investigación demuestran que niños con TEL de 5 años presentan un desempeño significativamente inferior en las tareas relacionadas con la conciencia fonológica, con respecto al rendimiento de sus pares con desarrollo típico. Estos resultados coinciden con otro estudio realizado en nuestro país en niños entre 4 años y 4,11 años, con y sin alteración del lenguaje. En dicho estudio, también se evidenció un rendimiento menor de los niños con TEL en habilidades metafonológicas (Coloma, Cárdenas & De Barbieri, 2005; De Barbieri & Coloma, 2004). A partir de lo anterior, es posible señalar que los niños con TEL muestran un menor desempeño de la conciencia fonológica, independiente de la edad (Canales, Cifuentes, Guzmán, Saldías & Vidal, 2006). También, en

nuestro país, se realizó un seminario de investigación sobre la conciencia fonológica y desarrollo del lenguaje escrito en niños con TEL de 4 años. Los resultados mostraron que existe correlación entre conciencia fonológica y escritura en los niños con TEL, observándose en ellos un rendimiento significativamente menor. No obstante, un número considerable de estos niños no presentaban estas dificultades (Canales, Cifuentes, Guzmán, Saldías & Vidal, 2006).

Estos resultados coinciden con la mayoría de los estudios nombrados anteriormente, los cuales mencionan la importancia de las habilidades de conciencia fonológica en la lectura de los niños con TEL. Estos estudios señalan que muchos de estos niños tienen un menor desarrollo de la conciencia fonológica (Catts *et al.* 2002, Rizzon *et al.* 2009, De Barbieri & Coloma, 2004).

## **5.2. Velocidad de Denominación en TEL**

La velocidad de denominación está influida por dos factores problemáticos para los niños con TEL: la recuperación léxica y la velocidad de procesamiento lingüístico (Coady, 2013). Investigaciones realizadas dan cuenta de que los niños con TEL, nominan nombres más lentamente y de forma menos exacta en comparación a como lo hacen sus compañeros de la misma edad con desarrollo típico del lenguaje (DTL) (Coady, 2013).

La velocidad de denominación está sustentada en dos componentes: el procesamiento de procesos fonológicos y la velocidad de procesamiento (Denckla & Cutting, 1999). El componente de procesamiento fonológico, se ve afectado por la edad y la frecuencia de las palabras. En cuanto a la edad, el tiempo necesario para nombrar imágenes disminuye en función de la edad (Denckla & Rudel, 1974; Milianti & Cullinan, 1974). En cuanto a la frecuencia de palabras, las imágenes cuyas etiquetas se producen con frecuencia en entorno al idioma materno se nombran más rápidamente que las imágenes que representan palabras poco frecuentes (Oldfield & Wingfield, 1965). Ambos efectos probablemente resultan de la fuerza de las representaciones léxicas subyacentes. Los niños más pequeños tienen menos representaciones léxicas que los niños de más edad (Metsala & Walley, 1998), por lo que sus palabras se caracterizan por menos y más débiles asociaciones semánticas y fonológicas. De manera similar, las palabras que aparecen con frecuencia serán más familiares y por lo tanto tendrán un mayor número de asociaciones semánticas y fonológicas. La evidencia de la componente de la velocidad de procesamiento en denominación de dibujos proviene de estudios de niños con dislexia que buscan nombrar rápidamente.

## Precursores de la Comprensión Lectora

### **5.3 Gramática en TEL**

Aunque siempre se ha asumido la heterogeneidad del TEL, se ha considerado que, todos los niños con TEL tienen problemas gramaticales, pero existe un subgrupo homogéneo de niños que presentan, de forma principal o exclusiva, dichos problemas. Van der Lely (1996) se refiere a este subgrupo de niños como TEL gramatical (Mendoza, 2006).

Respecto a niños con TEL de habla hispánica, es posible inferir que presentan un modelo de problemas morfológico semejante al encontrado en la lengua italiana. Ambas son lenguas de origen romántico que comparten mayor cantidad de características morfológicas en comparación a otros idiomas, como por ejemplo el inglés. El español, presenta, asimismo, una morfología muy rica y redundante, que se puede observar analizando algunas de sus principales características (Mendoza, 2006) como redundancia de *número* y *persona* de los verbos, en que las terminaciones de las formas verbales son diferentes para la primera, segunda y tercera persona, tanto en singular como en plural, formas verbales muy diferentes en los distintos tiempos, modos y aspectos verbales muy diferentes y diferenciación de género y número en la mayoría de las formas pronominales. Cabe destacar que se ignora si existe correlación entre la riqueza morfológica de una lengua con la severidad y el tipo de trastorno que pudieran plantearse en el campo morfológico (Mendoza, 2006)

En cuanto a la relación de estas dificultades con la lectura, datos evidencian que aquellos niños con TEL que presentan problemas morfosintácticos o dificultades en el léxico podrían ver afectado su desempeño lector (Bishop & Snowling, 2004; Coloma, De Barbieri & Alarcón, 2011) y que el desempeño lector en niños con TEL está más asociado a la gramática (Catts, Fey, Tomblin & Zhang, 2002; Coloma, Palma, Silva & Holtheuer, 2012), siendo este un marcador característico en los niños con TEL (Schuele y Dykes 2005; Coloma, De Barbieri & Alarcón, 2011).

### **5.4 Léxico en TEL**

Existe evidencia de dificultades léxicas en los niños con TEL, las que se encontrarían principalmente, en la formación de representaciones fonológicas permanentes en el léxico mental. Las dificultades en la representación fonológica, conllevan a su vez a dificultades en el acceso al significado y otras representaciones que permiten la comprensión de un texto, es decir, lo que se lee o dice en una situación particular (Aguado, 2004).

En cuanto al contexto lingüístico, hay consenso de que tanto las palabras como sus significados se aprenden con mayor facilidad en contextos no estructurados, esencialmente por medio de la interacción entre adultos y niños. Sin embargo esta facilidad se ha visto disminuida en los niños con TEL. Por otra parte, las dificultades en el reconocimiento de las secuencias de sonidos de las palabras, propias de los niños con TEL, afectan el aprendizaje de nuevas palabras, su comprensión y la recuperación del léxico mental o acceso al léxico (Mendoza, 2006).

La sólida relación existente entre la comprensión lectora, la inteligencia y el conocimiento de las palabras, ha sido motivo de estudio por distintas disciplinas, ya que se ha encontrado una clara asociación entre el vocabulario de uso frecuente y la habilidad de comprensión lectora. Dentro de las complicaciones que se encuentran en el desarrollo léxico, está el hecho de que principalmente se adquiere a través de dos contextos: lectura y comunicación oral (Mendoza, 2006; Botting et al., 2006).

En cuanto a la correlación del léxico y la lectura, Bishop y Adams (1990) encontraron que quienes presentaban un déficit fonológico acompañado de un déficit sintáctico y/o en el vocabulario, tendrían mayores posibilidades de presentar problemas en la lectura que quienes sólo presentaban el déficit fonológico, ya que se ha encontrado una clara asociación entre el vocabulario de uso frecuente y la habilidad de comprensión lectora (Botting et al., 2006). Por lo tanto, se encontraría afectada la comprensión lectora, ante la presencia de un déficit léxico (Mesa, Tirado & Saldaña, 2013).

## **5.5 Discurso Narrativo en TEL**

Además de los aspectos antes mencionados en relación al TEL, es factible que en estos niños existan problemas en el discurso narrativo (Kaderavek y Sulzby, 2000). Las narraciones de los niños con TEL han sido estudiadas tanto a nivel de la producción como de la comprensión. Con respecto a la producción, se ha establecido en menores de entre cuatro y doce años que existe escasa coherencia, presencia de errores de cohesión y que la estructura textual es deficitaria (Ukrainetz y Gillam, 2009). Además, las proposiciones de los niños con TEL suelen ser demasiado implícitas, omitiendo información crucial sobre los planes, acciones y estados interiores. Usan poco y mal las referencias personales y sus problemas de acceso al léxico se materializan en una limitada fluidez. (Aguado, 1999; Contreras & Soriano, 2004). Todo ello desemboca en narraciones cuyos valores tanto de longitud media de enunciados como de índice de complejidad sintáctica resultan mucho más pequeños, en una gran proporción de errores gramaticales y una pobre cohesión entre las frases cuando se compara su rendimiento con el de sus compañeros con desarrollo típico (Boudreau & Hedberg, 1999). Por su parte, el

estudio de la comprensión narrativa se ha focalizado en determinar el grado de dificultad de las preguntas literales e inferenciales. Las investigaciones han establecido que los niños escolares con TEL de entre seis y diez años manifiestan problemas en ambos tipos de interrogantes (Bishop & Adams, 1992; Norbury & Bishop, 2002).

A pesar de lo anterior, existen estudios en los cuales los niños con TEL evidencian rendimientos adecuados en el discurso narrativo y en la lectura. Por lo tanto, los resultados sobre narración y lectura en niños con TEL son diversos, ya que el nivel de compromiso demostrado por ellos es variable (Reuterskiold, 2011).

Por otro lado, la narración oral es uno de los predictores del aprendizaje de la comprensión lectora en preescolares con TEL que poseen cuatro años (Bishop & Edmundson, 1987).

## **5.6 Inferencias en TEL**

Se ha observado que los menores con TEL tienen dificultades para identificar las necesidades del oyente, lo cual obstaculiza la comprensión del mensaje verbal y, en consecuencia la capacidad de realizar inferencias (Befi-Lopes, Paiva Bento & Perissinoto, 2007). Además, se ha observado que tienden a responder con información que no se relaciona con las interrogantes que se les plantean y a presentar dificultades con las preguntas que apuntan a relaciones de causalidad o finalidad (Contreras & Soriano, 2004). Por otra parte, estudios señalan que gran parte de las dificultades que los menores con TEL presentan en el ámbito de la competencia social, surgen a partir de la dificultad para llevar a cabo inferencias emocionales, debido a lo necesario que son este tipo de inferencias para mostrar empatía hacia los demás (Borke, 1971). Corroborando lo anterior, investigaciones recientes evidencian que los niños con TEL denominan expresiones de forma más lenta, mientras que los niños con DTL no difirieron en los tiempos de respuesta. Estas medidas de tiempo de respuesta están relacionadas con la capacidad de realizar inferencias emocionales, que a su vez predice las puntuaciones de competencia social. Por otra parte, los resultados sugieren que los niños con DTL infieren emociones durante el proceso de comprensión, mientras que los niños con TEL no suelen hacer estas inferencias. Por lo tanto, hacer inferencias emocionales tiene que ver tanto con la comprensión del discurso como de la competencia social en los niños. Así, estos resultados proporcionan evidencia de que las medidas de tiempo en respuesta pueden predecir la capacidad de inferencia y además sugieren que otros factores (rendimiento

cognitivo no verbal, conocimiento de palabras emocionales, entre otras) pueden influir en la comprensión del discurso y la competencia social (Ford & Milosky 2009).

#### **4.7 Memoria a corto plazo y memoria de trabajo en TEL**

Alteraciones en la memoria de corto plazo (MCP) han sido comúnmente asociadas a dificultades en la lectura (Reynolds, C. & Fletcher-Janzen, E., 2009). En cuanto a los niños con TEL, estudios indican que presentan dificultades en la memoria de corto plazo entre ellos Freed y Lockton (2011). Esto, implica un retraso del desarrollo del vocabulario, y un bajo rendimiento de las tareas de repetición de pseudopalabras (Gathercole, 2006 en Rispens & Baker, 2012).

Por otra parte, el TEL también está fuertemente asociado a dificultades de la memoria de trabajo (MT). Así, los niños con TEL tienen una dificultad con el orden de números en tareas relacionadas con este tipo de memoria (Petruccelli, N., Bavin, E. & Bretherton, L. 2012; Duinmeijer, I., De Jong, J. & Scheper, A. 2012). Un tipo de memoria de trabajo, es la memoria fonológica. Investigaciones señalan que las dificultades en la memoria de trabajo fonológica son un identificador fiable TEL en edad escolar primaria (Archibald & Gathercole, 2006 en Girbau & Schwartz, 2008) y la preescolar (Bishop et al., 2004).

