



Facultad de Humanidades

Magister en Educación Diferencial con mención en Trastornos de la comunicación, Audición y Lenguaje

**“RELACIÓN DEL DESEMPEÑO DE LAS HABILIDADES LINGÜÍSTICAS Y DE
DECODIFICACIÓN CON LA COMPRENSIÓN LECTORA EN NIÑOS CON
TRASTORNO ESPECÍFICO DEL LENGUAJE MIXTO Y DESARROLLO TÍPICO DEL
LENGUAJE DE LA COMUNA DE MOLINA - VII REGIÓN”**

Estudiante

Carla Stephanie Sepúlveda Venegas

Docente tutor

Flgo. Mg. Raúl Fernández Carbone

Julio del 2018

SOLO USO ACADÉMICO

Agradecimientos

La presente tesis fue impulsada gracias a la vocación personal hacia los niños con Trastorno Específico del Lenguaje de la comuna de Molina y la necesidad de levantar datos en localidades vulnerables del país.

También agradezco a mi profesor guía Raúl Fernández Carbone, por guiarme en el proceso de análisis de resultados y acompañarme pese a la distancia en la que me encontraba.

Especialmente reconozco la disposición de las Escuelas Casa Blanca y Reino de Dinamarca, así como a sus apoderados, por permitirme evaluar a sus niños y en especial a Verónica Riquelme, coordinadora comunal del Programa de Integración Escolar de Molina, por autorizarme a realizar esta labor al margen de mis funciones.

Sobre todo, quiero agradecer a mis padres Juan Sepúlveda e Irma Venegas, por apoyarme en este proceso. Desde el principio fueron la piedra angular y me transmitieron las fuerzas necesarias para dar término a este magister, considerando el cansancio y las horas de dedicación entregadas; sin ellos nada hubiese sido posible.

SOLO USO ACADÉMICO

INDICE

INTRODUCCIÓN.....	7
CAPÍTULO 1: PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	8
1. Antecedentes del Problema.	8
2. Justificación del Problema.	10
CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO.....	12
1. Trastorno Específico del Lenguaje.	12
2. Lectura.....	16
3. Comprensión lectora en niños con Desarrollo Típico del Lenguaje.	18
4. Comprensión Lectora en los niños con TEL.	22
5. Habilidades implicadas en el proceso Lector.	24
5.1. Proceso de decodificación.	24
5.2. Conciencia Fonológica.	24
5.3. Léxico.....	25
5.4. Sintaxis.....	27
5.5. Discurso narrativo.....	28
5.6. Desempeño narrativo en los niños según su edad.	30
5.7. Discurso narrativo oral y comprensivo.	31
5.8. Desarrollo narrativo en niños con Trastorno Específico del Lenguaje.	33
CAPÍTULO 3: OBJETIVOS E HIPÓTESIS DE ESTUDIO.	36
1. Objetivos	36
1.1. Objetivo general.	36
1.2. Objetivos Específicos.	36
2. Preguntas de investigación.....	37
2.1. Pregunta Global.....	37
2.2. Preguntas Secundarias.	37
3. Hipótesis de estudio.	38
3.1. Primera Hipótesis	38

3.2. Segunda hipótesis.....	38
CAPÍTULO 4: ESTUDIOS E INVESTIGACIONES VINCULADAS AL PROBLEMA.	39
CAPÍTULO 5: MARCO METODOLÓGICO.....	40
1. Tipo de estudio paradigmático.	40
2. Nivel de conocimiento.....	40
3. Diseño de investigación.....	40
4. Universo y muestra.	40
5. Técnicas o instrumentos para la recogida de datos y análisis de resultados.	41
CAPÍTULO 6: PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS.....	43
1. Análisis de desempeño Sintáctico.	43
2. Análisis de desempeño del Discurso narrativo.	46
3. Análisis de los resultados obtenidos en Conciencia Fonológica.	47
4. Análisis de los resultados obtenidos en Comprensión y producción de textos (CL - PT).	48
5. Análisis de los resultados obtenidos en la prueba de Vocabulario pasivo (TEVI).	50
CAPÍTULO 7: DISCUSIÓN.....	60
CAPÍTULO 8: CONCLUSIONES	66
CAPÍTULO 9: BIBLIOGRAFÍA.....	70
ANEXOS.....	74
Anexo N° 1: Protocolo de respuestas del Test de Vocabulario en imágenes TEVI – R.	74
Anexo 2: Protocolo de respuestas de Prueba de Evaluación de la Conciencia Fonológica.	75
Anexo 3: Cuadernillo de registro de Prueba de Comprensión Lectora y Producción de Textos (CL – PT).	80
Anexo 4: Hoja de respuestas de Prueba de evaluación del discurso narrativo comprensivo y expresivo.	91

INTRODUCCIÓN

El presente estudio, busca describir y relacionar el desempeño de las habilidades lingüísticas y de decodificación, con un dominio tan importante como es la Comprensión Lectora. Durante años los diferentes organismos, como el Ministerio de Educación han buscado estrategias que favorezcan este ámbito, estableciendo proyectos a nivel nacional, es por eso que el 2016, la Agencia de Calidad de la Educación llevó a cabo el Proyecto de Mejoramiento, iniciativa para orientar a los establecimientos educacionales y así trabajar en la disminución de las brechas, asegurando que todos los niños y niñas de 2° básico puedan leer comprensivamente.

Sin embargo, cómo lograr que nuestros niños lean mejor, si dejamos de lado habilidades que son las bases para su desarrollo y más aún sin considerar, el desempeño de los niños y niñas con Necesidades educativas transitorias.

Por otro lado, los establecimientos han adoptado estrategias internas, como lecturas de quince minutos al inicio de clases, programas que estimulen la lectura dentro de los Centros de Recursos de las diferentes bibliotecas escolares, observándose una baja adherencia.

Es importante señalar además, que los diferentes estudios, relacionados a esta temática, han sido realizados en sectores de Santiago, que pese a pertenecer a establecimientos educacionales municipales y de grupos socioeconómicos A y B, según la clasificación socioeconómica de los estudiantes, definida por el sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) de Chile, donde A representa el nivel socioeconómico bajo y B el nivel medio bajo, no logran replicar la realidad educativa en las zonas rurales de nuestro país, sobre todo en la región del Maule, la cual esta dentro de las regiones con mayor pobreza y vulnerabilidad.

Considerando lo anterior, nuestro estudio pretende levantar evidencia acerca del desempeño de las habilidades lingüísticas y comunicativas, que se nombraran más adelante, y su relación con la comprensión lectora. Por otro lado, a partir de los resultados, se pretende establecer cuál de estas habilidades tiene una mayor y menor relevancia a la hora de comprender un texto. Se realizarán análisis de tipo cualitativo y cuantitativo y luego se discutirán sus resultados, asociándolos además, a la realidad de nuestros sujetos de estudio.

CAPÍTULO 1: PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.

1. *Antecedentes del Problema.*

Los niños que presentan Trastorno Específico del Lenguaje (TEL), ven comprometidas el desarrollo de sus habilidades lingüísticas desde inicios de su desarrollo, con implicancias luego en más de una modalidad del lenguaje. Se observan problemas relacionados con la expresión, limitaciones en la comprensión o ambas, además de afectar la lectura y escritura ya en la edad escolar. Es por esto, que conforman una población heterogénea (Marinis, 2011), es decir, cada uno de los niños expresan características diferentes ya sea a nivel expresivo y comprensivo, como en las diferentes habilidades lingüísticas y comunicativas. Por lo tanto, quienes lo presentan, al momento de ejecutar tareas relacionadas con el lenguaje, fallan de forma significativa en comparación con otras habilidades, como las del área aritmética. Además, está bien documentado que los niños con TEL pueden experimentar dificultades de lectura (Bishop y Adams, 1990; Ricketts, 2011; Snowling, Obispo, y Stothard, 2000).

El Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) es uno de los trastornos de la comunicación oral más frecuente en niños preescolares, con prevalencias estimadas entre 2% y 7% de la población de habla inglesa. La *American Psychiatric Association* indica una prevalencia de TEL entre 6% y 8%. Estudios en nuestro país indicarían la presencia de TEL en 4% de los niños entre 3 y 7 años. Se presenta con mayor frecuencia en varones (Barbieri, 2008).

El aprendizaje lector requiere de una adecuada adquisición del lenguaje oral, por ende, los niños con TEL, quienes ven comprometido este aspecto, constituyen un grupo de riesgo la adquisición de este proceso. Estos alumnos, además de presentar problemas lingüísticos propios de su diagnóstico, evidencian dificultades lectoras que podrían estar relacionadas con un menor rendimiento en tareas léxico – semánticas, conciencia fonológica y el discurso narrativo, entre otras.

En el contexto escolar, los niños con TEL manifiestan un rendimiento descendido, que impacta en el aprendizaje de la lectura. Sin embargo, Catts, Fey, Tomblin y Zhang (2002), proponen que estos niños no siempre evidencian problemas en el desempeño lector, debido a la heterogeneidad de la sintomatología propia del cuadro. Por su parte, Coloma, Pavez, Peñalosa y

Araya (2012), plantean que existe un mayor porcentaje de niños con TEL que presentan dificultades en la comprensión lectora al ser comparados con niños con Desarrollo Típico del Lenguaje (DTL). Esto se debería a que los sujetos con dificultades del lenguaje presentan compromiso en habilidades que podrían ser esenciales para comprender un texto, versus aquellos que no las manifiestan. Estas habilidades se observan en los niveles del lenguaje, los cuales son fonológico, léxico – semántico, morfosintáctico y pragmático, como también el discurso narrativo comprensivo y expresivo. Ahora bien, es importante analizar cuál o cuáles de ellos tienen un mayor impacto en el desarrollo de una buena comprensión lectora.

El éxito en el proceso lector se debe esencialmente a la combinación entre dos habilidades importantes; la decodificación y la comprensión oral (Hoover & Gough, 1990). Es así, que el docente al momento de considerar la comprensión lectora, debe tener en cuenta la estimulación de ambos componentes. La decodificación se define como la habilidad para acceder rápidamente a una representación a partir de una información impresa, lo que permite la entrada al léxico mental (Hoover & Gough, 1990). Mientras que la comprensión oral, corresponde a una habilidad que toma la información léxica, para luego derivarla a interpretaciones de oraciones y discurso.

Actualmente, se sabe que los escolares con TEL presentan un compromiso en el plano de la decodificación y comprensión lectora (McArthur & otros, 2000; Flax & otros, 2003; Simkin & Conti-Ramsden, 2006), en comparación con los niños con Desarrollo típico. Es decir, podemos tener un niño con un adecuado procesamiento fonológico, sin embargo, las habilidades relacionadas con el léxico, la gramática y el discurso narrativo están disminuidas; por tanto, no comprende lo que ha leído. Por otro lado, se ha determinado que este grupo, posee un mayor compromiso en la habilidad de comprensión lectora, en comparación con la decodificación.

Al integrarse a la educación general básica, en establecimientos con o sin programa de integración escolar (PIE); éstos alumnos reciben una subvención especial para los niños con Necesidades educativas especiales de carácter permanentes y transitorias, incluyendo al TEL en esta última categoría. Esto, ha implicado un enorme desafío para los educadores y docentes, quienes deben asegurar oportunidades efectivas de aprendizaje. Los profesionales han tenido que modificar en cierto grado, sus métodos de enseñanza, para abarcar la diversidad de alumnos dentro del aula.

Hoy, a través de las diferentes investigaciones, se están elaborando estrategias docentes que ayuden a superar el impacto que tiene el Trastorno Específico del Lenguaje en la adquisición del proceso lector de primer y segundo año básico, evaluando los diferentes aspectos involucrados en el proceso. Por lo tanto, es relevante indagar sobre las consecuencias del TEL sobre la adquisición del proceso lector, especialmente la comprensión lectora, y qué habilidades pueden estar implicadas en estas dificultades del dominio lector.

2. *Justificación del Problema.*

El Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) se define como un déficit que afecta el desarrollo del lenguaje, tanto a nivel expresivo como comprensivo. Este déficit está considerado dentro de las Necesidades Educativas Especiales de carácter transitorio que prevalece en el primer y segundo nivel de enseñanza básica. Además de sus problemas lingüísticos, muchos de los niños con TEL exhiben dificultades lectoras que pueden estar influidas por un menor rendimiento del nivel léxico, de la conciencia fonológica y del discurso, consideradas habilidades relevantes para el desempeño lector (Ricketts, 2011, Nation & Snowling, 2004; Coloma & De Barbieri, 2007; Dickinson, McCabe, Anastasopoulos, Peisner-Feinberg & Poe, 2003).

El proceso lector, dentro del marco curricular, comienza a tener una notoria importancia durante el primer nivel de educación general básica. Los docentes inician con un énfasis en los aspectos de la conciencia fonémica y del reconocimiento del grafema, para luego continuar con la estructuración de la palabra, oraciones y textos. Sin embargo, muchos de éstos niños (as), poseen un adecuado procesamiento fonológico, pero no logran comprender lo que leen. Dentro de ellos, sin duda aquellos que presentan TEL, manifiestan importantes dificultades, considerando, además, dishabilidades lingüísticas, esenciales para la comprensión lectora.

Los déficits en conciencia fonológica en los menores con TEL se producen tanto en la etapa pre – escolar y escolar, lo que se aprecia en sus dificultades para descomponer la palabra oral en unidades mínimas, realizando análisis y síntesis de ésta a nivel de sílaba y del fonema (De Barbieri & Coloma, 2004; Webster & Plante, 1992). Por otro lado, existe cierto grado de dependencia, entre la conciencia fonológica y la adquisición del vocabulario (Goswami, 2001). El

modelo de Visión Simple de la Lectura, es un marco de referencia para comprender las dificultades lectoras en los niños con TEL, dando cuenta de las diferencias individuales en comprensión lectora y planteado, que ésta es producto de la decodificación y de la comprensión oral.

Los niños con TEL evidencian déficit a nivel de la decodificación, manifestada en la representación fonológica y el input de las palabras impresas. La comprensión lectora no puede existir sin las bases necesarias de decodificación, habilidades lingüísticas y comprensión oral.

Por lo tanto, ¿Qué sucede con éste grupo de niños, en relación al aprendizaje de la lectura y la comprensión lectora? Se ha observado un alto grado de repitencia en alumnos con TEL, como consecuencia de la falta de adquisición del proceso lector y las consecuencias que esto implica. La falta de estrategias por parte del docente para ayudar a este grupo, es escasa y generalmente la responsabilidad recae sobre los especialistas y su labor como apoyos para el aprendizaje. Sin embargo, este apoyo es limitado, considerando el tiempo de trabajo que dedica un docente versus un especialista, no es comparable.

Por consiguiente, esta investigación aporta evidencia para el desarrollo de estrategias docentes que apoyen a los niños y niñas con Trastorno específico del lenguaje Mixto, considerando que éste grupo tiene características que afectan la parte comprensiva y expresiva del lenguaje.

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO.

1. Trastorno Específico del Lenguaje.

Desde el inicio del estudio del TEL, se han evidenciado ciertas dificultades relacionadas con su definición, criterios diagnósticos y posibles subgrupos en una población que es heterogénea. La principal dificultad inicia, cuando no se sabe exactamente de qué tipo de niños se habla, cuáles son sus características o perfiles lingüísticos.

Los criterios que se han utilizado para identificar a los niños con TEL, han sido principalmente los de exclusión, especificidad, discrepancia y de evolución. Por ende, un niño podría padecer TEL, si sus dificultades no se asocian a ninguna causa obvia, si se compromete una o más de sus habilidades lingüísticas, si sus habilidades en tareas relacionadas con el lenguaje están por debajo de los esperado versus otras habilidades (cognitivas), y si sus problemas trascienden en el tiempo, aunque varíen las manifestaciones.

Las dificultades lectoras de los niños con TEL tienen una explicación basada en la Visión Simple de la Lectura, la cual plantea una relación entre las habilidades de decodificación y de la comprensión oral, cuya influencia varía según el nivel de escolaridad. Es así, como en los primeros años de estudio, la decodificación tiene una mayor influencia en la comprensión lectora, mientras que en cursos superiores, la comprensión oral tiene más influencia en el desempeño lector (Catts y Kamhi, 2005).

Investigaciones donde se ha evaluado comprensión lectora y decodificación en estudiantes con TEL de entre ocho y quince años, han establecido la presencia de problemas al compararlos con niños controles, pareados por edad en ambas habilidades. Sin embargo, se reconoce que tienden a manifestar más dificultades en comprensión lectora (Catts y otros 2002; Botting y otros, 2006; Kelso y otros, 2007; Bishop y otros, 2009).

Por otro lado, los niños con TEL, manifiestan un bajo desempeño en las características del discurso narrativo, sin embargo, se han evidenciado discrepancias en cuanto a su influencia,

donde se ha demostrado que un porcentaje de niños con TEL no muestran dificultades en sus relatos. Así, en menores entre cinco y diez años se observó que la estructura de sus narraciones orales no difería significativamente del desempeño de sus controles con edad equivalente (Reuterskiold y otros, 2011).

Estudios revelan déficit significativos, en los test de lectura de los niños TEL, donde fueron evaluados con medidas estandarizadas y no estandarizadas. Se observó, que la medida de conciencia fonológica y denominación, están estrechamente relacionadas con el reconocimiento de palabras, mientras que en la medida del rendimiento lector en términos de comprensión son las medidas estandarizadas de habilidades léxico – sintácticas las especialmente importantes para predecir los resultados en lectura.

Para aquellos niños que no poseían un pronóstico favorable, las habilidades lectoras también reflejan modificaciones durante su desarrollo evolutivo. A los 8 años presentan dificultades en la comprensión lectora, ya que no logran realizar inferencias o extraer información implícita de los textos, pero a los 15 años no solo tienen problemas con la comprensión, sino que también con la exactitud lectora. Esto no solo impacta la experiencia lectora, sino que también, el crecimiento de vocabulario y del conocimiento en general (Mendoza, 2001).

Los criterios de inclusión – exclusión aluden a los requisitos mínimos que un individuo debe tener para ser incluido dentro de la población de TEL, o por el contrario, los problemas y alteraciones que se deben descartar en un individuo para poderlo identificar como TEL. Estos criterios son los más utilizados en la identificación de los sujetos que participan de diversos estudios. Considerando este criterio, no forman parte de este grupo aquellos niños que presentan retraso mental, deficiencia auditiva, disturbios emocionales severos, anormalidades bucofonatorias, y signos neurológicos claros. En algunos casos también se han excluido los niños cuyo problema de lenguaje sea una consecuencia de factores adversos de tipo sociocultural o ambiental. Se excluye también a los niños cuyas historias evolutivas y exploraciones neurológicas evidencien signos específicos de lesión, aunque los criterios de exclusión no se han establecido de una forma tan explícita. Igualmente, se tiende a excluir a los niños con trastornos fonológicos, aunque en este caso las normas son más variables.

