

UNIVERSIDAD ACADEMIA DE HUMANISMO CRISTIANO
FACULTAD DE PEDAGOGÍA
MAGÍSTER EN EDUCACIÓN

Investigación longitudinal de la velocidad lectora desde 1° a 8° básico entre estudiantes con Trastorno Específico de Lenguaje y estudiantes sin antecedentes de Trastorno Específico de Lenguaje en una escuela de la comuna de La Granja.

Nombre: José Cristian Gutiérrez Lillo

Profesor guía: Rodrigo Sanhueza Mendoza

Tesis para optar al grado de Magíster en Educación, mención

Didáctica e Innovación Pedagógica

Santiago, 2020

DEDICATORIA

A mi familia, que es todo.

TABLA DE CONTENIDOS

DEDICATORIA	2
INTRODUCCIÓN.	4
PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	6
Objetivo General.....	6
Objetivos Específicos.	7
Objetivos Operacionales.....	7
JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	8
MARCO TEÓRICO.	9
Proceso Lector	9
Arquitectura de la Lectura	10
Concepciones de procesamiento lector.....	12
Rutas del Procesamiento Lector.....	14
Trastorno Específico de Lenguaje.....	16
Trastorno Específico de Lenguaje y Lectura.....	17
MARCO METODOLÓGICO	20
Enfoque Metodológico	20
Tipo de Estudio.....	21
Población, Caracterización y Área de Estudio.	22
Grupo Estudio.....	22
Procedimientos y TEST utilizados	23
Grupo Estudio.....	24
Grupo Control.....	28
Técnicas de Investigación.	28
Hipótesis	29
Método de Trabajo.	29
RESULTADOS	29
Conclusiones y Análisis de Datos.....	47
Proyecciones.....	53
REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA:	55

INTRODUCCIÓN.

La lectura está presente en todo momento, y su complejidad radica en que como corresponde a un lenguaje que trata con elementos abstractos y consensuados a la realidad de una cultura, su adquisición no está exenta de dificultades, en especial cuando el estudiante posee alguna Necesidad Educativa Especial como es el caso del Trastorno del Lenguaje.

El Manual de la Asociación Americana de Psiquiatría (DSM-5, 2013a) refiere que el Trastorno de Lenguaje, presentará “Dificultades persistentes en la adquisición y uso del lenguaje en todas sus modalidades (es decir, hablado, escrito, lenguaje de signos u otro debido a deficiencias de la comprensión o producción)” (p.24).

Si consideramos esta definición y la contrastamos con lo que entendemos por Trastorno Específico de Lenguaje según el decreto que fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial en nuestro país “*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*”(Decreto 170, Diario oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 21 de abril 2010), podemos abrir la primera interrogante, y que determina la característica de este estudio, la cual es determinar la existencia de diferencias en lectura en niños/as con Trastorno Específico de Lenguaje, específicamente en lo concerniente a la velocidad de decodificación lectora, ya que según la clasificación internacional estipula la posibilidad de que el curso normal de desarrollo en lectura se vea alterado por la presencia de un Necesidad Educativa Especial asociada a Trastorno de Lenguaje... aspecto no contemplado en nuestra legislación.

Ante esto, tenemos nuestra primera incógnita, ¿Cómo afecta una Necesidad Educativa Especial de carácter Transitoria asociada a Trastorno Específico de Lenguaje (TEL), a la velocidad de decodificación lectora?

En el caso de que existan diferencias entre estudiantes con desarrollo típico y con Trastorno Específico de Lenguaje. ¿Las dificultades se mantienen o disminuyen a lo largo de la escolaridad en relación a la velocidad de decodificación lectora?

Esta investigación pretende dilucidar la relación entre velocidad lectora y trastorno de lenguaje, comparando los resultados a lo largo de la escolaridad en enseñanza básica de un grupo de estudiantes con desarrollo típico de lenguaje y otro con Trastorno Específico de Lenguaje, dicho estudio se desarrolló en el Colegio Padre Esteban Gumucio de la comuna de La Granja.

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

De acuerdo a la problemática planteada se plantean las siguientes interrogantes:

- ¿Incide el Trastorno Específico de Lenguaje, en la velocidad de decodificación lectora, durante el transcurso de la escolaridad?
- ¿Existe diferencia en la velocidad lectora, entre estudiantes que presentan Trastorno Específico de Lenguaje y estudiantes con desarrollo típico en el primer año de educación básica?
- ¿Existe diferencia en velocidad lectora entre estudiantes que presentaron Trastorno Específico de Lenguaje y estudiantes con desarrollo típico de lenguaje al término del Primer Ciclo Básico?
- ¿Existen diferencias en velocidad lectora entre estudiantes que presentaron Trastorno Específico de Lenguaje y estudiantes con desarrollo típico al término del Segundo Ciclo Básico?

Objetivo General.

- Comprobar diferencias de velocidad lectora a lo largo de la escolaridad entre estudiantes con antecedentes de Trastorno Específico de Lenguaje y estudiantes sin antecedentes de TEL o con desarrollo típico.

Objetivos Específicos.

- Identificar diferencias de velocidad lectora entre estudiantes con antecedentes de Trastorno Específico de Lenguaje y estudiantes sin antecedentes de TEL o con desarrollo típico al término del primer año de educación básica.
- Identificar diferencias en velocidad lectora entre estudiantes con antecedentes de Trastorno Específico de Lenguaje y estudiantes sin antecedentes de TEL o con desarrollo típico en el primer ciclo de educación básica.
- Identificar diferencias en velocidad lectora entre estudiantes con antecedentes de Trastorno Específico de Lenguaje y estudiantes sin antecedentes de TEL o con desarrollo típico en el segundo ciclo de educación básica.

Objetivos Operacionales.

- Evaluar estudiantes con necesidades educativas especiales en el área de lenguaje en 1° año básico de la cohorte 2008 pertenecientes al colegio Padre Esteban Gumucio (anterior colegio Juan Pablo II).
- Identificar las necesidades educativas especiales de estudiantes del 1° año básico de la cohorte 2008.
- Evaluar anualmente velocidad lectora al curso 1° básico de la cohorte 2008.
- Comparar el desempeño en velocidad lectora entre estudiantes con Trastorno Específico de Lenguaje y con desarrollo típico durante todo el ciclo de educación básica.

JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación en Velocidad Lectora y Trastorno Específico de Lenguaje, pretende encontrar una relación entre la categoría diagnóstica Trastorno Específico de Lenguaje (TEL) y una menor velocidad de decodificación lectora, tanto al inicio de la escolaridad como durante todo el ciclo de educación básica.

Su relevancia radica en que contribuirá al adecuado entendimiento del Trastorno de Lenguaje, con la posibilidad de generar en un futuro, estrategias metodológicas destinadas a disminuir la brecha entre el desarrollo de las habilidades lingüísticas y lectoras en estudiantes que presentaron o presentan Trastorno Específico de Lenguaje.

El valor teórico que posee se manifiesta en que mediante esta investigación es posible apoyar la teoría iniciada por Tallal en el año 1997 y difundida por Mendoza, que establece que existe un continuo entre el Trastorno Específico de Lenguaje y las Dificultades en lectura.

Sugieren la posibilidad de que exista un continuo entre ambos tipos de dificultades, estando ambos relacionados con el déficit básico en el procesamiento temporal no verbal. En otras palabras, este déficit podría afectar al desarrollo normal de los procesos fonológicos de forma diferenciada a través de la edad, afectando al desarrollo del lenguaje oral en los primeros años, para manifestarse más tarde como alteraciones en el desarrollo lector (Mendoza, 2001a, p. 223).

En la medida que entendamos la relación entre Trastorno de Lenguaje y Lectura, podemos generar oportunamente estrategias o flexibilizaciones metodológicas coherentes al tipo de NEE presentada y que permitirán a la postre, alcanzar estándares de aprendizaje más altos y de mayor calidad.

MARCO TEÓRICO.

Proceso Lector

Como una primera aproximación a la lectura, es necesario conocer e identificar los aspectos que están implicados en el procesamiento lector, en especial los de tipo psicolingüísticos, ya que mediante éstos podremos encontrar aquellos puntos en común entre la lectura y el procesamiento del lenguaje, y lograr en definitiva comprender cómo se articulan los diversos componentes lingüísticos al momento de leer una palabra u oración.

La lectura presenta múltiples aspectos, siendo un proceso extremadamente complejo, así lo define el Dr. Manuel de Vega (1990a):

la lectura es una actividad múltiple. Cuando leemos, nuestro sistema cognitivo identifica las letras, realiza una transformación de letras en sonidos, construye una representación fonológica de la palabra, accede a los múltiples significados de ésta, selecciona un significado apropiado al contexto, asigna un valor sintáctico a cada palabra, construye el significado de la frase, integra el significado de las frases para elaborar el sentido global del texto, realiza inferencias basadas en el conocimiento del mundo (p. 17).

A esto agrega, que el proceso lector no culmina en esta etapa, ya que la lectura *“consiste en la construcción del significado global del texto... culmina en una representación del referente del texto, que incluye personajes, metas, intenciones, argumentos, relaciones causales, etc. Esta representación es mucho más que la suma de significados de palabras individuales”* (De Vega, 1990b,p. 17).

Arquitectura de la Lectura

Fodor en el año 1983 postulaba una representación de procesamiento de lectura bajo una concepción modular, entendida básicamente por un mecanismo de análisis de inputs, entre los que incluía los sistemas perceptivos y el lenguaje como representaciones modulares.

La concepción modular supone que el sistema está compuesto de unidades funcionales autónomas o módulos (...) Los módulos están informacionalmente “encapsulados”. Dicho de otro modo el flujo de información discurre solo de abajo-arriba, o desde los módulos inferiores a los superiores. (De Vega, 1990c, p. 20).

Esta concepción modular suponía un flujo de información sólo de abajo hacia arriba, desde procesos cognitivos inferiores a los superiores, de esta forma si extrapolamos esta teoría, podríamos hipotetizar que el “*modularismo*” tendría múltiples implicancias para una didáctica de la lectura y del lenguaje, ya que al funcionar sus módulos de forma automática, obligatoria y secuenciada, presupondría una cierta seriación de los mecanismos que participan en el procesamiento de la lectura.

Así este tipo de procesamiento –entendido bajo una perspectiva down up- daría cuenta en especial a los docentes de Educación Inicial de innumerables implicaciones metodológicas para un adecuado desarrollo de las prácticas pedagógicas al interior del aula.

La modularidad, ciertamente ha repercutido en el desarrollo del aprendizaje lector en nuestro país y en el mundo, considérese para ello el desarrollo de los distintos métodos de lectura existentes, especialmente los fonéticos, los que por su naturaleza ponen especial énfasis en el desarrollo de los sonidos de los grafemas, tal como lo realiza el método Matte, MILE o el Método Luz.