Por último, existen varios investigadores que entregan evidencia acerca de la relación entre memoria de trabajo y el aprendizaje de la lectura. Un estudio en particular, constató que la severidad de las dificultades de lectura está asociada significativamente con memoria de trabajo, habilidades lingüísticas, memoria de corto plazo y habilidades de conciencia fonológica. En este estudio, se propone también que la memoria de trabajo funciona como un cuello de botella para la enseñanza en el aula. Ellos sugieren que un adecuado control de las cargas de memoria de trabajo en tareas de aprendizaje estructuradas, puede mejorar los problemas de aprendizaje asociados a limitaciones en la memoria de trabajo (Bermeosolo, 2012).

En síntesis, se puede concluir que existen precursores de la decodificación y de la comprensión lectora, sin embargo, estos aún no son consensuados y su desarrollo no está claro. Por tanto, es particularmente importante en relación al quehacer fonoaudiológico examinar los perfiles lingüísticos y cognitivos de los niños con una historia de TEL, en relación a estas habilidades predictoras de la lectura (Botting & Conti-Ramsten, 2006).

## **HIPÓTESIS**

Los preescolares con TEL presentan un menor desempeño en los precursores de la lectura al compararlos con preescolares con DTL.

## **PROPÓSITO**

Contribuir al proyecto de investigación “*Estudio longitudinal sobre los precursores de la decodificación y de la comprensión lectora*” para comparar el desempeño de los precursores de lectura en preescolares con TEL y DTL.

## OBJETIVOS

### Objetivo General

1 Comparar el desempeño de los precursores de lectura en preescolares con TEL y DTL de 4 colegios con proyectos de integración en tres comunas de Santiago, en la Región Metropolitana de Chile.

### Objetivos Específicos

1.1 Describir el desempeño de habilidades no verbales transversales a la lectura en preescolares con TEL.

1.2 Describir el desempeño de habilidades verbales relacionadas con la decodificación en preescolares con TEL.

1.3 Describir el desempeño de habilidades verbales relacionadas con la comprensión lectora en preescolares con TEL.

1.4 Comparar el desempeño de habilidades no verbales transversales a la lectura entre preescolares con TEL Y DTL.

1.5 Comparar el desempeño de habilidades verbales relacionadas con la decodificación entre preescolares con TEL Y DTL.

1.6 Comparar el desempeño de habilidades verbales relacionadas con la comprensión lectora entre preescolares con TEL Y DTL.



## MATERIAL Y MÉTODO

### 1. Tipo de Diseño

El estudio es:

No experimental: En el presente estudio no se manipularon las variables. Se observaron fenómenos existentes no provocados intencionalmente, es decir, cómo se dieron en su contexto natural, para ser analizados.

Análítico: Este estudio busca explicar cuáles son los precursores asociados al desarrollo de las habilidades de la lectura en los niños con TEL, sin establecer una relación causal entre ellos con el fin de validar o rechazar la hipótesis.

Transversal: El presente estudio explora en un determinado tiempo y momento el desempeño en pruebas específicas de cada uno de los sujetos de la muestra, sin abordar el desempeño futuro o pasado.

Comparativo: Este estudio busca contrastar el desempeño de dos grupos en estudio, con la finalidad de determinar similitudes y diferencias que permitan establecer criterios acerca del desempeño de los precursores de la lectura en preescolares con TEL y DTL.

### 2. Definición operacional de las variables

#### 2.1. Variables dependientes

- Memoria a corto plazo
- Memoria de trabajo
- Léxico Pasivo
- Gramática
- Discurso Narrativo
- Inferencias

#### 2.2. Variable independiente

- Desarrollo del nivel del lenguaje:

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

a) Desarrollo Típico del Lenguaje:

Fue definido como la adquisición normal del lenguaje, en todos sus aspectos, tomando en cuenta la correspondencia entre este proceso y la edad del niño.

b) Desarrollo alterado de lenguaje:

Se definió como el conjunto de problemas en la adquisición del lenguaje, que se presentan en la infancia, sin que se puedan atribuir a una causa evidente, es decir, en ausencia de otras discapacidades que lo expliquen, tales como: déficit auditivo, discapacidad cognitiva, trastorno de la personalidad, lesión cerebral o trastorno psicótico. Para efectos de la investigación, se consideraron todas las formas de presentación del TEL, sin hacer distinción.

### **3. Población y grupo de estudio**

La población en estudio corresponde a niños entre cinco y seis años de edad que cursan Kinder en establecimientos educacionales con proyectos de integración, tanto municipal como subvencionada de nivel socioeconómico medio-bajo, de todas las comunas de la Región Metropolitana.

La muestra en estudio corresponde a niños entre cinco y seis años de edad que cursan Kinder en establecimientos educacionales con proyectos de integración municipales y subvencionados de nivel socioeconómico medio-bajo, en las comunas de Cerrillos, Quinta Normal y San Miguel de la Región Metropolitana. La muestra se divide en dos subgrupos: el grupo estudio constituido por 15 niños con TEL entre cinco y seis años de edad (media= 5, 11 años ) y el grupo control lo integran 15 niños con DTL (media=5,10 años).

### **4. Formas de selección de los grupos de estudio**

En la selección de la muestra se utilizaron los siguientes criterios de inclusión: pertenecer a establecimientos educacionales particulares subvencionados o municipales con proyectos de integración; tener una desviación estándar bajo o sobre el desempeño del SIMCE del año 2012, y por último, cursar Kinder.

A continuación se describen los criterios de inclusión para el grupo de estudio y el grupo control:

#### 4.1. Grupo de Estudio

Para escoger la unidad de estudio se utilizaron los siguientes criterios de inclusión: cursar kinder; tener diagnóstico de TEL, y por último, pertenecer a establecimientos educacionales con proyectos de integración que sean municipales o subvencionados con nivel socioeconómico medio-bajo.

#### 4.2. Grupo Control

Los criterios para seleccionar al grupo control fueron: cursar kinder; ser compañeros de aula en los mismos establecimientos educacionales que los preescolares con TEL, no tener diagnóstico de TEL, ni tener problemas de aprendizaje, y por último, tener rendimiento académico dentro del promedio. Por otra parte, se excluyeron a los niños con los anteriores criterios de inclusión que tuvieran rendimientos académicos destacados.

Así es como, los preescolares del grupo control y los del grupo con TEL fueron pareados, cabe destacar que no se consideró la variable sexo en este estudio.

### **5. Procedimiento para la obtención de datos**

El seminario de investigación se enmarca dentro del proyecto CONICYT CIAE 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. Cabe señalar que en este seminario de investigación solamente se analizaron los datos obtenidos en las evaluaciones realizadas durante el año 2012.

En cuanto al proceso de obtención de datos realizado por los evaluadores, primeramente se entregó un consentimiento informado (Anexo 2) a cada una de las familias de los niños entregadas por las profesoras de kinder en una reunión de apoderados. Posteriormente, se aplicó un protocolo creado por las evaluadoras (Anexo 1) el cual contiene todas las pruebas aplicadas a los niños que participaron. A partir de este, se realizaron diversas tareas repartidas durante una jornada de clases, en la que se evaluaron alrededor de 3 niños en cada sesión, por psicólogos y fonoaudiólogos.

En la primera sesión se completaron los antecedentes personales del niño y se aplicaron en el siguiente orden: pruebas de Matrices Coloreadas de Raven, Memoria y TEGE. En la segunda sesión se aplicaron el Test de Conciencia Fonológica, RAN y Prueba de Inferencias. Por último, en la última sesión se realizó el Test de Vocabulario (TEVI) y “A boy, a dog and a frog”, prueba de producción narrativa. Al terminar la tercera sesión, se agradeció al niño y se hizo entrega de un sticker como estímulo por su participación. Inmediatamente después de completar la administración del test, se llenó la lista de observaciones, como también preguntas dirigidas al examinador las que estaban incluidas en la hoja del inicio donde se encontraban los datos personales, todo esto fue considerado dentro del proceso de evaluación.

## **6. Instrumentos de recolección de datos**

### 6.1. Instrumentos de selección.

No hubo instrumentos de selección específicos para descartar o incluir la unidad de estudio.

### 6.2. Instrumentos de evaluación.

Las habilidades que fueron evaluadas son las siguientes:

#### 6.2.1 Habilidades transversales a Decodificación y Comprensión Lectora

##### a) Inteligencia no verbal

*Matrices coloreadas de Raven (J. C. Raven, 1956).*

Esta habilidad no fue considerada como un precursor propiamente tal de la lectura. Sin embargo, se utilizó como método de exclusión para el diagnóstico de TEL, es decir, para descartar que tuvieran un déficit cognitivo que pudiera explicar las dificultades lingüísticas.

##### b) Memoria

- Memoria a corto plazo.

Esta habilidad se evaluó a través de repetición con un span de dígitos. En esta prueba se informó al niño sobre la tarea a realizar, en que el examinador enumeraba un par de dígitos,

señalando al niño que los repitiera de manera inversa, por ejemplo, si decía: 3-8, el menor debía contestar 8-3, dando unos segundos para que el niño respondiera espontáneamente. Si no entendía la tarea, el evaluador contestaba. Se dió inicio con los ejemplos y se continuó hasta cumplir el criterio de suspensión. Se consideró criterio de suspensión cuando el niño no lograba repetir de forma correcta las dos secuencias del mismo largo. Pero si por ejemplo, repetía de forma correcta la primera secuencia de 4 dígitos (8-4-9-3) y se equivocaba en la siguiente, se continuaba con las secuencias de 5. Si se equivocaba en ambas secuencias de 5 dígitos, la prueba se terminaba. Para calcular el total, se contó un punto por cada secuencia invertida correctamente, sin contar los ejemplos.

- Memoria de trabajo.

Esta habilidad se evaluó a través de la inversión de un span de dígitos. Esta prueba consistió en solicitar al niño repetir una lista de números al revés, donde el examinador enumeraba un par de dígitos (Ej.: 3-8 y el menor debía mencionar 8-3). Primeramente, se comenzó con los ejemplos y luego se continuó hasta cumplir el criterio de suspensión. Este se aplica cuando el niño no logra repetir de forma correcta las dos secuencias de la misma longitud (ejemplo: si menciono de forma correcta la primera secuencia de 4 dígitos y se equivocaba en la siguiente, se continuaría con las secuencias de 5 dígitos. Si se equivocaba en ambas secuencias de dígitos, la prueba terminaba. Para calcular el total, se contó un punto por cada secuencia correctamente realizada, sin considerar los ejemplos.

### 6.2.2 Habilidades relacionadas con la Comprensión Lectora

#### a) Léxico pasivo

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

El Test de Vocabulario en Imágenes, fue utilizado con la finalidad de evaluar el nivel de comprensión de vocabulario pasivo que posee el menor. En esta investigación, se aplicó la forma A (receptiva), para evaluar la comprensión.

La prueba consta de 116 láminas que incluyen lista de estímulos con dos formas de aplicación, una forma A y una forma B, la que puede ser formulada a un grupo de individuos

como también de manera individual. Posee un rango de evaluación que va desde los 2 a los 19 años. La aplicación de esta prueba dura aproximadamente 20 minutos.

b) Gramática

*TEGE (Adaptación Pavez, 1990)*

El Test Exploratorio de la Gramática Española (TEGE) fue utilizado con la finalidad de evaluar el desempeño gramatical a nivel expresivo y receptivo lingüístico

Fue creada por Allen Toronto en 1973 y adaptada para el idioma español por María Mercedes Pavez, comprobando su eficacia, validez y confiabilidad en 1980. Este Test está constituido por 2 subpruebas, una de tipo receptiva y otra expresiva, cada una con 23 ítems, que entregan información para detectar algún trastorno de lenguaje, específicamente sobre la sintaxis del español, en niños entre los 3 y 6 años 11 meses de edad.

c) Discurso Narrativo

*“A boy, a dog and a frog”.* (Merced Mayer, 1980).

