

| | | |
|--|--|--|
|  <p>OCNOS Revista de Estudios sobre Lectura</p> | <p>Ocnos Revista de Estudios sobre lectura http://ocnos.revista.uclm.es/</p> |  <p>Open Access Full Text Article</p> |
|--|--|--|

Dificultades en habilidades de alfabetización emergente en preescolares con trastorno específico del lenguaje. Revisión sistemática

Difficulties in emergent literacy skills in preschool children with specific language impairment. A systematic review

Nicole B. Vargas

Universidad de las Américas (Chile)

<https://orcid.org/0000-0003-2764-9136>

Fecha de recepción:

11/11/2019

Fecha de aceptación:

12/05/2020

ISSN: 1885-446 X

ISSNe: 2254-9099

Palabras clave:

Trastornos del lenguaje; dificultades de aprendizaje; alfabetización emergente; lectura temprana; habilidad lectora; niños en edad preescolar.

Keywords:

Language Impairments; Learning Disabilities; Emergent Literacy; Early Reading; Reading Ability; Preschool Children.

Correspondencia:

nvargas9@edu.udla.cl

Resumen

Aunque la investigación sugiere que los niños con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) están en riesgo de problemas de lectura, la investigación sobre el desarrollo de la alfabetización emergente es limitada. Por lo tanto, el objetivo de este trabajo era revisar sistemáticamente la investigación de alfabetización emergente en esta población. Las búsquedas en las bases de datos de 1998 a 2018 arrojaron cuatro artículos que cumplían los criterios de inclusión/exclusión. Los resultados sugirieron dificultades en las habilidades de alfabetización emergente en niños con TEL. Los hallazgos resaltan la necesidad de más investigación, especialmente en hispanohablantes.

Abstract

Although research suggests that children with Specific Language Impairment (SLI) are at risk of suffering reading problems, there is shortage of research on emergent literacy development. Therefore, the objective is to systematically review emergent literacy research using this population. search in databases between 1998 and 2018 yielded four articles that met the inclusion/exclusion criteria. The results suggested difficulties in emergent literacy skills among children with SLI. The findings highlight the need for more research, especially among Spanish-speaking children.

Vargas, N. B. (2020). Dificultades en habilidades de alfabetización emergente en preescolares con trastorno específico del lenguaje. Revisión sistemática. *Ocnos*, 19 (2), 17-28.
https://doi.org/10.18239/ocnos_2020.19.2.2202



Introducción

En las últimas décadas, el aprendizaje de la lectura y escritura se ha transformado en un hito transcendental del desarrollo infantil en términos cognitivos, académicos y socioculturales.

La Alfabetización Emergente (AE) se refiere a las habilidades precursoras del lenguaje escrito (Clay, 1966; Teale y Sulzby, 1986; Whitehurst y Lonigan, 1998). La teoría de la AE sugiere que los niños que se retrasan en áreas del lenguaje oral se encuentran en riesgo de dificultades a futuro con el aprendizaje del lenguaje escrito (Tracey y Morrow, 2006). Estos precursores se relacionan a futuro con los procesos de decodificación (por ejemplo, el conocimiento alfabético y conciencia fonológica) y la comprensión lectora.

Las dificultades del aprendizaje de la lectura en niños con TEL durante la etapa escolar han sido ampliamente descritas a través de los años (Adlof, 2017; Botting, Simkin y Conti-Ramsden, 2006; Isoaho, Kauppi y Launonen, 2016; Spanoudis, Papadopoulos y Spyrou, 2019). Estas dificultades se expresan en la decodificación y comprensión lectora.

La presente revisión sistemática tuvo como propósito identificar las posibles debilidades que muestran los niños con TEL en el desarrollo de habilidades de AE que se asocian a futuro con la decodificación y comprensión de textos. Los hallazgos pretenden potencialmente orientar la evaluación e intervención, informar a futuros investigadores y disminuir la brecha de información sobre la AE en niños con TEL redactada en español.

Antecedentes

Modelo explicativo del proceso lector

Tomando la conceptualización de la Vista Simple de la Lectura (Hoover y Gough, 1990), es posible concebir la comprensión lectora como el resultado del reconocimiento de palabras y la com-

prensión del lenguaje oral. Comprender textos implica reconocer las palabras escritas (decodificación) y luego atribuirles significado. Las investigaciones avalan este modelo teórico, ya que se han demostrado las contribuciones que hacen la decodificación y comprensión del lenguaje oral para explicar alrededor del 80% de la varianza total en comprensión lectora (Catts, Hogan y Adlof, 2005; Catts, Hogan y Fey, 2003; Hoover y Gough, 1990). A pesar de lo antes planteado, es importante considerar que la contribución de ambos procesos experimenta cambios a través del tiempo en función de la experticia del lector. Por ejemplo, al inicio del proceso de alfabetización el reconocimiento de palabras y comprensión del lenguaje oral explican un 27% y 9% de la varianza total en comprensión lectora, respectivamente. Al cabo de ocho años, el reconocimiento de palabras explica tan solo el 1% de la varianza y la comprensión del lenguaje oral contribuye con un 36% de la variación (Catts et al., 2005).

