

Rendimiento lingüístico y procesos lectores en alumnado con Trastorno Específico del Lenguaje ^[1]

por Víctor M. ACOSTA RODRÍGUEZ
Ángeles AXPE CABALLERO
y Ana M^a MORENO SANTANA
Universidad de La Laguna

1. Introducción

Las competencias lingüísticas que los niños adquieren en los primeros años de sus vidas resultan de gran importancia para el aprendizaje de la lectura (Elbro y Scarborough, 2004; Scarborough, 2005). Por ello, los niños que sufren un Trastorno Específico del Lenguaje (TEL), es decir, aquellos cuya adquisición del lenguaje se retrasa de manera considerable pero sin sufrir déficits cognitivos sustanciales, resultan mucho más propensos a desarrollar problemas de lectura que los que conquistan los hitos normales de adquisición lingüística (Catts, Fey, Tomblin, y Zhang, 2002; Catts, Adlof, Hogan y Ellis, 2005; Snowling, Bishop y Stothard, 2000).

Ahora bien, mientras que la explicación al bajo rendimiento lector de muchos alumnos (por ejemplo, los que sufren dislexia) hay que buscarla en los déficits que presentan en sus habilidades de procesamiento fonológico, esto es, en la conciencia fonológica, en la memoria fonológica y en la denominación fonológica (ver por ejemplo, Stanovich, 1998; Gillon, 2004; Sutherland y Gillon, 2007; Jiménez, Naranjo, O'Shanahan, Muñetón, y Rojas, 2009), en aquellos que muestran problemas de lenguaje oral, la razón podría

residir en sus dificultades con la semántica, la morfosintaxis y el discurso.

Precisamente, los niños con TEL muestran un conjunto importante de limitaciones en dichos componentes. Así, los problemas morfosintácticos y del discurso narrativo destacan claramente como marcadores clínicos de este trastorno (Conti-Ramsden, 2003; Ketelaars, Jansonius y Cuperus, 2012; Acosta, Moreno y Axpe, 2013; Washington, 2013). En primer lugar, en estudios realizados con muestras de niños hablantes del español se ha comprobado la existencia de complicaciones en el manejo de pronombres clíticos, en el uso adecuado de la concordancia, en el empleo de artículos definidos y de inflexiones verbales, y en la estructuración correcta de las oraciones (Sanz-Torrent, 2002; Bedore y Leonard, 2005; Acosta, Moreno y Axpe, 2013); en segundo lugar, se ha puesto ampliamente de manifiesto sus carencias tanto en la macroestructura narrativa, es decir, en los distintos elementos estructurales que configuran las historias ficticias, como en la microestructura, esto es, en las diversas formas de coherencia, en los marcadores de cohesión y en las relaciones semánticas (Pavez, Coloma y Magglio, 2008; Ukrainetz y Gillam, 2009; Acosta,

Moreno, Axpe y Lorenzo, 2010); por último, se aprecian también problemas semánticos, especialmente cuando se les compara con niños con desarrollo típico (McGregor, Newman, Reilly y Capone, 2002).

Lo anterior nos sitúa en el dilema de si, en el caso de los problemas de lectura en los TEL, habría que considerar razones vinculadas a las dificultades en la decodificación de las palabras y/o en el procesamiento sintáctico y semántico. Se ha planteado una doble línea argumental para resolver esta disyuntiva. La primera y más aceptada está en consonancia con los planteamientos derivados del modelo denominado *Simple View of Reading* (Hoover y Gough, 1990), según el cual en el aprendizaje lector estarán implicados procesos que afectan tanto a la decodificación como a la comprensión. Siguiendo este modelo se podrían diferenciar hasta cuatro subgrupos diferentes de dificultades lectoras: a) sujetos solo con problemas en decodificación (dislexia), b) sujetos únicamente con problemas en comprensión oral (déficit específico en comprensión lectora), c) sujetos con problemas en ambos aspectos (mixtos) y d) sujetos sin problemas en decodificación y comprensión oral (déficit lector no especificado). Pues bien parece que los TEL tendrían un perfil mixto, es decir, presentarían una concomitancia de déficits en decodificación y comprensión oral (Bishop y Snowling, 2004).

En un reciente estudio llevado a cabo por Coloma, Pavez, Peñaloza, Araya, Maggiolo y Palma (2012) se pone de manifiesto que un grupo de niños con TEL hispanohablantes evidencian un rendimiento menor en decodificación y en comprensión

lectoras, en comparación con otro grupo de niños con desarrollo típico, pero también se matiza que dichas limitaciones son mucho más evidentes en comprensión lectora.

