

Estudio comparativo de habilidades lingüísticas y lectoras entre un grupo de niños con trastorno específico del lenguaje y un grupo de niños con dislexia

Comparative study of linguistic and reading skills between a group of children with specific language impairment and a group of children with dyslexia

Javiera Bascuñán Vidal

Universidad de Chile
Chile

Marisol Carreño Dittus

Universidad de Chile
Chile

Isadora Collao Pinto

Universidad de Chile
Chile

Paula Hernández Zavala

Universidad de Chile
Chile

Zulema De Barbieri Ortiz

Universidad Santo Tomás
Chile

ONOMÁZEIN 53 (septiembre de 2021): 154-175

DOI: 10.7764/onomazein.53.08

ISSN: 0718-5758



Javiera Bascuñán Vidal: Escuela de Fonoaudiología, Universidad de Chile, Chile. | E-mail: avipola@gmail.com

Marisol Carreño Dittus: Escuela de Fonoaudiología, Universidad de Chile, Chile.

Isadora Collao Pinto: Escuela de Fonoaudiología, Universidad de Chile, Chile.

Paula Hernández Zavala: Escuela de Fonoaudiología, Universidad de Chile, Chile.

Zulema De Barbieri Ortiz: Dirección de Desarrollo Académico, Vicerrectoría Académica, de Investigación y Postgrado, Universidad Santo Tomás, Chile. | E-mail: zulemadebarbieri@gmail.com

Fecha de recepción: octubre de 2018

Fecha de aceptación: septiembre de 2019

Resumen

La lectura es un proceso fundamental del aprendizaje escolar. Esta requiere un grupo amplio de habilidades; entre ellas, habilidades lingüísticas como la conciencia fonológica y vocabulario, y habilidades lectoras en sí mismas, como la decodificación y comprensión lectora. Existe un grupo que presenta dificultades de la lectura, los niños con dislexia, y otro grupo que se ha identificado de riesgo para el aprendizaje lector, los niños con trastorno específico del lenguaje (TEL). Existen diversos estudios y teorías que han buscado relación entre ambos cuadros.

Objetivo: Determinar y comparar el desempeño de niños hispanohablantes con TEL y dislexia en habilidades lingüísticas y lectoras, y determinar el impacto de estas habilidades en el proceso lector.

Métodos: La muestra está compuesta por 55 niños de 2.º básico, 31 con TEL y 24 con dislexia. Las habilidades lingüísticas evaluadas fueron conciencia fonológica y vocabulario, y para las habilidades lectoras se evaluó decodificación y comprensión lectora.

Resultados: Los resultados muestran que tanto las habilidades lingüísticas como las lectoras se encuentran descendidas en ambos grupos. El grupo con dislexia presenta un rendimiento significativamente menor en habilidades lectoras, mientras que, en habilidades lingüísticas, no se observan diferencias significativas. Además, se halló correlación positiva entre conciencia fonológica y decodificación y esta última con comprensión lectora en ambos grupos. Solo en el grupo con TEL la conciencia fonológica se correlaciona con comprensión lectora; en cambio, en el grupo de niños con dislexia esta relación se da solo con decodificación.

Conclusiones: Los resultados de este estudio pueden orientar a establecer que ambos cuadros no son totalmente diferentes dado que poseen manifestaciones similares especialmente en el rendimiento de las habilidades lingüísticas y en la relación de estas con la lectura. Sin embargo, la diferencia está dada fundamentalmente por las habilidades lectoras donde el grupo de niños con dislexia presenta un rendimiento inferior al de los niños con TEL.

Palabras clave: trastorno específico del lenguaje (TEL); dislexia; conciencia fonológica; vocabulario; habilidades lectoras.

Abstract

Reading is a fundamental process of school learning, which requires a broad group of skills, including language skills such as phonological awareness, vocabulary and the individual reading skills themselves, such as decoding and reading comprehension. There is one group that presents reading difficulties, children with dyslexia, and another group that have been identified as at risk for reader learning, children with specific language disorder (TEL). There are several studies and theories that have sought a relationship between both sides.

Objective: To determine and compare the performance of Spanish-speaking children with TEL and dyslexia in language and reading skills, and determine the impact of these skills in the reading process.

Methods: The sample is composed of 55 children of 2nd grade, 31 with TEL and 24 with dyslexia. The linguistic skills evaluated were phonological awareness and vocabulary, alongside the reading skills, decoding and reading comprehension.

Results: The results show that both linguistic and reading skills are diminished in both groups. The group with dyslexia has a significantly lower performance in reading skills, while in language skills no significant differences are observed. In addition, a positive correlation was found between phonological awareness and decoding, and the latter with reading comprehension in both groups. Only in the group with TEL is phonological awareness correlated to reading comprehension, whereas in the dyslexic children's group this relationship occurs only with decoding.

Conclusions: The results of this study help establish that both sides are not totally different as they have similar manifestations especially in the performance of the linguistic abilities and in the relation of these with the reading. Yet, the difference is mainly due to reading skills where the group of children with dyslexia has a lower performance than children with TEL.

Keywords: specific language disorder (TEL); dyslexia; phonological awareness; vocabulary; reading skills.

1. Introducción

1.1. Proceso lector y habilidades fundamentales

La lectura es uno de los procesos más importantes del aprendizaje escolar ya que la mayoría de las actividades realizadas en la escolaridad se relacionan con esta habilidad (Mata y otros, 2007). Se ha llegado a la conclusión de que este proceso puede llevarse a cabo de dos maneras: por un lado, mediante la ruta léxica, que consiste en reconocer las palabras conocidas por medio de la presentación visual, y, por otro lado, por medio de la ruta fonológica, que permite generar representaciones fonémicas que activan a su vez las representaciones semánticas y ortográficas correspondientes (Ramos y Da Silva, 2008).

Para la adquisición de la lectura y la comprensión de esta, y, por lo tanto, para que las rutas antes mencionadas puedan ejecutarse, son necesarias habilidades, tales como el procesamiento fonológico, específicamente la conciencia fonológica, la decodificación, la memoria operativa, el vocabulario, la atención y la concentración (Urquijo, 2010). De este grupo de habilidades la conciencia fonológica y el vocabulario son consideradas habilidades lingüísticas, y la decodificación junto con la comprensión lectora, como habilidades lectoras en sí mismas.

La conciencia fonológica es la habilidad metalingüística que permite identificar y manipular los distintos segmentos de la palabra hablada, permitiendo percibir la existencia de sonidos individuales a través de la separación de enunciados en subunidades menores y la utilización de estas últimas para formar nuevas unidades superiores (Pérez y González, 2004). Esta habilidad inicia su desarrollo aproximadamente a los 4 años y ha sido considerada un proceso tanto cognitivo como verbal, que funciona como motor de partida para la decodificación, proceso fundamental en la educación básica inicial (Defior y Serrano, 2011; Villalonga y otros, 2014). Así, esta competencia es considerada predictor de la efectividad de las dimensiones velocidad y comprensión de la lectura (Mata y otros, 2007).

