

Desempeño en lectura inicial de escolares con TEL que presentan problemas fonológicos o morfosintácticos

Carmen Julia Coloma - Universidad de Chile
ccoloma@med.uchile.cl

Zulema De Barbieri - Universidad de Chile
zbarbieri@med.uchile.cl

Paula Alarcón - Universidad Santo Tomás
palarcom@puc.cl

Rebut / Received: 1-1-10

Acceptat / Accepted: 1-3-10 (provisional); 12-5-10 (final)

Resum. Actuació en lectura inicial d'escolars amb TEL que presenten problemes fonològics o morfosintàctics. L'objectiu del treball és contribuir amb més informació sobre l'impacte dels problemes fonològics i les dificultats morfosintàctiques del llenguatge oral en la lectura inicial d'escolars amb trastorn específic del llenguatge (TEL). Per aconseguir-ho, es va treballar amb un grup en estudi de 18 escolars amb TEL i un grup control de 30 subjectes amb desenvolupament típic de llenguatge. Dels nens amb TEL, 12 presentaven només trastorn fonològic i 6 només dèficit morfosintàctic. A tots se'ls va avaluar la fonologia, la morfosintaxi i la lectura inicial. Els resultats indiquen que el grup amb TEL evidencia un rendiment significativament inferior en lectura en ésser comparat amb el grup control. A més, s'observà que els problemes en lectura inicial i en descodificació es produïen principalment en els escolars amb dificultats morfosintàctiques.

Paraules clau: trastorn específic del llenguatge, lectura inicial, problemes fonològics i dificultats morfosintàctiques.

Abstract. Performance in initial reading by school children with SLI presenting phonological or morphosyntactic problems. The objective of this study is to give more information about the impact of primary school student's phonological problems and morphosyntactic problems in initial reading with Specific Language Impairment (SLI). We used a study group of 18 school students with SLI, and a control group of 30 individuals with typical language development. Among the

children with SLI, twelve presented phonological problems and the other six had morpho-syntactical problems. All were evaluated in phonology, morphosyntax and initial reading. The results indicate that children with SLI have a significantly lower performance in initial reading when compared with the control group. Moreover, it was noted that the initial reading problems and word decoding problems were mainly in school students with morphosyntactic problems.

Keywords: Specific Language Impairment, initial reading, phonological problems and morphosyntactic problems.

1. Introducción

El aprendizaje de la lectura inicial considera los procesos de decodificación y de conciencia fonológica. Ello se debe a que la decodificación consiste en que el niño asocia fonemas a grafemas y mediante dicha asociación reconoce la palabra (Bravo 2002). El requisito para que este fenómeno ocurra es haber adquirido la conciencia fonológica o habilidad metafonológica que es un tipo de habilidad metalingüística que posibilita manipular e identificar explícitamente las sílabas y los fonemas (Clemente y Domínguez 1999, Bravo *et al.* 2004). Por otra parte, el desarrollo de la conciencia fonológica requiere de la decodificación ya que los grafemas al representar los fonemas, facilitan que ellos sean identificados en la palabra. Por lo anterior, la conciencia fonológica y la decodificación son procesos que se requieren mutuamente.

De acuerdo a lo planteado, el aprendizaje lector debería implicar un desarrollo lingüístico oral adecuado de los niños porque la conciencia fonológica se manifiesta en la oralidad. En consecuencia, aquellos menores que presentan déficit en el lenguaje oral podrían constituir un grupo de riesgo para el aprendizaje lector (Bishop y Snowling 2004).

En este sentido, existen niños que evidencian un conjunto de dificultades en la adquisición lingüística no explicadas por problemas neurológicos, cognitivos, sensoriales, motores ni sociofamiliares (Fresneda y Mendoza 2005). Este cuadro es denominado Trastorno Específico de Lenguaje (TEL) y su diagnóstico generalmente se efectúa por exclusión. Es decir, es necesario asegurar que no existe ningún otro tipo de problema que origine el déficit de lenguaje.

