

**SIGNOS EVOLUTIVOS DE LAS
DIFICULTADES DE APRENDIZAJE DE LA
LECTURA EN LA EDUCACIÓN INFANTIL.
UNA REVISIÓN DE LOS INSTRUMENTOS Y
PROCEDIMIENTOS DE DETECCIÓN.**



AUTORA: María Silvia Blanco Hernández

TUTOR ACADÉMICO: Jesús Manuel Vera Giménez

TÍTULO: COMPLEMENTOS AL GRADO DE EDUCACIÓN INFANTIL

UNIVERSIDAD DE VALLADOLID. CAMPUS DE PALENCIA

AÑO DE DEFENSA: 2012

RESUMEN

Este trabajo se centra en la detección temprana de las dificultades lectoras. En primer lugar, partiendo de una revisión teórica, se profundiza en los procesos cognitivos implicado en la tarea de leer y cómo acontece este aprendizaje para entender con mayor claridad las dificultades que pueden surgir en este complejo trayecto (desde pequeñas dificultades hasta lectores disléxicos). En un segundo momento, se procede a describir cómo prevenirlas y identificarlas en Educación infantil, centrándonos en los indicios de riesgo y en los precursores relacionados con una adquisición exitosa del lenguaje escrito, para culminar con una revisión de los instrumentos de evaluación que nos permitan, como buenos profesionales, detectar y establecer una intervención adecuada.

ABSTRACT

This work focuses on the early detection of reading difficulties. First, from a theoretical review, it delves into the cognitive processes involved in the task of reading and how this learning occurs to understand more clearly the difficulties that can arise in this complex way (from small difficulty to dyslexic readers). In a second step, we proceed to describe how to prevent and identify in early childhood education, focusing on the evidence of risk and related precursors in a successful acquisition of written language, culminating in a review of assessment instruments that enable us, as good professionals, identify and establish appropriate intervention.

PALABRAS CLAVE

Aprendizaje, lectoescritura, Dificultades de aprendizaje, dislexia, prevención, detección e instrumentos de evaluación.

KEY WORDS

Learning, Literacy, learning difficulties, dyslexia, prevention, screening and assessment tools.

ÍNDICE.

INTRODUCCIÓN	4
OBJETIVOS	5
JUSTIFICACIÓN	5
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y ANTECEDENTES	8
UNA TEORÍA SOBRE LECTURA	8
Qué implica leer: Procesos implicados en la lectura	8
¿Cómo nos convertimos en lectores expertos?	12
LAS DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA.	16
Quiénes son los lectores disléxicos	16
RESULTADOS	21
IDENTIFICACIÓN DE LAS DIFICULTADES DE LECTURA EN EDUCACIÓN INFANTIL.	21
PRUEBAS PSICOPEDAGÓGICAS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN.	27
CONCLUSIÓN	38
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	41
ANEXOS	45

INTRODUCCIÓN

El lenguaje y la educación son inseparables. La escolaridad tiene que rellenarse ante todo de hablar y de escuchar, de leer y escribir. Cultivar estas dos últimas habilidades es función esencial de la educación moderna, pues son instrumentos para penetrar en la cultura y ser penetrados por ella, como vía de acceso al pasado y al presente que no alcanza a ver nuestra experiencia directa...

Gimeno Sacristán, (1999: 51-52)

La lectura y escritura resultan ser estrategias complejas, aún para la mayoría de los niños que aprenden a leer y escribir sin dificultad. Sin embargo, contando con el grado de maduración determinado y con un ambiente pedagógico favorable, los niños son capaces de acceder al dominio de la lectoescritura. No obstante, la lectura y la escritura pueden convertirse en un laberinto para niños totalmente normales en otros aspectos de su desarrollo, pero que presentan problemas específicos de lectura y escritura. Cuando este niño inicia la Educación Primaria, empiezan los primeros fracasos, se esperará su evolución en cursos superiores, para ver si con el tiempo desaparecen los problemas. Llegados a este punto, ya es tarde para la automatización de la lectura y ortografía. Así, se inicia un “vía crucis”, donde se acumulan fracaso tras fracasos, vividos dramáticamente por el niño, la familia y el profesor.

Este es el caso de los alumnos con la denominada “dislexia del desarrollo”.

He de aclarar que aunque la lectura y la escritura son unidades inseparables, y las dificultades en la lectura repercuten también en la escritura y viceversa, en el trabajo, que a continuación paso a desarrollar me centraré exclusivamente en el proceso lector.

Conocer quiénes son los alumnos con dificultades específicas en la lectura, es una cuestión que nos lleva a revisar en primer lugar, lo que se entiende por lectura y los procesos implicados en ella, y en un segundo momento, delimitar la población a la que nos estamos refiriendo, considerando la naturaleza de sus problema, el origen de sus dificultades y los subtipos. Para pasar a delimitar como identificar estos problemas en la etapa que nos ocupa, la Educación Infantil y culminar con el análisis de algunos instrumentos que nos pueden servir para la prevención y detección de estas dificultades.

OBJETIVOS

- Conocer cuáles son los mecanismos implicados en la lectura y su correcto funcionamiento.
- Conocer cómo se produce el desarrollo del aprendizaje lectoescritor e identificar los elementos que pueden influir en este desarrollo.
- Entender la naturaleza de las dificultades que pueden surgir en la adquisición, y delimitar quienes son los alumnos considerados disléxicos.
- Conocer cómo podemos identificar las dificultades específicas en lectura en Educación infantil.
- Establecer instrumentos de evaluación que nos permita la detección de futuros alumnos disléxicos

JUSTIFICACIÓN

El aprendizaje de la lectoescritura, es sin duda, uno de los que con más frecuencia se ve alterado, siendo una adquisición básica fundamental para los aprendizajes posteriores, de modo que los problemas específicos en ella, obstaculizan el progreso escolar de los niños que los experimentan. Las dificultades de aprendizaje de la lectoescritura representan un considerable porcentaje dentro de las dificultades de aprendizaje en general, se podría cuantificar alrededor de un 4 a 10% (Flynn, J.M. y Rahbar, M.H. ,1994).

El retraso lector o escritor no sólo entorpece el progreso escolar sino que tiene efectos a largo plazo; por sus efectos en el autoconcepto y autoestima de los niños, en sus metas y aspiraciones, en sus relaciones sociales y en la toma de decisiones relativas a su futuro académico y profesional (Celdrán y Zamorano, 2012).

El rendimiento escolar y el rendimiento en la lectura están muy unidos y los estudios demuestran que un fracaso en la lectura puede ocasionar un fracaso escolar (Slavin, Karweit, Wasik, Madden, y Dolan, 1994). El éxito académico se puede predecir con una razonable exactitud conociendo la habilidad lectora de un niño en la educación primaria, tal y como afirman estos autores: una persona que no es al menos un lector medianamente experto para el final de tercer grado es absolutamente poco probable que se gradúe en secundaria

La lectura es una habilidad que en general la escuela asume bajo su responsabilidad, especialmente durante los primeros años de escolaridad. Si bien hay niños que han tenido algunas experiencias de lectura antes de ingresar al sistema escolar, su aprendizaje formal comienza en la escuela. La lectura y la escritura deben iniciarse en Educación Infantil, así lo recoge la Ley Orgánica de Educación en su artículo 12, los niños deberán desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión e iniciarse en las habilidades de lecto-escritura; por lo que la detección precoz de los problemas tanto de la lectura como de la escritura (desde pequeñas dificultades hasta la dislexia), es fundamental para detener el mal aprendizaje, evitar el fracaso escolar y hacer que el niño evolucione favorablemente.

Comprender qué son los trastornos específicos en lectura y conocer los distintos enfoques que sitúan el origen de estas dificultades es el primer paso para poder actuar sobre ellas. Además la educación infantil es fundamentalmente una etapa preventiva y compensadora, por tanto, etapa en la que deberemos incidir para evitar la aparición de futuras dificultades. Como maestros y maestras hemos de desarrollar unas competencias docentes generales y específicas para ayudar al aprendizaje, al desarrollo y a la consecución de los objetivos educativos previstos por las normativas educativas para el alumnado de esta etapa.

Entre las competencias propias del título correspondiente, graduado en educación infantil, recogidas en el Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre (BOE¹ núm. 260), por la que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias, cabe destacar en relación con este trabajo los siguientes:

- Comprender que la dinámica diaria en Educación Infantil es cambiante en función de cada alumno o alumna, grupo y situación y tener capacidad para ser flexible en el ejercicio de la función docente.
- Entender que la observación sistemática es instrumento básico para reflexionar sobre la práctica y la realidad, y contribuir a la innovación y a mejora en EI.
- Comprender la relevancia de los contextos formales e informales de aprendizaje y de los valores que sustentan, para utilizarlos en la práctica educativa.
- Conocer el currículo de lengua y lectoescritura de la etapa de educación infantil, las teorías sobre la adquisición y desarrollo de los aprendizajes correspondientes.
- Favorecer el desarrollo de las capacidades de comunicación oral y escrita.

¹ Boletín Oficial del Estado.

- Conocer la evolución del lenguaje, saber identificar posibles disfunciones y velar por su correcta evolución.
- Favorecer hábitos de acercamiento de los niños y las niñas hacia la iniciación a la lectura y la escritura.
- Desarrollo de un pensamiento crítico que posibilite procesos de reflexión (teoría - práctica) y la toma de decisiones sobre situaciones de enseñanza-aprendizaje.

Como puede apreciarse la legislación contempla la necesidad de que el Maestro en Educación Infantil debe adquirir una metodología de carácter científico que le habilite para el desempeño de su función, estableciendo una relación entre los conocimientos teóricos y prácticos; conocer las características específicas de los niños con los que va a establecer una relación educativa; y ser capaz de adaptar la práctica educativa a las características y condiciones concretas favoreciendo al máximo el desarrollo posible, previniendo y detectando tempranamente posibles dificultades velando por una correcta intervención.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y ANTECEDENTES

UNA TEORÍA SOBRE LA LECTURA

Qué implica leer: procesos implicados en la lectura

Leer consiste en transformar los símbolos escritos de un texto en palabras, en lenguaje. Se trata en realidad de un fenómeno complejo en el que los investigadores (Defior y Tudela, 1994) distinguen dos niveles:

El primero alude estrictamente a los procesos implicados en reconocer y atribuir un significado a las palabras escritas, es lo que adquirimos, al aprender a leer, y por tanto un lector capaz debe realizar estas operaciones u habilidades de reconocimiento de palabras con precisión y rapidez.

Y el segundo implica operar con esos significados léxicos hasta alcanzar la interpretación completa del texto o la comprensión lingüística, siendo una habilidad que interviene tanto en la comprensión de mensajes orales como escritos.

La distinción entre identificación de palabras e interpretación textual es relevante desde otro punto de vista, pues las dificultades de los alumnos pueden residir en uno u otro aspecto, siendo ambos procesos esenciales para garantizar el desenvolvimiento autónomo del alumno en su contexto social por lo que podríamos plantearnos de quién hablamos cuando empleamos la expresión “dificultades específicas en el aprendizaje en la lectura”.

Cuetos (1990) establece que los procesos que un lector pone en práctica desde que percibe un conjunto de grafías hasta que construye en su mente el mensaje representado en el documento son:

1-Procesos Perceptivos.

A través de los cuales extraemos información de las formas de las letras y de las palabras. Esta información permanece durante un breve instante en nuestra memoria icónica (apenas unas centésimas de segundo), que se encarga de analizar visualmente los rasgos de las letras y de distinguirlas del resto.

2-Procesos de acceso al léxico.

Nos permiten acceder al significado de las palabras. La mayoría de los especialistas admiten que existen dos vías o rutas para el reconocimiento de las palabras. Se trata de la

teoría de la doble vía (Coltheart, 1978) cuya premisa fundamental es, precisamente, y de ahí su propio nombre, que hay dos vías independientes y complementarias de acceder al significado de las palabras escritas.

La vía léxica o directa, conectando directamente la forma visual u ortográfica de la palabra con su representación interna en el almacén léxico (significado). Esta ruta sólo puede ser usada cuando se hace lectura de palabras que ya forman parte del léxico visual, por tanto conocidas previamente. Es importante además entender que la vía léxica requiere que el lector haya sido capaz de reparar y memorizar los patrones de letras que distinguen unas palabras de otras, algo que es fruto de la experiencia repetida con esas palabras escritas. La lectura por esta ruta supone varias operaciones:

- 1) Análisis visual de la palabra.
- 2) El resultado de este análisis se transmite a un almacén de representaciones ortográficas (léxico visual) donde se identifica esa palabra.
- 3) La unidad léxica activada a su vez activará la correspondiente unidad de significado situada en el sistema semántico. En este sistema se encuentran los significados de las palabras, es decir los conceptos. Es único para todas las palabras independientemente de la modalidad por la que se accede, sea visual, auditiva, pictórica, etc. (Coltheart, 1978; mencionado en Jiménez y Ortiz, 1995).

La vía fonológica o indirecta, permite llegar al significado transformando cada grafema en su correspondiente sonido y utilizando esos sonidos para acceder al significado. Por tanto requiere de la existencia de un léxico auditivo, donde se almacenarían las representaciones sonoras de las palabras. A través de esta vía, se pueden leer tanto palabras familiares como pseudopalabras. En síntesis este proceso comprende tres mecanismos: (Coltheart, 1986; mencionado en Muñoz, 2002)

- 1) Análisis grafémico: se encarga de separar los grafemas que componen la palabra
- 2) Asignación de fonemas: se asigna a cada grafema el sonido correspondiente.
- 3) Unión de los fonemas: se combinan los fonemas generados para producir una pronunciación conjunta.

Un buen lector tiene que tener plenamente desarrolladas ambas rutas puesto que son complementarias. La visual u ortográfica para leer palabras muy conocidas, y la fonológica para hacerlo con las desconocidas o poco habituales. Así pues, una palabra nos puede resultar familiar o no y, dependiendo de ello, nuestro comportamiento es muy diferente.

Cuando la palabra es muy frecuente para nosotros la reconocemos inmediatamente (casa), en caso contrario la decodificamos (midirasis). Son varios los autores que sugieren que trabajar las dos rutas de acceso al léxico mental influye positivamente en el acceso a la lecto-escritura, coincidiendo con las investigaciones que defienden y utilizan el modelo de doble ruta, para llegar al acceso del reconocimiento de palabras (Alegría y Col, 1992; Carrillo, 1993; Clemente y Domínguez 1996; Defior, Justicia, y Martos, 1998; Domínguez y Cuetos, 1992), es conveniente trabajar los factores intervinientes en el desarrollo de ambas vías (el conocimiento fonológico y el desarrollo verbal), entre otros.

Representación gráfica del modelo dual.

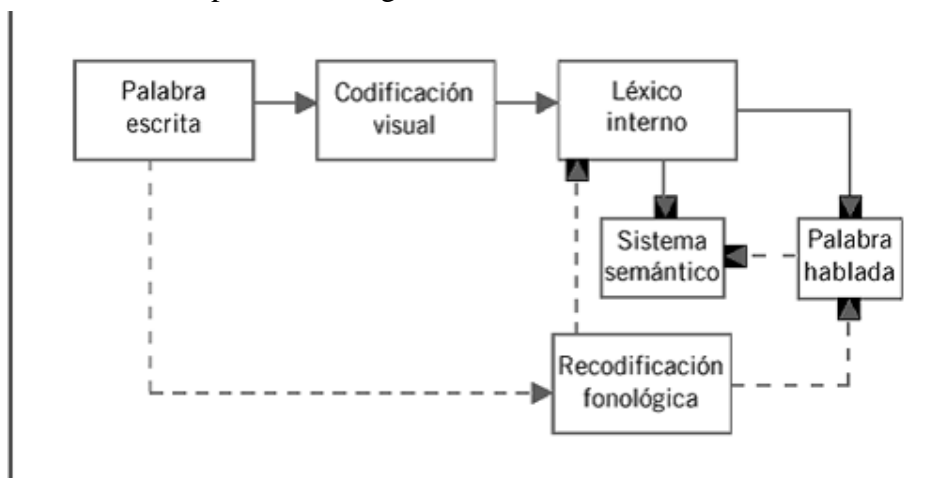


Ilustración 1: Las dos vías de acceso al significado. (Tomado de Jorm y Share, 1983)

En la ilustración 1, la línea continua representa la ruta visual y la discontinua la fonológica. El proceso de reconocimiento de una palabra planteado desde el modelo dual se desarrolla del siguiente modo. En primer lugar y después de la percepción visual, se realiza la codificación visual. Una vez codificada la palabra, si es conocida para el lector, se accede directamente al lexicón activándose el *logogen* correspondiente y obteniéndose el significado y pronunciación. Si por el contrario, la palabra no es conocida por el lector se accede a la pronunciación y significado gracias a la aplicación previa de un conjunto de reglas de conversión.

3-Procesos Sintácticos.

