

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN

FACULTAD DE EDUCACIÓN

PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN DIFERENCIAL



UCSC

**RELACIÓN ENTRE VELOCIDAD DE NOMBRADO Y EL TRASTORNO
ESPECÍFICO DEL LENGUAJE EN NIÑOS DE NT2**

**Seminario de investigación para optar al grado académico
de Licenciado en Educación**

Profesor Guía: SANDRA GONZÁLEZ VERGARA

Estudiantes: JAVIERA ARÉVALO CARRASCO
VANESSA MONTECINOS GARCÍA
NATALIA ULLOA PAREDES
ANA VELOSO BARRIGA

Septiembre 2019

Concepción, Chile

DEDICATORIAS

A mis abuelos, Teresa y Héctor, por sus enseñanzas y amor. A mis padres y hermanos, por su apoyo incondicional. A mi querido Agustín, por ser luz en mi vida. A mi pareja Rafael, por no soltar mi mano y creer siempre en mí. Infinitas gracias a cada uno de ustedes.

Javiera Arévalo Carrasco

A mis padres por su sacrificio y esfuerzo para guiarme hasta aquí; A mis hermanos por ser mis compañeros de vida; A mi colegio por brindarme las herramientas para alcanzar mis metas y a mis amigos, quienes siempre me han otorgado su apoyo y afecto.

Vanessa Montecinos García

A mis padres, Ximena y Carlos, por educarme, acompañarme y apoyarme en cada paso. A mis hermanos, Melanie y Luciano, por creer en mí y alentarme en todo momento. A Gonzalo, por su amor y paciencia. A mis angelitos, por no dejarme sola jamás y ser luz. Infinitas gracias.

Natalia Ulloa Paredes

A mi madre, Pilar y a mi hermana Andrea, por brindarme el amor y apoyo fundamental durante este proceso. A mis abuelos Victorema, Amalia y Antonio por creer en mí. En memoria de mi primo José Antonio con quien me hubiese encantado compartir este logro.

Ana Veloso Barriga

Como grupo dedicamos este trabajo a la memoria de nuestro compañero Yordy Ávila Villouta (Q.E.P.D), quien nos brindó su amistad y alegría durante nuestros años en la Universidad.

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos como equipo de trabajo, en primer lugar, a Dios, por guiarnos en este camino y ayudarnos a cumplir nuestro sueño de ser profesoras de educación diferencial.

A nuestras familias Arévalo-Carrasco, Montecinos-García, Ulloa-Paredes, Veloso-Barriga, las cuales nos han apoyado incondicionalmente en cada etapa de nuestras vidas entregándonos todo su amor, educación y contención.

A nuestros amigos, por acompañarnos y alentarnos durante este proceso.

A nuestra profesora guía, Sandra González Vergara, por su compromiso, apoyo y grandes expectativas en nosotras. Por estar siempre dispuesta a cooperar, motivándonos a aprender más y ser mejores profesionales cada día.

A los establecimientos participantes en esta investigación, quienes nos abrieron las puertas y con mucha disposición cooperaron en nuestro trabajo.

Finalmente, agradecemos a la Universidad Católica de la Santísima Concepción, por su formación integral durante estos cinco años, de igual manera, a nuestros profesores, quienes participaron activamente de este proceso brindándonos los conocimientos y herramientas necesarias para desenvolvemos en el futuro.

Muchas gracias a todos.

ÍNDICE

Resumen	7
Abstract	8
Introducción	9
Capítulo I: Problematización	10
1.1 Antecedentes	11
1.2 Objetivos	18
1.2.1. Objetivo General:	18
1.2.2. Objetivos Específicos:	18
1.3 Hipótesis	18
Capítulo II: Marco Teórico	24
2.3 Identificación del TEL	25
2.3.1 Identificación por deterioro significativo del lenguaje	25
2.3.2 Identificación por exclusión	26
2.3.3 Identificación por discrepancia	26
2.3.4 Identificación por persistencia	27
2.4 Caracterización del TEL	27
2.5 Aprendizaje lector en niños con TEL	30
2.5.1 Modelo deficitario del crecimiento lector	30

2.5.2 Modelo en el retraso del desarrollo	30
2.5.3 Modelo del retraso acumulativo	30
2.6 Predictores de la Lectura	31
2.7 Velocidad de Nombrado	32
Capítulo III: Metodología	37
3.1 Enfoque del estudio	38
3.2 Tipo de estudio	38
3.3 Tipo de Diseño	38
3.4 Variables	39
3.4.1 Variable dependiente	40
3.4.2 Variables Independientes	40
3.4.3 Variables controladas	41
3.5 Participantes	41
3.6 Estrategia de recopilación de la Información	44
3.6.1 Instrumento	44
3.8 Procedimiento	48
3.9 Procedimientos empleados en el análisis de datos	49
Capítulo IV: Resultados	50
4.1 Univariados	51
4.2 Bivariados	54

Capítulo V: Discusión y Conclusiones	63
5.1 Discusión	64
5.2 Conclusiones	66
5.2.1 Limitaciones	67
5.2.2 Proyecciones	68
ANEXOS	70
REFERENCIAS	75

RESUMEN

Muchas investigaciones dan cuenta de la relevancia de los predictores en las fases iniciales de la lectura. A pesar de esto, existen escasos estudios sobre la velocidad de nombrado y lo influyente que puede ser en los estudiantes, sobre todo en aquellos que poseen Trastorno Específico del Lenguaje (TEL).

El objetivo de este estudio es establecer la relación entre la velocidad de nombrado y el TEL en niños de Nivel de Transición 2 (NT2) de escuelas particulares subvencionadas de la provincia de Concepción, con el fin de verificar si su rendimiento es inferior al de sus pares sin alteraciones del lenguaje. Para llevar a cabo esta investigación se estudió un grupo de 112 niños, de ellos 56 presentaban TEL. Se les aplicó la prueba Rapid Automated Naming (RAN), para evaluar la velocidad de nombrado. Los resultados obtenidos se compararon con un grupo de 56 estudiantes que presentaban un desarrollo típico del lenguaje (DTL). Se realizó un análisis estadístico en función de las medias y desviaciones estándar por grupo. Al compararlos, se observó que los niños con TEL obtuvieron un desempeño menor a los niños con DTL, comprobándose la hipótesis planteada en el estudio. Sin embargo, para mejorar efectos de la investigación, debido a lo revelado en los análisis, se dividió al grupo TEL en dos (TEL- mixto, TEL-expresivo), gracias a esto se observó que existe una diferencia significativa en el rendimiento entre los niños del grupo TEL-M y el grupo DTL respecto a la velocidad de nombrado.

Palabras claves: Trastorno específico del lenguaje, predictores de lectura, velocidad de nombrado.

ABSTRACT

Many investigations account for the relevance of the predictors in the initial stages of reading. In spite of this, there are few studies on the speed of naming and how influential it can be in students, especially those who have SLI.

The objective of this study is to establish the relationship between the speed of naming and the specific language disorder in NT2 children of subsidized private schools in the province of Concepción, in order to verify if their performance is lower than their peers without alterations of language. To carry out this research, a group of 112 children was studied, 56 of them presented SLI. The RAN (Rapid Automatized Naming) test was applied to evaluate the speed of naming. The results obtained were compared with a group of 56 students who presented a typical language development (TLD). A statistical analysis was performed based on the means and standard deviations by group. When comparing them, it was observed that children with SLI obtained a lower performance than children with TLD, checking the hypothesis raised in the study. However, to improve the effects of the investigation, due to what was revealed in the analyzes, the SLI group was divided in two (SLI - mixed, SLI-expressive), thanks to this it was observed that there is a significant difference in performance between the children of the SLI-M group and the TLD group regarding the speed of naming.

Keywords: Specific language impairment, speed of naming, predictors of reading.

INTRODUCCIÓN

El Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) se enmarca dentro de las alteraciones del lenguaje. A lo largo de los años ha sido de gran complejidad establecer la definición y clasificación de este trastorno, especialmente debido a la heterogeneidad con la cual se presenta en los individuos. Sin embargo, se puede afirmar en forma general, que el TEL es una alteración que manifiesta un tardío desarrollo lingüístico, con patrones verbales de etapas anteriores que se mantienen en algunos años y que pueden afectar los distintos componentes del lenguaje, influyendo tanto la comprensión como la expresión.

Muchos niños con TEL presentan dificultades en habilidades previas a la adquisición de la lectura, como por ejemplo la conciencia fonológica y la velocidad de nombrado, las cuales se relacionan con la percepción, la organización del lenguaje y la atención. Sin embargo, estas dificultades no son características representativas del trastorno, ya que no todos los niños con TEL presentan necesariamente un déficit en velocidad de nombrado y/o conciencia fonológica.

El interés por estudiar los diversos predictores de la lectura ha ido en aumento, ya que existe un mayor conocimiento de que la intervención temprana en estos puede influir fuertemente en el desarrollo de la lectura. En nuestro país, existen pocas indagaciones que den cuenta sobre la velocidad de nombrado, encontrándose escasa información en cuanto a su relevancia y relación en el proceso de adquisición de la lectura, ya sea en lectores típicos o niños con TEL.

Es por esto, que el propósito del presente estudio es establecer una relación entre velocidad de nombrado y trastorno específico del lenguaje en niños de NT2.

Capítulo I: Problematización

1.1 Antecedentes

En el desarrollo de la sociedad actual, las personas requieren en su formación inicial altos niveles de alfabetización, ante la inminente progresión del conocimiento e información a través de textos. Es por esto que, a nivel mundial, ha surgido interés por estudiar el proceso de adquisición de la lectura. Se puede decir que “la lectura es una actividad cognitiva de gran complejidad que, en un sistema de escritura alfabético, como el español, requiere desarrollar múltiples capacidades” (Tapia y Luna, 2008, p.39), y que según Defior y Solé “no es sólo decodificar, sino que es una tarea global en la que intervienen múltiples componentes que se conjugan para interactuar en diversos procesos” (como se citó en Dávila Barba, 2013, p.6).

Diversos investigadores que se han dedicado al estudio de la lectura están de acuerdo que en esta participan una gran cantidad de procesos, algunos específicos de la propia lectura y otros cognitivos más generales que intervienen igualmente en otras habilidades. Dentro de los procesos específicos de la lectura se encuentra el proceso lector, el cual se entiende según Castillo (2011) como un proceso activo y constructivo de la interpretación del texto; es un proceso activo porque el lector debe realizar una serie de operaciones y poner en juego estrategias mentales para lograr procesar la información que recibe del texto, y es constructivo, ya que las estrategias y operaciones puestas en juego le permiten construir el significado del texto en base a la nueva información obtenida y al conocimiento previo del lector. Este autor sostiene que “este proceso se inicia a partir de la palabra escrita, la cual actúa como un estímulo que pone en marcha los procesos perceptivos de análisis visual que tienen como objetivo reconocer la información, analizarla y entregarle un significado” (Castillo, 2011, p.24)

Existen predictores que precisan el aprendizaje de la lectura, estos establecen diferencias significativas entre el éxito o fracaso de un niño en el ámbito lector. Se conocen también como precursores o facilitadores tempranos y se definen como todas aquellas variables biológicas relacionadas con el niño y el entorno, las cuales cumplen la función de establecer los patrones normales del desarrollo acorde a factores contextuales e internos. Gracias a estos predictores es posible establecer una secuencia e identificar a los niños que, por cualquier causa, manifiestan patrones diferentes y dificultades en la lectura. (Beltrán, López y Rodríguez, 2006).

Se establecen como predictores de la lectura, el conocimiento alfabético (CA), la conciencia fonológica (CF), el vocabulario (V), la velocidad de nombrado (VN), entre otros (Caravolas, Hulme, y Snowling, 2001; Muter, Hulme, Snowling y Stevenson, 2004; Parrila, Kirby y Mcquarrie, 2004).

Inicialmente, las primeras investigaciones realizadas sobre los predictores relacionados con la lectura, solo incluían pruebas como el reconocimiento de letras o evaluación de la escritura. Dichas investigaciones no consideraban otros facilitadores tempranos, como la conciencia fonológica y la velocidad de nombrado (Beltrán et al. 2006), predictores que comenzaron a ser estudiados por Caravolas et al. (2001); Muter et al. (2004); Parrila et al. (2004), entre otros. A partir de estos estudios se comienza a otorgar mayor importancia a dichos predictores, ya que se establece que son dos habilidades cognitivas básicas asociadas a la adquisición de la lectura, relacionándose directamente con el progreso inicial de esta.

Se define como CF a “la habilidad para acceder conscientemente a la estructura de la lengua oral, lo que implica reconocer y manipular los segmentos fonológicos del habla.” (Arancibia, Bizama y Sáez, 2012, p.1). Por su parte, la VN se define como la habilidad de traducir o denominar información visual a un código fonológico de forma rápida. Asimismo, se entiende como el tiempo que tarda una persona en nombrar aquellos estímulos que se le presentan (Sellés, 2006).

Se ha evidenciado en diversos estudios que los déficits en conciencia fonológica pueden ser el origen de las dificultades de aprendizaje en numerosos casos, especialmente en los relacionados con lectura y escritura (Anthony y Lonigan, 2004). Como predictor, la habilidad de CF ha sido y es investigada por su papel decisivo en el aprendizaje de la lectura y de la escritura, sobre todo en las fases iniciales de esta adquisición (National Early Literacy Panel, 2008; Thompson y Hogan, 2009), considerando que este aspecto presenta mayor relación con el aprendizaje de la lectura, debido a que la capacidad para manejar las unidades mínimas de las palabras y descubrir la secuencia de los fonemas que las componen permite mayor facilidad para asociar los sonidos a sus correspondientes grafemas (Arancibia et al. 2012; Suárez-Coalla, García de Castro y Cuetos, 2013).

Junto con la CF se ha demostrado que la VN presenta una gran influencia en la adquisición de la lectura, como mencionan López-Escribano, Sánchez-Hipola, Suro y Leal (2014). Son numerosas las investigaciones que han evidenciado cada vez más la importancia de la VN en el desarrollo lector y en el origen de las dificultades para la adquisición de la lectura (Gómez, González, Zarabozo y Amano, 2010), debido a que esta “define la rapidez con la que puede ser recuperada la información fonológica almacenada en la memoria a largo plazo” (Wolf, O’Rourke,

Gidner, Lovett, Cirino y Morris, 2002, p. 49-50), no obstante, la mayor parte de estas ■ investigaciones se han desarrollado en lenguas opacas (el grafema no coincide con el fonema), y en niños sin dificultades de aprendizaje. (López et al. 2014).

De acuerdo al análisis comparativo de estudios sobre VN realizado por López et al. (2014), se encuentran investigaciones desarrolladas en español, las cuales son muy heterogéneas en cuanto a poblaciones, muestras, objetivos perseguidos, entre otras. No obstante aquello, existe convergencia en los resultados obtenidos, demostrando que la VN es el mejor predictor de la lectura en lenguas transparentes (el grafema coincide con el fonema).

Esta investigación da cuenta que en Chile la VN no es un predictor que haya sido ampliamente analizado, citándose tan solo el estudio llevado a cabo por Guardia (2003), quien indagó sobre la VN en niños chilenos sin dificultades de aprendizaje.

Además, Suárez et al. (2013) expresan que la CF es un buen predictor en cuanto a la exactitud lectora y la VN de la fluidez lectora. Es decir, para ser lectores competentes y construir significados de un texto, no solo es relevante el deletreo temprano y la decodificación de palabras, sino también, el acceso con cierta velocidad a las representaciones ortográficas de las palabras que se encuentran almacenadas en la memoria a largo plazo. De lo anterior se desprende la importancia de prestar mayor atención a VN, ya que junto a la CF pueden entregar datos relevantes respecto a la relación entre predictores y proceso de adquisición de la lectura.