Esta prueba fue utilizada con la finalidad de evaluar la superestructura del discurso narrativo (presentación, episodio y final) y las relaciones de coherencia (causal, temporal y de finalidad).

Consiste en un cuento con 28 láminas a través de las cuales se desarrolla una historia que tiene un conflicto, obstáculos y un resultado. Además, se presentan situaciones en las que el niño debe elicitar la interpretación de estados mentales de los personajes de la historia. Esta prueba se aplica en preescolares a partir de los 4 hasta los 9 años de edad.

d) Inferencias

Cuento de *Los Tatis* (Carolina Holtheuer, 2011)

Esta prueba fue utilizada con la finalidad de evaluar inferencias a través la lectura de un cuento breve llamado “Los Tatis”. En este se pretende que el niño logre inferir respuestas a las preguntas relacionadas con el cuento.

La prueba consta de 2 ítems, el primero es de verdadero- falso y el segundo ítem corresponde a preguntas de respuesta breve en las que el menor debe ser deducir la historia relatada.

### 6. 2.3 Habilidades relacionadas con la Decodificación

#### a) Conciencia Fonológica (*Paula Yakuba, 1999*)

Esta prueba fue utilizada con la finalidad de evaluar conciencia fonológica, de tipo silábica, fonémica y el reconocimiento de grafemas, utilizándose 6 subpruebas totales. La conciencia fonológica silábica, se mide a partir del reconocimiento de la sílaba inicial. Por otra parte, la conciencia fonológica final, se evalúa mediante la identificación del número de sílabas y la inversión de sílabas.

#### b) Velocidad de Nominación

*The Rapid Automatic Naming. (Wolf y Denckla, 2003).*

Esta prueba fue utilizada con la finalidad de evaluar la velocidad de denominación. Además, en esta prueba se requieren habilidades como el acceso al léxico y memoria a largo plazo.

El test RAN es una prueba de aplicación individual, cuya meta es nombrar 200 estímulos lo más rápido posible, agrupados en cuatro subtests. En cada subtest los estímulos son presentados de forma aleatoria, pero siempre 50 de cada uno de ellos. En el registro, se anota el tiempo que tarda en nombrar todos los estímulos (50) de cada cartulina y el número de errores que comete al nombrarlos. Luego, al obtener estos dos resultados, se realiza un *índice de eficiencia* por cada subtest presentado, según el procedimiento utilizado por Compton (2003). Este método, consiste en convertir las puntuaciones en dígitos por segundo, letras por segundo, colores por segundo y dibujos por segundo.

## RESULTADOS

Los resultados que se presentan a continuación refieren a las comparaciones realizadas entre los niños con TEL y los menores con DTL en todos los precursores estudiados para la lectura. Para ello, se aplicó la prueba t de muestras independientes, a partir del programa de análisis estadístico SPSS (Statistical Product and Service Solutions, versión Portable IBM SPSS Statistics v19).

**Tabla I. Comparación del desempeño en precursores transversales a la decodificación y la comprensión lectora de niños con TEL y niños con DTL.**

Desempeños	TEL N 15		DTL N 15		t	p
	X	DS	X	DS		
Memoria de trabajo	1.06	1.03	1.4	1.05	.87	N.S
Memoria a corto plazo	2.53	1.18	3.46	1.4	1.96	N.S

La tabla I, muestra que no hubo diferencias significativas al comparar ambos grupos en los precursores transversales (memoria de trabajo y memoria a corto plazo). Lo anterior significa que se comportan de manera similar los niños con TEL y los menores con DTL.



**Tabla II. Comparación del desempeño precursores de la decodificación de niños con TEL y niños con DTL.**

Desempeños	TEL N 15		DTL N 15		t	p
	X	DS	X	DS		
Conciencia Fonológica	26.2	4.0	31.1	6.5	2.5	.018
Velocidad de denominación	56.5	12.8	59.0	15.9	0.5	N.S

La tabla II, indica que solo hubo diferencias significativas en la conciencia fonológica. Esto significa que los niños con TEL difieren en su desempeño en la habilidad metafonológica. Sin embargo, su rendimiento es equivalente en velocidad lectora a los niños con DTL.

**Tabla III: Comparación del desempeño en precursores de la comprensión lectora de niños con TEL y niños con DTL.**

Desempeños	TEL N 15		DTL N 15		t	p
	X	DS	X	DS		
Gramática Expresiva	26.8	10.3	33.1	5.5	2.1	.044
Gramática receptiva	32.1	5.7	35.7	4.2	1.9	N.S
Léxico pasivo	36.6	8.1	42.6	10.8	1.6	.013
Comprensión narrativa	8.3	2.8	10	3.4	1.4	N.S

Inferencias	4.4	2.4	6.3	1.6	2.6	.017
-------------	-----	-----	-----	-----	-----	------

En la tabla III, se observa que existen diferencias significativas en casi la totalidad de las mediciones, exceptuando la gramática receptiva y la comprensión narrativa. Lo anterior significa, que en la mayoría de los precursores de la comprensión lectora los niños con TEL manifiestan un rendimiento significativamente inferior a los niños con DTL.

### **Síntesis de los resultados**

a) Respecto a los precursores transversales de lectura, no se observaron diferencias significativas entre ambos grupos.

b) En cuanto a los precursores de la decodificación, se advirtió un desempeño significativamente menor en la habilidad metafonológica de los niños con TEL respecto de los participantes con DTL.

c) En relación a los precursores de la comprensión lectora, se aprecia que los niños con TEL presentan, en la mayoría de ellos, un desempeño disminuido en relación al grupo con DTL.

## DISCUSIÓN

La hipótesis de este seminario señala que los preescolares con TEL presentan un menor desempeño en los precursores de la lectura al compararlos con preescolares con DTL.

Respecto a los **precursores transversales de lectura** (memoria de trabajo y corto plazo), se advirtieron desempeños similares en los niños con TEL en relación a los participantes con DTL. En cuanto a memoria de corto plazo, los resultados obtenidos por Freed y Lockton (2011), difieren de los resultados obtenidos en este estudio. Cabe destacar, que en el estudio de Freed y Lockton, los niños evaluados presentaban un promedio de edad de 7 años 9 meses, el que supera al de la presente tesis (5 años 11 meses). Además, es posible justificar la discrepancia en los resultados porque dichos autores, compararon con la norma de la población el desempeño de los niños, y no con un grupo control, el cual no sabemos si difiere o no con la norma.

En cuanto a la memoria de trabajo, los resultados expuestos por Duinmeijer, Jong & Scheper (2002) se contraponen los resultados obtenidos. Estos autores, evidencian un desempeño disminuido en los niños con TEL, que poseen una media de 7 años. Estas diferencias podrían explicarse, ya que se evalúa la memoria de trabajo a través de dos pruebas: la *inversión del span de dígitos*, que requiere habilidades de memoria de trabajo cognitiva y la *repetición de un listado de palabras*, que requiere habilidades de memoria de trabajo verbal. Por lo tanto, en estos escolares el desempeño en la memoria de trabajo verbal, frecuentemente disminuida en los niños con TEL, podría estar enmascarando el desempeño en la memoria de trabajo cognitiva, resultando en un rendimiento global de la memoria de trabajo inferior.

Además, esta suposición se complementa por la expuesta por Petruccelli, Bavi & Bretherton (2007). Estos autores mencionan que los preescolares con TEL de 5 años, evidencian un desempeño significativamente descendido en la memoria de trabajo verbal, a través de la repetición de pseudopalabras.

Por otro lado, en los **precursores de decodificación**, se advirtió un desempeño significativamente inferior en la conciencia fonológica de los niños con TEL respecto de los participantes con DTL. En nuestro país, se han realizado varias investigaciones que corroboran lo mencionado. Coloma, Cárdenas, & de Barbieri (2004) evidencian que existe un rendimiento significativamente menor

en el desempeño de la conciencia fonológica de los niños con TEL de 4 años, respecto a los niños con DTL. Además, en nuestro país, unos años después, se determinó que existe un rendimiento significativamente inferior en los niños con TEL, a la edad de los 5 años, respecto a los con DTL. (Domínguez & Cifuentes, et al. 2006). Por otro lado, en escolares con TEL se evidencia que existe un desempeño descendido en conciencia fonológica de los niños con TEL al compararlos con los menores sin problemas de lenguaje. (Catts *et al.* 2002, Coloma et al. 2008, Rizzon *et al.* 2009).

Sin embargo, en la velocidad de denominación se observó un desempeño similar en los niños con TEL, respecto a los con DTL. Estos resultados han sido corroborados por estudios como el de Coady (2013), en el cual se compara también la velocidad de nominación entre niños de 9.8 años con TEL y DTL. Este estudio concluye que existe un desempeño similar en la velocidad para nominar nombres entre ambos grupos de comparación.

En relación a los **precursores de la comprensión lectora**, se aprecia que los niños con TEL presentan, en la mayoría de ellos, un desempeño disminuido en relación al grupo con DTL. Uno de estos precursores en estudio fue la gramática expresiva y comprensiva. Los resultados de gramática receptiva no fueron significativos. Ante esto, cabe destacar que el puntaje total de la prueba de gramática, esto es en su parte expresiva y receptiva, presenta una diferencia significativa en relación a los niños con DTL, lo que concuerda con estudios realizados por Catts et al (2002). Cabe destacar que no se hallaron estudios que aborden de manera parcelada la gramática receptiva de la expresiva.

Por otro lado, en el léxico pasivo, se observó que hubo un desempeño disminuido en los niños con TEL, en relación a los preescolares con DTL. Estos resultados fueron comparados con investigaciones realizadas en grupos de preescolares, por Owen y Leonard (2002), en el que el desempeño léxico de los niños con TEL fue similar a sus pares de la misma edad. Sin embargo, la metodología aplicada para la obtención de sus datos en este estudio difiere de la nuestra. Otro estudio comparado entre niños preescolares de edades entre 4 y 5 años con DTL y TEL, realizados por Dollaghan (1986), corrobora nuestros resultados, en los que se reporta un rendimiento significativamente inferior en el desempeño léxico en niños con TEL comparado con niños con DTL de su misma edad. Esta discrepancia en resultados se podría explicar porque los métodos usados y las muestras con las que se trabajó, fueron distintas para cada estudio.

Sin embargo, en la comprensión narrativa se evidenció un desempeño similar en los niños con TEL, con respecto a los DTL. Estos resultados se correlacionan por los expuestos por Domsch, Richels & Saldana, et al. (2011). Los resultados globales de esta investigación, indican que los niños con una historia de TEL no tenían la comprensión narrativa significativamente diferente del grupo con DTL en la prueba estandarizada narrativa. Estos datos sugieren que los niños con una historia de TEL pueden exhibir un rendimiento apropiado para la edad.

Por otra parte, la evidencia de un rendimiento similar entre los niños con TEL y DTL en nuestro seminario, podría explicarse de la siguiente manera. La mayoría de los niños con DTL que responden a la mitad de las preguntas de comprensión narrativa, también poseen un desempeño disminuido en la comprensión gramatical. Por lo tanto, el déficit en la comprensión narrativa en los niños con DTL se explicaría por una dificultad lingüística de base, específicamente en la gramática, infiriéndose que el grupo control no presenta efectivamente un desarrollo típico del lenguaje.

En cuanto a las inferencias, los resultados expuestos por Adams, Clarke & Haynes (2008) se contraponen a nuestros resultados, proponiendo que existe un desempeño similar en la generación de Inferencias entre los niños con TEL y los menores con DTL, los cuales poseen una media de edad similar a los menores evaluados en nuestro seminario. La diferencia de resultados podría explicarse, ya que estos autores evalúan la generación de inferencias a través de una prueba en la que se le solicita al menor realizar inferencias a partir de la información entregada en oraciones aisladas. Esto no requiere habilidades de comprensión narrativa, las cuales podrían estar disminuidas en los niños con TEL. Por otra parte en nuestro estudio la realización de inferencias fue evaluada a partir de la información entregada en un contexto narrativo (Cuento "Los Tatis"), en el cual son fundamentales las habilidades de comprensión narrativa que en los menores con TEL podrían estar descendidas; esto explicaría las diferencias encontradas. Además, esta afirmación se complementa con la expuesta por Karansinski & Ellis Weismer (2010). Estos autores mencionan que los niños con TEL evidencian un desempeño significativamente descendido en la realización de inferencias en comparación con menores de DTL; en este estudio las inferencias también fueron generadas a partir de información narrativa.