Considerando los aportes de Fodor, sería totalmente necesario desarrollar los procesos de orden inferior para lograr un correcto aprendizaje de la lectura – eso sí, nuestro razonamiento sería demasiado reduccionista, ya que desecharíamos -a priori- los procesos superiores que tienen tanta o más relevancia para lograr un adecuado desempeño en tareas más complejas como la comprensión en la lectura o la generación de una idea de mundo a partir de esta.

Es en este punto, donde se encuentra la gran escisión entre teoría y práctica, ya que para estimular las habilidades descritas con el actual modelo, será imprescindible haber constatado el desarrollo psicolingüístico del niño, en especial los procesos involucrados en el mecanismo de conversión grafema-fonema.

Sin embargo, el procesamiento que un lector competente hace al ejecutar la lectura tiene relación con procesos que van más allá del procesamiento fonológico y que abarcan otros niveles lingüísticos aparte de la fonología (entre estos semánticos y morfosintácticos), y que finalmente hacen diferencia, precisamente en la velocidad y el tiempo que ocupa un lector eficaz ante palabras conocidas. Aspecto que está estrechamente relacionado con el vocabulario visual o nivel de léxico visual que posea la persona en su léxico mental. Es decir, a mayor familiaridad con determinadas palabras, mayor será el reconocimiento de ellas y por lo tanto, más rápido será la velocidad de lectura, produciéndose menores errores.

Por lo tanto, el lector competente no usará el mismo mecanismo de procesamiento lector cada vez que se enfrente a un texto impreso, sino que por el contrario, usará el mejor y más eficaz proceso para leer un texto escrito. En otras palabras y ejemplificando mejor la idea, un lector con un vocabulario amplio, acostumbrado a leer tendrá mayores y mejores recursos lingüísticos para hacer frente a la lectura, y no será necesario que identifique los grafemas, luego los fonemas y las sílabas que componen una palabra para poder leerla. Puesto que al leer cotidianamente, las palabras tendrán un menor nivel de activación de acceso léxico para determinado lexema (ahorrando de esta forma una mayor cantidad de recursos cognitivos para ser empleados en actividades de orden superior como la comprensión de las estructuras discursivas, entre otras).

Concepciones de procesamiento lector

Existen diversas concepciones de procesamiento lector, los cuales se articulan considerando diversos niveles lingüísticos, que interactúan, dependiendo de la importancia representacional que estos posean de acuerdo a la arquitectura funcional que la sustenta.

El primero que haré referencia, es la concepción ascendente del proceso lector (Tabla 1) que identifica a los llamados “Procesos de Nivel Inferior o de bajo Nivel” o “Microprocesos” los que operarían sobre el reconocimiento o la identificación de la palabra escrita. Este proceso involucraría, primero la Detección de los Signos Gráficos y segundo el Acceso al Léxico Interno entendida como *“estructura hipotética donde el individuo tiene almacenada de manera organizada sus conocimientos lexicales, semánticos y sintácticos”* (Alegría, 1985).

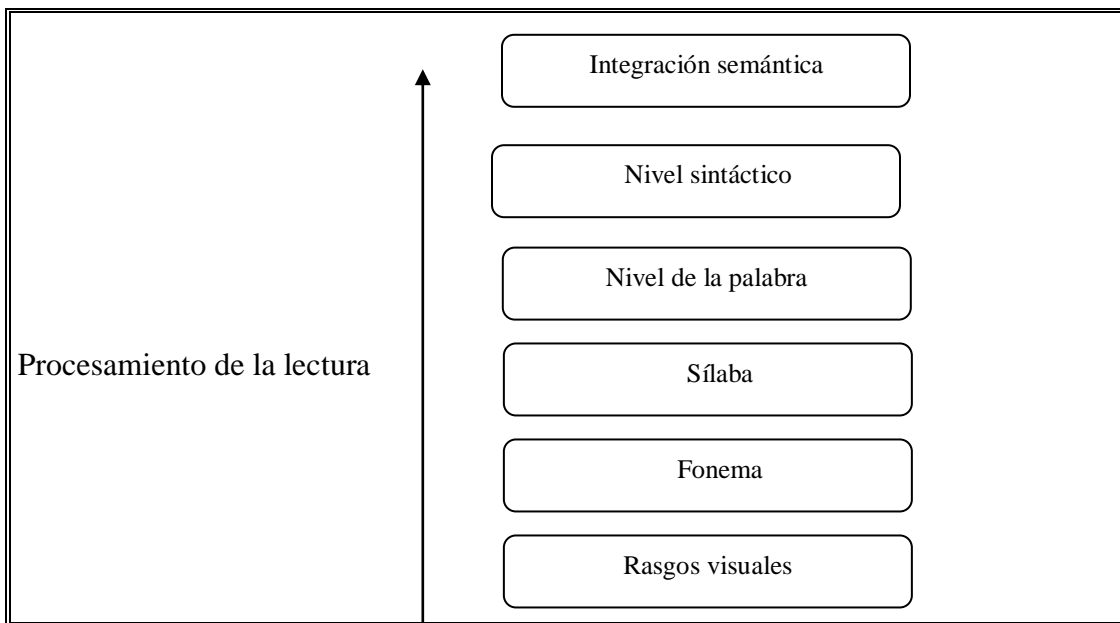


Tabla 1 *Concepción ascendente de la lectura* (De Vega, 1990, pág 21)

Por otra parte, la **Concepción Descendente** de la lectura “considera que el procesamiento de los niveles inferiores está afectado por la información procedente de los niveles

superiores, es decir subrayan la importancia de los conocimientos previos del lector y sus hipótesis iniciales a la hora de interpretar un texto” (Clemente, 1999, p. 43).

Esta concepción persigue la comprensión del Texto desde los llamados “Macroprocesos” o “Procesos de Alto Nivel” que funcionarían en primera instancia como parte inicial del procesamiento lector, comprendiendo entre ellas: una Dimensión Textual, compuesta por una Microestructura, que participaría de la extracción de las diferentes ideas o proposiciones, la Macroestructura que entrega la coherencia global dentro de una idea central y la Superestructura que establece las distinciones entre los distintos tipos de textos.

Una tercera propuesta expone De Vega (1990d) (Tabla 2) es la **Concepción Interactiva**, esta asume un procesamiento paralelo entre los diferentes niveles lingüísticos, junto a una ruta de procesamiento que contempla las dos direcciones (abajo-arriba, y de arriba-abajo).

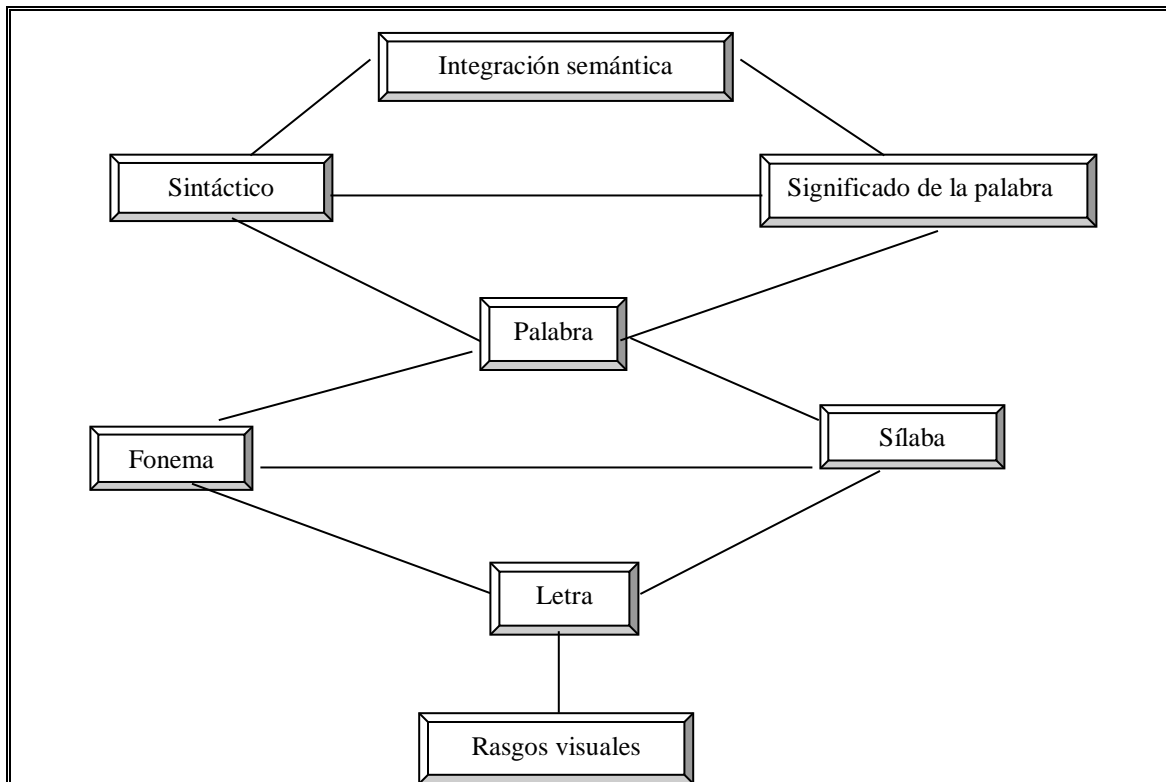


Tabla 2 *Concepción Interactiva del Procesamiento Lector* (De Vega, 1990d, pág 24)

La concepción interactiva asume que existe un procesamiento paralelo entre los diferentes niveles y, además una comunicación bidireccional entre ellos, es decir de abajo-arriba y de arriba-abajo (...) la activación de cada nivel depende de inputs procedentes de otros niveles tanto inferiores como superiores. Por ejemplo, el procesamiento sintáctico depende de información procedente del nivel léxico, pero también del nivel semántico. Un sistema interactivo no implica que no exista una especialización funcional. En cierto sentido, siguen existiendo “módulos”, es decir mecanismos especializados, pero se relaja la existencia de comunicación unidireccional. (De Vega, 1990e, p.23).

En definitiva podríamos decir que el procesamiento de *abajo- arriba* es identificar el elemento, mientras que procesar de *arriba- abajo* es determinar lo que puede ser.

Rutas de Procesamiento Lector:

“La primera operación que realizamos al leer es la de analizar los signos gráficos escritos sobre la página para su identificación” (Cuetos, 2012a, p.27). Los movimientos sacádicos y las fijaciones, constituyen los primeros procesos en la lectura. Esta acción no es precisamente lineal, sino que está constituida por pequeños saltos, cuya duración varía entre 20 y 40 milisegundos. *“Los periodos de fijación duran aproximadamente entre 200 a 250 milisegundos, aunque existen diferencias entre lectores”* (Cuetos, 2012b, p. 28). Es aquí cuando el lector extrae información: rasgos gráficos como líneas verticales, horizontales, etc. Luego esta información pasa a la memoria icónica y de corto plazo, donde se reconocen las letras y los patrones visuales como palabras.

Después de este análisis, el proceso siguiente es llegar al significado de las palabras, y su correspondencia en el almacén de pronunciación en el caso que la lectura se realice en voz alta.

