



E. U. DE EDUCACIÓN Y TURISMO

TRABAJO DE FIN DE GRADO EN MAESTRO DE EDUCACIÓN INFANTIL

PORTADA

ESCUELA UNIVERSITARIA DE EDUCACIÓN Y TURISMO Y DE ÁVILA

TRABAJO FIN DE GRADO EN MAESTRO DE EDUCACIÓN INFANTIL

EVOLUCIÓN EN COMPRENSIÓN Y COMPOSICIÓN DE TEXTOS EXPOSITIVOS DESCRIPTIVOS EN UN ALUMNO CON TRASTORNO DEL LENGUAJE MEDIANTE UN DISEÑO PRE-POST. ESTUDIO DE CASO.

AUTOR: Cristian García Zazo

Ávila, 2 de julio de 2018.

ÍNDICE

| | |
|--|----|
| 1. INTRODUCCIÓN..... | 2 |
| 2. CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO (Parte I)..... | 3 |
| 2.1 Origen y definición de Trastorno del Lenguaje | 3 |
| 2.2 Identificación | 5 |
| 2.3 Prevalencia..... | 7 |
| 2.4 Características del TL | 8 |
| 2.5 Modelos explicativos | 8 |
| 2.6 Evaluación de los niños con sospechas de TL..... | 10 |
| 2.7 Intervención educativa en niños con TL..... | 12 |
| 3. Marco teórico (Parte II). INTERVENCIÓN EN TEXTOS EXPOSITIVOS..... | 15 |
| 3.1 ¿Qué es la comprensión oral? | 15 |
| 3.2 Relación entre lenguaje oral y comprensión textual..... | 18 |
| 3.3 ¿Qué es la comprensión textual? y ¿la no comprensión? | 18 |
| 3.4 ¿Qué es la composición escrita? | 20 |
| 3.5 Los niños con TL en comprensión oral, escrita y en composición textual | 23 |
| 3.6 Intervención en comprensión (oral y escrita) y en composición de textos expositivos | 25 |
| 4. CAPÍTULO II. ESTUDIO EMPÍRICO | 28 |
| 4.1 Introducción | 28 |
| 4.2 Presentación del caso | 28 |
| 4.3 Procedimiento | 30 |
| 4.4 Análisis de resultados | 33 |
| 4.5 Conclusiones del estudio | 41 |
| 5. CONCLUSIONES..... | 43 |
| 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 45 |
| 7. ANEXOS..... | 51 |

1. INTRODUCCIÓN

Los textos expositivos constituyen el principal medio en el que se vehicula la enseñanza a lo largo de todos los niveles educativos, pero tienen una mayor presencia en Educación Primaria. Uno de los problemas más importantes en el ámbito educativo reside en entender cómo los niños comprenden estos textos, pues de ello va a depender su éxito académico y personal. Si ya es importante entender como los niños con desarrollo típico llegan a comprender los textos escolares, más necesario aún es entender cómo llegan a hacerlo los niños con dificultades en el lenguaje oral. Además, es importante reflexionar sobre los instrumentos que se han de utilizar para obtener datos objetivos de un proceso que a priori puede parecer subjetivo, con el fin de establecer juicios basados en evidencias y no en teorías implícitas.

Desde este contexto nos hemos planteado como objetivo central del presente trabajo de fin de grado analizar la evolución en comprensión y composición de textos expositivos descriptivos en un niño con Trastorno del Lenguaje (TL) mediante un diseño pre-post.

Para llevarlo a cabo nuestro trabajo se divide en dos capítulos bien diferenciados, en el primero se ha configurado el marco teórico que guiará nuestro trabajo, mientras que en el segundo abordaremos un estudio de caso de un niño de 12 años con Trastorno del Lenguaje (en adelante, TL) que asiste al Servicio de Intervención y Asesoramiento en Dificultades del lenguaje Oral y Escrito (SIADOE).

En primer lugar, en la revisión científica que ha dado lugar al marco teórico, inicialmente nos remontaremos al origen de la dificultad para poder ofrecer una definición actual del TL. Posteriormente, conoceremos los criterios necesarios para su identificación, así como su incidencia en la población infantil. Consecutivamente, explicaremos las principales características del TL a través de distintos modelos teóricos. Finalmente, presentaremos las distintas pruebas que se pueden emplear para su evaluación y explicaremos, desde diferentes ópticas, distintas formas de intervención.

En segundo lugar, se explicitará qué es la comprensión oral y textual a través de diferentes modelos teóricos, aludiendo a la relación existente entre ambas y se esbozará en qué consiste la composición escrita. Posteriormente, se explicarán las dificultades de los niños con TL en comprensión (oral y textual) y composición para finalmente, abordar su intervención.

En tercer lugar, se presentará el estudio empírico de caso, en el que pretendemos comprobar cómo el niño se beneficia de un programa de ayudas previamente diseñado, esbozando primero el perfil comunicativo-lingüístico del niño, así como, las sucesivas evaluaciones que se han realizado desde que asiste a la Unidad SIADOE (USAL). Consecutivamente, se explicará el procedimiento utilizado para el estudio y se analizarán los resultados obtenidos para posteriormente, extraer conclusiones.

2. CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO (Parte I)

2.1 Origen y definición de Trastorno del Lenguaje

Antes de establecer una definición completa y actual del TL (DSM-V, APA, 2013), es necesario llevar a cabo una revisión conceptual que nos permitirá conocer las diferentes concepciones que se tenían sobre el mismo y como éstas han ido evolucionando o desapareciendo.

El término TL fue acuñado por primera vez por Leonard en el año 1981, pero no será hasta un año después cuando Gall (1982) aluda a la existencia de niños con dificultades específicas en el lenguaje no provocadas por otro tipo de alteraciones. Esta contribución constituye un punto de inflexión en el estudio de dicho trastorno, ya que posteriormente comienzan a aparecer diferentes definiciones y descripciones relativas al mismo (Mendoza, 2017).

El término TL proviene de la traducción del inglés al español del término *Specific language impairment* popularizado por autores como Bishop (1983) y Leonard (1981). Dicho trastorno, en sus orígenes, se englobaba dentro de los trastornos afásicos adultos, aunque posteriormente ha recibido diferentes acepciones que veremos a continuación (Fresneda y Mendoza, 2005).

Autores como Benton (1964) y Eisenson (1966) consideraron en sus definiciones las afasias infantiles y evolutivas como dificultades en el lenguaje expresivo y/o comprensivo provocadas por un daño adquirido en el Sistema Nervioso Central. Más tarde, Ajuriaguerra (1975) utilizó el término *oyentes-mudos*, aludiendo a niños que no desarrollaban el habla, pero dicha dificultad no era explicada ni justificada por una falta de audición o una baja cognición. De la misma manera, Launay (1975) empleó diferentes términos para referirse a dicho trastorno como *afasia congénita de expresión* y *afasia de recepción* haciendo alusión a un daño en el sistema nervioso central que

afectaba tanto a la producción y comprensión de los niños, *audiomudez*, *sordera verbal* y *agnosia auditiva* entendidas como la incapacidad de hablar y/o escuchar. En la actualidad, existen dos términos más comúnmente aceptados, que explicaremos con posterioridad, como son el *Trastorno Específico del Lenguaje* (DSM-IV-TR, APA, 2002) y *el Trastorno del Lenguaje* (DSM-V, APA, 2013) (Buiza, Rodríguez-Parra y Adrián, 2016; Fresneda y Mendoza, 2005; Mendoza, 2017).

A continuación vamos a analizar distintas definiciones del TL propuestas por diferentes autores, así como la evolución de los criterios de identificación de dicho trastorno.

Una de las definiciones más características del TL es la propuesta por ASHA (American Speech-language Hearing Association, 1980) que entiende dicha alteración como:

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

Asimismo, en el año 1981, Stark y Tallal elaboraron los primeros criterios de exclusión que fueron tomados como guía en la detección, diagnóstico y posterior intervención del TL. Posteriormente, Rapin y Allen (1983,1987) establecieron una taxonomía clínica que dio lugar a seis subgrupos de afasia adulta en función de la dimensión del lenguaje afectada.

En el año 1991, Leonard publica un artículo en el que se plantea la duda sobre si el TL puede conformar una categoría clínica o no. Leonard dirá que el TL es fruto de la interacción entre ambiente y genética, pudiendo explicar dicho trastorno como un continuo en el que sus capacidades lingüísticas no alcanzan los niveles de desarrollo típico, añadiendo una serie de limitaciones espaciales o musicales entre otras. No obstante, autores como Tomblin (1991), Aram (1991) difieren en el planteamiento de Leonard aludiendo a que el TL no constituye una categoría clínica única, sino que lo conforman diferentes subtipos con diferente causalidad, lo cual introduce el debate sobre si el TL engloba a una población homogénea u heterogénea, entendiendo la homogeneidad como personas con las mismas manifestaciones comunicativo-lingüísticas en las distintas dimensiones del lenguaje (Mendoza, 2017).

Finalmente, en el año 1981 será Leonard quien conceptualice esta dificultad como Trastorno específico del Lenguaje (TEL).

El Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales DSM-IV-TR (APA, 2002), no ofrecía una definición aclaratoria y operativa del TL; dicho trastorno se encontraba dentro de la categoría “Trastornos de la Comunicación” en la cual aparecían los siguientes subtipos: a) trastorno del lenguaje expresivo, b) trastorno mixto del lenguaje receptivo-expresivo, c) trastorno fonológico, d) tartamudeo y e) trastorno de la comunicación no especificado.

En la versión más actual del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, DSM-V (APA, 2013) los trastornos de la comunicación se engloban dentro de la categoría de “Trastornos del neurodesarrollo”, de la misma manera, debido al debate sobre la especificidad o no de dicha dificultad del lenguaje oral (Goldfeld et al., 2014, citado por Mendoza, 2017) se eliminan los subtipos anteriormente nombrados y se modifica la denominación, pasando de TEL a TL.

Con todo ello, actualmente podemos definir el TL como la dificultad en la adquisición y en el desarrollo del lenguaje de severidad variable y persistente que no es debida a un problema neurológico, sensorial, cognitivo, socioafectivo, ni motor (Leonard, 2014; Mendoza, 2017; Ullman y Pierpont, 2005).

En este apartado hemos podido observar que el término y el concepto de TL ha evolucionado considerablemente desde su primera definición en el año 1981, donde se categorizaba dentro de los trastornos afásicos adultos, hasta el momento actual donde se engloba dentro de los Trastornos del Neurodesarrollo, concretamente en los trastornos de la comunicación (DSM-V, APA, 2013).

2.2 Identificación

Una de las mayores dificultades con respecto a los alumnos con TL reside en su identificación, debido a la falta de estudios, a variabilidad muestral, a las manifestaciones lingüísticas en función de su edad y a la ausencia de consenso entre los diferentes expertos (Fresneda y Mendoza, 2005; Mendoza, 2017). No obstante, los criterios comúnmente aceptados para la identificación del TL son los siguientes:

- a) Identificación por **exclusión**: para diagnosticar un TL es necesario descartar los trastornos que no tienen como principal alteración el lenguaje, aunque éste se pueda encontrar afectado. Como hemos indicado anteriormente el TL no se debe a: 1) pérdidas auditivas significativas; 2) alteraciones conductuales y emocionales; 3) déficit cognitivo; 4) alteraciones neurológicas evidentes y 5) alteraciones en los requisitos instrumentales¹. Por tanto, aunque este criterio haga referencia a todo aquello que no está alterado cuando hablamos de TL, también podríamos hablar de **inclusión**, entendiendo esta como los requisitos necesarios para poder diagnosticar dicho trastorno. Sin embargo, aunque este criterio es utilizado para diagnosticar el TL, no se han elaborado unos criterios comúnmente aceptados que nos permitan establecer una definición funcional de dicho trastorno. Por ejemplo, no existe un consenso en cuanto al cociente intelectual no verbal, algunos autores señalan que éste ha de ser superior a 85 (Stark y Tallal, 1981, citado por Mendoza, 2017) y otros autores indican que la utilización de dicha medida es muy relativa y ha de ser tomada con cautela(Karmiloff-Smith, 2009, citado por Mendoza, 2017).
- b) Identificación por **discrepancia**: este criterio ha de ser entendido como la diferencia entre la edad lingüística y la edad cronológica (discrepancia cronológica) o la diferencia entre la edad lingüística y la edad cognitiva (discrepancia cognitiva). Los criterios de discrepancia más utilizados son los propuestos por Stark y Tallal (1981) que indican lo siguiente: a) al menos 12 meses de diferencia entre la edad mental (EM) o edad cronológica (EC) y la edad del lenguaje expresivo (ELE); b) al menos 6 meses de diferencia entre la edad mental o edad cronológica y edad de lenguaje receptivo (ELR) y c) al menos 12 meses de diferencia entre EM o EC y una puntuación de edad lingüística compuesta(expressiva + receptiva).
- c) Identificación por **persistencia o evolución**: este criterio hace referencia al carácter duradero y estable de dicho trastorno, así como a la resistencia a la intervención. Este indicador nos va a permitir diferenciar el TL de otras dificultades con características similares como es el Inicio Tardío del Lenguaje (late bloomers) (Mendoza, 2017; Rescorla, 2002) debido a que éste último responde mejor a la intervención. No obstante, resulta muy difícil llevar a cabo una detección temprana

¹ Los requisitos instrumentales se refieren a un conjunto de condiciones que configuran la base del habla como el desarrollo de la funcionalidad orofacial, los procesos de discriminación auditivo-fonética y la ejecución de praxias fonoarticulatorias.

de TL, puesto que depende de su trayectoria evolutiva, siendo muy difícil distinguir un TL de un Inicio Tardío del Lenguaje en edades tempranas.

- d) Identificación por **especificidad**: complementa al criterio de exclusión e indica que la característica más diferencial del TL reside de forma preferente en dificultades en el lenguaje. No obstante, no existe actualmente un acuerdo entre los distintos autores respecto a qué incluir cómo específico, puesto que un porcentaje alto de niños son poco hábiles motrizmente. Posiblemente, esto pueda explicarse desde la neurociencia por la estrecha relación entre las zonas cerebrales motoras y lingüísticas (Fresneda y Mendoza, 2005; Ullman y Pierpont, 2005).

En este apartado se ha referido la necesidad de utilizar cuatro criterios para identificar el TL: 1) exclusión; 2) discrepancia; 3) especificidad y 4) persistencia. No obstante, dicha identificación resulta muy difícil debido a que los estudios son insuficientes, la muestra seleccionada es variable, los procedimientos empleados difieren de unos estudios a otros y a las manifestaciones lingüísticas en función de la edad (Fresneda y Mendoza, 2005; Mendoza, 2017).

2.3 Prevalencia

Es necesario partir de la consideración de que el TL hace referencia a una población heterogénea, es decir, no todos los niños con TL presentan las mismas dificultades. Dentro del TL podemos diferenciar dos subtipos: 1) TL convencional, caracterizado por una baja competencia gramatical pero con mejores habilidades mentalistas² y pragmáticas y 2) TL pragmático, que se caracteriza por una baja competencia gramatical y con dificultades en sus habilidades mentalistas y pragmáticas (Andrés y Clemente, 2010).

Si a esto le añadimos que las técnicas empleadas son diferentes, así como los puntos de corte y las manifestaciones comunicativo-lingüísticas en función de su edad, establecer una prevalencia exacta resulta difícil. En países de habla inglesa la prevalencia se sitúa en torno a 6-7% en niños de 5 años, sin embargo, en España no se han realizado estudios amplios con una muestra suficiente para establecer su prevalencia, por lo que sería necesario comprobar si ese porcentaje es mayor o menor en nuestro país (I Barrachina y Sanz-Torrent, 2014; Carballo, 2012; Mendoza, 2017).

² Las habilidades mentalistas se refieren a la capacidad que tiene el ser humano para atribuir mente a las personas (deseos, creencias, emociones...) (Andrés y Clemente, 2010).

2.4 Características del TL

Existe una gran variabilidad de niños con TL, por tanto, sus manifestaciones comunicativo- lingüísticas también lo van a ser. No obstante, existen una serie de marcadores neurocognitivos y psicolingüísticos que se van a encontrar siempre alterados, en mayor o en menor medida. En la siguiente tabla se ofrecen las características neurocognitivas y psicolingüísticas que pueden encontrarse afectadas en un niño con TL:

Tabla I. Características neurocognitivas y psicolingüísticas de un niño con TL

| Características | | Explicación |
|------------------|--------------------------------------|--|
| | Déficit atencional | La atención se regula gracias al lenguaje. Si nuestro lenguaje se encuentra alterado, es plausible pensar que nuestra atención también lo va a estar. Los niños con TL tienen una atención sostenida corta y ésta se distribuye en picos atencionales. |
| | Déficits en las funciones ejecutivas | Disfunción en la planificación, regulación y verificación de la acción, entre otras, pues se regulan con lenguaje. |
| | Déficit en la memoria de trabajo | Saturación de la memoria de trabajo y desvanecimiento del vocabulario aprendido. |
| Forma | Alteraciones morfológica en | Alteraciones en flexiones nominales de nombres en plural, concordancia de adjetivos, artículos definidos, indefinidos y clíticos. |
| | Alteraciones sintaxis en | Es el <u>principal indicador de TL</u> . Dificultades para repetir oraciones y acceder a su significado. Dificultades para repetir pseudopalabras e hiperverbales. |
| | Fonología | Desarrollo tardío con errores articulatorios. |
| Contenido | Semántica | Desvanecimiento de las palabras nuevas. Tienden a ser muy literales con el significado de las palabras y presentan dificultades con el vocabulario abstracto. |
| Uso | Alteraciones pragmática en | Dificultades en las destrezas conversacionales y en las habilidades narrativas. |
| | Alteraciones psicomotoras | Suelen presentar poca destreza motora. |

Fuente: adaptado de Mendoza (2017) y Ullman y Pierpont (2005)

Tal y como observamos en la tabla I, los niños con TL pueden presentar numerosas dificultades tanto en componentes lingüísticos como no lingüísticos. Por tanto, es necesario llevar a cabo una evaluación e identificación muy precisa para establecer un perfil detallado debido a que nos encontramos ante una población muy heterogénea.

2.5 Modelos explicativos

Existen diferentes modelos teóricos que tratan de explicar el origen del TL. Dichos modelos explicativos focalizan la atención en aquello que consideran específico en una alteración que afecta a una población muy heterogénea.

A continuación se ofrecen tres modelos explicativos del TL que centran la atención en diferentes aspectos:

Tabla II. Comparativa entre los modelos de Bishop (1983) y Rapin y Allen (1983,1987)

| Modelo | Explicación |
|-------------------------------------|--|
| Modelo de Rapin y Allen (1983,1987) | Originariamente establecieron seis subgrupos del TL que posteriormente redujeron a tres en función de la dimensión del lenguaje afectada: → Trastornos expresivos. → Trastornos expresivos y receptivos. → Trastornos de procesamiento de orden superior. |
| Modelo de Bishop (1983) | Estableció una clara diferencia entre los niños con TL y con Retraso del Lenguaje, aludiendo a que estos últimos evolucionan de forma favorable en torno a los cinco años, mientras que los niños con TL suelen estancarse y tener un desarrollo atípico. |

Fuente: adaptado de Fresneda y Mendoza (2005) y Mendoza (2017)

→ **Modelo de Ullman y Pierpont (2005).** Estos autores proponen, desde un modelo más neurocognitivo, la denominada “hipótesis del déficit procedimental” que afirma que existen dos tipos de memoria: 1) procedimental y 2) declarativa. Los autores indican que los niños con TL tienen dificultades en la memoria procedimental que es aquella que nos permite realizar el aprendizaje de hábitos, destrezas, procedimientos, reglas y secuencias. Por tanto, los niños con TL presentan dificultades en: 1) establecer las reglas de una secuencia; 2) hacer de forma implícita una tarea y 3) conocimiento implícito procedimental.

