

EVALUACIÓN DE HABILIDADES PRELECTORAS EN PROYECTOS DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA. FINALIDADES METODOLÓGICAS Y PEDAGÓGICAS EN EL NIVEL INICIAL

María Elsa Porta*

SÍNTESIS: En cada una de las etapas evaluativas que componen los diseños cuasi-experimentales de tipo pre / post, dirigidos a evaluar efectos de programas de intervención para promover habilidades lingüísticas predictivas de la lectura en niños de nivel inicial, es posible distinguir no solo una finalidad metodológica, sino también una finalidad pedagógica. El propósito de este artículo es difundir la experiencia adquirida en la selección de una batería de evaluación de habilidades prelectoras como herramienta de valoración y de detección, durante la implementación de proyectos de investigación que evalúan los efectos de programas de intervención dirigidos a desarrollar habilidades lingüísticas en niños de jardín de infantes de escuelas urbano-marginales, con el objetivo de facilitar el aprendizaje de la lectura en primer grado, al mismo tiempo y ritmo que sus pares, disminuyendo así el riesgo de fracaso escolar.

El desarrollo de tales habilidades no solo influye de manera significativa en el futuro rendimiento lector, sino que también reduce el riesgo de presentar dificultades en el proceso de adquisición de la lectura. De allí que las instancias de evaluación que componen los diseños dirigidos a evaluar los efectos de los programas de intervención pedagógica permiten comparar rendimientos y, además, constituyen una instancia de detección estratégica de niños en riesgo de presentar dificultades en el proceso de adquisición de la lectura, y de valoración de su respuesta a las distintas condiciones de intervención.

Palabras clave: evaluación pre / post; programas de intervención pedagógica; aprendizaje inicial de la lectura; jardín de infantes.

AVALIAÇÃO DE HABILIDADES PRÉ-LEITORAS EM PROJÉTOS DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA. FINALIDADES METODOLÓGICAS E PEDAGÓGICAS NO NÍVEL INICIAL

SÍNTESE: Em cada uma das etapas avaliativas que compõem os planejamentos quase experimentais do tipo pré/pós, dirigidos a avaliar efeitos de programas de intervenções para promover habilidades linguísticas preditivas da leitura em crianças de nível inicial, é possível distinguir não somente

* Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Instituto de Lingüística, Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo), Argentina

uma finalidade metodológica, como também uma finalidade pedagógica. O propósito deste artigo é difundir a experiência adquirida na seleção de uma bateria de avaliação de habilidades pré-leitoras como ferramenta de valorização e de detecção, durante a implementação de projetos de pesquisa que avaliam os efeitos de programas de intervenção dirigidos a desenvolver habilidades linguísticas em crianças de jardim de infância de escolas urbano-marginais, com o objetivo de facilitar a aprendizagem da leitura em primeiro grau, ao mesmo tempo e ritmo que seus pares, diminuindo assim o risco de fracasso escolar.

O desenvolvimento de tais habilidades não somente influí de maneira significativa no futuro rendimento leitor, como também reduz o risco de apresentar dificuldades no processo de aquisição da leitura. Daí que as instâncias de avaliação que compõem os planejamentos dirigidos a avaliar os efeitos dos programas de intervenção pedagógica permitem comparar rendimentos e, ademais, constituem uma instancia de detecção estratégica de crianças em risco de apresentar dificuldades no processo de aquisição da leitura e de valorização de sua resposta às diferentes condições de intervenção.

Palavras-chave: avaliação pré/pós; programas de intervenção pedagógica; aprendizagem inicial da leitura; jardim de infância.

PRE-READING EVALUATION SKILLS IN PEDAGOGIC INTERVENTION PROJECTS. METHODOLOGICAL AND PEDAGOGIC PURPOSES IN THE INITIAL LEVEL

ABSTRACT: In each of the evaluative stage that compose the pre/post quasi-experimental designs addressed to evaluate the intervention programs effects to promote linguistic predictive reading skills of children in initial level, it is possible to distinguish not only a methodological purpose, but also a pedagogic purpose. The intention of this article is to spread the acquired experience in the selection of a battery of pre-reading skills evaluation as a valuation and detection tool, during the investigation implementation project which evaluates the effects of intervention programs directed to developing linguistic skills in children in urban-marginal infant schools, with the aim to facilitate the learning of reading in first degree, at the same time as their pairs, diminishing tthis way the risk of school failure.