Si bien la discusión sigue sin resolverse, en uno u otro sentido, se necesitan de muchos más estudios que nos ayuden a situar bien el problema del aprendizaje lector en los TEL. Todo ello en aras a planificar, diseñar e implementar correctamente programas de intervención en el lenguaje oral y en la lectura con este alumnado. Como resultado de todas estas reflexiones, se ha perfilado la presente investigación cuyos objetivos principales se han elaborado con el propósito de dar respuesta a determinadas preguntas que se plantean entre investigadores y clínicos y que expondremos de forma más detalladas en el apartado siguiente.

2. Método

2.1. Objetivos

En primer lugar, nos proponemos examinar las características léxico-semánticas y morfosintácticas más relevantes del lenguaje oral de un grupo de alumnado con TEL y contrastarlas con otro grupo con desarrollo típico. Y, en segundo lugar, analizar y comparar los procesos lectores que se encuentran más afectados en ambos grupos.

2.2. Procedimiento

Para alcanzar los objetivos propuestos se llevó a cabo un estudio descriptivo-comparativo entre dos grupos, en el cual se recogieron los datos de las variables estudiadas en el grupo TEL y en el

de desarrollo típico, y posteriormente se contrastaron los resultados para conocer las diferencias y semejanzas entre ambos.

2.3. Participantes

En el presente estudio participaron un total de 35 alumnos diagnosticados con TEL y 21 niños con un desarrollo típico del lenguaje, entre 4,6 y 11,2 años de edad, escolarizados en 19 colegios en la Isla de Tenerife (Islas Canarias, España). Aunque para determinadas pruebas (PRO-LEC-R y CELF-3), la muestra se limitó a 30 y 18 respectivamente, dado que se necesita una edad mínima de 6 años para su correcta aplicación. Es preciso destacar que se trata de una de las muestras más amplias de niños castellanoparlantes con TEL, dentro del panorama investigador de nuestro país, donde generalmente se ha recurrido a grupos más pequeños y a un intervalo de edad más reducido. Además, hay que tener en cuenta que en los estudios epidemiológicos se habla de una prevalencia que oscila entre el 0.6 y el 7.4 por 100, teniendo en cuenta que muchas

veces se incluyen en este porcentaje niños y niñas con retraso de lenguaje.

Para la selección de la muestra de niños con TEL se hizo una criba inicial, en toda la Isla, en colaboración con la totalidad de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica, a partir de reuniones en las que se pedía la remisión de alumnado con características de TEL, es decir, que tuvieran problemas en comprensión y/o expresión; dificultades en uno o en varios componentes del lenguaje, pero especialmente en la morfosintaxis y un periodo de años con problemas de lenguaje sin solucionarse, entre otras. Una vez enviados los alumnos, se les sometía a un proceso exhaustivo de evaluación para confirmar el diagnóstico, mediante la utilización de algunas pruebas estandarizadas. La selección de los niños con desarrollo normal se efectuó entre los compañeros de curso de los niños con TEL; estos alumnos no tenían problemas de lenguaje y seguían una escolarización dentro de los parámetros de la normalidad. Las características de los grupos se describen en la TABLA 1.

TABLA 1: Características de participantes, TEL y desarrollo típico.

	Género		Rango edad		Edad	
	Niños	Niñas	Min.	Max.	Media	D. T.
Grupo TEL	29	6	4,6	11,2	7,7	1,5
Grupo D.T.	14	7	5,1	11,2	7,8	1,8

2.4. Materiales

Instrumentos para la selección de la muestra. En primer lugar, se atendieron a algunos criterios de exclusión relacio-

ados con el TEL que están presentes en la literatura, en concreto, que en la historia escolar de estos niños no apareciesen problemas importantes especialmente en

su audición y en su motricidad orofacial (Aguado, 1999). Posteriormente se utilizaron las tres pruebas que exponemos a continuación. En primer lugar, se recurrió al test más usado internacionalmente para el estudio de este trastorno, el CELF-3 (Semel, Wiig y Secord, 2003). Se trata de un test de evaluación del lenguaje con baremos para hablantes españoles de los Estados Unidos de América. Evalúa los procesos de comprensión y expresión lingüísticas con carácter general, mediante tareas de estructuración y formulación de las oraciones, conceptos y direcciones, estructura y clases de palabras, y recordar oraciones. Los resultados en esta prueba resultan cruciales, presentándose puntuaciones medias por debajo de -1,25, en su capacidad lingüística, tal y como exigen autores tan relevantes como Leonard (1998). Con todo, y dado que algunos investigadores señalan la necesidad de utilizar dos o más medidas de lenguaje, se recurrió

