

ALBA AYUSO LANCHARES
INÉS RUIZ REQUIES
ROSA BELÉN SANTIAGO PARDO
(Coords.)

GUÍA DE EVALUACIÓN DEL LENGUAJE ESCRITO



Universidad de Valladolid

ALBA AYUSO LANCHARES
INÉS RUIZ REQUIES
ROSA BELÉN SANTIAGO PARDO
(Coords.)

GUÍA DE EVALUACIÓN DEL LENGUAJE ESCRITO



EDICIONES
Universidad
de
Valladolid

GUÍA DE EVALUACIÓN DEL LENGUAJE ESCRITO



Reconocimiento–NoComercial–SinObraDerivada (CC BY-NC-ND)

Los autores. Valladolid. 2023

EDICIONES UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

Preimpresión: Ediciones Universidad de Valladolid

Diseño de cubierta: Ediciones Universidad de Valladolid

ISBN 978-84-1320-262-4

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	9
<i>Alba Ayuso Lancharas, Inés Ruíz Requies y Rosa Belén Santiago Pardo.</i>	
1. DIFICULTADES ESPECÍFICAS EN EL APRENDIZAJE LECTOR Y ESCRITOR.....	10
2. TIPOS DE INSTRUMENTOS PARA REALIZAR LA EVALUACIÓN DEL LENGUAJE ESCRITO.....	11
BIBLIOGRAFÍA.....	12
ANÁLISIS Y APLICACIÓN DE LA BATERÍA DE INICIO A LA LECTURA (BIL 3-6).....	15
<i>Enrique González Martín</i>	
1. DESCRIPCIÓN DE LA PRUEBA	15
2. DIFICULTADES Y POSIBLES SOLUCIONES EN EL DESARROLLO DE LA PRUEBA	17
3. EJEMPLO DE CÓMO APLICAR LA PRUEBA	19
4. EJEMPLO DE INFORME QUE INCLUYA LOS RESULTADOS DE ESTA PRUEBA	19
BIBLIOGRAFÍA.....	23
ANÁLISIS Y APLICACIÓN DE LA PRUEBA DE PRECURSORES DE LECTURA (PRELEC) ..	25
<i>Beatriz de Diego-Lázaro</i>	
1. DESCRIPCIÓN DE LA PRUEBA	25
2. APLICACIÓN DE LA PRUEBA	27
3. CORRECCIÓN E INTERPRETACIÓN DE LA PRUEBA	28
4. DIFICULTADES Y POSIBLES SOLUCIONES EN EL DESARROLLO DE LA PRUEBA	29
5. EJEMPLO DE CÓMO APLICAR LA PRUEBA	30
6. EJEMPLO DE INFORME QUE INCLUYA LOS RESULTADOS DE ESTA PRUEBA	31
BIBLIOGRAFÍA.....	32
ANÁLISIS Y APLICACIÓN DEL TEST PARA LA DETECCIÓN DE LA DISLEXIA EN NIÑOS (DST-J)	33
<i>Irene Alonso Moro y Sara Fernández Costa</i>	
1. DESCRIPCIÓN DE LA PRUEBA	34
2. APLICACIÓN DE LA PRUEBA	36
3. CORRECCIÓN E INTERPRETACIÓN DE LA PRUEBA	40
4. DIFICULTADES Y POSIBLES SOLUCIONES EN EL DESARROLLO DE LA PRUEBA	41
5. EJEMPLO DE CÓMO APLICAR LA PRUEBA	42
6. EJEMPLO DE INFORME LOGOPÉDICO	42
BIBLIOGRAFÍA.....	44
ANÁLISIS Y APLICACIÓN DE LA PRUEBA DE COMPRENSIÓN LECTORA (ACL).....	45
<i>Elena Ruíz Ruíz</i>	
1. DESCRIPCIÓN DE LA PRUEBA	46
2. APLICACIÓN DE LA PRUEBA	51
3. CORRECCIÓN E INTERPRETACIÓN DE LA PRUEBA	52
4. DIFICULTADES Y POSIBLES SOLUCIONES EN EL DESARROLLO DE LA PRUEBA	53
5. EJEMPLO DE CÓMO APLICAR LA PRUEBA	54
6. EJEMPLO DE INFORME.....	55
7. CONSIDERACIONES FINALES.....	56
BIBLIOGRAFÍA.....	56

ANÁLISIS Y APLICACIÓN DEL TEST DE LECTURA Y ESCRITURA EN ESPAÑOL (TEST LEE).....	59
<i>Verónica del Villar López</i>	
1. DESCRIPCIÓN DE LA PRUEBA	60
2. APLICACIÓN DE LA PRUEBA	63
3. CORRECCIÓN E INTERPRETACIÓN DE LA PRUEBA	64
4. DIFICULTADES Y POSIBLES SOLUCIONES EN EL DESARROLLO DE LA PRUEBA	64
5. EJEMPLO DE CÓMO APLICAR LA PRUEBA	65
6. EJEMPLO DE INFORME QUE INCLUYA LOS RESULTADOS DE ESTA PRUEBA	66
BIBLIOGRAFÍA.....	69
ANÁLISIS Y APLICACIÓN DE LA ESCALA MAGALLANES DE LECTURA Y ESCRITURA: TALE 2000.....	71
<i>Carolina Sánchez Gil</i>	
1. DESCRIPCIÓN DE LA PRUEBA	72
2. DIFICULTADES Y POSIBLES SOLUCIONES EN EL DESARROLLO DE LA PRUEBA	74
3. EJEMPLO DE CÓMO APLICAR LA PRUEBA	75
4. EJEMPLO DE INFORME LOGOPÉDICO DE LA ESCALA MAGALLANES TALE 2000.....	75
BIBLIOGRAFÍA.....	78
ANÁLISIS Y APLICACIÓN DE LA BATERÍA DE EVALUACIÓN DE LOS PROCESOS DE ESCRITURA (PROESC).....	81
<i>Jesús María Gómez-Campo</i>	
1. DESCRIPCIÓN DE LA PRUEBA	82
2. APLICACIÓN DE LA PRUEBA	84
3. CORRECCIÓN E INTERPRETACIÓN DE LA PRUEBA	86
4. DIFICULTADES Y POSIBLES SOLUCIONES EN EL DESARROLLO DE LA PRUEBA	88
5. EJEMPLO DE CÓMO APLICAR LA PRUEBA	88
6. EJEMPLO DE INFORME QUE INCLUYA LOS RESULTADOS DE ESTA PRUEBA	89
BIBLIOGRAFÍA.....	91
ANÁLISIS Y APLICACIÓN DEL PROLEC-R: BATERÍA DE EVALUACIÓN DE LOS PROCESOS LECTORES REVISADA.....	93
<i>María del Mar Valderrábano Yudego</i>	
1. DESCRIPCIÓN DE LA PRUEBA	93
2. APLICACIÓN DE LA PRUEBA	96
3. CORRECCIÓN E INTERPRETACIÓN DE LA PRUEBA	98
4. DIFICULTADES Y POSIBLES SOLUCIONES EN EL DESARROLLO DE LA PRUEBA	98
5. EJEMPLO DE CÓMO APLICAR LA PRUEBA	99
6. EJEMPLO DE INFORME QUE INCLUYA LOS RESULTADOS DE ESTA PRUEBA	100
BIBLIOGRAFÍA.....	102
ANÁLISIS Y APLICACIÓN DEL PROLEC-SE-R.	103
<i>M. Inmaculada Gallego Gutiérrez</i>	
1. DESCRIPCIÓN DE LA PRUEBA	104
2. APLICACIÓN DE LA PRUEBA	111
3. CORRECCIÓN E INTERPRETACIÓN DE LA PRUEBA	112
4. INTERPRETACIÓN DE LA BATERÍA COMPLETA	113
5. DIFICULTADES Y POSIBLES SOLUCIONES EN EL DESARROLLO DE LA PRUEBA	115
6. EJEMPLO DE CÓMO APLICAR LA PRUEBA	116
7. EJEMPLO DE INFORME QUE INCLUYA LOS RESULTADOS DE ESTA PRUEBA	116
BIBLIOGRAFÍA.....	120

INTRODUCCIÓN

Alba Ayuso Lanchares, Inés Ruíz Requies y Rosa Belén Santiago Pardo.

Universidad de Valladolid

alba.ayuso@uva.es, inesrure@uva.es, rosabelen.santiago@uva.es

El libro actual que se titula *Guía de Evaluación del Lenguaje Escrito* ha sido producido como resultado del Proyecto de Innovación Docente (PID) llamado Guía de Evaluación del Lenguaje Escrito (PID 010). Este proyecto recibió una calificación excelente y se realizó durante el curso académico 2022-2023. Se trata de una continuación del PID anterior, del que se realizó la publicación de la *Guía de Evaluación del Lenguaje Oral* (Ayuso-Lanchares & Santiago-Pardo, 2022) editada por la Universidad de Valladolid.

El PID: *Guía de Evaluación del Lenguaje Escrito* ha sido llevado a cabo de manera interdisciplinar e intercampus, dentro de la Universidad de Valladolid (Valladolid, Palencia y Segovia), para los estudiantes de Grado en Educación Primaria, Grado en Educación Infantil, Grado en Logopedia y Doble Grado de Educación Infantil y Primaria. El objetivo principal de este proyecto fue que los estudiantes aprendieran a aplicar correctamente las pruebas de evaluación del lenguaje escrito a través de las prácticas de aula y les permitiera así, acercarse a la realidad profesional a la cual deberán enfrentarse al finalizar sus estudios. Además, se buscó establecer y consolidar una red de colaboración entre los profesores de los tres campus para trabajar coordinadamente en asignaturas con contenidos similares.

Se considera que esta guía sea de gran utilidad para los futuros maestros y logopedas, dado que aprenderán a aplicar pruebas de lenguaje escrito para todos los profesionales que la consulten. Concretamente, es fundamental para los casos de dislexia, donde se requiere de colaboración entre diversos profesionales, como maestros de pedagogía terapéutica, maestros de audición y lenguaje, psicólogos y logopedas (Ministerio de Educación y Cultura del Gobierno Español, 2012). En muchas ocasiones, el profesional que detecta un posible problema en el niño es el maestro y, posteriormente, el tratamiento lo suele llevar a cabo un terapeuta, como puede ser un logopeda, por lo que se debe abordar de manera multidisciplinar (Anacleto & Baussier, 2016).

Teniendo esto en cuenta, es necesario formar a todos los profesionales implicados. A pesar de que actualmente los maestros tienen ciertos conocimientos

sobre este tema, en investigaciones como la de Echegaray-Bengoia y Soriano-Ferrer (2016) se explica que, en ocasiones, algunos profesionales tienen ciertas creencias erróneas en torno a la dislexia. Otros autores, como Barba-Tellez et al. (2019), explican la necesidad de llevar a cabo formación docente explícita que mejore los conocimientos de este colectivo sobre las tendencias actuales en torno a la dislexia, como puede ser el diagnóstico y la detección de ésta. Por lo que esta guía, puede ser de gran utilidad para estos profesionales.

1. DIFICULTADES ESPECÍFICAS EN EL APRENDIZAJE LECTOR Y ESCRITOR

De acuerdo con los estudios realizados por Snowling y Melby-Lervage (2016), se estima que entre un 3% y un 7% de los escolares tienen dificultades específicas para leer y reconocer las palabras de manera precisa y fluida. Para determinar si un niño presenta estas dificultades, se utiliza como criterio una puntuación inferior a 1.5 desviaciones estándar por debajo de la media en su rendimiento lector. Según la definición dada por Fletcher et al. (2019), las dificultades específicas de aprendizaje de la lectura se refieren a un bajo rendimiento en la lectura precisa y fluida de palabras que persiste a pesar de los contextos y las intervenciones que se implementan para abordarlas. Además, estas dificultades no se pueden atribuir a déficits sensoriales o cognitivos generales. Históricamente, en el ámbito clínico, se ha utilizado el término "dislexia" para referirse a estas dificultades.

Según Fletcher et al. (2019), se ha llegado a un consenso en el modelo de Respuesta a la Intervención, en cuanto a los cuatro criterios a cumplir para el diagnóstico o detección de niños con dificultades específicas de aprendizaje en áreas como la lectura, la escritura, el cálculo o las matemáticas: (a) bajo rendimiento en áreas específicas del aprendizaje, como la lectura precisa y fluida de palabras, el cálculo....; (b) persistencia, ya que estas dificultades tienen que ser persistentes en el tiempo; (c) exclusión, ya que estas dificultades no pueden ser explicadas por déficits sensoriales, cognitivos o discapacidad intelectual.

Se pueden identificar diversas características en los niños con dislexia, relacionadas principalmente con una lectura poco precisa y fluida. Algunos de estos errores son (De las Heras, 2003; Jiménez et al., 2014): (a) dificultades para automatizar las reglas de conversión grafema-fonema; (b) incapacidad para reconocer automáticamente palabras; (c) errores de omisión (por ejemplo, y de adición); (d) dificultades para leer con precisión fonemas con punto y modo de articulación cercanos; (e) problemas en la programación y secuenciación fonológica de las unidades fonémicas.

2. TIPOS DE INSTRUMENTOS PARA REALIZAR LA EVALUACIÓN DEL LENGUAJE ESCRITO

La evaluación del lenguaje escrito es una tarea esencial para identificar las habilidades y dificultades de las personas con dificultades en la escritura. La identificación temprana y el apoyo a este grupo de estudiantes y pacientes se fundamenta en el modelo de respuesta a la intervención, el cual se basa en cuatro principios clave (Vaughn & Fuchs, 2003): (a) la evaluación se debe realizar a todos los estudiantes tengan o no tengan dificultades (b) el progreso de los alumnos debe evaluarse de manera constante; (c) la intensidad de la intervención debe aumentarse gradualmente en función de la respuesta del alumno; y (d) la evaluación debe estar respaldada por pruebas científicas. Por ello, es esencial adquirir conocimientos que permitan a los futuros profesionales identificar de manera temprana las dificultades de lectoescritura y atender a los criterios necesarios para realizar un diagnóstico preciso y certero; ya que solamente después se podrá comenzar con una intervención adecuada y adaptada a las necesidades individuales de cada persona (Cuetos et al., 2015).

Durante las últimas décadas, ha aumentado significativamente la utilización de herramientas de evaluación estandarizadas para medir la competencia de escritura de los estudiantes en distintos niveles educativos y con diferentes objetivos. Estos instrumentos se utilizan tanto para el diagnóstico individual del estudiante, como para la evaluación de la institución educativa o del sistema educativo en su conjunto. También se utilizan para fines de selección y asignación de niveles (Perelman, 2018).

Para llevar a cabo esta evaluación, existen diferentes tipos de instrumentos que permiten evaluar el lenguaje escrito. A continuación, se describen algunos de los tipos de instrumentos más comunes utilizados para evaluar el lenguaje escrito.

Por un lado, disponemos de pruebas que evalúan los predictores de la lectura. En general, no existe una gran variedad de pruebas de este tipo en habla hispana (Sellés & Martínez, 2008); sin embargo, en los últimos años se observa un incremento en la creación de herramientas nuevas para la evaluación (Palazón, 2022). En concreto, para la lectura, en este libro se exponen la *Batería de Inicio de la Lectura* (Sellés et al., 2010) y la *Batería de detección temprana Prolexia* (Cuetos et al., 2020).

Por otro lado, nos encontramos con pruebas de *screening* para la detección de la dislexia, que no son un instrumento de diagnóstico, pero sí ayuda a detectarlo, como puede ser el *Test para la Detección de la Dislexia en Niños* (DST-J) (Fawcett & Nicolson, 2004).

También existen otras pruebas que evalúan el punto de partida en la evaluación inicial, como el progreso de los niños, pero que no tienen como objetivo ni el diagnóstico ni la detección de una dificultad lectora (Perelman, 2018). En este sentido, disponemos de la *Prueba ACL Evaluación de la Comprensión Lectora*

dirigido a niños de Primaria (Català et al., 2001); y el *Test Lee* (Defior-Citoler et al., 2006) que evalúa los diferentes procesos lectores.

Y, por último, se encuentran las pruebas de detección de dificultades específicas en la lectura y en la escritura, como puede ser la *Escala Magallanes de Lectura y Escritura* (EMLE-TALE-2000) (Toro-Trallero et al., 2002), *PROESC. Evaluación de los procesos de escritura* (Cuetos et al., 2004); *PROLEC-R. Evaluación de los procesos lectores-revisado* (Cuetos et al., 2007) y por último el *PROLEC-SE-R* (Cuetos et al., 2016).

Cada capítulo de este libro está escrito por un profesor que participa en el Proyecto de Innovación Docente *Guía de Evaluación del Lenguaje Escrito* durante el curso académico 2022-2023, o por un graduado en Logopedia que atiende a estudiantes de prácticas en un centro colaborador y les enseña a usar las pruebas de evaluación en sus centros de prácticas; por lo que, tanto docentes como logopedas, conocen de primera mano las dificultades que encuentran nuestros estudiantes al aplicar las pruebas de evaluación de lenguaje escrito.

Cada capítulo sigue la misma estructura, comenzando con una descripción detallada de la prueba, incluyendo sus características y aspectos prácticos. Luego se explica cómo aplicar, corregir e interpretar la prueba, así como sus principales aplicaciones y otras herramientas similares, destacando las diferencias y similitudes con la prueba en cuestión.

Además, se explican las dificultades que pueden surgir al aplicar estas pruebas y las posibles soluciones disponibles. Finalmente, se incluye un ejemplo de informe que reflejen los resultados de dicha prueba, y en ocasiones también se proporciona una grabación de audio que muestra cómo se ha aplicado la prueba.

BIBLIOGRAFÍA

- Anacleto, N. & Baussier, S. (2016). *Me aconsejan que lo lleve al logopeda*. Parkstone International.
- Ayuso-Lanchares, A. & Santiago-Pardo, R. B. (Coord) (2022). *Guía de evaluación del lenguaje oral*. Editorial Universidad de Valladolid.
- Barba-Tellez, M. N., Suárez-Monzón, N., Jomarrón-Moreira, L. & Navas-Bonilla, C. D. R. (2019). Tendencias actuales de la investigación en dislexia y necesidad de formación docente. *Revista Cubana de Medicina Militar*, 48(Supl. 1), 410-425.
- Català i Agràs, G., Català-Agràs, M., Molina i Hita, E. & Monclús i Bareche, R. (2001). *Evaluación de la comprensión lectora: pruebas ACL (primero-sexto de primaria)*. Graó.

- Cuetos, F., Arribas, D. & Ramos, J. L. (2016). *PROLEC-SE-R. Batería de evaluación de los procesos lectores en Secundaria y Bachillerato*. TEA Ediciones.
- Cuetos, F., Ramos, J. L. & Ruano, E. (2004). *PROESC. Evaluación de los procesos de escritura*. TEA Ediciones.
- Cuetos, F., Rodríguez, B., Ruano, E. & Arribas, D. (2007). *PROLEC-R. Evaluación de los procesos lectores–revisado*. TEA.
- Cuetos, F., Suárez-Coalla, P., Molina, M. & Llenderozas, M. (2015). Test para la detección temprana de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y escritura. *Pediatría Atención Primaria*, 17(66), 99-107. <http://dx.doi.org/10.4321/s1139-76322015000300002>
- Cuetos, F., Arribas, D., Suárez-Coalla, P. & Martínez-García, C. (2020). *Prolexia. Diagnóstico y detección temprana de la dislexia*. TEA Ediciones.
- De las Heras, J. C. (2003). *Estudio de perfiles evolutivos en la lectura. Validación y revisión del test individual de diagnóstico de errores en lectura (TIDEL)*. Universitat de València.
- Defior-Citoler, S., Fonseca, L., Gottheil, B., Aldrey, A., Rosa, G., Pujals, M. ... Serrano Chica, F. D. (2006). *LEE. Test de Lectura y Escritura en Español*. Paidós.
- Echegaray-Bengoia, J. & Soriano-Ferrer, M. (2016). Conocimientos de los maestros acerca de la dislexia del desarrollo: implicaciones educativas. *Aula Abierta*, 44(2), 63-69. <https://doi.org/10.1016/j.aula.2016.01.001>
- Fawcett, A. & Nicolson, R. (2004). *Dyslexia Screening Test-Junior (DST-J)*. Pearson.
- Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S. & Barnes, M. A. (2019). *Learning disabilities: From identification to intervention*. The Guildford Press.
- Jiménez, J.E., Crespo, P. & Suárez, N. (2014). Perspectivas futuras en la identificación temprana e intervención de la dislexia. En J. E. Jiménez (Coord.), *Dislexia en español* (pp. 259-280). Pirámide.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Gobierno Español (2012). *Documento: La atención al alumnado con dislexia en el sistema educativo en el contexto de las necesidades específicas de apoyo educativo*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Gobierno Español.
- Palazón, J. (2022). *Diseño, validación y baremación de un instrumento para evaluar los predictores de la lectura*. [Tesis doctoral] Universidad de Murcia.
- Perelman, L. (2018). *Towards a new NAPLAN: Testing to the teaching*. NSW Teachers Federation.

- Sellés, P. & Martínez, T. (2008). Evaluación de los predictores y facilitadores de la lectura: análisis y comparación de pruebas en español y en inglés. *Bordón: Revista de pedagogía*, 60(3), 113-130.
- Sellés, P., Martínez, T. & Vidal-Abarca, E. (2010). Batería de Inicio a la lectura: Diseño y características psicométricas. *Bordón*, 2, 137-160.
- Snowling, M. J. & Melby-Lervåg, M. (2016). Oral language deficits in familial dyslexia: A meta-analysis and review. *Psychological Bulletin*, 142(5), 498-545. <http://dx.doi.org/10.1037/bul0000037>
- Toro-Trallero, J., Cervera-Laviña, M. & Urío-Ruiz, C. (2002). *E.M.L.E. Escala Magallanes de Lectura y Escritura. TALE 2000*. Grupo ALBOR-COHS, Consultores de Ciencias Humanas, S.L.
- Vaughn, S. & Fuchs, L. S. (2003). Redefining learning disabilities as inadequate response to instruction: The promise and potential problems. *Learning disabilities research & practice*, 18(3), 137-146. <https://doi.org/10.1111/1540-5826.00070>

ANÁLISIS Y APLICACIÓN DE LA BATERÍA DE INICIO A LA LECTURA (BIL 3-6)

Enrique González Martín
Universidad de Valladolid
enrique.gonzalez.martin@uva.es

El interés generado por desarrollar un instrumento de evaluación que reúna un examen de todas las habilidades implicadas en el éxito del proceso de adquisición de la lectura conducen a Sellés et al. (2008) a la elaboración de la Batería de Inicio a la Lectura (BIL 3-6). Estos autores realizaron una selección de los aspectos más relevantes que consideraron la batería debía evaluar, siendo estos: el conocimiento fonológico, el conocimiento alfabético, las habilidades lingüísticas, el conocimiento metalingüístico y ciertos procesos cognitivos, como la percepción visual y la memoria secuencial auditiva. Los resultados de la prueba permiten determinar si el evaluado reúne las habilidades necesarias para adquirir la lectura y conocer si existen algunas áreas deficitarias, en las cuales es preciso intervenir para mejorar este proceso de adquisición. En 2010, estos mismos autores publicaron un artículo explicando el diseño y los valores normativos de la misma.

1. DESCRIPCIÓN DE LA PRUEBA

Esta batería consta de quince pruebas relacionadas con la adquisición de la lectura. Unas de ellas intentan evaluar habilidades que se ha demostrado que son predictoras del éxito lector, y otras intentan medir habilidades que se ha comprobado facilitan el acceso a la lectura.

- Predictores de la lectura: como hemos comentado, se trata de habilidades que de estar maduras nos orientan a que el/la niño/a desarrollará la lectura de forma exitosa.
 - Conocimiento Fonológico: es la habilidad del alumno para tomar conciencia y manipular los elementos más simples del lenguaje oral como son las sílabas y los fonemas. La batería lo valora mediante 5 pruebas y 45 ítems:

- Rima.
 - Contar palabras.
 - Contar sílabas.
 - Aislar sílabas y fonemas.
 - Omisión de sílabas.
- Conocimiento Alfabético: es la capacidad para relacionar los procesos fonológicos y visuales, lo que permite al niño/a deletrear y asociar la correspondencia grafema-fonema de letras, palabras y sílabas. Lo evalúa mediante 1 prueba y 24 ítems.
 - Conocimiento del nombre de las letras.
 - Habilidades facilitadoras: en este caso hablamos de habilidades que de encontrarse desarrolladas, favorecen el proceso lector de los/as niños/as.
 - Conocimiento Metalingüístico: es la capacidad para reconocer la naturaleza, formas y funciones del lenguaje escrito. Implica la toma de conciencia de lo que se encuentra escrito. Se valora mediante 3 pruebas y 20 ítems:
 - Reconocer palabras.
 - Reconocer frases.
 - Funciones de la lectura.
 - Habilidades Lingüísticas: la habilidad de hablar, escuchar, escribir y leer, es decir, tenemos que dominar las cuatro habilidades lingüísticas: expresión oral, comprensión auditiva, expresión escrita y comprensión lectora. La prueba lo evalúa mediante 4 pruebas y 37 ítems:
 - Vocabulario.
 - Articulación.
 - Estructuras gramaticales.
 - Conceptos básicos.
 - Procesos Cognitivos: son las operaciones mentales que realiza el cerebro para procesar información. Mediante estas operaciones, el cerebro trabaja con la información que le rodea, la almacena y la analiza para tomar las decisiones correspondientes. La Batería lo valora mediante 2 pruebas y 18 ítems:
 - Memoria secuencial auditiva.
 - Percepción.

2. DIFICULTADES Y POSIBLES SOLUCIONES EN EL DESARROLLO DE LA PRUEBA

Tras el pasaje de la prueba y corrección de esta, recogemos en la tabla 1 cuáles pueden ser las principales dificultades que surgen en el proceso de evaluación mediante el BIL 3-6. Al lado de cada dificultad hemos planteado la/s posible/s soluciones que ayudarían a solventar estas dificultades.

