

Estado actual de la evaluación de los predictores y de las habilidades relacionadas con el desarrollo inicial de la lectura

Pilar Sellés Nohales
Universidad de Valencia

Resumen

Este trabajo se centra en la prevención temprana de las dificultades lectoras. En primer lugar, tras una revisión exhaustiva de la investigación, pretende determinar cuáles son los predictores y facilitadores de la lectura que van a favorecer una adquisición exitosa de la misma. A continuación se analizan las pruebas de evaluación del inicio de la lectura publicadas en España en relación a los precursores detectados. El artículo sirve como guía informativa para los profesionales de la educación, puesto que recoge y valora las pruebas existentes sobre el inicio de la lectura. Además determina el estado actual de la investigación en este área y propone nuevas líneas de trabajo. En concreto plantea la necesidad de diseñar nuevas pruebas que evalúen de forma conjunta las habilidades relacionadas con el desarrollo inicial de la lectura, y sean capaces de detectar a los niños que pueden tener dificultades en el acceso a la misma.

Abstract

This work is centered in the early prevention of the difficulties readers. In the first place, after an exhaustive revision of the investigation, it seeks to determine which they are the predictors and facilitators of the reading that will favor a successful acquisition of the same one. Next, they are analyzed the tests of evaluation of reading commence that have been published in Spain in relation to the detected precursors. The article serves like informative guide for the professionals of the education, since it picks up and it values the tests that exist about the reading commence. Also, it determines the current state of the investigation in this area and it proposes new work lines. Lastly, it outline about the necessity to design new tests that evaluate in a combined way the abilities related with the initial development of the reading, and be able to detect the children that can have difficulties in the access to the same one.

Introducción

Una línea básica de investigación en el ámbito de la lectura está relacionada con el inicio del aprendizaje de la misma. Cuestiones como qué habilidades o procesos deben tenerse adquiridos para aprender a leer eficazmente o cuál es el momento adecuado para comenzar la instrucción, son propias de este área. Inicialmente, se utilizó el concepto de *madurez lectora, que partía* del término introducido por Dowing “*readiness*”, Para este autor quedaba definido como el momento óptimo o idóneo de desarrollo, en que cada niño puede (al poseer todos los requisitos necesarios) aprender a leer con facilidad, sin tensión emocional y con provecho (Dowing, 1963). El concepto de madurez cayó en desuso, tanto por su falta de fundamentación teórica como por la inefectividad de las evaluaciones y tratamientos realizados, fundamentalmente debido a problemas metodológicos, que establecían relaciones causa efecto con procedimientos meramente correlacionales (Alegría, 1984). Esto ha hecho que haya evolucionado hasta nuestros días, en que apenas es utilizado y se prefiere hablar de prerrequisitos lectores o de precursores tempranos de la lectura.

Tradicionalmente se han planteado dos posturas contrapuestas sobre cuál es el momento idóneo para comenzar la enseñanza de la lectura. Por una parte, se considera que es necesario esperar a que el niño madure, y por otra, se anima a que el contacto con la lectura ocurra lo más tempranamente posible. Ambas posturas aunque contrapuestas, pueden llegar a encontrarse, dado que el peligro está tanto en retrasar el inicio como en forzar el aprendizaje.

No es conveniente esperar cuando el niño ya tiene capacidad de aprender a leer. Posponer la experiencia de la lectura tiene efectos a largo plazo sobre el nivel y las capacidades lectoras que el niño desarrollará en el futuro (Cohen, 1984). Del mismo modo, si forzamos y planteamos demasiado pronto la adquisición de la lectura, dificultaremos su adquisición; afectará a la autoestima y expectativas del niño generando una actitud de rechazo hacia este tipo de actividades (Muchielli, 1985). Por tanto, debemos buscar el momento óptimo en que el aprendizaje se adquiera eficientemente, lo más temprano posible para cada individuo. En este sentido, es fundamental que el niño, antes de iniciarse en la lectura haya adquirido las habilidades básicas que le predisponga a un aprendizaje exitoso.

Desde una concepción constructivista, el aprendizaje de la lectura tiene que tener un carácter significativo (Vygotski, 1977) y debemos comenzar a enseñar a leer cuando para el niño ésta tenga un significado pleno. Si se considera al aprendiz como activo, centrados en el principio de “aprender

haciendo”, presentaremos las tareas de lectura en el momento en el que el niño sea capaz de realizarlas, primero con ayuda y luego por sí mismo cuando pueda reconocer el significado de la actividad. Esto, además de mejorar el aprendizaje, favorecerá la motivación y expectativas del aprendiz, lo que a su vez generará una actitud positiva hacia la lectura (Lacasa, Anula y Martín, 1995). No sería adecuado presentar tareas de lectura a niños que todavía no han adquirido hitos evolutivos básicos, que les permitan aprender de forma activa.

Si se pretende que el alumno se sienta motivado intrínsecamente, se deberá tener en consideración el momento del desarrollo en que se encuentra, pudiendo hablar en este caso de “madurez lectora, de un tiempo idóneo y de unos prerrequisitos (cognitivos y psicolingüísticos) que prevengan el fracaso lector. Es necesario estar preparado, “maduro”, disponer de unos recursos básicos que faciliten el aprendizaje. Todo ello sin dejar de considerar que cuanto antes se dé este aprendizaje mejor será para el desarrollo posterior del niño, siendo conveniente actuar de forma temprana cuando el cerebro es más plástico (Doman, 1978).

Por tanto aunque no existen razones de tipo psicológico o de desarrollo para posponer el aprendizaje de la lectura hasta los seis años, sí que deben cumplirse unos requisitos, unas condiciones previas, normalmente ligadas a la maduración neurológica y por tanto a la edad (Gallego, 2006). Estos requisitos o factores necesarios para el aprendizaje de la lectura se pueden considerar como “predictores” y se refieren a ciertas características mesurables de un niño que van asociadas a un determinado desarrollo del aprendizaje del lenguaje escrito.

