

EVALUACIÓN DE LOS PREDICTORES Y FACILITADORES DE LA LECTURA: ANÁLISIS Y COMPARACIÓN DE PRUEBAS EN ESPAÑOL Y EN INGLÉS

The assessment of predictors and enabling factors in reading. Analysis and comparison between Spanish and English language tests

PILAR SELLÉS NOHALES Y TOMÁS MARTÍNEZ GIMÉNEZ
Universitat de Valencia

Este trabajo pretende analizar la situación actual de la investigación sobre la evaluación de las habilidades relacionadas con la iniciación a la lectura, con el fin de ayudar a prevenir posibles dificultades lectoras en niños que comienzan el aprendizaje de la misma. Para ello, en primer lugar, se establecen cuáles son los principales predictores y facilitadores relacionados con una adquisición exitosa del lenguaje escrito para, posteriormente, analizar las pruebas existentes. Se realiza una comparación de las pruebas de evaluación publicadas en España frente a las anglosajonas. En este análisis se pone en evidencia el reducido número de pruebas existentes en España y su pobre regeneración y evidencia la obsolescencia de los modelos teóricos que las avalan. El artículo pretende servir de guía informativa para los profesionales de la educación, puesto que recopila la mayoría de las pruebas existentes relacionadas con el inicio de la lectura y las enmarca dentro de la concepción actual de inicio a la lectura. La principal conclusión de este trabajo es la necesidad de crear nuevas pruebas acordes a la investigación actual que evalúen los principales precursores de la lectura en nuestra lengua.

Palabras clave: *Evaluación preescolar, Pruebas de iniciación a la lectura, Alfabetización emergente, Factores relacionados con el comienzo de la lectura, Estudios transculturales, Infancia.*

Enfoques en la iniciación al lenguaje escrito

Una de las líneas básicas de investigación en el ámbito de la lectura está relacionada con el inicio del aprendizaje de la misma. Cuando un niño empieza a leer es conveniente conocer en qué grado tiene desarrolladas las diferentes

habilidades relacionadas con la lectura y si se encuentra, por tanto, en el momento idóneo para comenzar a adquirir esta habilidad. Son éstas preguntas a las que se intenta responder desde los estudios realizados en el campo de iniciación a la lectura. Así, cuestiones como qué habilidades o procesos deben estar previamente adquiridos para poder aprender a leer de

forma eficaz, o cuál es el momento adecuado para comenzar la instrucción son propias de esta área de interés que tradicionalmente se denominó *madurez lectora*.

En la actualidad, el concepto de *madurez lectora* ha sido mayoritariamente abandonado, dado que el término «madurez» parece implicar que el aprendizaje de la lectura surge de manera «natural», fruto de la evolución biológica, sin otra condición que el propio desarrollo. Sin embargo, la lectoescritura es un hecho cultural que va más allá de los aprendizajes naturales o espontáneos, relacionados con el despliegue genético del niño. En el caso de la lectura, se ha demostrado en repetidas ocasiones que el aprendizaje de esta habilidad requiere de una instrucción formal, sistemática e intencional. Por lo tanto, la investigación actual ha preferido centrarse en conocer qué factores o variables, más allá de la simple maduración, están relacionadas con el aprendizaje de la lectura y actúan como predictoras del éxito en su adquisición. Así, en los últimos años, se vienen utilizando varios términos para sustituir este concepto de *madurez lectora*, como son *prelectura* (*prereading*), la *alfabetización emergente* (*emergent literacy*, *early literacy*) o la *preparación a la lectura* (*reading readiness*).