Esta hipótesis alude a una explicación neuroanatómica acerca del origen del trastorno e indica que éste se produce debido a una alteración en la migración neuronal durante el periodo prenatal que se pone de manifiesto durante los aprendizajes correspondientes. Esta alteración origina una corteza más fina en el área de Broca, ganglios basales y cerebelo, estructuras directamente implicadas en habla y el lenguaje. El hecho de tener una capa cortical más fina conlleva un menor número de neuronas y por tanto, menor número de conexiones que se manifiestan en déficits específicos en la organización del lenguaje oral. Finalmente, si atendemos a las funciones de estas estructuras corticales y subcorticales, podremos entender qué les sucede a los niños con TL:

- Área de Broca: encargada de la producción del lenguaje. Interviene directamente en la fonología, en la sintaxis (área 44 en el Mapa de Brodmann) y en la semántica (área 45 en el Mapa de Brodmann). De la misma manera, debemos tener en cuenta

que tal y como se describe en el modelo de Hickok y Poeppel (2004) en el Modelo de la doble ruta, el área de Broca se encuentra íntimamente relacionado con el área de Wernicke (área 22 en el Mapa de Brodmann) encargado de la comprensión, por lo que se puede explicar que los niños con TL puedan tener afectado el lenguaje en su vertiente receptiva y expresiva.

- Ganglios basales y cerebelo: se encargan de realizar las secuencias implícitas necesarias en las destrezas y procedimientos.

Por tanto, un menor grosor cortical en el área de Broca, los ganglios basales y el cerebelo pueden explicar desde un nivel de análisis neurobiológico las dificultades que los niños con TL pueden presentar tanto en la producción y comprensión del lenguaje como en el aprendizaje.

2.6 Evaluación de los niños con sospechas de TL

La evaluación de los niños con TL ha de permitir no solo diagnosticar aquello que le sucede al niño, sino también, establecer su perfil comunicativo-lingüístico. Este perfil nos va a mostrar los puntos fuertes y menos fuertes que ayudarán al diseño de una intervención educativa. De la misma manera, la evaluación ha de orientar la intervención.

La evaluación en los niños con TL ha de ser rigurosa y sistemática fundamentalmente por dos motivos: 1) ha de permitir diferenciar el TL de otros trastornos con los que comparte características como el TEA (DSM-V, APA, 2013) y 2) la población con TL es muy heterogénea y es necesario conocer con exactitud las dimensiones lingüísticas y no lingüísticas que se encuentran alteradas, para una posterior intervención.

Por todo ello, se ha de llevar a cabo una evaluación global que nos permita descartar otras alteraciones que puedan ser la causa del déficit lingüístico (cumpliendo así con el criterio de exclusión) y una evaluación específica, de cada una de las dimensiones del lenguaje (I Barrachina y Sanz-Torrent, 2014).

La evaluación de los niños con TL, por tanto, ha de ser multidisciplinar, pues no solo se van a evaluar las dimensiones del lenguaje, sino también, las no lingüísticas (cognición, audición, desarrollo psicomotor...).

Para llevar a cabo dicha evaluación es necesario obtener datos cuantitativos y cualitativos que nos permitan conocer con detalle todas las áreas afectadas. Por un lado, cuando hablamos de pruebas cuantitativas nos referimos a una evaluación estandarizada que nos permite comparar los datos obtenidos del niño que estemos evaluando con población de su misma edad y características. Estos procedimientos se encuentran baremados y nos van a permitir saber con exactitud si el niño presenta o no algún tipo de desviación con respecto al patrón típico de normalidad. Por otro lado, cuando hablamos de pruebas cualitativas, nos estamos refiriendo a una evaluación funcional no estandarizada, es decir, no contamos con un baremo que nos indique cómo se encuentra el individuo en las diferentes dimensiones que se evalúen (Mendoza, 2017).

No obstante, la evaluación de los niños con TL es un proceso arduo y laborioso debido a la heterogeneidad de la población, las áreas afectadas, los instrumentos empleados para su detección y las distintas manifestaciones comunicativo-lingüísticas en función de la edad (Acosta, 2012; Carballo, 2012; Mendoza, 2017).

Como se ha referido anteriormente, la evaluación de los niños con TL ha de ser global, es decir, se han de evaluar dimensiones lingüísticas y no lingüísticas. En primer lugar, se han de evaluar los requisitos instrumentales, entendiendo estos como las condiciones necesarias para desarrollar el lenguaje. Estos requisitos se van a evaluar con el fin de descartar otras alteraciones que pudieran ser el origen de las dificultades en el lenguaje. Por tanto, se ha de descartar que el niño presente una pérdida auditiva que justifique sus dificultades lingüísticas. Dicha evaluación ha de ser llevada a cabo por el equipo de ORL (otorrinolaringología) y ha de ser completada por el Equipo de Orientación/maestro especialista de Audición y lenguaje con una prueba que nos permita identificar si la discriminación auditiva y fonológica del alumno es correcta, por ejemplo, la Evaluación de la Discriminación Auditiva y Fonológica: EDAF (Branca, Ferrer, Alcantud y Quiroga, 1998). De la misma manera se han de evaluar, las funciones orofaciales (soplo, sorbición, succión-deglución, masticación y respiración) (Grandi y Donato, 2008) y las praxias bucofonoarticulatorias que configuran la base del habla.

En segundo lugar, se han de evaluar todas las dimensiones del lenguaje tanto a nivel expresivo como receptivo, para ello se han de utilizar pruebas estandarizadas y funcionales referidas en el anexo I (tabla III).

En tercer lugar, se han de evaluar las funciones ejecutivas, entendidas como el conjunto de procesos cognitivos que nos permiten controlar y regular las habilidades y conductas humanas (Redolar, 2013, citado por Mendoza, 2017). A través de dichas funciones fijamos objetivos, planificamos tareas, las supervisamos, nos orientamos a una meta, y para todo ello controlamos nuestra atención y mantenemos el plan en nuestra memoria de trabajo. En los niños con TL dichas funciones pueden encontrarse severamente alteradas, lo que hace que muchas veces sus conductas sean disfuncionales.

En cuarto lugar, se han de evaluar otras dimensiones evolutivas como el ajuste personal, emocional, motivacional y social, así como el desarrollo psicomotor. Pues, como hemos dicho anteriormente, los niños con TL no solo tienen afectada la dimensión lingüística (Carballo, 2012).

Finalmente, es fundamental evaluar tanto el contexto familiar como escolar para conocer cómo se desenvuelve el niño con TL en dichos contextos y la respuesta que recibe desde la familia y el colegio.

Con todo lo referido en este apartado podemos afirmar que la evaluación de los niños con TL ha de ser global y específica estableciendo un perfil de desarrollo del niño que guíe la posterior intervención. Asimismo, ha de ser multidisciplinar, debido a la heterogeneidad de niños con TL y debe llevarse a cabo a través de pruebas estandarizadas y funcionales.

2.7 Intervención educativa en niños con TL

Debemos partir de la consideración de que los niños con TL son una población muy heterogénea y por tanto, la intervención ha de ser individualizada y específica para cada niño, en función de sus necesidades.

En la actualidad existen diferentes enfoques sobre la intervención en niños con TL. Podemos encontrarnos dos tendencias de intervención diferentes: 1) aquellas cuya intervención se basa en aspectos centrales del lenguaje y 2) aquellas que conectan el lenguaje oral con habilidades de alfabetización (Acosta, 2012).

La intervención basada en el lenguaje oral se puede dividir en cinco ámbitos (Acosta, 2012):

- Intervención familiar: la familia constituye uno de los principales agentes educativos de sus hijos, por tanto, aunque no han de participar en una intervención logopédica directa, es necesario, que sigan las recomendaciones de los profesionales para conseguir el máximo desarrollo de sus hijos.
- Estimulación general del lenguaje: esta intervención tiene como objetivo conseguir que los niños con TL adquieran destrezas conversacionales (respeto de turnos, contacto ocular...) por ello, está dirigida tanto a las familias como al contexto de aula.
- Estimulación focalizada: tiene como objetivo mejorar el lenguaje en cuanto a la forma, el uso y el contenido. Para ello, en contextos naturales se le van realizando al niño diferentes preguntas en las que se le instiga a responder haciendo hincapié en la forma, uso y contenido.
- Recast conversacional: este modelo de intervención tiene como objetivo enseñar un nuevo contenido al alumno partiendo de su intención comunicativa. De esta manera, el niño aprenderá dicho contenido de forma natural e indirecta, por ejemplo, si el objetivo de la intervención es que el niño utilice la forma no verbal: gerundio y nos dice en una situación lúdica la siguiente frase “el mono está en el árbol” el responsable de la intervención debe tomar su frase y responderle con la forma no verbal en cuestión, por ejemplo, “el mono está en el árbol comiendo plátanos”.
- Respuesta diferenciada por niveles de práctica: siguiendo los principios de inclusión educativa podemos diferenciar tres niveles. El nivel 1 hace referencia a un trabajo de aula en el que se presta atención específica a aquellos alumnos que presentan dificultades. El nivel 2 se lleva a cabo en el contexto de aula una estimulación focalizada (Buisse, Coleman y Neitzel, 2006, citado por Mendoza, 2017). En el nivel 3 se encuentran aquellos niños que no evolucionan favorablemente en los anteriores niveles y precisan apoyo fuera del aula (Hickman, Liann-Thompson y Vaughn, 2003, citado por Mendoza, 2017).

De la misma manera, la intervención centrada en el lenguaje y la alfabetización temprana supone un gran avance respecto a las consideraciones anteriores, ya que diversos estudios demostraron la eficacia de esta intervención para el desarrollo del lenguaje oral y el lenguaje escrito (Acosta, Moreno y Axpe, 2011):

- Conciencia fonológica: entendiendo ésta como el conocimiento sobre los sonidos que conforman la lengua oral. Concretamente, podemos distinguir tres niveles:
- Conciencia intersilábica: identificar que las palabras se dividen en sílabas.
 - Conciencia intrasilábica: identificar que una sílaba tiene un inicio y una rima.
 - Conciencia fonémica: identificar los sonidos que conforman las palabras.

Es importante resaltar que el marcador psicolingüístico más característico de los niños con TL son las dificultades en morfosintaxis, por ello, es preciso realizar una intervención específica en dicho componente.

- Intervención en morfología: diversos estudios (Marinis y Van der Lely, 2007 citado por Mendoza, 2017) afirman que la intervención en morfología incrementa la competencia lingüística y lectora. Dicha intervención se basa fundamentalmente en habilidades metalingüísticas, es decir, en hacer consciente al niño los componentes que forman una palabra para que pueda operar con ellos. Fundamentalmente, se persigue que el niño sea capaz de averiguar el significado de una palabra a través del análisis de la misma, partiendo de la palabra base, por ejemplo, jug- e interpretando el significado si le añadimos un afijo como –ería (Mendoza, 2017).

Existen dos tipos de orientaciones para llevar a cabo una intervención centrada en la sintaxis (Mendoza, 2017):

- Orientaciones implícitas: residen fundamentalmente en la utilización del *priming* estructural que indica que las oraciones que producen los niños se encuentran influenciadas por la oración que han escuchado inmediatamente antes. Por lo tanto, podemos trabajar de forma indirecta las oraciones en las que el niño cometa errores para corregirlos. Por ejemplo, si nosotros utilizamos una oración como la siguiente: “El niño come pipas en el parque” es probable que si le pedimos al niño que nos describa un dibujo utilice la misma estructura sintáctica (S-V-OD-CCL).
- Orientaciones explícitas: consisten en enseñar de forma directa del lenguaje. Generalmente, se puede recurrir a dos tipos de estrategias:
- Uso de claves e indicadores visuales: consiste en atribuir a cada elemento de una oración un color, una forma geométrica o una flecha que le permita al niño realizar una categorización de los elementos de una oración.

- Enseñanza de movimientos sintácticos: se basa en descomponer las oraciones complejas en otras más simples, ayudando así al niño a entender la oración.

De la misma manera, es necesario llevar a cabo una intervención en las áreas no lingüísticas que también se van a encontrar afectadas. Por lo tanto, es ineludible llevar a cabo una intervención general y otra específica, no solo en los componentes lingüísticos sino también en los no lingüísticos que puedan encontrarse afectados.

3. Marco teórico (Parte II). INTERVENCIÓN EN TEXTOS EXPOSITIVOS

En la sección anterior se ha elaborado un perfil detallado de las dificultades lingüísticas y no lingüísticas de los niños con TL. En este apartado se va a abordar, desde diferentes modelos explicativos (Cuetos y González-Nosti, 2011; Sánchez y García-Rodicio, 2014) qué es la comprensión oral, textual y la composición escrita, para posteriormente analizar las dificultades que pueden presentar los niños con TL en la comprensión y composición de textos expositivos: descriptivos, de acuerdo con el objetivo del presente trabajo.

3.1 ¿Qué es la comprensión oral?

Antes de proceder con la explicación de distintos modelos teóricos (Ellis y Young, 1992; Morton, 1982, citado por Cuetos y González- Nosti, 2011) que tratan de esbozar cómo se produce la comprensión oral, es necesario elaborar una definición operativa sobre qué es la comprensión oral.

Como se ha referido en el apartado anterior, los niños con TL presentan dificultades preferentemente en el componente morfosintáctico y semántico del lenguaje tanto a nivel de producción como de comprensión, en este segundo caso, la falta de comprensión de estructuras oracionales complejas puede intervenir de forma directa generando dificultades en la comprensión y composición textual (Mendoza, 2017). Partiendo de esta premisa resulta necesario definir, desde modelos teóricos, qué es la comprensión oral. La comprensión oral se puede definir como un proceso complejo que precisa diferentes operaciones cognitivas para comprender el mensaje hablado (identificación de fonemas, reconocimiento de palabras y acceso al significado) (Cuetos y González-Nosti, 2011).

Diferentes modelos teóricos (Ellis y Young, 1992; Morton, 1982, citado por Cuetos y González-Nosti, 2011) han tratado de explicar la comprensión de mensajes hablados. En la tabla IV se refieren dichos modelos:

Tabla IV. Modelos teóricos de la comprensión oral

| Modelos teóricos | Explicación |
|---|---|
| Modelo de cohorte de Marslen-Wilson et al (1973,1975,1987) | Cuando reconocemos el primer fonema se activa el reconocimiento léxico y se forma la cohorte (conjunto de ítems que empiezan por el mismo fonema). La cohorte se reduce a medida que se reconocen los fonemas. Finalmente, se accede al significado. |
| Modelo logogén de Morton (1982) | Orientación modular . Cada componente del sistema opera de forma autónoma e independiente. Primero se produce la identificación fonémica, posteriormente, se reconoce la palabra y finalmente, se accede al significado. |
| Modelo TRACE de McClelland y Elman (1986) | Orientación conexionista . La percepción del habla se produce a través de nodos (unidades simples) y sus relaciones. Los nodos tienen tres niveles: rasgos , fonemas y palabras y cuando escuchamos se activan indistintamente. |
| Modelo de reconocimiento de palabras de Ellis y Young (1992) | Ante <u>palabras conocidas</u> , se parte del sistema de análisis auditivo , posteriormente, al lexicón de input auditivo, seguido del sistema semántico hasta el lexicón de output de habla y finalmente, al nivel fonémico . |
| | Ante <u>palabras no conocidas</u> , se sigue el mismo proceso anterior pero sin acceder al sistema semántico . |
| | Ante <u>pseudopalabras</u> , se establece una conexión directa entre el sistema de análisis auditivo y el nivel fonémico . |

Fuente: adaptado de Cuetos y González-Nosti (2011) y Ellis y Young (1992)

En la tabla IV se han referido diferentes orientaciones que tratan de explicar qué es la comprensión oral desde distintas ópticas. Dichas orientaciones difieren en la relación que se produce entre los componentes del sistema de habla (relación modular, conexionista...). Uno de los modelos teóricos más conocidos es el *modelo de organización funcional de Ellis y Young (1992)* que esquematiza en diferentes módulos las tareas necesarias para la comprensión, el reconocimiento y la repetición de palabras habladas (conocidas, desconocidas y pseudopalabras) (Cuetos y González-Nosti, 2011; Ellis y Young, 1992). En definitiva, aunque ningún modelo teórico refleja de forma totalmente certera el proceso de comprensión oral, el más comúnmente aceptado es el modelo de Ellis y Young (1992) pues describe los procesos cognitivos intactos y alterados de personas con algún tipo de daño cerebral desde modelos teóricos de normalidad.

Una vez que se han descrito distintos enfoques teóricos, resulta ahora necesario destacar uno de los principales modelos que trata de explicar, desde evidencias neuroanatómicas y neurocognitivas, qué hacemos para comprender el mensaje hablado. Este modelo es el denominado *modelo de la doble ruta de Hickok y Poeppel (2004)* que explica la relación

existente entre producción y expresión, así como, la influencia mutua que se produce entre ambas rutas. Estos autores describen que hay evidencias neuroanatómicas y neurocognitivas de que en el cerebro existen dos rutas del lenguaje que pueden dar pistas de la relación que se produce entre producción y comprensión: 1) Ruta o vía ventral, del sonido a la representación conceptual (comprensión) y 2) Ruta o vía dorsal, del sonido al habla (producción) que se refieren en la siguiente tabla:

Tabla V. Explicación modelo teórico Hickok y Poeppel (2004)

| Ruta | Explicación |
|--|---|
| Ruta o vía ventral (comprensión) | Se parte de la corteza auditiva primaria (41 y 42 mapa de Brodmann) y secundaria (22 mapa de Brodmann) ubicadas en la circunvolución temporal superior hasta el área 21 y el área 37 de la circunvolución temporal inferior donde se produce la comprensión. Reciben la influencia del área 45 de Broca encargado de la semántica. |
| Ruta o vía dorsal (producción) | Parte de la corteza auditiva a áreas promotoras y motoras (6 y 4 mapa de Brodmann) y finalmente al área de Broca (44 y 45 mapa de Brodmann) a través de la circunvolución angular y supramarginal (39 y 40 mapa de Brodmann). |

Fuente: adaptado de Cuetos y González-Nosti (2011)

En la tabla V se ha postulado, desde evidencias neuroanatómicas y neurocognitivas, la existencia de dos rutas o vías del lenguaje (dorsal y ventral) en el cerebro que pueden explicar la relación existente entre producción y comprensión. Ambas rutas se encuentran interrelacionadas debido a la influencia que el área de Broca (44 y 45 mapa de Brodmann) ejerce en ambos procesos. Dicha relación se puede observar de forma más visual en la siguiente figura:

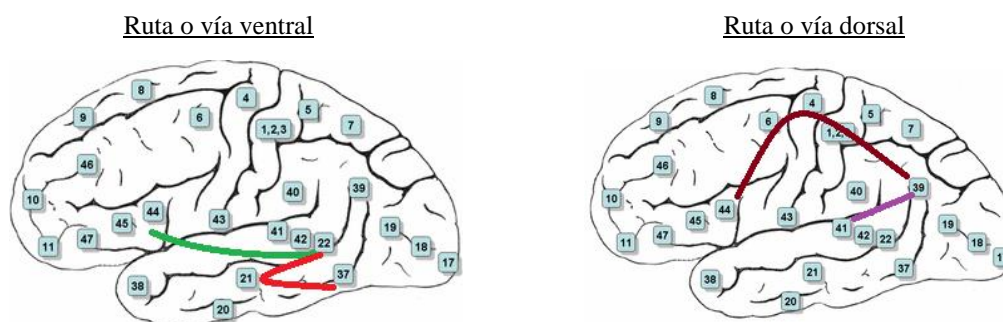


Figura I: Modelo de la doble ruta (extraído y modificado de https://es.wikipedia.org/wiki/Áreas_de_Brodman).

