



## **Desempeño lector y narrativo en escolares con trastorno específico del lenguaje\***

*Reading and narrative performance in students with  
Specific Language Impairment*

**Carmen Julia Coloma**

Universidad de Chile  
Chile

**María Mercedes Pavez**

Universidad de Chile  
Chile

**Christian Peñaloza**

Universidad de Chile  
Chile

**Claudia Araya**

Universidad de Chile  
Chile

---

\* Este trabajo fue desarrollado en el marco del Concurso en Ciencias Sociales, Humanidades y Educación VID 2009, SOC 09/03-2.

Afiliación: Carmen Julia Coloma: Escuela de Fonoaudiología, Centro de Investigación Avanzada en Educación, Universidad de Chile. – María Mercedes Pavez – Christian Peñaloza – Mariangela Maggiolo: Escuela de Fonoaudiología, Universidad de Chile. – Sandra Palma: Departamento de Ciencias del Lenguaje, Pontificia Universidad Católica de Chile.

Correos electrónicos: ccoloma@med.uchile.cl; mmpavez@med.uchile.cl; christian.iv@gmail.com; araya\_claudia@hotmail.com; mmagjol@med.uchile.cl; sandra.palmamarambio@gmail.com

Dirección postal: Carmen Julia Coloma – María Mercedes Pavez – Christian Peñaloza – Mariangela Maggiolo: Av. Independencia 1027, Independencia, Santiago de Chile. – Sandra Palma: Av. Vicuña Mackenna 4860, Macul, Santiago de Chile.

Fecha de recepción: septiembre de 2011

Fecha de aceptación: septiembre de 2012

**Mariangela Maggiolo**

Universidad de Chile  
Chile

**Sandra Palma**

Pontificia Universidad Católica de Chile  
Chile

#### **Resumen**

Los objetivos de esta investigación son conocer el desempeño lector y narrativo de escolares con TEL y estudiar sus posibles relaciones en estos sujetos. Se trabajó con 31 estudiantes (12 alumnos con TEL y déficit gramatical y 19 estudiantes sin problemas de lenguaje). Todos cursaban 1° básico en escuelas con proyectos de integración. Se les evaluó la comprensión y producción de narraciones orales, la decodificación y la comprensión lectora. Los resultados mostraron que los escolares con TEL presentan como grupo problemas en la lectura (comprensión y decodificación) pese a que sus desempeños lectores son variables. Además, evidencian un rendimiento narrativo similar al de los alumnos sin problemas de lenguaje. Finalmente, no se encontró relación entre el desempeño lector y las habilidades narrativas orales en ambos grupos.

**Palabras clave:** trastorno específico de lenguaje; lectura; discurso narrativo; escolaridad.

#### **Abstract**

*The aims of this research are to know the reading and narrative performance of students with SLI and to study the possible relationships between narrative performance and reading achievement in these subjects. We worked with 31 students (12 students with SLI and grammatical deficit and 19 students without language problems). All the students coursed their 1st grade in primary schools with integration projects. Their narrative discourse, decoding and reading comprehension was assessed. The results showed that school children with SLI have problems, as a group, in reading (comprehension and decoding) although their reading performances are variable. Furthermore, they show a similar narrative performance to students without language problems. Finally, there was no relationship between reading performance and oral narrative skills in both groups.*

**Keywords:** *Specific Language Impairment; reading; narrative discourse; schooling.*

## **1. Introducción**

Los niños con trastorno específico del lenguaje (TEL) se caracterizan por las dificultades lingüísticas que presentan. En ellos se pueden observar diferentes problemas en la adquisición del lenguaje como alteraciones en la expresión, limitaciones en la comprensión o déficit en ambas. Es por esto que conforman una población heterogénea (Marinis, 2011), en la cual además

los problemas se expresan de modo diverso dependiendo de la lengua que se esté adquiriendo (Leonard, 2009). La heterogeneidad en la manifestación lingüística del cuadro también dificulta la clasificación de los niños en subgrupos clínicos, a lo que se agrega una etiología aún poco precisa (Fresneda y Mendoza, 2005). Por ello, al no existir causas específicas asociadas a la variabilidad sintomatológica, el diagnóstico se efectúa por exclusión. En tal sentido, es universalmente aceptado que las alteraciones lingüísticas de los niños con TEL no se explican por dificultades auditivas, cognitivas, neurológicas o de motricidad oral (Leonard, 1998).

Los déficits del lenguaje más frecuentes en estos niños se relacionan con los componentes fonológico, morfosintáctico y léxico. La gramática destaca por ser un área de dificultad específica que podría funcionar como un marcador clínico que contribuye al diagnóstico (Conti-Ramsden, 2003). Al respecto, en los niños hispanohablantes con TEL se observan rendimientos deficitarios en el uso de pronombres clíticos, en la concordancia de número entre adjetivo y sustantivo y en la producción de artículos definidos (Bedore y Leonard, 2005). Del mismo modo, presentan limitaciones en la cantidad de verbos y en su complejidad argumental (Sanz-Torrent, 2002).

Además de los aspectos antes mencionados, es factible que en los niños con TEL existan problemas en el discurso narrativo (Kaderavek y Sulzby, 2000; Catts y otros, 2002; Cleave y otros, 2010). Este tipo de discurso está conformado por una secuencia de acciones lógicas y temporales que es determinada por una complicación. Esto implica una transformación del estado de las cosas que orienta la trama hacia la resolución del conflicto. En términos estructurales, las categorías básicas que dan forma al relato apuntan a la presentación de la situación inicial, la complicación asociada a acciones y la resolución del conflicto que marca el final de la narración (Bassols y Torrent, 1997; Adam y Lorda, 1999; Calsamiglia y Tusón, 1999; Álvarez, 2001).

Las narraciones de los niños con TEL han sido estudiadas tanto a nivel de la producción como de la comprensión. Con respecto a la producción, se ha establecido en menores de entre cuatro y doce años que existe escasa coherencia, presencia de errores de cohesión y que la estructura textual es deficitaria (Pavez y otros, 1999; Buiza y otros 2004; Ukrainetz y Gillam, 2009).

Por su parte, el estudio de la comprensión se ha focalizado en determinar el grado de dificultad de las preguntas literales e inferenciales. Las investigaciones han establecido que los niños con TEL de entre seis y diez años manifiestan problemas en ambos tipos de interrogantes (Bishop y Adams, 1992; Norbury y Bishop, 2002). Además, se ha advertido que las dificultades con las preguntas inferenciales pueden persistir en la adolescencia. Al respecto, se determinó que jóvenes de trece años con TEL, en tareas de elaboración de inferencias, manifestaron un desempeño más disminuido que sus controles pareados por edad (Karasinski y Ellis Weismer, 2010).