De esta manera, estos términos designan un nuevo enfoque en el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura. Estos conceptos se refieren a la continuidad cognitiva que hay entre el desarrollo de las habilidades y destrezas previas necesarias para el aprendizaje de la lectura y la adquisición del lenguaje escrito. La lectura formal surge y se consolida al interactuar ciertas habilidades cognitivas con los métodos pedagógicos y con la estimulación que proporciona el ambiente familiar. Esta postura resalta la importancia de un nutrido ambiente literalizado que ofrezca variedad de oportunidades de interacción con la lectura y con la escritura (Sulzby, 1989). Desde esta perspectiva, las habilidades y las destrezas de orden cognitivo

y neuropsicológico de los alumnos necesitan ser previamente activadas, pues, como comentamos anteriormente, el aprendizaje de la lectura es un proceso cultural y no natural. Serán estas habilidades, junto a la interacción entre los signos gráficos y a su vocabulario personal, las que permitan que los niños desarrollen de forma adecuada la lectoescritura.

Durante este aprendizaje, el niño realiza una búsqueda activa de significados entre los signos ortográficos y se apoya en sus conocimientos y en sus habilidades previas. Para captar el significado, el texto escrito debe ser decodificado, es decir trasladado desde el código escrito al código oral, a partir del cual se extrae el significado. Desde esta perspectiva, son fundamentales todos los procesos cognitivos relacionados con la decodificación inicial y con la extracción de significados, que deben ser, por tanto, estimulados desde la educación infantil (Bravo, 2003). Por lo que, desde este enfoque, se ha trabajado en demostrar qué factores correlacionan positivamente con el éxito en la adquisición lectora para poder así hablar de predictores de la lectura y de una serie de habilidades que favorecen su desarrollo, las cuales se consideran como habilidades facilitadoras de la misma (Gallego, 2006).

Pero una cuestión es saber que existe una serie de prerrequisitos básicos relacionados con el inicio de la lectura, y otra muy distinta, determinar cuáles son realmente estos prerrequisitos y en qué medida puede afectar cada uno de ellos a su adquisición. En primer lugar, debemos aclarar que no se puede hablar de una única variable predictora del éxito lector, sino de que, en la adquisición de la lectura, interviene un amplio conjunto de factores, lo que nos obliga a adoptar para su estudio un enfoque multidimensional. Por ello, antes de poder determinar en qué grado un niño podría adquirir la lectoescritura, sería necesario determinar cuántos y cuáles son los factores que están, en alguna medida, relacionados con su adquisición.

Conceptualización de la lectura

Forma y significado son elementos imprescindibles en la concepción actual de la lectura; sin embargo, no todos los autores la entienden desde esta doble perspectiva. Una visión restringida de la lectura entenderá el acto de leer exclusivamente como un proceso de reconocimiento o de decodificación de palabras, considerando que un sujeto sabe leer cuando es capaz de transformar los signos gráficos en sonidos y por tanto en palabras. Sin embargo, en una visión más amplia de la lectura, leer es extraer los significados tanto a nivel de palabra como de frase o texto. La mera decodificación, sin un apoyo semántico, puede conllevar graves dificultades en el progreso de esta adquisición al perder su funcionalidad. Esto puede suponer un aprendizaje no significativo que a corto y a largo plazo genere falta de interés y desmotivación por la lectura (Founcombert, 1989).

Podríamos decir que la decodificación sería el primer paso, pero no sería garantía de éxito. Si queremos que un niño aprenda a leer de forma eficaz, deberemos asegurarnos de que posee las capacidades para decodificar los signos gráficos, pero también para dotarlos de significado (Cabrera, 1985). De acuerdo con este modelo de la lectura, los dos componentes más importante en la adquisición de la lectura son el reconocimiento de palabras y la comprensión del mensaje (Konold, Juel, Mckinnon y Deffes, 2003). Además, estos dos procesos, decodificación y comprensión, no operan secuencial o independientemente. El lector competente no accede primero a la palabra y luego la comprende, sino que la decodificación y la comprensión ocurren simultáneamente, interactuando (Perfetti, 1986).