Desde otro punto de vista, autores como Villamizar (2003), quien se basó en estudios realizados por Borzone (1987); Allende y Condemarín (1997), explican que el lenguaje posee un alto impacto

sobre el proceso de adquisición de la lectura, ya que ambos procesos utilizan los mismos mecanismos y procedimientos, tanto a nivel cognitivo como funcional; incluso la lectura puede ser considerada como una etapa posterior o más compleja del propio lenguaje, y que para favorecer el desarrollo lector siempre debe atenderse al desarrollo lingüístico que posee una persona.

Igualmente, variadas investigaciones han evidenciado que un inadecuado desarrollo del lenguaje oral puede influir en el éxito de la lectura, como mencionan Reyes y De Barbieri (2018), quienes estudiaron el desempeño en habilidades lingüísticas y decodificación en niños con TEL, corroborando que estos constituyen un grupo de riesgo para el aprendizaje de la lectura. De igual forma, lo afirman Acosta, Axpe, y Moreno (2014); Bishop, McDonald, Bird, y Hayiou-Thomas (2009).

Considerando la relevancia del rol del lenguaje en el aprendizaje de la lectura y la existencia de grupos de riesgo frente a este proceso, se observa que, en Chile, la necesidad educativa especial (NEE) más diagnosticada en educación parvularia es el TEL, de acuerdo a los datos estadísticos del año 2017 hay un total de 143.546 niños que presentan NEE; De ellos, 134.598 presentan TEL en escuelas particulares subvencionadas (Ministerio de Educación, 2017).

Según Leonard (como se citó en Andreu, Aguado, Claustre y Sanz-Torrent, 2013), el TEL es una limitación significativa del lenguaje que no es debida a pérdida auditiva, daño cerebral, baja inteligencia, déficits motores, factores socio-ambientales o alteraciones del desarrollo afectivo. Asimismo, se caracterizan por ser un grupo heterogéneo en virtud de las diversas dificultades

lingüísticas que pueden presentar en los distintos niveles del lenguaje, ya sea a nivel expresivo o comprensivo-expresivo (Marinis, 2011; Sanz- Torrent, Andreu, Badia, y Serra, 2010).

Las limitaciones que conlleva el TEL abarcan desde el ámbito social, emocional y por cierto el académico, respecto a este último, según los resultados de estudios longitudinales, se estima que estos niños tienen una incidencia en dificultades lectoras seis veces mayor que los niños con un desarrollo lingüístico típico. (Catts, Fey, Tomblin y Zhang, 2002; Conti-Ramsden, 2002; Ygual-Fernandez y Cervera, 2001). En base a esto y como se menciona anteriormente, existe consenso al identificar a los niños con TEL como una población de riesgo frente al aprendizaje lector, en comparación a sus pares con desarrollo típico del lenguaje (Acosta et al. 2014; Bishop et al. 1990; Snowling, Bishop, y Stothard, 2000; Bishop et al. 2009; Catts et al. 2002; Catts, Bridges, Little y Tomblin, 2008; Sanz et al. 2010).

En las investigaciones realizadas en niños con TEL, principalmente se han estudiado predictores de la lectura como la decodificación, habilidades lingüísticas y la conciencia fonológica (Coloma y De Barbieri, 2007; Coloma, Caroca, Kurte, Melipin, Ortiz y Quezada, 2018; González, 2013; Reyes, y De Barbieri, 2018). En un estudio realizado por Lizama, Ramírez, Rebolledo, Saa y Sepúlveda (2013), sobre predictores de lectura en un grupo de preescolares de cinco años con TEL se obtuvo como resultado que presentan un menor desempeño al compararlos con preescolares con DTL.

Es así, como el interés por el estudio de los precursores relacionados con la lectura ha ido en aumento dentro del contexto nacional, surgiendo un incremento del conocimiento en relación con

las habilidades que están a la base del proceso de adquisición de ella. Si bien, hay diversas investigaciones enfocadas en predictores de la lectura, la mayoría de ellas se han centrado en CF o decodificación, siendo VN el precursor con menor número de investigaciones desarrolladas, lo que implica una escasa evidencia sobre este y su relevancia frente al desarrollo lector. Además, la mayor parte de estos estudios se han realizado en niños con DTL, a pesar de que en la población chilena hay una gran cantidad de niños con TEL, abarcando el 94% de los estudiantes con necesidades educativas especiales en educación parvularia.

A raíz de esto, se observa un vacío de conocimiento respecto al desempeño en VN de estudiantes con TEL en edad pre-lectora. Por esto ha surgido la siguiente incógnita: ¿Existe relación entre el desempeño en velocidad de nombrado y los niños con trastorno específico del lenguaje de nivel transición dos, en escuelas particulares subvencionadas de la provincia de Concepción?

En consecuencia, surge la importancia de conocer la relación entre VN y estudiantes con TEL. Dicha información permitirá saber si los niños con TEL presentan un rendimiento bajo lo esperado y así, diseñar un plan de intervención dirigido a mejorar o equiparar el desempeño, beneficiando el proceso de adquisición de la lectura.

1.2 Objetivos

1.2.1. Objetivo General:

Establecer la relación entre velocidad de nombrado y el trastorno específico del lenguaje en niños de NT2 de escuelas particulares subvencionadas de la provincia de Concepción.

1.2.2. Objetivos Específicos:

- Evaluar el desempeño en VN de niños con TEL y DTL de NT2.
- Describir el desempeño en VN de niños con TEL y DTL de NT2.
- Comparar resultados obtenidos en VN en niños con TEL de NT2 y sus pares con DTL.

1.3 Hipótesis

H1. Los niños (as) que poseen diagnóstico de trastorno específico del lenguaje presentan menor desempeño en la velocidad de nombrado que niños con desarrollo típico del lenguaje.

H0: Los niños (as) que poseen diagnóstico de trastorno específico del lenguaje no presentan diferencias en el desempeño en la velocidad de nombrado que niños con desarrollo típico del lenguaje.

Capítulo II: Marco Teórico

2.1 Trastorno Específico del Lenguaje

El lenguaje, es una función y una destreza que se aprende naturalmente, propia del ser humano, que nos permite un intercambio de información a través de un determinado sistema de codificación. Sin embargo, este proceso puede verse interferido en algunos niños, impactando en su desarrollo típico.

Dentro de las alteraciones del lenguaje en niños, se pueden encontrar dos clasificaciones: Los trastornos del lenguaje asociados a condiciones que afectan el desarrollo de este, como en el caso de niños con Síndrome de Down, Discapacidad Intelectual, Trastorno del Espectro Autista, Parálisis Cerebral, entre otros. Por otro lado, están los trastornos específicos del lenguaje, es decir, aquellos que no poseen causas o condiciones asociadas que puedan interferir en la correcta adquisición del lenguaje. Referente a estos últimos, actualmente en Chile, ha surgido un gran interés, debido a que se ha observado un alto porcentaje de niños preescolares con este diagnóstico, alcanzando el 94% de necesidades educativas especiales en educación parvularia (Ministerio de Educación, 2018).

A lo largo de los años, la definición de TEL se ha sido reformulando como consecuencia de los estudios realizados, los cuales expresan que no se ha llegado a una definición general debido a que su delimitación es imprecisa, es decir, se manifiesta de diferentes maneras, en distintas etapas del desarrollo y posee una variabilidad entre las personas que lo presentan.

Lo anteriormente mencionado se refleja en la multiplicidad de definiciones de este trastorno, tales como:

La American Speech-Language Hearing Association (ASHA) en el año 1980 define al TEL como la:

Anormal adquisición, comprensión o expresión del lenguaje hablado o escrito. El problema puede implicar a todos, uno o algunos de los componentes fonológico, morfológico, semántico, sintáctico, o pragmático del sistema lingüístico. Los individuos con trastornos del lenguaje tienen frecuentemente problemas de procesamiento del lenguaje o de abstracción de la información significativa para almacenamiento y recuperación por la memoria a corto o a largo plazo (p.317-318).

Desde otra perspectiva, Fresneda y Mendoza en el año 2005, mencionan que el TEL “hace referencia a un conjunto de dificultades en la adquisición del lenguaje que están presentes en un grupo de niños que no evidencian problemas neurológicos, cognitivos, sensoriales, motores ni sociofamiliares” (p.51).

También se entiende por TEL a un conjunto de dificultades del desarrollo del lenguaje verbal que no puede ser justificada por defectos instrumentales, auditivos, ni por retraso intelectual, trastornos psicopatológicos o deprivación sociocultural, definiéndose como un déficit innato y específico del desarrollo, adquisición y manejo del código del lenguaje (M.A. Idiazábal-Aletxa, M. Saperas-Rodríguez, 2008).

En Chile, el trastorno específico del lenguaje se considera una necesidad educativa especial de tipo transitoria, definiéndose en el decreto N° 170/2009 como:

Una limitación significativa en el nivel de desarrollo del lenguaje oral, que se manifiesta por un inicio tardío y un desarrollo lento y/o desviado del lenguaje. Esta dificultad, no se explica por un déficit sensorial, auditivo o motor, por discapacidad intelectual, por trastornos psicopatológicos como trastornos masivos del desarrollo,

por privación socio-afectiva, ni por lesiones o disfunciones cerebrales evidentes, como tampoco, por características lingüísticas propias de un determinado entorno social, cultural, económico, geográfico y/o étnico. Tampoco deben considerarse como indicador de Trastorno Específico del Lenguaje, las dislalias ni el Trastorno Fonológico (Ministerio de Educación, 2009).

En resumen, se evidencia que el TEL es una dificultad del lenguaje que ha estado en materia de estudio durante los últimos años, y que, a pesar de presentar distintas definiciones, en todas se llega al acuerdo de que este es un trastorno sin causa aparente, es decir, no posee dificultades asociadas. Además, existe el consenso de que este implica dificultades en la adquisición y desarrollo del lenguaje comprometiendo a uno, algunos o todos los niveles del lenguaje: fonológico, semántico, morfológico y/o pragmático.

2.2 Teorías Explicativas del TEL

A pesar de que el TEL no presenta una etiología aparente, existen una gran variedad de hipótesis, que intentan explicar su causa. De esta manera, podemos encontrar dos grandes grupos: las teorías representacionales y las teorías de procesamiento.

Las teorías representacionales, adoptan una perspectiva basada en la competencia lingüística, es decir, adjudica los déficits del lenguaje a problemas del dominio gramatical de los niños. Relacionándose con dificultades en las categorías funcionales, reglas gramaticales implícitas, representación de las relaciones dependientes, entre otras.

En cuanto a las teorías de procesamiento, estas sostienen que las dificultades del lenguaje, que poseen los niños con TEL, son secundarias a déficits de procesamiento cognitivo, estas perspectivas se suelen dividir en las que proponen que hay limitaciones generales en la capacidad

de procesamiento y las que sugieren que se debe a dificultades en un mecanismo específico de procesamiento.

2.2.1 Limitaciones generales en la capacidad de procesamiento

Autores como Miller, Kail, Leonard y Tomblin, 2001; Leonard, 1998 mencionan que “niños con TEL muestran un retraso en la velocidad de procesamiento general”. Siguiendo con este razonamiento, esta postura considera que las limitaciones generales del procesamiento afectan en aspectos, tales como reducida velocidad al procesar información, considerando que el tiempo de reacción de los niños con TEL es consistentemente más lento que los niños con DTL, tanto en tareas de comprensión y producción (Johnston y Ellis Weismer, 1983; Tallal, Stark y Mellits, 1985), como también, al utilizar la información visual y auditiva (Johnston, 1991).

Asimismo, el déficit de almacenamiento o recuperación tiene relación con lo propuesto por Kail y Leonard en 1986, quienes postulan que los niños con TEL tienen una mayor dificultad al recordar palabras y son más lentos al denominar imágenes.

Finalmente se considera afectado el aspecto del desarrollo conceptual, es decir, se señala que los niños con TEL tienen dificultad para realizar representaciones simbólicas. (Morehead e Ingram, como se citó en Aguado, Andrew, Claustre y Sanz-Torrent, 2013).

2.2.2 Déficit de procesamiento en mecanismos específicos

Esta hipótesis señala que existe un procesamiento deficiente en mecanismos cerebrales específicos, por lo que distintos autores, plantean variados procesos que se verían afectados en niños con TEL, dando la explicación a este trastorno.

Algunos autores proponen que, a la base del TEL, se encuentra el déficit específico en la memoria de trabajo fonológico (Gathercole y Baddeley, como se citó en Aguado et al. 2013), otros señalan que se relaciona con déficit a nivel de estructuras cerebrales implicadas en la memoria procedimental (Ullman y Pierpont, 2005), por otra parte, se menciona que una dificultad de procesamiento temporal sería la causante (Tallal, 1976). También se postula un déficit neuromadurativo, como un factor explicativo (Locke, 1993;1994). Entre las propuestas más actuales, se encuentra la de Hsu y Bishop (2010), quienes mencionan una mala abstracción de las regularidades del lenguaje, como la causal del TEL.

En síntesis, existe una diversidad de aproximaciones teóricas al TEL que, clasificadas en dos grupos, buscan dar una explicación a este trastorno. Ambas teorías se relacionan con alteraciones en el desarrollo neurológico, las teorías representacionales se enfocan principalmente en aspectos implicados con el conocimiento de la gramática apuntando a que los niños con TEL nacen con algunos de estas competencias lingüísticas de forma deficiente. Por el contrario, las teorías de procesamiento parten de la base de que el TEL es secundario a problemas de procesamiento no lingüístico; sin embargo, se diferencian respecto al grado en que consideran las limitaciones, pudiendo ser estas mecanismos generales o específicos.

Si bien existe variedad de hipótesis en la literatura científica clásica, ninguna de estas teorías es avalada completamente por los investigadores, por lo que, hasta la actualidad siguen surgiendo nuevas propuestas que intentan esclarecer el origen del TEL.

2.3 Identificación del TEL

Mendoza (2001) menciona que es un tema problemático, debido a que no se sabe exactamente con que dificultades y a que perfiles lingüísticos se hace referencia a la hora de aludir a niños con este trastorno. En base a esto surgen algunos criterios para la identificación de niños con TEL, los cuales consideran características que ayudan a definir y seleccionar la población que presenta dicho diagnóstico.

A continuación, se describen cada uno de estos criterios según Mendoza (2017)

2.3.1 Identificación por deterioro significativo del lenguaje:

Este criterio se establece a partir de la aplicación de pruebas estandarizadas enfocadas en evaluar aspectos lingüísticos en los estudiantes. Para determinar que el niño cumple con este criterio de identificación debe obtener una puntuación de al menos 1 o 1,5 desviación estándar (DT) por debajo de la media de la población (Mendoza, 2017). Sin embargo, en Chile, de acuerdo a la normativa vigente determinada por el Decreto N° 170/2009, que establece los instrumentos de diagnóstico, se fija que en el test para evaluar procesos de simplificación fonológica (TEPROSIF) la DT es de 2 para poder determinar un deterioro significativo del lenguaje.

Por otro lado, hay que considerar que los test de lenguaje no necesariamente captan los aspectos más importantes de la comunicación habitual, ya que se ha comprobado que existen niños que a

juicio de padres y educadores presentan problemas en el lenguaje, pero consiguen una puntuación mayor en las pruebas estandarizadas (Law, Mc Bean y Rush, 2011).