A pesar de lo anterior, existen estudios en los cuales los niños con TEL no evidencian dificultades en sus relatos. Así, en menores entre cinco y diez años se observó que la estructura de sus narraciones orales no difería significativamente del desempeño de sus controles con edad equivalente (Reuterskiold y otros, 2011). Por otra parte, se evaluó la comprensión de inferencias a escolares con TEL cuyas edades fluctuaban entre los seis y los once años y a dos grupos controles (uno de edad equivalente y otro con desarrollo lingüístico semejante). Se evidenció que los tres grupos presentaron desempeños similares en la elaboración de inferencias (Adams y otros, 2009). También se han estudiado la comprensión y la producción narrativa en escolares de ocho años diagnosticados como hablantes tardíos con características similares en su desarrollo temprano a los niños con TEL. Al compararlos con menores sin problemas de lenguaje de similar edad, se estableció que sus rendimientos no diferían ni en producción ni en comprensión narrativa (Domsch y otros, 2012).

Es importante destacar que tanto la comprensión como la producción de narraciones orales requieren mantener e integrar información en la memoria de trabajo, en consecuencia, este es un factor cognitivo relevante para el buen desempeño narrativo de los niños. Además, se ha establecido que este tipo de memoria se relaciona con la narración (Dodwell y Bavin, 2008).

Las discrepancias expuestas determinan la necesidad de continuar investigando acerca de las características narrativas en los niños con este trastorno lingüístico. Ello es relevante para la escolaridad debido a que la narración oral resulta uno de los mejores predictores del aprendizaje lector en preescolares con TEL de cuatro años (Bishop y Edmundson, 1987). Además, existe evidencia de que las habilidades narrativas están correlacionadas

con la lectura (Gutiérrez-Clellen e Iglesias, 1992, Naremore y otros, 2001, Coloma y Alarcón, 2009).

El aprendizaje lector también puede estar comprometido en los niños con TEL, lo que se ha constatado en diversas investigaciones (McArthur y otros, 2000; Flax y otros, 2003; Simkin y Conti-Ramsden, 2006). Así, en un trabajo en que se evaluó a escolares con problemas en comprensión lectora se encontró que varios de ellos se podían clasificar como TEL si se ubicaban bajo 1.25 desviación típica en una o en dos pruebas de lenguaje. De este modo, el porcentaje de niños identificados como TEL correspondía al 80% considerando una prueba y al 22% si eran dos evaluaciones (Nation y otros, 2004). Investigaciones donde se ha evaluado comprensión lectora y decodificación en estudiantes con TEL de entre ocho y quince años han establecido que presentan problemas al compararlos con niños controles pareados por edad en ambas habilidades. Sin embargo, se reconoce que tienden a manifestar más dificultades en comprensión lectora (Catts y otros 2002; Botting y otros, 2006; Kelso y otros, 2007; Bishop y otros, 2009).

Las dificultades lectoras de los niños con TEL tienen una explicación particular desde la teoría de la Visión Simple de la Lectura. Dicha teoría plantea que la comprensión lectora es producto de la decodificación y de la comprensión oral. La influencia de cada uno de estos factores varía de acuerdo al nivel de escolaridad. Así, en los primeros años la decodificación explica en mayor medida el desempeño en comprensión lectora y en cursos superiores, la comprensión oral tiene más influencia en el desempeño lector (Catts y Kamhi, 2005). Desde esta teoría, se distinguen cuatro subgrupos con dificultades lectoras: a) sujetos solo con problemas en decodificación (dislexia), b) sujetos únicamente con problemas en comprensión oral (déficit específico en comprensión lectora), c) sujetos con problemas en ambos aspectos (mixtos) y d) sujetos sin problemas en decodificación y comprensión oral (déficit lector no especificado). La coexistencia de déficits en decodificación y comprensión oral (mixtos) ha sido descrita como un perfil lector esperado en los niños con TEL, según el modelo bidimensional entre dislexia y TEL (Bishop y Snowling, 2004). Esta propuesta sugiere que los problemas de comprensión lectora en dichos niños pueden relacionarse con dificultades en la conciencia fonológica (que impacta en la decodificación) y con un déficit en comprensión oral (Bishop y Snowling, 2004; Catts y Kamhi, 2005).

En síntesis, los resultados obtenidos en los trabajos sobre narración y lectura en niños con TEL son diversos, ya que el nivel de compromiso demostrado por ellos es variable. Incluso es posible advertir que algunos menores con esta alteración manifiestan rendimientos adecuados en el discurso narrativo y en la lectura.

Desde la perspectiva educacional en Chile, los escolares con TEL son considerados alumnos con necesidades educativas especiales (NEE) transitorias, definidas como dificultades que les impiden lograr los objetivos mínimos propuestos en la educación. Por esta razón, ingresan a escuelas regulares con proyectos de integración escolar (PIE) que cuentan con adecuaciones al plan general y un plan específico. El plan general se sustenta en el currículo de enseñanza básica, el cual se modifica en la forma en que se entregan los contenidos. También se adaptan las evaluaciones según los requerimientos de los niños con TEL. El plan específico está destinado a proporcionarles herramientas para compensar sus dificultades y así disminuir sus NEE (Decreto Supremo 1300/2002; Decreto Supremo 170/2010).

Lo anterior implica que la inclusión de niños con TEL a la educación regular constituye un desafío en diferentes ámbitos. Uno de ellos se relaciona con la necesidad de contar con más información sobre las características narrativas y lectoras de los escolares con este trastorno y su posible asociación.

La investigación en este ámbito es incipiente en Chile, por ello resulta necesario seguir indagando sobre esta temática en las primeras etapas de escolaridad de los menores con TEL. Al respecto, un aporte relevante puede consistir en estudiar conjuntamente las dos dimensiones de la lectura (decodificación y comprensión lectora) y el discurso narrativo en sus modalidades de comprensión y producción.

De acuerdo a lo anterior, los objetivos del trabajo son estudiar un grupo de escolares con TEL de 1° básico en relación a: 1) conocer su desempeño lector en decodificación y comprensión lectora, 2) conocer su desempeño narrativo tanto a nivel de la comprensión como de la producción y 3) estudiar las posibles relaciones entre el desempeño narrativo y la lectura.

## **2. Metodología**

### **2.1. Selección y características de los participantes**

En este estudio participaron 31 escolares de primero básico, 12 con TEL y 19 con desarrollo típico del lenguaje (DTL). Todos asistían a siete escuelas regulares con PIE en la Región Metropolitana.

Los niños con TEL se seleccionaron de los 60 alumnos de primero básico con ese diagnóstico. El diagnóstico de TEL efectuado en las escuelas se basa en una serie de criterios estándares establecidos por el Ministerio de Educación. En relación al desempeño lingüístico se exige presentar rendimientos deficitarios en comprensión y/o en expresión del lenguaje según pruebas normalizadas (Decreto Supremo 170/2010).

Considerando lo anterior, para efectos de esta investigación, se precisó el diagnóstico según los criterios de exclusión de Leonard (1998). Se evaluaron la audición, las habilidades cognitivas no verbales y la gramática. Fue relevante corroborar el déficit gramatical expresivo y/o comprensivo por ser una dificultad lingüística característica en los niños con TEL. Además, en la ficha escolar de los niños se constató la ausencia de antecedentes mórbidos de importancia y la normalidad orofacial. Por otra parte, ningún participante tenía severos problemas de habla que afectaran de modo importante su inteligibilidad.

