

con los materiales táctiles y se logró valorar aspectos lingüísticos y metalingüísticos.

Conclusiones: El instrumento demostró ser innovador al proponer en enfoque ampliado de la salud y del lenguaje diversos a la literatura hegemónica de la patología del habla y lenguaje.

Bibliografía

- Fernandes, A. C. y Montilha, R. C. I. (2015). A atuação fonoaudiológica no acompanhamento integral da pessoa com deficiência visual: um relato de caso. *Revista CEFAC*, 17(4), 1362–1369. <https://doi.org/10.1590/1982-0216201517420314>
- Franchi, C. (2012). Linguagem - Atividade Constitutiva. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, 9(1992), 9–39. https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636893#pkp_content_main
- Geraldi, J. W. (1997). Linguagem e trabalho linguístico. En J. W. Geraldi (Ed.), *Portos de passagem* (4ª ed, pp. 1–72). Martins Fontes.
- Gil, A. C. (2010). *Como elaborar projetos de pesquisa* (5ª ed.). Atlas.
- Guimarães, C. F. y Oda, A. L. (2013). Instrumentos de avaliação de linguagem infantil: aplicabilidade em deficientes. *Revista CEFAC*, 15(6), 1690–1702. <https://doi.org/10.1590/S1516-18462013000600033>
- Monteiro, M. M. B. y Gasparetto, M. E. R. F. (2019). Phonological awareness in elementary school students with low versus normal vision: a comparative study. *Revista CEFAC*, 21(4), e10618. <https://doi.org/10.1590/1982-0216/201921410618>
- Rodrigues, E. S., Cruz-Santos, A. y Oliveira, J. P. (2017). Avaliação da linguagem em crianças com deficiência visual: Adaptação do Teste ABFW. *Revista de Estudos e Investigação em Psicologia y Educación*, (11), 168–172. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.11.2686>
- Souza, M. T., Silva, M. D. y Carvalho, R. (2010). Integrative review: what is it? How to do it? *Einstein (São Paulo)*, 8(1), 102–106. <https://doi.org/10.1590/s1679-45082010rw1134>
- Zerbeto, A.B. (2017). *Estudo da percepção de crianças e adolescentes com alterações de fala e linguagem utilizando a CIF-CJ*. [Tese de doutorado, Universidade Estadual de Campinas]. <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/331585>.

<https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2023.100411>

Entendiendo la relación entre los conocimientos lingüísticos y la comprensión lectora en Educación Primaria

Laura Hernández Sobrino, Marta García-Navarro Arana, Virginia González Santamaría
Universidad de Salamanca

Introducción: La comprensión lectora es una de las competencias clave que condiciona la presencia, participación y progreso de todas las personas (UNESCO, 2015). Sin embargo, el logro de niveles lectores funcionales es una asignatura pendiente en el sistema educativo actual. Por ello, desde organismos internacionales (OCDE, 2019, UNESCO, 2021) se insta a realizar cambios pedagógicos para ajustar los procesos de enseñanza-aprendizaje a los nuevos retos sociales en el marco de una formación competencial (Ripoll, 2019). Sobre esta competencia lectora incide el National Reading Panel (NICHHD, 2000) estableciendo los principales factores para el desarrollo de una lectura exitosa: además de la competencia fonémica y la fluidez lectora, el

conocimiento alfabético, el vocabulario (especialmente el vocabulario profundo; Oakhill, 2020; Hernández *et al.*, 2022) y las habilidades de comprensión (entre las que destaca la morfosintaxis; Domínguez y González, 2021) juegan un papel fundamental. El estudio que se presenta pretende conocer los niveles de comprensión de textos de estudiantes de Educación Primaria y la influencia que tienen sobre ellos los conocimientos lingüísticos.

Métodos: 92 estudiantes fueron evaluados con pruebas de la Batería PEALE (vocabulario profundo, morfosintaxis, ortografía y conciencia fonémica; Domínguez *et al.*, 2013) y otras de comprensión de textos (PROLEC-R; Cuetos *et al.*, 2007) y vocabulario superficial (PEABODY; Dunn *et al.*, 2006).

Resultados: Los datos muestran que la comprensión de textos se relaciona con todas las variables incluidas. No obstante, únicamente la morfosintaxis (53,9%) y el vocabulario profundo (34,9%) parecen explicar significativamente gran parte de la varianza en comprensión de textos, por encima del vocabulario superficial (17,3%), la ortografía (-21,2%) y la conciencia fonémica (-5,6%). Por ciclos, en los dos primeros se mantiene la influencia del vocabulario profundo. Sin embargo, en el tercero ninguna habilidad parece explicar el nivel lector de los alumnos.

Conclusiones: Se discute la incidencia sobre la lectura de los conocimientos lingüísticos y la necesidad de su enseñanza explícita para mejorar los niveles lectores. Estas habilidades podrían actuar en los primeros cursos de Educación Primaria como “habilidades puente” (Duke y Cartwright, 2021) entre los dos principales componentes de la lectura: la decodificación y la comprensión oral (Hoover y Tunmer, 2021).

<https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2023.100412>

Fluidez verbal en el discurso narrativo: Intervención en alumnado con Trastorno del Desarrollo del Lenguaje

Atteneri Delgado Cruz
Departamento de Psicología Clínica, Psicobiología y Metodología, Facultad de Psicología y Logopedia, Universidad de La Laguna

Introducción: La fluidez verbal juega un papel fundamental en el TDL, por la tarea que desempeña en la producción del lenguaje: evocar respuestas verbales en función del estímulo y tiempo presentes. La presencia de problemas en fluidez verbal ha llegado a ser considerada un componente que ayuda en el diagnóstico de alumnado con TDL.

Objetivos: Evaluar, comparar e intervenir el rendimiento en la fluidez del discurso narrativo en alumnado con TDL y con DT.

Métodos: En este estudio participaron 128 niños de la isla de Tenerife (España). Se dividieron en cuatro grupos: (1) un grupo control de niños con TDL; (2) un grupo de control de desarrollo típico; (3) un grupo experimental de niños con TDL y (4) un grupo experimental de desarrollo típico. El análisis de la fluidez verbal se realizó mediante la categorización y definición de los indicadores presentados por Acosta *et al.* (2016). El programa de intervención se aplicó durante 2 meses mediante un Sistema de Apoyo de Múltiples Niveles en el aula ordinaria tanto por la tutora como por la maestra de audición y lenguaje.