Definir los predictores y facilitadores tempranos de la va a permitir conocer la secuencia en el desarrollo de la adquisición lectora, y de esta manera poder identificar a los niños que presentan retrasos o déficits en este desarrollo y que por tanto necesitarán de una intervención temprana que prevengan de futuras dificultades lectoras (Beltrán, López y Rodríguez, 2006). Es evidente que necesitamos ser capaces de detectar al niño que corre el riesgo de convertirse en lector retrasado para poder ayudarlo. Sería fundamental disponer de algún método que nos permitiera evaluar a los niños de tres y cuatro años, que inician su aprendizaje en la lectura, para predecir con bastante exactitud quienes tienen posibilidades de leer por debajo de lo que cabría esperar dado su nivel intelectual. La función de detectar el estado de estos predictores y facilitadores, es alertar a padres y profesionales de los obstáculos con los que se pueden encontrar los niños cuando empiezan a leer y poder poner en ejecución intervenciones eficaces.

Partiendo de este planteamiento, este trabajo se propone dos objetivos. El primero consiste en delimitar los precursores tempranos que la investigación ha demostrado que predicen el aprendizaje de la lectura y que se deben considerar a la hora de elaborar una batería predictiva del éxito lector. El segundo trata de analizar las pruebas publicadas en España dirigidas a evaluar la “madurez lectora”, a la luz de los resultados obtenidos en la parte teórica. De esta manera se pretende determinar cuál es la situación actual en nuestro país sobre esta área de estudio y considerar la posibilidad de creación de una batería multidimensional predictora del éxito lector.

Predictores y habilidades facilitadoras de la lectura

En un primer momento, el estudio se ha centrado en la revisión bibliográfica de trabajos sobre el desarrollo inicial de la lectura, a partir de la localización en las diferentes bases bibliográficas relacionadas con la educación y la psicología (Eric y PsycINFO). Tras la revisión exhaustiva de las investigaciones encontradas, se han delimitado qué prerequisites y facilitadores de la lectura debería contemplar una prueba de evaluación previa a la adquisición de ésta.

Para decidir cuáles son los factores más relevantes que pueden identificar a los niños que tienen riesgo de tener dificultades de la lectura, generalmente se suelen realizar estudios correlacionales que valoran la relación existente entre el factor seleccionado y el rendimiento lector. Cuando en una investigación de corte correlacional se concluye que dos variables están correlacionadas, sólo sabemos que hay una relación entre ellas, pero no podemos identificar la dirección de esta, es decir cuál es la causa y cuál es el efecto. La magnitud del riesgo, así como la dirección de la relación, se puede estimar, con estudios longitudinales. Para cada predictor, se puede describir la fuerza de su relación con el futuro logro en lectura, examinando el progreso en la adquisición de la lectura al cabo de unos años cuando los niños han recibido la instrucción y observando si realmente ha predicho el éxito o fracaso. El hecho de que estas características correlacionen con el logro subsecuente de la lectura es potencialmente útil para identificar a los niños que necesitan una rápida intervención.

Teniendo en cuenta las consideraciones metodológicas, el concepto de predictor se restringe a habilidades relacionadas directamente con la lectura, que estén bien consolidadas en los buenos lectores y que su entrenamiento lleve a una mejora en la lectura. Además también se ha considerado una serie de habilidades facilitadoras (Gallego, 2006), que aunque no predicen, si que favorecen el desarrollo con éxito de la lectura.

Predictores de la lectura

Factores que influyen en la adquisición lectora hay muchos, pero desde una concepción restringida como la que hemos planteado anteriormente, no son tan numerosos los predictores de la lectura. Tras la revisión de la literatura, los factores que se pueden considerar predictores de la lectura son: el conocimiento fonológico, el conocimiento alfabético y la velocidad de denominación.

Conocimiento fonológico

Uno de los más importantes predictores de la lectura es el conocimiento fonológico. Con referencia a la lectura, podemos definir el conocimiento fonológico como la conciencia de la estructura de los sonidos del lenguaje, cuya función es hacer comprensible la forma en la que un sistema de ortografía alfabético representa el nivel fonológico del lenguaje (Wagner y Torgesen, 1987). La lectura es una actividad que requiere una gran toma de conciencia de la estructura fonológica del lenguaje oral, por esta razón la mayor parte de las investigaciones han encontrado una fuerte relación entre la adquisición de las habilidades fonológicas y el aprendizaje de la lectura alfabética, comprobándose que el conocimiento que tienen los prelectores y primeros lectores de cuál es la estructura fonológica del lenguaje, es un buen predictor del éxito en el aprendizaje de la lectura (Al Otaiba y Fuchs, 2002; Catts, Fey, Zhang y Tomblin, 2001; Domínguez, 1994; Elliot, Arthurs y Williams, 2000; Foorman y Moats, 2004; Sprugevica y Høien, 2003; Van Der Heyden, Witt, Naquin, y Noell, 2001).

Conocimiento alfabético

Unos de los factores que se ha investigado en diversas ocasiones es la identificación o reconocimiento de las letras. Se ha encontrado que el conocimiento del nombre de las letras es uno de los mejores predictores del futuro rendimiento lector (Catts et al., 2001; Schatsneider, Fletcher, Francis, Carlson y Foorman, 2004; Wargner y Torgesen, 1987). De la misma manera se ha demostrado que el conocimiento alfabético favorece el desarrollo de habilidades fonológicas, al establecerse una relación causal entre el conocimiento del nombre de las letras y el aprendizaje de los sonidos de estas (Share, 2004). En otro estudio reciente, se demuestra que la combinación del conocimiento fonético y el conocimiento de las letras, son los factores más

críticos cuando se aborda la adquisición de la lectura (Sprugevica y Høien, 2003).