The development of such skills not only influences in a significant way the future reading performance, but also it reduces the risk of presenting difficulties in the process of reading acquisition, that is why the evaluation instances that compose the designs directed to evaluating the effects of pedagogic programs intervention to compare performances and, in addition, they constitute an instance of children's strategic risk detection presenting difficulties in the acquisition process of reading, and valuating their response to different conditions of intervention.

Keywords: pre / post evaluation; pedagogic intervention programs; initial reading learning; infant school.

1. INTRODUCCIÓN

Es indiscutible que los proyectos de intervención dirigidos a promover, en las etapas iniciales de la escolaridad, habilidades significativas consideradas precursoras del posterior rendimiento lector, tales como el vocabulario y la conciencia fonológica, conllevan una clara finalidad pedagógica durante su implementación. Sin embargo, durante la experiencia adquirida en cada una de las etapas evaluativas que se distinguen en el diseño metodológico de elección para evaluar los efectos de la variable independiente (habilidad cognitiva específica a promover durante la intervención) sobre la variable dependiente (nivel lector), es posible distinguir no solo una función metodológica, la cual responde a los momentos de evaluación pre y postintervención del diseño, sino también dos funciones pedagógicas: una de detección de niños en riesgo de presentar dificultades en el proceso de adquisición de la lectura, y otra de monitoreo de nivel de respuesta de los niños a las distintas condiciones de intervención, lo que facilita la toma de decisiones respecto del contenido y modalidad de intervención específica que debe recibir cada caso en particular. Gracias a los resultados arrojados en cada momento evaluativo, se favorece en los niños que reciben los programas de promoción de habilidades pre-lectoras un verdadero cambio en las funciones que subyacen al proceso de aprendizaje inicial de la lectura, y propician el progreso en dicho aprendizaje al mismo tiempo y ritmo que sus pares.

45

2. EVALUACIÓN DE PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA EN HABILIDADES LINGÜÍSTICAS PARA SALAS DE JARDÍN DE INFANTES

Los programas de intervención pedagógica desarrollados en salas de jardín de infantes y focalizados en habilidades lingüísticas tales como el vocabulario o la conciencia fonológica, no solo influyen de manera significativa en el posterior rendimiento lector, sino que también reducen de manera significativa el riesgo de presentar dificultades en el proceso de adquisición de la lectura.

Desde 2005 nos encontramos desarrollando, en el marco del CONICET, proyectos de intervención lingüística en niños de nivel inicial de escuelas urbano-marginales para favorecer su proceso de aprendizaje de la lectura en primer grado. El objetivo principal que ha guiado el desarrollo de tales proyectos sostiene que:

Un programa de estimulación lingüística que incluye componentes críticos del aprendizaje inicial de la lectura favorece el ingreso temprano de los

niños de ambientes socialmente vulnerables al proceso de alfabetización y contribuye con el desarrollo de dicho proceso al mismo tiempo y ritmo que sus pares disminuyendo así el riesgo de fracaso o retraso escolar.

En otras palabras, el objetivo principal de dichos proyectos es evaluar el efecto de la intervención pedagógica para promover habilidades lingüísticas sobre el nivel lector. Al hablar de evaluación de efectos de un programa de intervención sobre una variable dependiente específica, como es en este caso el nivel lector, nos orienta hacia la selección de un diseño experimental específico.

Desde el punto de vista metodológico, el diseño experimental seleccionado debe permitir evaluar las hipótesis formuladas. En los cuatro proyectos desarrollados hasta el momento, la hipótesis principal sostiene que el nivel lector alcanzado a fines de primer grado varía en función del tipo de intervención pedagógica recibida durante el jardín de infantes. En la mayoría de las investigaciones dirigidas a evaluar efectos de programas de intervención pedagógica se emplean diseños experimentales de comparación entre grupos de tipo pre / post. En el marco de esta clasificación, un diseño que prevalece en educación y es de utilidad cuando no es posible asignar sujetos de manera aleatoria a distintos grupos, es el diseño cuasi-experimental de tipo pre / post (MC MILLAN Y SCHUMACHER, 2001). Concretamente, el término *cuasi-experimental* implica que el investigador emplea clases intactas o grupos de participantes ya establecidos. Por ejemplo, tres salas de nivel inicial conformarán tres grupos, los cuales recibirían las distintas condiciones de intervención: control y experimentales. Así, el investigador administra inicialmente un pretest a cada uno de los grupos, luego ofrece a cada grupo condiciones de intervención y finalmente, administra a los mismos participantes una o más evaluaciones posintervención destinadas a valorar los efectos de los programas sobre el nivel lector en momentos posteriores de la escolaridad.