La decodificación de palabras es entendida como la habilidad para realizar la correspondencia de grafema-fonema y así transformar las palabras escritas en expresiones orales (Infante y otros, 2012). Bajo la perspectiva de la visión simple de la lectura, la decodificación junto con la comprensión oral serían elementos que permitirían la comprensión lectora en niños de escolaridad básica. Ambas habilidades se presentarían de manera independiente y tomarían mayor o menor valor dependiendo del nivel en que se encuentran los estudiantes lectores. Así, la decodificación tendría una importancia significativa para el desempeño de la comprensión lectora en primer y segundo año de enseñanza básica, y la comprensión oral en tercero y en cuarto, lo que indicaría que es necesario alcanzar un nivel avanzado de decodificación para lograr una adecuada comprensión de textos (Coloma y otros, 2015).

Por su parte específicamente el vocabulario ha sido descrito como una de las habilidades lingüísticas relevantes que impactaría en la comprensión lectora de los primeros años de

escolaridad. Se plantea que un amplio vocabulario es requisito para comprender lo leído y, además, tiene una fuerte relación con la decodificación, debido a que esta última aumenta y afianza el léxico (Coloma y otros, 2015).

Se entiende por vocabulario el conocimiento de las palabras de un idioma, que implica subhabilidades del procesamiento léxico, tales como el reconocimiento de palabras y habilidades semánticas, que permiten acceder al significado de las palabras (Nation, 2005, en Villalonga y otros, 2014). Así, como la decodificación tiene base en la conciencia fonológica, la comprensión lectora se sustenta en el vocabulario junto con otras habilidades lingüísticas como son la gramática y el discurso narrativo y el vocabulario (Oakhill y Cain, 2012).

Tal como se ha señalado, la conciencia fonológica y el vocabulario son considerados habilidades lingüísticas que juegan un rol fundamental en el proceso lector. Por otra parte, la decodificación y la comprensión lectora son las habilidades propias de este proceso. Existen grupos de niños que presentan déficit en algunas de las habilidades mencionadas, lo que se puede manifestar como dificultades de lenguaje oral y/o escrito. Entre los niños con estas dificultades existen un grupo que presenta dificultades de lenguaje oral y que es diagnosticado como trastorno específico del lenguaje (TEL) y otro grupo que manifiesta dificultades de lectura que se conocen como déficit específico de aprendizaje (DEA) o dislexia. Ambos cuadros han sido relacionados y se ha discutido acerca de la similitud entre ellos. Es por esa razón que este estudio los considera con el fin de aportar a la discusión que se ha estado produciendo durante el último tiempo.

1.2. Niños con trastorno específico del lenguaje (TEL)

La definición más aceptada en la actualidad del trastorno específico del lenguaje (TEL) es la desarrollada por Leonard (2014: 3), quien lo describe como “déficit significativo del lenguaje que no puede atribuirse a una pérdida auditiva, dificultades de inteligencia no verbal o un daño neurológico”.

Actualmente el diagnóstico de TEL se realiza principalmente por exclusión y se encuentra catalogado según el DSM-V como un trastorno de la comunicación perteneciente a los trastornos del neurodesarrollo, donde se mencionan como características principales de criterio diagnóstico una dificultad permanente en la adquisición del lenguaje en distintas modalidades, aptitudes del lenguaje bajo lo esperado cuantitativa y cualitativamente de acuerdo a la edad, presencia de síntomas de forma temprana en el desarrollo y finalmente el que estas características ya mencionadas no se puedan relacionar a una condición médica ya sea sensorial, motora, neurológica o intelectual que tenga sus repercusiones en el lenguaje (Santos y Sanz, 2013).

Entre las características más relevantes de los niños con TEL se encuentran las dificultades en el procesamiento fonológico, en las que se observan errores fonológicos inusuales, persistencia de patrones fonológicos incorrectos, disminución de los patrones silábicos y variación de formas incorrectas (Acosta y otros, 1998). Además, algunos niños con TEL tienen dificultades

en la conciencia fonológica; específicamente los preescolares presentan déficits en el reconocimiento de sílaba inicial, inversión de palabras y síntesis fonémica (De Barbieri y Coloma, 2004). Se ha postulado que esta habilidad metafonológica requiere un adecuado desarrollo de otras dimensiones lingüísticas y cognitivas para su adecuada adquisición, específicamente del léxico y de la memoria de trabajo (Aguado, 2009). Por otra parte, se ha reconocido que la conciencia fonémica es un potente predictor del aprendizaje de la lectura inicial, es decir, que los niños con TEL que presentan dificultades en esta habilidad metafonológica son un grupo de riesgo para el aprendizaje lector (Coloma y otros, 2015).

Con respecto al desarrollo del vocabulario en los niños con TEL, existe un lexicón menor con respecto a sus pares, así como una cantidad reducida de palabras aprendidas, lo que provoca un establecimiento deficiente en los mapas iniciales de palabras nuevas, siendo la adquisición tardía de estas uno de los primeros signos del trastorno (McGregor y otros, 2002). También se observan más errores durante la nominación tanto de objetos como de acciones, lentitud en la recuperación de las palabras, en comparación con sus pares, a lo que se suman circunloquios y pobreza terminológica, por lo que la relación de significados a través del lenguaje se ve comprometida, así como la mantención de referentes a lo largo de las proposiciones (Crespo-Eguílaz y Narbona, 2006). Se ha hipotetizado que estos problemas en la recuperación se deben a un menor desarrollo de la representación semántica en la memoria léxica a largo plazo (McGregor y otros, 2002).

Junto con lo anterior, los niños con TEL en cuanto a la gramática se caracterizan por producir oraciones agramaticales, presentan dificultades con los artículos, los verbos, los pronombres clíticos y las preposiciones (Coloma y otros, 2017).

1.3. Niños con dislexia

La dislexia corresponde a “un desorden específico en la recepción, en la comprensión y/o expresión de la comunicación escrita, que se manifiesta en dificultades reiteradas y persistentes para aprender a leer” (Bravo, 1996: 108). El DMS V indica que las dificultades de aprendizaje se manifiestan claramente cuando el contexto educativo establece exigencias que exceden las capacidades del estudiante y que esta dificultad no se explica por discapacidad intelectual, agudeza visual o auditiva, otros trastornos mentales o neurológicos, privación psicosocial, dificultad en el lenguaje o inadecuada instrucción educativa.

Dentro de las características del cuadro, destacan la lectura lenta, falta de fluidez con vacilaciones tanto en palabras polisilábicas como en palabras no cotidianas y de uso poco frecuente, defectos en el deletreo, en la escritura y en la comprensión lectora (Ardila y otros, 2005). En relación a esta última habilidad, el déficit se atribuye a la incapacidad de recordar lo leído, incapacidad de extraer conclusiones o inferencias del material leído y recurrir a los conocimientos generales más que a la información obtenida de una lectura concreta para contestar a preguntas sobre ella (Artigas, 2000).