2.3.2 Identificación por exclusión:

Este criterio pretende diferenciar a los niños que poseen problemas del lenguaje sin causa aparente de aquellos que poseen dificultades en el lenguaje, pero manifiestan causas asociadas como niños con síndrome de Down, Trastorno del espectro autista, entre otros, en quienes se descartaría el diagnóstico de TEL (Mendoza, 2017).

2.3.3 Identificación por discrepancia:

Según Mendoza (2017) los criterios de discrepancia se basan en la existencia de una diferencia significativa entre habilidades verbales y no verbales. Los más extendidos han sido los que propusieron Stark y Tallal (1981): a) al menos 12 meses de diferencia entre edad mental (EM) o edad cronológica (EC) y edad del lenguaje expresivo (ELE); b) al menos 6 meses de diferencia entre EM O EC y edad del lenguaje receptivo (ELR), y c) al menos 12 meses de diferencia entre EM o EC y una puntuación de edad lingüística compuesta (expresiva + receptiva).

Así es como se establecen dos fórmulas de discrepancia; por un lado, la discrepancia cronológica, establecida por la diferencia entre edad cronológica y edad lingüística. Por otro lado, la discrepancia cognitiva que se establece mediante la diferencia entre edad cognitiva y lingüística. En la práctica, se ha utilizado más la segunda fórmula por razones de operatividad y ajustes a las normas interpretativas de los test (Mendoza, 2017).

2.3.4 Identificación por persistencia:

Se establece a partir de la duración del diagnóstico, aunque de todos los criterios de identificación es el que posee menor sustentabilidad teórica, debido a la escasa evidencia, las limitaciones en las medidas utilizadas, el reducido número de participantes en la mayoría de los estudios y en el escaso control de las influencias sociales y parentales (Prathanee, Thinkhamrop y Dechongkit, 2006). Igualmente, se hallan variables que influyen en la persistencia del TEL, estableciéndose como la más importante la edad de identificación, ya que cuando el diagnóstico se realiza a edades tempranas existe una menor probabilidad de persistencia que cuando es detectado a edades más tardías (Mendoza, 2017).

Como anteriormente se aborda, los diferentes criterios de identificación del TEL, permiten que el diagnóstico sea más certero, sin embargo, la heterogeneidad del diagnóstico forma un dilema entre la individualidad de cada niño y la necesidad de buscar puntos comunes con vistas a establecer esquemas diagnósticos adecuados y mejores opciones de intervención, tanto a nivel pedagógico como fonoaudiológico (Villagrán, Guzmán, Menacho, Alcalé, Marchena y Ramiro, 2010)

2.4 Caracterización del TEL

Mendoza (2001) menciona que hay ciertas dificultades lingüísticas que se manifiestan como un factor común y característico de los niños con TEL. Entre ellos se destacan:

- Los problemas gramaticales en morfología inflexiva y sintaxis, relacionados con los morfemas gramaticales verbales, es decir, el uso de pasado simple regular, inflexiones de

la tercera persona singular, utilización de auxiliares, además de dificultades para el aprendizaje de reglas gramaticales y uso correcto de ellas.

- Dificultades a nivel del léxico en cuanto a adquisición, ya que presentan una habilidad más reducida para aprender palabras de modo incidental en contextos cotidianos, también respecto a planificación debido a un procesamiento léxico lento que se relaciona con la dificultad para recuperar este. Por otra parte, presentan descendidas habilidades semánticas y poseen dificultades de denominación, es decir, tienden a responder con menos exactitud y velocidad que sus pares con DTL, esto se explica por las limitaciones que presentan los niños con TEL en los procesos de almacenamiento y recuperación enlentecida (Nippol, 1992).
- Problemas sutiles relacionados con la pragmática, específicamente adecuación a los contextos e inferencia y extracción del significado implícito.
- Dificultades en la narrativa, en cuanto al discurso y producción de este.

En síntesis, los niños con TEL presentan dificultades específicas en los diversos niveles del lenguaje, mostrando descendidas algunas habilidades que deberían estar adquiridas de acuerdo a su edad cronológica. También, es importante mencionar que el TEL se presenta en diferentes grados de severidad, esto se debe a que es un trastorno heterogéneo, es decir, a pesar de poseer un diagnóstico establecido, cada niño o niña con TEL manifestará diferentes características y requerirá apoyos particulares.

En base a esto y considerando que los niños con TEL pueden presentar dificultades en los distintos aspectos del lenguaje, afectando tanto la comprensión como la expresión, en el contexto y normativa nacional, el TEL se divide en dos grupos: TEL expresivo y TEL mixto (expresivo-comprensivo).

Según el Ministerio de Educación (2009):

El TEL expresivo, implica principalmente dificultades en el plano de la producción lingüística, presentándose a través de errores en la producción de palabras, incapacidad para utilizar los sonidos del habla en forma apropiada y acorde una edad cronológica determinada, un vocabulario limitado, errores en los tiempos verbales, dificultades en la memorización de palabras y en la producción de frases. Dichas dificultades interfieren en el rendimiento académico y en la comunicación e interacción social.

Por otra parte, el TEL mixto implica dificultades tanto en el plano de la comprensión como de la producción lingüística, manifestándose a través de las mismas características propias del TEL expresivo incluyendo las dificultades en el rendimiento académico e interacción social, pero se agregan problemas para comprender palabras, frases y grupos específicos de palabras como los términos de orientación espacial.

De esta manera, se establecerá el diagnóstico de TEL y su tipo dependiendo de las características anteriormente mencionadas que presenten los niños.

En base a estas características, los niños con TEL pueden presentar distintas dificultades en relación con aprendizajes curriculares esenciales, como por ejemplo en la adquisición de la lectura, la cual puede ser un proceso de alta complejidad debido a las limitaciones que poseen en los distintos ámbitos del lenguaje. Como ya se ha mencionado, la lectura es una actividad cognitiva que requiere desarrollar múltiples capacidades y en la cual intervienen variados componentes (Tapia y Luna, 2008).

2.5 Aprendizaje lector en niños con TEL

En general, las investigaciones sobre dificultades de aprendizaje lector en niños con TEL han seguido tres trayectorias diferentes (Catts et al.2008) las que corresponden a distintos modelos:

2.5.1 Modelo deficitario del crecimiento lector

Alude a que los niños con TEL inicialmente manifiestan un bajo rendimiento y continúan con un crecimiento lento durante toda su escolaridad (Francis, Shaywitz, Stuebing y Fletcher, 1996).

2.5.2 Modelo en el retraso del desarrollo

Menciona que los niños con TEL pueden mostrar inicialmente un desarrollo lector lento, pero progresivamente se acelera el ritmo de crecimiento, de forma que pueden situarse al nivel de sus iguales con DTL en los últimos años de escolaridad (Francis et al. 1996).

2.5.3 Modelo del retraso acumulativo

Explica que los niños con TEL, inicialmente presentan un aprendizaje lector muy lento y que este ritmo se acentuará a lo largo de los años escolares, es decir, los buenos lectores serán cada vez mejores y los malos lectores presentarán cada vez mayores dificultades (Leppanen, Niemi, Aunola y Nurmi, 2004)

En conclusión, los estudios que se han llevado a cabo sobre el desarrollo del aprendizaje lector en niños con TEL, evidencian que estos manifiestan un rendimiento lector inferior en todas las edades respecto a sus pares con DTL (Beitchman, Nair, Clegg y Patel, 1986; Bishop y Adams, 1990; y Bishop, 2004; Catts et al. 2002).

2.6 Predictores de la Lectura

En relación al proceso de adquisición de la lectura existen diferentes condiciones que precisan su aprendizaje y que influyen en el éxito o fracaso lector, estas condiciones se denominan predictores, los cuales se establecen como requisitos para el adecuado desarrollo del proceso lector. Entre los predictores se encuentran el vocabulario (V), el conocimiento del alfabeto (CA), la conciencia fonológica (CF) y la velocidad de nombrado (VN) (Dávila, 2013).

Asimismo, el National Early Literacy Panel (NELP, 2011) en su resumen ejecutivo de alfabetización temprana afirma que existen cinco variables que representan las habilidades de lectura temprana y que se desarrollan durante los primeros cinco años de vida teniendo una relación consistente con las habilidades de lectura posterior. Entre ellos se menciona conocimiento del alfabeto, conciencia fonológica, velocidad de nombrado automático, memoria fonológica y escritura del nombre de las letras.

Linan-Thompson (como se citó en Rosales, 2010, párr. 10) define el vocabulario como “la capacidad de producir una palabra específica para un significado o la habilidad de comprender palabras”. Además, Chall (1987) menciona que su conocimiento implica procesos superiores del lenguaje, como el procesamiento gramatical, la construcción de esquemas mentales y de estructuras textuales.

Igualmente, se define como conocimiento del alfabeto a la capacidad que posee una persona para representar las estructuras de los sonidos del lenguaje e interpretar los diversos sonidos de un sistema de símbolos convencionales de un idioma (Wagner y Torgesen, 1987). El manejo de esta habilidad permite la identificación y manipulación de sonidos dentro del discurso, es decir, gracias

a esta competencia es posible realizar una transcripción de grafemas a fonemas (Domínguez, 1996).

También, se entiende como conciencia fonológica a la “habilidad metalingüística que permite manipular los segmentos del lenguaje oral: sílabas, unidades intrasilábicas, sonidos y fonemas” (Beltrán et al. ; Elbro y Peterson; Jiménez; Peñafiel, como se citó en Dávila Barba, 2013, p.65). Según Tunmer, Herriman y Nesdale (1998) esta habilidad puede ser descrita como “un tipo de funcionamiento lingüístico que se desarrolla separadamente de las habilidades de hablar y escuchar”.

Ahora bien, la CF también se describe como una habilidad de procesamiento fonológico explícito, es decir, es un proceso que involucra la reflexión de los sonidos para lograr la manipulación de estos, independientemente de lo que significan. Por otro lado, se hallan habilidades fonológicas que se consideran de carácter implícito, ya que se ponen en marcha automáticamente, es decir, no hay necesidad de reflexionar sobre los sonidos del habla. Dentro de estas habilidades se hallan la memoria verbal a corto plazo y la VN. (Defior y Serrano, 2011).

2.7 Velocidad de Nombrado

Se define como la habilidad para denominar los más rápido posible, estímulos familiares (Georgiou y Parrila, 2012).

Por su parte, Sellés (2006), menciona que se entiende como el tiempo que tarda el niño en nombrar aquellos estímulos que se le presentan, siendo entendida como una habilidad fonológica implícita, puesto que los códigos fonológicos se recuperan de forma automática, sin que haya necesidad de reflexión explícita sobre ellos.

En otras palabras, la VN es un proceso complejo, que se ve relacionado con el tiempo en que se realizan diversos procesamientos (perceptivos, cognitivos y lingüísticos), para recuperar la información almacenada en la memoria de largo plazo de manera fluida o automática ante un estímulo. Al ser un proceso complejo, muchas personas presentan dificultades para realizar la acción de encontrar una palabra, ya que según Mendoza (2001) “esto depende de la presencia de señales externas e internas, de la frecuencia con que se accede a las palabras, de la competición entre palabras relacionadas dentro del almacén y de lo reciente que haya sido su aprendizaje” (p. 128). Es así como algunos autores (Nippold, 1992; Fried-Oken, 1987; Wiig y Semel, 1980), señalan que niños con trastornos del lenguaje o aprendizaje presentarían problemas en cuanto a la velocidad de nombrado.

Además, cabe destacar, que los procesos que se activan a nivel cerebral para la VN, también están involucrados en diversas habilidades del desarrollo lector.

En consecuencia, dada la importancia del aprendizaje de la lectura, se han puesto en marcha diferentes estudios que buscan encontrar la influencia de los predictores que hacen posible que la adquisición de la lectura sea eficiente, resultando ser la VN uno de los más relevantes.

De esta forma la VN se relaciona con la lectura de diferentes maneras, existiendo variadas explicaciones teóricas que se aproximan a desarrollar su relación.

De acuerdo a Wolf y Bowers (1999) los procesos implicados en el nombramiento serial son muy similares a los que intervienen en la lectura, como por ejemplo la atención al estímulo, los procesos visuales que detectan y discriminan los rasgos visuales de las letras, la integración de la información con los patrones fonológicos almacenados, el acceso y la recuperación de etiquetas

fonológicas, la activación e integración de información semántica y la activación motora que lleva la articulación.

Asimismo, Kirby, Geourgiou, Martinussen y Parrila (2010) mencionan que:

La VN y la lectura son similares, ya que ambas requieren que los ojos se muevan secuencialmente a través de la página, que el estímulo en la fijación se decodifique y acceda a su representación mental, luego se activen las instrucciones asociadas para nombrar aquel estímulo (p.343).

Es por esto que se ha caracterizado a la VN como un microcosmos de la lectura, proponiendo que las alteraciones que subyacen a la velocidad de denominación afectan la calidad de las representaciones ortográficas en memoria y la formación de asociaciones entre las representaciones ortográficas y fonológicas que son cruciales para la lectura. (Wolf y Bowers 1999; Lervag y Hulme, 2009; Wolf, Barzillai, Gottwald, Miller, Spencer, Norton, 2009)

Por lo tanto, de acuerdo a las investigaciones realizadas se menciona que la VN es un buen predictor para la lectura, siendo el más fuerte y consistente en relación a la adquisición de este proceso (Wolf, Bowers y Biddle, 2000; Jiménez, Rodrigo, Ortiz y Guzmán, 1999; López Escribano y Beltrán, 2009; López Escribano y Katzir, 2008), evidenciándose que los niños que presentan un mejor desempeño en VN en educación infantil tienen una evolución más rápida en las habilidades de lectura (Kim y Pallante, 2012).

A su vez, Gómez et al. (2010), en un estudio longitudinal, encontraron que la velocidad de nombrado es el mejor predictor para la ejecución lectora.

Existen múltiples evaluaciones para medir la velocidad de nombrado, todas ellas surgen a partir de adaptaciones del Test de Denominación Automatizada Rápida (RAN) creado en 1974 por Denckla y Rudel, luego de demostrar que existía relación entre la velocidad de acceso a los códigos

fonológicos almacenados en la memoria a largo plazo y la lectura en el año 1967. Los trabajos pioneros de Denckla y Rudel con la creación del Rapid Automated Naming test (RAN), posicionaron la velocidad de denominación, como un factor predictor del desarrollo lector e iniciaron una extensa área de investigación en el campo de la educación. El carácter predictivo de la velocidad de nombrado respecto a la aparición posterior de dificultades en la lectura ha sido confirmado consistentemente por otros autores como Ackerman y Dykman, (1993); Badian, (1993); Manis, Doi y Bhadha (2000).

Como se ha mencionado anteriormente, han surgido diversos estudios que explican la relación entre predictores y la lectura, sin embargo, se encuentran pocas investigaciones que hablen en forma específica de VN como un predictor de lectura en niños con TEL. Vandewalle, Boets, Ghesquiére y Zink (2010), indagaron sobre habilidades fonológicas, entre ellas la VN, concluyendo que este predictor al ser evaluado en la edad preescolar, presenta un nexo con la lectura, tanto en niños con TEL, como en niños con DTL, siendo el rendimiento de esta evaluación inferior en los niños con TEL.

Estos resultados coinciden con lo planteado por Bishop et al. (2009) y Catts (1993), quienes mencionan que la VN es un importante predictor del desarrollo lector en niños con TEL, es decir, esta habilidad correlacionaría en un futuro con la precisión y velocidad lectora.