Empleando este modelo, se distinguen tres perfiles de dificultades: a) dificultades en la decodificación, b) dificultades en la comprensión del lenguaje oral y c) dificultades en decodificación y comprensión del lenguaje oral (Catts et al., 2003). Por este motivo, al realizar investigaciones sobre AE es importante determinar que habilidades actúan como predictores de la lectura (Shanahan y Lonigan, 2013) y dilucidar, como dichas habilidades se relacionan con la decodificación y comprensión del lenguaje oral. En el 2008, el *National Emergent Literacy Panel* (NELP) determinó que las habilidades de AE con una correlación positiva, de fuerte a moderada con el posterior aprendizaje de la lectura son: el Conocimiento Alfabético (CA), Conciencia Fonológica (CF), la Velocidad de Nominación, entre otros. También, definieron habilidades que tendrían una relación moderada con al menos una medida de logro posterior, donde se agrupan el lenguaje oral, Conocimiento de lo Impreso (CI), entre otras (NELP, 2008).

Las habilidades de AE que se relacionan con la decodificación serían el CA, CF Y CI. Las investigaciones, han demostrado vínculos importantes entre CA y CF para realizar la decodificación y

también, han demostrado como el entrenamiento explícito en CF mejora el reconocimiento de palabras. En cuanto a la comprensión del lenguaje oral, su construcción depende de la interrelación de varios factores, entre ellos, el vocabulario, la gramática y las habilidades narrativas (Catts, Hoogan y fey, 2003; Lynch, Anderson, Anderson y Shapiro, 2008). Las dificultades del lenguaje oral pueden dificultar el reconocimiento de palabras escritas y sobre todo, la comprensión lectora. Esta afirmación proviene de numerosos estudios longitudinales y transversales realizados en niños con y sin TEL, que han demostrado como los niños con dificultades del lenguaje en edades tempranas son propensos a experimentar dificultades en el aprendizaje del lenguaje escrito (Adlof, 2017; Botting, et al., 2006; Catts, Bridges, Little y Tomblin, 2008; Coloma et al., 2012; Isoaho et al., 2016; Luque, Borday, Giménez, López-Zamora y Rosales, 2011; Spanoudis et al., 2019).

Trastorno Específico del Lenguaje y Lectura (TEL)

El TEL se caracteriza por dificultades significativas en el desarrollo del lenguaje, que se expresan en ausencia de dificultades intelectuales, sensoriales, motoras, socioemocionales o neurológicas evidentes (Aguado et al., 2015; Plante, 1998). Se ha estimado que, en edad preescolar, la prevalencia del TEL bordea del 7% (Tomblin et al., 1997). Existe evidencia que sugiere que el TEL persiste en la adultez (Poll, Betz y Miller, 2010), configurándose como un Trastorno del Neurodesarrollo. La causa del trastorno es aún desconocida y las teorías suponen que es de origen multifactorial, sugiriendo variables biológicas, cognitivas, sociales y conductuales que podrían promover la expresión del trastorno (Bishop, 2006).

Las dificultades del aprendizaje de la lectura asociadas al TEL han sido ampliamente descritas a través de los años en niños de habla inglesa (Adlof, 2017; Botting, et al., 2006; Isoaho et al., 2016; Spanoudis et al., 2019) y en menor proporción en niños de habla hispana (Coloma et al.,

2012; Luque et al., 2011). La literatura demuestra que las dificultades lectoras se evidencian en la decodificación y comprensión de textos. Sin embargo, las dificultades a nivel comprensivo son las que el medio suele percibir con más facilidad y atribuir mayor significancia (Bishop, McDonald, Bird y Hayiou-Thomas, 2009; Botting et al., 2006).

Marco Metodológico

Objetivo del estudio

El objetivo de la revisión fue identificar las dificultades en el desarrollo de las habilidades de AE que se relacionan a futuro con la decodificación y comprensión lectora, en niños de entre 3 y 6 años con diagnóstico de TEL, antes de iniciar la enseñanza formal del lenguaje escrito.

Estrategia de búsqueda sistemática

La revisión siguió las pautas de Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses Protocols (PRISMA-P, Moher et al., 2015). El diagrama de búsqueda se muestra en la figura 1.

Identificación

La búsqueda se realizó en enero-febrero de 2019, limitándose a investigaciones en idioma inglés y español, publicadas entre los años 1998 y 2018. La pesquisa se desplegó en las bases de datos electrónicas: EBSCO, MEDES, MEDLINE, LILACS, PubMed, SciELO, Scopus, SpeechBITE y Web of Science.

Los términos utilizados fueron “children” OR “preschoolers” AND/WITH”, “Specific Language Impairment” OR “SLI” OR “Developmental Language Disorder” OR “DLD”, “Language disorder” OR “LD” y “Primary Language Disorder” OR “PLD”, combinados con “emergent literacy skills”, OR “emergent literacy”, OR “emergent reading”. También se realizó la búsqueda con los términos en español: “niños” O “preescolares” Y/CON “Trastorno Específico del Lenguaje” O “TEL” O