46

En este sentido, entonces, es posible distinguir que la implementación de este tipo de diseño, denominado pre/post, requiere más de una etapa evaluativa que responde a objetivos metodológicos específicos (esquema 1): a) una de evaluación preintervención, dirigida a evaluar habilidades precursoras de la lectura en el nivel inicial y que se administra a principios del ciclo lectivo; b) una de intervención propiamente dicha; c) una de evaluación posintervención inmediata dirigida a evaluar los efectos a corto plazo del programa de intervención, generalmente ofrecida a fines del ciclo lectivo, y d) una de evaluación posintervención diferida, dirigida a evaluar los efectos del programa sobre el nivel lector adquirido cuando los alumnos se encuentran finalizando primer grado (PORTA, 2008).

FIGURA 1

Etapas de los diseños de comparación entre grupos de tipo pre-post



Como es posible apreciar, la evaluación ocupa un lugar destacado en el desarrollo de proyectos de intervención pedagógica. Aun más, en el caso particular de los programas de intervención lingüística administrados durante el inicio de la escolaridad, la evaluación no solo responde a objetivos metodológicos, sino también pedagógicos, como herramienta de detección de casos en situación de riesgo y monitoreo de nivel de respuesta a la intervención con selección oportuna de la condición de intervención.

Si bien es cierto que en los diseños de tipo pre / post el objetivo de la evaluación preintervención es obtener una medición de la variable dependiente previa a la implementación del programa, en el caso particular de nuestros programas, como no es posible evaluar el nivel lector en niños que inician jardín de infantes, debemos recurrir a la evaluación de habilidades precursoras de la lectura. Dado que son numerosas las técnicas dirigidas a evaluar habilidades lingüísticas prelectoras, es estratégico considerar criterios de selección de las técnicas de medición de dichas habilidades para cada una de las etapas evaluativas del diseño.

47

3. SELECCIÓN DE TÉCNICAS DE EVALUACIÓN DE HABILIDADES LINGÜÍSTICAS EN JARDÍN DE INFANTES

Entre las habilidades más citadas en las investigaciones realizadas en niños de jardín de infantes se encuentran la conciencia fonológica (CF), el vocabulario, la comprensión oral de oraciones, el conocimiento del nombre y sonido de la letra, la identificación de palabras escritas conocidas y las habilidades que acompañan el procesamiento fonológico de la información, tales como la memoria verbal de corto plazo y la nominación rápida automática de objetos. Con respecto al valor predictivo de algunas de ellas, podemos mencionar que mientras que la habilidad de conciencia fonológica contribuye con la identificación de palabras escritas poco frecuentes en primer y segundo grado (EHRI y OTROS, 2001; PORTA, 2012), el vocabulario y la comprensión oral favorecen los procesos de comprensión lectora en grados superiores (ANDERSON y FREEBODY, 1981; DICKINSON y TABORS, 2001, entre otros).

La conciencia fonológica –habilidad para identificar y manipular los sonidos del lenguaje– ha sido identificada como el principal precursor de la lectura. Rescatamos el resultado de un estudio de meta-análisis llevado a cabo en Estados Unidos sobre numerosas investigaciones realizadas en distintos idiomas que evaluaron los efectos de programas de intervención en CF sobre el nivel lector, que demuestra de manera contundente que la CF puede estimularse y desarrollarse durante etapas tempranas del aprendizaje escolar mediante un entrenamiento explícito generando efectos ulteriores en el rendimiento lector (EHRI y OTROS, 2001). En otras palabras, una intervención pedagógica sistematizada tendiente a promover la CF ayuda a los niños a aprender a leer. Por otra parte, estudios sobre adquisición de la lectura han demostrado que habilidades lingüísticas tales como el nivel de vocabulario de los niños están asociadas a su habilidad para comprender lo que leen (ANDERSON y FREEBODY, 1981; DICKINSON y TABORS, 2001; ISUANI DE AGUILÓ, SALVO DE VARGAS y MONTES DE GREGORIO, 2003).