<i>DIFICULTADES</i>	<i>POSIBLES SOLUCIONES</i>
<p>El niño no escucha de forma adecuada al logopeda o no entiende correctamente lo que debe hacer, por no comprender o por necesitar más ejemplos.</p>	<p>Debemos asegurarnos, en primer lugar, de que el paciente no presenta dificultades auditivas, que nos encontramos en un entorno tranquilo, sin ruido y libre de distracciones.</p> <p>Leer y dirigimos al niño de manera clara y a un ritmo adecuado, cerciorándose de que ha entendido las instrucciones de cada apartado y poner los diversos ejemplos que nos permita la batería.</p>
<p>El logopeda trata de ayudar de forma consciente o inconsciente al niño, induciendo la respuesta que debe dar.</p>	<p>No hacer ningún tipo de énfasis o alargamientos al dar la opción correcta; no asentir o negar con la cabeza cuando el niño pida validación al responder, no hacer preguntas como “¿estás seguro?” o gestos de duda.</p>
<p>El logopeda no da estímulos positivos al niño para evitar su desmotivación.</p>	<p>Motivar al niño, independientemente de los fallos o aciertos estimular positivamente al paciente, por ejemplo, diciendo: “¡lo estás haciendo genial! ¡Sigue así! ¡Muy bien, ya queda poco!”. Evitar expresiones de negación al anotar una respuesta incorrecta.</p> <p>Llevar a cabo pequeños descansos cuando se note que el niño se encuentra cansado y empieza a perder la atención por la prueba.</p>
<p>Una de las dificultades es el tipo de letra por ser de imprenta dado que para el niño puede generar grandes confusiones. Habitualmente los niños empiezan a leer en mayúsculas y con letra enlazada, dando más adelante el salto a letra de imprenta.</p>	<p>Cambiar el formato de letra a uno apropiado para los niños, como sería la letra enlazada.</p>
<p>La extensión de la prueba es demasiado larga para niños de esta edad, ya que se cansan muy rápido, por lo que afectaría a los resultados (por ejemplo: comienzan a responder al azar para terminar antes).</p> <p>Pasar toda la prueba en una única vez es una dificultad para su desarrollo, ya que el niño es</p>	<p>Una posible solución sería, dividir el contenido de la prueba en diversas sesiones. Además., podemos dinamizar la ejecución de la prueba para que el niño no se cansé tanto.</p>

bastante pequeño y puede distraerse con mayor facilidad por el aburrimiento o cansancio.	
Los dibujos que se adjuntan en algunas de las pruebas pueden dar lugar a complicaciones, ya que pueden no ser adecuados a la edad del niño o ser antiguos y poco motivadores.	Posibilidad de modificar los dibujos, utilizan pictogramas ya que son sencillos, muy representativos y apropiados para cualquier edad. Siempre deberíamos mantener el mismo referente, para no influenciar el contenido de la prueba.
En algunas pruebas, una posible dificultad podría ser que el sujeto evaluado nos esté dando respuestas al azar sin comprender la actividad.	Para asegurarnos de que está comprendiendo las actividades y que sus respuestas no son al azar, podemos pedirle en alguno de los subapartados que justifique su respuesta, como hacemos por ejemplo en la actividad de la rima. De esta forma, nos aseguraremos de que está comprendiendo las pruebas.
Mostrar en nuestra expresión o al anotar cuando el niño ha cometido varios errores, ya que, de esta forma, podríamos desmotivarlo.	Para evitar desmotivar al paciente con nuestra expresividad o actos, lo que debemos hacer es ir recordándole lo bien que lo está haciendo e intentar disimular lo máximo posible a la hora de anotar sus errores para que no se dé cuenta de que los ha cometido. Además, si también anotamos algo cuando ha dado una respuesta correcta, no sabrá si estamos anotando un error o un acierto. limitamos a seguir las instrucciones marcadas. Esto requiere también de entrenamiento y “no ayudar” es una técnica que entrenar en el caso de la evaluación de personas.

Tabla 1. Elaboración propia.

Además de estas dificultades encontradas para las que proponemos soluciones, recogemos a continuación aquellas partes de la prueba que pueden considerarse difíciles y por tanto requieren de una reflexión sobre ellas.

Uno de los aspectos más difíciles de evaluar puede ser las estructuras gramaticales puesto que, como se trabaja de forma oral, a la hora de decir al niño la frase, puede que haya otros factores como por ejemplo que no esté prestando la atención adecuada o que no escuche alto y claro la frase en su totalidad. Esto, puede provocar que considere que una frase no es correcta cuando sí que lo es, dado que la atención disminuye cuando la información es dada únicamente por vía oral.

Otro aspecto para reflexionar es saber si en las pruebas donde el paciente debe dar una respuesta de si o no, está respondiendo de manera consciente o totalmente al azar sin comprender muchas veces lo que le preguntan. Es importante ser consciente de este tipo de casos, pues si está respondiendo de forma aleatoria la puntuación directamente será cero.

La prueba de “funciones de lectura” para un niño de 4 años, como es en este caso, es complicada, ya que no sabe leer ni escribir y por tanto en este apartado, obtendrá unos percentiles bajos.

Probablemente el conocimiento de constructos básicos resulte uno de los ítems más complejos de evaluar puesto que los propios estímulos al encontrarse en la misma página del cuadernillo de estímulos pueden resultar confusos para el niño.

Por último, consideramos que también son dignas de reflexión otras dos pruebas:

- La omisión de sílabas, debido a que creemos que es muy difícil de explicar al paciente, por lo que puede ocasionar fallos.
- La memoria secuencial auditiva, debido a que debemos estar pendientes del orden en el que menciona ya que puede estar alterado y de las palabras claves de las que debemos estar pendientes.

3. EJEMPLO DE CÓMO APLICAR LA PRUEBA

En la Figura 1, se aprecia un código QR en el que se puede acceder a una grabación de audio en la que se recoge cómo se aplica esta prueba.



Figura 1. Código QR con ejemplo de aplicación de la prueba

<https://www.kaltura.com/tiny/3x124>

4. EJEMPLO DE INFORME QUE INCLUYA LOS RESULTADOS DE ESTA PRUEBA

Informe Logopédico: BIL 3-6

Varón de 4 años de edad (48 meses).

Fecha de evaluación: 2 de noviembre de 2022.

Resultados e Interpretación:

	<i>Puntuación directa</i>	<i>Puntuación</i>
	<i>Factores</i>	<i>percentil</i>
Conocimiento fonológico (CtM)	11,5	8,39
Conocimiento alfabético (CtA)	16	83,7
Conocimiento metalingüístico (CtM)	8,5	46,15
Habilidades lingüísticas (HaL)	15	14,59
Procesos cognitivos (PrC)	28,33	27,10
Puntuación Total (PnT)	48,91	21,77

Tabla 2. Resultados de la prueba. Elaboración propia

Conocimiento Fonológico (CtF):

- Rima: 0/12. El resultado obtenido en esta actividad es 0 debido a que el paciente dio sus respuestas de forma aleatoria. Es la más baja de toda la prueba, por lo que será el aspecto en el que más hincapié debemos hacer para que comprenda el concepto de las rimas.
- Contar palabras: 1/6. En esta prueba el niño no fue capaz de diferenciar las distintas palabras que componían las seis frases que se le ofrecían excepto en una. La tendencia general fue de acortar las frases, es decir, considerar que las frases estaban formadas por menos palabras que las que realmente las conformaban.
- Contar sílabas: 5/14. La puntuación está por debajo de la media. Realiza correctamente el ejercicio en palabras monosílabas. Sin embargo, en palabras bisílabas, trisílabas y polisílabas parece que contesta de manera aleatoria, sin tener clara la respuesta.
- Aislar sílabas y fonemas: 5/8. Dentro del conocimiento fonológico esta es la actividad con mayor puntuación en proporción. Aun así, es importante trabajar globalmente el conocimiento fonológico ya que es uno de los aspectos más afectados en el paciente.
- Omisión de sílabas: 3/5. La puntuación está un poco por encima de la media. Destacamos los errores en omisión de palabras trisílabas. Omite sílabas adecuadamente en palabras bisílabas.

Conocimiento Alfabético (CtA):

En este apartado el resultado obtenido se encuentra por encima de la media. Por ello, el conocimiento alfabético no requiere trabajarlo.

Conocimiento Metalingüístico (CtM):

- Reconocer palabras: 5/10. La puntuación es media. No obstante, se observan algunas respuestas incongruentes que pueden deberse a elecciones aleatorias entre las dos opciones.
- Reconocer frases: 3/5. La puntuación se encuentra por encima de la media. En los resultados observamos una respuesta aleatoria.
- Funciones de la lectura: 3/5. La puntuación se encuentra por encima de la media.

En una ocasión responde “no sé” y en una ocasión responde de manera sucinta.

Habilidades Lingüísticas (HaL):

- Vocabulario: 4/8. La puntuación refleja un conocimiento medio de vocabulario, puede deberse a que no sabía a qué se refería cada imagen y por ello empleaba otro término relacionado con la imagen.
- Articulación: 4/15. Existe fallo en la pronunciación de la mayoría de las palabras que se le proponen, sobre todo en el fonema /r/ en inicio de sílaba, en sílaba inversa y en posición trabada. Debido a la corta edad del paciente, puede que no exista suficiente maduración para comenzar a intervenir para la corrección en la pronunciación de este fonema.
- Conceptos básicos: 6/8. Dentro de las subpruebas para evaluar las habilidades lingüísticas esta es en la que mayor puntuación ha obtenido. Podemos concluir, que el nivel de conceptos básicos no es tan bajo como el resto de los aspectos evaluados en este apartado. Además, los fallos se encuentran en los dos últimos ítems, por lo que puede deberse a pérdida de atención o interés en la actividad.

- Estructuras gramaticales: 3/6. La puntuación está justo en la media. Se observa que no tiene clara la estructura gramatical de oraciones simples. Los fallos pueden deberse a la falta de conocimiento de palabras funcionales.

Procesos Cognitivos (PrC):

- Memoria secuencial auditiva: 20/35. La puntuación se encuentra por encima de la media.
- Percepción: 15/22. Se encuentra por encima de la media.

Ha realizado correctamente, es decir, sin errores ni omisiones más de la mitad de los ítems. En los ítems restantes, ha tachado adecuadamente el dibujo que se le indicaba sin realizar omisiones, pero ha cometido errores que perjudican a la puntuación final.

Juicio Diagnóstico y Propuesta Terapéutica:

Después de observar los percentiles y ejecuciones del niño, observamos que:

- Tiene alteraciones en el conocimiento fonológico, ya que el percentil se encuentra muy por debajo por la media y es el resultado más bajo de toda la prueba, por lo que este apartado habrá que potenciarlo.
- La puntuación obtenida en el conocimiento alfabético es la más alta de la prueba y se encuentra por encima de la normalidad. Este aspecto no habrá que trabajarlo en las sesiones directamente, aunque de forma transversal lo potenciaremos en las sesiones.
- La puntuación obtenida en el conocimiento metalingüístico sitúa al niño por debajo de la media. Por ello, este aspecto hay que trabajarlo.
- El sujeto tiene alteraciones en las habilidades lingüísticas, ya que el percentil se encuentra por debajo de la media. Hay que trabajarlo, ya que lo tiene bastante deficitario.
- El sujeto tiene alteraciones en los procesos cognitivos, presentando un percentil por debajo de la media. Los errores son significativos, por tanto, hay que incidir en este apartado.

En conclusión, sería beneficioso para el niño acudir al logopeda para que pueda mejorar en los aspectos en los que las puntuaciones son más bajas, con el objetivo de que el aprendizaje posterior de la lectura se produzca de manera adecuada y eficaz.

En resumen, se debería potenciar especialmente el conocimiento fonológico, el conocimiento metalingüístico, las habilidades lingüísticas y los procesos cognitivos, y trabajaríamos de forma indirecta el resto de áreas. Aunque sus puntuaciones hayan sido más adecuadas. También sería recomendable trabajar la atención y concentración con este niño ya que durante la prueba se muestra disperso y nos resultará difícil trabajar con él a nivel logopédico si mantiene este comportamiento, aunque entendemos que nos aspectos inherentes a su edad y debe ir madurando.

BIBLIOGRAFÍA

- Sellés, P., Martínez, T., Vidal-Abarca, E. & Gilalbert, R. (2008). *BIL 3-6. Bateria de Inicio a la Lectura para niños de 3 a 6 años*. ICCE.
- Sellés, P., Martínez, T. & Vidal-Abarca E. (2010). Bateria de inicio a la lectura (BIL 3-6): Diseño y características psicométricas. *Bordón: Revista de Pedagogía*, 62(2), 137-160.
https://www.researchgate.net/publication/283428225_Bateria_de_Inicio_a_la_Lectura_BIL_3-6_diseno_y_caracteristicas_psicometricas

ANÁLISIS Y APLICACIÓN DE LA PRUEBA DE PRECURSORES DE LECTURA (PRELEC)

Beatriz de Diego-Lázaro

Universidad de Valladolid

bdediego@uva.es

Las habilidades de lenguaje oral, incluyendo la conciencia fonológica, son esenciales para el posterior desarrollo de la lectura y la escritura (Kieffer, 2012; Proctor et al., 2012). La lectura, además, es un predictor del éxito académico (Chevalier et al., 2017; Lesaux et al., 2007), dado que muchos de los contenidos académicos se aprenden leyendo distintos tipos de textos. Es por ello por lo que las pruebas de evaluación de precursores de lectura son útiles, porque nos permiten identificar niños/as en riesgo de presentar dificultades posteriores en la adquisición de la lectura y la escritura. Una de estas pruebas es la prueba de precursores de lectura (PRELEC; Suro et al., 2010). El objetivo de la PRELEC es evaluar las habilidades prelectoras en niños de Educación Infantil (5 y 6 años) en cuatro áreas: familiaridad con materiales escritos, conciencia silábica, conciencia fonémica, y comprensión del sistema de escritura.

En este capítulo describiremos las partes de la PRELEC, cómo se pasa y corrige esta prueba, qué tipo de datos nos puede dar, cómo interpretarlos y compartirlos en un informe de logopedia. También explicaremos algunas de las experiencias de alumno/as de tercero de Educación Infantil usando esta prueba. Por último, ofrecemos un ejemplo de cómo podemos aplicar la PRELEC en un QR que se encuentra hacia el final del capítulo.

1. DESCRIPCIÓN DE LA PRUEBA

La PRELEC es una prueba estandarizada de habilidades prelectoras. Esto quiere decir que el uso de esta prueba nos permite comparar al niño/a que participa en la evaluación con otros de su misma edad, para poder determinar si existe algún desfase en su desarrollo de habilidades prelectoras. El desfase en habilidades prelectoras nos ayuda a identificar a niños/as en riesgo de sufrir un retraso del desarrollo de la lectura en el futuro. Esta identificación temprana de posibles dificultades en la adquisición

de la lectura permite a los profesionales proveer más apoyo e intervención a los niños que lo necesitan, para reducir o prevenir los problemas de adquisición de la lectura, que como sabemos pueden reducir el éxito académico de los niños/as (Chevalier et al., 2017; Lesaux et al., 2007).

Como se indica en el manual, la PRELEC consta de cuatro apartados o subpruebas (Suro et al., 2010):

- Familiaridad con materiales escritos. Analiza la experiencia que el niño/a ha tenido con los cuentos leídos por sus padres, maestros y/o cuidadores, para identificar cuáles son las partes que conocen de un libro y los aspectos básicos convencionales de la escritura.
- Conciencia silábica. Identifica si el niño/a puede diferenciar cuántas sílabas tiene una palabra, separar una palabra en sílabas o volverla a componer, si reconoce sílabas iguales o diferentes entre sí, etc.
- Conciencia fonémica. Evalúa si el niño/a es capaz en cierta medida de diferenciar los diferentes fonemas que tiene una palabra.
- Aprehensión del sistema de escritura. Valora el nivel de conocimiento en base a las letras que el niño/a conoce, si puede escribir su nombre o el de un amigo, etc.

Los autores resaltan que, aunque estas habilidades o logros prelectores, no constituyen saber leer *per se*, son precursores de la lectura y base para su posterior adquisición (Suro et al., 2010). Los autores también inciden en que esta prueba identifica a niños con desfases o retrasos prelectores, pero que en ningún caso se debe utilizar para diagnosticar un trastorno de la lectura y escritura. Para ello se necesitarían otro tipo de pruebas que evalúen también aspectos cognitivos que influyen en la lectura. La PRELEC nos ayuda a identificar si existe o no un desfase en habilidades prelectoras y, si es así, en qué área o áreas se encuentran las dificultades (familiaridad con materiales escritos, conciencia silábica y fonémica, y aprehensión de sistema de escritura).

1.1 Elaboración de la prueba y normas

Para elaborar la PRELEC, los autores se basaron en los logros prelectores necesarios identificados por el Consejo Nacional de Investigación de Estados Unidos (Snow et al., 1988), pero teniendo en cuenta algunas peculiaridades del español, como por ejemplo un menor número de palabras monosilábicas con respecto al inglés.

La muestra se recogió en colegios de la zona metropolitana de Guadalajara en México. Un total de 706 participantes (373 niñas) de escuelas públicas y privadas participó en el estudio normativo de la PRELEC. Dado que la muestra incluye solo niños de México, si se usa la PRELEC en otros países hispanohablantes habrá que hacerlo con cautela pues no sabemos si las normas o baremos son las mismas. Es decir, no sabemos si una muestra normativa de España o Argentina arrojaría las mismas puntuaciones. Es posible que la edad a la que se inicia el aprendizaje de la lectoescritura o las exigencias difieran entre países hispanohablantes y, con ello, las puntuaciones de esta prueba. Se necesitan estudios con distintas poblaciones hispanohablantes para corroborar la validez y fiabilidad de la PROLEC en otros países.

El coeficiente Alfa de Cronbach (Cronbach, 1951), que evalúa la fiabilidad o consistencia interna de un instrumento, fue buena ($>.80$) para todas las subpruebas de la PRELEC excepto para “familiaridad con textos” ($\alpha = .66$). Más allá del Alfa de Cronbach, el manual no ofrece otras medidas de validez o fiabilidad de la prueba por lo que no sabemos si el PRELEC es una medida comparable a otras pruebas de precursores de lectura (validez simultánea) o si es una medida estable (fiabilidad test-retest). Tampoco sabemos el rango de edad de los niños incluidos en la muestra, la distribución por raza y etnia, ni cómo se garantizó que los niños incluidos en la muestra no tuvieran ninguna característica que pudiera limitar su aprendizaje de la lectoescritura, como, por ejemplo, un bajo nivel cognitivo. El desconocimiento de estos datos limita la confiabilidad de la PRELEC y su norma.

Los autores de la PRELEC encontraron que el tipo de colegio (público vs. privado) era un predictor significativo de los resultados de las cuatro subpruebas. Los niños/as de colegios privados mostraron puntuaciones más altas en familiaridad de textos, conciencia silábica, conciencia fonémica, y aprehensión del sistema de escritura que los niños de colegios públicos. Los autores no encontraron diferencias en los resultados por sexo o edad. Por ello, las normas de la PRELEC se dividen entre colegios públicos y privados.

2. APLICACIÓN DE LA PRUEBA

La prueba PRELEC viene con los siguientes materiales:

- Manual del examinador. Contiene información acerca de la creación de la prueba, valores estadísticos para su validación, características de la muestra de normalización, y normas o baremos para comparar a los niños evaluados con el resto de la muestra.
- Libro de imágenes o cuaderno de estímulos. Contiene los estímulos, por un lado, e instrucciones por el otro, que hay que presentar al niño/a. El libro se

utiliza en forma de atril, por lo que por un lado el niño/a puede ver las imágenes mientras el evaluador lee las instrucciones.

- Cuaderno de registro del examinador o evaluador. Sirve para anotar las puntuaciones de los niños/as en cada una de las subpruebas. La primera hoja del cuaderno es una hoja resumen que contiene la información identificativa del niño/a junto con una tabla y gráfico resumen de los resultados para incluir las puntuaciones directas y estandarizadas (percentiles y puntuaciones t) de cada una de las subpruebas.
- Cuaderno de trabajo del alumno. Sirve para recoger las respuestas del niño/a en aquellas tareas en las que se le pide al niño que haga algo que requiera el uso de papel y lápiz como, por ejemplo, escribir su nombre.
- Otros materiales. Cuento del Pato Solovino y lápiz de color rojo (no incluido).

La PRELEC se utiliza de manera individual. Los maestros, logopedas, pedagogos o psicólogos necesitan entre 30 y 40 minutos para pasar esta prueba, aunque ninguna de las subpruebas está cronometrada o existe un límite de tiempo para resolverla.

Antes de pasar la prueba es importante contar con un entorno apropiado, es decir, libre de ruido y distracciones y con mobiliario infantil donde los niños/as se sientan cómodos. Se espera, además, que los evaluadores muestren entusiasmo al pasar la prueba para que esto despierte el interés y curiosidad de los niños/as. Del mismo modo, los evaluadores han de seguir las instrucciones que aparecen en el cuadernillo con estímulos, ya que han sido previamente creadas y evaluadas por los autores para ser lo más claras posibles (Suro et al., 2010). En el caso en el que el evaluador dé instrucciones adicionales, tiene que asegurarse que no está induciendo al niño/a a la respuesta correcta. Esta circunstancia haría que el niño/a puntuase más alto de lo que realmente debiera invalidando la prueba.

3. CORRECCIÓN E INTERPRETACIÓN DE LA PRUEBA

Para cada ítem, el examinador puntúa “0” si el niño/a no ha respondido incorrectamente el ítem o “1” si el niño/a responde correctamente. El número total de “1” se suma y corresponde al subtotal de cada una de las subpruebas. Las subpruebas de la PRELEC tienen distintos números de ítems o posibles subtotales máximos: 20 en familiaridad con material escrito, 25 en conciencia silábica, 25 conciencia fonémica, y 38 en aprehensión del sistema de escritura.

Una vez se ha hecho el recuento de cada subprueba, el examinador puede ir a las normas o baremos que se encuentran al final del manual para convertir cada puntuación directa de cada subprueba en puntuación estandarizada. Para usar las normas o baremos de la PRELEC es necesario saber si el niño/a evaluado pertenece a un colegio público o privado. La PRELEC ofrece puntuaciones *t* y percentiles. Las puntuaciones *t* son un tipo de puntuación estandarizada con una media de 50 y una desviación estándar de 10 (Guilford & Fruchter, 1984). Cuanto más alta es la puntuación *t*, mejor es el desempeño en cada una de las subpruebas. La PRELEC no ofrece una puntuación *t* o percentil para la puntuación directa total (cuatro subpruebas juntas), por lo que hay que interpretar cada una de las subpruebas por separado.

La PRELEC no incluye instrucciones sobre cómo pasar cada ítem o qué respuestas aceptar como correctas por cada ítem, más allá de las que se ofrecen en el libro de imágenes/cuaderno de estímulos. Aunque cómo pasar y corregir los ítems es obvio en la mayoría de las ocasiones, pueden surgir dudas en algunos de los ítems. Por ejemplo, en los ítems de conciencia fonémica, el/la examinador/a tiene que decirle al niño/a fonemas sueltos para que cree una palabra (e.g., /p/, /a/, /t/, /o/ para “pato”). Estos fonemas, sin embargo, no están escritos con símbolos fonéticos sino de manera ortográfica (e.g., p...a...t...o). Esto podría hacer que un/a examinador/a novel nombrase las letras por su nombre en lugar de por su sonido, haciendo de ésta una tarea de deletreo en lugar de conciencia fonémica, además, revisar con más detalle el proceso de aplicación cada uno de los ítems podría evitar estos problemas.

4. DIFICULTADES Y POSIBLES SOLUCIONES EN EL DESARROLLO DE LA PRUEBA

Veintidós alumnos/as de tercero del Grado de Educación Infantil de la Universidad de Valladolid participaron en nuestra actividad de innovación docente. Para ello, tuvieron que completar el cuadernillo del examinador de la PRELEC mientras escuchaban el audio donde un niño recibe esta prueba (disponible en el código QR de la siguiente sección). Los/as alumnos/as completaron dos encuestas, una previa y otra posterior a la actividad para proveer datos sobre su experiencia con la PRELEC.

Los/as alumnos/as indicaron que no tuvieron dificultades en realizar esta actividad: pudieron escuchar el audio con facilidad, seguir las instrucciones y completar el cuadernillo del examinador. Algunos alumnos/as sí que indican que utilizar un video en lugar de un audio sería más beneficioso para su aprendizaje puesto que podrían ver las respuestas del niño (señalar, agarrar el lápiz, etc.). Los alumnos/as resaltaron dos limitaciones importantes a la hora de aplicar y corregir esta prueba. La primera fue en relación con la duración de la tarea. Los/as alumnos/as comentaron que los últimos ítems o subprueba de la PRELEC podrían verse afectados por la fatiga del niño que se mostraba más cansado hacia el final de la evaluación. Dado que las subpruebas se pasan siempre en el mismo orden, este es

ciertamente un factor a tener en cuenta, ya que podría hacer que los niños puntúen más bajo en la última subprueba (aprehensión del sistema escrito) que en las demás. Una manera de solventar este problema sería pasando la PRELEC en dos días de la misma semana, por ejemplo. De esta manera se reduciría la fatiga. Si se divide la prueba, es muy importante que se complete en la misma semana, como mucho dos, para evitar que el niño adquiera nuevos conocimientos que puedan afectar su puntuación en la segunda parte de la prueba con respecto a la primera.

En segundo lugar, los alumnos/as comentaron que la dificultad del niño para pronunciar algunos fonemas podría influir en sus puntuaciones ya que el examinador puede puntuarle mal cuando en realidad sí conoce esa letra o grafema, solo que aún no la sabe pronunciar bien. Separar conocimiento o percepción de expresión no es tarea fácil, especialmente para examinadores con poca experiencia. Conocer bien al niño/a o realizar una pequeña muestra de habla antes de pasar las pruebas de evaluación nos puede ayudar a corregir la prueba de la manera más justa posible. Durante la muestra de habla, el examinador puede observar las sustituciones de fonemas que el niño/a realiza y tenerlas en cuenta durante la evaluación para separar, en la medida de lo posible, cuando el error del niño se debe a un desconocimiento del ítem que se le pregunta o a un problema de pronunciación.

Por último, la mayoría de los/as alumnos/as se sintieron cómodos con esta práctica y valoraron la experiencia, ya que consideran que saber utilizar pruebas estandarizadas es un conocimiento importante para su futura práctica profesional como docentes. Además, consideraron que una guía de evaluación sería útil para conocer mejor las pruebas y procesos de evaluación.

5. EJEMPLO DE CÓMO APLICAR LA PRUEBA

En la Figura 1, se aprecia un código QR en el que se puede acceder a una grabación de audio en la que se recoge cómo se aplica esta prueba.



Figura 1. Código QR con ejemplo de aplicación de la prueba

<https://www.kaltura.com/tiny/ewg83>

6. EJEMPLO DE INFORME QUE INCLUYA LOS RESULTADOS DE ESTA PRUEBA

A continuación, se incluye un ejemplo de informe de la evaluación realizada utilizando la PRELEC.

Breve descripción de los instrumentos de evaluación:

Evaluación llevada a cabo mediante la prueba de precursores de lectura (PRELEC). El objetivo de la PRELEC es evaluar las habilidades prelectoras en niños de Educación Infantil (5 y 6 años) en cuatro áreas: familiaridad con materiales escritos, conciencia silábica, conciencia fonémica, y aprehensión del sistema de escritura.

Resultados obtenidos:

Subprueba (PRELEC)	Puntuación directa	Percentil	Puntuación t
Familiaridad con material escrito	14	67,6	55
Conciencia silábica	16	58,5	52
Conciencia fonémica	18	93,2	65
Aprehensión del sistema de escritura	31	82,3	59

Interpretación:

Basado en los resultados de las subpruebas de la PRELEC, este niño muestra habilidades de prelectura en la media o por encima de la media de otros niños de su edad. El niño muestra mayores habilidades de conciencia fonémica (e.g., segmentar o unir fonemas para formar una palabra), seguidas de aprehensión o conocimiento del sistema de escritura, familiaridad con material escrito (e.g., identificar el autor de un cuento) y, por último, conciencia silábica (e.g., segmentar una palabra en sílabas). Estos resultados deberían interpretarse con cautela puesto que la PRELEC está normatizada en México y el niño evaluado es de España. No hay estudios sobre la validez de la PRELEC en España.

Conclusiones y recomendaciones:

Este niño no muestra retrasos en sus habilidades prelectoras de acuerdo con la PRELEC. En cualquier caso, estos resultados deberían tomarse con cautela puesto que la muestra de la PRELEC es de México y desconocemos de su validez en España.