Asimismo, Lahey y Edwards (1999) indican que los niños con TEL cometen más errores en nombrado que sus pares con DTL y que el número de fallos no se asocia con un perfil de trastorno determinado (expresivo o mixto).

En definitiva, los estudios realizados sobre predictores muestran una evidencia variada que apunta hacia la relevancia que estos tienen frente al desarrollo lector en niños. Sin embargo, no se

hallan investigaciones acerca de la VN en niños con TEL de NT2. Por ello, el propósito del presente estudio es determinar el desempeño en la VN en niños con TEL de NT2, para así establecer si hay diferencias con respecto a niños de la misma edad con lenguaje típico y de esta forma, colaborar con la línea de investigación de los últimos años en nuestro país, incluyendo a los alumnos con trastornos específico del lenguaje.

Capítulo III: Metodología

3.1 Enfoque del estudio

Se desarrolló desde el paradigma cuantitativo, es decir, aquel que utiliza la recolección de datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico, con el fin establecer pautas de comportamiento y probar teorías (Hernández, 2014). En este enfoque, los investigadores asumen un rol externo al objeto de estudio, que en este caso se denominan como sujetos, para medir la variable de interés, manteniéndose al margen de cualquier tipo de interpretación personal que pueda alterar el nivel de objetividad de la investigación (Bisquerra, 2014). En el presente estudio, existe la creencia de que los niños con TEL tendrán menor desempeño en tareas de velocidad de nombrado que niños con DTL, por lo tanto, se buscó relacionar ambas variables.

3.2 Tipo de estudio

De acuerdo con el objetivo de la investigación el estudio es de tipo correlacional, es decir, asocia variables mediante un patrón predecible para un grupo o población (Hernández, 2014). No obstante, comparte características propias de un estudio exploratorio, ya que no se encuentran investigaciones previas en Chile respecto al desempeño de velocidad de nombrado en niños con TEL de NT2.

3.3 Tipo de Diseño

El diseño es de tipo no experimental transaccional descriptivo, es decir, un estudio que se realiza sin la manipulación deliberada de variables y en los que solo se observan los fenómenos en su ambiente natural para analizarlos (Hernández, 2014).

La investigación es transaccional, ya que la prueba RAN se aplicó en un solo momento a los estudiantes de NT2 de establecimientos particulares subvencionados de la provincia de Concepción. Además, la información que se obtuvo de la aplicación del instrumento se interpretó en forma descriptiva, es decir, proporcionando detalles acerca del desempeño en la velocidad de nombrado de los estudiantes.

3.4 Variables

A continuación, se presenta la tabla III-1 donde se muestran las variables recogidas para dar respuesta a los objetivos del estudio. En ella se indican las tareas, la medida utilizada para el análisis, el proceso cognitivo que mide y el rol que juega en el diseño.

(Tabla III-1)

Variables de estudio

<i>Tarea</i>	<i>Medida</i>	<i>Proceso que mide</i>	<i>Rol que juega en el diseño metodológico</i>
No corresponde	TEL	Desarrollo del Lenguaje	Independiente
No corresponde	DTL	Desarrollo del Lenguaje	Independiente
	VN	Tiempo de Respuesta	Dependiente
Números	<u>N° de errores</u> Tiempo	Velocidad de nombrado	Covariante
Colores	<u>N° de errores</u> Tiempo	Velocidad de nombrado	Covariante
Letras	<u>N° de errores</u> Tiempo	Velocidad de nombrado	Covariante
Objetos	<u>N° de errores</u> Tiempo	Velocidad de nombrado	Covariante

Notas: N°: número; **TEL:** trastorno específico del lenguaje; **DTL:** desarrollo típico del lenguaje.

3.4.1 Variable dependiente

- Velocidad de nombrado: Se definió como la habilidad para denominar lo más rápido posible estímulos familiares. En este estudio, esta habilidad se entendió en función del

desempeño observado en cada niño, medido a través de la prueba destinada a evaluar específicamente la velocidad de nombrado.

3.4.2 Variables Independientes

- Desarrollo típico del lenguaje: Definido como la adquisición adecuada del lenguaje, en todos sus aspectos, tomando en cuenta la correspondencia entre este proceso y la edad cronológica de los estudiantes. Dentro de este desarrollo típico del lenguaje, se considera la ausencia de TEL y otros trastornos de la comunicación.
- Trastorno específico del lenguaje: Se consideró como una limitación significativa en la adquisición y desarrollo del lenguaje, que afecta la expresión y/o comprensión de este, presentándose en formas y grados diversos, sin que se pueda atribuir a una causa aparente, es decir, en ausencia de otros trastornos.

3.4.2 Variables controladas:

- Escolaridad: Asistencia a establecimiento de educación regular o escuela especial de lenguaje en NT2.
- Dependencia administrativa: Los establecimientos participantes de este estudio son establecimientos particulares subvencionados.

3.5 Participantes

La población corresponde a estudiantes que cursan nivel transición dos en cuatro establecimientos de dependencia particular subvencionada de la provincia de concepción. Siendo una de estas escuelas regular y tres escuelas especiales de lenguaje. Para efectos de este estudio, fueron codificadas como 01, 02, 03 y 04, con el fin de mantener de manera incógnita las identidades de los participantes.

Respecto a la muestra del estudio, esta se define como un conjunto de objetos y sujetos procedentes de una población (Monje, 2011).

El tipo de muestra que participó del estudio es de tipo no probabilística por conveniencia, es decir, la elección de los elementos de la población no dependió de la probabilidad, sino de las características de esta investigación y a su vez, fueron considerados sólo aquellos casos a los cuales se tuvo acceso (Hernández et al., 2010).

Inicialmente 120 apoderados aceptaron que sus hijos participaran, sin embargo, se trabajó con una muestra final de 112 individuos (edad $M= 67$; 55,3% niños y 44,6% niñas), ya que solo de esa cantidad de estudiantes se logró reunir todos los instrumentos necesarios para el presente estudio.

Los participantes fueron evaluados de manera igualitaria, no obstante, para efectos de posterior comparación y análisis de resultados fueron divididos en primera instancia en dos grupos: el primero compuesto por 56 niños diagnosticados con TEL (21 mujeres y 35 hombres) y el otro conformado por 56 niños con DTL (29 mujeres y 27 hombres).

(Tabla III - 2)

Distribución de la muestra según diagnóstico- sexo.

	TEL	DTL	EDAD \bar{x}
FEMENINO	21	29	67
MASCULINO	35	27	67
TOTAL	56	56	67

Nota: **TEL:** trastorno específico del lenguaje; **DTL:** desarrollo típico del lenguaje; **EDAD \bar{x} :** edad promedio de los estudiantes.

Para ser partícipes del grupo de estudiantes con TEL, los niños debían haber sido diagnosticados por los respectivos fonoaudiólogos de sus escuelas utilizando los criterios de la normativa nacional vigente, estipulada en los decretos N°170/2009 para escuela regular o N°1300/2002, para escuela especial de lenguaje, los cuales indican que el diagnóstico de TEL se da cuando el niño tiene problemas graves en los dominios de lenguaje receptivo y/o expresivo (> 2 DE por debajo del rendimiento medio de los datos establecidos), aplicando pruebas para evaluar habilidades del lenguaje receptivo (prueba para la comprensión receptiva del lenguaje TECAL y una sub- prueba receptiva de la prueba exploratoria de gramática española STSG [versión chilena]) como también, evaluar habilidades del lenguaje expresivo (prueba para procesos de simplificación fonológica TEPROSIF- R y sub prueba expresiva de la prueba exploratoria de gramática española STSG). Cabe destacar que ninguno de los niños de grupo TEL tenía antecedentes conocidos de pérdida auditiva, deficiencias sensoriales, motoras, físicas, lenguaje o de la comunicación. Por otra parte, el grupo de estudiantes con DTL no debían presentar antecedentes sobre patologías o problemas que pudieran impactar en su lenguaje comprensivo o expresivo. De igual manera, es importante mencionar que la información de cada niño y niña fue entregada por las escuelas en las cuales se encontraban matriculados y permaneció en completa confidencialidad.

Es relevante mencionar que, para efectos de análisis de resultados e información complementaria, la muestra también fue subdividida en tres grupos: TEL mixto (TEL-M), TEL expresivo (TEL-E) y DTL.

(Tabla III - 3)

Distribución de la muestra subdividida en diagnósticos

	TEL-E	TEL-M	DTL	TOTAL
FEMENINO	8	13	29	50
MASCULINO	15	20	27	62
TOTAL	23	33	56	112

Nota: **TEL-E:** trastorno específico del lenguaje de tipo expresivo; **TEL-M:** trastorno específico del lenguaje de tipo mixto; **DTL:** desarrollo típico del lenguaje.

3.6 Estrategia de recopilación de la Información

Dentro de las técnicas de recopilación de información se utilizó un instrumento adaptado de la técnica de Denckla y Rudel (1976) con el cual se midió la variable del estudio.

3.6.1 Instrumento

Para obtener información acerca del desempeño en velocidad de nombrado por parte de los estudiantes con y sin TEL de los establecimientos particulares subvencionadas de la provincia de Concepción, se utilizó una adaptación de la prueba Rapid automatized naming (RAN), creada por Denckla y Rudel en el año 1974. Esta consiste en cuatro láminas con estímulos familiares (colores, objetos, dígitos y letras), las cuales se disponen en un formato de tabla en orden aleatorio distribuidos en cinco filas de diez ítems, es decir, cada lámina de la prueba consta de 50 estímulos, además el orden de denominación establecido es de izquierda a derecha, al igual que en la lectura.

En esta oportunidad se utilizó una adaptación realizada FONDECYT n°1161213 aplicando las láminas de colores, objetos, dígitos y números. Este instrumento presenta un coeficiente de fiabilidad de Cronbach de 0.80.

Al finalizar la prueba, se registra el tiempo invertido por cada estudiante en la lectura de estímulos y los errores cometidos en las tareas.

3.6.1.1 Tarea Números

El estudiante debe nombrar lo más rápido posible cada uno de los números presentados en la lámina estímulo, en orden de izquierda a derecha.

3.6.1.2 Tarea Colores

El estudiante debe nombrar lo más rápido posible cada uno de los colores presentados en la lámina estímulo, en orden de izquierda a derecha.

3.6.1.3 Tarea Letras

El estudiante debe nombrar lo más rápido posible cada uno de las letras presentados en la lámina estímulo, en orden de izquierda a derecha.

3.6.1.4 Tarea Objetos

El estudiante debe nombrar lo más rápido posible cada uno de los objetos presentados en la lámina estímulo, en orden de izquierda a derecha.

A continuación, se presentan los estímulos utilizados en la investigación.

Figura III- 1. Lámina Números

2	5	5	1	4	2	5	4	2	5
8	4	8	4	1	2	1	2	2	4
4	1	5	5	8	1	1	2	4	1
8	4	4	8	4	8	5	2	8	1
5	5	2	8	8	2	8	5	1	1