al Peabody (Dunn y Dunn, 1986) y a dos subpruebas del ITPA (Kirk, McCarthy y Kirk, 2005). En la primera se mide el vocabulario y se pasa desde los 2,6 a los 16 años de edad; el niño debe señalar entre cuatro imágenes aquella que corresponda a la palabra emitida por el evaluador. El vocabulario empleado consta de nombre de objetos, situaciones, profesiones y animales, de acciones y de atributos. Los resultados del grupo TEL también fueron muy negativos. Finalmente, se recurrió a las subpruebas de Asociación Auditiva y Asociación Visual del ITPA para comprobar el grado de desarrollo semántico, obteniéndose también resultados deficitarios. Por otro lado, se comprobó que los niños con TEL no tuvieran un CI No Verbal, por debajo de la puntuación de 85, a través del Test de Inteligencia K-BIT (Kauffman y Kauffman, 2000); se utilizó esta prueba porque utiliza la modalidad no verbal. Todos estos datos quedan recogidos en la TABLA 2.

TABLA 2: *Resultados en las pruebas para la evaluación diagnóstica.*

Pruebas	Grupo TEL	
	Media	D.T.
CELF-3. L. Expresivo Desviación típica	-1,37	,84
CELF-3. L. Receptivo Desviación típica	-1,27	,64
PEABODY. Desviación estándar	-1,51	1,22
ITPA. A. Auditiva. Edad Psicolingüística	3,79	2,36
ITPA. A. Visual. Edad Psicolingüística	5,24	2,39
K-BIT. CI No Verbal	102,54	9,56

Instrumentos para la evaluación narrativa. El material utilizado ha sido el cuento *Rana, ¿dónde estás?* (Mayer, 1969) usado con mucha frecuencia en este tipo de estu-

dios (Strömqvist y Verhoeven, 2004). Este libro de ficción consta de una serie de láminas ilustradas y sin palabras, cuya trama involucra a un niño y a un perro en la bús-

queda de su rana perdida, y los personajes y las aventuras con las que se encuentran durante este proceso. Las 24 láminas presentan una secuencia de eventos, con un cierto predominio de acciones simultáneas e imágenes difusas. Esta complejidad visual obliga a establecer relaciones verbales, con especial atención a los personajes y a la secuencia de los acontecimientos.

Cuatro logopedas con más de diez años de ejercicio profesional y vinculados al *Grupo de Investigación Acentejo* del Departamento de Didáctica e Investigación Educativa de la Universidad de La Laguna, hicieron las transcripciones y los primeros análisis. Posteriormente los autores de este artículo revisaron todo el proceso de segmentación, etiquetado de oraciones y cláusulas, y asignación de los elementos de la historia, mediante un procedimiento de discusión y consenso.

Instrumentos para evaluar el rendimiento en lectura. Para evaluar el rendimiento en los procesos lectores se utilizó el test PROLEC-R (Cuetos, Rodríguez, Ruano y Arriba, 2007). La batería consta de nueve tareas, de las que se han seleccionado ocho para el presente estudio, correspondientes a los denominados índices principales, que constituyen la fuente de información más importante para interpretar la conducta lectora del niño. Las pruebas se corresponden con los siguientes procesos que intervienen en la lectura: identificación de letras (nombres o sonido de las letras, igual-diferente); procesos léxicos (lectura de palabras, lectura de pseudopalabras); procesos gramaticales (estructuras gramaticales); procesos semánticos (comprensión de oraciones, comprensión de textos, comprensión oral).

Los baremos de la prueba nos permiten determinar si existen dificultades en algunos de los procesos y si esas son leves o severas; es decir, en función de cada valor diagnóstico se puede concluir en tres posibilidades: Normal (N), Dificultad leve (D) y Dificultad severa (DD).

2.5. Análisis

Para realizar el análisis se llevó a cabo la introducción de datos de las diferentes pruebas e instrumentos de evaluación en el programa SPSS, versión 19, y se llevaron a cabo dos tipos de análisis. Por un lado, la *t* de *Student* para conocer si existían diferencias significativas entre los dos grupos para aquellas variables de tipo cuantitativo (Peabody, ITPA, CELF-3) y, por otro lado, la prueba de Chi-cuadrado para las variables de corte cualitativo (PROLEC-R).

3. Resultados

Los resultados se pueden dividir en dos grandes bloques. En el primero se esboza el rendimiento de los grupos TEL y control en una prueba de vocabulario (Peabody), dos subpruebas semánticas (ITPA), una subprueba de morfosintaxis (CELF-3) y el análisis gramatical a través de una tarea de narración. En el segundo se muestran los resultados alcanzados en la prueba que mide los procesos lectores (PROLEC-R).

De tal manera que para la comparación del rendimiento en pruebas de identificación léxica en ambos grupos de niños, se utilizó para ello la prueba *t* de *Student*, tal y como se recoge en la TABLA 3. En

ella se muestran los estadísticos descriptivos media y desviación típica (DT) de las diferentes variables para cada grupo (TEL y grupo con desarrollo típico).

