

Habilidades metafonológicas y metasemánticas en niños con trastorno específico del lenguaje y niños con desarrollo típico del lenguaje

**Metaphonological
and Meta-Semantic
Skills in Children with
Specific Language
Impairment and with
Typical Language
Development**

**As habilidades
metafonológicas
e metasemânticas
em crianças com
distúrbio específico de
linguagem e crianças
com desenvolvimento
típico de linguagem**

María Soledad Sandoval Zúñiga* <https://orcid.org/0000-0002-5895-390X>

Edwin Julián Espitia Bello** <https://orcid.org/0000-0002-3530-515X>.

Marcia Díaz Muñoz*** <https://orcid.org/0000-0002-4565-0643>

Rocío Sandoval Valenzuela**** <https://orcid.org/0000-0002-8867-221X>

Yoselyn Sepúlveda Ibarra*****



Para citar este artículo

Sandoval Zúñiga, M.S., Espitia Bello, E.J., Díaz Muñoz, M. Sandoval Valenzuela, R. y Sepúlveda Ibarra, Y. (2020). Habilidades metafonológicas y metasemánticas en niños con trastorno específico del lenguaje y niños con desarrollo típico del lenguaje. *Folios*, (52). <https://doi.org/10.17227/folios.52-9891>

* Docente investigador, Universidad Pedro de Valdivia, Chillán, Chile; Universidad Adventista de Chile, Chillán, Chile. Doctor en Lingüística.

Correo electrónico: maria.sandoval@upv.cl

** Magíster en Pedagogía para la Educación Superior Docente investigador, Fundación Universitaria María Cano, Medellín, Colombia.

Correo electrónico: edwinjulianespitiabello@fumc.edu.co.

*** Egresada de la Escuela de Fonoaudiología; Licenciada en Fonoaudiología

**** Egresada de la Escuela de Fonoaudiología; Licenciada en Fonoaudiología

***** *In memoriam* (1994-2018).

Artículo recibido
25 • 04 • 2019

Artículo aprobado
03 • 02 • 2020

Resumen

El objetivo de este artículo de investigación es describir diferencias en el desarrollo de las habilidades metafonológicas y metasemánticas en niños con trastorno específico del lenguaje (TEL) tipo mixto y en niños con desarrollo normal (DN), además de establecer la relación entre dichas habilidades. El siguiente es un estudio cuantitativo, no experimental-transversal, con un alcance descriptivo-comparativo y correlacional. La muestra no probabilística por conveniencia es de 36 sujetos de 5 a 5,11 años, cuyas habilidades metalingüísticas fueron medidas con la Prueba de evaluación de conciencia fonológica-Pecfo (Varela y De Barbieri, 2015) y la Prueba para evaluar habilidades metalingüísticas de tipo semántico-PHMS (Renz, Valenzuela y Yacuba, 2014). Los resultados demuestran diferencias estadísticamente significativas entre los grupos, particularmente en las habilidades metasemánticas. Por otro lado, se comprueba que existe relación entre los dos tipos de habilidades. Ambas requieren de un trabajo sistemático que pueda incidir de manera positiva en el desarrollo lingüístico y, luego, en procesos más complejos, como la lecto-escritura, especialmente en los niños con TEL.

Palabras clave

Habilidad lingüística; metacognición; conocimiento fonológico; desarrollo del vocabulario; trastorno del lenguaje

Abstract

The purpose of this research paper is to describe differences in the development of metaphonological and meta-semantic skills between children with Specific Language Impairment (SLI) and children with normal language development (NLD). Besides, the research aims at determining the relation between these skills. It is a quantitative, not experimental, cross-sectional study, with a descriptive-comparative and correlational scope. The convenience sample consists of 36 children aged 5 to 5,11. Their metalinguistic skills were measured using the Phonological Awareness Test—Pecfo (Varela y De Barbieri, 2015), and the Test for Assessing Semantic Metalinguistic Skills—PHMS (Renz, Valenzuela y Yacuba, 2014). The results show statistically significant differences between both groups, particularly in terms of meta-semantic skills. They also show a correlation between both kinds of skills. It is concluded that they require a systematic work that could have a positive impact on language acquisition and, later, on more complex processes, such as reading and writing, especially in children with SLI.

Keywords

language skill; metacognition; phonological awareness; vocabulary development; speech impairments

Resumo

O objetivo deste artigo de pesquisa é descrever as diferenças no desenvolvimento de habilidades metafonológicas e metasemânticas em crianças com distúrbio específico de linguagem do tipo misto (DEL) e em crianças com desenvolvimento normal (DN), além de estabelecer a relação entre essas habilidades. A seguir, é apresentado um estudo quantitativo, não-experimental-transversal, com um escopo descriptivo-comparativo e correlacional. A amostra não probabilística por conveniência é de 36 indivíduos de 5 a 5,11 anos, cujas habilidades metalingüísticas foram medidas com o Teste de Avaliação da Consciência Fonológica-Pecfo (Varela e De Barbieri, 2015) e o Teste para avaliar as habilidades metalingüísticas do PHMS semântico (Renz, Valenzuela e Yacuba, 2014). Os resultados demonstram diferenças estatisticamente significativas entre os grupos, principalmente nas habilidades metasemânticas. Por outro lado, verifica-se que existe uma relação entre os dois tipos de habilidades. Ambos exigem trabalho sistemático que possa afetar positivamente o desenvolvimento lingüístico e, posteriormente, em processos mais complexos, como leitura e escrita, principalmente em crianças com DEL.

