



UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN
FACULTAD DE HUMANIDADES Y ARTE

**ESTUDIO EXPLORATORIO SOBRE LAS DIFERENCIAS
METACOGNITIVAS EN LECTURA Y ESCRITURA EN ESTUDIANTES**

CON TEL Y DNL

Tesis presentada a la Facultad de Humanidades y Arte de la Universidad de
Concepción para optar al grado académico de Magíster en Lingüística

POR: Natalia Isabel Toledo Cárdenas

Profesor Guía: Dr. Christian Soto Fajardo

Concepción, Chile

Agosto. 2022

Se autoriza la reproducción total o parcial, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, incluyendo la cita bibliográfica del documento.



Dedico esta tesis a mi madre, quien me enseñó el valor de la superación personal.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a todos los que han contribuido de alguna forma en este trabajo de investigación, en especial a los siguientes establecimientos educacionales: Colegio Liceo Anita Serrano Sepúlveda, Escuela Higuera, Escuela San Francisco, Escuela Libertad, Escuela Corneta Cabrales. Ellos me permitieron acceder a los estudiantes y poder realizar este estudio. De igual forma a José Sáez, Ingeniero en Informática, Juan Pablo Hidalgo Ortiz, Profesor de Estadística, Rodrigo Villalón, Profesor de Historia. Por último, agradezco a mis familiares y amigos.



INDÍCE DE CONTENIDO

RESUMEN	8
ABSTRACT	10
INTRODUCCIÓN	12
1.- MARCO TEÓRICO	13
1.1 Comprensión lectora	13
1.3 Modelos de comprensión lectora	14
1.4 Habilidades cognitivas de la comprensión lectora	15
1.5 Habilidades metacognitivas de la comprensión lectora	17
1.6 La calibración en la comprensión lectora	20
1.7 Estrategias de comprensión lectora	21
1.8 Métodos para la enseñanza de los procesos básicos de la lectura	24
2.- ESCRITURA	26
2.1 Definición de escritura	26
2.2 Modelos de escritura	28
2.4 Habilidades cognitivas de la escritura	33
2.5 Habilidades metacognitivas de la escritura	35
2.6 Calibración de la escritura	38
2.7 Aprendizaje de la escritura y desarrollo de la escritura	39
3.-RELACIÓN ENTRE LECTURA Y ESCRITURA	42
4. TRASTORNO ESPECÍFICO DEL LENGUAJE (TEL) A TRASTORNO DEL DESARROLLO DEL LENGUAJE (TDL)	45
4.1 Definición de Trastorno Especifico del Lenguaje	45
4.2 Tipos de TEL	49
4.3 Características del TEL y TDL	51
4.3.1 Características fonético-fonológicas del TEL	54
4.3.2 Características morfosintácticas del TEL	57
4.3.3 Características léxicas del TEL	58
4.3.4 Características discursivas del TEL	60
4.3.5 Características pragmáticas del TEL	61
4.3.6 Características cognitivas del TDL vs TEL	63
5. LA LECTOESCRITURA DE LOS NIÑOS CON TEL	65
6.- PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	68
7.- HIPOTESIS	68
8.-OBJETIVO GENERAL	69
9.-OBJETIVOS ESPECÍFICOS	69
10.-METODOLOGÍA	70
10.1 Diseño de Investigación	70
10.2 Participantes	71
10.3 Instrumentos y procedimientos	72
10.4 Variables Utilizadas	74
11.-RESULTADOS	75

11.1 Resultados descriptivos y análisis de varianza de variables y dimensiones de comprensión de lectura y escritura en estudiantes TEL/DNL.....	76
11.2 Variables predictivas en el desempeño de escritura en estudiantes con TEL y DNL	81
12.-DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	84
13.-REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	92
14.- ANEXO	99
ANEXO 1: Rúbrica	99



INDICE DE TABLAS

Tabla 1: Estrategias para favorecer la comprensión lectora, de acuerdo con Gutiérrez y Salmerón.....	22
Tabla 2: Evolución del concepto TEL en el tiempo.....	46
Tabla 3: Características clínicas diferenciales entre retraso simple del lenguaje y TEL	52
Tabla 4. Niveles y dificultades de procesamiento estudiados en los trastornos específicos del lenguaje (área cognitiva).....	64
Tabla 5. Distribución de edad por grupo de los participantes.....	71
Tabla 6. Resultados descriptivos y Análisis de Varianza por variables y dimensiones de comprensión de lectura y escritura. Estudiantes con TEL/DNL.	77
Tabla 7. Resultados descriptivos y Análisis de Varianza para juicio en comprensión de textos y seguridad en escritura. Estudiantes con TEL/DNL....	79
Tabla 8. Análisis de Regresión,variable dependiente escritura. Estudiantes con DNL/TEL	82



INDICE DE ILUSTRACIONES

Figura 1: Modelo de Hayes y Flower (1980).....	30
Figura 2: Modelo de Hayes (1996)	30
Figura 3: Modelos de Scardamalia y Beretier (1992)	31
Figura 4: Modelos de Kellog (1996).....	31
Figura 5: Estructuras fonoarticulatorias y su función, modificado por Susaníbar y Dioses(2010).....	55



RESUMEN

La lectura y escritura son procesos que requieren de la adquisición e implementación de habilidades cognitivas, metacognitivas, conciencia fonológica, entre otras, las cuales actúan bidireccionalmente Shanaha, (2016) para así alcanzar un nivel adecuado y funcional. Por lo tanto, es imperativo desarrollarlas y potenciarlas, especialmente cuando se visualiza una respuesta deficiente en cierto grupo de estudiantes. Este es el caso de los alumnos con Trastorno del Especifico del lenguaje TEL, ya que al enfrentarse a las actividades de escritura y comprensión de textos (como lo son las pruebas estandarizadas del MINEDUC), manifiestan un rendimiento deficitario, en comparación a sus pares que no presentan este trastorno. Por lo tanto, el problema de investigación tiene relación con establecer las diferencias que se observan en el desempeño en lectura y escritura entre estudiantes con Trastorno Especifico del Lenguaje y aquellos que poseen un Desarrollo Normal del Lenguaje, además visualizar las características metacognitivas presentan los niños con TEL en relación a las habilidades metacognitivas en la lectura y escritura.

Dado lo anterior, este proyecto propone como objetivo general explorar estas diferencias y además como objetivos específicos determinar si las diferencias están situadas en el desempeño metacognitivo de lectura y escritura entre sujetos con TEL y con DNL de 3º y 4º básico.

Dicha comparación podría dar luces de habilidades y/o sub habilidades que se encuentran débiles o que no están siendo ejecutadas de manera eficaz. De esta manera, la identificación de los ámbitos descendidos promovería una intervención específica y temprana en estos estudiantes.

En cuanto a la metodología, este estudio consideró un enfoque de tipo cuantitativo, además de un diseño no experimental y un alcance explicativo. Presenta un diseño no experimental transeccional, al haber recolectado los datos en un solo momento. No hubo manipulación deliberada de las variables y solo se observaron los fenómenos en su entorno natural. Finalmente, presenta un alcance correlacional, debido que pretende conocer la relación o grado de asociación que existe entre dos o más variables en un contexto en particular (Hernández et al., 2010).

Los resultados descriptivos de esta investigación nos indican que los niños con TEL presentan desempeños más deficitarios en todas las habilidades evaluadas que los escolares con DNL. Luego, al realizar una comparación de estos resultados en ambos grupos de niños, se observó que tanto en comprensión lectora, decodificación y habilidades metacognitivas, los escolares con TEL presentan significativamente más dificultades que los niños con DTL.

ABSTRACT

Reading and writing are processes that require the acquisition and implementation of cognitive, metacognitive, phonological awareness skills, among others, which act bidirectionally Shanaha, (2016) in order to reach an adequate and functional level. Therefore, it is imperative to develop and enhance them, especially when a poor response is seen in a certain group of students. This is the case of students with SLI Specific Language Disorder, since when faced with writing and text comprehension activities (such as the MINEDUC standardized tests), they show poor performance, compared to their peers who do not have this disorder. Therefore, the research problem is related to establishing the differences observed in reading and writing performance between students with Specific Language Impairment and those with Normal Language Development, in addition to visualizing the metacognitive characteristics presented by children with TEL in relation to metacognitive skills in reading and writing.

Given the above, this project proposes as a general objective to explore these differences and also as specific objectives to determine if the differences are located in the metacognitive performance of reading and writing between subjects with SLI and with DNL of 3rd and 4th grade.

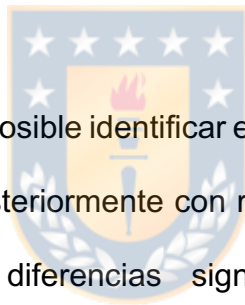
Said comparison could shed light on skills and/or sub-skills that are weak or that are not being executed effectively. In this way, the identification of the descended areas would promote a specific and early intervention in these students.

Regarding the methodology, this study considered a quantitative approach, in addition to a non-experimental design and an explanatory scope. It presents a non-experimental transectional design, having collected the data in a single moment. There was no deliberate manipulation of the variables and only the phenomena in their natural environment were observed. Finally, it presents a correlational scope, since it seeks to know the relationship or degree of association that exists between two or more variables in a particular context (Hernández et al., 2010).

The descriptive results of this research indicate that children with SLI have more deficient performance in all the skills evaluated than schoolchildren with DNL. Then, when comparing these results in both groups of children, it was observed that in reading comprehension, decoding and metacognitive skills, schoolchildren with SLI present significantly more difficulties than children with DTL.

INTRODUCCIÓN

La presente investigación presenta una explicación detallada del Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) a manera de contextualizar la terminología TEL y sus principales cambios en cuanto su perfil actual, esto es posible encontrarlo en la sección de marco teórico, para luego continuar con el planteamiento de los objetivos e hipótesis. Principalmente para determinar diferencias metacognitivas respecto a las habilidades de lectura y escritura en estudiantes de 3° y 4° año básico que presentan (TEL) en comparación con estudiantes (DNL).



En segunda instancia, es posible identificar el capítulo de metodología, siguiendo con el procedimiento y posteriormente con resultados que mediante análisis de varianza, se visualizan diferencias significativas en el rendimiento en comprensión y en escritura, para luego avanzar con una breve discusión y principales conclusiones, de igual forma, las limitaciones de esta investigación y sus respectivas proyecciones.

Analizar las dificultades visualizadas en los ámbitos de la comprensión de textos, escritura y metacognición, permitirá indagar en estrategias que vayan en directo beneficio del grupo más descendido, es decir, a los niños y niñas con TEL, para así, mejorar su rendimiento en aquellas habilidades más relevantes del currículo escolar, consideradas también como herramientas fundamentales para la vida.

1.- MARCO TEÓRICO

1.1 Comprensión lectora

“Por definición, la comprensión lectora es una actividad compleja en la que interviene un conjunto de procesos no solo conscientes, sino que también automatizados, de carácter cognitivo y estratégico” (Cain et al., 2004). Requieren supervisión y estímulo para alcanzar una madurez en estos procesos, por ejemplo, en una lectura profunda, con herramientas de análisis y sentido crítico, lo cual amerita la aplicación de estrategias (Alexander et al., 2000).

Las estrategias corresponden a instrumentos, recursos y acciones de carácter cognitivo seleccionados, adaptados y utilizados a fin de facilitar la comprensión lectora y, en último término, el aprendizaje (Kolic-Vehovec y Bajsanski, 2006).

Por ello es crucial identificar las dificultades que pueda evidenciar cada alumno y así poder aplicar las estrategias propicias y oportunas que las resuelvan.

1.3 Modelos de comprensión lectora

La comprensión lectora no solamente implica reconocer visualmente las palabras o comprender el lenguaje oral a partir de los procesos de decodificación, sino que principalmente comprender el significado de los mensajes de un texto. Existen al menos tres grandes grupos de modelos de comprensión lectora; el primero, representado por aquellos de procesamiento ascendente, los de procesamiento descendente y los modelos interactivos. Los primeros corresponden a la perspectiva tradicional en el que el sistema cognitivo ejecuta una serie de acciones desde el reconocimiento visual hasta llegar al procesamiento semántico del conjunto del texto (Alonso, 1985). En el caso de los modelos de procesamiento descendente, se parte por la comprensión del significado del texto para luego fijar las características gráficas de este. De acuerdo con Alonso (1985) y la revisión que este hace de la literatura concluye que, de cualquier forma, los lectores tienden a fijar la mirada en cada una de las palabras, con prescindencia del grado de predictibilidad contextual. Por esta razón el autor define a los modelos interactivos, es decir aquellos que asumen la co-ocurrencia de procesos ascendentes y descendentes, como el enfoque más adecuado para entender la comprensión del texto como un procesamiento en paralelo entre estos dos niveles. De manera similar lo entiende Stanislas Dehaene (2014), al señalar desde la perspectiva de las neurociencias, que la comprensión lectora no está determinada exclusivamente por alguna de las dos rutas, sino que más bien la

cuestión reside en la “complejidad de los sistemas neuronales” y no en la separación entre una comprensión ortográfica de los sonidos y una comprensión semántica del texto.

La complejidad neuronal estaría relacionada con la perspectiva de los modelos interactivos ya mencionados, en los cuales la comprensión del texto es la resultante no solo del modelo utilizado, sino que, de la interacción entre el texto y las características del lector, dando como resultado de dicha interacción una realidad subjuntiva (Montealegre et al., 2000)



1.4 Habilidades cognitivas de la comprensión lectora

De acuerdo con Canet-Juric, et al., (2009), en la comprensión lectora se encuentran implicados diferentes procesos cognitivos en coordinación, como lo son la percepción, atención, memoria y conciencia fonológica. Para las autoras Torres & Granados, (2014) la percepción se encuentra relacionada con la interpretación y organización de aquellos elementos físicos presentes en los estímulos, los cuales permiten la producción de conductas de discriminación tanto visual como auditiva de las informaciones textuales. La atención es aquella que permite seleccionar la información, consolidarla y mantener un control de la acción y los estímulos, seleccionando aquellos que aportan información útil. Por otra parte, la memoria (tanto visual como auditiva) cumple con la función de

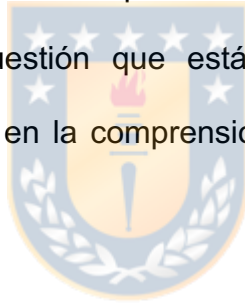
controlar, regular y permitir la manipulación temporal de la información capaz de dar significado a un texto. Finalmente, son los procesos de conciencia fonológica los que posibilitan operar con los sonidos del habla a partir del reconocimiento de unidades fonológicas, esto es, sílabas y fonemas.

Sin embargo, en cuanto a habilidades cognitivas se refiere, no basta con la manifestación de las ya mencionadas (percepción, atención, memoria y conciencia fonológica), sino que además se requiere de la acción de una condición denominada como flexibilidad cognitiva. De acuerdo con Anderson, (2002) está definida como “la habilidad para cambiar rápidamente de una respuesta a otra empleando estrategias alternativas” (p.8). De acuerdo con Richard’s (2014), esto significa contar con una estrategia de análisis y control que tienen como utilidad escoger las mejores estrategias con la finalidad de aportar en la construcción de inferencias, ya sea a través del procesamiento de los estímulos del ambiente, o bien, para fluir tanto ideas como respuestas divergentes frente a un determinado asunto antes de seleccionar las más adecuadas para el caso.

Por otra parte, Mego y Saldaña (2021) recientemente realizaron una revisión bibliográfica respecto de la importancia de las habilidades cognitivas que se requieren para el desarrollo tanto de la competencia oral como comprensiva. A partir de su revisión concluyeron que la importancia de las habilidades cognitivas está relacionada con el hecho de que los estudiantes puedan planificar un

discurso, ejecutarlo y evaluarlo, así como también con la posibilidad de comprender la información literal, inferencial y crítica presente en los textos.

A partir de estos diferentes aportes relacionados con la dimensión cognitiva de la comprensión lectora, es posible entender que las habilidades cognitivas no solo son un requisito en la comprensión de textos, sino que, además, representan la condición para procesar discursos, tomando decisiones a partir del nivel de comprensión que se logre alcanzar. Un requisito fundamental para la ocurrencia de estos resultados es que el lector pueda determinar qué, cómo o para qué leer un determinado texto, cuestión que está relacionada con las habilidades metacognitivas implicadas en la comprensión lectora, lo que se revisará en el apartado siguiente.



1.5 Habilidades metacognitivas de la comprensión lectora

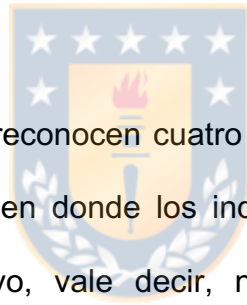
De acuerdo con Flavell, (1979) la metacognición “es un proceso cognitivo de segundo orden, que interviene en la regulación y el monitoreo de la actividad cognitiva” (p.79), con lo cual es posible entender que es una habilidad destinada a comprender por qué y para qué leemos lo que leemos, a la vez que a preguntarnos por el nivel de comprensión alcanzada respecto de lo leído.