En definitiva en esta sección se han descrito diferentes orientaciones que tratan de explicar, desde distintas ópticas, aquello que hacemos para comprender el mensaje hablado. De la misma manera, se ha ofrecido un modelo teórico que postula la relación

existente entre producción y expresión desde evidencias neuroanatómicas y neurocognitivas.

3.2 Relación entre lenguaje oral y comprensión textual

En el apartado anterior se ha justificado que las dificultades de los niños con TL en comprensión de estructuras gramaticales influyen de forma directa en la comprensión textual. Atendiendo a la anterior afirmación es plausible pensar que la comprensión oral y la comprensión textual están interrelacionadas. Dicha vinculación, que va a ser ampliada en la presente sección, puede justificar una intervención basada en el lenguaje oral (en adelante, instrucción oral), de acuerdo con el objetivo de nuestro trabajo.

Numerosos estudios (Kendeou, Van den Broek, White y Lynch, 2009) indican que el lenguaje oral y las habilidades de decodificación del lenguaje (conciencia fonológica y reconocimiento de palabras) constituyen uno de los principales predictores de la competencia lectora. Estos estudios describen que la instrucción oral interviene de forma directa en el rendimiento lector y esta relación aumenta cuando el niño avanza en su desarrollo evolutivo. De la misma manera, a medida que la instrucción oral es más rica en contenido (mayor vocabulario, utilización de diferentes estructuras oracionales...), la comprensión textual también lo será.

En definitiva, tal como hemos observado en el presente apartado, la comprensión textual se construye sobre la base del lenguaje oral. Asimismo, se ha constatado que el lenguaje oral constituye uno de los principales indicadores del rendimiento lector; por ello, resulta loable planificar una intervención centrada en ambos aspectos, tal como observaremos en el posterior estudio empírico (Kendeou et al., 2009; Lynch, Van Den Broek, Kremer, Kendeou, White y Lorch, 2008).

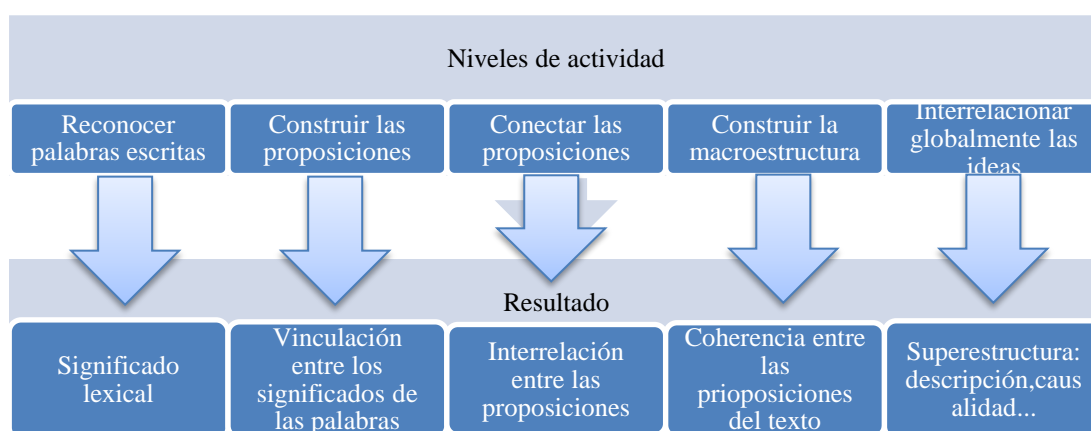
3.3 ¿Qué es la comprensión textual? y ¿la no comprensión?

Ahora que se ha establecido la importancia de la instrucción oral en la comprensión textual, vamos a centrar la atención en qué sucede cuando dicha comprensión no se produce, partiendo desde modelos teóricos, pues los niños con TL van a presentar numerosas dificultades en dicho aspecto (Mendoza, 2017).

En primer lugar, resulta necesario esclarecer que la comprensión textual no radica exclusivamente en descifrar un código signado, sino que se precisan una serie de

estrategias para comprender un texto: 1. Lectura de palabras (activación del significado y relación entre los diferentes conceptos); 2. Relacionar los significados de las palabras y 3. Establecer una coherencia entre los diferentes significados del texto. Cabe destacar que estos tres procesos se definen por tener un carácter local, es decir, se activan a medida que vamos leyendo el texto y una coherencia global que se activa tras la lectura e implica una comprensión global del texto mediante la realización de inferencias (Kendeou, Bohn-Gettler, White y Van den Broek, 2008; Sánchez y García-Rodicio, 2014; Sánchez, 1993). De la misma manera, la comprensión de un texto concreto conlleva una serie de implicaciones que se refieren en la siguiente figura:

Figura II. Comprensión de un texto.



Fuente: adaptado de Sánchez y García-Rodicio (2014) y Sánchez (1993)

En la anterior figura se observan los diferentes procesos que se han de llevar a cabo para comprender un texto. En primer lugar, es necesario reconocer las palabras escritas e identificar su significado para posteriormente, establecer relaciones entre los mismos. En segundo lugar, se han de identificar las ideas principales del texto y la forma en la que se organizan dichas ideas (superestructura textual). No obstante, es importante tener en cuenta que diferentes lectores pueden alcanzar una comprensión distinta ante un mismo texto, por tanto, no existe un único nivel de comprensión textual tal como se refiere en la siguiente tabla:

Tabla VI. Tipos de comprensión

| Comprensión superficial (texto base) | Comprensión profunda (modelo de la situación) | Comprensión crítica |
|---|--|--|
| Comprensión muy literal y con escasa activación de conocimientos previos. | Los elementos del texto se han de vincular con los conocimientos previos del alumno. | Habilidad metatextual. El lector realiza una revisión crítica del texto. |

Fuente: adaptado de Sánchez y García-Rodicio (2014)

Tras abordar la comprensión textual y describir las distintas implicaciones que conlleva leer un texto concreto, cabe pensar ¿Qué sucede cuando una persona no comprende un texto? La no comprensión implica elaborar una representación mental del texto escasa, provocando una representación fragmentaria o parcial del texto. La falta de comprensión puede deberse a distintos motivos (Sánchez y García-Rodicio, 2014):

- a) Carencia de conocimientos previos que impiden al alumno realizar inferencias.
- b) No utilización activa de los conocimientos previos (una persona puede tener muchos conocimientos y no utilizarlos).
- c) Incapacidad de autorregularse ante un texto.
- d) Saturación de la memoria de trabajo.
- e) Dificultades para leer las palabras.

Por tanto, la falta de comprensión puede deberse a que consumimos muchos recursos cognitivos ante la lectura de palabras, a la ausencia de conocimientos previos o no utilización de los mismos y/o a la saturación de la memoria de trabajo.

Una vez que se han abordado diferentes factores por los cuales un alumno puede no comprender un texto, resulta necesario esbozar algunas de las consecuencias de dicha falta de comprensión: 1. No seguir el hilo conductor del texto; 2. No identificar las ideas fundamentales del texto; 3. No interrelacionar las ideas textuales; 4. No establecer una jerarquía entre las ideas y 5. No identificar la forma en la que se organiza el contenido del texto (superestructura) (Sánchez y García-Rodicio, 2014).

En síntesis en este apartado se ha referido, por una parte, una definición aclaratoria de qué es la comprensión textual, los elementos necesarios para comprender un texto, así como, los distintos tipos de comprensión textual y por otra parte, se ha explicado en qué consiste la no comprensión y los posibles motivos de la falta de comprensión. Asimismo, mientras que en este apartado se han referido las dificultades que puede presentar una persona en comprensión textual, en la siguiente sección se va a ofrecer un marco teórico sobre la composición escrita y sus componentes.

3.4 ¿Qué es la composición escrita?

Tras explicitar en el apartado anterior que las dificultades de los niños con TL en el componente morfosintáctico y semántico del lenguaje interfieren de forma negativa en la comprensión (oral y escrita) y en la composición textual, resulta necesario ofrecer un

marco teórico que nos permita comprender qué es la composición escrita, los procesos metacognitivos necesarios para su correcto desarrollo, así como las propiedades necesarias para que un texto sea correcto, desde el punto de vista formal y comunicativo-lingüístico, de acuerdo con el objetivo del presente trabajo.

Las concepciones sobre la composición escrita han ido evolucionado a lo largo de los años. Inicialmente, ésta se entendía como la expresión de una idea con un carácter puramente gramatical, es decir, únicamente se valoraba la corrección sintáctica de la elaboración escrita (Chadwick y Condemarín, 1990, citado en Gutiérrez-Fresneda, 2018). Con el paso del tiempo, dicha concepción se amplió, pues se dotó a la composición escrita de un carácter comunicativo, es decir, se entendió la escritura como un instrumento que debía ser empleado para transmitir información (Cassany, 1999; Condemarín y Medina, 2000, citado en Gutiérrez-Fresneda, 2018). En la actualidad, numerosos estudios (Gutiérrez, 2014; Rienda, 2016; Wakabayashi, 2011, citado en Gutiérrez-Fresneda, 2018) dividen la composición escrita en dos ámbitos: 1. Dimensión centrada en la composición textual y 2. Dimensión centrada en el proceso que interviene en la elaboración de la composición escrita. El primero de ellos atiende al carácter formal del texto y el segundo, pone énfasis en los procesos cognitivos que intervienen en la composición textual (Albarrán y García, 2010; Gutiérrez-Fresneda, 2018; Rienda, 2016; Valencia y Caicedo, 2015).

En la actualidad, existen diferentes modelos teóricos que secundan algunas de las concepciones, que se han abordado anteriormente, acerca de la composición escrita. Dichas orientaciones se refieren a continuación (Camps, 2008; Martín y Gallego, 2002):

- Modelo orientado al producto: enfoque que se centra única y exclusivamente en el carácter formal del texto (corrección sintáctica, morfológica...). Desde este enfoque, la escritura se concibe como un compendio de subcategorías estructurales y formales (sintaxis, morfología, ortografía...) que se han de poner en marcha cuando escribimos un texto.
- Modelo de orientación cognitiva: enfoque centrado en las habilidades que se han de emplear para elaborar el texto, es decir, se centra más en la fase de conformación de la composición escrita (es decir, en el conjunto de habilidades metacognitivas que intervienen en la elaboración de un texto, que se esbozarán posteriormente), que en el producto final.

- Modelo ecológico: orientación que concibe el proceso de composición escrita como un acto eminentemente comunicativo-lingüístico, es decir, se forja la idea de que un texto tiene la única función de transmitir información.

Una vez que se ha explicado la evolución del concepto de composición escrita, es necesario establecer una definición operativa que nos sirva de marco referencial para la intervención en textos expositivos.

La composición escrita se puede entender como un conjunto de procesos cognitivos encaminados a elaborar un texto con un carácter puramente comunicativo-lingüístico y pragmático. Además, esta composición textual ha de ser correcta desde el punto de vista formal (Camps y Ribas, 2000; Fidalgo-Redondo, García-Sánchez, Torrance y Robledo, 2009; Gutiérrez-Fresneda, 2018; Rienda, 2016; Valencia y Caicedo, 2015).

Como podemos observar, en esta definición se amalgaman las distintas concepciones expuestas con anterioridad sobre la composición escrita. Por un lado, se hace hincapié en que ésta debe ajustarse a las normas estructurales y formales pero, por otro lado, se hace referencia a la importancia del carácter comunicativo-lingüístico.

Tal como se ha señalado en la anterior definición, se precisan una serie de habilidades metacognitivas para componer un texto. Dichas habilidades se explican a continuación (Castrillón, 2006; Gutiérrez-Fresneda, 2018; Valencia y Caicedo, 2015):

- ❖ Planificación: proceso cognitivo que consiste en organizar aquello que el alumno quiere transmitir y cómo lo va a hacer, de acuerdo al tema que se plantea (que quiero decir, en qué formato lo voy a expresar, quienes van a ser los receptores...).
- ❖ Transcripción/producción: transformación de la información que el emisor quiere transmitir del plano mental al plano escrito.
- ❖ Supervisión: proceso cognitivo que consiste en llevar a cabo un ajuste de expectativas entre las ideas que el emisor ha escrito y las que quería elaborar.
- ❖ Evaluación: tarea cognitiva encaminada a que el alumno valore el resultado final de su composición escrita.

Una vez detalladas las habilidades metacognitivas necesarias para realizar un texto, se ofrecen ahora las propiedades necesarias para que los textos sean coherentes desde el plano comunicativo-lingüístico y formal:

Tabla VII. Propiedades de los textos

| Coherencia | Cohesión | Adecuación | Corrección |
|---|--|---|---|
| Selección y organización de la información del texto. | Interrelación entre las proposiciones del texto. | Vinculación del texto con el receptor y el contexto en el que se produce. | Uso correcto de todos los aspectos formales del lenguaje (Fonología, sintaxis, morfología...) |

Fuente: adaptado de Rienda (2016); Roselló (2015)

Haciendo un análisis de la tabla VII se puede observar que la composición textual, además de requerir una serie de habilidades metacognitivas (planificación, supervisión y evaluación), precisa un conjunto de propiedades (coherencia, cohesión, adecuación y corrección) que dotan al texto de un carácter comunicativo-lingüístico, sin perder de vista la necesaria corrección formal.

En esta sección se ha abordado, por un lado, la evolución del concepto de composición escrita, que nos ha permitido conformar una perspectiva global del término, para posteriormente elaborar una definición actual de dicho concepto. Consecutivamente, se han ofrecido las estrategias metacognitivas necesarias para elaborar un texto y finalmente, se han esbozado las propiedades necesarias para que dicho texto sea significativo. Una vez vistos estos apartados, es importante pasar a explicar cómo se desarrollan estos aspectos de manera concreta en los niños con TL.

3.5 Los niños con TL en comprensión oral, escrita y en composición textual

En los anteriores apartados se han analizado en profundidad la comprensión oral y textual, así como, la composición escrita, partiendo desde modelos basados en la normalidad. En este apartado, se va a referir información específica de las dificultades que presentan los niños con TL en comprensión oral, escrita y en composición textual.

Diversos estudios (Acosta, Ramírez y Hernández, 2017; Mendoza, 2017) muestran que los niños con TL pueden presentar numerosas dificultades en comprensión oral y textual, tal como hemos visto en un apartado anterior de nuestro trabajo “3.1 ¿Qué es la comprensión oral?”. Asimismo estos autores defienden que las alteraciones en comprensión oral de las personas con TL pueden interferir de forma negativa en la comprensión y composición textual. En la siguiente tabla se recogen las dificultades más importantes que nos podemos encontrar en los niños con TL:

Tabla VIII. Dificultades de los niños con TL en comprensión oral y textual

| | |
|---|---|
| Comprensión oral | Comprensión literal. |
| | Dificultades para secuenciar el discurso oral. |
| | Serias dificultades para dar respuesta a preguntas inferenciales. |
| | Evidentes dificultades para comprender chistes e ironías. |
| | Problemas para comprender las normas e instrucciones. |
| | Procesamiento auditivo lento. |
| | Dificultad para centrar la atención hacia la persona que habla. |
| Problemas para comprender estructuras complejas en ausencia de apoyos contextuales. | |
| Comprensión textual | Comprensión literal. |
| | Dificultad para activar conocimientos previos y relacionarlos con los nuevos. |
| | Respuesta escasa y descontextualizada ante preguntas del texto (literales e inferenciales). |
| | Dificultades para extraer las ideas principales de un texto. |
| | Dificultad para reconocer la superestructura de un texto. |
| | Realización escasa de inferencias. |
| | Saturación de la memoria de trabajo. |
| | Dificultad para comprender conocimiento abstracto. |
| | Resumen carente de coherencia y falta de nexos. |
| Dificultad para organizar la información. | |
| Ausencia de coherencia y cohesión textual. | |
| Composición escrita | Ausencia de marcadores retóricos. |
| | Carencia de planificación, supervisión y evaluación. |
| | Agramatismos. |
| | Carencia de coherencia y cohesión interna. |
| | Falta de la macroestructura y microestructura en el texto. |
| | Ausencia de superestructura textual. |

Fuente: adaptado de Acosta, Ramírez y Hernández (2017); Coloma, Maggiolo y Pavez (2013); Coloma, Pavez, Peñaloza y Araya (2012); Mendoza (2017)

Tal como observamos en la tabla VIII, respecto a la **comprensión** (oral y escrita) las principales alteraciones de los alumnos con TL radican *grosso modo* en un aprendizaje excesivamente literal, con numerosas dificultades para dar respuesta a preguntas inferenciales, así como, para integrar y comprender el conocimiento abstracto. Con respecto a la **composición escrita**, destacan las dificultades para elaborar un texto coherente, desde el punto de vista comunicativo-lingüístico y formal. Asimismo, se ha podido constatar que las dificultades de los alumnos con TL en comprensión oral se establecen como un continuum en la comprensión y composición textual.

En consecuencia, se puede concluir que las dificultades en comprensión oral de los alumnos con TL repercuten negativamente en la comprensión y composición textual. Por tanto, es plausible pensar, que si la comprensión y la composición textual se construyen a partir de la comprensión oral y esta última se encuentra alterada, la comprensión y la composición textual también lo estarán.

3.6 Intervención en comprensión (oral y escrita) y en composición de textos expositivos

Una vez conocida la relación existente entre instrucción oral y comprensión textual, y explicadas las dificultades que pueden presentar los niños con TL tanto en comprensión (oral y escrita) como en composición textual, en este apartado, de acuerdo al objetivo de nuestro trabajo, se definirá un programa de instrucción (Sánchez, Orrantía y Rosales, 1992) basado en evidencias de la investigación para mejorar la comprensión de textos expositivos y por ende la composición textual, que utilizaremos en nuestro estudio empírico.