Una vez reconocidas las palabras, se necesita realizar procesos que impliquen la comprensión de mensajes. Las palabras aisladas permiten activar significados que tenemos almacenados en nuestra memoria pero no transmiten mensajes. Para poder proporcionar

alguna información nueva es necesario que esas palabras se agrupen en una estructura superior como es la oración. Por tanto, cuando leemos, además de reconocer las palabras tenemos que determinar el papel que cada palabra juega dentro de la oración. Para ello necesitamos disponer de un conocimiento sintáctico. El lector debe conocer las claves sintácticas de su lengua para determinar la estructura de las oraciones que está leyendo. A este conocimiento, se le llama estrategias de procesamiento sintáctico.

4-Procesos Semánticos.

Una vez asignados los papeles sintácticos comienza el último proceso, cuya misión es la de extraer el significado del texto, e integrar ese significado en el resto de conocimientos almacenados en la memoria para poder hacer uso de esa información, es entonces cuando consideramos terminado el proceso de comprensión.

Siguiendo a Cuetos (1990 y 1996), la comprensión de textos es un proceso complejo que exige del lector dos importantes tareas: la extracción de significado y la integración en la memoria.

La comprensión del texto surge como consecuencia de la acumulación de información que van aportando las oraciones. Este conjunto forma una red de proposiciones que van a constituir la base del texto (Kinstch y Van Dick, 1978). No obstante, habrá oraciones que van a aportar información relevante para la comprensión global del texto y otras oraciones sólo aportarán detalles. Existirá, por tanto, una jerarquización entre las informaciones: unas principales (que se recordarán mejor) y otras secundarias.

Una vez que se ha comprendido el texto, es necesario que se integre en la memoria del lector. Y esto será posible siempre que se establezca un vínculo entre la información que el lector ya posee y la nueva información que ha comprendido. En este momento los conocimientos previos que poseen los sujetos adquieren una importancia relevante; puesto que, cuantos más conocimientos se poseen sobre un tema, mejor se podrá comprender y mayor facilidad se tendrá para retenerla. A través de la información que el lector va adquiriendo, se va creando una estructura mental que le permitirá ir más allá de lo que aparece explícito en el texto. De tal forma que será capaz de realizar Inferencias. Es decir, el lector podrá obtener información implícita en el mensaje que utilizará para adquirir una comprensión más completa del texto y una mejor integración en sus conocimientos.

5-Procesos Ortográficos.

Se refieren a la comprensión de las reglas arbitrarias de escritura y al conocimiento de la ortografía correcta de las palabras. Estos proceso, si bien contribuyen a una mayor eficacia

en la lectura de palabras, a la hora de asignar significados, son particularmente importantes para la escritura.

6-Memoria operativa o Memoria de trabajo.

Es la capacidad para retener información a la vez que se va procesando la nueva que va llegando. En el caso de la lectura implica que se deben retener las letras, palabras o frases leídas mientras se decodifican las que siguen en el texto. Aunque no es específica de la lectura, es de particular importancia, ya que está presente en la mayoría de los aspectos que hemos analizado.

Estos procesos implicados en la lectura, son los que pone en marcha un lector experto o competente ante el estímulo de la palabra escrita, en consecuencia si queremos que un niño aprenda a leer de forma eficaz, deberemos asegurarnos de que posee las capacidades para decodificar los signos gráficos, pero también para dotarlos de significado (Cabrera, 1985). Debido a esto, también hemos de revisar aquellos elementos que influyen en el desarrollo del aprendizaje lectoescritor, que van a permitir pasar de un estado de incompetencia a competencia lectora.

¿Cómo nos convertimos en lectores expertos?

Etapas en el reconocimiento de palabras

El reconocimiento de palabras es el proceso clave de la lectura. Es de hecho el que más tiempo de aprendizaje requiere y en el que se producen las principales dificultades de lectura. Algunos autores distinguen una serie de etapas por las que el niño va avanzando hacia su formación lectora. Uta Frith (1985) ha investigado en profundidad el aprendizaje de la lectura y sostiene que para llegar a convertirse en lectores hábiles atraviesan tres etapas:

- Etapa logográfica: Antes de aprender a leer en sentido estricto, antes de que pueda transformar los signos gráficos en significados, el niño es capaz de reconocer un pequeño grupo de palabras familiares de una manera global, es decir, valiéndose de la forma de su contorno (longitud, rasgos ascendentes y descendentes, etc.) y del contexto en el que aparecen. Para que este reconocimiento se produzca es fundamental que la palabra aparezca en un contexto invariante y a medida que el niño ve escrita una y otra vez la misma palabra irá discriminando con más detalle los principales rasgos y conservando sus características invariantes, sin embargo si las palabras aumentan y/o dejan de ser visualmente distantes con formatos más similares (que sólo se diferencian en una a dos

letras), su efectividad se va reduciendo y deberá emplear otro tipo de estrategia más eficaz. Este análisis progresivo de la palabra, donde se hace necesario conocer las letras que la compone conduce a la segunda etapa. No obstante, algunos niños encuentran dificultades para pasar a la etapa siguiente y permanecen estancados en la logográfica. Estos niños se reconocen fácilmente porque al leer globalmente, confunden las palabras y letras que son similares visualmente: “d” y “b”, y “q”, “bar” y “dar”, etc. Significa simplemente que no ha entrado todavía en la etapa alfabética.

- **Etapa alfabética:** Con la enseñanza sistemática de las reglas de conversión grafema-fonema el niño inicia su entrada en la fase alfabética. Ello significa que tiene que ser capaz de segmentar las palabras en sus letras componentes y de asignar a cada letra el sonido que le corresponde. Tiene que darse cuenta de que los sonidos siguen un orden determinado en cada palabra, esto es, aunque las palabras “pato”, “pota” o “tapo” están formadas por los mismos grafemas, y en consecuencia de los mismos fonemas, el orden de pronunciación es distinto. Finalmente, el lector tiene que aprender a unir estos fonemas para formar el sonido global de la palabra. (es bastante notoria la falta de desarrollo de este último mecanismo en los primeros niveles de lectura, cuando los niños realizan una lectura silábica con la que no consiguen identificar la palabra o tienen que repetir las sílabas, una vez leídas a mayor velocidad para averiguar de qué palabra se trata).

Esta estrategia de decodificación es lo que permitirá al aprendiz lector enfrentarse a la lectura de palabras nuevas y pseudopalabras siempre y cuando se ajusten a las reglas de transformación grafema-fonema. La etapa alfabética no es nada sencilla de superar, pues exige asociar unos signos abstractos con unos sonidos con los que no parecen tener ninguna relación. De ahí que algunos niños, a pesar de un gran esfuerzo, siguen confundiendo durante mucho tiempo algunas reglas de conversión grafema a fonema o no consiguen, en absoluto, aprenderlas.

- **Etapa ortográfica:** Cuando el niño aprende las reglas de conversión grafema-fonema se dice que sabe leer. Sin embargo, todavía no se puede decir que es un lector hábil. Los lectores hábiles se caracterizan por reconocer directamente un buen número de palabras sin tener que ir traduciendo cada uno de sus grafemas en fonemas. Esta última fase se consigue y perfecciona a medida que el lector lee las palabras una y otra vez (a través de la ruta fonológica), ya que finalmente termina formando una representación léxica de esas palabras.

Según Frith (1989), las habilidades ortográficas aumentan espectacularmente a partir de los siete u ocho años. En la etapa ortográfica, los lectores identifican cada una de las letras que componen la palabra y de hecho detectan en seguida si se produce algún error en su orden. Por otra parte, en la lectura ortográfica ya no es tan importante la forma concreta de la palabra, y mucho menos el contexto, como sucedía en la etapa logográfica. El que un niño no llegue a dominar la etapa ortográfica no le va a impedir que pueda leer, pero su lectura será más lenta y ello conllevará una pérdida en la comprensión (por estar ocupando la memoria a corto plazo durante más tiempo y por ello dificultando la realización de los procesos superiores).

Desarrollo de los procesos superiores

Ya hemos indicado que leer comprensivamente significa hacer uso de los componentes sintáctico y semántico y que su funcionamiento también mejora con el aprendizaje. Por lo que estos pueden constituir otra fuente de dificultad en el camino que tiene que seguir el aprendiz para convertirse en lector hábil.

Procesamiento sintáctico.

La capacidad para utilizar las claves sintácticas se va perfeccionando cada vez más a medida que el niño va desarrollando su lenguaje. Sólo progresivamente, a través del descubrimiento de las regularidades gramaticales del lenguaje, irán desarrollando las reglas que le permitan analizar las oraciones independientemente de su significado. Por otra parte, hay algunas claves sintácticas que son específicas de la lectura y que los niños tienen que aprender para poder comprender los textos escritos. En el lenguaje escrito los límites sintácticos de las oraciones, frases y sintagmas vienen marcadas por los puntos, las comas o simplemente se tienen que determinar a través de la propia estructura de la oración. El lector tiene que comprobar, con cada palabra que ingresa en la memoria a corto plazo, si completa una estructura constituyente y si no es así procede a ingresar la palabra siguiente. Tan pronto como considera que se ha completado una frase le extrae su significado, lo pasa a la memoria a largo plazo y deja libre la memoria a corto plazo para poder comenzar con el siguiente trozo de información.

Desarrollo del aspecto semántico.

Por otra parte, cuanto más joven son los lectores mayores dificultades tienen de realizar inferencias que no están explícitamente expresadas en el texto. Una vez construida la estructura semántica tienen que integrar esa estructura en sus conocimientos y para ello

necesitan disponer de un sistema conceptual lo suficientemente complejo como para entender el texto. Para facilitar la integración es muy conveniente, en estos primeros niveles, el proporcionar el título del texto e incluso un pequeño resumen de su contenido antes de que el sujeto se ponga a leer, con el fin de activar los esquemas correspondientes.

Requisitos para aprender a leer

Es importante que los niños tengan desarrolladas ciertas capacidades, o al menos en cierto grado, antes de intentar el aprendizaje de esta actividad compleja, la lectura. El tener desarrollados ciertos aspectos fonológicos, lingüísticos y cognitivos favorecerá su aprendizaje. Cuanto mejor entienda el lenguaje oral mejor va entender el lenguaje escrito; y cuanto mayor sea la capacidad de su memoria operativa más fácilmente le resultará comprender las oraciones, en cualquier caso es necesario aclarar, que estos requisitos sean indispensables para empezar a leer, pero sí que al poseer ciertas habilidades la tarea resultará más sencilla.

- Segmentación fonológica: para poder leer por la ruta fonológica, es decir, para poder transformar los grafemas en sus correspondientes sonidos, el lector tiene que ser capaz de segmentar el habla en sus fonemas componentes o lo que es lo mismo, tener desarrollada la conciencia fonológica. Pues bien, si el niño consigue aislar los sonidos que componen las palabras podrá entender más fácilmente de que cada letra representa un sonido. Es difícil entender que el niño pueda traducir las letras en sonidos si no entiende antes que la palabra está formada por sonidos.

- Factores lingüísticos: Es importante poseer cierto desarrollo del lenguaje oral, ya que algunos de los procesos de la lectura se basan en operaciones del lenguaje oral.

Hay un componente del sistema de comprensión oral que interviene directamente en la lectura, y es el vocabulario oral o léxico auditivo. Obviamente, las palabras que no están representadas en el léxico auditivo (que el sujeto no reconoce en el lenguaje oral) no podrán ser identificadas al leer, aun cuando haya podido recuperar su pronunciación. Para el niño muchas de las palabras que se encuentra en su libro de lectura son desconocidas, por lo que tiene que crear una nueva unidad de reconocimiento visual, aprender un nuevo significado y establecer una nueva unidad fonémica. En cambio, el niño con amplio vocabulario tendrá ya el significado de la palabra y la unidad de producción fonémica y sólo tendrá que unir la nueva unidad visual con los componentes ya presentes.

-Factores cognitivos: es evidente que cuanto mejor organizado se encuentre el sistema cognitivo de un niño más fácil le resultará aprender a leer.

Uno de ellos es la capacidad de la memoria operativa. Los niños pequeños son incapaces de entender las oraciones largas porque desbordan la capacidad de esta memoria.

Otro factor es la memoria conceptual o sistema semántico. Cuántos más significados tenga almacenados el niño más fácilmente le resultará establecer representaciones para las palabras. Por otra parte, el nivel de vocabulario es un buen índice de la complejidad del aparato conceptual del lector. Y por último, es importante que el niño disponga del mayor número de esquemas de conocimiento que le permitan entender los textos, así como la elaboración de las inferencias no explícitas en el texto pero necesarias para su comprensión. (Sellés, 2006 y López, 1997)

Revisados los momentos claves del proceso lector, paso a describir las bases de las dificultades específicas de la lectura y como diferenciar a lectores normales de disléxicos.

LAS DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA.

Retomando las ideas comentadas que intervienen en el proceso lector, podemos entender que las dificultades en la lectura son selectivas, es decir que no afectan a todos los componentes que hemos identificado. De esta manera, podemos encontrarnos con:

-Sujetos con dificultades en el acceso al léxico, cuyos problemas residen casi exclusivamente en las operaciones implicadas en el reconocimiento de las palabras. Estos alumnos podrían comprender lo que leen si leyeran las palabras correctamente (Stanovich, 1986). Este subgrupo es el denominado disléxico o con dificultades específicas en el aprendizaje de la lectura.

-Sujetos con dificultades en la comprensión constituido por alumnos que leen bien las palabras pero muestran serias dificultades para comprender lo que leen (Sánchez, 1988).

Quiénes son los lectores disléxicos

Definir la dislexia es uno de los problemas más importantes con los que se han enfrentado los estudiosos de este síndrome. La diversidad de procedencia de los investigadores preocupados por su estudio –médicos, psicólogos, educadores- hace complicado llegar a conseguir unanimidad a la hora de aceptar una denominación común, por tanto trataré de

dar una definición que nos permita perfilar, y diferenciar con rigor y objetividad a un niño disléxico.

Desde un punto de vista escolar o psicopedagógico, la dislexia puede definirse como la dificultad que presentan determinados alumnos en el aprendizaje de la lectura, a pesar de una instrucción convencional sin perturbaciones sensoriales, motrices ni emocionales aparentes, y con una inteligencia normal o superior a la media.

Los criterios de diagnóstico recogidos por Pavlidis (1981) son:

- Inteligencia normal, superior a 85 en el WISC
- Retraso específico en lectura de al menos dos años
- Escolarización adecuada
- Ambiente socioeconómico adecuado
- Discriminación visual y auditiva correcta
- No padecer problemas psíquicos
- No padecer ningún problema neurológico

Podemos considerar niño disléxico a aquel que, teniendo una inteligencia normal, posee un retraso en el aprendizaje de lectura de al menos dos años respecto a su edad o nivel escolar correspondiente. Este retraso no debe poder atribuirse a una mala discriminación visual o auditiva, a una inadecuada escolarización o a un ambiente socioeconómico pobre, ni a problemas físicos o emocionales.

A las dificultades en la lectura se le han atribuido diversas causas, que han sido superadas y cuestionadas a través de investigaciones en este campo. Por lo que presentaré un breve recorrido por las explicaciones sobre las dificultades de la lectura:

En un periodo inicial se le atribuyeron un origen neurológico, así Hinshelwood (1895) y Morgan (1896) dieron a entender que las dificultades que poseían los lectores retrasados eran de tipo neurológico, debida a un retraso en la maduración del funcionamiento del hemisferio izquierdo para el lenguaje. Estos resultados no tienen actualmente la suficiente constancia, pues hay niños que presentan desviaciones neurológicas y no presentan ningún tipo de dificultad en la lectura. Y al contrario, hay niños con dificultades de lectura que no presentan dichas desviaciones.

En un periodo posterior, se atribuyeron un origen perceptivo o de inmadurez, considerando que si un niño tenía dificultades para aprender a leer era porque sus mecanismos de tratamiento de la información visual son en general deficientes. Numerosos estudios han

cuestionado este planteamiento clásico que explican la dislexia por la influencia de un único factor (Alegría, 1985; Huerta y Matamala, 1989; Jiménez, 1991 etc.) extrayendo del conjunto de los diversos trabajos la conclusión de que los malos lectores no tienen problemas de percepción visual o de organización de la información viso-espacial sino en operaciones que hacen intervenir la atribución de un nombre a una configuración visual.

Y a partir del año sesenta y el setenta, el campo de estudio de las dificultades en el aprendizaje de la lectura se hace más específico y se buscan las causas en el fracaso de algunos de los procesos cognitivos implicados en el acto de leer. Las dificultades en la lectura se deben a la complejidad cognitiva del sistema, formado por varios módulos, cada uno de los cuales se encarga de realizar una función específica según algunos autores como Cuetos, 1990; De Vega y otros 1990; En la lectura intervienen distintos procesos o módulos perceptivos, léxicos, sintácticos y semánticos y las dificultades en este aprendizaje pueden residir en uno u otro, siendo los trastornos de lectura diferentes según cuál sea el componente que no está funcionando.