Se ha reconocido la existencia de una especificidad en los trastornos del lenguaje. Los criterios de especificidad son, en cierta forma, complementarios a los de exclusión. Si por exclusión se entiende que se descartan otras posibles etiologías como origen del trastorno, por especificidad se entiende que los niños con TEL no pueden presentar ninguna patología diferente a la lingüística. Sin embargo, investigaciones sobre el TEL han revelado que algunos niños muestran dificultades adicionales en sus habilidades auditivas, cognitivas o motoras, de ser así, el trastorno no es tan específico como previamente se señala. La especificidad del trastorno del lenguaje dejando aún lado otras habilidades, dejaría entre ver que el funcionamiento lingüístico es de carácter modular e independiente de otros dominios cognitivos; si, por el contrario, el trastorno no fuera específico del lenguaje, esto querría indicar que su funcionamiento no sería modular, sino que su procesamiento sería similar al de otros dominios cognitivos.

La discrepancia se ha planteado considerando las diferencias entre la edad lingüística con respecto a la edad cronológica o la diferencia entre la edad lingüística y cognitiva. Los criterios de discrepancia más utilizados en investigación son los propuestos por Stark et al, que son los siguientes:

- Al menos 12 meses de diferencia entre edad mental (EM) o edad cronológica (EC) y edad de lenguaje expresivo (ELE).
- Al menos 6 meses de diferencia entre EM o EC y edad de lenguaje receptivo (ELR).
- Al menos 12 meses de diferencia entre EM o EC y una puntuación de edad lingüística compuesta (expresiva y receptiva).

El DSM-IV utiliza criterios de discrepancia cognitiva para el diagnóstico del TEL expresivo y mixto (expresivo – receptivo) del lenguaje. Obviamente, a mayor discrepancia, mayor severidad del trastorno, sin embargo, hay que considerar que algunos problemas de lenguaje graves o severos, sumados a limitaciones cognitivas, no podrían alcanzar el grado de discrepancia mínima (por ejemplo, síndrome de Down, síndrome de X frágil, autismo, síndrome de Rett, etc.).

Finalmente, si se clasifica al TEL mediante un criterio evolutivo, este presenta un carácter duradero y resistente al tratamiento a lo largo del tiempo. Esto permite diferenciar entre el TEL y

un simple Retraso del Lenguaje, que disminuye con el tiempo y responde paulatinamente al tratamiento. Esto genera controversia, y no favorece a la identificación temprana, puesto que el trastorno va a depender de su propio curso evolutivo (Fresneday Mendoza, 2005).

Por lo tanto, un TEL existe solo cuando, no se puede atribuir a otra condición o causa obvia, cuando afecta a una o más de las habilidades lingüísticas, si el rendimiento en tareas relacionadas con el lenguaje es significativamente menor, en comparación a otras habilidades y si estos problemas lingüísticos perduran en el tiempo (Mendoza, 2005).

La categorización más clásica del TEL procede de los trabajos de Rapin y Allen, y se basa en la clasificación en tres categorías principales de trastornos del desarrollo del lenguaje: Trastornos mixtos receptivoexpresivos, Trastornos expresivos, y Trastornos de procesamiento de orden superior.

Los trastornos del habla y de lenguaje aparecen también expresados en el DSM – IV, dentro de los trastornos de inicio en la infancia, la niñez o la adolescencia. Siguiendo clínicos y de consenso, diferencia entre los trastornos del lenguaje expresivo y los trastornos mixtos del lenguaje receptivo - expresivo. Hay que señalar que el DSM-IV integra en ambos grupos tanto a los trastornos adquiridos como a los del desarrollo, por lo que tendríamos que precisar más la correspondencia y limitarla a estos últimos (Fresneda y Mendoza, 2005).

Entonces, estamos ante dos orientaciones que nos permiten clasificar a los niños con TEL, las cuales son de tipo empírico y clínico. Pese a que no coinciden, al ser manifestaciones muy heterogéneas, podemos referirnos a niños cuyas dificultades se circunscriben al plano expresivo (TEL – E) y otro grupo que manifiesta deficiencias en el plano expresivo – comprensivo (TEL - M).

Los niños con TEL manifiestan una serie de dificultades, de leves a moderadas, en diferentes áreas del lenguaje y de moderadas a severas en la comprensión y producción morfológica. Los déficits del lenguaje más frecuentes, se relacionan con los componentes fonológico, morfosintáctico y léxico. La gramática, destaca por ser un área de dificultad específica que podría funcionar como un marcador clínico que contribuye al diagnóstico (Conti-Ramsden, 2003). Estos problemas están relacionados al uso y comprensión de los morfemas gramaticales, inflexiones verbales y los verbos auxiliares (Leonard, 1995). Por otro lado, se han detectado errores de

sobrerregularización en los verbos, sobre todo en los irregulares. Sin embargo, otros autores no han encontrado estos errores y esto puede deberse a las diferentes perspectivas teóricas, bajo las cuales abordan las características que analizaron. Los déficits gramaticales, también afectan la sintaxis, provocando errores en la concordancia o coherencia de los enunciados.

El reconocimiento de palabras familiares es importante para comprender y aprender el lenguaje. La incapacidad para reconocer una secuencia de sonidos, podría interferir con el aprendizaje de palabras nuevas. La incapacidad para reconocer estos sonidos, es lo que provoca que los niños con TEL, presenten un vocabulario descendido para su rango de edad. Sin embargo, los estudios del vocabulario, son complejos, puesto que el aprendizaje de palabras se produce básicamente en la comunicación oral y en la lectura.

2. Lectura.

La lectura es fundamentalmente el proceso de comprender el significado del lenguaje escrito. Constituye una experiencia gozosa que ilumina el conocimiento, proporciona sabiduría. Vista así, constituye indudablemente el logro académico más importante en la vida de los estudiantes y, aunque parezca increíble, todo este poder surge, en el caso nuestro, a partir de 28 letras del alfabeto que se articulan entre sí, de manera casi infinita (Condemarin, 2001).

El lenguaje que escuchan y leen, conforma el lenguaje que usan para pensar, hablar y escribir. El proceso lector implica la presencia de habilidades cognitivas y lingüísticas previas, que permiten su adquisición de manera progresiva, considerando la maduración de cada niño.

La edad preescolar es fundamental en la adquisición de las bases para el proceso lector, no obstante, no es una competencia unitaria y según la teoría de la Visión Simple de la lectura el aprendizaje consta de dos procesos: la decodificación y la comprensión oral, los cuales deben estar ligados y participar recíprocamente para garantizar un adecuado desarrollo.

Una de las líneas de investigación básica en el inicio del aprendizaje lector, se focaliza en dos dimensiones: el aprendizaje de las pre - habilidades necesaria para la lectura y el momento adecuado para iniciarla. Dentro de la primera dimensión da cuenta del desarrollo típico que cursa la adquisición lectora en los niños, lo cual es esencial, considerando la posibilidad de pesquisar tempranamente a este grupo y recibir intervenciones tempranas. 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).

Existen varios modelos del proceso lector, algunos enfocados en la lectura de palabras y otros en la comprensión de textos. El modelo de Coltheart por ejemplo, se focaliza en la lectura de palabras en voz alta. Otros autores, han desarrollado modelos de “arquitectura funcional” para la lectura de palabras. Según Coltheart, el proceso lector depende de la posesión de un sistema mental de procesamiento de la información que posee diferentes componentes, cada uno responsable del procesamiento de una determinada información. De esto se deriva que, cuando los niños están aprendiendo a leer, no están adquiriendo una única habilidad cognitiva, sino un conjunto de habilidades (Coltheart 1978, 1980 y, especialmente, 2005). Estas habilidades que deben adquirir para ser lectores diestros están:

- El reconocimiento de letras.
- El dominio de las reglas de relación letra-sonido.
- El reconocimiento de palabras totales.
- La habilidad de acceso al significado desde la palabra impresa.

Si llegasen a tener dificultades para alcanzar cualquiera de estas subhabilidades, su lectura no se dará de forma normal.

Su modelo se basa en dos rutas, las cuales han sido reconocidas ampliamente en la literatura en español a comienzos de los años 70 (Forster & Chambers, 1973). El lector construye un cúmulo de conocimientos acerca del lenguaje, el cual suele llamarse lexicón mental. Las palabras representan las entradas a ese diccionario mental y cada entrada contiene información acerca del significado de la palabra, pronunciación y ortografía. Cuando un sujeto lee una palabra en voz alta, este proceso se lleva a cabo, ubicando la entrada para esa palabra en el lexicón mental y recuperando de él la pronunciación. Este procedimiento se conoce como ruta léxica. Sin embargo, la destreza para leer, también conlleva el aprendizaje de las relaciones entre grafía y sonido, lo que se conoce como la ruta no léxica para la lectura, la cual se da sobre todo con palabras que son desconocidas por el sujeto. Por lo tanto, hay dos formas de que una palabra

puede ser leída en voz alta: recuperando su pronunciación desde el lexicón mental o aplicando las reglas grafía-sonido, es decir, decodificando el símbolo gráfico en un símbolo sonoro.

El modelo planteado en sus inicios, permite entender de forma rápida el aprendizaje lector, sin embargo, no es suficiente, por lo que divide el almacén lexical en tres componentes. El primero corresponde a un sistema de información acerca de la ortografía de las palabras, permiten reconocer visualmente una palabra escrita, el segundo, un sistema que contiene información de la pronunciación y el tercero, un sistema que contiene información de significado de la palabra. Este se consolida, como un sistema lector maduro al revisar los aspectos esenciales del aprendizaje lector.

Por otro lado, Bermeosolo y cols. (1998) señalan que las investigaciones de seguimiento del aprendizaje lector muestran la existencia de una relación entre la conciencia fonológica en los primeros años de vida, con el aprendizaje lector. Durante el aprendizaje de la lectura es posible distinguir dos etapas que tiene dependencia recíproca. La primera es la etapa denominada Decodificación fonográfica, la cual consiste en transformar verbalmente los signos visuales a fin de pronunciar las sílabas y las palabras. La segunda es la decodificación comprensiva, que consiste en transformar el código verbal articulado en significado. Ambas son fundamentales para la comprensión, y dependen de procesos cognitivos y psicolingüísticos cercanos.

3. Comprensión lectora en niños con Desarrollo Típico del Lenguaje.

Para comprender, es necesario utilizar nuestro conocimiento general almacenado, y la capacidad de inferir aquello que no se explicita en lo que se lee. La lectura, es una habilidad lingüística de carácter superior, que se vincula, por una parte, a un proceso mental y por otra, se concretiza en la interacción social. Desde esta perspectiva, tanto la lectura como la escritura se consideran como un proceso lingüístico, en el cual, el conocimiento de las probabilidades secuenciales de los textos escritos desempeña un papel importante y es también un proceso social, que siempre tiene lugar en contextos sociales y culturalmente organizados con fines sociales tanto como personales.

En las distintas épocas y en las diferentes culturas, la lectura ha sido un instrumento trascendental para la escolarización, socialización, el desarrollo intelectual y profesional del ser humano. Por medio de la lectura se aprende cualquier disciplina y determina aspectos como el éxito o el fracaso escolar, que están en directa relación con la capacidad de comprensión lectora (Morles, 1994).

Cuando un niño inicia el aprendizaje de la lectura generalmente ya sabe hablar, ya que es su madre o cuidador quien le ha enseñado el lenguaje suficiente para comunicarse. Por lo tanto, el propósito actual dentro del marco educativo, es introducir una nueva modalidad de lenguaje; los elementos textuales o escritos. Cuando el niño ha alcanzado un nivel de aprendizaje suficiente, estas dos modalidades (oral y escrita) se complementan, sin embargo, en sus inicios, existe un desfase entre ambos.

En el inicio del aprendizaje de la lectura, los niños inician con la adquisición de las habilidades de decodificación, destreza que se refiere a transformar las palabras escritas en expresiones orales (Coloma, Infante & Himmel, 2012). La decodificación se sustenta en las habilidades de conciencia fonológica y reconocimiento de la palabra.

Orellana (2000) y Parodi (2003), plantean tres modelos teóricos que explicarían los procesos que ocurren en la comprensión del lenguaje oral y escrito:

- a) **Abajo – arriba:** La comprensión inicia con la identificación de los estímulos visuales o auditivos, donde los lectores integran la información en unidades más complejas.
- b) **Arriba – abajo:** Enfatizan la importancia de las estructuras del texto, la realización de las inferencias y la elaboración de predicciones e hipótesis sobre la información escrita.
- c) **Interactivo:** Integran las perspectivas anteriores. Destacan la importancia de procesos tanto básico como complejos del lenguaje.

Por otro lado, los procesos cognitivos y lingüísticos subyacentes, contribuyen con la información a los procesos más básicos.

Una perspectiva que aborda el proceso lector es la denominada *Visión simple de la lectura*. En esta visión se describe la comprensión lectora como el producto de las habilidades de decodificación y de comprensión oral. Ambas habilidades en la comprensión lectora varían según el nivel en el que se encuentre el estudiante. Por lo tanto, las habilidades referidas a la decodificación aportan significativamente al desempeño de la comprensión lectora en primero y segundo año de enseñanza básica. Hoover & Gough, plantean que las habilidades de comprensión oral, explican la comprensión lectora en tercer y cuarto año básico.

Estos dos componentes tienen la misma importancia para el proceso de la lectura. Es así como al momento de enseñar la comprensión lectora se debe tener en cuenta que no mejora solo con la estimulación en un área, sino que se necesita de una enseñanza en ambos componentes para incrementarla (Gough & Tunmer, 1986 ; Hoover & Gough, 1990). Considerando esto, se puede entender que el proceso lector puede fracasar por dificultades en los procesos antes mencionados. Catts & Kamhi (2004) plantea cuatro grupos de niños con dificultades lectoras:

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

Considerando lo expuesto y enfocándose en el subgrupo de niños con problemas mixtos, se ha señalado a este subgrupo con el perfil lector esperado en los niños con Trastorno Específico del Lenguaje (Bishop & Snowling, 2004). La Visión Simple de la Lectura se plantea como un predictor interesante para dar cuenta del desempeño en comprensión lectora ya que explica sus problemas como el resultado de dificultades en comprensión oral del lenguaje. Así, los sujetos con habilidades descendidas en comprensión lectora pueden evidenciar un adecuado nivel de decodificación y un bajo desempeño en comprensión oral (Catts, Aflof & Ellis, 2006), como se ve en los niños con Trastorno Específico del Lenguaje.

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

Según un estudio realizado por Infante, Coloma y Himmel (2012) en escolares de 2° y 4° año básico, cuyo objetivo era indagar sobre la influencia de la decodificación y la comprensión oral en niños que asistían a escuelas municipales, se concluyó que la comprensión oral es un factor explicativo sobre la comprensión lectora, solo cuando los estudiantes evidenciaban desempeños promedio en las habilidades de decodificación, comprensión oral y lectura. Además, señalan que, un buen rendimiento en decodificación y/o comprensión oral, no asegura una comprensión lectora apropiada.

Los resultados previos de éste estudio, concuerdan que los escolares de establecimientos municipales muestran un desempeño más descendido en comprensión lectora, versus los estudiantes de escuelas particulares (MINEDUC, 2009). Por consiguiente, el factor socioeconómico bajo, asociado a las escuelas municipales puede constituir una barrera para el aprendizaje lector de los estudiantes. Lo anterior, se sustenta, en un estudio realizado en el Reino Unido en que se estableció que los alumnos pertenecientes a familias de un nivel socioeconómico bajo poseen mayor cantidad de actitudes negativas hacia la lectura, definiéndose como lectores menos confiados, que disfrutaban menos de las actividades lectoras que sus pares, entre otras características.

Otros datos de esta investigación, sugieren que habría otros factores que influirían en el desempeño lector, como son la producción sintáctica y la léxica. Existen investigaciones que afirman, que éstas habilidades lingüísticas, son fundamentales para un adecuado rendimiento lector. Así, se plantea que uno de los predictores más significativos en una alfabetización satisfactoria es el vocabulario (Hart & Risley, 1995, Lonigan, Burgess & Anthony, 2000). Los niños poseen una baja capacidad de comprender textos, cuando estos contienen palabras desconocidas para ellos, puesto que para comprender las proposiciones y los discursos se requiere

de la comprensión de cada concepto de forma individual y las relaciones semántico – sintácticas que ellas poseen (Kamhi, 2005).

4. Comprensión Lectora en los niños con TEL.

Sumado a las dificultades en el lenguaje oral, los niños con TEL, son considerados un grupo de riesgo para el aprendizaje del lenguaje escrito. Lo anterior se debe a que los niños con TEL, presentarían un menor desempeño en habilidades que son necesarias para el desempeño lector tales como: la conciencia fonológica, el léxico, el discurso narrativo y la decodificación (Coloma & De Barbieri, 2007).

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

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

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

Coloma, Pavez, Peñaloza, Araya, Maggiolo y Palma (2012) plantean en uno de sus estudios, que un porcentaje notoriamente mayor de escolares con TEL presentan desempeños descendidos y deficitarios en decodificación y comprensión lectora en comparación con los niños con desarrollo típico, siendo más notorias en el dominio de la decodificación.

Los niños con retraso en la adquisición del lenguaje, presentan un funcionamiento de la memoria de trabajo deficiente, lo que sería la causa de dificultades en el aprendizaje de habilidades lingüísticas léxicas y morfológicas, y en la comprensión de oraciones. Esto supone dificultades para hacer inferencias, recordar información de otras partes del texto o relacionar diferentes ideas. La memoria fonológica, como componente de la memoria de trabajo, se considera como un predictor de la comprensión lectora y de decodificación.

5. Habilidades implicadas en el proceso Lector.

5.1. Proceso de decodificación.

La decodificación, se entiende como el reconocimiento de la palabra escrita, lo que implica la adecuada asociación entre la representación fonológica y el input de las palabras impresas. En este caso estaría relacionada con la comprensión lectora ya que la representación de la información es visual. Las habilidades fonológicas, constituyen el fundamento de la decodificación. Los niños con TEL, manifiestan un compromiso a nivel de las habilidades fonológicas tanto comprensivas como expresivas, asociadas a la conciencia fonológica.