Con respecto a su semiología lingüística, se reconoce la gran diversidad de manifestaciones. Lo que se advierte es que los problemas pueden producirse a niveles específicos como es la producción de palabras o alcanzar manifestaciones severas en que se comprometen todas las dimensiones del lenguaje (Conti-Ramsden 1999). Como consecuencia de lo anterior existen diversas clasificaciones propuestas para el TEL (Aguado 2002). No obstante, es posible distinguir dos grandes tipos: niños con TEL expresivo y menores con TEL mixto (Mendoza 2001). Los primeros presentan dificultades fundamental-

mente en la producción lingüística sin que esté evidentemente alterada su comprensión. En cambio, los menores denominados mixtos manifiestan tanto problemas en la expresión como en la comprensión. Aunque los niños con TEL mixto evidencian mayor alteración lingüística se advierten deficiencias en la producción morfosintáctica en ambos grupos (Mendoza 2001).

Los problemas morfosintácticos más comunes que se observan se relacionan con la utilización de los sintagmas en las oraciones, la concordancia gramatical entre diferentes estructuras oracionales y las flexiones verbales. Es necesario señalar que los errores no son constantes en la totalidad de estos sujetos, por el contrario, varían dependiendo de las exigencias del discurso que están produciendo (Contreras 2004).

También es frecuente que presenten problemas fonológicos que se reflejan en un sistema fonológico restringido, estructuras silábicas simplificadas, realización de errores poco comunes y variabilidad en las formas incorrectas que producen (Acosta *et al.* 1998). Se postula que estos problemas son producto de una representación fonológica indiferenciada y poco analítica (Aguado 1999) que implicaría, además de los trastornos fonológicos, dificultades en la conciencia fonológica (Elbro *et al.* 1998).

Aún cuando se plantea que los niños con problemas fonológicos presentan una representación fonológica global y que afectan a esta habilidad metalingüística, no existe consenso en el impacto que dichos problemas originan en ella (Rvachew *et al.* 2003). Con el fin de clarificar dicho impacto se han realizado investigaciones en que participan menores con solo trastorno fonológico y sujetos que además de su dificultad fonológica manifiestan problemas en otro aspecto lingüístico. De este modo, se intenta establecer si la dificultad fonológica por si sola juega un rol preponderante o es la combinación con otros ámbitos lingüísticos lo que afecta el rendimiento en la habilidad metafonológica (Schuele 2004). Al respecto, algunos trabajos muestran que los niños con solo dificultades fonológicas presentan desempeños descendidos en esta habilidad metalingüística al compararlos con menores sin problemas de lenguaje (Larrivee y Catts 1999). En cambio, otras investigaciones señalan que los sujetos en que coexiste trastorno fonológico con otros déficits lingüísticos son los que evidencian dificultades en conciencia fonológica (Lewis *et al.* 2000). En esta línea, se ha determinado que pre-escolares con desempeños fonológicos y morfosintácticos descendidos presentan más probabilidades de evidenciar déficit en la habilidad metafonológica que aquellos con solo trastorno fonológico (Coloma *et al.* 2008). También, se ha estudiado la relevancia de otros ámbitos lingüísticos en la lectura. Así, existe evidencia que indica que los problemas morfosintácticos o las dificultades léxicas posiblemente afecten el desempeño lector (Bishop y Snowling 2004, Al Otaiba *et al.* 2009). El hecho de que el déficit morfosintáctico sea uno de los aspectos que puede influir en la lectura es interesante porque el compromiso de este ámbito lingüístico es considerado como un marcador característico del TEL (Schuele y Dykes 2005).

Por otra parte, la relación entre dislexia (entendida como dificultades en la decodificación y en la fluidez) y TEL es discutida. Ello se refleja en que existen al menos tres modelos teóricos que intentan explicar dicha relación (Catts *et al.* 2005, Larkin y Snowling 2008). El modelo 1 plantea que la dislexia y el TEL son manifestaciones diferentes de un déficit en la conciencia fonológica. Así, cuando el problema en la habilidad metafonológica es severo se produce el TEL y si es leve se origina la dislexia. El modelo 2 afirma que el TEL y la dislexia son alteraciones distintas pero muy similares porque presentan un compromiso semejante en la conciencia fonológica. Sin embargo, los niños con TEL, además del problema en esta habilidad metalingüística, manifiestan otros déficits cognitivos. Por último, el modelo 3 propone que la dislexia y el TEL son alteraciones diferentes con problemas cognitivos y manifestaciones conductuales distintos. De este modo, el déficit en conciencia fonológica es el núcleo de la dislexia, en cambio, el TEL implica otros problemas cognitivos que originan las dificultades en el lenguaje oral. Este modelo plantea que el mismo sujeto puede tener TEL y dislexia. Lo anterior explicaría, por una parte, que un grupo importante de menores con este trastorno lingüístico no evidencien alteraciones en conciencia fonológica ni en decodificación. Por otra, que escolares con déficit en decodificación no manifiesten antecedentes de problemas de lenguaje oral.