Existen dos rutas de procesamiento de la lectura:

La Ruta Fonológica que supone los procesos de identificación o análisis de los rasgos o patrones de cada letra que conforma la palabra, proceso que asigna el sonido de las letras mediante un mecanismo de conversión grafema-fonema y que une finalmente la cadena grafo-fonémica. A través de esta vía por tanto se pueden leer las palabras poco frecuentes, desconocidas e incluso las pseudopalabras.

En síntesis el proceso sería: identificar las letras a través del análisis visual, este análisis puede operar con el modelo PDP Procesamiento Distribuido en Paralelo propuesto por Mc Clelland y Rumelheart, en el cual postulan que la identificación de las palabras se realiza por medio de tres fases de identificación:

- Nivel de rasgos, nivel de letras y nivel de palabras (además hay otros niveles de orden superior: sintáctico, semántico, etc.). Cuando se le presenta una palabra al sistema lo primero que hace es tratar de identificar todos los rasgos, que componen las letras, para lo cual existe un detector de rasgos (también denominado “nodo” para cada una de las líneas de las que están hechas las letras... del mismo modo hay un “nodo” para cada letra de nuestro alfabeto y un nodo para cada palabra que conocemos. A medida que los nodos de los rasgos comienzan a recoger información, ya activan a los nodos de letra y lo mismo sucede entre los nodos de letra y palabra (Cuetos, 2012c, p. 36-37).

Esta ruta de procesamiento es la que se utiliza generalmente por los métodos fonéticos, por ajustarse precisamente al mecanismo de conversión grafema-fonema, como se señalara anteriormente con los métodos Matte, MILE o LUZ.

De lo anterior se deriva la importancia de los procesos de nivel inferior (memoria auditiva, memoria visual, percepción auditiva, percepción visual) para el procesamiento de la lectura, así con las habilidades lingüísticas de tipo fonológicas (conciencia fonológica) para el desarrollo de la lectura, además de los procesos de análisis y síntesis.

La segunda ruta llamada Léxica o Visual efectúa el análisis global de la palabra escrita, el análisis se relaciona con el modelo propuesto por McClelland y Rumelhart, llamado activación léxica, donde se reconoce la palabra a partir de la representación ortográfica (determinada por la interacción de rasgos, letras y palabras). Luego la representación ortográfica activa el acceso léxico, donde se asigna la representación semántica que surge de la memoria semántica, aspecto conocido como acceso léxico. *“El sistema debe establecer un vínculo entre la palabra leída y el conocimiento léxico almacenada en la memoria. Es decir debe procesarse el “significado” de la palabra. Este proceso se denomina convencionalmente acceso léxico”* (De Vega, 1990f, p. 44).

El modelo de lectura a través de la ruta directa, permite explicar la facilidad que tenemos para reconocer las palabras cuya imagen visual hemos visto con mucha frecuencia. Es decir, a través de esta ruta sólo podemos leer palabras que son familiares a nivel escrito, no sirviendo para las palabras que la persona desconoce o para pseudopalabras.

Luego de producido el acceso léxico, se activará el sistema sintáctico y el semántico, para luego activar el léxico fonológico que será el encargado de la representación interna de la palabra encargado de la producción, esta representación se transmitirá a un almacén de pronunciación.

Trastorno Específico de Lenguaje

El DSM-5 (2013b) establece como Trastorno de Lenguaje:

- Dificultades persistentes en la adquisición y uso del lenguaje en todas sus modalidades (es decir, hablado escrito, lenguaje de signos u otro) debido a deficiencias de la comprensión o la producción que incluye lo siguiente. 1. Vocabulario reducido (conocimiento y uso de palabras. 2. Estructura gramatical limitada (capacidad para situar las palabras y terminaciones de palabras juntas para formar frases basándose en reglas gramaticales y morfológicas. 3. Deterioro del discurso (capacidad para usar vocabulario y conectar frases para explicar o describir

un tema o una serie de sucesos o tener una conversación (Asociación Americana de Psiquiatría, 2013, p. 24-25).

Mendoza (2001b) explica que:

El término Trastorno Específico de Lenguaje (TEL) ha ido desplazando progresivamente a otro más clásico de “Disfasia” que ha sido el más extendido hasta hace algunos años en la cultura Europea... la definición más característica procede de la ASHA (American Speech Language-Hearing Association, 1980: “Un trastorno de lenguaje es la anormal adquisición, comprensión o expresión del lenguaje hablado o escrito. El problema puede implicar a todos, uno o alguno de los componentes fonológico, morfológico, semántico, sintáctico o pragmático del sistema lingüístico. Los individuos con Trastorno de 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 largo plazo (p.26-27).

En este sentido el Trastorno Específico de Lenguaje manifiesta la anormalidad de ciertos procesos que guardan relación con el procesamiento de la información y con distintos tipos de estímulos (auditivos y visuales) los que tienen a su vez relación con los procesos psicolingüísticos tanto en la decodificación como en la codificación de la palabra hablada.

Trastorno Específico de Lenguaje y Lectura

El problema se complejiza más, si consideramos que estas manifestaciones se producen en un periodo crítico para el desarrollo del lenguaje y para el desarrollo de la lectura (4 a 7 años) , considerando además que los mismos mecanismos de procesamiento del lenguaje oral, participan de los procesos de decodificación y codificación lectora.

Existen notables relaciones entre la conciencia fonológica y el papel que juega esta habilidad metalingüística en el desarrollo de la lectura por la Ruta Fonológica,

específicamente en el llamado mecanismo de conversión grafema fonema (módulo de procesamiento encargado de procesar los estímulos visuales, separando los grafemas, asignando los fonemas a su representación gráfica y uniendo la cadena grafo-fonémica.

La conciencia fonológica se define como:

- la capacidad de ser consciente de las unidades en las que se puede segmentar el habla. En un sentido amplio, abarca distintas habilidades, como la de identificar y manipular de forma deliberada las palabras que componen las frases, llamada conciencia lexical y las sílabas de las palabras o conciencia silábica y las habilidades más pequeñas del habla “los fonemas”, denominada conciencia fonémica. (Mendoza, 2001d, p.209-210)

Las repercusiones del lenguaje en el desarrollo de la lectura pueden ser amplias y afectar a otras áreas de desarrollo como establecen las aseveraciones de Bishop “*Las dificultades en el desarrollo del lenguaje suelen dejar secuelas en otros aspectos específicos del desarrollo como son los referidos al rendimiento académico en habilidades lectoescritoras o en matemáticas*”. (Bishop y Adams, 1990; Catts, 1993; Fazio, 1997, citado en Mendoza, 2001e)

En este sentido, y si nos basamos en la ruta de procesamiento de lectura por vía fonológica, podemos hacer referencia a las habilidades de conciencia fonológica en el proceso de lectura, estableciendo su relación, en especial en los primeros inicios del aprendizaje. Para ello podemos partir estableciendo la diversidad terminológica de conciencia fonológica, desde lo que algunos autores consideran habilidades que van desde la rima y la aliteración, la conciencia de unidades subsilábicas, conciencia de la sílaba o del fonema.

- Para llegar a dominar la habilidad lectora son indispensables, por un lado la toma de conciencia, de la estructura fonológica del lenguaje hablado, y por otro, comprender que el sistema de representación ortográfica de la lengua se basa precisamente en la

división de las palabras en sus segmentos fonológicos, siempre que nos referimos a las lenguas alfabéticas, en las que los grafemas representan una unidad de sonido. Los trabajos correlacionales nos muestran la existencia de una relación positiva entre el rendimiento lector y las habilidades fonológicas... Del análisis de estudios longitudinales podemos concluir que las medidas de conciencia fonológica en los niños de preescolar correlacionan con su posterior éxito en lectura, por lo que este conocimiento juega un papel muy importante. (Mendoza, 2001f, p. 213).

Existen ciertas relaciones entre Trastorno de Lenguaje y rendimiento escolar, las cuales quedan expresadas en diversos estudios como establece Aguado (1999^a).

- es evidente la relación causal que existe entre el TEL y las dificultades de aprendizaje del lenguaje escrito... por una parte los malos lectores muestran más dificultades que los buenos lectores en la percepción del habla, en la discriminación de sonidos breves... la falta de diferencias en dicha percepción que a veces se encuentra, se explica por el hecho de que a edades más avanzadas (cuando los niños han aprendido a leer), los niños han superado las limitaciones perceptivas iniciales, pero persiste su efecto (p.113-114).

La habilidad de la conciencia fonológica, además de ser uno de los predictores de la lectura, también reporta como indicador de relación entre TEL y lectura *“una vez iniciado el aprendizaje de la lectura y escritura, su relación con la conciencia fonológica es bidireccional: a mayor conciencia fonológica, resultados mejores en lectura, y a mayor eficacia lectora, más mejora de la conciencia fonológica”* (Aguado, 1999b, p. 114)

Al respecto las habilidades metalingüísticas de tipo fonológica poseen gran relevancia para el proceso del aprendizaje de la lectura, teniendo implicancias para los niños con trastorno de lenguaje y habla (Webster y Plante, 1992; Catts, 1993; Leitao, Hogben y Fletcher, 1997) *“a modo general, estos niños presentan dificultades en la producción de secuencias sonoras, que parecen ser el resultado de deficiencias en la codificación de la información fonológica, principalmente, así como problemas en la*

planificación, incluso en la articulación de secuencias sonoras fonológicamente complejas” (citado en Mendoza, 2001g, pág 210)

Sin embargo, Bishop y Adams (1990) investigaron en un estudio longitudinal a estudiantes identificados con TEL a los 4 años, encontrando que poseían

- *“un desarrollo lectoescrito normal, aunque el grupo en su conjunto obtenía pobres resultados en las tareas, de tal modo que la fonología expresiva no era predictor de sus logros lectores. Proponen que los problemas fonológicos son importantes en aquellos casos en los que el niño no los haya resuelto en el momento de acceder a la lectura. Los niños cuyas dificultades de lenguaje se habían resuelto a los 5 años y medio mostraron una exactitud y una comprensión lectora normales a los 8 años, y también realizaron dentro de los límites normales un test de lecturay escritura de pseudopalabras. Sin embargo los niños que presentaban TEL a esta edad, tenían problemas de lectura a los 8 años. Un dato importante es que sus dificultades no consistían principalmente en el reconocimiento de palabras, sino de lectura comprensiva”. El grupo de estudio evaluado a los 15 años en el área de lectura “presentaban niveles más bajos de ejecución a los de sujetos controles de la misma edad cronológica en términos de exactitud lectora y escritura de pseudopalabras, aunque su escritura de palabras y sus habilidades de comprensión lectora se situaban dentro del rango de normalidad” (Bishop, 1990, citado en Mendoza 2001h, p.218).*

MARCO METODOLÓGICO

Enfoque Metodológico

El enfoque metodológico es Cuantitativo, ya que pretende establecer por un lado un acercamiento a la realidad objetiva y concreta de un determinado grupo curso, constituido por estudiantes con y sin necesidades educativas especiales, comparándolos respecto a la velocidad de decodificación lectora tanto al inicio de la escolaridad (1° básico) como en el transcurso de la educación básica (hasta 8° básico).