Figura III- 2. Lámina Colores

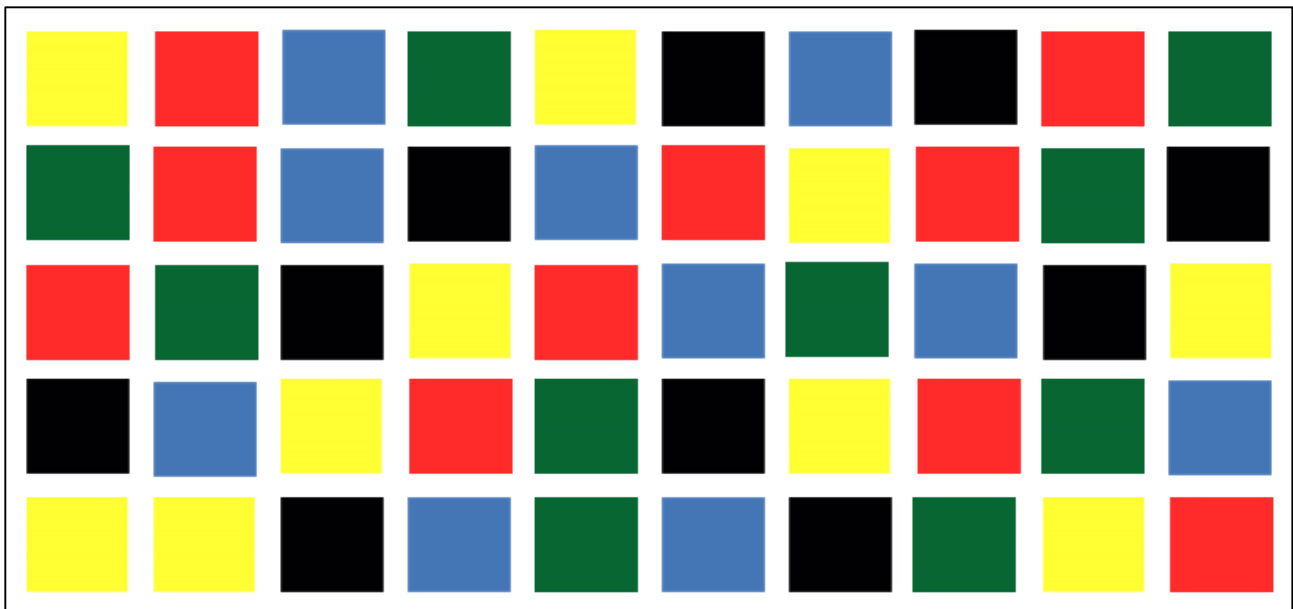


Figura III- 3. Lámina Letras

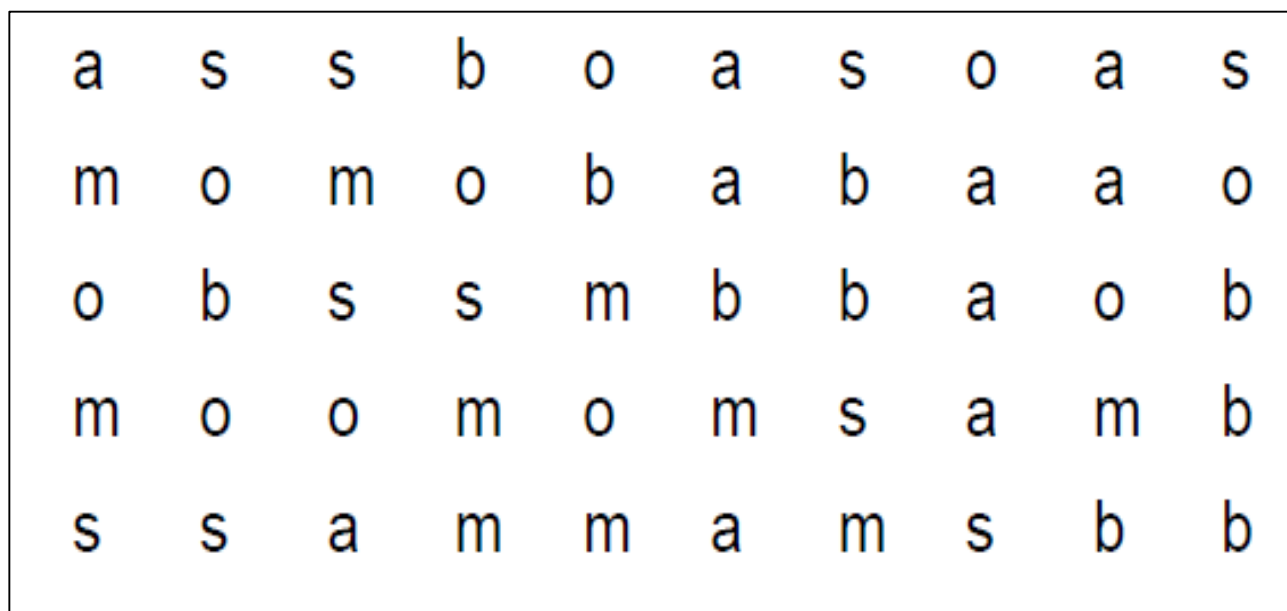
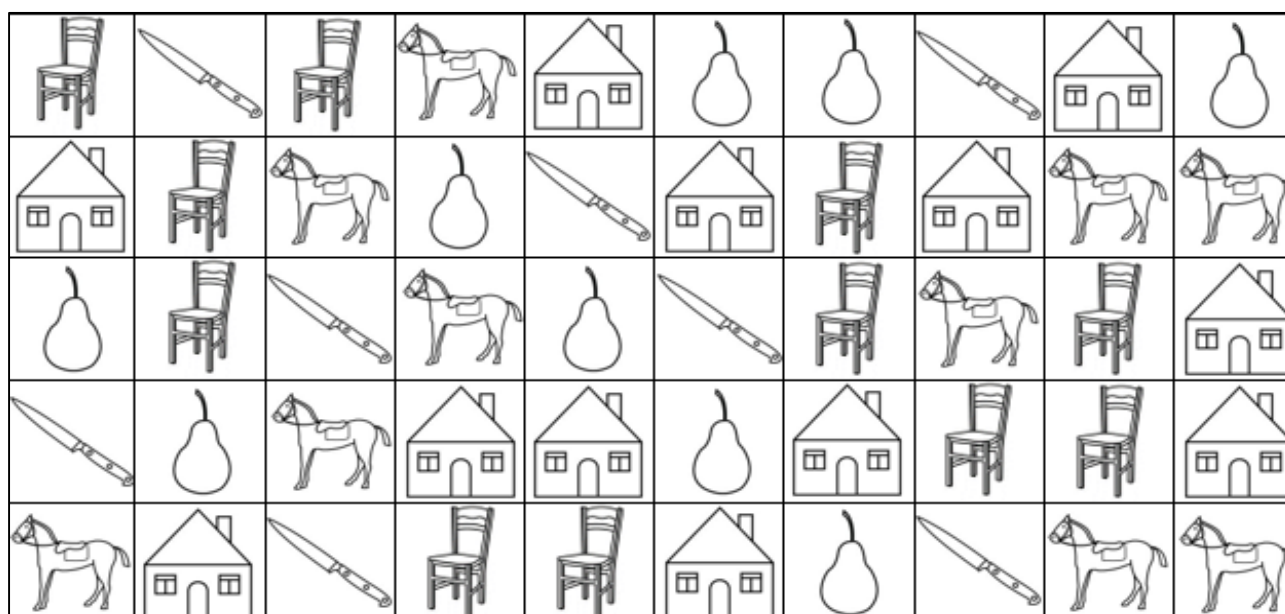


Figura III- 4. Lámina Objetos



3.8 Procedimiento

Se inicia el procedimiento de esta investigación, mediante gestión realizada vía correo electrónico, donde se les consultó a 8 establecimientos por conveniencia si estaban dispuestos a participar de una tesis, los cuales 4 de ellos, tuvieron la disposición de colaborar. Luego de tener la aceptación de las escuelas, se procedió contactar a los respectivos directores y jefes de UTP de dichas escuelas para dar una carta (anexo 1) que acreditaba la investigación y, el respaldo por parte de la Universidad Católica de la Santísima Concepción (UCSC), informar sobre la investigación y su objetivo general, además de entregar los consentimientos (anexo 2) que debían ser respondidos por los apoderados. Posteriormente, mediante llamados telefónicos se informó sobre la recepción de dichas autorizaciones firmadas por los apoderados de cada estudiante para comenzar a evaluar.

La recogida de datos se realizó por 4 estudiantes de Pedagogía en Educación Diferencial de la UCSC de pregrado, las cuales fueron previamente capacitadas a través del proyecto FONDECYT n°1161213.

Para la aplicación de la prueba se invitó de manera lúdica a los estudiantes a participar en un contexto de “juego”, luego se le presentó la prueba a cada niño de forma individual siendo realizada y ejecutada durante una sesión. Cabe mencionar que se realizó en un ambiente fuera del aula regular, alejado de distracciones y ruidos, es decir, en un ambiente propicio para la aplicación de esta.

En primer lugar, la examinadora mostraba una lámina a modo de ejemplo, para luego de cerciorarse que el niño comprendiera la actividad, y de esta forma comenzar a aplicar el RAN.

Mientras se le mostraba las láminas de estímulos, en una hoja de registro (anexo 3), la evaluadora recogía los tiempos de ejecución (en segundos) de cada tarea y el número de errores cometidos.

El levantamiento de datos se efectuó durante los meses de mayo, junio y julio de 2019, es decir, durante el primer semestre académico.

3.9 Procedimientos empleados en el análisis de datos

Para el análisis estadístico, se creó una base de datos en planilla Excel, la cual fue analizada con el software estadístico IBM SPSS statistics 2.6. Se utilizó un análisis correlacional descriptivo de todos los resultados obtenidos en las pruebas. Las variables de este estudio fueron normalizadas aplicando escalera de Tukey, sacando el logaritmo natural de estas, para luego, ser evaluadas con la prueba t-Student para grupo TEL- DTL y con la prueba análisis de varianza (ANOVA) para la subdivisión de los grupos TEL EXP-TEL MIX y DTL. Se trabajó con el sesgo de la muestra y en todos los casos, se consideraron niveles de error inferiores al 0,05.

Capítulo IV: Resultados

4.1 Univariados

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en este estudio con la finalidad de dar cumplimiento a los objetivos de la investigación. La descripción se realizó mediante la prueba paramétrica t-Student, considerando las medias de desempeño de ambos grupos de niños en las diferentes subpruebas RAN (números, colores, letras y objetos) para evaluar la habilidad de velocidad de nombrado.

Los resultados obtenidos se aprecian en las Tablas IV-1 y IV-2, en ellas se exponen los estadísticos descriptivos media (M) y desviación estándar (D.S.) de las diferentes subpruebas para cada grupo, también se presenta la significancia estadística, la cual evidencia el desempeño de los estudiantes en cada una de las tareas, en cuanto a las variables dependientes: errores cometidos y el tiempo empleado para responder a cada estímulo.

Tabla IV-1

Desempeño de los estudiantes en base a los errores cometidos.

VARIABLES	TEL		DTL		Sig
	Media	Desviación Estándar	Media	Desviación Estándar	
NÚMEROS ERRORES	1,17	1,42	0,29	0,77	0 %
COLORES ERRORES	0,86	1,11	0,31	0,72	0 %
LETRAS ERRORES	29,60	9,12	24,59	13,77	4 %
OBJETOS ERRORES	0,56	0,84	0,09	0,29	0 %

Al analizar la información de la tabla IV-1, se evidencia que en cada una de las tareas de la prueba RAN, en relación a la cantidad de errores cometidos, el grupo TEL manifiesta mayor número de fallos en las subpruebas. sin embargo, en todas las tareas $p < 0,05$ por lo tanto, las diferencias presentadas por los grupos no son significativas. (Números errores $p = 0,00 < 0,05$ / Colores errores $p = 0,00 < 0,05$ / Letras errores $p = 0,04 < 0,05$ / Objetos errores $p = 0,00 < 0,05$). Posteriormente se analizó el tiempo empleado por cada grupo en las tareas de la prueba RAN.

Tabla IV.2

Desempeño de los estudiantes en base al tiempo empleado para responder.

VARIABLES	TEL		DTL		Sig
	Media	Desviación Estándar	Media	Desviación Estándar	
NÚMEROS TIEMPO	4,37	0,40	4,12	0,33	0%
COLORES TIEMPO	4,61	0,34	4,41	0,23	0%
LETRAS TIEMPO	87,69	37,65	71,88	27,09	2%
OBJETOS TIEMPO	4,44	0,31	4,29	0,20	0%

Como se advierte en la tabla IV-2, el grupo TEL tardó mayor tiempo en responder a cada una de las tareas dispuestas, en contraste al grupo DTL que presenta un tiempo inferior. Sin embargo, en todas las tareas $p < 0,05$ por lo tanto, las diferencias presentadas por los grupos no son significativas. (Números tiempo $p = 0,00 < 0,05$ / Colores tiempo $p = 0,00 < 0,05$ / Letras tiempo $p = 0,02 < 0,05$ / Objetos tiempo $p = 0,00 < 0,05$). A pesar de aquello se puede apreciar que la diferencia entre las medias de tiempo es marginal.

En síntesis, se puede mencionar que al comparar el desempeño en VN de los grupos TEL y DTL, los del primer grupo poseen mayor cantidad de errores y tardan más tiempo en responder las

diferentes pruebas, es decir, estos presentan un desempeño inferior a sus pares con DTL. No obstante, es importante mencionar que en la tarea “letras” ambos grupos poseen un desempeño deficiente, fenómeno que podría ser explicado por la falta de conocimiento del alfabeto en este nivel curricular. Sin embargo, a pesar de que el grupo TEL posee un menor rendimiento, en todas las subpruebas se constata que las diferencias de desempeño son mínimas, por lo que no sería significativo ni relevante para los fines del estudio, es por esto que como equipo investigador se decidió llevar a cabo pruebas que logran entregar mayor y más detallada información respecto a nuestro objeto de estudio.

4.2 Bivariados

Para obtener más información sobre las variables del estudio se utilizó la prueba paramétrica ANOVA, no obstante, en esta ocasión el grupo TEL se subdividió en mixto (TEL MIX) y expresivo (TEL EXP), en consecuencia, al utilizar una variable con más de dos condiciones, se emplearon pruebas post hoc (a posteriori).

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en función de las comparaciones realizadas entre los grupos. Es importante destacar que, para llegar a estos resultados, los datos fueron normalizados y analizados bajo pruebas paramétricas. Los siguientes resultados son en base a las pruebas post hoc HSD Tukey y Games Howell, con la finalidad de dar cumplimiento al objetivo N° 3 que es comparar resultados obtenidos en VN en niños con TEL de NT2 y sus pares con DTL.

	(I) Diagnóstico	(J) Diagnóstico	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
Games- Howell	Tel Expresivo	Tel Mixto	-1,039*	,341	,010	-1,86	-,22
		DTL	,270	,241	,508	-,32	,86
	Tel Mixto	Tel Expresivo	1,039*	,341	,010	,22	1,86
		DTL	1,309*	,282	,000	,62	1,99
	DTL	Tel Expresivo	-,270	,241	,508	-,86	,32
		Tel Mixto	-1,309*	,282	,000	-1,99	-,62

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0.05.

Tabla IV-3

Comparación en número errores

Al analizar la información anteriormente expresada y comparar los grupos, se concluye que si hay diferencias entre las medias de los grupos: TEL EXP - TEL MIX, TEL MIX - TEL EX, TEL MIX - DTL, DTL - TEL MIX. Y no hay diferencias de las medias en los grupos: TEL EXP - DTL y DTL - TEL EXP.

Tabla IV-4

Comparación números tiempo

	(I) Diagnóstico	(J) Diagnóstico	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
HSD Tukey	Tel Expresivo	Tel Mixto	-,262*	,099	,025	-,50	-,03
		DTL	,105	,090	,479	-,11	,32
	Tel Mixto	Tel Expresivo	,262*	,099	,025	,03	,50
		DTL	,367*	,080	,000	,18	,56
	DTL	Tel Expresivo	-,105	,090	,479	-,32	,11
		Tel Mixto	-,367*	,080	,000	-,56	-,18

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0.05.

Al analizar la información anteriormente expresada y comparar los grupos, se concluye que si hay diferencias entre las medias de los grupos: TEL - TEL MIX, TEL MIX - TEL EXP, TEL MIX - DTL, DTL - TEL MIX. Y no hay diferencia de las medias en los grupos: TEL EXP- DTL, DTL - TEL EXP

Tabla IV.5

Comparación colores errores

	(I) Diagnóstico	(J) Diagnóstico	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
Games- Howell	Tel Expresivo	Tel Mixto	-,974*	,245	,001	-1,57	-,38
		DTL	-,017	,156	,993	-,39	,36
	Tel Mixto	Tel Expresivo	,974*	,245	,001	,38	1,57
		DTL	,957*	,233	,000	,39	1,52
	DTL	Tel Expresivo	,017	,156	,993	-,36	,39
		Tel Mixto	-,957*	,233	,000	-1,52	-,39

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0.05.

Al analizar la información anteriormente expresada y comparar los grupos, se concluye que si hay diferencias entre las medias de los grupos: TEL EXP - TEL MIXTO, TEL MIXTO - TEL EXP, TEL MIXTO - DTL, DTL - TEL MIX. Y no hay diferencias en las medias de los grupos: TEL EXP -DTL, DTL - TEL EXP.

Tabla IV.6

Comparación colores tiempo

	(I) Diagnóstico	(J) Diagnóstico	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
Games- Howell	Tel Expresivo	Tel Mixto	-,296*	,078	,001	-,48	-,11
		DTL	,029	,057	,868	-,11	,17
	Tel Mixto	Tel Expresivo	,296*	,078	,001	,11	,48
		DTL	,324*	,070	,000	,16	,49
	DTL	Tel Expresivo	-,029	,057	,868	-,17	,11
		Tel Mixto	-,324*	,070	,000	-,49	-,16

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0.05.

Al analizar la información anteriormente expresada y comparar los grupos, se concluye que si hay diferencias entre las medias de los grupos: TEL EXP - TEL MIX, TEL MIX -TEL EXP, TEL MIX - DTL, DTL - TEL MIX. Y no hay diferencias en las medias de los grupos: TEL EXP - DTL, DTL - TEL EXP.

Tabla IV.7

Comparación objetos errores

	(I) Diagnóstico	(J) Diagnóstico	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
Games- Howell	Tel Expresivo	Tel Mixto	-,225	,223	,573	-,76	,31
		DTL	,344	,162	,105	-,06	,75
	Tel Mixto	Tel Expresivo	,225	,223	,573	-,31	,76
		DTL	,569*	,163	,004	,17	,97
	DTL	Tel Expresivo	-,344	,162	,105	-,75	,06
		Tel Mixto	-,569*	,163	,004	-,97	-,17

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0.05.

Al analizar la información anteriormente expresada y comparar los grupos, se concluye que si hay diferencias entre las medias de los grupos: TEL MIX - DTL, DTL - TEL MIX.

Y no existen diferencias en las medias de los grupos: TEL EXP - DTL, DTL - TEL EXP, TEL EXP - TEL MIX, TEL MIX - TEL EXP

Tabla IV.8

Comparación objetos tiempo

	(I) Diagnóstico	(J) Diagnóstico	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
Games- Howell	Tel Expresivo	Tel Mixto	-,243*	,072	,004	-,42	-,07
		DTL	,006	,047	,991	-,11	,12
	Tel Mixto	Tel Expresivo	,243*	,072	,004	,07	,42
		DTL	,249*	,066	,001	,09	,41
	DTL	Tel Expresivo	-,006	,047	,991	-,12	,11
		Tel Mixto	-,249*	,066	,001	-,41	-,09

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0.05.

Al analizar la información anteriormente expresada y comparar los grupos, se concluye que si hay diferencias entre las medias de los grupos: TEL EXP - TEL MIX, TEL MIX - TEL EXP, TEL MIXTO - DTL, DTL - TEL MIX. Y no hay diferencias en las medidas de los grupos: TEL EXP - DTL, DTL - TEL EXP.