TABLA 3: *Diferencias de medias entre los grupos TEL y desarrollo típico en las pruebas que miden identificación léxica.*

Pruebas	TEL		Desarrollo Típico		Prueba t		
	Media	DT	Media	DT	t	gl	Sig
Peabody. Edad equivalente	5,98	2,04	7,52	1,89	-2,80	54	,007
ITPA. Asociación Auditiva. Edad psicolingüística	3,79	2,36	7,22	1,86	-5,66	54	,000
ITPA. Asociación Visual. Edad psicolingüística	5,24	2,39	6,8	1,46	-2,77	54	,008

Como puede apreciarse, los niños con TEL obtienen puntuaciones mucho más bajas con un alto grado de significación ($p \leq .05$) tanto en pruebas de vocabulario (media grupo TEL= 5,98; media desarrollo típico =7,52) como en procesos psicolingüísticos relacionados con la semántica; es decir, con la relación conceptual a través de la Asociación Visual (media grupo TEL= 5,24; media desarrollo típico =6,8) y con la formación de estructuras de orden superior

con participación de inferencias a través de la Asociación Auditiva (media grupo TEL= 3,79; media desarrollo típico =7,22).

Consecutivamente se efectuó el mismo tipo de análisis pero ahora incorporando las pruebas que pretendían obtener una evaluación acerca de las características de la morfosintaxis en ambos grupos de niños, TEL y control. Los resultados se muestran en la TABLA 4.

TABLA 4: *Diferencias de medias entre los grupos TEL y desarrollo típico en las pruebas que miden morfosintaxis.*

Pruebas	TEL		Desarrollo Típico		Prueba t		
	Media	DT	Media	DT	t	gl	Sig
CELF-3. Percentil en el sub-test Recordando oraciones.	24,79	24,10	85,05	15,14	-9,48	45	,000
Total de oraciones compuestas en la narración.	4,79	4,48	9,80	5,13	-3,81	53	,000
Total de errores gramaticales en la narración.	2,14	2,36	,61	1,11	2,76	54	,008

En este caso, los resultados parecen claros cuando se establecen comparaciones entre los grupos TEL y desarrollo típico en lo que se refiere, en primer lugar, al rendimiento en el recuerdo de oraciones, en el que se establecen diferencias claras siempre favorables al grupo con desarrollo típico, con una alta significatividad ($p \leq ,000$). Seguidamente se estudiaron las diferencias entre los dos grupos, en lo que respecta a la producción de oraciones compuestas y a la presencia de errores gramaticales; en ambos casos siempre obtuvieron resultados mucho mejores los niños del grupo con desarrollo típico que los TEL, ($p \leq ,000$ y $p \leq ,008$, respectivamente).

En el segundo bloque de resultados se procedió a realizar un análisis comparativo entre el grupo TEL y el desarrollo típico en su rendimiento en los diversos procesos implicados en la lectura, evaluados por medio del PROLEC-R (Cuetos,

Rodríguez, Ruano y Arriba, 2007). Para tal fin se realizó una tabla de contingencia para los *Índices Principales de dicha prueba*. En ella se intentaba averiguar si existe asociación entre ambos grupos, es decir, si las frecuencias en los dos grupos en cada uno de los índices varían de forma significativa. Los valores que se otorgan en las distintas dimensiones están referidos a los distintos procesos relacionados con la lectura, ya descritos en un apartado anterior y los valores de cada uno de ellos, que se distribuían entre tres posibilidades: dificultad severa, dificultad leve y normal.

En primer lugar se presentan los resultados de las frecuencias obtenidas por los dos grupos, TEL y desarrollo típico, en las distintas variables, que hemos agrupado, por un lado, en aquellas relacionadas con la Identificación de letras y con los Procesos léxicos (ver la TABLA 5).

TABLA 5: *Frecuencia de los Índices Principales relacionados con la Identificación de letras y con los Procesos léxicos a partir del PROLEC-R.*

PROLEC	Nombre de Letras		Igual-Diferente		Lectura de Palabras		Lectura de Pseudopalabras	
	TEL	Des. Típico	TEL	Des. Típico	TEL	Des. Típico	TEL	Des. Típico
Dificultad severa	10	0	4	0	8	3	11	2
Dificultad leve	11	6	13	6	15	6	12	7
Normal	9	12	13	12	7	9	7	9
Total	30	18	30	18	30	18	30	18

Por otro lado, se muestran las vinculadas con los procesos gramaticales y los procesos semánticos (ver TABLA 6).