48

Sin embargo, con la identificación de un número creciente de habilidades cognitivas y lingüísticas precursoras de la lectura, a la hora de seleccionar las técnicas de evaluación que conformarán una batería eficaz de valoración de las habilidades prelectoras será necesario realizar una revisión empírica de los estudios más recientes. Entre las habilidades más citadas en las investigaciones realizadas en niños de nivel inicial se encuentran: conciencia fonológica, identificación del nombre y sonido de las letras; vocabulario; nominación rápida automática; comprensión oral; morfosintaxis y fluidez. Como mencionamos, mientras que las habilidades de conciencia fonológica, específicamente la fonémica, contribuyen con la identificación de palabras escritas frecuentes y poco conocidas en primer y segundo grado, el vocabulario y la comprensión oral favorecen la comprensión lectora en grados ulteriores.

Por otra parte, con la finalidad de controlar variables, también se debe considerar una evaluación de la habilidad cognitiva general y si el niño ya identifica palabras escritas mediante el empleo de una técnica de evaluación de lectura de palabras y pseudopalabras.

Si bien es posible seleccionar una única técnica para evaluar la mayoría de las habilidades lingüísticas mencionadas –el vocabulario, el conocimiento del nombre y el sonido de la letra, entre otras–, el puntaje correspondiente a la habilidad de conciencia fonológica, por el contrario, se trata de un valor compuesto obtenido a partir de la administración de un conjunto de técnicas dirigidas a evaluar distintos aspectos de tal habilidad.

Considerando que la habilidad de CF ha sido identificada de manera consistente como la principal precursora de la lectura, son numerosas las técnicas diseñadas para su estimación. Por lo tanto, es importante considerar criterios de selección tales como:

- Que la validez de su valor predictivo sea informada.
- Que abarque las dos dimensiones que caracterizan a las habilidades de conciencia fonológica: la demanda de la tarea (análisis, síntesis y manipulación) y el tamaño de las unidades fonológicas (sílabas, subsílabas y fonemas).
- Que sean evolutivamente apropiadas para los niños a fin de evitar los efectos de piso y techo (FERNÁNDEZ, MACHUCA Y LLORITE, 2002; PENNINGTON y LEFLY, 2001; YOPP, 1988).
- Que evalúen unidades fonológicas de distinto tamaño (sílabas y fonemas) manteniendo constante la demanda de la tarea.
- Que tomen en consideración el tiempo que requiere la administración de la tarea, ya que influirá en el tiempo total que se emplee para la administración de la batería completa.

De acuerdo con Pennington y Lefly (2001), para la conformación de nuestra batería inicial seleccionamos pruebas que evaluarán diferentes unidades fonológicas, tales como la sílaba y el fonema, y que, además, difieran en la demanda que requiera su resolución. Teniendo en cuenta este criterio, evaluamos las habilidades de síntesis de sonidos, segmentación fonémica, omisión de sílabas y fonemas e identificación de sílabas, rimas y sonido inicial.

También empleamos pruebas que evalúen distintas unidades de CF mientras se mantiene constante la demanda que exija su resolución, empleando para tal fin las técnicas desarrolladas por Signorini y Borzone (2003), las cuales requieren por parte del niño la identificación de la sílaba inicial, del sonido inicial y de la sílaba final. En las tres tareas el niño debe señalar el dibujo que comienza o termina con el mismo sonido que aquel del objeto que aparece en la parte superior de la tarjeta. En el caso de la batería para la evaluación posintervención diferida, la única modificación consiste en que la comprensión oral de oraciones se sustituye por la evaluación de la comprensión lectora. Así, las baterías de evaluación empleadas en las distintas etapas del diseño quedaron conformadas como se describe en el cuadro 1.