Uno de los procesos cognitivos considerado tradicionalmente como la naturaleza de la dislexia es el procesamiento fonológico, que se evidencia en dificultades en la memoria fonológica a corto plazo, el acceso a las representaciones fonológicas de largo plazo y en la conciencia fonológica, lo que repercute directamente en la comprensión de los principios alfabéticos y en la decodificación (Escotto, 2014). Esta última habilidad no se automatiza en los niños con dislexia, evidenciando falta de fluidez enmarcada en un retraso en lectura (severo y persistente) y escritura a pesar de usar esfuerzos remediales (Bermeosolo, 2006).

En relación a la conciencia fonológica, estudios demuestran que los estudiantes con dislexia presentan un rendimiento descendido en la búsqueda de rimas, la eliminación y adición de fonemas en palabras y pseudopalabras y en la lectura de pseudopalabras (Nation y Snowling, 2004, y Ardila y otros, 2005).

Sobre otros aspectos lingüísticos, investigaciones hacen alusión a que la dislexia se acompañaría de déficit léxico, morfosintáctico expresivo con reducción en la duración de la emisión y el uso restringido de estructuras sintácticas y discurso; sin embargo, no se encuentra claro si estas dificultades lingüísticas poseen el mismo origen que en los niños con TEL o si son más bien déficits secundarios a las dificultades en comprensión lectora (McArthur y otros, 2000; Plaza y otros, 2002, y Delage y Durrleman, 2018). Autores conciben la dislexia no como un problema esencialmente lingüístico, sin dejar de lado la fuerte afección fonológica existente, sino que más bien se explicaría por un déficit más generalizado en la adquisición y automatización de habilidades, por lo que las deficiencias a nivel de procesamiento fonológico serían una consecuencia de dicho déficit generalizado (Bermeosolo, 2006).

1.4. Relación entre trastorno específico del lenguaje y dificultades específicas del aprendizaje de la lectura

Ambos trastornos descritos han sido múltiples veces relacionados, en especial por las dificultades fonológicas que comparten y sus repercusiones en la adquisición de la lectura, sumado a que algunos niños con dislexia han demostrado tener déficit a nivel semántico y sintáctico al igual que los niños con TEL (Scarborough, 1990, 1991; Gallagher y otros, 2000; Lyytinen y otros, 2001; Snowling y otros, 2003; Tallal, 2003).

Considerando estas similitudes entre ambos cuadros, se han planteado cuestionamientos sobre la estricta división de estos diagnósticos. Se han propuesto tres teorías que buscan explicar el rendimiento de las habilidades lingüísticas fonológicas y no fonológicas y de qué forma pueden o no relacionarse en estos trastornos.

La primera corresponde al modelo de severidad, en el cual se plantea que tanto el procesamiento del habla como los déficits fonológicos causan las alteraciones lingüísticas en el TEL y en la dislexia, pero que la diferencia entre los cuadros recae en el grado de afectación de los déficits fonológicos, siendo este cuantitativamente más severo en los niños con TEL (Kamhi y Catts, 1986; Tallal, 2003).

Por otra parte, encontramos el modelo de déficit adicional, en el cual se piensa que ambos cuadros, TEL y dislexia, son cualitativamente diferentes, es decir, que ambos cuadros poseen un déficit fonológico a la base; sin embargo, los niños con TEL presentarían además un déficit adicional que provocaría un deterioro lingüístico, tal como son las dificultades morfosintácticas y de lenguaje (Bishop y Snowling, 2004).

Una tercera teoría corresponde al modelo de componentes, el cual plantea que el TEL y la dislexia son trastornos del desarrollo totalmente diferentes, con déficits cognitivos y manifestaciones conductuales distintas, pero que coocurren y en ciertas ocasiones se pueden presentar de manera conjunta (Catts y otros, 2005, y Ramus y otros, 2013).

Independientemente de la teoría que prevalezca, existen investigaciones que reportan casos de niños con TEL que no presentan dificultades del aprendizaje de la lectura, como aquellos que sí lo hacen (Luque y otros, 2016). Por otra parte, en los niños con dislexia, existen aquellos que no poseen historial de dificultades en el lenguaje oral, como aquellos que sí las tuvieron (Martínez, 2013, y Bermeosolo, 2006). El objetivo de este estudio no es validar ni encuadrarse en una de las tres teorías mencionadas, sino contribuir a una visión general de los puntos de convergencia y divergencia de ambos cuadros.

1.5. Relevancia del estudio

Lo expuesto en las secciones anteriores da cuenta de que los niños con TEL y los niños con dislexia pueden presentar déficits similares en habilidades lingüísticas y lectoras. A partir de esto, surgen investigaciones que buscan dilucidar si es que estos dos trastornos son cuadros totalmente diferentes o bien forman parte de una misma identidad. Este estudio pretende aportar a esta discusión, determinando y comparando el desempeño de estos dos grupos en niños hispanohablantes.

2. Objetivo

El objetivo de este estudio es comparar el desempeño en habilidades lingüísticas y lectoras entre niños con dislexia y niños con TEL de segundo básico y determinar el impacto de las habilidades lingüísticas de conciencia fonológica y vocabulario en el proceso lector de ambos grupos.

3. Metodología

3.1. Participantes

La muestra, de tipo no probabilística por conveniencia, se compuso de 55 niños y niñas de segundo básico, distribuidos en dos grupos: uno conformado por 31 niños con TEL con un

promedio de edad de 7,6 años y un segundo grupo de 24 niños con un promedio de 8,2 años con dislexia. Los participantes debían contar con un consentimiento informado de los padres que permitía su integración en el estudio, además de un asentimiento informado de los niños que declaraba su voluntad de participar. Ambos documentos, revisados y aprobados por el Comité de Ética de Investigación en Seres Humanos de la Facultad de Medicina de la Universidad de Chile (CEISH), indicaban que tanto el establecimiento como los apoderados recibirían un informe de la evaluación realizada.

Los niños con TEL y dislexia que participaron del estudio debían pertenecer a escuelas municipales o particulares subvencionadas con proyecto de integración escolar de distintas comunas de la Región Metropolitana de Santiago de Chile. Los niños seleccionados debían tener diagnóstico de TEL por fonoaudiólogo y dislexia por educador diferencial o psicopedagogo. Los diagnósticos debían estar basados en los criterios impuestos por el Ministerio de Educación, específicamente por el Decreto Supremo 170/2009.