Velocidad de denominación

Se entiende por “velocidad de denominación”, el tiempo que tarda el niño en nombrar aquello que se le presenta. La tarea que se ha utilizado en las investigaciones, consiste en presentar al sujeto una serie de imágenes que debe nombrar (similar a una prueba de vocabulario), y se registra el tiempo que tarda en nombrarlas. En los últimos años se ha demostrado que esta habilidad correlaciona de forma importante con el futuro rendimiento lector, independientemente del coeficiente intelectual, siendo una de las más importantes variables a considerar en una correcta adquisición de la lectura (Ackerman, Dykman, y Gardner, 1990; Bowers y Newby-Clark, 2002; Bowers y Swanson, 1991; Catts et al., 2001; Cornwall, 1992; Denckla y Rudel, 1976; Felton et al., 1987; Schatsneider et al., 2004; Spring y Davis, 1988; Wolf y Obregon, 1992).

Habilidades facilitadores

Junto a estos predictores de la lectura, se han encontrado una serie de habilidades que favorecen el desarrollo de la misma. Así es importante haber adquirido un buen nivel de lenguaje, haber desarrollado ciertos procesos cognitivos básicos o disponer de un conocimiento metalingüístico del lenguaje escrito.

Habilidades lingüísticas

Uno de los factores que se ha demostrado en multitud de ocasiones que interviene en el aprendizaje exitoso de la lectura, es el dominio del lenguaje oral, siendo las habilidades lingüísticas uno de los pilares básicos en el acceso a la lecto-escritura (Arnaiz, Castejon, Ruiz, 2001). De hecho, la investigación indica que las diferencias entre lectores buenos y malos, es debida en una parte importante, a la capacidad de comprensión y producción de relaciones estructurales dentro de oraciones habladas (Walker, Greenwood, Hart y Carta, 1994). Así en el simple hecho de identificar palabras, los niños deben desarrollar una comprensión oral eficaz, para dotar de significado las palabras que descifran (Konold, Juel, McKinnon, y Deffes, 2003). Del mismo modo se relaciona el retraso en el desarrollo del lenguaje con el retraso en la lectura (Bashir y Scavuzzo, 1992).

Desde la concepción constructivista que domina nuestro estudio, el aprendizaje de la lectura debe ser significativo. Para ello deberá basarse en un vocabulario propio infantil que entienda el niño y que le relacione con su mundo. Este dominio de un vocabulario básico influirá en gran medida en el éxito lector (Metsala, 1999). Es fundamental disponer de un vocabulario mínimo para iniciar con éxito el aprendizaje de la lectura y, se ha demostrado que el conocimiento de vocabulario es uno de los facilitadores más fuertes en la decodificación de palabras a la edad de 4 años (Leseman y de Jong, 1998).

Procesos cognitivos básicos

Es obvia la importancia del proceso *atencional y perceptual* en la lectura. Este proceso nos sirve para poder seleccionar la información escrita, retenerla y reconocerla como palabras con significado. Un déficit en algunos de los órganos y mecanismos encargados de poner en funcionamiento tales procesos, puede conllevar una dificultad en la lectura (Mitchell, 1982).

La investigación ha relacionado percepción y lectura, demostrando esta relación con tareas de identificación de series de símbolos (Casco, Tresoldi y Dellantonio, 1998). En un reciente estudio se ha encontrado menos eficacia en las tareas de reconocimiento de símbolos en una muestra de disléxicos que en un grupo control, sugiriendo una plausible relación entre la lectura y ciertas diferencias individuales encontradas en tareas de procesamiento visual pre-ortográfico (Pammer, Lavis, Hansen y Cornelissen, 2004). Otra serie de estudios informan que en personas con problemas de lectura se dan déficits en atención visual (Facoetti y Molteni, 2001).

Por otra parte, dentro del desarrollo cognitivo, podemos hacer hincapié en un proceso cognitivo básico de gran importancia en la lectura, la memoria. Son varias las investigaciones que han establecido una conexión entre lectura y memoria a corto plazo (Konold et al., 2003; Swanson, 1994; Tirre 1992). Se ha demostrado que tareas de memoria a corto plazo (dígitos, letras, palabras, oraciones) influyen en la codificación fonológica y están fuertemente relacionada con el logro en la lectura (John, 1998).

La capacidad de conservar la información verbal en memoria de trabajo es esencial para aprender y en concreto para aprender a leer, así que es lógico esperar que las medidas en memoria verbal o que utilizan elementos lingüísticos, sean precursores eficaces del futuro éxito en la lectura (Savage, Frederickson, Goodwin, Patni, Smith y Tuersley, L., 2005). y en concreto la habilidad para repetir y memorizar información verbal (Torgesen, Wagner y Rashotte, 1994).

Conocimiento metalingüístico

Desde un enfoque constructivista del aprendizaje se plantea la necesidad de presentar la lectura como algo necesario e imprescindible, haciendo comprender al lector aprendiz qué es el lenguaje escrito y cuáles son las diferentes funciones y usos del mismo. De esta manera dotaremos al aprendizaje de la lectura de significado y se podrá desencadenar el interés por la misma. Actualmente la hipótesis de que los conocimientos acerca del lenguaje escrito que poseen los prelectores están relacionados con el éxito en la adquisición de la lectura, ha sido corroborada por diferentes estudios (Ferreiro y Teberosky, 1982; Ortiz y Jiménez, 2001). Por tanto el ser capaz de reconocer las actividades que se relacionan con la lectura y de descubrir la utilidad de la misma, se consideran factores que pueden asegurar, junto con otros, el aprendizaje correcto de la lectura (Shatil y Share, 2003; Speece et al., 2004).

Además se ha demostrado que los conocimientos metalingüísticos referentes al conocimiento de las unidades del lenguaje escrito (letra, palabra, frase), correlacionan con la conciencia fonológica y con la habilidad metalingüística general, (Chaney, 1992), siendo buenos facilitadores de la adquisición de la lectura (Ganapole, 1987).

Combinación de predictores

De la revisión realizada anteriormente hemos concluido que son varios los factores que están relacionados con el futuro éxito en el aprendizaje de la lectura. Sin embargo, en la mayoría de los casos los predictores o facilitadores encontrados, no son bastantes fuertes por sí solos para proporcionar el nivel de exactitud deseado para propósitos prácticos. Por esta razón, muchos investigadores han examinado los efectos combinados de varios predictores (Felton, 1993; Bishop y Adams, 1990; Speece et al. 2004).