BIBLIOGRAFÍA

- Chevalier, T. M., Parrila, R., Ritchie, K. C. & Deacon, S. H. (2017). The Role of Metacognitive Reading Strategies, Metacognitive Study and Learning Strategies, and Behavioral Study and Learning Strategies in Predicting Academic Success in Students With and Without a History of Reading Difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 50(1), 34–48. <https://doi.org/10.1177/0022219415588850>
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297–334.
- Guilford, J. & Fruchter, B. (1984). *Estadística aplicada a la psicología y la educación*. McGraw-Hill Latinoamericana.
- Kieffer, M. J. (2012). Early oral language and later reading development in Spanish-speaking English language learners: Evidence from a nine-year longitudinal study. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 33(3), 146–157. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2012.02.003>
- Lesaux, N. K., Rupp, A. A. & Siegel, L. S. (2007). Growth in reading skills of children from diverse linguistic backgrounds: Findings from a 5-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 821–834. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.4.821>
- Proctor, C. P., Silverman, R. D., Haring, J. R. & Montecillo, C. (2012). The role of vocabulary depth in predicting reading comprehension among English monolingual and Spanish–English bilingual children in elementary school. *Reading and Writing*, 25(7), 1635–1664. <https://doi.org/10.1007/s11145-011-9336-5>
- Snow, C., Burns, S. & Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. National Academy Press.
- Suro, J., Leal, F. & Zarabozo, D. (2010). *Prueba de Precursores de Lectura (PreLec)*. GEU Editorial.

ANÁLISIS Y APLICACIÓN DEL TEST PARA LA DETECCIÓN DE LA DISLEXIA EN NIÑOS (DST-J)

Irene Alonso Moro y Sara Fernández Costa

*Centro de Atención Temprana Clínica HLA Santa Isabel Sevilla y Asociación Provincial de
Padres y Amigos de los Sordos (ASPAS) Sevilla*

irene.alonso.moro@gmail.com y sarafernandezcosta@gmail.com

La dislexia (denominada “trastorno específico del aprendizaje” por el DSM-V) está considerada como una dificultad específica del aprendizaje de la lectura de origen neurobiológico cuya causa radica en los trastornos fonológicos. Aunque existen dificultades en la precisión, el problema principal reside en la fluidez. Esto se debe a que el castellano al ser un idioma categorizado como transparente (el grafema se corresponde con el fonema) los problemas de precisión son menos notables que los de fluidez ya que generalmente leemos igual que hablamos, salvo mínimas excepciones (Samaniego & Luna, 2020).

Esta dificultad que presenta el 4% de los niños que tienen problemas en la lectura, tiene bases neurobiológicas. Por un lado, varios estudios señalan que las dificultades se inician en determinados genes que se encargan de realizar la migración neuronal para la formación de estructuras cerebrales provocando que neuronas de distinto tipo (motoras, visuales y del lenguaje) se anclan en zonas del cerebro para las que no están destinadas. La consecuencia es una alteración en la zona parieto-temporal izquierda (la cual forma parte en el procesamiento fonológico). Por otra parte, se ha visto que varios tractos subcorticales se encuentran reducidos, lo que genera que estructuras como el fascículo arqueado o el cuerpo calloso, responsables de la pronunciación de los fonemas y del paso de la información visual de las letras entre ambos hemisferios, se encuentren afectados (Samaniego & Luna, 2020).

A día de hoy se conoce que, a consecuencia de estas anomalías cerebrales, el déficit de los niños que tienen dislexia es de tipo fonológico (concretamente en la conciencia fonológica, la memoria verbal a corto plazo y en la capacidad de recuperar estímulos visuales), pero también prosódico; las dificultades para percibir la entonación del habla determinada por el ritmo, el tempo y la acentuación. Estos dos contenidos son fundamentales para indicar con un alto grado de confianza que un niño puede presentar dislexia. Para ello, previamente se ha debido descartar que el origen de las dificultades con un criterio establecido de -1,5 a -2 desviaciones típicas por debajo de la media en precisión, velocidad o ambas, se deban a dificultades en

los sistemas sensoriales, al ambiente sociofamiliar, al trastorno del desarrollo del lenguaje, resultados bajos en pruebas de inteligencia o problemas de motivación o atencionales (Samaniego & Luna, 2020).

Por todo esto, es imprescindible realizar una detección precoz de los niños con dificultades en la lectura o, en su defecto, dislexia (trastorno específico del aprendizaje por el DSM-V) para poder realizar la intervención más adaptada a las dificultades del niño y minimizar sus dificultades lo máximo posible durante su currículo escolar y su posterior etapa adulta.

1. DESCRIPCIÓN DE LA PRUEBA

El Test para la Detección de la Dislexia en Niños (DST-J) (Fawcett & Nicolson, 2004a) es una prueba de *screening* para la detección de la dislexia en niños, no un instrumento de diagnóstico, creada en Reino Unido por Fawcett y Nicolson (2007), adaptación española se a través de TEA ediciones. Su principal aplicación se enfoca en el ámbito escolar con la finalidad de proporcionar información relevante acerca de los puntos fuertes y débiles del niño, y valorar si es necesario derivar a un psicólogo educativo para una evaluación más exhaustiva. No obstante, los profesionales del entorno educativo podrán organizar los programas escolares con el perfil de resultados obtenidos a partir de este test.

Otras aplicaciones prácticas que permite el DST-J al equipo docente son orientar el apoyo educativo, justificar los déficits del menor y la necesidad de recibir educación especial, aportar información que permita diferenciar si las dificultades que presenta el sujeto se deben a problemas de aprendizaje más generales o específicamente a un trastorno disléxico (será necesario para su completa valoración aplicar un test de Cociente Intelectual), realizar un registro del rendimiento del niño para su posterior análisis, y valorar la necesidad de intervención del sujeto.

La población a la que va dirigida comprende a niños de entre 6 años y medio a 11 años y medio. La aplicación, que es individual (excepto una subprueba “Vocabulario” que se puede aplicar de manera colectiva), dura aproximadamente entre 25-45 minutos.

El material disponible para la prueba se compone de un manual, un cuadernillo de anotación y trabajo, láminas, el CD de dígitos inversos, 15 cuentas y un cordón, un antifaz y un medidor de equilibrio.

Se reflejan a continuación los 12 apartados que componen el DST-J divididos en pruebas directas y pruebas indirectas de evaluación (Fernández-Pinto, et al., 2007).

Pruebas DST-J

<i>Pruebas directas.</i> Se valora tanto la precisión como la velocidad de ejecución de los distintos ítems con la finalidad de reflejar la importancia en un niño con dislexia de disponer más tiempo para realizar un examen. Recogen la buena o mala ejecución de los niños en las pruebas de lectura, escritura y ortografía, pero no explican el porqué de sus dificultades, en caso de haberlas.	
Lectura	Supone un índice de fluidez y de precisión, ya que el niño debe leer correctamente palabras en un tiempo no superior a 1 minuto.
Dictado	Posee un índice de velocidad. Precisa de conversión fonema-grafema. En casos de dislexia los problemas de ortografía y velocidad de escritura superan su escasa capacidad lectora.
Copia	Posee un índice de velocidad. Precisa de conversión grafema-fonema y una conversión fonema-grafema posterior.
<i>Pruebas indirectas.</i> Sirven para conocer la causa de las dificultades de los niños en las pruebas de evaluación directa.	
Nombres	Se registra la habilidad para nombrar una serie de dibujos (la falta de fluidez es un indicador de dislexia).
Coordinación	Mide la coordinación óculo manual para enhebrar cuentas en un cordón (la destreza motora es otro indicador de dislexia).
Estabilidad postural	Mide el equilibrio que presenta un niño cuando se le empuja por la espalda. Se ha visto que los niños con dislexia tienen una puntuación menor que niños que no la presentan.
Segmentación fonémica	Analiza uno de los principales indicadores de la dislexia que es la habilidad de segmentación de la palabra más conocida como, habilidades fonológicas.
Dígitos inversos	Está directamente relacionada con la memoria de trabajo, la cual presenta un rendimiento más bajo en este tipo de niños.
Lectura sin sentido	Mide la capacidad de los niños para leer de manera correcta pseudopalabras (palabras que no existen en castellano, pero que cumplen la gramática de nuestro idioma).
Fluidez semántica y fluidez verbal	Los niños con dislexia suelen presentar un mejor desempeño en fluidez semántica que en la verbal, debido a que presentan un razonamiento no verbal y una creatividad mayores. Por otro lado, en casos de retraso en el aprendizaje las habilidades semánticas y verbales son igual de limitadas.
Vocabulario	Mide el vocabulario comprensivo y la capacidad de razonamiento.

Tabla 1. Pruebas del DST-J. Elaboración propia.

1. 1. Otros instrumentos similares: diferencias y semejanzas

En el presente capítulo se refleja la adaptación al español del test *The Dyslexia Screening Test-Junior (DST-J)*, a la que inicialmente le precede el *Dyslexia Screening Test (DST)* que es la prueba original. Dicha adaptación al español, Test para la detección de la dislexia en niños (a partir de ahora DST-J), está realizada por Fernández-Pinto et al., (2007).

Además, en el Reino Unido se elaboró el *Dyslexia Screening Test-Secondary* (Fawcett & Nicolson, 2004b), test para la Detección de la Dislexia en Secundaria, con el que se ampliaba el rango de población hasta adolescentes de 16 años y medio de edad.

Los test publicados hasta ahora pretendían reducir el tiempo empleado en el método tradicional para detectar la dislexia (la cual consiste en una evaluación del CI y de la aptitud lectora del niño) y convertirse en herramientas fáciles de aplicar en el colegio con las que obtener un informe rápido acerca de las dificultades lectoras en los menores.

El DST-J es fruto de la mejora de su predecesor, el DST, sobre el cual se han añadido nuevos contenidos con la finalidad de hacer al DST-J una prueba más eficiente: “habilidad para rimar” una nueva prueba que evalúa el prerrequisito para adquirir las habilidades fonológicas, nuevos baremos para la prueba de “Segmentación fonémica”, más palabras para la prueba de “lectura” y una nueva prueba de vocabulario comprensivo. Asimismo, se mejoraron las instrucciones para explicar las diferentes pruebas y se introdujo un nuevo sistema de clasificación de las dificultades registradas: “riesgo leve”, “riesgo moderado” y “riesgo elevado” (Fernández-Pinto et al., 2007).

2. APLICACIÓN DE LA PRUEBA

Antes de comenzar se deben completar los datos de identificación calculando la edad cronológica que permite escoger el baremo del menor, y transformar las puntuaciones directas. La prueba ofrece una tabla para facilitar este proceso. A la hora de calcular la edad exacta, se resta la fecha de aplicación de la de nacimiento, los meses se consideran de 30 días y no está permitido redondear ninguna de las variables. En el caso de que los dígitos de la fecha de aplicación sean menores que los de la fecha de nacimiento, se puede transformar un año en meses o un mes en días para realizar la resta, siempre comenzando esta por los días (siguiendo el orden día-mes-año).

El test debe aplicarse de forma individual en un entorno silencioso, cada una de las pruebas contiene una parte práctica, para asegurar la comprensión del menor acerca de la tarea que se le requiere, y la parte de test. Cada ítem contiene sus propios criterios de terminación para agilizar su aplicación.

Para estimar el nivel global de riesgo de dislexia se deben aplicar las 12 pruebas de la batería. Si el niño muestra dificultades en la prueba de Segmentación fonémica podrá aplicarse en su lugar la prueba optativa de Rimas, pero al calcular el Índice de riesgo sólo se debe tener en cuenta la puntuación de Segmentación fonémica, en caso de no aplicarse no se sumará la puntuación de Rimas para este índice.

A continuación, se detalla la aplicación y puntuación de las pruebas:

- 1ª prueba. Nombres: para su aplicación es necesaria la lámina N que contiene una serie de dibujos esquemáticos y un cronómetro. Cuando se la muestre al menor se debe nombrar y señalar rápidamente cada dibujo de la mitad superior, después comenzará el niño una vez se inicia el cronómetro. Se considera válida cualquier palabra que designe correctamente el dibujo. Si durante la lectura se pierde, se le señala el dibujo correcto para que continúe, sin parar el cronómetro. Si este error se repite más de 3 veces, se vuelve a comenzar la prueba utilizando una cartulina blanca como guía de cada fila. Si se queda estancado se le dirá la palabra contabilizando como errónea.
 - Puntuación: el número de errores que comete se multiplican por 5 y se suman al tiempo (en segundos). En el caso de haber necesitado la tarjeta blanca como guía se sumarán 10 puntos más para obtener la puntuación total.

- 2ª prueba. Coordinación: el material necesario en este caso serán 15 cuentas, un cordón, un recipiente y un cronómetro. Tras una pequeña práctica (3 cuentas), se inicia el cronómetro y se pide al niño que enhebre todas las cuentas del recipiente en un máximo de 30 segundos.
 - Puntuación: el número total de cuentas enhebradas en un máximo de 30 segundos. Si se le cae el cordón más de una vez durante la prueba se restará un punto.

- 3ª prueba. Lectura: para su desarrollo será necesaria la lámina L-A o L-B y un cronómetro. El menor leerá el listado de 30 palabras en orden vertical, podrá decir “paso” si no es capaz de nominar alguna de ellas. Se da fin a este apartado si comete 5 errores consecutivos o al finalizar el minuto, si termina antes se anota el tiempo obtenido o en el caso de haber pasado 5 o más palabras se le insta a volver a intentarlas.
 - Puntuación: 1 punto por cada palabra leída correctamente. Se sumará un punto por cada segundo que falte hasta los 60.

- 4ª prueba. Estabilidad postural: será necesario que el niño se ponga un antifaz al inicio de la prueba y un medidor de equilibrio previamente calibrado. Este se posiciona por el pomo, dos vértebras por encima del estrechamiento de la espalda del menor. Se valora el grado de tambaleo. Si no se dispone de medidor de equilibrio, se colocan tres dedos unidos sobre la espalda del menor y se empuja manteniendo una fuerza estable de 2,5 kg durante 1,5 segundos.

Se realiza de dos formas diferentes, repitiendo cada una dos veces con un margen de 5 segundos entre ambas. La primera ocasión con los brazos estirados y pegados al cuerpo, y la segunda con los brazos elevados al frente en paralelo al suelo.

- Puntuación: se registra una puntuación de 0 a 6 (siguiendo la tabla de anotaciones) por cada intento y se suman las cuatro puntuaciones.

- 5ª prueba. trata de valorar la capacidad fonológica mediante dos posibles subpruebas, dependiendo de las dificultades que muestre el niño:

Segmentación fonémica: en esta ocasión se pide al menor que divida cada palabra nombrada en los sonidos que la forman siguiendo una serie de ítems. Este apartado finaliza si comete cuatro errores tras dar comienzo o tres errores consecutivos a lo largo de la prueba.

- Puntuación: la puntuación total es la suma de las respuestas correctas.

Si el niño muestra dificultades en la subprueba descrita, realizará en su lugar la de Rimas: el niño escucha cada par de palabras mencionadas y debe responder SI o NO respecto a si ambas palabras riman. Solo se permite una repetición si este la solicita. Si no comprende la fase de práctica no será necesario aplicarle el test.

- Puntuación: supone el número de respuestas correctas del test.

- 6ª prueba. Dictado: el material necesario trata de la Lámina D y un cronómetro. Su aplicación es diferente atendiendo a edades entre los 6:5 y 9:4 años, en cuyo caso se dictará la lista A, y para mayores de 9:5 años se realizará el dictado de la lista B. Respecto a esta última, si el menor comete errores en las dos primeras palabras se continúa con la lista A. En el caso de empezar por la lista A, si la finaliza antes de que el tiempo termine se continúa con la lista B.

La prueba finaliza atendiendo a diferentes motivos: transcurridos 2 minutos, si el niño completa la lista B, si comete 5 errores consecutivos o si muestra angustia al respecto de la prueba.

- Puntuación: se anota el número de palabras correctamente escritas (en el caso de mayores de 9:5 años se dan por válidas las de la lista A). Además, se reseña la mano utilizada y calidad de su escritura.

- 7ª prueba. Dígitos inversos: evalúa la capacidad del niño para recordar en el orden correcto el máximo número de dígitos en sentido inverso. Para su

desarrollo es necesario el CD que marca con un tono el inicio y final del dictado de una serie de números, cada vez que finaliza el menor debe repetirlos en orden inverso. La prueba concluye si el niño comete errores en dos series. No es frecuente que lleguen a completar esta prueba.

- Puntuación: supone el número de series que el niño ha respondido de forma correcta.
- 8ª prueba. Lectura sin sentido: el material necesario consta de las láminas LS-1 y LS-2 y un cronómetro. Atendiendo a la edad tendrá que leer el texto correspondiente a un rango de 6:6 a 8:5 años, de 8:6 a 10:5 años o de 10:6 a 11:5 años. El niño puede decir “paso” si no consigue leer cada palabra. Se permite continuar leyendo a no ser que concluyan los 3 minutos, cometa 5 errores o se rinda.
- Puntuación: se otorga 1 punto por cada palabra real bien leída, 2 por cada pseudopalabra leída correctamente y 1 si la lectura se aproxima a la forma correcta. Además, si el tiempo ha sido menor de 1 minuto, se suman 1 punto más por cada 2 segundos hasta llegar al minuto o a un máximo de 10 puntos. Aunque, debe penalizar restando un punto por cada 2 segundos que haya superado el minuto, pero prestando atención a no reducir la puntuación a menos de la mitad.
- 9ª prueba. Copia: se basa en la copia de un texto breve para valorar la velocidad y precisión que desempeña el menor. Para su desarrollo se necesitan las láminas C-1 o C-2 en función de la edad y un cronómetro. Si tiene 8:6 años o más se le indicará la importancia de no olvidar los signos de puntuación con escritura legible. La prueba finaliza al terminar la copia o alcanzar el minuto.
- Puntuación: se califica atendiendo a diferentes criterios, en primer lugar, se realiza la suma del número de palabras completadas en la frase. En el caso de cometer errores, se restará un punto por cada 2 errores u omisiones; No se debe considerar error las palabras que el niño no ha llegado a escribir por falta de tiempo. Si ha tardado menos de 60 segundos, se sumará 1 punto por cada 2 segundos hasta alcanzar el minuto. Atendiendo a la calidad de escritura se restará 1 punto si la caligrafía es inmadura, 2 puntos si el texto se ha escrito en mayúsculas, y 3 puntos si es ilegible. Respecto a los signos de puntuación, se atenderán en niños con 8:6 años o más, restando un máximo de 2 puntos, quitando un punto cada dos signos de puntuación omitidos.

- 10ª prueba. Fluidez verbal: determina la fluidez verbal del menor solicitando la nominación de diferentes palabras que comiencen por la letra P. Para su desarrollo será necesario un cronómetro. El niño puede utilizar variaciones de la misma palabra y utilizar nombres propios (pero no se le aportará la idea). La prueba finaliza pasado el minuto, en su desarrollo se debe animar al niño a continuar.
 - Puntuación: se anota 1 punto por cada palabra diferente. No se penalizan las repeticiones o errores.

- 11ª prueba. Fluidez semántica: se desarrolla de igual forma que la anterior, pero en este caso se solicita la denominación de tipos de animales. Es importante que el entorno no suscite vocabulario referente a la categoría. La prueba finaliza como en el caso anterior, una vez alcanzados los 60 segundos.
 - Puntuación: se concede por cada animal distinto mencionado 1 punto, es válido cualquier ser vivo exceptuando las plantas. No se penalizan las repeticiones o errores.

- 12ª prueba. Vocabulario: su aplicación se puede desarrollar de forma colectiva. Utiliza un formato de elección múltiple para medir el vocabulario receptivo que posee el niño y su capacidad de razonamiento. Se necesita la lámina V que contiene los dibujos y posee el listado de palabras que se leerán durante la prueba. El menor rodeará cada dibujo que se mencione. Cada palabra se repite 2 veces con una espera de 2 segundos. Cada ítem se tiene que resolver en un tiempo máximo de 10 segundos.
 - Puntuación: se suma 1 punto por cada respuesta correcta hasta llegar a un máximo de 16.

3. CORRECCIÓN E INTERPRETACIÓN DE LA PRUEBA

Una vez aplicadas cada una de las pruebas se obtiene una puntuación que, a través de los baremos españoles y mexicanos (por grupos de edad) de los anexos finales, se convertirá en una puntuación de riesgo que permitirá determinar qué nivel de riesgo presenta el niño para cada prueba (riesgo leve, moderado o alto), si hay ausencia de riesgo o refleja un punto fuerte del niño.

La obtención de los resultados permite crear un perfil gráfico que facilita la valoración de los puntos fuertes y débiles del niño.

El manual contiene una tabla “Tabla 8.3. Interpretación de las pruebas del DST-J y sugerencias para el apoyo” (Fernández-Pinto et al., 2007) que asocia posibles carencias (falta de velocidad mental, problemas de equilibrio...) o fortalezas (sistema

verbal bien organizado, buena precisión y fluidez lectora...) del menor en función de si obtiene en cada una de las pruebas un valor de “riesgo” o de “punto fuerte”, para favorecer la interpretación de los resultados y ofrecer recomendaciones sobre el tipo de apoyo.

4. DIFICULTADES Y POSIBLES SOLUCIONES EN EL DESARROLLO DE LA PRUEBA

En la siguiente tabla se recogen las dificultades y posibles soluciones observadas durante la aplicación del DST-J. Tabla 2.

<i>DIFICULTADES</i>	<i>POSIBLES SOLUCIONES</i>
Dificultad para percibir los dibujos de las pruebas de Nombres y Vocabulario.	<p>Además de ofrecer los dibujos en blanco y negro para niños con posible daltonismo, sería recomendable crear las mismas láminas con dibujos a color.</p> <p>Determinados dibujos que tienen muchos detalles (véase fila 9 de la prueba de Vocabulario) podrían agrandarse con la finalidad de permitir una mejor percepción del dibujo o, en su defecto, simplificar el dibujo manteniendo las partes básicas para no dar lugar a equivocación.</p> <p>Algunos de los dibujos deben actualizarse para facilitar la comprensión al niño (véase el dibujo de la vela en la prueba de Vocabulario). En este caso, para un niño es más fácil asociar el concepto de la palabra “vela” a un dibujo que incluya velas sobre una tarta que a una sujetada por la palmatoria.</p>
Aumento del tiempo empleado en realizar el Dictado por desliz del evaluador.	En el cuaderno de anotación del evaluador incluir una anotación en el apartado de la prueba del Dictado recordando al evaluador que debe dictar la siguiente palabra nada más el niño termine de escribir la anterior.
Dificultad para registrar las respuestas del sujeto.	Grabar el audio de las pruebas que realice el menor para evitar pérdida de información durante la aplicación de la prueba.
Errores durante la aplicación de la prueba por parte del evaluador.	El evaluador debe familiarizarse previamente con la prueba para evitar errores de carácter intrínseco.

Tabla 2. Dificultades y posibles soluciones en la aplicación de la prueba. Elaboración propia.

5. EJEMPLO DE CÓMO APLICAR LA PRUEBA

En este apartado se facilita un código QR que ofrece el enlace a la grabación de un caso práctico real valorado mediante la prueba DST-J, en el que se basa el ejemplo de informe logopédico expuesto más adelante.



Figura 1. Código QR con ejemplo de aplicación de la prueba DST-J.

<https://www.kaltura.com/tiny/6h03g>

6. EJEMPLO DE INFORME LOGOPÉDICO

Se exponen a continuación los resultados del DST-J aplicado a un sujeto en edad escolar. Tras la presentación de éstos, se refleja brevemente el análisis de la información recogida.

Datos personales:

Nombre y apellidos: N.

Sexo: varón.

Edad cronológica (EC): 9 años.

Antecedentes familiares con problemas de lectura: No refieren.

Motivo de informe:

Estimar el índice de riesgo de presentar dislexia y obtener información sobre los puntos fuertes y débiles del menor.

Anamnesis:

Niño de 9 años con bajo rendimiento a nivel académico. No ha repetido ningún curso, pero muestra un fuerte rechazo a todo lo relacionado con el entorno escolar y encuentra especial dificultad en asignaturas en las que la lectura y la escritura predominan en la mayor parte del contenido curricular.

Resultados de la evaluación:

<i>Tabla de transformación de las puntuaciones</i>	<i>Puntuación directa</i>	<i>Categoría de riesgo</i>	<i>Puntuación centil</i>
Nombres	71	3. Riesgo alto	2
Coordinación	12	0. Punto fuerte	99
Lectura	68	0. Ausencia de riesgo	45
Estabilidad postural	0	0. Punto fuerte	70
Segmentación fonémica	12	0. Ausencia de riesgo	80
Rimas	No se aplica porque la prueba de Segmentación fonémica ha sido realizada correctamente		
Dictado	5	3. Riesgo alto	1
Dígitos inversos	2	3. Riesgo alto	10
Lectura sin sentido	65	0. Ausencia de riesgo	50
Copia	13	0. Ausencia de riesgo	30
Fluidez verbal	5	3. Riesgo alto	4
Fluidez semántica	23	0. Punto fuerte	97
Vocabulario	14	0. Ausencia de riesgo	50
NIVEL GLOBAL DE RIESGO		RIESGO MODERADO = 1	

Tabla 3. Resultados del DST-J. Elaboración propia.

Interpretación de los resultados:

El menor obtiene un bajo rendimiento en una de las pruebas que evalúan la dislexia de forma directa; el dictado. Tras el análisis de las palabras dictadas por el niño, se observa adición de sílaba al inicio de palabra e ilegibilidad en determinados grafemas. Además, el tiempo de ejecución es bajo ya que durante el tiempo ofrecido sólo es capaz de escribir 8 palabras, lo que indica que su velocidad escritora es baja. En cuanto al resto de pruebas directas, lectura y copia, el resultado denota ausencia de riesgo.

Por otro lado, dentro de las pruebas indirectas del DST-J, el menor obtiene ausencia de riesgo en segmentación fonémica, observando que sus habilidades fonológicas son buenas, puesto que en las pruebas de evaluación directa no se observan segmentaciones incorrectas dentro de la palabra o uniones entre varias. También obtiene ausencia de riesgo en lectura sin sentido; el menor lee de forma fluida, aunque existe dubitación y descenso de velocidad lectora en palabras de longitud larga, poca frecuencia y sin sentido, y en la prueba de vocabulario donde ha obtenido la misma puntuación, el niño es capaz de comprender y asociar la palabra con el dibujo correspondiente. Asimismo, las pruebas coordinación, estabilidad postural y fluidez semántica se caracterizan por tener un buen desempeño, por lo que la prueba las califica como puntos fuertes del sujeto evaluado. Sin embargo, existen otras pruebas en las que el resultado indica riesgo alto de dislexia, es el caso de nombres, dígitos inversos y fluidez verbal. Estos datos indican que el menor presenta baja velocidad de procesamiento, déficit atencional y una pobre memoria de trabajo.

Conclusiones y recomendaciones:

Finalmente, la prueba concluye que el riesgo de tener dislexia en el menor es moderado, por lo que se deben aplicar otras pruebas destinadas a establecer dicho diagnóstico.

BIBLIOGRAFÍA

- Fawcett, A. J. & Nicolson, R. I. (2004a). *Dyslexia Screening Test-Junior (DST-J)*. Pearson.
- Fawcett, A. J. & Nicolson, R. I. (2004b). *Dyslexia Screening Test-Secondary (DST-S)*. Pearson.
- Fernández-Pinto, I., Corral, S. & Santamaría, P. (Ed.). (2007). *DST-J. Test para la Detección de la Dislexia en Niños*. TEA Ediciones.
- Fawcett, A. J. & Nicolson, R. I. (2007). *Test para la Detección de la Dislexia en Niños*. Ediciones TEA.
- Samaniego, E. & Luna, G. (2020). Dislexia. *Revista AOSMA*, (29), 26-43.