Existen dos enfoques de intervención centrados en comprensión lectora: 1) “ayudar a comprender” y 2) “enseñar a comprender (Sánchez, García y Rosales, 2011). El primero se basa en crear contextos de lectura que permitan a los niños utilizar las estrategias necesarias (activación de conocimientos previos, meta de lectura, temas...) para comprender un texto concreto, todo ello bajo la supervisión y guía del adulto. El segundo se centra en hacer explícitos los distintos pasos necesarios para comprender un texto y posteriormente, aplicarlos en distintos textos. Es decir, mientras que en “ayudar a comprender” el maestro guía el proceso de comprensión de los niños sobre un texto concreto, en “enseñar a comprender” el maestro explica a los alumnos en qué radica la comprensión, sus elementos y posteriormente, pide que dichas estrategias se apliquen a diferentes textos. De acuerdo a estas orientaciones, en la literatura científica se han descrito diferentes programas de instrucción (Barreto y Arroyave, 2006; Sánchez, Orrantía y Rosales, 1992; Vidal-Abarca, 1990) sobre la comprensión textual expositiva, que no se pueden agrupar estrictamente en uno de los dos enfoques, esbozados en la siguiente tabla:

Tabla IX. Distintos programas de instrucción en textos expositivos

| Programa | Explicación |
|---|---|
| Programa de Vidal-Abarca (1990). | Procedimiento de intervención en comprensión textual expositiva que consta de tres partes: 1. Identificar las ideas principales del texto; 2. Establecer una jerarquía entre las ideas y 3. Identificar las estructuras textuales. No contempla la interrelación entre el adulto y el niño y no da una respuesta personalizada a las dificultades del alumno. |
| Programa de Barreto y Arroyave (2006). | Procedimiento de intervención que se basa en la utilización de recursos multimedia para mejorar la comprensión textual expositiva. No utiliza estrategias para favorecer la comprensión textual (activación de conocimientos previos, recapitulaciones, supervisión...). |

Fuente: adaptado de Barreto y Arroyave (2006); Vidal-Abarca (1990)

Estos programas recogen algunos aspectos fundamentales que se han de tener en cuenta en la intervención en textos expositivos (identificar temas, utilización de recursos multimedia...). No obstante, dichos modelos carecen de otras estrategias (activación de conocimientos previos, recapitulación, supervisión...) esenciales en la comprensión y composición textual expositiva que sí se van a encontrar en el programa de intervención en textos expositivos que se describe a continuación.

El programa de intervención empleado en nuestro estudio empírico, que se referirá posteriormente, se basa en un enfoque mixto de ambas concepciones (“ayudar a comprender” y “enseñar a comprender”), por un lado, se pretende enseñar al niño en qué consisten los textos descriptivos, su estructura y cómo trabajar con ellos y por otro lado, se crea un contexto lector en el que se le proporcionan ayudas guiada cuyo objetivo es la comprensión textual. Nuestro estudio tiene como base el modelo cognitivo de Sánchez, Orrantia y Rosales (1992) sustentado en evidencias científicas.

Se ha seleccionado dicho modelo teórico porque permite llevar a cabo una intervención personalizada en textos expositivos, partiendo de un modelo teórico cognitivo que explica aquello que hacemos para comprender. Finalmente, este modelo, a partir de las diferentes estrategias que propone, permite al lector alcanzar un nivel meta de comprensión textual, pues posibilita no solo que el alumno sea consciente de las diferentes estrategias que se han de utilizar para comprender un texto, sino también autoevaluar su nivel de comprensión. Con todo ello, no solo se va a mejorar la comprensión textual del alumno, sino también la composición escrita, pues se va a dotar a los alumnos de diferentes estrategias (esquemas, resúmenes...) que le van a facilitar dicha composición textual.

Este programa consta de cinco estrategias que se pueden combinar en función de las necesidades del alumno (De Sixte y Sánchez, 2012; Sánchez, Orrantia y Rosales, 1992):

En primer lugar, es necesario activar los conocimientos previos de los alumnos y vincularlos al texto para dotar de significado al contenido a tratar. Esto se puede llevar a cabo a través de la lectura del título y la realización de diferentes preguntas sobre la temática del mismo. Posteriormente, es necesario establecer la meta (viable y deseable) que se persigue con la lectura del texto.

En segundo lugar, se han de proporcionar ayudas al niño para que identifique la superestructura textual, es decir, la forma en la que se organiza el contenido del texto. Todo ello va a permitir al alumno configurar una representación mental de la organización interna del texto.

En tercer lugar, el alumno debe realizar una lectura pormenorizada de cada párrafo, identificando los temas fundamentales. Asimismo, se debe animar al alumno a anticipar y predecir la temática de cada párrafo. Posteriormente, el adulto debe supervisar la lectura por párrafos del alumno a través de preguntas literales e inferenciales y debe recapitular las ideas fundamentales.

En cuarto lugar, el maestro debe evaluar el grado de comprensión del alumno ante la lectura del texto. Existen dos tipos de evaluación, por una parte, la referida a la supervisión a lo largo del texto, por otra parte, la evaluación final tras la lectura del texto, ambas han de ser literales e inferenciales.

En quinto lugar, el alumno junto con la ayuda del maestro debe elaborar un esquema que recoja las ideas fundamentales que se han encontrado en el texto. Finalmente, con dichas ideas el alumno debe confeccionar un resumen.

Como hemos podido observar, las principales ventajas de este modelo radican en su carácter interactivo, permitiendo al adulto guiar en el proceso de comprensión y posterior composición al alumno. De la misma manera, al ser un modelo que trabaja a nivel metatextual³, el alumno va a adquirir una serie de estrategias que va a poder emplear en diferentes textos independientemente de su dificultad.

En resumen en este apartado se ha referido un programa de instrucción de textos expositivos, que utilizaremos en nuestro estudio empírico, de acuerdo al objetivo de nuestro trabajo, que consta de cinco apartados que permiten que el alumno sea capaz de comprender el texto a través de las ayudas ofrecidas por el adulto y mejorar en la composición escrita, tras un ejercicio de teoría de la mente para con el alumno (Sánchez, Orrantía y Rosales, 1992).

³ La habilidad metatextual se refiere a un conjunto de estrategias que permiten al alumno ser consciente de aquello que necesita para comprender el texto y autoevaluar su nivel de comprensión.

4. CAPÍTULO II. ESTUDIO EMPÍRICO

4.1 Introducción

En el capítulo anterior hemos realizado una revisión bibliográfica que nos ha permitido conocer en profundidad el TL, así como, los procesos de comprensión y composición, partiendo desde modelos explicativos para posteriormente explicar las dificultades de los niños con TL en dichos procesos. Esta revisión científica sobre el TL y los procesos de comprensión y composición ha constituido la línea base del presente estudio empírico, de acuerdo con el objetivo de nuestro trabajo, que como se recordará era “analizar la evolución en comprensión y composición de textos expositivos descriptivos en un niño con TL mediante un diseño pre-post”. Para ello, en primer lugar, se realizará una presentación del caso, con el objetivo de establecer el perfil comunicativo-lingüístico del alumno y la evolución que ha tenido desde que asiste a la unidad SIADOE. En segundo lugar, se explicará el procedimiento empleado para su evaluación y posterior seguimiento que nos permitirá, al final del estudio, analizar los resultados obtenidos y finalmente, establecer conclusiones en base a evidencias.

4.2 Presentación del caso

Se trata de un niño de 12 años (A) evaluado y atendido en el Servicio de Intervención y Asesoramiento en Dificultades del Lenguaje oral y Escrito (SIADOE) de la USAL durante más de ocho años. Se le atendió derivado por el Equipo de Orientación de su centro escolar debido a su preocupación por el desarrollo del lenguaje: tanto a nivel de producción como de comprensión y a su falta de interacción. Con respecto al lenguaje oral, no emitía lenguaje espontáneo y no se relacionaba verbalmente con adultos ni compañeros.

En el informe inicial la familia refirió que el niño presentaba dificultades para entender y que le entendieran. Asimismo, destacaron que era poco hábil motrizmente, pues se caía muchas veces y le costaba relacionarse con sus iguales y con los adultos.

En las sucesivas evaluaciones realizadas, se emplearon pruebas estandarizadas y no estandarizadas para conocer el desarrollo del niño en las distintas dimensiones evolutivas, haciendo especial hincapié en el ámbito comunicativo-lingüístico. En la tabla X se muestran los resultados del informe más reciente del alumno. Asimismo, en

el anexo II se refieren las distintas evaluaciones que se han realizado desde que se inició la intervención con el niño en la Unidad SIADOE.

Tabla X. Evaluación y resultados de A. año 2017

| Prueba | Áreas evaluadas | Resultados |
|--|--|--|
| Evaluación del Lenguaje Oral | | |
| Forma: fonología, morfología y sintaxis | Comprensión de Estructuras Gramaticales (Mendoza, Carballo, Muñoz y Fresneda, 2005) | Comprensión oral y conocimiento de estructuras gramaticales Se encuentra dos desviaciones típicas por debajo de lo esperado para su edad. |
| Contenido: semántica | Test de conceptos básicos BOEHM (Boehm, 2012) | Conceptos básicos Le falta adquirir el concepto “algunas pero no muchas”. |
| | Test de vocabulario de imágenes: Peabody (Dunn, Dunn y Arribas, 2006) | Vocabulario receptivo El alumno se encuentra por debajo de lo esperado para su edad. |
| Uso: pragmática | Ordenar y contar una historia | Habilidades narrativas Mejoras significativas con respecto a la evaluación anterior. |
| | Guía para la evaluación de la pragmática (adaptada de Creaghead, 1984) | Pragmática El uso que hace del lenguaje en las interacciones es pobre para su edad. |
| Evaluación del lenguaje escrito | | |
| Comprensión y Composición | Análisis cualitativo de un texto | Composición y comprensión escrita Dificultades en la comprensión y composición de textos expositivos. Mejora significativamente en la organización y realización de narraciones escritas. |

Fuente: Elaboración propia a partir de informes SIADOE (no publicados)

Tal como podemos observar en la tabla anterior, respecto al **lenguaje oral**, el niño se sitúa dos desviaciones típicas por debajo del patrón de normalidad. Del mismo modo, los componentes pragmático y semántico (vocabulario receptivo) también se encuentran afectados, aunque en menor medida. Con respecto al **lenguaje escrito**, el niño presenta numerosas dificultades para comprender y componer textos expositivos, aunque ha mejorado de forma significativa en la elaboración de narraciones escritas.

Durante los ocho años que el niño ha sido atendido en la unidad SIADOE ha experimentado una notable evolución en distintos componentes del lenguaje oral, concretamente, en fonología y semántica. Sin embargo, en la actualidad, tal como se refleja en la tabla X, su lenguaje oral aún se encuentra por debajo del patrón típico de normalidad. No obstante, debido a las crecientes demandas escolares, la intervención se está focalizando actualmente en el lenguaje escrito, en concreto, en comprensión y composición de textos expositivos, donde el niño también presenta dificultades, tal como explicaremos en el presente trabajo.

4.3 Procedimiento

En este estudio de caso, se utilizó un diseño pre-post cuya finalidad fue comprobar la eficacia de un programa de intervención destinado a la mejora en comprensión (oral y textual) y en composición escrita de textos expositivos descriptivos de un niño de 12 años, para dar respuesta al objetivo de nuestro trabajo. Se seleccionó este tipo de texto puesto que tiene una estructura más sencilla respecto a los demás tipos de textos expositivos. Esta intervención se diseñó teniendo en cuenta las características del caso, explicadas en el apartado 4.2 de este trabajo. La duración de la intervención fue de seis meses; de ella se seleccionaron ocho sesiones de un total de veinte (40%), porcentaje que consideramos suficiente para cumplir el objetivo de este trabajo.

En primer lugar, con el fin de categorizar ambas condiciones pre-post, se diseñó un sistema de categorías (Tabla XXI y XXII) con distintos indicadores para ser utilizado tanto en la fase de evaluación como en la de intervención. La unidad de análisis utilizada fue la proposición, es decir, el discurso del niño se dividió en oraciones, con el objetivo de poder observar los procesos cognitivos del niño ante un texto concreto, para facilitar su posterior análisis a través del sistema de categorías (v.gr. “Hay dos tipos de seres: seres vivos y seres inertes” en nuestro sistema de categorías se correspondería con el indicador: “detecta las ideas relevantes del texto”). El sistema se conformó para posibilitar una comparación de los resultados de las condiciones (pre-post) que nos permitiera valorar la eficacia de la intervención y fundamentalmente, para observar cómo el niño iba integrando las ayudas que se le proporcionaban, de acuerdo al objetivo planteado. El sistema de categorías propuesto se dividió en dos subcategorías: comprensión textual y composición escrita, puesto que constituían el foco de intervención con el niño; para configurar las categorías sometidas a evaluación se establecieron distintos indicadores con un sistema de colores para conocer con precisión el grado de consecución del indicador (Morcillo, Rodríguez, Valdunquillo, Rebón y García, 2018).

Con el fin de establecer la fiabilidad del sistema de categorías y de los indicadores se utilizó una evaluación interjueces, para ello, se seleccionaron dos jueces independientes a los que se les explicó el funcionamiento de dicho sistema para que analizaran el 30% (N=149) del total de proposiciones (N=496) analizadas. Las proposiciones fueron seleccionadas aleatoriamente (una de cada tres páginas de transcripción de las sesiones)

para no condicionar los resultados; el grado de acuerdos entre los jueces independientes y el autor ha sido de 0,75.

Para la valoración de las condiciones pretest y posttest, se empleó una tarea funcional y otra estandarizada; para la primera se utilizó un texto descriptivo de los seres vivos (con contenidos curriculares adaptados de 6° de Primaria, anexo III) y para la segunda una tarea estandarizada denominada ECOMPLEC (León, Escudero y Olmos, 2012).

Para la tarea funcional el procedimiento seguido en ambas condiciones fue el siguiente; primero, se pidió al niño realizar una lectura del texto, después, se le indicó que elaborara un esquema descriptivo oral y escrito para finalmente, realizar un resumen (oral y escrito). Con el objetivo de evaluar el grado de comprensión del texto, se efectuaron una serie de preguntas literales e inferenciales sobre el mismo texto, que primero debía contestar de forma oral y posteriormente, por escrito (ver anexo IV).

En segundo lugar, para la tarea estandarizada se empleó la prueba ECOMPLEC: Evaluación de la Comprensión Lectora (León, Escudero y Olmos, 2012) dirigida a niños de 4° y 6° de Primaria. Se utilizó esta prueba porque nos permite evaluar tres aspectos fundamentales implicados en la comprensión lectora: 1) niveles de representación mental (texto base y modelo de la situación); 2) tipo de comprensión en relación al tipo de texto (discontinuo⁴, narrativo y expositivo) y al tipo de conocimiento y 3) asimetría entre los distintos tipos de texto. La prueba está formada por 6 *subescalas* (modelo mental y texto base de los tres tipos de textos), 5 *escalas* (narrativo, expositivo, discontinuo, modelo mental y texto base), 1 *índice global de comprensión lectora* y tres *índices de asimetría* (diferencia entre los distintos tipos de texto), de la misma manera, esta prueba nos ofrece tres tipos de puntuaciones: 1. puntuación directa (PD); 2. puntuación Típica (S) y 3. puntuación centil, que nos posibilita calcular el nivel de comprensión lectora del niño en los distintos tipos de texto en relación a sus iguales en edad.

En este caso, únicamente se decidió evaluar dos tipos de texto: expositivo y discontinuo, debido a que ambos eran objeto de intervención y nos permitían comparar la respuesta del niño ante un texto con mayor contenido verbal y otro con mayor carga visual. Al no utilizar los tres tipos de textos no se pudo obtener el Índice General de Comprensión

⁴ Los textos discontinuos se refieren a textos con un mayor contenido visual.

Lectora del niño. A continuación en la tabla XIX, se muestra la ficha técnica de la prueba:

Tabla XIX. Ficha técnica ECOMPLEC

| | | | |
|--------------------------------|--|--|---|
| ¿A quién va dirigido? | | Alumnos de 4º y 6º de Primaria. | |
| Dimensiones evaluadas | Niveles de representación | Texto base (contenido literal del texto). | |
| | | Modelo de la situación (inferencias). | |
| | Tipo de comprensión. | Conceptual/ simbólica. | Relativa al lenguaje y sus aspectos. |
| | | Científica/tecnológica. | Dominios específicos. |
| | | Orientada a metas. | Motivos, fines de una acción. |
| | | Empática. | Emociones. |
| | | Episódica y espacial. | Tiempo y espacio. |
| | | Metacognitiva. | Identificación del grado de mi comprensión. |
| Asimetría | Diferencia entre los distintos tipos de texto (narrativo, expositivo y discontinuo). | | |
| Estructura de la prueba | 6 subescalas | Modelo mental y texto base de los tres tipos de textos. | |
| | 5 escalas | Puntuación total de modelo mental, texto base y de cada uno de los tipos de texto. | |
| | Índice general de comprensión lectora. | Suma de todas las puntuaciones típicas. | |
| | Asimetría entre los distintos textos. | | |

Fuente: adaptado de León, Escudero y Olmos (2012)

Cabe destacar que la intervención tuvo una duración total de 6 meses (diciembre-mayo), una vez a la semana durante 60 minutos, para ello se seleccionaron y adaptaron textos descriptivos acordes al curso del niño (6º de Primaria). Las sesiones se repitieron para ver si el niño se beneficiaba a corto plazo de las ayudas ofrecidas. Todas las sesiones presentaron el mismo formato para posibilitar una comparación entre la primera y la última sesión, tal como se explica a continuación:

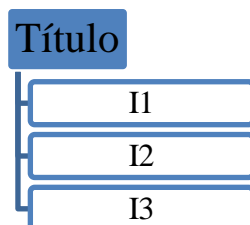
Tabla XX. Formato de la sesiones

| PARTES | AYUDAS PARA LA COMPRENSIÓN |
|--|--------------------------------------|
| 1. Caracterización de los textos descriptivos | Activación de conocimientos previos. |
| | Superestructura de la descripción. |
| 2. Lectura conjunta (comprensión oral) | Activación de conocimientos previos. |
| | Creación de meta. |
| | Esquema más temas. |
| | Supervisión + recapitulación. |
| 3. Composición escrita. | Evaluación. |
| | Esquema. |
| | Resumen. |

Fuente: adaptado de Sánchez, Orrantía y Rosales (1992)

Tal como se refiere en la tabla XX, primero, se activaban los conocimientos previos del niño acerca de los textos expositivos descriptivos. Después, se le explicaba la superestructura de la descripción, haciendo uso de ejemplos de su contexto habitual y finalmente, se le enseñaba la estructura típica descriptiva, que se muestra a continuación:

Figura III. Estructura descriptiva.



Fuente: adaptado de Sánchez (1993).

Consecutivamente, se le proporcionaba la estructura que tendría la sesión. Ésta se dividía en tres partes, primero, se realizaba una lectura conjunta que tenía como objetivo encontrar las ideas fundamentales del texto expositivo descriptivo; las ayudas que se emplearon en la lectura conjunta habían sido utilizadas previamente en otros estudios (De Sixte y Sánchez, 2012; Sánchez, Orrantía y Rosales, 1992), aunque en el presente estudio se realizaron algunas modificaciones (véase apartado 3.6 en este mismo trabajo): 1. Activación de conocimientos previos; 2. Creación de meta; 3. Esquema más temas; 4. Supervisión más recapitulación y 5. Evaluación. Después, se le pedía que elaborara un esquema con las principales ideas del texto que le ayudaran a organizar la información textual y por último, debía realizar un resumen oral y escrito, con las ideas del esquema. Finalmente, se le pedía leer la composición en voz alta.