Estudios comparativos entre lectores normales y disléxicos han determinado que una diferencia fundamental que distingue al que sabe leer de quien no sabe leer es el reconocimiento e identificación de las palabras escritas, es decir, atribuir un sentido preciso a cada una de las palabras escritas que componen la frase. En el mal lector la identificación de palabras funciona mal y por esta causa se reduce inevitablemente su comprensión de textos. Perfetti y Roth, (1981) establecen que los malos y buenos lectores no se distinguen en el uso de recursos superiores para leer palabras, estos intervienen siempre. Lo que les distingue es la rapidez del procesamiento de las palabras. La exactitud y la automaticidad en el proceso de reconocimiento de palabras son fundamentales, si esto no hace de modo automático, la operación requiere atención y consecuentemente hará que los recursos cognitivos necesarios para la comprensión se distraigan, con el consiguiente perjuicio para ésta.

Dentro del reconocimiento de palabras hemos diferenciado dos operaciones: la vía fonológica y la vía léxica, por lo que los sujetos en los que estamos interesados pueden mostrar problemas en una o en las dos operaciones. Estudios que analizan las diferencias individuales que presentan los sujetos disléxicos han demostrado que existen subtipos de dislexia en función del mal funcionamiento de alguna de las rutas de acceso al léxico.

Es importante aclarar que las clasificaciones existentes proceden de distintos enfoques con mayor o menor caldo pedagógico o clínico, por lo que suelen utilizar distintas denominaciones

para referirse a un mismo o similar concepto. Centrándome en la clasificación de Marshall y Newcombe, (1973) procedentes del enfoque psicolingüístico, ambas coinciden en señalar dos grandes subtipos:

- Dislexia fonológica, es la que presentan a aquellos niños que experimentan dificultades selectivas para operar mediante la ruta fonológica durante la lectura, presentando, no obstante, un funcionamiento aceptable mediante la ruta léxica. Sus dificultades fundamentales residen en la lectura de palabras nuevas y pseudopalabras, mostrando una mejor actuación ante palabras familiares. Así, con frecuencia los problemas residen en el conversor grafema-fonema, son niños que cometen errores al asignar a cada grafema el fonema correspondiente y/o en el momento de ensamblar los sonidos parciales en una palabra completa. Es importante aclarar, que un alumno con estas características procurará compensar esta dificultad apoyándose en la vía léxica, de tal manera que tenderá a reconocer las palabras globalmente, incluso en aquellos casos en los que será necesario operar sublexicalmente, y en consecuencia aparecer errores derivativos, visuales y dificultad en la lectura de palabras funcionales.

- Dislexia superficial, tiene su origen en el mal funcionamiento de la ruta léxica o vía directa, teniendo relativamente preservado, el funcionamiento de la ruta subléxica por lo que no tienen grandes dificultades para leer palabras que se ajustan a la reglas de asociación grafema-fonema. Por el contrario, tiene serios problemas con las palabras irregulares (en aquellas lenguas que disponen de este tipo de estímulos, como el caso del inglés) en las que tienden a realizar regularizaciones, por ejemplo: Beatles como “Be-atles”. Por otro lado, también estos niños tenderán a compensar sus dificultades, utilizando la ruta indirecta, pudiendo leer con éxito cualquier palabra y en consecuencia poder pasar desapercibidos. Sin embargo al ser esclavos de la ruta indirecta, que por definición es mucho más lenta en su funcionamiento, son niños que leen lentamente, vacilando con frecuencia y en muchos casos silabeando.

Estas categorías señaladas deben utilizarse con precaución, pues la mayor parte de los alumnos con dificultades en el acceso al léxico tienden a mostrar los dos tipos de dificultades. La existencia de niños con dificultades en ambas rutas, o con grados variables de afectación de una y otra, pone de manifiesto que no existe una discontinuidad entre estos dos subtipos que se han presentado, como si de dos entidades absolutamente independientes se tratase. En conclusión, los alumnos disléxicos muestran dificultades de

precisión como de velocidad lectora y para evitarlos deben esforzarse y centrar su atención en las operaciones cognitivas más mecánicas, como la decodificación de letras y palabras. Esto les limita la cantidad de recursos cognitivos que puede utilizar para realizar una lectura comprensiva del nivel que se le exige en la escuela, por lo que no debemos confundir la dislexia con alumnos que presenten problemas específicos de la comprensión lectora denominados también hiperléxicos, pues en estos casos el niño es capaz de leer de una manera fluida, sin embargo, no aprenden de lo que leen.

En la práctica no será posible establecer un diagnóstico de dislexia anterior a los 8 ó 9 años ya que no se puede distinguir antes de esa edad malas iniciaciones en la lectura de las aptitudes de tipo disléxico. Los considerados errores típicos de la dislexia son idénticos a los que puede presentar un niño en el inicio del proceso lecto-escritor, inventarse palabras, omitir letras, confundirlas, invertir algún sonido o letra, errores ortográficos, no recordar lo leído, silabeos, rotaciones... y solamente estos errores cobrarían su verdadero sentido, si perviviesen tras una experiencia escolar prolongada.

Finalizada la revisión teórica que nos ha llevado a entender quienes son los alumnos con dificultades específicas en la lectura, doy paso a, cómo podemos identificar estas dificultades en la etapa que nos ocupa, la Educación Infantil.

RESULTADOS

IDENTIFICACIÓN DE LAS DIFICULTADES DE LECTURA EN EDUCACIÓN INFANTIL.

“Sin lugar a dudas es mucho más fácil y humano prevenir las dificultades lectoras que corregirlas una vez se han instalado”. (Beltrán, López y Rodríguez, 2007, p.18).

Es difícil en la etapa de educación infantil diagnosticar una dislexia, podríamos decir que es casi imposible ya que no es hasta más avanzada la edad cuando podemos separar sus síntomas de otras dificultades de aprendizaje. La consolidación de la lectura y escritura no se da en este periodo, el aprendizaje se inicia en la educación infantil pero realmente se completa en la Ed. Primaria, pero a pesar de no poder establecer un diagnóstico fidedigno a estas edades, si podemos detectar aquellos niños que presentan signos de riesgo, que probablemente la desarrollen en un periodo posterior, pues un niño con dislexia no surge de forma espontanea en el inicio de la educación primaria. Por ello, en la etapa que nos ocupa nos referiremos a ellos como niños con dificultades de aprendizaje.

No todos los niños que presenten indicadores de riesgo desencadenarán una dislexia, dado que cada niño tiene un ritmo madurativo propio. Pero cuando determinados hitos del desarrollo no se asumen en el intervalo esperado debemos estar atentos y observar de cerca su evolución. Tenemos que ser conscientes de que existen retrasos en el proceso madurativo que pueden confundirse con dificultades de aprendizaje, pero en el primer caso, suele existir una armonía en todas las áreas de desarrollo. Sin embargo, en el caso de futuro disléxico, su perfil es mucho más disarmónico, con áreas evolutivas adecuadas a su edad y otras en claro desfase, percibiendo el maestro que el niño tiene mayor capacidad de la que puede mostrar.

Dentro de este periodo escolar, las dificultades se harán más evidentes en 3º de Educación Infantil, conviene recordar que la dislexia es un trastorno específico del aprendizaje, por lo que los síntomas cambian a medida que el niño crece o evoluciona, no obstante, habría que estar atentos a los indicios que suelen aparecer en las primeras etapas del aprendizaje.

Como señalan algunos autores (Celdrán y Zamorano, 2012) los signos de riesgo que deben considerarse son:

- Retraso en el habla.
- Dificultad para producir distintos sonidos.
- Dificultad para asociar letra sonido.
- Pobreza para formular su pensamiento.
- Retraso psicomotor.
- Falta de sentido y direccionalidad.
- Dificultad para seguir una secuencia.
- Dibujo pobre.
- Poca motivación para el trabajo.
- Rechazo a la escuela.
- Trastornos de la atención (con o sin hiperactividad).
- Dificultad en las habilidades que requieren organización

Estos signos no son suficientes para diagnosticar a un niños disléxico, púes algunos de estos elementos pueden encontrarse frecuentemente en otros niños que después lo superan. Así que, para predecir una posible dislexia los datos relevantes son:

- a) Ausencia de conciencia fonémica. Conciencia de que las palabras están formadas por unidades fónicas sin significado en sí misma y segmentación silábica y fonética. Dificultad para el almacenamiento en la memoria de representación de sonidos, letras y palabras.
- b) Dificultades para organizar y categorizar los sonidos. Capacidad para descomponer una palabra en sus sonidos. Dificultades en la memoria auditiva.
- c) Dificultad de procesar formas de información. Problemas para recuperar información almacenada en la memoria y en la memoria de trabajo.
- d) Déficit de decodificación fonológica. No puede representar o acceder a los sonidos de la palabra.
- e) Déficit del sistema de automatización.
- f) Historia familiar de dificultades específicas para el aprendizaje de la lectura.
- g) Problemas visoespaciales y de lateralidad, aunque no siempre aparecen en disléxicos.

A la vista de los datos relevantes para predecir una futura dislexia, podemos observar que diferentes componentes del lenguaje durante la etapa de educación infantil parecen estar relacionados con posteriores dificultades de la lectura. Es importante resaltar algunos de esos componentes, pues diferentes investigaciones desde el campo psicolingüístico han

corroborado que son precursores muy importantes del desarrollo lector, es decir facilitadores relacionados con una adquisición exitosa del lenguaje escrito.

El predictor mayoritariamente citado es la conciencia fonológica, parecer ser que el conocimiento que tienen los prelectores y primeros lectores de cuál es la estructura fonológica del lenguaje (estructura del sonido del lenguaje o a la habilidad para pensar en cómo suenan las palabras, independientemente de lo que significan) es un buen predictor del éxito en el aprendizaje de la lectura (Catts, 2001; Elliot, Arthurs y Williams, 2000; Van Der Heyden, Witt, Naquin y Noell, 2001). Más de tres décadas de investigación sobre el tema afirman que los niños que al empezar la escuela tienen mayor conciencia fonológica están mejor preparados para aprender a leer (Wagner & Torgesen, 1987; Burns, Griffin y Snow, 1998;). Además las dificultades en desarrollarla van a repercutir en la conciencia fonémica, que va ser necesaria para entender el principio alfabético de nuestro sistema específico de escritura, lo que demuestra a su vez que existe una relación causal entre el conocimiento del nombre de las letras y el aprendizaje de los sonidos de éstas (Share, 2004).

Otro variable predictora del éxito lector es la velocidad de denominación de palabras, hace referencia al tiempo que tarda el niño en nombrar aquello que se le está presentando. Wolf, Bally y Morris (1986) fueron los primeros investigadores en mostrar que las diferencias tempranas en nombrar estímulos seriados con rapidez predecían las dificultades posteriores en lectura, pues la tarea implica la misma combinación de procesos seriados rápidos que utiliza la lectura: integración de la atención, percepción, sub-procesos conceptuales, léxicos y motóricos. Además, la identificación de palabras rápida y sin esfuerzo es importante porque cuando uno puede leer las palabras automáticamente, los limitados recursos cognitivos pueden usarse para la comprensión.

Un tercer factor que incide en el aprendizaje exitoso es el dominio del lenguaje oral, tanto a nivel de expresión como de comprensión, el simple hecho de identificar palabras implica que los niños hayan desarrollado una comprensión oral eficaz, que les permita dotar de significado a las palabras que leen (Konold, Juel, McKinnon y Deffes, 2003), pero el lenguaje expresivo (longitud media del enunciado, construcción de oraciones y uso de marcadores morfológicos) es tan buen predictor de dificultades de lectura como el lenguaje comprensivo y de forma recíproca la falta de habilidades lectoras en los niños también tiene una influencia negativa sobre el desarrollo del lenguaje y el vocabulario. En relación a éste último, estudios longitudinales han demostrado que las escasas interacciones

verbales en el hogar es un variable influyente en las bajas puntuaciones de vocabulario, por tanto también las escasas interacciones lingüísticas son consideradas factor de riesgo.

En definitiva, puede decirse que los retrasos en las habilidades lingüísticas (fonológicas, sintácticas y semánticas) son precursores significativos de posteriores dificultades lectoras, pudiendo ser detectadas a edades tempranas evaluando estas habilidades a nivel de lenguaje oral. Pobre estructura sintáctica, más errores fonológicos en la producción espontánea de lenguaje, mayores dificultades en la utilización de lenguaje expresivo y receptivo, puntuaciones bajas en vocabulario, en conocimiento de letras o en tareas de conciencia fonológica pueden darnos pistas para la detección de futuros disléxicos.

Para la identificación de alumnos que puedan estar en posible riesgo es necesaria la evaluación. Es importante realizar evaluaciones y observación más detalladas al inicio del aprendizaje lector, que incluyan entre los distintos parámetros el desarrollo del lenguaje y sólo los aspectos considerados como prerequisites para la madurez lectora, enfoque que ha estado muy anclado en las investigaciones clásicas, que consideraban que el niño debía desarrollar ciertas prerequisites antes de aprender a leer o escribir como la lateralidad, esquema corporal, coordinación visomotora, estructuración espacio-temporal...donde el peso en las evaluaciones recae en los factores perceptivo-motores. En la actualidad estas concepciones han sido superadas, demostrando la escasa vinculación entre estos prerequisites y lectura.

Solé (1996) establece que introducir al niño en el mundo de la lectura debe implicar acercarle a algo que sea útil en la vida, aprovechando de esta manera su necesidad por aprender a leer lo que hará más probablemente que el aprendizaje de la lectura sea exitoso. Es decir, no debemos olvidarnos de la motivación, de los conocimientos previos y de la estimulación pues podríamos decir que es necesario un ambiente que ofrezca oportunidades de interacción con la lectura, atraer su atención pues sin motivación no hay escucha, y que si no existe una distancia óptima entre lo que sabe y lo nuevo que debe aprender es más fácil que se llegue al fracaso. Leer requerirá el uso de la forma y el significado, enmarcada dentro del contexto del lector y en relación con sus propósitos.

Facilitar lo antes posible experiencias completas de lectura, llenas de sentido para el alumno contribuye a que los neolectores se familiaricen con la estructura del texto escrito y con su lenguaje, acercándole y aprendiendo así contenidos referidos tanto al código, como al texto y al discurso, y a usarlos estratégicamente.

Enfatizar que cada niño es un ser único e irreplicable es importante, los niños llegan a la escuela con aptitudes e intereses distintos de ahí que las ayudas pedagógicas sean las oportunas para el propio niño y bajo condiciones diferentes. No debemos olvidar que el fracaso de un niño puede producirse por la interacción entre sus debilidades o limitaciones y los factores situacionales específicos de la enseñanza, sin embargo, y a pesar de su importancia no es objetivo de este trabajo adentrarme en los contextos de enseñanza-aprendizaje, en la importancia del triángulo interactivo (alumno, profesor y contenidos), y que el propio proceso educativo va a incidir en el desarrollo de cada niño y en su capacidad para aprender, sino de dotar y poner en conocimiento la existencia de pruebas e instrumentos que nos permitan detectar posibles predisléxicos, con el fin de facilitar a la comunidad educativa una herramienta actualizada capaz de prevenir el fracaso lector en los niños y contribuir de esta manera a que puedan desarrollarse plenamente sin que sus posibilidades se vean truncadas por dificultades lectoras.

Hoy se sabe que hay que enseñar a leer a lo largo de toda la escolaridad, la enseñanza formal debe comenzar en las primeras etapas y continuar en las sucesivas. Este aprendizaje para ser llevado en forma adecuada necesita ser evaluado en sus diversas etapas de logro, especialmente en las iniciales. Antes de profundizar en los instrumentos existentes, revisaremos ciertos aspectos del proceso de detección e identificación de la dislexia en educación infantil.

El proceso de identificación de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo en nuestra comunidad queda regulado por la Orden EDU/1152/2010. La detección de alumnos con necesidades educativas especiales corresponde al tutor, pero anterior a la detección en educación infantil prima la prevención, es decir, es preciso en primer lugar, impedir que se produzcan tempranamente dificultades de aprendizaje, y en caso de que éstas se hayan presentado proceder a su detección proporcionando las ayudas pedagógicas necesarias para paliarlas, que consiste en un ajuste o adecuación del currículum a las características del niño, en este caso a la resolución de los problemas que se presenten. Si procediendo con las medidas ordinarias el problema persiste, el tutor solicitará mediante la hoja de derivación el asesoramiento y ayudas oportunas de otros profesionales como es el Equipo de Orientación Psicopedagógica que procederán mediante la Evaluación Psicopedagógica a valorar las necesidades educativas del alumno, emitiendo el correspondiente informe confirmando la existencia o no de dislexia y la respuesta educativa derivada que el profesor

tutor mediante las medidas específicas indicadas pondrá en marcha estableciendo al mismo tiempo un seguimiento sobre la evolución de el niño en cuestión.

A modo de resumen, se describe la ilustración nº 2, las diferentes fases que comprenden el proceso de identificación de una dislexia, resaltando en este proceso la necesidad de una participación reglada en donde todas las partes implicadas colaboren en el proceso del ajuste del currículum a una determinada dificultad: tutor, equipo pedagógico, profesionales externos e incluso la propia familia.