El utilizar varios predictores reduce la probabilidad de error, lo que indica que la adición de otras medidas a las pruebas tradicionales de madurez, puede consolidar la predicción (Snow, Burns y Griffin, 1998). De la misma manera, se han combinado varios predictores para aumentar la eficacia de la instrucción, sirva como ejemplo el trabajo de Foorman, Chen, Carlson, Moats, Francis (2003), que demuestra que la instrucción en conocimiento fonológico es más eficaz cuando a los niños se les enseña también cómo usar las letras para representar los fonemas.

En la línea de considerar varios factores en el inicio de la adquisición de la lectura, podemos citar un artículo de Sénéchal, LeFevre, Smith-Chant y Colton

(2001), en el que se analizan las variables incluidas en dos modelos existentes sobre *inicio a la lectura* “*emergent literacy*”: el de Mason y Stewart (1990) y el de Whitehurst y Lonigan (1998). Comparando ambos modelos se encuentra una relación importante entre el inicio a la lectura, el lenguaje oral y las tareas metalingüísticas (Sénechal et al., 2001). A continuación se presenta una tabla resumen en la que se comparan los componentes de ambos modelos.

Tabla 1. *Componentes de Emergent Literacy en Mason y Stewart (1990) y Whitehurst y Lonigan (1998).*

Mason y Stewart (1990)	Whitehurst y Lonigan (1998)
<p>1. <i>Conceptos y funciones</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Conocimiento sobre la terminología y el acto de leer. – Conocimiento sobre las funciones de la lectura. – La autopercepción del aprendizaje a la lectura. – Contexto familiar – Sensibilidad y estrategias del contexto para leer palabras. 	<p>1. <i>Habilidades “outside-in”</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Conocimiento sobre las convenciones de lo escrito. – Contexto familiar. – Conocimientos narrativos. – Lenguaje, vocabulario.
<p>2. <i>Conocimiento sobre letras y palabras</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Conocimiento de las letras – Conocimiento del sonido de las letras. – Tareas de reconocimiento de palabras. – Conciencia fonológica. 	<p>2. <i>Habilidades “in-side-out”</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Deletreo fonético – Conocimiento de las letras – Conocimiento del sonido de las letras. – Conciencia fonológica – Conciencia sintáctica.
<p>3. <i>Comprensión oral y comprensión de palabras</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Habilidad para recontar historias. – Conocimiento de la narración. – Habilidad para definir y categorizar palabras. 	

En otro trabajo de revisión (Snow, Burns, and Griffin, 1998), se delimitan los factores que deben tenerse en cuenta a la hora de abordar con éxito el inicio de la lectura y que favorecen el acceso a ésta. También se encuentra el trabajo realizado por Gallego (2006), en el que recoge los principales predictores de la lectura, así como las habilidades facilitadoras más importantes en el desarrollo de la misma. Estos componentes coinciden, en una gran mayoría, con los factores que hemos encontrado en nuestra revisión.

A continuación se expone una tabla resumen de los principales componentes o factores relacionados con el inicio de la lectura encontrados tras la revisión de la literatura existente. Se comparan con los encontrados por Snow et al. (1998) y por Gallego (2006).

Tabla 2. *Comparativa de los precursores encontrados en nuestra revisión, con los de otras revisiones.*

<i>Principales precursores de la lectura encontrados en nuestra revisión</i>	<i>Principales predictores de la lectura encontrados por Snow, Burns, and Griffin (1998)</i>	<i>Predictores y habilidades facilitadoras de la lectura, Gallego (2006)</i>
<p><i>Predictores de la lectura</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Conocimiento fonológico. 2. Conocimiento alfabético. 3. Velocidad de denominación. <p><i>Habilidades facilitadoras</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Procesos cognitivos básicos: memoria, discriminación perceptiva y capacidad atencional. 2. Habilidades lingüísticas. 3. Habilidades metalingüísticas: <ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento sobre los componentes de lo escrito. - Conocimiento de las funciones de la lectura 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Condiciones físicas y clínicas <ul style="list-style-type: none"> - Deficiencias cognoscitivas severas - Deterioro del oído - Retraso en el desarrollo del lenguaje - Déficit de atención y trastorno por hiperactividad. 2. Conocimiento fonológico. 3. Conocimiento sobre los propósitos, y componentes de la lectura. 4. Conceptos sobre lo impreso. 5. Identificación de letras. 6. Preparación a la lectura. 	<p><i>Predictores de la lectura</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Conocimiento fonológico. 2. Conocimiento alfabético. 3. Velocidad de denominación. <p><i>Habilidades facilitadoras</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Lenguaje oral. 2. Nivel cognitivo suficiente. 3. Desarrollo memoria (operativa y semántica). 4. Discriminación visual. 5. Motivación y actitud. 6. Variables sociales (familia, entorno inmediato)

Los cinco modelos coinciden en considerar fundamentales para un aprendizaje exitoso de la lectura, los siguientes factores: el conocimiento fonológico, el conocimiento de las letras y el desarrollo del lenguaje oral. Exceptuando la revisión de Gallego (2006), todos incluyen en su revisión el conocimiento metalingüístico sobre el lenguaje escrito.

Análisis de pruebas sobre madurez lectora

Como hemos visto, los factores que la investigación ha demostrado predictores y facilitadores de la lectura, y que por tanto es imprescindible incluir en una batería predictiva son: el conocimiento fonológico, el conocimiento alfabético, las habilidades lingüísticas, las habilidades metalingüísticas y ciertos procesos cognitivos básicos (memoria, discriminación perceptiva y

capacidad atencional). Puesto que este es el punto de partida teórico, sería interesante conocer si las pruebas publicadas en España, tienen en consideración dichos factores y hacernos una idea de lo aproximado de tales pruebas al modelo teórico planteado.

Las pruebas dirigidas a evaluar de manera general la madurez lectora, publicadas en España, son escasas. Además son publicaciones poco recientes.