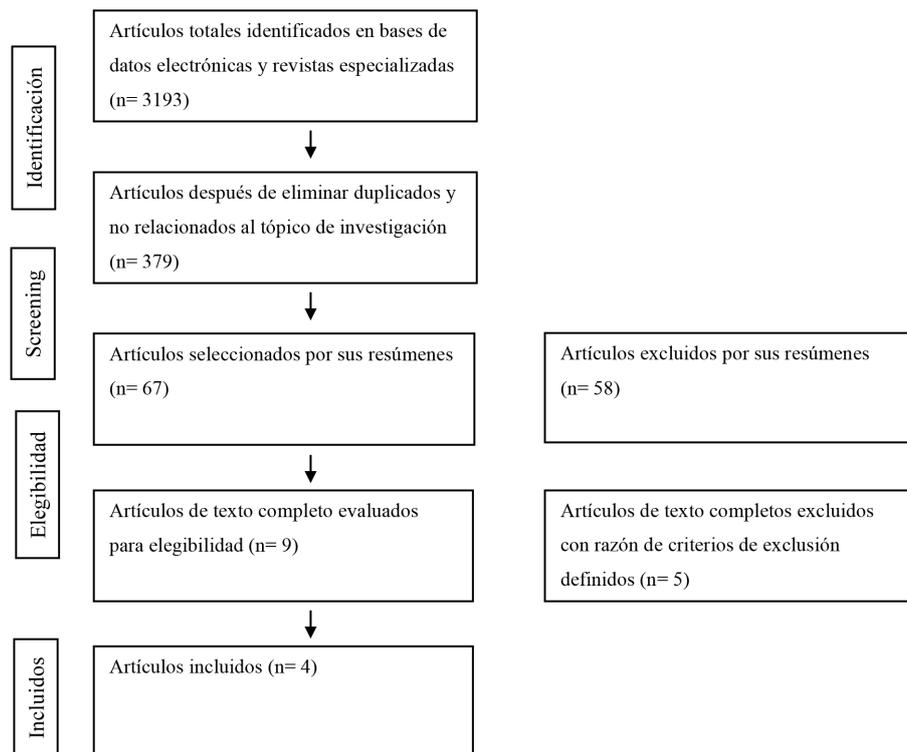


Figura 1. Diagrama de flujo de la estrategia de búsqueda según PRISMA-P
Fuente: Moher et al. (2015).

“Trastorno del Desarrollo del Lenguaje” O “TDL”, “Trastorno del Lenguaje” O “TL” y “Trastorno Primario del Lenguaje” O “TPL”, combinados con los términos “habilidades de alfabetización emergente” O “alfabetización emergente” O “lectura emergente”.

Durante la identificación de estudios, se obtuvo un total de 3193 coincidencias transversalmente en las bases de datos electrónicas antes definidas.

Screening

Las referencias se exportaron a EndNote X8, se eliminaron duplicados y se realizó un tamizaje para asegurar que las investigaciones incluían a niños con TEL usando sinónimos como, Trastorno del Desarrollo del lenguaje (TDL), Trastorno del Lenguaje (TL) y Trastorno Primario del Lenguaje (TPL). Para concluir, las referencias se filtraron por título, resumen y

palabras clave, excluyendo los documentos que implicaban otros diagnósticos además de TEL, como, por ejemplo: “Discapacidad Intelectual (DI)”, “Síndromes genéticos”, “Trastorno del Espectro Autista (TEA)”, entre otros. De los artículos seleccionados, los nombres de las investigaciones y autores fueron buscados nuevamente en todas las bases de datos y además, en Google Scholar para asegurar que todos los estudios pertinentes fueran identificados. Se buscó en las referencias de los artículos obtenidos para encontrar documentos adicionales. El screening eliminó 3185 artículos, dejando nueve para determinar su elegibilidad.

Elegibilidad

Con copia impresa de las investigaciones, éstas se sometieron a los criterios de inclusión/exclusión individualizados a continuación:

Criterios de inclusión

- Estudios de diseño no experimental con alcance descriptivo, clasificatorio, comparativo, relacional o explicativo.
- Los participantes han sido diagnosticados con TEL.
- La edad de los participantes debe encontrarse entre los 3 y 6 años (ambos incluidos).
- Los estudios caracterizan el desempeño de los participantes en a lo menos dos habilidades de AE que se relacionen con la decodificación o comprensión del lenguaje oral.

Criterios de exclusión

- Estudios donde participantes manifiesten trastornos del lenguaje asociados a otros diagnósticos (como TEA o DI).
- Estudios donde participen niños con TEL que tengan otros trastornos asociados (por ejemplo, Trastornos del Habla).
- Estudios que no incluyan medidas cuantitativas.
- Estudios que incluyan participantes que reciban enseñanza formal de la lectura o escritura.

Finalmente, se seleccionaron cuatro artículos para la revisión; los de Bondreau y Hedberg 1999; Cabell, Justice, Zucker y McGinty, 2009; Justice et al., 2013; y Pavelko, Lieberman, Schwartz y Hahs-Vaughn, 2018.

Resultados

Extracción de datos

La información que se extrajo de los estudios incluyó: a) tipo y diseño de investigación, b) valoración de la transparencia de la comunicación científica de los estudios seleccionados, c) características de los participantes y criterios de inclusión y d) resumen de los estudios.

Tipo y diseño de investigación

Las cuatro investigaciones eran de diseño no experimental. Dos de ellas eran de alcance

descriptivo (Bondreau y Hedberg 1999; Cabell et al., 2009), una de alcance clasificatorio (Justice et al., 2013) y la cuarta, de alcance correlacional (Pavelko et al., 2018).