En términos más específicos, Fue Brown, (1978) quien definió la metacognición como el conocimiento del propio conocimiento, frase que bien puede resumir la definición que hacía Flavell unos años antes:

Metacognición significa el conocimiento de uno mismo concerniente a los propios procesos y productos cognitivos o a todo lo relacionado con ellos, por ejemplo, las propiedades de información o datos relevantes para el aprendizaje. Así, practico la metacognición (...) cuando caigo en la cuenta de que tengo más dificultad de aprender A que B; cuando comprendo que debo verificar por segunda vez C antes de aceptarlo como un hecho; cuando se me ocurre que haría bien en examinar todas y cada una de las alternativas en una elección múltiple antes de decidir cuál es la mejor; cuando advierto que debería tomar nota de D porque puedo olvidarlo. (citado en Nisbet y Shucksmith, 1986, p.54).

De acuerdo a lo anterior, pareciera que las habilidades metacognitivas poseen diferentes funciones o bien, están compuestas de diversas estrategias que funcionan en diferentes planos, como son el de la comparación, la verificación, la toma de decisión o la memorización. Cerchiario, et al., (2011) señalan a este respecto que el modelo de metacognición de Flavell estaría centrado en cuatro componentes que interactúan, a saber, los objetivos cognitivos, las experiencias metacognitivas, el conocimiento metacognitivo (tarea, persona y estrategia) y el uso de estrategias.

De hecho, de acuerdo con las autoras, el individuo necesita seleccionar las estrategias más adecuadas con los fines u objetivos que se ha propuesto y que lo llevarían a experiencias metacognitivas que enriquezcan su almacén de conocimientos metacognitivos. Adicionalmente, Cerchiaro et al., (2011), reconocen que además de estos componentes existen existirían otros dos (citando a Baker y Brown) que se encuentran relacionados con la realidad del sujeto que conoce; uno, la cognición misma y un segundo componente que estaría relacionado con la capacidad y ese sujeto para manejar sus recursos cognitivos.



Swartz & Perkins (1989), reconocen cuatro niveles metacognitivos posibles de identificar: un nivel tácito en donde los individuos no son conscientes de su conocimiento metacognitivo, vale decir, no piensan en una estrategia en particular para aprender, sino que simplemente aceptan que saben algo o no; un nivel consciente en donde si bien el individuo es capaz de identificar la forma en que comprende, encontrando evidencias de ello suele no utilizar estratégicamente dicha información; un tercer nivel denominado estratégico, en donde el individuo organiza el pensamiento en la resolución de problemas; y, un cuarto nivel conocido como reflexivo, en donde los conocimientos adquiridos son utilizados estratégicamente al identificar con claridad las estrategias que utiliza para aprender.

Por lo tanto, la metacognición o las habilidades metacognitivas integran diferentes componentes que pueden estar o no presentes en el individuo, además de diferentes niveles de complejidad que van desde el saber que se sabe, hasta el uso estratégico de las habilidades metacognitivas con el fin de alcanzar los objetivos o metas de aprendizaje y comprensión. En este punto resulta de importancia preguntarse cómo es que las habilidades metacognitivas logran vincularse en la comprensión lectora y en el ejercicio mismo de la lectura.

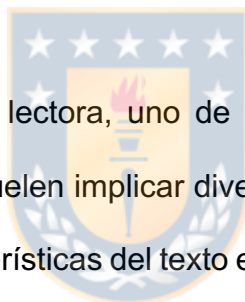
1.6 La calibración en la comprensión lectora



“La calibración de la comprensión consiste en la diferencia entre un juicio sobre la comprensión y el desempeño real en un test de comprensión lectora, en el que el estudiante puede sobrestimar su desempeño o subestimarlo, entendiendo que el juicio puede ser dado antes o después del test (Reid et al., 2017). La precisión de la calibración es entendida como una medida que varía de -1 (mínimo desempeño y juicio de valor alto) a +1 (máximo desempeño y juicio de valor bajo), entre la evaluación (juicio) que uno tiene de su desempeño y su real desempeño en la tarea de comprensión (Lin y Zabrocky, 1998) también consideran que, en general, lectores experimentados tienen una mejor calibración que los lectores de menor experiencia y que otros factores individuales también pueden afectar el proceso de calibración en la comprensión. Entre estos últimos destacan el

interés, la motivación, el conocimiento previo, el dominio lector y el conocimiento metacognitivo, además del tipo de texto y la particularidad de la tarea. Considerando esta diferencia de desempeño entre los lectores, se puede utilizar la calibración como una medida que ayuda a verificar la comprensión lectora de los sujetos.

1.7 Estrategias de comprensión lectora



Al hablar de comprensión lectora, uno de los primeros supuestos a tener en cuenta es que los textos suelen implicar diversos significados, razón por la cual, una de las primeras características del texto es su polisemia (Montealegre, 2004). La comprensión lectora, como se ha señalado, depende de la interacción entre el sujeto que lee, el texto y el contexto. De acuerdo a lo señalado por Ronsenblatt (1978) que la comprensión representa un proceso de extracción y construcción mediado por los conocimientos y experiencias que posee el lector, enfrentado a un texto y a un contexto determinado. Para hacer frente a esta complejidad, el lector hace uso de una serie de estrategias que les permiten abordar la tarea de lectura, de modo de hacer esta tarea eficiente y con el mínimo gasto cognitivo posible. Dado lo anterior, se ha intentado sistematizar las diversas estrategias para la comprensión lectora, en un cuadro resumen, basada en la descripción realizada por Gutiérrez y Salmerón (2012).

Tabla 1: Estrategias para favorecer la comprensión lectora, de acuerdo con Gutiérrez y Salmerón.

Tipos de estrategias	Estrategias	Propósito de la estrategia
Estrategias metacognitivas previas a la lectura	Determinación del género discursivo.	Determinar el género discursivo (narrativo, expositivo, descriptivo, argumentativo) lo que permite interpretar y organizar la información del texto, basado en la estructura de este.
	Determinación de la finalidad de la lectura.	Indicar cuál es la finalidad del texto colaborará en que el estudiante pueda enfocarse en el objetivo de la lectura, como por ejemplo responder a una pregunta planteada, generar una síntesis, etc.
	Activación de conocimientos previos.	Facilita la elaboración de predicciones e inferencias del texto que se leerá, así como la comprensión textual.
	Generación de predicciones y preguntas sobre el contenido.	A partir de informaciones preliminares como el título o la introducción es posible generar predicciones o interrogantes que estimulen la lectura y su comprensión.
Estrategias durante la lectura	Identificación de palabras desconocidas.	Resolver problemas locales y su relación con la comprensión e integración global, colaborando en la comprensión textual.
	Relectura, parafraseo y resumen de entidades textuales.	Especialmente en frases o párrafos confusos releer aporta claridad, así como parafrasear permite explicar con las propias palabras, haciendo del ejercicio una forma de comprender.
	Representación visual.	Permite sintetizar información, relacionar ideas y conceptos, facilita el uso de la información, mejora la calidad de la memoria explícita.
	Realización de inferencias	Establece conexiones entre conocimientos previos y el texto, completar información no explicitada en el texto.
	Detección de información relevante.	Permite seleccionar un conjunto de proposiciones relevantes, separándolas de información irrelevante para generar una idea general del texto.

Estrategias metacognitivas posteriores a la lectura.	Revisión del nivel de comprensión logrado.	Revisar las preguntas, inferencias y predicciones que se realizaron previo a la lectura, reflexionando sobre el nivel de comprensión que se considera se ha alcanzado.
	Construcción global de la representación mental.	Creación de representaciones visuales (mapas conceptuales, esquemas, etc.), resúmenes y síntesis, lo cual colabora con la comprensión global del texto, así como con la memorización.
	Finalidad comunicativa	Discusiones y debates con pares, favoreciendo la competencia comunicativa, así como la clarificación de dudas y la internalización de diálogos intersubjetivos.

Fuente: Elaboración propia en base a Gutiérrez y Salmerón (2012).

Como puede apreciarse en la tabla número 1, las estrategias metacognitivas tendientes a favorecer la comprensión lectora que pueden darse de manera previa o posterior a la lectura, no siendo excluyentes unas de otras. Sin embargo, es posible que este set de estrategias deba definirse en función del contexto de enseñanza aprendizaje, considerando las estrategias con las cuales han experimentado los estudiantes, así como las estrategias más adecuadas de acuerdo con el texto que se está leyendo.

1.8 Métodos para la enseñanza de los procesos básicos de la lectura

Sin duda el aprendizaje inicial de la lectura y el desarrollo de ésta dependerán de una serie de estrategias destinadas a encontrar las formas, los métodos y las técnicas que posibiliten su mejor despliegue. Respecto de la enseñanza de los procesos básicos de la lectura, Teresa Marchan e Isabel Tarky (1998) plantean que la experiencia ha dado cuenta del uso de métodos combinados para la enseñanza en los primeros años, tomando en cuenta el uso de métodos fónicos como globales, con una clara predominancia de los primeros. Esto involucra el rescate de las experiencias y conocimientos previos, el uso de familias de palabras por sobre la enseñanza de palabras sueltas, motivando y favoreciendo la atención del niño, así como el uso de mediadores eficientes que consoliden el aprendizaje relacionado con asociar el sonido con la articulación y la letra.

Oscar Calzadilla (2012) distingue los métodos sintéticos y analíticos de aquellos denominados fónico-analítico-sintético. En el caso de los primeros, los sintéticos, reconoce el método alfabético, el fónico, silábico, analítico, de globalización pura, el cuento, la rima y el método de palabras. En cuanto a método analítico-sintético consigna el método global de análisis estructural como el método analítico existente. Finalmente, en cuanto al método fónico-analítico-sintético, dedica gran importancia a este en cuanto a que, dentro de sus principales ventajas, se encuentra su buen ajuste al español por ser éste un idioma eminentemente

fonético. Enlaza más fácil y rápidamente los sonidos que permitan leer con mayor facilidad, permitiendo la ejercitación con todo tipo de oraciones, perfeccionando con ello la lectura mecánica, la expresiva y la comprensión (en ese orden). Sin embargo, reconoce que a través de él se desatienden cuestiones como la comprensión estratégica y el gusto por la lectura.

Más allá de las especificidades de cada uno de los métodos, el autor reconoce la importancia de conocer cómo aprenden los diferentes grupos de estudiantes, así como el uso de estrategias basadas en la triangulación metodológica, en donde, si bien pueden emplearse diversos métodos para satisfacer diferentes formas de aprendizaje, es importante la predominancia de uno de los métodos en particular, al cual deban supeditarse los restantes.

En este mismo sentido, Almarales et al., (2017) reconocen la impronta analítica sintética en la lectura y la escritura, por lo tanto, la importancia del método fónico. Este plantea la importancia de comenzar por la percepción de los signos escritos y en asociar las imágenes de las grafías con los sonidos, para construir luego unidades mayores de información que sirvan para comprender el todo.

Por lo tanto, si bien es cierto, muchos métodos sintéticos pueden colaborar en el aprendizaje de la lectura, ello se encuentra supeditado a las estrategias propias del método fónico, así como al conocimiento y consideración de las experiencias

previas de quienes aprenden, de manera de no caer en el aprendizaje mecánico de la lectura que ponga en riesgo o sacrifique la comprensión de la totalidad.

2.- ESCRITURA

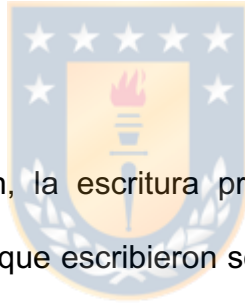
2.1 Definición de escritura

La escritura es un proceso a través del cual el individuo lleva al plano escrito ideas planificadas previamente. Es un proceso que implica una serie etapas que involucran la generación de ideas, la traducción al registro escrito y la evaluación de la producción final generación de ideas. La escritura es un proceso con implicancias sociales y culturales, a través de procesos cognitivos y afectivos. Ello porque la escritura como práctica se inscribe en las dinámicas socioculturales de las prácticas comunicativas, esto es, escribimos tal como lo dictaminan las convenciones sociales a las cuales estamos expuestos; y también porque requiere de un desarrollo mental en el entorno en el que se desarrollan las personas (Serrano, 2014).

Las investigaciones reconocen a la escritura como un sistema de representación, vale decir, como un sistema que presenta las diversas realidades expresadas en forma de grafos, con lo cual la escritura deja de ser considerada simplemente

como un código de transcripción o una técnica, para ser considerado entonces como parte de los aprendizajes conceptuales que se adquieren a lo largo de la vida (Ferreiro, 1997; Fernández-Hachén, 1996).

El cambio desde un enfoque basado en la idea de un código de transcripción a uno basado en la idea de un sistema de representación deja entrever, por una parte, la concepción de un sistema articulado y coherente, que requiere del desarrollo cognitivo como requisito para su comprensión y adquisición; y, por otra, la complejidad de la escritura como un sistema capaz de representar el mundo real e imaginario.



En términos de su origen, la escritura presenta registros con los primeros sumerios (4000 años a.c), que escribieron sobre tablillas los asuntos relativos a las ciudades. Los egipcios, unos 1000 años después escribiendo en papiros, y los chinos en el siglo XXVI a.c. Sin embargo, no sería hasta el año 750 d.c. cuando los griegos crearan el primer alfabeto fonético de 24 caracteres, base de los alfabetos occidentales desarrollados con posterioridad dejando atrás los pictogramas y logogramas, evolucionando con ello desde la oralidad hacia la escritura propiamente tal (Castillo, 2015).

2.2 Modelos de escritura

En términos de modelos, De Caso y García (2006), señalan que las primeras representaciones conceptuales de la escritura estuvieron enfocadas más en el producto de la acción de escribir que en el proceso, como es el caso de los modelos de etapa de Rhoman y Wlecke (1964). Luego se evoluciona hacia modelos más centrados en el proceso de escribir, primero con un enfoque en la Neuropsicología para pasar luego a los modelos cognitivos propiamente tales. En la actualidad, existen modelos que ponen énfasis en el proceso secuencial de la escritura, en tanto que otros, ponen énfasis en las estrategias del sujeto que aprende.



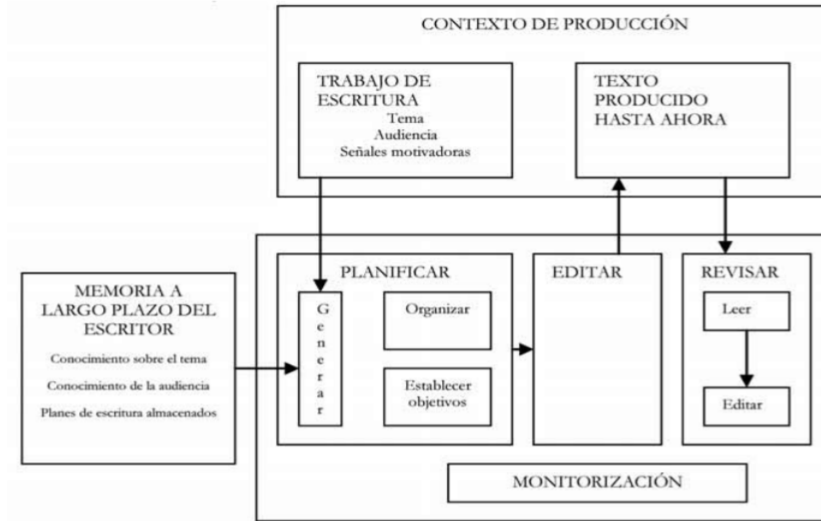
El modelo de Hayes y Flower es el que ha tenido mayor importancia y repercusión sobre los modelos posteriores desarrollados. Dicho modelo destaca la importancia de los procesos cognitivos implicados en el acto de escribir, a saber, la planificación, la transcripción y la revisión de los textos escritos, promoviendo con ello el desarrollo de la memoria a largo plazo. Sin embargo, de acuerdo a De Caso y García (2006) la escritura es fundamentalmente también un acto comunicativo provisto de un contexto sociocultural. Por tal razón, el modelo de Hayes y Flowers ha ido evolucionando hacia una perspectiva capaz de integrar componente cognitivos, conductuales, intelectuales, metacognitivos,

emocionales, de la personalidad, así como de conocimiento de quien escribe (Kellogg, 1994 y García, 2002).

Con todo, la evolución desde modelos centrados en la escritura como producto hacia modelos orientados a entender la escritura como un proceso (no solo cognitivo, sino que también afectivo y sociocultural) han hecho que el acto de escribir pueda concebirse como un proceso integral. Esto significa que en el acto de escribir están implicados una serie de componentes que están relacionados con las capacidades de los individuos, sus características personales y las del medio que los envuelve, propiciando la importancia de tener en cuenta cuestiones como la motivación y las posibilidades de quien aprende a escribir.