Sin embargo, desde la visión amplia no se pretende restar importancia a las habilidades decodificadoras, sobre todo en los periodos de adquisición de la lectura. Aunque se primen los aspectos semánticos y funcionales, no podemos olvidar que la exactitud y la automaticidad en el proceso de reconocimiento de palabras son

fundamentales. Cuando esto no se hace de modo automático permanece como una operación que requiere atención y que consecuentemente hará que los recursos cognitivos necesarios para la comprensión se detraigan, con el consiguiente perjuicio para ésta (Carrillo y Marín, 1996). Si los lectores son capaces de reconocer las palabras de forma automática, podrán entonces dirigir su atención hacia la sintaxis y hacia otros aspectos de mayor nivel del lenguaje implicados en la comprensión de un texto, objetivo último de la lectura (Clemente, 2001). Así, en los primeros momentos del desarrollo de la lectura, la exactitud y las habilidades de comprensión aparecen íntimamente entrelazadas, siendo fuerte la relación entre el reconocimiento de palabra y la capacidad de la comprensión de la lectura (Storch y Whitenhurst, 2002).

El eje central de esta visión es la consideración de la lectura como una actividad compleja que requiere, además de aprender a reconocer palabras o comprender un texto, saber para qué sirve leer, qué puede ser leído y qué no, conocer las relaciones entre lo escrito y lo ilustrado o conocer las diferentes formas de leer y su utilidad (Solé, 1996). Introducir al niño en el mundo de la lectura debe implicar acercarle a algo que le sea útil en la vida, aprovechando de esta manera su necesidad por aprender a leer, lo que hará más probable que el aprendizaje de la lectura sea exitoso. Dentro de esta doble concepción de la lectura se enmarca nuestro trabajo. La consideramos como una actividad cognoscitiva compleja, psicolingüística y funcional, que requerirá del uso de la forma y del significado, enmarcada dentro del contexto del lector y en relación con sus propósitos.

Objetivo de este trabajo

Ha habido varios intentos de evaluar las habilidades relacionadas con el inicio a la lectura, desde diferentes enfoques y que abarcaban distintos periodos y contextos, lo que dificultaba

su estudio y su correcta conceptualización. Por tanto, el objetivo de este estudio se ha centrado en analizar las diferentes formas de evaluación de inicio a la lectura en el contexto español y en compararlas con las principales pruebas publicadas en inglés, y en considerar al mismo tiempo las diferentes conceptualizaciones que subyacen a ellas. Esta comparación resulta necesaria puesto que aún —si consideramos las diferencias idiomáticas— es conocida la fuerte influencia que los trabajos y las publicaciones en inglés tienen en todos los campos científicos. Así, para una correcta comprensión del área, necesitamos conocer tanto el estado general de la investigación, mayoritariamente en inglés, como las peculiaridades y las especificidades existentes propias de nuestro contexto lingüístico.

Predictores y facilitadores de la lectura

Antes de poder entrar a valorar las distintas pruebas debemos considerar los constructos psicológicos que éstas deben evaluar según la literatura científica actual. Así, podemos encontrar que el predictor más importante de la lectura, mayoritariamente citado, es el *conocimiento fonológico*. Con referencia a la lectura podemos definirlo como la conciencia de la estructura de los sonidos del lenguaje y cuya función es hacer comprensible la forma en la que un sistema de ortografía alfabético representa el nivel fonológico del mismo (Wagner y Torgesen, 1987). Su importancia se debe a que la mayor parte de las investigaciones han encontrado una fuerte relación entre la adquisición de las habilidades fonológicas y el aprendizaje de la lectura en sistemas alfabéticos, y se ha comprobado que el conocimiento que tienen los prelectores y primeros lectores de cuál es la estructura fonológica del lenguaje es un buen predictor del éxito en el aprendizaje de la lectura (Al Otaiba y Fuchs, 2002; Catts, Fey, Zhang y Tomblin, 2001; Elliot, Arthurs y Williams, 2000; Foorman y Moats, 2004; Sprugevica y Høien, 2003; Van Der Heyden, Witt, Naquin y Noell, 2001).