La normalidad auditiva se comprobó con una audiometría de barrido en las frecuencias 500, 1000, 2000 y 4000 Hz. Se utilizaron criterios internacionales según los cuales la audición está dentro de rangos normales cuando los umbrales auditivos son superiores o iguales a 20 dB (American Speech-Language-Hearing Association, 2005).

El desempeño adecuado en habilidades cognitivas no verbales se determinó con el Test de Matrices Progresivas, Escala Coloreada. Se usó esta prueba porque emplea la modalidad no verbal y, por ende, es aplicable a cualquier persona independiente de su idioma, educación y capacidad lingüística. Según el test, las puntuaciones ubicadas en el percentil 25 o sobre este se interpretan como normales (Raven, 2005).

El déficit gramatical se constató con el Test Exploratorio de Gramática Española de A. Toronto (TEGE) (Pavez, 2010). Este instrumento consta de una subprueba receptiva y otra expresiva. Evalúa distintos tipos de oraciones (afirmativas, negativas

y pasivas), pronombres (personales, indefinidos, demostrativos, relativos, reflexivos e interrogativos), diferentes características del verbo (persona, número, tiempo y aspecto), distinción de verbos copulativos, adjetivos posesivos e interrogativos y preposiciones locativas. El test está estandarizado en Chile y cuenta con análisis de confiabilidad (subprueba expresiva: 0.77 y subprueba receptiva: 0.83). Los puntajes de cada subprueba se interpretan según los percentiles propuestos por el instrumento. Las puntuaciones iguales o menores al percentil 10 corresponden a un déficit gramatical.

Posteriormente a las evaluaciones señaladas, el grupo con TEL quedó constituido por 12 escolares.

La selección de los niños con DTL se efectuó entre los compañeros de curso de los escolares con TEL. Estos alumnos no presentaban problemas a nivel lingüístico o articulatorio según la evaluación estándar realizada por los fonoaudiólogos de las escuelas (se anexa el protocolo).

Con esta información, se identificaron 42 alumnos con DTL a los que se les aplicó la audiometría, el test de matrices progresivas y el TEGE. De ellos, 19 escolares presentaron desempeños normales en todas las pruebas.

Las características de los grupos se presentan en la Tabla 1. Se incluye la media y entre paréntesis la desviación típica obtenidas en habilidades cognitivas no verbales y en gramática tanto receptiva como expresiva.

Con el fin de enriquecer la información del desempeño gramatical y cognitivo de ambos grupos, se compararon las medias en habilidades cognitivas y en gramática mediante una prueba *t* de Student, calculando además el tamaño del efecto. En cada uno de los aspectos se observaron diferencias estadísticamente significativas con una gran magnitud del tamaño del efecto (Morales, 2011) debido a que todos los valores eran superiores a 0.80 (habilidades cognitivas no verbales:  $t$  2.2\*,  $p$  034, tamaño del efecto 0.85; gramática expresiva:  $t$  7.5\*,  $p$  000, tamaño del efecto 2,68; gramática receptiva:  $t$  6.1\*,  $p$  .000, tamaño del efecto 2,18). Es importante destacar que ambos grupos de niños presentaban rendimientos normales en habilidades cognitivas no verbales, a pesar de las diferencias significativas.

Finalmente, la distribución de los 12 escolares con TEL, de acuerdo a sus dificultades gramaticales, fue la siguiente: a) cinco



TABLA 1  
**Características de los grupos**

Características	Grupo de niños con TEL( n = 12)	Grupo de niños con DTL( n = 19)
Género	8 niños/4 niñas	12 niños/7 niñas
Promedio de edad	6 años 5 meses	6 años 5 meses
Audición	Normal	Normal
Habilidades cognitivas no verbales	20.5 (3.4)	24.1 (4.8)
Desempeño gramatical expresivo	25.0 (6.3)	38.7 (4.1)
Desempeño gramatical receptivo	32.8 (3.4)	39.1 (2.3)

niños solo con déficit gramatical comprensivo, b) un niño solo con déficit gramatical expresivo y c) seis con déficit gramatical tanto a nivel expresivo como comprensivo.

## **2.2. Evaluación del desempeño narrativo y el desempeño lector de los participantes**

### **2.2.1. Desempeño narrativo**

Se estudió la comprensión y producción narrativa con el método Evaluación del Discurso Narrativo (EDNA) que propone un análisis estructural de la producción de los relatos infantiles. Posee normas estandarizadas en Chile, percentiles correspondientes a distintos rangos etarios y estudios de confiabilidad (producción: 0.77 y comprensión: 0.84). Además, es un procedimiento que se ha aplicado en la evaluación del desarrollo narrativo en niños con TEL en Chile (Pavez y otros, 2008).

### **Producción narrativa**

El análisis propuesto por el método EDNA implica el recontado de tres cuentos de distinta complejidad estructural (“La ardillita glotona”, “El sapito saltarín” y “El lobo friolento”).

Los cuentos se analizan identificando tres categorías estructurales básicas (presentación, episodio y final) y se le asigna puntaje a cada una de ellas. Se establece si las categorías están completas o incompletas de acuerdo a los elementos que las conforman: presentación completa (personaje + problema = 1 punto); presentación incompleta (personaje o problema = 0.5); episodio completo (acción + obstáculo + resultado = 2 puntos); episodio incompleto (acción + obstáculo u obstáculo + resultado = 1 punto); final = 1 punto.

Cuando no es posible identificar las categorías en los relatos, el método propone una sistematización para analizar las narraciones a partir de los siguientes desempeños: no dice nada (0 punto), dice una o dos oraciones (0.25 puntos), aglutina tres o más oraciones sin relación (0.5 puntos), agrupa tres o más oraciones en torno a un personaje (0.75 puntos) o produce secuencia de acción + obstáculo u obstáculo + resultado (0.75 puntos).

El análisis lo efectuaron dos examinadoras entrenadas en la aplicación del EDNA; luego, otra evaluadora igualmente adiestrada revisó dichos análisis para consensuar eventuales diferencias.

### **Comprensión narrativa**

La prueba de comprensión del EDNA incluye tres cuestionarios, uno para cada cuento, con preguntas específicas, inferenciales y literales (La ardillita glotona: 6 preguntas literales y 3 inferenciales, El sapito saltarín y El lobo friolento: 7 preguntas literales y 3 inferenciales). Las literales son interrogantes cuyas respuestas implican extraer información explícita relacionada con las categorías estructurales. Las inferenciales exigen establecer fundamentalmente relaciones causales. Se asigna 1 punto a las respuestas literales, 2 puntos a las que requieren inferencias y 0 a las incorrectas.

La evaluación del desempeño narrativo se realiza individualmente en una sala tranquila y silenciosa. La examinadora le explica al niño que necesita ayuda para contar unos cuentos que posteriormente escuchará un amiguito enfermo al que le gusta oír historias relatadas por niños. Así, le solicita que los escuche y que después los narre para grabarlos y llevárselos al amigo enfermo. El sentido de la instrucción es motivar al menor a que realice un relato para un destinatario que lo desconoce.