Valoración de la transparencia de comunicación científica de los estudios seleccionados

Se utilizó la pauta *Strengthening the Reporting of Observational Studies in Epidemiology* (STROBE) (Elm et al., 2014) para la evaluación en la transparencia de comunicación científica de los estudios. El instrumento consta de 22 puntos a evaluar, que se refieren al título, resumen, introducción, métodos, resultados, discusión, otros análisis y otra información. Los estudios obtuvieron 16 puntos (Pavelko et al., 2018), 17 puntos (Bondreau y Hedberg, 1999), 20 puntos (Justice et al., 2013) y 21 puntos (Cabell et al., 2009). En la Tabla 1 se encuentra la valoración completa.

Características de los participantes y criterios de inclusión/exclusión para los estudios

Un total de 113 niños con TEL (78 hombres y 35 mujeres) participaron transversalmente en los estudios. Dentro de los criterios de inclusión/exclusión de las investigaciones, se incluyeron el diagnóstico de TEL y las medidas de cognición no verbal (CNV). Ambos criterios se corroboraron con pruebas estandarizadas para la población participante. En la tabla 2 se entrega una síntesis de la información.

Diagnóstico de TEL

En los estudios, los criterios diagnósticos para TEL fueron: a) resultados de audición bilateral normal en una prueba audiológica (30dB a 500, 1000, 2000 y 4000 Hz); b) historial del desarrollo sin complicaciones neurológicas, sensoriales o motoras; c) puntuación estándar de 80 o más en una evaluación de CNV; d) vivir en un hogar donde el inglés es el idioma principal; y e) dos puntuaciones de subprueba por debajo del percentil 10 o puntajes estándar por debajo de 85 en

Tabla 1
 Evaluación de calidad de los estudios incluidos en la revisión

| Nombre del Estudio | | Bondreau y Hedberg (1999) | Cabell et al. (2009) | Justice et al. (2013) | Pavelko et al. (2018) |
|--------------------------------------|-------|---------------------------|----------------------|-----------------------|-----------------------|
| | Punto | | | | |
| Título y resumen | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 |
| Introducción | | | | | |
| Contexto/fundamentos | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Objetivos | 3 | 1 | 1 | 1 | 0 |
| Métodos | | | | | |
| Diseño del estudio | 4 | 0 | 1 | 1 | 1 |
| Contexto | 5 | 1 | 1 | 1 | 0 |
| Participantes | 6 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Variables | 7 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Fuentes de datos/medidas | 8 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Sesgos | 9 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Tamaño muestral | 10 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Variables cuantitativas | 11 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Métodos estadísticos | 12 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Resultados | | | | | |
| Participantes | 13 | 1 | 1 | 1 | 0 |
| Datos descriptivos | 14 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Datos de las variables de resultados | 15 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Resultados principales | 16 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Otros análisis | 17 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Discusión | | | | | |
| Resultados clave | 18 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Limitaciones | 19 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Interpretación | 20 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Generabilidad | 21 | 0 | 1 | 1 | 0 |
| Otra información | | | | | |
| Financiación | 22 | 1 | 1 | 0 | 0 |
| PUNTAJE TOTAL | | 18 puntos | 21 puntos | 20 puntos | 16 puntos |

el puntaje total de pruebas que evalúan lenguaje receptivo y/o expresivo.

Medidas de cognición no verbal

La CNV se midió en los cuatro estudios. Boudreau y Hedberg (1999) seleccionaron la *Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence-Revised* (WPPSI-R, Wechsler, 1989). Los estudios de Cabell et al. (2009), Justice et al. (2013) y Pavelko et al. (2018), evaluaron mediante la *Kaufman Brief Intelligence Test – Second Edition*

(KBIT-2, Kaufman y Kaufman, 2004[]). Todos los participantes mostraron un desempeño en rango promedio, sin diferencias significativas entre grupos.

Resumen de los estudios

Boudreau y Hedberg (1999) evaluaron a 36 niños (18 con TEL y 18 controles), de edades entre 56 y 70 meses. Los resultados señalaron que los participantes con TEL mostraron rendimientos significativamente por debajo de los controles en medidas tales como CA, CF y CI. No