En síntesis, la importancia del impacto del TEL en la lectura no cuenta con respuestas absolutas, lo que se manifiesta en que existen propuestas teóricas diferentes. Además, las investigaciones no son totalmente consistentes en sus resultados con respecto a la relevancia del trastorno fonológico en el desempeño de los niños con TEL en las tareas que involucran la habilidad metafonológica. Finalmente, existen algunos estudios que señalan que el déficit morfosintáctico, considerado como un rasgo característico del TEL, puede afectar el rendimiento lector de los niños con este trastorno lingüístico. En consecuencia, es necesario seguir estudiando esta temática. Por ello, el propósito de este trabajo es indagar sobre la lectura inicial (conciencia fonológica y decodificación) de niños con TEL expresivo de 1º básico que evidencian solo dificultades a nivel fonológico o solo problemas morfosintácticos.

2. Metodología

2.1. Tipo de estudio

El trabajo corresponde a un estudio no experimental descriptivo y comparativo dado que la variable lectura inicial es medida en un determinado momento sin ser intervenida. Además, mediante la aplicación de la prueba t de Student, se compara el rendimiento lector de niños con TEL y de menores sin problemas de lenguaje. Por otra parte, se

realiza un análisis cualitativo basado en porcentajes sobre el desempeño en lectura inicial del grupo en estudio.

2.2. Participantes

El grupo en estudio estaba constituido por 18 escolares con TEL expresivo (2 niñas y 16 niños) con un promedio de edad de 7 años, 1 mes. El grupo control lo conformaron 30 alumnos (7 niñas y 23 niños) que presentaban desarrollo típico de lenguaje y un promedio de edad de 7 años. Todos eran alumnos de 1° básico y asistían a escuelas subvencionadas con proyectos de integración en Santiago de Chile.

El diagnóstico de TEL lo realizó la fonoaudióloga del establecimiento educacional. Para constatar que el desempeño cognitivo no verbal era adecuado se aplicó el *Test de matrices progresiva* (Raven 2005). Con el fin de complementar el diagnóstico de TEL expresivo se utilizó la subprueba receptiva del *Test exploratorio de gramática española de A. Toronto. Aplicación en Chile* (Pavez 2003). Esta subprueba mide gramática básica a nivel comprensivo y tiene un coeficiente de confiabilidad de 0.83.

En síntesis, los 18 escolares con TEL evidenciaban un desempeño cognitivo no verbal dentro de rangos normales y no presentaban dificultades comprensivas a nivel morfosintáctico.

El desarrollo típico del lenguaje de los niños del grupo control se confirmó mediante la ficha escolar y el reporte de la profesora. Además, se los evaluó con los mismos instrumentos utilizados en el grupo de estudio. Los resultados indicaron que en todas las pruebas sus rendimientos se ubicaron dentro de rangos normales.

2.3. Procedimientos

Los aspectos lingüísticos orales que se midieron fueron el componente fonológico y el gramatical ya que existen antecedentes que indican que los problemas fonológicos y/o morfosintácticos pueden afectar el desempeño en conciencia fonológica (Coloma *et al.* 2008). Por su parte, la evaluación de la lectura inicial implicó la conciencia fonológica y la decodificación que son considerados como manifestaciones iniciales del desempeño lector.

Tanto las pruebas del componente lingüístico oral como las correspondientes a la dimensión lectora se aplicaron individualmente a los escolares en la sala de recursos en un horario que no perjudicó la asistencia a clases de los alumnos. En una sesión se evaluó los aspectos del lenguaje oral y en otra los componentes de la lectura. Ambas sesiones duraron aproximadamente 45 minutos.