En primer lugar nos referiremos al “Test ABC de Verificación de la Madurez necesaria para el aprendizaje de la lectura y la escritura” (Filho, 1937). Consta de siete subpruebas, de corte perceptivo-motor: reproducción de figuras; evocación de objetos; reproducción de movimientos; evocación de palabras; evocación de un relato; repetición de palabras y corte de un diseño.

Otra prueba que también está basada en las teorías perceptivo-motoras de la primera etapa de la madurez lectora es “Cuando enseñar a leer. Evaluación de la aptitud para aprender a leer” (Inizan, 1979). Consta de 10 subpruebas: figuras geométricas; memoria de dibujos; discriminación perceptivo-visual; lenguaje comprensivo; discriminación fonológica; copia de ritmos; repetición de ritmos; articulación y palabras; lenguaje-expresivo y cubos de Kohs.

Como reacción a las aproximaciones anteriores al concepto de madurez, se crea la prueba “BENHALE. Batería evaluadora de las habilidades necesarias para el aprendizaje de la Lectura y escritura” (Mora, 1993). Este autor evalúa una serie de habilidades con cierto aire “neoconductista”, en palabras propias, puesto que cuantifica un serie de conductas relacionadas con las destrezas previas al manejo de la lectura: lateralidad; coordinación visomotora; memoria motora; percepción y discriminación visual; vocabulario; articulación, percepción y discriminación auditiva; estructuración espacio-temporal; memoria visual inmediata y memoria auditiva lógica inmediata.

En un intento de incorporar los aspectos lingüísticos que las investigaciones iban demostrando como fundamentales en la adquisición de la lectura, se crea una nueva prueba, “BADICBALE, Batería diagnóstica de la competencia básica para la lectura” (Molina, 1992). Se trata de una revisión de una prueba del mismo autor, “BADIMALE. Batería diagnóstica de la madurez lectora”, publicada en 1988. A pesar de ello, aún se da mucho peso a variables visomotoras y espaciales. Esta prueba evalúa: coordinación visoespacial; reconocimiento de diferencias espaciales; cierre visual; lateralización; orientación derecha izquierda; cierre auditivo; cierre gramatical; concreción - abstracción lexical; conciencia silábica; conciencia grafo-fonémica; memoria fonémica, articulación fonética y estrategias lectoras.

Esta escasez de pruebas indica una necesidad a cubrir en este área de la lectura. Además, como veremos a continuación, las pruebas encontradas hacen hincapié en factores que actualmente no se consideran importantes y dejan de lado otros realmente predictivos. Analicemos de forma más detallada estos aspectos, (tabla 3).

Tabla 3: *Análisis de las pruebas de inicio a la lectura publicadas en nuestro país.*

	CONOCIMIENTO FONOLÓGICO			LENGUAJE			CON. METALINGÜÍSTICO		PROCESOS COGNITIVOS		OTROS		
	Discrimin. fonológica	Conocimiento silábico	Conocimiento alfabeto	Vocabulario	Desarrollo lenguaje oral	Velocidad denominación	Discriminar componentes	Discriminar funciones	Memoria	Atención y percepción	Rítmicos	Motricidad	Lateralidad
<i>Test ABC de Verificación de la Madurez necesaria para el aprendizaje de la lectura y escritura. Lourenço Filho (1937)</i>	√				√				√	√	√	√	
<i>Cuando enseñar a leer. Evaluación de la aptitud par aprender a leer. André Inizan (1979)</i>					√				√	√		√	
<i>BENHALE. Bateria evaluadora de las habilidades necesarias para el aprendizaje de la lectura y escritura. J.A. Mora Mérida (1999)</i>				√	√				√	√		√	√
<i>BADICBALE. Bateria diagnóstica de la competencia básica para la lectura Molina (1992)</i>		√			√				√	√		√	√

En primer lugar, respecto al conocimiento fonológico, observamos que en las pruebas detectadas no se considera de forma específica este factor. Así en la prueba de Filho no aparece ningún subtest que se refiera a esta habilidad. En el test de Inizan aunque no se hace referencia de forma explícita a este conocimiento, sí que hay un intento de evaluar como los niños analizan los sonidos de las palabras en la subprueba “discriminación fonológica”, que

consta de dos partes. La primera parte evalúa la capacidad de discriminar la rima y la segunda la podríamos catalogar de identificación de fonemas. En la prueba BENHALE, la subprueba denominada “percepción y discriminación auditiva”, se podría considerar como una forma de conocimiento silábico muy básico, contar sílabas en las palabras, pero se trata más bien de una tarea de repetición y no de análisis por lo que realmente aporta muy poca información sobre este conocimiento fonológico. Por último en la prueba BADICBALE, sí se evalúa la conciencia silábica, que es un nivel de conocimiento fonológico previo a la lectura y por tanto apropiado en este tipo de baterías. Por lo demás podemos decir que la evaluación del conocimiento fonológico es muy escasa en las pruebas analizadas.

Otro de los factores que hemos descrito y justificado como fundamentales, es un buen desarrollo del lenguaje. En las cuatro pruebas se tiene en cuenta el nivel de lenguaje de los niños, considerando varios aspectos del mismo. La prueba de Inizan, mide el lenguaje comprensivo y el lenguaje expresivo y añade una subprueba de articulación. En la prueba de Filho, aparece una subprueba de lenguaje expresivo y otra de articulación, ambas muy parecidas a las de la prueba anterior. La prueba BENHALE también mide el vocabulario y la articulación del niño con una subprueba muy similar a las anteriores y la prueba BADICBALE, mide tanto el lenguaje expresivo como el receptivo, aunque no tiene ninguna prueba específica de vocabulario, que es una de las habilidades lingüísticas que más se relacionan con el éxito lector, como hemos comentado anteriormente. Aunque las cuatro pruebas consideran diferentes dimensiones del lenguaje, sólo la prueba BENHALE, tiene una subprueba dirigida a evaluar el vocabulario del niño.