La evaluadora lee cada narración con naturalidad y sin apoyo visual. El orden de las lecturas es: La ardillita glotona, El sapito saltarín y El lobo friolento. Luego de escuchar cada cuento, el escolar lo relata y su narración se graba. Después, se le formulan las preguntas de cada relato y se registran sus respuestas.

Las puntuaciones obtenidas en producción y en comprensión se interpretan según las tablas de percentiles de las respectivas pruebas. Se clasifican en tres categorías de acuerdo al método EDNA: déficit (puntajes iguales o menores al percentil 10), rendimiento descendido (puntuaciones sobre el percentil 10 e inferiores al 25), rendimiento normal o típico (puntajes iguales o superiores al percentil 25).

### **2.2.2. Desempeño lector**

Se evaluó con dos subpruebas de la Prueba de Lectura-Forma 1: un test de decodificación y una prueba de comprensión lectora (Himmel e Infante, 2007). Este instrumento posee estudios de confiabilidad (decodificación: 0.97, comprensión lectora: 0.88) y normas para niños chilenos.

#### **Decodificación**

El test utilizado consta de dos secciones: una evalúa la asociación fonema/grafema y la otra mide el grado de lectura de sílabas, palabras y pseudopalabras. En la primera sección, la tarea es nombrar el fonema correspondiente a cada grafema. La segunda requiere leer 20 sílabas, 10 pseudopalabras y 21 palabras. Las sílabas varían estructuralmente; las pseudopalabras y las palabras poseen niveles de complejidad diferente dados por la estructura silábica y por la metría.

#### **Comprensión lectora**

Esta subprueba considera comprensión de oraciones y de textos narrativos. Así, se leen 10 oraciones (5 simples y 5 complejas), cada oración se presenta en un recuadro frente a tres dibujos, uno de los cuales grafica el contenido de la oración. En cuanto a los textos narrativos, se leen dos cuentos breves organizados en torno al problema que afecta a un personaje principal. Después de cada relato, aparecen 6 preguntas (3 literales y 3 inferenciales) escritas en formato de selección múltiple.

Tanto la subprueba de decodificación como la de comprensión lectora se realizaron en una misma sesión en el aula de recursos de la escuela. En primer lugar, se aplicó individualmente el test de decodificación y luego, después de un descanso, se evaluó la comprensión en modalidad grupal.

En el caso de la decodificación, se le solicitó al alumno nombrar los sonidos de las letras que se le indicaban. Luego, se le pidió leer en voz alta las sílabas, las pseudopalabras y las palabras. Se registraron los errores cometidos en la lectura. Para la evaluación de la comprensión, se les entregó a los estudiantes un cuadernillo que se inicia con la sección de oraciones. Al comenzar la evaluación, se les solicitó leer la oración escrita y marcar con una cruz el dibujo correspondiente a lo leído. Cuando los niños finalizaron esta sección, se prosiguió con la comprensión de textos narrativos. Se les explicó que iban a leer dos cuentos y que, al terminar su lectura, responderían preguntas.

La Prueba de Lectura-Forma 1 para ambas subpruebas propone asignar 1 punto a cada respuesta correcta y 0 a las incorrectas. Los criterios para clasificar son los siguientes: deficitario (puntuaciones iguales o inferiores al percentil 10); descendido (puntajes sobre el percentil 10 e inferior al 25) y normal o típico (puntajes ubicados en el percentil 25 o superior a este).

Cabe destacar que tanto el EDNA como la Prueba de Lectura Forma-1 plantean las mismas categorías para analizar el desempeño de los niños. La categoría *déficit* corresponde a una dificultad evidente en el ámbito evaluado. Por su parte, la categoría *descendido* se interpreta como una condición de riesgo que debe ser monitoreada porque eventualmente puede transformarse en déficit. Por último, la categoría *normal o típica* significa que el desempeño corresponde a lo esperado para el rango etario.

### 3. Resultados

Se presenta, en primer término, la comparación del desempeño de ambos grupos de niños considerando decodificación, comprensión lectora, comprensión y producción de cuentos. Luego, se expone la distribución porcentual de los niños por grupo según su nivel de desempeño en las variables estudiadas.

Posteriormente, se muestra el análisis de correlación entre el desempeño lector (decodificación y comprensión lectora) y el discurso narrativo (comprensión y producción) en ambos grupos.

La comparación se efectuó mediante la prueba t de Student. Los resultados obtenidos se aprecian en la Tabla 2. En ella se exponen los estadísticos descriptivos media (M) y desviación típica (D.T.) de las diferentes variables para cada grupo (TEL y DTL); así como los valores de t y el tamaño del efecto ( $\eta^2$ ). Este último como análisis complementario al contraste de las medias para valorar la magnitud de la comparación.

TABLA 2  
**Comparación del desempeño lector y narrativo de niños con TEL y niños con DTL**

Desempeños	TEL n 12		DTL n 19		t	$\eta^2$
	M	D. T.	M	D.T.		
Decodificación	48.2	24.1	68.8	11.2	3.2**	1.33
Comprensión lectora	10.2	7.1	18.1	2.5	4.4***	1.09
Producción del discurso narrativo	9.4	2.7	10.0	3.3	05	n.s.
Comprensión del discurso narrativo	23.3	7.9	27.7	5.7	1.8	n.s.
Comprensión de Preguntas literales	13.3	3.4	16.0	2.4	2.5*	0.91
Comprensión de Preguntas inferenciales	9.2	4.5	11.3	4.1	1.3	n.s.

\*p .016; \*\* p .003; \*\*\* .000; n.s.: no significativo.

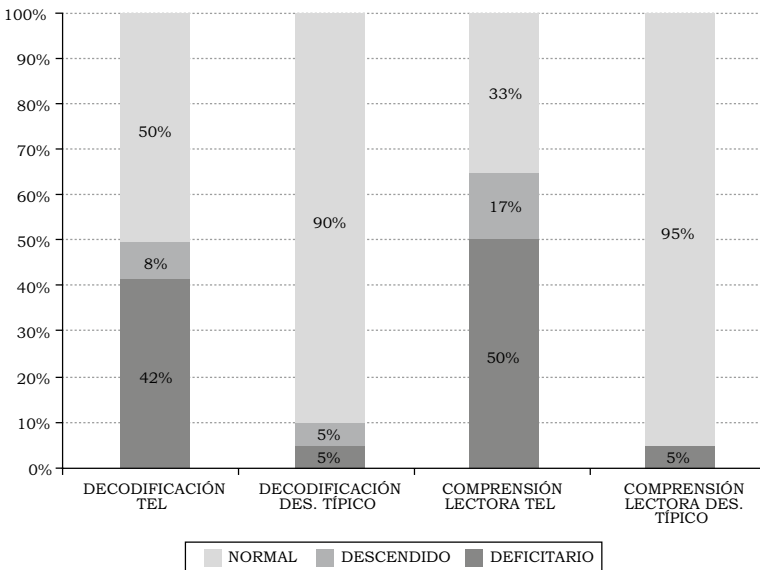
Como se advierte en la Tabla 2, los niños con TEL presentan desempeños significativamente más bajos que los escolares con DTL tanto en decodificación como en comprensión lectora. Además, el tamaño del efecto es grande, puesto que su valor es mayor que 0.80. No ocurre lo mismo al comparar el desempeño narrativo tanto en comprensión como en producción ya que no difieren estadísticamente del grupo control.