Tabla 2
 Descripción general de los estudios incluidos en la revisión

| Estudio | Diseño | N Masc/ Fem | Edad | Diagnóstico | CNV | Lenguaje oral | Medidas de AE |
|---------------------------|--|-------------------|---|--|--|---|---|
| Bondreau y Hedberg (1999) | Diseño no experimental de alcance descriptivo | 18 (16/2) | M = 63; DE = 3.75; rango = 56-68. | Terapeuta del lenguaje educacional certificado con prueba normada (PLS-3) y criterios de inclusión y exclusión clásicos. | Excluyente: (WPPSI-R, incluyendo diseño de bloques, finalización de la imagen y diseño geométrico. (Wechsler, 1989). | Excluyente (PLS-3 - compuesto): M = 86 DE = 7.5 rango = 75-103 | Procedimientos recogidos de otros estudios: Rima expresiva y receptiva, conocimiento del nombre de la letra, conocimiento del sonido de la letra, CI. Habilidades narrativas: Frog, Where Are You? |
| Cabell et al. (2009) | Diseño no experimental de alcance descriptivo | 23 (19/4) | M = 54.00 DE = 3.05 rango = 48-60 | Realizado por investigador entrenado (estudiantes de postgrado) con prueba normada (TOLD-P:3) y criterios de inclusión y exclusión clásicos. | Excluyente: (KBIT, puntaje igual o mayor a 80). | Excluyente (TOLD-P:3): M = 82.39 DE = 9.24 rango = 49-100 | CA: (PALS-PreK: reconocimiento del alfabeto en mayúsculas); CI: (PWPA); CF: (PALS-PreK: tarea de conciencia de la rima). |
| Justice et al. (2013) | Diseño no experimental de alcance clasificatorio | 50 (29/21) | M = 54.80 DE = 4.37 | Realizado por investigador entrenado (estudiantes de postgrado) con prueba normada (CELF-P) y criterios de inclusión y exclusión clásicos. | Excluyente: (KBIT-2, subprueba de matrices) | Excluyente (CELF-P): M = 86; DE = 7.5; rango = 75-103 | CA: (PALS-PreK); CI: (PWPA); CF: (TOPEL) |
| Pavelko et al. (2018) | Diseño no experimental de alcance relacional | 22 (14/8) | M = 52.27 DE = 3.93 rango = 48-60 | Realizado con prueba normada (ALL) y criterios de inclusión y exclusión clásicos. No reporta calificación de evaluador | Excluyente: (KBIT-2, subprueba de matrices) | Excluyente (ALL): M = 73.41 DE = 8.47 rango = 50-83 | CA; CF: (ALL) |

Nota. *Preschool Language Scale – 3* (Zimmerman, Steinger y Pond, 1992 [PALS-3]); *Test of Language Development Primary, Third Edition* (Newcomer y Hammill, 1997 [TOLD-P:3]); *Comprehensive Evaluation of Language Fundamentals–Preschool* (Wiig, Secord y Semel, 2004 [CELF-P]); *Assessment of Literacy and Language* (Lombardino, Lieberman y Brown, 2005 [ALL]); *Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence–Revised* (Wechsler, 1989 [WPPSI-R]); *Kaufman Brief Intelligence Test – Second Edition* (Kaufman y Kaufman, 2004 [KBIT-2]); *Phonological Awareness Literacy Screening for Preschool* (Invernizzi, Sullivan y Meier, 2001 [PALS-PreK]); *Preschool Word and Print Awareness test* (Justice & Ezell, 2001 [PWPA]); *The Phonological Awareness subtest of the Test of Preschool Early Literacy* (Lonigan, Wagner, Torgesen, y Rashotte, 2007 [TOPEL]); CA=Conocimiento Alfabético; CF=Conciencia Fonológica; CI=Conciencia de lo Impreso.

se observaron diferencias significativas entre grupos en la medida de correspondencia grafe-ma-fonema. Este último resultado fue llamativo, debido a la relación de esta habilidad con el procesamiento fonológico que comúnmente, está comprometido en niños con TEL. Por consiguiente, se realizó un análisis más exhaustivo, que mostró las escasas asociaciones grafe-ma-fonema que realizaban ambos grupos. Los resultados en habilidades narrativas indicaron que los niños con TEL se desempeñaron con menor éxito que el grupo control en las medidas de número total de palabras incluidas, número de palabras variadas, longitud media del enunciado, eventos totales incluidos e información recordada. El rendimiento fue similar entre grupos en la inclusión de acontecimientos clave ocurridos en la historia y enunciados totales emitidos (tabla 3)

La investigación de Cabell et al. (2009), tuvo por objetivo correlacionar el desempeño en habilidades de AE con las representaciones escritas del propio nombre. En los resultados, reportaron diferencias significativas entre grupos para las medidas de CA, CF y CI, siendo el grupo control quien obtuvo mejor desempeño. Como conclusión, las autoras determinaron que los niños con desarrollo típico crean representaciones de escritura de nombres más avanzadas que los niños con TEL. Estos resultados mostraron una asociación positiva entre las habilidades de lenguaje oral, habilidades de AE y nivel de las representaciones escritas del propio nombre.

Justice et al. (2013) incluyeron en su estudio niños con trastornos del lenguaje asociados a diferentes diagnósticos, con el fin de establecer perfiles de desempeño en habilidades de AE. Entre la variedad de participantes, se incluyó un grupo de 50 niños con TEL en edad preescolar ($M = 54.80$; $DE = 4.37$). Las medidas de interés incluidas fueron CA, CF y CI, donde los niños con TEL obtuvieron puntuaciones por debajo del promedio. Al momento de comparar el desempeño entre grupos, los niños con TEL obtuvieron mejores puntuaciones versus niños con trastornos del lenguaje asociados a otros diagnósticos (como Síndrome de Down y TEA) en las medidas de lenguaje oral y de AE (ver Tabla 3).

Mediante su estudio, Pavelko et al. (2018) establecieron la relación entre la habilidad de escritura del propio nombre y otras habilidades de AE, específicamente el CA y la CF. En el estudio participaron 65 niños (22 TEL y 43 controles) con una edad promedio de 53 meses. Dentro de los resultados, los niños con TEL impresionaron con desempeños por debajo de lo esperado en comparación a los controles, en las medidas de AE como, CA, CF y escritura de letras. Estos resultados llevaron a los autores a concluir que la CF y CA en conjunto con la escritura de letras, permite explicar la relación entre el nivel del lenguaje oral y la escritura del propio nombre (tabla 3).