## Limitantes del Estudio

En la realización de este seminario de Investigación se presentaron una serie de limitantes que dificultaron tanto el análisis como la interpretación de los datos obtenidos. Entre estas limitantes podemos mencionar:

- En esta investigación se trabajó con los datos obtenidos de una muestra compuesta por treinta niños. Esta es una muestra pequeña desde la cual no se pueden obtener resultados determinantes y generalizables a la población general de niños con TEL.
- Los menores participantes en el estudio son todos provenientes de colegios de Nivel Socioeconómico (NSE) medio – bajo, por lo cual los resultados obtenidos solamente representan a este grupo social.
- Otro aspecto limitante en el análisis de los datos utilizados, tiene relación con que los datos obtenidos en las pruebas no fueron recabados por los integrantes de este seminario de Investigación. Esto representó una serie de dificultades al momento de entregar la correcta asignación de puntaje a cada prueba debido a la letra ilegible presente en algunos protocolos, espacios en blanco, etc.
- No existen estudios chilenos con los cuales comparar los resultados de esta investigación. Esto limita el conocimiento del desempeño de preescolares con TEL en nuestra realidad nacional.

Finalmente, queremos destacar la importancia que tiene el conocer un poco más sobre los precursores de las habilidades lectoras. Esto podría permitir en un futuro ojalá no muy lejano generar estrategias de intervención temprana en preescolares orientadas a prevenir en el momento adecuado un posterior fracaso en el desarrollo lector de la población infantil.

## CONCLUSIONES

La hipótesis de este seminario señala que los preescolares con TEL presentan un menor desempeño en los precursores de la lectura al compararlos con preescolares con DTL.

A partir de los resultados obtenidos en la investigación, se determina que la hipótesis fue parcialmente confirmada. Con un fin didáctico, confirmaremos esta hipótesis en cada uno de los precursores de lectura ya mencionados: en los precursores de la decodificación, en los precursores de la comprensión lectora y en los precursores transversales a ambas habilidades.

En cuantos precursores transversales a la lectura no se confirma la hipótesis propuesta, ya que el desempeño en la memoria de trabajo y en la memoria a corto plazo de los niños con TEL es similar a los niños con DTL.

Respecto a los precursores de la decodificación, la hipótesis planteada fue confirmada, ya que la conciencia fonológica como precursor preponderante para la habilidad de asociación grafema-fonema, se evidencia significativamente descendida en los niños con TEL, respecto a los con DTL.

Finalmente, respecto a los precursores de la comprensión lectora, la hipótesis propuesta también fue confirmada, ya que la gramática, como habilidad diagnóstica en el TEL, fue descendida significativamente en estos niños. Además, el léxico pasivo, habilidad frecuentemente descendida en el TEL, se evidenció significativamente inferior en estos niños.

## BIBLIOGRAFÍA

Adams, C., Clarke, E., & Haynes, R. (2008). Inference and sentence comprehension in children with specific or pragmatic language impairments. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 44, 301-318. Recuperado desde <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/19424893>

Aguado, G. (2004). Trastorno Específico del Lenguaje: Retraso de lenguaje y disfasia. 2 edición. Málaga. Ed. Aljibe.

Aguilar, M., Navarro, J., Menacho, I., Alcalé, C., Marchena, E., Ramiro, P. (2010). Velocidad de nombrar y conciencia fonológica en el aprendizaje inicial de la lectura. *Psicothema* 22, (3), 2010. Recuperado desde <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72714400013>

Alonso J., Mateos M.M. (1985). Comprensión lectora: modelos de entrenamiento y evaluación. *Infancia y Aprendizaje*, 31-32, 5-19. Recuperado desde <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=667401>

Anderson, J. (1965). Initiatory delay in congenital aphasoid conditions. *Cerebral Palsy Journal*, 26, 9 - 12.

Archibald L.M.D., Gathercole S.E. (2006). Nonword repetition: A comparison of tests. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. 49, 970-983. Recuperado de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/17077209>.

Bassols, M. & Torrent, A.M (1997) . *Modelos textuales*. Octaedro, Barcelona, 1997. Recuperado de: <https://www.google.cl/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CC4QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.octaedro.com%2Fdownloadf.asp%3Fm%3D10022.pdf&ei=d--XUq3tHIGIsAT2hIC4Cw&usq=AFQjCNF2ZVO0LJK2m0Qnp58AxuRhBivn0g&sig2=GyRZEaZxSAOlot4ZseLNMq&bvm=bv.57155469,d.cWc>

Baqués, J. & Sáiz, D. (1999). *Medidas simples y compuestas de memoria de trabajo y su relación con el aprendizaje de la lectura*. *Psicothema*. 11(4), 737-745. Recuperado de: <http://www.psicothema.com/pdf/325.pdf>



Baddeley, A.D. (1990) *Human Memory: Theory and Practice*. London: Lawrence Erlbaum Associates

Beltrán-Llera J., López C., Rodríguez E. Lingüística clínica y evaluación del lenguaje. Actas del Primer Congreso Nacional de Lingüística Clínica: *Precursores tempranos de la lectura*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de [http://www.uv.es/perla/2\[02\].BeltranLopezRodriguez.pdf](http://www.uv.es/perla/2[02].BeltranLopezRodriguez.pdf)

Bermeosolo, 2012. Memoria de trabajo y memoria procedimental en las dificultades específicas del aprendizaje y del lenguaje: algunos hallazgos. *Revista Chilena de Fonoaudiología. Volumen 11, 57-75*  
Recuperado de: <http://www.revfono.uchile.cl/index.php/RCDF/article/view/24516/25890>

Bishop D. & Adams C. (1990). A Prospective Study of the Relationship between Specific Language Impairment. *Phonological Disorders and Reading Retardation*. Recuperado de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/?term=A+Prospective+Study+of+the+Relationship+between+Specific+Language+Impairment%2C+Phonological+Disorders+and+Reading+Retardation>

Bishop, D. & Adams, C. (1992). Comprehension problems in children with specific language impairment: literal and inferential meaning. *J Speech Hear Res*, 35(1), 119-29. Recuperado desde [http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/?term=Bishop%2C+DV+and+Adams%2C+C+\(1992\).+Comprehension+problems+in+children+with+specific+language+impairment%3A+literal+and+inferential+meaning.+J+Speech+Hear+Res%2C+3](http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/?term=Bishop%2C+DV+and+Adams%2C+C+(1992).+Comprehension+problems+in+children+with+specific+language+impairment%3A+literal+and+inferential+meaning.+J+Speech+Hear+Res%2C+3)

Bishop D. (2002) The role of genes in the etiology of specific language impairment. *Journal of Communication Disorders*. 35, 311–328. Recuperado de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/12160351>

Bishop D., Adams C., Norbury C. (2004). Using nonword repetition to distinguish genetic and environmental influences on early literacy development: a study of 6-year old twins. *American Journal of Medical Genetics*. 129B (1), 94–96. Recuperado de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/15274048>

[Bishop, D.V. & Edmundson, A.J \(1987\).](#) Language-impaired 4-year-olds: distinguishing transient from persistent impairment. *Journal Speech Hearing Disorders*, 52(2), 156-73. Recuperado desde <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/3573746>

Borzone, A., Silva M. & Rosenberg, C (2010). Programa de desarrollo lingüístico y cognitivo para niños pequeños: módulos con materiales, sugerencias y actividades para formadores de maestras. Módulo 2: Los precursores de la alfabetización. *Argentina*. Recuperado de <http://www.entrieros.gov.ar/CGE/2010/inicial/files/2012/05/M%C3%B3dulo-2-Los-precursos-de-la-alfabetizaci%C3%B3n.pdf>

Botting, N., Simkin, Z. & Conti-Ramsden, G. (2006). Associated reading skills in children with a history of Specific Language Impairment (SLI). *Reading and Writing*. 19, 77–98 Recuperado desde <http://openaccess.city.ac.uk/1229/>

Boudreau, & Hedberg, N. (1999). A Comparison of Early Literacy Skills in Children With Specific Language Impairment and Their Typically Developing Peers. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 8, 249-260. Recuperado desde <http://ajslp.asha.org/cgi/content/short/8/3/249>

Briscoe J., Bishop D., Norbury C. (2001). Phonological processing, language and literacy: a comparison of children with mild to moderate sensorineural hearing loss and those with specific language impairment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42, 329–340. Recuperado el 3 de Mayo del 2013 desde <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/11321202>

Canales, S., Cifuentes, P., Guzmán, C., Saldía, M., Vidal, A. (2006). Desempeño de la Conciencia Fonológica en niños con TEL de 5 años. Recuperado de <http://www.tesis.uchile.cl/handle/2250/110665>

Catts, H., Fey M., Tomblin J., Zhang X. (2002).. A Longitudinal Investigation of Reading Outcomes in Children With Language Impairments, *Journal Speech Language Hearing Research*, 45, 1142-1157. Recuperado desde <http://www.uiowa.edu/~clrc/pdfs/longitudinal-investigation.pdf>

Catts, H. & Kamhi, A. (2005) . The Connections between Language and Reading Disabilities. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Chabot, R., Petros, T. & McCord, Gary (1983). Developmental and reading ability differences in accessing information from semantic memory. *Journal of Experimental Child Psychology*, 38 (1), 128-142. Recuperado el 9 Mayo 2013 desde <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0022096583900747>

Clemente, R. (2009). *Desarrollo del lenguaje*. Barcelona, España: Ediciones OCTAEDRO, S. L.

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., Cárdenas, L., De Barbieri, Z. (2005). Conciencia fonológica y lengua escrita en niños con trastorno específico del lenguaje expresivo. *Revista CEFAC*, 7(4), 419-425. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=169320507004>

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. Recuperado de <http://www.revfono.uchile.cl/index.php/RCDF/article/viewFile/21382/22819>

Coloma C.J., Pavéz M.M., Peñaloza Ch., Araya C., Palma S. (2012). *Desempeño lector y narrativo en escolares con trastorno específico del lenguaje*. *Onomázein* 26 (2), 351-375. Recuperado el 3 de Marzo de 2013 desde <http://www.onomazein.net/26/13-coloma.pdf>

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., De Barbieri Z. & Alarcón P. (2011). Desempeño en lectura inicial de escolares con TEL que presentan problemas fonológicos morfosintácticos. *Sintagma*, 22, 69-81. Recuperado dede <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3609987>

Coloma C.J., Palma S., Silva M. & Holtheuer C. (2012). La influencia del problema lingüístico de los niños con TEL en la Comprensión Lectora. Segundo Congreso Interdisciplinario de Educación, Santiago

Contreras, M. & Soriano, M. (2004). El valor de la narrativa en la caracterización de los alumnos con dificultades de lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatria y Audiología*, 21, 119 -125. Recuperado desde <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1025670>

Crais, E. & Lorch, N. (2003). Children's Story Retelling and Comprehension Using a New Narrative Resource Canadian. *Journal of School Psychology*, 18, 91-113. Recuperado desde <http://cjs.sagepub.com/content/18/1-2/91.refs>

De Barbieri, Z., Coloma, C. J. (2004). La conciencia fonológica en niños con trastorno específico del lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*. 24(4): 156-163.

Denckla, M., Cutting, L. (1999). History and significance of rapid automatized naming. *Annals of Dyslexia*, 49, 29 - 42.

Denckla, M., Rudel, R. (1974). Rapid automatized naming of pictured objects, colors, letters and numbers by normal children. *Cortex*. 10, 186 - 202.

Di Filippo, G., Brizzolara, D., Chilosi, A., De Luca, M., Judini, A., Pecini, C., Spinelli, D., Zoccolotti, P. (2005). Rapid naming, not cancellation speed or articulation rate, predicts reading in an orthographically regular language (Italian). *Child Neuropsychology*. 11, 349-361. Recuperado de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/16051563>

Di Tullio A. (1997), *Manual de Gramática del Español*. Buenos Aires: Editorial S.A.