CUADRO 1

Instrumentos de evaluación de habilidades lingüísticas según las etapas del diseño

Instrumentos empleados	Autores	Demanda	Evaluación en relación a la intervención		
			Previa	Posterior inmediata	Posterior diferida
Conciencia fonológica					
Síntesis de sonidos	(WOODCOCK-MUÑOZ, 1996)	Escuchar palabras segmentadas en sílabas y/o fonemas e integrarlas en la palabra correspondiente.	X	X	X
Segmentación fonémica	(MANRIQUE y GRAMIGNA, 1984)	Mover una ficha por cada sonido que tenga la palabra, contar las fichas y decir el número correspondiente.	X	X	X
Identificación de sonido, sílaba y sonido inicial	(LÓPEZ, TABOR y PAEZ, 2002; SIGNORINI y BORZONE, 2003)	Identificar la figura cuyo nombre comienza con el mismo sonido que la señalada.	X	X	Sonido inicial
Omisión de sílabas y fonemas en palabras	(JIMÉNEZ y ORTIZ, 1996)	Nombrar series de dibujos omitiendo: el fonema vocálico inicial, la sílaba inicial y la sílaba final (en ese orden).	X	X	Fonemas
Vocabulario	(DUNN, DUNN y ARRIBAS, 2006)	Identificar entre cuatro figuras aquella que mejor representa el vocablo que brinda el examinador.	X	X	X
Conocimiento del nombre y sonido de la letra		Brindar el nombre de cada una de las letras del abecedario, su sonido y enunciar un vocablo que comience con dicho sonido.	X	X	X
Nominación rápida automática	(DENCKLA y RUDEL, 1976 adaptada por Porta, 2008)	Nombrar todos los objetos que observa en la cartilla tan rápido como pueda.	X	X	
Comprensión oral de oraciones	(WOODCOCK y MUÑOZ-SANDOVAL, 1996)	Escuchar historias breves, repetir las y responder a preguntas relacionadas con su contenido.	X	X	
Habilidades básicas de lectura	(WOODCOCK y MUÑOZ-SANDOVAL, 1996)	Identificar palabras escritas conocidas y pseudopalabras.	X	X	X
Escritura	(SIGNORINI y BORZONE, 2003; WOODCOCK y Muñoz, 1996)	Escribir palabras al dictado.	X	X	X
Comprensión lectora	(WOODCOCK y MUÑOZ, 1996)	Leer oraciones incompletas y enunciar el vocablo adecuado que las completa.			X

4. OBJETIVOS PEDAGÓGICOS DE LAS ETAPAS EVALUATIVAS

4.1 ETAPA DE EVALUACIÓN PREINTERVENCIÓN

Si bien el objetivo de la etapa de evaluación preintervención es necesario para luego comparar los resultados con aquellos obtenidos en la etapa de evaluación posintervención, otro objetivo tan importante como este, particularmente en el nivel inicial, es el de identificar aquellos niños que se encuentran en situación de riesgo prelector. Predictivamente, no es lo mismo detectar dificultades de habilidades precursoras de la lectura en jardín de infantes que identificarlas en segundo, tercer o cuarto grado, cuando ya se ha iniciado el proceso de aprendizaje formal de la lectura. Para ello es fundamental que las herramientas no sean lo suficientemente difíciles (efectos de piso), ya que se detectaría un mayor porcentaje de niños en riesgo de los que en realidad se encuentran en esta situación, ni demasiado fáciles (efectos de techo), ya que interferirían en la apropiada identificación de situación de riesgo prelector (CATTS y OTROS, 2001, 2009). Para los autores mencionados, una estrategia oportuna es tener en cuenta no solo la selección de instrumentos adecuados sino también la manera en que los mismos se combinan.

Asimismo, la propia experiencia y la observación de los datos obtenidos durante el desarrollo de las investigaciones nos llevan a sugerir que, a la combinación estratégica de instrumentos debe sumarse la opinión del docente. Existen casos en los que, al emplear las técnicas durante la evaluación preintervención, se identifican niños que, por el nivel de respuesta ofrecido, forman parte del grupo considerado en riesgo y al cual se ofrecerá una intervención específica. Es posible apreciar que en este grupo detectado, un porcentaje avanza rápidamente en respuesta a la intervención, mientras que otro no ofrece un nivel de respuesta tan inmediata. En general, es en estos últimos niños en quienes el docente, de acuerdo con sus apreciaciones cotidianas, ha observado la presencia de dificultades en los procesos de aprendizaje de índole atencional, lingüístico o de comprensión de consignas, entre los más mencionados. Tales apreciaciones deberán indagarse mediante un estudio específico futuro, ya que la variable «nivel de respuesta ofrecida a la intervención» orienta a identificar dificultades más profundas que no necesariamente obedecen a la necesidad de promover habilidades lingüísticas y cognitivas. Esto es, existen niños que aun cuando no responden a incrementos sistemáticos de instrucción, pueden presentar dificultades de aprendizaje (CATTS y OTROS, 2001).