Discusión

El propósito de la investigación fue identificar las posibles dificultades que pueden evidenciar los preescolares con TEL en habilidades de AE relacionadas con el reconocimiento de palabras y la comprensión del lenguaje oral, previo a la enseñanza explícita del lenguaje escrito. La búsqueda entregó cuatro coincidencias para los criterios de inclusión/exclusión definidos en los métodos (Bondreau y Hedberg 1999; Cabell et al., 2009; Justice et al., 2013; Pavelko et al., 2018). La totalidad de las investigaciones se llevaron a cabo en niños angloparlantes, lo cual puso al descubierto la limitada investigación asociada a la AE en preescolares con TEL cuyo idioma principal es el español. A pesar del reducido número de estudios obtenidos, estos entregan datos importantes para la práctica e investigación.

La revisión se centró en la pregunta de cuáles son las posibles dificultades en tareas de AE relacionadas con la decodificación y comprensión del lenguaje oral en niños diagnosticados con TEL previo a la enseñanza formal del lenguaje escrito. La revisión muestra a través de los estudios seleccionados (Bondreau y Hedberg 1999; Cabell et al., 2009; Justice et al., 2013; Pavelko et al., 2018) que los niños con TEL exhiben un desempeño por debajo de lo esperado en las diferentes medidas de AE que inciden en los procesos de reconocimiento de palabras (por ejemplo, CA,

Tabla 3
 Resumen de los resultados obtenidos en tareas de AE

| Estudio | Componente | |
|---------------------------|---|---|
| | Habilidades asociadas a la decodificación | Habilidades asociadas a la comprensión del lenguaje oral |
| Bondreau y Hedberg (1999) | CA: M = 10.94; DE = 9.08 CF: Rima expresiva: M = 2.22; DE = 4.28 Rima receptiva: M = 6.39; DE = 2.52 Correspondencia grafema-fonema: M = 2.67; DE = 5.65 CI: M = 7.5; DE = 3.3 | Lenguaje: M = 86; DE = 7.5; rango = 75-103 Narrativa: Palabras totales: M = 124.65; DE = 37.95 Palabras variadas: M = 58.12; DE = 11.27 Longitud media del enunciado: Eventos totales incluidos: M = 12; DE = 3.22 Información recordada: M = 36.74; DE = 11.66 Eventos clave: M = 4.65; DE = 1.27 |
| Cabell et al. (2009) | CA: M = 6.78; DE = 8.80 CF (Conciencia de la rima): M = 3.27; DE = 2.43 CI: M = 93.43; DE = 12.68 | Lenguaje: M = 82.39; DE = 9.24; rango = 49-100 |
| Justice et al. (2013) | CA (n: 49): M = 12.37; DE = 12.84 CF (n: 49): M = 8.92; DE = 5.01 CI (n: 50): M = 5.00; DE = 2.83 | Lenguaje: Expresivo: M = 76.44; DE = 11.43 Receptivo: M = 77.96; DE = 12.78 Vocabulario definicional: M = 84.94; DE = 12.36 |
| Pavelko et al. (2018) | CA: M = 7.955; DE = 2.8027; rango = 3.0-12.0 CF: M = 7.364; DE = 1.8138; rango = 4.0-12.0 | Lenguaje: M = 73.41; DE = 8.47; rango = 50-83 |

Nota. CA=Conocimiento Alfabético; CF=Conciencia Fonológica; CI=Conciencia de lo Impreso.

CF Y CI) y comprensión de textos (lenguaje oral y habilidades narrativas).

Considerando los resultados aquí expuestos, y tal como lo propone la teoría de la Vista Simple de la Lectura y la teoría de la AE, es posible relacionar las dificultades en el lenguaje oral con dificultades en el desarrollo de las habilidades de AE y el posterior aprendizaje de la lectura.

Por lo tanto, las investigaciones realizadas hasta la fecha sugieren dificultades en las habilidades de AE relacionadas con la decodificación,

como lo son, el CA, CF Y CI. Además, se suman las dificultades en habilidades de AE relacionadas con la comprensión lectora, tales como, las habilidades del lenguaje oral y habilidades narrativas.

Abordar las limitaciones actuales en futuras investigaciones

Como se mencionó con anterioridad, la revisión no solo reveló el pequeño número de investigaciones y la falta de estudios en niños hablantes de español, sino que también

se observan puntos a mejorar en próximas investigaciones.

Los tamaños de muestra pequeños y la no inclusión de rangos de edad más extensos, impiden la generalización de los resultados. Considerando el alto costo y dificultad que conlleva realizar estudios longitudinales, los futuros investigadores podrían considerar la realización de estudios transversales incluyendo varios rangos de edad y emplear análisis estadísticos sofisticados, tales como, el Análisis de Trayectoria (Nagin, 2005; Thomas et al., 2009).

Por último, y retomando el punto de posibles estudios en niños hispanohablantes, realizar investigaciones similares a la de Justice et al. (2013) en niños con TEL, contribuiría positivamente a la identificación de dificultades más específicas que las aquí expuestas en torno al desarrollo de la AE. De esta forma, se abriría paso a procesos educativos y terapéuticos más efectivos. También, sería prudente revisar los métodos para medir CF. Esto debido a que la evaluación entre una lengua opaca (inglés) y una lengua transparente (español) difiere en varios aspectos, dentro de los cuales destaca la correspondencia grafema-fonema.