3.2. Instrumentos

3.2.1. Instrumento para evaluar conciencia fonológica

El instrumento utilizado para la evaluación de conciencia fonológica fue la Prueba de Evaluación de Conciencia Fonológica (PECFO) de Varela y De Barbieri (2015), para niños de entre 4 y 7 años y 11 meses, cuya confiabilidad es de .893, obtenida a través de un análisis estadístico mediante Alfa de Cronbach. La prueba se divide en dos secciones, la primera denominada conciencia silábica evaluada a través de 6 subpruebas: segmentación silábica, identificación de sílaba inicial, identificación de sílaba final, omisión de sílaba inicial, omisión de sílaba final e inversión silábica. La segunda sección denominada conciencia fonémica conformada por 4 subpruebas, las cuales son: identificación de fonema inicial, identificación de fonema final, omisión de fonema inicial y síntesis fonémica. Todas las subpruebas son evaluadas a través de 5 ítems cada una.

La puntuación total es de 50 puntos y cada subprueba tiene un máximo de 5 puntos, dando 1 punto por cada respuesta correcta. El puntaje máximo correspondiente a la sección conciencia silábica es de 30 puntos y de la sección conciencia fonémica es de 20 puntos.

3.2.2. Instrumento para evaluar vocabulario, decodificación y comprensión lectora

Para evaluar el vocabulario, la decodificación y la comprensión lectora se utilizaron pruebas que forman parte de la batería Language Survey–Revised (versión en español) de Woodcock y otros (2005). Debido a que pertenecen a la misma batería presentan criterios similares para su utilización, deben ser aplicadas por páginas completas y se suspenden las evaluaciones cuando el menor presenta un número de errores consecutivos.

La evaluación del vocabulario se realizó con la prueba *Vocabulario sobre dibujos*, la cual evalúa el vocabulario en las modalidades de comprensión y expresión. Esta prueba se conforma por 58 ítems (52 ítems corresponden al léxico expresivo), los cuales aumentan progresivamente en dificultad relacionada con la familiaridad que tienen los niños con las palabras. Cada ítem se ilustra con una imagen del concepto que se evalúa. Se asigna 1 punto a cada respuesta correcta, siendo 58 puntos la máxima puntuación. Presenta una confiabilidad de .89, de acuerdo a la prueba de Kuder y Richardson.

Para evaluar decodificación se utilizó la prueba *Identificación de letras y palabras*. Al inicio de esta prueba, los niños deben identificar letras en diferentes contextos: entre dibujos, entre otras letras o entre números. Posteriormente, deben reconocer palabras, leer términos progresivamente más complejos en su fonología, en su ortografía y en su significado. Está conformada por 75 ítems, los cuales aumentan en complejidad a medida que avanza la prueba, ya que se presentan palabras más complejas fonológicamente y menos familiares para los menores. Se le asigna 1 punto a cada respuesta correcta, siendo 75 puntos la máxima puntuación. Presenta una confiabilidad de .96, de acuerdo a la prueba de Kuder y Richardson.

Finalmente, para evaluar la comprensión lectora se utilizó la prueba *Comprensión de textos*, la cual mide comprensión de palabras, oraciones y textos. Es importante mencionar que los menores deben poseer un nivel básico de decodificación para poder responder esta prueba. Los primeros ítems evalúan la habilidad de relacionar la palabra con un dibujo que ella representa. Después se asocia un dibujo a una frase. Posteriormente, se presentan oraciones con distinto grado de complejidad sintáctica que deben ser completadas con una palabra. Los últimos ítems de la prueba contemplan textos progresivamente más difíciles por su sintaxis y léxico, los que se deben completar con una palabra que les otorgue sentido. Después se le solicita que muestre la ilustración que representa a una frase leída por él y finalmente debe leer y completar oraciones y textos breves. Se le asigna 1 punto a cada respuesta correcta, siendo 32 puntos la máxima puntuación. Presenta confiabilidad de .95, según la prueba de Kuder y Richardson.

3.3. Procedimiento de evaluación

La evaluación se realizó de manera individual en los establecimientos educacionales de los niños y se dividió en dos sesiones de treinta minutos cada una. En una primera sesión se evaluó vocabulario y conciencia fonológica, y en una segunda sesión, decodificación y comprensión lectora. Se realizó una pausa entre ambas sesiones, transcurriendo las dos en un mismo día o en diferentes días, según lo estimó el establecimiento o las condiciones de evaluación.

4. Resultados

Para el cumplimiento de los objetivos de este estudio se realizaron los análisis estadísticos correspondientes. Para la comparación se aplicó la prueba t de Student, mientras que

para la correlación de habilidades en ambos grupos se utilizó coeficiente de correlación de Spearman. Además, para complementar el análisis de relación entre variables se llevó a cabo una observación descriptiva de los desempeños lectores de los grupos. Por último, para hallar el mejor predictor del desempeño lector se realizaron dos modelos de inferencias estadísticas con la técnica de Bootstrap no paramétrico con BcA y un análisis de importancia relativa.

A continuación, se expone, en primer lugar, el análisis descriptivo y comparativo, para caracterizar ambos grupos.

TABLA 1

Comparación de los desempeños en habilidades lingüísticas y lectoras entre niños con TEL y niños con dislexia

VARIABLES	TEL		DISLEXIA		t	p	d de cohen
	MEDIA	DS	MEDIA	DS			
Habilidades lingüísticas							
Conciencia fonológica	36,74	6.63	35,00	4.96	-1.07	0.28	0.48
Vocabulario	31,29	4.63	33,37	4.83	1.62	0.11	0.62
Habilidades lectoras							
Decodificación	39,38	20.24	28,08	15.60	-2,26	0.02*	0.78
Comprensión lectora	8,38	4.82	5,95	3.00	-2,14	0.03*	0.75

Diferencia es significativa si $p < 0.05$

De acuerdo a la categorización de rendimiento según los test aplicados, se obtuvo que las cuatro habilidades estudiadas se encuentran descendidas tanto en los niños con TEL como en los niños con dislexia.

La tabla 1 y el gráfico 1 muestran que hubo diferencias significativas en las habilidades de decodificación y comprensión lectora entre el grupo con TEL y con dislexia, siendo el primero el que obtuvo una media superior en ambas habilidades con respecto al segundo grupo. Mientras que en las habilidades lingüísticas no hubo diferencias estadísticamente significativas. Sin embargo, la media del rendimiento en conciencia fonológica en los niños con TEL tiende a ser mayor con respecto al otro grupo. En cambio, el grupo de niños con dislexia obtuvo una media superior en vocabulario. El tamaño del efecto (d de Cohen) es medio para todas las habilidades estudiadas; sin embargo, ambas habilidades lectoras bordean un tamaño efecto grande. A continuación, en la tabla 2, se presentan las correlaciones de la comprensión lectora con las habilidades lingüísticas (vocabulario y conciencia fonológica) y con la decodificación en los niños con TEL y en los niños con dislexia.