TABLA 6: *Frecuencia de los Índices Principales relacionados con los procesos gramaticales y los procesos semánticos a partir del PROLEC-R.*

PROLEC	Estructuras gramaticales		Comprensión de Oraciones		Comprensión de Textos		Comprensión Oral	
	TEL	Des. Típico	TEL	Des. Típico	TEL	Des. Típico	TEL	Des. Típico
Dificultad severa	13	3	19	1	16	3	4	0
Dificultad leve	12	3	8	2	8	1	21	3
Normal	5	12	3	15	5	14	5	15
Total	30	18	30	18	29	18	30	18

Seguidamente se utilizó un estadístico Chi-cuadrado para evaluar si hay o no una asociación entre las variables. Cómo se puede comprobar en la TABLA 7, en la mayoría de los índices la significatividad es menor que .05, lo cual nos indica que sí existe variación entre los resultados obtenidos entre el grupo TEL y el de desarrollo típico. En este sentido el grupo TEL presentaba mayor puntuación en dificultad

severa en todas las variables. Precizando un poco más en el análisis de los datos se puede constatar que las mayores diferencias se corresponden con aquellos procesos medidos por el PROLEC-R, relacionados con los procesos gramaticales y los procesos semánticos, y que aparecen sombreados en la TABLA 7. En este caso la significatividad se aproxima más al valor cero.

TABLA 7: *Análisis comparativo TEL y desarrollo típico en la evaluación de los procesos lectores a través del PROLEC-R.*

Evaluación de los procesos lectores: PROLEC-R	Pruebas de chi-cuadrado		
	Valor	gl	Sig. Asintótica (bilateral)
Índices Principales. Nombre de Letras	9,492	2	,009
Índices Principales. Igual-Diferente	3,860	2	,145
Índices Principales. Lectura de Palabras	3,605	2	,165
Índices Principales. Lectura de Pseudopalabras	5,116	2	,077
Índices Principales. Estructuras gramaticales	12,301	2	,002
Índices Principales. Comprensión de Oraciones	26,453	2	,000
Índices Principales. Comprensión de Textos	16,957	2	,000
Índices Principales. Comprensión Oral	20,800	2	,000

De estos resultados parece desprenderse la idea de que el alumnado con TEL de este estudio no tiene tantas dificultades en la automatización del reconocimiento y denominación de las letras y en la segmentación e identificación de las letras que forman las palabras así como en la lectura de palabras y de pseudopalabras; mientras que, por el contrario hay diferencias muy importantes entre el grupo TEL y el de desarrollo típico en los índices principales que miden la capacidad de los niños para realizar el procesamiento sintáctico de oraciones con diferentes estructuras gramaticales, para extraer el significado de diversos tipos de oraciones, para responder a preguntas inferenciales a partir de cuatro textos (dos de tipo narrativo y dos de tipo expositivo) y para contestar a preguntas que miden la comprensión en general.

4. Discusión y conclusiones

Este estudio estuvo motivado por dos grandes objetivos. En primer lugar, verificar si los componentes léxico-semánticos y morfosintácticos del lenguaje oral estaban más afectados en el alumnado con TEL comparándolos con un grupo de desarrollo típico; en segundo lugar, analizar y contrastar los procesos lectores con mayores problemas en ambos grupos de niños. Los resultados aportan algo de luz al complejo tema de las relaciones entre alteraciones en el lenguaje oral y aprendizaje de la lectura en los TEL.

En efecto, nos interesó analizar cómo se comportaban las variables relacionadas con aspectos léxico-semánticos y morfosintácticos en los niños con TEL,

debido a una doble razón. Por un lado, la importancia que tienen ambos componentes en su caracterización, y por otro, el peso que poseen en el aprendizaje lector. Justamente, los errores morfosintácticos representan en buena medida el núcleo del TEL, mientras que hay evidencias de que, además, suele estar muy limitada la capacidad para comprender, producir y aprender nuevas palabras (Aguado, 1999). El apoyo a la idea de que vocabulario y morfosintaxis son dos aspectos que predicen el futuro aprendizaje lector ha estado bien documentado en algunos estudios longitudinales (Muter, Hulme, Snowling y Stevenson, 2004), llegando incluso a hablarse de su valor discriminante para diferenciar entre lectores pobres y normales (Catts, Fey, Zhang y Tomblin, 1999; Hagtvet, 2003). Las restricciones en ambos componentes parecen estar, al mismo tiempo, más asociadas a los problemas de comprensión lectora que a los de decodificación de palabras, con las implicaciones que esta idea tiene, no ya para el entendimiento de palabras aisladas sino de textos más largos y complejos (Share y Leikin, 2004). Estas reflexiones tienen mucha trascendencia para la práctica al comprobarse también que los niños que oponen mayor resistencia a la intervención en el lenguaje, coinciden precisamente con aquellos que tienen un mayor déficit semántico y morfosintáctico (Al Otaiba y Fuchs, 2006).