4.4 Análisis de resultados

En primer lugar, se presenta el análisis los datos (ver anexo V) de la tarea funcional en ambas condiciones para posibilitar una comparación entre ambos resultados (tabla XXI y XXII) y posteriormente, extraer conclusiones. En segundo lugar, se podrá observar la evolución del niño a lo largo de la intervención, desde la primera hasta la última sesión analizada (tabla XXIII y XXIV). Finalmente, se ofrecerá un análisis exhaustivo de las puntuaciones obtenidas por el niño en la tarea estandarizada.

Tabla XXI. Datos pre-post evaluación cualitativa comprensión textual

| | Pre | Post |
|---|--|-------------------------------------|
| Conocimientos previos: verbaliza conexiones con sus conocimientos. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| Acceso al significado | Microestructura: | |
| | Responde a preguntas concretas sobre vocabulario. | |
| | Macroestructura: | |
| | Detecta las ideas relevantes del texto. | |
| | Explica con sus palabras las ideas del texto. | |
| Autorregulación (mediada) | Superestructura: | |
| | Utiliza marcadores retóricos descriptivos. | |
| | Objetivos/meta: explicita el objetivo de lectura. | |
| | Supervisión: | |
| | Detecta errores durante la lectura. | |
| | Vuelve a leer. | |
| | Se autocorriges cuando comete errores. | |
| | Evaluación : | |
| | Sabe cuándo ha comprendido y cuando no. | |
| Responde correctamente a preguntas literales. | | |
| Responde correctamente a preguntas inferenciales. | | |

Fuente: elaboración propia

0-20% 21-40% 41-60% 61-80 81-100%

En primer lugar, tal como observamos en la tabla XXI, en la condición postest, en *comprensión oral*, se observan *grosso modo* avances tanto en acceso al significado como en autorregulación, aunque estas mejoras no se aprecian en activación de conocimientos previos.

De forma más precisa, en acceso al significado en *microestructura* no se advierten avances. Sin embargo, en *macroestructura* se aprecian mejoras en los dos indicadores, a modo de ejemplo, en la explicación de las ideas del texto con sus propias palabras (“hay dos seres...”, hay tres funciones vitales...”, “hay 5 reinos...”), de la misma manera, se observan también mejoras en *superestructura*, en la utilización de marcadores retóricos descriptivos (“en primer lugar”...). En autorregulación, se observan mejoras tanto en supervisión como en evaluación (mediada), que no se advierten en *objetivos/metos*. En concreto, en *superestructura* el niño es capaz de detectar errores en la lectura, volver a leer el texto y autocorregirse (“esto no era así”). Asimismo, en *evaluación* se aprecian notables avances en todos los indicadores, por ejemplo, en la respuesta a preguntas literales (“hay dos seres: seres vivos y seres inertes”).

Una vez que se ha analizado la condición pre-post de comprensión oral/ textual, a continuación se muestra la tabla XXII referida a la evaluación cualitativa pre-post de composición textual:

Tabla XXII. Datos pre-post evaluación cualitativa composición textual

| | | Pre | Post |
|--------------------------------|---|-------------------------------------|-------------------------------------|
| | Conocimientos previos: Explicita aquello que ya conoce. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| Acceso al significado | Microestructura: | | |
| | No hay agramatismos. | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| | No hay saltos temáticos. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| | Macroestructura: | | |
| | Pone título al texto que se relaciona con el contenido tratado. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| | El texto contiene las ideas importantes. | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| Autorregulación (mediada) | Superestructura: | | |
| | Emplea marcadores retóricos descriptivos. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| | Objetivo/meta: Explicita el objetivo de la composición | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| | Supervisión: | | |
| | Detecta errores en la composición. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| | Vuelve a leer lo escrito. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| | Corrige los errores en la composición. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| | Evaluación: | | |
| | Detecta que la composición tiene todas las ideas relevantes. | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| | Incluye información literal del texto. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Incluye inferencias del texto. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | |

Fuente: elaboración propia

0-20% 21-40% 41-60% 61-80 81-100%

Respecto a la *composición escrita*, no se observan avances en la activación de conocimientos previos, aunque sí se aprecian mejoras tanto en acceso al significado como en autorregulación. De forma más pormenorizada, se puede observar en acceso al significado, en *microestructura* la ausencia de agramatismos y de saltos temáticos, lo que repercute en una mejor coherencia lineal. En *macroestructura*, el niño mejora en la exposición de las ideas básicas (“hay tres funciones vitales: nutrición, relación y reproducción”). Dichos avances no se observan en *superestructura*.

Finalmente, en autorregulación (mediada) se aprecian mejoras tanto en evaluación (mediada) como en supervisión, no pudiendo ser observadas en *objetivos/metás*. De forma más concreta, en *supervisión*, el niño es capaz de detectar errores en la composición, volver a leer lo que ha escrito y corregirlo. Asimismo, en *evaluación* el niño incluye todas las ideas en la composición (“hay dos seres...”, hay tres funciones vitales”, “hay 5 reinos”) y es capaz de saber si le falta alguna o no.

En segundo lugar, una vez analizadas las condiciones pre-post de comprensión oral y composición textual, en la tabla XXIII se detalla la evolución del niño en comprensión textual a lo largo de las ocho sesiones analizadas:

Tabla XXIII. Datos pre-post evaluación cualitativa comprensión textual

| | Sesión I | Sesión II | Sesión III | Sesión IV | Sesión V | Sesión VI | Sesión VII | Sesión VIII |
|---|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|
| Conocimientos previos: verbaliza conexiones con sus conocimientos. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| Acceso al significado | | | | | | | | |
| Microestructura: | | | | | | | | |
| Responde a preguntas concretas sobre vocabulario. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| Macroestructura: | | | | | | | | |
| Detecta las ideas relevantes del texto. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| Explica con sus palabras las ideas del texto. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Superestructura: | | | | | | | | |
| Utiliza marcadores retóricos descriptivos. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| Objetivos/meta: explicita el objetivo de la composición. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| Supervisión: | | | | | | | | |
| Detecta errores durante la lectura. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| Vuelve a leer. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| Se autocorrigió cuando comete errores. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| Evaluación : | | | | | | | | |
| Sabe cuándo ha comprendido y cuando no. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| Responde correctamente a preguntas literales. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| Responde correctamente a preguntas inferenciales. | NE | NE | NE | NE | NE | NE | NE | NE |

Fuente: elaboración propia

0-20% 21-40% 41-60% 61-80 81-100%

Tal como observamos en la tabla XXIII, en general, se observan mejoras en todas las categorías establecidas (conocimientos previos, acceso al significado y autorregulación mediada). Más concretamente, en conocimientos previos se aprecia que el niño ha sido capaz de activar sus conocimientos previos cuando la sesión se repetía. En acceso al significado, en *microestructura*, se observa una progresión ascendente desde la primera hasta la última sesión. En *macroestructura*, se contemplan mejoras en sus dos indicadores, aunque el niño sigue sin poder explicar todas las ideas del texto con sus propias palabras, recurriendo a la literalidad. En *superestructura*, se observan avances puesto que en la primera sesión no utilizaba marcadores retóricos y en la última sí.

Finalmente, respecto a la autorregulación (mediada), no se observan los avances en *objetivos/ metas* que sí se aprecian en el resto de categorías. En *supervisión*, con respecto a las tres últimas sesiones, el niño es capaz de detectar errores durante la lectura, volver a leer y autocorregirse. En *evaluación*, se observan notables mejoras en sus indicadores, salvo en respuestas inferenciales, puesto que la intervención se centró en texto base y no en modelo de la situación debido a las características del niño.

En tercer lugar, se ofrece una tabla en la que se puede visualizar el progreso del niño durante la intervención en composición escrita:

Tabla XXIV. Datos pre-post evaluación cualitativa composición textual

| | Sesión I | Sesión II | Sesión III | Sesión IV | Sesión V | Sesión VI | Sesión VII | Sesión VIII |
|---|----------|-----------|------------|-----------|----------|-----------|------------|-------------|
| Conocimientos previos: Explicita aquello que ya conoce. | ☒ | ☒ | ☒ | ☒ | ☒ | ☒ | ☒ | ☒ |
| Microestructura: | | | | | | | | |
| No hay agramatismos. | ☑ | ☑ | ☑ | ☑ | ☑ | ☑ | ☑ | ☑ |
| No hay saltos temáticos. | ☑ | ☑ | ☑ | ☑ | ☑ | ☑ | ☑ | ☑ |
| Macroestructura: | | | | | | | | |
| Pone título al texto que se relaciona con el contenido tratado. | ☑ | ☑ | ☑ | ☑ | ☑ | ☑ | ☑ | ☑ |
| El texto contiene las ideas importantes. | ☐ | ☐ | ☑ | ☑ | ☑ | ☑ | ☑ | ☑ |
| Superestructura: | | | | | | | | |
| Emplea marcadores retóricos descriptivos. | ☒ | ☒ | ☐ | ☒ | ☒ | ☑ | ☒ | ☑ |
| Objetivo/meta: explicita el objetivo de la composición. | ☒ | ☒ | ☒ | ☒ | ☒ | ☒ | ☑ | ☑ |
| Supervisión: | | | | | | | | |
| Detecta errores en la composición. | ☒ | ☒ | ☒ | ☒ | ☒ | ☑ | ☑ | ☑ |
| Vuelve a leer lo escrito. | ☒ | ☑ | ☒ | ☑ | ☑ | ☑ | ☑ | ☑ |
| Corrige los errores en la composición. | ☒ | ☒ | ☒ | ☒ | ☒ | ☑ | ☑ | ☑ |
| Evaluación: | | | | | | | | |
| Detecta que la composición tiene todas las ideas relevantes. | ☐ | ☐ | ☑ | ☑ | ☑ | ☑ | ☑ | ☑ |
| Incluye información literal del texto. | ☐ | ☐ | ☑ | ☑ | ☑ | ☑ | ☑ | ☑ |
| Incluye inferencias del texto. | NE | NE | NE | NE | NE | NE | NE | NE |

Fuente: elaboración propia

☒ 0-20% ☐ 21-40% ☐ 41-60% ☐ 61-80 ☑ 81-100%

Tal como observamos en la tabla XXIV, a grandes rasgos, se observan mejoras en acceso al significado y en autorregulación, sin embargo, dichas mejoras no se aprecian en conocimientos previos. En acceso al significado, más concretamente, en *macroestructura*, se aprecian mejoras en el contenido de la composición del texto, pues aparecen todas las ideas relevantes. De la misma manera, en *superestructura*, se ha mejorado la utilización de marcadores descriptivos. Respecto a la autorregulación (mediada), se contemplan avances en todos sus indicadores. En *objetivos/ metas*, en las dos últimas sesiones sus composiciones contenían objetivos, lo que difiere de forma positiva con el resto de las sesiones analizadas. En *supervisión*, el niño ha pasado de no detectar y corregir los errores en la composición a hacerlo en las tres últimas sesiones. Finalmente, en *evaluación*, el niño ha sido capaz de valorar si todas las ideas relevantes se encontraban en la composición.

Una vez que se han ofrecido los resultados del niño en la tarea funcional, a continuación se refieren los resultados del diseño pre-post en la evaluación estandarizada respecto al rendimiento lector del niño en cada uno de los textos anteriormente descritos.

Observando el anexo VI, de manera general los resultados obtenidos por el niño parecen indicar que presenta dificultades en la comprensión de los diferentes tipos de textos evaluados en relación de lo esperable para un niño de su edad; no obstante, estas dificultades son más notorias en textos expositivos que en discontinuos. A continuación se detalla el análisis de los dos tipos de textos por separado:

En lo referente al rendimiento en el **texto expositivo** el niño obtiene en la **escala general (escala E)** que analiza el conjunto total de ítems incluyendo los dos niveles de comprensión, una puntuación típica **S=17**. Esta puntuación indica si nos guiamos por los rangos cualitativos de puntuaciones típicas ofrecidos en la prueba, que el niño tiene en este tipo de texto una comprensión baja en comparación con los niños de su edad. Estas dificultades pueden ser explicadas por varias razones: 1) por dificultades para comprender conceptos específicos y abstractos del texto; 2) por no detectar y dominar la estructura organizativa del texto y/o 3) por no contar con conocimientos previos sobre el tema que permitan contextualizar el contenido y dotarle de un sentido completo. Analizando por separado las subescalas que evalúan individualmente los dos niveles de representación, se observa que el niño obtiene un mayor rendimiento en los ítems que evalúan el **modelo mental**, con una puntuación típica **S=27**, que en los ítems que evalúan el **texto base S=12**, estando en un nivel bajo en función de lo esperado para su edad.

Estos resultados tan bajos en texto base sugieren que el niño tiene dificultades para localizar información relevante del texto, para relacionar las ideas importantes del texto previamente detectadas y/o para inferir, deducir y abstraer la información; dificultades que no le permiten llegar a una representación global de lo que ha leído. Asimismo, llama la atención el mayor rendimiento obtenido en modelo mental, ítems en los cuales el niño tiene que ser capaz de hacer relaciones entre los conocimientos que ya tiene sobre el tema con los que el texto ofrece, siendo necesario para ello alcanzar una comprensión a nivel de texto base. Por ello, es necesario tomar con cautela estos resultados ya que, posiblemente, algunos de los ítems destinados a evaluar este nivel de representación hayan sido contestados al azar.

En cuanto al **texto discontinuo (escala D)**, el niño obtiene una puntuación típica mayor que en el texto expositivo (**S= 28**), aunque situándose, nuevamente, en un rendimiento bajo. Las dificultades en este tipo de texto pueden deberse a diversas razones: 1) a dificultades para identificar información relevante del texto, 2) al manejo inadecuado de la información y/o 3) a dificultades para combinar información gráfica con información escrita. Sin embargo, si analizamos los resultados que evalúan por separado el texto base y el modelo mental, observamos mejores rendimientos que en textos expositivos a nivel de **texto base**, con una puntuación típica $S=32$ (20 puntos por encima), situándose en un nivel medio-bajo. Estos datos sugieren que es capaz de detectar y operar con información explícita del texto de manera más competente cuando se combina información escrita con información visual; así mismo, obtiene una puntuación **S= 27 en modelo mental, nivel bajo**, poniéndose de manifiesto, nuevamente, las dificultades para integrar los conocimientos previos que ya tiene acerca del tema con las ideas del texto para darle un sentido completo a lo leído.

Por otro lado, si analizamos el **grado de asimetría** vemos como la puntuación directa obtenida es negativa **PD=-11**, indicando mejor rendimiento en el texto discontinuo que en el texto expositivo. Si tenemos en cuenta que el texto discontinuo promueve fundamentalmente la información visual, espacial y episódica y reduce la información conceptual y abstracta, el mayor rendimiento en este tipo de texto concuerda con las características de un niño con este tipo de trastorno.

Finalmente, en **habilidades metacognitivas** el niño obtiene un nivel inadecuado tanto en dificultad de texto como de las preguntas, lo que indica que no conoce ni regula adecuadamente su nivel de comprensión, reflejando una falta de concordancia entre su percepción sobre su rendimiento en los distintos textos y sus puntuaciones obtenidas.

En conclusión, en la condición pretest el niño presenta un rendimiento bajo en la comprensión de distintos tipos de texto tanto a nivel de texto base como de modelo de la situación, observándose dificultades para detectar la estructura organizativa del texto, detectar y relacionar las ideas relevantes del texto y para hacer inferencias; dificultades que no le permiten dar un sentido global a lo leído. Además, se evidencian dificultades para hacer relaciones entre sus conocimientos previos con el contenido del texto, así como para llevar a cabo procesos de autorregulación que le permitan detectar cuando no está comprendiendo y evaluar el grado de comprensión de lo leído.

A continuación se presentan los resultados obtenidos por el participante en la evaluación posttest en la que se empleó la misma prueba estandarizada:

Los resultados obtenidos (Anexo VII) revelan que el niño ha mejorado de manera discreta en la comprensión de los distintos tipos de texto evaluados, aunque sigue presentando dificultades si lo comparamos con lo esperable para su edad y nivel curricular.

En el **texto expositivo**, el niño obtiene en la **escala general (escala E)** una puntuación **S=20** (PC=7), 3 puntos por encima del rendimiento obtenido en la evaluación pre, datos que sugieren mejoras discretas en la comprensión de conceptos específicos y abstractos, en la detección de la superestructura y/o en la capacidad de conectar sus conocimientos previos con el contenido del texto; mejoras que permiten dotar al contenido de un sentido más completo. En las subescalas que evalúan por separado los dos niveles de representación que se han de conseguir tras la lectura del texto (texto base y modelo mental), se observan mejoras evidentes en el rendimiento a nivel de **texto base**, donde el niño consigue una puntuación **S=29** (PC=15), 17 puntos por encima de la puntuación obtenida en el pretest.

Estos datos sugieren que el niño ha interiorizado parte de las estrategias entrenadas durante el periodo de intervención, lo que le permite detectar de manera más competente la información importante del texto y operar de manera más efectiva con ella, permitiéndole así llegar a una representación más global y completa de lo que ha leído. Estas mejoras no se observan a nivel de **modelo mental**, donde el niño obtiene una **S=15**, 12 puntos por debajo del rendimiento obtenido en la evaluación pre. Estos datos parecen afirmar la hipótesis planteada en la evaluación pretest, donde se sugería que el mayor rendimiento en este tipo de representación podía ser debido por la contestación al azar de algunos de los ítems propuestos.

En lo que se refiere al **texto discontinuo**, el niño obtiene en la **escala general** una puntuación **S=32**, 4 puntos por encima del resultado obtenido en el pretest, lo que sugiere que el niño ha mejorado de manera discreta en la detección de información relevante del texto, en el uso correcto de esa información y/o en la habilidad para operar de manera simultánea con información gráfica y escrita. Analizando por separado las subescalas que evalúan el rendimiento en texto base y modelo de la situación, se observan mejoras menos notables que en el texto expositivo. A nivel de **texto base** el

niño obtiene una puntuación **S=39**, 7 puntos por encima que en la evaluación anterior. Este rendimiento más discreto en textos discontinuos que en expositivos pueden ser explicados por no haber entrenado estrategias específicas para este tipo de texto. No obstante, se evidencian mejoras, nuevamente a la hora de detectar y operar con la información contenida en el texto; datos que parecen afirmar que el entrenamiento en estrategias para la mejora de la comprensión llevada a cabo durante este periodo de intervención parece resultar efectivo. Los resultados obtenidos a nivel de **modelo mental** son similares a los obtenidos en la primera evaluación (**S=27**), evidenciándose de nuevo las dificultades que el niño tiene para integrar los conocimientos previos con las ideas del texto para dotarle de un sentido completo.

Analizando los resultados obtenidos en cuanto al **grado de asimetría**, encontramos puntuaciones menos dispares, aunque con la persistencia de puntuaciones negativas **PD=-12**, que reflejan mejores resultados en textos discontinuos que en expositivos. Estos datos confirman que el niño comprende mejor los textos que tiene una mayor carga de información visual y episódica que aquellos con un mayor número de información conceptual, rendimiento coherente con el perfil que presentan los niños/as con este tipo de trastorno. Finalmente, el rendimiento en **habilidades metacognitivas** sigue siendo bajo. Es importante destacar, que el niño contestó estas preguntas al azar, de ahí que se encuentre en una puntuación adecuada en uno de los ítems; por ello, es necesario tomar con cautela esta mejora en los resultados.