5.2. Conciencia Fonológica.

La conciencia fonológica consiste en el conocimiento de los componentes fonémicos del lenguaje oral y del uso de ciertos procesos fonémicos (fonema inicial, fonema final, secuencias), como segmentar las palabras, pronunciarlas omitiendo fonemas o agregándoles otros, articularlas a partir de secuencias fonémicas y efectuar inversión de secuencias fonémicas (Rodríguez & Pedro Pablo, 2011). Es una habilidad metalinguística, cuyo desmedro, sobre todo en los niños con TEL, se advierte por la dificultad para analizar y sintetizar la palabra oral a nivel de la sílaba y fonema.

Para el español existen dos unidades fonológicas, las cuales son la sílaba y el fonema. La primera es fácil de percibir, ya que se produce de forma directa, mientras que la segunda no se percibe de forma clara, producto del fenómeno de la coarticulación, perdiéndose las características fonémicas de cada palabra. Por consiguiente, el niño adquiere primero la conciencia silábica y luego la fonémica; hecho que es fundamental para la adquisición de la lecto escritura. 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). Luego se adquiere la conciencia silábica, conciencia de intrasilábicas y finalmente la conciencia fonémica.

Los déficits en conciencia fonológica en los menores con TEL se producen tanto en la etapa pre-escolar como en la escolar, lo que se advierte en que les es difícil analizar y sintetizar la palabra oral a nivel de la sílaba y del fonema (De Barbieri & Coloma, 2004; Webster & Plante, 1992). La decodificación y comprensión lectora se sustentan en habilidades diferentes, donde la conciencia fonológica constituye la base de la decodificación y por otro lado el vocabulario y habilidades morfosintácticas dependen de la comprensión. Los seguimientos realizados a niños en edad preescolar con Trastorno Específico del Lenguaje Expresivo, han mostrado avances en la etapa escolar en el dominio de la conciencia fonológica, sin embargo, los casos que persisten con éstas dificultades, tendrían un bajo rendimiento en la lectura o trastornos del aprendizaje ligados a la misma

Es destacable que la emergencia de la conciencia fonológica requiere de la adquisición de una masa crítica de vocabulario (Goswami, 2001), por lo tanto, estas habilidades presentan grados de dependencia.

5.3. Léxico.

El léxico semántico estudia el origen y la forma de las palabras de nuestro idioma como su significado y las relaciones de sentido que las palabras establecen entre sí.

Durante el periodo preescolar, el desarrollo léxico manifiesta un incremento importante, además de las relaciones semánticas que establecen entre ellas. El niño preescolar va ampliando su vocabulario con palabras nuevas, reconociendo las palabras y encontrando nuevas relaciones entre ellas. En un inicio, el niño atiende el significado de las palabras, después las combina en oraciones, y más adelante podría organizar oraciones según la secuencia de eventos (Herrera, Borges, Guevara & Román, 2008; Lonigan & Shanahan, 2009; & Spencer et ál., 2012).

Se ha observado que el conocimiento del léxico predice el logro académico en niños y también juega un rol esencial en el desarrollo cognitivo del menor (Dockrell & Messer, 2004). Durante la etapa escolar, el vocabulario de los niños, va adquiriendo nuevos significados para las

palabras ya adquiridos anteriormente, debido a la estimulación de los contenidos y relaciones semánticas complejas. En los niños con Desarrollo típico del Lenguaje, al aprendizaje del vocabulario se inicia de forma lenta en sus inicios, aumentando de forma gradual entre los 18 y 24 meses. Pese a que en el periodo escolar, el niño adquiere nuevas palabras, esta acumulación de vocabulario no solo está delimitado a nuevos conceptos, sino que a un conocimiento, características y funciones que estas tienen como unidades comunicativas en el contexto en que aparecen (Cassany, Luna & Sanz, 1994).

Considerando lo anterior, muchos niños con Trastorno Específico del Lenguaje demuestran un menor rendimiento del nivel léxico, representado en la dificultad para aprender nuevos términos, adquiriendo las primeras palabras de forma tardía en comparación con los niños con Desarrollo Típico del Lenguaje (Gray, 2003). Éste grupo de niños, tiende a reconocer menos características de los objetos y acciones. Por otro lado, Alt, Plante y Creusere (2004) exponen que la adquisición de nuevas palabras requiere la habilidad para asociar el significado con su significante, por ende, una pobre habilidad para reconocer los elementos significativos, dentro del contexto de aprendizaje de nuevas palabras, conlleva a escasas representaciones semánticas y dificultades para codificar la información fonológica (significante).

Los niños con TEL muestran un retraso del procesamiento léxico, el cual se relaciona con dificultades para recuperar el vocabulario. Es por esto, que presentarían una menor diversidad de léxico (Mendoza, 2001). Igualmente, manifiestan dificultades para recuperar conceptos desde la memoria de trabajo fonológica, cometiendo errores en tareas de denominación.

Un estudio publicado por Coloma et. al (2015), estableció una relación esperable entre el léxico y la comprensión lectora en los niños con TEL, puesto que, un amplio vocabulario es requisito fundamental para lograr entender lo leído. Las habilidades de decodificación y léxico, se relacionan entre sí, debido a que la primera contribuye al aumento y fortalecimiento del vocabulario, y debido a que la lectura aumenta las entradas en el léxico mental, a través de la ruta fonológica. Esta última estrategia, utilizada por los lectores competentes, posibilita que una palabra sea reconocida, porque concuerda con su representación almacenada en la memoria léxica (Reynoso-Alcantara *et al.*, 2010). Como lo indican varios autores, cuantas más palabras

familiares posea el lector, más directamente reconocerá el término impreso (Alegría, 1989; Stanovich, 1989; Morais *et al.*, 1991).

5.4. Sintaxis.

La forma en que se estructura una oración depende de las reglas de la sintaxis. Dichas reglas especifican la organización de las palabras, las frases, las cláusulas, el orden y la organización de las oraciones, así como las relaciones entre palabras, los tipos de palabras y otros elementos de la oración (Owens, 2003).

Las oraciones se organizan según su función; por ejemplo, las declarativas sirven para hacer afirmaciones, mientras que las interrogativas se utilizan para hacer preguntas. Los elementos principales, o partes constituyentes, de una oración son los sintagmas nominales y los sintagmas verbales, cada uno de los cuales está compuesto de diferentes tipos de palabras, tales como nombres, verbos, adjetivos, etc.

Ahora bien, la gran cantidad de estudios que apoyan la relación de la conciencia fonológica con la competencia lectora, han eclipsado la importancia de otras habilidades, una de ellas es la conciencia sintáctica. Varias conclusiones sólidas defienden la hipótesis de dificultades en el procesamiento fonológico como factor responsable de las dificultades lectoras. Sin embargo, la hipótesis fue puesta en duda por el hallazgo de que algunos niños fracasan en la comprensión de oraciones en un texto, cuando poseen una estructura sintáctica compleja, incluso cuando pueden decodificar sin problemas las palabras que contiene. Estas dificultades se deberían a la falta de conocimiento explícito e implícito, más allá del nivel fonológico.

Por otro lado, Willows y Ryan (1986) observan que las medidas de procesamiento sintáctico predecían diferencias individuales en las etapas iniciales del aprendizaje lector, aún cuando se encontraban controladas las habilidades cognitivas generales y el nivel de vocabulario.

Estudios realizados en estudiantes de primaria con DTL, se constataron de manera consistente la existencia de correlaciones entre las habilidades lingüísticas y las variables lectoras, destacando la variable «sintaxis» (Mata, Gallego & Mieres, 2007).

En el caso de los niños con TEL existe una importante dificultad para la construcción gramatical, debido a la ausencia de reglas gramaticales implícitas, por lo que se apoyan en un mecanismo más conceptual que lingüístico, para orientar su uso del lenguaje (Mendoza, 2001). Se puede observar a nivel expresivo un uso de frases cortas, omisión de nexos y marcadores morfológicos y una laboriosa formación secuencial de sus enunciados.

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

5.5. Discurso narrativo.

La capacidad para contar historias implica un dominio de las habilidades lingüísticas complejas y pragmáticas del conocimiento. Para que se lleve a cabo de manera adecuada, los niños requieren entender las relaciones causales y temporales entre los eventos, comprender la estructura global del texto y tener conocimiento sobre algunos elementos de la historia (Hughes, McGillivray, y Schmidek, 1997; Pavez, Coloma, y Maggiolo, 2008). El discurso contribuye a organizar la experiencia personal. Es a diferencia de una conversación, menos dialógico, considerando que es el emisor, quien asume la organización y emisión del relato, sin una gran colaboración del otro. Es una tarea de bastante exigencia, la cual además ha permitido constatar que los niños con o sin problemas del lenguaje, presentan más interrupciones y usan enunciados de mayor metría cuando narran, que cuando conversan libremente.

Las habilidades discursivas, han adquirido una nota de importancia en el ámbito académico, puesto que los escolares, cuentan historias cotidianas utilizando diversas unidades lingüísticas, las cuales son similares a las que constituyen los discursos tanto orales como escritos que se dan en el aula de clases (Snow, 1983).

El discurso es una entidad lingüística, que se da en una situación en particular y con un propósito determinado. Surge en una situación comunicativa, en donde el hablante puede dirigirse a diferentes públicos, ya sea en un contexto formal o social.

Desde el punto de vista conceptual, es una unidad semántica pragmática, constituida por una secuencia de oraciones cuyos significados se relacionan coherentemente en torno a un tema y que es emitida con una determinada intención comunicativa en una situación concreta (Pavez, 2012). Las oraciones dentro del discurso poseen significados que están relacionados coherentemente, lo que se conoce como coherencia local, entendida como las relaciones semánticas existentes entre las oraciones particulares que representan hechos que pueden relacionarse en la realidad.

Dentro del discurso se consideran dos aspectos fundamentales; el primero tiene que ver con la organización del contenido del discurso, mientras que el otro se relaciona con la estructura formal.

El contenido del discurso se organiza a través de la *coherencia global* y *coherencia local*. La coherencia local, es la relación semántica existente entre el significado de una y otra oración en el discurso (Van Dijk, 1983, 2000). Para que estas oraciones se relacionen entre sí, se necesitan de mecanismos formales, conocidos como cohesión. La cohesión se constituye por una serie de mecanismos, que permiten la continuidad temática, la cual implica retomar temas que se han presentado a lo largo del discurso.

Los conectores básicamente son las formas lingüísticas que permiten explicar las relaciones de significado entre las oraciones de un discurso. La presencia de cohesión dentro de una oración, no implica que exista coherencia. Por otro lado, también puede existir un discurso que sea coherente sin presentar mecanismos de cohesión (Bernárdez, 1995).

La coherencia global, permite organizar el contenido del discurso. Para ello es necesario manejar una síntesis del contenido, que va más allá del significado particular de cada oración, en donde se presta especial atención al nivel macroestructural del discurso (Van Dijk, 1983, 2000).

5.6. Desempeño narrativo en los niños según su edad.

Un estudio realizado en hablantes españoles, el cual consideró como indicador del desarrollo narrativo el manejo de las categorías formales básicas, además del método de la reproducción oral de cuentos infantiles, lo que permite homogenizar el estímulo y las respuestas del niño. El desarrollo narrativo descrito a continuación, se basa en la investigación realizada con 208 niños chilenos, todos de habla española, sin dificultades del lenguaje y nivel socioeconómico medio. Se distribuyeron en cinco grupos de edad desde los 3 a 11 años, a quienes se les relato un cuento, el cual evidenciaba claramente las tres categorías de la superestructura. Es así como se observó que:

- Los niños de 3 años no logran estructurar sus relatos en las tareas de repetición oral de un cuento.
- A partir de los 4 años, la mayoría de los niños estructura sus narraciones.
- Entre los 4 y los 5 años, no hay grandes diferencias, mientras que, a los 6 años, se evidencia una notoria diferencia en cuanto a la estructuración de la narración.
- A los 10 años, todos los niños logran estructurar sus relatos.

Sobre la base de los datos obtenidos y analizando el desempeño de los niños, se elaboró una escala de desarrollo cualitativo (Figura 1), que permite a los profesionales establecer el nivel de desarrollo del discurso de un niño y que se muestra a continuación:

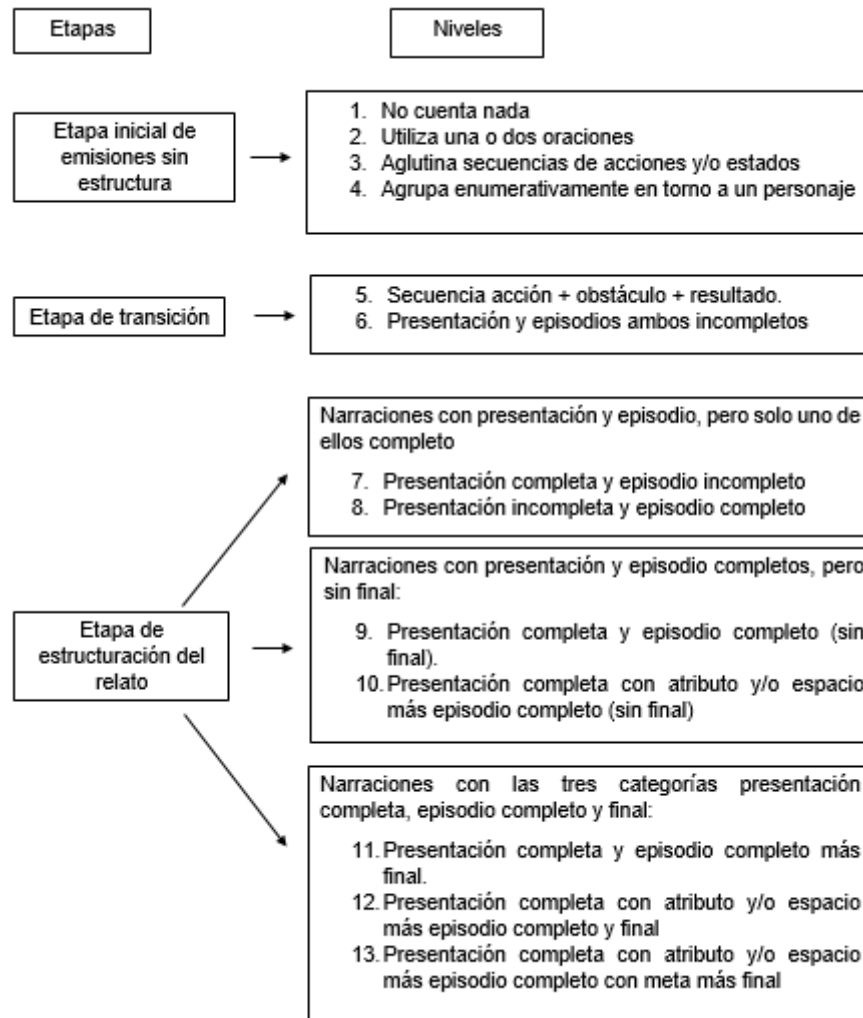


Figura 1: *Etapas y niveles del desarrollo narrativo.*

5.7. Discurso narrativo oral y comprensivo.

Entendemos como discurso narrativo al conjunto de oraciones organizadas de forma coherente, que alude a una sucesión de acontecimientos, relacionados temporal y causalmente, y caracterizados por su complicación y orientación hacia una resolución (Bassols y Torrent, 1997). La capacidad de comprender y producir narraciones orales requiere conocimientos y habilidades en varias de las áreas descritas en las secciones anteriores (es decir, vocabulario, morfosintaxis, estructura de texto y conocimiento del mundo). Para comprender más claramente cómo se

relacionan los aspectos de la capacidad narrativa oral con la comprensión lectora, se justifica una visión general de los modelos teóricos del desarrollo narrativo oral.

Westerveld (2007), plantea la relevancia de la narración oral durante la etapa escolar, debido a su asociación con la comprensión lectora, es decir, los lectores comprenden lo que leen a partir de la construcción de un modelo de la situación expuesta en la historia leída.

La narración oral implica una ocurrencia de hechos que responden a un orden en el tiempo y que se desarrollan en secuencias que indetificamos por los cambios producidos en el espacio y en el tiempo. Las secuencias son una serie de hechos continuados y producidos en un mismo espacio. Este armazón común es el que permite hablar, bajo el título de textos narrativos, narraciones de hechos y sucesos cotidianos, noticias y crónicas periodísticas, cuentos, relatos, fabulas, mitos, etc.

El discurso narrativo oral, da cuenta de las acciones e intenciones de los sujetos constituidas por una secuencia de clausulas relacionadas temporalmente que manifiestan un punto de vista en particular (Llorenc, Sanz-Torrent, Guardia Olmos y Macwhinney, 2011). La temporalidad viene dada, porque se describen transiciones de un estado a otro en el tiempo.

Por su parte, la comprensión del discurso narrativo no se concibe como un fenómeno unitario, sino que se plantea como un conjunto de habilidades y destrezas que involucran la interpretación literal, el uso de conocimiento previo y la construcción de una representación coherente y significativa. Para ello, el sujeto debe ser capaz de establecer relaciones entre los contenidos explícitos de la narración y el conocimiento que posee sobre el tema (Van den Broek, et al., 2005). Esto requiere de la capacidad para realizar inferencias, entre ellas causales y en particular aquellas sobre los estados psicológicos de los personajes (Strasser, Larraín, López de Lerida y Lissi, 2010).

Para comprender adecuadamente una narrativa (oral o escrita), el conocimiento lingüístico a nivel de palabra, oración y texto, combinado con el conocimiento de esquema de fondo (conocimiento de estructura narrativa) y el conocimiento general del mundo se utilizan para crear

un modelo mental de la situación descrita en la narrativa (o historia). El conocimiento de la estructura narrativa apoya la formación de este modelo mental al proporcionar una manera de organizar y relacionar los eventos en una historia, lo que ayuda a la comprensión y la memoria de la historia (Bishop, 1997).

La comprensión de discurso narrativo se ha investigado fundamentalmente a partir de la capacidad de inferir desarrollada por los niños, la cual se acrecenta con la edad. En una investigación en que se trabajó con menores de 3, 4 y 5 años a los se les leyeron cuentos con imágenes. Se determinó que los sujetos utilizaban información visual de la historia para realizar inferencias. Esta capacidad aparece después de los 3 años, 6 meses y su evolución continua más allá de los 5 años y medio (Ryder y Leinonen, 2003). También existe evidencia que señala que a los 9 años los niños son capaces de responder adecuadamente preguntas que exigen inferir después de haber escuchado un relato (Norbury y Bishop, 2002).