Palavras chave

capacidade lingüística; metacognição; conhecimento fonológico; desenvolvimento de vocabulário; distúrbio de linguagem

Introducción

El lenguaje puede definirse como una capacidad del ser humano, dividida en los niveles semántico, pragmático, fonológico y morfosintáctico, que se interrelacionan para comprender y expresar los enunciados comunicativos (Díaz, 2006). Su desarrollo es un proceso que inicia desde el nacimiento y continúa durante toda la vida. En este proceso, la función metalingüística se considera un aspecto importante debido a que permite reflexionar y analizar dimensiones del lenguaje asociadas a la forma, el contenido y el uso. Gombert (1993) define la *metacognición* como un componente que permite reflexionar acerca de las reglas del lenguaje y las capacidades del ser humano para controlar los procesos de comprensión y expresión (Díaz, 2006).

Las habilidades metalingüísticas se entienden como la capacidad de reflexionar sobre la lengua con el fin de analizar sus componentes y estructuras. Pueden clasificarse en diferentes tipos según el nivel lingüístico involucrado: *habilidades metafonológicas*, las que identifican los componentes fonológicos de las unidades lingüísticas y permiten su manipulación deliberada; las *habilidades metasintácticas*, que se refieren a la posibilidad de que el sujeto razone de forma consciente sobre los aspectos sintácticos del lenguaje y el control del uso de las reglas gramaticales; las *habilidades metasemánticas*, que se refieren a la capacidad de reconocer el sistema lingüístico como un código convencional y arbitrario en el cual se pueden manipular las palabras o los elementos significantes sin que los significados correspondientes se encuentren afectados; y las *habilidades metapragmáticas*, que se asocian a la capacidad de representar, regular y organizar los usos del discurso (Díaz, 2006).

Durante los últimos años se ha incrementado el interés de diversos investigadores en describir las habilidades metalingüísticas, centrándose principalmente en la relación que existe entre dichas funciones y la capacidad de adquirir la alfabetización. Lo anterior resulta importante si tenemos en cuenta que cada niño posee una serie de características que preceden a la lectura y la escritura (Arriagada

y Quintana, 2010), ya que para desarrollar ambas habilidades lingüísticas es necesario realizar diversas operaciones cognitivas y reflexionar sobre ellas. La lectura, principalmente, es un proceso que se focaliza, en primera instancia, en la decodificación de palabras escritas en expresiones orales, sustentada a su vez en dos habilidades lingüísticas: la conciencia fonológica y los procesos de reconocimiento de palabras (Beltrán, Godoy, Guerra, Riquelme y Sánchez, 2012). Por esta razón, un apropiado desarrollo de la conciencia fonológica puede llevar a que el proceso de aprendizaje de la lectoescritura sea más conciso y que la automatización de las reglas de correspondencia entre grafema y fonema se establezcan de un modo más acelerado (Aravena, 2014).

Al igual que las habilidades metafonológicas, las habilidades metasemánticas pueden ser cruciales en el proceso de la lectoescritura. Estas se definen como la capacidad metalingüística que permite reflexionar y dar significados a la información recibida del medio con base en un análisis abstracto (Barrera, 2005). Lo anterior posibilita atribuir significado a aquello que se está leyendo, es decir, permite la comprensión inmediata de lo que se lee (Renz, Valenzuela y Yacuba, 2014). La habilidad de conocer y dominar un vocabulario extenso se relaciona con una mejor y mayor expresión oral, además de una buena comprensión auditiva y lectora.

Habilidades metalingüísticas

Existen diferentes definiciones sobre la función o habilidad metalingüística, pero para Rondal, Esperet, Gombert, Thibaut y Comblain (2003) es “la capacidad de distanciarse del uso normal del lenguaje y de apartar la atención de los objetivos de la comunicación para dirigirla hacia las propiedades del lenguaje utilizado como medio de comunicación” (Navarro y San Martín, 2009, p. 42).

Esta definición nos permite suponer que las habilidades metalingüísticas son complejas pues requieren de un análisis más profundo, como la emisión de juicios de aceptación gramatical, corrección de enunciados inaceptables, ubicación de la parte del enunciado incorrecta y el estableci-

miento de una explicación concreta, evaluación de la ambigüedad, establecimiento de relaciones de sinonimia y antonimia; o de un control más estricto, como la sustitución de palabras que tengan el mismo significado dentro del enunciado, completación y segmentación de enunciados, entre otras (García, Sánchez y De Castro, 2012).

Tunmer y Herriman (1984) y Gombert (1993) mencionan que la actividad metalingüística aparece al mismo tiempo que la actividad lingüística, ya que se debe ser consciente de los errores para adquirir el lenguaje; reflexión que se da cuando el sujeto posee un pensamiento operatorio. Los mismos autores sostienen que el desarrollo metalingüístico es un efecto del aprendizaje escolar, especialmente de la lectura (Díaz, 2006).

Según Gombert (1993), el desarrollo metalingüístico posee cuatro fases. La primera tiene relación con la adquisición de las primeras habilidades lingüísticas tanto de producción como de comprensión del lenguaje y se basan en la retroalimentación positiva o negativa. La segunda fase es la adquisición del dominio epilingüístico (actividad metalingüística inconsciente) mediante la organización de los conocimientos implícitos del lenguaje, bajo la influencia de procesos internos y externos (modelos adultos o factores contextuales) referidos dentro del contexto pragmático. La tercera fase es la adquisición del dominio metalingüístico por medio de un control intencional y se logra a través de nuevas tareas, como la lectura y la escritura, lo que permite establecer las diferencias entre conocimientos declarativos y procedimentales (conocer las reglas y controlar su aplicación). Finalmente, la cuarta fase corresponde a la automatización de los metaprosos, que constituye el estado final de la utilización repetida de estrategias metacognitivas (Díaz, 2006).