El peso de la evaluación en este tipo de pruebas recae en lo perceptivo-motor. Las cuatro pruebas miden memoria, percepción y motricidad. Así la prueba de Filho tiene una subprueba de organización perceptiva y de control grafomotriz (reproducción de figuras), otra subprueba perceptivo-motriz (reproducción de movimientos) y una de grafomotricidad (corte de un diseño).

Por su parte la prueba de Inizan tiene una subprueba de memoria (memoria de dibujos), una de organización perceptiva y de control grafomotriz (figuras geométricas), una perceptiva (discriminación perceptivo-visual) y dos de ritmo. La prueba de Mora, tiene subpruebas perceptivas y motrices similares (coordinación visomotora, percepción y discriminación visual, estructuración espacio-temporal), varias subpruebas de memoria (memoria motora, memoria visual inmediata y memoria auditiva lógica inmediata) y una subprueba de lateralidad, que no recogían las anteriores. Por último la prueba de Molina, tiene varias subpruebas en este sentido (coordinación

viso-espacial, reconocimiento de diferencias espaciales, cierre visual, lateralización, orientación derecha-izquierda).

Conclusiones

En primer lugar se hace imprescindible comentar, que son muy pocas las pruebas diagnósticas publicadas en España, dirigidas a evaluar de forma conjunta los prerrequisitos que previenen el fracaso lector, siendo la prueba más reciente de 1993.

Esto no quiere decir que no haya un interés por predecir el éxito en la lectura en nuestro país, pero la mayoría de la investigación, y por supuesto la intervención y la evaluación consideran los predictores de forma aislada. La mayoría de los trabajos que investigan los predictores de la lectura, están enfocados a estudiar la relación entre conciencia fonológica y lectura (Domínguez, 1994, González, 1996, Herrera, Defior y Lorenzo, 2007; Jiménez 1996, Jiménez, Venegas, Garcia, 2007; Sebastián y Maldonado, 1988) y son escasos los trabajos que consideran otros factores en la adquisición de ésta o los que los consideran de forma conjunta. Esto no ocurre en otros países en que son muchos los trabajos en los que se tienen en cuenta varios predictores para evaluar o instruir en la lectura (Bishop y Adams, 1990; Butler y otros., 1985; Catts, 1991; Catts et al. 2001, Felton, 1992; Speece, Ritchey, Cooper, Roth y Schatscheider, 2004). Esto plantea la necesidad de ampliar la investigación en este área, y considerar otros factores además de la conciencia fonológica.

Centrándonos en la evaluación, se han encontrado diferentes pruebas que miden estos predictores de forma aislada, pero no de forma conjunta. Así se han publicado varias pruebas sobre conocimiento fonológico, como la “Prueba de segmentación lingüística PSL” (Jiménez y Ortiz, 1994); el “Test de conciencia fonémica PCF (Jiménez 1995)”;

la “Prueba de evaluación del conocimiento fonológico, PSEFA (González, 1993). También se han publicado pruebas sobre el conocimiento metalingüístico, como “CLE Prueba de Conocimientos sobre el Lenguaje Escrito” (Ortiz y Jiménez, 2001). Son ampliamente conocidas pruebas específicas sobre el lenguaje, como por ejemplo”, el test “PLON. Prueba de Lenguaje Oral de Navarra” (TEA, 2004), o la prueba “El desarrollo de la morfosintaxis en el niño, TSA” (Aguado, 1997).

Como comentábamos en el anterior apartado de este trabajo, las baterías que consisten en medidas múltiples están llegando a ser bastante exactas y

pueden ser muy útiles para identificar a los niños que tienen mayor riesgo de sufrir problemas de lectura. Es importante combinar varios factores, siendo esenciales los que la revisión de la literatura nos ha indicado como esenciales.

Además de ser escasas las pruebas que miden de forma multicausal la “madurez lectora”, en la elaboración de estas pruebas no se han tenido en cuenta factores fundamentales en la adquisición de la lectura, el conocimiento alfabético, el conocimiento metalingüístico o la velocidad de denominación. El principal predictor de la lectura “la conciencia fonológica” sólo se ha evaluado en una de las pruebas, y con poca profundidad. Detectamos la necesidad de elaborar una prueba que reúna todos los prerrequisitos citados, y proponemos la creación de una batería multidimensional que elimine el sesgo de considerar de forma unitaria la influencia de estos factores. Puesto que se ha demostrado que la lectura es un fenómeno en el que interviene la acción conjunta de varios procesos, seremos de más ayuda a la instrucción al comprender esta complicada red y cómo influye en los lectores principiantes.

Aunque nos hemos centrado en los factores individuales, no por ello dejamos de considerar la importancia de la estimulación ambiental en la adquisición de la lectura. Muchos de los predictores que hemos estado viendo están relacionados con el contexto que rodea al niño. Conocer la diversidad de funciones que tiene la lectura es mucho más sencillo si el niño está inmerso en un contexto en el que la lectura forma parte de su vida cotidiana, en el que los adultos o niños que están a su lado interactúan frecuentemente con los libros. Como comentábamos en un aprendizaje significativo, un niño se sentirá motivado por la lectura cuando entienda cuál es su función y comprenda lo que le puede aportar, y ya sabemos que un ambiente propicio, va a facilitar lo. Por tanto, aunque las variables individuales son fundamentales como predictoras del éxito lector, también habrá que fomentar un ambiente estimulante y motivador que genere actitudes positivas hacia la lectura y su aprendizaje.

Este es el punto de partida de la investigación que estamos realizando actualmente y que tiene como objetivo el diseño, baremación y validación de una prueba para evaluar los predictores y habilidades facilitadoras del éxito lector. Demostrada la necesidad de una temprana intervención y la falta de instrumentos de medida en nuestro país que ayuden a diagnosticar a niños prelectores con dificultades, nuestro deseo es facilitar a la comunidad educativa una herramienta que sea capaz de prevenir el fracaso lector en los niños desde edades muy tempranas, y contribuir de esta manera a que los niños puedan realizar sus sueños e ilusiones futuras, sin que se vean truca- das por las dificultades lectoras.