Conclusión

Recapitulando, existe limitada cantidad de investigaciones referente a las dificultades en el desarrollo de la AE de esta población. En contraste, la investigación publicada a la fecha, que indica que los niños con TEL en edad escolar tienden a evidenciar problemas en el aprendizaje de la lectura es extensa (Botting et al., 2006). Por lo cual, la presente revisión sugiere que las debilidades en el desarrollo de habilidades de AE específicas (CA, CF, CI, lenguaje oral y habilidades narrativas), están implicadas en los déficits de decodificación y comprensión lectora de esta población en edad escolar.

Es importante recordar que la adquisición del lenguaje escrito inicia en la infancia temprana y está vinculada a los resultados académicos y

acceso al capital cognitivo y cultural. Por esto, la AE debería ser prioridad en los programas de intervención temprana y educación especial para niños con TEL. La investigación en AE es vital para proporcionar una base empírica, que abra paso a la formulación de estrategias de detección e intervención temprana que apunten a mejorar el proceso de alfabetización inicial. Esto es especialmente importante, ya que estas habilidades deben integrarse durante el proceso educativo y terapéutico, utilizando un enfoque transversal con actividades enfocadas desde el desarrollo para niños con TEL. Esto apoyaría su participación en la comunidad y otorgaría mejores oportunidades de acceso e inclusión a estos niños en el largo plazo.

Referencias

- Adlof, S. M. (2017). Understanding Word Reading Difficulties in Children With SLI. *Perspectives of the ASHA special interest groups*, 2, 71-77. <https://doi.org/10.1044/persp2.SIG1.71>.
- Aguado, G., Coloma, C. J., Martínez, A. B., Mendoza, E., Montes, A., Navarro, R., & Serra, M. (2015). Documento de consenso elaborado por el comité de expertos en TEL sobre el diagnóstico del trastorno. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 35(4), 147-149. <https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2015.06.004>.
- Bishop, D. V. (2006). What causes Specific Language Impairment in Children? *Current Directions in Psychological Science*, 15(5), 217-221. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2006.00439.x>.
- Bishop, D. V., McDonald, D., Bird, S., & Hayiou-Thomas, M. E. (2009). Children who read words accurately despite language impairment: who are they and how do they do it? *Child development*, 80(2), 593-605. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01281.x>.
- Botting, N., Simkin, Z., & Conti-Ramsden, G. (2006). Associated reading skills in children with a history of Specific Language Impairment (SLI). *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 19(1), 77-98. <https://doi.org/10.1007/s11145-005-4322-4>.
- Boudreau D., & Hedberg, N. A. (1999). A comparison of early literacy skills in children with specific language impairment and their typically

- developing peers. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 8, 249–260. <https://doi.org/10.1044/1058-0360.0803.249>.
- Cabell S., Justice L., Zucker T., & McGinty A. (2009). Emergent name-writing abilities of preschool-age children with language impairment. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 40, 53–66. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2008/07-0052\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2008/07-0052))
- Catts, H. W., Bridges, M. S., Little, T. D., & Tomblin, J. B. (2008). Reading achievement growth in children with language impairments. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 51(6), 1569–79. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2008/07-0259\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2008/07-0259))
- Catts, H. W., Hogan, T. P., & Adlof, S. M. (2005). *Developmental changes in reading and reading disabilities*. In H. W. Catts, & A. G. Kamhi (Eds.), *The connections between language and reading disabilities* (pp. 25–40). New Jersey, Estados Unidos: Lawrence Erlbaum Associates Publishers. <https://doi.org/10.4324/9781410612052>.
- Catts, H. W., Hogan, T. P., & Fey, M. E. (2003). Subgrouping poor readers on the basis of individual differences in reading-related abilities. *Journal of learning disabilities*, 36(2), 151–164. <https://doi.org/10.1177/002221940303600208>.
- Clay, M. M. (1966). Emergent reading behavior. (Tesis doctoral, University of Auckland). <https://researchspace.auckland.ac.nz/handle/2292/778>.
- Coloma, C., Pavez, M. Peñaloza, C. Araya, C. Maggiolo, & M. Palma, S. (2012). Desempeño lector y narrativo en escolares con Trastorno Específico del Lenguaje. *Onomázein*, 26, 351–375.
- Elm, E., Altman, D. G., Egger, M., Pocock, S. J., Gøtzsche, P. C., Vandenbroucke, J. P., & STROBE Initiative (2008). The Strengthening the Reporting of Observational Studies in Epidemiology (STROBE) statement: guidelines for reporting observational studies. *Journal of clinical epidemiology*, 61(4), 344–349. <https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2007.11.008>.
- Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2(2), 127–160. <https://doi.org/10.1007/BF00401799>.
- Isoaho, P., Kauppila, T., & Launonen, K. (2016). Specific language impairment (SLI) and reading development in early school years. *Child Language Teaching and Therapy*, 32(2), 147–157. <https://doi.org/10.1177/0265659015601165>.
- Justice, L., Logan, J., Kaderavek, J., Schmitt, M. B., Tompkins, V., & Bartlett, C. (2013). Empirically Based Profiles of the Early Literacy Skills of Children With Language Impairment in Early Childhood Special Education. *Journal of learning disabilities*, 48(5), 482–494. <https://doi.org/10.1177/0022219413510179>.
- Kaufman, A. S., & Kaufman, N. L. (2004). *Kaufman Brief Intelligence Test* (2^a ed.). Minnesota, Estados Unidos: AGS.
- Lombardino, L. J., Lieberman, R. J., & Brown, J. C. (2005). *Assessment of Literacy and Language*. Texas, Estados Unidos: Pearson. <https://doi.org/10.1037/t14964-000>.
- Lonigan, C. J., Wagner, R. K., Torgesen, J. K., & Rashotte, C.A. (2007). *Test of preschool early literacy*. Texas, Estados Unidos: Pro-Ed.
- Luque, J., Bordoy, S., Giménez, A., López-Zamora, M., & Rosales, V. (2011). Severidad en las dificultades de aprendizaje de la lectura: diferencias en la percepción del habla y la conciencia fonológica. *Escritos de Psicología - Psychological Writings*, 4(2), 45–55. <https://doi.org/10.5231/psy.writ.2011.2807>.
- Lynch, J., Anderson, J., Anderson, A., & Shapiro, J. (2008). Parents and Preschool Children Interacting with Storybooks: Children’s Early Literacy Achievement. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*, 48(4). https://scholarworks.wmich.edu/reading_horizons/vol48/iss4/3.
- Moher, D., Shamseer, L., Clarke, M., Ghersi, D., Liberati, A., Petticrew, M., & Stewart, L.A. (2015). Preferred Reporting Items for Systematic review and Meta-Analysis Protocols (PRISMA-P) 2015 statement. *Systematic Reviews*, 4(1), 1. <https://doi.org/10.1186/2046-4053-4-1>.
- Nagin, D. S. (2005). *Group-Based Modeling of Development Over the Life Course*. Cambridge, Reino Unido: Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/9780674041318>.
- National Early Literacy Panel (2008). *Developing Early Literacy: Report of the National Early Literacy Panel. Executive Summary. A Scientific Synthesis*