En cuanto a los procesos lectores relacionados con el alumnado con TEL, cuando se les compara con niños con desarrollo típico, se ha visto, en líneas generales, un menor desempeño en los procesos sintácticos y semánticos. Este dato nos llevaría

a pensar que los niños con TEL no tienen tantos problemas en tareas de identificación de letras y, por lo tanto, forman representaciones en su memoria de todas las letras, ni en los procesos léxicos necesarios para la lectura de palabras y de pseudopalabras. Sus verdaderas dificultades estarán en los procesos gramaticales implicados en el procesamiento sintáctico de oraciones con diferentes estructuras gramaticales y en los procesos semánticos que implican la comprensión de oraciones, la comprensión de textos y la comprensión oral. Por lo tanto, el problema no reside tanto en activar el significado de palabras aisladas como de entender su organización dentro de la oración y cuál es su papel gramatical. Junto con ello, es de máxima importancia impulsar la secuencia consistente en extraer el significado, integrarla en la memoria junto con los conocimientos relacionados y accionar los correspondientes procesos inferenciales. Y todo este proceso en su conjunto resulta trascendental para una comprensión lectora total, tal y como nos recuerdan Cuetos, Rodríguez, Ruano y Arribas (2007: 16-22).

En líneas generales, resulta más problemático explicar nuestros resultados a partir del modelo bidimensional propuesto por Bishop y Snowling (2004), en el que se espera que los TEL tengan un perfil lector mixto en el que coexisten los problemas en comprensión lectora y en decodificación. Tampoco se acercan a las conclusiones a las que llegaron Catts, Fey, Tomblin, y Zhang (2002), en un estudio epidemiológico con 328 niños, en el que se constató que los TEL presentaban problemas en los dos procesos lectores

citados anteriormente. Al contrario, los datos de nuestro estudio hay que ponerlos en consideración con los de otras investigaciones en las que se ha evaluado la comprensión lectora y la decodificación en alumnado con TEL, reflejándose siempre, o bien mayores problemas en la comprensión lectora (Coloma *et al.*, 2012), o bien exclusivamente un rendimiento adecuado en tareas de decodificación, pero indudables dificultades en la comprensión (Kelso, Fletcher y Lee, 2007; Catts, 2009).

Lo que sí parece evidente es que el patrón de procesos lectores en alumnado con TEL es bien diferente al que presentan niños con desarrollo típico. Esta idea es bastante importante debido a que en España este alumnado se encuentra integrado en aulas ordinarias, y, entre otras cosas, la aceptación de estos niños por sus compañeros de aula suele estar muy condicionada a sus perfiles lingüísticos, tanto en el plano oral como en el escrito (Laws, Bates, Feuerstein, Mason y White, 2012). En consecuencia, los educadores y otros profesionales de apoyo deberían conocer sus características lingüísticas y lectoras, y de qué manera las limitaciones léxico-semánticas y morfosintácticas condicionan su aprendizaje en general, y el de la lectura, en particular, con el fin de llevar a cabo las adaptaciones curriculares oportunas. Esta puede ser, sin lugar a dudas, la contribución educativa más importante del presente estudio.

Dirección para la correspondencia: Víctor M. Acosta Rodríguez. Departamento de Didáctica e Investigación Educativa. Facultad de Educación. Universidad de La Laguna. Campus Central. C/ Delga-

do Barreto, s/n, 38071, San Cristóbal de La Laguna. S/C de Tenerife. Canarias. Email: vacosta@ull.edu.es.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 15. I. 2014.

Nota

[1] Este trabajo se ha desarrollado a través de la financiación del Ministerio de Economía y Competitividad del Gobierno de España. Proyecto de Investigación *Funciones ejecutivas y lenguaje en alumnado con TEL. Un modelo de evaluación e intervención con bases psicolingüística y neuropsicológica*. Referencia EDU2011-27789.