GRÁFICO 1

Interacción entre grupos

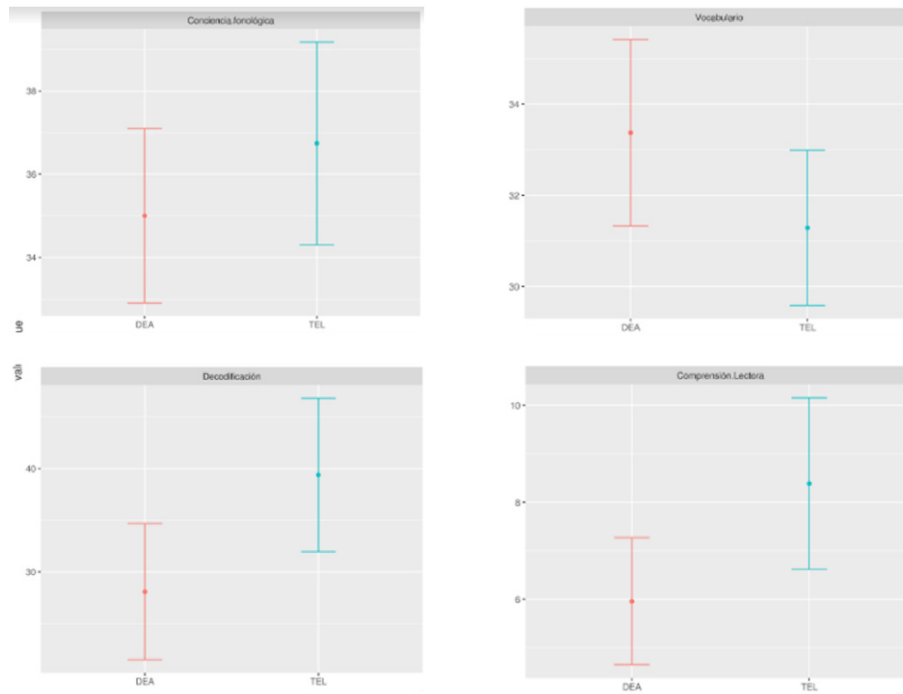


TABLA 2

Correlaciones entre decodificación y conciencia fonológica y vocabulario en grupo de niños con TEL y niños con dislexia

	DECODIFICACIÓN	
	TEL	DISLEXIA
Conciencia fonológica	.37*	.31*
Vocabulario	-.12	-.07

TABLA 3

Correlaciones entre comprensión lectora y conciencia fonológica, vocabulario y decodificaciones en grupo de niños con TEL y niños con dislexia

	COMPRESIÓN LECTORA	
	TEL	DISLEXIA
Conciencia fonológica	.36*	.10
Vocabulario	.05	-.13
Decodificación	.86*	.86*

En la tabla 2, se observa que en ambos grupos existe correlación positiva entre conciencia fonológica y decodificación. Mientras que en la tabla 3 se observa que, en el grupo de niños con diagnóstico de TEL, la comprensión lectora se correlaciona significativamente con la conciencia fonológica y la decodificación, siendo esta última relación más fuerte. En cambio, en el grupo de niños con dislexia, solo la decodificación se asocia con la comprensión lectora.

Finalmente, se inspeccionaron dos modelos de regresión múltiple utilizando bootstrap no paramétrico con BcA. El objetivo era observar qué variables predecían mejor el rendimiento en comprensión lectora y decodificación, por grupo.

TABLA 4

Modelo 1 de regresión múltiple para comprensión lectora en grupo de niños con TEL y grupos de niños con dislexia

MODELO 1: PREDICTORES DE LA COMPRESIÓN LECTORA								
REGRESOR	TEL				DISLEXIA			
	ORIGINAL	BIAS	IC MENOR	IC MAYOR	ORIGINAL	BIAS	IC MENOR	IC MAYOR
Decodificación*	0.21	4.33	0.180	0.231	0.21	1.19	0.189	0.231
Conciencia fonológica	0.00	-1.52	-0.092	0.111	0.00	-1.62	-0.094	0.110
Vocabulario *	0.11	2.42	0.004	0.242	0.10	2.77	0.003	0.240

TABLA 5

Modelo 2 de regresión múltiple para decodificación en grupo de niños con TEL y en grupo de niños con dislexia

MODELO 2: PREDICTORES DE LA DECODIFICACIÓN								
REGRESOR	TEL				DISLEXIA			
	ORIGINAL	BIAS	IC MENOR	IC MAYOR	ORIGINAL	BIAS	IC MENOR	IC MAYOR
Conciencia fonológica*	1.26	-0.01	0.413	1.923	1.26	0.00	0.403	1.904
Vocabulario	-0.84	0.00	-1.730	0.246	-0.85	0.00	-1.712	0.227

Ambos modelos de regresión lineal evidencian la misma tendencia en ambos grupos. El modelo 1 muestra que las únicas dos variables cuyo intervalo de confianza no incluyen el cero y que, por lo tanto, resultan ser predictores de la comprensión lectora son la decodificación y el vocabulario. Mientras que en el modelo 2 solo la conciencia fonológica predice el desempeño de la decodificación.

GRÁFICO 2

Importancia relativa de las variables para la comprensión lectora en niños con TEL

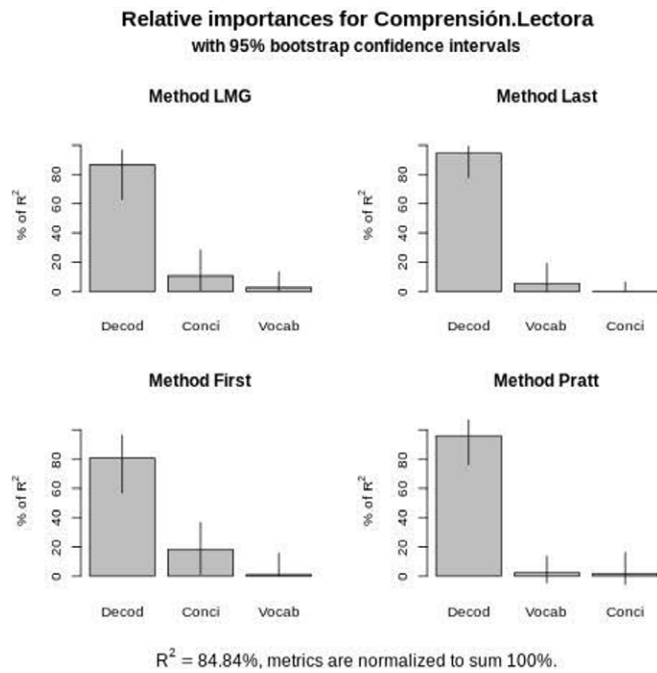
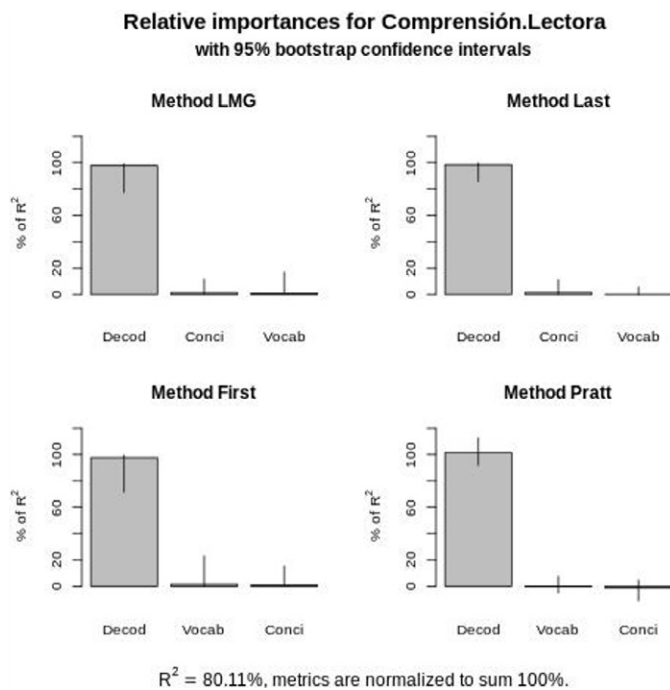