Habilidades metafonológicas

Las *habilidades metafonológicas* son aquellas que se refieren a la capacidad de identificar los componentes fonológicos de las unidades lingüísticas y permiten manipularlos en forma deliberada. Se inician aproximadamente entre los cinco y seis años

de edad, pero a partir de los seis o siete es cuando se desarrolla la verdadera interacción con el aprendizaje de la lectura y escritura (Díaz, 2006). A pesar de lo anterior, según Defior y Serrano (2011) a partir de los cuatro años aproximadamente se desarrolla esta habilidad, que incluye la capacidad de hacer análisis reflexivo de las unidades más pequeñas de la palabra.

Dentro de la habilidad metafonológica existen diferentes tipos de conciencias: la *conciencia de rima y aliteración*, que consiste en descubrir que dos palabras comparten un mismo grupo de sonidos y se relaciona con el progreso posterior en la lecto-escritura (Arnaíz, Castejón, Ruiz y Guirao, 2002); la *conciencia silábica*, que corresponde al conocimiento explícito de que las palabras están formadas por una secuencia de unidades fonológicas que se pueden articular por sí mismas; la *conciencia intrasilábica*, que permite entender que la sílaba no se constituye como una estructura lineal sino que está compuesta por subunidades que pueden ser más pequeñas que ella, pero mayores que un fonema; y la *conciencia fonémica*, que es la habilidad que permite atender a los sonidos de las palabras como unidades abstractas y manipulables (Arnaíz et al., 2002).

En relación con la edad de adquisición de los diferentes tipos de conciencias que forman parte de las habilidades metafonológicas, no existe un consenso respecto al momento evolutivo, ya que no todos los niños presentan el mismo ritmo de demanda cognitiva y adquisición. Villalón (2008) sostiene que el desarrollo de los componentes de las habilidades metafonológicas se da de manera paulatina en niveles crecientes de complejidad en relación con la edad, siendo la capacidad de manipular palabras lo primero que se aprende, luego sílabas y finalmente fonemas.

Habilidades metasemánticas

Las habilidades metasemánticas se refieren tanto a la capacidad de reconocer el sistema lingüístico como un código convencional y arbitrario como a la de manipular las palabras o los elementos significantes de tamaño superior a una palabra sin que los significados correspondientes se encuentren afectados automáticamente (Díaz, 2006).

Según Wagner, Muse y Tannenbaum (2007), el *vocabulario* hace alusión a un conjunto de significados de una palabra y está compuesto, a su vez, por tres dimensiones: la amplitud, la profundidad y la fluidez. La amplitud del vocabulario se refiere a la cantidad de palabras que maneja un individuo, es decir, al tamaño del léxico mental; la profundidad, por su parte, involucra la calidad y riqueza de los significados según el conocimiento que maneja el individuo; y la fluidez involucra la velocidad con la cual este es capaz de acceder a los significados de las palabras (Renz et al., 2014).

La habilidad para reconocer y manipular los elementos significantes de las palabras (Díaz, 2006) se conoce como *habilidad metasemántica*, e implica formar categorías, resolver analogías y manejar la información lingüística de manera eficiente y fluida (Orellana, 1996).

Trastorno específico del lenguaje

Con relación a la etiología del trastorno específico del lenguaje (TEL) existen varias teorías que han generado variaciones en el constructo a lo largo del tiempo (Sandoval, Figueroa, Sepúlveda y Parada, 2018). Sin embargo, durante los últimos diez años, el TEL se ha estudiado con mayor énfasis, y se ha descrito como un trastorno que afecta al lenguaje oral sin que exista una discapacidad intelectual, deterioro neurológico, trastorno de la conducta o privación ambiental. En los niños con TEL se afectan las relaciones con el entorno, se dificulta el aprendizaje de las estructuras lingüísticas y se altera la capacidad de comunicar deseos, planes o ideas (Castro et al., 2004).

Para Bishop y Leonard (2000), el TEL es todo inicio retrasado y todo desarrollo lento del lenguaje que no pueda ponerse en relación con un déficit sensorial (auditivo) o motor, ni con deficiencia mental, trastornos psicopatológicos (trastornos masivos del desarrollo en particular), privación socioafectiva o lesiones cerebrales evidentes (Castro, Giraldo, Hincapié, Lopera y Pineda, 2004).

Por su parte, Rapin y Allen (1987) coinciden en que este trastorno se da en niños con una inteli-

gencia normal, sin deficiencia motora o auditiva ni problemas psicológicos o dificultad para la comunicación social (Castro et al., 2004).

De acuerdo con Acosta (2012), en los primeros años de vida los niños con TEL muestran dificultades para interactuar con otras personas de su ambiente y poner en juego habilidades de reciprocidad, atención conjunta y gestos simbólicos. En esta etapa inicial también se ha podido detectar cierto retraso en la producción del balbuceo canónico, de patrones de fonología temprana y de determinadas consonantes.

Debido a que el TEL es dinámico, no resulta fácil su temprana detección, por lo que se debe recurrir a distintos criterios para lograr identificarlo (Acosta, 2012). Sin embargo, el mismo autor señala que estos niños tienen mayores problemas que sus pares para el aprendizaje de objetivos específicos del lenguaje (habilidades conversacionales, narrativas o académicas) y se ha identificado una serie de factores de riesgo, entre los cuales se destacan la presencia de trastornos del lenguaje en los progenitores, el sexo (mayor frecuencia en los niños), el orden de nacimiento (notable riesgo para los que nacen más tarde dentro del grupo familiar) y el nivel educativo de los padres.

La Asociación Americana de Lenguaje, Habla y Audición (ASHA, 1980) define el TEL como una 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 suelen tener problemas en el procesamiento de la información lingüística o de abstracción de la información significativa para almacenamiento y recuperación por medio de la memoria de corto o de largo plazo (Fresneda y Mendoza, 2005).