Tabla IV.9

Comparación letras errores

	(I) Diagnóstico	(J) Diagnóstico	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig.	Intervalo de confianza al 95%		
						Límite inferior	Límite superior	
Games- Howell	Tel	Tel Mixto	-4,459	2,726	,243	-11,11	2,19	
	Expresivo	DTL	2,349	2,769	,675	-4,35	9,05	
	Tel Mixto	Tel	4,459	2,726	,243	-2,19	11,11	
		Expresivo	DTL	6,808*	2,740	,041	,24	13,38
	DTL	Tel	-2,349	2,769	,675	-9,05	4,35	
		Expresivo	Tel Mixto	-6,808*	2,740	,041	-13,38	-,24

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0.05.

Al analizar la información anteriormente expresada y comparar los grupos, se concluye que si hay diferencias entre las medias de los grupos: TEL MIX - DTL, DTL - TEL MIX

Y no existen diferencias en las medias de los grupos: TEL EXP - TEL MIX, TEL EXP - DTL, TEL MIX - TEL EXP, DTL - TEL EXP

Tabla IV.10

Comparación letras tiempo

	(I) Diagnóstico	(J) Diagnóstico	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
Games- Howell	Tel Expresivo	Tel Mixto	-16,181	11,236	,331	-43,56	11,20
		DTL	6,181	8,765	,763	-15,69	28,06
	Tel Mixto	Tel Expresivo	16,181	11,236	,331	-11,20	43,56
		DTL	22,362*	8,911	,043	,57	44,16
	DTL	Tel Expresivo	-6,181	8,765	,763	-28,06	15,69
		Tel Mixto	-22,362*	8,911	,043	-44,16	-,57

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0.05.

Al analizar la información anteriormente expresada y comparar los grupos, se concluye que si hay diferencias entre las medias de los grupos: TEL MIX - DTL, DTL - TEL MIX.

Y no hay diferencias en las medias de los grupos: TEL EXP - TEL MIX, TEL EXP - DTL, TEL MIX - TEL EXP, DTL - TEL EXP.

Al realizar el análisis descriptivo comparativo entre variables independientes se encontró que los resultados en el desempeño de todas las subpruebas RAN oscilan en promedios similares entre

los niños que poseen diagnóstico del TEL expresivo y los que presentan DTL, es decir, estos grupos no poseen diferencias significativas en su desempeño, no así al comparar con el grupo TEL mixto, ya que este posee un desempeño inferior en las pruebas en comparación a los otros grupos.

Capítulo V: Discusión y Conclusiones

5.1 Discusión

El objetivo general del presente estudio fue establecer la relación entre velocidad de nombrado y el trastorno específico del lenguaje en niños de NT2 de escuelas particulares subvencionadas de la provincia de Concepción. Los resultados obtenidos permitirían confirmar, en parte, la hipótesis de que los niños con TEL presentan menor desempeño en velocidad de nombrado que sus pares con DTL.

Para comenzar, se debe consignar que para este estudio se encontró evidencia empírica que permite sostener que la VN es uno de los predictores más relevantes y que correlacionaría con el futuro desempeño lector en los niños (Bishop et al. 2009; Catts, 1993; Defior y Serrano, 2011; Lervag y Hulme, 2009; Wolf y Bowers, 1999; Wolf, Barzillai, Gottwald, Miller, Spencer, Norton, 2009), es así como también existe la idea de que los niños y niñas con TEL presentan menor desempeño en velocidad de nombrado que sus pares con DTL y que el número de fallos no se asocia con un perfil de trastorno determinado ya sea expresivo o mixto (Lahey y Edwards, 1999).

Respecto a los resultados obtenidos se evidencia que los niños con TEL, tal como expresan diversas investigaciones, presentan un menor desempeño en VN, sin embargo, este resultado no es significativo o relevante entre ambos grupos, es decir, las medias entre los grupos TEL y DTL son similares, contrario a lo demostrado por otros estudios que plantean que en tareas de denominación, los niños con TEL tienen puntuaciones significativamente más bajas en comparación a niños de su misma edad sin dificultades lingüísticas (Lovett, Steinbach y Frijters, 2000; Wolf y Bowers, 2001).

Esto podría explicarse por el tipo de TEL que presentaba la muestra, (Coloma, 2013) ya que los niños diagnosticados con TEL mixto suelen tener diferencias más significativas respecto al desempeño que los niños con TEL expresivo en comparación con el grupo DTL.

Por otro lado, surge el cuestionamiento de subdividir al TEL en categorías diagnósticas distintas (TEL mixto – TEL expresivo), considerando que el manual de consultas de criterios diagnósticos (DSM-V) presenta al TEL como un trastorno de la comunicación que se expresa por manifestaciones que son propias del TEL mixto.

Asimismo, los resultados de esta investigación revelan que, al contrario de lo planteado por Lahey y Edwards, el número de fallos si se asociaría a un perfil de trastorno determinado. Ya que al subdividir la muestra en tres grupos (DTL-TEL EXP-TEL MIX) se observa una diferencia significativa entre TEL-MIX y DTL, evidenciándose de esta manera, que el grupo de niños con TEL mixto presentan un rango de errores mucho mayor que los niños con TEL expresivo. Además, de tener un desempeño más lento en el nombrado de estímulos. No así, entre TEL- EXP y DTL, quienes no poseen mayores diferencias en su desempeño

Por otra parte, en un estudio realizado por Coloma (2013) se revela que los niños con TEL poseen desempeños similares en tareas de velocidad de nombrado que sus pares con DTL, al igual que los resultados obtenidos en este estudio, sin embargo, aquella investigación se realizó en niños con una edad promedio de 9.8 años.

Finalmente, a partir de todos los hallazgos encontrados, se puede establecer que el presente estudio concuerda con la evidencia empírica, no obstante, las diferencias reveladas pueden ser consecuencia de los métodos utilizados para evaluar y las muestras con las que se trabajó.

5.2 Conclusiones

La hipótesis (H1) del presente estudio señala que los niños que poseen diagnóstico de trastorno específico del lenguaje presentan menor desempeño en la velocidad de nombrado que niños con desarrollo típico del lenguaje.

A partir de los resultados obtenidos se determina que la hipótesis H1 fue confirmada. A pesar de aquello, el margen de diferencia obtenido en las medias de los grupos no es significativa, por lo que se procedió a subdividir al grupo TEL (TEL mixto y TEL expresivo), para profundizar y buscar mayor información sobre la desigualdad de desempeño entre los tres grupos, hallándose una diferencia significativa entre el grupo TEL-M y DTL.

Con respecto a los objetivos establecidos en esta investigación, se puede concluir lo siguiente:

Referente al primer objetivo específico, se dio cumplimiento recogiendo información primaria de los estudiantes del nivel a través de la aplicación de la prueba RAN en los diferentes establecimientos educacionales. Por otro lado, respecto al segundo objetivo, se describió el desempeño de los niños con TEL en función a los niños con DTL, observando que en las variables errores y tiempo los niños con TEL presentaron menor desempeño en todas las subpruebas en comparación a sus pares con DTL. Al analizar cada tarea, se aprecia que los niños con TEL poseen mayor cantidad de errores en la subprueba letras, luego números, colores y finalmente obtuvieron una menor cantidad de fallos en la subprueba objetos. Además, en relación al tiempo empleado para responder a cada estímulo, se puede apreciar que demoraron mayor tiempo en la subprueba letras, luego colores, objetos y finalmente tardaron menor tiempo en la subprueba números.

Por último, respecto al objetivo número tres, comparar los resultados obtenidos por ambos grupos, al analizar los datos bajo la prueba t- Student, se concluye que existen discrepancias en el

rendimiento de los niños con y sin TEL, pero se puede apreciar que la desigualdad entre las medias es marginal y que $p < 0,05$, por lo tanto, la diferencia entre los resultados no es significativa. Posteriormente al aplicar las pruebas post hoc, se evidencia que entre los niños con TEL mixto y los estudiantes con DTL la diferencia entre los resultados es más significativa, no así entre los niños con TEL expresivo y DTL, quienes manifestaron un desempeño similar en todas las tareas.

Para concluir, es importante destacar que este estudio enriquece a futuras investigaciones dentro de esta temática, la cual ha sido muy poco analizada en este grupo de niños, y podría aportar a la educación chilena, mejorando las prácticas educativas desde el nivel pre escolar con el objetivo de apoyar tempranamente y a través de un trabajo sistemático a los estudiantes, en especial a los que presentan TEL, en el proceso de adquisición de la lectura.

5.2.1 Limitaciones

Los hallazgos de esta investigación tienen algunas limitaciones que deben considerarse para su interpretación. En primer lugar, se observa una limitación en cuanto a la tarea de letras de la prueba RAN, la cual presentó mayor cantidad de errores en todos los grupos, evidenciando que probablemente su adaptación y diseño no correspondía (en totalidad) al conocimiento del alfabeto que al mes de julio los niños de las diferentes escuelas habían aprendido (considerando que la lámina incluye vocales y consonantes). En una próxima oportunidad, sería conveniente consultar a priori el conocimiento del alfabeto que manejan los estudiantes, para tener un cálculo de error más exacto y confiable. Por otra parte, el tamaño de la muestra en general pudo haber sido mayor, de esa forma los resultados de la investigación habrían tenido mayor significancia e influencia. También se destaca que en este estudio no fue evaluada la memoria de trabajo, la cual, según la evidencia empírica, se encontraría relacionada con VN (Arnell, Joanisse, Klein, Bussery y

Tannock,2009; Brooks, Berninger y Abbott, 2011) y podría haber brindado mayores antecedentes del funcionamiento cognitivo de los niños con TEL. Otra limitación se relaciona con el sistema educativo del cual proviene la muestra, ya que algunos estudiantes pertenecían a escuela especial de lenguaje y otros a escuela regular, lo que podría significar una desigualdad respecto a los conocimientos e instrucciones previas brindadas por los establecimientos. Finalmente, fue una limitante el desconocimiento y carencia bibliográfica de estudios relacionados a VN en lenguas transparentes como el español, ya que principalmente existían estudios en lenguas opacas.

5.2.2 Proyecciones

Dado los resultados obtenidos de este estudio y puesto que se ha desarrollado en el contexto chileno, sería interesante continuar en esta línea investigando más en profundidad y con muestras masivas que indiquen resultados confiables y significativos sobre la relación entre VN y TEL. Por otra parte, sería importante generar estudios longitudinales que permitan un seguimiento del desempeño en VN en estudiantes desde la etapa pre-lectora hasta el fin de la adquisición de esta, para de esta manera poder conocer las diferencias en los avances del desarrollo de la lectura entre los diferentes grupos de estudiantes. También, sería interesante aplicar a un grupo control algunas intervenciones en la edad pre-escolar para evaluar si en la posterioridad presentan mejores desempeños.

Así como fue una limitación para este estudio, una futura línea investigativa, podría tener relación con la VN y la memoria de trabajo en conjunto frente al TEL.

Sería beneficioso para el área educativa generar instancias y/o proyectos que permitan educar sobre la relevancia de los predictores de la lectura, específicamente de la velocidad de nombrado,

a otros profesionales del área de la educación como educadoras de párvulo o profesores de enseñanza básica, quienes desde el nivel pre-escolar podrían comenzar a potenciar esta habilidad por medio de acciones intencionadas en aula. Así también, los profesores de educación diferencial podrían comenzar a trabajar un campo poco explorado en nuestro país referente a la prevención de dificultades lectoras futuras en estudiantes con TEL.

ANEXOS



Concepción, xx de xx de 2019

Señor (a)
XXXX
Director(a) del establecimiento, Concepción
Presente

De nuestra consideración:

La Universidad Católica de la Santísima Concepción, a través del Departamento de Fundamentos de la Pedagogía, lleva adelante el proceso de construcción del Seminario de Grado de los estudiantes de Pedagogía, que constituye un proceso riguroso de investigación educacional aplicado a la realidad local, con alto valor formativo para instalar en los estudiantes de pedagogía las competencias investigativas que, a futuro, requerirán en el ejercicio de su práctica profesional.

En este proceso se pretende indagar en los diferentes planos de la realidad educacional de los establecimientos educacionales de la región, con el fin de obtener información objetiva y científicamente trabajada que puede ser de mucha utilidad para su establecimiento educacional, en tanto que podría colaborar a la toma de decisiones tanto de tipo administrativas como pedagógicas. Cabe señalar que la información obtenida es de absoluta confidencialidad para los colegios.

Por lo tanto, es de vital importancia para nuestras alumnas investigadores, contar con su aprobación como Director/a, para desarrollar parte de su estudio en su prestigiosa institución.

El tema a investigar en esta oportunidad es: "Comparar el desempeño en la velocidad de nombrado que presentan niños con trastorno específico del lenguaje y niños con desarrollo típico del lenguaje en nivel de transición dos de escuelas particulares subvencionadas de la ciudad de Concepción." Las estudiantes responsables de este estudio son: Javiera Fernanda Arévalo Carrasco, rut:19.596.455-6, Vanessa Valentina Montecinos García, rut: 19.156.972-8, Natalia Belén Ulloa Paredes, rut: 19.373.417-0, Ana Amalia Veloso Barriga, rut: 19.110.278-9, pertenecientes a la carrera de pedagogía en educación diferencial. El seminario es guiado por la académica de nuestra Facultad de Educación: Sra. Sandra González Vergara, (email: sgonzalez@ucsc.cl; Teléfono: 2345361).

Por la presente, expresamos a usted nuestros más cordiales saludos y agradecimientos de parte de la Facultad de Educación y en especial del Departamento de Fundamentos de la Pedagogía, por apoyar el trabajo investigativo de nuestros estudiantes, que por cierto redundará en la calidad educativa de nuestra región.

Para cualquier consulta rogamos ponerse en contacto con el /la profesor (a) guía de los estudiantes o en su efecto con el Jefe del Departamento Fundamentos de la Pedagogía.

Sin otro particular, saludan cordialmente a usted,

Prof. Sandra González Vergara
Profesora Guía

Anexo 2- Carta de consentimiento para padres



Concepción, mayo 2019

Señor (a) apoderado (a)

De nuestra consideración

Las estudiantes de la carrera de Pedagogía en Educación Diferencial de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Javiera Arévalo Carrasco, Vanessa Montecinos García, Natalia Ulloa Paredes y Ana Veloso Barriga, se encuentran en la actualidad en un periodo de su formación profesional donde requieren realizar recogida de información, parte relevante de una investigación que corresponde en este itinerario formativo.

Se desarrollará una investigación titulada Desempeño en velocidad de nombrado en estudiantes con trastorno específico del lenguaje y desarrollo típico del lenguaje. Para llevar a cabo este estudio se requerirá evaluar con una prueba estandarizada (RAN) a los estudiantes de Kinder, en una toma que durará aproximadamente 10 minutos. Cabe señalar que la información obtenida es de absoluta confidencialidad. Solicitamos su colaboración para esta investigación que tendrá sin dudas repercusiones en la práctica educativa.

Autorización para responder encuesta

Yo _____ Rut: _____
apoderado/a de _____

Conozco en qué consiste este proceso de recogida de información en el que participará mi pupilo, que actualmente cursa _____.