Con el fin de lograr mayor claridad en la exposición, se presenta primero la evaluación del plano lingüístico oral y luego la correspondiente al ámbito lector inicial.

2.3.1. Plano lingüístico oral. Fonología

El componente fonológico se evaluó con el *Test para evaluar procesos de simplificación fonológica, versión revisada* (TEPROSIF-R) (Pavez *et al.* 2008). Este test informa sobre la cantidad, tipo y frecuencia de procesos que realiza el niño. Se utilizó debido a que es el único instrumento que posee normas con referencias chilenas y cuenta con estudios de validez y confiabilidad. En relación a la confiabilidad, esta prueba evidencia un índice de 0.90 que fue obtenido mediante el coeficiente de Alfa Cronbach.

Consta de 37 ítems, formados por una palabra cada uno. Los términos varían en metría, estructura silábica y acentuación. En relación a la metría, 1 palabra es monosilábica, 16 son bisilábicas, 12 son trisilábicas y 8 polisilábicas. Con respecto a la estructura silábica, la mayoría de ellas están constituidas por una o dos sílabas y por coda y/o grupos consonánticos. A su vez, la mayor cantidad de palabras que presentan 3 o más sílabas están formadas por sílaba directa. Con respecto a la acentuación, 8 palabras son agudas, 25 graves y 3 son esdrújulas.

Además, la aplicación del test requiere de láminas que apoyan la instrucción que se le dice al niño y se realiza mediante la imitación diferida. Así, se utilizan dos oraciones. En la primera oración, el examinador presenta la palabra estímulo señalando un dibujo al niño. En la segunda, el evaluador emite otra oración de manera incompleta mostrando una ilustración y solicita al menor que la complete. La emisión del menor se graba y posteriormente se transcribe fonológicamente para ser analizada.

Cada proceso producido se valora con 1 punto, por lo tanto, a mayor puntaje más cantidad de procesos, en consecuencia, este instrumento tiene un puntaje variable que está determinado por la cantidad de procesos que realiza el niño. Según el TEPROSIF-R los niños con problemas fonológicos son aquellos que obtienen puntajes que se ubican en la 3° desviación estándar.

2.3.2. Plano lingüístico oral. Gramática

Para evaluar este ámbito se aplicó la subprueba expresiva del *Test exploratorio de gramática española de A. Toronto. Aplicación en Chile* (Pavez 2003) que mide gramática básica a nivel expresivo. Se seleccionó este instrumento porque es el único que posee normas chilenas y tiene estudios de validez y confiabilidad. En relación a los análisis de confiabilidad, la subprueba expresiva obtiene un índice de 0.77.

Esta subprueba evalúa 23 elementos sintácticos presentados en pares de oraciones. Además, las oraciones varían en una unidad sintáctica, de este modo si la categoría es el tiempo verbal el ítem respectivo incluye dos oraciones opuestas. Por ejemplo, el ítem 8 expone dos oraciones que se oponen en el tiempo verbal: *El niño se vistió**, *El niño se viste*. El asterisco indica que esa oración es la primera que se le solicita al niño. Al respecto, el orden de presentación se determinó en forma aleatoria.

El instrumento posee 24 láminas, cada una de ellas ilustra una oración y la primera corresponde al ejemplo que permite clarificar la comprensión de la instrucción. Su modalidad es la repetición de oraciones, por ello, el examinador dice una oración

referida a una lámina y el niño repite lo que escuchó. La corrección consiste en asignar 2 puntos cuando el niño responde a ambas oraciones, 1 punto si solo dice una oración y 0 si se equivoca en las dos. Como se mencionó previamente, se miden 23 elementos sintácticos que implican dos oraciones que cuando están correctas se les asigna 2 puntos, en consecuencia, el puntaje máximo es 46. Para la interpretación de los puntajes se consideran los percentiles propuestos en la prueba. Así, los menores con problemas gramaticales son aquellos que se ubican en el percentil igual o inferior a 10.