[Dodwell, K.](#) & [Bavin, EL](#) (2008). Children with specific language impairment: an investigation of their narratives and memory. *International Journal Language Communication Disorders*, 43(2), 201-18. Recuperado desde <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/17852521>

Dollaghan, C. (1987). Fast mapping of normal and language- impaired children. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 52, 218–222.

Domsch, C., Richels, C. & Saldana, M. et al (2012). Narrative skill and syntactic complexity in school-age children with and without late language emergence. *International Journal Language Communication Disorders*, 47(2), 197–207. Recuperado desde [http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/?term=Domsch%2C+C.%2C+Richels%2C+C.+%26+Saldana%2C+M.+et+al+\(2012\).](http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/?term=Domsch%2C+C.%2C+Richels%2C+C.+%26+Saldana%2C+M.+et+al+(2012).)

Duinmeijer, I. Jong, J. & Scheper, A (2012). Narrative abilities, memory and a specific language impairment. *International Journal Language Communication Disorders*, 47(5), 542–555. Recuperado desde: <http://www.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=bf40e9e1-10cc-48e4-abb3-d971e0fbf2b7%40sessionmgr112&vid=2&hid=127>

Escudero, I. (2010). Las inferencias en la comprensión lectora: una ventana hacia los procesos cognitivos en segundas lenguas. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 7(4), 1-32

[Ford, J. & Milosky, L. Inference Generation During Discourse and Its Relation to Social Competence \(2009\). \*Journal of Speech, Language, and Hearing Research II\*, 51, 367- 380.](#)

Freed, J., Lockton, E. & Adams, C. (2012). Short-term and working memory skills in primary school-aged children with specific language impairment and children with pragmatic language impairment: phonological, linguistic and visuo-spatial aspects. *International Journal of Language & Communication Disorders* 47 (4). pages 457-466

Georgiou, G., Parrila, R., Ying, C., Papadopoulos, T. (2013). Why is rapid automatized naming related to reading?. *Journal of Experimental Child Psychology*. 115, 218-225. Recuperado de <http://ebookbrowse.com/georgiou-parrila-cui-papadopoulos-2013-pdf-d464554719>

Girbau D. y Schwartz R. G. (2008). Phonological Working Memory in Spanish-English Bilingual Children with and without Specific Language Impairment. *Journal of Communication Disorders*, 41 (2): 124-145. Recuperado el 5 de Mayo de 2013 desde <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2267769/> Recuperado el 3 de Mayo del 2013 desde

<http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=36fefad1-5f51-481b-9080-dc92f2b9e837%40sessionmgr110&vid=2&hid=127>

González, A. (1995). Componentes del Desarrollo Lingüístico de los Niños: Fonológico, Léxico-Semántico, Morfo-Sintáctico Y Pragmático. *Psicología del desarrollo: teorías y prácticas*, 77-84, 89-99 y 103-115 . Recuperado desde: <http://www.e-educ.org/DEP/lecturas/sesion%209/LEC%2006%20EL%20DESARROLLO%20DEL%20LENG%20NIVEL%20FONOL%20alumnos.pdf>

Gutiérrez-Clellen, V., Restrepo, A., Bedore, L., Peña, E., & Anderson, R. (2000). Language sample analysis in Spanish-speaking children: Methodological considerations. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*,

31,

88-98.

Recuperado

desd

[https://www.google.cl/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&ved=0CC4QFjAB&url=http%3A%2F%2Fweb.space.utexas.edu%2Fflizp%2Fwww%2Fpe%25C3%25B1a%2520PUBLICATIONS.doc&ei=KfyXUon0O-y2sATG9IGAAg&usq=AFQjCNFy\\_jZr57o-e3M1FBwiKcK8NUzb-w&sig2=lzagSUR1f-ZEvfaJIYBHLw&bvm=bv.57155469,d.cWc](https://www.google.cl/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&ved=0CC4QFjAB&url=http%3A%2F%2Fweb.space.utexas.edu%2Fflizp%2Fwww%2Fpe%25C3%25B1a%2520PUBLICATIONS.doc&ei=KfyXUon0O-y2sATG9IGAAg&usq=AFQjCNFy_jZr57o-e3M1FBwiKcK8NUzb-w&sig2=lzagSUR1f-ZEvfaJIYBHLw&bvm=bv.57155469,d.cWc)

Haarbauer-Krupa, J (2009). *Language and Speech Predictors of Reading Achievement in Preschool Children with Language Disorders*. GSU, E.E.U.U. Recuperado 8 mayo 2013 de [http://digitalarchive.gsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1056&context=epse\\_diss](http://digitalarchive.gsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1056&context=epse_diss)

Infante M., Coloma C.J., Himmel E. (2012). Comprensión lectora, comprensión oral y decodificación en escolares de 2º y 4º básico de escuelas municipales. *Estudios pedagógicos*, 38 (1), 149-160. Recuperado de [http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052012000100009&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052012000100009&script=sci_arttext)

[Kaderavek JN](#), [Sulzby E](#) (2000). Narrative production by children with and without specific language impairment: oral narratives and emergent readings. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 43(1), 34-49.

Karasinski, C., & Ellis - Weismer, S,. (2010). Comprehension of Inferences in Discourse Processing by Adolescents With and Without Language Impairment. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*. 53, 1268 - 1279. Recuperado desde <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3064077/>.

[Kirtley C., Bryant P., MacLean M., Bradley L.](http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0022096589900040)(1989). *Journal of Experimental Child Psychology*. 48(2), 224-45. *Rhyme, rime, and the onset of reading*. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0022096589900040>

Lavados, J., (2012). *El Cerebro y la Educación. Neurobiología Del Aprendizaje*. Santiago de Chile: Editorial Taurus literacy.

Mendoza, E. (2001). *Trastorno Específico del Lenguaje (TEL)*. 1ª edición. Madrid: Pirámide.

Mendoza, E. (2006). *Trastorno Específico del Lenguaje (TEL)*. 2ª edición. Madrid: Pirámide.

Mesa G., Tirado MJ., 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, Foniatria y Audiología*, 33 (3), 136-145. Recuperado de: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0214460312000708#>

Metsala, J., & Walley, A. (1998). Spoken vocabulary growth and the segmental restructuring of lexical representations: *Precursors to phonemic awareness and early reading ability. Word recognition in beginning literacy*. 89–120.

Miliani, F., & Cullinan, W. (1974). Effects of age and word frequency on object recognition and naming in children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 17, 373–385.

Monfort I & Monfort M. (2013) . Inferencias y comprensión verbal en niños con trastornos del desarrollo del lenguaje. *Revista de Neurología*; 56 (1), 141-6.

Muñoz-Valenzuela C. & Schelstraete M. (2008). Decodificación y comprensión de lectura en la edad adulta: ¿una relación que persiste?. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45, 5-25. Recuperado el 25 marzo 2008, desde <http://www.rieoei.org/deloslectores/2384Valenzuela.pdf>

Navalón, C., Ato, M. & Rabadán, R. (1989). El papel de la memoria de trabajo en la adquisición lectora en niños de habla castellana. *Infancia y Aprendizaje*, 45, 85-106. Recuperado desde: [dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/48322.pdf](http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/48322.pdf)

[Norbury, C.F.](#) & [Bishop, D.V.](#) (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 Language Communication Disorders*, 37(3), 227-51. Recuperado desde <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/12201976>

Oldfield, R. C., & Wingfield, A. (1965). Response latencies in naming objects. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 17, 273–281.

Owen, A. & Leonard L. (2002) Lexical Diversity in the Spontaneous Speech of Children With Specific Language Impairment: Application of D. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. 45, 927–937

Reynolds, C. & Fletcher-Jenzen, E. (2009). *Handbook of Clinical of Child Neuropsychology*. 3ª edición. New York: Springer.

Rinaldi, W. (2000). Pragmatic comprehension in secondary school-aged students with specific developmental language disorders. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 35, 1-29. Recuperado de: <http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=2cf2217e-e139-4821-970e-7d0445516688%40sessionmgr104&vid=2&hid=118>

Rispens, J. & Baker, A. (2012) *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 55, 683–694. Recuperado el 8 mayo 2013 desde <http://web.ebscohost.com/ehost/detail?sid=14796729-906c-4b59-9832625d01cd7fc2%40sessionmgr112&vid=1&hid=123&bdata=Jmxhbmc9ZXMvc2l0ZT1laG9zdC1saXZI#db=rzh&AN=2011581966>

Romero, E. & Vázquez, G. (2002). Actualización en Neuropsicología. Buenos Aires: Ediciones GeKa.

[Reuterskiöld, C.](#), [Hansson, K.](#) & [Sahlén, B.](#) 2011. Narrative skills in Swedish children with language impairment. *International Journal language Communication Disorders*, 44(6), 733-44. Recuperado desde <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/21632063>



Sans, A., Colomé, R., López-Sala, A., Boix, C., Muchart, J., Rebollo, M., Guitet, M., Callejón-Póo, L. & Campistol, J. (2011) *Amnesia del desarrollo como secuela cognitiva focal de patología neonatal*. *Revista de Neurología*, 52 (1), 29-38.

Santiuste V., López C. (2004). Nuevos aportes a la intervención en las dificultades de lectura. *Univ. Psychol. Bogotá (Colombia)* 4 (1), 13-22.

Santiuste, B & López, C (2005). *Nuevos aportes a la intervención en las dificultades de lectura*. Univ. Psychol., Colombia. Recuperado 8 mayo 2013 de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1657-92672005000100003](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-92672005000100003)

Scarborough, H. S. (1989). Prediction of reading disability from familial and individual differences. *Journal of Educational Psychology*, 81, 101-108.

Scarborough, H. S. (1990). Very early language deficits in dyslexic children. *Child Development*, 61, 1728-1734.

Schacter, D.L., & Tulving, E. (1994). *Memory systems*. 2ª edición. Massachusetts, USA: MIT press.

Seiger-Gardner, L. (2009). Language production approaches to child language disorders. *Handbook of child language Disorders*. New York: Psychology Press. Recuperado de: <https://www.google.cl/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=7&cad=rja&ved=0CGYQFjAG&url=http%3A%2F%2Fwww.tc.umn.edu%2F~munso005%2FMunson2010SRCLD.pdf&ei=-feXUtWOK9OosQTK24HoBA&usg=AFQjCNHI-mkNvFwS32fRfO4FrHlyDwBggw&sig2=0sCpEM-IOH0yRkmJOz0PYw&bvm=bv.57155469,d.cWc>

Sellés, P. & Martínez, T. (2008). Evaluación de los predictores y facilitadores de la lectura: análisis y comparación de pruebas en español y en inglés. *Bordon* 60(7), 113-129. Recuperado de [http://dialnet.unirioja.es/servlet/listaarticulos?tipo\\_busqueda=EJEMPLAR&revista\\_busqueda=236&clave\\_busqueda=205303](http://dialnet.unirioja.es/servlet/listaarticulos?tipo_busqueda=EJEMPLAR&revista_busqueda=236&clave_busqueda=205303)

Serra, M., Serrat, E., Solé, R., Bel, A. & Aparici, M.(2000). *La adquisición del Lenguaje*. Barcelona, España: Editorial Ariel.

Simkin, Z., Consti - Ramsden, G. (2006). Associated reading skills in children with a history of Specific Language Impairment (SLI). *Reading and Writing*, 49, 77-98. Recuperado desde <http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11145-005-4322-4#page-2>

Strasser, K., Larraín, K., López, S. & Lissi M. La Comprensión Narrativa en Edad Preescolar: Un Instrumento para su Medición. *Psyche*. 19(1), 2010. Recuperado de [http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22282010000100006&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22282010000100006&script=sci_arttext)

Paul, R. & Smith J, RL (1993) . Narrative skills in 4-year-olds with normal, impaired, and late-developing language. *Speech Hear Res*, 36(3), 592-8.