Por lo tanto, en _____ con fecha ____ de _____ del 20__

Doy mi consentimiento

No doy mi consentimiento

Firma Apoderado

Firma y timbre Escuela

Anexo 3- Hoja de registro prueba RAN

Hoja de registro RAN

RAN-Números

“Ahora vamos a jugar a un juego de nombrar números. Mira yo te voy a enseñar unos números y tú me vas a decir su nombre, no importa si están repetidos. Vamos a probar”. [El examinador muestra la lámina de práctica]

“Aquí tendrías que decir: uno, cuatro, dos, ocho, cinco, ocho, uno, dos cinco y cuatro ¿Has entendido?”. En caso afirmativo, el examinador dice: “ahora hazlo tu sólo”. Una vez resuelto el ejemplo, se pasa a los ítems de evaluación.

Aquí hay más números [muestran la lámina de evaluación], debes tratar de nombrarlos lo más rápido que puedas sin equivocarte. Comienza aquí [señale el primer número de la izquierda] y continua así [señale dirección y sentido]. ¿Lo has entendido?, [espere la respuesta del niño/a]. Bien, Comienza [ponga el cronómetro en marcha].

2 5 5 1 4 2 5 4 2 5
 8 4 8 4 1 2 1 2 2 4
 4 1 5 5 8 1 1 2 4 1
 8 4 4 8 4 8 5 2 8 1
 5 5 2 8 8 2 8 5 1 1

Errores	
RAN_Números	
Tiempo total	
RAN_Números	

RAN-Colores

“Ahora vamos a jugar a un juego de nombrar colores. Mira yo te voy a enseñar unos colores y tú me vas a decir su nombre, no importa si están repetidos. Vamos a probar”. [El examinador muestra la lámina de práctica]

“Aquí tendrías que decir: azul, verde, rojo, amarillo, negro, azul, rojo, amarillo, verde, negro. ¿Has entendido?”. En caso afirmativo, el examinador dice: “ahora hazlo tu sólo”. Una vez resuelto el ejemplo, se pasa a los ítems de evaluación.

Aquí hay más colores [muestran la lámina de evaluación], debes tratar de nombrarlos lo más rápido que puedas sin equivocarte. Comienza aquí [señale el primer color de la izquierda] y continua así [señale dirección y sentido]. ¿Lo has entendido?, [espere la respuesta del niño/a]. Bien, Comienza [ponga el cronómetro en marcha]

Rojos	Amarillos	Verdes	Negros	Azules	verdes	Azules	Negros	Amarillos	Amarillos
Azules	Verdes	Rojos	Amarillos	Negros	verdes	Rojos	Amarillos	Azules	Negros
Amarillos	Negros	Azules	Verdes	Azules	Rojos	Amarillos	Negros	Verdes	Rojos
Negros	Verdes	Rojos	Amarillos	Rojos	Azules	Negros	Azules	Rojos	Verdes
Verdes	Rojos	Negros	Azules	Negros	Amarillos	Verdes	Azules	Rojos	Amarillos

Errores	
RAN_Colores	
Tiempo total	
RAN_Colores	

RAN-Letras

“Ahora vamos a jugar a un juego de nombrar letras. Mira yo te voy a enseñar unas letras y tú me vas a decir su nombre, no importa si están repetidos. Vamos a probar”. *[El examinador muestra la lámina de práctica]*

“Aquí tendrías que decir: a, s, b, o, m, m, s, a, o y b ¿Has entendido?”. *En caso afirmativo, el examinador dice: “ahora hazlo tu sólo”. Una vez resuelto el ejemplo, se pasa a los ítems de evaluación.*

Aquí hay más letras *[muestran la lámina de evaluación]*, debes tratar de nombrarlas lo más rápido que puedas sin equivocarte. Comienza aquí *[señale la primera letra de la izquierda]* y continua así *[señale dirección y sentido]*. ¿Lo has entendido?, *[espere la respuesta del niño/a]*. Bien, Comienza *[ponga el cronómetro en marcha]*.

a s s b o a s o a s
 m o m o b a b a a o
 o b s s m b b a o b
 m o o m o m s a m b
 s s a m m a m s b b

Errores	
RAN_Letras	
Tiempo total	
RAN_Letras	

RAN-Objetos

“Ahora vamos a jugar a un juego de nombrar objetos. Mira yo te voy a enseñar unos objetos y tú me vas a decir su nombre, no importa si están repetidos. Vamos a probar”. *[El examinador muestra la lámina de práctica]*

“Aquí tendrías que decir: pera, silla, caballo, cuchillo, casa, pera, silla, casa, caballo, cuchillo. ¿Has entendido?”. *En caso afirmativo, el examinador dice: “ahora hazlo tu sólo”. Una vez resuelto el ejemplo, se pasa a los ítems de evaluación.*

Aquí hay más objetos *[muestran la lámina de evaluación]*, debes tratar de nombrarlos lo más rápido que puedas sin equivocarte. Comienza aquí *[señale el primer objeto de la izquierda]* y continua así *[señale dirección y sentido]*. ¿Lo has entendido?, *[espere la respuesta del niño/a]*. Bien, Comienza *[ponga el cronómetro en marcha]*

silla	cuchillo	silla	caballo	casa	pera	pera	cuchillo	casa	pera
casa	silla	caballo	pera	cuchillo	casa	silla	casa	caballo	caballo
pera	silla	cuchillo	caballo	pera	cuchillo	silla	caballo	silla	casa
cuchillo	pera	caballo	casa	casa	pera	casa	silla	silla	casa
caballo	casa	cuchillo	silla	silla	casa	pera	cuchillo	caballo	caballo



Errores	
RAN_Objeto	
Tiempo total	
RAN_Objeto	



REFERENCIAS

- Ackerman, P. T., y Dykman, R. A. (1993). Phonological Processes, Confrontational Naming, and Immediate Memory in Dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 26(9), 597–609.
- Acosta, V. M., Moreno, A. M., & Axpe, Á. (2014). El estudio de la agramaticalidad en el discurso. *ONOMAZEIN Revista semestral de lingüística, filología y traducción*, 119-129.
- American Speech-language-Hearing Association Committee on Language, Speech and hearing Services in the schools (1980). *Definitions for communicative disorders and differences*. ASHA, 22, 317-318.
- Andreu, L.; Aguado, G., Clastre, M. y Sanz-Torrent, M. (2013). El trastorno específico del lenguaje. Diagnóstico e intervención, Barcelona, España: Editorial UOC.
- Arnell, K., Joanisse, M., Klein, R., Busseri, M y Tannock, R. (2009). Decomposing the relation between rapid automatized naming (RAN) and reading ability. *Canadian journal of experimental psychology/revue canadienne de psychologie experimentale*, 63(3), 173
- Badian, N. A. (1993). Phonemic awareness, naming, visual symbol processing, and reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 5(1), 87–100.
- Beitchman, J. H., Nair, R., Clegg, M., & Patel, P. G. (1986). Prevalence of speech and language disorders in 5-year-old kindergarten children in the Ottawa–Carleton region. *Journal of Speech & Hearing Disorders*, 51(2), 98-110.
- Beltrán, J., López-Escribano, C. y Rodríguez, E. (2006). Precursores tempranos de la lectura. En B. Gallardo, C. Hernández y V. Moreno (Eds.): *Lingüística clínica y neuropsicología cognitiva. Actas del I Congreso Nacional de Lingüística Clínica* (pp.18-26). Valencia: Universidad de Valencia.

- Bishop, D., V y Adams, C. (1990). A prospective study of the relationship between specific language impairment, phonological disorders and reading retardation. *Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines*, 31(7), 1027-1050.
- Bishop, D., y Snowling, M. J. (2004). Developmental dyslexia and specific language impairment: Same or different? *Psychological Bulletin*, 130(6), 858–886.
- Brooks, A., Berninger, V. y Abbot, R. (2011). Letter naming and letter writing reversals in children with dyslexia: momentary inefficiency in the phonological and orthographic loops of working memory. *Developmental Neuropsychology*, 36(7), 847-868
- Castillo, J. A. (2011). Proceso lector como instrumento de aprendizaje. (Tesis de maestría) Escuela de estudios de postgrado. Guatemala.
- Catts, H. (1993). The Relationship Between Speech- Language Impairments and Reading Disabilities. *Journal of Speech and Hearing Research*, 36, 948-958.
- Catts, H., Fey, M. E., Tomblin, J. B., & Zhang, X. (2002). A longitudinal investigation of reading outcomes in children with language impairments. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 45(6), 1142-1157.
- Catts, H; Sittner, M; Little, TD; Tomblin, J (2008). Reading Achievement Growth in Children With Language Impairments. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. Vol. 51, pp. 1569–1579
- Chall, J.S. (1987). Two Vocabularies for reading: Recognition and Meaning. En M.G McKeown y M.E Curtis (Eds.), *The Nature of Vocabulary Acquisition*(7-17). Hillside (Nueva Jersey): Lawrence Erlbaum Associates.

- Coloma, J (2013) Precursores de lectura en un grupo de preescolares con TEL (tesis de pregrado).
Universidad de Chile, Santiago
- Coloma, J., Cobarrubias, I., De Barbieri, Z. (2007). Conciencia fonológica en niños preescolares de 4 y 5 años. *Revista Chilena de Fonoaudiología*. Volumen 8, Nº 1 ,pág. 59 - 69
- Dávila Barba, V. (2013). La intervención en conciencia fonológica y velocidad de denominación en la lectoescritura en educación infantil (Tesis Doctoral). Universidad Da Coruña, España.
- Defior, S y Serrano, F. (2011). Procesos Fonológicos Explícitos e Implícitos, Lectura y Dislexia. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*. 11(1): 79-94.
- Domínguez, A. B. (1996) El desarrollo de habilidades de análisis fonológico a través de programas de enseñanza. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 19:76, 69-81.
- Elbro, C. y Petersen, D. (2004) Long-Term Effects of Phoneme Awareness and Letter Sound Training: An Intervention Study With Children at Risk for Dyslexia. *Journal of Educational Psychology*, 96, No. 4 660-670.
- Francis, D. J., Shaywitz, S. E., Stuebing, K. K., Shaywitz, B. A., y Fletcher, J. M. (1996). Developmental lag versus deficit models of reading disability: A longitudinal, individual growth curves analysis. *Journal of Educational Psychology*, 88(1), 3-17.
- Fresneda, M. D. y Mendoza, E. (2005) Trastorno específico del lenguaje: concepto, clasificaciones y criterios de identificación. *Revista Neurología*, 41 (Supl. 1): S51-S56.

- Georgiou,G y Parrila,R. (2012). Rapid Automatized Naming and Reading In Swanson, L.,Harris,K y Graham,S. Handbook of Learning Disabilities (2nd ed.), 169-185. New York: Guilford.
- Gómez-Velázquez,F.,González-Garrido,A.,Zaragoza,D., y Amano,M. (2010). La Velocidad de Denominación de Letras. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(46), 823-847.
- González, R., López, S., Vilar, J., Rodríguez, A. (2013). Estudio de los predictores de la lectura. *Revista de Investigación en Educación*, 11(2), 98-110.
- Hernández, F. Fernández, C. Baptista, P. (2010). Metodología de la Investigación. Quinta Edición. McGraw-Hill/ Interamericana Editores, S.A. DE C.V.
- Hernández, R., Méndez, S. y Mendoza, C. (2014), Metodología de la investigación, México: McGRAW-HILL.
- Hogan, T; Thomson, J (2009) “Advances in the Early Detection of Reading Risk”: Future advances in the early detection of Reading risk: Subgroups, dynamic relations, and advanced methods. *Journal of Learning Disabilities* Special Edit. 43(4) 383-386.
- Hsu,H y Bishop,D. (2010). Grammatical Difficulties in Children with Specific Language Impairment: Is Learning Deficient?. *Human Development*, 53,264-277.
- Idiazábal-Aletxa, M. A. y Saperas-Rodríguez, M. (2008) Procesamiento auditivo en el trastorno específico del lenguaje. *Revista Neurología*, 46 (1), 91-95.

- Jiménez, J. , Rodrigo, M. , Ortiz, M. y Guzmán, R. (1999) Procedimientos de evaluación e intervención en el aprendizaje de la lectura y sus dificultades desde una perspectiva cognitiva. *Infancia y Aprendizaje*, 22:88, 107-122.
- Johnston, J. (1991). Cognitive abilities of language impaired children. In P. Fletcher & D. Hall (Eds.), *Specific speech and language disorders in children* (105–116). London: Whurr.
- Johnston, J., y Ellis Weismer, S. (1983). Mental rotation abilities in language-disordered children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 26, 397–403.
- Juan E. Jiménez (1996) Conciencia fonológica y retraso lector en una ortografía transparente. *Infancia y Aprendizaje*, 19: 109-121.
- Kail, R. y Leonard, L. B. (1986). Word-Finding Abilities in language-Impaired Children. *ASHA Monographs*, pp. 1-49.
- Kim, Y., y Pallante, D. (2012). Predictors of Reading skills for kindergartners and first grade students in Spanish: A longitudinal study. *Reading and Writing* 25,1-22.
- Kirby,J., Georgiou,G., Martinussen,R y Parrila, R. (2010). Naming Speed and Reading: From Prediction to Instruction. *Reading Research Quarterly*, 45(3),341-362.
- Lahey, M., y Edwards, J. (1999). Naming Errors of Children With Specific Language Impairment. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 42(1), 195.
- Law,J., McBean,K y Rush,R (2011). Communication skills in a population of primary school-aged children raised in an area of pronounced social disadvantage. *Royal College of Speech & Language Therapists*, 46(6):657-664.
- Leppänen, U., Niemi, P., Aunola, K., y Nurmi, J.-E. (2004). Development of reading skills among preschool and primary school pupils. *Reading Research Quarterly*, 39(1), 72-93.

- Lervag, A., y Hulme, C. (2009). Rapid naming (RAN) taps a basic constraint on the development of early reading fluency. *Psychological Science*, 20(8), 1040-1048.
- Locke, J. L. (1993). *The child's path to spoken language*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Locke, J. L. (1994). Gradual emergence of developmental language disorders. *Journal of Speech and Hearing Research*, 37, 608–616.
- López-Escribano, C. y Beltrán, J. (2009). Early predictors of reading in three groups of native Spanish speakers: Spaniards, Gypsies, and Latin Americans. *The Spanish Journal of Psychology*, 12, 84-95.
- López-Escribano, C., y Katzir, T. (2008). ¿Están separados los procesos fonológicos de los procesos que contribuyen a la velocidad de denominación en una ortografía transparente?. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6 (3), 641-666.
- López-Escribano, C., Sánchez-Hipola, P., Suro, J., & Leal, F. (2014). Análisis comparativo de estudios sobre la velocidad de nombrar en español y su relación con la adquisición de la lectura y sus dificultades. *Universitas Psychologica*, 13(2), 757-769.
- Manis, F. R., Doi, L. M. y Bhadha, B. (2000) Naming Speed, Phonological Awareness, and Orthographic Knowledge in Second Graders. *Journal of Learning Disabilities*, 33 (4), 325-333.
- Mendoza, E (2001). *Trastorno Específico del Lenguaje (TEL)*. Madrid, España: Pirámide.
- Mendoza, E (2017). *Trastorno Específico del Lenguaje (TEL): Avances en el estudio de un trastorno invisible*. Madrid, España: Pirámide.
- Miller, C. A., Kail, R., Leonard L. B. y Tomblin J. B. (2001) Speed of Processing in Children With Specific Language Impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* Vol. 44 416–433.