Las características de dicho enfoque permitirán:

- Conocer el rendimiento en tareas de velocidad lectora en estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a antecedentes de Trastorno Específico de Lenguaje y sin antecedentes de TEL o con desarrollo típico.
- Determinar discrepancias en velocidad lectora entre estudiantes con Trastorno Específico de Lenguaje y estudiantes sin antecedentes del TEL o con desarrollo típico a lo largo de la escolaridad de educación básica.

Tipo de Estudio.

No experimental, método longitudinal, diseño longitudinal de panel. *“Es no experimental debido a que no manipula deliberadamente las variables... se observa el fenómeno tal y como se da en el contexto natural, para después analizarlo”*.(Sampieri, 1997p.245).

El tipo de estudio *“es Correlacional, ya que intenta medir el grado de relación que existe entre dos o más variables en un contexto particular”* (Sampieri, 1997 p.72)., en este caso intenta medir el grado de relación que existe en velocidad lectora, entre estudiantes con

Trastorno Específico de Lenguaje y estudiantes con desarrollo típico, en el transcurso de la educación básica.

El diseño es *longitudinal* ya que intenta analizar los cambios producidos a través del tiempo en velocidad lectora en estudiantes con y sin Trastorno Específico de Lenguaje y es de *panel*, debido a que evalúa al mismo grupo de estudiantes en distintos momentos de su escolaridad.

Población, caracterización y área de de estudio.

La población corresponde a los estudiantes de 1° año básico del colegio Juan Pablo II correspondiente a la cohorte 2008, hasta el curso 8° básico del mismo colegio correspondiente el año 2015.

El área de estudio corresponde al Colegio Juan Pablo II de la Comuna de La Granja, ubicada en la avenida Padre Esteban Gumucio #0381, Región Metropolitana, Chile.

Grupo Estudio

El grupo en estudio está compuesto por 10 estudiantes, correspondiente al 1° básico que presentan Trastorno Específico de Lenguaje (TEL), el Decreto 1300 que aprueba Planes y Programa de Estudio para Alumnos con Trastornos Específico de Lenguaje, establece que se entiende por TEL, aquellos niños con un inicio tardío o un desarrollo lento del lenguaje oral que no se explica por un déficit sensorial, auditivo o motor, por deficiencia mental, por trastornos psicopatológicos como trastorno masivo del desarrollo, por privación socioafectiva, ni por lesiones o disfunciones cerebrales evidentes. (Decreto 1300 Aprueba planes y programas de estudio para alumnos con Trastorno Específico del Lenguaje, Ministerio de Educación, Gobierno de Chile, 30 diciembre 2002).

Procedimientos y TEST utilizados

Para la determinación del Trastorno Específico de Lenguaje, se utilizaron las pruebas propuestas por el decreto 1300, (TEPROSIF-R, STSG, TECAL).

El Test para Evaluar los Procesos Fonológicos de Simplificación (TEPROSIF), es un test elaborado para identificar a niños con Trastorno Fonológico, el objetivo de este instrumento es identificar los procesos con que los niños de 3 a 6 años simplifican la producción fonológica de las palabras, a la vez que entrega normas para establecer si la cantidad de los procesos corresponden a la edad. Maggiolo, M. (2000). *Test para evaluar los procesos fonológicos de simplificación TEPROSIF*. Ediciones Escuela de Fonoaudiología.

El Test Exploratorio de Gramática Española de A. Toronto (STSG), es un test destinado a evaluar el desarrollo gramatical en niños de habla hispana entre 3 años a 6 años 11 meses. Consta de una subprueba comprensiva y de una subprueba expresiva con 23 ítems cada una. Permite detectar a niños que presentan alteraciones gruesas de la sintaxis en el español. Pavez, M. M. (2003). *Test exploratorio de gramática española de A. Toronto*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.

El Test para la Comprensión Auditiva del Lenguaje de Elizabeth Carrow, es un test destinado a evaluar la comprensión del lenguaje en niños de 3 a 6 años 11 meses. Consta de 101 ítems los que evalúan vocabulario, morfología y sintaxis. María Mercedes Pavez G. (2004). *Test para la comprensión auditiva del lenguaje de E. Carrow: aplicación en Chile*. Universidad de Chile, Escuela de Fonoaudiología.

Grupo Estudio

A continuación se presenta un cuadro resumen de las características del grupo estudio.

Nombre:	T. V. A. M.				
Fecha nac.	5 abril 2002				
Edad	5 años, 8 meses				
Diagnóstico:	Trastorno de Lenguaje Expresivo, Dislalias de fonemas /r/ y /rr/				
Fecha:	5 Diciembre 2007				
TEST	Puntaje Total	Desv. Estándar	Puntaje Final	Percentil	Rango de edad
Teprosif	24		24		45 meses
TECAL	83	x-1			5 – 5, 11 años
Vocabulario	33	-1			5 – 5, 11 años
Morfología	41	X+1			5 – 5, 11 años
Sintaxis	9	x-1			5 – 5, 11 años

Nombre:	E. A. R.				
Fecha nac.	30 abril 2001				
Edad	6 años, 7 meses				
Diagnóstico:	Trastorno de Lenguaje Expresivo				
Fecha:	5 Diciembre 2007				
TEST	Puntaje Total	Desv. Estándar	Puntaje Final	Percentil	Rango de edad
Teprosif	18		18		51 meses
TECAL	78	-2			6 – 6, 11 años
Vocabulario	34	x-1/x-2			6 – 6, 11 años
Morfología	36	x-1/x-2			6 – 6, 11 años
Sintaxis	8	x-1/x-2			6 – 6, 11 años

Nombre:	C. A. A. V.				
Fecha nac.	24 septiembre 2001				
Edad	6 años, 3 meses				
Diagnóstico:	Trastorno de Lenguaje Mixto, Dislalia de fonemas /s/ interdental y /rr/				
Fecha:	12 diciembre 2007				
TEST	Puntaje Total	Desv. Estándar	Puntaje Final	Percentil	Rango de edad
Teprosif	25				45 meses
STSG (Rec)	23	10			3 – 3, 11 años
STSG (Exp)	22	10			3 – 3, 11 años

Nombre:	M. I. B. M.				
Fecha nac.	28 noviembre 2000				
Edad	7 años				
Diagnóstico:	Trastorno de Lenguaje Mixto				
Fecha:	7 noviembre 2007				
TEST	Puntaje Total	Desv. Estándar	Puntaje Final	Percentil	Rango de edad
Teprosif	20		20		49 meses
STSG (Rec)	28			30	4 – 4, 11 años
STSG (Exp)	22			10	5 – 5, 11 años

Nombre:	T. I. C. C.				
Fecha nac.	25 mayo 2001				
Edad	6 años, 6 meses				
Diagnóstico:	Trastorno Mixto de Lenguaje, Dislalia de fonema /rr/				
Fecha:	12 Diciembre 2007				
TEST	Puntaje Total	Desv. Estándar	Puntaje Final	Percentil	Rango de edad
Teprosif	33		33		38 meses
TECAL	72	-2			6 – 6, 11 años
Vocabulario	32	-2			6 – 6, 11 años
Morfología	31	-2			6 – 6, 11 años
Sintaxis	9	-1			6 – 6, 11 años

Nombre:	J. A. E. V.				
Fecha nac.	30 octubre 2001				
Edad	6 años, 4 meses				
Diagnóstico:	Trastorno de Lenguaje Mixto, Dislalias de fonemas /rr/ y /s/				
Fecha:	7 marzo 2008				
TEST	Puntaje Total	Desv. Estándar	Puntaje Final	Percentil	Rango de edad
Teprosif	30				40 meses
STSG (Rec)	27			10	4 – 4, 11 años
STSG (Exp)	24			75	4 – 4, 11 años

Nombre:	V. A. M. C.				
Fecha nac.	15 agosto 2000				
Edad	7 años, 4 meses				
Diagnóstico:	Trastorno Específico de Lenguaje de tipo Mixto, dislalia de fonema /r/				
Fecha:	14 marzo 2008				
TEST	Puntaje Total	Desv. Estándar	Puntaje Final	Percentil	Rango de edad
Teprosif	25				45 meses
STSG (Rec)	30			25	4 - 4, 11 años
STSG (Exp)	29			90	4 - 4, 11 años

Nombre:	V. E. V. G.				
Fecha nac.	15 julio 2001				
Edad	6 años 7 meses				
Diagnóstico:	Trastorno Mixto de Lenguaje, Dislalia de /rr/ y /s/				
Fecha:	7 marzo 2008				
TEST	Puntaje Total	Desv. Estándar	Puntaje Final	Percentil	Rango de edad
Teprosif	31				40 meses
STSG (Rec)	29			25	4 - 4, 11 años
STSG (Exp)	27			75	4 - 4, 11 años

Nombre:	Y. C. V. N.				
Fecha nac.	8 noviembre 2001				
Edad	6 años 1 mes				
Diagnóstico:	Trastorno Mixto de Lenguaje				
Fecha:	12 Diciembre 2007				
TEST	Puntaje Total	Desv. Estándar	Puntaje Final	Percentil	Rango de edad
Teprosif	10		11		56 meses
STSG (Rec)	28			10	4 - 4, 11 años
STSG (Exp)	24			25	5 - 5, 11 años

Grupo Control.

El grupo control está constituido por 33 niños pertenecientes al 1° año básico del Colegio Juan Pablo II (actual colegio Padre Esteban Gumucio), perteneciente a la Fundación San Sebastián y dependiente del Arzobispado de Santiago.

Los estudiantes han cursado sus estudios de educación parvularia en la enseñanza regular.

Técnicas de Investigación.

La técnica de investigación utilizada será la Prueba de Dominio Lector FUNDAR, de la Fundación ARAUCO para los cursos de segundo a octavo básico. Esta prueba está diseñada para evaluar a dominio lector (velocidad y calidad lectora en estudiantes de 2° a 8° básico).

Es una prueba tipo Screening que permite evaluar si la destreza está lograda o no lograda, sus autores son las psicólogas Teresa Marchant e Isidora Recart. Marchant, T., Recart, I., Cuadrado, B., & Sanhueza, J. (2004). Pruebas de dominio lector Fundar para alumnos de enseñanza básica. *Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.*

En el caso de las evaluaciones de 1° básico, como no existe en el mercado una prueba que evalúe velocidad lectora como en el caso de FUNDAR, es que se utilizaron textos propuestos por el MINEDUC, así como el texto propuesto por el Centro de Estudios Públicos (CEP) Eyzaguirre, B., & Fontaine, L. (2008). Las escuelas que tenemos. Estudios públicos, 336-337.

Hipótesis

- Existen diferencias en velocidad lectora durante todo el transcurso de educación básica entre estudiantes que presentan Trastorno Específico de Lenguaje y estudiantes sin antecedentes de TEL o con desarrollo típico.

Método de Trabajo.