En conclusión, los resultados obtenidos revelan avances a nivel de texto base, lo que supone que el niño es capaz de detectar mejor la estructura organizativa del texto, identificar y operar con la información explícita del texto, así como de relacionar las ideas relevantes del texto y hacer inferencias; mejoras que le permiten dar un sentido más completo a lo leído. No obstante, no se observan mejoras a nivel de modelo de la situación ni en habilidades metacognitivas, resultados que ponen de manifiesto la persistencia de dificultades a la hora de conectar los conocimientos previos con las ideas del texto, así como problemas para detectar su grado de comprensión.

4.5 Conclusiones del estudio

El objetivo del presente trabajo era analizar la evolución en comprensión y composición de textos expositivos descriptivos en un niño con TL mediante un diseño pre-post. Para ello, se analizaron ocho sesiones a través de un sistema de categorías diseñado *ad hoc*

(Morcillo, Rodríguez, Valdunquillo, Rebón y García, 2018), a fin de valorar si el niño era capaz de integrar las ayudas propuestas durante el periodo de intervención. Para ello, se realizó una evaluación funcional y estandarizada (condición pretest) que sirvió de línea base para el diseño de la intervención del niño y poder comparar los resultados al final de la intervención (condición post).

Los resultados obtenidos muestran que el impacto de la intervención durante las sesiones ha sido efectivo tanto en comprensión como en composición. El análisis de resultados de la condición post revela avances tanto en la tarea funcional como en la estandarizada. En la primera se observan avances en texto base y autorregulación (mediada), mientras que en la estandarizada solo se aprecian mejoras en texto base.

De forma más detallada el análisis de la evolución del rendimiento del niño durante las ocho sesiones analizadas, indica que éste se ha beneficiado de las distintas ayudas propuestas tanto en comprensión como en composición. Por tanto, los resultados muestran que el trabajo en la zona de desarrollo próximo (ZDP) ha sido más beneficioso que si solo se hubiera trabajado en la zona de desarrollo real (ZDR) (Radford, 2018). Específicamente, la evolución se observa en algunos de los indicadores utilizados para este estudio (acceso al significado y conocimientos previos (en comprensión)) aunque es más evidente en autorregulación (mediada), lo que concuerda con la literatura revisada (Mendoza, 2017), puesto que parece más sencillo para el niño autorregularse con la ayuda del adulto que identificar el significado global del texto por sí mismo.

En **comprensión**, se observan mejoras en *texto base*, siendo el niño capaz de identificar la estructura organizativa del texto y sus principales ideas, también en *modelo de la situación*, pues el niño ha sido capaz de relacionar sus conocimientos previos con el contenido del texto y, finalmente, en *habilidades metacognitivas*, donde ha logrado valorar su grado de comprensión respecto al texto. En **composición**, también se observan mejoras en texto base y en habilidades metacognitivas que no aparecen en modelo de la situación, puesto que el niño no es capaz de explicitar verbalmente aquello que ya conoce, aunque sea en lenguaje escrito.

El análisis de la condición posttest de la tarea funcional revela que, en **comprensión**, el niño ha mejorado tanto a nivel de texto base (acceso al significado) como a nivel de autorregulación (mediada). No obstante, estas mejoras no se observan en conocimientos previos (modelo de la situación). Concretamente, el niño ha mejorado en

macroestructura, puesto que logra detectar las principales ideas del texto y explicarlas con sus propias palabras. Estos avances apenas se observan en superestructura. Las mejoras más evidentes se aprecian en autorregulación (mediada), siempre y cuando el adulto le guíe en dicho proceso metacognitivo. En **composición**, los resultados son similares a los explicados en comprensión textual. Sin embargo, se observan mejoras en microestructura, siendo el niño capaz de producir un texto siguiendo el hilo conductor sin errores formales.

Finalmente, en la prueba estandarizada, se observan mejoras en *texto base* aunque éstas no son tan evidentes en modelo de la situación. En este caso, el niño es capaz de identificar la estructura organizativa del texto, sus elementos y operar con la información, lo que le permite dar un sentido global al texto. Sin embargo, no se aprecian mejoras en *modelo de la situación*, lo que indica que el niño no es capaz de conectar sus conocimientos previos con el contenido del texto, sobre todo, cuando no se le ayuda. Tampoco se observan avances en *autorregulación*, puesto que cuando el niño se enfrenta ante un texto que no es descriptivo, no es capaz de generalizar las estrategias que sí utiliza en textos descriptivos y contesta de forma aleatoria a las distintas preguntas, ya que una de las principales alteraciones de los niños con TL reside en dificultades para extrapolar lo que aprenden a otros contextos (Mendoza, 2017).

En conclusión, podemos afirmar que la intervención ha producido efectos positivos en comprensión y composición textual. Este progreso ha sido evidente y creciente durante las ocho sesiones, sobre todo, en texto base y en habilidades metacognitivas. No obstante, en la tarea funcional este avance no ha sido tan evidente, salvo en habilidades metacognitivas. Y, finalmente, la prueba estandarizada revela avances en texto base, aunque sigue por debajo de lo esperado para su edad en las áreas evaluadas (texto base, modelo de la situación y habilidades metacognitivas).

5. CONCLUSIONES

Como se recordará el objetivo del trabajo era analizar la evolución en comprensión y composición de textos expositivos descriptivos en un niño con TL mediante un diseño pre-post. En este trabajo se realizó una revisión teórica que nos permitió configurar una visión general del TL. Entendimos, en primer lugar, que el TL es una alteración del neurodesarrollo cuyo origen se remonta al periodo prenatal, donde un menor número de neuronas y por tanto, un menor número de conexiones en las zonas que organizan el

lenguaje (Área de Broca y Wernicke) provocan esta dificultad de aprendizaje (Ullman y Pierpont, 2005). En segundo lugar, conocimos los criterios de identificación (especificidad, discrepancia, exclusión y persistencia) del TL y su elevada prevalencia (6-7%) (Fresneda y Mendoza, 2005). En tercer lugar, abordamos las principales características del TL, a través de diferentes modelos (Rapin y Allen, 1983,1987; Ullman y Pierpont, 2005) que intentaban explicar sus principales manifestaciones. Finalmente, entendimos que una buena evaluación constituía la línea base de la intervención y que ésta debía ser temprana, coincidiendo con la plasticidad neuronal.

Tras conformar el marco teórico sobre el TL, de acuerdo con el objetivo de nuestro trabajo, revisamos estudios sobre qué era la comprensión oral y textual, dándonos cuenta de que el desarrollo de la segunda se supedita a la primera y que todo ello influía en la composición escrita (Kendeou, Van den Broek, White y Lynch, 2009). Después de realizar esta búsqueda bibliográfica, decidimos esclarecer qué les sucedía a los niños con TL en estas áreas de desarrollo y tras ello, comprendiendo sus notables dificultades, decidimos buscar información sobre cómo debía ser la intervención en comprensión textual y en composición escrita. Cabe destacar la importancia de la revisión bibliográfica realizada puesto que configuró el marco de referencia necesario para el diseño de la intervención y para el posterior análisis de la evolución del niño.

Los datos obtenidos del estudio, analizados e interpretados en los apartados 4.4 y 4.5 demuestran que el niño se ha beneficiado de la intervención tanto en comprensión como en composición, aunque la mejora ha sido más notable en las 8 sesiones analizadas que en la tarea funcional y estandarizada.

Cabe destacar, que una de las posibles mejoras del trabajo hubiera sido aplicar el mismo diseño de intervención en otros niños con características similares para comprobar la eficacia y efectividad de la misma. También, podríamos haber utilizado una prueba estandarizada en composición escrita (en las condiciones pre y post) para medir con exactitud el desarrollo del niño en esa área. Finalmente, esta intervención se abordó desde un modelo mixto y por tanto, no podemos conocer los resultados que se habrían obtenido si se hubiera seguido otro enfoque.

En general, en este trabajo la principal dificultad ha sido afrontar el estudio empírico, puesto que primero hemos tenido que realizar una extensa búsqueda bibliográfica que

serviera de referencia para el caso y posteriormente, hemos tenido que poner en práctica una serie de conocimientos metodológicos que nunca se habían abordado en ninguna de las asignaturas cursadas (v.gr. la elaboración de un sistema de categorías). En concreto, ha sido difícil establecer unos indicadores objetivos para analizar los procesos cognitivos del niño; estos procesos son mentalistas, es decir, el niño los genera de forma interna y la única manera de analizarlos es a través de la interacción entre el niño y el adulto. Es en este punto donde radica la mayor dificultad, puesto que se han tenido que diseñar unos indicadores que pudieran objetivar y cuantificar las estrategias que el niño empleaba ante un texto expositivo descriptivo, de acuerdo al objetivo del trabajo.

En conclusión, tras el análisis del estudio es importante que reflexionemos sobre el papel de los docentes en la detección temprana de aquellos niños que se alejan del patrón típico de normalidad, puesto que su identificación podría posibilitar una intervención personalizada ajustada a sus características y por tanto, un mejor pronóstico. Del mismo modo, es importante conocer e interpretar datos objetivos sobre el desarrollo de los niños en Educación Infantil y Primaria, puesto que así podremos basarnos en evidencias cuando diagnostiquemos o valoremos la evolución del niño.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acosta, V. M. (2012). Algunos retos y propuestas en la conceptualización, evaluación e intervención del Trastorno Específico del Lenguaje (TEL). *Revista chilena de fonoaudiología*, 11, 23-36.

Acosta, V., Ramírez, G.M. y Hernández, S. (2017). Funciones ejecutivas y lenguaje en subtipos de niños con Trastorno Específico del Lenguaje. *Neurología*, 32(6), 355-362.

Acosta, V.M. (2012). La intervención logopédica en los trastornos específicos del lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 32(2), 67-74.

Acosta, V.M., Moreno, A.M. y Axpe, M.A. (2011). Intervención sobre la conciencia fonológica en sujetos con trastorno específico del lenguaje en contextos inclusivos: posibilidades y limitaciones. *Bordón. Revista de pedagogía*, 63(3), 9-22.

Aguado, G. (1989). *TSA. El desarrollo de la morfosintaxis en el niño*. Madrid: CEPE.

Aguinaga, G., Armentia, M., Fraile, A., Olangua, P. y Uriz, N. (2004). *Prueba de lenguaje oral de Navarra-revisada (PLON-R)*. Navarra: TEA ediciones.

Albarrán, M. y García, M. (2010). El proceso de enseñanza de la composición escrita adaptado a la evolución del aprendizaje de la escritura de los estudiantes. *Didáctica: lengua y literatura*, (22), 15-32.

American Psychiatric Association (APA) (2002). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales DSM-IV-TR*. Barcelona: Masson.

American Psychiatric Association (APA) (2013). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales DSM-V*. Barcelona: Masson.

American Speech-Language-Hearing Association Committee on Language, Speech and Hearing Services in the Schools (1980). Definitions for communicative disorders and differences. *ASHA*, 22, 317-318.

Andrés, C. y Clemente, R.A. (2010). Dificultades pragmáticas en el trastorno específico del lenguaje. El papel de las tareas mentalistas. *Psicothema*, 22(4), 677-683.

Barreto, M. y Arroyave, M.M. (2006). De las estrategias de aprendizaje a la composición de textos expositivos / descriptivos: propuesta de intervención pedagógica con apoyo de recursos hipermediales e impresos. *Revista Educación y pedagogía*, 18(45), 157-166.

Boehm, A. (2012). *Test de conceptos básicos-BOEHM 3*. (Adapt. Esp.) Madrid: Pearson.

Brancal, M., Ferrer, A., Alcantud, F. y Quiroga, M. (1998). *Evaluación de la discriminación auditiva y fonológica (EDAF)*. Barcelona: Lebon.

Buiza, J.J., Rodríguez-Parra, M.J. y Adrián, J.A. (2016). Trastorno específico del lenguaje: subtipos de una patología compleja. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 36(1), 36-52.

Camps, A. (2008). Hacia un modelo de enseñanza de la composición escrita en la escuela. *Lecturas complementarias para los maestros: Leer y escribir con los niños*, 1(2), 22-31.

Camps, A. y Ribas, T. (2000). *La evaluación del aprendizaje de la composición escrita en situación escolar*. Madrid: CIDE.

Carballo, G. (2012). Guía para la evaluación del TEL: algunas consideraciones. *Revista de logopedia, foniatría y audiología*, 32(2), 87-93.

Castrillón, C.M. (2006). La enseñanza de estrategias metacognitivas en el proceso de la composición escrita: un estudio de caso sobre un modelo para la intervención educativa. *Grañas Disciplinarias de la UCPR*, (3), 1-38.

Coloma, C.J., Maggiolo, M. y Pavez, M.M. (2013). Comprensión de narraciones orales en niños con Trastorno Específico del Lenguaje. *Actualidades en psicología*, 27(115), 129-140.

Coloma, C.J., Pavez, M.M., Peñazola, C. y Araya, C. (2012). Desempeño lector y narrativo en escolares con trastorno específico del lenguaje. *Onomázein*, 2(26), 351-375.

Creaghead, N.A. (1984). Strategies for evaluating and targeting pragmatic behaviors in young children. *Seminars in Speech and Language*, 5(3), 241-252.

De Sixte, R. y Sánchez, E. (2012). Cognición, motivación y emoción en la interacción profesor-alumno. Una propuesta para analizar su relación mediante el registro de las ayudas frías y cálidas. *Infancia y aprendizaje*, 35(4), 483-496.

Dunn, Ll., Dunn, L. y Arribas, D. (2006). *PPVT-III: Test de vocabulario en imágenes*. (Adapt. Esp.) Madrid: TEA ediciones.

Ellis, A. y Young, A. (1992). *Neuropsicología cognitiva humana*. España: Masson.

Fidalgo-Redondo, R., García-Sánchez, J.N., Torrance, M. y Robledo, P. (2009). Cómo enseñar composición escrita en el aula: un modelo de instrucción cognitivo-estratégico y autorregulado. *Aula Abierta*, 37(1), 105-116.

Fresneda, M.D. y Mendoza, E. (2005). Trastorno específico del lenguaje: Concepto, clasificaciones y criterios de identificación. *Revista de Neurología*, 41(1), 51-56.

González-Nosti, M. y Cuetos, F. (2011). Comprensión oral. En Cuetos, F. (Ed.), Vega, F. C. (2011). *Neurociencia del lenguaje: bases neurológicas e implicaciones clínicas*, pp. 15-30. Buenos Aires: Panamericana.

Grandi, D. y Donato, G. (2006). *Terapia miofuncional. Diagnóstico y tratamiento*. Barcelona: Lebrón.

Gutiérrez-Fresneda, R. (2018). Las destrezas del pensamiento y el aprendizaje compartido para la mejora de la composición escrita. *Estudios sobre educación*, (34), 263-281.

I Barrachina, L.A. y Sanz-Torrent, L. (2014). El trastorno específico del lenguaje. En I Barrachina, L.A., Aguado, G., I. Pera, M.C.C. y Sanz-Torrent, M. (Ed.), *El trastorno específico del lenguaje: diagnóstico e intervención*, pp.41-88. Barcelona:UOC.

I Barrachina, L.A. y Sanz-Torrent, L. (2014). Evaluación e identificación de los niños con TEL. En I Barrachina, L.A., Aguado, G I., Pera, M.C.C. y Sanz-Torrent, M. (Ed.), *El trastorno específico del lenguaje: diagnóstico e intervención*, pp.89-136. Barcelona:UOC.

Kaufman, A.S. y Kaufman, N.L. (1983). *Batería de evaluación Kaufman para niños (K-ABC)*. (Adapt. Esp.) Madrid: TEA ediciones.

Kendeou, P., Bohn-Gettler, C., White, M.J. y Van den Broek, P. (2008). Children's inference generation across different media. *Journal of research in reading*, 31(3), 259-272.

Kendeou, P., Van den Broek, P., White, M.J. y Lynch, J. S. (2009). Predicting reading comprehension in early elementary school: The independent contributions of oral language and decoding skills. *Journal of educational psychology*, 101(4), 765-778.

Kirk, S.A., McCarthy, J.J. y Kirk, W.D. (2004). *Test Illinois de aptitudes psicolingüísticas (ITPA)*. (Adapt. Esp.) Madrid: TEA ediciones.

León, J.A., Escudero, I. y Olmos, R. (2012). *ECOMPLEC: Evaluación de la Comprensión Lectora*. Madrid: TEA ediciones.

Leonard, L.B. (2014). Children with Specific Language Impairment and their Contribution to the Study of Language Development. *Journal of child language*, 41(S1), 38-47.

Lynch, J.S., Van den Broek, P., Kremer, K.E., Kendeou, P., White, M.J. y Lorch, E.P. (2008). The development of narrative comprehension and its relation to other early reading skills. *Reading Psychology*, 29(4), 327-365.

Martín, A.H. y Gallego, A.Q. (2002). La composición escrita: proceso de enseñanza. *Revista de educación*, (329), 421-442.

Mendoza, E. (2017). *Trastorno específico del lenguaje (TEL). Avances en el estudio de un trastorno invisible*. Madrid: Pirámide.

Mendoza, E., Carballo, G., Muñoz, J. y Fresneda, M.D. (2005). *Test de Comprensión de Estructuras Gramaticales*. Madrid: TEA ediciones.

Monfort, M. y Juárez, A. (1989). *Registro fonológico inducido*. Madrid: CEPE.

Morcillo, A., Rodríguez, I., Valdunquillo, M.I., Rebón, L. y García, C. (2018). Diseño de intervención en comprensión y composición escrita de textos descriptivos para un niño con Trastorno de Lenguaje. Póster presentado al Congreso Internacional de Psicología y Educación celebrado en Logroño del 21 al 23 de junio. https://www.cipe2018.com/sites/default/files/resumenes/MorcilloCerrato_A.pdf

Newborg, J., Stock, J. y Wnek, L. (2009) *Inventario de desarrollo Battelle Screening*. (Adapt. Esp.) Madrid: TEA ediciones.

Portellano, J.A., Mateos, R. y Martínez, R. (2000). *Cuestionario de madurez neuropsicológica infantil: Cumanin*. Madrid: TEA ediciones.

Puyuelo, M., Renom, J., Solanas, A. y Wiig, E.H. (1998). *Batería del lenguaje objetiva y criterial (BLOC)*. Madrid: MASSON.

Radford, L. (2018). Algunos desafíos encontrados en la elaboración de la Teoría de la Objetivación. *PNA*, 12(2), 61-80.

Rescorla, L. (2002). Language and reading outcomes to age 9 in late-talking toddlers. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 45(2), 360-371.

Rey, A. (1997). *Test de copia y de Reproducción de Memoria de Figuras Geométricas Complejas de Rey*. (Adapt. Esp.) Madrid: TEA ediciones.

Reynell, J.K. y Gruber, C.P. (1990). *Escalas Reynell de desarrollo del lenguaje*. (Adapt. Esp.) Madrid: MEPSA.

Rienda, J. (2016). Límites conceptuales de la composición escrita: alcance de su espacio epistemológico y didáctico. *Signa: Revista de la Asociación Española de Semiótica*, (25), 879-901.

Roselló, J. (2015). El texto y sus propiedades: algunas consideraciones de carácter práctico. *Tonos digital: Revista electrónica de estudios filológicos*, (28), 1-15.

Sánchez, E. (1993). *Los textos expositivos: estrategias para mejorar su comprensión*. Madrid: Santillana.