Bibliografía

- ACOSTA, V., MORENO, A., AXPE, A. y LORENZO, M. (2010) Apoyo al desarrollo de habilidades narrativas en niños con TEL en contextos inclusivos, *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 30:4, pp.170-184.
- ACOSTA, V., MORENO, A. y AXPE, A. (2013) Análisis de las dificultades narrativas en alumnado con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL), *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 33:4, pp. 165-171.
- AGUADO, G. (1999) *Trastorno Específico del Lenguaje* (Málaga, Ediciones Aljibe).
- AL OTAIBA, S. y FUCHS, D. (2006) Who Are the Young Children for Whom Best Practices in Reading Are Ineffective? An Experimental and Longitudinal Study, *Journal of Learning Disabilities*, 39:5, pp. 414-431.
- BEDORE, L. y LEONARD, L. (2005) Verb inflections and noun phrase morphology in the spontaneous speech of Spanish-speaking children with specific language impairment, *Applied Psycholinguistics*, 26:2, pp. 195-225.
- BISHOP, D. y SNOWLING, M. (2004) Developmental Dyslexia and Specific Language impairment: Same or Different? *Psychological Bulletin*, 130:6, pp. 858-886.
- CATTS, H. (2009) The Narrow View of Reading Promotes a Broad View of Comprehension, *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 40:2, pp. 178-183.
- CATTS, H., FEY, M., ZHANG, X., y TOMBLIN, J. (1999) Language basis of reading and reading disabilities: Evidence from a longitudinal investigation, *Scientific Studies of Reading*, 3:4, pp. 331-361.
- CATTS, H., FEY, M., TOMBLIN, J., y ZHANG, X. (2002) A longitudinal investigation of reading outcomes in children with language impairments, *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 45:6, pp. 1142-1157.
- CATTS, H., ADLOF, S., HOGAN, T., y ELLIS, S. (2005) Are Specific Language Impairment and Dyslexia Distinct Disorders? *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 48:6, pp. 1378-1396.
- COLOMA, C., PAVEZ, M., PEÑALOZA, C., ARAYA, C., MAGGILOLO, M., y PALMA, S. (2012) Desempeño lector y narrativo en escolares con trastorno específico del lenguaje, *Onomázein*, 26:2, pp. 351-375.
- CONTI RAMSDEN, G. (2003) Processing and Linguistics markers in Young Children With Specific Language impairment (SLI), *Journal*

- of Speech, Language, and Hearing Research, 46:5, pp. 1029-1037.
- CUETOS, F., RODRÍGUEZ, B., RUANO, E. y ARRIBA, D. (2007) *Prolec-R* (Madrid, TEA).
- DUNN, L. y DUNN, D. (1986) *Test de Vocabulario en Imágenes Peabody* (Madrid, TEA).
- ELBRO, C. y SCARBOROUGH, H. (2004) Early identification, en NUNES, T. y BRYANT, P. (eds.) *Handbook of children's literacy* (Dordrecht, Netherlands, Kluwer), pp. 339-359.
- GILLON, G. T. (2004) *Phonological awareness: From research to practice* (Nueva York, Guilford Press).
- HAGTVET, B. (2003) Listening comprehension and reading comprehension in poor decoders: Evidence for the importance of syntactic and semantic skills as well as phonological skills, *Reading and Writing*, 16:6, pp. 505-539.
- HOOVER, W. y GOUGH, P. (1990) The Simple View of Reading, *Reading and Writing: An interdisciplinary Journal*, 2:2, pp.127-160.
- JIMÉNEZ, J., NARANJO, F. O'SHANAHAN, I., MUÑETÓN, M. y Rojas, E. (2009) ¿Pueden tener dificultades con la ortografía los niños que leen bien? **revista española de pedagogía**, 67: 242, pp. 45-60.
- KAUFMAN, A. y KAUFMAN, N. (2000) *Test breve de inteligencia de Kaufman (K. BIT)* (Madrid, TEA).
- KELSO, K., FLETCHER, J. y LEE, P. (2007) Reading comprehension in children with specific language impairment: an examination of two subgroups, *International Journal of Language & Communication Disorders*, 42:1, pp. 39-57.
- KETELAARS, M. P., JANSONIUS, K. y CUPELUS, J. (2012) Narrative competence and underlying mechanisms in children with pragmatic language impairment, *Applied Psycholinguistics*, 33:2, pp.281-303.
- KIRK, S., McCARTHY, J. y KIRK, W. (2005) *Test Illinois de Habilidades Psicolingüísticas* (Madrid, TEA).
- LAWS, G., BATES, G., FEUERSTEIN, M., MASON, E. y WHITE, C. (2012) Peer acceptance of children with language and communication impairments in a mainstream primary school: Associations with type of language difficulty, problem behaviors and a change in placement organization, *Child Language Teaching and Therapy*, 28:1, pp. 73-86.
- LEONARD, L. (1998) *Children with specific language impairment* (Cambridge, MIT Press).
- MAYER, M. (1969) *Frog, where are you?* (Nueva York, Penguin Books).
- McGREGOR, K., NEWMAN, R., REILLY, R. y CAPONE, N. (2002) Semantic representation and naming in children with specific language impairment, *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 45:2, pp. 998-1014.
- MUTER, V., HULME, C., SNOWLING, M. J., y STEVENSON, J. (2004) Phonemes, rimes, vocabulary, and grammatical skills as foundations of early reading development: Evidence from a longitudinal study, *Developmental Psychology*, 40:5, pp. 665-681.
- PAVEZ, M., COLOMA, C. y MAGGIOLO, M. (2008) *El desarrollo narrativo en niños* (Barcelona, Ars Médica).