- Evaluación de habilidades lingüísticas y determinación de necesidades educativas especiales a estudiantes de 1° año básico.
- Evaluación semestral de velocidad lectora al 1° básico del año 2008 hasta el término de su escolaridad básica.
- Comparación de datos y establecimiento de conclusiones.

RESULTADOS

El análisis de resultados consideró la obtención de media, desviación estándar y coeficiente de variación tanto para el grupo estudio como para el grupo control, se consideró además el promedio de velocidad lectora para cada curso según criterios del MINEDUC.

La **Tabla I** muestra el resultado de velocidad lectora en 1° básico I semestre.

Tabla I			
Promedio Velocidad lectora Esperada por nivel MINEDUC	SÍNTESIS Grupo sin NEE	Síntesis Grupo Estudio	
38			
MEDIA	14,86		1,20
Desviación estándar	24,52	Desviación estándar	3,79
Coeficiente Variación	1,65	Coeficiente de Variación	3,16

La Tabla I nos muestra una velocidad media de 14,86 palabras por minuto en estudiantes sin antecedentes de TEL o con desarrollo típico, mientras el grupo con NEE asociadas a TEL obtiene 1,20 palabras por minuto. Un aspecto llamativo, es que la casi totalidad de estudiantes de 1° Básico con TEL se encuentra en la categoría No Lector.

La **Tabla II** muestra el resultado de velocidad lectora en 1° básico II semestre

Tabla II			
Promedio ppm velocidad lectora esperada por nivel según MINEDUC	SÍNTESIS Grupo sin NEE	Síntesis Grupo Estudio	
38			
Media	21,32		3,33
Desviación Estándar	27,31	Desviación estándar	4,73
Coeficiente de Variación	1,28	Coeficiente de Variación	1,42

La tabla II, nos muestra una velocidad media de 21,3 palabras por minuto para el grupo sin NEE, mientras que de 3,33 palabras por minuto para el grupo con Trastorno Específico de Lenguaje. Es posible constatar al término del 1° año Básico, la presencia de 6 estudiantes no lectores que poseen diagnóstico de Trastorno Específico de Lenguaje y de 7 estudiantes no lectores que no presentaban antecedentes de TEL y que poseían desarrollo típico de lenguaje.

La **tabla III** muestra el resultado de velocidad lectora en **2° básico A I semestre**.

Tabla III			
Velocidad lectora Esperada por nivel* 41-82	SÍNTESIS Grupo sin NEE	Síntesis Grupo Estudio	
*Mínimo 41 según FUNDAR			
Media	50,97		14,69
Desviación Estándar	31,58	Desviación Estándar	20,21
Coefficiente de Variación	0,62	Coefficiente de Variación	1,38
Categoría	Media	Categoría	Muy Baja

La tabla III nos muestra un promedio de 50,97 palabras por minuto para el Grupo sin NEE, lo que lo sitúa en los parámetros de la Fundación Arauco en la categoría MEDIA, mientras el Grupo Estudio con Trastorno de Lenguaje, obtiene 14,69 palabras por minuto, clasificando en la categoría MUY BAJA.

La **tabla IV** muestra el resultado de velocidad lectora en **2° básico B I semestre**

Tabla IV			
Velocidad lectora Esperada por nivel* 41- 82	SÍNTESIS Grupo sin NEE	Síntesis Grupo TEL	
*mínimo 41 según FUNDAR			
Media	42,81		16,92
Desviación estándar	38,58	Desviación estándar	33,85
Coefficiente de Variación	0,90	Coefficiente de Variación	2
Categoría	Media	Categoría	Muy Baja

La tabla IV expone la evaluación realizada al término del primer semestre para el segundo básico B. El grupo sin NEE obtiene 42,81 palabras por minuto en velocidad lectora situándolo en la categoría MEDIA, mientras el grupo con antecedente de TEL alcanza 16,92 ppm (palabras por minuto) obteniendo la categoría MUY BAJA.

La **tabla V** muestra el resultado de velocidad lectora en **2° básico A II semestre**

Tabla V			
Velocidad lectora Esperada por nivel* 41-82	SÍNTESIS Grupo sin NEE	Síntesis Grupo Estudio	
*Mínimo 41 según FUNDAR			
Media	84,28		38,56
Desviación Estándar	28,65	Desviación Estándar	24,67
Coefficiente de Variación	0,34	Coefficiente de Variación	0,64
Categoría	Alta	Categoría	Baja

La tabla V nos expone una velocidad lectora de 84 ppm para el Grupo sin NEE alcanzando la categoría ALTA, según los parámetros de FUNDAR. Mientras el Grupo con antecedentes de NEE asociada a TEL, logra 38 ppm, alcanzando la categoría BAJA.

La **tabla VI** muestra el resultado de velocidad lectora en **2° básico B II semestre**.

Tabla VI			
Velocidad lectora Esperada por nivel* 41-82	SÍNTESIS Grupo sin NEE	Síntesis Grupo Estudio	
*Mínimo 41 según FUNDAR			
Media	79,39		28,50
Desviación Estándar	41,51	Desviación Estándar	44,83
Coficiente de Variación	0,52	Coficiente de Variación	1,57
Categoría	Media	Categoría	Baja

La tabla VI, expone un resultado de velocidad lectora de 79,39 ppm para el Grupo Sin NEE, por lo que obtiene la categoría MEDIA. En cambio el Grupo sin NEE alcanza 28,50 ppm logrando la categoría BAJA según parámetros de FUNDAR.

La **tabla VII** muestra el resultado de velocidad lectora en 3° básico inicio de I semestre.

Tabla VII			
Velocidad lectora Esperada por nivel* 64-104	SÍNTESIS Grupo sin NEE	Síntesis Grupo Estudio	
*Mínimo 64 según FUNDAR			
Media	67,82		36,55
Desviación Estándar	28,24	Desviación Estándar	23,50
Coeficiente de Variación	0,42	Coeficiente de Variación	0,64
Categoría	Media	Categoría	Muy Baja

La tabla VII expone el resultado de la evaluación inicial de 3° básico, obteniendo el Grupo Sin NEE 67, 82 ppm, ubicándolo en la categoría MEDIA. El Grupo con antecedentes de TEL logra 36,55 ppm, ubicándose una categoría MUY BAJA según los parámetros de FUNDAR.

La **tabla VIII** muestra el resultado de velocidad lectora en 3° básico al término del I semestre

Tabla VIII			
Velocidad lectora Esperada por nivel*64-104	SÍNTESIS Grupo sin NEE	Síntesis Grupo Estudio	
*Mínimo 64 según FUNDAR			
MEDIA	80,24		40,37
Desviación Estándar	35,54	Desviación Estándar	30,29
Coeficiente de Variación	0,44	Coeficiente de Variación	0,75
Categoría	Media	Categoría	Muy Baja

La tabla VII muestra una velocidad lectora de 80,24 ppm obtenida por el Grupo Sin NEE, lo que lo ubica en una categoría MEDIA, sin embargo el Grupo con antecedentes de TEL obtiene 40,37 ppm lo que lo sitúa en la categoría MUY BAJA.

La **tabla IX** muestra el resultado de velocidad lectora en 3° básico al término del II semestre

Tabla IX			
Velocidad lectora Esperada por nivel* 64-104	SÍNTESIS Grupo sin NEE	Síntesis Grupo Estudio	
*Mínimo 64 según FUNDAR			
Media	97,65		51,27
Desviación Estándar	38,12	Desviación Estándar	34,37
Coeficiente de Variación	0,39	Coeficiente de Variación	0,67
Categoría	Media	Categoría	Muy Baja

En la tabla IX se aprecia una velocidad lectora de 97,65 ppm para el Grupo Sin antecedentes de NEE obteniendo el nivel o categoría MEDIA. Sin embargo el Grupo Estudio obtiene 51,27 ppm que lo sitúan en la categoría MUY BAJA.

La **tabla X** muestra el resultado de velocidad lectora en 4° básico I semestre.

Tabla X			
Velocidad lectora Esperada por nivel* 85-117	SÍNTESIS Grupo sin NEE	Síntesis Grupo Estudio	
*Mínimo 85 según FUNDAR			
Media	94,04		56,27
Desviación Estándar	29,73	Desviación Estándar	25,78
Coefficiente de Variación	0,32	Coefficiente de Variación	0,46
Categoría	Media	Categoría	Muy Baja

La tabla X, muestra un resultado de 94,04 ppm para el 4° básico a inicios de primer semestre, calificándolos en la categoría MEDIA. Por el contrario el Grupo con antecedentes de TEL, obtiene 56,27 ppm ubicándolos en la categoría MUY BAJA.

La **tabla XI** muestra el resultado de velocidad lectora en 4° básico II semestre.

Tabla XI			
Velocidad lectora Esperada por nivel* 85-117	SÍNTESIS Grupo sin NEE	Síntesis Grupo Estudio	
*Mínimo 85 según FUNDAR			
Media	109,09		72,03
Desviación Estándar	31,06	Desviación Estándar	32,09
Coefficiente de Variación	0,28	Coefficiente de Variación	0,45
Categoría	Media	Categoría	Baja

La **tabla XI** muestra una velocidad de 109,09 ppm para el Grupo Sin NEE, lo que califica como una velocidad MEDIA. Por el contrario el Grupo conformado por estudiantes con antecedentes de TEL, alcanza una velocidad de 72,03 ppm que lo califica como una velocidad en el rango BAJA.

Tabla XII

	Diferencias de PPM entre Grupos con y sin antecedentes de TEL1	Promedio de Diferencias PPM 2° a 4°	Promedio de Diferencias de PPM en I Ciclo
1° Básico IS	13,66		
1° Básico IIS	17,99		
2° Básico A IS	36,28		
2° Básico B IS	25,89		
2° Básico A IIS	45,72	39,01	34,80
2° Básico B IIS	50,89		
3° Básico OS	31,27		
3° Básico IS	39,87		
3° Básico IIS	46,37		
4° Básico IS	37,78		
4° Básico IIS	37,06		

La **tabla XII** muestra las diferencias de los promedios de velocidad lectora entre el Grupo Sin antecedentes de NEE y el Grupo con antecedentes de Trastorno Específico de Lenguaje. Se puede apreciar que los estudiantes con antecedentes de Trastorno Específico de Lenguaje leen en promedio 34,80 ppm menos, que aquellos estudiantes que no presentaron NEE a comienzos de su escolaridad.

Es posible constatar además que los estudiantes con antecedentes de TEL, leen 39,01 ppm menos que aquellos estudiantes Sin antecedentes de NEE, en la etapa de 2° a 4° Básico.

La **tabla XIII** muestra el resultado de velocidad lectora en 5° básico al inicio del I semestre

Tabla XIII			
Velocidad lectora Esperada por nivel* 91-137	SÍNTESIS Grupo sin NEE	Síntesis Grupo Estudio	
*Mínimo 91 según FUNDAR			
MEDIA	98,32		74,37
Desviación Estándar	31,74	Desviación Estándar	32,63
Coefficiente de Variación	0,32	Coefficiente de Variación	0,44
Categoría	Media	Categoría	Baja

La tabla XIII expone una velocidad lectora de 98,32 ppm para el Grupo Sin NEE, obteniendo un rango MEDIO. Por su parte el Grupo con antecedentes de TEL logra 74,37 ppm alcanzando la categoría BAJA en velocidad lectora.