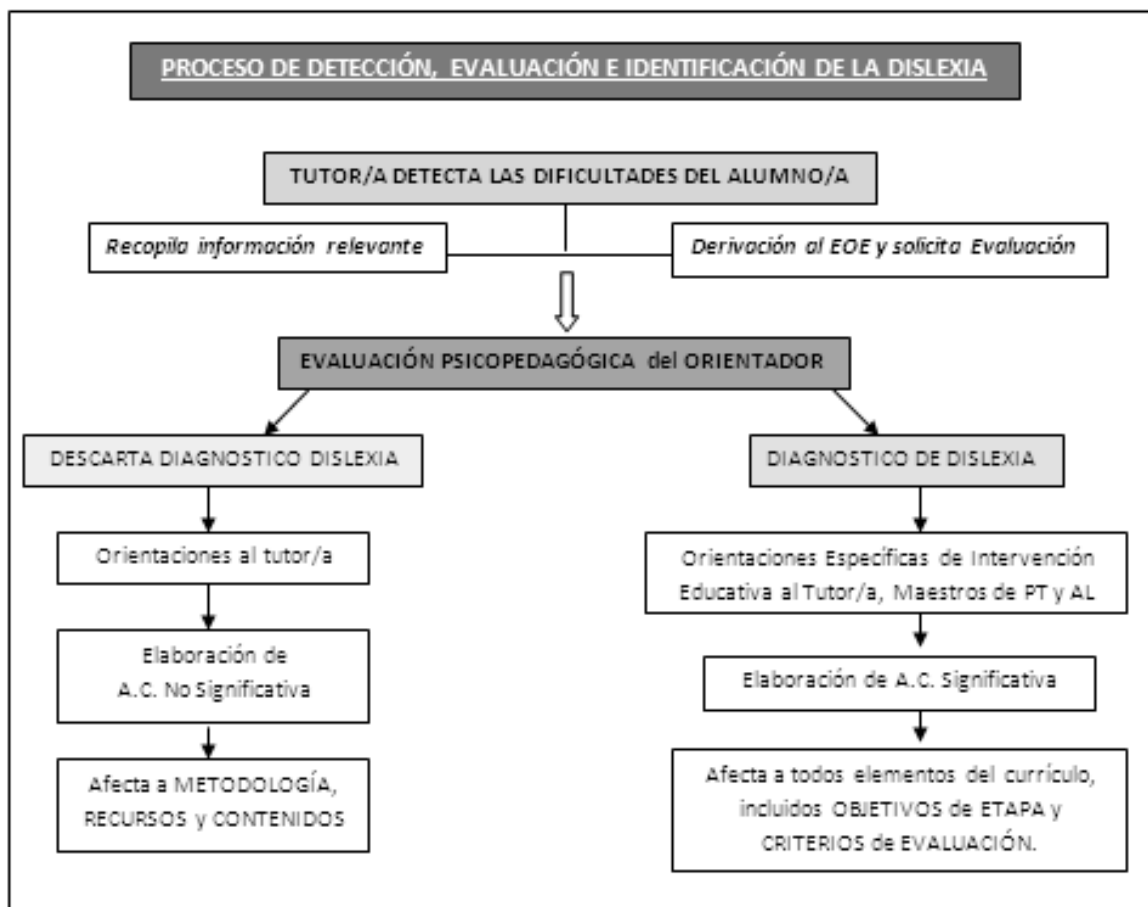


Ilustración 2: Evaluación Psicopedagógica e identificación de las n.e.e. (Juan Chofle y Susana Luque)

PRUEBAS PSICOPEDAGÓGICAS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN.

En el proceso de Evaluación Psicopedagógica de las dificultades de la lectura se cuenta con numerosos instrumentos, pruebas y baterías, con un matiz diferenciador en cuanto a si son estandarizadas o no.

- Los instrumentos no estandarizados tales como registros de observación, cuestionarios, listas de control, evaluación de tareas, entrevistas etc. suelen ser empleadas por los tutores/as y Maestros/as especialistas a modo de screening para confirmar las observaciones iniciales apreciadas en el proceso de e-a.

- Los instrumentos estandarizados (pruebas y baterías psicopedagógicas) requieren un conocimiento más profundo, y suelen ser empleadas por los orientadores del Equipo de orientación educativa y psicopedagógica (EOEPs) en el proceso de identificación de las necesidades educativas especiales en la Evaluación Psicopedagógica. Las pruebas estandarizadas prestan una doble utilidad: por una parte, permiten comprobar si el rendimiento en lectura corresponde a lo que cabe esperar de cada niño o grupo de acuerdo a su edad y a su grado de escolaridad; por otra parte, pueden indicar las habilidades que los niños ya dominan y aquellas que necesitan ser ejercitadas.

La evaluación debe comprender aspectos específicos de los procesos lectores pero también áreas más generales como la inteligencia o la personalidad. Bravo (1995) establece que para el diagnóstico de las dislexias, las variables a considerar en el niño son:

- Edad cronológica (no antes de los 8 años).
- Años de escolaridad regular y preparación inicial
- Edad mental o C.I. (descartar retardo mental).
- Integridad perceptiva y psicomotriz.
- Niveles del lenguaje: a.-expresivo y comprensivo.- elaborativo y receptivo.
- Nivel de pensamiento (capacidad meta- cognitiva) (toma de conciencia de los propios procesos cognitivos).
- Nivel sociocultural y familiar.
- Motivación e interés por la lectura (toma de conciencia del proceso lector).
- Calidad de la enseñanza recibida: métodos y profesor.
- Distinguir entre requisitos para aprender de las variables determinantes de la dislexia.

Es necesario conocer el nivel intelectual del niño para descartar un retraso mental como causa de las dificultades de aprendizaje, resultando igualmente necesario a efectos de clasificación. Para el diagnóstico de la dislexia es importante utilizar y comparar los resultados de pruebas psicométricas verbales y no verbales.

Entre las pruebas verbales, las escalas Wechsler son las más utilizadas, en EI destacar:

- La escala WPPSI (Wechsler Preschool and Primary Intelligence Scale).

Mide la capacidad intelectual global del sujeto, incluyendo tanto el aspecto verbal como el manipulativo. En el área verbal se trata de evaluar el nivel de lenguaje del niño, su capacidad para aprender, asimilar y responder eficazmente mediante la utilización de este canal comunicativo. El área manipulativa valora: las capacidades viso-espaciales, integración sensorial, coordinación visomanual, percepción y discriminación de los detalles relevantes respecto a los accesorios. También del razonamiento lógico, nivel de atención sostenida y concentración entre otras capacidades. En el Anexo I se describe una descripción más detallada de los test que componen la prueba.

Respecto a las pruebas no verbales, encontramos:

- el Test de matrices de Reven que mide el potencial de aprendizaje o “factor g” (general, innato) a través de tareas de clasificación y seriación lógica de imágenes. El niño debe deducir relaciones entre algunas figuras geométricas y luego encontrar el correlato adecuado. No es un test de CI, sino de habilidad cognitiva para abstraer elementos visuales que configuran un gráfico de forma más o menos compleja.

- el Test de la Figura Humana de Goodenough, se utiliza para medir la madurez intelectual, la habilidad para formar conceptos de tipo abstracto. La evaluación de los dibujos de la figura humana sirve para medir la complejidad de la formación de conceptos.

Otras pruebas cognitivas nos permiten conocer ciertos conceptos cognitivos básicos como la atención, la percepción y la memoria consideradas como precursores de la lectura, entre éstas cabe destacar:

- MSCA, Escala McCarthy de aptitudes y psicomotricidad para niños (McCarthy, 1972. Adaptación española TEA, 1977,1996).

Es una prueba dirigida a niños de 2 años y medio a 8 años y medio. Permite evaluar mediante una serie de tareas de carácter lúdico aspectos cognitivos y psicomotores del desarrollo del niño. La batería está integrada por 18 tests que dan lugar a 5 escalas (verbal, perceptivo-manipulativa, cuantitativa, memoria y motricidad).

- ABC- (Kaufman, 1983)

Evalúa a niños en el intervalo de edad comprendido entre los 2 años y 6 meses y los 12 años y 5 meses. Es una batería destinada al diagnóstico de la Inteligencia y el conocimiento infantil, en la que la inteligencia es medida en términos de resolución de problemas y estilos de procesamiento de la información. Sus bases teóricas están fuertemente fundamentadas en la Neuropsicología así como en la Psicología Cognitiva.

- Cumanin, Cuestionario de Madurez Neuropsicológica Infantil (Portellano, Mateos y Martínez, 2000).

Está diseñado para niños de 3 a 6 años. Permite evaluar de forma sencilla y eficaz el desarrollo madurativo de niños pertenecientes a este rango de edad teniendo como objetivo la identificación y prevención de signos neurológicos menores. La finalidad de la prueba es que el niño pueda ser evaluado tempranamente para una detección de posibles dificultades en el desarrollo neuropsicológico, y poder llevar a cabo una intervención temprana.

Consta de ocho escalas principales y cuatro auxiliares, la escala agrupa las pruebas en dos factores: verbal y no verbal. Las pruebas verbales son: lenguaje articulatorio, lenguaje expresivo, lenguaje comprensivo. Las pruebas no verbales son: psicomotricidad, estructuración espacial, visopercepción, memoria icónica y ritmo.

Fundamental, realizar un análisis específico de la lectoescritura. Cuando un niño empieza a leer es conveniente conocer en qué grado tiene desarrolladas las diferentes habilidades relacionadas con la lectura y si se encuentra, por tanto, en el momento idóneo para comenzar a adquirir esta habilidad. Se hace necesario en educación infantil, evaluar en qué medida el niño posee aquellos conceptos o habilidades que están en la base de esta actividad, si están desarrolladas o necesitan ser ejercitadas para prevenir las dificultades posteriores. Por otro lado, sería conveniente saber qué es lo que saben los niños prelectores sobre el lenguaje escrito y sus funciones, pues la aptitud para aprender a leer está también relacionada con los conocimientos previos sobre la lectura que posea el niño,

En general, los test estandarizados que evalúan la iniciación lectora se centran en aspectos clásicos de madurez lectora, no contemplando la mayoría de las escalas las variables predictoras, expuestas anteriormente, facilitadoras del éxito lector, habilidades que a su vez necesitan ser evaluadas para prevenir, diagnosticar o intervenir ante dificultades lectoras. En consecuencia y a pesar de los números test para evaluar la iniciación a la lectura, destacaré aquellos que contemplan las variables facilitadoras.

-La escala BADICBALE –batería diagnóstica de la competencia básica para la lectura- (Molina, 1992).

Se aplica a niños de 4-7 años de edad para evaluar la competencia básica para el aprendizaje de la lectura con el fin de prevenir el fracaso del aprendizaje de la lectura.

Las habilidades que evalúa son: la coordinación visoespacial, el reconocimiento de diferencias espaciales, el cierre visual, el cierre auditivo, el cierre gramatical, la concreción-abstracción lexical, la conciencia silábica, la conciencia grafo-fonemática, la memoria de fonemas, la lateralización, la orientación derecha-izquierda, las estrategias usadas en el proceso lector y la articulación fonética. En el anexo II se recogen algunos de los test que comprende la prueba. Destacar de la escala, que a pesar de tener varias pruebas perceptivas, hace bastante hincapié en habilidades lingüísticas relacionadas con la adquisición de la lectura, evalúa la conciencia silábica, que es un nivel de conocimiento fonológico previo (Liberman y col., 1974; Mann, 1986; Treiman y Zukowski, 1991) a la lectura y la memoria de fonemas, que se trata de una tarea de identificar o aislar fonemas.

-El Instrumento ELEA, (Orellana, 1995)

Es una prueba destinada a evaluar el conocimiento del lenguaje escrito en sus aspectos visual, ortográfico y textual en niños que se inician en este aprendizaje para determinar el grado de aproximación que tienen a los componentes gráficos del lenguaje escrito.

Los subtest que comprenden tienen gran utilidad para evaluar en la etapa de lectura en la que se encuentra el sujeto (etapas de reconocimiento de palabras de Uta Frith)

ELEA 1: evalúa el reconocimiento de su nombre escrito, y el de sus compañeros, en una lista con todos los nombres del curso. (Lectura Logográfica)

ELEA 2: evalúa el reconocimiento del nombre de los días de la semana en una lista con orden arbitrario y manuscrito con letra "script".

ELEA 3: evalúa la comprensión de números escritos en relación con su cantidad expresada en puntos.

ELEA 4: evalúa la capacidad para reconocer y comprender estructuras textuales a partir de textos reales. Se presentan diversos textos sobre los cuales debe reconocer las partes que lo componen. Tiene como objetivo evaluar la habilidad de interpretar (o adivinar) a qué se refieren algunos pequeños textos a partir del reconocimiento de su estructura gráfica (receta de cocina, avisos económicos clasificados de periódicos, cuentos, poesía, periódico con noticias).

ELEA 5: evalúa la capacidad para comprender los mensajes escritos de un periódico de actualidad aunque no pueda leerlos formalmente.

ELEA 6: evalúa la habilidad para crear y organizar un texto escrito.

Todas estas pruebas requieren una discriminación perceptiva visual de las palabras e imágenes impresas y cierto grado incipiente de conciencia alfabética. En ellas no se pide que lean, sino solamente que reconozcan los contenidos.

-La Prueba de Alfabetización Inicial. –P.A.I- (Villalón & Rolla, 2000).

Este instrumento evalúa la conciencia de lo impreso, pre-lectura y pre-escritura. Todas las pruebas se responden frente a estímulos con apoyo visual.

Las subpruebas que comprende tienen relación con la lectura inicial, y evalúan cinco aspectos que las investigaciones recientes han identificado como componentes fundamentales en el proceso de adquisición de la lectura y escritura, que son los siguientes: Conciencia fonológica mediante la toma de conciencia y capacidad de manejo de fonemas; Conciencia de lo impreso, identificación de la simbología gráfica y de su función social, a través del reconocimiento de signos escritos y sus diversos usos culturales; Conocimiento del alfabeto; Lectura y reconocimiento visual de palabras y frases simples con apoyo de imágenes y escritura espontánea y de verbalizaciones producidas por el niño.

-La prueba de predicción lectora –P.P.L.- (Bravo Valdivieso, 1997)

La intención de la prueba es detectar a niños de educación inicial que pueden presentar problemas de lectura en educación Primaria. Para ello se centra en las variables cognitivas relacionadas directamente con la lectura como son: la calidad de lenguaje oral o procesamiento verbal y el procesamiento fonológico, ambos considerados como factores causales del éxito lector.

Las tareas que evalúa están seleccionadas en función de los aspectos fonológicos, sintácticos y semánticos del lenguaje oral; en el anexo III recojo detalladamente.

-Evaluar la capacidad para aislar el primer fonema de una palabra (conciencia fonémica)

-Evaluar la capacidad de hacer el análisis fonético de una palabra

-Evaluar la capacidad para determinar analogías verbales (aspecto semántico)

-Evaluar la capacidad para ordenar las palabras en una oración (aspecto sintáctico).

- CLE, Prueba de Conocimientos sobre el Lenguaje Escrito (Ortiz y Jiménez, 1993)
Dirigida a niños prelectores de 3º de Educación Infantil, con un rango de edad de 5 a 6,5 años. Esta prueba evalúa si el niño reconoce los conceptos, utilidad y características básicas de la lectura y escritura. Aprecia el grado de conocimientos previos requeridos para el aprendizaje de la lectura y escritura, tanto desde el punto de vista informal como formal: para qué sirve, la distinción entre hablar y escribir, la diferencia entre dibujo y escritura, reconocimiento de letras, palabras, frases...

Contiene 45 ítems agrupados en 12 factores que reflejan las ideas previas acerca del lenguaje escrito de los niños prelectores. Estas giran en torno a tres factores diferenciados: el conocimiento de términos específicos relativos al lenguaje escrito, el concepto y funcionalidad de lo escrito y por último la diferenciación entre alográfos y su proceso de producción (grafismo). A continuación se presentan las tareas de la prueba

1. Reconocimiento del sujeto que realiza la actividad de leer y escribir.
2. Reconocimiento de la lectura como instrumento de diversión.
3. Diferenciación entre números y letras.
4. Localización de la primera y última línea de un texto.
5. Reconocimiento de la función de recuerdo.
6. Reconocimiento del lenguaje escrito como objeto de lectura.
7. Reconocimiento de las palabras.
8. Reconocimiento de la escritura en cursiva.
9. Reconocimiento de la escritura en script.
10. Localización de la primera letra y palabra de la frase.
11. Localización de la última letra y palabra de la frase.
12. Reconocimiento de la frase y sus características.

Al niño se le presentan sucesivamente dibujos de objetos conocidos, viñetas con escenas familiares o símbolos gráficos convencionales y al mismo tiempo se le formulan cuestiones oralmente a las que debe responder atendiendo a los estímulos propuestos, permitiendo al educador detectar los aspectos menos maduros o desarrollados y proponer acciones de desarrollo.

-CAP, Concepts About Print (Clay, 1985).