Petrucelli, N., Bavin, E. & Bretherton, L. (2012) *Children With Specific Language Impairment and Resolved Late Talkers: Working Memory Profiles at 5 Years*. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 55,1690-1703 Recuperado de: <http://jslhr.asha.org/cgi/reprint/55/6/1690>

Trauner, D., Wulfek, B., Tallal, P., Hesselink, J. (2000). Neurological and MRI profiles of children with developmental language impairment. *Developmental Medicine & Child Neurology*. 42(7), 470-5. Recuperado de <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1469-8749.2000.tb00350.x/pdf>

Ukrainet, T. & Gillam, R (1996). An examination of the quality of narratives produced by children with language disorders. *Language, Speech & Hearing Services in Schools*, 27(1), 48.

Vallés, A. (2005). Comprensión lectora y procesos psicológicos. *Liberabit*. 11, 49-61. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68601107>

Van Kleeck, A. (2006). Fostering Inferential Language during book sharing with prereaders: A foundation for later text comprehension strategies. *Sharing book and stories to promote language and literacy*, 269 - 317. Recuperado desde [http://www.earlyliteracylearning.org/cellreviews/cellreviews\\_v5\\_n10.pdf](http://www.earlyliteracylearning.org/cellreviews/cellreviews_v5_n10.pdf)

Wellman, R., Lewis, B. & Freebairn, L (2011). Narrative Ability of Children With Speech Sound Disorders and the prediction of Later Literacy Skills. *American Speech Language Hearing Association*. 42, 561-579. Recuperado desde <https://www.google.cl/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&ved=0CC4QFjAA&url=http>

[http://www.revistas.ucr.ac.cr/index.php/Factualidades/Farticle/download/F9277%2Fpdf\\_73&ei=8fWXUrs9ruWwBKjigqAE&usq=AFQjCNFMCM2RuyjcrK2R1Pn2Dsh65nM79A&sig2=DJaX16ZG\\_BMSvflK95S7uA&bvm=bv.57155469,d.cWc](http://www.revistas.ucr.ac.cr/index.php/Factualidades/Farticle/download/F9277%2Fpdf_73&ei=8fWXUrs9ruWwBKjigqAE&usq=AFQjCNFMCM2RuyjcrK2R1Pn2Dsh65nM79A&sig2=DJaX16ZG_BMSvflK95S7uA&bvm=bv.57155469,d.cWc)

Wimmer, H., Mayringer, H., Landerl, K. (2000). The double-deficit hypothesis and difficulties in learning to read a regular orthography. *Journal of Educational Psychology*, 92(4), 668-680. Recuperado de <http://www.uni-salzburg.at/pls/portal/docs/1/1787194.pdf>

Withagen, A., Kappers, A., Vervloed, M., Knoors, H. & Verhoeven, L. (2013). *Short term memory and working memory in blind versus sighted children*. *Research in Developmental Disabilities*, 34 (7), 2161–2172. Recuperado de: [http://ac.els-cdn.com/S0891422213001327/1-s2.0-S0891422213001327-main.pdf?\\_tid=2862cc54-587b-11e3-b736-00000aacb35d&acdnat=1385677353\\_b6db8f6c5d845964fd01e9a860bdb664](http://ac.els-cdn.com/S0891422213001327/1-s2.0-S0891422213001327-main.pdf?_tid=2862cc54-587b-11e3-b736-00000aacb35d&acdnat=1385677353_b6db8f6c5d845964fd01e9a860bdb664)

Wolf, M., Bally, H., Morris, R. (1986). Automaticity, retrieval processes, and reading: a longitudinal study in average and impaired readers. *Child Dev.* 57(4), 988-1000. Recuperado de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/3757613>

Wolf, M. (1997). *A provisional, integrative account of phonological and naming-speed deficits in dyslexia: Implications for diagnosis and intervention*. In B Blachman, *Foundations of reading acquisition and dyslexia*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

## ANEXOS

### **ANEXO 1: “Protocolo aplicación de pruebas para habilidades relacionadas con la decodificación, comprensión lectora y transversales a la lectura.”**

*Centro de Investigación Avanzada en Educación CIAE Protocolo Evaluación  
Universidad de Chile*

*Protocolo Evaluadores para la aplicación de  
Matrices, STM, WM, Toronto, CF, RAN, Inferencias, Vocabulario, Narrativas*

#### *Introducción*

Bienvenido al equipo de examinadores en el proyecto de evaluación sobre los predictores de la comprensión lectora realizado en el CIAE. En esta oportunidad se realizará una evaluación de gran escala en niños de kínder. Las pruebas a realizar son:

- Matrices de Raven
- Memoria : STM & WM
- Gramática: Toronto
- Conciencia Fonológica
- RAN (rapid automatic naming)
- Inferencias
- Vocabulario: TEVI
- Narrativa

Los evaluadores y todos los profesionales que ocupen estos tests deben ser responsables, no sólo de cuidar y mantener en buen estado el material para la adecuada administración, puntuación e interpretación de los resultados, sino también, de la seguridad de éste. Resguardar la seguridad de los instrumentos implica dos responsabilidades:

- (1) guardar los materiales adecuadamente
- (2) proteger los instrumentos

Los profesionales y todos aquellos que tengan acceso a los materiales, así como a sus resultados, deben resguardar la confidencialidad del material y las respuestas obtenidas de las

evaluaciones, consistente con los requerimientos éticos profesionales y legales. De esta manera, los instrumentos, materiales y sus resultados no deben ser compartidos ni comentados con las profesoras o directivos del establecimiento.

#### Llegada al establecimiento y Administración de las pruebas

Al momento de llegar al establecimiento debes presentarte con \_\_\_\_\_, pues es él quien maneja la información de esta evaluación. Lo más probable es que él designe a alguien que te facilitará la sala donde se realizarán las pruebas. Idealmente, la sala debiera contar con buenas condiciones de iluminación, temperatura y bajo nivel de ruido. Si la sala no pareciera contar con dichas características y piensas que podría dificultar la evaluación adecuada con el niño, consulta si existe alguna sala mejor.

Es muy importante tener una actitud afable y atenta con el director del colegio, el equipo docente del establecimiento, además de los niños que serán evaluados y todas las personas con las que tengas contacto en la escuela. Esto es relevante, porque en la medida que la situación de evaluación es grata, ellos estarán dispuestos a colaborar con los requerimientos de la aplicación, y asimismo, será más probable que se facilite el trabajo para la evaluación y continuación del proyecto en los años venideros. Luego de lo anterior, los pasos a seguir son los siguientes:

1. Dirigirse a la sala de evaluación y preparar los materiales.
2. Dirigirse a la sala asignada.
3. A veces las profesoras hacen una presentación general al curso, o piden a la persona que se presente. Si la profesora no sugiere esta presentación, sugiéralo Ud. ya que es conveniente que los niños sepan quién es usted y qué hará. Diga su nombre y explique al curso que usted va a pedirle a algunos niños que miren unos libros con usted.

*Por ejemplo: BUENOS DÍAS NIÑOS Y NIÑAS. YO ME LLAMO \_\_\_\_\_ Y HOY LE VOY A PEDIR A ALGUNOS DE USTEDES QUE VENGAN CONMIGO PARA QUE HAGAMOS ALGUNAS ACTIVIDADES CON PALABRAS, DIBUJOS Y LETRAS.*

4. Preguntar a la profesora por los niños de la lista que más se ausentan, verificando si se encuentran presentes, y de ser así, evaluarlos en esa jornada para asegurarse de concretar la aplicación.
5. Indagar con la docente por los momentos de recreo, colación, almuerzo, para no interferirlos y resguardar la evaluación.

### Presentación al niño

1. De la lista, elija al primero y pida a la profesora que lo llame. Si está ausente, continúe con el próximo.

2. Al acercarse el niño, decir:

“HOLA (nombre del niño), YO SOY (su nombre). HOY TE VOY A PEDIR QUE HAGAMOS ALGUNOS JUEGOS CON DIBUJOS Y LETRAS. ¿VAMOS?”

.Si el niño se niega, insistir un poco. Si continúa negándose, decir:

“OK, NO IMPORTA, MÁS TARDE TE VOY A PREGUNTAR SI QUIERES AYUDARME”.

Continúe con el siguiente niño de la lista. Camino a la sala de evaluación, converse con el niño para establecer rapport. Por ejemplo:

*¿QUÉ ESTABAS HACIENDO EN TU SALA? ¿QUÉ MÁS HACEN EN EL PRIMERO?*

*¿QUÉ ES LO QUE MÁS TE GUSTA HACER EN EL PRIMERO BASICO?*

*¿DESEAS IR AL BAÑO ANTES DE ENTRAR? (si es así, acompañarlo)*

### Inicie las pruebas:

*Sesión 1: Matrices, Memoria, Toronto*

*Sesión 2: Conciencia Fonológica, RAN, inferencias*

*Sesión 3: Vocabulario (TEVI), Frog, Producción Narrativa.*

Al terminar la sesión: agradezca al niño y ofrezca un autoadhesivo (al final de la tercera, a menos que el niño haya estado desmotivado al terminar la primera, en ese caso dele un sticker después de la primera sesión).

*“MUCHAS GRACIAS (NOMBRE). ME AYUDASTE MUCHO. TE QUIERO DAR UN PREMIO POR HABERME AYUDADO TANTO. PUEDES ELEGIR EL AUTOADHESIVO QUE MÁS TE GUSTE. DESPUÉS TE LLEVARÉ DE VUELTA A TU SALA”.*

Si no alcanzó a aplicar las sesiones en el mismo día al niño, dígame:” OTRO DÍA TE VOY A PEDIR QUE VUELVAS A CONVERSAR CONMIGO”.

Complete los datos del niño en el protocolo. La fecha de nacimiento será proporcionada por el establecimiento, por lo cual no es necesario anotarla (chequear). Inmediatamente después de completar la administración del test, se debe llenar la lista de: "Observaciones durante la prueba y Preguntas para el examinador", incluida en la hoja del inicio donde se encuentran los "Datos Personales". Esta información adicional también se procesará para los fines de evaluación.

Importante:

- Recordar siempre avisar a la profesora al sacar e ir a dejar a un niño.
- Evitar que los materiales queden sin resguardo en la sala de evaluación, en los momentos que se va a buscar o dejar a cada niño.
- Al finalizar la jornada de evaluación: revisar que no se queden materiales en la sala facilitada.

Situaciones específicas de administración

- *Niños con dificultades atencionales o de conducta*

En estos casos, se sugiere tener especial énfasis en planificar sesiones cortas de test, proveyendo recreos cortos, silenciosos y estructurados. Además, se sugiere remover todo elemento distractor de la sala y con resguardar el silencio durante la aplicación.

- *Niños con problemas visuales*

Para optimizar el funcionamiento visual de un niño es importante prestar atención si tiene prescrito el uso de anteojos y que el menor los tenga puestos en el momento de la aplicación. De no haberlos llevado, será mejor planificar la aplicación para otro día y continuar con otro menor. En la sala de administración, se debe cautelar con mayor énfasis proveer una iluminación adecuada y la distancia del niño con los materiales. Así, en los tests será necesario asegurarse de que el niño esté viendo bien el dibujo o las palabras para poder identificarlos desde esa capacidad. De no ser así, no administrar la prueba.

- *Niños con problemas auditivos*

Para optimizar el funcionamiento auditivo de un niño con dificultades de este tipo para fines de la evaluación, es importante prestar atención si tiene prescrito el uso de audífonos y que el menor los tenga puestos en el momento de la aplicación. De no haberlos llevado, será mejor planificar la aplicación para otro día y continuar con otro menor.

Aplicación de Pruebas 2012

DATOS PERSONALES

Los datos fueron recopilados por profesionales que participan en este mismo proyecto. Es así, que en este seminario se analizaron los datos obtenidos y a partir de ellos se establecieron conclusiones.