ANÁLISIS Y APLICACIÓN DE LA PRUEBA DE COMPRENSIÓN LECTORA (ACL)

Elena Ruiz Ruiz
Universidad de Valladolid
mariaelena.ruiz@uva.es

La adquisición y desarrollo de habilidades relacionadas con la comprensión lectora constituye un elemento esencial en el desarrollo de las competencias básicas que han de trabajarse a lo largo de la etapa escolar. Una buena habilidad para la comprensión lectora constituye la base para desempeños académicos futuros y también para desenvolverse de manera adecuada y eficiente en la sociedad del conocimiento. Vivir y participar en la sociedad actual conlleva ser capaz de acceder, comprender y reflexionar sobre diferentes tipos de información. Smith et al. (2011) señalan que la lectura, además de constituir la base para el aprovechamiento académico, es un prerrequisito para participar activa y exitosamente en casi todos los ámbitos de la vida actual y constituyen la base de las habilidades laborales futuras.

La comprensión lectora es, por tanto, una habilidad transversal que tiene extraordinario impacto en aspectos cognitivos y sociales; es la base para el desarrollo de otras habilidades superiores.

¿Cómo podemos completar esa conceptualización? A partir de esa primera idea básica de interacción entre el texto y el lector (Anderson & Pearson, 1984; Chall, 1983; Kintsch, 1998, 2012 y 2013; Ruddell & Unrau, 2004; Rumelhart, 1985) podemos entender la comprensión lectora, en consonancia con diversos autores que establecen el marco teórico de PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) como “la habilidad para comprender y utilizar las formas lingüísticas escritas requeridas por la sociedad y/o valoradas por el individuo. Los lectores son capaces de construir significado a partir de una variedad de textos. Leen para aprender, para participar en las comunidades de lectores del ámbito escolar y de la vida cotidiana, y para su disfrute personal” (Mullis y Martin, 2020, pp. 11-12).

Cooper (1998) define la comprensión lectora como el proceso de elaboración del significado del texto a través del aprendizaje de ideas más relevantes y su relación con las que ya se tienen; el lector interactúa con el texto.

Por tanto, en la comprensión lectora intervienen tres elementos esenciales: el lector, que interpreta el texto y construye los significados; el texto, con diferentes

formas y funciones, y el contexto o las situaciones de lectura, que determinan el modo en que el lector utiliza sus destrezas y estrategias para construir los significados en función de sus fines y necesidades.

Evaluar la comprensión lectora no es tarea fácil, ya que se trata de un proceso complejo que requiere la consideración de múltiples aspectos; desde la definición clara y precisa del concepto de lectura hasta los criterios de evaluación utilizados, pasando por todo un conjunto de indicadores que influyen en el conocimiento del significado de las palabras que leemos, por ello ha de cuidarse especialmente cómo y cuándo lo abordamos para ayudar a los estudiantes a regular y a construir el significado y el conocimiento a partir de aquello que leen (Ocampo, 2018).

1. DESCRIPCIÓN DE LA PRUEBA¹

Las pruebas ACL (Catalá et al, 2001) constituyen un instrumento que ofrece un conjunto de herramientas de evaluación de la comprensión lectora de fácil utilización, fiables y válidas, que pueden ser utilizadas a lo largo de toda la educación primaria.

El material fue elaborado principalmente para ser una herramienta de trabajo para los docentes, de modo que les permitiera obtener una amplia y precisa visión del nivel de comprensión lectora de cada uno de los estudiantes de su grupo-clase, así como del conjunto de la clase. E, igualmente, puede servir para orientar los aspectos que hay que ir trabajando en el aula con el fin de mejorar la comprensión lectora.

La prueba fue construida y baremada psicométricamente, en su momento, con el rigor y la precisión que este tipo de trabajo requiere de modo que su validez y fiabilidad están contrastadas y garantizadas.

A partir de un conjunto de textos de tipología diversa, con temáticas que se refieren a las diferentes áreas curriculares de la etapa de educación primaria, se plantea un conjunto de preguntas que recogen las principales dimensiones de la comprensión lectora: literal, inferencial, reorganizativa y crítica.

En estas pruebas, los escolares han de inferir, relacionar, sacar conclusiones, resumir, secuenciar, prever, emitir juicios, etc. Es decir, no se trata solamente de valorar el recuerdo inmediato de detalles obtenidos a partir de un desarrollo lineal del texto, sin ningún tipo de elaboración personal.

Las pruebas ACL van dirigidas al alumnado que ya ha superado la fase de descodificación del lenguaje escrito y que muestra una cierta agilidad en su manejo, aunque no es fácil precisar en qué momento ocurre esto en el contexto de un grupo diverso.

¹ Este apartado es una síntesis del capítulo 2 del libro Catalá, G.; Catalá, M.; Molina, E. y Monclús, R. (2001). *Evaluación de la comprensión lectora. Pruebas ACL (1º - 6º de primaria)*. Graó.

Están estandarizadas para cada uno de los cursos de la etapa de educación primaria cumpliendo una serie de condiciones:

- Incluir textos referidos a las distintas áreas curriculares y similares a los empleados en lecturas reales dentro del contexto escolar.
- Textos cortos, interesantes y atractivos, fáciles y variados, con un buen índice de legibilidad y con un aceptable nivel de abstracción, de modo que permitan al alumno inferir, jerarquizar y organizar la información.
- Integran el proceso de descodificación con el de tratamiento del texto, de modo que confluyen las habilidades cognitivas subyacentes en la comprensión de la microestructura, la macroestructura y la superestructura del texto.
- Se han considerado, a partir de la taxonomía de Barret (Clymer, 1972), varias dimensiones cognitivas: la comprensión literal (reconocimiento de las ideas principales, reconocimiento de una secuencia, reconocimiento comparativo, reconocimiento de la causa y efecto de las relaciones, etc.); la reorganización (clasificar, esquematizar, resumir, sintetizar); la comprensión inferencial o interpretativa (deducción de los detalles de apoyo, deducción de las ideas principales, de una secuencia, de comparaciones, de relaciones causa-efecto, predicción de resultados, interpretación de lenguaje figurativo, etc.); y la comprensión crítica o de juicio (juicio de realidad o fantasía, juicio de hechos u opiniones, juicio de suficiencia y validez, juicios de propiedad, juicios de valor, conveniencia y aceptación)

Los textos seleccionados para las distintas pruebas tienen en cuenta la forma de expresión (narración, diálogo, enunciación, etc.), el ritmo de expresión (texto en forma de verso con una normativa métrica y/o rítmica, y en prosa para captar una comunicación hablada y no rítmica). También se han introducido gráficos, tablas guías, recorridos, etc. para ampliar el concepto de lectura a otros ámbitos funcionales.

La prueba ACL consta de seis subpruebas, una para cada curso de educación primaria.

- ACL-1: 7 textos con 24 ítems para 1º de educación primaria (opción A: letra redondilla, opción B: letra de imprenta).
- ACL-2: 7 textos con 24 ítems para 2º de educación primaria.
- ACL-3: 7 textos con 25 ítems para 3º de educación primaria.
- ACL-4: 8 textos con 28 ítems para 4º de educación primaria.
- ACL-5: 10 textos con 35 ítems para 5º de educación primaria.

- ACL-6: 10 textos con 36 ítems para 6º de educación primaria.

El conjunto de textos preparados para cada nivel forma una unidad que incluye diferentes aspectos de la comprensión lectora, de modo que utilizados independientemente pierden su valor.

Respecto a los ítems o preguntas, que son cerradas, de elección múltiple, para evitar interferencia comprensión-expresión escrita, tienen cinco alternativas de respuesta, excepto para los cursos de primero y segundo que se reducen a cuatro, con el fin de evitar la fatiga del alumnado que se inicia en estos aprendizajes.

Se ha procurado cuidar al máximo, desde el punto de vista técnico, tanto la redacción de las preguntas como las alternativas de respuesta, para evitar dificultades ajenas a la evaluación de la comprensión del texto.

Así, cada ítem hace referencia a una sola idea central, se formulan mayoritariamente en forma positiva, se evitan las construcciones gramaticales demasiado cargadas, así como ciertas palabras que actúan como determinantes específicos (siempre, nunca...).

Las preguntas que siguen a cada texto mantienen un orden de coherencia para la comprensión de este, e, igualmente, todos los textos se han ordenado según la dificultad media de todos sus ítems y se han dispuesto en orden cíclico de dificultad (fácil-difícil-fácil-difícil) con el fin de animar al estudiante y evitar los posibles inconvenientes de la ordenación simple (fáciles al principio y difíciles al final).

Las autoras de la prueba incluyen, a título orientativo, una clasificación de los ítems según los componentes de la comprensión lectora sobre los que inciden, aunque esta asignación no es cerrada ya que, con frecuencia, se dan varios componentes de forma simultánea; es decir, un mismo ítem puede, por ejemplo, permitir valorar la comprensión literal y la inferencial.

1. 1. Otros instrumentos similares: diferencias y semejanzas

En los últimos años se han desarrollado en España un buen número de programas de intervención destinados a la comprensión lectora.

Algunos se dirigen a entrenar al niño/a a distinguir la información importante de la irrelevante, otros a proporcionar estrategias para organizar la información, a captar la estructura general de los textos, a activar los conocimientos previos, a practicar en la elaboración de inferencias, a enseñar estrategias metacognitivas de autorregulación etc.

No vamos a detallar cada una de las propuestas existentes porque excede a la intención de este apartado; señalaremos, no obstante, aquellas que consideramos

especialmente relevantes por su potencialidad, accesibilidad y facilidad para su aplicación e interpretación.

La utilización de una u otra depende de diversas variables, fundamentalmente del objetivo que se pretenda conseguir, pero también de la destreza en el conocimiento y uso de esta por parte del profesional que la va a utilizar.

➤ *Evaluación de la comprensión lectora (Zayas y Pérez, 2015)*

Este instrumento se compone de un conjunto de pruebas que incluye diferentes tipos de textos (textos de ámbito personal, de ámbito público y de ámbito escolar) que permiten obtener información sobre las destrezas y las dificultades que, para su comprensión, tiene el alumnado de la etapa de educación primaria. El reconocimiento del tipo de texto ayuda a quien lee a predecir algunos contenidos, a reconocer la finalidad o función social del texto y a localizar más fácilmente informaciones. De ahí que los textos incluidos conservan, cuando es posible, los rasgos que permiten identificar su finalidad dentro de un ámbito específico de la actividad social. Sin este reconocimiento, aspectos muy importantes del significado del texto se perderían. Los textos que se proponen parten de los marcos de referencia de PIRLS y PISA. No se incluyen textos literarios, a pesar de la importancia que estos tienen en educación primaria, porque, en los libros de texto que se utilizan en esta etapa, suele ser una tipología predominante.

➤ *PIRLS*

Es tal la importancia de la comprensión lectora, que se han diseñado diferentes evaluaciones de alcance internacional para identificar el nivel en el que los estudiantes han desarrollado esta habilidad. Una de ellas es la prueba PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study-Estudio Internacional para el Progreso de la Comprensión Lectora) reconocida como el estándar mundial para evaluar los logros en comprensión lectora de los estudiantes de cuarto año de escolaridad, momento que constituye un punto de inflexión entre aprender a leer y leer para aprender. Esta prueba se realiza cada cinco años, desde 2001, y ha ido incorporando cambios con el fin de evaluar la comprensión lectora de la manera más exhaustiva e innovadora posible. Así, en 2021, último momento de su aplicación, ha incorporado la transición hacia un entorno digital dada la creciente prevalencia de la lectura en línea.

PIRLS evalúa la comprensión lectora a partir de un marco de evaluación organizado en torno a dos propósitos generales de lectura: lectura para la experiencia literaria y lectura para adquirir y utilizar información. El marco también incluye cuatro procesos de comprensión de lectura transversales: recuperar información

explícitamente declarada, hacer inferencias directas, interpretar e integrar ideas e información y evaluar y criticar el contenido y los elementos textuales.

Cada año que se lleva a cabo se diseñan cinco textos literarios y cinco textos informativos con sus respectivas preguntas (entre diez y diecisiete, de dos tipos, preguntas tipo test de elección múltiple y preguntas construidas o abiertas, de respuesta corta o larga, para medir los procesos de comprensión lectora más complejos) que los estudiantes han de realizar durante cuarenta minutos. Su gestión informatizada ha aportado eficiencia a los aspectos operacionales de PIRLS y facilita su realización en cada uno de los países participantes.

- *PROGRESINT* (Programas de Estimulación de la Inteligencia. Editorial CEPE)

Se trata de una colección de más de 30 títulos dirigidos a estimular el desarrollo cognitivo en edades entre los 3 y los 16 años. Tiene cuatro niveles y en cada cuaderno de nivel se trabaja una aptitud básica para actualizarla como competencia. Progresint 16 y Progresint 29 trabajan la comprensión del lenguaje en los períodos de 9-12 años y 12-16 años, respectivamente, mediante el entrenamiento de procesos de manera práctica y motivadora. Puede ser utilizado por cualquier educador/a ya que no requiere una preparación especializada para su implementación.

- *Comprensión lectora* (Galve et al., 2022)

Esta propuesta de la editorial CEPE es una colección para trabajar la comprensión lectora de textos, que consta de seis niveles y está dirigida al alumnado de los diferentes cursos y niveles educativos. Tras determinar el nivel de aprendizaje de cada estudiante, el docente (u otro profesional, si se utiliza fuera del contexto escolar), elige el cuaderno adecuado para cada alumno/a de modo que le permita desarrollar y potenciar capacidades y competencias para entender textos escritos. Esta propuesta se basa en el currículo escolar de educación primaria y trabaja, a partir de una selección de textos, los objetivos, contenidos y competencias de todos los niveles educativos de esta etapa.

Cada cuaderno incluye, además de una ficha con los objetivos, contenidos y competencias que se trabajan, una tabla con indicadores evaluables para facilitar el conocimiento del avance del alumnado.

➤ *ECOMPLEC* (Evaluación de la Comprensión Lectora – TEA ediciones)

Este instrumento permite evaluar la competencia lectora de forma similar a como se realiza en los estudios de PISA. Además de un índice de comprensión lectora global, permite analizar el rendimiento de los estudiantes en distintos tipos de texto (narrativo, expositivo...), en diferentes niveles de representación (más profunda o más superficial) y ante varios tipos de comprensión (científica, orientada a metas, metacognitiva...). Asimismo, la información obtenida permite identificar las dificultades concretas de los estudiantes y delimitar sus posibles causas.

El ECOMPLEC está estructurado en dos etapas independientes, para educación primaria (4º y 6º de EP) y para educación secundaria (2º y 4º de ESO). Para cada una dispone de manual, diez cuadernillos, plantillas de respuesta y clave de acceso para la corrección electrónica. Puede aplicarse individual o colectivamente, en ámbito clínico o escolar, durante un tiempo de 60 minutos aproximadamente. La corrección puede hacerse manual o electrónicamente, facilitando, en este caso, la obtención de un perfil gráfico con los resultados en un corto espacio de tiempo

2. APLICACIÓN DE LA PRUEBA

En el manual de la prueba, referido anteriormente, aparece un conjunto de sencillas indicaciones a tener en cuenta durante su aplicación para su correcto desarrollo. las pruebas pueden ser aplicadas de forma individual o colectiva, a todo el grupo clase.

Se recomienda esta segunda forma para una visión más detallada del nivel del grupo.

Como señalábamos anteriormente, el conjunto de textos correspondiente a cada nivel forma una unidad que ha de utilizarse conjuntamente y no de forma independiente porque perdería su valor.

Se recomienda pasar la prueba en unas condiciones lo más favorables posible para el alumnado: a primera hora de la mañana, cuando están más descansados, en un clima de concentración y de tranquilidad.

Se aconseja pasar la prueba en dos sesiones, para evitar la fatiga.

Tampoco más de dos sesiones, y no muy distantes, para no alterar los resultados respecto a los de la baremación.

El estudiante dispone de un tiempo teóricamente ilimitado para la resolución de la prueba, aunque el tiempo medio necesario se sitúa en torno a los tres cuartos de hora de trabajo efectivo para primer ciclo y una hora para segundo y tercer ciclo, repartidos, no obstante, en dos sesiones.

Para que los estudiantes puedan entender bien la mecánica de la prueba, debe comenzarse por el texto de entrenamiento que acompaña a cada una de ellas con el título de “Ejemplo para comentar colectivamente”.

Realizadas todas las aclaraciones posibles y proporcionadas las indicaciones pertinentes, comenzará la realización de la prueba en silencio absoluto hasta la finalización del trabajo.

No se proporcionará ninguna ayuda más, ni de vocabulario ni de ningún otro tipo.

Los estudiantes leerán y resolverán los textos solos, con total independencia y autonomía, siguiendo cada uno su ritmo individual.

Es importante asegurarse de que todos han contestado todas las preguntas a fin de evaluar los resultados globales de la prueba. Si alguno no la completa, conviene facilitarle el momento y la situación adecuados para que acabe lo que le falta.

3. CORRECCIÓN E INTERPRETACIÓN DE LA PRUEBA

Dado que esta prueba está orientada fundamentalmente a ser utilizada en el contexto escolar, se considera muy importante la valoración inicial del maestro/a; por ello se sugiere que, antes de corregir la prueba, haga una aproximación del resultado que prevé para cada alumno/a y que después lo compare con la puntuación obtenida.

El alumnado no debe ver nunca la corrección de las pruebas, ni se deben dar explicaciones ni hacer aclaraciones posteriores, ya que las invalidaría como tales.

Como toda prueba objetiva, solo debe utilizarse con la finalidad que le corresponde y nunca como material de aprendizaje.

Por parte del docente la aplicación es sencilla:

- Se trata de comparar las respuestas obtenidas con la tabla de respuestas correctas².
- Por cada respuesta acertada se asigna un punto.
- Si se marcan dos o más alternativas o se deja alguna pregunta sin contestar, la puntuación de ese ítem es cero.
- La suma todas las respuestas acertadas nos dará la puntuación total, de modo que la puntuación máxima posible puede ser:
 - ACL-1: 24 puntos

² Véase el apartado “Claves de respuesta”, pp. 57-62 del libro de Catalá et al.

- ACL-2: 24 puntos
 - ACL-3: 25 puntos
 - ACL-4: 28 puntos
 - ACL-5: 35 puntos
 - ACL-6: 36 puntos
- Con el resultado total iremos a la tabla de baremos para obtener la puntuación correspondiente en decatipos.

Durante la baremación, todas las pruebas confirmaron su ajuste a la curva normal en las puntuaciones conseguidas por los alumnos que formaban el grupo normativo, de modo que ello permitió tipificar las puntuaciones directas de cada prueba y elegir una nueva escala para informar del nivel de cada examinado.

Para las seis pruebas, los baremos se elaboraron mediante la escala de decatipos, que divide la curva normal en 10 sectores o clases. A partir de ellos se elaboró una tabla tipificadora (Catalá, 2001) que recoge los intervalos de transformación de las puntuaciones directas o aciertos, así como su interpretación.

No se debe confundir o intentar comparar el rango de puntuaciones entre las pruebas, ya que cada una tiene diferente número de ítems.

Un análisis pormenorizado de los resultados de las pruebas nos puede aportar información relevante para tener elementos de juicio acerca de las estrategias que acostumbra a utilizar el alumno/a para interpretar la información, qué tipo de errores ha cometido, qué tipo de pregunta acierta/falla de acuerdo con la clasificación de los ítems (literal, de reorganización, inferencial, crítica) con el fin de poder trabajar posteriormente aquellos aspectos donde se presentan más carencias o dificultades.

4. DIFICULTADES Y POSIBLES SOLUCIONES EN EL DESARROLLO DE LA PRUEBA

Es importante valorar los resultados de esta prueba teniendo en cuenta la situación inicial del alumnado, el trabajo realizado en el aula para mejorar la comprensión lectora y otros aspectos individuales o generales que puedan incidir en los resultados.

Conviene advertir que no es una prueba de rapidez ni de memoria. Los estudiantes han de leer despacio y con atención cada texto, volviendo a él siempre que sea necesario, para elegir la respuesta que se considera más adecuada por el sentido del texto. En caso de duda, han de elegir lo que creen más probable. Es importante que respondan a todas las preguntas y que no dejen ninguna en blanco. Si esto ocurre, por cansancio, por indecisión o por otros motivos, conviene facilitar el momento y la situación para que acaben las que les falten.

Otra cuestión a tener en cuenta es que, si se quiere utilizar la prueba a principio de curso como evaluación inicial, será necesario interpretar los resultados obtenidos teniendo en cuenta que los baremos proporcionados corresponden a mediados de curso y, por consiguiente, puede darse una notable diferencia.

Si los resultados globales de la prueba se apartan mucho, por exceso o por defecto, de nuestras expectativas respecto a algún alumno, conviene analizar las respuestas que ha dado y los errores que ha cometido.

De esta forma podremos detectar que quizá han leído precipitadamente, que han elegido la opción más literal o bien que han antepuesto su experiencia el sentido del autor, etc.

Entre las dificultades que los futuros educadores (correctores de la prueba) manifiestan haber encontrado, cabe señalar que tienen más que ver con su falta de pericia en la realización de este tipo de procesos y, por otra parte, con el desconocimiento de esta prueba.

Una vez realizada la actividad, valoran este instrumento como de extraordinaria utilidad para determinar la competencia en comprensión lectora del alumnado, detectar dificultades y orientar sus intervenciones educativas en el aula.

5. EJEMPLO DE CÓMO APLICAR LA PRUEBA

En relación con el código QR presente en la Figura 1, se puede distinguir la representación de un documento que muestra el registro de la prueba en cuestión. Es importante destacar que dicho registro no se trata de una grabación de video, dado que únicamente se consideran como relevantes los resultados escritos. Es decir, no se requiere evaluar procesos de lectura ni ningún otro tipo de procesos que pudieran ser percibidos a través de una grabación de audio.



Figura 1. Código QR con ejemplo de aplicación de la prueba

<https://acortar.link/tP3XAg>

6. EJEMPLO DE INFORME

Es necesario indicar que la elaboración de un informe riguroso y completo acerca de la competencia en comunicación lectora, de este o de cualquier otro sujeto, requeriría la utilización de otros instrumentos complementarios, así como la aplicación de este mismo instrumento en diferentes momentos a lo largo del curso académico.

No obstante, en un intento aproximativo y obviando la estructura de un informe al uso (datos de identificación del sujeto evaluado, aspectos a evaluar, resultados obtenidos e interpretación, síntesis diagnóstica y orientaciones para la actuación), vamos a recoger, a continuación, unas sucintas indicaciones de evaluación, a partir de los datos obtenidos, que puedan ser relevantes para la actuación posterior.

El sujeto evaluado es un estudiante, varón, de 4º de Educación Primaria, que tras la realización de la prueba ACL-4, en un contexto de aula de carácter individual, aplicada por su logopeda, se obtuvieron los resultados que se detallan a continuación:

- Obtiene una *puntuación total* de 15 aciertos sobre 28, lo que le sitúa en el decatipo 5, que corresponde a un nivel de comprensión lectora normal bajo.
- En cuanto al *tipo de texto*, los resultados obtenidos son:
 - Narrativo: 8 aciertos de 10
 - Expositivo: 6 aciertos de 12
 - Matemático: 0 aciertos de 3
 - Poético: 1 acierto de 3
- En cuanto al *tipo de comprensión*:
 - Comprensión literal: 6 aciertos de 9
 - Comprensión inferencial: 6 aciertos de 12
 - Comprensión de texto: 0 aciertos de 4
 - Comprensión crítica: 2 aciertos de 3

Estamos, por tanto, ante un alumno con una comprensión lectora normal-baja para 4º de Educación Primaria.

Según el tipo de texto, muestra una comprensión adecuada de textos narrativos, dudas en los textos expositivos. Y dificultades en la comprensión de textos matemáticos y poéticos.

Su estilo de comprensión es: normal en la comprensión literal y crítica o pragmática; baja, la comprensión inferencial y muchas dificultades en la

comprensión reorganizativa, que implica clasificar datos, esquematizar, resumir y sintetizar.

7. CONSIDERACIONES FINALES

La idea de lo que es leer ha condicionado también los procedimientos de evaluación de la comprensión lectora. En momentos anteriores, el foco se centraba en “recordar lo que dice el texto” a través de procedimientos e instrumentos de evaluación centrados en el texto para recoger la esencia de su contenido. Sin embargo, en el momento actual, el objetivo de la comprensión lectora es hacer conscientes a los sujetos, estudiantes en la mayoría de los casos, del pensamiento estratégico que cada uno utiliza para aprender a comprender. De ahí que la evaluación formativa de la comprensión lectora debe ofrecer datos que ayuden a los docentes a diseñar sus programas con enfoque didáctico, pero también que aporten a los estudiantes el autoconocimiento necesario que les permita mejorar sus habilidades de comprensión lectora (Calero, 2017).

Por otro lado, conviene recordar que el desarrollo de la capacidad de comprensión lectora de los estudiantes no se puede separar de la alfabetización crítica o lectura crítica; además de comprender lo que se lee, los estudiantes deben poner en juego habilidades lingüísticas y cognitivas que los lleve a descubrir las intenciones del autor que escribe el texto. Como señala Cassany (2006), hay tres planos de comprensión de un texto: el de las líneas, el de las entrelíneas y el de detrás de las líneas. En el primero, el lector busca el significado literal del texto; en el segundo, trata de deducir lo que no está explícito a través del pensamiento inferencial y en el tercero, el lector se empeña en descubrir la intención y el punto de vista del autor.

En definitiva, comprender y dar sentido a lo que se lee, es esencial para cualquier aprendizaje y fundamental para que todos los niños y niñas se sientan competentes para leer el mundo y la palabra, como decía Paulo Freire.