Esta prueba está diseñada para niños de 5 y 6 años. Se trata de un procedimiento natural y sencillo para los niños, en el que el profesor se sienta con el niño y lee con él un libro adecuado a su edad, a partir de ahí se realizan una serie de preguntas sobre leer y escribir: cuál es la portada del libro, la dirección correcta para leer, qué son letras, que son fotografías, donde está la historia y donde los diferentes signos de puntuación. Está normalizada en español (Escamilla, Andrade, Basurto, Ruiz y Clay, 1996) y en inglés, por lo que se utiliza para revisar las conceptualizaciones tempranas de niños de diversas lenguas (Teale, 1990). Los conceptos que evalúa son:

- Conceptos de orientación de libro. En esta sección se evalúa los conocimientos que el niño tiene sobre las partes de un libro, y si es capaz de identificar la parte de lo impreso que tiene el significado (no la imagen).

- Conceptos de dirección de lo escrito. En esta sección se evalúa si el niño conoce la forma de seguir un texto en nuestro sistema de escritura (empezar por la Izquierda, moverse hacia derecha.)

- Conceptos de letra-palabra. Aquí se pretende averiguar si el niño distingue entre palabras y letras mayúsculas y minúsculas.

- Conceptos avanzados sobre lo escrito. Se evalúa el conocimiento de los niños de el concepto de frase, y de diferentes signos de ortografía (interrogación, como, comillas, acento...).

Para medir el lenguaje oral y las habilidades lingüísticas como predictor del éxito lector cabe destacar:

- La escala ELCE (evaluación del lenguaje comprensivo y expresivo)

Tiene por finalidad la exploración del lenguaje de niños entre dos y seis años, nos permite obtener una visión global del nivel lingüístico conseguido por el niño en expresión y en comprensión, destacando las competencias lingüísticas ya adquiridas y aquellas en las que presentan dificultad. Gracias al test de exploración del lenguaje comprensivo y expresivo nos podemos dar cuenta de si un individuo normal, desarrolla simultáneamente un adecuado lenguaje perceptivo, comprensivo y expresivo; por el contrario evidenciar y detectar dificultades en la expresión del habla, un bajo vocabulario y escasa comprensión.

Las pruebas y test de que consta ELCE evalúan los aspectos de: fonología, semántica, análisis-síntesis y de pensamiento. Los subtest de los que consta y sus objetivos aparecen recogidos en el anexo IV.

-La Batería de Exploración Verbal para Trastornos de Aprendizaje (B.E.V.T.A.), de Luis Bravo Valdivieso y Arturo Pinto Guevara.

Tiene por objetivo determinar el funcionamiento de algunos procesos psicolingüísticos que son importantes para el aprendizaje escolar. Está compuesto por cuatro test que permiten evaluar algunas áreas del procesamiento verbal para determinar con mayor exactitud que deficiencias existen en caso, utilizándose también para analizar el rendimiento de los niños con dificultades de aprendizaje en la lectura con el fin de planificar una reeducación psicopedagógica adecuada. La edad de aplicación recomendada es de 7 a 12 años, pudiendo ser aplicada en función de las diferencias individuales en el 3° curso de EI. Los tests componentes de la batería y los procesos psicolingüísticos que evalúan son:

El TAVI: -Recepción auditiva del lenguaje oral

...- Retención verbal inmediata

-Comprensión oral de oraciones de estructuras simples

-Atención de corto tiempo a estímulos verbales

-Verbalización de una respuesta

Evaluar si el niño ha sido capaz de registrar y de retener la información verbal.

El Test C: -Abstracción verbal

-Determinación de relaciones de semejanza

-Reconocimiento de vocabulario

Evaluar, en un nivel más complejo, la capacidad de abstracción verbal de elementos comunes

El Test CAT-V: -Categorías verbales

-Asociación de conceptos pertenecientes a una categoría

-Nominación de elementos a partir de una palabra introductora

-Nivel de abstracción verbal

Evalúa la capacidad de evocar nombres, considerada por algunos investigadores con una destreza importante para el diagnóstico de las dislexias

El Test S-V: -Atención verbal

-Recepción y comprensión de oraciones

-Retención verbal de series con significado

-Percepción de secuencias

La evaluación mediante este test, sirve para reconocer si el niño ha adquirido las destrezas necesarias para retener la información

-El ITPA- Test Illinois de Aptitudes Psicolingüísticas (Kirk, McCarthy y Kirk 1980). Evalúa las funciones psicolingüísticas implicadas en el proceso de comunicación y consecuentemente, detección de trastornos de aprendizaje, en niños de dos años y medio a diez años y medio aproximadamente. El principal objetivo de esta prueba es detectar posibles fallos o dificultades en el proceso de comunicación (deficiencias en la percepción, interpretación o transmisión) que son causa de la mayoría de los problemas del aprendizaje escolar. Al mismo tiempo, intenta poner de manifiesto las habilidades o condiciones positivas que puedan servir de apoyo a un programa de recuperación

Cada uno de los 12 subtest evalúa las habilidades psicolingüísticas del niño al nivel representativo o al nivel automático. Los subtest del nivel representativo analizan el proceso receptivo, el proceso de organización, el proceso de expresión. Los subtest del nivel automático integran pruebas de integración o cierre y de memoria secuencial auditiva. En el anexo V recojo una breve descripción más detallada de las pruebas.

-Peabody Picture Vocabulary Test (Dumm, 1981. Adaptación española, 1985).

Está diseñada para evaluar a niños y adolescentes con edades comprendidas entre los 2 años y 6 meses y los 18 años de edad. Tiene como finalidad medir la recepción, por parte del estudiante, de un vocabulario de palabras simples en español pronunciadas por el examinador. Es una prueba que se utiliza en investigación en dificultades del aprendizaje, para evaluar la relación del vocabulario con estas (Manzano, Piñeiro, Inguanzo y Fernández, 2003).

Es de aplicación individual. Consta de 150 láminas que son los ítems del test, precedidas de cinco láminas de entrenamiento. Cada lámina tiene impresa cuatro ilustraciones simples en blanco y negro, ordenadas en un formato de elección múltiple. La tarea del sujeto en cada ítem del test es la de seleccionar el dibujo que él considera que ilustra mejor el significado de una palabra-estímulo presentada oralmente por el examinador.

-TSA. El desarrollo de la morfosintaxis en el niño (Aguado, 1997).

Como el propio título indica el test tiene como objetivo evaluar el componente morfosintáctico del lenguaje. Está diseñada para evaluar a niños de entre 3 y 7 años.

La prueba tiene dos partes, una receptiva y otra expresiva. 36 ítems para la comprensión y 34 para la expresión. En la parte comprensiva el niño debe señalar una imagen entre 4 que el examinador le muestra. En la parte expresiva, el examinador emite dos frases ítems seguidas y señalando después una imagen entre dos se pide al niño que diga la frase que

corresponde a dicha imagen. Después se señala la otra imagen para que el niño diga la frase correspondiente. Los 5 últimos ítems no tienen soporte gráfico. El examinador dice una frase que el niño debe terminar.

-La Prueba de Lenguaje oral de Navarra Revisada (PLON-R) de Aguinaga, Armentia, Fraile, Olanga y Uriz (2004), tiene por objetivo la detección de alumnos de 3-6 años con riesgo a sufrir retrasos en el desarrollo del lenguaje, así como la evaluación inicial de los aspectos fundamentales del lenguaje.

-BLOC, Batería de lenguaje Objetiva y Criterial (Puyuelo y col. 1997)
Esta dirigida a niños de 5 a 14 años, y pretende explorar los cuatro grandes aspectos del lenguaje: morfología, sintaxis, semántica y pragmática y explorar simultáneamente comprensión y expresión.

-Prueba de Segmentación Lingüística (PSL . Jiménez, J.E. y Ortíz, M.R., 1996)
El objetivo general de este instrumento es evaluar la conciencia de la estructura semental de la lengua en niños de 5, 6y 7 años.

La prueba está compuesta por tres áreas haciendo un total de 46 ítems distribuidos de la siguiente manera:

- Reconocimiento de palabras: 8 ítems

Evaluar la capacidad de identificar la palabra como unidad

- Análisis silábico: 16 ítems

Evaluar la capacidad para identificar y manipular sílabas

- Análisis de Fonemas: 18 ítems

Evaluar la capacidad para identificar y manipular fonemas.

Los ítems que comprenden cada una de las subpruebas se recogen en el anexo VI. Su aplicación es interesante en alumnos con dificultades en la adquisición inicial de lectura y escritura, fundamentalmente en aquellos que tienen problemas en la ruta fonológica.

-La Batería Bill 3-6. Sellés Nohales P.; Martín Giménez y Vidal-Abarca. E.
Esta prueba parte de la necesidad de evaluar los prerrequisitos más importantes para empezar a leer, como son: el conocimiento fonológico, el conocimiento alfabético, la velocidad de denominación, las habilidades lingüísticas, el conocimiento metalingüístico, la percepción visual y la memoria secuencial auditiva.

En total este test consta de 15 pruebas relacionadas con la adquisición de la lectura. Este conjunto de pruebas intenta medir el desarrollo tanto de las habilidades predictoras del éxito lector, como de las habilidades que facilitan el acceso a la lectura.

Las habilidades y las pruebas que intentan evaluarlas son:

Conocimiento fonológico: Rima, Contar Palabras, Contar Sílabas, Aislar Sílabas y Fonemas y Omisión de Sílabas.

Conocimiento alfabético: Conocimiento del nombre de las letras

Conocimiento metalingüístico: Reconocer Palabras, Reconocer Frases y Funciones de la lectura.

Habilidades lingüísticas: Articulación, vocabulario, estructuras gramaticales y conceptos básicos.

Procesos Cognitivos: Memoria secuencial auditiva y percepción.

Este test es muy útil, pues nos permite conocer la conciencia que el niño tiene del sobre las unidades sonoras del lenguaje (conocimiento fonológico); sobre el conocimiento de las letras; el conocimiento que posee el niño acerca de las unidades que componen el lenguaje escrito (letra, palabra y frase), así como al conocimiento del uso y función de la lectura; conocer sus competencias en vocabulario, lenguaje comprensivo y sintaxis; evaluar la capacidad de atención y percepción como mecanismos básicos de captación y selección de la información escrita y de memoria secuencial a corto plazo. En definitiva, permite conocer el grado en que el niño ha desarrollado, en conjunto, las diferentes habilidades facilitadoras relacionadas con la adquisición de la lectura. Este test es fruto de una investigación realizada en una tesis doctoral, en la que se recopilaban pruebas y subpruebas de baterías ya existentes que midieran las variables consideradas como predictoras del éxito lector. En el anexo VII recojo la batería completa y las pruebas que comprende.

Por último señalar, los instrumentos presentados nos ayudarán a determinar si un niño posee las habilidades previas para iniciarse en la lecto-escritura, las diferentes baterías determinarán si un niño puede tener problemas en el inicio de la lectura, y donde pueden estar esas dificultades, realizando una evaluación cualitativa del desarrollo de los aspectos específicos del dominio lector y completándola con registros evaluativos propios de la práctica cotidiana.

Como profesionales necesitamos ser capaces de detectar las peculiaridades individuales respecto a la preparación lectora de los niños, antes de iniciar el proceso de enseñanza, especialmente en aquellos niños que corren el riesgo de convertirse en malos lectores, para sí poder ayudarles antes de que se frustren al intentar abordar estos aprendizajes.

CONCLUSIÓN

Es necesario insistir en que el alcance del presente trabajo en el contexto que ha de desarrollarse, la Educación Infantil, nos ofrece la oportunidad de ejercer una pedagogía adecuada, el detectar a tiempo las habilidades que deben poseer y ejercitarlas para iniciar un proceso lector exitoso.

Este trabajo puede servir como guía informativa a los profesionales de la educación puesto que recoge un conjunto de pruebas existentes sobre el inicio de la lectura, además al definirse los predictores y facilitadores de la lectura y al describirse algunas de las pruebas que lo evalúan podemos detectar tempranamente niños que presentan retraso o déficits en este desarrollo e intervenir adecuadamente evitando y previniendo futuras dificultades.

Por otro lado, Enfatizar que es necesario 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, recordar nuevamente que la mayoría de las pruebas existentes en España están obsoletas, pues hacen hincapié en factores perceptivo motores que actualmente no son considerados importantes, dejando de lado otros realmente predictivos, como el conocimiento fonológico, alfabético y las habilidades lingüísticas, e igualmente señalar que son escasas las pruebas que evalúan de manera conjunta estos factores, considerándose en las diferentes baterías éstos de una forma aislada.

Fruto de las investigaciones descritas la clave del éxito en el aprendizaje inicial de la lectura está en el desarrollo de algunos procesos cognitivos y verbales pero no debemos olvidarnos que algunos no cognitivos también intervienen como son la implicación del lector: hábitos lectores, actitudes hacia la lectura, intereses, la lectura en el aprendizaje...; y la metacognición: tipo de estrategias lectoras. Estas diferencias individuales para aprender en general, deben ser tenidas en cuenta por el profesorado, pues todos sabemos que la motivación de un niño hacia la lectoescritura es uno de los factores contribuyentes más importantes para el éxito en la pre-lectoescritura. E igualmente ha de considerarse el momento del desarrollo en el que el niño se encuentra, al igual que ciertos prerrequisitos, recursos básicos cognitivos y lingüísticos que faciliten y favorezcan el aprendizaje, y prevengan las dificultades. Por ello debemos buscar el momento óptimo en que el aprendizaje se adquiera eficientemente, lo más temprano posible para cada individuo,

siendo fundamental que el niño antes de iniciarle en la lectura haya adquirido las habilidades básicas que le predisponga a un aprendizaje exitoso.

El poder descifrar y llegar a comprender el mensaje escrito es lo que despierta en el niño el deseo de leer. Por tanto es esencial, en la etapa de educación infantil que los niños desarrollen los precursores de la decodificación, pues los niños nunca serán capaces de leer para aprender o comprender si no pueden decodificar satisfactoriamente. Los niños que empiezan su instrucción de lectura con una inadecuada habilidad pre-lectoescritura serán incapaces de mantener el ritmo cuando los instruyan en decodificación, lo que debilita la eventual transición a leer por el significado. La educación infantil es el momento en el cual los educadores tienen la mejor oportunidad de mejorar las probabilidades que los niños se conviertan en lectores, otorgándoles las competencias pre-alfabeto (conocimiento de lo impreso y conciencia fonológica) que les permitirá aprovechar la instrucción relativa a la decodificación.

También, como se ha corroborado en el trabajo, es esencial el rol del lenguaje oral, que les va a proporcionar una base desde la que vivenciar y explorar el lenguaje escrito, pero no hay que considerarla como “una calle en un solo sentido” pues la relación desarrollo del lenguaje y lectura es recíproca, el lenguaje escrito hará aumentar las competencias del lenguaje infantil. Una vez que los niños comienzan a leer, incluso al nivel más básico, su lectura de textos se convierte en la mayor fuente de palabras y conceptos nuevos, sintaxis compleja y estructuras narrativas, impulsando aún más su desarrollo de lenguaje. En definitiva no podemos concebir ni separar el lenguaje, la lectura y la escritura.

Es crucial para los niños pequeños el desarrollar fuertes habilidades de lectura rápidamente, aquellos niños que al llegar a la escuela que tienen poco desarrolladas las habilidades de lenguaje o no tienen experiencia con la lectoescritura, se verán a sí mismos como lectores deficientes, por lo que tenderán a leer menos o a rechazar estas actividades y leer menos incidirá aún más en la adquisición de habilidades eficientes de comprensión de lectura. 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, pues un ambiente propicio va a facilitarlos, además de generar actitudes positivas hacia la lectura y su aprendizaje.

En la etapa que nos ocupa, la calidad de las interacciones adulto-niño centrada en la lectoescritura, ya sea jugando con palabras o leyendo libros son de suma importancia, es

evidente que las habilidades de los niños avanzarán más rápido y más fácilmente en interacciones educativas caracterizadas por la entrega de la información por parte del adulto en forma sensitiva, receptiva y no controladora., y la propuesta donde se enmarque este aprendizaje sea en un ámbito alfabetizador, ya que es este el contexto preciso, cálido, afectivo y significativo para que aumenten los conocimientos, habilidades e intereses.

El aprendizaje de la lectoescritura constituye uno de los contenidos del proceso de aprendizaje de la educación infantil de mayor trascendencia para la vida de un niño. No aprender a leer o tener dificultad tiene un efecto negativo sobre el desarrollo integral, pues la impide apropiarse del conocimiento y la cultura que están plasmados en las mismas.

Contar para ello de las condiciones necesarias para su adquisición, es condición indispensable para lograr éxito en su desarrollo.

Dada la complejidad del aprendizaje de la lectura, no puede limitarse a una etapa educativa, ni la edad lectora de los alumnos depende de su curso escolar. Un alumno está donde está, y la tarea educativa es proporcionar a cada cual lo que precisa y exigirle metas factibles. Es importante, que la enseñanza de la lectura responda a un plan global que afecte al centro escolar como un todo, donde se aprenda a usar el lenguaje escrito y también a adquirir las habilidades específicas implicadas.

Se hace preciso cambiar las contextualizaciones de lectura, las propuestas pedagógicas en muchas escuelas, aún no responden a las necesidades reales de los alumnos, ni a los avances teóricos más actualizados en el área. Seguir enseñando de una manera mecánica, privilegiando las destrezas, no es suficiente para garantizar un buen proceso. La alfabetización se produce con las interacciones que se dan en el aula: hablar, escribir, leer... cuando el profesor retroalimenta la conversación o plantea preguntas que confrontan el pensamiento... y usando la escritura y la lectura para aprender sobre el mundo, mejorando así sus producciones textuales y niveles de comprensión.