GRÁFICO 3

Importancia relativa de las variables para la comprensión lectora en niños con dislexia



A través de los análisis de importancia relativa en ambos grupos por separado, se observa que la decodificación explica un porcentaje superior al 80% de R^2 de la variable comprensión lectora, siendo el predictor que mejor explica esta habilidad tanto en niños con TEL como con dislexia en segundo básico. También es posible apreciar que las variables vocabulario y conciencia fonológica no aportan significativamente al modelo.

Sin embargo, al controlar la variable decodificación, que explica un 81,22% de un total de 82,77% de la varianza explicada por el modelo, es el vocabulario la habilidad que predice mejor la comprensión lectora, del 1,55% restante (más del 90%).

No fue posible estadísticamente realizar el análisis de importancia relativa para hallar el mejor predictor de la decodificación, debido a que las variables se encuentran muy correlacionadas.

5. Discusión

Al comparar estadísticamente los grupos, es posible indicar que ambos presentan comportamientos similares en las habilidades lingüísticas a diferencia de las habilidades lectoras, donde el grupo de niños con TEL posee un rendimiento significativamente más alto que el grupo de niños con dislexia. Este hallazgo es esperable, ya que la característica inherente del diagnóstico de dislexia es una alteración en el proceso lector, es decir, en el proceso de decodificación y por ende en la comprensión lectora (Ardila y otros, 2005). A pesar de esta diferencia, ambos grupos presentaron desempeños descendidos en todas las habilidades estudiadas.

Los resultados del análisis descriptivo realizado indican que los niños con dislexia presentan un bajo desempeño tanto en conciencia fonológica como en habilidades lectoras, lo que se condice con las características de este cuadro, ya que las dificultades en conciencia fonológica suelen ser indicadas como núcleo y causa en este diagnóstico, lo que desencadenaría dificultades tanto en la decodificación como en comprensión lectora, tal como se menciona en la introducción de este estudio (Lyon y otros, 2003). Asimismo, el pobre rendimiento obtenido en vocabulario por los niños con dislexia sugiere que las dificultades en la lectura pueden ir más allá de las problemáticas en el procesamiento fonológico, extendiéndose a dificultades en la semántica, sintaxis y el discurso. Esto podría deberse, por una parte, a que las dificultades lectoras merman las oportunidades de aprendizaje de la lengua o bien debido a dificultades en el lenguaje oral que preceden a la dislexia en la escolaridad (Catts y otros, 2005).

En cuanto al bajo rendimiento que presentó en conciencia fonológica y vocabulario el grupo de niños con TEL, esto puede explicarse por la dificultad en la memoria de trabajo que caracteriza a este grupo, lo cual repercute en el almacén fonológico, en la identificación de fonemas, su representación y la recuperación de las mismas (Aguado, 2009). Autores describen que estos niños adicionalmente poseen dificultad en la adquisición de nuevas palabras (Gray, 2003). En cuanto a lo obtenido en las habilidades de comprensión lectora y decodificación,

ambas descendidas en este grupo, se entiende que los niños con TEL presentan un estado de riesgo para la adquisición de la lectura, que podría estar determinado por las dificultades fonológicas y léxicas mencionadas anteriormente (Coloma y otros, 2015). Sin embargo, no se puede afirmar que el diagnóstico de TEL se asociará siempre a un desempeño lector deficiente, ya que si bien existen estudios que reportan un rendimiento descendido en habilidades lectoras, el nivel de compromiso sería variable, existiendo incluso sujetos con un rendimiento adecuado, tal como ocurre en este estudio a diferencia del grupo de niños con dislexia (Kelso y otros, 2007; Bishop y otros, 2009, y Coloma y otros, 2012).

En específico, el rendimiento descendido en conciencia fonológica en ambos grupos se condice con múltiples estudios que han indicado que las dificultades de procesamiento fonológico se hallan tanto en los niños con TEL como con dislexia. Sin embargo, la diferencia no significativa encontrada en esta investigación contrasta con la obtenida por Catts y otros (2005), en donde solo los niños con dislexia presentaron mal desempeño en medidas de conciencia fonológica y repetición de palabras, a diferencia de los niños con TEL, quienes no mostraron déficits significativos, pero sí puntajes más bajos que los obtenidos por el grupo de niños con desarrollo típico. Asimismo, nuestros resultados difieren a lo expuesto por la teoría denominada “Modelo de Severidad”, expuesta en Ramus y otros (2013), que postula que los niños con TEL presentan un déficit fonológico más grave que los niños con dislexia.

Al correlacionar las variables, en ambos grupos se halló relación entre conciencia fonológica y decodificación, y a su vez entre esta última y comprensión lectora. Ambos resultados son congruentes con estudios previos que demuestran, por una parte, que la conciencia fonológica es un precursor de la decodificación y, por otra parte, que la decodificación en las primeras etapas del aprendizaje lector juega un rol central en la comprensión de textos, según el modelo de la Visión Simple de la Lectura, específicamente en primero y segundo básico (De Barbieri y otros, 2016; Catts y Kamhi, 2005; Infante y otros, 2012). Además, existe una alta relación entre estas variables cuando la tarea de lectura comprensiva exige manejar eficientemente la decodificación (Coloma y otros, 2015). Por ende, es esperable encontrar estos resultados en una muestra de niños que inician su aprendizaje lector en segundo básico. Sumado a lo anterior, el resultado del análisis de regresión reafirma estas fuertes relaciones, ya que la conciencia fonológica resulta ser el mayor predictor de la decodificación, y esta última, la habilidad que mejor predice la comprensión lectora en segundo básico.

En lo que respecta a la comprensión lectora, esta se correlacionó con la conciencia fonológica exclusivamente en el grupo de niños con TEL. Estudios previos indican que esta correspondencia se da mediada por la decodificación, debido a que esta habilidad en los primeros años de escolaridad influye directamente en la comprensión de textos (Catts y Kamhi, 2005). A pesar de no hallarse esta correlación en los niños con dislexia, fue posible evidenciar a través de la observación del desempeño individual de cada niño que la mayoría presentaba rendimiento deficiente en la habilidad de conciencia fonológica.