BIBLIOGRAFÍA

- Anderson, R.C. y Pearson, P.D. (1984). A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension. En P.D. Pearson (Ed.), *Handbook of reading research* (pp. 255–291). Longman.
- Calero, A. (2017). *Comprensión lectora. Estrategias que desarrollan lectores autorregulados*. <https://comprension-lectora.org/>.
- Cassany, D. (2006). Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea. *Anagrama*, 21-43. <https://cutt.ly/awruvipV>

- Catalá, G., Catalá, M., Molina, E. y Monclús, R. (2001, reed.2018). *Evaluación de la comprensión lectora. Pruebas ACL (1º- 6º de primaria)*. Graó editorial.
- Chall, J.S. (1983). *Stages of reading development*. McGraw-Hill
- Clymert, T. (1972). What is reading?: some current concepts, en A. Melnick y J. Merrit (eds.). *Reading: Today and Tomorrow*. University of London Press & The Open University Press.
- Cooper, J.D. (1998). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Ed. Aprendizaje-Visor/MEC.
- Galve, J. L., Moreno, J. M. y Fuentes, L. (2022). *Comprensión lectora de textos-4. Educación Primaria*. CEPE.
- Jiménez, V., Puente, A., Alvarado, J. y Arbillaga, L. (2009). Medición de estrategias metacognitivas mediante la Escala de Conciencia Lectora: Escola. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(2), 779-804.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge University Press.
- Kintsch, W. (2013). Revisiting the construction-integration model of text comprehension and its implications for instruction. En D.E. Alvermann, N.J. Unrau y R.B. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 807–839). International Reading Association
- León, J.A., Escudero, I, y Olmos, R. (2012). *Evaluación de la comprensión lectora*. TEA ediciones.
- Mullis, IVS, von Davier, M., Foy, P., Fishbein, B., Reynolds, KA y Wry, E. (2023). PIRLS 2021 Resultados Internacionales en Lectura. Boston College, Centro de Estudios Internacionales TIMSS & PIRLS. <https://doi.org/10.6017/lse.tpisc.tr2103.kb5342>
- Mullis, I.V.S. y Martin, M.O. (Eds.). (2020). *Marcos de evaluación de PIRLS 2021*. <http://www.educacion.gob.es>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2016). *PISA: Estudiantes de bajo rendimiento. Por qué se quedan atrás y cómo ayudarles a tener éxito. Resultados principales*. <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-Estudiantes-de-bajo-rendimiento.pdf>
- Ocampo, A. (2018). Competencia lectora y comprensión lectora desde una perspectiva de educación inclusiva. Entrevista a Andrés Calero. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(3), 1-12. <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/2186>
- Ruddell, R. y Unrau, N.J. (2004). Reading as a meaning-construction process: The reader, the text, and the teacher. En R.B. Ruddell y N.J. Unrau (Eds. *sses of reading* (pp. 1462–1521). International Reading Association

- Rumelhart, D. (1985). Toward an interactive model of reading. En H. Singer y R.B. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 722–750). International Reading Association
- Smith, M. C., Mikulecky, L., Kibby, M. W., Dreher, M. J. y Dole, J. A. (2011). What will be the demands of literacy in the workplace in the next millennium? *Reading Research Quarterly*, 35(3), 378-383. <https://doi.org/10.1598/RRQ.35.3.3>
- Silva, M. (2014). La comprensión lectora es una habilidad para la vida. *Educarchile*. <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?ID=225396>
- Zayas, F. (2012). *10 ideas clave: la competencia lectora según PISA*. Graó.

ANÁLISIS Y APLICACIÓN DEL TEST DE LECTURA Y ESCRITURA EN ESPAÑOL (TEST LEE)

Verónica del Villar López

Logopedia Gaia

logopedia@centrogaia.es

Algunos de los principales casos que nos llegan a consulta están relacionados con las Dificultades del Aprendizaje (DEA) (Mateos, 2009), donde podemos discernir dificultades para leer, escribir o incluso con la aritmética.

A pesar de que esta guía está pensada estrictamente en la evaluación de la escritura suele resultar complicado encontrar una prueba exclusiva sobre dicho tema, por tanto, en este capítulo se pasa a estudiar una de las pruebas que analizan tanto la escritura como la lectura, concretamente el Test LEE (Test de Lectura y Escritura en español) Defior et al. (2006).

Antes de adentrarnos en la prueba, es necesario recordar que las dificultades que presentan los niños con la escritura son muy heterogéneas, puesto que escribir es un proceso complejo que implica diversas habilidades como:

- **Habilidad de transcribir:** que los niños sean capaces de escribir de forma precisa y fluida palabras se debe a un correcto uso de los aspectos fonológicos (juntar los grafemas con sus fonemas), a las correctas habilidades grafomotoras (escribir de forma legible y fluida) y ortográficas (recuperar la forma visual de la palabra).
- **Generación de textos:** que sean capaces de escribir suele estar relacionado con la cantidad de vocabulario que tengan y su capacidad para producir oraciones desde aspectos lingüísticos.
- **Autorregulación:** es necesario una correcta capacidad de planificación, organización y monitorización del proceso de escritura.
- **Memoria de trabajo:** la habilidad para recordar cómo se coge el lápiz, cómo se realizan los trazos...

En ocasiones, la falta de automatización de los procesos de transcripción, la dificultad para autorregularse mientras escribe o problemas para armar oraciones más complejas indican una limitación en la memoria de trabajo, por todo ello, para poder intervenir correctamente en estas dificultades, es fundamental tener una visión amplia de todos los aspectos relacionados con la escritura.

1. DESCRIPCIÓN DE LA PRUEBA

Según el manual, se trata de una prueba pensada para valorar los procesos de lectura y escritura en niños que acuden a primaria, concretamente se puede utilizar entre primer y cuarto curso, o en niños más mayores con problemas en el aprendizaje de la lectoescritura.

Está realizada en Argentina y se ha baremado también en España. Las pruebas vienen tanto en mayúsculas como en minúsculas, puesto que en Argentina se enseña a leer y a escribir en los dos primeros cursos en mayúsculas, cosa que en España no sucede así:

Esta prueba está compuesta por subpruebas, de las cuales dos son complementarias (no estaríamos obligados a pasarlas).

- Segmentación fonémica: es una de las pruebas complementarias. Evalúa la conciencia fonológica a nivel fonémico, el niño debe deletrear las palabras que se le presentan de forma oral.
- Lectura de letras: también es otra de las pruebas complementarias. Valora si el niño es capaz de identificar y asociar las letras a su sonido. Se le muestran al niño diferentes letras y tiene que decir su nombre o como suenan.
- Lectura de palabras: evalúa los procesos léxicos y subléxicos, además de la fluidez y velocidad lectora del niño. En este caso el niño tiene que leer una lista de 42 palabras que se han elegido según la frecuencia, complejidad y longitud determinada por una lista analizada por la Universidad de Salamanca (Martínez-Martín & García-Pérez, 2004).
- Lectura de pseudopalabras: al igual que la prueba anterior, se valoran los procesos subléxicos (ruta fonológica) además de la velocidad y fluidez lectora. También leen 42 palabras elegidas según el criterio igual que en el caso anterior.

- **Comprensión de palabras y frases:** valora los procesos sintácticos que intervienen en la comprensión de textos. Consta de las siguientes subpruebas:
 - **Frases:** el niño lee frases de más simples a más complejas para ver si lo comprende.
 - **Familia de palabras:** se le presenta al niño una palabra, y tiene que encontrar las que derivan de ella perteneciendo a su misma familia.
 - **Preguntas:** se muestran dos frases al niño y se le realizan varias preguntas sobre ellas para ver si lo ha comprendido.
 - **Completar:** se muestran cuatro frases incompletas y debe elegir entre tres opciones cual es la correcta.

- **Prosodia:** valora la capacidad del niño para comprender una frase teniendo en cuenta los signos de puntuación, es decir, evalúa los procesos sintácticos y el uso de signos de puntuación como apoyo a los procesos semánticos.

- **Comprensión de textos:** evalúa los procesos semánticos y la velocidad de la lectura comprensiva. En esta prueba se le muestran tres textos que debe leer y después contestar a una serie de preguntas sobre ellos.

- **Escritura de palabras:** valora los conocimientos fonológicos y ortográficos que utilizan los niños para escribir. Se dictan 44 palabras seleccionadas según los mismos criterios que en la prueba de reconocimiento de palabras.

- **Escritura de pseudopalabras:** evalúa el uso del proceso subléxico o fonológico y los procesos productivos, es decir, valora el conocimiento por parte del niño de las reglas de conversión grafema-fonema. Se le dictan 32 pseudopalabras que se han elegido siguiendo el mismo criterio que en el reconocimiento de pseudopalabras.

1. 1. Otros instrumentos similares: diferencias y semejanzas

Se podría decir que es un test similar a las pruebas que más usamos para valorar los procesos de lectura y escritura como el PROLEC-R: (Batería de Evaluación de los Procesos Lectores Revisada) (Cuetos et al., 2014) y el PROESC (Batería de evaluación de los procesos de escritura) (Cuetos et al., 2018) ² que son más completas que la prueba analizada. También podría compararse con la prueba EMLE-TALE 2000 (Escala Magallanes de lectura y escritura) (Toro et al., 2000) aunque es un test algo desfasado puesto que ya no se usa tanto en diagnóstico.

Todas ellas, coinciden en evaluar los mismos procesos tanto en lectura como en escritura, aunque las pruebas PROLEC-R, PROESC y PROLEXIA (Cuetos, et al., 2020) son más completas.

Prueba	TEST LEE <i>(Test de lectura y escritura en español)</i>	PROLEC-R <i>(Batería de evaluación de los procesos lectores)</i>	PROESC <i>(Batería de evaluación de los procesos de escritura)</i>	EMLE-TALE 2000 <i>(Escala Magallanes de lectura y escritura)</i>	PROLEXIA <i>(batería de detección de la dislexia)</i>
Autor	<ul style="list-style-type: none"> • Sylvia Defior • Liliana Fonseca • Bárbara Gottheil 	<ul style="list-style-type: none"> • Fernando Cuetos • José Luis Ramos • Elena Ruano 	<ul style="list-style-type: none"> • E. Manuel García • Jose Luis Galve • Carmen Prieto 	<ul style="list-style-type: none"> • Josep Toro • Montserrat Cervera 	<ul style="list-style-type: none"> • Fernando Cuetos
Año de publicación	2006	2014	2018	2000	2020
Administración	Individual	Individual	Individual	Individual	Individual
Ámbito de aplicación	De 6 años a 10 años (1-4º primaria)	De 6 a 12 años (1-6º primaria)	Desde los 8 hasta los 15 años (de 3º primaria a 4º ESO)	De 6 a 10 años (1-4º primaria)	Desde los 7 años en adelante
Duración	40-60 minutos (el tiempo puede dividirse en dos sesiones)	20-40 minutos aprox.	40-50 minutos aprox.	De 30 a 45 minutos	20-30 minutos aprox.

Tabla 1. Pruebas de evaluación de lectoescritura. Creación propia.

Todos estos test mencionados en la Tabla 1 coinciden en valorar a los niños su capacidad en cuanto a los distintos procesos que se dan en la lectura de letras, palabras, pseudopalabras, comprensión lectora y escritura de palabras y pseudopalabras; con más o menos ejercicios cada uno.

Si les comparamos uno a uno, se puede observar que en relación a los procesos lectores la más completa sería el PROLEC-R, en cuanto a que también valora procesos semánticos y gramaticales, pudiéndose utilizar en un rango de mayor edad (hasta niños de 6º de primaria), salvo que esta prueba es específica de lectura y debería ir acompañada de otra prueba que valore la escritura, como en su caso el PROESC, excepto que no se puede usar en cursos como 1º y 2º de primaria, y debería

utilizarse el PROLEXIA para valorar los procesos de escritura en niños menores de 8 años (edad con la que se puede utilizar el PROESC). Tabla 2.

Prueba	<i>TEST LEE (Test de lectura y escritura en español)</i>	<i>PROLEC-R (Batería de evaluación de los procesos lectores)</i>	<i>PROESC (Batería de evaluación de los procesos de escritura)</i>	<i>TALE 2000 (Escala Magallanes de lectura y escritura)</i>	<i>PROLEXIA (batería diagnóstica de la dislexia)</i>
Deletreo	14 palabras				10 palabras y 10 pseudopalabras
Lectura de palabras	42 palabras	40 palabras		51 palabras	20 palabras
Lectura de pseudopalabras	42 pseudopalabras	40 pseudopalabras			20 pseudopalabras
Comprensión lectora	3 textos y se le realizan preguntas sobre ello pudiendo ver de nuevo el texto	4 textos y se le realizan preguntas inferenciales (no viene en el texto)		1 texto y se le realizan 4 preguntas sobre ello	
Escritura de palabras	42 palabras	20-40 minutos aprox.	25 palabras		12 palabras
Escritura de pseudopalabras	32 pseudopalabras		25 pseudopalabras		12 pseudopalabras

Tabla 2. Semejanzas entre pruebas. Elaboración propia.

2. APLICACIÓN DE LA PRUEBA

Es una prueba que se aplica de forma individual, en un rango de edad comprendido entre los 6 y 9 años, concretamente para los cursos de 1º a 4º de primaria, aunque también se puede aplicar a niños más mayores con dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura.

Para el desarrollo de la prueba se debe seguir el cuadernillo de evaluación, donde nos indica cómo proceder con cada apartado, incluido el diálogo que debiéramos expresar al niño para que responda. Es importante no darle ninguna pista de lo que se le pide, y la propia prueba permite que se repitan varias veces los enunciados hasta que lo comprenda, además de mostrar ítems de ejemplo para que sean más visuales.

Al ser una prueba bastante extensa es necesario que el paciente esté descansado y en la sala no haya distracciones, además de ser necesario valorar el cansancio que pueden ocasionar las pruebas al niño, y abandonar la valoración en cuanto el sujeto muestre signos de agotamiento o pérdida el interés.

3. CORRECCIÓN E INTERPRETACIÓN DE LA PRUEBA

Esta prueba permite realizar un análisis cuantitativo y cualitativo de la capacidad de los niños para aprender las distintas tareas de la lectoescritura.

A nivel cuantitativo permite comparar cada prueba con los baremos establecidos por los autores, situando al sujeto en un percentil correspondiente a su grupo escolar.

Las instrucciones detalladas, así como los baremos y los ejemplos de interpretación de resultados pueden consultarse en el manual original de la prueba Defior et al. (2006).

La posibilidad de obtener puntuaciones directas y transformarlas a percentiles, tanto de cada subprueba como de las pruebas complementarias enriquecen la interpretación cuantitativa puesto que permiten una comparación entre ambas. De este modo, si existen discrepancias, se puede deducir que algunos de los aciertos pueden deberse más al azar que a la capacidad del sujeto.

Por otro lado, el análisis cualitativo de los errores cometidos por el sujeto permite extraer conclusiones de las dificultades en los distintos procesos de la escritura y la lectura que son necesarias intervenir.

4. DIFICULTADES Y POSIBLES SOLUCIONES EN EL DESARROLLO DE LA PRUEBA

A continuación, se pasa a comentar por un lado las dificultades encontradas en el momento de la evaluación al utilizar esta prueba. Sin embargo, antes de nada, es importante destacar que el manual recoge de manera muy explícita e intuitiva las instrucciones específicas para la aplicación de las subpruebas con ejemplos muy claros, el material a utilizar, los enunciados a verbalizar en cada actividad y cómo registrar los resultados, para que el evaluador no se pierda en ningún momento. No obstante, se recogen algunas dificultades encontradas en el proceso de aplicación y las posibles soluciones a las mismas. Tabla 3.

<i>DIFICULTADES</i>	<i>SOLUCIONES</i>
Errores de la examinadora verbalizando las tareas y dando alguna “pista” para que el sujeto continúe.	Muchas veces los examinadores cometen errores por no estar habituados al material, sobre todo, cuando los pacientes se atascan a la hora de responder y se les intenta ayudar. Lo ideal es seguir lo que indica el manual y no interferir en las pruebas puesto que afecta a los resultados finales.
La prueba exige mucho tiempo para su administración, sobre todo cuando se realiza en niños de 1º primaria o con problemas en la adquisición de la lectoescritura.	La administración completa de la prueba en una misma sesión sería prácticamente imposible, por ello, los propios autores en el manual hablan de la necesidad de hacer descansos y realizar la prueba en dos sesiones. Tras la experiencia de administración, sería considerable que incluso se hiciese en tres sesiones, sobre todo en niños de primero de primaria o con dificultades en atención y en lectoescritura.
La fatiga por parte del sujeto evaluado, sobre todo a medida que pasan las pruebas, pueden hacer que al principio se esfuercen pero que poco a poco pierdan el interés (incluso el objetivo).	Es fundamental interrumpir la prueba en el momento que se note cansancio o pérdida de interés por parte del examinado para que no afecte al resultado final del ejercicio.
La explicación del ejercicio puede resultar insuficiente para determinados usuarios.	Lo ideal sería incluir más ítems de ejemplo en cada ejercicio para poder entrar en la dinámica de los ítems siguientes y que el niño comprenda bien el ejercicio.

Tabla 3. Dificultades y soluciones en la prueba de evaluación fonológica.
Elaboración propia.

5. EJEMPLO DE CÓMO APLICAR LA PRUEBA

A continuación, en la Figura 1, se puede observar un ejemplo de grabación de audio de la prueba en cuestión.



Figura 1. Código QR con ejemplo de aplicación de la prueba

<https://www.kaltura.com/tiny/z5jtw>

6. EJEMPLO DE INFORME QUE INCLUYA LOS RESULTADOS DE ESTA PRUEBA

A continuación, se incluye un informe a modo ejemplo de la evaluación realizada mediante la prueba “Test de Lectura y Escritura en español (LEE)”.

Datos identificativos:

- De la persona evaluada: AM, 6 años de edad.
- De la examinadora: VV Logopeda.

Motivo de la evaluación:

Tras un tiempo en tratamiento por dificultades de lectoescritura y del lenguaje, se decide reevaluar a AM para conocer sus avances y capacidades en relación con la lectoescritura.

Antecedentes, información contextual o actual:

Las dificultades con el lenguaje están casi superadas y actualmente se están trabajando dificultades en la adquisición de la lectoescritura.

Breve descripción de los instrumentos de evaluación:

Evaluación llevada a cabo mediante la prueba LEE. En este capítulo puede encontrarse una descripción detallada sobre dicha prueba.

Resultados obtenidos: A continuación, se detallan los resultados obtenidos.

Interpretación:

Este niño presenta un déficit significativo en las tareas que evalúan los procesos subléxicos y léxicos (lectura de palabras $P_c < 10$ y lectura de pseudopalabras $P_c < 10$). Lo cual también se observa en el tiempo que dedica a la lectura cuyos percentiles también son bajos ($P_c > 10$ para palabras y $P_c < 20$ para pseudopalabras), afectando a las puntuaciones en tipo de lectura fluida para ambas pruebas, donde se observa una lectura vacilante y silabeada cuando se trata de palabras largas.

Al presentar dificultades en los procesos de decodificación, su nivel de comprensión lectora también es bajo, obteniendo en la prueba “Comprensión de textos” una puntuación localizada en el Percentil (P_c) < 10 , lo que indicaría también dificultad para recordar y evocar la información leída. Si tenemos en cuenta las puntuaciones obtenidas en la selección de resúmenes podemos observar que el sujeto

no logra acceder a la idea principal y selecciona las opciones que contiene alguna de las ideas secundarias del texto.

Obtiene un mejor rendimiento en las pruebas de “Comprensión de palabras y frases” y en la de “Prosodia” obteniendo Pc 40 en ambas pruebas, indicando un adecuado nivel de procesamiento sintáctico y semántico en la lectura de oraciones cortas.

Las puntuaciones obtenidas en “Escritura de palabras y de pseudopalabras” (Pc >10 y Pc 25 respectivamente) refuerzan la idea de que las principales dificultades del niño residen en los procesos de decodificación, concretamente en este caso, en la transcodificación del fonema al grafema. (Tablas 4, 4, 6 y 7).

Si realizamos un análisis cualitativo de los resultados, en las pruebas de escritura, observamos que este sujeto, realiza numerosas sustituciones, omisiones, omite tildes, inversiones y escribe palabras de forma fonológicamente correcta pero ortográficamente incorrecta.

En cuanto a sus habilidades en los procesos de segmentación fonémica y en el reconocimiento de las letras, sus puntuaciones se encuentran cerca de la media esperada para su grupo de edad escolar.

<i>Pruebas</i>	<i>Puntuación</i>	<i>Percentil</i>	<i>Con dificultad</i>	<i>competente</i>	<i>Muy competente</i>
Lectura de palabras	34	<10	X		
Tiempo de lectura de palabras	145	>10	X		
Lectura de pseudopalabras	38	<10	X		
Tiempo de lectura de pseudopalabras	137	<20	X		
Comprensión de palabras y frases	32	40		X	
Prosodia	2	40		X	
Comprensión de textos	21	<10	X		
Escritura de palabras	18	>10	X		
Escritura de pseudopalabras	13	25	X		

Tabla 4. Perfil de resultados. Hoja de registro Test LEE. Defior et al. (2006).

<i>Prueba 5 – Comprensión de textos</i>	<i>Puntuación</i>	<i>Percentil</i>	<i>Con dificultad</i>	<i>competente</i>	<i>Muy competente</i>
Texto 1	8	10	X		
Tiempo de lectura texto 1	104	<20	X		
Texto 2	7	30	X		
Tiempo de lectura texto 2	112	<50		X	
Texto 3	6	0	X		
Tiempo de lectura texto 3	174	20	X		

Tabla 5. Perfil de resultados comprensión lectora. Hoja de registro
Test LEE. Defior et al. (2006)

<i>Pruebas complementarias</i>	<i>Puntuación</i>	<i>Media</i>	<i>DT</i>
Segmentación fonémica	9	9,57	3,83
Lectura de letras	25	26,02	3,00

Tabla 6. Perfil de resultados pruebas complementarias. Hoja de registro
Test LEE. Defior et al. (2006).

<i>Tipo de lectura</i>	<i>Puntuación</i>	<i>Media</i>	<i>DT</i>
Lectura fluida de palabras	14	50,50	23,32
Lectura no fluida de palabras	20	10,06	11,10
Lectura fluida de pseudopalabras	20	44,20	22,79
Lectura no fluida de pseudopalabras	18	11,47	10,66

Tabla 7. Perfil de resultados tipo de lectura. Hoja de registro
Test LEE. Defior et al. (2006).

Conclusiones y recomendaciones:

En conclusión, al observar el perfil global del niño, se podría afirmar que la mayoría de las situaciones evaluadas relacionadas con los procesos de decodificación se encuentran dentro del rango “con dificultad”, evidenciando así dificultades en los procesos léxicos y subléxicos, además, aparentemente se observa un déficit en la automatización de los procesos lectores, lo que determina un reconocimiento más lento y torpe de palabras lo que afecta a la comprensión, por tanto, sería necesario intervenir en dichos procesos. En cuanto a escritura se observa dificultad con las Reglas de Conversión Fonema Grafema (RCFG) las cuales son necesarias para aprender a escribir correctamente.

Se recomienda continuar la asistencia a terapia logopédica para intervenir en los procesos que están alterados.

BIBLIOGRAFÍA

- Cuetos, F., Arribas, D., Suárez-Coalla, P. & Martínez-García, C. (2020). *PROLEXIA. Diagnóstico y Detección Temprana de la Dislexia*. TEA Ediciones.
- Cuetos, F., Ramos, J.L. & Ruano, E. (2018). *PROESC. Batería de evaluación de los procesos escritores* (5º ed.). TEA Ediciones.
- Cuetos, F., Rodríguez, B., Ruano, E. & Arribas, D. (2014). *PROLEC-R. Batería de evaluación de los procesos lectores revisada* (5º ed.). TEA Ediciones.
- Defior Citoler, S., Fonseca, L.E., Gottheil, B., Aldrey, A., Pujals, M., Rosa, G., Jiménez, G. & Serrano, F. (2006). *LEE. Test de Lectura y Escritura en español*. Paidós.
- Martínez-Martín, J. A. & García-Pérez, E. (2004). *Diccionario de frecuencias del castellano escrito en niños de 6 a 12 años*. Servicio de Publicaciones. Universidad Pontificia de Salamanca.
- Mateos, R. (2009). Dificultades del Aprendizaje, *Revista psicología educativa*, 15(1), 13-19. <https://journals.copmadrid.org/psed/archivos/ed2009v15n1a2.pdf>
- Toro, J., Cervera, M. & Urío, C. (2000). *EMLE-TALE 2000: Escalas Magallanes de lectura y escritura. Manual de referencia*. ALBOR COHS.

ANÁLISIS Y APLICACIÓN DE LA ESCALA MAGALLANES DE LECTURA Y ESCRITURA: TALE 2000

Carolina Sánchez Gil
Universidad de Valladolid
carolina.sanchez.gil@uva.es

Durante los primeros años de escolaridad, el aprendizaje de la lectura y la escritura supone todo un desafío para el alumnado. Las investigaciones sobre su adquisición afirman que antes de cursar la educación primaria ya poseen conocimientos para ello, lo que se conoce como alfabetización emergente, prelectura o pseudolectura (Guarneros & vega, 2014). Vega (2010) hace referencia a un “conjunto de habilidades y conocimientos sobre el lenguaje escrito que se observa en los sujetos entre el nacimiento y el momento en que comienzan a leer y escribir convencionalmente” (p.131).

Numerosos estudios de las últimas décadas concluyen que las habilidades fonológicas son fundamentales para aprender a leer (Cuetos et al., 2015; Gutiérrez-Fresneda et al.,2020). Conocer las unidades mínimas de las palabras y las secuencias de los fonemas de éstas es la representación más clara para explicar el aprendizaje de la lectura (Gutiérrez-Fresneda, 2018). El reto para los niños es conocer e identificar las letras y aprender el sonido, así esta adquisición facilita la conversión grafema/fonema (González et al., 2013). Para el aprendizaje de la escritura, el conocimiento del nombre de las letras constituirá otro factor importante para la adquisición. Comprender que las letras son símbolos gráficos que se corresponden con elementos sonoros y que existe una relación directa entre el sistema oral y escrito (Gutiérrez & Díaz, 2015).

El vocabulario es otro de los indicadores que ha mostrado ser relevante para la lectura. Los niños recurren al ajuste semántico al relacionar las conexiones entre las palabras y su referente. Esto se debe al propio conocimiento de los niños sobre las palabras, así como a su concepción del mundo (Guarneros & vega, 2014).

Ahora bien, la no discriminación de sonidos, la dificultad en segmentar el habla en unidades menores como sílabas o fonemas y problemas en la retención de fonemas durante la lectura o escritura, son algunas de las situaciones por las que pasan algunos

niños en el proceso de aprender a leer y escribir (Cuetos, et al., 2015). Variables como el conocimiento de las letras, el acceso al léxico mediante la velocidad de nombrado y la conciencia fonológica, predicen la capacidad mayor o menor de los niños para la decodificación de palabras y leer de forma fluida (Balado et al., 2017). Por todo ello, es fundamental una evaluación que permita una detección precoz de aquellos alumnos que se encuentren en una situación de riesgo de padecer dificultades de aprendizaje y realizar una intervención de forma temprana.

1. DESCRIPCIÓN DE LA PRUEBA

La EMLE: TALE-2000 es una modificación realizada por Toro et al., (2000) manteniendo el mismo planteamiento que la prueba TALE original de Toro & Cervera (1980). Evalúa de forma cuantitativa y cualitativa las dificultades de un alumno en tareas de lectura y escritura, identifica retrasos o avances en estas habilidades a la vez que facilita el planteamiento de intervenciones para prevenir o corregir las dificultades de aprendizaje. Se administra de forma individual o colectiva y esta nueva versión contiene las siguientes variables:

- Para la lectura: habilidades de comprensión grafema-fonema, errores naturales en lectura, fluidez y comprensión lectoras.
- De escritura: grafía, errores naturales en dictado y en copia.

A continuación, en la Tabla 1 se muestran los niveles de aplicación de la prueba.

<i>Conversión grafema-fonema</i>	<i>Forma A: 1º y 2º de Primaria</i> <i>Forma B: 3º de Primaria en adelante</i>
Fluidez lectora	Texto 1: 1º y 2º de Primaria. Texto 2: 3º, 4º y 5º de Primaria. Texto 3: 6º de Primaria en adelante.
Comprensión lectora	Texto 1: 2º y 3º. Texto 2: 4º, 5º y 6º de Primaria. Texto 3: 1º, 2º, 3º y 4º de ESO.
Dictado y copia	En función del curso y del nivel alcanzado en lectura.

Tabla 1. Niveles de aplicación de la EMLE: TALE 2000.

La duración de la prueba consiste en 15 minutos para la prueba de comprensión, 15 para copia, 15 para dictado y 15-25 minutos para la prueba de lectura en voz alta.