Recordando a Kalman, J. (2002):

La alfabetización tiene que entenderse como algo mucho más que la simple iniciación a las letras: que abarca la apropiación del sistema de escritura, pero no se limita a ella. La alfabetización implica necesariamente usos de la lectura y la escritura en contextos específicos; es la participación en eventos comunicativos donde leer y escribir son parte de la actividad comunicativa. (p.59).

REFERENCIAS BIBLOGRÁFICAS

- Alegría, J. (2006). Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades, 20 años después. *Infancia y Aprendizaje*, 29 , 93-111.
- Beltran LLera, J., López Escribano, C., & Rodríguez Quintana, E. (2006). Actas del Primer Congreso Nacional de Lingüística Clínica. *Lingüística y evaluación del lenguaje* (Vol. 2). Valencia: Lingüística clínica y neuropsicología cognitiva.
- Beltrán Llera, J. (2000). *Dificultades de Aprendizaje. Psicología Evolutiva y de la Educación*. Madrid: Síntesis.
- Bravo Valdivieso, L. V. (2004). Los procesos cognitivos y el aprendizaje de la lectura inicial: Diferencias cognitivas entre buenos lectores y lectores deficientes. *Estudios Pedagógicos N° 30* , 7-19.
- Bravo, L. (2003). *Alfabetización Inicial y Aprendizaje de la lectura*. Foro Educativo de noviembre de 2003. Universidad Católica: Facultad Educación. Santiago de Chile.
- Bravo Valdiviezo, L., (1997). “Prueba Experimental Pre – Lectora (P.P.L.)”. Boletín de Investigación Educativa No 12 Facultad de Educación, Santiago: 79 – 90.
- Burns, S., Griffin P. y Snow, C., (1998). *Preventing Reading Difficulties in young children*. Washington D.C. National Academy Press.
- Cabrera, F. (1985). *Pruebas diagnosticas de lectura*. Barcelona: CEAC.
- Carrillo, M. S., Calvo, A. R. & Alegría, J. (2001). Dificultades de aprendizaje de la lectura ¿Hay diferentes tipos de malos lectores? *I Congreso Internacional de Déficit de Atención y Dificultades de Aprendizaje*. Valencia, noviembre.
- Catts, H.W. (1991): “Early identification of dyslexia: Evidence from a follow up study of speech-language impaired children”, *Annals of Dyslexia* 41:163
- Celdrán Clares M.I. y Zamorano Buitrago.F. *Trastornos de la comunicación y el lenguaje*. <http://es.scribd.com/doc/85329409/Trastornos-de-La-Comunicacion-y-El-Lenguaje>. (Consulta: 14 de marzo de 2012)
- Clay, M. (1989). Concepts about print in English and other languages, *The Reading Teacher*, 42(4): 268-276.
- Clemente Linuesa, M. y Domínguez Gutiérrez, A.B. (1996). Evaluación del aprendizaje de la lectura. *Documentos didácticos*, 158. *Evaluación Educativa*. IUCE. Salamanca, junio.
- Coll, C., Marchesi, Á., & Palacios, J. (1995). *Desarrollo psicológico y educación,III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*. Madrid: Alianza Psicología.
- Cuetos,F (1991). *Psicología de la lectura*. Madrid: Escuela española

- Defior, S. (1993). Las dificultades de lectura: papel que juegan las dificultades de lenguaje. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 17, 3-13.
- Defior, S. y Tudela, P. (1994). An experimental study of the effect of phonological training upon reading and writing acquisition, *Reading and Writing*, 6: 299-320.
- Defior, S., Justicia, F. & Martos, F. (1998). Desarrollo del reconocimiento de palabras en lectores normales y retrasados en función de diferentes variables lingüísticas. *Infancia y Aprendizaje*, 83, 59-74.
- Domínguez, A. y Cuetos, F. (1992). Desarrollo de las habilidades de reconocimiento de palabras en niños con distinta competencia lectora, *Cognitiva*, 4 (2), 193-208.
- 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.
- Flynn, J. (1994). Prevalence of reading failure in boys compared with girls. *Psychology in the Schools*, 31(1), 66-71.
- Frith, U. (1985). A developmental framework for developmental dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 36:69-81.
- Frith, U. (1989). Aspectos psicolingüísticos de la lectura y la ortografía. Evolución y Trastornos. En Actas V Symposium de las Escuelas de Logopedia y Psicología del Lenguaje: La lectura. Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca.
- 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.
- Funes, M. (1995). Prevención y A.C.I.s en las dificultades de lectura. Un enfoque psicolingüístico-cognitivo. *Comunicación, lenguaje y educación*, 28, 49-62.
- Gallego, C. (2006). *Los prerrequisitos lectores*. Comunicación presentada en el Congreso Internacional de Lectoescritura, marzo de 2006. Morelia (México)
- Gimeno Sacristán, J (1999): "La educación que tenemos, la educación que queremos" en IMBERNÓN, F (Coord.): *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Grao, 29-52
- Gimenez, P. S. (2008). Evaluación de los predictores y facilitadores de la lectura: Análisis y comparación de pruebas en español y en inglés. *Bordón*, 113-129.
- Hinshelwood, J. (1895). A case of dyslexia: A peculiar form of word-blindness. *The Lancet*, 2, 1451-1454.
- Huerta, E. y Matamala, A. (1989). Diagnóstico y tratamiento de los retrasos en lectoescritura: Descripción psicométrica de un grupo de niños desde la práctica clínica. *Comunicación, Lenguaje y Educación* 3-4, 113-128.

- Isaza Mesa, L. S. (2001). Hacia una contextualización de las dificultades de aprendizaje en la lectura y la escritura. *Revista Educación y Pedagogía*, Vol. XIII , 113-133.
- Jimenez, J. (1991). *Cómo prevenir y corregir las dificultades en el aprendizaje de la lecto-escritura*. Madrid: Síntesis.
- Jimenez, J., y. Artiles, J. (1990). Factores predictivos del éxito en el aprendizaje de la lectoescritura. *Infancia y Aprendizaje*, 49 , 21-36.
- Kalman, J. (2002), *La importancia del contexto en la alfabetización*, http://www.crefal.edu.mx/bibliotecadigital/CEDEAL/acervo_digital/coleccion_crefal/rieda/a2002_123/judithk.pdf
- Kintsch, W. y Van Dick, T.A. (1978), Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, Vol. 85 (5), 363-394.
- Konold, T., Juel, C., McKinnon, M., y Deffes, R. (2003). A multivariate model of early reading acquisition. *Applied Psycholinguistics* 24, 89-112.
- López Ginés M. J., R. D. (1997). Evaluación del Lenguaje Comprensivo y Expresivo. *Logopedia, Fonología y Audiología*, Vol. XVII, nº 4 , 251-258.
- Marshall, J.C. y Newcombe, F. (1973). Patterns of paralexia: a psycholinguistic approach. *Journal of Psycholinguistic Research*, 2, 175-199.
- Molina, S. (1992). *Batería diagnóstica de la competencia básica para la lectura. BADICBALE*. Madrid: CEPE.
- Morgan WP (1896). A case of congenital world-blindness. *B M J*, 2: 1378.
- Muñoz, C. (2002). Aprendizaje de la lectura y conciencia fonológica: un enfoque psicolingüístico del proceso de alfabetización inicial. *Psykhé*. 11, 1, 29-42.
- Ortiz, M. R. (2001). Concepciones tempranas acerca del lenguaje escrito en prelectores. *Infancia y Aprendizaje*, 24 , 215-231.
- Pavlidis, G. (1981). Sequence in eye movement and the early objective diagnosis of dyslexia. En G.Th. Pavlidis y T.R. Miles (Eds.). *Dyslexia Research and its applications to education*. Chichester, Wiley.
- Perfetti, C.A. Y Roth, S.F. (1981). Some of the interactive processes in reading and their role in reading skill. En A.M. Lesgold y C.A. Perfetti (Eds.). *Interactive processes in reading* (pp. 269-297). Hillsdale, N.J., LEA.
- Rivas, M. Y. ((2000).). *Dislexia, disortografía y disgrafía*. Madrid: Pirámide.
- Rueda, M. (1995). *La Lectura: Adquidición, Dificultades e Intervención*. Salamanca: Amarú.

- Sánchez Emilio, R. M. (1989). Estrategias de Intervención para la reeducación de niños con dificultades en el aprendizaje de la lectura y escritura. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 3-4 , 101-111.
- Sellés Nohales, P. (2006). Estado actual de la evaluación de los predictores y de las habilidades relacionadas con el desarrollo inicial de la lectura. *Aula Abierta*, 88 , 53-72.
- Sellés Nohales, P. M. (2010). Batería de Inicio a la Lectura (Bill 3-6): Diseño y Características Psicométricas. *Bordón* 62 (2) , 137-160.
- Sellés Nohales, P. y. Martínez Giménez, T., (2008). Evaluación de los predictores y facilitadores de la lectura: Análisis y comparación de pruebas en español y en inglés. *Bordon* 60-3 , 113-129.
- Share, D. L. (2004). Knowing letter names and learning letter sounds: A causal connection, *Journal of Experimental Child Psychology*, 88(3): 213-233.
- Slavin, R. E., Madden, N. A., Karweit, N. L., Dolan, L., & Wasik, B. A. (1992). *Success for All: A relentless approach to prevention and early intervention in elementary schools*. Arlington, VA: Educational Research Search.
- Solé, I. (1996). ¿Lectura en educación infantil? ¡Sí, Gracias!, *Aula*, 46: 15-18.
- Stanovich, K.E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequence of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quaterly*, 21, 360-407.
- Tellez, J.A. (2004). La comprensión de los textos escritos y la psicología cognitiva. Madrid. Dykinson.
- 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.
- Vellutino, F. (1987). Dislexia. *Investigación y Ciencia*, 128, 12-20.
- 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.
- Wolf, M., Bally, H., y Morris, R. (1986): Automaticity, retrieval processes, and reading: A longitudinal study in average and impaired readers, *Child Development*, 57: 988-1000.

ANEXOS

ANEXO I: La escala Wechsler Preeschool and Primary Intelligence Scale.....	46
ANEXO II: Batería Diagnóstica de la Competencia Básica para el Aprendizaje de la Lectura.	48
ANEXO III: prueba de Predicción Lectora	52
ANEXO IV: Exploración del Lenguaje Comprensivo y Expresivo	53
ANEXO V: ILLINOIS Test of Psycholinguistic Abilities	55
ANEXO VI: -Prueba de Segmentación Lingüística	56
ANEXO VII: Batería de Inicio a la Lectura para niños de 3 a 6 años	61

ANEXO I:

La escala WPPSI (Wechsler Preeschool and Primary Intelligence Scale)

El WPPSI-III es un instrumento de evaluación del funcionamiento cognitivo de niños desde 2 años y 6 meses hasta 7 años y 3 meses. Este rango de edad se divide en dos etapas (2:6 a 3:11 y 4:0 a 7:3), en cada una de las cuales se aplica una batería de pruebas diferente. La prueba incluye cuadernillos de anotación independientes para cada etapa.

En el 2º ciclo de la EI, aplicaríamos los test de la segunda etapa, se componen de:

-Área verbal:

Información

Es uno de los test principales en todos los grupos de edad. Evalúa la capacidad del sujeto para adquirir, conservar y recuperar conocimientos referidos a hechos generales y, por tanto, se relaciona con lo que denominamos Inteligencia Cristalizada. Supone, por tanto, una medida de la capacidad del sujeto para interiorizar información de su entorno y retenerla para un uso posterior. La atención, la memoria a largo plazo, la comprensión y expresión verbal también forman parte de las habilidades requeridas en este test.

Vocabulario

Evalúa la capacidad del niño para la formación de conceptos verbales y el nivel de comprensión de las palabras. También mide los conocimientos generales, potencial de aprendizaje y grado de desarrollo del lenguaje. El suelo de este test se ha ampliado con ítems visuales en los que el niño tiene que decir en voz alta el nombre del dibujo que aparece en el cuaderno de estímulos. El niño debe describir verbalmente primero objetos comunes y posteriormente conceptos que precisan de mayor abstracción.

Adivinanzas

El trabajo del niño consiste en identificar una serie de conceptos a partir de unas pistas verbales que se le van proporcionando. Estas pruebas analizan principalmente la capacidad de Razonamiento verbal, analógico y, también, general. También la capacidad de integrar y sintetizar distintos tipos de información, así como la generación de conceptos alternativos.

Comprensión

Evalúa el nivel de expresión y comprensión verbal así como la capacidad de razonar delante ciertas situaciones sociales. En cierto modo el niño ha de mostrar su conocimiento del entorno, la asimilación de las conductas convencionales, el juicio social, su sentido

común y su madurez. El niño debe escuchar una descripción verbal de una determinada situación. Se le pide que explique qué haría en dicha situación.

Semejanzas

Trata de valorar la capacidad del niño para la conceptualización. Para ello deberá distinguir los elementos esenciales de los accesorios de la información presentada verbalmente. Un buen rendimiento en esta tarea necesita capacidad para organizar la información en las categorías o conceptos adecuados. Este test es un buen índice del potencial de aprendizaje del niño.

-Área manipulativa:

Cubos

Los procesos que están implicados en la ejecución de la prueba son: la coordinación visomanual, la percepción y la organización visual. También la capacidad de separar la forma de la figura visual. Las tareas se realizan con pequeños cubos con caras de color blanco y rojo y el niño debe intentar copiar el modelo que se le presenta.

Matrices

Constituye una buena medida de la Inteligencia Fluida y también de la general. La tarea del niño en esta prueba consiste en escoger de una serie de elementos presentados visualmente el que completa una serie lógica. Necesita de atención visual y capacidad para establecer las relaciones que subyacen entre los diferentes ítems para encontrar el correcto.

Conceptos

Evalúa formación de conceptos y capacidad de abstracción. Los diferentes ítems están ordenados según una dificultad creciente. Al inicio la categorización se efectúa en base a elementos sensoriales como el color, forma o tamaño, posteriormente se hace necesario un razonamiento basado en representaciones más abstractas (objetos para jugar, dar luz, etc.)

Figuras Incompletas

Consiste en una tarea de identificar visualmente una parte de un dibujo que se ha omitido. Evalúa capacidad de atención y percepción visual, concentración y capacidad para distinguir los elementos esenciales de un objeto.

Rompecabezas

Evalúa la organización visoespacial, el reconocimiento del todo a partir de las partes, el razonamiento no verbal y las estrategias empleadas (ensayo-error u otros). También la coordinación visomanual, la flexibilidad cognitiva y el nivel de persistencia en la tarea (abandono de la tarea fácil o persistencia).

ANEXO II

Batería diagnóstica de la competencia básica para el aprendizaje de la lectura.

Ficha Técnica

Batería Diagnóstica de la Competencia Básica para el Aprendizaje de la Lectura

有 Autor: Santiago Molina García

有 Administración: Individual

有 Global o Específico: Especifico

有 Duración: 30 minutos en forma reducida y 60 minutos en forma ampliada.

有 Edad de Aplicación: 4 a 7 años

有 Área: Significación para el aprendizaje lenguaje escrito.

有 Materiales: Instructivo – Cuadernillos alumno- lápiz grafito – láminas

有 Características del Test: Es un instrumento largo pero es objetivo.

有 Confiabilidad: Existe estandarización.

有 Tabla de Puntaje: Puntuación Ponderada Global /

¿Qué evalúa?

Evalúa la competencia básica para el aprendizaje de la lectura en niños de 4 a 6 años

¿Cuál es su finalidad?

-Prevenir el fracaso del aprendizaje de la lectura (causa posterior del fracaso a lo largo de la enseñanza básica).

-También orienta al profesorado en las rehabilitaciones pertinentes, bien antes de que el niño fracase en el aprendizaje del lenguaje escrito o cuando ya se ha producido dicho fracaso.

Pruebas que Integran la Batería:

1. Coordinación viso-espacial
2. Reconocimiento de diferencias espaciales
3. Cierre Visual
4. Memoria Viso-espacial
5. Cierre Auditivo

6. Cierre Gramatical
7. Concreción –abstracción lexical
8. Consciencia Silábica
9. Consciencia Grafo-fonemática
- 10 .Memoria de Fonemas
11. Memoria de frases
12. Lateralización
13. Orientación derecha–izquierda
14. Estrategias usadas en el proceso lector
15. Articulación fonética

MODALIDADES: Prueba abreviada (6 test:1-2-3-6-9-10) o Prueba ampliada (todos)

Normas de Aplicación

- Debe aplicarse la forma reducida.
- Orden que se estime conveniente.
- Debe aplicarse los restantes test, solamente si es necesario.
- Los únicos test que hay que aplicar de la forma ampliada en todos los casos son: 5 14 15

Instrucciones Específicas para Cada Prueba

Test N°1: Coordinación Viso-espacial

有 Diez tarjetas en las que hay un dibujo, Un lápiz negro, Ensayo A 1-9

有 No se permite goma de borrar.