- Ministerio de Educación, Centro de Estudios, Unidad de Estadísticas (2018). Estadísticas de la Educación 2017, Publicación diciembre 2018. Santiago, Chile.
- Muter, V., Hulme, C., Snowling, MJ y Stevenson, J. (2004). Fonemas, ritmos, vocabulario y habilidades gramaticales como fundamentos del desarrollo de la lectura temprana: evidencia de un estudio longitudinal. *Psicología del desarrollo*. Vol. 40, No. 5, 665–681.
- Paciga, K, Hoffman, J y Teale, W (2011). The National Early Literacy Panel and Preschool Literacy Instruction. *YC Young Children* 66(6): 50-57.
- Parrila, R., Kirby. J. y McQuarrie, L. (2004) Articulation Rate, Naming Speed, Verbal Short-Term Memory, and Phonological Awareness: Longitudinal Predictors of Early Reading Development?, *Scientific Studies of Reading* 8:1, 3-26.
- Paz Suárez-Coalla, Marta García-de-Castro & Fernando Cuetos (2013) Variables predictoras de la lectura y la escritura en castellano. *Infancia y aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 36:1, 77-89.
- Peñafiel, M. (2009). Guía de intervención logopédica en la disgrafía. Madrid: Síntesis.
- Reyes, M; De Baribieri, Z (2018) Habilidades lingüísticas y decodificación en niños con Trastorno Específico del Lenguaje con y sin dificultades de comprensión lectora. *Revista Chilena de Fonoaudiología*. Vol 17, pp. 1-11.
- Rosales, L. (2010) Resúmenes de Políticas Educativas No. I. Recuperado de <http://www.reaula.org/>

- Sanz, M; Andreu, Ll; Badia, I; Serra, M (2010) El proceso lector en niños con antecedentes de retraso y trastorno específico del lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 30(1) pp 23-33.
- Sellés, P. (2006). Estado actual de la evaluación de los precursores y habilidades relacionadas con el desarrollo inicial de la lectura. *Revista Aula Abierta*, 88, 53-73.
- Snowling, M; Bishop, D; Stothard, S (2000) Is preschool language impairment a Risk Factor for Dyslexia in adolescence?. *J Child Psychol Psychiatry*. Vol 41(5), pp. 587-600
- Solé, I. (1992). Estrategias de lectura. Barcelona: Editorial Graó.
- Suárez-Coalla, García-De-Castro y Cuetos (2013). Variables predictoras de la lectura y la escritura en castellano. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 36:1, 77-89
- Tallal, P., Stark, R. E., y Mellits, E. D. (1985). Identification of language-impaired children on the basis of rapid perception and production skills. *Brain and Language*, 25, 314–322.
- Tapia, V y Luna, J (2008). Procesos Cognitivos y desempeño lector. *Revista de Investigación en Psicología* 11(1): 37-68.
- Tunmer, W. E., Herriman, M. L. y Nesdale, A. R. (1988). Metalinguistic abilities and beginning reading. *Reading Research Quarterly*, 23, 134-158.
- Ullman, M. y Pierpont, E. (2005) Specific Language Impairment is not Specific to Language: the procedural Deficit Hypothesis. *Cortex*, 41(3), p. 399.
- Villamizar, G (2003) El lenguaje en la comprensión de la lectura. *Acción pedagógica*, Vol. 12, pp. 1-9, 23-33.

- Wagner, R. K., & Torgesen, J. K. (1987). The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. *Psychological Bulletin*, 101(2), 192-212.
- Wolf, M., Barzillai, M., Gottwald, S., Miller, L., Spencer, K., Norton, E., ... Morris, R. (2009). The RAVE-O intervention: Connecting neuroscience to the classroom. *Mind, Brain, and Education*, 3(2), 84-93.
- Wolf, M., y Bowers, P. G. (1999). The double-deficit hypothesis for the developmental dyslexias. *Journal of Educational Psychology*, 91(3), 415-438.
- Wolf, M., Bowers, P., y Biddle K. (2000). Naming-Speed Processes, Timing, and Reading A Conceptual Review. *Journal of Learning Disabilities*, 33(4), 387-407.
- Wolf, M., Goldberg, A., Gidney, C., Lovett, M., Cirino, P. y Morris, R. (2002) The second deficit: An investigation of the independence of phonological and naming-speed deficits in developmental dislexia. *Reading and Writing: An Interdisciplinary*, Vol 15, pp. 43–72
- Ygual-Fernández, A; Cervera-Mérida, J (2005) Dispraxia verbal: características clínicas y tratamiento logopédico. *Revista de neurología*, 40 N° Extra 1 p.121.



PAUTA PARA EVALUAR SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN

NOMBRE DEL EVALUADOR	Carmen M Campos Aguilera
TÍTULO DEL SEMINARIO EVALUADO:	Relación entre velocidad de nombrado y el trastorno específico del lenguaje en niños del nivel de transición 2
ESTUDIANTE (S) AUTOR (ES) DEL SEMINARIO	Javiera Arévalo Carrasco Vanessa Montecinos García Natalia Ulloa Paredes Ana Veloso Barriga
CARRERA	Pedagogía en Educación Diferencial.
PROFESOR GUÍA	Sandra González Vergara

Nota: Evalúe de 1.0 a 7.0 cada uno de los indicadores que se presentan esta pauta.

A. De La Formulación del Problema (25%)

INDICADORES	Nota
1. Construcción del objeto de estudio a partir de la presentación de antecedentes empíricos, contextuales y teóricos.	7.0
2. Supuestos o hipótesis de trabajo en correspondencia con el objeto de estudio.	7.0
3. Objetivos formulados con claridad y coherentes con el problema y el objeto de estudio.	7.0
4. Relevancia del problema de investigación en el contexto de las disciplinas pedagógicas.	7.0
5. Adecuada identificación y/o definición operacional de variables y/o categorías de análisis.	7.0
6. Fundamentación y justificación del problema basado en antecedentes bibliográficos y de trabajos de investigación relevantes en el campo de estudio.	7.0
Promedio	7.0

B. DEL MARCO TEÓRICO REFERENCIAL (20%)

INDICADORES	Nota
1. Pertinencia y relevancia de la bibliografía (si corresponde a las disciplinas pedagógicas, actualizadas).	7.0
2. Uso del lenguaje técnico coherente con la temática estudiada.	7.0
3. Calidad y precisión del marco teórico/ Conceptual.	7.0
Promedio	7.0

C. Del Diseño Metodológico del Problema (20%)

INDICADORES	Nota
1. Precisión del enfoque o modelo de investigación.	7.0
2. Presentación del método de investigación y su diseño.	7.0
3. Coherencia entre el enfoque investigativo, las fuentes de recogida de datos y el problema estudiado.	7.0
4. Precisión en la descripción de la población objetivo o de los participantes, su rol y función que cumplen en la investigación.	7.0
5. Precisión de las estrategias y técnicas de recogida de datos.	7.0
6. Descripción del procedimiento investigativo y/o escenarios donde se realiza la investigación.	7.0
7. Control de validez y confiabilidad y/o de credibilidad y consistencia interna de la información.	7.0
8. Consistencia entre unidad de análisis, fuentes y técnicas de análisis de la información.	7.0
Promedio	7.0



Facultad de Educación

D. DEL CONTENIDO TEMÁTICO Y LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN (25%)

INDICADORES	Nota
1. Procesamiento, análisis e interpretación pertinentes de los resultados o hallazgos de investigación .	7.0
2. Presentación de los hallazgos o resultados de forma clara y sintética.	7.0
3. Discusión de los resultados de la investigación.	7.0
4. Conclusiones sustentadas en los resultados o hallazgos.	7.0
5. Explicitación de las proyecciones y de las limitaciones del estudio.	7.0
6. Congruencia entre conclusiones, discusión y sugerencias que se realiza a partir de los resultados o hallazgos de la investigación.	7.0
Promedio	7.0

E. DE LOS ASPECTOS FORMALES (10%)

INDICADORES	Nota
1. Títulos pertinentes y sintéticos .	7.0
2. Estructura organizada de los contenidos atendiendo al enfoque y método investigativo.	7.0
3. Correcto uso de ortografía.	7.0
4. Coherencia en la redacción.	7.0
5. Sistematización en la formulación de citas y referencias bibliográficas.	7.0
6. Uso del sistema de citas bibliográficas, de acuerdo a normas APA.	7.0
Promedio	7.0

2. RESUMEN DE LA EVALUACIÓN

Aspectos	Ponderación	Nota	Puntaje porcentual
A. De la Formulación del problema	25%		1.75
B. Del Marco Teórico referencial	20%		1.4
C. Del Diseño Metodológico de la investigación	20%		1.4
D. Del Contenido Temático y los Resultados	25%		1.75
E. De los aspectos formales	10%		0.7
Nota promedio final			7.0



3. OBSERVACIONES O COMENTARIO DE SÍNTESIS.

Resume su opinión global en un comentario, que a su juicio, revele los aspectos más sobresalientes, tanto en lo referido a las fortalezas, como a las debilidades de este Seminario de Investigación, o indique las modificaciones que a su juicio deben realizarse a este trabajo para proceder a su calificación final.

En esta investigación está claramente establecida la intención del estudio, donde la importancia de evaluar la velocidad de nombrado es de interés para formación profesional de la especialidad de Lenguaje en la carrera de Pedagogía en Educación Diferencial.

La problematización está acotada, así como los antecedentes respaldan los objetivos generales y específicos dentro del marco teórico. Se aprecia coherencia, consistencia y solidez en los antecedentes teóricos y empíricos que avalan la investigación realizada. Todo los conceptos y caracterización del TEL están claramente expuestos, así como la implicancia de los predictores de la lectura

Es relevante destacar que en la metodología de trabajo se presenta claramente el enfoque, tipo de estudio y las variables, además del procedimiento que implica la recopilación de la información y su análisis.

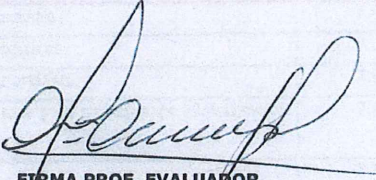
Los resultados están planteados en forma sintética que permiten una discusión y conclusiones coherentes con los objetivos de la investigación, todo avalado con los fundamentos teóricos y empíricos respectivos

Felicitaciones por este excelente trabajo de equipo.

Sólo hay detalles menores en la escritura que sugiero revisar en el texto.

La nota final de calificación del trabajo de investigación es un siete punto cero (7.0)

Aprobada en Consejo de Facultad / abril de 2011



FIRMA PROF. EVALUADOR

Fecha: 10 octubre de 2019



PAUTA PARA EVALUAR SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN

NOMBRE DEL EVALUADOR	LORENA RIVAS RIQUELME
TÍTULO DEL SEMINARIO EVALUADO:	Relación entre velocidad de nombrado y el trastorno específico del lenguaje en niños de NT2
ESTUDIANTE (S) AUTOR (ES) DEL SEMINARIO	Javiera Arévalo Vanessa Montecinos Natalia Ulloa Ana Veloso
CARRERA	PEDAGOGIA EN EDUCACIÓN DIFERENCIAL
PROFESOR GUÍA	SANDRA GONZALEZ VERGARA

Nota: Evalúe de 1.0 a 7.0 cada uno de los indicadores que se presentan esta pauta.

A. De La Formulación del Problema (25%)

INDICADORES	Nota
1. Construcción del objeto de estudio a partir de la presentación de antecedentes empíricos, contextuales y teóricos.	7,0
2. Supuestos o hipótesis de trabajo en correspondencia con el objeto de estudio.	7,0
3. Objetivos formulados con claridad y coherentes con el problema y el objeto de estudio.	7,0
4. Relevancia del problema de investigación en el contexto de las disciplinas pedagógicas.	7,0
5. Adecuada identificación y/o definición operacional de variables y/o categorías de análisis.	7,0
6. Fundamentación y justificación del problema basado en antecedentes bibliográficos y de trabajos de investigación relevantes en el campo de estudio.	7,0
Promedio	7,0

B. DEL MARCO TEÓRICO REFERENCIAL (20%)

INDICADORES	Nota
1. Pertinencia y relevancia de la bibliografía (si corresponde a las disciplinas pedagógicas, actualizadas).	7,0
2. Uso del lenguaje técnico coherente con la temática estudiada.	7,0
3. Calidad y precisión del marco teórico/ Conceptual.	7,0
Promedio	7,0

C. Del Diseño Metodológico del Problema (20%)

INDICADORES	Nota
1. Precisión del enfoque o modelo de investigación.	7,0
2. Presentación del método de Investigación y su diseño.	7,0
3. Coherencia entre el enfoque Investigativo, las fuentes de recogida de datos y el problema estudiado.	7,0
4. Precisión en la descripción de la población objetivo o de los participantes, su rol y función que cumplen en la investigación.	7,0
5. Precisión de las estrategias y técnicas de recogida de datos.	7,0
6. Descripción del procedimiento investigativo y/o escenarios donde se realiza la investigación.	7,0
7. Control de validez y confiabilidad y/o de credibilidad y consistencia interna de la información.	7,0
8. Consistencia entre unidad de análisis, fuentes y técnicas de análisis de la información.	7,0

Promedio	70
-----------------	-----------

D. DEL CONTENIDO TEMÁTICO Y LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN (25%)

INDICADORES	Nota
1. Procesamiento, análisis e interpretación pertinentes de los resultados o hallazgos de investigación.	7,0
2. Presentación de los hallazgos o resultados de forma clara y sintética.	7,0
3. Discusión de los resultados de la investigación.	7,0
4. Conclusiones sustentadas en los resultados o hallazgos.	6,6
5. Explicitación de las proyecciones y de las limitaciones del estudio.	7,0
6. Congruencia entre conclusiones, discusión y sugerencias que se realiza a partir de los resultados o hallazgos de la investigación.	7,0
Promedio	6,9

E. DE LOS ASPECTOS FORMALES (10%)

INDICADORES	Nota
1. Títulos pertinentes y sintéticos.	7,0
2. Estructura organizada de los contenidos atendiendo al enfoque y método investigativo.	7,0
3. Correcto uso de ortografía.	6,6
4. Coherencia en la redacción.	6,8
5. Sistematización en la formulación de citas y referencias bibliográficas.	7,0
6. Uso del sistema de citas bibliográficas, de acuerdo a normas APA.	7,0
Promedio	6,8

2. RESUMEN DE LA EVALUACIÓN

Aspectos	Ponderación	Nota	Puntaje porcentual
A. De la Formulación del problema	25%	7,0	1,75
B. Del Marco Teórico referencial	20%	7,0	1,4
C. Del Diseño Metodológico de la investigación	20%	7,0	1,4
D. Del Contenido Temático y los Resultados	25%	6,9	1,725
E. De los aspectos formales	10%	6,8	0,68
Nota promedio final			7,0

3. OBSERVACIONES O COMENTARIO DE SÍNTESIS.

Resuma su opinión global en un comentario, que a su juicio, revele los aspectos más sobresalientes, tanto en lo referido a las fortalezas, como a las debilidades de este Seminario de Investigación, o indique las modificaciones que a su juicio deben realizarse a este trabajo para proceder a su calificación final.

El seminario de investigación evaluado presenta coherencia interna con rigor científico a nivel de pregrado, respecto a las disposiciones formales se sugiere realizar correcciones ortográficas.

Se destaca la pertinencia y relevancia de la temática investigativa, en el ámbito de la enseñanza preescolar, así como también las proyecciones de esta en función de la mejora continua en el proceso de enseñanza y aprendizaje desarrollado en alumnos con TEL.

El marco conceptual está claramente planteado con buena base bibliográfica. Los resultados están claramente expuestos, solo se sugiere plasmar las conclusiones con mayor nivel de desarrollo.

Aprobada en Consejo de Facultad / abril de 2011.

Fecha 11 de octubre 2019

FIRMA PROFESOR EVALUADOR