En cuanto a la comprensión narrativa, aun cuando el rendimiento es similar entre ambos grupos, los alumnos con TEL en las preguntas literales evidencian un desempeño significativamente inferior. Esta diferencia es relevante debido a que la magnitud del efecto también supera 0.80. En las preguntas inferenciales, en cambio, los dos grupos se comportan de modo similar.

Posteriormente, se calculó el porcentaje de niños con desempeño normal, descendido y deficitario según las normas de los instrumentos utilizados. El Gráfico 1 muestra la distribución porcentual en decodificación y comprensión lectora; el Gráfico 2 expone dicha distribución en producción y comprensión narrativa.

GRÁFICO 1

**Distribución porcentual de niños según categoría de desempeño en decodificación y comprensión lectora para ambos grupos**

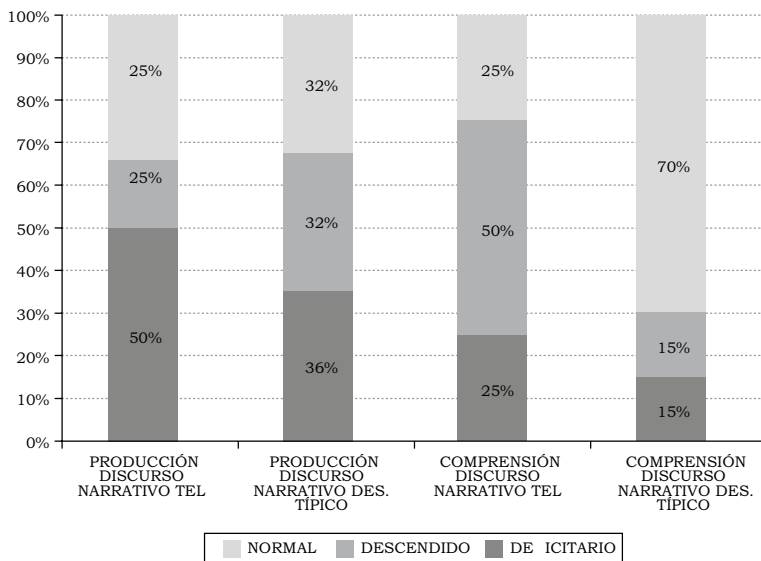


El Gráfico 1 evidencia que un porcentaje notoriamente mayor de escolares con TEL presenta desempeños descendidos y deficitarios en decodificación y comprensión lectora en comparación con los niños con DTL. Estas limitaciones en los menores con TEL son más evidentes en comprensión lectora que

en decodificación. Además, se advierte que el grupo con DTL manifiesta un comportamiento homogéneo en ambas habilidades lectoras porque la mayoría de ellos presenta un desempeño normal. Ello no se observa en los alumnos con TEL en los que el rendimiento es más variado.

En los niños con TEL cuyo desempeño fue deficitario en comprensión lectora, se estudió la coexistencia de un déficit en la decodificación. Se encontró que el 66% de ellos presentaba déficit en ambas habilidades lectoras y un 34% evidenciaba decodificación normal.

**GRÁFICO 2**  
**Distribución porcentual de niños según categoría de desempeño en producción y comprensión de discurso narrativo para ambos grupos**



Como se observa en el Gráfico 2, un porcentaje importante de niños con TEL evidencia desempeños descendidos y deficitarios en comprensión de discurso narrativo comparados con el grupo control. En producción narrativa, ambos grupos presentan una distribución porcentual que tiende a la variabilidad de los rendimientos. Sin embargo, se observa un mayor porcentaje de escolares con TEL que rinden de manera descendida y deficitaria.

Finalmente, se indagó sobre la posible relación entre el desempeño lector (decodificación y comprensión lectora) y el discurso narrativo (comprensión y producción) en ambos grupos. Se consideraron los puntajes obtenidos en cada variable y se aplicó la prueba de correlación de Pearson. No se encontró relación entre las habilidades narrativas y la lectura en ningún grupo. Sin embargo, hubo correlación entre decodificación y comprensión lectora en el grupo control ( $r$  0.59,  $p$  0.01), lo que no se observó en los escolares con TEL.

A partir de los resultados expuestos se puede concluir que los escolares con TEL: a) presentan como grupo problemas en la lectura (comprensión y decodificación) pese a que sus desempeños lectores son variables en relación a los rendimientos homogéneos de los niños con DTL; b) evidencian un desempeño narrativo similar al de los alumnos sin problemas de lenguaje, aun cuando un mayor porcentaje de niños con TEL posee rendimientos descendidos o deficitarios (especialmente en comprensión de narraciones) y c) su desempeño lector no se relaciona con sus habilidades narrativas orales. Lo mismo sucede en el grupo control.

#### **4. Discusión**

La discusión que se presenta se organizará en torno a los tres ámbitos de este estudio: el desempeño lector, el discurso narrativo y las posibles relaciones entre lectura y narración en escolares con TEL.

El grupo de alumnos con TEL al ser comparado con su grupo control evidencia dificultades lectoras, lo que coincide con investigaciones sobre el tema (McArthur y otros, 2000; Catts y otros, 2002).

No obstante lo anterior, el análisis de la distribución porcentual permitió establecer que el rendimiento de los escolares con TEL es variable. Así, en decodificación la mitad de ellos presenta desempeño normal, un 42% déficit y un 8% desempeño descendido. Por su parte, en comprensión lectora un tercio no evidenció dificultades, la mitad tiene déficit y un 17% manifiesta un desempeño descendido. Es necesario destacar que la variabilidad descrita no se observa en los alumnos con DTL porque solo un 5% tiene rendimientos deficitarios en ambas habilidades lectoras.



De acuerdo a lo señalado, aunque se advierten diferencias entre los grupos (TEL-DTL), ello no implica que todos los escolares con TEL manifiesten problemas lectores. Hallazgos similares se encontraron en un estudio longitudinal que evaluó lectura en niños con TEL y en menores sin problemas de lenguaje en segundo y cuarto básico. Los resultados establecieron que en segundo básico un 48.1% de los escolares con TEL evidenció alteraciones en comprensión lectora y, en cuarto básico, el 35.9% de ellos mantuvo dichos problemas (Catts y otros, 2002).

El análisis de la distribución porcentual permitió además establecer que existe un mayor porcentaje de niños con TEL con compromiso en comprensión lectora que en decodificación. Ello es coherente con otros trabajos que han evidenciado la misma tendencia en los escolares con este trastorno (Catts y otros, 2002; Botting y otros, 2006; Kelso y otros, 2007; Bishop y otros, 2009).