La EMLE se compone de 4 subtests:

➤ **Lectura en voz alta:**

- *Conversión grafema-fonema*
 - Lectura de sílabas: 12 sílabas directas que incluyen consonantes que implican cierta dificultad por ser similares y la sonoridad. El objetivo es identificar si los sujetos pueden hacer conversiones de grafemas.
 - Lectura de palabras: identificar si los sujetos pueden realizar asociaciones de grafemas, formadas por sílabas directas, inversas y trabadas con y sin el apoyo semántico.
 - Lectura de pseudopalabras. Evaluar la habilidad de convertir asociaciones de grafemas, formadas por sílabas directas, inversas, mixtas y trabadas.
- **Fluidez**
 - Lectura de frases: valora la fluidez de la lectura en sujetos que están comenzando con el aprendizaje de la lectura.
 - Lectura de textos: evalúa la calidad de la lectura, tanto la fluidez como la entonación.

➤ **Comprensión lectora:** evalúa la cómo el sujeto entiende lo que transmite el texto, cómo extrae el significado comprendiendo la situación de los personajes.

➤ **Dictado**

- Dictado de palabras: valora la habilidad de convertir fonemas en grafemas, formadas por sílabas directas, inversas y trabadas con el apoyo semántico de conocer la palabra y la dificultad añadida de la longitud de algunas de ellas.
- Dictado de frases: una evaluación más amplia que la anterior con la particularidad de separar correctamente las palabras y retener un mensaje durante un corto espacio de tiempo.

➤ **Copia**

- Copia de palabras: evalúa la habilidad de reproducir grafías de palabras formadas por sílabas directas, inversas y trabadas con el apoyo semántico de conocer una palabra y teniendo en cuenta la longitud de alguna de ellas.
- Copia de frases. valoración más amplia formada por 5 frases, que incluyen diferentes combinaciones de grafemas.

2. DIFICULTADES Y POSIBLES SOLUCIONES EN EL DESARROLLO DE LA PRUEBA

Toda prueba conlleva una mayor o menor dificultad de aplicación, dependiendo del sujeto a la que se le administre y las variables externas no controlables. La escala EMLE ha permitido corregir los errores del test TALE tanto en el contenido como en la aplicación, sin embargo, en esta actualización también se pueden ver algunas dificultades.

- En la prueba de comprensión lectora, el TALE no permitía releer el texto, con lo cual, la memoria influía en el resultado final. Con esta escala se da la posibilidad de hacerlo cuantas veces se desee para eliminar su efecto. No obstante, esta relectura puede dar lugar a la aparición de otros efectos.
- Formula preguntas cerradas cuyas respuestas pueden ser encontradas literalmente en el texto. La interpretación de los resultados resulta más difícil puesto que las cuatro opciones de respuesta un porcentaje de acierto por azar y con ese porcentaje se consigue una puntuación centil que puede llegar a ser óptimo. En este caso, se podrían variar las opciones de presentar las respuestas, siendo más abiertas y con una menor estructuración.
- Las preguntas que se presentan implican conocer sinónimos y antónimos y el significado de las palabras. La valoración de la prueba de comprensión puede contener errores por el desconocimiento de una palabra u otra, sin que ello implique un déficit en el vocabulario del sujeto.
- En la prueba de dictado de palabras y frases, los sujetos en ocasiones evidenciaban problemas de ortografía. Es por la característica del castellano, algunos fonemas tienen más de una escritura probable y algunos grafemas simbolizan más de un sonido. Es probable que los alumnos cometan más errores al escribir si están en pleno proceso de aprendizaje de reglas ortográficas.
- Criterios de superación orientativos.
- Es una prueba algo tediosa, poco atractiva y puede extenderse más allá de los 60 minutos. La única alternativa que vemos es para sujetos de menor edad o con mayor dificultad, administrar la prueba en dos momentos.

3. EJEMPLO DE CÓMO APLICAR LA PRUEBA

En la Figura 1, se aprecia un código QR en el que se puede acceder a una grabación de audio en la que se recoge cómo se aplica esta prueba.



Figura 1. Código QR con ejemplo de aplicación de la prueba

<https://www.kaltura.com/tiny/21j94>

4. EJEMPLO DE INFORME LOGOPÉDICO DE LA ESCALA MAGALLANES TALE 2000

Datos de identificación del paciente:

Niño de 11 años que cursa 5º de Educación Primaria. Presenta un bajo rendimiento académico con algunas dificultades en la comprensión lectora, errores ortográficos y grafía irregular.

Fecha de evaluación: 21 de marzo de 2023

Resultados e interpretación:

A continuación, se muestran en las tablas 2, 3, 4 y 5 los resultados de la escritura, en el dictado, en la copia y en la grafía.

Dictado

	<i>Correctas</i>	<i>Sustituciones</i>	<i>Inversiones</i>	<i>Rotaciones</i>	<i>Adiciones</i>	<i>Omisiones</i>	<i>Uniones</i>	<i>Fragm.</i>
Palabras	7	1	0	0	1	1		0
Frases	2	3	1	0	0	0	4	2
Total errores naturales		4	1	0	1	1	4	2

Tabla 2. Puntuaciones prueba dictado.

Los errores más frecuentes son las sustituciones, uniones y fragmentaciones. El número de errores que presenta en relación con su edad es adecuado. En la ortografía arbitraria ha cometido algunas faltas de ortografía.

Copia

	<i>Correctas</i>	<i>Sustituciones</i>	<i>Inversiones</i>	<i>Rotaciones</i>	<i>Adiciones</i>	<i>Omisiones</i>	<i>Uniones</i>	<i>Fragm.</i>
Palabras	15	1	0	0	0	0		0
Frases	3	0	0	0	0	1	1	0
Total errores naturales		1	0	0	0	1	1	0

Tabla 3. Puntuaciones prueba copia.

En este caso los errores que comete son una sustitución, una omisión y una unión. La ortografía no muestra errores significativos en copia. Los errores son adecuados a su edad.

Grafía

- Posición relativa de los elementos intervinientes: la posición de la muñeca y de los dedos en el lápiz es inadecuada unido a la distancia visual al texto. No se observan errores en la posición del codo y brazo, hombros, muñeca, mano de apoyo y posición del papel respecto a su eje.
- Producción escrita de letras: el tamaño y la forma de las letras es inadecuada, irregular con escasas ligaduras de las letras y ejerce presión en la escritura. El espacio entre líneas es demasiado amplio. Velocidad de escritura baja.

- Producción escrita en la presentación: la presentación del texto es sucia con una orientación de las líneas en el papel ascendentes.

Los siguientes resultados pertenecen a la lectura en voz alta y lectura comprensiva.

Lectura en voz alta

Fluidez y entonación:

	<i>Nivel</i>	<i>Tiempo</i>	<i>Palabras/min</i>	<i>Vacilaciones</i>	<i>Repeticiones</i>	<i>Rectificaciones</i>
Lectura de texto	2	150	55	1	1	

Tabla 4. Puntuaciones lectura: fluidez y entonación.

La calidad de la lectura es demasiado mecánica, aunque sí que realiza pausas y entonaciones.

Conversión grafema-fonema e identificación de palabras:

	<i>Superado</i>	<i>Sustituciones</i>	<i>Inversiones</i>	<i>Rotaciones</i>	<i>Adiciones</i>	<i>Omisiones</i>
Lectura de sílabas 1	Si					
Lectura de sílabas 2	Si					
Lectura de palabras 1	Si					
Lectura de pseudopalabras	Si	1	0	0	0	1
Lectura de palabras 2	Si	0	1	0	0	0
Lectura de palabras 3		1	1	0	0	1
Lectura de frases		0	0	0	0	0
TOTAL ERRORES NATURALES		2	2	0	0	2

Tabla 5 Puntuaciones lectura: conversación grafema-fonema e identificación de palabras.

El nivel alcanzado del evaluado es un 4. Sabe leer algunas palabras con sílabas formadas por consonante-vocal, por vocal-consonante o por consonante-consonante-vocal.

Lectura comprensiva

Ha obtenido una puntuación directa de 2 con un centil 5, lo que se traduce en un percentil muy bajo. Muestra dificultades para extraer el significado de un texto. No establece relaciones entre los personajes ni con los hechos. Muestra una falta de dominio de las estrategias de comprensión.

Juicio diagnóstico y propuesta terapéutica:

Tras los resultados podemos concluir que el niño posee una lectura mecánica, aunque respeta de forma regular la entonación y las pausas. Se ha detectado un nivel de comprensión lectora muy bajo con respecto a su grupo de edad.

En cuanto a la escritura, en el dictado se observan errores de fragmentación, de unión y sustitución con importantes errores en la ortografía arbitraria.

Por último, en la grafía también se observan dificultades en la posición de muñeca y dedos, no realiza una correcta unión entre letras y la presentación de los textos no es limpia. Por todo ello, es necesario introducir un programa educativo específico para el desarrollo de las habilidades de la lectura y de la escritura, centrándose en una mejora de la comprensión de textos, dando herramientas que ayuden a extraer la información principal y establecer relaciones con el contenido. Por otro lado, es importante insistir en el aprendizaje de las reglas ortográficas que ayuden a un correcto uso de las palabras y en la grafía, mediante una estimulación visomotora, la corrección de la postura y la presión del lápiz al escribir.

BIBLIOGRAFÍA

- Balado, C., Rivas, R. M., López-Gómez, S. & Taboada, E. M. (2017). Evaluación neuropsicológica de las dificultades de aprendizaje lectoescritoras en el aula. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, (1), 163-168.
- Cuetos, F., Suárez-Coalla, P., Molina, M. I. y Llenderozas, M. C. (2015). Test para la detección temprana de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y escritura. *Pediatría Atención Primaria*, 17(66), e99-e107. <https://dx.doi.org/10.4321/S1139-76322015000300002>

- González, R.M., López, S., Vilar J. & Rodríguez, A. (2013). Estudio de los predictores de la lectura. *Revista de investigación en educación*, 11(2), 98-110.
- Guarneros, E. & Vega, L. (2014). Habilidades lingüísticas orales y escritas para la lectura y escritura en niños preescolares. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32(1), 21-35.
- Gutiérrez-Fresneda, R., Vicente-Yagüe Jara, M.I. & Alarcón Postigo, R. (2020). Desarrollo de la conciencia fonológica en el inicio del proceso de aprendizaje de la lectura. *Revista signos*, 53(104), 664-681. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342020000300664>
- Gutiérrez-Fresneda, R. (2018). Efectos de la lectura compartida y la conciencia fonológica para una mejora en el aprendizaje lector. *Revista Complutense de Educación*, 29(2), 441-454.
- Gutiérrez, R. & Díez, A. (2015). Aprendizaje de la escritura y habilidades de conciencia fonológica en las primeras edades. *Bordón*, 67(4), 2015, 43-59.
- Toro, J. & Cervera, M. (1980). *Test de Análisis de Lectoescritura*. T.A.L.E
- Toro, J., Cervera, M. & Urío, C. (2000). *EMLE-TALE 2000: Escalas Magallanes de lectura y escritura. Manual de referencia*. ALBOR COHS.
- Vega, L. (2010). Actividades que promueven la familiarización con el lenguaje escrito en salones preescolares: reporte de las maestras. *Revista Mexicana de Psicología Educativa (RMPE)*, 1(1), 87-98.

ANÁLISIS Y APLICACIÓN DE LA BATERÍA DE EVALUACIÓN DE LOS PROCESOS DE ESCRITURA (PROESC)

Jesús María Gómez-Campoó
Universidad de Valladolid
jesusmaria.gomez@uva.es

Una de las pruebas más utilizadas en la actualidad para evaluar los trastornos del lenguaje escrito es la Batería de Evaluación de los procesos de escritura (de ahora en adelante PROESC).

Está prueba valora de manera rápida y eficaz las diferentes alteraciones presentes en el lenguaje escrito.

Como sabemos, la escritura es una actividad compleja en la que entran en juego una serie de procesos cognitivos. Según Cuetos (2008) estos procesos son:

- **Planificación del mensaje:** preparación del mensaje que se va a escribir, el escritor selecciona qué quiere escribir y con qué objetivo lo escribe.
- **Construcción de las estructuras sintácticas:** en este caso es una planificación más profunda, en la que se selecciona una estructura en la que encajar las palabras.
- **Selección de palabras:** el escritor selecciona de su almacén léxico las palabras que mejor encajan en la estructura previamente seleccionada.
- **Procesos motores:** en función de los tipos de escritura y letra se activan los procesos motores encargados de producir esos signos gráficos.

Aprender a escribir exige un dominio de destrezas, desde motoras, lingüísticas y conceptuales, que abarcan desde el trazo o los movimientos motores de la escritura, hasta la selección de las estructuras internas de este proceso, para poder organizar dichas estructuras en un contexto (Cuetos, 2008).

Este aprendizaje lector comienza desde etapas muy tempranas en las que el niño representa ideas, objetos, etc., en un sistema muy rudimentario, pero que sienta las

bases de este proceso (Luria, 1983). El proceso de escritura en los niños se desarrolla a lo largo del tiempo a medida que adquieren habilidades y experiencia.

Es importante destacar que el proceso de escritura es individual y varía de un niño a otro. Algunos niños pueden avanzar rápidamente a través de las diferentes etapas, mientras que otros pueden necesitar más tiempo y apoyo.

Sin olvidarnos de lo importante que es para el proceso escritor que el niño sea capaz de asociar los sonidos a las letras, en las que juega un papel fundamental la conciencia fonológica (Gutiérrez, y Díez, 2018).

1. DESCRIPCIÓN DE LA PRUEBA

La ficha técnica de la Batería de Evaluación de los Procesos de Escritura (PROESC) se organiza de la siguiente manera:

<i>Batería de Evaluación de los procesos de escritura (PROESC)</i>	
Prueba	
Autores	<ul style="list-style-type: none"> • Fernando Cuetos Vega. • José Luis Ramos Sánchez. • Elvira Ruano Hernández.
Año de publicación	2004.
Administración	Individual y colectiva.
Ámbito de aplicación	De 8 a 15 años (desde 3º de Educación primaria a 4º de Educación Secundaria).
Duración	40 a 50 minutos aproximadamente.
Baremación	Puntos de corte por cada curso en cada una de las pruebas de las que se compone. Puntos de corte globales en el conjunto de la prueba.

Tabla 1 Resumen de características de la prueba PROESC extraído de Cuetos et al. (2004).

La batería se compone de los siguientes materiales:

- Manual de la prueba: en la que se especifican la estructura y justificación teórica de la misma, las instrucciones y normas de corrección y aplicación, los aspectos relacionados con la baremación, la interpretación clínica de la misma, así como una serie de recomendaciones y orientaciones para la intervención.
- Hojas de respuestas: se compone de una hoja con calco, en el que el evaluado anota las respuestas por escrito y otra hoja separada en el que se realizan las pruebas específicas de escritura de cuento y redacción.

La batería consta de 6 pruebas que evalúan 8 aspectos diferentes del proceso de escritura.

- **Dictado de sílabas:** consta de 25 sílabas que representan las diferentes combinaciones y estructuras silábicas posibles.
- **Dictado de palabras:** está compuesta por dos listas de 25 palabras cada una.
 - Lista A: palabras con ortografía arbitraria.
 - Lista B: palabras que siguen reglas ortográficas (Chacón, 1997).
 - “m” antes de “p” y “b”.
 - “r” después de “n”, “l” y “s”.
 - “h” en palabras que empiezan por “hue”.
 - “b” en palabras que empiezan por “bus” y “bur”, en verbos acabados en “bir”, en verbos acabados en “aba” y en palabras acabadas en “bilidad”.
 - “y” al final de palabras cuando no lleva acento.
 - “v” en verbos infinitivos acabados en “ervar” y en “ava”.
 - “j” en palabras acabadas en “aje”.
 - “ll” en palabras que acaban en “illo”.
- **Dictado de pseudopalabras:** listado de 25 palabras inventadas de las cuales las últimas 15 están condicionadas a las reglas ortográficas.
- **Dictado de frases:** un texto con 6 frases de diferente longitud y en las que se incluyen frases interrogativas, exclamativas, nombres propios y palabras acentuadas, en las que se pretende observar cómo es la ejecución de estas reglas en un texto dictado.
- **Escritura de un cuento:** se les pide a los sujetos que escriban un cuento que conozcan, si no recuerdan ninguno se les puede sugerir alguno para facilitar su producción escrita.
- **Escritura de una redacción:** se les pide que hagan una redacción sobre un animal que conozcan, en este caso y como en el anterior se les pueden sugerir ideas para producir este texto.

Esta prueba toma como referencia una serie de aspectos clave en el proceso de aprendizaje de la escritura:

- Dominio de las reglas de conversión fonema-grafema.
- Conocimiento de la ortografía arbitraria.
- Dominio de las reglas ortográficas.
- Dominio de las reglas de acentuación.
- Uso de mayúsculas.

- Uso de los signos de puntuación.
- Capacidad de organización y planificación de un texto narrativo.
- Capacidad de organización y planificación de un texto expositivo.

1. 1. Otros instrumentos similares: diferencias y semejanzas

Mientras que en la evaluación de la lectura encontramos más muestras para poderlo evaluar, en el caso de la escritura no encontramos muchas referencias en español para poder compararlo ya que, muchas de las pruebas que veremos en este manual, se enfocan en la detección de la dislexia y la disortografía.

Para poder analizar las diferencias básicas y similitudes es adecuado comparar está prueba con otra prueba muy utilizada en la evaluación.

<i>Batería de Evaluación de los procesos de escritura (PROESC)</i>	<i>EMLE – TALE 2000 (Toro, J., Cervera, M. y Urío, C., 2000)</i>
• Valoran Dictado y Escritura espontánea	• Valoran en el área de escritura: Copia, dictado y escritura espontánea.
• Individual y colectiva	• Individual y colectiva.
• 30 – 40 minutos	• 30 minutos solo la prueba de escritura.
• Centra la evaluación de los diferentes procesos implicado en la escritura	• Centra su evaluación en la grafía, los errores naturales en el dictado y la copia.
• 3º de Educación Primaria hasta 4º de ESO	• Desde el 1º de Educación primaria hasta 4º de la ESO.
• Hojas de respuesta y corrección en papel	• Incluye software para la evaluación y redacción de informes.

Tabla 2 Tabla comparativa de características de la prueba PROESC extraído de Cuetos et al. (2004) y la prueba EMLE -TALE 2000 Toro et al., (2000).

2. APLICACIÓN DE LA PRUEBA

Como hemos comentado previamente, la prueba consta de dos hojas de respuestas, A y B.

La hoja A, es una hoja de calco auto corregible, en la que queda registradas las respuestas del sujeto de evaluación, y que nos permite ver a simple vista los errores y aciertos cometidos, ya que tiene las respuestas correctas anotadas en la propia copia. Además, en la primera hoja de este cuadernillo de respuestas aparece un resumen de

puntuaciones y perfil de rendimiento en escritura. Así como unas observaciones pertinentes durante el pasaje de la prueba.

En la hoja de respuestas B, el sujeto a evaluar escribe dos relatos narrativos y expositivos, la corrección se hace directamente analizando los criterios específicos que se pretenden analizar.

El PROESC, a diferencia de otras pruebas, se puede aplicar de manera individual o colectiva, siempre y cuando el grupo no sea muy numeroso.

Dentro del manual explica claramente las siguientes **instrucciones generales**:

- Pronunciar claramente cada estímulo varias veces si fuera necesario.
- Se recomienda pasar la prueba en dos sesiones de tal manera que evitemos el sesgo del cansancio. En una sesión las pruebas de dictado de la Hoja A, y las pruebas de cuento y narración en la siguiente sesión.
- Si no hay tiempo, y se pretende hacer un análisis tipo “*screening*”, se pueden pasar las siguientes pruebas:
 - Dictado de palabras (Lista A).
 - Dictado de pseudopalabras.
 - Dictado de frases.
 - Redacción.

Las **instrucciones específicas** según el manual indican los siguientes pasos:

- Se entregan las hojas A y B.
- El sujeto rellena los datos personales en la hoja A.
- El examinador explica con claridad las instrucciones de cada prueba, siguiendo el orden marcado por la hoja, o por el criterio del examinador.
- Se recomienda guiar durante el transcurso de la prueba, la localización de las subpruebas, y el espacio donde deben completarse.

3. CORRECCIÓN E INTERPRETACIÓN DE LA PRUEBA

Para poder interpretar las respuestas de las pruebas de dictado de palabras, pseudopalabras y frases solo necesitamos despegar la hoja de autocopia y analizar los resultados.

- En el **dictado de palabras, pseudopalabras y frases**: se asigna un punto por cada acierto en las tres primeras pruebas
Además, en el **dictado de pseudopalabras** se asigna un punto por cada acierto en los **ítems 11 a 15**, ya que estos se interpretan en el apartado de reglas ortográficas.

- En el **dictado de frases** se puntúan estos tres apartados:
 - **Acentos**: se contabiliza el número de palabras correctamente acentuadas.
 - **Mayúsculas**: para calcular la puntuación directa se contabiliza el número de palabras escritas con mayúscula, a excepción de aquellas que comienzan con mayúscula después de los signos de interrogación, ya que para la edad en la que se plantea esta prueba solo deben conocer las reglas basadas en el uso de mayúsculas después de un punto o en nombres propios.
 - **Signos de puntuación**: se contabiliza el número de aciertos en base a los signos de puntuación correctamente utilizados; solo se valora de manera correcta el uso de los dos signos de exclamación o interrogación. En el caso de los dos puntos (:), se puntúa siempre que haya escrito una o dos veces los dos puntos en los dos casos de la prueba. El resto de los signos de puntuación obtienen un punto por su uso correcto (comas, punto final, etc.).

- En la **escritura del cuento y en la redacción sobre el animal** (hoja de respuestas B) se asigna un punto por cada uno de los siguientes criterios:
 - **Escritura del cuento**: se valoran dos aspectos, contenidos y coherencia. Siendo el máximo de puntuación de 10 puntos (5 en cada apartado).
 - **Contenidos**: se asigna un punto en cada uno de los apartados:
 - Presenta introducción con referencia al tiempo y el lugar.
 - Describe física o psicológicamente los personajes.

- Aparece un suceso con consecuencias sin necesidad de una moraleja.
 - Existe un desenlace coherente que cierre el cuento.
 - Es original (no es un cuento conocido), puntuaremos la escritura creativa.
- **Coherencia - estilo:**
 - Hay una continuidad y lógica, sin saltos narrativos.
 - Hay un sentido global y unitario de la historia escrita, con estructura y final que unifique el criterio.
 - Utilización de figuras literarias (diálogo, soliloquio, etc.).
 - Utilización de oraciones complejas (al menos 5 oraciones compuestas).
 - Riqueza de léxico y expresiones.
- **Escritura de la redacción:** se analiza el contenido y la presentación. La máxima puntuación de esta subprueba es de 10 puntos (5 en cada uno de los aspectos:
 - **Contenido:** se analizan estos 5 componentes:
 - Existe una descripción del animal (tipología, rasgos definitorios particulares).
 - Descripción de dos rasgos del aspecto físico del animal.
 - Descripción de al menos dos rasgos del hábitat y forma de vida.
 - Al menos enuncia dos tipos o razas.
 - La redacción ocupa al menos la mitad de la página con información relevante.
 - **Presentación:** se valoran los siguientes aspectos:
 - Texto escrito bien organizado, con una presentación sucesiva de información.
 - Existe una continuidad temática y coherencia lineal.
 - Utilización de léxico técnico básico.
 - Utilización de expresiones que inicial o regulan el texto, para iniciar nuevas ideas.
 - Uso de oraciones complejas (subordinadas y coordinadas) gramaticalmente correctas). Al menos deben aparecer 5 oraciones de este tipo.

Una vez recogidas todas las puntuaciones directas, se anotan en la hoja de respuestas A y se elabora el perfil de rendimiento en la escritura; este perfil se obtiene atendiendo a los baremos establecidos en el manual para cada una de las etapas educativas. Este permite determinar la dificultad en cada una de las pruebas.

4. DIFICULTADES Y POSIBLES SOLUCIONES EN EL DESARROLLO DE LA PRUEBA

A continuación, se pasa a comentar por un lado las dificultades encontradas en el momento de la evaluación con la prueba, proponiendo posibles soluciones y recomendaciones a las mismas; en este caso la prueba es sencilla de pasar y analizar, ya que es muy intuitiva.

<i>DIFICULTADES</i>	<i>SOLUCIONES</i>
<i>En el momento de la evaluación</i>	
Errores en la comprensión de las órdenes verbales.	Dada la importancia que tiene para esta prueba el contenido verbal que se le transmite al sujeto evaluado, es importante expresar los ítems de dictado con claridad.
El examinador expresa algunas palabras con poca claridad articulatoria.	Este tipo de errores es común, por tanto, es importante que, a la hora de evaluarlo, no se tenga en cuenta este sesgo como un error, siempre que el sujeto evaluado escriba lo que el examinador le ha dicho.
El contenido escrito de la hoja de respuestas no es claro.	Es común que en las hojas de respuesta no se observe con claridad la grafía de las letras y en ocasiones se interpreta el contenido escrito, para ello es importante observar todas las respuestas y comprobar si dicho error se manifiesta en otras ocasiones.

Tabla 4. Dificultades y soluciones en la Prueba de evaluación PROESC. Elaboración propia.

5. EJEMPLO DE CÓMO APLICAR LA PRUEBA

En la Figura 1, se aprecia un código QR en el que se puede acceder a una grabación de audio en la que se recoge cómo se aplica esta prueba.



Figura 1. Código QR con ejemplo de aplicación de la prueba

<https://www.kaltura.com/tiny/qpy44>

6. EJEMPLO DE INFORME QUE INCLUYA LOS RESULTADOS DE ESTA PRUEBA

A continuación, se observan los resultados obtenidos en la prueba realizada.

Breve descripción de los instrumentos de evaluación:

Evaluación llevada a cabo mediante la prueba de evaluación de los procesos de escritura (PROESC), a un sujeto de educación primaria.

Resultados obtenidos:

A continuación, se detallan los errores recogidos en la prueba, en los diferentes ítems:

- Dictado de sílabas: se observan 6 errores (en vez de “güi” escribe “wi”, escribe “dien” por “dies”, “ga” por “go”, “tre” por “tie” y “zo” por “zoo”).
- Dictado de palabras: se observan 11 errores en cada una de las Listas de palabras, principalmente se observan errores ortográficos en el uso de la b/v, ll/y, uso de la “h”. En el ítem 4 de la lista B, el examinador enuncia la palabra “*oztaba” y el sujeto escribe lo mismo que escucha.
- Dictado de pseudopalabras: se observan 7 fallos, 5 de los cuales pertenecen a la parte de reglas ortográficas. Los errores se manifiestan principalmente en el uso de la “y”, omisiones y sustituciones de sonidos inversos.

- Dictado de frases: para el curso académico en el que se encuentra es común que presente este tipo de errores, pero se observa una dificultad importante en el uso de las mayúsculas y signos de puntuación.
- Escritura del cuento: en el análisis del texto producido por el sujeto se observa una puntuación alta en contenido y media en cuanto a coherencia. De manera general, se observan los errores ortográficos que ha fallado en otras subpruebas del PROESC.
- Escritura de redacción: puntuaciones muy bajas tanto en contenido como presentación. El texto elaborado por el sujeto es muy breve y no se puede evaluar con objetividad, ya que tiene muy poco texto para poder evaluar los diferentes aspectos.