La **Tabla XIV** muestra el resultado de velocidad lectora en 5° básico al término del I semestre.

Tabla XIV

Velocidad lectora Esperada por nivel* 91-137	SÍNTESIS Grupo sin NEE	Síntesis Grupo Estudio
*Mínimo 91 según FUNDAR		
Media	110,38	67,24
Desviación Estándar	37,39	Desviación Estándar 30,02
Coefficiente de Variación	0,34	Coefficiente de Variación 0,45
Categoría	Media	Categoría Muy Baja

Al término del Primer Semestre, el Grupo Sin NEE obtiene 110, 38 ppm, alcanzando la categoría MEDIA. Mientras que el Grupo con antecedentes de TEL, posee una velocidad promedio de 67,24 ppm, obteniendo una categoría MUY BAJA.

La **Tabla XV** muestra el resultado de velocidad lectora en 5° básico al término del II semestre.

Tabla XV

Velocidad lectora Esperada por nivel* 91-137	SÍNTESIS Grupo sin NEE	Síntesis Grupo Estudio
*Mínimo 91 según FUNDAR		
MEDIA	115,06	71,32
Desviación Estándar	41,47	Desviación Estándar 32,78
Coefficiente de Variación	0,36	Coefficiente de Variación 0,46
Categoría	Media	Categoría Muy Baja

Al término del segundo semestre, el Grupo Sin NEE posee una velocidad lectora de 115,06 ppm, obteniendo una categoría de MEDIA. El Grupo Estudio con antecedentes de TEL alcanza 71,32 ppm situándolo en la categoría MUY BAJA.

La **tabla XVI** muestra el resultado de velocidad lectora en 6° básico II semestre

Tabla XIV			
Velocidad lectora Esperada por nivel* 103-141	SÍNTESIS Grupo sin NEE	Síntesis Grupo Estudio	
*Mínimo 103 según FUNDAR			
Media	125,35		90,62
Desviación Estándar	42,57	Desviación Estándar	39,76
Coeficiente de Variación	0,34	Coeficiente de Variación	0,44
Categoría	Media	Categoría	Muy Baja

La **Tabla XVI** muestra el desempeño de los estudiantes en velocidad lectora al término del 6° año básico. El Grupo Sin NEE logra 125,35 ppm obteniendo una categoría MEDIA, mientras el Grupo Estudio con antecedentes de TEL alcanza 90,62 ppm alcanzando la categoría MUY BAJA.

La **Tabla XVII** muestra el resultado de velocidad lectora en 7° básico I semestre.

Tabla XVII			
Velocidad lectora Esperada por nivel* 131-166	SÍNTESIS Grupo sin NEE	Síntesis Grupo Estudio	
*Mínimo 131 según FUNDAR			
Media	140,81		100,47
Desviación Estándar	36,71	Desviación Estándar	52,32
Coefficiente de Variación	0,26	Coefficiente de Variación	0,52
Categoría	Media	Categoría	Muy Baja

La tabla XVII muestra el resultado de la prueba de Dominio Lector en 7° Básico, el Grupo Sin NEE alcanza 140,81 ppm lo que significa una categoría MEDIA, sin embargo el Grupo Estudio logra 100,47 ppm obteniendo la categoría MUY BAJA.

La **Tabla XVIII** muestra el resultado de velocidad lectora en 8° básico I semestre

Tabla XVIII			
Velocidad lectora Esperada por nivel* 131-166	SÍNTESIS Grupo sin NEE	Síntesis Grupo Estudio	
*Mínimo 131 según FUNDAR			
Media	142,17		103,05
Desviación Estándar	31,16	Desviación Estándar	37,81
Coefficiente de Variación	0,22	Coefficiente de Variación	0,37
Categoría	Media	Categoría	Muy Baja

La tabla XVIII que define la velocidad lectora en 8° básico I semestre, refleja una velocidad de 142,17 ppm para el Grupo Sin NEE alcanzando una categoría MEDIA, por el contrario el Grupo Estudio alcanza una velocidad promedio de 103,05 ppm que lo sitúan en la categoría MUY BAJA.

La **tabla XIX** muestra el resultado de velocidad lectora en 8° básico II semestre

Tabla XIX			
Velocidad lectora Esperada por nivel* 131-166	SÍNTESIS CURSO	Síntesis Grupo Estudio	
*Mínimo 131 según FUNDAR			
Media	158,92		105,80
Desviación Estándar	31,09	Desviación Estándar	14,42
Coficiente de Variación	0,20	Coficiente de Variación	0,14
Categoría	Media	Categoría	Muy Baja

La tabla XIX refleja la velocidad lectora de 8° básico II semestre, el Grupo Sin NEE obtiene una velocidad promedio de 158,92 ppm alcanzando una categoría MEDIA. El Grupo con antecedentes de TEL alcanza 105,80 ppm lo que los ubica en la categoría MUY BAJA según los parámetros de FUNDAR.

Tabla XX	5°	5°	5°	6°	7°	8°	8°
	Básico OS	Básico IS	Básico IIS	Básico IIS	Básico IS	Básico IS	Básico IIS
Diferencias de PPM entre Grupos con y sin antecedentes de TEL	23,94	43,14	43,74	34,73	40,33	39,12	53,12
Promedio de Diferencias de II Ciclo	39,73						

La **Tabla XX** muestra las diferencias de velocidad lectora expresada en PPM (palabras por minuto) entre el Grupo con antecedentes de TEL y de aquellos estudiantes sin TEL.

Se presentan los resultados por cada curso en cuanto a las diferencias de promedio lector, así como al promedio de las diferencias obtenidas a lo largo del segundo ciclo básico. Es así como se observa que a lo largo del segundo ciclo, los estudiantes que presentaron antecedentes de Trastorno Específico de Lenguaje al inicio de la escolaridad leen en promedio 39,73 palabras por minuto menos, que los estudiantes sin antecedentes de TEL.

Tabla XXI

Grupos con y sin antecedentes de TEL a lo largo de la escolaridad	Promedio de Diferencias de PPM 2° a 4°	Promedio de Diferencias de PPM I y II Ciclo	Promedio de Diferencias de PPM 2° a 4°
1° IS	13,66		
1° II S	17,99		
2° A IS	36,28		
2° B IS	25,89		
2° A IIS	45,72		
2° B IIS	50,89	39,01	34,80
3° OS	31,27		
3° IS	39,87		36,72
3° IIS	46,37		
4° IS	37,78		
4° IIS	37,06		
5° OS	23,94		
5° IS	43,14		
5° IIS	43,74		
6° IIS	34,73	39,73	39,73
7° IS	40,33		
8° IS	39,12		
8° IIS	53,12		

La **Tabla XXI**, muestra el promedio de las diferencias de velocidad lectora (PPM) entre grupos con antecedentes de Trastorno Específico de Lenguaje y sin antecedentes de TEL, de 2° a 4° Básico, en Primer y Segundo Ciclo y a lo largo de la escolaridad.

EL **Gráfico I** muestra la evolución en el tiempo de los promedios de velocidad lectora del grupo estudio y grupo control.

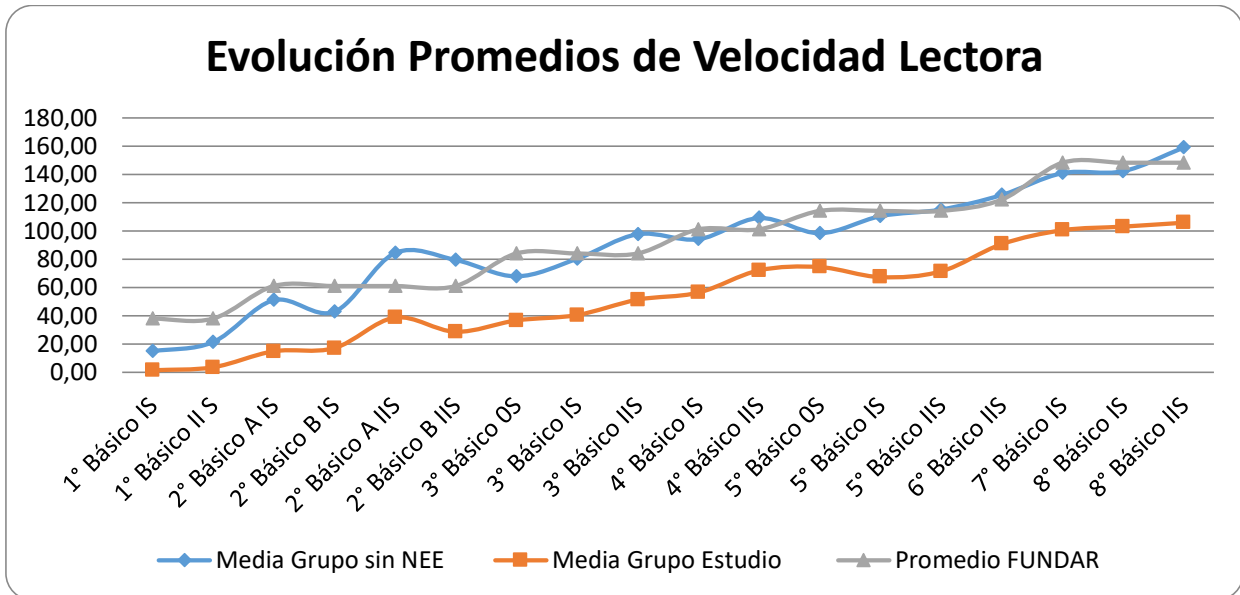


Gráfico 1 Evolución en el tiempo de los promedios de velocidad lectora

El **Gráfico II** muestra la evolución de los niveles de velocidad lectora obtenidos tanto por el Grupo Sin NEE como por el Grupo con antecedentes de Trastorno Específico de Lenguaje.