5.8. Desarrollo narrativo en niños con Trastorno Específico del Lenguaje.

Se ha destacado que el discurso narrativo, puede ser relevante en el desarrollo escolar, sobre todo en el aprendizaje de la lectoescritura, observándose una relación entre el desarrollo narrativo oral y el aprendizaje emergente del lenguaje escrito (Kaderavek y Sulzby, 2000; McCabe y Rosenthal, 1994). Por ende, la detección temprana de habilidades narrativas descendidas, permitiría detectar niños con riesgo de aprendizaje posterior.

Estudios de seguimiento en menores con Trastorno Específico del Lenguaje, evidencian que el desarrollo narrativo, es un predictor del éxito escolar posterior (Bishop y Edmundson, 1987). A su vez, la calidad de la comprensión narrativa y la producción narrativa, se asocian con el rendimiento en comprensión lectora en niños con TEL (Hughes et al., 1997; Vandewalle, Boets, Favores, Ghesquière, y Zink, 2012).

Según estudios, los niños con TEL entre los 4 años a los 5 años 11 meses, evidencian un manejo significativamente menor de la presentación del problema y episodios, al ser comparados con un grupo control con desarrollo típico, destacando además el uso de menos relaciones

causales en sus relatos (Pavez, Coloma, González, Palma y Reinoso, 1999). Por otro lado, se ha constatado que los niños con TEL, tiene un menor desarrollo de las relaciones de coherencia; es decir, un desarrollo narrativo inferior se condice con un menor uso de las relaciones de coherencia. Esto implica una dificultad para organizar formalmente un relato y estructurar su contenido. También se ha comprobado, que el desempeño narrativo se relaciona con otras habilidades como el manejo de una sintaxis compleja, y de variabilidad léxica (Coloma, Pavez y Maggiolo, 2002; Pavez, Coloma y González, 2001). La relevancia de las edades en estos estudios, recae en la importancia que tiene el discurso narrativo en la escolaridad de los niños.

Para determinar esto, se evaluó a un grupo de 66 niños chilenos con Trastorno Específico del Lenguaje (34 niños y 32 niñas) de nivel socioeconómico bajo.

Se observó un alto porcentaje de niños con TEL que presentan déficit narrativo, principalmente entre los 4 a 5 años. Los niños con problemas del lenguaje, menores de 4 años, manifiestan dificultades para contar, o solo relataban una oración y aglutinaban secuencias de acciones sin un núcleo central, es decir según la escala de desarrollo, se encontraban en la etapa inicial, donde no estructuran los relatos, observándose una expresión similar a la de un niño de 3 años. Los niños de 5 años con déficit en el desarrollo narrativo eran menos, aun así, éstos no lograban contar o narrar, emitiendo solo una oración.

Considerando los resultados de esta investigación, se pudo concluir:

- Un grupo importante de niños entre los 4 a 5 años 11 meses, con TEL, presentan un desarrollo narrativo deficitario.
- El desarrollo narrativo de los niños con TEL entre los 4 a 5 años 11 meses, se incrementa.
- Existe un porcentaje importante de niños de 5 años con un grave déficit narrativo.

Corroborando estas dificultades, es importante incorporar medidas para su abordaje en los planes de trabajo, destinadas a remediarla, ya sea desde el punto de vista educativo y/o fonoaudiológico. Es importante recordar, además, que no todos los niños con TEL presentan déficit narrativo, ya que no es un síntoma patognómico del cuadro.

Un niño de 5 años que no logre superar sus deficiencias a nivel narrativo, puede ver interrumpido su aprendizaje de la lectoescritura y su futuro rendimiento escolar. No obstante, se ha probado también que existe una relación entre el desarrollo narrativo y otros aspectos del lenguaje como la sintaxis compleja y la variabilidad léxica (Coloma, Pavés y Maggiolo, 2002; Pavez, Coloma y González, 2001). Por lo tanto, la estimulación de las habilidades narrativas, incide positivamente en el incremento de la estructuración morfosintáctica y del léxico.

SOLO USO ACADÉMICO

CAPÍTULO 3: OBJETIVOS E HIPÓTESIS DE ESTUDIO.

1. *Objetivos.*

1.1. Objetivo general.

- Determinar la relación entre las habilidades lingüísticas y de decodificación, con la comprensión lectora, en niños con Trastorno Específico del Lenguaje Mixto y Desarrollo Típico del Lenguaje, de primer año de educación general básica, en escuelas con Programa de Integración Escolar.

1.2. Objetivos Específicos.

- Determinar el desempeño lector (Decodificación y Comprensión Lectora) en niños con Trastorno específico del lenguaje Mixto y Desarrollo Típico del Lenguaje.
- Determinar el desempeño de las habilidades lingüísticas (léxico, comprensión discursiva y sintáxis) en los niños con Trastorno específico del lenguaje Mixto y Desarrollo Típico del Lenguaje.
- Correlacionar el rendimiento de las habilidades lingüísticas de los niños con Trastorno específico del lenguaje Mixto y Desarrollo Típico del Lenguaje con su desempeño en Comprensión Lectora.

2. Preguntas de investigación.

2.1. Pregunta Global.

- ¿Cómo se relacionan las habilidades lingüísticas y de decodificación con la comprensión lectora en niños con Trastorno Específico del Lenguaje Mixto y niños con Desarrollo típico del lenguaje?

2.2. Preguntas Secundarias.

- ¿Cuál es el rendimiento de los niños con Trastorno Específico del Lenguaje Mixto en las habilidades relacionadas con el léxico, sintáxis, conciencia fonológica y discurso narrativo?.
- ¿Cuál es el rendimiento de los niños con Desarrollo Típico del Lenguaje, en las habilidades relacionadas con el léxico, sintáxis, conciencia fonológica y discurso narrativo?.
- ¿Cómo se caracterizan las habilidades lectoras de decodificación y comprensión lectora en los niños con Trastorno Específico del Lenguaje Mixto?.
- ¿Cómo se caracterizan las habilidades lectoras de decodificación y comprensión lectora en los niños con Desarrollo Típico del Lenguaje?.
- ¿Existe relación entre la Comprensión Lectora y las habilidades lingüísticas, en los niños con Trastorno Específico del Lenguaje Mixto y Desarrollo típico del Lenguaje?

3. Hipótesis de estudio.

3.1. Primera Hipótesis

- Los niños con Trastorno Específico del lenguaje Mixto presentan un menor desempeño en habilidades lingüísticas, de decodificación y comprensión lectora, en comparación con niños con Desarrollo típico del lenguaje.

3.2. Segunda hipótesis

- Existe una relación directa entre las habilidades lingüísticas y de decodificación descritas con la Comprensión Lectora en ambos grupos.

SOLO USO ACADÉMICO

CAPÍTULO 4: ESTUDIOS E INVESTIGACIONES VINCULADAS AL PROBLEMA.

Cardona (1997) realizó un estudio, donde busca analizar el comportamiento comprensivo de los niños con TEL durante la conversación dirigida, teniendo en cuenta aspectos tanto lingüísticos como cognitivos y del contexto. Determinó que los niños con TEL presentan una serie de incomprensiones, que se mantienen en el tiempo. En cambio, los niños con desarrollo típico, igualmente manifestaron déficits, pero estos que solucionaban a un ritmo mucho más rápido que el resto.

Coloma (2013) señaló que el discurso narrativo en los niños con TEL se encuentra alterado y que ello provocaría dificultades a nivel académico. Se concluyó que los niños con TEL evidencian déficit en la estructuración de las narraciones, utilizando menos relaciones causales que los niños con desarrollo típico. Finalmente, se estableció que existía correlación entre los aspectos estructurales y del contenido del discurso narrativo.

Coloma, Silva, Palma y Holtheuer (2015), realizaron un trabajo exploratorio, en donde relacionaron las habilidades lingüísticas y decodificación en niños con trastorno específico de lenguaje (TEL). buscaron establecer una asociación entre estas habilidades se asociación a la comprensión lectora en niños con TEL. Los análisis mostraron que los niños con TEL exhibían problemas en decodificación y en comprensión lectora. Por otro lado, los resultados sugieren que las habilidades lingüísticas juegan un rol central en la comprensión lectora de los niños con TEL.

Infante, Coloma y Himmel (2012) realizaron un estudio, en donde analizaron las habilidades de comprensión lectora, comprensión oral y decodificación en escolares de 2° y 4° básico de escuelas Municipales. Los resultados mostraron que, en existe una asociación entre comprensión lectora y comprensión oral en los niños de segundo básico y se evidencio que los escolares de cuarto básico exhibieron rendimientos adecuados en decodificación y comprensión oral y bajos desempeños en lectura. Estos datos sugieren que otros factores como la produccion sintáctica y la léxica estarían influenciando el desempeño lector.

CAPÍTULO 5: MARCO METODOLÓGICO.

1. Tipo de estudio paradigmático.

El enfoque de estudio es de carácter cuantitativo. Se sometieron a un análisis secuencial y probatorio, a un determinado grupo de sujetos, en donde se obtuvieron una serie de resultados de las variables independientes evaluadas. Las mediciones fueron sometidas a análisis estadístico, extrayendo conclusiones respecto de la hipótesis.

2. Nivel de conocimiento.

La investigación tuvo un alcance inicial de tipo descriptivo, lo cual permitió levantar evidencia y dar sustento a las variables a considerar. Posteriormente, adoptó un carácter comparativo, puesto que, pretende explicar cómo las variables independientes (conciencia fonológica, léxico, sintáxis, discurso narrativo y decodificación) influyen en la variable dependiente (comprensión lectora) y finalmente correlacional, estableciendo el grado de relación o asociación que existe entre dos o más variables

3. Diseño de investigación.

El diseño de investigación es de tipo no experimental transeccional. No se manipularon de forma deliberada las variables independientes de estudio, sino que se analizaron en determinado momento y contexto real.

4. Universo y muestra.

El universo de trabajo, corresponde a una población finita de alumnos correspondientes al primer nivel de enseñanza básica de 2 establecimientos educacionales de la comuna de Molina, VII Región, con Programa de Integración Escolar. Corresponden a 28 sujetos, 10 mujeres y 18 hombres, entre los 6 a 7 años 6 meses, con un promedio de edades de 85,1 meses. De este grupo

de sujetos, 14 fueron diagnosticados con Trastorno Específico del Lenguaje Mixto según la normativa del Decreto 170/09 y 14 de ellos fueron considerados con Desarrollo típico del Lenguaje, tomando en cuenta el criterio de cada docente y su desempeño académico.

Por otro lado, los apoderados, firmaron un consentimiento informado, donde se señala la finalidad del estudio, nombrando los procedimientos y espacio físico donde fue llevado a cabo la evaluación. Además, la comisión directiva de cada establecimiento y la Coordinadora Comunal de Programa de Integración Escolar, dan su consentimiento para el desarrollo de esta iniciativa.

5. *Técnicas o instrumentos para la recogida de datos y análisis de resultados.*

El proceso de recolección de la información, se realizó mediante la aplicación de diversas pruebas, que permitan medir los núcleos temáticos de la investigación. Cada instrumento posee la validez necesaria, para obtener datos confiables, que posteriormente serán analizados de forma cualitativa y cuantitativa.

Instrumentos de recogida de datos:

- *BLOC Screening – SR*: Prueba de aplicación individual dirigida a niños entre los 5 a 14 años, el cual valora cuatro componentes del lenguaje: morfología, sintáxis, semántica y pragmática. Para el estudio, solo se consideró el componente de Sintáxis, considerando la premisa de que el procesamiento sintáctico establece una relación entre las palabras y que estas palabras por sí solas no proporcionan mayor información, sino que deben agruparse en unidades mayores en las que se encuentran los mensajes (Cuetos, 1990).
- *Test de Vocabulario en Imágenes (TEVI)*: Diseñado para evaluar el nivel de comprensión de vocabulario pasivo que posee un sujeto entre 2 y medio y 17 años de edad. Permite conocer el nivel de rendimiento de un sujeto en comparación con sus pares, permitiendo detectar posibles retrasos. En este caso, se seleccionó la lista A y se aplicó de forma individual (Anexo 1).

- Prueba de Evaluación de Conciencia Fonológica (PECFO): Instrumento que tiene como objetivo evaluar la habilidad metafonológica relacionada con la sílaba y el fonema en niños entre 4 a 7 años 11 meses (Anexo 2).
- Prueba de Comprensión Lectora y Producción de Textos (CL – PT) : Entrega un perfil de las competencias en Comprensión Lectora y producción de textos. Se aplicará la prueba CL – PT para 1º año básico, en modalidad individual (Anexo3).
- Prueba para evaluar el discurso narrativo (EDNA): Permite evaluar el discurso, mediante el uso de un Set de 3 cuentos infantiles, La Ardillita Glotona, El Sapito Saltarín y El Lobo Friolento, utilizados para la elicitación del discurso narrativo. La presentación de los cuentos que pertenecen al EDNA promueven la elicitación del discurso por parte del menor. La comprensión del discurso se obtiene a partir de un diálogo con preguntas abiertas con el menor (Anexo 4).
- Statistical Package for the Social Sciences versión 22.0 (SPSS): Es un software estadístico, que ofrece técnicas de recolección de datos y analítica predictiva para solucionar múltiples problemas empresariales y de investigación.

CAPÍTULO 6: PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos y el análisis del desempeño de las variables, según las normas establecidas en cada instrumento aplicado. Utilizando los criterios de desempeño establecidos para cada prueba, se describen los resultados en base a las puntuaciones brutas, percentiles y niveles de logro.

1. Análisis de desempeño Sintáctico.

A partir de la aplicación de la Bateria del Lenguaje Objetiva y Criterial (BLOC - SR) screening, módulo de sintáxis, en el grupo TEL – Mixto, se consideraron las Puntuaciones Brutas (PB) y las Puntuaciones Centiles (PC), estas últimas importantes, por su relación con las curvas de desempeño y edad, observándose lo siguiente:

- 3 de los niños evidencian un desempeño moderado, con puntuaciones centiles de 33, 42 y 42, y puntuaciones brutas respectivas de 13, 15 y 15. Considerando las curvas de desempeño basadas en el modelo de Rasch que exhibe el BLOC – SR, los tres sujetos obtienen una curva D, es decir, su desempeño se ubica entre el 20 y 50% de su población según la edad, en cuanto al desarrollo sintáctico.
- 11 de los niños muestran un nivel de desempeño bajo, con puntuaciones centiles que oscilan entre 12 y 29, y puntuaciones brutas entre 7 a 15. En este grupo 5 obtienen curvas tipo E, perteneciendo a la 10% de la población con el más bajo desempeño en cuanto al desarrollo sintáctico. A su vez, 6 de ellos alcanzan curvas tipo D, encontrándose entre el 10 y 20% de su población.

Tabla 1

Sujeto	Edad en meses	Puntuaciones Brutas	Puntuaciones Centiles	Curva de desempeño
12	83	13	33	D
5	81	15	42	D
10	81	15	42	D
3	83	10	21	E
6	82	7	14	E
1	83	10	21	E
2	90	10	12	E
9	89	11	15	E
7	81	12	29	D
11	84	14	23	D
13	78	12	29	D
14	81	12	29	D
8	84	13	21	D
4	85	14	23	D

Tabla 1: Muestra las Puntuaciones brutas, Puntuaciones centiles y curvas de desempeño de los sujetos con Trastorno Específico del Lenguaje mixto, según se edad en la habilidad de sintáxis.

Ahora bien, en el grupo control (DTL), los sujetos muestran un desempeño heterogéneo en cuanto al desarrollo sintáctico en comparación con el grupo estudio, donde la moda de curva fue de tipo D y E.

- 8 de los sujetos con Desarrollo típico del lenguaje evidencian un nivel de desempeño moderado, obteniendo puntuaciones centiles entre 41 a 64, y puntuaciones brutas que oscilan entre 17 a 21. En este grupo 5 sujetos obtienen curvas tipo C, por lo cual su desempeño se ubica sobre el 50% de la población según su rango de edad. 3 de ellos obtienen curva tipo D, perteneciendo al grupo de desempeño cercano al 50%.
- 4 de los niños evidencian un nivel de desempeño alto, logrando puntuaciones centiles entre 67 y 81 y puntuaciones brutas entre 21 y 24. De estos sujetos, 2 obtienen curvas tipo B, ubicándose sobre el 75% de la población con este desempeño y dos sujetos logran curvas tipo C, ubicándose sobre el 50% de los sujetos con este desempeño según su edad.

- Finalmente 2 de estos sujetos, presentan un bajo desempeño en cuanto a su desarrollo sintáctico, observado en puntuaciones centiles de 29 y puntajes brutos de 15. Ambos obtienen curvas tipo D, por lo que ubican sobre el 20% de los sujetos con este desempeño, considerando su edad.

Tabla 2

Sujetos	Edad en meses	Puntuaciones brutas	Puntuaciones centiles	Curvas de desempeño
3	79	24	81	B
4	86	22	70	C
6	83	21	67	C
8	83	23	76	B
2	85	21	64	C
5	86	21	64	C
7	90	19	52	C
9	90	18	48	D
10	90	18	48	D
11	87	20	56	C
12	80	17	49	C
14	88	17	41	D
1	89	15	29	D
13	85	15	29	D

Tabla 2: Muestra las Puntuaciones brutas, Puntuaciones centiles y curvas de desempeño de los sujetos con Desarrollo típico del Lenguaje, según se edad, en la habilidad de sintáxis.

2. Análisis de desempeño del Discurso narrativo.

El análisis *discursivo narrativo comprensivo* se realiza a partir de los percentiles obtenidos según la puntuación total en cada grupo de edad. La puntuación total corresponde a la suma de los puntos obtenidos en los tres cuentos. Si la puntuación del niño se ubica entre los percentiles iguales o inferiores al percentil 10 su desarrollo narrativo esta en déficit, entre los percentiles 10 y 25 (sobre 10) puede situarse en un desarrollo normal bajo o disminuido. Si sus puntuaciones se ubican entre los percentiles 25 y 75, presenta un desarrollo normal y finalmente sobre el percentil 90, su desempeño narrativo comprensivo es sobresaliente. A continuación, se muestra una tabla resumen que explica el nivel de desempeño según los percentiles:

Puntuación según percentiles	Desempeño narrativo
Percentil ≤ 10	Déficit
Percentiles 10 a 25 (sobre 10)	Desarrollo normal bajo o disminuido
Percentiles 25 a 75	Desarrollo normal
Sobre percentil 90	Desempeño sobresaliente

Considerando lo anterior observamos que en el *grupo de sujetos con TEL mixto*, 7 de los sujetos se ubican en el percentil ≤ 10 , obteniendo un desempeño en déficit en cuanto al Desarrollo del discurso narrativo. Por otro lado, 6 de ellos obtienen puntuaciones ubicadas entre el percentil 10 y 25 (menor a 25), con un nivel de desempeño disminuido. No obstante, 1 sujeto presenta un desempeño normal, con un puntaje ubicado sobre el percentil 25.