2.3.3. Plano lector inicial

Se evaluó mediante la *Prueba de lectura - Forma 1* (Himmel e Infante en prensa) que incluye un instrumento para medir conciencia fonológica y otro destinado a la decodificación. Ambos cuentan con estudios de validez de constructo realizados mediante el proceso *Think aloud* y la revisión de jueces.

A continuación se describen de forma más detallada estos dos apartados.

Conciencia fonológica

El objetivo de esta prueba es evaluar la conciencia fonológica del fonema mediante diferentes tareas. La confiabilidad del instrumento fue de 0.96. y se obtuvo a través del coeficiente Alpha Crombach.

El instrumento está constituido por 8 subpruebas que contienen 6 ítems cada una. Las dos primeras son actividades en que el niño compara fonemas, tanto iniciales como finales; las subpruebas tercera y cuarta implican tareas en que el menor aísla fonemas iniciales y finales; en la quinta el escolar realiza síntesis fonémica; la sexta y la séptima son ejercicios en que el sujeto omite el fonema inicial o final. Por último, en la octava subprueba el menor segmenta fonemas de la palabra escuchada.

A cada respuesta correcta se le asigna 1 punto, por lo tanto, el máximo puntaje en esta prueba es 48. Además, los puntajes se pueden transformar en puntajes T. Según el instrumento, los niños con dificultades en este aspecto metalingüístico son aquellos que obtienen un puntaje T menor a 40.

Decodificación

El objetivo del test es evaluar la capacidad de asociar fonemas a grafemas. La confiabilidad fue de 0.97 y se realizó aplicando el coeficiente de Alpha Crombach.

La prueba se divide en dos secciones, una tiene la finalidad de evaluar el conocimiento de las letras y la otra busca determinar el grado de lectura de sílabas, palabras y pseudopalabras.

La primera sección consiste en que el niño nombra el grafema correspondiente a cada fonema. Incluye todos los fonemas del español, en consecuencia, son 24 ítems los con-

siderados. A su vez, la segunda sección evalúa la capacidad del escolar de leer diferentes unidades: sílabas, palabras y pseudopalabras.

La lectura de sílabas se efectúa mediante 20 ítems que incluyen 8 sílabas simples y 12 complejas (grupo consonántico, grupo vocálico y presencia de coda). Por su parte, la lectura de pseudopalabras involucra 10 ítems que varían en su grado de complejidad por el tipo de sílabas y por la metría. Así, la pseudopalabra más sencilla está compuesta por dos sílabas simples y la más compleja se constituye por 4 sílabas y la presencia de un grupo consonántico. Finalmente, existen 21 palabras que corresponden a la última parte de la prueba. Los términos utilizados varían en su metría (desde 2 a 5 sílabas) y complejidad silábica. También la variedad se expresa a través de las estructuras silábicas, ya que los ítems incluyen palabras compuestas por dos sílabas simples hasta términos de 4 sílabas constituidas por grupo consonántico.

A cada ítem se le asigna 1 punto, en consecuencia, el puntaje máximo es 41. Al igual que en la prueba anterior el puntaje obtenido por el niño se puede transformar en puntaje T. Esta prueba plantea que los niños con dificultades son aquellos que logran un puntaje T inferior a 40.

3. Resultados

3.1. Niños con TEL y niños con desarrollo típico de lenguaje

En primer término, se comparó el desempeño en conciencia fonológica y decodificación de ambos grupos. Para la comparación se transformó el puntaje bruto en puntaje T y se utilizó el estadístico descriptivo t de Student. En la tabla 1 se presentan los resultados.

TABLA 1. COMPARACIÓN ENTRE EL GRUPO DE ESTUDIO Y EL GRUPO CONTROL DE LOS PROMEDIOS EN DECODIFICACIÓN Y EN CONCIENCIA FONOLÓGICA

Desempeño lector inicial	Grupo estudio (n=18)		Grupo control (n=30)		t de Student
	Promedio	Desviación estándar	Promedio	Desviación estándar	
Decodificación	45.5	12.6	68.9	12.8	6.1*
Conciencia fonológica	43.1	10.2	63.0	10.2	6.48 *

$$p = 0.000$$

La tabla 1 muestra que los niños con TEL evidencian un desempeño descendido en lectura inicial. Lo anterior se constata en que las diferencias encontradas fueron significativas a favor del grupo control tanto en conciencia fonológica como en decodificación.