I. Sesión

1.1 DATOS PERSONALES

Apellido: \_\_\_\_\_ Primer nombre: \_\_\_\_\_

Sexo: M\_\_ F\_\_ RUT: \_\_\_\_\_

Fecha de nacimiento: \_\_\_\_\_

Nombre escuela: \_\_\_\_\_ Curso: \_\_\_\_\_ N° de la lista: \_\_\_\_\_

Profesor(a): \_\_\_\_\_ Fecha evaluación: \_\_\_\_\_

Examinador: \_\_\_\_\_

Información Adicional

¿Tiene anteojos el niño? (Sí/No) \_\_\_\_\_

¿Los tenía puestos durante la sesión? (Sí/No) \_\_\_\_\_

¿Tiene el niño una prótesis auditiva? (Sí/No) \_\_\_\_\_

¿La tenía puesta durante la sesión de prueba? (Sí/No) \_\_\_\_\_

El niño presenta alguna de las siguientes situaciones especiales:

¿Necesidades educativas especiales? (Sí/No) \_\_\_\_\_ ¿Cuál? \_\_\_\_\_

¿Alguna dificultad motriz? (Sí/No) \_\_\_\_\_ ¿Cuál? \_\_\_\_\_

¿Es extranjero? (Sí/No) \_\_\_\_\_ ¿Qué nacionalidad? \_\_\_\_\_

Étnico/pueblos originarios (Sí/No) \_\_\_\_\_ ¿Cuál? \_\_\_\_\_

Prueba de Matrices Coloreadas de Raven (Escala Coloreada) (J. C. Raven, 1956)

*Para realizar la prueba se debía contar con el set de 36 láminas pertenecientes al Test*

Esta prueba mide entre varias habilidades la inteligencia no verbal. De esta manera, fue utilizada como estrategia de exclusión del diagnóstico de TEL, debiendo presentar en todos los casos resultados normales en estos niños.



Los procedimientos a realizar fueron, presentar al niño la primera lámina A1 (mostrando la figura grande superior), indicándole que faltaba una parte y que sólo una de las alternativas de los rectángulos inferiores era correcta y coincidente con el espacio en blanco. Si era necesario se podría decir que se fijara bien en todos los recuadros. Si el niño daba una respuesta incorrecta, se continuaba explicando hasta lograr la comprensión del menor. Para instarlo a concentrarse en la prueba podía decir al niño que el dibujo tenía una pillería y que debía fijarse bien. Después se mostró la lámina A2 y se solicitó que señalara la pieza que se había sacado de ese dibujo. En las láminas de la serie A desde la 1 a la 5, se preguntaba si era o no la correcta, una vez que el niño había escogido, si quería cambiar se aceptaba como correcta decisión final. Esta presentación debió repetirse hasta el momento en que se creyó innecesaria. Más tarde, en la serie Ab se señalaron las tres piezas del modelo, indicando que sólo una era correcta y recomendando al menor que escogiera con cuidado. De la misma forma que se le aconsejó en las láminas 1 al 5 de la serie anterior, se preguntó si la lámina escogida era la correcta y si quería cambiar se respetaba la decisión final. Después de la lámina número 5 el examinador ya no preguntó si era correcta la alternativa, sólo hubo indicaciones para que el niños mirara con cuidado cada dibujo y que sólo una pieza era la correcta. De esta misma forma se repitió en la prueba B.

#### *Instrucciones de Aplicación*

#### *Prueba A*

#### *Lámina A1*

Preséntele al niño la lámina A1 y diga: Mira esto (mostrando la figura grande superior). Ves, es un dibujo y le falta una parte. Estas piezas de aquí abajo tienen igual forma que el hueco de arriba, pero sólo una tiene el dibujo correcto. Busca el que completa esta figura (se señalan los rectángulos inferiores y luego se señala la figura a la que le falta “un trozo”). Si es necesario puedes decirle que se fije bien en todos. Si el niño da una respuesta incorrecta: continuar explicando hasta lograr comprensión. Se anota en la hoja de respuestas la alternativa 4. Se le puede decir que el dibujo tiene una pillería entonces que debe fijarse bien (esta consigna es para instarlo a concentrarse en la tarea)

#### *Lámina A2:*

Ahora señala tú cuál es la pieza que sacaron de este dibujo grande (señalar el hueco). En las láminas 1 a 5 de la serie A, una vez que el niño haya señalado una de las alternativas se le dirá (sea o no correcta): Es ésta la correcta ? (señalar el modelo y el hueco) Si quiere cambiar se acepta como correcta la decisión final. Esta presentación debe repetirse hasta el momento en que se crea innecesaria.

*Serie Ab:* “Mira ésta ahora, ésta, ésta y ésta (señalando las tres piezas del

modelo). ¿Cuál es la que falta? Señala la que debe ir aquí. Hazlo con cuidado, sólo una es correcta. ¿Cuál es?”.

En las láminas 1 a 5 de la serie Ab, una vez que el niño haya señalado una de las alternativas se le dirá (sea o no correcta): “¿Es ésta la correcta ?” (señalar el modelo y el hueco).

Si quiere cambiar se acepta como correcta la decisión final. Después de la lámina 5 no se le preguntará si la respuesta es o no correcta, simplemente se dirá: “Mira con cuidado en los dibujos(señalar). Sólo una de las piezas completa bien el modelo. Cuál es?”.

*Prueba B: se repite la consigna final de la prueba Ab.*

## 2) STM: Memoria de Corto Plazo

Se informó al niño que iba a realizar una nueva tarea. Esta prueba consistió en solicitar al niño repetir una lista de números, donde el examinador enumeraba un par de dígitos (ej. 3-8 y el menor debía mencionar nuevamente 3-8). Se comenzó con los ejemplos y continuó hasta cumplir el criterio de suspensión. Cuando el niño no lograba repetir de forma correcta las dos secuencias del mismo largo (ejemplo: si repitió de forma correcta la primera secuencia de 5 dígitos (8-4-2-3-9) y se equivocaba en la siguiente, se continuaba con las secuencias de 6. Si se equivocaba en ambas secuencias de dígitos, la prueba terminaba. Para calcular el total, se contó un punto por cada secuencia correctamente recordada, sin considerar los ejemplos.

### *Instrucciones*

Dígale al niño que van a realizar una nueva tarea: “Yo voy a decir unos números y tú tienes que repetirlos igual como yo los diré. Por ejemplo, si yo digo: 3-8, tú tienes que

decir 3-8” Comience con los ejemplos y continúe hasta que se cumpla el criterio de suspensión: cuando el niño no logra repetir de forma correcta las dos secuencias del mismo largo (ejemplo: si repite de forma correcta la primera secuencia de 5 dígitos (8-4-2-3-9) y se equivoca en la siguiente, se continúa con las secuencias de 6. Si se equivocara en ambas secuencias de 6 dígitos, la prueba se termina.

Para calcular el total, cuente un punto por cada secuencia correctamente recordada, sin contar los ejemplos.

EJ 2-9

EJ 4-6

3 3-8-6

3 6-1-2  
4 3-4-1-7  
4 6-1-5-8  
5 8-4-2-3-9  
5 5-2-1-8-6  
6 3-8-9-1-7-4  
6 7-9-6-4-8-3  
7 5-1-7-4-2-3-8  
7 9-8-5-2-1-6-3  
8 1-6-4-5-9-7-6-3  
8 2-9-7-6-3-1-5-4  
9 5-3-8-7-1-2-4-6-9  
9 4-2-6-9-1-7-8-3-5  
Total

Agradezca al niño su entusiasmo y felicítelo por su participación.

### 3) WM: Memoria de Trabajo

En esta prueba se informó al niño sobre las nuevas tareas a realizar, en que el examinador enumeraba un par de dígitos, señalando al niño que los repitiera de manera inversa, por ejemplo, si decía: 3-8, el menor debía contestar 8-3, dando unos segundos para que el niño respondiera espontáneamente. Si no entendía la tarea, el evaluador contestaba. Se dió inicio con los ejemplos y se continuó hasta cumplir el criterio de suspensión. Se consideró criterio de suspensión cuando el niño no lograba repetir de forma correcta las dos secuencias del mismo largo. Pero si por ejemplo, repetía de forma correcta la primera secuencia de 4 dígitos (8-4-9-3) y se equivocaba en la siguiente, se continuaba con las secuencias de 5. Si se equivocaba en ambas secuencias de 5 dígitos, la prueba se terminaba. Para calcular el total, se contó un punto por cada secuencia invertida correctamente, sin contar los ejemplos.

#### *Instrucciones*

Dígale al niño que van a realizar una nueva tarea: “ Yo voy a decir unos números y tú tienes que repetirlos pero ahora de atrás para adelante. Por ejemplo, si yo digo: 3-8, tú tienes que decir 8-3” y si yo

te digo 7-2, tú me tienes que decir... (dé unos segundos por si el niño responde espontáneamente, si no lo hace, diga: 2-7).

Comience con los ejemplos y continúe hasta que se cumpla el criterio de suspensión.

Criterio de suspensión: cuando el niño no logra repetir de forma correcta las dos secuencias del mismo largo (ejemplo: si repite de forma correcta la primera secuencia de 4 dígitos (8-4-9-3) y se equivoca en la siguiente, se continúa con las secuencias de 6. Si se equivocara en ambas secuencias de 6 dígitos, la prueba se termina. Para calcular el total, cuente un punto por cada secuencia correctamente recordada, sin contar los ejemplos.

EX 8-2

EX 5-6

2 2-5

2 6-3

3 5-7-4

3 2-5-9

4 7-2-9-6

4 8-4-9-3

5 4-1-3-5-7

5 9-7-8-5-2

6 1-6-5-2-9-8

6 3-6-7-1-9-4

7 6-9-1-6-3-2-5

7 3-1-7-9-5-4-8

Total

Agradezca al niño su entusiasmo y felicítelo por su participación.

#### 4) Test exploratorio de gramática española: Toronto

\*Asegúrese de llevar el set de láminas!!!

Las oraciones deben ser dichas con claridad y un poco más lento que en la conversación normal. Evitar dar énfasis o exagerar la estructura examinada. Puede repetir las oraciones si el niño no entendió o si no respondió con un máximo de 3 veces.

### *Subprueba Receptiva*

#### *Lámina A (ejemplo)*

Consigna: te voy a hablar de estos dibujos. Míralos todos. Espera que termine de hablar (se le muestra la primera página sin indicar los dibujos): Uno de éstos dibujos se llama “El niño está comiendo”, y otro se llama “La niña está comiendo”. Muéstrame el niño está comiendo. Si necesita más ejemplos, puede inventar sus propias oraciones que correspondan a los dibujos de demostración, utilizando un vocabulario adecuado para el niño. Una vez ratificada la comprensión de la tarea se continúa con el ítem 1. Se utiliza la misma consigna (dice las dos oraciones sin identificar los dibujos). Se puede mostrar la hoja completa, sin señalar uno en particular.

Luego, repite la oración con el asterisco y solicita al niño que señale el dibujo respectivo.

### *Subprueba Expresiva*

#### *Lámina B (ejemplo)*

Consigna: Esta es una tarea distinta, Te voy a decir los nombres de estos dibujos, cuando yo termine, quiero que tú repitas lo que te dije. Espera que yo termine. Se muestra la página de demostración diciendo: Uno de éstos dibujos se llama “El niño está tomando leche” y “La niña está tomando leche” (sin identificar el dibujo) y se le pregunta cuál es este? (indicando primero el dibujo que corresponde a la oración con asterisco). Luego, se le pregunta por la segunda oración del ítem. Si el niño responde con una sola palabra recordarle que se debe acordar del nombre completo. Una vez ratificada la comprensión de la tarea se continúa con el ítem 1. Se utiliza la misma consigna (dice las dos oraciones sin identificar los dibujos) del ejemplo.

La respuesta del niño se escribe lo más fielmente posible.

### 5) Conciencia Fonológica

\*Asegúrese de llevar el set de láminas!!!

#### Subprueba 1: Sonidos finales de palabras

Consigna: sabes lo que es una rima? Cuando la parte final de dos palabras suenan igual hay una rima. Por ejemplo: RATÓN - BOTÓN. Mira esta fila de dibujos (señale la fila del ejemplo). Busca qué palabra rima con LUNA (verbalice cada alternativa). Si el niño marcó CUNA diga: bien! LUNA Y CUNA riman porque la última parte de cada palabra es igual. Si el niño se equivoca, repita las instrucciones y ayúdelo a seleccionar la respuesta correcta, luego continúe.