En cuanto al *grupo control* 13 sujetos obtienen puntuaciones ubicadas entre los percentiles 25 y 75, obteniendo un nivel de desempeño normal en cuanto al discurso narrativo comprensivo. Igual que en el grupo estudio, un solo sujeto se ubica entre los percentiles 10 y 25, con un nivel de desempeño bajo, considerando su edad.

En el *desarrollo del discurso narrativo expresivo* en el grupo control, 12 de los sujetos se ubican en los percentiles 25 y 75, de acuerdo a sus respectivas puntuaciones, con un nivel de desempeño normal en cuanto al discurso expresivo. Dentro de este grupo, 2 de los sujetos obtienen un desempeño disminuido dentro de los percentiles 10 al 25 (menor a 25).

En el grupo TEL mixto, se evidencia un alto porcentaje de sujetos con un nivel de desempeño en déficit (≤ 10). Dos de los sujetos se ubican entre el percentil 10 y 25.

3. *Análisis de los resultados obtenidos en Conciencia Fonológica.*

La interpretación de los datos del Prueba de evaluación de Conciencia Fonológica, se realiza en base a percentiles. Las normas se han obtenido luego de la aplicación de la prueba a un grupo de 120 niños. Una vez calculado el puntaje, se puede determinar el desempeño del niño respecto al desarrollo de la conciencia fonológica silábica y/o fonémica. El rendimiento en percentiles, considerando los rangos de desempeño son:

- Desempeño Normal: entre percentil 25 y 75 o más.
- Desempeño Riesgo: entre percentil 10 y 75.
- Desempeño en Déficit: percentil menor o igual a 10.

En cuanto al grupo de niños con *Trastorno Específico del Lenguaje mixto*:

- 11 de los sujetos obtienen puntuaciones que se ubican en el percentil ≤ 10 , obteniendo un nivel de desempeño en déficit considerando su rango de edad.
- 3 de estos sujetos, presentan un desempeño en riesgo, con puntuaciones de 28, 28 y 29, las cuales los ubican en el percentil 10 al 25.

El grupo de niños con *Desarrollo típico del Lenguaje* obtiene un desempeño variado que se describe a continuación:

- El desempeño normal (p 25 – 75 o mas) muestra una mayor frecuencia con 11 niños.
- Dos de ellos presentan puntuaciones que los ubican entre p 10 – 25.
- Solo uno evidencia un desempeño en déficit.

4. Análisis de los resultados obtenidos en Comprensión y producción de textos (CL - PT).

Los criterios de análisis para la Comprensión Lectora se definen según cinco niveles de desempeño, que se distribuyen según sus puntajes de logro. Estos niveles de desempeño, no fueron seleccionados al azar, sino que fueron determinados por expertos sobre la base del análisis de los aprendizajes propuestos por los Programas de Estudio y los Mapas de Progreso. Estos niveles de desempeño son:

- Muy desarrollado: Amplio predominio de las fortalezas sobre las necesidades de aprendizaje.
- Desarrollo satisfactorio: Predominio de las fortalezas sobre las necesidades de aprendizaje.
- En desarrollo: Necesidades de aprendizaje son semejantes a fortalezas.
- Emergente: Aún predominan necesidades de aprendizaje por sobre fortalezas.
- No desarrollado: Amplio predominio de necesidades de aprendizaje sobre fortalezas.

Para determinar el desempeño en Comprensión Lectora para cada sujeto, se consignaron los resultados obtenidos por el niño en cada uno de los ítems. Posteriormente, se consigno el puntaje bruto (total de la prueba). Luego se busca el porcentaje de logro y nivel de desempeño correspondiente al puntaje bruto.

Considerando lo anterior, se observa que dentro del grupo control (TEL mixto), 9 niños presentan un desempeño de comprensión lectora en desarrollo, 3 muestran un desarrollo satisfactorio y 2 sujetos una comprensión lectora muy desarrollada.

En el grupo de estudio (DTL), los desempeños son heterogéneos observándose 3 con un nivel de desempeño no desarrollado, 8 con un nivel de desempeño emergente y 3 muestran un desarrollo satisfactorio.

Tabla 3

Puntaje bruto DTL	% de logro	Puntaje Bruto TEL - M	% de logro
31,5	40	13	16
33,5	42	15	19
34	44	15	19
35,5	46	19,5	26
38,5	50	19,5	26
38,75	50	22	28
41,5	54	22,5	29
45,25	58	24	31
46	59	24,5	32
47	61	25	32
48,75	63	26,5	35
49,5	64	35,5	46
62,5	81	36,5	48
64,5	84	40,25	51

Tabla 3: Se presentan los porcentajes de logro para ambos grupos, dependiendo de su puntaje bruto en *Comprensión Lectora y Producción de Textos*.

En esta variable se observa que los sujetos con Desarrollo típico del Lenguaje, muestran un desempeño favorable en las habilidades de *comprensión de estructuras textuales*, donde logran reconocer el texto a partir de su formato, utilizando términos propios del lenguaje escrito (título, autor, editorial). También, muestran un adecuado desempeño sobre la *hipótesis del contenido* y propósito del texto que tienen a su alcance a partir de sus claves. Así mismo, evidencian una *comprensión literal* de las ideas principales, secuencias, relaciones y detalles, y *comprensión inferencial*, deduciendo ideas principales, relaciones causa – efecto, rasgos de los personajes, anticipando resultados y contenidos. Por consiguiente, se observa que leen de forma comprensiva, logrando utilizar de forma adecuada los verbos, respetando las concordancias y

expresándolo de forma escrita en tareas de cloze. Por otro parte, *comprenden de forma crítica*, emitiendo juicios sobre estados emocionales, hechos u opiniones.

En el caso de las tareas relacionadas con la producción de textos, los niños con DTL pese a producir textos breves y con dificultades en el uso de las reglas de puntuación, se aprecia que son funcionales e informativos, expresando comprensión de las ideas generales de los textos literarios y funcionales, como en el caso del cuadro de doble entrada; el cual se puede observar en el anexo 3, pregunta 11. En este caso, el 42,8% de los niños comprenden el texto funcional discontinuo, expresando sus ideas de manera clara y precisa, mientras que el 35.7% lo realizan parcialmente y el resto fracasa en su ejecución.

En el caso de los niños con Trastorno Específico del Lenguaje mixto, sus habilidades se encuentran descendidas considerablemente en producción de textos, escribiendo palabras sueltas, enunciados con errores morfológicos y sintácticos, y en algunos casos, algunos no escriben nada. Sin embargo, logran un adecuado desempeño en el *reconocimiento o anticipación de diferentes tipos de textos*, a partir de sus claves y su familiarización con las características y propósitos de diversos textos impresos. Su desempeño cae considerablemente en *comprensión de estructuras textuales, comprensión inferencial y crítica*. No obstante, algunos de estos sujetos muestran desempeños favorables, dentro de las habilidades anteriormente mencionadas, e incluso en producción de textos. Estos casos, según antecedentes entregados por Fonoaudióloga del Programa de Integración Escolar, quien a realizado terapia desde inicios del año 2016, señala que han respondido favorablemente a la intervención, lo que se relacionaría con su alto desempeño.

5. Análisis de los resultados obtenidos en la prueba de Vocabulario pasivo (TEVI).

Se consideraron las siguientes categorías de desempeño, establecidas en el manual de aplicación de la prueba TEVI – r, los que se describen a continuación:

- Puntaje total > 65: Sobresaliente.
- Puntaje total entre 54 y 64: Muy bueno.
- Puntaje total entre 45 a 54: Normal.
- Puntaje total entre 35 a 44: Retraso Leve.
- Puntaje total <35: Retraso grave.

En el caso del grupo con Desarrollo típico del Lenguaje, el 78,5 % de los evaluados obtuvieron desempeños sobresalientes, con puntajes totales que van desde 67 a 83, mientras que el 21,4 % obtienen puntajes totales de 63, ubicándose en una categoría de desempeño muy buena.

Ahora bien, el desempeño del grupo con Trastorno Específico el Lenguaje es más heterogéneo, donde 2 de los sujetos obtienen un nivel de desempeño sobresaliente, 2 muy bueno, 3 normal, 4 con retraso leve y 3 con retraso grave. En este caso, los resultados podrían estar asociados a los resultados de la Terapia Fonoaudiológica y a las iniciativas de talleres en sala, los cuales están relacionados con el progresivo aumento del vocabulario pasivo y activo y el establecimiento de relaciones semánticas.

Tabla 4

Puntaje Total DTL	Nivel de Desempeño	Puntaje Total TEL - M	Nivel de Desempeño
63	Muy Bueno	30	Retraso grave
63	Muy Bueno	33	Retraso grave
63	Muy Bueno	35	Retraso leve
67	Sobresaliente	39	Retraso leve
68	Sobresaliente	44	Retraso leve
68	Sobresaliente	44	Retraso leve
69	Sobresaliente	44	Retraso leve
70	Sobresaliente	49	Normal
71	Sobresaliente	52	Normal
72	Sobresaliente	53	Normal
73	Sobresaliente	56	Muy Bueno
76	Sobresaliente	59	Muy Bueno
78	Sobresaliente	66	Sobresaliente
83	Sobresaliente	81	Sobresaliente

Tabla 4: Muestra los puntajes totales obtenidos por el grupo de niños con TEL mixto y DTL, así como sus desempeños.

A continuación, se muestra el análisis estadístico y gráfico de los resultados de estudio, los cuales manifiestan las diferencias de desempeño de las variables estudiadas, entre grupo control y grupo de estudio.

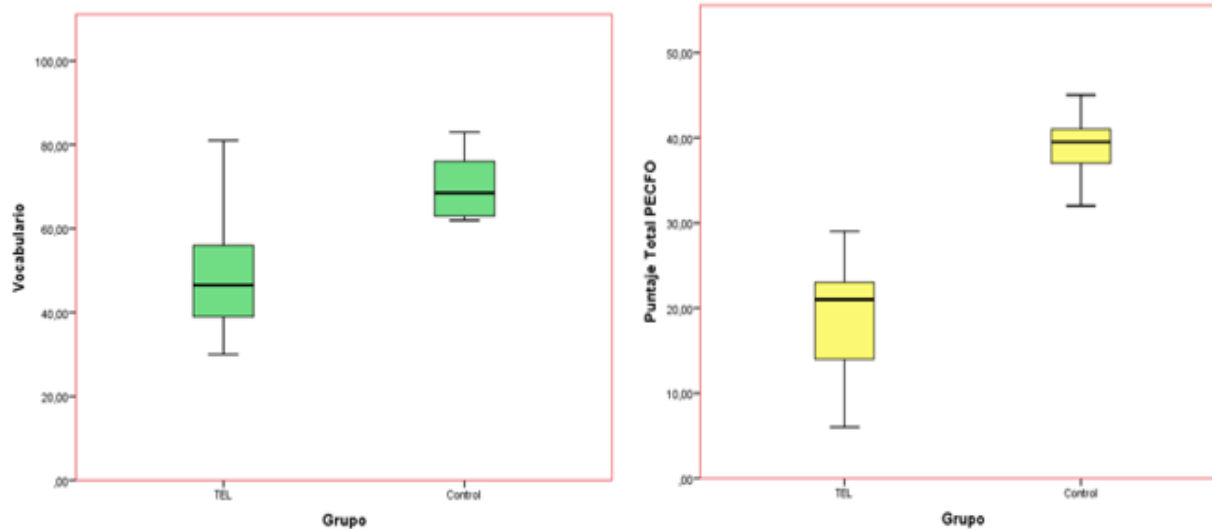


Gráfico 1: Muestra las diferencias de desempeño entre grupo control y grupo de estudio para la variable de Vocabulario

Gráfico 1: Muestra las diferencias de desempeño entre grupo control y grupo de estudio para la variable de Conciencia Fonológica.

Los gráficos 1 y 2 muestran la comparación de los desempeños entre grupos para las variables de Vocabulario y Conciencia Fonológica (PECFO). En el caso del vocabulario el grupo TEL mixto, obtiene una mediana cercana a 50 palabras, mientras que el grupo con DTL obtiene una de 70. Por otro lado, en las habilidades de Conciencia fonológica y decodificación, existe una diferencia entre grupos, sin embargo, en el grupo de estudio se observa un mayor número de niños que se encuentran por sobre la mediana.

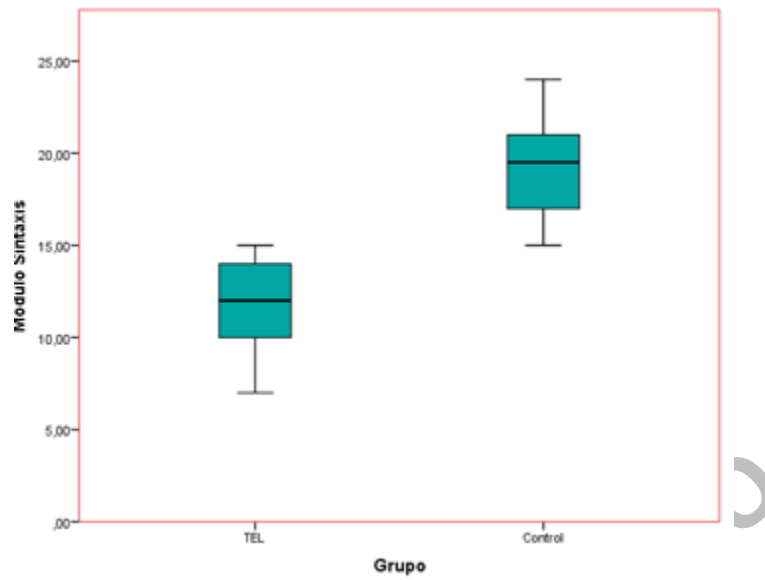


Gráfico 3: Muestra las diferencias de desempeño entre grupo control y grupo de estudio para la variable de sintaxis.

En el caso de la sintaxis ocurre algo similar. El desempeño de los niños con TEL mixto versus el grupo control es menor, con una media cercana a 12 y 20 respectivamente.

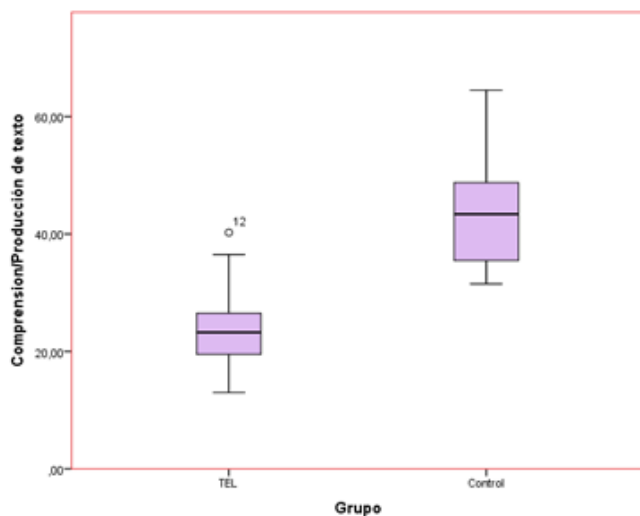


Gráfico 4: Muestra las diferencias de desempeño entre grupo control y grupo de estudio para la variable de Comprensión Lectora.

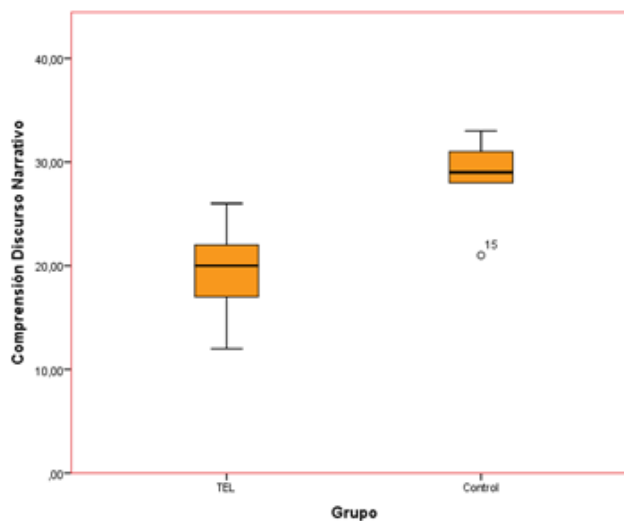


Gráfico 5: Muestra las diferencias de desempeño entre grupo control y grupo de estudio para la variable de Comprensión del Discurso Narrativa.

En los gráficos 4 y 5 de Comprensión Lectora y Comprensión del discurso narrativo, evidencia una clara diferencia de desempeño en las variables consideradas. No obstante, 1 sujeto se escapa del desempeño general en el grupo TEL mixto para la primera variable y 1 para el grupo control en la segunda variable mencionada, lo que puede deberse a la heterogeneidad de ambas muestras y a factores individuales que se escapan del estudio, como son sociales, ambientales, terapia de especialistas del lenguaje, estimulación en el hogar, entre otros.

Los resultados observados a continuación corresponden a un *análisis comparativo estadístico de las variables de estudio* (sintáxis, conciencia fonológica, vocabulario, discurso comprensivo/expresivo y comprensión lectora) entre el grupo control (DTL) y grupo de estudio (TEL mixto), aplicando pruebas no paramétricas de Pearson y Mann - Withney, utilizando el Programa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) versión 22.0.

Al aplicar la prueba no paramétrica de Mann – Withney, para las variables independientes, se aprecia una significancia asintótica bilateral que se encuentra por debajo de

0.05, por lo que se rechaza la hipótesis nula. Por lo tanto, considerando el grado de significancia de las variables entre grupos, podemos decir que el desempeño de las habilidades lingüísticas y de comprensión lectora de los niños con Trastorno Específico del Lenguaje mixto, es menor que los niños con Desarrollo típico del lenguaje.

Dentro de las variables, las que evidencian mayor nivel de significancia entre grupos son: Comprensión/producción del discurso narrativo, sintáxis y comprensión/producción de textos (Vease tabla 5).

Tabla 5: Estadístico del nivel de significancia de las variables, aplicado a través de Mann – Whitney.