4.2 ETAPA DE INTERVENCIÓN

Durante la etapa de intervención, para detectar si la respuesta obtenida obedece a dificultades de aprendizaje o simplemente a la necesidad de una estimulación cognitiva orientada a promover y fortalecer una habilidad específica, será necesario realizar una evaluación dirigida a monitorear el progreso como respuesta a la intervención. La velocidad con la que un niño responde a la intervención ha sido identificada como otra variable significativa para detectar posibles dificultades en el proceso de adquisición de la lectura. En este sentido, una vez iniciada la etapa de intervención propiamente dicha, será necesario realizar evaluaciones breves dirigidas a valorar la respuesta que ofrece el niño a la instrucción recibida (denominadas dinámicas).

4.3 ETAPA EVALUACIÓN POSINTERVENCIÓN INMEDIATA

Luego, respetando las etapas del diseño, a fines del ciclo lectivo se implementará la batería correspondiente a la evaluación posintervención inmediata, integrada por formas alternativas de los mismos instrumentos empleados en la primera toma y excluyendo aquellas técnicas que sirvieron en un primer momento para controlar variables confundentes. Por lo tanto, desde el punto de vista metodológico, la función de la evaluación posterior a la intervención es obtener una medición de la variable tan pronto como finaliza la intervención, para poder compararla con la anterior. Desde el punto de vista pedagógico, tanto la valoración dinámica como la posintervención permiten evaluar la velocidad con la que un niño responde a la intervención y orientar en la toma de decisiones tales como incorporar al niño en riesgo al trabajo en pequeño grupo, incrementar la intensidad de la intervención y evaluar la reincorporación a la clase completa.

52

4.4 ETAPA DE EVALUACIÓN POSINTERVENCIÓN DIFERIDA

Cuando los alumnos cursan el final de su primer grado y ya logran identificar la mayoría de las palabras escritas, se implementa la etapa de evaluación posintervención diferida. En ella se incorporan técnicas que involucran lectura y que pueden compararse con las habilidades lingüísticas estimadas en la primera instancia de evaluación. Así, una prueba de comprensión lectora puede compararse con aquella técnica que inicialmente estimó la comprensión oral de oraciones. Entre las funciones de la evaluación posintervención diferida podemos mencionar que, además de obtener una medida de la principal variable dependiente (finalidad metodológica), permite evaluar si los niños detectados en riesgo han podido equipararse con sus pares en el nivel de rendimiento lector (finalidad pedagógica).

Finalmente, consideramos de interés mencionar la utilidad del desarrollo de técnicas de evaluación proximal de contenido específico de la intervención ya que mientras que con la medición distal se obtiene un valor de una habilidad en general, como por ejemplo un test de inteligencia estandarizado y ampliamente divulgado, la medición proximal explora de manera directa el contenido de la intervención. Es decir, si la intervención está dirigida a promover el vocabulario, la técnica de medición proximal deberá incorporar los vocablos que se trabajaron durante la intervención.

5. CONCLUSIONES

Durante la implementación de proyectos de intervención pedagógica de base lingüística desarrollados en salas de jardín de infantes para promover el proceso de adquisición de la lectura y favorecer el futuro rendimiento lector, la selección de técnicas de evaluación debe ser estratégica y cuidadosamente planificada en función de cada etapa evaluativa y acorde con el objetivo a cumplir en cada una de ellas. En los diseños de tipo pre / post, las etapas evaluativas son tan importantes como la de intervención pedagógica, ya que no solo permiten comparar rendimiento sino que también constituyen una instancia de detección, valoración y monitoreo de las respuestas y de aprendizaje: a) de detección en tanto que la selección y combinación estratégica de técnicas arrojan un rango de valores en los que se podrían hallar sujetos en riesgo de desarrollar dificultades durante el proceso de adquisición de la lectura; b) de valoración de la velocidad de respuesta frente a las distintas condiciones de intervención, y c) de aprendizaje, en tanto que las actividades cognitivas y lingüísticas que deben poner en marcha los niños para resolver las tareas propuestas por las distintas técnicas constituyen, sin duda, un espacio y tiempo de atención, concentración, entretenimiento y logro.