Sánchez, E. y García-Rodicio, H. (2014). Comprensión de textos, conceptos básicos y avances en la investigación actual. *Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 20, 83-103.

Sánchez, E., García, J.R. y Rosales, J. (2010). *La lectura en el aula.: Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. Barcelona: Graó.

Sánchez, E., Orrantia, J. y Rosales, J. (1992). Como mejorar la comprensión de textos en el aula. *Comunicación, lenguaje y educación*, 4(14), 89-112.

Semel, E., Wiig, E. y Secord, W. (2009). *CELF preschool 2: clinical evaluation of language fundamentals preschool*. (Adapt. Esp.) San Antonio (Texas): Pearson.

Ullman, M.T. y Pierpont, E.I. (2005). Specific language impairment is not specific to language: the procedural deficit hypothesis. *Cortex*, 41(3), 399-433.

Valencia, M. y Caicedo, A.A. (2015). Intervención en estrategias metacognitivas para el mejoramiento de los procesos de composición escrita: Estado de la cuestión. *Revista CES psicología*, 8(2), 1-30.

Vidal-Abarca, E. (1990). Un programa para la enseñanza de la comprensión de ideas principales de textos expositivos. *Infancia y aprendizaje*, 13(49), 53-71.

7. ANEXOS

ANEXO I.

Tabla III. Qué y cómo evaluar en niños con TL

| Dimensión | ¿Qué evaluar? | ¿Cómo evaluar? | |
|------------------|--|---|--|
| Fonología | <ul style="list-style-type: none"> • Inteligibilidad del habla. • Procesos de simplificación fonológica. | Registro fonológico Inducido: RFI (Monfort y Juárez, 1989). Muestra del lenguaje espontáneo (en adelante, MLE). Celf Preschool 2 (Semel, Wiig y Secord, 2009) | |
| | Morfosintaxis | <ul style="list-style-type: none"> • Estructuración sintáctica básica(S-V-O) y compleja. • Morfemas gramaticales (verbos, adjetivos, adverbios...). • Comprensión de estructuras gramaticales. | Test de Desarrollo de la Morfosintaxis en el niño: T.S.A. (Aguado, 1989). Comprensión de Estructuras Gramaticales: C.E.G. (Mendoza, Carballo, Muñoz y Fresneda, 2005). Subprueba de morfosintaxis de la Prueba del lenguaje oral de Navarra revisada (Aguinaga, Armentia, Fraile, Olangua, Uriz, 2004). MLE. Celf Preschool 2 (Semel, Wiig y Secord, 2009) |
| Semántica | | <ul style="list-style-type: none"> • Vocabulario receptivo. • Vocabulario expresivo. • Comprensión de significados y relación entre los mismos. | PPVT-III Peabody : Test de vocabulario en imágenes (Dunn, Dunn y Arribas, 2006). Test de conceptos básicos de Boehm (Boehm, 2012). Escalas Reynell (Reynell y Gruber, 1990). MLE. Celf Preschool 2 (Semel, Wiig y Secord, 2009) |
| | | Pragmática | <ul style="list-style-type: none"> • Intencionalidad comunicativa. • Destrezas conversacionales. • Habilidades narrativas. |

Fuente: adaptado de Carballo (2012)

ANEXO II.

A continuación en las siguientes tablas, se presentan las sucesivas evaluaciones desde que se inició el trabajo en el SIADOE con el niño; las áreas de evaluación fueron cambiando a medida que el niño fue consiguiendo hitos evolutivos.

Tabla XI. Evaluación Inicial y resultados A. año 2010

| Prueba | Áreas evaluadas | Resultados | |
|---|---|---|--|
| Inventario de Desarrollo Battelle Screening (Newborg, Stock y Wnek, 2009). | Personal/social Adaptativa Motora Comunicación Cognitiva | Desfase en todas las áreas de desarrollo. La Edad Equivalente Global se encuentra 3 años por debajo de los parámetros evolutivos de normalidad. El área mejor conservada es la cognitiva. | |
| Cuestionario de Madurez Neuropsicológica Infantil (Portellano, Mateos y Martínez, 2000) | Áreas neuropsicológicas | Las dificultades observadas se encuentran en coordinación motora gruesa y control equilibratorio. Asimismo, se encuentra por debajo de lo esperado para su edad en el lenguaje: expresivo y receptivo y en visopercepción | |
| Evaluación de praxias fonoarticulatorias | Labios Lengua Mejillas Dentición Paladar | Adecuada tonicidad de los órganos bucofonoarticulatorios, aunque presenta dificultades para coordinar movimientos. | |
| Evaluación de la Discriminación Auditiva y Fonológica. | Discriminación auditiva y fonológica | Se realiza de forma cualitativa debido a las dificultades de A. para entender las consignas. A. se encuentra dentro de los parámetros de normalidad. | |
| Evaluación del Lenguaje Oral: | | | |
| Forma: fonología, morfología y sintaxis | Registro Fonológico Inducido (Monfort y Juárez, 2006) | Articulación de fonemas | Omisión de /r/ x /l/ en posición media. Sustitución de /s/ x /f/, /ll/ x /d/, /l/ x /r/, /t/ x /k/ y /n/ x /l/. El fonema /r/ es evolutivamente más tardío por lo que no es significativo que el niño realice procesos de simplificación con dicho fonema. |
| | MLE | Fonología | Se corroboran los resultados obtenidos en el RFI |
| Contenido: semántica | Test de conceptos básicos BOEHM (Boehm, 2000) | Conceptos básicos | No se aplica debido a sus dificultades en comprensión. |
| | Test de vocabulario en imágenes PEABODY (Dunn, Dunn y Arribas, 2006) | Vocabulario receptivo | Los resultados muestran un nivel de vocabulario comprensivo equivalente a un nivel inferior al que le corresponde en función de su edad. |
| | MLE | Morfología Sintaxis | No tiene adquirida la estructura oracional básica. No tiene adquiridos los determinantes de género, número y artículo. Apenas produce flexiones verbales. |
| Uso: pragmática | MLE y observación en contexto natural | Pragmática | Lenguaje poco funcional, juego simbólico pobre, con habla reguladora escasa. Ausencia de intención comunicativa y de habilidades narrativas. |

Fuente: Elaboración propia a partir de informes SIADOE (no publicados)

Tras esta primera evaluación se diagnostica que el alumno tiene un Trastorno Específico del lenguaje, denominado en la actualidad Trastorno del lenguaje 315.32 (F80.2), (DSM-V, APA, 2013).

Tabla XII. Evaluación y resultados A. año 2011

| Prueba | Áreas evaluadas | Resultados | |
|--|--|--|---|
| Análisis de juego simbólico. | Juego simbólico | Realiza acciones repetidas con objetos y ecolalias sin finalidad comunicativa. | |
| Evaluación de la discriminación Auditiva y Fonológica: EDAF (Brancal, Ferrer, Alcantud y Quiroga, 1998) | Discriminación auditiva y fonológica | No se pueden obtener resultados concluyentes puesto que contesta al azar. | |
| Evaluación del Lenguaje Oral: | | | |
| Forma: fonología, morfología y sintaxis | Registro Fonológico Inducido (Monfort y Juárez, 2006) | Articulación de fonemas | Tiene prácticamente adquirido el repertorio fonético-fonológico. |
| | Protocolo de evaluación de funciones orofaciales y de evaluación de órganos Fonoarticulatorios | Prerrequisitos del lenguaje | Baja tonicidad de labios, lengua y mejillas; las funciones orofaciales siguen un patrón correcto. |
| Contenido: semántica | Test de conceptos básicos BOEHM (Boehm, 2000) | Conceptos básicos | Presenta muchas dificultades en la comprensión de las consignas, no obstante se observan dificultades en términos espaciales. |
| | Test de vocabulario en imágenes PEABODY (Dunn, Dunn y Arribas, 2006) | Vocabulario receptivo | Los resultados muestran un vocabulario receptivo entre dos y tres años por debajo de lo esperable para su edad cronológica. |
| Uso: pragmática | MLE y observación | Morfología Sintaxis | Habilidades comunicativas escasas. No tiene intención comunicativa. Evidentes dificultades en comprensión. |

Fuente: Elaboración propia a partir de informes SIADOE (no publicados)

Tabla XIII. Evaluación y resultados A. año 2012

| Prueba | Áreas evaluadas | Resultados | |
|--|--|---|---|
| Evaluación cognitiva y neuropsicológica | | | |
| Batería de Evaluación Kaufman para niños K-ABC (Kaufman y Kaufman, 1983) | Procesamiento secuencial Procesamiento simultáneo Procesamiento mental compuesto Conocimientos Escala no verbal | Los resultados obtenidos sitúan a A. ligeramente bajo en su competencia cognitiva. No obstante, estos resultados han de ser tomados con cautela debido a las dificultades que presentaba el alumno para comprender las demandas de las evaluadoras. | |
| Cuestionario de Madurez Neuropsicológica Infantil (Portellano, Mateos y Martínez, 2000) | Áreas neuropsicológicas | Evolución muy discreta, sigue presentando dificultades que en la evaluación anterior. | |
| Evaluación del Lenguaje Oral: | | | |
| Contenido: semántica | Test de conceptos básicos BOEHM (Boehm, 2000) | Conceptos básicos | Presenta muchas dificultades en términos como: encima, junto a, entre... |
| | Test de vocabulario en imágenes PEABODY (Dunn, Dunn y Arribas, 2006) | Vocabulario receptivo | Los resultados sitúan a A en una edad equivalente a 4 años, 3 años por debajo de lo esperado en función de su edad. |

Uso
(fonología,
morfología y
sintaxis y
forma
pragmática)

MLE y observación

Morfología
Sintaxis

Evolución lenta en
habilidades conversacionales.
Su longitud media del
enunciado ha evolucionado
considerablemente.

Fuente: Elaboración propia a partir de informes SIADOE (no publicados)

Tabla XIV. Evaluación y resultados A. año 2013

| Prueba | Áreas evaluadas | Resultados |
|---|--------------------------------------|---|
| Evaluación de la discriminación Auditiva y Fonológica: EDAF (Brancal, Ferrer, Alcantud, Quiroga, 1998) | Discriminación auditiva y fonológica | Sólo se le administra la subprueba de memoria secuencial auditiva, donde consigue memorizar un elemento más que la anterior vez. |
| Evaluación del Lenguaje Oral: | | |
| Test de conceptos básicos BOEHM (Boehm, 2000) | Conceptos básicos | Mejora considerablemente respecto a la evaluación anterior. |
| Subprueba de lenguaje expresivo del CUMANIN (Portellano, Martínez y Mateos, 2000) | Fluidez verbal | La fluidez verbal ha mejorado notablemente, no obstante, se encuentra dos años por debajo de lo esperable para su edad. |
| MLE y observación | Morfología Sintaxis Pragmática | Se observan mejores datos que en la evaluación anterior. El uso que hace del lenguaje es adecuado para su edad y sus habilidades conversacionales han mejorado positivamente. |
| Escala Reynell de desarrollo del lenguaje (Reynell y Gruber, 1990) | Comprensión. | El alumno muestra un nivel de comprensión equivalente a un niño de cuatro años. |

Fuente: Elaboración propia a partir de informes SIADOE (no publicados)

Tabla XV. Evaluación y resultados A. año 2014

| Prueba | Áreas evaluadas | Resultados |
|---|---|--|
| Batería de Evaluación Kaufman para niños K-ABC (Kaufman y Kaufman, 1983) | Procesamiento secuencial. Procesamiento simultáneo. Procesamiento mental compuesto. Conocimientos. Escala no verbal | A pesar de que su atención sostenida ha evolucionado significativamente, A. se sitúa en un nivel cognitivo global ligeramente bajo para procesar información y resolver problemas. |
| Evaluación del Lenguaje Oral: | | |
| Contenido: semántica | Test de conceptos básicos BOEHM (Boehm, 2000) | Conceptos básicos Mejora en la adquisición de conceptos básicos. |
| | Test de vocabulario de imágenes: Peabody (Dunn, Dunn y Arribas, 2006) | Vocabulario receptivo Los resultados sitúan a A. en una edad equivalente a 5 años y 7 meses, 3 años por debajo de lo esperado para su edad. |

| | | | |
|-------------------------------|---|--|--|
| Comprensión | Test Illinois de Aptitudes Psicolingüísticas (ITPA) (Kirk, McCarthy y Kirk, 2004) | Comprensión auditiva, visual. Memoria secuencial visomotor y asociación auditiva | El alumno se encuentra por debajo de su edad cronológica en todas las áreas. |
| Forma, uso y contenido | MLE. | Fonología, morfología, sintaxis y pragmática | El alumno ha evolucionado positivamente pero de forma lenta. |

Fuente: Elaboración propia a partir de informes SIADOE (no publicados)

Tabla XVI. Evaluación y resultados A. año 2015

| Prueba | Áreas evaluadas | Resultados | |
|--|--|--|--|
| Evaluación del Lenguaje Oral | | | |
| pragmática | Habilidades narrativas en tareas de secuenciación temporal/scripts y pequeñas narraciones con estructura. | Secuencias temporales. Narraciones. | Evolución notable, ampliando el número de nexos. Parece tener interiorizada la estructura narrativa. El avance en narraciones con escaso apoyo visual es muy discreto. |
| | Test de vocabulario de imágenes: Peabody (Dunn, Dunn y Arribas, 2006) | Vocabulario receptivo. | Los resultados sitúan a A. en una edad equivalente a 5 años y 7 meses, 3 años por debajo de lo esperado para su edad. |
| Evaluación del lenguaje escrito: | | | |
| Temario de Conocimiento del Medio de 3º de Primaria. ANAYA | Comprensión lectora. | El alumno tiende a realizar un aprendizaje memorístico sin comprender los conceptos. | |
| Test de copia y de Reproducción de Memoria de Figuras Geométricas Complejas de Rey (Rey, 1997). | Visopercepción. | La ejecución visoperceptiva de A. se encuentra un año y medio por debajo de lo esperable para su edad. | |

Fuente: Elaboración propia a partir de informes SIADOE (no publicados)

Tabla XVII. Evaluación y resultados A. año 2016

| Prueba | Áreas evaluadas | Resultados | |
|--|---|---|--|
| Evaluación cognitiva | | | |
| Batería de Evaluación Kaufman para niños K-ABC (Kaufman y Kaufman, 1983) | Memoria de trabajo | Discrepancia entre dos modalidades. Tiene un rendimiento bajo en operaciones con números y material verbal, sin embargo, mejora de forma evidente cuando trabaja con material visoespacial. | |
| Subprueba de lenguaje expresivo del CUMANIN (Portellano, Martínez y Mateos, 2000) | Memoria de trabajo | | |
| Evaluación del Lenguaje Oral: | | | |
| Forma: fonología, morfología y sintaxis | Comprensión de Estructuras Gramaticales (Mendoza, Carballo, Muñoz y Fresneda, 2005) | Comprensión oral y conocimiento de estructuras gramaticales | Comprende estructuras oracionales sencillas. Presenta dificultades en oraciones complejas (atributivas, reflexivas...) |

| | | | |
|--|--|------------------------|--|
| Contenido: semántica | Test de conceptos básicos BOEHM (Boehm, 2000) | Conceptos básicos | Tiene la mayor parte de los conceptos adquiridos. |
| Uso: pragmática | Ordenar y contar una historia | Habilidades narrativas | Es capaz de narrar los problemas y las acciones de las narraciones. |
| Evaluación del lenguaje escrito | | | |
| Comp. lectora | Temario de Ciencias sociales. | Comprensión lectora. | El alumno mejora mucho cuando los textos que se le plantean son previamente estructurados. |

Fuente: Elaboración propia a partir de informes SIADOE (no publicados)

Tabla XVIII. Evaluación y resultados A. año 2017

| Prueba | Áreas evaluadas | Resultados |
|--|---|--|
| Evaluación del Lenguaje Oral: | | |
| Forma: fonología, morfología y sintaxis | Comprensión de Estructuras Gramaticales (Mendoza Carballo, Muñoz y Fresneda, 2005) | Comprensión oral y conocimiento de estructuras gramaticales Se encuentra dos desviaciones típicas por debajo de lo esperado para su edad. |
| Contenido: semántica | Test de conceptos básicos BOEHM (Boehm, 2000) | Conceptos básicos Le falta adquirir el concepto “algunas pero no muchas”. |
| | Test de vocabulario de imágenes: Peabody (Dunn, Dunn y Arribas, 2006) | Vocabulario receptivo El alumno se encuentra por debajo de lo esperado para su edad. |
| Uso: pragmática | Ordenar y contar una historia | Habilidades narrativas Mejoras significativas con respecto a la evaluación anterior. |
| | Guía para la evaluación de la pragmática (Creaghead, 1984) | Pragmática El uso que hace del lenguaje en las interacciones es pobre para su edad. |
| Evaluación del lenguaje escrito: | | |
| Composición | Análisis cualitativo de una composición. | Composición escrita Mejora significativamente en la organización y realización de narraciones escritas. |

Fuente: Elaboración propia a partir de informes SIADOE (no publicados)

Tras el exhaustivo análisis de las diferentes evaluaciones, podemos observar que el alumno evolucionó de forma considerable en todas las dimensiones del lenguaje: expresión y comprensión (especialmente en fonología, semántica y morfosintaxis). No obstante, su desarrollo siguió siendo inferior respecto al patrón típico de normalidad. En la actualidad, las mayores dificultades se encuentran en comprensión y composición de textos expositivos.

ANEXO III.

TÍTULO: LOS SERES VIVOS

En la naturaleza existen diferentes tipos de seres: los seres vivos y los seres inertes. Los seres vivos son aquellos que nacen, crecen, se alimentan, se reproducen, se relacionan y mueren.

Los seres vivos realizan tres funciones vitales, necesarias para poder vivir. En primer lugar, realizan la función de nutrición, por la que los seres vivos comen para obtener la energía suficiente para poder crecer, moverse y vivir. En segundo lugar, realizan la función de reproducción, por la que los seres vivos crean nuevos seres vivos parecidos a ellos (tener descendientes). Y, en tercer lugar, realizan la función de relación, por la que los seres vivos captan lo que sucede a su alrededor y actúan sobre lo que sucede.



Además, los seres vivos pueden pertenecer a cinco reinos diferentes: el reino animal, donde se encuentran los animales; el reino vegetal, donde se encuentran las plantas; el reino de los hongos, como las setas; el reino mórneras, donde se encuentran las bacterias; y el reino de los protocistas, donde se encuentran los protozoos y las algas.