Dado que hubo un mayor porcentaje de alumnos con TEL con dificultades en la comprensión lectora, se estudió además cuántos presentaban déficit en decodificación. Se constató que el 66% de los niños con déficit en comprensión lectora presenta conjuntamente déficit en decodificación. La coexistencia de ambos problemas es lo que se espera como el perfil lector típico en los niños con TEL, según el modelo bidimensional entre dislexia y TEL (Bishop y Snowling, 2004). Desde esta perspectiva, el déficit en comprensión lectora del 34% de niños que no presentó dificultades en decodificación podría estar asociado a sus problemas en la comprensión oral. Una explicación similar se dio en un estudio en que también se encontró que algunos niños con TEL con problemas en comprensión lectora evidenciaron un desempeño adecuado en decodificación (Kelso y otros, 2007).

En definitiva, los datos comentados sugieren que los escolares con TEL constituyen un grupo de riesgo para el aprendizaje lector. Lo anterior se sustenta en que su rendimiento en lectura como grupo es significativamente inferior al de los niños con DTL. Además, la proporción de escolares con TEL con este tipo de dificultades supera al porcentaje de alumnos con DTL que también presenta problemas lectores.

Finalmente, la variabilidad de los desempeños tanto en decodificación como en comprensión de los alumnos con TEL sugiere un patrón de habilidades lectoras diferentes al del grupo de niños con desarrollo típico.

En relación a la comprensión y producción narrativa, el desempeño de ambos grupos es similar, ya que no hubo diferencias significativas entre ellos. Los resultados concuerdan con una investigación efectuada en niños diagnosticados como hablantes tardíos (con características similares a los menores con TEL en cuanto a su desarrollo temprano) comparados con niños sin problemas de lenguaje de edad equivalente. En dicho estudio no hubo diferencias ni en la comprensión ni en la producción narrativa, constatándose un bajo desempeño en ambos grupos. Esta similitud se atribuyó al tamaño reducido de la muestra (11 niños en cada grupo). La situación descrita es homologable a lo que sucede en nuestra investigación puesto que la cantidad de participantes es reducida (error tipo II) (Domsch y otros, 2012).

Con respecto a la producción de relatos, al analizar la distribución porcentual, se estableció que una proporción importante de niños con TEL y menores con DTL manifestaban problemas. Estos datos concuerdan con los resultados de un estudio que no encontró diferencias de desempeño entre niños de 5 y 10 años con TEL y con desarrollo típico en el manejo de la estructura narrativa (Reuterskiold y otros, 2011). En dicha investigación se constató que el grupo control también evidenció bajos desempeños narrativos en la producción de relatos. Lo anterior sugiere que es posible encontrar problemas en la producción narrativa en menores con desarrollo típico. Esta similitud de rendimientos entre los grupos no es coincidente con otras investigaciones en las que se ha establecido que las producciones narrativas de niños con TEL difieren de sus pares sin problemas de lenguaje (Buiza y otros, 2004; Befi-Lopes y otros, 2008; Ukrainetz y Gillam, 2009).

Las discrepancias señaladas permiten proponer la existencia de otros factores relacionados con el desempeño narrativo, como es la memoria de trabajo. Ello es factible porque el recontado exige disponer de mayor cantidad de información verbal de modo activo, lo que implica utilizar numerosos recursos cognitivos (Dodwell y Bavin, 2008). De tal modo, esta tarea podría resultar difícil tanto para los niños con TEL como para los con desarrollo típico del lenguaje. En consecuencia, futuras investigaciones en nuestra población de niños con TEL deberían considerar esta variable y su eventual influencia en la narración.

Por otra parte, se constata que el grupo con TEL se comporta de modo similar al grupo con DTL en comprensión narrativa. Aun cuando un porcentaje importante del grupo con TEL tiene

algún nivel de compromiso para comprender las narraciones. Este dato es destacable, si se considera que la prueba utilizada para evaluar la comprensión narrativa presenta una baja dificultad para niños de 6 años (Pavez y otros, 2008).

Respecto a los tipos de preguntas utilizadas en la tarea de comprensión, se advirtió que los niños con TEL evidenciaban un rendimiento significativamente inferior que sus pares con DTL en las preguntas literales y no en las inferenciales. Las diferencias encontradas en las preguntas literales coinciden con lo constatado en otras investigaciones (Bishop y Adams, 1992; Norbury y Bishop, 2002). El hecho de que ambos grupos manifestaran un rendimiento similar en las preguntas inferenciales no concuerda con estudios que han establecido dificultades con la elaboración de inferencias en los niños con TEL (Norbury y Bishop, 2002; Dodwell y Bavin, 2008). Sin embargo, la similitud en los rendimientos puede explicarse porque se trata de inferencias causales, las que no representan mayor dificultad para los niños con este trastorno lingüístico (Contreras y Soriano, 2004; Adams y otros, 2009).

De acuerdo a lo señalado, el desempeño narrativo en los niños con TEL no difiere significativamente de sus controles; sin embargo ello no implica que presenten un rendimiento adecuado. Lo anterior se sustenta en que tanto en la comprensión como en la producción la mayoría de los alumnos con TEL evidenció algún tipo de compromiso.

Por último, tal como se mencionó en los resultados, no se encontró relación entre el desempeño lector (decodificación y comprensión lectora) y la narración (producción y comprensión) en ambos grupos. Estos resultados podrían sustentarse en la teoría de la Visión Simple de la Lectura. Ello porque esta teoría concibe a la comprensión lectora como resultado de la decodificación y la comprensión oral. Además, propone que la influencia de estos factores se modifica a lo largo de la escolaridad. Dado que los participantes de esta investigación estaban en 1° básico, era esperable que su comprensión lectora se relacionara con la decodificación más que con la comprensión narrativa. Ello sucedió en el grupo control ya que existió asociación entre decodificación y comprensión lectora. Sin embargo, en los escolares con TEL no se produjo dicha relación.

Esta falta de asociación podría deberse a que sus rendimientos en todos los ámbitos evaluados (decodificación,

comprensión lectora, comprensión y producción narrativa) son variables y tienden a estar bajo la media. Lo anterior significaría que se requiere de un desempeño promedio en las habilidades evaluadas para que exista asociación entre comprensión lectora y decodificación. Este mismo fenómeno podría proyectarse a la relación entre comprensión lectora y comprensión oral en cursos superiores. Al respecto, existe evidencia en alumnos con desarrollo típico de cuarto básico que indica que no se encuentra relación entre estas variables cuando sus desempeños están disminuidos (Infante y Coloma, 2005).

En síntesis, la investigación expuesta evidencia que la lectura de los niños con TEL manifiesta un patrón diferente al de los escolares con DTL, el que se caracteriza por desempeños disminuidos y variables. Además, se observa una tendencia a presentar mayores dificultades en comprensión lectora. En cuanto al discurso narrativo, se advierte que la mayoría de los niños con TEL presentan algún nivel de compromiso en su desempeño narrativo, en especial en comprensión.