Referencias

- Ackerman, P.T., Dykman, R.A. y Gardner M.Y. (1990). ADD students with and without dyslexia differ in sensitivity to rhyme and alliteration. *Journal of Learning Disabilities* 23, 279-283.
- Aguado Alonso, G. (1997). El desarrollo de la morfosintaxis en el niño (TSA). Madrid: CEPE.
- Aguinagua, G., Armentia, M., Fraile, A., Olangua, P. y Uriz, N. (2004). *PLON.-R Prueba de Lenguaje Oral de Navarra*. Madrid: TEA.
- Al Otaiba, S. y Fuchs, D. (2002). Characteristics of children who are unresponsive to early literacy intervention: A review of the literature. *Remedial and Special Education (RASE)* 23 (5) 300.
- Alegría, J. (1984). Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura. *Infancia y aprendizaje*, 29, 79-94.
- Arnaiz, P., Castejón, J.L. y Ruiz, S. (2002). Influencia de un programa de desarrollo de las habilidades psicolingüísticas en el acceso a la lecto-escritura. *Revista de Investigación Educativa*, 20 (1), 189-208.
- Bashir, A.S., y Scavuzzo, A. (1992). Children with language disorders: Natural history and academic success. *Journal of Learning Disabilities*, 25, 53-65.
- Beltrán, J., López, C., y Rodríguez, E. (2006). Lingüística clínica y neuropsicología cognitiva. En B. Gallardo, C. Hernández y M. Moreno (ed.). *Actas del Primer Congreso Nacional de Lingüística Clínica*. Vol 2.
- Bishop, D. y Adams, C. (1990). A prospective study of the relationship between specific language impairment, phonological disorders, and reading retardation. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 21, 1027-1050.
- Bowers, P.G. y Newby-Clark, E. (2002). The role of naming speed within a model of reading acquisition. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 15, 109-126.
- Bowers, P.G. y Swanson, L.B. (1991). Naming speed deficits in reading disability: Multiple measures of a singular process. *Journal of Experimental Child Psychology*, 51, 195-219.
- Butler, S.R., March, H.W., Sheppard, M.J. y Sheppard, J.L. (1985). Seven-year longitudinal study of the early prediction of reading achievement. *Journal of Educational Psychology*, 77(3), 349-361.
- Casco, C., Tresooldi, P. y Dellantonio, A. (1998). Visual selective attention and reading efficiency are related in children. *Cortex*, 34, 531-546.
- Catts, H.W. (1991). Early identification of reading disabilities. *Topics in Language Disorders* 12(1), 1-16.
- Catts, H.W., Fey, M.E., Zhang, X., y Tomblin, J.B. (2001). Estimating the risk of future reading difficulties in kindergarten children: A research-based model and its clinical implementation. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 32, 38-50.
- Chaney, C. (1992). Language, development, metalinguistic skills, and print awareness in 3 years-old children. *Applied Psycholinguistics*, 13, 485-514.
- Cohen, R. (1982). *Aprendizaje precoz de la lectura. ¿A los 6 años es ya demasiado tarde?* Temas de educación preescolar. Madrid: Cancel, S.A.
- Cornwall, C. (1992). The relationship of phonological awareness, rapid naming, and verbal memory to severe reading and spelling disability. *Journal of Learning Disabilities* 25, 532-538.

- Denckla, M.B. y Rudel, R.G. (1976). Rapid automatized naming (r.a.n.): Dyslexia differentiated from other learning disabilities. *Neuropsychologia* 14, 471-479.
- Doman, G. (1978). *Cómo enseñar a leer*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Domínguez, A.B. (1994). Evaluación de los efectos a largo plazo de la enseñanza de habilidades de análisis fonológico en el aprendizaje de la lectura y de la escritura. *Infancia y aprendizaje*, 76 83-96.
- Dowing, J. (1963). Is a Mental Age of six Essential for Reading Readiness? *Educational Research*, 6, 16-28.
- Elliot, J., Arthurs, J. y Williams, R. (2000). Volunteer support in the primary classroom. The long-term impact of one initiative upon children's reading performance. *British Educational Research Journal*, 26(2), 227-245.
- Facoetti, A. y Molteni, M. (2001). The gradient of visual attention in developmental dyslexia. *Neuropsychologia*, 39, 352-357.
- Felton, R.H. (1993). Effects of instruction on the decoding skills of children with phonological-processing problems. *Journal of Learning Disabilities* 26(9), 583-589.
- Felton, R.H., Wood, F.B., Brown, S.K., Campbell, S.K. y Harter, M.R. (1987). Separate verbal memory and naming deficits in attention deficit disorder and reading disability. *Brain and Language* 31, 171-184.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1982). *Literacy before schooling*. Exeter, NH: Heinemann.
- Filho, L. (1937). *Test ABC de Verificación de la Madurez necesaria para el aprendizaje de la lectura y la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Foorman, B. R. y Moats, L.C. (2004). Conditions for sustaining research-based practices in early reading instruction. *Remedial and Special Education (RASE)*. 25 (1) 51- 60.
- Foorman, B., Chen, D., Carlson, C., Moats, L., Francis, D. y Fletcher, J.M. (2003). The necessity of the alphabetic principle to phonemic awareness instruction. *Reading and writing: An Interdisciplinary Journal* 16, 289-324.
- Gallego, C. (2006). Los prerrequisitos lectores. *Congreso Internacional de Lectoescritura*. Morelia. Mexico. ECTORES
- Ganapole, S. (1987). Development of word consciousness prior to first grade. *Journal of Reading Behavior*, 19, 415-436.
- González M.J. (1996). Aprendizaje de la lectura y conocimiento fonológico: análisis evolutivo e implicaciones educativas. *Infancia y aprendizaje*, 76, 97-107.
- Herrera, L., Defior, S. y Lorenzo, O. (2007). Intervención educativa en conciencia fonológica en niños prelectores de lengua materna española y tamazight. Comparación de dos programas de entrenamiento. *Infancia y aprendizaje*, 30 (1), 39-54.
- Inizan, A. (1976). *Cuándo enseñar a leer. Evaluación de la aptitud para aprender a leer*. Madrid: Pablo del Río.
- Jiménez, J.E. (1996). Conciencia fonológica y retraso lector en una ortografía transparente. *Infancia y aprendizaje* 76, 109-121.
- Jiménez, J.E., Venegas, E., García, E. (2007). Evaluación de la conciencia fonológica en niños y adultos iletrados: ¿es más relevante la tarea o la estructura silábica? *Infancia y aprendizaje*, 30(1), 73-86.
- John, K.R. (1998). Selected Short-term memory tests as predictors of Reading readiness. *Psychology in the Schools*. 35(2) 137-144.
- Konold, T., Juel, C., McKinnon, M., y Deffes, R. (2003). A multivariate model of early reading acquisition. *Applied Psycholinguistics* 24, 89-112.