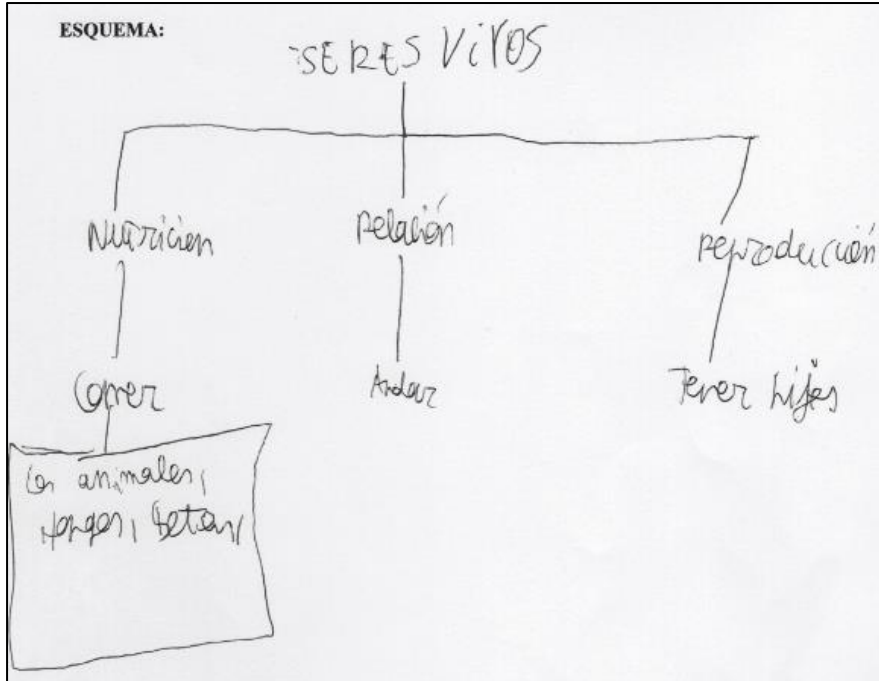
Todas estas características hacen que los seres vivos sean muy especiales y diferentes a los seres inertes.

PREGUNTAS:

1. ¿Qué son los seres vivos?
2. ¿Qué funciones realizan los seres vivos?
3. ¿Para qué sirve la función de nutrición?
4. ¿Qué pasaría si los seres vivos no realizaran la función de reproducción?
5. ¿Cuáles son los reinos a los que pueden pertenecer los seres vivos?

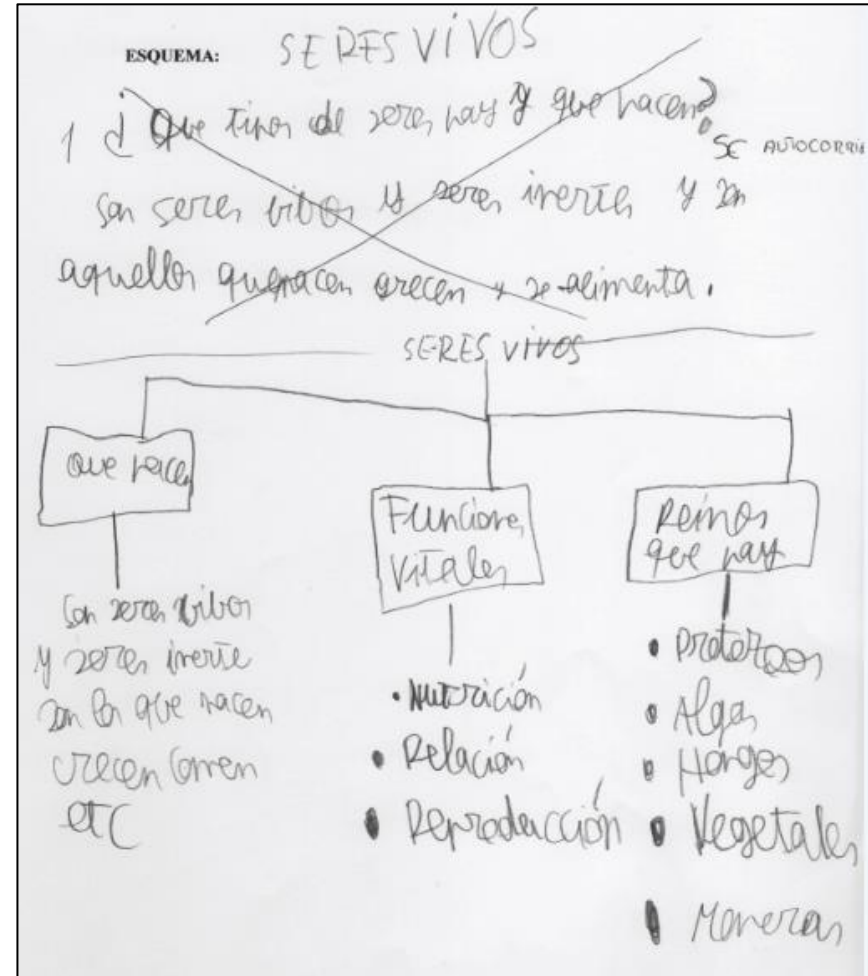
ANEXO IV.

Esquema pretest



Fuente: producción niño.

Esquema postest



Fuente: producción niño.

Resumen pretest

RESUMEN:

Los seres vivos realizan las tres funciones vitales: Nutrición, Relación y Reproducción. Nutrición era para comer, la relación para andar y la reproducción para tener descendientes. Y las funciones de comida son: Seres, Hongos, Champiñones.

Fuente: producción niño.

Resumen postest

RESUMEN:

Hay dos seres: seres vivos y seres invertebrados. Los seres vivos comen, crecen y se reproducen siempre. Hay tres funciones vitales: Nutrición, Relación y reproducción. Hay 5 reinos: Protozoos, Vegetales, Moneras, Hongos y Plantas.

Fuente: producción niño.

Preguntas pretest

PREGUNTAS:

1. ¿Qué son los seres vivos?
Los seres vivos son los que realizan las tres funciones vitales
2. ¿Qué funciones realizan los seres vivos?
Nutrición, Relación, Reproducción
3. ¿Para qué sirve la función de nutrición?
Para comer
4. ¿Qué pasaría si los seres vivos no realizaran la función de reproducción?
Si no realiza la función de reproducción no podría tener descendientes
5. ¿Cuáles son los reinos a los que pueden pertenecer los seres vivos?
Los animales, los hongos, los setas,

Fuente: producción niño.

Preguntas postest

PREGUNTAS:

1. ¿Qué son los seres vivos?
Son animales que necesitan comer más veces y para muchas cosas más
2. ¿Qué funciones realizan los seres vivos?
Nutrición, Relación y Reproducción
3. ¿Para qué sirve la función de nutrición?
Para comer
4. ¿Qué pasaría si los seres vivos no realizaran la función de reproducción?
Por qué no podrían tener descendientes
5. ¿Cuáles son los reinos a los que pueden pertenecer los seres vivos?
Madera y protistas, vegetal
Hongos

Fuente: producción niño.

ANEXO V.

Tabla XXV. Datos pre-post evaluación cualitativa comprensión textual

| | Pre | Post | |
|---|--|-------------|----------|
| Conocimientos previos: verbaliza conexiones con sus conocimientos. | 0/1=0% | 0/1=0% | |
| Acceso al significado | Microestructura: | | |
| | Responde a preguntas concretas sobre vocabulario. | 0/1=0% | 0/1=0% |
| | Macroestructura: | | |
| | Detecta las ideas relevantes del texto. | 1/3=33% | 3/3=100% |
| | Explica con sus palabras las ideas del texto. | 3/8=37,5% | 4/8=50% |
| Autorregulación (mediada) | Superestructura: | | |
| | Utiliza marcadores retóricos descriptivos. | 0/4=0% | 1/4= 25% |
| | Objetivos/meta: explicita el objetivo de lectura. | | |
| | Supervisión: | | |
| | Detecta errores durante la lectura. | 0/1=0% | 1/1=100% |
| | Vuelve a leer. | 0/1=0% | 1/1=100% |
| | Se autocorriges cuando comete errores. | 0/1= 0% | 1/1=100% |
| | Evaluación : | | |
| | Sabe cuándo ha comprendido y cuando no. | 0/1=0% | 1/1=100% |
| Responde correctamente a preguntas literales. | 3/4=75% | 4/4=100% | |
| Responde correctamente a preguntas inferenciales. | 1/1=100% | 1/1=100% | |

Fuente: elaboración propia

Tabla XXVI. Datos pre-post evaluación cualitativa composición textual

| | Pre | Post | |
|--|---|-------------|-----------|
| Conocimientos previos: Explicita aquello que ya conoce. | 0/0=0% | 0/0=0% | |
| Acceso al significado | Microestructura: | | |
| | No hay agramatismos. | 3/10=70% | 1/10=90% |
| | No hay saltos temáticos. | 1/10=90% | 0/10=100% |
| | Macroestructura: | | |
| | Pone título al texto que se relaciona con el contenido tratado. | 0/1=0% | 0/1=0% |
| Autorregulación (mediada) | El texto contiene las ideas importantes. | 1/3=33% | 3/3=100% |
| | Superestructura: | | |
| | Emplea marcadores retóricos descriptivos. | 0/4=0% | 0/4=0% |
| | Objetivo/ meta: explicita el objetivo de la composición. | | |
| | Supervisión: | | |
| | Detecta errores en la composición. | 0/1=0% | 1/1=100% |
| | Vuelve a leer lo escrito. | 0/1=0% | 1/1=100% |
| | Corrige los errores en la composición. | 0/1=0% | 1/1=100% |
| | Evaluación: | | |
| Detecta que la composición tiene todas las ideas relevantes. | 1/3=33% | 3/3=100% | |
| Incluye información literal del texto. | 5/8=62% | 6/8=75% | |
| Incluye inferencias del texto. | 1/1=100% | 1/1=100% | |

Fuente: elaboración propia

Tabla XXVII. Datos pre-post evaluación cualitativa comprensión textual

| | | Sesión I | Sesión II | Sesión III | Sesión IV | Sesión V | Sesión VI | Sesión VII | Sesión VIII |
|---|--|----------|-----------|------------|-----------|----------|-----------|------------|-------------|
| Conocimientos previos: verbaliza conexiones con sus conocimientos. | | 0/1=0% | 1/1=100% | 0/1=0% | 1/1=100% | 0/1=0% | 1/1=100% | 0/1=100% | 1/1=100% |
| Acceso al significado | Microestructura: | | | | | | | | |
| | Responde a preguntas concretas sobre vocabulario. | 1/5=20% | 2/5=40% | 3/5= 60% | 4/5=80% | 4/5=80% | 5/5=100% | 4/5=80% | 5/5=100% |
| | Macroestructura: | | | | | | | | |
| | Detecta las ideas relevantes del texto. | 2/4=50% | 3/4=75% | 2/3=66,6% | 3/3=100% | 2/2=100% | 2/2=100% | 2/3=66,6 | 3/3=100% |
| Autoregulación (mediada) | Explica con sus palabras las ideas del texto. | 0/4=0% | 2/4=50% | 0/3= 0% | 2/3=66,6% | 1/2=50% | 1/2=50% | 1/3=33,3% | 2/3=66,6% |
| | Superestructura: | | | | | | | | |
| | Utiliza marcadores retóricos descriptivos. | 0/5=0% | 0/5=0% | 1/3=33,3 | 0/5=0% | 0/5=0% | 3/5=60% | 3/5=60% | 5/5=100% |
| | Objetivos/meta: explicita el objetivo de lectura. | 0/1=0% | 0/1=0% | 0/1= 0% | 0/1=0% | 0/1=0% | 0/1=0% | 0/1=0% | 0/1=0% |
| | Supervisión: | | | | | | | | |
| | Detecta errores durante la lectura. | 0/1=0% | 0/1=0% | 0/1=0% | 1/1=100% | 1/1=100% | 1/1=100% | 1/1=100% | 1/1=100% |
| | Vuelve a leer. | 0/1=0% | 0/1=0% | 0/1=0% | 1/1=100% | 1/1=100% | 1/1=100% | 1/1=100% | 1/1=100% |
| | Se autocorriga cuando comete errores. | 0/1=0% | 0/1=0% | 0/1=0% | 0/1=0% | 0/1=0% | 1/1=100% | 1/1=100% | 1/1=100% |
| Evaluación : | | | | | | | | | |
| Sabe cuándo ha comprendido y cuando no. | 0/1=0% | 0/1=0% | 0/1=0% | 0/1=0% | 0/1=0% | 0/1=0% | 1/1=100% | 1/1=100% | |
| Responde correctamente a preguntas literales. | 3/4=75% | 3/4=75% | 1/3=33,3% | 3/3=100% | 2/2=100% | 2/2=100% | 2/3=66,6% | 3/3=100% | |
| Responde correctamente a preguntas inferenciales. | NE | NE | NE | NE | NE | NE | NE | NE | |

Fuente: elaboración propia

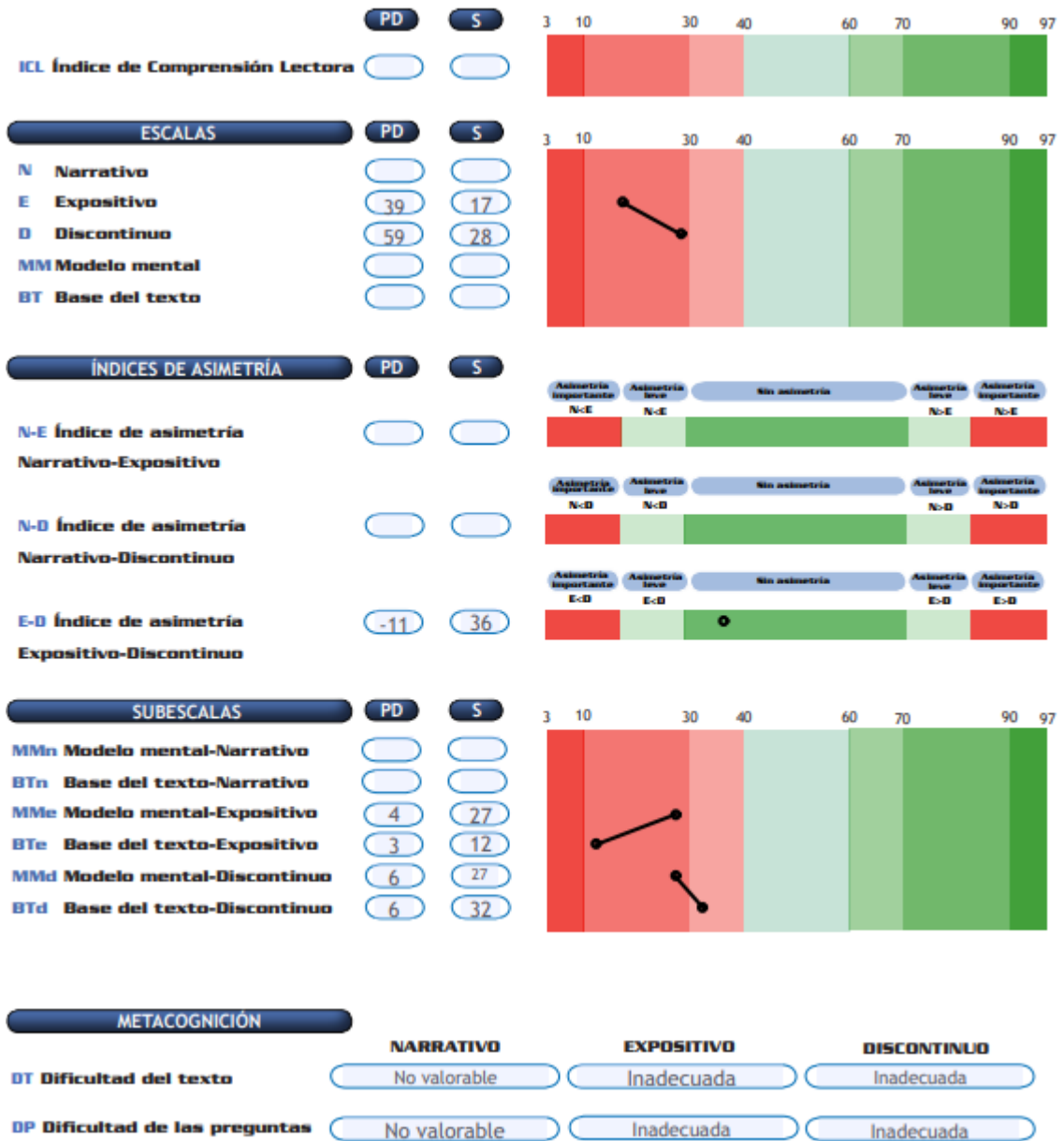
Tabla XXVIII. Datos pre-post evaluación cualitativa composición textual

| | Sesión I | Sesión II | Sesión III | Sesión IV | Sesión V | Sesión VI | Sesión VII | Sesión VIII | |
|---|---|-----------|------------|-----------|----------|-----------|------------|-------------|----------|
| Conocimientos previos: Explicita aquello que ya conoce. | 0/1=0% | 0/1=0% | 0/1=0% | 0/1=0% | 0/1=0% | 0/1=0% | 0/1=0% | 0/1=0% | |
| Acceso al significado | Microestructura: | | | | | | | | |
| | No hay agramatismos. | 7/7=100% | 7/7=100% | 3/3=100% | 3/3=100% | 7/7=100% | 7/7=100% | 4/4=100% | 4/4=100% |
| | No hay saltos temáticos. | 7/7=100% | 7/7=100% | 3/3=100% | 3/3=100% | 2/2=100% | 7/7=100% | 4/4=100% | 4/4=100% |
| | Macroestructura: | | | | | | | | |
| | Pone título al texto que se relaciona con el contenido tratado. | 1/1=100% | 1/1=100% | 1/1=100% | 1/1=100% | 1/1=100% | 1/1=100% | 1/1=100% | 1/1=100% |
| | El texto contiene las ideas importantes. | 3/4=75% | 3/4=75% | 3/3=100% | 3/3=100% | 2/2=100% | 2/2=100% | 3/3=100% | 3/3=100% |
| | Superestructura: | | | | | | | | |
| Emplea marcadores retóricos descriptivos. | 0/5=0% | 0/5=0% | 10/13=77% | 0/13=0% | 0/5=0% | 5/5=100% | 0/5=0% | 5/5=100% | |
| Objetivos/meta: explicita el objetivo de la composición. | 0/1=0% | 0/1=0% | 0/1=0% | 0/1=0% | 0/1=0% | 0/1=0% | 1/1=100% | 1/1=100% | |
| Autoregulación (mediada) | Supervisión: | | | | | | | | |
| | Detecta errores en la composición. | 0/1=0% | 0/1=0% | 0/1=0% | 0/1=0% | 0/1=0% | 1/1=100% | 1/1=100% | 1/1=100% |
| | Vuelve a leer lo escrito. | 0/1=0% | 1/1=100% | 0/1=0% | 1/1=100% | 1/1=100% | 1/1=100% | 1/1=100% | 1/1=100% |
| | Corrige los errores en la composición. | 0/1=0% | 0/1=0% | 0/1=0% | 0/1=0% | 0/1=0% | 1/1=100% | 1/1=100% | 1/1=100% |
| | Evaluación: | | | | | | | | |
| | Detecta que la composición tiene todas las ideas relevantes. | 3/4=75% | 3/4=75% | 3/3=100% | 3/3=100% | 2/2=100% | 2/2=100% | 3/3=100% | 3/3=100% |
| | Incluye información literal del texto. | 3/4=75% | 3/4=75% | 4/4=100% | 3/3=100% | 2/2=100% | 2/2=100% | 3/3=100% | 3/3=100% |
| Incluye inferencias del texto. | NE | NE | NE | NE | NE | NE | NE | NE | |

Fuente: elaboración propia

ANEXO VI.

Imagen I. Puntuaciones condición Pretest estandarizada



Fuente: Evaluación SIADOE (no publicada)

ANEXO VII.

Imagen II. Puntuaciones condición Postest estandarizada



Fuente: evaluación SIADOE (no publicada)