La información obtenida puede contribuir a la elaboración de estrategias específicas para estimular la comprensión lectora de los escolares con TEL. Así, por ejemplo, sería relevante abordar la decodificación y la comprensión narrativa oral para fortalecer la lectura comprensiva en estos escolares. Finalmente, es necesario indagar en otros factores cognitivos que puedan impactar en la narración y en la lectura, con el fin de comprender con mayor profundidad el fenómeno lector y narrativo en los niños con TEL.

## 5. Bibliografía Citada

- ADAM, Jean-Michel y Clara LORDA, 1999: *Lingüística de los textos narrativos*. Barcelona: Ariel.
- ADAMS, Catherine, Elaine CLARKE y Rebecca HAYNES, 2009: "Inference and Sentence comprehension in children with specific or pragmatic language impairments", *International Journal of Language & Communication Disorders* 44 (3), 301-318.
- ÁLVAREZ, Gerardo, 2001: *Texto y Discurso: Introducción a la Lingüística del texto*. Concepción: Editorial de la Universidad de Concepción.
- AMERICAN SPEECH-LANGUAGE-HEARING ASSOCIATION, 2005: "Audiology Information Series"[<http://www.asha.org/uploadedFiles/aud/InfoSeriesHearingLossTypes.pdf#search=%22Degree%22>, fecha de consulta: 09 de agosto de 2011].

- BASSOLS, Margarita y Ana TORRENT, 1997: *Modelos textuales, Teoría y Práctica*. Barcelona: Octaedro.
- BEDORE, Lisa y Lawrence LEONARD, 2005: "Verb inflections and noun phrase morphology in the spontaneous speech of Spanish-speaking children with specific language impairment", *Applied Psycholinguistics* 26, 195-225.
- BEFI-LOPES, Debora Maria, Ana Carolina Paiva BENTO y Jacy PERISSINOTO, 2008: "Narração de histórias por crianças com distúrbio específico de linguagem", *Pró-Fono Rev. Atual. Cient.* 20 (2), 93-98.
- BISHOP, Dorothy y Anne EDMUNDSON, 1987: "Language Impaired 4-year-old: Distinguishing transient from persistent impairment", *Journal of Speech and Hearing Disorders* 52, 156-173.
- BISHOP, Dorothy y Catherine ADAMS, 1992: "Comprehension Problems in children with specific language impairment: literal and inferential meaning", *Journal of Speech and Hearing Research* 35, 119-129.
- BISHOP, Dorothy y Margareth SNOWLING, 2004: "Developmental Dyslexia and Specific Language Impairment: Same or Different?", *Psychological Bulletin* 130, 858-886.
- BISHOP, Dorothy, David McDONALD, Sara BIRD y Mariana HAYIOU-THOMAS, 2009: "Children who read words accurately despite language impairment: Who are they and how do they do it?" *Child Development* 80, 593-605.
- BOTTING, Nicola, Zoe SIMKIN y Gina CONTI-RAMSDEN, 2006: "Associated reading skills in children with a history of specific language impairment (SLI)", *Reading and Writing* 19, 77-98.
- BUIZA, Juan, José ADRIÁN, Mercedes GONZÁLEZ y María José RODRÍGUEZ-PARRA, 2004: "Evaluación de marcadores psicolingüísticos en el diagnóstico de niños con Trastorno Específico del Lenguaje", *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología* 24, 142-155.
- CALSAMIGLIA, Helena y Amparo TUSÓN, 1999: *Cosas del decir: manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- CATTS, Hugh, Marc FEY, Bruce TOMBLING y Xuyang ZHANG, 2002: "A longitudinal investigation of reading outcomes in children with language impairment", *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 45, 1142-1157.
- CATTS, Hugh y Alan KAMHI, 2005: *Language and Reading Disabilities*. Boston: Pearson.
- CLEAVE, Patricia, Luigi GIROLAMETTO, Xi CHENY y Carla JOHNSON, 2010: "Narrative abilities in monolingual and dual language learning children with specific language impairment", *Journal of Communication Disorders* 43, 511-522.
- COLOMA, Carmen Julia y Paula ALARCÓN, 2009: "El discurso narrativo y la comprensión lectora en escolares con Trastorno Específico del Lenguaje", *Revista de Psicología General y Aplicada* 62, 147-158.
- CONTI-RAMSDEN, Gina, 2003: "Processing and Linguistics Markers in Young Children With Specific Language Impairment (SLI)", *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 46, 1029-1037.

- CONTRERAS, Carmen y Manuel SORIANO, 2004: "El valor de la narrativa en la caracterización de los alumnos con dificultades de lenguaje", *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología* 24, 119-125.
- DODWELL, Kristy y Edith BAVIN, 2008: "Children with Specific Language Impairment: an investigation of their narratives and memory", *International Journal of Language & Communication Disorders* 43, 201-218.
- DOMSCH, Celeste, Corrin RICHEL, Michelle SALDANA, Cardin COLEMAN, Clayton WIMBERLY y Lauren MAXWELL, 2012: "Narrative Skill and syntactic complexity in school-age children with and without late language emergence", *International Journal of Language & Communication Disorders* 47, 197-207.
- FLAX, Judy, Teresa REALPE-BONILLA y Linda HIRSCH, 2003: "Specific Language Impairment in families. Evidence for co-occurrence with reading impairments", *Journal of Speech, Language and Hearing Research* 46, 530-543.
- FRESNEDA, Dolores y Elvira MENDOZA, 2005: "Trastorno Específico del Lenguaje: concepto, clasificaciones y criterios de clasificación", *Revista de Neurología* 41, 51-56.
- GUTIERREZ-CLELLEN, Vera y Aquiles IGLESIAS, 1992: "Causal Coherence in the Oral Narratives of Spanish-Speaking Children", *Journal of Speech and Hearing Research* 35, 363-372.
- HIMMEL, Erika y Marta INFANTE, 2007: *Construcción y validación del perfil de aprendizajes logrados en los sectores de lenguaje y matemáticas en los niveles NB1 Y NB2*. Proyecto FONDECYT N° 1040985. Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- INFANTE, Marta y Carmen Julia COLOMA, 2005: "Comprensión oral y lectura ¿Qué sucede cuando la decodificación ha sido superada?", *Boletín de Investigación Educacional* 20, 267-280.
- KADERAVEK, Joan y Elizabeth SULZBY, 2000: "Narrative Production by Children With and Without Specific Language Impairment: Oral Narratives and Emergent Readings", *Journal of Speech, Language and hearing Research* 43, 34-49.
- KARASINSKI, Courtney y Susan ELLIS WEISMER, 2010: "Comprehension of Inferences in Discourse Processing by Adolescents with and without Language Impairment", *Journal of Speech, Language and hearing Research* 53, 1268-1279.
- KELSO, Katrina, Janet FLETCHER y Penny LEE, 2007: "Reading Comprehension in children with specific language impairment: an examination of two subgroups", *International Journal of Language & Communication Disorders* 42, 39-57.
- LEONARD, Lawrence, 1998: *Children with Specific Language Impairment*, Cambridge, MA: MIT Press.
- , 2009: "Some reflections on the study of children with specific language impairment", *Child Language Teaching and Therapy* 25, 169-171.