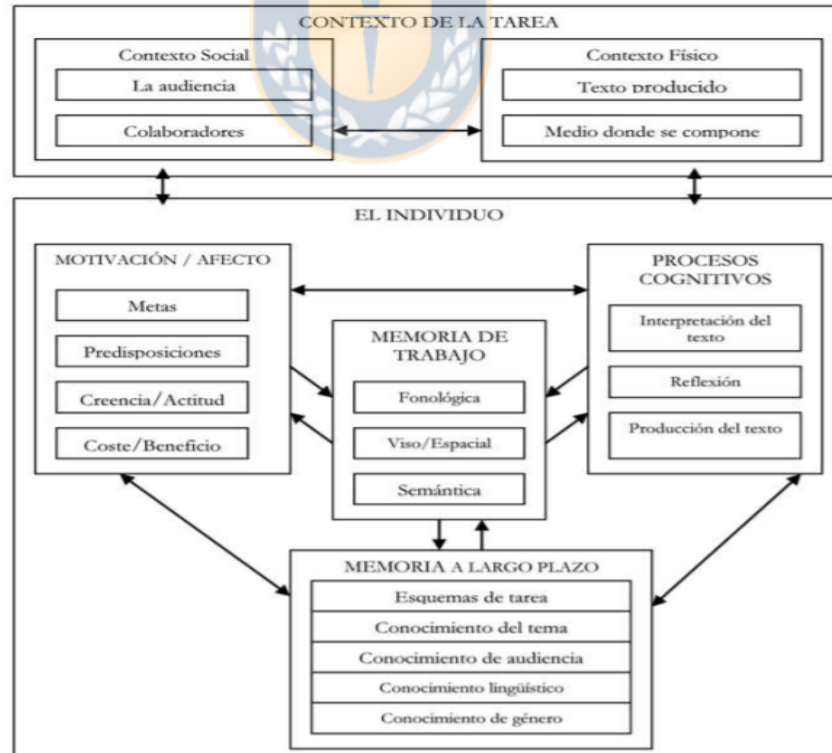
Arias y García (2006) realizan una descripción acabada de los modelos de enseñanza de la escritura reconociendo el modelo de Hayes y Flower y su posterior modificación en el modelo de Hayes. Además, destaca la importancia de modelos como el de Scardamalia y Beretier, basado en la distinción entre un modelo de escritores principiantes, centrados en decir el conocimiento, y el de escritores expertos, basados en transformar el conocimiento. Los autores coinciden en reconocer al modelo de Kellogg como uno de los pocos con reales posibilidades de contrastación empírica, al integrar todos los procesos mencionados los modelos precedentes. Las figuras 1, 2, 3 y 4 muestran un detallado esquema del funcionamiento los principales modelos señalados.

Figura 1: Modelo de Hayes y Flower (1980)



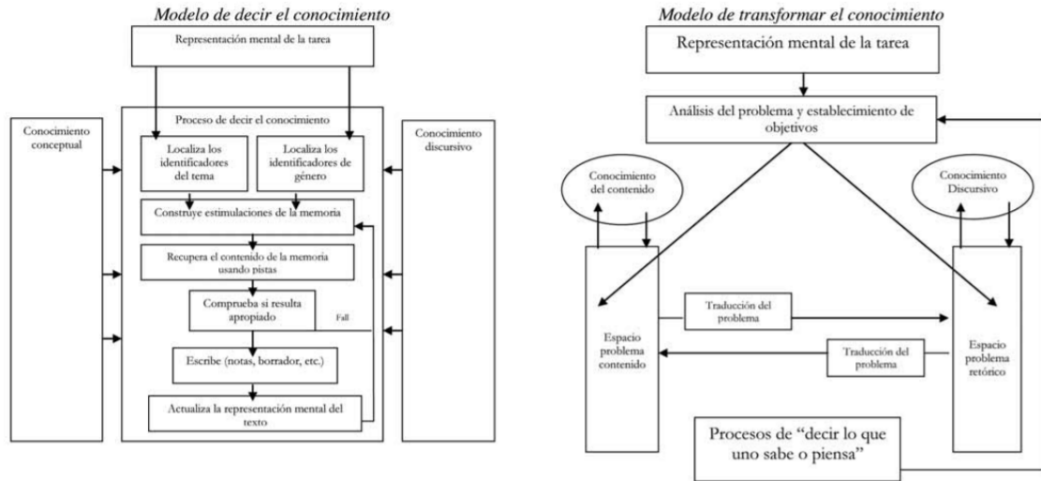
Fuente: Arias y García, 2006, p.39

Figura 2: Modelo de Hayes (1996)



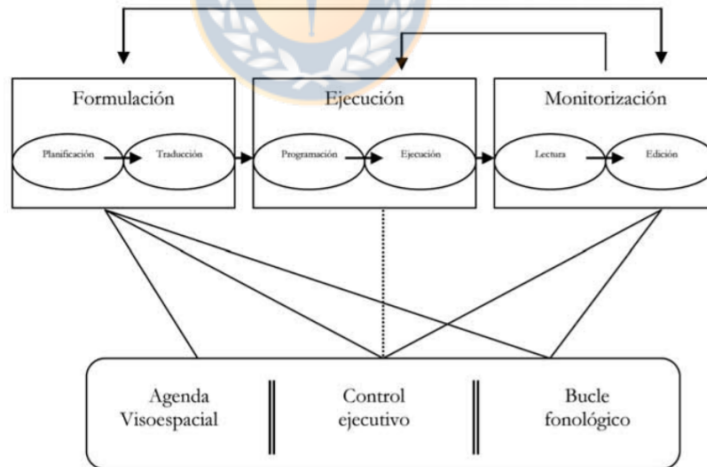
Fuente: Arias y García, 2006,

Figura 3: Modelos de Scardamalia y Beretier (1992)



Fuente: Arias y García, 2006, p.43

Figura 4: Modelos de Kellogg (1996)



Fuente: Arias y García, 2006, p.45

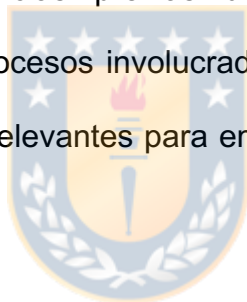
En la figura número 1 y 2, tres son los procesos cognitivos de la escritura descritos: la planificación, la edición y la revisión. Estos modelos se mantuvieron en el modelo de Hayes (1996) pero se recontextualizaron de forma importante. El proceso de revisión es ampliado e incluye la interpretación textual también como la reflexión y producción de textos, siempre bajo control del esquema de la tarea de revisión Hayes (1994), lo cual representa el avance más importante en este modelo. Arias y García, (2006)

La figura número 3, por otra parte, correspondiente a los modelos de Scardamalia y Beretier, posee una complejidad mayor al entender que el proceso de escritura entre principiantes involucra diferentes procesos. Para el caso de los primeros el proceso de decir el conocimiento está alimentado por el conocimiento conceptual previo, por una parte, y el conocimiento discursivo por la otra, desarrollando la escritura como un ejercicio experimental que requiere de la propia comprobación de quien escribe. En el segundo caso, el de los escritores expertos, existe una fase de análisis en la que el objeto de la escritura aparece como un problema de contenido a la vez que retórico, donde quien escribe tiene la tarea de realizar un ejercicio de traducción de ambos para lograr una escritura original, esto es, decir aquello que se quiere proponer de modo escrito.

Finalmente, el modelo de Kellogg, figura número 4, resulta ser un esquema menos complejo en el que sin embargo la escritura aparece como un ejercicio o una práctica más fluida y menos organizada en etapas. Presentan un rol central

la formulación, la ejecución y la monitorización, estableciendo un orden dinámico que puede solaparse entre las etapas, en que juega un rol fundamental la memoria operativa (Arias y García, 2006).

Más allá de las diferentes etapas y procesos implicados en cada uno de los principales modelos existentes, resulta de fundamental importancia entender que la escritura se operacionaliza a través de diversas formas de ejecución dependiendo de los contextos de quienes escriben, así como de las características y experiencias previas del sujeto. Del mismo modo los componentes, etapas y procesos involucrados permiten abordar ámbitos de la escritura que podrían ser relevantes para emprender procesos de enseñanza y de mejora.



2.4 Habilidades cognitivas de la escritura

Tal como ya se ha señalado, el aprendizaje de la escritura requiere del desarrollo de un conjunto de habilidades cognitivas, las cuales se tratan de manera más específica en este apartado. Para Alfonso García (2001), el cognitivismo de los años 40 y 50 se preparaba para abandonar posturas más formalistas en las que la escritura era considerada simplemente como una transcripción del lenguaje oral, para considerar a lectores y escritores como sujetos activos en la construcción de su conocimiento. Más allá de dicho avance, para el autor existen otras demandas cognitivas relacionadas con el destinatario del texto escrito, la decisión

sobre el lenguaje a utilizar, los subtemas que nacen a partir del texto principal, o, la organización del texto, entre otros.

Desde este punto de vista, para García (2001), la escritura no solamente requiere de un nivel de abstracción y pensamiento que no se encuentra presente en el lenguaje oral, cuestión que ya había adelantado Vigotsky, al encontrar que quienes se encontraban escolarizados eran capaces de realizar aproximaciones abstractas, así como de establecer relaciones conceptuales y lógicas entre las cosas. El abordaje de la escritura, desde el punto de vista de las habilidades cognitivas, representa una herramienta más bien de desarrollo de la cognición.

Ahora bien, desde el punto de vista de las habilidades cognitivas para el desarrollo de la escritura, autores como S. Mata (1997) plantean que:

- La escritura supone procesos y actividades cognitivas que, a su vez, implican varios subprocesos organizados en un sistema jerárquico, en cuyo nivel más alto se sitúa el control del proceso global.
- La composición es un proceso que conduce a la integración de la información en el mismo nivel y entre distintos niveles, lo que supone un alto componente de regulación.
- La escritura tiene un carácter flexible, recursivo e interactivo.
- Los procesos y la estructura de la composición están afectados y controlados por variables internas (conocimientos previos de

restricciones lingüísticas y del tema de la estructura) y externas (contexto comunicativo y audiencia).

2.5 Habilidades metacognitivas de la escritura

Las habilidades metacognitivas para el desarrollo de la escritura son fundamentales, ya que permiten ser conscientes de los procesos mentales que utilizamos en el aprendizaje y desarrollo de cualquier habilidad. En el caso de la escritura resulta de vital importancia para ser conscientes de la implementación de estrategias destinadas a escribir y a comprender aquellos que hemos escrito, como también tener presente la contraparte comunicativa, etc.

Como ya se ha señalado para el caso de la lectura, es posible reconocer dos componentes de la metacognición, por un lado, los conocimientos metacognitivos y por otro la autorregulación. En cuanto a los conocimientos metacognitivos, Schraw y Sperling-Denisson (1994) citado en Escorcía (2011) establecen la existencia de diversos tipos de conocimientos metacognitivos, entre los cuales estarían “los declarativos o personales que se refieren a las fortalezas/debilidades del individuo y a la tarea; y los condicionales, es decir los

metaconocimientos que tratan de la información sobre las estrategias y su utilización en función de las exigencias de la tarea” (p.3).

Desde el punto de vista la autorregulación, ésta es definida como “un conjunto de mecanismos autodirigidos de los que depende la progresión en la tarea” (Zimmerman, citado en Escorcía, 2011), esto es, mecanismos que utilizan las personas para controlar sus propios procesos cognitivos en la obtención de resultados, en este caso, en el desarrollo de la escritura.

En este sentido, Ángel Valenzuela (2018) recoge una serie de investigaciones relativas al uso de estrategias metacognitivas en el aprendizaje de la escritura; en ellas se destacan estudios en torno al uso de dichas estrategias para la realización de diferentes tipologías textuales, mostrando todas ellas resultados favorables para la elaboración de textos argumentativos, expositivos, entre otros. Dentro de las estrategias destaca el uso de la revisión de protocolos, borradores intermedios, trabajo de pares, revisiones retrospectivas, el ejercicio de tomar notas o la lectura sostenida antes y durante el proceso de escritura.

Siguiendo con las estrategias metacognitivas, Chirinos (2012) recoge la clasificación realizada por Burón (2006) en que se destacan una serie de estrategias generales que afectan la producción escrita. Entre estas destaca la meta-atención, consistente en la toma de conciencia por parte del individuo, de las debilidades para sostener el foco de atención sostenido, implementando

diversas formas que le permitan corregir dichas debilidades. Otra de las estrategias está representada por la metacomprensión, esto es, la comprensión de las ideas centrales explícitas, así como la inferencia de aquellas que no lo son, siendo capaz de declararlas. Una tercera estrategia sería la metamemoria, referida a la conciencia del individuo de todo aquello que es relevante para almacenar y recordar cuando sea necesario. Una cuarta estrategia está referida al uso del metalenguaje, referido a “conocer, pensar y manipular cognitivamente, tanto el lenguaje, como la actividad lingüística de cualquier hablante y en particular del propio sujeto” (Burón, 2006).

De esta manera, las estrategias metacognitivas necesarias para el desarrollo de la escritura están centradas tanto en la comprensión como en la autorregulación, lo cual requiere que los individuos pongan énfasis, a través de diversas estrategias, en comprender el contexto en el que escriben, así como también en diversas acciones tendientes a auto revisarse críticamente, poniendo atención en la escritura más como un proceso que como un producto, en donde juegan un rol crucial la comprensión de lo que se escribe, la memoria y el uso del lenguaje.

2.6 Calibración de la escritura

Se puede entender la calibración de la escritura de la misma forma que se entiende la calibración de la comprensión de lectura, la cual consiste en la diferencia entre un juicio sobre la comprensión y el desempeño real en un test de escritura, considerando que el juicio puede ser dado antes o después de una determinada tarea (Reid et al., 2017). La precisión de la calibración menciona un desempeño mínimo y juicio de valor alto o máximo desempeño y juicio de valor bajo, entre la evaluación (juicio) que uno tiene de su desempeño y su real desempeño en la tarea de comprensión. De acuerdo a Lin y Zabrocky (1998), como se mencionó anteriormente, existen diversas situaciones que pueden influir en la valoración del aprendizaje, en subestimarlos o sobreestimarlos. Ejemplo de esto es la motivación, el conocimiento previo, la expertiz lectora y el conocimiento metacognitivo, además del tipo de texto y la particularidad de la tarea. Considerando esta diferencia de desempeño entre los lectores, se puede utilizar la calibración como una medida que ayuda a verificar el desempeño. “

“Por ejemplo Thiede y colaboradores (2003) citado en Dávila, V. (2022) proponen que la escritura de una lista de 5 palabras-clave después de la lectura de un texto permite al lector verificar si la comprensión textual fue exitosa o si es necesario releer el texto, permitiendo que el lector anticipe si le irá bien o no en un test de comprensión lectora que debe responder posteriormente. De este modo puede regular sus procesos de aprendizaje

al leer los textos, mejorando los puntos considerados débiles y evitando estudiar sobre materias ya dominadas.”

2.7 Aprendizaje de la escritura y desarrollo de la escritura

La escritura y su desarrollo es un proceso de aprendizaje a lo largo de la vida, limitándose la primera etapa al dominio alfabético, lo cual representa la base para su dominio, porque se va perfeccionando a lo largo del tiempo y la práctica, ampliando las posibilidades comunicativas que otorga el acto de escribir.

Sin embargo, resulta complejo separar el aprendizaje de la escritura con el aprendizaje de la lectura, dado que resulta difícil pensar en escribir sin primero contar con una conciencia fonológica del texto que relacione los sonidos y los fonemas con su representación en grafemas (Caballeros, Sazo y Gálvez, 2014).

De acuerdo con Teberosky (2000) citado en Caballeros, Sazo y Gálvez (2014), en la primera etapa del aprendizaje de la escritura, los niños son capaces de diferenciar un dibujo de los caracteres propios de la escritura, logrando a los 4 años aproximadamente descubrir que el texto es una herramienta que comunica algo. Inician con ello la comprensión simbólica que tiene la escritura, para pasar posteriormente a otras fases en donde es posible distinguir sustantivos y verbos,

artículos, pronombres y preposiciones, hasta llegar a una fase de comprensión de lo escrito.

De esta manera, es posible sostener junto con Bello y Holzwarth (2008) citado en Prieto, Sáenz y Frías (2017) que “se aprende a escribir escribiendo, también se aprende a leer escribiendo y se aprende a escribir leyendo, se aprende a leer hablando y también escuchando. Es decir que las prácticas sociales con el lenguaje se aprenden poniéndolas en jugo en situaciones en las que sea pertinente su uso (p.5).