Los momentos evaluativos de los proyectos que evalúan efectos de programas de intervención pedagógica para promover habilidades lingüísticas precursoras de la lectura no solo permiten valorar la eficacia pedagógica de dichos programas, sino también identificar de manera temprana futuros problemas de aprendizaje y reducir de manera significativa dicho riesgo mediante la valoración de la respuesta frente a la instrucción impartida. Predictivamente no es lo mismo detectar la necesidad de promover una habilidad lingüística en nivel inicial que en etapas posteriores de la escolaridad cuando el niño ha iniciado el proceso de aprendizaje de la lectura. En el inicio de una carrera, será siempre mejor detectar oportunamente y sintonizar para avanzar a un ritmo acorde a un grupo, que esperar a que la discrepancia sea lo suficientemente importante como para distinguirla y tarde para reducirla de manera satisfactoria.

BIBLIOGRAFÍA

- ANDERSON, R. C. y FREEBODY, P. (1981). «Vocabulary Knowledge», en J. T. GUTHRIE (ed.), *Comprehension and teaching: Research and reviews*, pp. 77-116. Newark, DE: International Reading Association.
- CATTS, H. W. y OTROS (2001). «Estimating the risk of future reading difficulties in kindergarten». *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 32(1), pp. 38-50.
- CATTS, H. W. y OTROS (2009). «Floor effects associated with universal screening and their impact on the early identification of reading disabilities». *Journal of Learning Disabilities*, 42(2), pp. 163-176.
- DUNN, L. M., DUNN, L. M. y ARRIBAS, D. (2006). PEABODY, Test de vocabulario en imágenes. Madrid: TEA.
- DICKINSON, D. y TABORS, P. (eds.) (2001). *Young children learning at home and school. Beginning literacy with language*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- EHRI, L. y OTROS (2001). «Phonemic awareness instruction helps children learn to read. Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis». *Reading Research Quarterly*, 36(3), pp. 250-287.
- FERNÁNDEZ, A., MACHUCA, F. y LLORITE, J. (2002). «Discriminancia de habilidades metalingüísticas segmentarias sobre el español hablado. Un estudio comparativo de buenos frente a pobres lectores». *Revista Española de Pedagogía*, 221, pp. 147-170.
- HARVARD UNIVERSITY/CENTER FOR APPLIED LINGUISTICS. (2002). *Habilidad fonológica*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics.
- ISUANI DE AGUILÓ M., SALVO DE VARGAS, E. y MONTES DE GREGORIO, L. (2003). *La comprensión lectora en la escuela*. Mendoza, EFE. Facultad de Educación Elemental y Especial, UNCuyo.
- JIMÉNEZ, J. E. y ORTIZ, M. R. (1996). *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura: teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Síntesis.
- MANRIQUE, A. M. y GRAMIGNA, S. (1984). «La segmentación fonológica y silábica en niños de preescolar y primer grado». *Lectura y Vida*, 5, pp. 4-13.
- MC MILLLAN, J. y SCHUMACHER, S. (2001). *Research in education. A conceptual introduction*. Nueva York: Longman.
- PENNINGTON, B. F. y LEFLY, D. L. (2001). «Early reading development in children at family risk for dyslexia». *Child Development*, 72, pp. 816-833.
- PORTA, M. E. (2008). «Hacia un enfoque comprensivo del aprendizaje lingüístico inicial Implementación del modelo y evaluación de sus efectos sobre el rendimiento lector». Tesis doctoral no publicada. UNCuyo.
- (2012). «Un programa de intervención pedagógica en conciencia fonológica. Efectos sobre el aprendizaje inicial de la lectura». *Revista de Orientación Educativa*, 50, pp. 93-111.
- SIGNORINI, A. y BORZONE DE MANRIQUE, A. (2003). «Aprendizaje de la lectura y escritura en español. El predominio de las estrategias fonológicas». *Interdisciplinaria*, 20, pp. 5-30.
- YOPP, H. K. (1988). «The validity and reliability of phonemic awareness tests». *Reading Research Quarterly*, 23, pp. 159-177.
- WOODCOCK, R. y MUÑOZ-SANDOVAL (1996). *Batería estándar*. Itasca, IL: Riverside Publishing.