Un resumen de las puntuaciones directas y las dificultades es la siguiente:

<i>Resumen de puntuaciones y perfil de rendimiento en escritura</i>		<i>Puntuaciones directas</i>	<i>Dificultades</i>
1.	Dictado de sílabas	19	Sí
2.	Dictado de palabras	Ortografía arbitraria	Dudas
		Ortografía reglada	Sí
3.	Dictado de pseudopalabras	Total	Sí
		Reglas ortográficas	Dudas
4.	Dictado de frases	Acentos	Nivel bajo
		Mayúsculas	Sí
		Signos de puntuación	Sí
Escritura de un cuento		6	Nivel alto
Escritura de una redacción		1	Nivel bajo

Table 3. Resumen de puntuaciones de la prueba analizada.

Interpretación:

Este sujeto presenta dificultades en el proceso de escritura, tanto en el dictado de sílabas como el uso de las reglas de ortografía arbitraria y reglada. Principalmente en el uso de la b y v, el uso reglado de la h, y el uso de ll/y.

En la escritura espontánea y creativa, aunque tenga un nivel alto, se evidencian numerosos errores ortográficos y requiere de una madurez mayor a la hora de organizar el texto.

En cambio, en la redacción escrita, se ha limitado a dar una muy breve descripción y el resultado no es del todo fiable, ya que hay muy poco contenido para poder evaluar los diferentes aspectos.

Conclusiones y recomendaciones:

En este caso, dados los errores que presenta, es importante trabajar específicamente las normas y reglas ortográficas para que afiance ese aprendizaje, de tal manera que se vean los errores reducidos en sus textos.

Por otra parte, y como se ha observado al inicio del capítulo, la escritura siempre viene acompañada del proceso lector, por lo que una buena estrategia que se suele recomendar es introducir el hábito lector, ya que, al leer, es más fácil que se fijen muchas de las construcciones ortográficas que utilizamos de manera cotidiana.

BIBLIOGRAFÍA

- Cuetos, F., Ramos Sánchez, J. L. & Ruano, E. (2004). *PROESC: Evaluación de los procesos de escritura*. TEA Ediciones.
- Cuetos, F. (2008). *Psicología de la escritura. Diagnóstico y tratamiento de los trastornos de escritura*. Wolters Kluwer Educación.
- Gutiérrez, R. y Díez Mediavilla, A. (2018). *Conciencia fonológica y desarrollo evolutivo de la escritura en las primeras edades*. Educación XXI, 21(1), 395-416, <https://doi.org/10.1598/RRQ.35.3.3>
- Luria, A. (1974). *Cerebro y lenguaje*. Fontanella.
- Toro, J., Cervera, M. y Urío, C. (2000). *Escala magallanes de Lectura y Escritura (TALE – 2000)*. Grupo Albor – Cohs.

ANÁLISIS Y APLICACIÓN DEL PROLEC-R: BATERÍA DE EVALUACIÓN DE LOS PROCESOS LECTORES REVISADA

María del Mar Valderrábano Yudego

Gabinete de logopedia Logos

mariadelmar.natacion@gmail.com

La lectura es una habilidad fundamental en el aprendizaje y el desarrollo de los niños. Sin embargo, no todos los niños desarrollan esta habilidad con la misma facilidad y algunos pueden presentar dificultades en los procesos lectores. Según diversos estudios, entre el 5% y el 17% de los niños pueden presentar dificultades específicas en la lectura, como la dislexia (Shaywitz & Shaywitz, 2008; Snowling, 2013). Además, se ha observado que los niños que presentan dificultades en la lectura tienen un mayor riesgo de experimentar problemas académicos y emocionales a lo largo de su vida (Shaywitz & Shaywitz, 2008; Torgesen, 2002).

Las dificultades en los procesos lectores pueden manifestarse en diferentes áreas, como la decodificación, la fluidez y la comprensión lectora (Cutting & Scarborough, 2006). La decodificación se refiere a la habilidad de leer palabras de manera precisa y fluida, mientras que la fluidez se relaciona con la velocidad y la expresión en la lectura en voz alta. Por otro lado, la comprensión lectora implica la capacidad de entender y recordar lo que se lee.

A pesar de que existen diferentes enfoques para abordar las dificultades en los procesos lectores, la detección temprana y la intervención precoz son fundamentales para prevenir y tratar estas dificultades (Shaywitz & Shaywitz, 2008; Torgesen, 2002). En este sentido, es importante contar con herramientas de evaluación válidas y fiables, como la prueba PROLEC-R (Cuetos, 2007), que permitan identificar las dificultades específicas de cada niño y planificar una intervención adecuada.

1. DESCRIPCIÓN DE LA PRUEBA

El PROLEC-R (Cuetos, 2007), *Batería de evaluación de los procesos lectores revisada*, se ha convertido en un instrumento adecuado para la detección de los errores lectores más frecuentes en niños de 6 a 12 años.

Esta prueba, indaga en los diferentes procesos que intervienen en el mecanismo de la lectura para profundizar en las dificultades del niño y poder guiar de manera adecuada los programas de intervención para rehabilitar esas dificultades.

Su aplicación es individual y su duración es variable, entre 20 minutos con los alumnos de 5º y 6º de E. Primaria y 40 con los de 1º a 4º.

Pretende evaluar los procesos lectores mediante nueve tareas que tratan de evaluar los procesos lectores, desde los más simples a los más complejos (Tabla 1).

<i>PRUEBA</i>	<i>PROCESO LECTOR QUE EVALÚA</i>
Nombre o sonido de las letras. Igual o diferente.	Procesos iniciales de identificación de letras.
Lectura de palabras. Lectura de pseudopalabras.	Procesos léxicos o de reconocimiento visual de palabras.
Estructuras gramaticales. Signos de puntuación.	Procesos sintácticos.
Comprensión de oraciones. Comprensión de textos. Comprensión oral.	Procesos semánticos.

Tabla 1. Procesos lectores evaluados. Elaboración propia.

En algunas pruebas se recogen datos sobre el número de errores y aciertos, así como el tiempo empleado en la tarea.

A continuación, se describen las pruebas que conforman el PROLEC-R (Cuetos, 2007):

- **Identificación de Letras:**
 - **Nombre o sonido de las letras:** para comprobar si el niño conoce las letras y su pronunciación, se presentan sobre una hoja 23 letras. El niño debe nombrar cada letra o su sonido correspondiente. Además de la precisión, se valora el tiempo en completar la tarea.
 - **Igual-Diferente:** Para saber si el niño es capaz de identificar cada letra que forma la palabra, se presentan pares de palabras y pseudopalabras iguales o diferentes. El tiempo es importante.

- **Procesos Léxicos:**
 - **Lectura de palabras:** El niño tiene que leer 40 palabras, 20 de alta frecuencia y 20 de baja. A mayor número de palabras bien leídas en el menor tiempo, mayor puntuación en la prueba.

- Lectura de pseudopalabras: lectura de 40 palabras inexistentes, creadas a partir de una o dos letras de las palabras anteriores.
- **Procesos Gramaticales:**
- Estructuras gramaticales: Esta parte está formada por 16 ítems, cada uno de ellos formado por cuatro dibujos y una oración. El niño debe leer la oración y señalar cuál de los cuatro dibujos es el que se corresponde con la frase.
 - Signos de puntuación: El niño debe leer en voz alta y respetando los signos de puntuación un pequeño texto.
- **Procesos Semánticos:**
- Comprensión de oraciones: El niño debe leer la oración que aparece y realizar lo que demanda la oración.
 - Comprensión de textos: hay cuatro textos, dos de tipo narrativo y dos de tipo expositivo de diferentes extensiones. Cada texto tiene cuatro preguntas de tipo inferencial.
 - Comprensión oral: El evaluador lee dos textos de tipo expositivo para medir la comprensión oral del niño mediante formulación de preguntas.

En cuanto a su baremación, los puntos de corte se indicarán con la presencia de severa dificultad (DD), dificultad (D), leve (L), normal (N), dudas (¿?), y en cuanto a la velocidad, muy lento (ML), lento (L), normal (N), rápido (R), muy rápido (MR), bajo (B), medio (M) o alto (A).

1. 1. Otros instrumentos similares: diferencias y semejanzas

Existen diversas pruebas para evaluar la comprensión lectora (Tabla 2) en diferentes poblaciones, algunas de estas son:

<i>PRUEBA</i>	<i>APLICACIÓN</i>	<i>EDADES/ CURSO</i>	<i>FORMAS DE EVALUAR</i>
EDIOCELE (2019)	Individual o informatizada	7 a 11 años	Elección múltiple
CLIP (2017)	Colectiva o individual	3º a 6º de primaria	Preguntas inferenciales de elección múltiple
PROLEC-SE-R (2016)	Individual	1º de ESO a 2º de bachillerato	Preguntas de textos expositivos y narrativos

ECOMPLEC (2012)	Individual o colectiva	9 a 15 años	Comprensión de textos narrativos, expositivos y discontinuos.
ComoLEC (2011)	Individual o colectiva	1º y 3º de la ESO	20 preguntas que tratan de imitar las pruebas PISA
ECLE (2010)	Individual o colectiva	2º primaria a 3º ESO	Elección múltiple
ACL (2007, 3ª ed.)	Individual o colectiva	1º a 6º primaria	Selección entre 4 o 5 alternativas
BECOLE (2005)	Individual	3º primaria a 1º ESO	Preguntas de elección múltiple, literales e inferenciales
CLIP (2004, 7ª ed.)	Individual	1º primaria a 2º ESO	Preguntas variadas
EMLE / TALE – 2000 (2002)	Individual	2º primaria a 4º ESO	Preguntas de elección múltiple
TALE (1995)	Individual	1º a 4º de primaria	Preguntas de carácter literal

Tabla 2. Test estandarizados de comprensión lectora. Elaboración propia.

A diferencia de estas pruebas, el PROLEC-R evalúa la comprensión de oraciones y la comprensión oral. Por otro lado, es una de las pruebas más utilizadas en investigación.

2. APLICACIÓN DE LA PRUEBA

El PROLEC –R (Cuetos, 2007) es una batería de aplicación individual desde 1º a 6º de primaria. Éste debe ser su principal ámbito de aplicación ya que los baremos fueron contruidos teniendo en cuenta exclusivamente este rango de edad.

Para obtener una evaluación completa del funcionamiento de los procesos lectores del niño, se debe aplicar la batería completa, sin embargo, existe una versión reducida formada por:

- El nombre de letras
- Lectura de pseudopalabras
- Estructuras gramaticales
- Comprensión de textos

La prueba debe realizarse en un lugar tranquilo y con buena iluminación, evitando cualquier elemento distractor.

Debe utilizarse el caballete de modo que queden en frente del niño las láminas que se van a presentar.

Es importante que haya una buena relación entre el examinador y el examinado. Si se encuentran signos de fatiga en el examinado, la prueba debe interrumpirse y continuar en otro momento.

Cada prueba comienza con unos ítems de entrenamiento, debemos asegurarnos de que el examinado comprende lo que debe hacer. Se deben permitir y valorar las autocorrecciones que haga el niño durante la evaluación.

- Identificación de letras:
 - Nombre o sonido de las letras: Se aplica con los estímulos delante y valiéndose de los tres ejemplos que aparecen arriba. El niño puede decir el nombre de la letra o su sonido. Se anota el tiempo.
 - Igual-Diferente: observar bien las palabras e identificar cuáles son iguales y diferentes. Es una prueba que requiere atención. Se anota el tiempo.

- Procesos Léxicos:
 - Lectura de palabras: El niño debe leer en voz alta las palabras que aparecen en la ilustración. Se anota el tiempo.
 - Lectura de pseudopalabras: El niño debe leer en voz alta las palabras inventadas que aparecen en la ilustración. Se anota el tiempo.

- Procesos Gramaticales:
 - Estructuras gramaticales: Se muestra al niño las imágenes, dejamos que lea la frase y que identifique a qué imagen corresponde.
 - Signos de puntuación: El niño debe leer en voz alta un cuento respetando los signos de puntuación. Se anota el tiempo.

- Procesos Semánticos:
 - Comprensión de oraciones: El niño debe realizar exactamente lo que indican las oraciones. Le entregamos el cuaderno de anotación.
 - Comprensión de textos: el niño debe leer cuatro pequeños textos y responder a las preguntas cortas que aparecen.
 - Comprensión oral: El examinador lee de manera pausada y con pronunciación clara dos textos. El niño debe responder a las preguntas cortas que aparecen.

3. CORRECCIÓN E INTERPRETACIÓN DE LA PRUEBA

Se deben anotar en la cabecera los datos del sujeto y la fecha.

Las respuestas deben hacerse en el cuaderno de anotación. Si la respuesta es correcta se suma 1 punto y si es incorrecta 0 puntos. Se registra en el espacio correspondiente del cuaderno de anotación. El tiempo debe registrarse en minutos y segundos en las casillas de las pruebas que lo indiquen.

- Nombre o sonido de las letras, igual-diferente, lectura de palabras, lectura de pseudopalabras: en cada una de las columnas se computa el número de errores cometidos y se anota en la casilla “total errores”. Se restan los errores al número de aciertos. El tiempo se transforma a segundos y se obtendrá un valor en los índices de velocidad indicados.
- Estructuras gramaticales y signos de puntuación: Se debe anotar en todos los elementos si la opción de respuesta que ha contestado el niño es o no correcta. El examinador debe estar atento a las pausas y entonaciones marcadas. Cada elemento correcto es 1 punto, cada elemento incorrecto 0 puntos. En caso de estructuras gramaticales, se debe indicar además qué opción en concreto es la señalada por el niño para conocer en qué estructuras hay una mayor dificultad.
- Comprensión de oraciones, textos y oral: En esta parte se debe decidir si la respuesta es correcta o no en función de los ejemplos que aparecen en el cuaderno de estímulos, así como del juicio del examinador. Si la respuesta que da el niño es genérica, se puede ofrecer una segunda pregunta para comprobar que el sujeto conoce la información. Es recomendable anotar las respuestas incorrectas para su análisis posterior.

Una vez finalizada la anotación de las respuestas, estas se traspasan a las puntuaciones de cada una de las pruebas en la página resumen de la portada y se barema para obtener los resultados: severa dificultad (DD), dificultad (D), leve (L), normal (N), dudas (¿?), y en cuanto a la velocidad, muy lento (ML), lento (L), normal (N), rápido (R), muy rápido (MR), bajo (B), medio (M) o alto (A).

4. DIFICULTADES Y POSIBLES SOLUCIONES EN EL DESARROLLO DE LA PRUEBA

A continuación, se pasa a comentar por un lado las dificultades encontradas en el momento de la evaluación con la prueba y se proponen posibles soluciones a las

mismas (Tabla 3); por otro lado, las dificultades que presenta la prueba y las soluciones o propuestas de mejora.

<i>DIFICULTADES</i>	<i>SOLUCIONES</i>
<i>En el momento de la evaluación</i>	
Nivel de experiencia del examinador.	Es importante practicar con el material que se utilizará en la prueba.
Formulación de las preguntas.	Es conveniente leer a una velocidad adecuada, con una buena entonación y pronunciación, que facilite la comprensión del enunciado al examinado.
Nerviosismo.	El nerviosismo puede afectar al desempeño de la prueba. Es importante mantener la calma y transmitir seguridad y tranquilidad.
Fatiga del examinado.	Es recomendable parar la prueba y seguir en otro momento si vemos que el sujeto se fatiga.
Distracción.	Se debe animar al examinado a mantener la atención. Para ello, es conveniente utilizar mensajes positivos y de ánimo.
Ambiente en silencio y con buena iluminación.	Es aconsejable poner un cartel de “evaluando” en el momento de la realización de la prueba para evitar distracciones. Una buena iluminación es necesaria para evitar la fatiga visual.

Tabla 3. Dificultades y soluciones en la evaluación con el PROLEC-R. Elaboración propia.

5. EJEMPLO DE CÓMO APLICAR LA PRUEBA

En la Figura 1, se aprecia un código QR en el que se puede acceder a una grabación de audio en la que se recoge cómo se aplica esta prueba.



Figura 1. Código QR con ejemplo de aplicación de la prueba

<https://www.kaltura.com/tiny/b5hq3>

6. EJEMPLO DE INFORME QUE INCLUYA LOS RESULTADOS DE ESTA PRUEBA

A continuación, se incluye un informe de la evaluación realizada mediante el PROLEC-R.

Breve descripción de los instrumentos de evaluación:

Evaluación llevada a cabo mediante la prueba PROLEC-R *Batería de evaluación de los procesos lectores revisada*, un instrumento adecuado para la detección de los errores lectores más frecuentes en niños de 6 a 12 años.

Resultados obtenidos:

A continuación, se reflejan los resultados obtenidos en la prueba PROLEC-R de un niño de 9 años y 6 meses (Tabla 4).

Índices principales:

Nombre de letras	Normal
Igual – Diferente	Dificultad
Lectura de palabras	Normal
Lectura de pseudopalabras	Normal
Estructuras gramaticales	Normal
Signos de puntuación	Dificultad
Comprensión de oraciones	Dificultad
Comprensión de textos	Normal
Comprensión oral	Normal

Tabla 4. Índices principales. Elaboración propia.

Índices de precisión (Tabla 5).

Nombre de letras	Dificultad - Normal
Igual – Diferente	Normal
Lectura de palabras	Dificultad severa
Lectura de pseudopalabras	Normal
Signos de puntuación	Dificultad - Normal

Tabla 5. Índices de precisión. Elaboración propia.

Índices de velocidad (Tabla 6).

Nombre de letras	Normal
Igual – Diferente	Lento
Lectura de palabras	Normal
Lectura de pseudopalabras	Normal
Signos de puntuación	Normal

Tabla 6. Índices de velocidad. Elaboración propia.

Interpretación:

Este niño presenta errores en identificación de palabras iguales y diferentes, situándose por debajo de su curso académico. También se observan dificultades en los signos de puntuación y en la comprensión de oraciones, sin embargo, la comprensión de textos y oral está dentro de la normalidad.

En cuanto a los índices de precisión se observan dificultades en todas las áreas, excepto en pseudopalabras.

Su índice de velocidad está dentro de su edad escolar, excepto en lectura de palabras igual – o diferente.

Conclusiones y recomendaciones:

Es importante tener en cuenta que la prueba PROLEC-R no puede utilizarse para realizar un diagnóstico definitivo de un trastorno, sino que debe ser interpretada por un profesional junto con otras pruebas y observaciones clínicas para llegar a un diagnóstico preciso.

Las personas con dislexia pueden tener dificultades para leer de manera precisa, lo que significa que pueden cometer errores al leer palabras en voz alta y tener una baja puntuación en esta parte del PROLEC-R.

Se recomienda contrastar y completar la información obtenida en el PROLEC-R con otras pruebas que evalúan la competencia lectora, así como la atención.

BIBLIOGRAFÍA

- Cuetos, F. (2007). *PROLEC-R: Prueba de evaluación de los procesos lectores, revisada*. TEA Ediciones.
- Cuetos, F., Arribas, D. & Ramos, J. L. (2016). *PROLEC-SE-R. Batería de evaluación de los procesos lectores en secundaria y bachillerato – revisada*. TEA Ediciones.
- Cutting, L. E. & Scarborough, H. S. (2006). Predicción de la comprensión lectora: Las contribuciones relativas del reconocimiento de palabras, la competencia lingüística y otras habilidades cognitivas pueden depender de cómo se mide la comprensión. *Scientific Studies of Reading*, 10(3), 277-299.
- Galve, J.L., Ramos, J.L., Dioses, A.S. & Abregú, L.F. (2010). *ECLE. Pruebas de evaluación de las competencias de la comprensión lectora*. EOS.
- Gómez-Veiga, I., García-Madruga, J. A., Pérez-Hernández, E. Orjales, I. López-Escribano, C. Duque G., & Francis, D. J. (2019). *EDICOLE. Evaluación diagnóstica de la comprensión lectora*. TEA.
- León, J. A., Escudero, I. & Olmos, R. (2012). *ECOMPLEC. Evaluación de la comprensión lectora*. TEA.
- Pascual, G., Goikoetxea, E. & Bustos, H. (2017). *CLIP: Test de comprensión lectora para intervenir en primaria*. <https://villarrica.uc.cl/test>
- Shaywitz, S. E. & Shaywitz, B. A. (2008). Prestar atención a la lectura: La neurobiología de la lectura y la dislexia. *Developmental and Behavioral Pediatrics*, 29(4), 360-369.
- Snowling, M. J. (2013). Identificación e intervenciones tempranas para la dislexia: Una visión contemporánea. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 13(1), 7-14.
- Torgesen, J. K. (2002). La prevención de las dificultades de lectura. *Journal of School Psychology*, 40(1), 7-26.
- Toro, J. & Cervera, M. (1995). *TALE. Test de Análisis De La Lectoescritura*. Visor.
- Toro, J., Cervera, M. & Urío, C. (2002). *EMLE. TALE 2000. Escalas Magallanes de lectoescritura*. Albero / Cohs.

ANÁLISIS Y APLICACIÓN DEL PROLEC-SE-R

M. Inmaculada Gallego Gutiérrez
Universidad de Valladolid
mariainmaculada.gallego@uva.es

Estamos viviendo un gran avance con las aportaciones de la neurociencia cognitiva y los estudios con neuroimagen, lo que ha contribuido al desarrollo de investigaciones relacionadas con la lectura, cuyas aportaciones han dado como fruto la publicación de diferentes instrumentos de evaluación centrados en los procesos de lectura, como es el caso de la herramienta objeto de análisis en este capítulo.

En los primeros cursos de escolaridad obligatoria, el objetivo prioritario es aprender a leer, y una vez conseguido, en los cursos más elevados el objetivo es aprender de la lectura, es decir, leer para aprender, comprender lo que leemos. La lectura es una herramienta que nos permite acceder a todas las áreas curriculares, aprender nuevos contenidos, avanzar en los aprendizajes, ampliamos nuestro conocimiento del mundo y conocemos otras realidades, por ello se convierte en un gran obstáculo cuando tenemos dificultades en las habilidades y procesos implicados en la lectura.

A diferencia del aprendizaje de la lengua oral que se produce de manera espontánea, aprender a leer requiere esfuerzo, planificación y una metodología de aprendizaje. Es un proceso complejo, de hecho, los niños dedican mucho tiempo durante muchos cursos escolares para tener una buena habilidad lectora. A pesar de ello, un porcentaje de estudiantes presentan retraso lector o dislexia.

Las dificultades en la lectura y la escritura es una de las causas más habituales de fracaso escolar. Diversas investigaciones señalan (Crtchly, 1981; Goldberg y Schiffman, 1972; Parks y Linden, 1968; citado en Cuetos, 2012), que un 10% de los niños americanos sufren serios problemas de lectura y entre un 30% y un 40% muestran algún tipo de retraso.

Una prueba clave para valorar las dificultades de la lectura es el PROLEC-SE-R, prueba de Evaluación de los Procesos Lectores en Secundaria, Revisada. Antes de planificar cualquier tipo de intervención hay que saber cuál es el problema. La dificultad lectora suele derivarse de un mal funcionamiento de uno o varios procesos lectores, hemos de comprobar qué procesos funcionan correctamente y cuáles no.

Decir solamente que un sujeto tiene problemas de lectura no aclara ni ayuda a concretar un programa de intervención.

Es preciso partir de una evaluación completa de la capacidad cognitiva del sujeto, y especialmente de sus habilidades lingüísticas, para determinar si sus dificultades son consecuencia de una baja capacidad intelectual, o baja comprensión en general; o si bien, es una dificultad específica para el aprendizaje de la lectura.

Es una de las pruebas aconsejable tener en cualquier departamento de orientación de secundaria o en los gabinetes logopédicos.

Describiremos la prueba, las partes de las que consta, el proceso de corrección e interpretación. Presentaremos un ejemplo con un caso concreto, se explicará el proceso de aplicación, sus dificultades, elaboración de un informe y los aspectos fundamentales a trabajar tras la evaluación.

1. DESCRIPCIÓN DE LA PRUEBA

La Batería de Evaluación de los Procesos Lectores en Secundaria y Bachillerato-Revisada (PROLEC-SE-R) permite una evaluación amplia y completa de los procesos lectores. Es aplicable a sujetos entre 12 y 18 años.

Es una nueva versión mejorada basada en el PROLEC-SE, incorpora años de investigación de los propios autores y evidencias empíricas que han impulsado a introducir cambios, como la incorporación a la prueba de un *screening* (individual o colectivo) que permite hacer un despistaje rápido de la situación, y determinar si es o no necesario profundizar en la evaluación. Su corrección *online* tiene como ventaja una rápida corrección junto con la obtención de un perfil gráfico y visual de la lectura.

1.1. Estructura de la prueba

Consta de dos partes claramente diferenciadas: versión *screening* y aplicación individual de los ítems 7 al 13.

Las pruebas del 1 al 6 son de aplicación colectiva y conforman la *versión screening* cuya principal finalidad es ofrecer una primera aproximación a las posibles dificultades en los procesos lectores o descartar la presencia de las mismas. Valora los procesos léxicos, sintácticos y semánticos.

Los ítems 7 al 13 son de aplicación *exclusivamente individual* por lo que permiten profundizar más en los diferentes procesos lectores.

Versión *screening*. En esta versión se incluyen dos pruebas por cada uno de los procesos lectores (Cuetos et al., 2016, pp. 19-20):

Procesos léxicos:

- **Selección léxica (SL).** Se presenta una lista de 50 palabras, 25 reales y 25 inventadas (pseudopalabras). La persona evaluada tiene que indicar cuáles son de cada tipo. Indica la capacidad para reconocer las palabras sin necesidad de acceder al significado. Se puede considerar una buena medida de la precisión y la velocidad en el reconocimiento de palabras.

- **Categorización semántica (CS).** Se presentan 90 palabras, la mitad son animales y la otra mitad objetos. La tarea consiste en marcar si cada una de las palabras es o no un nombre de animal, en un tiempo máximo de 2 minutos. Indica la velocidad de acceso al significado de las palabras. En contraste con SL, la persona evaluada tiene también que comprender las palabras.

Procesos sintácticos:

- **Estructuras gramaticales I (EG I).** En esta prueba se presentan 24 dibujos, cada uno de ellos acompañados de tres oraciones, para que señalen la oración que describe adecuadamente lo que aparece representado en el dibujo. Las estructuras gramaticales empleadas son de seis tipos: pasivas, de objeto focalizado, de sujeto escindido, de objeto escindido, de relativo de sujeto y de relativo de objeto.

- **Juicios de gramaticalidad (JG).** En esta tarea se presentan 35 oraciones sobre las que debe indicar cuáles son gramaticalmente correctas y cuáles no. Es una tarea de velocidad, dispone de 2 minutos para su resolución.

Procesos semánticos:

- **Comprensión expositiva (CE).** El sujeto tiene que leer un texto expositivo durante 5 minutos. A continuación, ha de contestar 10 preguntas con cuatro alternativas de respuesta cada una. Ha de hacer uso de la información almacenada en la memoria porque no pueden consultar el texto.

- **Comprensión narrativa (CN).** El sujeto lee un texto narrativo. Debe responder a 10 preguntas con cuatro alternativas de respuesta. En este caso, requiere más de un procesamiento inferencial, ya que puede consultar el texto para responder las preguntas.