Por lo tanto, el aprendizaje de la escritura no es un proceso que pueda dissociarse de otros aprendizajes o que pueda entenderse de manera separada de la lectura o las demás formas de la comunicación. Sin embargo, el aprendizaje y desarrollo de la escritura tiene como prerequisites algunos desarrollos que Rocío Méndez (2010) detalla a partir de la indagación en diversos autores, desarrollos vinculados con la madurez de ciertos elementos cognitivos, motores y emocionales. Desde el punto de vista cognitivo, la autora reconoce la importancia del desarrollo de la percepción auditiva, el ritmo y la memoria auditiva, así como la percepción y la memoria visual, el razonamiento lógico, la orientación espacial y temporal; además de lo lingüístico. A nivel psicomotor, por otra parte, son requisitos el desarrollo de la lateralización, la motricidad gruesa y fina, la tonicidad de los músculos, movimientos, posturas y actividades segmentarias como la

presión del antebrazo, la mano y el lápiz sobre el papel. A nivel emocional, por último, destaca el desarrollo personal, la adaptación social y el equilibrio afectivo.

La misma autora señala que a nivel de etapas, el aprendizaje de la escritura comienza por el dominio de movimientos amplios, conocido como desarrollo de la motricidad gruesa, luego del cual se pasa al dominio de la motricidad fina. Esto es, movimientos con mayor precisión que permiten la expresión de los grafemas y fonemas, lo cual permite el desarrollo de una primera etapa de garabateo sobre el papel, la preescritura, para pasar luego a la escritura como tal en la educación primaria.



De cualquier forma y con independencia de los métodos empleados en la enseñanza de la escritura, su aprendizaje requiere que quien escribe ponga en práctica una serie de operaciones mentales como el objetivo o propósito del escrito, tener en cuenta el público al que está dirigido, el desarrollo de un plan de escritura, la definición del contenido y del tipo de texto, el léxico a utilizar, la sintaxis, ortografía, cohesión del texto, entre otros (Scardamalia y Bereiter 1992;).

3.-RELACIÓN ENTRE LECTURA Y ESCRITURA

Lectura y escritura son habilidades fundamentales para el desarrollo humano, necesarias en la sociedad y en el sistema educativo, escenarios en que la literacidad es utilizada como instrumento permanente en el proceso de enseñanza - aprendizaje, así como en los medios de evaluación del desempeño de los estudiantes.

Aunque existan aspectos exclusivos propios de los procesos de lectura y otros de escritura, las dos habilidades tienen una relación bidireccional, no simétrica, cuya naturaleza cambia cualitativamente con el pasar del tiempo (Shanahan, 2016).

En una revisión sobre las relaciones entre lectura y escritura, Shanahan (2016) hace referencia a tres modelos teóricos sobre dichas relaciones. Nos detendremos principalmente en el primero de estos modelos por su pertinencia en relación con los objetivos de este trabajo.

El primer modelo presenta lectura y escritura como habilidades que comparten áreas de conocimiento. Fitzgerald y Shanahan (2000) sugieren que lectura y escritura están estrechamente conectadas y dependen de procesos cognitivos relacionados, representaciones del conocimiento, contextos, restricciones

contextuales y procedimentales. Proponen la existencia de cuatro tipos de conocimientos básicos, que son utilizados durante el uso de las habilidades de lectura y escritura: (i) metaconocimiento o pragmática, es decir, el conocimiento que los lectores y escritores tienen con respecto a las funciones y finalidades de la lectura y escritura, tales como el monitoreo de la producción de significado por sí mismo (meta comprensión), monitoreo en la identificación del léxico y estrategias de producción, y monitoreo del propio conocimiento; (ii) conocimiento de dominio, que incluye el conocimiento previo que uno tiene, pero también el conocimiento producido por una interacción con los procesos de lectura y escritura; (iii) conocimiento sobre los atributos universales del texto, tales como consciencia fonética y fonológica, consciencia grafémica, morfología, sintaxis, puntuación, formato y organización textual; y por último (iv) el conocimiento procedimental y la habilidad para negociar entre lectura y escritura, es decir, saber cómo acceder al conocimiento, de qué modo usarlo y cómo generar mejores representaciones utilizando los tres tipos de conocimiento citados anteriormente.

El segundo modelo es socio cognitivo y presenta las relaciones entre lectura y escritura como fundamentales para la comunicación, en una relación lector-escritor. El tercer y último modelo presenta lectura y escritura como procesos distintos y separados que pueden ser usados combinadamente para llegar a un determinado objetivo.

Siguiendo con la perspectiva que vincula lectura y escritura, para Schoonen (2019) la lectura puede ser considerada como parte del proceso general de escritura, dado que lectura y escritura utilizan todos los recursos lingüísticos y metacognitivos disponibles más o menos al mismo tiempo, y están basadas en habilidades equivalentes.

Graham y Hebert (2011) citados en Dávila, A (2022) en una meta-análisis de 95 estudios experimentales y cuasi-experimentales muestran evidencias sobre la implicancia directa de la escritura en el proceso de comprensión lectora, generando un impacto positivo en la comprensión de lectores y escritores menos experimentados. Los autores confirman tres teorías respecto a esta relación: (i) escribir en relación a un texto leído mejora la comprensión textual de los estudiantes (siendo las estrategias más efectivas: la escritura de resumen, toma de notas y la creación de preguntas y respuestas); (ii) instrucciones orientadas para tareas de escritura mejoran las habilidades lectoras de los estudiantes; y (iii) el incremento de la actividad escrita de los estudiantes en sí mismo mejora su lectura. De acuerdo a dicho análisis, los efectos de la escritura sobre la lectura fueron estadísticamente significativos.

Por otro lado, la investigación longitudinal de Ahmed et al.,(2014) realizada con estudiantes de primero a cuarto grado de la educación básica sugiere que la lectura tiene más influencia en las dimensiones de escritura, que la escritura en las dimensiones de la lectura.

Aunque las conclusiones de los estudios precedentes podrían parecer contradictorias, es claro que una perspectiva que combina ambos procesos podría tener efectos beneficiosos tanto para una como para otra habilidad.

4. TRASTORNO ESPECÍFICO DEL LENGUAJE (TEL) A TRASTORNO DEL DESARROLLO DEL LENGUAJE (TDL)

4.1 Definición de Trastorno Especifico del Lenguaje

El Trastorno Específico del Lenguaje, TEL, constituye una menor capacidad de producir o comprender el lenguaje producto de diversos factores, tanto genéticos, cognitivos o específicos del aprendizaje.

Sin embargo, el concepto mismo ha sufrido una evolución, que bien ha sintetizado Laura González (2018). La tabla número 2 da cuenta de manera resumida de esta evolución, luego en los párrafo siguientes es posible evidenciar lo que hoy en día conocemos con TDL.

Tabla 2: Evolución del concepto TEL en el tiempo

Autor/es	Año	Descripción
Benton	1964	Describió la afasia infantil como un trastorno evolutivo caracterizado por la presencia de problemas graves de comprensión y/o expresión del lenguaje hablado, caracterizado por la ausencia o pérdida auditiva, un retraso mental o un trastorno emocional.
Launay	1975	Se refirió a la disfasia como un trastorno funcional que no registra una lesión orgánica que sea posible identificar clínicamente, categorizándola como un déficit de lenguaje en los primeros años de vida, siendo un trastorno que puede ser transitorio como crónico. Dentro de su categorización estableció la afasia congénita de expresión, la audiomudez, la afasia de recepción, la sordera verbal y la agnosia auditiva.
Speech-Language-Hearing Association	1980	Utiliza por primera vez el concepto de Trastorno del Lenguaje para definirlo como la anormal adquisición, comprensión o expresión del lenguaje hablado o escrito; implicando por tanto a uno o más componentes como el fonológico, morfológico, semántico, sintáctico o pragmático del sistema lingüístico.
Stark y Tallal	1981	Estos autores son quienes por primera vez marcaron criterios de clasificación para los niños con TEL para diferenciarlos de aquellos que presentaban problemas de lenguaje atribuibles a causas diferentes. Estos criterios estaban relacionados con un nivel auditivo de 25db en la banda de frecuencias de 250 a 6.000 Hz y de 25 en el reconocimiento de palabras familiares, un estatus emocional y conducta normal, nivel intelectual mínimo, excluyéndose aquellos niños con un CI de ejecución inferior a 85, estatus neurológico sin signos de alteración, destrezas motoras del habla normales, nivel lector normal.

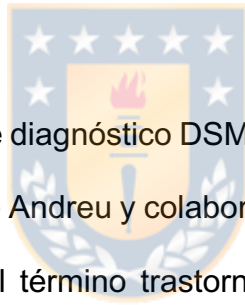
Rapin y Allen	1987	Clasificaron los trastornos específicos del lenguaje como aquellos que presentan dispraxia verbal y déficit de programación fonológica; trastornos del lenguaje expresivo y receptivo quienes presentan agnosia auditivo-verbal y déficit fonológico sintáctico y, por último, los trastornos del procesamiento de orden superior para quienes presentan déficit léxico, sintáctico y déficit semántico-pragmático.
---------------	------	---

Fuente: elaboración propia en base a González, 2018.

Sin embargo, Andreu et al., (2021) ubican el origen del concepto mucho más tempranamente, en 1822, cuando el médico alemán Franz Gall “describió a los niños que tenían problemas específicos con el lenguaje en ausencia de otras alteraciones que explicaran esos problemas” (p.10). Los mismos autores reconocen, junto con González (2018), que en el origen este trastorno fue conocido como afasia congénita, afasia del desarrollo, audiomutez o disfasia. Los investigadores reconocen a Leonard como el científico que acuñaría por primera vez, en 1981, el concepto de Specific Language Impairment (SLI), el cual traducido al español quedó como TEL.

Más allá de la historia, lo que concluyen Andreu et al., (2021) es que en lo que va corrido de este siglo, ha existido una gran dispersión conceptual acerca de este trastorno, utilizándose terminologías como trastorno del lenguaje, trastorno de aprendizaje del lenguaje, trastorno primario del lenguaje o trastorno del desarrollo del lenguaje; lo cual generó también disparidad en los diferentes manuales sobre diagnóstico en la medicina (CIE o el DSM). Así, por ejemplo,

reseñan los autores, el CIE-11 utiliza el término Trastorno del desarrollo del lenguaje, distinguiendo tres subtipos, a saber, el trastorno del desarrollo del lenguaje con afección en el lenguaje receptivo y expresivo, trastorno del desarrollo del lenguaje con afección principalmente en el lenguaje expresivo y, trastorno del desarrollo del lenguaje con afectación principalmente en lo pragmática. Con ello, el CIE, modificó la definición que había establecido en 1992 (CIE-10) como Trastornos específicos del desarrollo del habla y del lenguaje y sus respectivos subtipos; trastorno de la expresión del lenguaje y trastorno de la comprensión del lenguaje.



Por otra parte, el manual de diagnóstico DSM también generó modificaciones. De acuerdo a la descripción de Andreu y colaboradores (2021), en la versión del año 2013 (DSM-V) se utiliza el término trastorno del lenguaje para diagnosticar a aquellos niños que presentan un vocabulario reducido, estructura de frases limitadas y dificultades en el discurso, para diferenciarlos de quienes sufren de afectación en el área de la pragmática, a quienes el manual sugiere diagnosticar como Trastorno de la comunicación social.

Más allá de las diferentes modificaciones presentes en manuales y la literatura especializada, Andreu y colaboradores (2021) relatan como es que a partir del trabajo realizado por Dorothy Bishop y Maggie Snowling (2016) se abordan las diferentes definiciones y discusiones en torno a la temática, a través de un estudio realizado utilizando el instrumento Delfhi. Este es un escalímetro para indagar en

la opinión de expertos, a partir del cual se toman ciertos acuerdos, entre los cuales los más importantes son la distinción entre trastorno del lenguaje y el trastorno del desarrollo del lenguaje (TDL). El primero correspondería a aquellos niños que presentan dificultades severas y persistentes en el desarrollo del lenguaje, afectando diferentes ámbitos de su vida cotidiana. Se incluye en esta categoría a aquellos niños que presentan una afectación grave en el lenguaje oral debido a una condición biomédica.

Con todo, es importante destacar que la principal diferenciación entre ambos diagnósticos reside en la posibilidad de determinar si la afectación detectada, independiente del nivel de ella, posee un origen biomédico o no. Eso, más allá incluso de determinar si el trastorno presentado posee el carácter de transitorio o permanente.

4.2 Tipos de TEL

El uso de una clasificación en particular resulta siempre un ejercicio complejo, toda vez que existe una multiplicidad de clasificaciones, las cuales, de acuerdo con Abel Cuzcano (2016), se construyen sobre una base de criterios diversos. Estos pueden ser de naturaleza neurolingüísticos, etiológicos y psicopáticos, cognitivo – cerebrales, y/o lingüísticos, o de acuerdo al modelo de procesamiento de la información, o bien, en base a criterios definidos por organismos

internacionales especializados como la Organización Mundial de la Salud (OMS) y la Asociación Psiquiátrica Americana (APA). En el ámbito clínico se utilizan principalmente las clasificaciones de los manuales diagnósticos, por ejemplo, el DSM-IV y CIE-10. Los mismos criterios se utilizan en los establecimientos educativos para ingresar al decreto 170 y recibir las atenciones de las educadoras diferenciales y fonoaudiólogas. En este sentido, el DSM-IV categoriza el TEL en dos subtipos: el trastorno del lenguaje expresivo y el trastorno mixto del lenguaje (receptivo y expresivo). El CIE-10, lo categoriza en trastorno del lenguaje expresivo y trastorno de la recepción del lenguaje. Cabe mencionar que, en ambos tipos de TEL, se presentan dificultades en la comprensión, con la diferencia de que el TEL expresivo presenta un deterioro leve en este ámbito. Actualmente, esta clasificación binaria permanece en el CIE-11, que categoriza a los trastornos del desarrollo del lenguaje en TDL con deficiencia principalmente del lenguaje expresivo y en TDL con deficiencia del lenguaje receptivo y expresivo. Si bien el TEL-Mixto y TEL expresivo pueden variar de acuerdo al rendimiento de cada individuo es necesario y de interés revisar aquellos aspectos específicos del trastorno, relacionados con sus características generales, fonético fonológicas, morfosintácticas, léxicas, discursivas, pragmáticas y cognitivas.

4.3 Características del TEL y TDL

De acuerdo con Artigas, Rigau y García Nonell (2008), el TEL es un trastorno que se manifiesta al constatar una adquisición tardía del lenguaje en donde además éste presenta un uso incorrecto en cuanto a su fonética, su estructura o a su contenido, además de un marcado déficit de la comprensión. En términos más específicos, Asenjo y Nazar (2020) mencionan que desde el punto de vista discursivo y de la dimensión microtextual del lenguaje, los niños diagnosticados con TEL suelen manifestar dificultades en la conexión de frases, tal como se establece también en el manual DSM-V, lo cual afecta principalmente la cohesión de los textos escritos. Los autores reafirman esta conclusión a través de un estudio realizado con un grupo de niños diagnosticados con TEL y un grupo de control con desarrollo típico (DT). Estos últimos muestran un mayor uso de conectores coordinantes en el texto que los del grupo de niños diagnosticados con TEL.

Por su parte, Wettherell, et al., (2007) señalan que los niños con TEL evidencian una serie de déficits en las áreas fonológica, morfosintáctica, léxico y pragmática, siendo el área morfosintáctica uno de los principales marcadores clínicos. En relación a esto, en los hablantes hispanos, se advierten problemas en el uso de pronombres clíticos, concordancia de número en los artículos definidos y en los verbos (Coloma, 2014).

En términos de sus características clínicas, Aguilera y Botella (2008) señalan que es común que en ocasiones se confundan algunos síntomas del TEL con retrasos simples del lenguaje. Los autores proponen un cuadro de diferencias clínicas que iluminan la disyuntiva ante la duda en el diagnóstico, el que se presenta en la tabla 3.

Tabla 3: Características clínicas diferenciales entre retraso simple del lenguaje y TEL



	Retraso simple	TEL
Naturaleza del trastorno	Desfase cronológico	Alteración intrínseca persistente del procesamiento del lenguaje
Grado de afectación	Leve	Moderada a grave
Evolución	Transitoria	Persistente
Dimensiones del lenguaje afectadas	Fonología	Fonología, morfosintaxis, léxico, semántica, pragmática
Respuestas a la terapia específica	Mejoría rápida	Mejoría lenta, variable
Aprendizaje de la lectoescritura	Repercusión escasa	Frecuentemente afectada

Fuente: Aguilera y Botella, 2008.

Con todo, las características del TEL, hasta lo aquí revisado, presentan una serie de signos relacionados con una adquisición tardía del lenguaje que se expresa en las dimensiones fonológica, morfosintáctica, léxico, semántica y pragmática. Esto en términos aún muy generales, pues, dada la heterogeneidad presente en

cuanto a signos y en casos, los diagnósticos en ocasiones pueden ser confusos, especialmente cuando en un caso confluyen otros diagnósticos de base. En este sentido, es importante destacar que el TEL es un trastorno que no está relacionado con una causa biomédica de base, sino que más bien se desconoce su origen o relación con daños neurológicos previos.