El *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (DSM-V, 2013) establece ciertas características clínicas que definen el trastorno del lenguaje. Este manual destaca la existencia de dificultades tanto de adquisición como de uso del lenguaje, que se presentan de manera persistente en todas las modalidades, incluyendo como características un

vocabulario limitado o reducido, una limitación en la estructura gramatical de frases y un deterioro significativo en el discurso. Lo anterior puede evidenciar problemas para conectar frases, para tener temas de conversación o para usar adecuadamente el vocabulario. Además, añade que las capacidades lingüísticas de un individuo con TEL se encuentran cuantitativamente por debajo de lo que se espera para su edad, y que este presenta limitaciones funcionales de la comunicación, lo que afecta su participación social.

Metodología

Esta investigación es cuantitativa, no experimental-transversal y con un alcance descriptivo-comparativo y correlacional.

Participantes

La muestra es no probabilística por conveniencia y está compuesta por 18 niños de ambos sexos, de entre 5 años y 5 años 11 meses de edad, que han recibido un diagnóstico de trastorno específico del lenguaje de tipo mixto, y 18 niños y niñas entre las mismas edades con un desarrollo normal típico.

Se excluyeron de este estudio niños y niñas que no se encontraran en este grupo etario, que tengan TEL expresivo o algún trastorno del habla, que presenten alguna patología de base de carácter cognitivo, motor, auditivo, visual y/o anatómico diagnosticado previamente, que presenten algún síndrome con diagnóstico previo (como síndrome de Down, síndrome de Rett, síndrome de Angelman, entre otros) y que tengan malformaciones y/o alteraciones orofaciales de forma aislada (como fisura labio-palatina, tratada o no tratada quirúrgicamente).

En relación con el resguardo ético del estudio, se solicita a los tutores (padres o apoderados) del menor que firmen un consentimiento informado donde se expresa la participación voluntaria, además de incluir información relevante respecto al resguardo y la confidencialidad de los resultados obtenidos. Este documento, junto con la formulación del proyecto, contó con la aprobación del Comité de Bioética de la Universidad Adventista de Chile.

Instrumentos

Los instrumentos utilizados para la recolección de datos fueron la Prueba de evaluación de conciencia fonológica-Pecfo (Varela y De Barbieri, 2015) y la Prueba para evaluar habilidades metalingüísticas de tipo semántico-PHMS (Renz et al., 2014).

Resultados

Los resultados generales de este estudio sobre las habilidades metafonológicas (evaluadas con la Pecfo) y metasemánticas (evaluadas con la PHMS) en ambos grupos de estudio se muestran en la tabla 1.

Tabla 1. Habilidades metafonológicas y metasemánticas en niños con TEL mixto y niños con DN

Desarrollo lingüístico	Total de Pecfo	Total de PHMS
TEL mixto	23,44	29,33
Desarrollo típico	29,61	40,00
Total	26,53	34,67

Fuente: elaboración propia.

Como se observa en la tabla 1, la diferencia entre las medias obtenidas en las habilidades metafonológicas entre los niños con TEL de tipo mixto y los niños con desarrollo normal típico es de 6,17 puntos a favor del segundo grupo. En cuanto a las habilidades metasemánticas, la diferencia es aún mayor entre las medias de ambos grupos (10,67 puntos), también a favor de los sujetos con desarrollo normal típico. De acuerdo a lo obtenido, se infiere que el desempeño tanto en las habilidades metafonológicas como en las metasemánticas se encuentra más reducido en el grupo de sujetos con TEL de tipo mixto. Por otra parte, cabe señalar que los puntajes totales de ambas pruebas son distintos, ya que la Pecfo posee un puntaje total de 50 puntos y la PHMS de 80 puntos. Si se observa el porcentaje de logro de ambas pruebas según su puntaje total, se puede afirmar que tanto los sujetos con TEL mixto como aquellos con desarrollo normal se desempeñan mejor en las habilidades metafonológicas en comparación con las metasemánticas; esto es, los sujetos con TEL mixto obtienen un porcentaje de

logro de un 46,9% en la prueba Pecfo y un 36,7% en la prueba PHMS, mientras que los sujetos con desarrollo normal evidencian un porcentaje de 59,2% y un 50%, respectivamente. Lo anterior se corrobora en los porcentajes de logro observados en la totalidad de la muestra según el instrumento: la prueba Pecfo obtiene un 53,1 % de logro, mientras que la prueba PHMS obtiene un 43,3 %.

Ahora bien, específicamente en cuanto a la conciencia silábica y la conciencia fonémica que evalúa el instrumento Pecfo, la tabla 2 muestra las medias obtenidas en ambos grupos.

Tabla 2. Conciencia silábica y conciencia fonémica en niños con TEL mixto y niños con DN

Desarrollo lingüístico		Puntaje total conciencia silábica	Puntaje total conciencia fonémica
TEL mixto	Media	15,56	7,89
	Error típ. de la media	1,121	0,523
Desarrollo típico	Media	18,78	10,83
	Error típ. de la media	0,707	0,590
Total	Media	17,17	9,36
	Error típ. de la media	0,708	0,461

Fuente: elaboración propia.

Como se observa en la tabla 2, una vez más el grupo de sujetos con desarrollo normal muestra mejores puntajes en ambos tipos de conciencia en comparación con el grupo con TEL mixto. La diferencia de puntaje entre las medias de cada grupo corresponde 3,22 puntos en conciencia silábica y de 2,94 puntos en la conciencia fonémica. A pesar de que la brecha entre ambos grupos, de acuerdo a los puntajes obtenidos, es mayor en la conciencia silábica, cabe señalar que ambos grupos presentan peor desempeño en la conciencia fonémica.