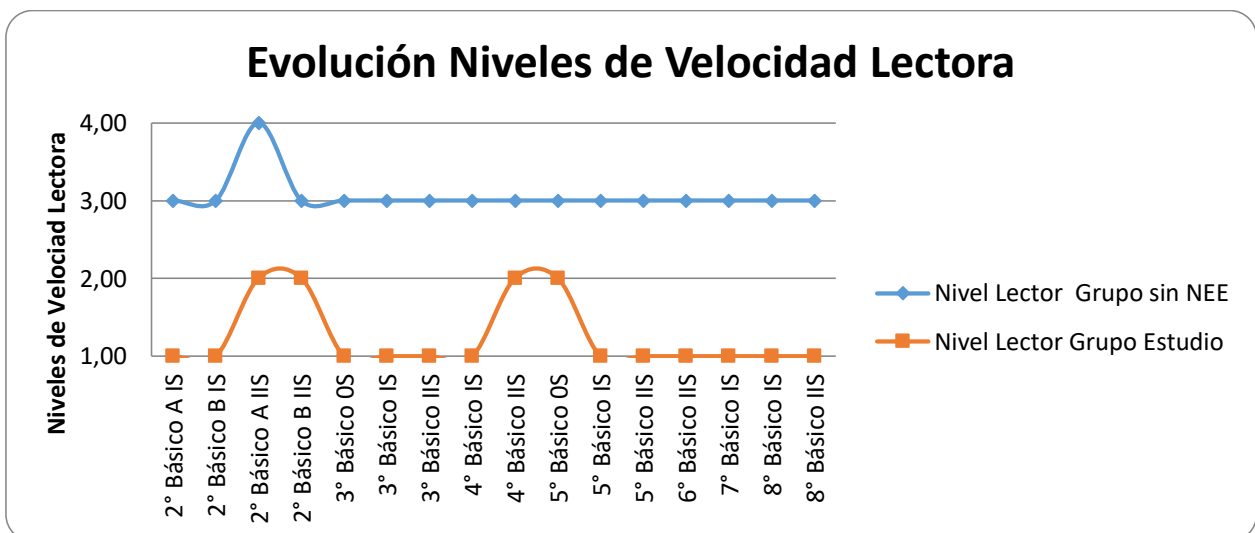


Gráfico 2 Evolución de los niveles de velocidad lectora obtenidos tanto por el Grupo Sin NEE

Los valores del eje vertical indican el nivel de lectura que poseen los estudiantes, correspondiendo el nivel 4 a la categoría ALTA, el nivel 3 a la categoría MEDIA, el nivel 2 a la categoría BAJA y el nivel 1 a la categoría MUY BAJA.

El **Gráfico III** muestra las diferencias en palabras por minuto entre ambos grupos a lo largo de la escolaridad.

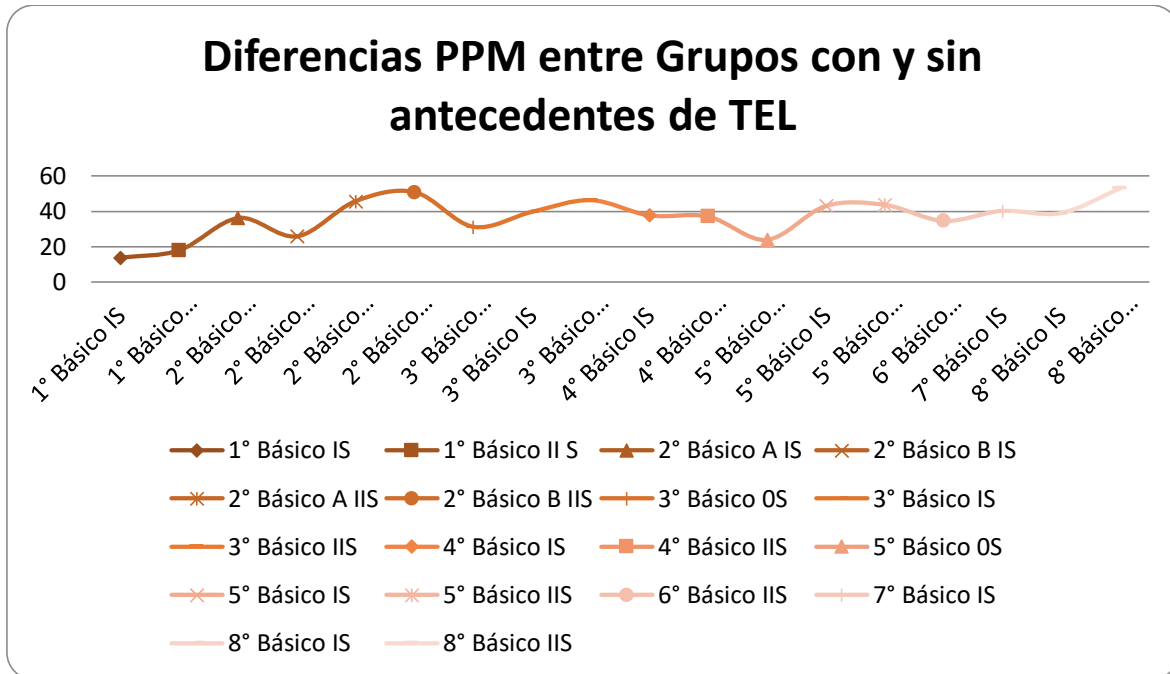


Gráfico 3 Diferencias PPM entre Grupos con y sin antecedentes de TEL

Conclusiones y Análisis de Datos:

En relación con la pregunta de investigación. **¿Existe diferencia en la velocidad lectora, entre estudiantes que presentan Trastorno Específico de Lenguaje y estudiantes con desarrollo típico en el primer año de educación básica?**

El análisis de los datos y resultados obtenidos, permite establecer que existen diferencias significativas en la velocidad lectora entre estudiantes con Necesidades Educativas Especiales asociadas a Trastorno Específico de Lenguaje y estudiantes sin Necesidades Educativas Especiales, característica que se presenta desde el inicio de la educación básica.

Es así que, en 1° año básico, en el mes de agosto, los estudiantes con desarrollo típico poseen un promedio de velocidad lectora de 14,86 ppm, mientras que los estudiantes con antecedentes de Trastorno Específico de Lenguaje poseen una velocidad lectora promedio de 1,20 ppm. Esta diferencia perdura en el transcurso del año, ya que al ser evaluados los estudiantes en el mes de noviembre los estudiantes Sin Necesidades Educativas Especiales alcanzan 21,32ppm, mientras que los estudiantes con antecedentes de Trastorno Específico de Lenguaje logran 3,33 ppm siendo la gran mayoría estudiantes No Lectores al término del primer año de escolaridad en Educación Básica.

En relación a la segunda pregunta de investigación: **¿Existe diferencia en velocidad lectora entre estudiantes que presentaron Trastorno Específico de Lenguaje y estudiantes con desarrollo típico de lenguaje al término del Primer Ciclo Básico?**

En el 2° año Básico A, los estudiantes Sin Necesidades Educativas Especiales lograron leer 50,97 ppm en el mes de junio alcanzando el nivel de velocidad MEDIA establecido por FUNDAR, mientras que el grupo Estudio con antecedentes de TEL, alcanzó 14,69 ppm como promedio de velocidad lectora, alcanzando la MUY BAJA según los patrones de FUNDAR. Existe una diferencia de 36,28 palabras por minuto entre ambos

grupos al inicio del segundo año básico estableciéndose una diferencia de dos rangos o categorías de velocidad lectora.

El 2° año básico B, alcanzó a principios de año en el mismo mes una velocidad lectora de 42,81 ppm para los estudiantes Sin antecedentes de NEE que los ubica en la categoría MEDIA de Velocidad Lectora, mientras que los estudiantes con antecedentes de TEL obtienen en promedio 16,92 ppm, situándolos en la categoría MUY BAJA según los parámetros de FUNDAR. Existe una diferencia entre ambos grupos de 25,89 ppm, y de dos categorías de velocidad lectora entre grupos.

Al término del 2° año Básico A, el grupo Sin NEE alcanza un promedio de 84,28 ppm obteniendo la categoría ALTA de velocidad lectora, mientras que el Grupo con antecedentes de TEL logra 38,56 ppm, que lo sitúan en un nivel de categoría BAJA. La diferencia entre ambos grupos de lectura es de 45.72 ppm, sin embargo existe una categoría de diferencia de velocidad lectora entre los dos grupos de estudio. Es relevante considerar que al término del 2° año Básico A, existe un estudiante con antecedente de Trastorno Específico de Lenguaje que posee categoría No Lector.

El 2° año Básico B, al finalizar el año escolar, obtiene una velocidad lectora de 79,39 ppm que lo ubican en la categoría MEDIA, mientras que el Grupo con antecedentes de TEL logra 28,50 ppm situando a los estudiantes en la categoría de velocidad BAJA según los parámetros de FUNDAR. Existe una diferencia de 50,89 palabras por minuto entre ambos grupos y de una categoría de velocidad lectora. Es relevante considerar que al término del 2° año Básico B, existen dos estudiantes con antecedentes de Trastorno Específico de Lenguaje que poseen la categoría No Lector.

En el 3° año básico se vuelven a acrecentar las brechas de velocidad lectora entre los grupos evaluados, así en el mes de abril el Grupo de estudiantes Sin NEE obtiene una velocidad lectora de 67,82 ppm logrando una categoría de de velocidad MEDIA. Sin embargo, los estudiantes con antecedentes de TEL logran 36,55 ppm, situándolos en una categoría MUY BAJA según parámetros de FUNDAR. En el mes de abril es posible

constatar una diferencia de 31,27 palabras por minuto entre ambos grupos y de dos categorías de velocidad lectora.

En el mes de junio los estudiantes de 3° Básico del Grupo Sin NEE alcanzaron un promedio de 80,24 ppm alcanzando una categoría MEDIA de velocidad lectora, mientras que el Grupo con antecedentes de TEL alcanzó un promedio de 40,37 ppm que lo sitúan en la categoría MUY BAJA para su nivel educativo. En el mes de junio fue posible constatar una diferencia de 39.87 palabras por minuto entre ambos grupos y de dos categorías de velocidad lectora.

En el mes de noviembre los estudiantes son evaluados nuevamente, obteniendo el Grupo Sin NEE una velocidad promedio de 97,65 ppm que lo ubican en la categoría MEDIA. Sin embargo, el Grupo con antecedentes de TEL alcanza 51,27 ppm obteniendo una categoría MUY BAJA en relación a la velocidad lectora. Las diferencias al término del año escolar son de 46,37 palabras por minuto y de dos categorías de velocidad lectora entre ambos grupos. Es relevante considerar que un estudiante con antecedente de Trastorno Específico de Lenguaje no ha desarrollado la lectura, categorizándolo como No Lector.

Los resultados de la evaluación permiten observar que, en el Primer semestre del 4° año Básico, el Grupo Sin NEE obtuvo 94,04 ppm que lo sitúan en la categoría de Velocidad MEDIA, sin embargo el Grupo con antecedentes de TEL alcanza 56,27ppm que lo posiciona en la categoría MUY BAJA según los parámetros de la prueba de Domino Lector FUNDAR. Es posible constatar que existe una diferencia de 37,7 palabras por minuto y de dos categorías de velocidad lectora entre ambos grupos.

En el segundo semestre del 4° año Básico, los estudiantes del Grupo Sin NEE obtuvieron 109,09 ppm que los ubican en la categoría de velocidad MEDIA. El Grupo con antecedentes de TEL logró 72,03 ppm que los posicionan en la categoría BAJA de Velocidad Lectora según parámetros FUNDAR. Luego de obtenidos los resultados, es posible apreciar que existe una diferencia de 37.06 palabras por minuto y de una categoría de velocidad lectora entre ambos grupos.