A diferencia del TEL, el TDL es una enfermedad muy heterogénea. Puede afectar la producción y / o comprensión del lenguaje con varios grados de severidad en diferentes aspectos del procesamiento del lenguaje (p. Ej., Léxico, morfosintáctico, pragmático, discurso, aprendizaje verbal/memoria...) Además, se encuentra entre los trastornos del desarrollo más frecuentes, con secuelas neuropsicológicas en aproximadamente el 40-50% de los casos. Estas secuelas pueden resultar particularmente evidentes durante la transición del lenguaje oral al escrito. Los niños afectados pueden presentar problemas de aprendizaje duraderos, estimado cinco veces mayor en niños con TDL que en niños con desarrollo típico. Además, pueden mostrar dificultades conductuales, psiquiátricas, emocionales y de adaptación social que eventualmente podrían afectar sus habilidades laborales y relacionales como adultos.

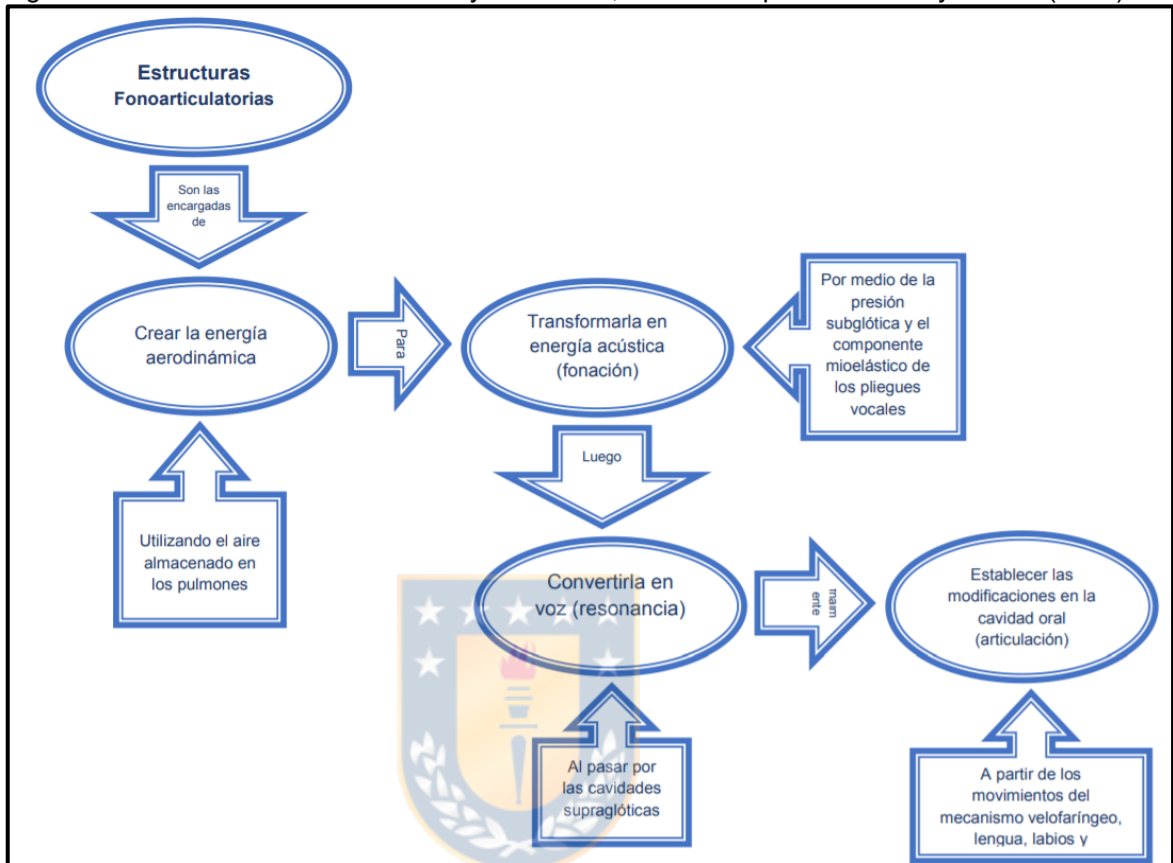
Estas consideraciones apoyan la importancia de una identificación temprana de los niños con TDL porque la pronta inclusión en un programa de rehabilitación podría ayudarlos a mejorar sus habilidades lingüísticas a la edad de 5 años y reducir el riesgo de secuelas posteriores. Para lograr este objetivo, es imperativo identificar los

predictores tempranos antes del momento del diagnóstico, así como los factores de riesgo potenciales que pueden conducir a la TDL.

4.3.1 Características fonético-fonológicas del TEL

Para el pleno funcionamiento fonético-fonológico existen unas estructuras y funciones fonoarticulatorias que lo permite. Sin embargo, alguna falla en dichas estructuras o funciones puede ocasionar la mayor parte de los problemas fonético-fonológicos presentados por niños diagnosticados con TEL. Una explicación gráfica de cómo ello funciona es la de Susaíbar y Dioses (2010) citado en Susaíbar et al., (2013), la cual se expone en la figura 5.

Figura 5: Estructuras fonoarticulatorias y su función, modificado por Susanibar y Dioses (2010)



Fuente: Susinabar, et al.,(2013).

En cuanto a las características fonético-fonológicas, Cuzcano (2016), establece que, a nivel fonológico, tanto la programación como la secuenciación de sonidos que conforman una palabra, pueden presentarse perturbadas por dificultades tales como las elisiones, adiciones, sustituciones, así como también, inversiones y asimilaciones. En cuanto al plano fonológico, todo este tipo de alteraciones no son sistemáticas y cuando se les hace repetir de manera aislada o en sílabas no presentan dificultades. Además, las dificultades fonéticas presentes suelen

aumentar de acuerdo con la longitud de las palabras, alterándose también las palabras de manera diferente en cada ocasión.

Una explicación más específica aún, pero coincidente con la anterior, es la de Torres y Soto (2016), quienes señalan que las alteraciones de las emisiones sonoras por parte de niños con TEL, corresponden a ajustes fonético-fonológicos (AFF). Esto puede afectar uno o varios rasgos fonéticos, modificando la estructura silábica a través de la agregación, la ausencia o el cambio de posición de los sonidos de una palabra.

En definitiva, cualquier problema de funcionamiento en las estructuras fonoarticuladoras puede ser responsable de los ajustes fonéticos-fonológicos, ocasionados por las alteraciones de las emisiones sonoras.

Para González y Calet (2021), el principal déficit a nivel fonológico presentado en TEL se encuentra relacionado con la prosodia o fonología suprasegmental, vale decir, problemas relativos al ritmo, dinámicos y melódicos del lenguaje. En este sentido, un estudio realizado por Coloma, Cárdenas y De Barbieri (2005), muestra cómo estas deficiencias a nivel fonológico están relacionadas con dificultades en el aprendizaje de la escritura, a través de un estudio realizado con una muestra de 30 niños diagnosticados con TEL y 30 con desarrollo típico. Entre los resultados más relevantes se evidencia una correlación positiva entre

conciencia fonológica y lengua escrita. Sin embargo, no todos los casos diagnosticados presentan ambas condiciones.

4.3.2 Características morfosintácticas del TEL

En cuanto a los déficits morfosintácticos del TEL, Cuzcano (2016, p.60), establece que se refiere “a las limitaciones que tiene el individuo para asociar palabras en frases y a los problemas que tiene para manejar adecuadamente los diferentes componentes de la gramática”. Esto, de acuerdo con el autor, redundaría en manifestaciones tales como las omisiones de segmentos funcionales del tipo artículos o los pronombres, o bien déficits más complejos como dificultades en conjugación de verbos o algunas alteraciones en el orden de los componentes de una frase.

Coincidente con la descripción de Cuzcano, Aguilera y Botella (2008) refieren que este tipo de déficit son la causa de un discurso que puede ser desorganizado e ininteligible, pudiendo tener grados de severidad que van desde un desarrollo gramatical lento y pobre hasta una completa desestructuración gramatical, caracterizada por el uso inadecuado de todos los elementos del lenguaje, en los casos más severos.

En términos más específicos, Muñoz y Carballo (2005) señalan que las manifestaciones de un discurso desorganizado o de una desestructuración gramatical, se expresa en niños diagnosticados con TEL en la omisión de morfemas finitos; esto es, tercera persona singular, pasado simple, formas irregulares del pasado simple, verbos copulativos y auxiliares.

De esta manera, es muy común que los niños que presentan este tipo de déficit utilicen muy pocas formas verbales por la complejidad que tienen, dadas las excepciones de variadas reglas gramaticales del español.



4.3.3 Características léxicas del TEL

Desde el punto de vista de las características léxicas de este trastorno, el déficit léxico en niños diagnosticado con TEL consiste fundamentalmente en un uso limitado de palabras, debido a problemas de acceso a ellas, que les impide encontrar en el repertorio de palabras la o las palabras adecuadas.

En términos específicos, Aguilera y Botella (2008) señalan que a nivel léxico, los niños diagnosticados con TEL manifiestan dificultades en la comprensión y

expresión de conceptos espacio temporales, así como para recordar los nombres de las cosas. Las limitaciones de vocabulario generan, a su vez, problemas relacionados con la comprensión y la fluidez del discurso, lo que se expresa a través de constantes titubeos o repeticiones.

En cuanto al origen de los problemas léxicos, estos se encuentran relacionados, según Petersen y Gardner (2011), con el sistema procedimental del cerebro, provocando determinados impedimentos a nivel gramatical y/o deficiencias en cuanto al acceso léxico. Para Muñoz y Carvallo (2019), los problemas léxicos si bien pueden explicarse como origen en el sistema procedimental del cerebro, sus características se encuentran relacionadas con un efecto cascada producido en otros sistemas o dominios de la conducta lingüística. Por ejemplo, las limitaciones en el sistema fonológico pueden afectar la adquisición de nuevas palabras.

Es de suma importancia, por tanto, que el tratamiento en el área del lenguaje considere la ampliación de las oportunidades para que los niños con TEL puedan tener prácticas vocales de manera de que a través del sistema fonológico puedan mejorar el acceso léxico.

4.3.4 Características discursivas del TEL

El elemento discursivo en el lenguaje está relacionado con la capacidad de las personas para lograr un lenguaje cohesionado a través de los diversos conectores que sitúen el lenguaje en un contexto, dando unidad al discurso. En este sentido, Asenjo (2020) explica el concepto de marcadores discursivos desde la perspectiva de diversos autores, para quienes los marcadores discursivos están representados por conjunciones que tienen por objeto la construcción de proposiciones compuestas a través de relaciones de coordinación y subordinación conocidas como enlaces extra oracionales (Gaya, 1980; citado por Asenjo, 2020). Estos poseen un carácter semántico que no es conceptual, sino que procedimental, por lo cual se encuentran definidos como elementos de la pragmática.

En términos específicos, a nivel discursivo, las características del TEL se encuentran relacionadas con un déficit en la sincronización de habilidades como secuenciación de acontecimientos dentro de un relato, la generación de un texto que esté correctamente conectado a través de marcadores lingüísticos o discursivos de manera explícita, así como la falta de comprensión de relaciones causales entre eventos (Fresneda, 2004).

Para Marroco (2016), la revisión de las características discursivas del TEL, le permite señalar que los niños diagnosticados con este trastorno presentan mayores dificultades en sus narraciones, en cuanto a la organización formal de su contenido, así como dificultades a nivel morfosintáctico, tales como el uso de artículos, pronombres clíticos, preposiciones, y la omisión de núcleos nominales y verbales.

4.3.5 Características pragmáticas del TEL

En términos de la pragmática, de acuerdo a Acuña y Sentis (2004), las habilidades de esta área se adquieren, después de los tres años y medio. Estas se relacionan con distinguir la relevancia del tópico, la obligación de responder o de adecuarse a las normas del tiempo dialógico, en conjunto con la claridad respecto a los contenidos del tópico. Esto permite un mejor afrontamiento en el procesamiento de discursos extensos a nivel de la intención comunicativa, logrando con ello, coherencia entre la respuesta elaborada y las enunciaciones del interlocutor.

Por otra parte, para Aguilera y Orellana (2017), la pragmática está relacionada con la organización del discurso de acuerdo al contexto, manifestando intención

comunicativa, así como adaptación al interlocutor. Para los autores, esta función del lenguaje se encuentra en el área perisilviana del lóbulo temporal derecho. Para ellos, quien posee problemas en esta dimensión, “no presenta problemas fonológicos o lexicales relevantes, pero tiene dificultades para construir frases. Estas serían: pobres, estereotipadas, de escasa coherencia e inapropiadas al contexto, con significado literal y sin comprensión de ironías o sutilizas en la prosodia” (p.19).

La expresión de los propios sentimientos o la comprensión del contexto del interlocutor, son síntomas que bien pueden estar presentes en niños con diagnósticos del espectro autista. Por tanto, es posible identificar que los problemas relacionados con la pragmática, se pueden encontrar en la frontera entre el TEL y el espectro autista. Más allá de aquello, en el caso del TEL, las dificultades a nivel de la pragmática son complementarias en el diagnóstico, y se suman a los demás déficits presentados.

4.3.6 Características cognitivas del TDL vs TEL.

No hay dos niños/as con TDL iguales. El perfil cognitivo de estos niños puede ser muy variable.

Pueden tener problemas para expresarse a través del lenguaje oral y también para comprender lo que los demás les explican o preguntan. Además del lenguaje oral pueden tener alteraciones en otras funciones cognitivas tales como la motricidad, funciones ejecutivas, atencionales, mecánica lectora, etc. Casademunt, (2021) muchas de ellas no estaban incluidas en el perfil de los estudiantes con TEL. Sin embargo, el TEL también presenta una serie de características relacionadas con la dimensión cognitiva. Acosta et al., (2016) señalan que dichas características cognitivas se encuentran relacionadas con problemas a nivel de las funciones ejecutivas del cerebro, esto es, la memoria de trabajo, la atención, la flexibilidad cognitiva, el control inhibitorio y habilidades de planificación en la coherencia y cohesión de las narraciones.

De acuerdo a Serra (1997), y luego de revisados una serie de hallazgos en esta dimensión, resume los niveles y dificultades de procesamiento cognitivo en los trastornos específicos de lenguaje, los cuales se muestran en la tabla 4.

Tabla 4. Niveles y dificultades de procesamiento estudiados en los trastornos específicos del lenguaje (área cognitiva).

Nivel de procesamiento	Problemas
Atención	Hiperactividad e inestabilidad
Percepción	Categorización percepción auditiva
Memoria de trabajo	Memoria asociativa limitada al contexto inmediato; dificultades de asociación entre modalidades sensoriales (visión y audición); secuenciación y planificación.
Simbolización	Significación y usos del lenguaje
Conceptualización	Rasgos semánticos; nivel de abstracción; organización de preposiciones; sujeto y predicado
Organización jerárquica	Secuencias de proposiciones (texto)
Razonamiento	Inferencia e intencionalidad; T ^a de la mente y comunicación

Fuente: Serra, M. (1997)

Como puede apreciarse en la tabla 4, a nivel cognitivo, existen diversos niveles de procesamiento afectados en niños diagnosticados con TEL, generando diferentes tipos de problemas derivada de cada una de esas limitaciones.

Sin embargo, no menciona la comorbilidad con otras patologías, Según Bishop et al., (2016) muchos niños con TEA presentan dificultades en aspectos estructurales del lenguaje similares al TDL, compartiendo estas características, Sin embargo, ambos diagnósticos corresponden a categorías diferentes.

Principalmente porque para el caso del TDL, no está claro su origen genético (Nudel et al., 2019). No obstante, y considerando lo señalado, es usual que el TDL se presente junto a otro tipo de dificultades de aprendizaje como problemas de lectura y de habilidades numéricas; cognitivas, como rendimiento intelectual limítrofe o trastornos sensoriales; y relacionales, como problemas de conducta e interacción social. Estas dificultades se traducen en calificaciones significativamente más bajas y mayores niveles de repetición de grado que sus pares (Aguilar et al., 2019). Estos elementos no estarían considerados en el perfil de estudiantes con TEL.



5. LA LECTOESCRITURA DE LOS NIÑOS CON TEL

La lectoescritura es sin duda uno de los procesos más característicos de la especie humana. De acuerdo a Stanislas Dehaene (2014), solamente esta especie es capaz de generar un ambiente cultural artificial, enseñando nuevas habilidades como la lectura, creando con ello un universo cultural capaz de ser transmitido y enriquecido de manera incesante. Además, poseemos la capacidad para incrementar las capacidades del cerebro a través del desarrollo de mecanismos corticales especializados en el reconocimiento de las palabras escritas.