Las habilidades metalingüísticas semánticas se evalúan en la PHMS por medio de dos subpruebas. La primera parte corresponde a una evaluación verbal-oral, que requiere de un mayor nivel de abstracción debido a que su aplicación es oral; y la segunda parte corresponde a una evaluación

verbal-icónica, cuya aplicación es escrita. La tabla 3 muestra los resultados de los dos grupos en ambas subpruebas.

Tabla 3. Resultados de subpruebas verbal-oral y verbal-icónica en niños con TEL mixto y niños con DN

Desarrollo lingüístico		Puntaje total parte verbal oral	Puntaje total parte verbal icónica
TEL mixto	Media	14,00	14,78
	Error típ. de la media	1,341	0,958
Desarrollo típico	Media	19,00	21,00
	Error típ. de la media	2,643	1,000
Total	Media	16,50	17,89
	Error típ. de la media	1,520	,862

Fuente: elaboración propia.

Como se observa en la tabla 3, la diferencia obtenida entre las medias de ambos grupos es de 5 puntos en la parte verbal-oral y de 6,22 en la parte verbal-icónica, a favor del grupo con desarrollo normal en ambos casos. Cabe mencionar que estas subpruebas presentan distintas puntuaciones máximas: en la parte verbal-oral corresponde a 50 puntos, mientras que de la parte verbal-icónica es de 30 puntos. Con la finalidad de determinar la prueba en la cual se obtuvieron mejores resultados en cada grupo, se trabajó también con los porcentajes de logro según el puntaje total de cada subprueba (tabla 4).

Tabla 4. Porcentaje de logro en subpruebas verbal-oral y verbal-icónica en niños con TEL mixto y niños con DN

	Porcentaje de logro en parte verbal-oral (%)	Porcentaje de logro en parte verbal-icónica (%)
TEL mixto	28	49,3
Desarrollo normal	38	70
Totales	33	59,6

Fuente: elaboración propia.

La tabla 4 indica que tanto los sujetos con TEL mixto como aquellos con desarrollo normal presentan mayor porcentaje de logro en la parte verbal-icónica. La diferencia de porcentaje de logro entre las pruebas en el grupo con TEL mixto es de 21,3 %, mientras que en el grupo con desarrollo normal es de un 32 %. La misma información es corroborada en los porcentajes de logro en la totalidad de la muestra, ya que existe una diferencia de 26,6 % entre las pruebas, a favor de la subprueba verbal-icónica.

Tanto en la Pecfo como en la PHMS se trabajó con una clasificación de *déficit*, *riesgo* y *normal* según el desempeño obtenido por los sujetos en cada grupo de estudio.

De acuerdo a las puntuaciones obtenidas en el instrumento Pecfo, en la tabla 5 se observa la frecuencia del desempeño en las habilidades metafonológicas de los sujetos con TEL de tipo mixto y aquellos con desarrollo normal típico.

Tabla 5. Desempeño en las habilidades metafonológicas según las categorías *déficit*, *riesgo* y *normal*

	Desempeño total Pecfo			Total
	Déficit	Riesgo	Normal	
TEL mixto	6	4	8	18
Desarrollo típico	0	3	15	18
Total	6	7	23	36

Fuente: elaboración propia

En la tabla 5 se observa que a pesar de que el 44,5 % de los sujetos con TEL mixto tuvieron un desempeño normal en el instrumento Pecfo, el 33,3 % obtuvo un desempeño deficitario y el 22,2 %, un desempeño en riesgo. Por su parte, los sujetos con desarrollo normal obtuvieron en su gran mayoría un desempeño normal con un porcentaje de 83,3 % y solo un 16,7 % obtuvo un desempeño en riesgo. Cabe mencionar que no existen en este grupo sujetos que se encuentren en la categoría *déficit*.

A pesar de que el instrumento PHMS utiliza siete conceptos para categorizar el desempeño del niño en las habilidades metasemánticas, para efectos de este estudio se trabajó con las mismas tres catego-

rias (*déficit*, *riesgo* y *normal*). La tabla 6 muestra la frecuencia en el desempeño de las habilidades metasemánticas de ambos grupos.

Tabla 6. Desempeño en las habilidades metasemánticas según las categorías *déficit*, *riesgo* y *normal*

	Desempeño total Pecfo			Total
	Déficit	Riesgo	Normal	
TEL mixto	15	3	0	18
Desarrollo típico	9	6	3	18
Total	24	9	3	36

Fuente: elaboración propia.

Como se observa en la tabla 6, un mayor número de sujetos en el grupo con TEL de tipo mixto se encuentra en la categoría de *déficit* en la evaluación de las habilidades metasemánticas, con un 83,3 % de la muestra, y el 16,7 % restante se ubica dentro de la categoría *riesgo*. Por otro lado, el 50 % de los sujetos con desarrollo normal típico obtuvo un desempeño en *déficit*, mientras que el 33,3 % en *riesgo* y el 16,7 % se encuentran dentro de los rangos de *normalidad*.

De la información expuesta, se puede inferir que los niños con TEL mixto presentan habilidades metalingüísticas tanto fonológicas como semánticas menores a las de los niños con desarrollo normal. No obstante, existe una mayor diferencia de puntaje entre ambos grupos en las habilidades metasemánticas. Esto es corroborado con la información referente a las categorías que indican el desempeño de los sujetos en cada grupo en ambas pruebas; esto es, existe un mayor número de sujetos con TEL mixto en la categoría *déficit* en ambas pruebas, pero en la PHMS el porcentaje es aún mayor en comparación con el grupo con desarrollo normal.