- SANZ-TORRENT, M. (2002) Los verbos en niños con Trastorno Específico del Lenguaje, *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 22, pp. 100-110.
- SCARBOROUGH, H. (2005) Developmental relationships between language and reading: Reconciling a beautiful hypothesis with some ugly facts, en CATTI, H y KAMHI, A. (eds.) *The connections between language and reading disabilities* (Mahwah, NJ, Erlbaum), pp. 3-4.
- SEMEL, E., WIIG, E. y SECORD, W. (2003) *CELF-3 Screening Test* (San Antonio, Texas, Pearson).
- SHARE, D. y LEIKIN, M. (2004) Language impairment at school entry and later reading disability: Connections at lexical versus supralexical levels of reading, *Scientific Studies of Reading*, 8:1, pp. 87-110.
- SNOWLING, M., BISHOP, D. y STOTHARD, S. E. (2000) Is preschool language impairment a risk factor for dyslexia in adolescence? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41:5, pp. 587-600.
- STANOVICH, K. (1998) Refining the phonological core deficit model, *Child Psychology and Psychiatry Review*, 3:1, pp. 17-21.
- STRÖMQVIST, S. y VERHOEVEN, L. (2004) *Relating events in narrative* (Nueva York, Psychology Press).
- SUTHERLAND, D. y GILLON, G. (2007) Development of phonological representations and phonological awareness in children with speech impairments, *International Journal of Language and Communication Disorders*, 42:2, pp. 229-250.
- UKRAINETZ, T. y GILLAM, R. (2009) The expressive elaboration of imaginative narratives by Children with Specific Language Impairment, *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 52:4, pp. 883-898.
- WASHINGTON, K. N. (2013) The association between expressive grammar intervention and social and emergent literacy Outcomes for Preschoolers With SLI, *American Journal of Speech-Language Pathology*, 22:1, pp.113-125.

Resumen:

Rendimiento lingüístico y procesos lectores en alumnado con Trastorno Específico del Lenguaje

El objetivo de la presente investigación ha sido estudiar el rendimiento lingüístico en las habilidades léxico-semánticas y morfosintácticas y en los procesos lectores en un grupo de alumnado con TEL y compararlas con otro grupo con desarrollo típico. La muestra estuvo compuesta por 35 alumnos diagnosticados con TEL y 21 niños con desarrollo típico del lenguaje, entre 4,6 y 11,2 años de edad, escolarizados en 19 colegios en la Isla de Tenerife (Islas Canarias, España). Los instrumentos utilizados para el diagnóstico de los TEL fueron el CELF-3, el Peabody, el ITPA y el Test de Inteligencia K-BIT; también se procedió a una evaluación de los procesos lectores por medio del PROLEC-R. Los resultados indicaron que el grupo de niños con TEL, cuando se les compara con el grupo con desarrollo típico, presentó problemas más serios en su desarrollo léxico-semántico y morfosintáctico; y además los procesos lectores más afectados estaban más vinculados con el procesamiento gramatical

y el semántico que con la decodificación de palabras. Estos resultados tienen unas implicaciones educativas claras, entre las que se señala la necesidad de contemplar más contenidos relacionados con habilidades de comprensión del lenguaje.

Descriptores: Trastorno Específico del Lenguaje, lenguaje oral, semántica, morfosintaxis, procesos lectores, decodificación, comprensión.

Summary:

Linguistic performance and reading processes in pupils with Specific Language Impairment

The aim of this investigation has been to study the linguistic performance in two levels, on one hand, in lexical-semantic and morphosyntactic components and on the other hand, the reading processes in a group of pupils with SLI and then, to compare them with other typically developing group. The final sample consisted

of 35 children diagnosed with SLI and 21 children with typical language development, between 4,6 and 11,2 years old, attending 19 different schools on the island of Tenerife (Canary Islands, Spain). The instruments used for the diagnosis of SLI were the CELF-3, the Peabody, the ITPA and the Intelligence Test K-BIT. Assessment reading processes were also carried out through PROLEC-R. The results indicated that children with SLI, when comparing to the performance achieved by the typically developing group, had lexical-semantic and morphosyntactic severe problems and moreover, most affected reading processes were linked to the grammatical and semantic processing rather than to decoding words. These results have clear educational implications, such as the need to consider more content related to language comprehension skills.

Key Words: Specific Language Impairment, oral language, semantics, morphosyntax, processes readers, decoding, understanding.