Estadísticos de prueba

	Comprensión/pr oducción de textos	Vocabulario	Módulo Sintaxis	Puntaje Total PECFO	Comprensión Discurso Narrativo
U de Mann-Whitney	13,500	17,000	2,000	,000	6,000
Z	-3,884	-3,727	-4,427	-4,509	-4,242
Sig. asintótica (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000
Significación exacta [2*(sig. unilateral)]	,000 ^b	,000 ^b	,000 ^b	,000 ^b	,000 ^b

Aplicando una prueba de Correlación de Pearson, entre las variables independientes (Conciencia fonológica, sintaxis, comprensión/expresión del discurso narrativo y vocabulario) y la dependiente (Comprensión/producción de textos) se observan los siguientes resultados estadísticos:

En la **Tabla 6**, se observa una relación entre las variables de Sintáxis y Comprensión/producción de textos, resultando con un nivel de correlación en Pearson positiva intensa (>0.7), por lo que el error es mínimo. Es decir, existe una fuerte relación entre las variables estudiadas

Tabla 6: Correlaciones

		Comprensión/producción de textos	Módulo Sintaxis
Comprensión/pr oducción de textos	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	1 28	,719** ,000 28
Módulo Sintaxis	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,719** ,000 28	1 28

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

La **Tabla 7**, muestra el nivel de correlación entre Comprensión/producción de textos y Conciencia Fonológica (Puntaje total PECFO). En este caso la correlación de Pearson es cercana al 0.8 y la significancia bilateral es menor al 0.05, por lo que existe un desempeño lineal en cuanto a estas variables.

Tabla 7: Correlaciones

		Comprensión/producción de textos	Puntaje Total PECFO
Comprensión/pr oducción de textos	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	1 28	,789** ,000 28
Puntaje Total PECFO	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,789** ,000 28	1 28

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

En la **Tabla 8** se muestra la relación entre la variable Comprensión Lectora de textos y el Vocabulario. En general la significación es mínima y la correlación de Pearson es baja. Considerando el cociente al cuadrado, se puede señalar que existen un 25% de probabilidades de error.

Tabla 8: Correlaciones

		Comprensión/producción de textos	Vocabulario
Comprensión/producción de textos	Correlación de Pearson	1	,523**
	Sig. (bilateral)		,004
	N	28	28
Vocabulario	Correlación de Pearson	,523**	1
	Sig. (bilateral)	,004	
	N	28	28

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

En la **Tabla 9** se muestran las correlaciones establecidas entre Comprensión/producción de textos y Comprensión de Discurso narrativo. El nivel de significancia es <0.05 y la correlación de Pearson se encuentra sobre 0.7.

Tabla 9: Correlaciones

		Comprensión/producción de textos	Comprensión Discurso Narrativo
Comprensión/producción de textos	Correlación de Pearson	1	,794**
	Sig. (bilateral)		,000
	N	28	28
Comprensión Discurso Narrativo	Correlación de Pearson	,794**	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	28	28

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

Considerando los resultados, se constata una correlación dependiente entre algunas de las variables, lo que predice un desempeño lineal, excepto en el caso de la variable de vocabulario, donde se evidencia una mayor dispersión. Esto indicaría que el vocabulario, si bien influye en la comprensión lectora, no es preponderante, lo que se discutirá más adelante. Los siguientes gráficos de dispersión, expresan esta correlación, de las variables más significativas.

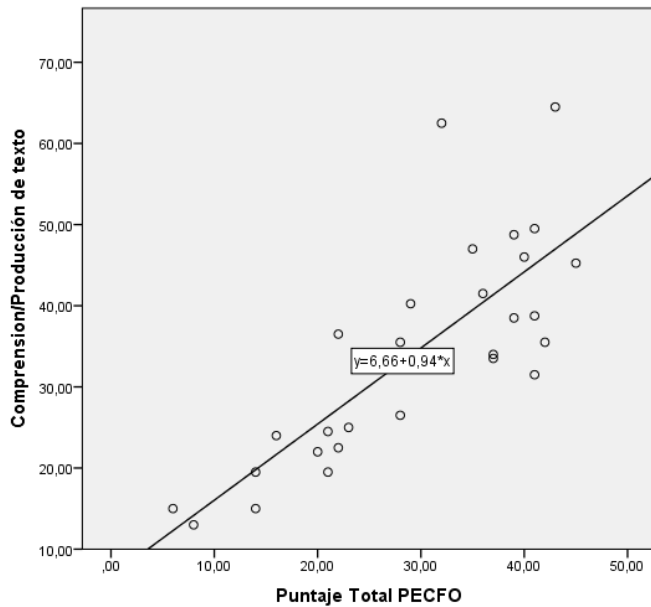
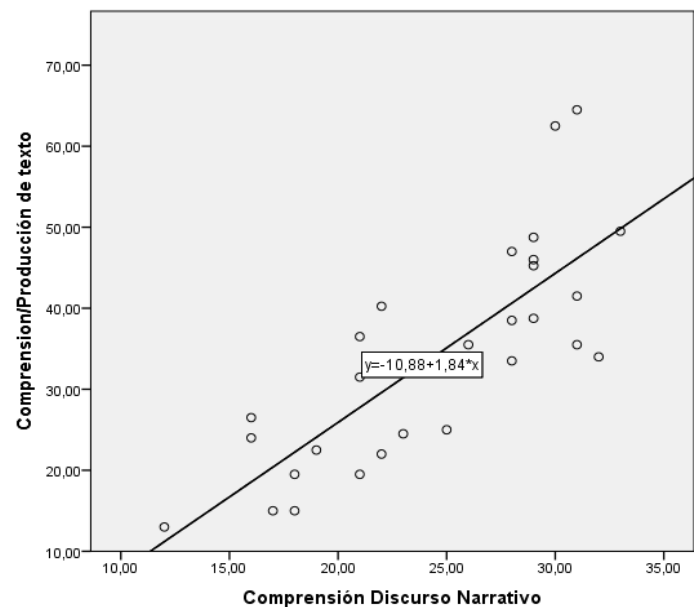


Gráfico 6: Muestra la correlación dependiente entre las variables de Comprensión/producción de textos y Conciencia Fonológica.

Gráfico 7: Muestra la correlación dependiente entre las variables de Comprensión/producción de textos y Discurso Narrativo.



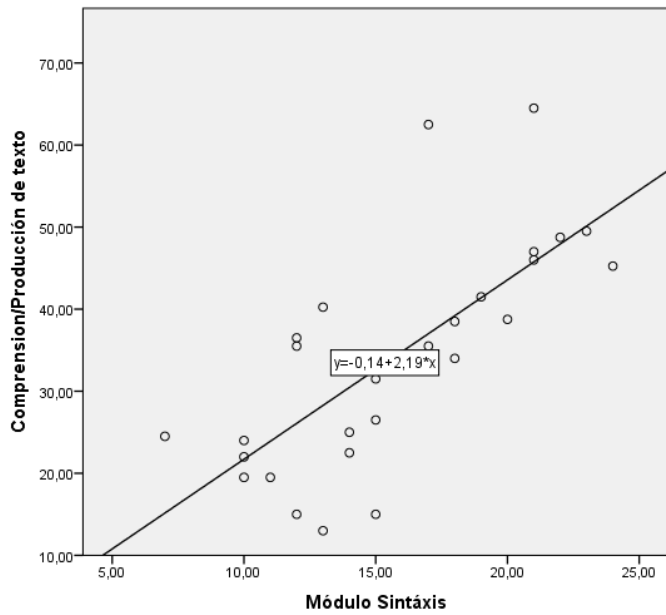
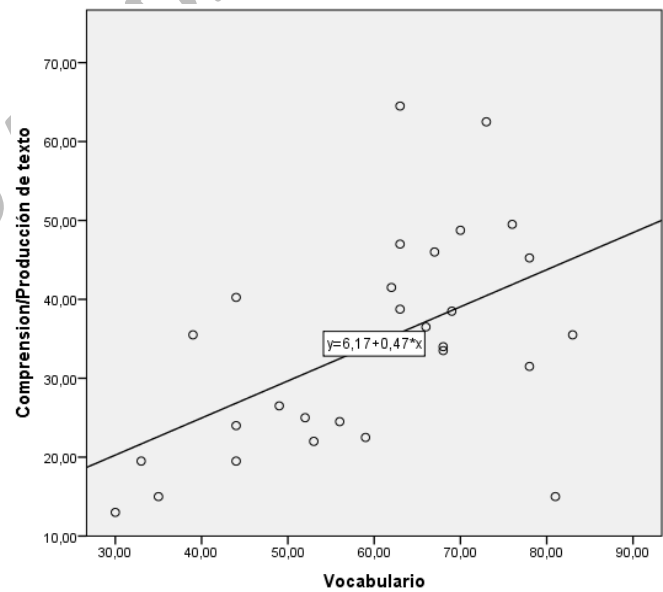


Gráfico 8: Muestra la correlación dependiente entre las variables de Comprensión/producción de textos y Sintaxis.

Gráfico 9: Muestra la correlación dependiente entre las variables de Comprensión/producción de textos y Vocabulario.



CAPÍTULO 7: DISCUSIÓN.

Los resultados obtenidos, determinan diferencias estadísticamente significativas entre las variables del grupo control y estudio y además una relación y/o influencia de las variables lingüísticas de estudio, sobre el desempeño en comprensión lectora. No obstante, existen ciertos casos que se escapan del desempeño global, lo que estaría asociado a factores externos, ya que la muestra fue por conveniencia y no se excluyeron variables socioeconómicas, ambientales y/o de vulnerabilidad.

A partir del análisis cualitativo y cuantitativo, se observan diferencias significativas, en las diferentes variables de estudio. Los niños con TEL mixto manifiestan un menor rendimiento en todas las habilidades, versus el grupo control. Ahora bien, considerando los factores de ruralidad, vulnerabilidad y nivel socio cultural de casos puntuales para ambas muestras; existe un bajo porcentaje de sujetos cuyo rendimiento se escapa del desempeño general.

Los resultados obtenidos en la variable de comprensión lectora muestran que los niños con TEL mixto, evidencian un desempeño menor en comparación a los niños con DTL. Esta diferencia es significativa y concuerda con un estudio nacional previo de Coloma et al. (2012), que propone que los menores con TEL presentan más dificultades y desempeños descendidos en la comprensión lectora, al ser comparados con niños con DTL. Considerando que los sujetos con TEL mixto, evidencian diferencias significativas en cuanto a su desempeño en las variables de Conciencia Fonológica y comprensión del discurso, el primero relacionado con la asociación entre la representación fonológica y el input de las palabras impresas y el segundo relacionada con el vocabulario el cual aporta a la comprensión lectora. Esto se respalda, con lo observado en el modelo de Visión simple de la lectura el cual plantea que cada habilidad se asocia en determinadas etapas escolares de los niños con DTL.

Por lo tanto, en primer año básico son de vital importancia las habilidades relacionadas con la conciencia fonológica (silábica y fonémica) ya que aporta significativamente al desempeño en comprensión lectora en primero y segundo año de enseñanza básica. En cambio, las habilidades de comprensión oral (Discurso narrativo) explican mayoritariamente la comprensión lectora en tercer y cuarto año básico, dado que la habilidad de decodificación se encuentra automatizada.

La capacidad discursiva a nivel expresivo y comprensivo, se encuentra afectada en comparación con el grupo de niños con DTL, lo cual se ha observado en estudios similares, donde se explica que la capacidad de narrar implica integrar habilidades lingüísticas, cognitivas y sociales (Aguado, Maggiolo, Coloma, Pavez & Pemjean, 2006). Estas habilidades mencionadas, se encuentran en desmedro en los niños con TEL, evidenciando problemas permanentes en la comprensión de historias. Considerando el desempeño a nivel cualitativo y observacional, los niños con TEL entregan respuestas pobres, ante información que se presenta de forma explícita en el discurso. Sin embargo, se constata puntuaciones bajas en las preguntas donde deben inferir estados o situaciones que se presentan de manera implícita. Bishop y Adams (1992), señalan que las dificultades que presentan los niños en relación a la comprensión y producción del discurso narrativo, se deben a su falta de capacidad para integrar la información y el uso de conocimientos previos para deducir lo que no esté expresamente especificado en el texto (inferencias). En resumen, evidencian dificultades para integrar la información dentro de la historia y hacer inferencias de información que no está explícita en el cuento.

Por lo tanto, la falta de procesos mediadores para la comprensión del discurso impactaría sobre la Comprensión de textos, esto tiene relación, considerando que de todas las variables estudiadas para ambos grupos, fue la que mayor grado de correlación presenta. Según lo planteado por Westby (2005), de acuerdo a la visión simple de la lectura, la cual indica que cuando la habilidad de decodificar se ha automatizado, los escolares comienzan a comprender textos, utilizando procesos de alto orden como son la comprensión oral y el conocimiento de mundo, deja entrever además una relación entre las habilidades de decodificación y Comprensión lectora, que analizaremos más abajo.

En cuanto a las habilidades de decodificación (Conciencia Fonológica) los niños con TEL muestran un desempeño general inferior a los niños con DTL, sin embargo, existen casos puntuales para ambos grupos, donde el desempeño se escapa de la media. En el caso de los niños con DTL, un solo caso presenta un desempeño en déficit, lo que podría estar asociado a la capacidad de automatizar las tareas léxico – semánticas y fonológicas, además de la capacidad de memoria de trabajo.

Las habilidades de conciencia fonológica son predictoras para una adecuada lectura, estas también se asocian con la comprensión lectora, debido a que un sujeto que presenta una velocidad lectora adecuada, ve favorecida su fluidez al momento de leer. La fluidez se refiere al control que alcanza el lector sobre el nivel superficial del texto, en términos de velocidad, precisión y expresividad, lo cual permite el paso a niveles profundos de procesamiento (National Reading Panel, 2000). Numerosos autores consideran que la fluidez es un componente necesario - aunque no suficiente - para comprender un texto eficientemente (Meisinger, Bloom y Hynd, 2010; Sporer, Brunstein, y Kieschke, 2009 y Yeo, 2008). No obstante, esta asociación entre la comprensión lectora y la decodificación podría explicarse con lo que plantea Perfetti (1979), quien ha demostrado que los niños que poseen buena comprensión lectora, se debe a que son capaces de decodificar de forma más rápida que los sujetos que tienen dificultades para comprender un texto.

Las habilidades de decodificación, presentan una adecuada significancia y un nivel de relación lineal con la comprensión y producción de textos. Investigaciones anteriores nos indican que en los niños con TEL tiende a coexistir un déficit en la habilidad de decodificación y comprensión lectora, es decir, los problemas en el lenguaje oral están fuertemente ligados a un problema en estas dos habilidades (Bishop & Snowling, 2004).

En cuanto a la sintaxis, se observan diferencias de desempeño significativas entre ambos grupos, con algunas excepciones dentro del grupo control. La media de desempeño para el grupo estudio según las curvas y percentiles obtenidos es de bajo y moderado. En el caso de los sujetos con DTL la mayoría de los sujetos, presentan desempeños moderados, con niveles de desempeño altos y dos bajos. Estos últimos, podrían asociarse a los factores externos que mencionaremos más abajo. Los sujetos TEL, tienden a estructurar enunciados carentes de los elementos evaluados, con evidente falta de cohesión y orden sintáctico versus los sujetos con DTL. Estudios como el de Just y Carpenter (1987) o Kimball (1973) consideran que las palabras funcionales sirven de anclaje para la estructura local de los sintgmas del mismo modo que Tyler y Warren (1987) sostiene que la función del orden de las palabras ayudar a la organización global de la oración.

La literatura muestra una fuerte interrelación entre las habilidades sintácticas, reconocimiento de la palabra y comprensión lectora. Ejemplo de ello, es el estudio longitudinal de Rego (1993), quien evaluó a un grupo de 32 niños brasileños a los que incentivó para leer libros y utilizar la información contextual desde el principio de la instrucción lectora. Las medidas de conciencia sintáctica recogidas previamente de que los niños comenzaran a leer, predijo tanto las habilidades de decodificación como comprensión lectora. Los autores encuentran una correlación significativa entre comprensión lectora y las medidas sintácticas, al igual que este estudio. Debido a la interrelación entre morfología y sintaxis, la corrección de anomalías morfológicas y la corrección de errores en el orden de las palabras en la oración resultaron medidas predictivas en los análisis de regresión.

Ahora bien considerando que los sujetos provienen de un sector rural de la comuna de Molina, Provincia de Curico, cabe destacar que varios de ellos, se encuentran en situación de vulnerabilidad, pertenecen a un nivel socio – económico bajo y medio bajo, y se encuentran incorporados en programas de protección de derechos y otros, esto influye sobre el desempeño del lenguaje en ambos grupos.

El desarrollo infantil y los factores que influyen sobre la maduración psicológica y orgánica, requiere de la interacción con factores externos físicos y sociales. Por ende, niños que pertenezca a estratos socio – socioeconómicos medio – bajo o altos, con padres cuya escolaridad se encuentre entre enseñanza media y educación superior, probablemente tendrán un mayor desarrollo madurativo cognitivo y del lenguaje, versus aquellos sujetos que se encuentran inmersos en un medio en desmedro de los factores antes mencionados.

La influencia del contexto sobre el desarrollo académico de los niños tiene un gran impacto, lo que deja entrever la falta de especificidad del trastorno del lenguaje, ya que sin duda las dificultades del lenguaje se originan a partir del tipo de interacción que el niño tiene con su entorno. Es por ellos que niños dentro del grupo control que obtuvieron puntajes brutos y percentiles por debajo de lo esperado a su rango de edad, podría estar asociado a estas variables. Lo mismo ocurriría en el grupo TEL, donde niños que obtuvieron adecuados puntajes, pese a su diagnóstico, podrían encontrarse inmersos en un ambiente estimulante para el desarrollo de sus

capacidades. De ahí, la importancia del sistema escolar, familia y el apoyo de intervenciones dentro del establecimiento.

Un estudio realizado por Shum & Conde (1993) evidencia que la intervención en sujetos con carencias afectivas graves en la primera infancia, muestran mejoras progresivas sobre todo en el aspectos funcional de lenguaje.

Así mismo, los resultados obtenidos en la encuesta CASEN del 2015 (Ministerio de Desarrollo Social 2013 – 2015), donde se expuso el nivel educativo de la población chilena, se observo que entre el 2006 al 2015, la Región del Maule, obtuvo un promedio de años de escolaridad de personas mayores de 15 años, del 9.2%, siendo unos de los más bajos, junto con la región de Los Lagos. Esto afecta directamente los resultados de nuestro estudio, ya que la falta de escolaridad de las familias, es un factor determinante en el desempeño escolar de ambos grupos de estudio, puesto que, reciben una menor estimulación y apoyo pedagógico en el hogar, lo cual se ve reflejado en la escuela.