Ahora bien, para comprobar que existe una diferencia estadísticamente significativa entre ambos grupos en las habilidades antes mencionadas, los resultados se sometieron a pruebas estadísticas. La muestra no presenta distribución normal, según la prueba de normalidad Shapiro-Wilk, por lo cual el análisis comparativo se realizó mediante la prueba U de Mann-Whitney y el análisis correlacional con la prueba rho de Spearman.

De acuerdo a la comparación de medias entre los grupos, la prueba U de Mann-Whitney arroja los resultados que se muestran en la tabla 7.

Tabla 7. Diferencias estadísticas en las habilidades metafonológicas y metasemánticas entre sujetos con TEL mixto y con DN

	Puntaje total del Pecfo	Puntaje total del PHMS
U de Mann-Whitney	70,000	75,000
Sig. asintót. (bilateral)	0,003	0,006
Sig. Exacta ^a (Sig. unilateral)]	0,003 ^b	0,005 ^b

^a La correlación es significativa al nivel del 0,05 (bilateral).

^b La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Fuente: elaboración propia.

La tabla muestra que el valor de significancia en la comparación de las medias entre ambos grupos es menor que 0,05 en ambas pruebas. Lo anterior permite validar la hipótesis alternativa que indica que las habilidades metafonológicas y metasemánticas se encuentran mucho más disminuidas en niños con TEL de tipo mixto en comparación con los niños con desarrollo normal típico. La prueba que mostró una diferencia mayor en el nivel de significancia fue la Pecfo.

En cuanto a la relación que existe entre las habilidades metafonológicas y metasemánticas en cada grupo de estudio, la tabla 8 muestra los resultados de la prueba de correlación rho de Spearman.

Tabla 8. Correlación entre las habilidades metafonológicas y metasemánticas según el desarrollo del lenguaje

			Desarrollo lingüístico	Puntaje total de Pecfo	Puntaje total de la PHMS
Rho de Spearman	Desarrollo lingüístico		1,000	0,494 ^a	0,467 ^a
		Sig. (bilateral)	-	0,002	0,004
	Total Pecfo		0,494 ^a	1,000	0,673 ^a
		Sig. (bilateral)	0,002	-	0,000
	Total PHMS		0,467 ^a	0,673 ^a	1,000
		Sig. (bilateral)	0,004	0,000	-

^a La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Fuente: elaboración propia.

En la tabla 8 se observa el grado de correlación que existe entre la variable *desarrollo lingüístico* y las *habilidades metafonológicas y metasemánticas*. Como se observa, el nivel de significancia que se obtuvo es inferior al 0,01, lo cual indica que existe una relación fuerte entre las habilidades metafonológicas y metasemánticas en niños preescolares con TEL mixto y desarrollo normal; esto es, cuanto mejor sea el des-

empeño en las habilidades metafonológicas, mejor será también en las habilidades metasemánticas. Además, la relación de ambas habilidades depende igualmente del desarrollo lingüístico del menor, es decir, a mayor desarrollo del lenguaje, mayor desarrollo de estas habilidades en preescolares.

Conclusiones

Las capacidades metalingüísticas han sido el objeto de estudio en diferentes investigaciones sobre el lenguaje y la cognición, lo que se debe a que la reflexión, el análisis y el examen se llevan a cabo gracias a las habilidades metalingüísticas, cuya función secundaria del lenguaje permite que los individuos sean capaces de realizar tareas exitosas (Flores-Romero, Torrado-Pacheco y Mesa-Güechá, 2006). Estas habilidades no dependen directamente del dominio lingüístico que posee un sujeto; muy por el contrario, solo serían producto de la influencia cognitiva (maduración cognitiva), a pesar de que ambos se desarrollan de manera paralela alrededor de los tres años de edad (Levy, 1999; Smith y Tager, 1984).

Es por ello que se torna relevante establecer cómo estas habilidades metalingüísticas se ven afectadas en sujetos con un trastorno específico del lenguaje; más específicamente, es importante determinar diferencias estadísticamente significativas entre estos niños y aquellos que presentan un desarrollo del lenguaje típico. Muchas investigaciones se han dedicado a establecer diferencias entre estos grupos, pero el foco principalmente se centra en las habilidades metafonológicas, que implica la conciencia silábica, fonológica y léxica (Arriagada y Quintana, 2010). No obstante, las habilidades metasemánticas parecen estar tan o mayormente afectadas en los sujetos con TEL.

Gracias a los resultados obtenidos en el presente estudio sobre las habilidades metafonológicas y metasemánticas, es posible afirmar que ambas se encuentran mayormente disminuidas en niños con TEL mixto, ya que se determinó que existen diferencias significativas en el desempeño en estas dos habilidades entre ambos grupos a favor de los sujetos con desarrollo normal del lenguaje. Por otra parte, los niños con TEL mixto poseen un mayor porcentaje de sujetos cuyos puntajes los ubican en las categorías de *déficit* y *riesgo* en comparación con los niños con desarrollo normal, tanto en las habilidades metafonológicas como en las metasemánticas.

Según Verhoeven y Van Balkom (2003), el bajo rendimiento de los niños con TEL de tipo mixto,

específicamente en las habilidades metafonológicas, puede explicarse por lo que plantea la literatura con relación al déficit de la memoria de trabajo de acuerdo al modelo de Gathercole y Baddeley de 1990 y 1995. Los autores sugieren que la capacidad de memoria fonológica en estos sujetos es reducida y limitada, lo cual afecta el procesamiento fonológico. Esta hipótesis plantea que no se trataría de una deficiencia en la formulación de representaciones fonológicas, sino que al necesitarse de un mayor número de estas representaciones se colapsa el sistema de memoria a corto plazo, lo que deriva en fallas continuas en tareas asociadas a la conciencia fonológica.