有“Te voy a mostrar unos dibujos para que los copies. Tu tendrás que hacer otros iguales donde yo te diga.”

有 Corrección: Tabla. N°1 Figura (nota 1) Puntuación Máxima Posible: 34

Test N° 2: Reconocimiento de Diferencias Espaciales

有 Hoja de cuaderno, lápiz bien afilado, goma.

有“Esta es una lámina llena de dibujos. Unos son iguales y otros son distintos. Lo que tu tienes que hacer es tachar con el lápiz los que no sean iguales

有 al primero que hay en cada Renglón. Si te equivocas puedes borrar con esta goma.

Vamos a hacer un ensayo en el primer renglón.”

Test N° 3: Cierre Visual

有“Aquí hay un cuadro y aquí debajo hay varios dibujos y a cada uno de ellos le falta un trozo. Todos ellos se parecen al de arriba si se les coloca el trozo que les falta, pero solo uno que, si se le coloca el trozo que le falta, es exactamente igual que el dibujo de arriba.

有 Lo que tú tienes que hacer mirar la figura y luego fijarte bien en todas las figuras de debajo. A continuación tienes que pensar qué cuadro de éstos es igual que el de arriba, suponiendo que le pusiéramos el trozo que le falta. Cuando hayas descubierto, lo tachas con el lápiz. Fíjate bien y ponle una cruz grande al dibujo que tu creas que es el más parecido al de arriba.”

Test N°4: Cierre Auditivo

有“Ahora te voy a decir unas palabras a las que le falta algo. Después que yo haya dicho cada palabra, tu tendrás que repetirla sin que le falte nada; ósea, tu tendrás que pronunciarla toda entera. Pero para que lo puedas hacer bien, primero te tienes que dar cuenta de qué estoy hablando. Escucha bien atento y verás qué fácil es.”

Test N° 5: Cierre Gramatical

有“Ahora vamos a jugar a un juego muy divertido. Yo te diré diciendo unas frases que están sin terminar y tu tendrás que terminarlas. Para que te resulte más fácil lo que tienes que hacer, te enseñaré una lámina cada vez.”

TEST N°6: Concreción–Abstracción Lexical

有“Ahora vamos a jugar a ver cuántas palabras conoces. Y te iré nombrando una a una y tú me dirás qué es cada una o qué quiere decir. Debes estar atento no confundas una palabra con otra que a lo mejor puede sonarte igual o de forma parecida.”

(se le nombran una serie y explicar su significado)

TEST N ° 7: Conciencia Silábica

有“Si yo digo esta palabra “mesa”, recalando muy enfáticamente cada sílaba, tú tienes que dar dos palmadas, porque yo he dado dos golpes de voz cuando te he dicho ME-SA”

有 2da PARTE

有“.....AHORA YO TE IRE DICIENDO LAS MISMAS PALABRAS QUE ANTES,
有 PERO TU NO TENDRÁS QUE DAR PALMADAS, SINO QUE EN ESTA HOJA
有 TENDRAS QUE PONER TANTAS CRUCES COMO GOLPES DE VOZ DE EN CADA
PALABRA.....”

TEST N°8: Conciencia Grafo Fonemática

有“Ahora vamos a hacer un trabajo como los que hacen los niños mayores y como el que acabas de hacer: vamos a hacer un dictado. Estoy seguro de que lo vas a hacer muy bien, porque eres listo. Yo te enseñare un dibujo y debajo tú tendrás que escribir lo que quiere decir ese dibujo fíjate bien. No tienes que copiar ese dibujo, sino escribir lo que quiere decir. Da igual que las letras que pongas sean grandes o pequeñas, feas o bonitas, lo que importa es que escribas.”

TEST N°9: Memoria de fonemas

El niño escucha una sílaba y tiene que encontrar entre varios dibujos, el que empieza por la sílaba que escucha. En total son 16 sílabas a identificar.

TEST N° 10: Lateralización

Se le presentan una serie de materiales y tiene que hacer con ellos lo que le indiquen.

TEST N°11: Orientación derecha-izquierda

Instrucciones que implican el conocimiento de derecha e izquierda

TEST N°12: Estrategias usadas en el proceso lector

Contar un cuento, en la viñeta que aparece en blanco, imaginar y narrar

TEST N°13: Articulación fonética,

Repetir palabras dadas

ANEXO III:

PRUEBA DE PREDICCIÓN LECTORA. PPL. Luis Bravo Valdivieso, 1997

Objetivo:

- Evaluar el grado de desarrollo de competencia lingüística alcanzado por el niño
- Determinar el desarrollo psicolingüístico en 3 áreas: fonológica, semántica y sintáctica
- Predecir el rendimiento lector de los alumnos que inicien su aprendizaje
- Detectar a los niños que terminaron educación inicial y podrían presentar problemas de lectura al cursar el Primer grado escolar.

Subtest: Consta de 4 tareas y cubre un rango de aplicación según la edad de 5 a 8 años.

-PPL-1: Aislar el primer fonema de una palabra. (Conciencia fonológica-fonemica)

Consiste en separar el primer fonema de 8 palabras escuchadas.

El examinador dice cada palabra, y ellos deben verbalizar el fonema de la primera letra, separándola del resto de la palabra. (Al escuchar pato: deben identificar el fonema /p/). Debe identificar el primer fonema y emitir el sonido. Si pronuncia el fonema inicial tendrá un punto. Si dice el nombre de la letra o si dice la sílaba tendrá 0. (Las palabras son: sapo, mesa, rosa, foca, gato, limón, pala y tuna).

-PPL-2: Análisis fonémico de una palabra

Consiste en segmentar 8 pseudopalabras en los fonemas que las componen (Ellas son: sil, mer, ado, nalu, tigo, pafi, bujo, resi). El niño debe pronunciar cada fonema, no las letras. Evalúa la Conciencia fonológica en un nivel más avanzado que la identificación del fonema inicial.

Al segmentar y emitir en forma secuencial los fonemas que forman parte de algunas pseudopalabras, tendrá un punto si logra secuenciarla correctamente. Tendrá 0 puntos si no separa todos los sonidos, altera su secuencia o nombra las letras.

-PPL-3: Determinar analogías verbales (Evalúa el aspecto semántico)

Consiste en completar 12 analogías verbales, tales como: "El pan se come, el agua..."; "El algodón es blando, el fierro... "; "El lápiz es largo, la pelota...". Evalúa aspectos semánticos y de razonamiento analógico. Cada respuesta correcta vale 1 punto. La respuesta incorrecta vale 0 puntos.

PPL-4: Ordenar palabras de una oración (Aspecto semántico y sintáctico)

Consiste en ordenar oralmente 8 oraciones simples de 3, 4 y 5 palabras. (Por ejemplo: "alto" "Juan" "es"). 0 puntos si es ordenada incorrectamente, 1 correcta.

ANEXOIV:

EXPLORACIÓN DEL LENGUAJE COMPRENSIVO Y EXPRESIVO

Autoras: María Jesús López Ginés, María Zurita Salellas, Ángeles Redón Díaz, Isabel García Martínez, Mercedes Santamaría M., Julia Inesta Martiarena, Eloísa Blanco Solsona.

Editorial: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial. Año de Publicación 1995

¿Cuál es el fin de su administración?

Evaluar la comprensión y elocución del lenguaje.

Objetivos de cada subtest

*Test de comprensión

-La comprensión del lenguaje evalúa dos aspectos: Nivel sensorio-perceptivo y verbal puro, a nivel semántico, analítico sintético y pensamiento

a) Nivel Sensorio-Perceptivo

-Aspecto Semántico

-Test de Madurez de H. Hildreth y N.L. Griffith :

Explorar la capacidad de comprensión verbal y cognitiva del niño

-Test léxico-semántico

Explorar la elocución y comprensión de términos (esquema corporal, partes animal, prendas de vestir, posición, orientación espacial, color, forma y tamaño.

-Peabody: Evaluar el nivel de vocabulario que tiene un sujeto

-Aspecto Analítico sintético

-Prueba de mandatos verbales (De 18 meses a 7 años)

Seguir órdenes simples y complejas de acuerdo a la edad

-Aspecto de Pensamiento

-Test de Decroly de causa-efecto (a partir de 5 años)

Emitir juicio de causa efecto en situaciones dadas

-Test de Maduración de H. Hildreth y N.L. Grriffiths. (De 4 a 7)

Explorar la capacidad de razonamiento a través de la comprensión de frases

b) Nivel Verbal Puro

-Escala L y M del test de Terman-Merril (5 a 9 años)

Explorar la comprensión verbal e integración gramatical mediante preguntas

***Test de elocución**

a) Órganos fonoarticulatorios y praxias

-Nivel anatómico:

Conocer el estado de los órganos fonoarticulatorios

-Nivel funcional

Conocer la movilidad de los órganos fonoarticulatorios

b) Exploración fonológica y fonética

-Exploración fonológica inducida y/o repetida

Conocer la articulación de cada fonema dentro de la palabra mediante el lenguaje inducido y/o repetido

-Exploración fonética

Conocer la articulación de cada fonema aislado, apoyándose en las vocales, mediante el lenguaje repetido

c) Percepción y discriminación auditiva

-Sonido: Conocer la capacidad de percibir y discriminar entre sonido-silencio

-Ritmo: Conocer la estructuración temporal del niño

-Discriminación auditiva de sonidos: del cuerpo, naturaleza, medio ambiente e instrumentos musicales

-Discriminación fonética: Reconocer vocales y consonantes

¿Cómo se administra?

La aplicación de estas pruebas se realizará de forma individual, no debiendo administrarse en una sola sesión todas ellas

En la evaluación del nivel sensorio-perceptivo es aconsejable una máximo de 3 pruebas por sesión y cada una de ellas pertenecer a una aspecto diferente (semántico, analítico sintético y pensamiento).

En el nivel verbal puro, se pasará en la misma sesión todas las preguntas correspondientes a la edad que se debe evaluar.

Las condiciones ambientales y anímicas del niño deben ser óptimas a la hora de la administración del test.

ANEXO V:

ILLINOIS Test of Psycholinguistic Abilities

Autores: Samuel A. Kirk, James J. McCarty y Winifred D. Kirk

Subtest del ITPA:

-Nivel Representativo

-Proceso receptivo

.Comprensión auditiva:

Evalúa la capacidad para obtener significado a partir de material presentado oralmente.

.Comprensión visual

Evalúa la capacidad para obtener significado de símbolos visuales, eligiendo, a partir de un conjunto de dibujos, el que es semejante al dibujo-estímulo

-Proceso de Organización

.Asociación auditiva

Evalúa la capacidad para relacionar conceptos que se presentan oralmente. La habilidad para manejar símbolos lingüísticos de manera significativa se pone a prueba mediante una serie de analogías verbales de dificultad creciente.

.Asociación visual

Evalúa la capacidad para relacionar conceptos presentados visualmente. El niño tiene que elegir el dibujo que está más próximamente relacionado con el dibujo estímulo

-Proceso de Expresión

.Expresión verbal

Evalúa la fluidez verbal del niño, medida a partir del número de conceptos expresados verbalmente.

.Expresión motora

-Nivel Automático

-Pruebas de Integración o cierre (gramatical y visual)

-Pruebas de memoria secuencial auditiva (auditiva y visomotora)

ANEXO VI:

Prueba de Segmentación Lingüística. P.S.L. Jiménez, J.E. y Ortíz, M.R., 1996

I. SEGMENTACION LEXICA

Tarea: presentar oraciones a nivel oral para que el niño reconozca el número de palabras contenidas en la oración.

Instrucciones.- "Te voy a decir unas frases. Tienes que adivinar cuántas palabras tiene. Primero lo hago yo. Fíjate, voy a decir una frase: *Juan corre*. Tiene 2 palabras: JUAN – CORRE (se dan palmadas acompañando la pronunciación. Ahora dime las palabras de las siguientes frases".

1.- Espinete salta (2)	5.- Esqueleto sube al castillo (4)
2.- Epi bebe agua (3)	6.- El coche es encarnado (3)
3.- Piraña come bocadillos (3)	7.- Superman tiene una capa azul (5)
4.- Chema lava ropa sucia (4)	8.- El pájaro se ríe (3)

II. AISLAR SILABAS Y FONEMAS EN LA PALABRAS

Tarea: en series de dibujos buscar aquellos cuyos nombres contienen:

a) El fonema vocálico emitido por el examinador en posición inicial (/i/: en los dibujos de indio, reloj, pipa, grifo).

b) La sílaba en posición inicial (/sa/ en dibujos de saco, tambor, barca, luna) y final (/na/ en dibujos de saco, tambor, barca, luna).

c) El fonema consonántico en posición inicial /f/ en dibujos de foca, gallina, tractor dado) y final (/r/ en dibujos de foca, gallina, tractor dado).

Instrucciones: "Te voy a enseñar unos dibujos. Vamos a hacer otro juego. Fíjate en estos dibujos. Me vas a decir el nombre de cada dibujo..... ". Ahora te voy a enseñar otros dibujos..... Dime el nombre de estos dibujos (sol, araña, loro, martillo). Ahora divina qué dibujo empieza por "a", ("ll", "d", etc)".

9.- /a/	sol	araña (x)	loro	martillo
10.- /l/	oso	lluvia (x)	campanar	candado
11.- /d/	ancla	maleta	dedo (x)	bombilla

B.- "Dime el nombre de estos dibujos. Ahora adivina cuál de estos dibujos termina en "e" ("lo", "s")".

12.- /e/	pala	tortuga	llave (x)	pato
13.- /lo/	león	polo (x)	barco	mariposa
14.- /s/	bota	píes (x)	patín	árbol

III. OMISION DE SILABAS Y FONEMAS EN LAS PALABRAS

Tarea: nombrar series de dibujos omitiendo: fonema vocálico inicial (oveja: veja; uva: va); la sílaba inicial (boca: ca; pino: no) y la sílaba final (boca: bo; camisa: cami).

Instrucciones: "... Me vas a decir el nombre de los dibujos pero sin decir el final".

15	16	17	18	19
rana	perro	caña	gallina	bombilla
ra	pe	ca	ga	bombi
()	()	()	()	()

Instrucciones "Ahora vamos a jugar a decir el nombre de dibujos pero sin decir el principio".

20	21	22	23	24
elefante	ojo	ala	iglesia	oreja
lefante	jo	la	glesia	eja
()	()	()	()	()

Instrucciones "Vamos a seguir jugando a quitarle lo primero del nombre de los dibujos".

25	26	27	28
ratón	silla	coche	paloma
ton	lla	che	loma
()	()	()	()

IV. RECONOCER SI LA SILABA INICIAL y/o FINAL COINCIDE CON LA DE OTRA PALABRA.

Tarea: presentar oralmente pares de palabras para que el niño reconozca e identifique sílabas:

- a) En pares de palabras bisílabas si empiezan por la misma sílaba (caña-carro).
- b) En pares de palabras bisílabas si terminan con la misma sílaba (sopa-pipa).
- c) En pares de palabras trisílabas si finalizan con la misma sílaba (sobrino-rábano).

Instrucciones: "Ahora te voy a decir palabras para que tú me digas si suenan igual, y en qué se parecen".

29	30	31	32	33	34
<u>p</u> alo- <u>p</u> ato	<u>g</u> oma- <u>g</u> orra	sopa- <u>l</u> ima	<u>b</u> oca- <u>b</u> ola	pino- <u>c</u> aja	libro- <u>c</u> asa
I	I	D	I	D	D
pa	go	()	bo	()	()
()	()		()		

Instrucciones "Ahora te voy a decir palabras para que tú me digas si suenan igual al final, y en qué se parecen".

35	36	37	38	39
moto- <u>v</u> ela	tele- <u>c</u> ole	foto- <u>l</u> eña	luna- <u>c</u> oche	Vaso- <u>q</u> ueso
D	I	D	D	I
()	le	()	()	so
	()			()

Instrucciones "Ahora te voy a decir más palabras para que tú me digas si suenan igual al final y en qué se parecen". (La sílaba final tiene que ser igual).

40	41	42	43	44
maleta- <u>c</u> arpeta	caldero- <u>z</u> apato	oreja- <u>b</u> andeja	chaqueta- <u>m</u> olino	camello- <u>s</u> irena
I	I	I	D	D
ta	to	ja	D	()
()	()	()	()	
45	46	47	48	

cochino-cartera D ()	caseta-escoba I ba ()	pepino-camino I no ()	campana-botella D ()	
-----------------------------	---------------------------------	---------------------------------	-----------------------------	--

V. CONTAR LAS SILABAS EN UNA PALABRA

Tarea: contar las sílabas de palabras presentadas oralmente, pudiéndose ayudar el niño de los dedos, palmadas o bloques manipulables.

Instrucciones: "Yo te digo una palabra y tú me dices cuántas partes tiene".