Esta visión del autor, desde el plano de las neurociencias, plantea la pregunta acerca de cuáles son las causas o los problemas de quienes presentan deficiencias en el aprendizaje de la lectoescritura, como es el caso de los niños diagnosticados con TEL. Un acercamiento reciente a este asunto es la investigación desarrollada por Diana Lafont (2018) quien, al realizar una investigación con un grupo de 24 estudiantes de 4to básico diagnosticados con TEL en escuelas públicas y particulares de Santiago de Chile, muestra diferencias significativas de rendimiento, respecto a un grupo de control, en pruebas de comprensión lectora. Sin embargo, las diferencias en el área de la decodificación, entre el grupo de control con desarrollo típico y el grupo de TEL, no fueron estadísticamente significativas. De acuerdo a lo señalado en ese estudio, la mayor problemática se encuentra en la comprensión de lo que se lee, más que en la decodificación del texto en quienes han sido diagnosticados con TEL.

Algo similar ocurre en el estudio llevado a cabo por Soriano, Contreras y Corrales (2019), en el que se trabajó con un grupo de 62 niños de Almería, España. Este fue un estudio con niños que tenían en promedio 8 años, de los cuales 30 correspondían a niños diagnosticados con TEL y 32 a niños con desarrollo típico (DTL). En dicho estudio, si bien en general el grupo diagnosticado con TEL presentó algunas dificultades tanto en decodificación como en comprensión lectora, el análisis individual mostró que entre un 50% y un 70% mostró

rendimientos normales en las habilidades de decodificación. Los mismos autores señalan la coincidencia de estas conclusiones con resultados de otros estudios realizados Acosta et al., (2016)

Tal vez, una de las razones que explica por qué las mayores diferencias se encuentran en el área de la comprensión lectora esté relacionada con lo señalado por Mesa, Tirado y Saldaña (2013) quienes reconocen déficit en la memoria de trabajo que influye en el déficit de recursos atencionales que les permitan realizar inferencias, o bien, que afectan en las habilidades para hacer puentes entre las diferentes partes de un texto.

En cuanto la escritura, los mismos Soriano y Contreras (2011) analizaron un grupo de control de 25 niños con DTL y otro de 25 con TEL. Estos últimos se caracterizaron por escribir historias más breves, con una menor organización y coherencia, cometiendo muchos más errores ortográficos y de sintaxis que el grupo control. Todo ello, de acuerdo a los autores, estaría explicado por diferenciales en medidas lingüísticas como la memoria de secuencias auditivas, la comprensión auditiva y la expresión verbal.

Por tanto, en cuando a las características de escritura en niños con TEL, es posible afirmar que, de acuerdo a la literatura, los déficits que pueden llegar a presentar están relacionados con problemas de tipo lingüístico. Esto significa que quien manifiesta dificultades en cuestiones como la memoria fonológica y la

expresión del lenguaje en general, posee altas probabilidades de manifestar deficiencias en la producción escrita.

6.- PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

1.- ¿Cuáles son las diferencias que se observan en el desempeño en lectura y escritura entre estudiantes con Trastorno Específico del Lenguaje y aquellos que poseen un Desarrollo Normal del Lenguaje?

2.- ¿Qué características metacognitivas presentan los niños con TEL en relación a las habilidades metacognitivas en la lectura y escritura?

7.- HIPOTESIS

A partir de esta pregunta de investigación, se genera la siguiente hipótesis.

Hipótesis 1.

Existen diferencias significativas en los desempeños en lectura y escritura entre los estudiantes con TEL y con DNL

Hipótesis 2.

Los estudiantes con TEL presentan un perfil metacognitivo diferente a aquellos con DNL, en relación a la lectura y escritura

8.-OBJETIVO GENERAL

Establecer las diferencias en lectura y escritura entre estudiantes con TEL y DLN



9.-OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- 1.-Determinar características del desempeño en lectura y escritura en sujetos de 3° y 4° básico con TEL y DNL.
- 2.-Determinar características de funcionamiento metacognitivo en tareas de lectura y escritura, en sujetos con TEL y DNL de 3° y 4° básico.
- 3.- Determinar si existen diferencias en términos del desempeño en lectura y escritura entre sujetos con TEL y con DNL de 3° y 4° básico,
- 4.- Determinar si existen diferencias en términos del desempeño metacognitivo en lectura y escritura entre sujetos con TEL y con DNL de 3° y 4° básico,

10.-METODOLOGÍA

10.1 Diseño de Investigación

Este estudio consideró un enfoque de tipo cuantitativo, además de un diseño no experimental y un alcance explicativo. Lo hemos definido como un enfoque cuantitativo ya que incluye recolección de datos, basados en la medición numérica y el análisis estadístico, para probar las hipótesis. Luego de esto es posible detectar patrones de comportamiento y probar teorías, de acuerdo a Hernández et al. (2010, pág. 4). Presenta un diseño no experimental transeccional, al haber recolectado los datos en un solo momento. No hubo manipulación deliberada de las variables y solo se observaron los fenómenos en su entorno natural. Finalmente, presenta un alcance correlacional, debido que pretende conocer la relación o grado de asociación que existe entre dos o más variables en un contexto en particular (Hernández et al., 2010).

10.2 Participantes

La muestra fue de tipo no probabilística, ya que la “elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características de la investigación o de quien hace la muestra” (Hernández et al., 2010, p. 176). En el estudio participaron 42 estudiantes chilenos de 3º y 4º grado de educación primaria (\bar{x} =8.45 años; DE=1.2), de los cuales 20 fueron catalogados como estudiantes con “Trastorno específico del lenguaje” diagnosticados previamente en los establecimientos educacionales a través de la aplicación de evaluaciones estandarizadas como TAR (test de articulación a la repetición) TEPROSIF-R (test para evaluar los procesos de simplificación fonológica), STSG-E, STSG-R (screening para evaluar elementos gramaticales receptivos y expresivos), IDETEL (diagnóstico TEL a través de la evaluación de los micro dominios fonológico, semántico, morfosintáctico y pragmático) y 29 estudiantes que no poseen diagnósticos previos, perteneciendo al grupo de “Desarrollo normal del lenguaje”. La tabla 5 muestra la distribución de los participantes.

Tabla 5. Distribución de edad por grupo de los participantes.

	Curso	N	Media	DE	Mediana	Q1	Q3
DNL	Tercer Año	7	8.11	0.2	8	7.9	8.3
	Cuarto Año	13	9.03	0.3	9	9.0	9.4
TDL	Tercer Año	15	8.08	0.4	8	7.8	8.8.3
	Cuarto Año	7	9.15	0.4	9	8.9	9.6

Para efectos de comparación, los participantes con DNL fueron considerados como grupo control.

10.3 Instrumentos y procedimientos

Para evaluar el desempeño en comprensión lectora, se utilizó la Prueba Lectum nivel 3 forma B, elaborada por Riffo et. al (2013), la cual se basa en un modelo para la evaluación de la comprensión que identifica tres factores: el lector, el texto y su contexto, elementos que interactúan dinámicamente en todas las fases del proceso de comprensión. El modelo abarca tres dimensiones: el de la comprensión textual, el de la comprensión pragmática y el de la comprensión crítica. A su vez, distingue la información presentada de forma explícita e implícita.

Para la evaluación de la producción escrita, se utilizó la adecuación de la prueba Lectum, a través de la incorporación de preguntas de desarrollo. Estas respuestas de desarrollo fueron evaluadas a través de una rúbrica, la cual fue previamente validada por un panel de expertos que incluyó a docentes del área. Este instrumento consideró algunos elementos de los modelos de escritura anteriormente señalados (escritores expertos vs principiantas, escritos de mejor calidad vs peor calidad) para así transformarlos en dimensiones, como la elaboración de ideas, transferencia de la ideas, coherencia y cohesión, diversidad

léxica, gramática y ortografía. De esta forma, se evaluó a cada dimensión otorgando un puntaje de acuerdo al juicio de los expertos, para luego utilizar los resultados de las dimensiones de *elaboración* de ideas y *trasferencia de las ideas*, lo cual se relaciona con elementos cognitivos y metacognitivos. Los resultados de ambos grupos TEL y DNL podría dar luces de habilidades que se encuentran débiles, o que no están siendo utilizadas de una forma eficaz. De esta manera, la identificación de las dimensiones descendidas promovería una intervención específica y temprana en estos estudiantes.

Junto con lo anterior, para la evaluación de elementos metacognitivos como el monitoreo, se incorporó la medición de juicios metacognitivos, los que involucran que el estudiante evalúe su respuesta en escala Likert, contestando a las preguntas ¿Qué tan seguro estoy de que mi respuesta es correcta? y ¿Qué tan seguro estoy de la calidad de mi respuesta?, estas se presentaron a continuación de las preguntas de desarrollo y de selección múltiple. Ellos seleccionaron su preferencia en la escala de 1 al 10 en cuanto a la seguridad de su respuesta, como también a la calidad de ésta. Lo cual determinó su juicio de desempeño y qué tan calibrados se reconocen los estudiantes. Para medir la consistencia interna de los instrumentos, se ha aplicado el coeficiente Alfa de Cronbach, se utilizó a la totalidad de los participantes, considerando las mediciones individuales para cada conjunto de items (caso 1 rúbrica, caso 2 juicio, caso 3 seguridad) Para la rúbrica de evaluación de escritura, este fue de 0.93, para la escala de juicio de comprensión lectora fue de 0.95 y para la escala de seguridad

de escritura fue también de 0.95. En los tres casos la fiabilidad resulta ser excelente según George and Mallery (2003)

Los estudiantes contestaron a través de un link de *Google forms*, el cual permitió descargar las respuestas en un formato Excel, para luego realizar los análisis de datos pertinentes.

10.4 Variables Utilizadas

Las variables consideradas fueron:

- Comprensión Lectora:
 - Percentil de Juicio
 - Percentil de Calibración
 - Percentil de Dimensión Pragmática
 - Percentil de Dimensión Crítica
 - Percentil de Dimensión Textual
 - Percentil Total

- Escritura:
 - Percentil de Calibración
 - Percentil de Seguridad
 - Percentil de Dimensión Desarrollo de Ideas

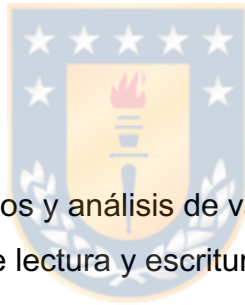
- Percentil de Dimensión Transferencia de la Información
- Percentil Total.

11.-RESULTADOS

Para los análisis estadísticos se efectuaron: (i) estadísticas descriptivas, (ii) acompañadas de un análisis de varianza a fin de comparar alumnos con TEL y DNL y (iii) Análisis de Regresión para estudiar el comportamiento predictivo de algunas variables. Todos los análisis estadísticos fueron realizados utilizando el software gratuito Jamovi versión 2.2.1, y el procesamiento previo de la base de datos se hizo con Excel 2010. En cuanto a la significancia estadística, se ha escogido un nivel de significancia de 0.05, indicando evidencia estadísticamente significativa al tener un p-valor igual o inferior. Como medida del tamaño del efecto, se ha especificado el uso del D de Cohen como coeficiente, teniendo como valores de referencia 0 a 0.3 para efecto pequeño, 0.4 a 0,6 para efecto medio y 0.7 en adelante para efecto grande.

Cabe señalar que sin bien en esta investigación se considera y reconoce el cambio de TEL a TDL Trastorno del Desarrollo del lenguaje, para fines de diagnóstico de la muestra, se conoce en la actualidad que tanto en el decreto

170 (que fija normas para determinar los alumnos con necesidades que serán beneficiarios de la subvención para educación especial) y decreto 1300 (planes y programas para alumnos con TEL) se observa que aún no se ha aplicado el cambio de nomenclatura y las nuevas características vigentes en el proceso diagnóstico y documentos del Ministerio de Educación chileno. Por tanto, se continuará mencionando la terminología TEL durante la redacción de esta investigación. Sin perjuicio de que estos resultados apunten a un nuevo perfil de estudiantes con TEL y que en sus cualidades se asemejen a un TDL, más que un trastorno específico.



11.1 Resultados descriptivos y análisis de varianza de variables y dimensiones de comprensión de lectura y escritura en estudiantes TEL/DNL.

En esta sección se muestran los resultados en concreto para los estudiantes diagnosticados con TEL versus quienes tienen un desarrollo normal del lenguaje DNL, para este caso, se consideran $n=42$ participantes, donde 22 son diagnosticados con TEL y 20 con DNL. Los resultados por prueba en escala de percentil son los siguientes: para la prueba de Comprensión Lectora, el percentil medio registrado por los alumnos y alumnas con DNL fue de 85.4 (DE=22.0), con un rango intercuartil entre 86 y 99, y para aquellos con TEL fue de 40.5 (DE=30.9) con un rango intercuartil entre 11 y 66.8.

Ahora, al comparar ambos grupos mediante análisis de varianza se obtiene que el resultado obtenido para los alumnos y alumnas con TEL es significativamente inferior con un tamaño de efecto medio ($p<.001$, $d=.42$).

En relación a la Escritura, el percentil promedio obtenido por los alumnos y alumnas con DNL fue de 66.3 (DE=8.8), con un rango intercuartil entre 60 y 73, mientras que aquellos con TEL tuvieron un resultado promedio de 32.1 (DE=24.6), con un rango intercuartil entre 7 y 53.

Al comparar ambos grupos se obtiene que el resultado obtenido para los alumnos y alumnas con TEL es significativamente inferior con un tamaño de efecto alto ($p<.001$, $d=.46$).



Tabla 6. Resultados descriptivos y Análisis de Varianza por variables y dimensiones de comprensión de lectura y escritura. Estudiantes con TEL/DNL.

Variable Dimensión	DNL (n=20)					TEL (n=22)					F	p	d
	Media	DE	Q1	Mediana	Q3	Media	DE	Q1	Mediana	Q3			
C.L	85.4	21.9	85.5	95	99	40.5	30.9	11	40.5	66.8	29.0	<.001	.42
Pragmática	63.0	27.5	35.0	64	83.3	39.2	34.8	10	17	80	6.00	.019	.13
Crítica	62.6	32.0	39.3	81	90	21.5	15.1	16	27	27	29.1	<.001	.42
Textual	86.3	21.0	83.8	95	99	44.6	30.0	26	30	72	27.0	<.001	.40
Escritura	66.3	8.8	60.0	67	73	32.1	24.6	7	40	53	34.5	<.001	.46
D. D. I	67.3	8.3	61.5	67	70	32.5	25.6	5	40	49.5	33.6	<.001	.46
T. D. I	64.0	14.5	52.3	65	75.3	30.5	24.0	3.25	35	52.8	29.2	<.001	.42

C.L: Comprensión lectora
D.D.I: Desarrollo de Ideas
T.D.I: Transferencia de la información.

Al desglosar por dimensiones, los resultados indican que, en lectura, los niños con TEL tienen resultados significativamente inferiores en las dimensiones pragmática ($p=.019$, $d=.13$), crítica ($p<.001$, $d=.42$) y textual ($p<.001$, $d=.40$). Lo mismo ocurre en escritura, tanto en las dimensiones de desarrollo de ideas ($p<.001$, $d=.46$) como en transferencia de la información ($p<.001$, $d=.42$).

Lo anterior concuerda con el nuevo perfil de los estudiantes con TEL, ya que, dentro de las características que se relacionan con los niveles del lenguaje, específicamente en el nivel pragmático, es decir, la expresión de los propios sentimientos o la comprensión del contexto del interlocutor, son síntomas que si bien pueden estar presentes en niños con diagnósticos del espectro autista, pueden existir en los estudiantes con TEL, Aguilera y Orellana (2017), sin embargo, en un nivel menor. De igual forma, es posible que exista comorbilidad con otros diagnósticos, especialmente con el Trastorno de Déficit atencional (TDA) Trastorno del espectro autista (TEA), Dislexia, etc. V. Gordillo, et al.(2015). De igual forma lo afirma, M. Monfort, A. A, Juárez, (1997) al mencionar que los niños(as) con TEL al ejecutar ajustes pragmáticos a la situación comunicativa o al interlocutor, estos se visualizan deficientes, de igual forma la coherencia temática es inestable y puede existir ecolalia o perseveraciones.

Más allá de aquello, en el caso del TEL, las dificultades a nivel de la pragmática son complementarias en el diagnóstico, y se suman a los demás déficits

presentados en los diferentes niveles del lenguaje fonológico, léxico, semántico, morfológico, sintáctico y pragmático y otras áreas o dimensiones del lenguaje.

Tabla 7. Resultados descriptivos y Análisis de Varianza para juicio en comprensión de textos y seguridad en escritura. Estudiantes con TEL/DNL.