### *Subprueba 2: Sonidos iniciales de palabras*

Consigna: en esta actividad vas a buscar las palabras que comienzan igual, por ejemplo: CAMA - CAMIÓN. Mira esta fila de dibujos (señale la fila del ejemplo). Busca qué palabra comienza igual que OSO (verbalice cada alternativa). Si el niño marcó OJO diga: bien! OSO Y OJO comienzan con O. Si el niño se equivoca, repita las instrucciones y ayúdelo a seleccionar la respuesta correcta, luego continúe.

### *Subprueba 3: Segmentación silábica*

En esta actividad vas a descubrir cuántas partes tiene cada palabra. Para ello debes separarla mediante golpes en la mesa o aplausos. Por ejemplo: LÁPIZ (aplauda marcando las sílabas de la palabra). Tiene dos partes, ya que di dos aplausos, escuchen LÁ-PIZ. Mira este dibujo, cómo se llama? Ahora dime cuántas partes tiene este dibujo? .Si el niño no entiende, se ejemplifica: MA-RI-PO-SA ¿Cuántas partes tiene? (si no contesta) Cuántos aplausos? (se ejemplifica señalando cada casillero en la medida que nombra cada palabra).

Si el niño entiende: Señale la fila 1 y diga: cuántas partes tiene la palabra VENTANA, puedes ir tocando los casilleros. Luego indique la fila 2, siguiendo las mismas instrucciones y continúe así sucesivamente. En esta prueba es importante que el niño segmente correctamente la palabra, da igual si segmenta bien pero se equivoca al aplaudir o al señalar el número de casilleros. Tengo dudas en esta explicación cómo se interpreta por quien no ha tomado la prueba.

### *Subprueba 4: Inversión de sílabas*

Consigna: en esta actividad yo te voy a decir una palabra al revés y tú vas a descubrir cuál es. Por ejemplo, si yo digo SA - ME, al dar vuelta la palabra, descubro que es MESA. Mira esta fila de dibujos (señale la fila del ejemplo), descubre qué palabra es. Si yo digo MACA (verbalice cada alternativa). Si el niño responde CAMA diga: bien! Al dar vuelta la palabra MACA , descubrimos que dice CAMA. Si el niño no responde de forma correcta, repita las instrucciones y ayúdelo a seleccionar la respuesta correcta. Luego continúe: Señala el dibujo de la palabra que te voy a decir al revés.

### *Subprueba 5: Sonidos de las letras*

Consigna: en esta actividad yo te digo un sonido y tú describes a qué letra corresponde. Por ejemplo, si yo digo /Ñ/, corresponde a la letra EÑE. Mira esta fila de dibujos (señale la fila del ejemplo), señala / muestra que letra es si yo te digo /D/ (sonido). Si el niño marcó la letra D diga: bien! Marcaste la letra D. D suena /D/. Si el niño se equivoca, repita las instrucciones y ayúdelo a seleccionar la respuesta

correcta, luego continúe: Señala la letra que corresponde al sonido que te voy a decir (verbalice cada alternativa).

#### *Subprueba 6: Síntesis fonémica de las palabras*

En esta actividad yo te digo algunos sonidos, que tú debes juntar formando una palabra. Por ejemplo N-I-Ñ-A. Estos sonidos forman la palabra NIÑA. Mira esta fila de dibujos (señale la fila del ejemplo). Si yo digo los sonidos M-E-S-A, qué palabra forman?. Si el niño marcó MESA diga: bien! Marcaste MESA. Si juntamos M-E-S-A formamos la palabra MESA. Si el niño se equivoca, repita las instrucciones y ayúdelo a seleccionar la respuesta correcta, luego continúe: Señala la palabra que forman los sonidos que te voy a decir (verbalice cada alternativa).

#### 6) RAN: Rapid Automatic Naming

\*Asegúrese de llevar la lámina y el cronómetro!!!

Para realizar la siguiente evaluación necesita la hoja plastificada con una serie de 40 dibujos que se encuentran distribuidos en 4 filas de 8. Inicie la prueba de la siguiente forma: "En esta hoja tengo varios dibujos. Cuando yo te avise, vas a decir en voz alta los nombres de los dibujos que ves aquí, lo más rápido que puedas porque voy a tomarte el tiempo. Debes partir aquí (señalando el primer estímulo) y terminar aquí (señalando el último estímulo, luego de haber recorrido con el dedo la secuencia rápidamente, para que el niño sepa el orden que debe seguir)". Estás listo? Empieza ahora!

Si un niño se detiene frente a un estímulo en particular porque no sabe o no recuerda el nombre, ayúdelo diciéndole el nombre y animándolo a continuar rápidamente. En este caso, registre la palabra en la cual lo ayudó.

Tiempo en minutos y segundos: \_\_\_\_\_ mins \_\_\_\_\_ segs.

Palabras que necesitaron ayuda:

---

---

---

---

Una vez terminada la prueba, felicite al niño por su participación.

#### 7) Inferencias

Recuerde tener la grabadora!!

Ponga sobre la mesa el dibujo laminado de un "Tati". Dígale al niño lo siguiente: "Te voy a contar una historia muy cortita sobre los Tatis (indique el dibujo). Pon mucha atención porque después te preguntaré unas cosas sobre la historia". Lea la historia con tono pausado, pero sin perder el ritmo. Una vez finalizada la lectura, proceda a las preguntas.

*Los Tatis viven en cuevas muy oscuras. Ellos se sienten muy cómodos porque tienen ojos especiales para ver en la oscuridad. En cambio, la luz les molesta mucho porque no pueden ver bien. Cuando salen a pasear les crecen las pestañas para protegerse de la luz. Un día fueron a pasear y el sol brilló fuerte como nunca antes. Sus pestañas no pudieron protegerlos. Los Tatis decidieron volver a sus casas.*

#### Preguntas

Diga si las siguientes oraciones son verdaderas o falsas (SI o NO) con respecto a los personajes del texto.

1. Les asusta la oscuridad      V F
2. Tienen ojos que iluminan      V F
3. Necesitan protegerse de la luz del sol      V F
4. Les salen pestañas      V F
5. ¿Por qué los ojos de los Tatis son especiales?

---

---

---

6. ¿Por qué les gustan sus cuevas oscuras?

---

---

---

7. ¿Por qué sus pestañas no pudieron protegerlos?

---

---

---

8. ¿Por qué volvieron a sus cuevas?

---

---

---



## 8) Vocabulario (TEVI)

\*Asegúrese de llevar el set de láminas!!!

### Instrucciones

Consigna: quiero jugar contigo; mira todos los dibujos de esta página (señale cada uno de ellos); yo voy a decir una palabra (sin artículo) y tú pones tu dedo en el dibujo de esa palabra.

Si el niño no entiende o pregunta, usted puede repetir la palabra. Si el niño responde siempre una imagen en el mismo lugar recuérdelo: mira todos los dibujos antes de responder.

*Aplique la forma A*

*Criterio de inicio: lámina 15*

Si comete un error en las 8 primeras láminas debe retrocederse hasta lograr 8 láminas correctas consecutivas.

Ej: se comienza en la lámina 15, el niño responde de forma correcta los ítems, 15, 16, 17, 18, 19, y se equivoca en el ítem 20. En ese caso, no continúe en el 21, sino que vuelva al 14 y administre hacia atrás hasta lograr 8 consecutivas correctas. En este caso, si el niño responde de forma correcta a los ítems 14, 13, 12, lograría 8 consecutivas correctas (12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19). Luego continúe con la 21.

*Criterio de corte o suspensión: 6 respuestas incorrectas en ocho láminas consecutivas*

Si tiene dudas ante la suspensión, continúe aplicando el test: es mejor luego corregir eso al momento de contar el puntaje que dejar de aplicar si el niño no ha cometido los errores suficientes.

## 9) Frog Story

(Asegúrese de llevar el libro y la grabadora)

La prueba narrativa "Frog story" contempla 3 tareas. En primer lugar tome el libro y dígame al niño que le quiere mostrar un cuento muy especial que se trata de un niño (muestre), un perro (muestre) y una rana (muestre).

### Tarea 1 "Picture Walk":

Pásele el libro al niño y dígame que es un libro sin palabras, sólo dibujos! Y pídale luego que mire los dibujos desde el principio hasta el final (sólo que mire, no se le pide que cuente la historia). Si el niño comienza a contar la historia, dígame "no me lo cuentes todavía, después voy a pedir que lo hagas, ahora sólo mira los dibujos".

Tarea 2 “Storytelling”:

Una vez que el niño ha terminado dígame. “Ahora quiero que me cuentes la historia usando el libro”. El niño debe utilizar el libro para contar la historia, no es una tarea de recuento de memoria. Si el niño tiene dificultades para comenzar, animelo diciendo, qué pasa ahí? Y ahí, y así sucesivamente hasta que se incorpore en la dinámica narrativa. Cuando el niño termine, déle las gracias por la historia que ha contado. Si antes de comenzar pregunta si debe “inventar” la historia, debe decirle que debe contar la historia que aparece en los dibujos.

Tarea 3 “Preguntas de comprensión”:

Una vez que el niño ha terminado, inicie la serie de preguntas y recuerde mostrar la página respectiva a la pregunta como aparece en indicado a continuación.

1. Identificación de los Personajes. ¿Quiénes estaban en el cuento? ¿Qué personas y animales aparecen en el cuento?

---

---

2. Identificación del Escenario. ¿Dónde pasa este cuento? ¿Puedes decirme dónde sucedió el cuento?

---

---

3a. Pensamientos (Inferencia). ¿Qué crees que está pensando aquí la rana? ¿Se te ocurre qué puede estar pensando la rana aquí?

---

---

3b. Pensamientos (Elaboración). ¿Por qué estará pensando eso? ¿Por qué piensa la rana que...?

---

---

4a. Diálogo (Inferencia). ¿Qué crees que estará diciendo el niño aquí? ¿Se te ocurre qué puede estar diciendo el niño aquí?

---

---

4b. Diálogo (Elaboración). ¿Por qué diría eso el niño? ¿Por qué el niño diría que?

---

---

5a. Evento Desencadenante (Identificación). Dime qué está pasando en esta parte del cuento. ¿Qué está pasando aquí?

---

---

5b. Evento Desencadenante (Elaboración). ¿Por qué es importante esta parte del cuento? Este dibujo es muy importante. ¿Por qué crees que es importante que...?

---

---

6a. Problema (Identificación). Si le estuvieras contando este cuento a un amigo/a, ¿qué le dirías que está pasando aquí? ¿Puedes decirme qué está pasando en este dibujo?

---

---

6b. Problema (Elaboración). ¿Y por qué pasó eso? ¿Me puedes decir por qué ?

---

---

7a. Resolución (Identificación). ¿Qué pasó aquí? ¿Qué se te ocurre que está pasando en este dibujo?

---

---

7b. Resolución (Elaboración). ¿Por qué pasó eso? ¿Puedes decirme por qué?

---

---

8a. Sentimientos (Inferencia). Dime lo que están sintiendo en esta parte.  
¿Puedes decirme qué está sintiendo el niño en esta parte?

---

---

8b. Sentimientos (Elaboración). ¿Por qué piensas eso? ¿Puedes decirme por qué piensas que...?

---

---

9a. Predicción (Inferencia). Esta es la última página del cuento. ¿Qué crees que va a pasar después? Si hubiera más páginas después de ésta, ¿qué crees que aparecería/saldría en esas páginas?

---

---

9b. Predicción (Elaboración). ¿Por qué piensas eso? ¿Por qué piensas que después ..?

---

---

10a. Tema (Inferencia). Piensa en todo lo que aprendiste al mirar este cuento. ¿Qué consejo le darías al niño o a la rana para que no les pasara lo mismo otra vez? ¿Qué le dirías al niño o a la rana que hicieran?

---

---

10b. Tema (Elaboración). ¿Por qué les dirías eso? ¿Por qué les dirías que.. ?

---

---



ANEXO 3: IMAGEN DEL CUENTO “LOS TATIS