49	50	51	52	53
niño ni/ño ()	beso be/so ()	silla si/lla ()	globo glo/bo ()	piedra pie/dra ()
54	55	56	57	58
barriga ba/rri/ga ()	comida co/mi/da ()	cabeza ca/be/za ()	sombrero som/bre/ro ()	escribir es/crí/bir ()

VI. RECONOCER Y PRONUNCIAR LA PALABRA DESCOMPUESTA EN UNA SECUENCIA DE SILABAS

Tarea: presentar palabras bisílabas y trisílabas descompuestas en sílabas manteniendo un intervalo de separación constante entre ellas. El niño ha de reconocer y pronunciar las palabras que se forman con ellas: el niño escucha la secuencia po--ta--je, y luego ha de reconocer y pronunciar y pronunciar esa palabra.

Instrucciones "Primero vas a escuchar, y luego me vas a decir qué palabra es".

59	60	61	62	63
es--tre--lla estrella ()	de--pri--sa damisa ()	bi--go--te bigote ()	ce--pi--llo cepillo ()	mo--ja--do mojado ()

VII. OMISION DE SILABAS EN LAS PALABRAS

La tarea consiste en nombrar series de dibujos omitiendo la sílaba que indica el examinador en posición inicial o final en palabras bisílabas y trisílabas: tapa--> ta--; libreta--> libre--.

Instrucciones "Ahora te voy a enseñar más dibujos y tú me los vas a decir pero quitándole ahora la /ma/".

64	65	66	67	68
goma	cama	maceta	mano	maleta
go	ca	mace	no	mata
()	()	()	()	()

Instrucciones "Ahora me vas a decir el nombre de estos dibujos pero le tienes que quitar /bo/".

69	70	71	72	73
rabo	globo	botón	bota	botella
ra	glo	ton	ta	tella
()	()	()	()	()

ANEXO VII

BIL 3-6 Batería de Inicio a la Lectura para niños de 3 a 6 años

Nombre y Apellidos:.....

 Curso:Años y fecha nacimiento.....
 Colegio: Fecha pase:
 Observaciones.....

RESUMEN DE PUNTUACIONES	Puntuación	Directa
Percentil		
CONOCIMIENTO FONOLÓGICO (CtF)		
Rima (Rim)		
Contar Palabras (CoP)		
Contar Sílabas (CoS)		
Aislar Sílabas y fonemas (ASF)		
Omisión de Sílabas (OmS)		
CONOCIMIENTO ALFABÉTICO (CtA)		
CONOCIMIENTO METALINGÜÍSTICO (CtM)		
Reconocer Palabras (ReP)		
Reconocer Frases (ReF)		
Funciones de la Lectura (FuL)		
HABILIDADES LINGÜÍSTICAS (HaL)		
Vocabulario (Voc)		
Articulación (Art)		
Conceptos Básicos (CoB)		
Estructuras Gramaticales (EsG)		
PROCESOS COGNITIVOS (PrC)		
Memoria Secuencial Auditiva (MSA)		
Percepción (Per)		

1. VOCABULARIO

Instrucciones

“Vas a ver unos dibujos y me tienes que decir qué son”.

Se le enseña el barco y se le dice: “¿Qué es esto? A continuación, se espera a que conteste, si no lo hace se le dice qué es, y se sigue con el siguiente.

Ítem	Respuesta	Puntuación
playa		
canguro		
puente		
trompeta		
tronco		
granja		
pintor		
ciudad		
TOTAL.....		

Puntuación: 1 punto por cada respuesta dada correctamente.

2. ARTICULACIÓN

Instrucciones

“Te voy a decir unas palabras y tú tienes que repetir las. Por ejemplo: pala. Repítela tú”.

Se le anima a que la repita. Cuando lo ha entendido se pasa a las siguientes.

Lista	Respuesta	Puntuación
Rama		
Escala		
Garrapata		
Almena		
Carta		
Ardilla		
Prudente		
Cruel		
Bisagra		
Blanquecino		
Drácula		
Astronómico		
Práctico		
Ambiente		
Entrada		
TOTAL.....		

Puntuación: 1 punto por cada respuesta correcta (Observar si es lenguaje inmaduro)

3. MEMORIA SECUENCIAL AUDITIVA

Instrucciones

“Vas a oír unas palabras y tú tienes que repetirlas. Por ejemplo: lata-caja. Repítelas”.

Se le anima a que las repita y si no lo hace, se le dice: “lata-caja, ¿ves? Es muy fácil. Ahora tú”.

Se le dice el primer ítem (camisa-sofá-sol), y se le anima a que lo repita. Una vez que el niño entiende la instrucción, se pasan los demás ítems. Solo se repite una vez cada ítem.

<i>Ítems</i>	<i>Respuesta</i>	<i>Puntuación</i>
1. camisa- sofá- sol		
2. conejo- caliente- chaqueta		
3. bandera-hoja-luna- pelota		
4. antes- número-alegre- hoy		
5. lejos- mañana-mucho-siempre		
6. poco-gracioso- nunca- cerca		
7. El niño toma un vaso de leche cada mañana antes de ir al colegio.		
8. La niña mete su libreta roja en la mochila cuando acaba la clase		

TOTAL.....

Puntuación: 1 punto por cada palabra que repita.

4. CAPACIDAD PERCEPTIVA

Instrucciones

Se le enseña el primer ítem “¿Ves este dibujo? Pues ahora mira aquí (en la fila), tienes que encontrar los dibujitos que son iguales al que tienes ahí (se señala el modelo). Una vez que lo identifica, debe rodearlo con un lápiz. Luego se le pregunta: “¿Hay alguno más? ¿Si? muy bien, márcalos. Una vez que lo ha entendido se pasa a los siguientes: ”Bien, ahora haz lo mismo con todos los demás”. Si se observa que se distrae, centrar la atención del niño puesto que la prueba mide la capacidad perceptiva no la capacidad atencional.

<i>ítem</i>	<i>Puntuación</i>
<i>d</i>	
	
<i>m</i>	
<i>v</i>	
<i>a</i>	
<i>n</i>	
<i>p</i>	
<i>j</i>	
<i>b</i>	
TOTAL.....	

Puntuación: 1 punto por cada dibujo tachado correctamente.

5. CONOCIMIENTO ALFABÉTICO

Instrucciones

“Ahora vas a ver unas letras y me tienes que decir cuáles son”.

Se le enseña la primera letra y se le pregunta: “¿Cuál es esta letra?” o “¿Cómo se llama?” Si no lo sabe se le dice: “Es la letra u, ahora te toca a ti ¿Cuál es esta letra?”.

Se sigue con las demás.

Vocales

Ítem	Respuesta	Ítem	Respuesta
U		u	
E		o	
O		a	
I		e	
A		i	

Consonantes

Ítem	Respuesta	Ítem	Respuesta
B		b	
C		c	
L		l	
M		m	
P		p	
R		r	
Z		z	

TOTAL..... Puntuación: 1 punto por cada respuesta correcta. Se dará como válida tanto el nombre de la letra como el sonido.

6. CONOCIMIENTO METALINGÜÍSTICO: RECONOCER PALABRAS

Instrucciones

“Ahora me vas a decir si lo que ves es una palabra o no”. Se le señala la primera imagen y se le pregunta “¿Es esto una palabra? ¿Si o no?”. No se dan ejemplos. Se pasa a otra.

Ítems	Respuesta	Puntuación (1-0)
Pu12	SI / NO	
Rosa	SI / NO	
R	SI / NO	
MAÑANA	SI / NO	
345678	SI / NO	
Ñ. . ÄÅF	SI / NO	
M	SI / NO	
Laura	SI / NO	

Puntuación: 1 punto por cada ítem identificado correctamente.

7. CONOCIMIENTO FONOLÓGICO: CONTAR PALABRAS

Instrucciones

“Ahora vas a oír unas frases y me tienes que decir cuántas partes tienen. Mira: María salta (se acompaña cada palabra con una palmada”). ¿Ves? Tiene dos palabras María (palmada), salta (palmada). Ahora tú” Se le dice: “Pablo come”. “¿Cuántas palabras tiene? Hazlo con las palmadas.” Si no lo hace se lo volvemos a hacer nosotros.

“Pablo (palmada) come (palmada). Son dos palabras, ¿ves? Ahora tú solo.

Se le van diciendo las frases y se le pregunta por el número de palabras de cada una. Debe indicarlo mediante palmadas.

<i>Items</i>	<i>Respuesta</i>	<i>Puntuación</i>
1. Laura baila (2)		
2. Celia come pan (3)		
3. Rosa coge una manzana (4)		
4. El niño corre mucho (4)		
5. María compra flores (3)		
6. La mochila de Jaime (4)		
TOTAL.....		

Puntuación: 1 punto por cada frase analizada correctamente.

8. CONOCIMIENTO METALINGÜÍSTICO: RECONOCER FRASES

Instrucciones

“Ahora vas a ver unas frases como las que se ven en los cuentos o en los libros. Algunas de las que están aquí están mal escritas. Me tienes que decir si lo que te voy a señalar son frases bien escritas o no”.

Se le señalan los ítems y se le pregunta: ¿Es esto una frase? ¿Está esto bien escrito?

Así con todas las frases.

<i>Items</i>	<i>Respuestas</i>	<i>Puntuación</i>
Ítem 1	SI / NO	
Ítem 2	SI / NO	
Ítem 3	SI / NO	
Ítem 4	SI / NO	
Ítem 5	SI / NO	
TOTAL.....		

Puntuación: 1 punto por cada frase identificada correctamente

9. CONOCIMIENTO FONOLÓGICO: AISLAR SÍLABAS Y FONEMAS

Instrucciones

Se dice el nombre de los dibujos y se pregunta “¿Cuál empieza por CO?”

Si no contesta, se le dice “Vamos a ver, rana ¿empieza por CO?, No. Ojo, empieza por CO, tampoco y coche, empieza por CO. Sí, es coche ¿lo ves?”

A continuación se le anima a que repita el nombre de cada fila de dibujos y se le pregunta:

Ítems	Respuesta	Puntuación
Camisa, vaca, maleta, taza		
¿Cuál empieza por va?		
Pelota, jarra, manzana, perro		
¿Cuál empieza por man?		
Mariposa, caballo, gorra, cuchara		
¿Cuál empieza por go?		
Flor, gato, árbol, mariposa		
¿Cuál empieza por a?		
Tarta, regadera, caballo, pez		
¿Cuál empieza por p?		
Coche, oso, cereza, serpiente		
¿Cuál empieza por s?		
Cuchara, campana, zapato, vaca		
¿Cuál empieza por z?		
Naranja, perro, pantalón, televisión		
¿Cuál empieza por n?		

10 CONOCIMIENTO METALINGÜÍSTICO: FUNCIONES DE LA LECTURA

Instrucciones

“Te voy a contar unas historias, en las que algunas personas están leyendo. Me tienes que decir para qué leen las personas de las historias, para qué les sirve leer”

Se empieza a contar las escenas y luego se le pregunta: “¿Para qué le ha servido leer?”

Primera escena

Relato de la escena

La mamá abre la nevera y coge la caja de leche. Quiere ponerse un vaso de leche, pero se da cuenta de que no queda.

Apunta en la pizarrita de la nevera la palabra leche. La mamá ha cogido la nota de la nevera y está en el supermercado

comprando leche. ¿Para qué le ha servido a la mamá escribir y leer la nota?

Respuesta

.....

Segunda escena

Relato de la escena

Unos niños están aburridos. Una de las niñas coge un libro de cuentos y luego se pone a leer el cuento a los demás.

Todos la escuchan atentamente y se lo pasan muy bien. ¿Para qué les ha servido leer el cuento?

Respuesta

.....

Tercera escena

Relato de la escena

Un señor abre el buzón de las cartas. Del buzón saca un montón de cartas y un folleto de publicidad de una frutería. El señor lee el folleto. Luego el señor se va a la frutería y compra fruta. ¿Para qué le ha servido al señor leer el folleto de la frutería?.

Respuesta

.....

Cuarta escena

Relato de la escena

Un maestro está enseñando las vocales en el colegio. El niño las lee en el libro y las estudia. Al día siguiente el niño se sabe las vocales. ¿Para qué le ha servido al niño leer el libro?.

Respuesta

.....

Quinta escena

Relato de la escena

Un señor va a un quiosco y compra un periódico. Luego se sienta en un banco y se pone a leer el periódico. ¿Para qué le sirve al señor leer el periódico?.

Respuesta

.....

TOTAL

Puntuación: 1 punto por cada respuesta en que aparezca el uso correcto de la lectura

11. CONOCIMIENTO DE ESTRUCTURAS GRAMATICALES

Instrucciones

“Ahora vas a oír unas frases, y me tienes que decir si están bien o no”. Por ejemplo si yo digo: “la casa es amarilla” ¿Está bien dicho?”, Se le anima a que conteste, si no contesta se le dice: “sí, esta bien dicho. Pero, si yo digo “rojo coche es”, ¿está bien dicho?”. Se le anima a que conteste, si no se le dice. “No, no está bien. Ahora tú”. A partir de ahora se le dicen las frases y se le pregunta “¿está bien dicho?”.

Ítems	Respuesta	Puntuación
El niño dibuja una casa	CORRECTA / INCORRECTA	
El coche cayó tienda	CORRECTA / INCORRECTA	
Mariposa cansada a Juan	CORRECTA / INCORRECTA	
El ciclista rompió pierna	CORRECTA / INCORRECTA	
El perro está cansada	CORRECTA / INCORRECTA	

Mónica pasea por el parque	CORRECTA / INCORRECTA
TOTAL.....Puntuación:	

1 punto por cada respuesta acertada.

12 CONOCIMIENTO DE CONCEPTOS BASICOS

Instrucciones

“Vamos a ver estos dibujos”. *Se empieza con el ejemplo.* “Mira, aquí hay unos ratoncitos, dime ¿Cuál está arriba de la escalera?” *Se le anima a que conteste.* Si no se le dice: “mira este ratoncito está arriba de la escalera. Ahora tú: ¿Cuál está debajo?”. *Se le anima a que conteste.* Cuando lo haya entendido se pasa a los siguientes dibujos

Ítems	Respuesta	Puntuación
Arriba-abajo (ejemplo)		
Más lejos ¿qué ratón está más lejos del queso?		
Encima ¿qué gatito está encima de la mesa?		
Casi ¿qué tarta está casi terminada?		
Cada ¿qué manzana tiene cada una un gusanito?		
Después de ¿donde vemos al ratoncito después de haber comido?		
Nunca ¿qué cosa no te comerías nunca?		
Mitad ¿dónde queda la mitad de la manzana?		
Separados ¿qué ratones están separados?		
TOTAL.....		

Puntuación: 1 punto por cada respuesta correcta.

13. CONOCIMIENTO FONOLÓGICO: RIMA

Instrucciones:

“Vamos a seguir jugando: te voy a decir dos palabras. Tienes que fijarte para ver si al final suenan igual. Mira, fijate en mis labios”. Se alargan la pronunciación de la sílaba que es igual en las dos palabras. “Pelooo-malooo”. ¿Terminan igual? ¿Se ponen los labios de la misma forma? ¿Qué se repite? Terminan en...” Se anima a que responda, si no se le dice: “Terminan en lo. ¿Lo entiendes?” “Ahora, te voy a decir más palabras para que me digas si terminan igual y en que se parecen”

1- rana-lana **SI / NO**

3- camión-ratón **SI / NO**

5- seta-pera **SI / NO**

7- camisa-sopera **SI / NO**

9- sereno-espino **SI / NO**

11- pelota-zapato **SI / NO**

TOTAL.....

Puntuación: 1 punto por cada respuesta correcta.

2- pino-puro **SI / NO**

4- sobre-cobre **SI / NO**

6- raqueta-maleta **SI / NO**

8- frutero-escoba **SI / NO**

10- espejo-conejo **SI / NO**

12- zumo-piña **SI / NO**

14. CONOCIMIENTO FONOLÓGICO: CONTAR SÍLABAS

Instrucciones

“Ahora me vas a decir si lo que ves es una palabra o no”. Se le señala la primera imagen y se le pregunta “¿Es esto una palabra? ¿Si o no?”. No se dan ejemplos. Se pasa a las siguientes.

<i>Ítems</i>	<i>Respuesta</i>	<i>Puntuación</i>
1.Sol		
2.Pez		
3. Pino		
4. Seta		
5. Coche		
6. Fresa		
7. Árbol		
8. Maleta		
9. Nevera		
10. Conejo		
11.Campana		
12. Labrador		
13. Mariposa		
14. Zapatilla		
TOTAL.....		

Puntuación: 1 punto por cada ítem identificado correctamente.

15. CONOCIMIENTO FONOLÓGICO: OMISIÓN DE SÍLABAS

Instrucciones

Mira este dibujo. Es una gallina. Ahora tú tienes que decir el nombre del dibujo sin decir el final:

Mira, así: “Galli, ¿lo ves? Ahora tú, aquí tienes un perro ¿Cómo sería sin decir el final...?”

“Se anima al niño a que lo diga y si no se le dice “pe”. Dime el nombre de los dibujos siguientes sin decir el final...”

<i>Elemento</i>	<i>Respuesta</i>	<i>Puntuación</i>
Silla		
Botella		
Mesa		
Caballo		
Gato		
TOTAL.....		

Puntuación: 1 punto por cada respuesta correcta.