Batería completa. La batería completa está formada por la versión *screening*, ya explicada, y otro conjunto de 7 pruebas (de la 7 a la 13) que permiten profundizar de forma minuciosa en los procesos lectores. En esta versión se incluyen dos pruebas por cada uno de los procesos lectores (Cuetos et al., 2016, pp. 20-21):

Procesos léxicos:

- **Lectura de palabras (LP).** La finalidad es conocer el funcionamiento de las vías léxica y subléxica del reconocimiento de palabras. En la lectura de palabras se le presenta al sujeto 4 listas de 24 palabras que tiene que leer en voz alta. En la primera encontramos palabras cortas de frecuencia alta, en la segunda, palabras largas de frecuencia alta, la tercera está formada por palabras cortas de frecuencia baja y, la cuarta, por palabras largas de frecuencia baja. En esta prueba hay que registrar los errores y el tiempo que dedica a leer cada una de las listas.
- **Lectura de pseudopalabras (PS).** Similar a la anterior, pero aquí debe leer en voz alta dos listas de palabras inventadas, 24 pseudopalabras cortas y otras 24 pseudopalabras largas. Permite profundizar en el uso de la vía subléxica. También se registran aciertos, errores y tiempo que tardan en leer cada lista.

Procesos sintácticos:

- **Estructuras gramaticales II (EG II).** Evalúa la capacidad de procesar oraciones con diferentes estructuras sintácticas. Está formada por 24 ítems y en cada uno aparecen cuatro dibujos y una oración. El sujeto debe leer la oración y señalar cuál de los cuatro dibujos representa correctamente lo que describe lo leído. Al igual que en EG I, las oraciones tienen diferentes estructuras sintácticas (pasivas, de relativo, de objeto focalizado...).
- **Signos de puntuación (SP).** Se presenta un texto que el sujeto debe leer en voz alta, mientras se registra en el cuadernillo de anotación si hace una lectura adecuada de los signos de puntuación: comas, puntos, guiones, signos de interrogación y signos de exclamación. En total son 30 los signos que se puntúan.

Procesos semánticos:

- **Comprensión lectora pura (CLP).** El sujeto tiene que leer un texto expositivo en voz alta y después responder a las 10 preguntas que se le plantean teniendo el texto delante. Se cronometra el tiempo que tarda en leer el texto y se anota en el cuaderno de anotación el tiempo empleado y los ciertos o errores a las preguntas. Todas las preguntas son de tipo inferencial, lo que significa que tiene que haber comprendido el texto para poder responder, no interviene la memoria.
- **Comprensión lectora mnemónica (CLM).** El evaluado lee un texto expositivo mentalmente y responde a 10 preguntas sin poder consultar el texto. El uso de estas dos pruebas (CLM y CLP) permite comprobar el papel de la memoria en la comprensión.
- **Comprensión oral (CO).** El evaluador lee un texto expositivo en voz alta y posteriormente el sujeto tiene que responder 10 preguntas de tipo inferencial.

Cuando se compara la comprensión oral (CO) y la comprensión lectora (pruebas de CLP y CLM), y el rendimiento en la primera es notablemente mejor que en las segundas, seguramente se deba a una escasa fluidez lectora que podría ser indicativo de *dificultades disléxicas*.

1.2. Perfil de resultados

Cuetos et al. (2016) explican las puntuaciones y resultados que se obtienen según la modalidad utilizada:

- La aplicación de la **versión screening** es de unos 45 minutos y permite descartar de manera rápida la presencia de dificultades en los procesos implicados en la lectura. De cada uno de los procesos generales de lectura se indica si parece normal o si existen indicios que hagan sospechar que hay una posible dificultad severa (DD), leve (D) o que el resultado sea un “patrón dudoso” es decir que requiera una evaluación más detallada. Esta información se basa en la combinación de los resultados en las pruebas o subprocesos. Además, se indica la posible presencia de dificultades en los subprocesos que evalúan cada test o, en caso contrario, si la habilidad lectora puede considerarse baja, media o alta en comparación con el alumnado del mismo curso.

- Con la aplicación de esta **batería completa** se obtienen las siguientes puntuaciones:

- **Índices.** Son dimensiones globales que resumen la capacidad lectora general, Índice general de lectura (IGL) y cada uno de los procesos implicados (Índice léxico, LEX; SIN, Índice sintáctico; SEM, Índice semántico,). Se expresan en puntuaciones CI (media = 100; Dt = 15), las cuales comparan el rendimiento con una muestra representativa del mismo curso.

- **Puntuaciones principales.** Reflejan la ejecución y rendimiento en los test que evalúan cada proceso. Se expresan en categorías normativas que determinan la posibilidad de una dificultad lectora (severa: DD; leve: D) o de una habilidad lectora normal de tipo baja, media o alta.

- **Puntuaciones complementarias.** Son combinaciones de variables que sirven de ayuda al diagnóstico y a la intervención

A continuación, en la tabla 1, se citan algunos de los instrumentos de evaluación de la lectura en Secundaria y Bachillerato.

Prueba	<i>PROLEC-SE Prueba de evaluación de los procesos lectores en alumnos desde 5º de E. Primaria hasta 4º de E. Secundaria</i>	<i>PROLEC-SE-R Prueba de evaluación de los procesos lectores en Secundaria y Bachillerato - Revisada</i>	<i>PROLEXIA Diagnóstico y Detección Temprana de la Dislexia</i>	<i>EMLE Escala Magallanes de Lectura y escritura TALE 2000</i>	<i>BECOLE (E-M-S) Batería de evaluación cognitiva de la lectura y la escritura</i>
Autor	<ul style="list-style-type: none"> • F. Cuetos • J.L. Ramos 	<ul style="list-style-type: none"> • F. Cuetos • D. Arribas • J.L. Ramo 	<ul style="list-style-type: none"> • F. Cuetos • David Arribas • Paz Suarez-Coalla • Cristina Martínez-García 	<ul style="list-style-type: none"> • Josep Toro • Montserrat Cervera • Carlos Urío • E. Manuel García 	<ul style="list-style-type: none"> • J.L. Galve Manzano
Año de publicación	1999 (descatalogada)	2016	2020	2000	2005
Administración	Individual	Individual y una parte colectiva	Individual	Individual o Colectiva (excepto lectura en voz alta)	Individual /o colectiva (excepto prueba de lectura que es individual)

Ámbito de aplicación	De 10 a 16 años en adelante	De 12 a 18 años	Batería de detección temprana: de 4 a 6 años. Batería diagnóstica: de 7 a 70 años	Desde los 1º de E. Primaria en adelante	De 3º de E. Primaria a 1º de ESO
Duración	60 minutos (el tiempo puede dividirse en dos sesiones)	45 minutos la versión <i>screening</i> y 90 la individual	30 minutos	De 60 a 75 minutos	30 minutos aproximadamente

Tabla 1. *Instrumentos de evaluación de lectura en Secundaria y Bachillerato.*

Nota. Compendio de pruebas de evaluación de los procesos lectores.

Elaboración propia, basado en Ramos & Galve (2017).

En esta tabla no se incluye pruebas como el ECLE-3 cuyo objetivo es evaluar la *comprensión lectora*, mediante un texto *narrativo* y *expositivo* al no centrarse en la evaluación de todos los procesos implicados en la lectura.

Tampoco se valoran los procesos lectores en el ECOMPLEC-Sec (2º y 4º de ESO), es una prueba que permite evaluar la competencia lectora de forma similar a cómo se realiza en los estudios PISA. Permite obtener un *índice de comprensión lectora global* y analizar el rendimiento de los alumnos en distintos tipos de textos (*narrativos, expositivos y discontinuos*).

1.3. Otros instrumentos similares: diferencias y semejanzas

Diferencias y semejanzas entre el PROLEXIA vs. PROLEC-SE-R (Cuetos et al., 2020):

- Finalidad de las pruebas:

PROLEXIA. Su finalidad es aportar evidencias para el diagnóstico diferencial de la dislexia. Hay muchos alumnos en edad escolar con problemas de lectura, con retraso lector, pero solo un reducido número de ellos son disléxicos. Se centra, por tanto, en el tipo de dislexia evolutiva.

PROLEC-SE-R. Recabar información de los tres procesos cognitivos más importantes de la lectura en la etapa de 12 a 18 años: léxicos, sintácticos y semánticos.

Sintetizando:

- PROLEXIA. Se centra en el tipo de dislexia evolutiva.
 - PROLEC-SE-R. Se centra en las dificultades genéricas de lectura debidas a múltiples causas, incluidas las dislexias, pero no solo éstas.
- Contenidos de las pruebas:

PROLEXIA. Son quince tareas que se distribuyen en dos baterías. Seis de ellas sirven para hacer una detección temprana, no aplicable para Secundaria, y una segunda batería diagnóstica compuesta de 12 tareas

PROLEC-SE-R. Las pruebas de la 1 a la 6 sirven para hacer un *screening* y las pruebas individuales de la 7 a la 13 nos permiten profundizar en el conocimiento de las dificultades detectadas en el *screening* colectivo.

- Relación entre ambas pruebas:

Los estudios demuestran que hay una relación media y de tipo negativo entre la puntuación de riesgo del Prolexia (PR) y el Índice general de lectura (IGL): *a menor capacidad de lectura, mayor riesgo de dislexia*.

También todos los procesos evaluados en el PROLEC-SE-R tienen una relación negativa con el PR, primero los procesos sintácticos ($r_{xy} = -38$), seguido de los procesos léxicos ($r_{xy} = -32$) y los semánticos ($r_{xy} = -30$).

Con respecto a los subprocesos, las pruebas del PROLEC-SE-R más relacionadas con la puntuación PR del PROLEXIA son la lectura de pseudopalabras ($r_{xy} = -50$), la comprensión lectora pura ($r_{xy} = -46$) y la lectura de palabras ($r_{xy} = -42$).

Los resultados de ambas pruebas con respecto a la lectura de palabras y pseudo palabras parecen indicar que en español hay más problemas relacionados con la ralentización de la lectura que con la falta de precisión, lo que tiene cierta lógica al ser el español una lengua casi transparente, a diferencia de otras, como la inglesa o la francesa, que son más opacas.

Conclusión:

Ambas baterías se pueden utilizar de forma complementaria y confrontar las puntuaciones.

El PROLEC-SE-R es una batería más amplia y completa que el PROLEX para evaluar los procesos lectores ya que recaba información de los tres procesos

cognitivos más importantes de la lectura en la etapa de 12 a 18 años: léxicos, sintácticos y semánticos, y además no se centra solo en la detección de la dislexia.

2. APLICACIÓN DE LA PRUEBA

Es necesario una relación de cordialidad entre examinador y examinado, se aconseja mantener inicialmente una breve conversación. A lo largo de la prueba el examinador debe asegurarse de que el sujeto evaluado está concentrado y motivado para hacerla; si no fuera así, o se observase cansancio, sería recomendable seguir otro día.

De manera general, se aplican colectivamente las 6 primeras pruebas, en los casos que sean más sospechosos o que tengamos ciertas evidencias de tener dificultades, se aplican las 7 pruebas restantes de manera individual.

En contextos clínicos o educativos, cuando el caso haya sido derivado a los servicios de orientación u otros especialistas para ser evaluados, se puede aplicar directamente la batería completa. En definitiva, se puede hacer una aplicación flexible optando por una u otra opción, según la casuística.

La aplicación de la *versión screening* es de unos 45 minutos y permite **descartar de manera rápida la presencia de dificultades** en los procesos implicados en la lectura. Para aplicar esta parte se utiliza un **cuadernillo** con los ítems e instrucciones de estas pruebas y dos materiales alternativos para que cada alumno registre la respuesta: una **hoja de respuestas mecanizada** (conveniente cuando se usa solo la *versión screening*) o el **cuadernillo de anotación** de la batería completa (permite registrar las 13 pruebas).

La *versión screening* es colectiva, al no poder medir los tiempos, se concede un tiempo máximo en cada tarea y se tiene en cuenta el número de ítems acertados en ese tiempo, de esta manera se combina la precisión y la velocidad.

<i>TEST</i>	<i>TIEMPO</i>
1. Selección léxica	4 minutos
2. Categorización semántica	2 minutos
3. Estructuras gramaticales I	5 minutos
4. Juicios de gramaticalidad	2 minutos
5. Comprensión expositiva	5 minutos de lectura + 5 minutos para responder preguntas
6. Comprensión narrativa	Sin tiempo

Tabla 2. Tiempos de aplicación de las pruebas.

Durante la *aplicación individual de la prueba* es aconsejable registrar cómo afronta cada una de ellas, su actitud, etc. Es preciso seguir las instrucciones indicadas en el manual, que están impresas en una de las caras del cuaderno de estímulos, y que no deben visualizar las personas evaluadas. Requiere un cuaderno de estímulos y un cuadernillo de anotación.

En las pruebas de 7 a 13 se cronometra los procesos léxicos (lectura de palabras y pseudopalabras), también en algunas pruebas de los procesos semánticos (comprensión lectora pura).

En la prueba **signos de puntuación** (SP) se realiza una marca en los espacios habilitados en el cuadernillo de anotación cuando se produce un error de entonación o de pausa. El examinador ha de prestar muchísima atención a la hora de valorar la puntuación de las rayas, los signos de interrogación y exclamación.

<i>TEST</i>	<i>TIEMPO</i>
1. Lectura de palabras	Registro de tiempo en segundos que tarda en leer cada lista.
2. Lectura de pseudopalabras	Registro de tiempo en segundos que tarda en leer cada lista.
3. Comprensión lectora pura	Se anota el tiempo de lectura del texto.
4. Comprensión lectora mnemónica	Lectura comprensiva en silencio, durante 5 minutos.

Tabla 3. Tiempos de aplicación de las pruebas individuales (de la 7 a la 13). Elaboración propia.

3. CORRECCIÓN E INTERPRETACIÓN DE LA PRUEBA

La corrección se realiza por internet mediante TEAcorrige lo que permite que el proceso sea más rápido. Se obtiene un Índice General de lectura (IGL) y un índice de cada proceso en puntuaciones CI (media =100; Dt=15).

Señalamos algunas de las ventajas de la corrección mecanizada:

- 1) El tiempo es inferior al de la corrección manual, suele ser de 4 o 5 minutos.
- 2) Minimiza los errores.
- 3) Se obtienen los resultados de forma inmediata.

- 4) Facilita datos cuantitativos y un perfil gráfico individual de cada persona que se puede descargar y/o imprimir.

4. INTERPRETACIÓN DE LA BATERÍA COMPLETA

La puntuación CI señala la distancia respecto a la media normativa de las personas del mismo curso. Así una puntuación de 85 indica que ese alumno se encuentra una desviación típica por debajo de la media.

- Significación de los Índices (Cuetos et al., 2016, p.78)

INDICE GENERAL DE LECTURA (IGL)	Capacidad de leer de manera precisa y fluida todo tipo de palabras, oraciones y textos, y para extraer significados.
Índice Léxico (LEX)	Capacidad para reconocer con precisión y rapidez las palabras familiares y desconocidas, y para transformar y convertir las letras en sonidos. <i>Índice especialmente afectado en personas con Dislexia.</i>
Índice sintáctico (SIN)	Habilidad para extraer el mensaje de las oraciones y descubrir la función de las palabras o grupos de palabras mediante la aplicación de distintos tipos de reglas, y en la lectura, respetando las pautas y la entonación según los signos de puntuación.
Índice semántico (SEM)	Eficacia para extraer el significado de los textos y formar una representación mental integrándolo en la memoria mediante mecanismos inferenciales o memorísticos.

Tabla 4. Definición de los índices, PROLEC-SE-R.

-
- Interpretación puntuaciones principales (Cuetos et al., 2016, pp.78-81).

Procesos léxicos:

- Selección léxica (SL). Indica la capacidad para reconocer las palabras sin necesidad de acceder al significado. Es una buena medida de la precisión y la velocidad en el reconocimiento de palabras.

- Categorización semántica (CS). Indica la velocidad de acceso al significado de las palabras. En contraste con SL, la persona tiene también que comprender las palabras.

- Lectura de palabras (LP). Capacidad de recuperar la pronunciación de las palabras a partir de su forma escrita, según la frecuencia y longitud de las palabras. Nos da información sobre el uso de las vías léxicas y subléxicas.

- Lectura de pseudopalabras (PS). Indica la capacidad para utilizar la regla de conversión grafema-fonema, y además, indica la capacidad para hacer uso de la vía subléxica. Cuando no hay diferencia apenas entre la lectura de palabras y las pseudopalabras (palabras inventadas, que no existen), es indicativo de que está haciendo un uso prioritario de la vía subléxica.

Procesos semánticos:

-Comprensión expositiva (CE): valora la capacidad para extraer el mensaje de textos expositivos e integrarlo en la memoria.

-Comprensión narrativa (CN): valora la capacidad para extraer el mensaje y formar una representación mental de textos narrativos.

- Comprensión lectora pura (CLP): también valora, como el CE, la capacidad para extraer el mensaje de textos expositivos, pero sin la influencia de la memoria ya que se puede consultar el texto para responder las preguntas.

- Comprensión lectora mnemónica (CLM): evalúa la comprensión de textos expositivos con influencia de la memoria. Es complementaria a la prueba CE.

- Comprensión oral (CO): valora la comprensión de un texto sin la intervención de la lectura, al ser el evaluador quien lee el texto.

Realizando un análisis comparativo de estos cinco tipos de comprensiones podremos analizar las causas de las dificultades de comprensión lectora

Procesos sintácticos:

- Estructuras gramaticales I (EG I): indica la capacidad para procesar oraciones gramaticalmente complejas con diferentes estructuras sintácticas.

- Juicios de gramaticalidad (JG): indica la capacidad de procesar sintácticamente las oraciones, en este caso, detectando frases gramaticalmente anómalas.
- Estructuras gramaticales II (EG II): lee una oración y señala el dibujo que representa el significado entre cuatro posibles.
- Signos de puntuación (SP): indica la capacidad para respetar los signos de puntuación necesario para leer de forma fluida y con entonación.

5. DIFICULTADES Y POSIBLES SOLUCIONES EN EL DESARROLLO DE LA PRUEBA

Como ya se ha indicado, la corrección es mecanizada, por lo tanto, no se producen sesgos, es fundamental una atenta y correcta anotación de los errores, aciertos y tiempos siguiendo las indicaciones del manual.

<i>DIFICULTADES</i>	<i>SOLUCIONES</i>
<i>En el momento de la evaluación</i>	
Errores si en alguna prueba exige control de tiempo y el examinador no cronometra, bien por olvido o porque no controla bien la prueba.	Es importante leer todas las pruebas y familiarizarse con el material a utilizar, indicar o resaltar con alguna señalización en el cuadernillo de anotación las pruebas con cronómetro, aunque esté ya indicado.
Una de las pruebas exige ser leída por el examinador <i>dos veces</i>, pausadamente y con claridad.	Es imprescindible familiarizarse con la prueba antes de aplicarla para evitar olvidos en aquellas pruebas en las que su aplicación no es exactamente igual que las demás.
A la hora de apuntar en el cuadernillo de anotación los errores en la lectura de palabras y pseudopalabras, puede no haber acuerdo entre los examinadores a la hora de contabilizarlos, circunstancia que sí ocurrió; lo mismo ocurre en la prueba se signos de puntuación.	Leer previamente las palabras para estar familiarizado con ellas. Estar muy atento a todas las palabras que va leyendo para anotar los errores. Estar especialmente concentrado en la de signos de puntuación para valorar los silencios y entonación según los signos.

<p>Interpretación de la prueba de cada uno de los índices especialmente la puntuación principal de procesos léxicos y las puntuaciones complementarias de velocidad y precisión de estos procesos.</p>	<p>Para una buena interpretación es conveniente conocer bien la fundamentación teórica de la prueba y concretamente el modelo de doble ruta de Coldheart.</p>
---	---

Tabla 5. Dificultades y soluciones en la prueba de evaluación de la lectura PROLEC-SE-R. Elaboración propia.

6. EJEMPLO DE CÓMO APLICAR LA PRUEBA

En la Figura 1, se aprecia un código QR en el que se puede acceder a una grabación de audio en la que se recoge cómo se aplica esta prueba.



Figura 1. Código QR con ejemplo de aplicación de la prueba

<https://www.kaltura.com/tiny/lcr87>

7. EJEMPLO DE INFORME QUE INCLUYA LOS RESULTADOS DE ESTA PRUEBA

A partir de la aplicación y corrección mecanizada en TEAcorrige se obtiene un perfil, a continuación, se expone un informe de la evaluación con la interpretación de caso a partir del perfil obtenido.

Breve descripción de los instrumentos de evaluación:

Evaluación llevada a cabo mediante la prueba de evaluación de la lectura de los autores Fernando Cuetos, et al. (2016) a un alumno/a de 11 años.

Resultados obtenidos:

<i>INDICES</i>	<i>Habilidad lectora</i>
Índice general de lectura	Medio
Léxico	Medio
Sintáctico	Bajo
Semántico	Medio

Tabla 6. Resultados generales obtenidos.

<i>Procesos</i>	<i>Pruebas</i>	<i>Habilidad lectora</i>
Procesos léxicos	Selección léxica	Media
	Categorización semántica	Alta
	Lectura de palabras	Dificultad
	Lectura de pseudopalabras	Dificultad
Procesos sintácticos	Estructuras gramaticales I	Dificultad
	Juicio de gramaticalidad	Dificultad
	Estructuras gramaticales II	Media
	Signos de puntuación	Dificultad
Procesos semánticos	C. Expositiva	Baja
	C. Narrativa	Media
	C. Lectora pura	Alta
	C. Lectora mnemotécnica	Media
	C. Oral	Media

PUNTUACIONES COMPLEMENTARIAS: PROCESOS LÉXICOS

(Habilidad lectora)

	<i>PRECISIÓN</i>	<i>VELOCIDAD</i>
Lectura de palabras	Dificultad	Media
Lectura de pseudopalabras	Normal	Lenta
Frecuencia alta	Baja	Media
Frecuencia baja	Baja	Media
Longitud larga	Baja	Lenta
Longitud corta	Baja	Lenta

PUNTUACIONES COMPLEMENTARIAS: PROCESOS SINTÁCTICOS

	<i>Habilidad lectora</i>
Pasiva	Normal
Objeto focalizado	Dificultad
Sujeto escindido	Dificultad
Objeto escindido	Normal
Relativo de sujeto	Normal
Relativo de objeto	Normal

PUNTUACIONES COMPLEMENTARIAS: PROCESOS SEMÁNTICOS

Velocidad en lectura de texto	Lenta
-------------------------------	-------

Tabla 7. Resultados obtenidos.

Interpretación:

➤ Índices y puntuaciones principales:

Este alumno tiene un índice general de lectura que se sitúa dentro de la *media-baja* comparándolo con el alumnado de su curso.

- En cuanto a los procesos semánticos, no presenta dificultades en la comprensión oral ni en la comprensión de textos escritos narrativos. Tiene una *habilidad lectora baja para extraer información de los textos expositivos e integrarlos en la memoria*. Estos tipos de textos son los empleados habitualmente en clase para transmitir conocimientos.
- Se observan dificultades en los procesos sintácticos. En tres de las cuatro tareas valoradas, tiene *dificultades leves*, concretamente en la interpretación de los signos de puntuación y en la aplicación de algunas de las reglas sintácticas necesarias para procesar las oraciones.
- En la valoración de los procesos léxicos, aunque su puntuación *se sitúa en la media*, la ejecución de las pruebas que la compone ha sido bastante heterogénea, *no tiene dificultades en reconocer palabras ni en comprenderlas*; en cambio, sí tiene dificultades en la lectura rápida de las pseudopalabras y fallos de precisión en la lectura de palabras.

➤ Puntuaciones complementarias:

- Procesos léxicos: la lectura de palabras es un proceso impreciso, comete errores de precisión, aunque la velocidad de lectura de palabras sea correcta. En el caso de lectura de pseudopalabras ocurre lo contrario, su precisión se sitúa en la media, pero es un proceso ralentizado. Podemos concluir que su *habilidad lectora* de palabras y pseudopalabras *es lenta*.
- *Lentitud* en cuanto a velocidad en la lectura de textos (procesos semánticos).
- Dificultades en los procesos sintácticos, cuando en las oraciones el *sujeto está escindido (SE)*: “Es el gato el que muerde al perro” y también en la sintaxis de las oraciones de Objeto focalizado (OF) “Al perro lo muerde el gato”. No respeta algunos signos de puntuación durante la lectura: puntos, comas, signos de interrogación y de exclamación.

Conclusiones y recomendaciones:

Este alumno presenta un nivel de lectura medio-bajo, con algunas dificultades en los procesos sintácticos y ralentización en la lectura de pseudopalabras, lo que hace pensar que no hay una automatización en el uso de la ruta fonológica y tiene fallos de precisión en la lectura de palabras, por lo que no hay un buen dominio de la ruta léxica.

Se recomienda trabajar los fallos de precisión y automatización de los procesos léxicos, mejorar la velocidad lectora, trabajar la comprensión lectora de textos expositivos, aprendiendo a distinguir las ideas principales de las secundarias en un texto. Reforzar el aprendizaje de las reglas sintácticas y respetar los signos de puntuación durante la lectura.

BIBLIOGRAFÍA

- Cuetos, F., Rodríguez, B. Ruano, E. y Arribas, D. (2014). *PROLEC-R. Evaluación de los procesos lectores* (5ª Edición). Tea Ediciones.
- Cuetos, F., Arribas, D., Suarez- Coalla, P. y Martínez-García, C. (2020). *Prolexia. Diagnóstico y Detección Temprana de la Dislexia (PROLEXIA)*. TEA Ediciones.
- Cuetos, F., Arribas, D. y Ramos, J.L. (2016). *Batería de Evaluación de los Procesos lectores en Secundaria y Bachillerato-Revisada (PROLEC-SE-R)*. TEA Ediciones.
- Cuetos, F. (2012). *Psicología de la lectura*. Wolters Kluwer.
- León, J. A., Escudero, I. & Olmos, R. (2012). *ECOMPLEC. Evaluación de la comprensión lectora*. TEA.
- Ramos, J. L. & Galve, J. L. (2017). *Dificultades específicas de lecto-escritura* CEPE.
- Toro, J. & Cervera, M. (1995). *TALE. Test de Análisis De La Lectoescritura*. Visor.
- Toro, J., Cervera, M., & Urío, C. (2002). *EMLE. TALE 2000. Escalas Magallanes de lectoescritura*. Albero / Cohs.

El presente libro, Guía de Evaluación del Lenguaje Escrito, es la continuación del libro Guía de Evaluación del Lenguaje Oral. Es fruto del Proyecto de Innovación Docente Guía de Evaluación del Lenguaje Escrito; desarrollado en las aulas del Grado en Educación Primaria, Grado en Educación Infantil, Doble Grado en Educación Infantil y Primaria y del Grado en Logopedia de la Universidad de Valladolid durante el curso escolar 2022-2023, en Segovia, Palencia y Valladolid. En este libro se incluye la explicación de 9 pruebas de evaluación. Todos los capítulos se componen de los mismos puntos: descripción del test en la que se exponen las características y aspectos prácticos; señalando la aplicación de la prueba, su corrección e interpretación, sus principales aplicaciones y otros instrumentos similares haciendo hincapié en las diferencias y semejanzas con la prueba que se esté explicando; asimismo, también se comentan las dificultades que encuentran los alumnos al aplicar estas pruebas y las posibles soluciones existentes; finalmente, se incluye un ejemplo de informe utilizando la prueba y en algunas ocasiones se incluye una grabación de audio en la que se escucha cómo se ha aplicado la prueba.



EDICIONES
Universidad
de
Valladolid