No obstante, cabe recordar que los resultados de esta investigación demuestran que ambos grupos en estudio tienen más reducidas las habilidades metalingüísticas de tipo semántico en lugar de las metafonológicas; por lo cual se requiere que sean también un foco de atención. Las habilidades metasemánticas necesitan de una abstracción mayor debido a que es un proceso continuo que se desarrolla desde edades tempranas, proceso que se ve influenciado por diversos contextos y/o situaciones en las que se desenvuelve el sujeto, ya que, por ejemplo, cuando se aprende una palabra además se debe aprender que esta puede ser utilizada en diferentes situaciones según lo requiera el hablante (Renz et al., 2014). Asimismo, el vocabulario (lexicón mental) se compone de amplitud, profundidad y fluidez de acceso mediado por conocimiento de formas gramaticales, de connotaciones afectivas y del tipo de contexto (formal o informal), lo que hace aún más complejo su análisis y uso (Renz et al., 2014). De esta manera es posible deducir que, al ser un dominio mucho más complejo en comparación con las habilidades metafonológicas, las metasemánticas presentarían peores resultados, específicamente en los niños con TEL. Por otro lado, los niños con este trastorno del lenguaje obtuvieron puntuaciones considerablemente más bajas que aquellos con desarrollo normal en la subprueba verbal-icónica del PHMS, a pesar de contar con un estímulo visual.

En cuanto a la correlación entre estas habilidades metalingüísticas, los resultados permiten establecer una relación fuerte entre las habilidades metafonológicas y metasemánticas y, a su vez, comprobar que estas van desarrollándose a medida que se va adquiriendo lenguaje.

Finalmente, cabe señalar que la falta de información acerca de las habilidades metasemánticas en sujetos con trastorno específico del lenguaje limita la comprensión de los déficits que se generan en esta población, ya que solo se describen las limitaciones fonológicas como las causantes de dificultades gramaticales, semánticas y hasta pragmáticas. Es por ello que futuras investigaciones referidas a las habilidades metalingüísticas, específicamente las de tipo semántico, podrán otorgar lineamientos en los planes terapéuticos y pedagógicos para sujetos con dificultades en el lenguaje, con el fin de realizar un trabajo paralelo que involucre más de una habilidad a la vez en las sesiones de intervención.

Por tanto, se enfatiza que el quehacer de especialistas como pedagogos diferenciales, psicopedagogos y fonoaudiólogos no solo debería centrarse en el tratamiento de la población con TEL, sino que también el campo de acción se debería extender a aquellos niños con desarrollo normal típico en etapa preescolar de manera preventiva, con el fin de potenciar las habilidades lingüísticas y comunicativas que fortalezcan las bases de la lecto-escritura. De manera más precisa, los datos obtenidos en la prueba realizada en Chile del Sistema Nacional de Evaluación de Resultados de Aprendizaje (Simce) en el año 2017 avalan esta idea, pues indican que el 30,1 % de los niños que rindieron la prueba de lenguaje de cuarto año básico se encuentran en un nivel *insuficiente* en lectura, el 28,2 % en un nivel *elemental* y solo el 41,7 % en un nivel *adecuado* (Agencia de Calidad de la Educación, 2017). Por esta razón, potenciar las habilidades metafonológicas y metasemánticas en los preescolares podría fortalecer el proceso de alfabetización debido a que la lecto-escritura se ve fuertemente influenciada por ambas habilidades tanto en los niños con TEL de tipo mixto como en aquellos con desarrollo

normal típico. Principalmente, las habilidades metasemánticas requieren de un trabajo sistemático previo a la educación formal regular; según Renz et al. (2014), estas habilidades son fundamentales en la comprensión lectora y requieren de intencionalidad y apoyo pedagógico porque no se adquieren de forma espontánea. En cuanto a las habilidades metafonológicas, según Lonigan (2007), tienen gran importancia en el proceso lector, puesto que la codificación involucra la transformación de signos escritos en sonidos y el niño tiene que ser capaz de segmentar y reconocer la forma visual (grafema) y la forma auditiva (fonema) para lograr mayor éxito en el proceso de la lecto-escritura (Arnaíz et al., 2002).

Referencias

- Acosta, V. (2012). Algunos retos y propuestas en la conceptualización, evaluación e intervención del trastorno específico del lenguaje (TEL). *Revista Chilena de Fonoaudiología*, 11, 23-36.
- Agencia de Calidad de la Educación. (2017). *Presentación de la Conferencia de Prensa Simce 2017*. <http://www.agenciaeducacion.cl/evaluaciones/mirada-amplia-calidad/>.
- American Psychiatric Association. (2013). *DSM-5. Diagnostic and statistical manual of mental disorder* (5.ª ed.). Washington, D. C.: autor.
- American Speech-Language-Hearing Association. (1980). Committee on Language, Speech and Hearing Services in Schools, Definitions for communicative disorders and differences, *ASHA*, 22, 317-318.
- Aravena, J. (2014). Conciencia fonológica en dos grupos de escolares que cursan primer año básico en colegios municipales y particulares subvencionados. *Revista Chilena de Fonoaudiología*, 13, 40-49.
- Arnaíz, P., Castejón, J. L., Ruiz, S. y Guirao, J.M. (2002). Desarrollo de un programa de habilidades fonológicas y su implicación en el acceso inicial a la lecto-escritura en alumnos de segundo ciclo de educación infantil. *Revista Educación, Desarrollo y Diversidad*, 5(1), 29-51.
- Arriagada, C. y Quintana, E. (2010). *Estudio sobre las habilidades metalingüísticas y su relación con la comprensión lectora* (tesis de pregrado), Escuela de Psicología, Universidad del Bío-Bío, Chillán.