3.2. Niños con TEL

En segundo término, el análisis se centró en los escolares con TEL. Con este fin, se revisaron los resultados obtenidos en el TEPROSIF-R y en la subprueba expresiva del Test Exploratorio de Gramática Española. A partir del análisis se distinguieron dos grupos: un primer grupo (n = 12) que solamente evidenciaba problemas fonológicos y otro con solo dificultades morfosintácticas (n = 6). En cada uno de ellos se determinó el porcentaje de escolares con desempeños descendidos en lectura inicial considerando conciencia fonológica y decodificación. También se estableció la proporción de escolares con rendimientos adecuados en este aspecto. Las tablas 2 y 3 ilustran estos resultados.

TABLA 2. PROPORCIÓN DE SUJETOS CON PROBLEMAS FONOLÓGICOS CON BAJOS DESEMPEÑOS EN LECTURA INICIAL O EN CONCIENCIA FONOLÓGICA

Grupos de niños con dificultades fonológicas (n=12)	Porcentaje
Bajo rendimiento en lectura inicial (conciencia fonológica+decodificación)	25%
Bajo rendimiento solamente en conciencia fonológica	25%
Sin problemas	50%

Los datos de la tabla 2 muestran que el 50% de los menores con trastornos fonológicos presentan dificultades en dos de los ámbitos evaluados. Específicamente se observa un primer grupo con problemas en lectura inicial (25%) y otro con bajo rendimiento solo en la conciencia fonológica (25%). Lo anterior, significa que esta habilidad meta-lingüística está comprometida en ambos grupos. Además, se identifica un tercer grupo que evidencia desempeños adecuados en los aspectos estudiados (lectura inicial, decodificación y conciencia fonológica), correspondiente al 50% de los niños. Finalmente, es necesario destacar que no se encontraron escolares con problemas fonológicos que manifestaran dificultades solo en la decodificación.

TABLA 3. PROPORCIÓN DE SUJETOS CON PROBLEMAS MORFOSINTÁCTICOS CON DESEMPEÑOS DESCENDIDOS EN LECTURA INICIAL O EN DECODIFICACIÓN

Grupos de niños con dificultades morfosintácticas (n=6)	Porcentaje
Bajo rendimiento en lectura inicial (Conciencia fonológica+decodificación)	33%
Bajo rendimiento solamente en decodificación	16%
Sin problemas	50%

La tabla 3 muestra que la mitad de los niños presentan problemas ya sea en decodificación o en lectura inicial. De ellos un porcentaje mayor (33%) evidencia un desempeño descendido en lectura inicial y un grupo menor (16%) solo manifiesta dificultades a nivel de la decodificación. Lo anterior significa que la totalidad de estos niños tiene comprometida la decodificación. Al igual que los escolares con solo problemas fonológicos, se observó que un grupo importante de menores (50%) con dificultades en gramática básica presentan desempeños dentro de rangos normales en las áreas evaluadas de lectura. Por último, es importante señalar que no hubo sujetos con rendimientos deficitarios solo en conciencia fonológica.

4. Conclusiones

Los resultados de este trabajo muestran que los escolares con TEL presentan un desempeño descendido en conciencia fonológica y en decodificación al compararlos con los menores sin problemas de lenguaje. Estos datos son concordantes con estudios previos (Catts *et al.* 2002, Coloma *et al.* 2008, Rizzon *et al.* 2009).

Al focalizar la discusión en el grupo de niños con TEL, se observa que la mitad de ellos (incluyendo los menores con solo problemas fonológicos y los con solo déficit morfosintáctico) no manifiestan problemas en los aspectos evaluados, por lo tanto, no tendrían dificultades en el proceso lector inicial.