Por otro lado, un alto porcentaje de estudiantes de estos establecimientos, pertenecen a un grupo socioeconómico bajo, lo que se puede observar en el Reporte comunal de la región del Maule, donde se señala que en el año 2011, se estima que el 13,5% de la población comunal (Molina) se encontraba en situación de pobreza, tasa que no difiere significativamente, desde un punto de vista estadístico, de la registrada a nivel regional (16,2%) y país (14,4%). Además, en términos de protección laboral, se observa que en la comuna la proporción de la población de 20 años y más que está afiliada al seguro de cesantía (37,3%) es superior al porcentaje observado a nivel regional y nacional (30,1% y 32,9% respectivamente). En tanto, respecto a la región y país, una mayor proporción de los afiliados de Molina se encuentra entre el 40% de afiliados de menor renta promedio (quintiles nacionales I y II). En comparación a la región y país, una mayor proporción de los afiliados tienen contrato de plazo fijo lo que implica que una menor proporción tiene contrato indefinido.

Los resultados educativos obtenidos de la Plataforma de la Agencia de Calidad para el año 2016, muestra que los establecimientos fueron clasificados dentro del nivel socioeconómico

medio bajo, donde la mayoría de los apoderados han declarado tener entre 10 y 11 años de escolaridad en el caso de la madre, y entre 9 y 10 años de escolaridad en el caso del padre y un ingreso del hogar que varía entre \$260.001 y \$410.000. Además, entre 64,01 y 81% de los estudiantes se encuentran en condición de vulnerabilidad social y ambos colegios obtuvieron puntajes SIMCE para 2° y 4° básico entre 248 a 259 puntos.

Otro factor influyente, tiene que ver con la familia, donde diversos estudios muestran que uno de los mejores predictores del éxito escolar y ajuste social de los niños, son las expectativas que tienen los padres sobre los logros académicos y la satisfacción con la educación de sus hijos en la escuela (Michigan Department of Education, 2001; Epstein, 2013).

El hecho de que las familias se involucren en las tareas escolares de sus hijos, preguntando por el trabajo que realizan en diferentes asignaturas, mostrando interés en su progreso escolar y que conversen sobre lo valioso de una buena educación, permite que los niños y los jóvenes perciban que sus familias creen que el trabajo escolar, y la escuela en general, es importante, que vale la pena hablar de ello y esforzarse por aprender más. Todo esto redundará en mejores desempeños escolares y una actitud positiva de los estudiantes hacia la escuela (Cotton & Wiklund, 2001; De Bruin & Krol, 2003; Epstein, 1991, Epstein, 2013; Gubbins, 2011; Michigan Department of Education, 2001).

CAPÍTULO 8: CONCLUSIONES

En vista de los resultados arrojados por nuestro estudio, es posible concluir que existe una diferencia significativa entre el desempeño de las habilidades lingüísticas y de decodificación y de comprensión Lectora entre los niños con Trastorno Específico del Lenguaje Mixto y los niños con Desarrollo típico del Lenguaje.

No obstante cabe destacar, la existencia de sujetos de riesgo en el grupo control, los cuales se asociarían a las limitaciones de nuestra investigación, relacionadas con el nivel socioeconómico y vulnerabilidad en que se encuentra la población de estudio.

Se logra evidenciar un porcentaje importante de niños con Desarrollo típico del Lenguaje logran un desempeño normal en las habilidades de decodificación (conciencia fonológica), en relación con los sujetos con TEL mixto. Esto muestra que el primer grupo posee habilidades metafonológicas a nivel silábico y fonémico (síntesis y análisis) que permiten decodificar con mayor rapidez las palabras dentro de un texto, consiguiendo una mayor fluidez y velocidad lectora, lo que favorece la comprensión.

Por otro lado, la comprensión lectora, en los sujetos con Desarrollo típico del Lenguaje se encuentran dentro de los rangos “en desarrollo y muy desarrollado”, con un adecuado manejo de las sub - habilidades de estructura (conocimiento del texto), reconocimiento del texto narrativo, comprensión inferencial y literal, comprensión inferencial de causalidad e inferencial basada en conocimientos previos, reconocimiento de las funciones de los textos y lectura de rastreo. En cambio, un alto porcentaje de sujetos con Trastorno Específico del Lenguaje, no logran el reconocimiento de la estructura de un texto a partir de la portada, identificación del texto narrativo, respuesta a preguntas inferenciales y en menor número a interrogantes literales, reconocimiento de la función de los textos, lectura de rastreo y comprensión crítica. Por otro lado, en el apartado de producción de textos, el grupo estudio obtiene puntuaciones bajas, logrando una o ninguna idea, con una bajo manejo de los elementos sintácticos y gramaticales. Cabe destacar además, que la mayoría de los niños con TEL mixto, que participaron de este estudio, evidencian una lectura silábica, con una baja fluidez y ausencia de manejo de los signos de puntuación, lo que afecta su comprensión.

En cuanto a la habilidad de Vocabulario, sin lugar a dudas los resultados para el grupo control se encuentran por sobre el grupo estudio. Sin embargo, los niños con TEL mixto logran puntuaciones más heterogéneas, las cuales estarían relacionadas con la respuesta a la terapia fonoaudiológica, estimulación en el hogar y sin lugar a dudas a la disposición que tiene cada uno de los sujetos por aprender. El 50% obtiene un desempeño entre normal y sobresaliente, mientras que el otro porcentaje muestra retraso de grave a leve. A su vez, variable no tiene un comportamiento lineal, lo que dejaría entrever que, más que un predictor de una buena comprensión lectora, el vocabulario permite una mayor velocidad y fluidez al momento de leer; factores que sin duda son fundamentales para una buena comprensión, pero que por si solas no influyen de manera significativa. Es importante recordar que según lo expuesto en el marco teórico un adecuado nivel de vocabulario, permite una recuperación rápida de la palabra del almacén léxico, lo que hace que los niños lean rápidamente, pero no necesariamente comprendan el texto. Es sin duda, la capacidad de comprender la información implícita y explícita (inferir), habilidades relacionadas con el discurso narrativo, lo que junto con las demás destrezas, logran que el niño comprenda lo leído.

Así mismo, los resultados para la habilidad de sintáxis en el grupo estudio oscilan entre el desempeño bajo a moderado, mientras que en el grupo control el rendimiento es más heterogéneo, con niveles de logro que van desde bajo, moderado y alto. Estos resultados, al correlacionarlos con la habilidad de comprensión lectora, muestran un grado cercano de dependencia. A su vez, los sujetos con TEL, evidencian un déficit en el procesamiento del habla, lo que limita su habilidad para comprender algunos aspectos de la morfología y sintáxis. La idea previa se sustenta en que la dificultad perceptual reduce la capacidad de la memoria de trabajo porque dicha capacidad depende del código fonológico cuando se comprenden oraciones. Más específicamente, se sugiere que la comprensión de algunas oraciones está descendida debido al impacto del déficit fonológico perceptual en la memoria de trabajo (Joanisse y Seidenberg, 2003). Un estudio realizado por Coloma (2013), señala que los problemas de la sintaxis compleja pueden ser un marcador clínico importante en la etapa escolar, porque en este periodo es muy probable que los menores con TEL hayan logrado manejar los morfemas; sin embargo, este manejo no asegura que hayan superado la totalidad de su problema gramatical.

Demont y Gombert (1996), a partir de su estudio longitudinal con niños desde preescolar hasta 2° curso de educación primaria, concluyeron un fuerte vínculo consolidado con entre la inteligencia no verbal y las habilidades de comprensión lectora en los lectores iniciales; vínculo que desaparece totalmente a finales del 2°. Es en este punto temporal, donde las medidas sintácticas hacen una contribución significativa a las habilidades de comprensión lectora. En este caso, las habilidades fonémicas nunca predijeron la comprensión lectora; sin embargo la conciencia sintáctica tiene un potente efecto. Esto, debido a la interrelación entre morfología y sintaxis, donde se observó que la corrección de las violaciones en el orden de las palabras en la oración, favorecerían la comprensión explícita. En suma, estos autores concluyeron que las habilidades de conciencia fonológica favorecen la decodificación, mientras que las de conciencia sintáctica predicen una buena comprensión lectora.

Por otra parte, los resultados estadísticos, muestran un comportamiento lineal entre las variables dependientes e independiente; es decir, tanto la sintaxis, conciencia fonológica (decodificación), discurso narrativo comprensivo/expresivo afectarían de manera directa sobre el rendimiento en la comprensión lectora, siendo el Discurso narrativo el que tiene una mayor influencia, ya que aparte de englobar todas las habilidades analizadas anteriormente, tiene una estructura, características predictivas

Es por ello que como comunidad educativa y padres, tenemos la labor de fomentar desde la primera infancia, pre – kínder y kínder, las habilidades lingüísticas y la capacidad de escuchar cuentos breves, respondiendo a preguntas e infiriendo información del texto. Esto es algo que se fomenta en el nivel de pre-básica, pero que posteriormente es desplazado por las habilidades de conciencia fonológica, que impactan sobre la habilidad de decodificar la palabra, pero no para comprender el mensaje de una oración por ejemplo. Un adecuado trabajo de estimulación sobre estas variables, permitiría fortalecer la comprensión y ver resultados a futuro en evaluaciones escolares o a nivel nacional (SIMCE).

SOLO USO ACADÉMICO

CAPÍTULO 9: BIBLIOGRAFÍA

- Mendoza, Elvira. (2001). *Trastorno Específico del Lenguaje*. Madrid: Editorial Pirámide.
- Albornoz, C., Frez, N., Jaña, N., Miranda, J., & Rubilar, P. (2014). *Comprensión Lectora En Trastorno Específico del Lenguaje. Su relación con la comprensión narrativa, inferencias, léxico y decodificación*. Universidad de Chile. Retrieved from <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/130693>.
- Bermeosolo, J. (2012). *Memoria de trabajo y memoria procedimental en las dificultades específicas del aprendizaje y del lenguaje : algunos hallazgos*. *Revista de Fonoaudiología*, 11, 57–75. <https://doi.org/10.5354/0717-4659.2012.24516>
- Bolaños García, R., & Gómez Betancourt, L. A. (2009). *Características lectoras de niños con trastorno del aprendizaje de la lectura*. *Acta Colombiana de Psicología*, 12(2), 37–45. Retrieved from <http://www.scielo.org.co/pdf/acp/v12n2/v12n2a04.pdf>
- Coloma, Carmen Julia; Sotomayor, C., De Barbieri, Z., & Silva, M. (2015). *Comprensión lectora, habilidades lingüísticas y decodificación en escolares con TEL*. *Revista de Investigación En Logopedia*, 1(2174–5218), 1–17. Retrieved from <http://revistalogopedia.uclm.es>
- Coloma, C. (2014). *Discurso narrativo en escolares de 1° básico con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL)*. *Revista Signos*, 47(0035–0451), 3–20. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342014000100001>
- Coloma, C. J., Mendoza, E., & Carballo, G. (2017). *DESEMPEÑO GRAMATICAL Y NARRATIVO EN NIÑOS CON TRASTORNO ESPECÍFICO DEL LENGUAJE*. *Círculo de Lingüística Aplicada a La Comunicación*, 69(1576–4737), 67–90. <https://doi.org/10.5209/CLAC.55314>

- Coloma, C. J., Silva, M., Palma, S., & Holtehuier, C. (2015). Reading Comprehension in Children With Specific Language Impairment: An Exploratory Study of Linguistic and Decoding Skills. *Psykhé (Santiago)*, 24(2), 1–8. <https://doi.org/10.7764/psykhe.24.2.763>
- De Barbieri Ortiz, Z., Coloma Tirapegui, C. J., & Sotomayor Echeñique, C. (2016). Decodificación, comprensión lectora y habilidades lingüísticas en escolares con Trastorno Específico del Lenguaje de primero básico. *Onomazein*, 34(2), 118–131. <https://doi.org/10.7764/onomazein.34.9>
- González-Trujillo, M. C. (2005). Comprensión lectora en niños: morfosintaxis y prosodia en acción, 1–259.
- González, K., Otero, L., & Castro, A. M. (2016). Comprensión Lectora, Memoria De Trabajo, Fluidez Y Vocabulario En Escolares Cubanos. *Actualidades Investigativas En Educación*, 16(1), 162–180. <https://doi.org/10.15517/aie.v16i1.21715>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación. *Journal of Chemical Information and Modeling (Vol. 53)*. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Lizama García, Ingrid; Ramírez González, Débora; Rebolledo Guerra, Yerko; Saa Ulloa, Dania; Sepúlveda Garrido, Y. (2013). Precursores de la Lectura en un Grupo de Preescolares de kínder con TEL., 79. Retrieved from <http://www.repositorio.uchile.cl/handle/2250/116841>
- Lopera, F., & Pineda, D. A. (2004). Trastorno específico del desarrollo del lenguaje: una aproximación teórica a su diagnóstico, etiología y manifestaciones clínicas, 39(12), 1173–1181.
- Mejía, L., & Eslava, J. (2008). Conciencia fonológica y aprendizaje lector. *Acta Neurológica Colombiana*, 24(S2), S55–S63. <https://doi.org/10.1525/ae.1995.22.2.02a00070>

- Observatorio Social. (2014). Reporte Comunal: Molina, Región del Maule Síntesis de Molina, 1–6. Retrieved from http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/indicadores/pdf/comunal_general/maule/Molina_2013.pdf
- Orozco, X., & Salinas, A. (2013). Estudio preliminar para determinar que efectos provoca el TEL en el aprendizaje de la lectura y escritura, en alumnos y alumnas que se encuentran cursando primer año básico en escuelas con PIE de la comuna de Quintero.
- Pérez-Pérez, E. (1997). Cohesión y coherencia en las narraciones de niños y niñas con trastorno específico del lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría Y Audiología*, 17(2), 103–111. [https://doi.org/10.1016/S0214-4603\(97\)75658-4](https://doi.org/10.1016/S0214-4603(97)75658-4)
- Reyes, E. G., & Pérez, L. V. (2014). Habilidades lingüísticas orales y escritas para la lectura y escritura en niños preescolares. = Oral and written language skills for reading and writing in preschool children. *Avances En Psicología Latinoamericana*, 32(1), 21–35. <https://doi.org/10.12804/apl32.1.2014.02>
- Romagnoli, C., & Cortese, I. (2016). ¿Cómo la familia influye en el aprendizaje y rendimiento escolar? *Valoras UC*, 2(2015), 1–9.
- Sánchez Segura, X., & Fernández Mateo, F. (2013). Deprivación sociocultural y desarrollo del lenguaje en niños de la V región. *Revista de Sociología*, 0(6–7). <https://doi.org/10.5354/0716-632X.1992.27615>
- Shum, G., & Conde, Y. A. (n.d.). Caso De Carencias Afectivas Graves En La Primera Infancia, 95–109.
- Strasser, K., Larraín, A., López de Lérída, S., & Lissi, M. R. (2010). La Comprensión Narrativa en Edad Preescolar: Un Instrumento para su Medición. *Psykhe (Santiago)*, 19(1), 75–87. <https://doi.org/10.4067/S0718-22282010000100006>

- Westerveld, M. (2015). Westerveld & Gillon Language Sampling Protocol Westerveld and Gillon Language Sampling Protocol Elicitation and Scoring Procedures Conversation Story Retelling Personal Narratives, (April).

SOLO USO ACADÉMICO

ANEXOS.

Anexo N° 1: Protocolo de respuestas del Test de Vocabulario en imágenes TEVI – R.

**APENDICE 1
TEST DE VOCABULARIO EN IMAGENES: TEVI-R**

**HOJA DE RESPUESTAS
(Aplicación individual)**

Nombre sujeto: _____			
Paterno	Materno	Nombre	
Nombre examinador: _____			
Fecha aplicación: _____		Edad: _____	
Fecha Nacimiento: _____		Sexo: _____	
Año	Mes	Día	
Establecimiento educacional: _____			
Forma	A	Techo -errores Pje. obtenido	

1	D	30	B	59	C	88	B
2	A	31	C	60	C	89	A
3	D	32	B	61	D	90	A
4	B	33	D	62	B	91	C
5	A	34	A	63	C	92	B
6	A	35	C	64	B	93	D
7	C	36	B	65	D	94	B
8	B	37	D	66	A	95	D
9	D	38	B	67	C	96	B
10	B	39	C	68	C	97	D
11	C	40	C	69	D	98	A
12	B	41	D	70	A	99	C
13	D	42	A	71	C	100	B
14	A	43	C	72	B	101	D
15	C	44	B	73	A	102	A
16	B	45	D	74	A	103	D
17	D	46	A	75	D	104	B
18	A	47	C	76	B	105	D
19	C	48	B	77	D	106	A
20	C	49	A	78	A	107	C
21	D	50	A	79	C	108	B
22	A	51	D	80	B	109	D
23	C	52	B	81	D	110	A
24	B	53	D	82	A	111	C
25	D	54	B	83	C	112	C
26	A	55	C	84	C	113	D
27	D	56	B	85	D	114	A
28	B	57	D	86	A	115	C
29	A	58	A	87	C	116	B

Anexo 2: Protocolo de respuestas de Prueba de Evaluación de la Conciencia Fonológica.