- of Early Literacy Development and Implications for Intervention. <https://eric.ed.gov/?id=ED508381>.
- Newcomer, P. L., & Hammill, D. D. (1997). *Test of Language Development—Primary* (3^a ed.). Texas, Estados Unidos: Pro-Ed.
- Pavelko, S. L., Lieberman, J., Schwartz, J., & Hahs-Vaughn, D. (2018). The Contributions of Phonological Awareness, Alphabet Knowledge, and Letter Writing to Name Writing in Children with Specific Language Impairment and Typically Developing Children. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 27(1), 166–180. https://doi.org/10.1044/2017_AJSLP-17-0084.
- Plante, E. (1998). Criteria for SLI: The Stark and Tallal legacy and beyond. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 41(4), 951–957. <https://doi.org/10.1044/jslhr.4104.951>.
- Poll, G. H., Betz, S. K., & Miller, C. A. (2010). Identification of clinical markers of specific language impairment in adults. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 53(2), 414–429. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2009/08-0016\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2009/08-0016))
- Shanahan, T., & Lonigan, C. (2013). *Early Childhood Literacy. The NELP and beyond*. Maryland, Estados Unidos: Brooke Publishing.
- Spanoudis, G. C., Papadopoulou, T. C., & Spyrou, S. (2019). Specific Language Impairment and Reading Disability: Categorical Distinction or Continuum? *Journal of Learning Disabilities*, 52(1), 3–14. <https://doi.org/10.1177/0022219418775111>.
- Teale, W. H. & Sulzby, E. (1986). *Emergent Literacy: Writing and Reading. Writing Research: Multidisciplinary Inquiries into the Nature of Writing Series*. Nueva Jersey, Estados Unidos: Ablex Publishing Corporation.
- Thomas, M. S., Annaz, D., Ansari, D., Scerif, G., Jarrold, C., & Karmiloff-Smith, A. (2009). Using developmental trajectories to understand developmental disorders. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 52(2), 336–358. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2009/07-0144\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2009/07-0144))
- Tomblin, J. B., Records, N. L., Buckwalter, P., Zhang, X., Smith, E., & O'Brien, M. (1997). Prevalence of specific language impairment in kindergarten children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 40(6), 1245–1260. <https://doi.org/10.1044/jslhr.4006.1245>.
- Tracey, D. H., & Morrow, L. M. (2006). *Lenses on reading: An introduction to theories and models*. Nueva York, Estados Unidos: The Guilford Press.
- Wechsler, D. (1989). *Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence-Revised (WPPSI-R)*. Texas, Estados Unidos: The Psychological Corporation. <https://doi.org/10.4159/9780674041318>.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and Emergent Literacy. *Child Development*, 69, 848–872. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06247.x>.
- Wiig, E. H., Secord, W. A., & Semel, E. (2004). *Clinical evaluation of language fundamentals: Preschool* (2^a ed.). Texas, Estados Unidos: Psychological Corporation.
- Zimmerman, I. L., Steinger, V. G., & Pond, R. E. (1992). *Preschool Language Scale-3*. Nueva York, Estados Unidos: The Psychological Corporation.