- MARINIS, Theodoros, 2011: "On the nature and cause of Specific Language Impairment: A view from sentences processing and infant research", *Lingua* 121, 463-475.
- MCARTHUR, Genevieve, John HOGBEN, Verónica EDWARDS, Steave HEATH y Elise MENGLER, 2000: "On the "Specifics" of Specific reading Disability and Specific Language Impairment", *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 41, 869-874.
- MINEDUC, 2002: Decreto Supremo 1300/2002 aprueba planes y programas de estudio para alumnos con trastorno específico del lenguaje.
- MINEDUC, 2010: DECRETO Supremo 170/2010 sobre normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial.
- MORALES, Pedro, 2011: "El tamaño de efecto (effect size): análisis complementarios al contraste de medias", manuscrito no publicado [<http://www.upcomillas.es/personal/peter/investigacion/Tama%F1oDelEfecto.pdf>]
- NAREMORE, Rita, Ann DENSMORE y Deborah HARMAN 2001: *Assessment and Treatment of School Age Disorders. A resource Manual*, Canada: Singular, Thomson Learning.
- NATION, Kate, Paula CLARKE, Catherine MARSHALL y Marianne DURAND, 2004: "Hidden Language Impairments in Children: Parallels between Poor Reading Comprehension and Specific Language Impairment?", *Journal of Speech, Language and hearing Research* 47, 199-211.
- NORBURY, Courtenay y Dorothy BISHOP, 2002: "Inferential processing and story recall in children with communication problems: a comparison of specific language impairment, pragmatic language impairment and high-functioning autism", *International Journal of Language & Communication Disorders* 37, 227-251.
- PAVEZ, María Mercedes, Carmen Julia COLOMA y Mariangela MAGGIOLO, 2008: *El desarrollo narrativo en niños*. Barcelona: Ars Medica.
- PAVEZ, María Mercedes, 2010: *Test Exploratorio de Gramática Española de A. Toronto. Aplicación en Chile*. Santiago de Chile: Ediciones UC.
- PAVEZ, María Mercedes, Carmen Julia COLOMA, Pamela GONZÁLEZ, Sandra PALMA y Claudia REINOSO, 1999: "El discurso narrativo en niños con Trastorno Específico del lenguaje", *Revista Chilena de Fonoaudiología* 1, 17-32.
- RAVEN, John, 2005: *Test de Matrices Progresivas. Escala Coloreada, General y Avanzada*. Buenos Aires: Paidós.
- REUTERSKIOLD, Christina, Kristina HANSSON y Birgitta SAHLÉN, 2011: "Narratives Skills in Swedish Children with Language impairment", *Journal of Communication Disorders* 44, 733-744.
- SANZ-TORRENT, Mónica, 2002: "Los verbos en niños con Trastorno del lenguaje", *Revista de Logopedia, Foniatria y Audiología* 22, 100-110.
- SIMKIN, Zoe y Gina CONTI-RAMSDEN, 2006: "Evidence of Reading difficulty in subgroups of children with specific language impairment", *Child Language Teaching and Therapy*, 22, 315-331.

UKRAINETZ, Teresa y Ronald GILLAM, 2009: "The Expressive Elaboration of Imaginative Narratives by Children with Specific Language Impairment", *Journal of Speech, Language and Hearing Research* 52, 883-898.



## Anexo

NIVEL: PRUEBA  
P.T.O. 4

## CAPACIDADES LINGÜÍSTICAS

**INSTRUCCIONES:** Ahora vamos a realizar una serie de pruebas, que te resultarán muy divertidas. En cada caso yo te indicaré lo que debes hacer.

### RECEPCIÓN AUDITIVA Y ARTICULACIÓN

**1.ª TAREA: DISCRIMINACIÓN AUDITIVA.** M D

*En esta tarea es muy importante que escuches con mucha atención. Yo te voy a ir diciendo dos palabras cada vez, y tú tendrás que adivinar si he dicho la misma palabra dos veces o si he dicho dos palabras diferentes. Por ejemplo:*

1.ª. BATA/MATA ¿Es la misma o son diferentes? (...) ¡Muy bien! Son dos palabras diferentes.  
2.ª. JABÓN/JABÓN ¿Es la misma o son diferentes? (...) ¡Muy bien! He dicho "jabón" dos veces.

*Como ya sabes lo que tienes que hacer, vamos a empezar. Recuerda que debes escuchar con mucha atención.*

	M	D		M	D		M	D
1. MAPA/MATA	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7. COMA/GOMA	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	13. ROTA/ROTA	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ESTABA/ESTAPA	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	8. DUNA/DUNA	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	14. CAMA/CANA	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. BOI/APOLA	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	9. CADERA/CALERA	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	15. MANO/MALO	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. VINO/PINO	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	10. PITA/PICA	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	16. MAPA/NAPA	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. MOTO/MOTO	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	11. MUDO/MUDO	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	17. LATA/RATA	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. DOTE/BOTE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	12. TOCA/TOGA	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	18. CABLAR/CAPLAR	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**2.ª TAREA: REPETICIÓN DE PALABRAS.**

*Ahora debes escuchar también con mucha atención. Yo te voy a ir diciendo palabras que son un poco difíciles y tú tienes que repetirlas igual que yo te las diga... ¿De acuerdo?... Bien, vamos a empezar.*

1. Previsto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	4. Colorado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7. Habladorías	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Acipioñado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5. Calavidad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	8. Calzonazos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Globolandia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	6. Personajillo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	9. Recorrido	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**3.ª TAREA: NOMBRAR IMÁGENES.**

*En esta tarea también tienes que decir palabras, pero no las que yo te diga. Tienes que decir los nombres de los dibujos que te voy a ir enseñando... ¿De acuerdo?... Procura decir los nombres con claridad. NOTA PARA EL EXAMINADOR: Detener la prueba en caso de que todas las palabras en negrita sean dichas correctamente. Anotar literalmente los errores en las líneas.*

1. BARCO	17. CAUCETINES	31. CRUZ
2. PERRO	18. BARRA	34. ESQUELETO
3. AVESTRUZ	19. TAZA	35. MADRE
4. RINOCERONTE	20. PAVISO	36. LEÓN
5. FRUTILLA	21. DSO	37. ALPINOYE
6. CICUIBARDIO	22. PLUMA	38. ANFO
7. A.B.D.R.E.Z.	24. AROJO	39. OCHA
8. SOMBRERO	24. RUTÓN	40. CLAVO
9. DROHEFARIO	25. PLATA	41. AGUILA
10. DRAGÓN	26. GASFITER	42. YREN
11. CIENRE	27. KACA	43. BAGO
12. DINOSAURIO	28. RELOJ	44. CERRA
13. ENCAÑADOR	29. GRAMA	45. CHOCOLATE
14. CUÑÓN	30. BAIJINO	46. BILIBO
15. AMBULANCIA	31. GATO	47. ANCLA
16. FLOM	32. UGAS	48. MOLESA