Lo anterior sugiere que, tal como se evidencia en la comparación estadística, existen diferencias en el desempeño lector entre ambos grupos. Este resultado orienta a que existen diversas variables interviniendo en el aprendizaje de la lectura en los grupos. Así, el déficit lector podría deberse a etiologías cognitivas y a la alteración de distintos aspectos, como puede ser la segmentación de palabras, el nivel gramatical o las limitaciones léxicas, por ejemplo (Bishop y Snowling, 2004).

Por último, la ausencia de correlación entre comprensión lectora y vocabulario contrasta con lo hallado en otros estudios, en los cuales se relacionó positivamente estas variables, indicando entonces la incidencia del léxico en la comprensión lectora (Mata y otros, 2007). Además, se ha descrito que existe una correlación tanto entre la comprensión lectora y la decodificación como entre la comprensión lectora y el vocabulario, en niños con TEL y niños con desarrollo típico de primero básico (Coloma y otros, 2015). La razón de esta discrepancia podría deberse a que cuando se logra automatizar la decodificación, otras habilidades lingüísticas toman preponderancia en la comprensión lectora, tales como el discurso narrativo, la sintaxis y el léxico, lo que no se observa en este estudio, ya que ambos grupos presentan rendimientos deficientes en decodificación (Storch y Whitehurst, 2002; Balbi y otros, 2009; De Barbieri y otros, 2016). Aún así, al controlar la habilidad de decodificación en la búsqueda del mejor predictor de comprensión lectora, es el vocabulario la habilidad que toma preponderancia con respecto a las otras, pero representando menos de un 2% de la varianza explicada. Otro estudio indica que esta habilidad lingüística resultaba ser predictora de la comprensión lectora, pero con una importancia menor a otras habilidades como medidas de integración de texto, monitoreo metacognitivo y memoria de trabajo, atribuyéndole un rol de facilitador de la comprensión de textos y no causal de dificultades (Oakhill y otros, 2003).

En síntesis, este estudio demuestra que los cuadros en cuestión presentan una serie de similitudes y diferencias, lo que podría explicar que son entidades diagnósticas diferentes, pero con puntos de convergencia. Podemos concluir por una parte que son semejantes, ya que, de acuerdo al estándar de cada test aplicado, ambos grupos obtuvieron rendimientos deficientes en todas las habilidades estudiadas; sin embargo, estos se comportan estadísticamente distinto, ya que en las habilidades lectoras son los niños con dislexia los que obtienen resultados significativamente menores, no así en las habilidades lingüísticas, donde no existen estas diferencias. Además, la relación entre variables también presenta discrepancias, específicamente en la relación entre conciencia fonológica y comprensión lectora, ya que esta se da solamente en el grupo de niños con TEL. Sin embargo, un aspecto en el que ambos cuadros coinciden es en el desarrollo de habilidades que se requieren para adquirir la lectura en segundo básico, siendo la conciencia fonológica fundamental para la decodificación y esta a su vez para la comprensión lectora.

De acuerdo con las teorías que relacionan el grupo de niños con TEL y los niños con dislexia, expuestas previamente, finalmente los resultados obtenidos en este estudio contribuirían a

la teoría de déficit adicional, ya que ambos grupos evidenciaron rendimiento similar en conciencia fonológica, lo cual subyace a los problemas de la lectura de palabras; sin embargo, sus diferencias se deberían a que los niños con TEL poseerían dificultades cognitivas adicionales que causan problemas en el desarrollo del lenguaje oral —lo que pone en riesgo el aprendizaje de la lectura—, mientras que los niños con dislexia desarrollarían un déficit característico de habilidades lectoras. Para corroborar este planteamiento sería necesario evaluar otras habilidades tanto lingüísticas como lectoras.

Por todo lo anteriormente mencionado, este estudio aporta a visualizar que tanto los estudiantes con TEL como aquellos con dislexia, debido a sus semejanzas y a pesar de sus diferencias, se pueden ver en desventaja durante el proceso de aprendizaje escolar, producto de sus dificultades en habilidades lingüísticas y lectoras. Por ende, el apoyo temprano y sistemático de las habilidades estudiadas favorecería tanto el lenguaje oral como el proceso lector, tomando un rol protagónico en etapas posteriores de la escolarización.

A modo de proyección y para complementar los hallazgos de este estudio, sería enriquecedor evaluar el rendimiento morfosintáctico en ambos grupos, con lo cual se podría conocer de forma más acabada el perfil de cada grupo y aportar aún más a la comparación.

6. Bibliografía citada

ACOSTA, Víctor, Victoria RAMOS y Sergio LEÓN, 1998: *Dificultades del habla infantil: un enfoque clínico, investigación, teoría y práctica*, Málaga: Aljibe.

AGUADO, Gerardo, 2009: “El trastorno específico del lenguaje (TEL): un trastorno dinámico”, manuscrito presentado en el XIX Congreso Nacional de la Federación Española de Asociaciones de Profesores de Audición y Lenguaje.

ARDILA, Alfredo, Mónica ROSSELLI y Esmeralda MATUTE, 2005: *Neuropsicología de los trastornos del aprendizaje*, México: Manual Moderno.

ARTIGAS, Josep, 2000: “Disfunción cognitiva en la dislexia”, *Revista de Neurología Clínica* 1, 111-124.

BALBI, Alejandra, Ariel CUADRO y Daniel TRIAS, 2009: “Comprensión lectora y reconocimiento de palabras”, *Ciencias Psicológicas* 3, 153-160.

BERMEOSOLO, Jaime, 2006: “El proceso lector normal y alteraciones en su desarrollo, según el modelo propuesto por M. Coltheart”, *Revista Chilena de Fonoaudiología* 7, 29-56.

BISHOP, Dorothy, y Margaret SNOWLING, 2004: “Developmental Dyslexia and Specific Language Impairment: Same or Different?”, *Psychological Bulletin* 130, 858-886.

BISHOP, Dorothy, y otros, 2009: "Children who read words accurately despite language impairment: Who are they and how do they do it?", *Child Development* 80, 593-605.

BRAVO, Luis, 1996: *Psicología de las dificultades del aprendizaje escolar*, Santiago: Editorial Universitaria, 108.

CATTS, Hugh, y otros, 2005: "Are Specific Language Impairment and Dyslexia Distinct Disorders?", *Journal of Speech Language and Hearing Research* 48, 1378-1396.

CATTS, Hugh, y Alan KAMHI, 2005: *Language and Reading Disabilities*, Boston: Pearson

COLOMA, Carmen, y otros, 2012: "Desempeño lector y narrativo en Escolares con Trastorno Específico del Lenguaje", *Onomázein* 26, 351-375.

COLOMA, Carmen, y otros, 2015: "Comprensión lectora, habilidades lingüísticas y decodificación en escolares con TEL", *Revista de Investigación en Logopedia* 5, 1-17.