Variable Característica	DNL (n=20)					TEL (n=22)					F	p	d
	Media	DE	Q1	Mediana	Q3	Media	DE	Q1	Mediana	Q3			
Comp. Lectora Juicio	87.5	10.2	89	90	91	74.5	17.7	60	80	90	8.25	.006	.17
Escritura Seguridad	74.5	7.7	72.8	78	80	53.6	22.6	34	62	71	15.5	<.001	.28

Respecto a los desempeños de metacognición en lectura y escritura en sujetos de 3° y 4° básico con TEL, los resultados por prueba en cuanto a juicio y seguridad son los siguientes: para el nivel de juicio de quienes tiene un DNL fue de 87.5 (DE=10.2), con un rango intercuartil entre 89 y 90, y para aquellos con TEL fue de 74.5 (DE=17.7) con un rango intercuartil entre 60 y 90; mientras que para el nivel de seguridad en escritura, para aquellos con DNL fue de 74.5 (DE=7.7) con un rango intercuartil entre 72.8 y 80 puntos, y para los diagnosticados con TEL, la media fue de 53.6 (DE=22.6) con un rango intercuartil entre 34 y 71.

Tras realizar el análisis de varianza se reportaron diferencias entre ambos diagnósticos para el Juicio en Comprensión Lectora con un efecto bajo ($p=.006$,

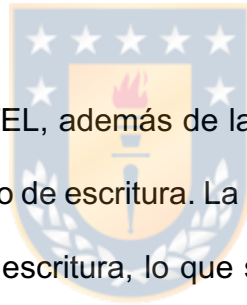
$d=.17$), mientras que la Seguridad en Escritura presentó un efecto bajo a medio ($p<.001$, $d=.28$).

Dado a los resultados anteriores, si el origen del TEL está en las dificultades para manejar (retener en el almacén fonológico, identificar segmentos muy breves de la cadena –fonemas–, construir representaciones, recuperar esas representaciones por medio de la memoria de trabajo, etc.) secuencias de sonidos a la velocidad a la que se dan en el habla, parece lógico esperar que esas dificultades se den también en el aprendizaje del lenguaje escrito, cuya tarea central consiste precisamente en identificar esos segmentos tan breves y codificarlos en forma de configuración visual (escritura). Aguado, (2019).

De hecho, es congruente pensar que según el modelo de Scardamalia y Beretier (1992) de “decir el conocimiento”, como una actividad de un escritor principiante o no experto, comparte características más cercanas y adecuadas a la de los estudiantes con TEL, dificultándose en ellos avanzar a un nivel de escritor experto, el cual corresponde a “trasformar el conocimiento”, ya que depende del desarrollo de habilidades superiores, tanto cognitivas como metacognitivas y que se ha demostrado en este estudio y otros, que los estudiantes con este diagnóstico presentan una ejecución deficiente.

11.2 Variables predictivas en el desempeño de escritura en estudiantes con TEL y DNL

En la tabla 8, se muestran los resultados para los estudiantes con DNL, únicamente el promedio de calibración determina de forma significativa el puntaje total de escritura ($\beta=-0.599^{***}$, $p<.001$). En este caso, a medida que la calibración se acerca a cero (óptimo), se obtendrá un mayor puntaje en escritura, manteniendo lo demás constante. En este caso, la ecuación obtenida explica el 47.7% de los cambios en el puntaje de escritura.



Para los estudiantes con TEL, además de la calibración, el juicio y la seguridad también afectan el resultado de escritura. La seguridad afecta de manera positiva aumentando el puntaje de escritura, lo que significa que a medida que se tiene un mayor juicio se obtiene un mayor puntaje, y al igual que el modelo anterior, si la calibración es cercana a cero, mejora el puntaje. A diferencia del primer modelo, el segundo explica un 62.1% de los cambios en el puntaje de escritura, indicando que, para estos estudiantes, la seguridad y el juicio influyen significativamente en un mejor resultado.

Lo anterior se da, principalmente porque la escritura supone procesos y actividades cognitivas que, a su vez, implican varios subprocessos organizados en un sistema jerárquico, en cuyo nivel más alto se sitúa el control del proceso global. Además la escritura tiene un carácter flexible, recursivo e interactivo. Los

procesos y la estructura de la composición están afectados y controlados por variables internas (conocimientos previos de restricciones lingüísticas y del tema de la estructura) y externas (contexto comunicativo y audiencia) y debido a que la composición es un proceso que conduce a la integración de la información en el mismo nivel y entre distintos niveles, lo que supone un alto componente de regulación. Por lo tanto estos elementos metacognitivos son poco, nada o mal utilizado por estos estudiantes. S. Mata (1997)

Tabla 8. Análisis de Regresión, variable dependiente escritura. Estudiantes con DNL/TEL

Variable	Modelo con DNL			Modelo con TEL		
	β	EE	T	β	EE	T
Promedio Calibración	-0.599 ***	0.148	-4.053	-0.814 ***	0.154	-5.302
Promedio Seguridad				1.114 ***	0.215	5.188
Percentil Juicio				0.541 *	0.243	2.221
(intercepto)	75.706 ***	2.754	27.492	41.42 ***	12.98	3.192
	R2	47.7%		66.2%		
	F	16.4 ***		16.3		
	p	<0.001		<0.001		

Variable Dependiente: Puntaje de Escritura.

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

En cuanto a la calibración, aspecto antes no estudiado en los estudiantes con TEL, se puede visualizar en estos resultados que los estudiantes con este diagnóstico, presentan dificultad al momento de establecer una concordancia entre la respuesta a una pregunta específica (comprensión o escritura) y su seguridad o juicio frente a ella, por tanto se observan descalibrados, es decir con

cierta incoherencia en esta relación. De acuerdo a la bibliografía estudiada, la complejidad de los procesos de escritura y comprensión, un bajo desempeño y la utilización errónea o nula de elementos metacognitivos (monitoreo, regulación) produce que los estudiantes pertenecientes el grupo con TEL subestimen o sobrestimen su proceso de aprendizaje o rendimiento de manera equivocada. Esta selección de un nivel de seguridad o juicio pone a los estudiantes con este perfil en una encrucijada cognitiva/metacognitiva y que al adicionar otras falencias propias del proceso de comprensión y escritura, resulta como consecuencia, que los niños(as) con TEL tengan mayor dificultad en lograr con éxito tareas que requieran ejecutar habilidades metacognitivas.



12.-DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Considerando los análisis anteriores, se puede establecer que los estudiantes con TEL tuvieron un bajo rendimiento en su nivel promedio en comprensión lectora (TEL=40.5, DNL=85.4), con un 52.6% más bajo que aquellos con DNL y además en escritura (TEL=66.3, DNL=32.1) haciendo notar un 51.6% más bajo que los estudiantes con DNL. Esto último es consistente con Catts et al. (2008) quienes demostraron en sus investigaciones que los niños/as con TEL manifiestan un rendimiento significativamente menor que los niños con desarrollo normal del lenguaje (DNL), tanto en la comprensión de lectura y sus niveles o dimensiones.



Si bien, se ha identificado diferencia estadísticamente significativa entre ambos grupos de estudiantes en la prueba de CL general ($p < .001$), es posible observar que en las dimensiones *pragmática* ($p < .05$), *crítica* ($p < .001$), y *textual* ($p < .001$), se reportaron tamaños de efectos altos, reflejando con mayor evidencia que el grupo de alumnos con TEL tiene un descenso significativo en esta habilidad y sus dimensiones en particular.

Luego, de forma similar, para el percentil de escritura, se identificaron diferencias estadísticamente significativas para ambos grupos TDL y DNL, obteniendo

rendimientos descendidos en la prueba general ($p < .001$) y también en las dimensiones *desarrollo de ideas* ($p < .001$) y *transferencia de información* ($p < .001$). Esto está en concordancia con la caracterización del TEL, ya que es necesario un nivel óptimo de dominio de las habilidades que subyacen estas categorías, lo anterior es consistente con algunos elementos presentes en el perfil de los niños(as) con TEL, el cual se caracteriza por presentar un vocabulario reducido, deficientes construcciones morfosintácticas y alteraciones significativas del discurso que generan limitaciones en la escritura y en general en el desempeño académico (Castelló et al, 2019).

Al haber revisado las diferencias entre ambos grupos por cada una de estas características se puede señalar que, tanto en comprensión lectora como en escritura, efectivamente, los estudiantes con TEL tienen un rendimiento significativamente inferior a aquellos con DNL. Además, en virtud de los resultados, es posible afirmar que el perfil metacognitivo evaluado no sólo es diferente entre los escolares con TEL y DNL, sino que en los primeros, su rendimiento fue significativamente inferior.

Por otra parte, al estudiar la existencia de patrones de relación entre las mediciones realizadas, considerando la variable dependiente (percentil de escritura) e independientes (calibración y juicio) en los grupos TEL y DNL, se obtuvo para ambos casos un efecto negativo y estadísticamente significativo del

promedio de *calibración*, teniendo una mayor significancia estadística en el grupo con TEL respecto de aquellos con DNL ($p < .001$); esto es, a medida que el estudiante afirma tener un mayor desequilibrio entre su juicio y su real desempeño (tanto positivo como negativo), este repercutirá en un menor puntaje en la prueba de escritura, siendo más acentuado en los alumnos que tienen trastornos específicos del lenguaje.

Tomando en cuenta ahora de forma particular a los alumnos con TEL, además de la calibración, la seguridad y el juicio han resultado ser estadísticamente significativos para poder predecir el puntaje de escritura. Por un lado, el promedio de seguridad, tuvo un efecto positivo, permitiendo predecir un aumento en el puntaje de escritura. Esto puede ser explicado ya que, al tener los escolares mayores habilidades metacognitivas que contrarrestar sus deficiencias en otros aspectos cognitivos relacionados con el lenguaje, esto es, ser capaces de monitorear y regular sus procesos en la escritura, esto les permite un mejor dominio del proceso, permitiéndole obtener una respuesta más eficiente.

Por otro lado, el juicio sobre la comprensión lectora también tuvo un efecto directo sobre la puntuación de escritura. Esto deja de manifiesto la manera en que las dos habilidades, lectura y escritura, se relacionan y comparten la existencia de conocimientos básicos, cognitivos y metacognitivos utilizados tanto en ambas actividades simultáneamente, como de forma individual

Por lo tanto, al momento de llevar a cabo tareas que requieren la ejecución de habilidades cognitivas y metacognitivas, que comparten tanto la lectura como escritura, en los estudiantes con TEL, se verían afectadas y como consecuencia se revelaría un bajo rendimiento. Aunque existan aspectos exclusivos propios de los procesos de lectura y otros de escritura, las dos habilidades tienen una relación bidireccional (Shanahan, 2006). Afectando actividades como la lecto-escritura, la comprensión de textos, lectura y escritura de cartas, etc. Las cuales se trabajan día a día en las aulas de la educación chilena y forman parte del currículo escolar.



A modo de conclusiones, se ha establecido lo siguiente:

Se ha estudiado en una muestra de alumnos su comportamiento al realizar pruebas de comprensión lectora y escritura, determinando que existen niveles significativamente diferentes entre estudiantes con DNL, que aquellos con TEL. En cuanto a rendimiento, la dimensión *textual* es aquella con mejor resultado en esta muestra de estudiantes, con DNL seguida de la dimensión *pragmática*. Lo anterior, también lo afirma K. Albornos, et al (2014) en su tesis “comprensión lectora en trastorno específico del lenguaje”. Su relación con la comprensión narrativa, inferencias, léxico y decodificación”. “Los resultados descriptivos nos indican que los niños con TEL presentan desempeños más deficitarios en todas

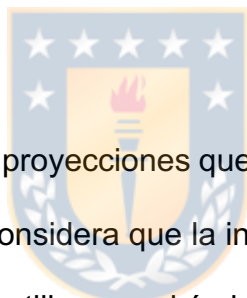
las habilidades evaluadas que los escolares con DNL. Luego, al realizar una comparación de estos resultados en ambos grupos de niños, se observó que tanto en comprensión lectora, decodificación y habilidades de la comprensión oral, los escolares con TEL presentan significativamente más dificultades que los niños con DTL”.

Además, se observaron diferencias estadísticamente significativas para las pruebas de comprensión lectora y de escritura, tanto en los puntajes totales como para aspectos particulares, en los cuales, para todos los casos, el grupo con TEL estuvo en desventaja, sobre todo en la dimensión crítica. De esta forma se cumple la hipótesis 1, la cual establece que existen diferencias significativas en los desempeños en lectura y escritura entre los estudiantes con TEL y con DNL

Finalmente, se encontraron diferencias estadísticamente significativas para las funciones metacognitivas, tanto de seguridad como de juicio, teniendo al grupo con TEL con niveles bajos de calibración entre sus respuestas y la seguridad o juicio de estas, logrando verificar la hipótesis 2 de esta investigación: los estudiantes con TEL presentan un perfil metacognitivo diferente a aquellos con DNL, en relación a la lectura y escritura.

Debido a los resultados anteriores, es posible sugerir la realización de planes de intervención tempranos para el desarrollo de las habilidades metacognitivas de

lectura y escritura en estudiantes con TEL en primer ciclo de enseñanza básica ya que, permite explorar en los perfiles metacognitivos de estudiantes con TEL y profundizar en las áreas específicas de la metacognición. Conocer cómo estas habilidades contribuyen a explicar las diferencias en el desempeño tanto en la relación bidireccional de la lectura y escritura como su ejecución individual entre este grupo de escolares y aquellos con desarrollo normal del lenguaje. De esta forma se puede ayudar a disminuir la brecha que existe entre el desempeño de este grupo de estudiantes y aquellos con DNL y que en definitiva afectan su rendimiento escolar.



En este mismo sentido, las proyecciones que me permite realizar el análisis y las conclusiones del estudio, considera que la información que se obtuvo al finalizar la investigación es útil para utilizar en el ámbito pedagógico, ya que conocer que las diferencias que se presentan entre grupos TEL y DNL puede tener una implicancia pedagógica y administrativa importante, principalmente en la creación de estrategias que puedan utilizar los docentes para enseñar los contenidos y procesos fundamentales que atraviesan los estudiantes y que son la base de la enseñanza de otras asignaturas, como la comprensión lectora, lectura y escritura, como también en las decisiones que involucren el cambio de un nuevo perfil del TEL en los decretos del Ministerio de Educación, para que así se tomen en cuenta al momento de diseñar los planes y programas (decreto 1300) y/o las

planificaciones que se crean en los niveles básicos de las escuelas regulares del país.

Como segunda proyección, es que sería relevante crear y aplicar una intervención con las diversas estrategias que se conocen y potencian las habilidades cognitivas y metacognitivas, como el inventario metacognitivo, la detección de inconsistencias, entre otros, donde se permita evaluar la evolución que han tenido los estudiantes con TEL y como el impacto de la intervención afecta a su rendimiento. De esta forma, el monitoreo de la intervención nos entregaría información significativa que también es relevante con la práctica pedagógica. Así, no solo se estaría contribuyendo a la ciencia con los hallazgos, sino que sería una investigación que a su vez estaría ligada con un aporte a la comunidad educativa y su desarrollo.

En cuanto a las limitaciones del estudio es posible mencionar que el número de la muestra analizada podría ampliarse a un universo mayor de estudiantes con TEL, ya que hubiese aportado más utilizar una muestra con una cantidad mayor de datos. De esta forma, las conclusiones que se han desarrollado podrían tener una significatividad contundente o mayor.

Una segunda limitación está orientada a la aplicación de la prueba Lectum, dada la pandemia del Covid-19, estos fueron aplicados a través de un link de *Google*

forms, por lo tanto pueden existir diferencias en estos si su aplicación fuera de manera presencial en el establecimiento.

Una tercera limitación es que no se evalúa la comprensión oral y/o expresión oral, lo cual sería relevante para precisar posibles variables asociadas a las dificultades en comprensión lectora y pudieran abarcar aún más características del perfil de los estudiantes con TEL, ya que existen estudios que señalan, desde hace varios años, las dificultades de la mayor parte de los niños con TEL se relacionan con la dificultad de tratar y almacenar la información auditiva, sobre todo si ésta se presenta a cierta velocidad.