PROTOCOLO DE REGISTRO GENERAL DE LA PRUEBA PECFO

Nombre: _____ Edad: _____

Fecha de nacimiento: _____ Fecha de evaluación: _____

CONCIENCIA SILÁBICA

I. Segmentación silábica

Ejemplo: naranja = III (tres)

Estímulo	Respuesta correcta	Respuesta niño	Puntaje
1. Mono	II (dos)		0 – 1
2. Semáforo	IIII (cuatro)		0 – 1
3. Carabinero	IIIII (cinco)		0 – 1
4. Pan	I (una)		0 – 1
5. Tomate	III (tres)		0 – 1
			Total:

II. Identificación de sílaba inicial

Ejemplo: lápiz = lana

Estímulo	Respuestas			Puntaje
1. Maleta	Mono	MANO	Raqueta	0 – 1
2. Palo	PATO	Pelo	Gato	0 – 1
3. Toro	Tina	Loro	TOMATE	0 – 1
4. Casa	CAMA	Estrella	Gato	0 – 1
5. Goma	Pelota	GOTA	Copa	0 – 1
				Total:

III. Identificación de sílaba final

Ejemplo: gato = zapato

Estímulo	Respuestas			Puntaje
1. Pelota	PEINETA	Lana	Mosca	0 – 1
2. Pluma	CAMA	Plato	Luna	0 – 1
3. Casa	Lana	Vaso	MESA	0 – 1
4. Naranja	Jirafa	OREJA	Conejo	0 – 1
5. Espejo	Espada	OJO	Esponja	0 – 1
				Total:

IV. Omisión de sílaba inicial

Ejemplo: cortina = tina

Estímulo	Respuestas			Puntaje
1. Repollo	Remo	POLLO	Pozo	0 – 1
2. Zapato	PLATO	Tiza	Casa	0 – 1
3. Cuncuna	Luna	Copa	CUNA	0 – 1
4. Candado	Codo	DADO	Dedo	0 – 1
5. Koala	ALA	Rana	Cola	0 – 1
				Total:

V. Omisión de sílaba final

Ejemplo: casata = asa

Estímulo	Respuestas			Puntaje
1. Piñata	Pelo	PIÑA	Pizza	0 – 1
2. Cometa	COME	Cama	Mesa	0 – 1
3. Llaverero	Conejo	LLAVE	Perro	0 – 1
4. Paloma	Pila	Pato	PALO	0 – 1

5. Pelota	PELO	Pala	Moto	0 – 1
				Total:

Ejemplo: llasi = silla

VI. Inversión silábica

Estímulo	Respuestas			Puntaje
1. Nalu	Cuna	LUNA	Nariz	0 – 1
2. Cafo	FOCA	Boca	Café	0 – 1
3. Vella	Estrella	Chala	LLAVE	0 – 1
4. Mago	Mano	Gota	GOMA	0 – 1
5. Maca	Pala	CAMA	Taza	0 – 1
				Total:

CONCIENCIA FONÉMICA

Ejemplo: pato = pelo

VII. Identificación de fonema inicial

Estímulo	Respuestas			Puntaje
1. Silla	Foca	SAPO	Mano	0 – 1
2. Tapa	TINA	Dedo	Gato	0 – 1
3. Goma	GATO	Boca	Cuna	0 – 1
4. Llave	Chala	Nariz	LLUVIA	0 – 1
5. Mano	Nube	Copa	MESA	0 – 1
				Total:

VIII. Identificación de fonema final

Ejemplo: sol = sal

Estímulo	Respuestas			Puntaje
1. Pez	Sal	CRUZ	Mar	0 – 1
2. Jabón	DELFÍN	Arroz	Pared	0 – 1
3. Mantel	Tambor	Pared	ÁRBOL	0 – 1
4. Tambor	Camión	MAR	Cruz	0 – 1
5. Lentes	Árbol	BUS	Jabón	0 – 1
				Total:

Ejemplo: barco = arco

IX. Omisión de fonema inicial

Estímulo	Respuestas			Puntaje
1. Globo	Loro	Uva	LOBO	0 – 1
2. Pala	ALA	Chala	Abeja	0 – 1
3. Carpa	Palta	ARPA	Ala	0 – 1
4. Paleta	Raqueta	Avión	ALETA	0 – 1
5. Pozo	OSO	Ojo	Gota	0 – 1
				Total:

Ejemplo: l-o-b-o = lobo

X. Síntesis fonémica

Estímulo	Respuestas			Puntaje
1. g-o-t-a	Gato	GOTA	Bota	0 – 1
2. c-a-m-a	Cara	CAMA	Lana	0 – 1
3. a-j-o	AJO	Ojo	Aro	0 – 1
4. p-a-t-o	Pala	Pelo	PATO	0 – 1

5. s-a-p-o	Sopa	SAPO	Ropa	0 – 1
				Total:

TABLA DE PUNTAJES

Ítem	Puntaje
Conciencia silábica	
Conciencia fonémica	
Puntaje total	

SOLO USO ACADÉMICO

Anexo 3: Cuadernillo de registro de Prueba de Comprensión Lectora y Producción de Textos (CL – PT).

Aprendizaje

Alejandra Medina - Ana María Gajardo - Fundación Educacional Arauco

Pruebas de Comprensión Lectora y Producción de textos (CL-PT)

Nombre: _____

Curso: _____

Escuela: _____

Sexo F: _____ M: _____

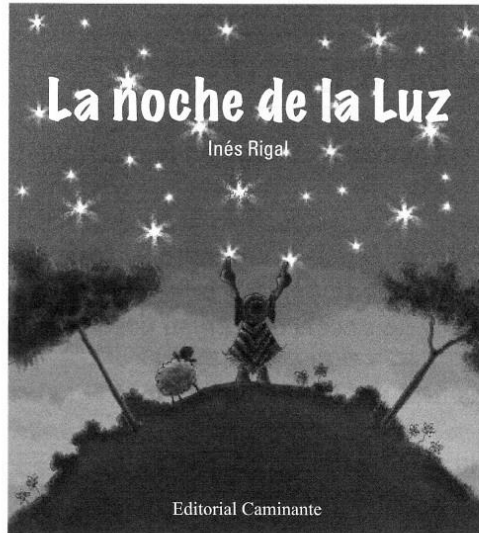
Hora de inicio: _____ Hora de término: _____

Cuadernillo para el Estudiante
1º año Básico





1. Une con una línea cada parte de la portada de este libro, a la etiqueta que corresponde.



Autor

Título

Editorial



2. Mira la portada. Marca con una **X** la respuesta correcta.

Este libro:	
a) Es un libro de poemas.	
b) Es un libro de cuentos.	
c) Es un libro de información.	



3. ¿De qué crees que se trata? Marca con una **X** la respuesta correcta.

a) De las estrellas y planetas.	
b) De las estrellas de televisión.	
c) De un hombre en una noche estrellada.	



Lee atentamente dos veces para responder las preguntas:

La noche de la luz

En un lejano pueblito, vivía Abel, un campesino al que no le gustaba la oscuridad.

Durante el día, Abel cuidaba sus ovejas, regaba su huerto y tejía sus mantas. Pero cuando el sol se ocultaba, Abel se ponía triste. Entonces, guardaba los animales, tapaba su telar y se encerraba en su casa a dormir.

Una tarde, Abel subió al cerro más alto y desde allí preguntó:

-Cielo, dime, ¿adónde te llevas la luz?

-La luz se esconde detrás de mí, respondió el Cielo.

La noche siguiente, Abel subió a la montaña y enterró sus dedos en el negro cielo. Muchos agujeros se abrieron y brillaron rayitos de luz. Luego, con mucho cuidado, abrió un hueco por donde apareció una gran luz redonda.

Esa noche nadie durmió en el pueblo.

Desde entonces, cuando el sol se va, el cielo se llena de luces y la gente puede quedarse hasta muy tarde mirando la luna y las estrellas.



4. Completa con las palabras que faltan:

En un lejano pueblito, _____ Abel, un campesino al que no le _____ la oscuridad.
 Durante el día, Abel _____ sus ovejas, _____ su huerto y _____ sus mantas.
 Pero cuando el sol se _____, Abel se _____ triste.
 Entonces, _____ sus animales, _____ su telar y se _____ a dormir.



5. ¿Cuál de las siguientes oraciones describe mejor el trabajo del señor del cuento? Marca con una **X** la respuesta correcta.

a)	Tapa el telar y guarda los animales.	
b)	Cuida sus animales, teje sus mantas y riega el huerto.	
c)	Sube la montaña y riega el huerto.	
d)	Abre agujeros en el cielo y teje sus mantas.	



6. Escribe **V** si es verdadero y **F** si es falso

a)	A Abel se le ocurrió enterrar sus dedos en el cielo porque recordó que la luz estaba detrás.	
b)	A Abel se le ocurrió enterrar sus dedos en el cielo porque subió la montaña.	
c)	A Abel se le ocurrió enterrar sus dedos en el cielo para tener más luz.	



7. ¿Por qué crees que Abel se ponía triste cuando llegaba la noche?
Marca con una **X** la respuesta correcta:

a)	Porque no podía hacer las cosas que le gustaban.	
b)	Porque le daba miedo.	
c)	Porque se quedaba solo.	



8. Escribe de qué se trata el cuento **La Noche de la Luz**.



Observa atentamente:



9. Escribe el número del libro que más te sirve para:

1. Leer un cuento.	
2. Leer un poema.	
3. Saber sobre las gaviotas.	
4. Buscar el significado de una palabra.	



Observa los siguientes textos:

Cristina:

iii Felicidades por tu cumpleaños!!!

Que se cumplan todos tus deseos.

Ana María

1

FARMACIAS CRUZ DEL SUR				
Alameda 1346 RUT: 9.567.801-2				
BOLETA VENTA - DUPLICADO CLIENTE				
1				
1	Paracetamol			980
1	Jarabe para la tos			1.670
1	Vitamina C			1.540
02	04	2008	TOTAL \$	4.190
DIA	MES	AÑO		

2

Mi infancia

Inés Moreno

Mi infancia tiene sólo un pedacito de cielo azul. Un gato, un patio con camelias, una taza grande bordada de heliotropos y una tetera azul encima de la mesa. El Padre Nuestro por las noches y el brasero dibujando las siluetas del Hada mala, el Dragón, la Cenicienta. Un escaño verde, los sillones de felpa y una abuela. Una abuelita blanca, blanca con una paloma dormida en la cabeza.

3



10. Encierra en un círculo la respuesta correcta:

¿Quién escribió el texto 1?

- a) Marcos
- b) Ana María
- c) Cristina

¿De dónde es el texto 2?

- a) De una ferretería
- b) De una librería
- c) De una farmacia

¿Quién es el autor del texto 3?

- a) Mi infancia
- b) El Hada mala
- c) Inés Moreno



11. Lee el cuadro atentamente y escribe las respuestas:

CUADRO DE RESPONSABILIDADES

TAREAS	 reparte libros	 riega las plantas	 reparte las pinturas
Lunes	Andrés	Claudia	
Martes	Camilo		José
Miércoles	Sofía	María	
Jueves			
Viernes	Mauricio	Oscar	Paula

a) ¿Cuál es la responsabilidad de Camilo?
b) Tú debes repartir las pinturas el jueves. Escribe tu nombre donde corresponde.
c) ¿Quiénes riegan las plantas durante la semana?
d) ¿Para qué la profesora puso este cuadro de responsabilidades en la sala?



Lee atentamente para contestar las preguntas.

Zorro rojo (*Vulpes vulpes*)

El zorro rojo es un animal mamífero y carnívoro. Mide menos de un metro y pesa entre 6 y 10 kilos.

Vive en los bosques y campos de Asia, Europa y América del Norte.

Vive en pequeños grupos familiares.

Se alimenta de roedores, peces, aves y reptiles. También caza animales domésticos y aves de corral.



12. Marca con una **X** la respuesta correcta:

El texto Zorro rojo es:

a) Una noticia

b) Un texto informativo

c) Una biografía



13. Responde **V** si es verdadero o **F**, si es falso:

El zorro rojo

a) Vive en grupos familiares

b) Mide más de un metro

c) Vive en las ciudades

d) Caza gallinas para alimentarse



14. Separa las palabras en sílabas y marca cuántas sílabas tiene cada una:

	1	2	3	4
Ejemplo: América				X

	1	2	3	4
grupos				
del				
familiares				
Europa				



15. Encierra en un círculo las palabras que te dicto:

1	2	3
Asia	Europa	América
animal	bosques	roedores
metro	campos	corral
mamífero	carnívoro	domésticos
kilo	pequeños	alimenta
zorro	grupos	reptiles
caza	norte	familiares



16. Completa las letras del alfabeto que faltan:

A	B		C	H	D	E		G	H		J	K	L	M
---	---	--	---	---	---	---	--	---	---	--	---	---	---	---

	Ñ	O		Q	R		T		V	W	X		Z
--	---	---	--	---	---	--	---	--	---	---	---	--	---

CUADRO DE REGISTRO DE RESULTADOS

NOMBRE: _____ CURSO: _____

(CL: Comprensión lectora - PT: Producción de textos - ML: Manejo de la lengua y conocimientos sobre la misma)

Ítem	Dimensión	Rasgo (Qué evalúa)	Puntaje Prueba	Puntaje niño(a)
1	CL	Estructura y funciones. Conocimiento objeto libro	3	
2	CL	Estructura y funciones. Recon. estruct. textual. Texto narrativo	1	
3	CL	Comprensión inferencial. Anticipación	2	
4	CL	Comprensión Inferencial. Cloze.	5	
5	CL	Comprensión literal	2	
6	CL	Comprensión inferencial de causalidad	6	
7	CL	Comprensión crítica	3	
8	PT	Texto complejo. Síntesis texto estructura narrativa	20	
9	CL	Estructura y funciones. Reconocimiento funciones textos	2	
10	CL	Estructura y funciones. Lectura de rastreo.	6	
10-1	CL	Autor carta	2	
10-2	CL	Local boleta	2	
10-3	CL	Autor poema	2	
11	PT	Texto breve. Identificación información/registro texto discontinuo	8	
12	CL	Estructura y funciones. Recon. estruct. textual. Texto Informativo	1	
13	CL	Comprensión literal e inferencial	6	
13-a	CL	Comprensión literal	1	
13-b	CL	Comprensión literal	1	
13-c	CL	Comprensión inferencial de especificación	2	
13-d	CL	Comprensión inferencial basada en conocimientos previos	2	
14	ML	Conciencia fonológica. Sílabas.	4	
15	ML	Reconocimiento palabras	4	
16	ML	Conocimiento secuencia alfabética	4	
TOTAL			77	

CUADRO RESUMEN

Dimensión	Puntaje máximo	Puntaje bruto niño(a)	Porcentaje de logro	Nivel de desempeño
Comprensión lectora	37			
Producción de textos	28			
Manejo de la lengua	12			
Total	77			

Anexo 4: Hoja de respuestas de Prueba de evaluación del discurso narrativo comprensivo y expresivo.

PRUEBA PARA EVALUAR LA COMPRENSIÓN DEL DISCURSO NARRATIVO

Nombre: _____ Edad: _____ Sexo: _____

Fecha de nacimiento: _____ Fecha de examen: _____

LA ARDILLITA GLOTONA

1. ¿De qué animalito se habla en el cuento? _____ **1 pto.**

2. Se habla de una ardillita. ¿Qué les hace la ardillita a los amigos? _____ **1 pto.**

3. Les robaba la comida. ¿Qué sentían los animalitos entonces? _____ **2 pts.**

4. ¿Y qué hicieron los amiguitos? _____ **1 pto.**

5. Le hicieron una casa chiquitita. ¿Qué hizo la ardillita en la casa chiquitita? _____ **1 pto.**

6. ¿Por qué le dejan tanta comida en la casa? _____ **2 pts.**

7. ¿Qué problema tuvo? _____ **1 pto.**

8. ¿Qué pasó al final? _____ **1 pto.**

9. ¿Por qué prometió que nunca más iba a comer tanto? _____ **2 pts.**

PUNTUACIÓN DEL CUENTO _____

EL SAPITO SALTARÍN

1. ¿De qué animalito se habla en el cuento? _____
_____ **1 pto.**
2. Se habla de un sapito. ¿Qué le hace el sapito a los otros animalitos? _____
_____ **1 pto.**
3. ¿Por qué cuando el sapito saltaba no los dejaba dormir? _____
_____ **2 pts.**
4. ¿Qué hicieron los animalitos? _____
_____ **1 pto.**
5. Le pusieron una trampa. ¿Qué le pasó al sapito en la trampa que le pusieron? _____
_____ **1 pto.**
6. ¿Por qué escondieron la trampa? _____
_____ **2 pts.**
7. El sapito se quebró la patita. ¿Qué les pasó después a los animalitos? _____
_____ **1 pto.**
8. ¿Qué le regalaron al sapito? _____
_____ **1 pto.**
9. Le regalaron un gimnasio. ¿Por qué se puso feliz con el regalo? _____
_____ **2 pts.**
10. ¿Qué pasó al final? _____
_____ **1 pto.**
- PUNTUACIÓN DEL CUENTO _____

EL LOBO FRIOLENTO

1. ¿De qué animalito se habla en el cuento? _____
_____ **1 pto.**
 2. Se habla de un lobo. ¿Qué le pasa al lobo? _____
_____ **1 pto.**
 3. ¿Qué les hizo el lobo a los conejitos? _____
_____ **1 pto.**
 4. El lobo les robó la estufa. ¿Qué le pasó al lobo en su casa? _____
_____ **1 pto.**
 5. ¿Para qué les robó la estufa? _____
_____ **2 pto.**
 6. ¿Qué si tuvieron los conejitos cuando el lobo les robó la estufa? _____
_____ **2 pto.**
 7. El lobo se quemó la cola. ¿Qué le pasó al lobo después? _____
_____ **1 pto.**
 8. El lobo quedó encerrado en un cubo de hielo. ¿Qué le pasó después? _____
_____ **1 pto.**
 9. ¿Qué pasó al final? _____
_____ **1 pto.**
 10. ¿Por qué el lobo se dio cuenta de que los conejitos eran buenos? _____
_____ **2 pto.**
- PUNTUACIÓN DEL CUENTO _____ **_____**

PUNTAJES	
<i>La arañita gijera</i>	
<i>El sapito saltarín</i>	
<i>El lobo friolento</i>	
TOTAL	

SECCIÓN ESTRUCTURA CUENTOS	<i>La ardilla glotona</i>	<i>El sapito saltarín</i>	<i>El lobo friolento</i>	PUNTUACIONES TOTALES POR CATEGORÍA		
Presentación						
Personaje principal						
(Atributo)	(1 pto.)	(1 pto.)	(1 pto.)			
Presentación del problema						
(Espacio o tiempo)	(1 pto.)	(1 pto.)	(1 pto.)			
Puntuación de la presentación incompleta en cada cuento	0,5 pts.	0,5 pts.	0,5 pts.			PUNTUACIÓN DE LA PRESENTACIÓN:
Puntuación de la presentación completa* en cada cuento	1 pto.	1 pto.	1 pto.			
Episodio	1	1	2	1	2	
(Nota)	(2 pts.)	(2 pts.)		(2 pts.)		
Acción						
(Estado)						
Obstáculo						
Resultado						
Puntuación de episodios incompletos en cada cuento	1 pto.	1 pto.	1 pto.	1 pto.	1 pto.	PUNTUACIÓN DEL EPISODIO:
Puntuación de episodios completos† en cada cuento	2 pts.	2 pts.	2 pts.	2 pts.	2 pts.	
Final		1				PUNTUACIÓN DEL FINAL:
Ábrupto	1 pto.	1 pto.		1 pto.		
Normal	2 pts.	2 pts.		2 pts.		
PUNTUACIÓN TOTAL DE LA SECCIÓN ESTRUCTURA CUENTOS:						

*Presentación completa: personaje + presentación del problema.

†Episodio completo: una secuencia continua de acción + obstáculo + resultado.

SOLO USO ACADÉMICO