COLOMA, Carmen, Elvira MENDOZA y Gloria CARBALLO, 2017: "Desempeño Gramatical y Narrativo en Niños con Trastorno Específico del Lenguaje", *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación* 69, 67-90.

CRESPO-EGUÍLAZ, Nerea, y Juan NARBONA, 2006. "Subtipos de Trastorno Específico del Desarrollo del Lenguaje: perfiles clínicos en una muestra hispanohablante", *Revista de Neurología* 43, 193-200.

DE BARBIERI, Zulema, y Carmen COLOMA, 2004: "La conciencia fonológica en niños con trastorno específico del lenguaje", *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología* 24, 156-163.

DE BARBIERI, Zulema, Carmen COLOMA y Carmen SOTOMAYOR, 2016: "Decodificación, comprensión lectora y habilidades lingüísticas en escolares con Trastorno Específico del Lenguaje de primero básico", *Onomázein* 34, 118-131.

DEFIOR, Sylvia, y Francisca SERRANO, 2011: "Procesos Fonológicos Explícitos e Implícitos, Lectura y Dislexia", *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias* 11, 79-94.

DELAGE, Helene, y Stephanie DURRLEMAN, 2018: "Developmental dyslexia and specific language impairment: distinct syntactic profiles?", *Clinical & Phonetics* 32, 758-785.

ESCOTTO, Eduardo, 2014: "Intervención de la lectoescritura en una niña con dislexia", *Pensamiento Psicológico* 12, 55-69.

GALLAGHER, A., U. FRITH y M. J. SNOWLING, 2000: "Precursors of literacy delay among children at genetic risk of dyslexia", *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines* 41, 203-213.

GRAY, Shelley, 2003: "Word-Learning by preschoolers with Specific Language Impairment: What predicts Success?", *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 46, 56-67.

INFANTE, Marta, Carmen COLOMA y Erika HIMMEL, 2012: "Comprensión lectora, comprensión oral y decodificación en escolares de 2º y 4º básico de escuelas municipales", *Estudios Pedagógicos* 38, 149-160.

KAMHI, A. G., y H. W. CATTS, 1986: "Toward an understanding of developmental language and reading disorders", *Journal of Speech and Hearing Disorders* 51, 337-347.

KELSO, Katrina, Janet FLETCHER y Penny LEE, 2007: "Reading comprehension in children with specific language impairment: an examination of two subgroups", *International Journal of Language and Communication Disorders* 42, 39-57.

LEONARD, Laurence, 2014: *Children with specific language impairment*, Cambridge, Massachusetts: A Bradford Book.

LYON, Reid, Sally SHAYWITZ y Bennett SHAYWITZ, 2003: "A definition of dyslexia", *Annals of Dyslexia* 53, 1-14.

LYYTINEN, P., y otros, 2001: "Language development and symbolic play in children with and without familial risk for dyslexia", *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 44, 873-885.

LUQUE, Juan, y otros, 2016: "De la teoría fonológica a la identificación temprana de las dificultades específicas de aprendizaje de la lectura", *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología* 36, 142-149.

MARTÍNEZ, Sonia, 2013: *Programa de competencias emocionales. Intervención en el Trastorno Específico del Lenguaje*. Tesis de maestría. Universidad de Jaume I en Castellón.

MATA, FRANCISCO, José GALLEGRO y Carlos MIERES, 2007: "Habilidades lingüísticas y comprensión lectora. Una investigación empírica", *Bordón. Revista de Pedagogía* 59, 153-166.

McARTHUR, G. M., y otros, 2000: "On the 'specifics' of specific reading disability and specific language impairment", *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 41, 869-874.

McGREGOR, Karla, y otros, 2002: "Semantic Representation and Naming in Children with Specific Language Impairment", *Journal of Speech, Language and Hearing Research* 45, 998-1014.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (MINEDUC), 2009: "Decreto 170".

NATION, Kate, y Margaret SNOWLING, 2004: "Beyond Phonological Skills: Broader Language Skills Contribute to the Development of Reading", *Journal of Research in Reading* 27, 342-356.

OAKHILL, Jane, y Kate CAIN, 2012: "The precursors of reading ability in young readers: Evidence from a four-year longitudinal study", *Scientific Studies of Reading* 16, 91-121.

OAKHILL, Jane, Kate CAIN y Peter BRYANT, 2003: "The dissociation of word reading and text comprehension: Evidence from component skills", *Language and Cognitive Processes* 18, 443-468.

PÉREZ, M., y María José GONZÁLEZ, 2004: "Desarrollo del conocimiento fonológico. Experiencia lectora y dificultad de la tarea", *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología* 24, 2-15.

PLAZA, M., H. COHEN y C. CHEVRIE, 2002: "Oral language deficits in dyslexic children: Weaknesses in working memory and verbal planning", *Brain and Cognition* 48, 505-512.

RAMOS, Monilly, y Carla DA SILVA, 2008: "Evaluación cognitiva: lectura, escritura y capacidades relacionadas", *Psicología em Estudo* 13, 859-865.

RAMUS, Franck, y otros, 2013: "Phonological deficits in specific language impairment and developmental dyslexia: towards a multidimensional model", *Brain* 136, 630-645.

SANTOS, José, y Luis SANZ, 2013: *DSM-5: Novedades y criterios diagnósticos*.

SCARBOROUGH, H. S., 1990: "Very early language deficits in dyslexic children", *Child Development* 6, 1728-1743.

SCARBOROUGH, H. S., 1991: "Early syntactic development of dyslexic children", *Annals of Dyslexia* 41, 207-220.

SNOWLING, Margaret, A. GALLAGHER y U. FRITH, 2003: "Family risk of dyslexia is continuous: Individual differences in the precursors of reading skill", *Child Development* 74, 358-373.

STORCH, Stacey, y Grover WHITEHURST, 2002: "Oral language and code-related precursors to reading: Evidence from a longitudinal structural model", *Developmental Psychology* 38, 934-947.

TALLAL, P., 2003: "Language learning disabilities: Integrating research approaches", *Current Directions in Psychological Science* 12, 206-211.

URQUIJO, Sebastián, 2010: "Funcionamiento cognitivo y habilidades metalingüísticas con el aprendizaje de la lectura", *Educar em Revista* 38, 19-42.

VARELA, Virginia, y Zulema DE BARBIERI, 2015: *Prueba de Evaluación de Conciencia Fonológica*, Santiago: Ediciones UC.

VILLALONGA, María, Constanza PADILLA y Débora BURÍN, 2014: “Relaciones entre decodificación, conocimiento léxico-semántico e inferencias en niños de escolaridad primaria”, *Interdisciplinaria* 31, 259-274.

WOODCOCK, Richard, y otros, 2005: *Languages survey-revised. Test Book- Spanish*, Rolling Meadows: Riverside Publishing Company.