En nuestro país se ha llegado a las mismas conclusiones y no es de extrañar, puesto que, al ser el español una lengua con una ortografía básicamente transparente en la que existe una correspondencia unívoca entre los signos escritos y su pronunciación, la influencia del conocimiento fonológico es fundamental. Prueba de este interés son los intentos de evaluar este conocimiento o de ver las consecuencias de su intervención en nuestro propio contexto (Defior y Tudela, 1994; Domínguez, 1994; Jiménez, 1995; Jiménez y Ortiz, 1994, 2000; Jiménez y Venegas, 2004; Sebastián y Maldonado, 1998).

Otro de los predictores tradicionalmente más relacionados con la lectoescritura ha sido la *identificación o reconocimiento de las letras*. De hecho, la investigación ha demostrado que la combinación del conocimiento fonológico y del conocimiento de las letras son los factores más críticos cuando se aborda la adquisición de la lectura (Sprugevica y Høien, 2003; Wargner y Torgesen, 1987). El conocimiento alfabético de las letras favorece el desarrollo de habilidades fonológicas, lo que demuestra que existe una relación causal entre el conocimiento del nombre de las letras y el aprendizaje de los sonidos de éstas (Share, 2004), lo que a su vez está relacionado con la adquisición de la lectoescritura.

En esta misma línea podríamos citar otro de los predictores del éxito lector: la *velocidad de denominación* de palabras. Éste hace referencia al tiempo que tarda el niño en nombrar aquello que se le está presentando. Habilidad que se ha demostrado que correlaciona de forma significativa e importante con el futuro rendimiento lector, independientemente del cociente intelectual (Ackerman, Dykman y Gardner, 1990; Bowers y Newby-Clark, 2002; Bowers y Swanson, 1991; Catts *et al.*, 2001; Cornwall, 1992; Denckla y Rudel, 1976; Felton *et al.*, 1987; Schatsneider *et al.*, 2004; Spring y Davis, 1988; Wolf y Obregon, 1992).

Siguiendo, por orden de importancia, otro de los factores que se ha demostrado que interviene en un aprendizaje exitoso de la lectura ha sido el

dominio del *lenguaje oral* (Noonan, Hildebrand y Yackulic, 1997; Snow, Burns y Griffin, 1998). De hecho varios trabajos de investigación indican que las diferencias entre buenos y malos lectores son debidas en gran parte a la capacidad de comprensión y producción de relaciones causales dentro del lenguaje oral (Walker *et al.*, 1994). Incluso el simple hecho de identificar palabras implica que los niños hayan desarrollado una comprensión oral eficaz, que les permita dotar de significado a las palabras que leen (Konold, Juel, McKinnon y Deffes, 2003). En esta misma línea existen múltiples estudios en que se relaciona el retraso del lenguaje con déficits y retrasos en la lectura (Bashir y Scavuzzo, 1992; Bishop y Adams, 1990; Scarborough y Dobrich, 1990; Stark *et al.*, 1984). Pero no debemos restringir la influencia del lenguaje oral a los componentes semánticos ya que también los sintácticos juegan un importante papel en la habilidad lectora (Bishop, 1991; Snow *et al.*, 1998). Esto nos permite considerar el grado de desarrollo del lenguaje oral como uno de los pilares básicos en el acceso a la lectoescritura (Arnáiz, Castejón y Ruiz, 2001).