Luego de realizadas las evaluaciones, se puede concluir que existen diferencias significativas de velocidad lectora desde el inicio de la adquisición del proceso lector hasta el 4° año Básico, entre estudiantes que poseen desarrollo típico y aquellos estudiantes que presentaron Trastorno Específico de Lenguaje al inicio de su escolaridad.

Es así que el promedio de las diferencias entre Grupos de estudiantes Sin NEE y el Grupo con antecedentes de TEL desde 1° a 4° Básico es de 34,80 palabras por minuto en velocidad lectora (Tabla XII).

Esta diferencia se acrecenta si consideramos solamente las diferencias de velocidad lectora que se presentan entre ambos grupos entre el 2° Básico y el 4° Básico, es así que el Grupo con antecedentes de Trastorno Específico de Lenguaje lee en promedio 39,01 palabras por minuto menos que el Grupo sin antecedentes de NEE (Tabla XII).

En relación con la pregunta de investigación: **¿Existen diferencias significativas en velocidad lectora entre estudiantes que presentaron Trastorno Específico de Lenguaje y estudiantes con desarrollo típico en el Segundo Ciclo Básico?**

Es posible comprobar a partir de los resultados obtenidos, que a comienzos del 5° año Básico, el Grupo Sin antecedentes de NEE obtuvo un promedio de velocidad lectora de 98,32 ppm que lo sitúan en la categoría MEDIA, por su parte el Grupo de estudiantes con antecedentes de TEL, obtuvo 74,37 ppm como promedio de velocidad lectora obteniendo una categoría BAJA, según parámetros de FUNDAR. En relación a las diferencias de velocidad encontradas entre ambos grupos, es posible observar que los estudiantes con antecedentes de TEL leen en promedio 23,94 palabras menos, que aquellos estudiantes que poseen la misma edad o han sido equiparados por nivel educativo en tarea de velocidad lectora.

Al término del Primer Semestre del 5° año Básico, el Grupo Sin antecedentes de TEL, alcanzó una velocidad lectora de 110,38 ppm que los ubican en una categoría de velocidad MEDIA. El Grupo con antecedentes de TEL obtuvo un promedio de 67,24 ppm, situándolo en una categoría lectora MUY BAJA. Las diferencias de velocidad lectora entre ambos grupos es de 43,14 palabras por minuto en detrimento del Grupo con antecedentes de TEL y de dos categorías lectoras de diferencia.

Al término del Segundo Semestre, en el 5° año Básico el Grupo Sin antecedentes de TEL alcanza una velocidad lectora de 115,06 ppm obteniendo la categoría MEDIA. En cambio el Grupo con antecedentes de TEL obtiene 71,32 ppm, ubicándolo en una categoría MUY BAJA según parámetros FUNDAR. Las diferencias de velocidad lectora entre ambos grupos es de 43,74 ppm y de dos categorías de velocidad lectora.

Al término del 6° año Básico, el Grupo Sin antecedentes de TEL, alcanzó un promedio de 125,35 ppm, que lo ubican en la categoría MEDIA de velocidad lectora. El Grupo con antecedente de TEL obtiene 90,62 ppm que lo ubican en la categoría MUY BAJA. La discrepancia de velocidad entre ambos grupos es de 34,73 en contra de aquellos estudiantes con antecedentes de TEL y de dos categorías de velocidad lectora de diferencia.

A comienzos de 7° año Básico, el Grupo Sin antecedentes de TEL obtiene una velocidad lectora de 140,81 ppm logrando con ello una categoría MEDIA en velocidad lectora. El Grupo con antecedentes de TEL obtiene como promedio 100,47 ppm situándolos en la categoría MUY BAJA. En general, el grupo con antecedentes de Trastorno Específico de Lenguaje lee en promedio 40,33 palabras menos que otros estudiantes de su misma edad y se encuentran a dos categorías lectoras por debajo del grupo sin antecedentes de TEL.

El 8° Básico a comienzos del Primer Semestre, obtiene un promedio de 142,17 ppm que lo sitúan en la categoría de velocidad MEDIA. Los estudiantes pertenecientes al Grupo con antecedentes de TEL, alcanzan un promedio de 103,05 ppm que lo ubican en la categoría MUY BAJA de velocidad lectora. En síntesis el Grupo con antecedentes de Trastorno Específico de Lenguaje lee en promedio 39,12 ppm menos que aquellos

estudiantes sin antecedentes de TEL y se sitúan por debajo de dos categorías de velocidad lectora según criterios de FUNDAR.

Al término del 8° Básico, el Grupo Sin antecedente de TEL alcanza una velocidad promedio de 158,92 ppm que lo sitúan en una categoría de velocidad MEDIA. El Grupo con antecedente de TEL logra un promedio de 105,80 ppm, que lo ubican en una categoría MUY BAJA. En síntesis el Grupo con antecedentes de TEL lee en promedio menos 53,12ppm, encontrándose a dos categorías de velocidad lectora por debajo del Grupo sin antecedentes de TEL.

En relación a la pregunta de investigación: **¿Incide el Trastorno Específico de Lenguaje, en la velocidad de decodificación lectora, durante el transcurso de la escolaridad?**

Es posible concluir que los estudiantes que presentaron Trastorno Específico de Lenguaje al inicio de su escolaridad, poseen diferencias significativas con estudiantes Sin Antecedentes de TEL, en relación tanto a los promedios de cantidad de palabras por minuto, como a las categorías de velocidad lectora propuestas por FUNDAR.

El Grupo con antecedentes de Trastorno Específico de Lenguaje desde 1° a 4° Básico, leyó en promedio 34,80 palabras por minuto menos que los estudiantes sin antecedentes de TEL en tareas de velocidad lectora.

Esta diferencia se acrecienta si consideramos solo los datos desde 2° a 4° Básico, donde los estudiantes con antecedentes de Trastorno Específico de Lenguaje leen en promedio 39,01 ppm menos que los estudiantes sin antecedentes de TEL.

Con el paso de los años de escolaridad, el promedio de las diferencias se acrecienta levemente durante el Segundo Ciclo Básico (5° a 8° Básico), es posible constatar que los

estudiantes con antecedentes de Trastorno Específico de Lenguaje leen en promedio 39,73 ppm menos que los estudiantes sin antecedentes de TEL.

En síntesis, se puede constatar que desde 1° a 8° Básico, los estudiantes con antecedentes de Trastorno Específico de Lenguaje, leen en promedio 36,72 palabras por minuto menos que los estudiantes sin antecedentes de TEL.

Según el Gráfico II, se puede apreciar que de las 16 veces que se realizaron las evaluaciones entre los distintos grupos, en 13 oportunidades el Grupo de los estudiantes con antecedentes de Trastorno Específico de Lenguaje, obtuvo un desempeño de dos categorías lectoras por debajo del Grupo sin antecedentes de TEL. Esto significa que del 100% de las evaluaciones realizadas a lo largo de la escolaridad, los estudiantes con TEL obtuvieron en el 81,25% de las evaluaciones, dos categorías lectoras menos que los estudiantes sin antecedentes de TEL.

En este sentido se confirma la hipótesis, debido a que los resultados de los estudiantes que presentaron Trastorno Específico de Lenguaje en el inicio de su escolaridad, presentaron un retraso de dos niveles o categorías de velocidad lectora, en comparación con estudiantes sin antecedentes de TEL o con desarrollo típico, durante todo el transcurso de educación básica.

Proyecciones

Los resultados obtenidos nos permiten abrir una serie de aspectos o proyecciones que podemos considerar tanto en el ámbito teórico como en el práctico en la respuesta pedagógica a la diversidad.

En primer lugar, replantear el concepto de “especificidad” del Trastorno de Lenguaje que según el Decreto 170 lo define como “una limitación significativa en el nivel de desarrollo del lenguaje oral”. Según estos resultados, así como en los reportados en

estudios longitudinales por Tallal, sería pertinente considerar la predisposición de los niños con antecedentes de TEL de presentar dificultades o alteraciones en el área de la lectura en los primeros años de escolarización, e incluso considerar que estas alteraciones o las diferencias en lectura se prolonguen durante todo el nivel de educación básica.

En segundo lugar, resignificar las estrategias e intervención pedagógica que se generan en las escuelas y liceos al interior de los Programas de Integración (PIE). Al considerar estos datos, deberíamos generar estrategias diferenciadas que contemplen por un lado el fomento de las habilidades metalingüísticas para responder a la “especificidad” del TEL, pero además deberíamos considerar en la planificación del proceso de intervención, el fomento y potenciación de las habilidades lectoras en especial en estudiantes con antecedentes de TEL.

En tercer lugar, replantearse el criterio de normalidad en velocidad lectora, y que se traducen en estrategias y prácticas pedagógicas que atentan contra el respeto por la diversidad y las NEE, considerando que la gran mayoría de los resultados demuestran una variabilidad moderada a alta. Este criterio de “normalidad” ha generado en escuelas y liceos, categorizaciones y clasificaciones que se otorgan a los estudiantes en relación a su velocidad lectora y que por lo anterior atenta contra el respeto a la diversidad y que finalmente terminan por disminuir y destruir la motivación y el gusto por la lectura, aspectos que se explicitan en los Objetivos de Aprendizaje de las Bases Curriculares de Lenguaje y Comunicación.

En cuarto lugar, proyectar la necesidad de seguir investigando en el área de la lectura, en especial en la enseñanza media, de manera de reconocer las repercusiones e impacto que tiene el TEL durante todos los niveles educativos, así como las repercusiones académicas y sociales que esto puede generar. Aspecto que ya lo recoge el DSMV, y que, por lo tanto, es de vital importancia generar conocimiento relacionado con en esta área en nuestro país.

REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA:

- Andrew, W. E. & Andrew, W. Y. (1996). *Neuropsicología Cognitiva Humana*. Barcelona, España. Editorial Masson.
- Bermeosolo, J. (2005). *Cómo aprenden los seres humanos*. Santiago de Chile. Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Bermeosolo, J. (2000). *Psicología del Lenguaje*. Santiago de Chile. Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Cabrera, F., Donoso, T., Ma. Ángeles Marín, & Bartolomé, M. (1995). *El proceso lector y su evaluación*. Barcelona, España. Editorial Laertes.
- Clemente, L. (1999). *La Enseñanza de la Lectura, enfoque psicolingüístico y sociocultural*. Madrid, España. Ediciones Pirámide.
- Cuetos, F. (1999). *Psicología de la Lectura*. Madrid, España. Editorial Escuela Española.
- Fodor, J. A. (1986). *La modularidad de la mente: un ensayo sobre la psicología de las facultades*. Madrid, España. Ediciones Morata.
- Serra, M. & Serrat, E. (2000). *La Adquisición del Lenguaje*. Barcelona, España. Editorial Ariel Psicología.
- Universidad de Cambridge, (1992). *Panorama de la Lingüística Moderna*. Madrid. España. Editorial Visor.
- Vega, M. (1990). *Lectura y Comprensión, una perspectiva cognitiva*. Madrid, España. Editorial Alianza Editorial.