- Lacasa, P., Anula, J.J. y Martin, B. (1995). Lenguaje integrado ¿simple práctica, un método o una filosofía? *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25, 9-19.
- Leseman, P.M y de Jong, P.F. (1998). Home literacy: opportunity, instruction, cooperation and social-emotional quality predicting early reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 33, 294-318.
- Mason, J. y Stewart, J.P. (1990). Emergent literacy assessment for instructional use in kindergarten. en L.M Morrow and J.K. Smith (Ed.), *Assesment for instruction in early literacy* (pp.155-175), Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Metsala, J. L. (1999). Young children's phonological awareness and nonword repetition an a function of vocabulary development. *Journal of Educational Psychology*, 91, 3-19.
- Mitchell, D.C. (1982). *The process of reading*. Chichester: John Wiley y Sons.
- Molina, S. (1988). *Batería Diagnóstica de la madurez Lectora*. BADIMALE. Madrid: CEPE
- Molina, S. (1992). *Batería diagnóstica de la competencia básica para la lectura*. BADICBA-LE. Madrid: CEPE.
- Mora Mérida, J. A. (1999). *Batería Evaluadora de las Habilidades Necesarias para el Aprendizaje de la Lectura y Escritura*. BENHALE. Madrid: TEA.
- Muchielli, R. y Bourquier, A. (1985). *La dislexia. Causas, diagnóstico y reeducación*, Madrid: Cincel.
- Ortiz, M.R. y Jiménez, J.E. (2001). Concepciones tempranas acerca del lenguaje escrito en prelectores. *Infancia y aprendizaje*, 24(2), 215-231.
- Pammer, K., Lavis, R., Hansen, P. y Cornelissen, P. (2004). Symbol-string sensitivity and children's reading. *Brain and Language*, 89, 601-610.
- Savage, R.S., Frederickson, N., Goodwin, R., Patni, U., Smith, N. and Tuersley, L. (2005). Relationships Among Rappid Digit Naming, Phonological Processing, Motor Automaticity, and Speech perception in Poor, Average, and Good Readers and Spellers. *Journal of Learning Disabilities*, 38(1), 12-28.
- Schatsneider, C., Fletcher, J., Francis, D., Carlson, C. y Foorman, B. (2004). Kindergarten prediction of reading skills: A longitudinal comparative analysis. *Journal of Educational Psychology*, 96, 265-282
- Sebastián, E. y Maldonado, A. (1998). La reflexión metalingüística: algunas cuestiones teóricas y aplicadas. *Estudios de psicología*, 60, 79-94.
- Sénechal, M., LeFevre, J., Smith-Chant, B. y Colton, K. (2001). On refining Theoretical Models of Emergent Literacy. The Role of Empirical Evidence. *Journal of School Psychology* 39(5), 439-460.
- Share, D. L. (2004). Knowing letter names and learning letter sounds: A causal connection. *Journal of Experimental Child Psychology*, 88 (3), 213-233.
- Shatil, E. y Share D. (2003). Cognitive antecedents of early reading ability: A test of the modularity hypothesis. *Journal of Experimental Child Psychology*, 86, 1-31.
- Snow, C. Burns, S. y Griffin P. (1998). *Preventing Reading Difficulties in young children*. Washington D.C. National Acadmy Press.
- Speece, D.L., Ritchey, K., Cooper,D.H., Roth, F.P. y Schatscheider, C. (2004). Growth in early reading skills from kindergarten to third grade. *Contemporary Educational Psychology* 29, 312-332.
- Spring, C. y Davis, J.M. (1988). Relations of digit naming speed with three components of reading. *Applied Psycholinguistics* 9(4), 315-334.

- Sprugevica I. y Høien T. (2003). Enabling skills in early reading acquisition: A study of children in Latvian kindergartens. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 16, 159-177.
- Swanson, H.L. (1994). Short- term memory and working memory: Do both contribute to our understanding of academic achievement in children and adults with learning disabilities? *Journal of Learning Disabilities*, 27, 34-50.
- Tirre, W.C. (1992). Can reading ability be measured with tests of memory and processing speed? *The Journal of General Psychology*, 119, 141-160.
- Torgesen, J.K., Wagner, R.K. y Rashotte, C.A. (1994). Longitudinal studies of phonological processing and reading. *Journal of Learning Disabilities*, 27, 276-286.
- Van Der Heyden, A. M., Witt J.C., Naquin, G. y Noell, G. (2001). The reliability and validity of curriculum-based measurement readiness probes for kindergarten students. *School Psychology Review*. 30 (3) 363.
- Vygotski, L.S. (1977). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.
- Wagner, R. y Torgesen, J. (1987). The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. *Psychological Bulletin*, 101, 192-212.
- Walker, D., Greenwood, C., Hart, B. y Carta, J. (1994). Prediction of school outcomes based on socioeconomic status and early language production. *Child Development* 65, 606-621
- Whitehurst G.J y Lonigan J.E. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology* 24, 552-559.
- Wolf, M. y Obregon M, (1992). Early naming deficits, developmental dyslexia, and a specific deficit hypothesis. *Brain and Language* 42(3), 219-247.