Lo anterior sugiere que la presencia de este trastorno lingüístico no implica necesariamente problemas en conciencia fonológica ni en decodificación. Esta evidencia concuerda con una investigación en que participaron niños de 1º básico con problemas fonológicos. Se estableció que sus desempeños en conciencia fonológica eran descendidos al compararlos con los escolares sin problemas lingüísticos. No obstante lo anterior, se advirtió que algunos de los escolares con trastorno fonológico mostraban un rendimiento equivalente al de los sujetos con desarrollo típico de lenguaje. Lo que permitió

concluir que la presencia de trastorno fonológico no siempre implica una dificultad en esta habilidad metalingüística (Rizzon *et al.* 2009).

También el resultado aludido apoya el modelo 3 que plantea que las dificultades lingüísticas y los problemas lectores son déficits independientes que pueden coexistir (Catts *et al.* 2005, Larkin y Snowling 2008). Así basándose en dicho modelo, es posible plantear que aquellos niños con TEL que evidenciaron adecuados desempeños en lectura inicial solo manifiestan dificultades a nivel del lenguaje oral. Por el contrario, el grupo con TEL que presenta un rendimiento bajo en lectura inicial tendría además de este trastorno lingüístico una alteración en lectura, lo que implicaría que en ellos coexistirían ambas dificultades.

Al analizar los dos grupos de sujetos con TEL, es posible afirmar que sus desempeños en lectura inicial fueron diferentes. Así, la conciencia fonológica es el aspecto que siempre está descendido en un porcentaje relevante del grupo de escolares con dificultades fonológicas. Lo anterior sugiere que los problemas fonológicos influyen en esta habilidad metalingüística. Ello porque dichos problemas podrían deberse a una representación fonológica global e indiferenciada que no permite que los niños logren identificar las sílabas y los fonemas, ya que se requiere de una representación fonológica analítica y definida para manipular las unidades que constituyen una palabra (Aguado 1999). Con respecto a los niños con problemas morfosintácticos, se advirtió que un porcentaje importante de ellos presentó desempeños descendidos en decodificación, en cambio, la conciencia fonológica aparecía alterada solo en conjunto con la decodificación. Lo anterior podría implicar que las dificultades gramaticales impactan más evidentemente en la decodificación que en la conciencia fonológica. Este hecho es consistente con investigaciones que han encontrado que las dificultades sintácticas se asocian con déficits en decodificación (Bishop y Snowling 2004). En síntesis, los resultados permiten plantear que los problemas fonológicos influirían fundamentalmente en la habilidad metafonológica y el déficit morfosintáctico afectaría principalmente a la decodificación.

Finalmente, es necesario señalar que en esta investigación el número de sujetos que participaron fue pequeño, por lo tanto, los resultados deben interpretarse como una tendencia. Por ello, se requieren nuevos estudios que consideren una mayor cantidad de participantes en que además se indague si existen patrones tanto fonológicos como morfosintácticos que diferencian a los grupos de menores con TEL con problemas en la lectura inicial de aquellos que evidencian un desempeño lector adecuado.

Referencias

Acosta, Víctor, Sergio León y Victoria Ramos (1998). *Dificultades del habla infantil: Un enfoque clínico. Investigación, Teoría y Práctica*. Málaga: Editorial Aljibe.