- Barrera, J. (2005). Relación entre comprensión del lenguaje figurado y rendimiento escolar en estudiantes de enseñanza básica. *Revista Chilena de Fonoaudiología*, 6 (2), 19-35.
- Beltrán, J., Godoy, C., Guerra, A., Riquelme, M. y Sánchez, M. P. (2012). *Conciencia fonológica en niños de 4 a 7 años con desarrollo típico del lenguaje según la prueba de evaluación de conciencia fonológica* (tesis de pregrado), Escuela de Fonoaudiología. Universidad de Chile, Santiago.
- Bishop, D. y Leonard, L. (eds.). (2000). *Speech and language impairments in children: Causes, characteristics, intervention and outcome*. Estados Unidos y Canadá: Psychology Press..
- Castro, R., Giraldo, M., Hincapié, L., Lopera, F. y Pineda, D. (2004). Trastorno específico del desarrollo del lenguaje: una aproximación teórica a su diagnóstico, etiología y manifestaciones clínicas. *Revista de Neurología*, 39(12), 1173-1174.
- Defior, S. y Serrano, F. (2011). Procesos fonológicos explícitos e implícitos, lectura y dislexia. *Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 11(1), 79-81.
- Díaz, J. (2006). Habilidades metalingüísticas en niños alfabetizados de bajo nivel socioeconómico. *Umbral Científico*, 8, 13.
- Flores-Romero, R., Torrado-Pacheco, M. C. y Mesa-Güechá, C. (2006). Emergencia de las capacidades metalingüísticas. *Revista Latinoamericana de Psicología* 38, (3), 458-462.
- Fresneda, M. D. y Mendoza, E. (2005). Trastorno específico del lenguaje: concepto, clasificaciones y criterios de identificación. *Revista Neurología*, 41(1), 51-56.
- García, M., Sánchez, M. y De Castro, A. (2012). Habilidades metalingüísticas en educación infantil. *Congreso Iberoamericano de las Lenguas en la Educación y en la Cultura*. Salamanca, España.
- Gathercole, S. y Baddeley, A. (1990). Phonological memory deficits in language disordered children: Is there a causal connection? *Journal of Memory and Language* 29(3), 336-360.
- Gathercole, S. y Baddeley, A. (1995). Short-term memory may yet be deficient in children with language impairments: A comment on van der Lely & Howard (1993). *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 38(2), 463-466.
- Gombert, J. E. (1993). Metacognition, metalanguage and metapragmatics. *International Journal of Psychology*, 28(5), 571-580.
- Levy, Y. (1999). Early metalinguistic competence: speech monitoring and repair behavior. *Developmental Psychology*, 35(3), 822-834.
- Lonigan, C. (2007). Vocabulary development and the development of phonological awareness skills in preschool children. En R. K. Wagner, A. E. MuseKendra y R. Tannenbaum (eds.). *Vocabulary acquisition: Implications for reading comprehension* (pp. 15-31). Nueva York: The Guilford Press.
- Navarro, M. I. y San Martín, C. (2009). Emergencia y desarrollo de las habilidades metalingüísticas relacionadas con la regulación de la información: un estudio transversal en niños de edades comprendidas entre los 22 meses y los 10 años. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 47(1), 61-70.
- Orellana, E. (1996). El desarrollo del lenguaje oral y sus implicancias en el aprendizaje lector. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 19(2), 207-223.
- Rapin, I. y Allen, D. (1987). Developmental dysphasia and autism in preschool children: Characteristics and subtypes. En *Proceedings of the First International Symposium on Specific Speech and Language Disorders in Children* (pp. 20-35). Londres: Afasic.
- Renz, M., Valenzuela, M. F. y Yacuba, P. (2014). *Prueba para evaluar las habilidades metalingüísticas de tipo semántico 4 a 6 años*. Santiago de Chile: Universidad Católica de Chile.
- Rondal, J. A., Esperet, E., Gombert, J. E., Thibaut, J. P. y Comblain, A. (2003). Desarrollo del lenguaje oral. En M. Puyuelo, y J. A. Rondal (eds.), *Manual de desarrollo y alteraciones del lenguaje. Aspectos evolutivos y patología en el niño y el adulto* (pp. 42-48). Barcelona: Masson.
- Sandoval, M. S., Figueroa, C., Sepúlveda, K. y Parada, J. (2018). Subcomponentes de la memoria operativa en niños con trastorno específico del lenguaje tipo mixto. *Lenguas Modernas*, 51, 47-62.
- Smith, C. y Tager, H. (1984). Metalinguistic awareness and language development. *Journal of Experimental Child Psychology*, 34, 449-468.
- Tunmer, W. E. y Herriman, M. L. (1984). The development of metalinguistic awareness: A conceptual overview. En W. E. Tunmer, C. Pratt y M. L. Herriman (eds.), *Metalinguistic awareness in children* (pp. 12-35). Berlín: Springer-Verlag.

Varela, V. y De Barbieri, Z. (2015). *Prueba de evaluación de conciencia fonológica (Pecfo)*. Santiago de Chile: Universidad Católica de Chile.

Verhoeven, L. y Balkom, H. V. (eds.). (2003). *Classification of developmental language disorders: Theoretical issues and clinical implications*. Estados Unidos y Canadá: Psychology Press.

Villalón, M. (2008). *Alfabetización inicial. Claves de acceso a la lectura y escritura desde los primeros meses de vida*. Santiago de Chile: Universidad Católica de Chile.

Wagner, R., Muse, A. y Tannenbaum, K. (2007). *Vocabulary acquisition: Implications for reading comprehension*. Nueva York: Guilford Press.