13.-REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Asociación Americana de Psiquiatría (APA). (2014). Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-5), 5º ed. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Acuña, X. y Sentis, F. (2004/2). Desarrollo pragmático en el habla infantil. *Onomázein*, 10; 33-56.
<https://www.redalyc.org/pdf/1345/134517755002.pdf>
- Aguilera y Botellas. (2008). Trastorno específico del lenguaje. *Bol. S Vasco-Nav Pediatr*, 40(1); 24-30.
http://www.svnp.es/web/sites/default/files/bulletin_attached/40-1-24.pdf
- Aguilera, S. y Orellana, C. (2017). Trastornos del lenguaje. *Pediatría Integral*, 21(1); 15-22.
<https://www.adolescenciasema.org/ficheros/PEDIATRIA%20INTEGRAL/Trastornos%20del%20Lenguaje.pdf>
- Albornoz, K., Frez, N., Jaña, N., Miranda, J. y Rubilar, P. (2014). *Comprensión lectora en trastorno específico del lenguaje, su relación con la comprensión narrativa, inferencias, léxico y decodificación*. [Tesis licenciatura], Universidad de Chile.
<https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/130693/Albornoz%20Frez%20Ja%C3%B1a%20Miranda%20Rubilar.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Alexander, P. & Jetton, T. (2000). Learning from text: A multidimensional and developmental perspective. *Handbook of Reading research 3*, 285-310.
https://www.researchgate.net/publication/257936710_Alexander_P_A_Jetton_T_L_2000_Learning_from_text_A_multidimensional_and_developmental_perspective_Handbook_of_reading_research_3_285-310
- Alonso, J. (1985). Comprensión lectora: modelos, entrenamiento y evaluación. *Infancia y aprendizaje*, 1985, 31(32); 5-19.
https://www.researchgate.net/publication/271821412_Compression_Lectora_Modelos_Entrenamiento_Y_Evaluacion/link/55125ff0cf270fd7e329718/download

- Almarales, O., Pupo, M. y Chelán, E. (2017). El método fónico-analítico sintético: una vía para la enseñanza de la lectoescritura. *Luz*, 16(2); 92-101. <https://www.redalyc.org/pdf/5891/589166503010.pdf>
- Andreu, Ll., Ahufinger, N, Igualada, A. y Sanz-Torrent, M. (2021). Descripción del cambio del TEL al TDL en contexto angloparlante. *Revista de investigación en Logopedia*, 11 (Número especial); 9-20. <https://dx.doi.org/10.5209/rlog.70857>
- Arias, O. y García, J. (2006). El papel de la revisión en los modelos de escritura. *Aula abierta*, 88; 37-52. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2684194.pdf>
- Artigas, J., Rigau, E. y Nonell, K. (2008). Trastornos del lenguaje. En *Protocolos actualizados al año 2008*. Asociación Española de Pediatría. <https://www.aeped.es/sites/default/files/documentos/24-lenguaje.pdf>
- Asenjo, S. y Nazar, R. (2020). Marcadores discursivos en niños de 7 años con trastorno específico del lenguaje: estudio descriptivo. *RLA*, 58(1); 93-114. <https://dx.doi.org/10.29393/rla58-4samd20004>
- Caballeros, M., Sazo, E. y Gálvez, J. (2014). El aprendizaje de la lectura y escritura en los primeros años de escolaridad: experiencias exitosas de Guatemala. *Interamerican Journal of Psychology*, 48(2); 212-222. <https://www.redalyc.org/pdf/284/28437146008.pdf>
- Cain, K., Oakhill, J. & Bryant, P. E. (2004). Children's reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. *Journal of Educational Psychology*, 96, 31-42. https://www.researchgate.net/publication/228727270_Children's_Reading_Comprehension_Ability_Concurrent_Prediction_by_Working_Memory_Verbal_Ability_and_Component_Skills
- Calzadilla, O. (2012). *Métodos de enseñanza de la lectoescritura en la educación primaria. Didáctica de la lectoescritura en la educación primaria*. Editorial Académica Española, Alemania. https://www.researchgate.net/publication/321835943_Metodos_de_ensenanza_de_la_lectoescritura_en_la_Educacion Primaria
- Castillo, F. (2015). La evolución de la escritura y su condición actual. *Complejidad*, 26; 30-43. https://www.researchgate.net/publication/303401615_La_evolucion_de_la_escritura_y_su_condicion_actual
- Cerchiario, E., Paba, C. y Sánhez, L. (2011). Metacognición y comprensión lectora: una relación posible e intencional. *Duazary*, 8(1); 99-11. <https://www.redalyc.org/pdf/5121/512156316011.pdf>

- Chirinos, N. (2012). Estrategias metacognitivas aplicadas en la escritura y comprensión lectora en el desarrollo de los trabajos de grado. *Zona próxima*, 17; 142-153. <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/ponencia/344-las-estrategias-metacognitivas-aplicadas-en-la-escritura-y-comprension-lectora-en-el-desarrollo-de-los-trabajos-de-gradopdf-cCOYt-articulo.pdf>
- Coloma, C. (2014). Discurso narrativo en escolares de 1° básico con trastorno específico de lenguaje (TEL). *Revista Signos*, 47(84); 3-20. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342014000100001>
- Colama, C., Cárdenas, L. y De Barbieri, Z. (2005). Conciencia fonológica y lengua escrita en niños con trastorno específico del lenguaje expresivo. *Cefac*, 7(4); 419-425. <https://www.redalyc.org/pdf/1693/169320507004.pdf>
- Cuzcano, A. (2016). Clasificación y semiología de los trastornos del lenguaje en el niño. *Educa UMCH*, 8; 45-62. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7145929>
- Casademunt, 2021, <https://integratek.es/blog/2020/02/27/que-es-el-tdl-trastorno-desarrollo-lenguaje/>
- De Caso, A. y García, J. (2006). Evolución de los modelos de escritura. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1); 523-532. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832312044.pdf>
- Dehaene, S. (2014). *El cerebro lector: últimas noticias de las neurociencias sobre la lectura, la enseñanza, el aprendizaje y la dislexia*. Siglo Veintiuno Editores, Buenos Aires.
- Dávila, V. (2022). Construcción y validación de un inventario de estrategias metacognitivas de lectura y escritura. Trabajo de grado, Magister en lingüística aplicada, Universidad de Concepción, Chile.
- Escorcía, D. (2011). Aportes de la metacognición al rendimiento de la escritura: análisis de la situación de estudiantes universitarios. *Revista iberoamericana de educación*, 56(3). <https://rieoei.org/historico/deloslectores/3999Escorcía.pdf>
- Ferreiro, E. (2007). *Las inscripciones de la escritura*. Editorial de la Universidad Nacional de la Plata, Buenos Aires, Argentina.
- Flotts, M., Manzi, J., Lobato, P., Durán, M., Díaz, M. y Abarzúa, A. (2016). *Aportes para la enseñanza de la escritura. Tercer estudio regional comparativo y explicativo*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://iuti-sc.com/wp-content/uploads/2021/04/aportes-para-la-ensenanza-de-la-escritura.pdf>

- Fresneda, M. (2004), La narrativa en el TEL. En E. Mendoza (Coordinador), *Trastorno específico del lenguaje*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- García, A. (2001). La vida de la escritura. I. *Pulso*, 24; 27-46. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5823489.pdf>
- González, L. (2018). Trastorno específico del lenguaje (TEL): concepto y características. *Revista internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 4(4); 166-174. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/riai/article/download/4372/3586/14816>
- González, B. y Calet, N. (2020). El papel de las habilidades prosódicas en el trastorno del lenguaje. Un estudio de caso. *Revista de investigación en Logopedia*, 11(número especial); 63-76. <https://revistas.ucm.es/index.php/RLOG/article/view/70609>
- Gutierrez, R. y Diez, A. (2015). Aprendizaje de la escritura y habilidades de conciencia fonológica en las primeras edades. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 67(4); 43-59. <https://www.researchgate.net/publication/283442822> APRENDIZAJE DE LA ESCRITURA Y HABILIDADES DE CONCIENCIA FONOLÓGICA EN LAS PRIMERAS EDADES
- Gutierrez, C. y Salmerón, H. (2012). Estrategias de comprensión lectora: enseñanza y evaluación en educación primaria. *Profesorado*, 16(1); 183-202. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev161ART11.pdf>
- Kolić-Vehovec, S., & Bajšanski, I. (2006). Metacognitive strategies and reading comprehension in elementary-school students. *European Journal of Psychology of Education*, 21(4), 439–451. <https://doi.org/10.1007/BF03173513>
- Lacon, N. y Ortega, S. (2008). Cognición, metacognición y escritura. *Revista Signos*, 41(67); 231-255. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/signos/v41n67/a09.pdf>
- Lafont, D. (2018). Rendimiento lector en estudiantes con trastorno específico del lenguaje. *Revista Chilena de Fonoaudiología*, 17; 1-17. <https://boletincorteidh.uchile.cl/index.php/RCDF/article/download/51612/54084>
- Maco, E. y Contreras, E. (2013). Leer y escribir...más allá de la escuela. *Horizonte de la ciencia*, 3(4); 67-70. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5420506.pdf>
- Marchant, T. y Tarky, I. (1998). *Cómo desarrollar el lenguaje oral y escrito*. Editorial Universitaria, Santiago.

- Marroco, L. (2016). "Y camién te tengo que contar algo más". Análisis de dos relatos de una niña con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL). *Revista Chilena de Fonoaudiología*, 15; 1-21.
<https://revfono.uchile.cl/index.php/RCDF/article/download/44157/46167/>
- Mego, H. y Saldaña, J. (2021). Las habilidades cognitivas y desarrollo de competencias oral y comprensiva: una revisión bibliográfica. *Conrado*, 17(78); 189-193. <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v17n78/1990-8644-rc-17-78-189.pdf>
- Méndez, R. (2010). La escritura en las distintas etapas educativas. *Temas para la Educación*, 11. <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7554.pdf>
- Molinari, C. y Corral, A. (2008). *La escritura en la alfabetización inicial. Producir en grupos en la escuela y el Jardín*. Dirección General de Cultura y Educación, Buenos Aires.
http://www.waece.org/escuelaverano_escritura.pdf
- Montealegre, R. (2004). La comprensión del texto: sentido y significado. *Revista latinoamericana de Psicología*, 36(2); 243-255.
<https://www.redalyc.org/pdf/805/80536205.pdf>
- Montealegre, R. y Forero, L. (2006). Desarrollo de la lectoescritura: adquisición y dominio. *Acta Colombiana de Psicología*, 9(1); 25-40.
<https://www.redalyc.org/pdf/798/79890103.pdf>
- Muñoz, J. y Carballo, G. (2005). Alteraciones lingüísticas en el trastorno específico del lenguaje. *Rev. Neurol*, 41(1); S57 – S63.
https://www.researchgate.net/publication/331131701_Alteraciones_linguisticas_en_el_trastorno_especifico_del_lenguaje/link/5cf64235299bf1fb18566ae6/download
- Nisbet, J. y Shucksmith, J. (1987). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Santillana.
- Nuñez, M. y Santamaría, M. (2014). Prerrequisitos para el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura: conciencia fonológica y destrezas orales de la lengua. *Lengua y Habla*, 18, 72-92.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4888939.pdf>
- Ocampo, A. (2019). La comprensión en acción: un análisis sobre sus niveles y cualidades. *Pilquen*, 16(2); 59-74.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7193278.pdf>
- Petersen, D. y Gardner, C. (2011). Trastorno específico del lenguaje: una revisión. *Revista Chilena de Fonoaudiología*, 10; 19-32.
<https://revfono.uchile.cl/index.php/RCDF/article/view/17348/18089>

- Pognante, P. (2006). Sobre el concepto de escritura. *Revista interamericana de Educación de Adultos*, 28(2); 65-97. <https://www.redalyc.org/pdf/4575/457545086003.pdf>
- Prieto, K., Sáenz, E. y Frías, A. (2017). *El lenguaje escrito en preescolar. Consideraciones a partir de la práctica*. [Presentación en papel]. Congreso Nacional de Investigación Educativa – COMIE, San Luis Potosí. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2852.pdf>
- Richard's, M., Canet, L., Introzzi, I. y Urquijo, S. (2014). Intervención diferencial de las funciones ejecutivas en inferencias elaborativas y puente. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32(1); 5-20. <http://www.scielo.org.co/pdf/apl/v32n1/v32n1a02.pdf>
- Roqueta, C. (2009). *Pragmática y cognición social en niños y niñas con trastorno específico del lenguaje (TEL)*. [Tesis doctoral], Universitat Jaume I de Castelló. https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/384624/Tesis_Andres%20Roqueta_Clara_Pragmatica_cognici%C3%B3n_social.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Serra, M. (1997). Dificultades cognitivas y lingüísticas en los niños con trastorno específico del lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 17(2); 79-91. https://www.researchgate.net/publication/257063113_Dificultades_cognitivas_y_linguisticas_en_los_ninos_con_trastorno_especifico_del_lenguaje
- Serrano, S. (28-30 de enero de 2000). *El aprendizaje de la lectura y la escritura como construcción activa de conocimientos*. [Presentación en papel]. Simposio Internacional de Educación en la Diversidad “porque todos somos diferentes”, Panamá. <http://www.waece.org/biblioteca/pdfs/d132.pdf>
- Serrano, S. (2014). La lectura, la escritura y el pensamiento. Función epistémica e implicancias pedagógicas. *Lenguaje*, 42(1); 97-122. <http://www.scielo.org.co/pdf/leng/v42n1/v42n1a05.pdf>
- Soriano, M. y Contreras, M. (2011). Narraciones escritas en niños con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL). *Univ, Psychol.*, 11(4); 1341-1351. <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v11n4/v11n4a26.pdf>
- Soriano, M., Contreras, M. y Corrales, C. (2019). Dificultades de lectura en niños con trastorno específico del lenguaje. *Rev. Investig. Logop.*, 9(1); 1-15. <https://revistas.ucm.es/index.php/RLOG/article/download/61928/4564456551157>

- Susaníbar, F. Huamani, O. y Dioses, A. (2013). Adquisición fonética-fonológica. *Revista Digital EOS Perú*, 1(1); 19-36. <https://franklinsusanibar.com/wp-content/uploads/2019/09/2013-ADQUISICION-FONETICA-FONOLÓGICA.pdf>
- Torres, P. y Granados, D. (2014). Procesos cognitivos implicados en la comprensión lectora en tercer grado de educación primaria. *Psicogente*, 17(32), 452-459. <http://www.scielo.org.co/pdf/psico/v17n32/v17n32a16.pdf>
- Torres, V. y Soto, J. (2016). Ajustes fonético-fonológicos en niños con trastornos específicos del lenguaje mixto (TEL mixto). *Onamázein*, 33; 69-87. <https://www.redalyc.org/pdf/1345/134546830006.pdf>
- Trujillo, F., González, A., Cobo, P. y Cubillas, E. (s/f). *Nociones de fonética y fonología para la práctica educativa*. Grupo editorial universitario. https://fernandotrujillo.es/wp-content/uploads/2010/05/libro_fonetica.pdf
- Valenzuela, A. (2018). La metacognición en los procesos de lectura y escritura académica: ¿qué nos dice la literatura? *Lenguaje*, 46(1); 60-93. <http://www.scielo.org.co/pdf/leng/v46n1/0120-3479-leng-46-01-00069.pdf>



14.- ANEXO



ANEXO 1: Rúbrica

Rúbrica para evaluar escritura.

Profesor: Christian Soto

Estudiante: Natalia Toledo Cárdenas

Rúbrica basada en la escritura de respuestas abiertas.

Elemento	Desempeño			
	Excelente (3)	Bueno (2)	Básico (1)	Deficiente (0)
Elaboración de ideas	Genera una elaboración muy adecuada, ampliando o profundizando las ideas que propone el texto.	Genera una elaboración relativamente adecuada cuando amplía o profundiza las ideas que propone el texto.	Genera una elaboración pobre y limitada, que cumple de un modo muy básico con la tarea de elaboración.	No incorpora elementos de elaboración y/o esta se lleva a cabo de modo erróneo o inadecuado.

Elemento	Desempeño			
	Excelente (3)	Bueno (2)	Básico (1)	Deficiente (0)
Transferencia de las ideas	Genera una transferencia muy adecuada, proponiendo situaciones nuevas atingentes de las ideas transferidas.	Genera una transferencia relativamente adecuada en relación a las situaciones transferidas.	Genera una transferencia pobre y limitada, que cumple de un modo muy básico con la tarea de transferencia.	No incorpora elementos de transferencia y/o esta se lleva a cabo de modo erróneo o inadecuado.
Coherencia y cohesión	Sus ideas se relacionan de un modo muy coherente, lo que ayuda comprender lo escrito de una de mejor manera.	Sus ideas se relacionan de un modo relativamente coherente, lo que ayuda parcialmente a comprender lo escrito de un modo adecuado.	La coherencia entre sus ideas es pobre y limitada, lo que limita la comprensión de lo escrito.	Sus ideas no presentan coherencia, lo que dificulta una adecuada comprensión de lo escrito.
Diversidad léxica	Utiliza diversas palabras que enriquecen de modo relevante su producción escrita.	Su producción escrita presenta una relativa diversidad de palabras.	El uso de palabras es pobre y limitada.	El uso de palabras es inadecuado, lo que dificulta la comprensión de lo escrito.
Gramática y ortografía	Su producción escrita presenta un alto nivel de adecuación a los aspectos formales (gramática y ortografía)	Su producción escrita presenta un relativo nivel de adecuación a los aspectos formales (gramática y ortografía)	Su producción escrita es pobre y limitada respecto a los aspectos formales (gramática y ortografía)	Su producción escrita es claramente inadecuada o errónea, respecto a los aspectos formales (gramática y ortografía)