- Aguado, Gerardo (1999). *Trastorno específico del lenguaje. Retraso de lenguaje y disfasia*. Málaga: Editorial Aljibe.
- Aguado, Gerardo (2002). "Trastorno Específico del Lenguaje: diversidad y formas clínicas", *Revista Chilena de Fonoaudiología*, 3: 1, 48-74.
- Al Otaiba, Stephanie, Cinthia Puranik, Robyn Ziolkowski y Tricia Montgomery (2009). "Effectiveness of Early Phonological Awareness Interventions for Students with Speech or Language Impairments", *The Journal of Special Education*, 43: 2, 107-128.
- Bishop, Dorothy y Margaret Snowling (2004). "Development Dyslexia and Specific Language Impairment: Same or Different?", *Psychological Bulletin*, 130: 6, 858-886.
- Bravo, Luis (2002). "La conciencia fonológica como una zona de desarrollo próximo para el aprendizaje inicial de la lectura", *Estudios Pedagógicos*, 28, 165-177.
- Bravo, Luis, Malba Villalón y Eugenia Orellana (2004). "Los procesos cognitivos y el aprendizaje de la lectura inicial: diferencias cognitivas entre buenos lectores y lectores deficientes", *Estudios Pedagógicos*, 30, 7-19.
- Catts, Hugh, Suzanne Adlof, Tiffany Hogan y Susan Ellis Weismer (2005). "Are Specific Language Impairment and Dyslexia Distinct Disorders?", *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 48, 1378-1396.
- Catts, Hugh, Marc Fey, Bruce Tomblin y Xuyang Zhang (2002). "A longitudinal investigation of reading outcomes in children with language impairments", *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 45, 1142-1157.
- Clemente, María y Ana Domínguez (1999). *La enseñanza de la lectura. Enfoque Psicolingüístico y sociocultural*. Madrid: Editorial Pirámide.
- Coloma, Carmen Julia, Zulema De Barbieri, Sandra Canales, Pamela Cifuentes, Carolina Guzmán, Marcelo Saldías y Alana Vidal (2008). "La importancia de las dificultades fonológicas en el desempeño de la conciencia fonológica en niños con Trastorno Específico del Lenguaje", *Paideia*, 44, 11-22.
- Conti-Ramsden, Gina (1999). "Classification of Children with specific language impairment: longitudinal considerations", *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 42, 1195-1204.
- Contreras, María del Carmen (2004). "Perfiles psicolingüísticos y poder discriminante de una batería de lenguaje entre trastorno específico del lenguaje y privación socio-cultural", *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 24: 2, 67-80.
- Elbro, Carsten, Ina Borstrom y Dorthe Petersen (1998). "Predicting dyslexia from kindergarten: The importance of distinctness of phonological representations of lexical items", *Reading Research Quarterly*, 33, 36-60.
- Fresneda, Dolores y Elvira Mendoza (2005). "Trastorno Específico del Lenguaje: concepto, clasificaciones y criterios de identificación", *Revista de Neurología*, 41 (supl1), 51-56.
- Himmel, Erika y Marta Infante (en prensa) *Construcción y validación del perfil de aprendizajes logrados en los sectores de lenguaje y matemáticas en los niveles NB1 y NB2*.

- Proyecto FONDECYT N° 1040985. Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Larkin, Rebecca y Margaret Snowling (2008). "Comparing phonological skills and spelling abilities in children with reading and language impairments", *International Journal of Language & Communication Disorders*, 43: 1, 111-124.
- Larrivee, Linda y Hugh Catts (1999). "Early reading achievement in children with expressive phonological disorders", *American Journal of Speech –Language Pathology*, 8, 118-128.
- Lewis, Barbara, Lisa Freebairn y Hudson Gerry Taylor (2000). "Follow-up of children with early expressive phonology disorders", *Journal of Learning Disabilities*, 25, 586-597.
- Mendoza, Elvira (2001). *Trastorno Específico del Lenguaje (TEL)*. Madrid: Psicología Pirámide.
- Pavez, María Mercedes (2003). *Test exploratorio de gramática española de A. Toronto*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Pavez, María Mercedes, Mariangela Maggiolo y Carmen Julia Coloma (2008). *Test para evaluar procesos de simplificación fonológica. TEPROSIF-R*. Santiago de Chile: Ediciones UC.
- Raven, John (2005). *Test de matrices progresivas. Escalada Coloreada*. Buenos Aires: Paidós.
- Rizzon, Giovana, Patricia Chiechelski y Erissandra Gomes (2009). "Relação entre consciência fonológica e desvio fonológico em crianças da 1ª série do ensino fundamental", *Revista CEFAC*, 11: 2, 201-207.
- Rvachew, Susan, Alyssa Ohberg, Meghann Grawburg y Joan Heyding (2003). "Phonological Awareness and Phonemic Perception in 4 Year-Old Children With Delayed Expressive Phonology Skills", *American Journal of Speech –Language Pathology*, 12, 463-471.
- Schuele, Melanie (2004). "The Impact of Developmental Speech and Language Impairments on the Acquisition of Literacy Skills", *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 10, 176-183.
- Schuele, Melanie y Julianna Dykes (2005). "Complex syntax acquisition: A longitudinal case study of a child with specific language impairment", *Clinical Linguistics & Phonetics*, 19: 4, 295-318.