Otro de los factores citados en la bibliografía actual es el *conocimiento* metalingüístico, que hace referencia al conocimiento que se posee sobre las unidades que componen el lenguaje escrito (letra, palabra y frase), el cual está también altamente relacionado con el conocimiento fonológico (Chaney, 1992), aunque identificar las diferentes unidades lingüísticas requiere un profundo proceso de reflexión metalingüística (Bialystok y Ryan, 1985) que va más allá de los procesos fonológicos. Esto vendría a corroborarse en los estudios, tanto en inglés como en español, en los que se demuestra que el conocimiento de estos términos lingüísticos es un buen predictor del éxito en la adquisición de la lectura (Ferreiro y Teberosky, 1982; Ganapole 1987, Jiménez y Ortiz, 2000 y 2001). Además, en este grupo también podremos incluir el conocimiento que tienen los niños sobre los usos de la lectoescritura y su funcionalidad, dado que dotan a estas actividades de

una significación imprescindible para su aprendizaje. En esta línea, no han sido pocos los trabajos que han demostrado lo importante que es ser capaz de reconocer las actividades que se relacionan con la lectura y cuál es la función o utilidad que ésta tiene en cada una de esas actividades (Shatil y Share, 2003; Speece *et al.*, 2004).

Por último, no podemos dejar de citar los estudios clásicos que hacían referencia a los procesos cognitivos básicos. Es obvia la importancia que los *procesos atencionales* y *perceptuales* tienen en la lectura, ya que éstos son la base para poder seleccionar la información escrita, retenerla y reconocerla como palabras dentro de un contexto. A nadie le resulta extraño que un déficit en algunos de los órganos y de los mecanismos encargados de poner en funcionamiento tales procesos conlleve una dificultad en la lectura; así, la investigación ha relacionado la percepción y la lectura con las tareas de identificación de series de símbolos (Casco, Tresoldi y Dellantonia, 1998). Recientemente se ha encontrado menos eficacia en las tareas de reconocimiento de símbolos en una muestra de disléxicos que en un grupo control. Esto sugiere que existe una pequeña pero plausible relación entre la lectura y ciertas diferencias individuales encontradas en tareas de procesamiento visual preortográfico (Pammer, Lavis, Hansen y Cornelissen, 2004). En este mismo sentido, otra serie de estudios informan de que en personas con problemas de lectura se dan déficits de atención visual (Facoetti y Molteni, 2001).

También podemos hacer hincapié en el papel de la *memoria* como proceso cognitivo básico de importancia en la lectura. Han sido varias las investigaciones que han establecido una conexión entre lectura y memoria a corto plazo (Konold *et al.*, 2003; Swanson, 1994; Tirre, 1992). Se ha demostrado en estos estudios que la ejecución en tareas de memoria a corto plazo (dígitos, letras, palabras, oraciones) está relacionada con las habilidades de codificación fonológica y con el logro en la lectura (John, 1998).

En resumen, los factores que la investigación ha demostrado como predictores y facilitadores de la lectura y que, por tanto, se deberían incluir en cualquier escala sobre el inicio a la lectura son: el conocimiento fonológico, el conocimiento alfabético, las habilidades lingüísticas, el conocimiento metalingüístico y ciertos procesos cognitivos básicos (memoria, discriminación perceptiva y capacidad atencional).

Análisis de pruebas desde el modelo multidimensional

Una vez determinadas las variables que las escalas de *iniciación a la lectura* deberían contemplar, será interesante comprobar si las pruebas publicadas en español y en inglés tienen en consideración dichos factores; de este modo, podremos hacernos una idea de lo aproximado de estas pruebas a los resultados de la investigación actual.

En España las pruebas publicadas dirigidas a evaluar de manera general la *iniciación lectora* son escasas y poco recientes y hacen referencia generalmente al concepto de *madurez lectora*.

En primer lugar, citaremos el *Test ABC de verificación de la madurez necesaria para el aprendizaje de la lectura y la escritura* (Filho, 1960). Se trata de siete subpruebas de corte perceptivo-motor: la reproducción de figuras, la evocación de objetos, la reproducción de movimientos, la evocación de palabras, la evocación de un relato, la repetición de palabras y el corte de un diseño. Una vez administrada la prueba, se obtiene una puntuación total que indica el nivel de maduración del niño y su pronóstico en el aprendizaje de la lectura.

Otra prueba también basada en las teorías perceptivo-motoras de la madurez lectora es *Cuándo enseñar a leer. Evaluación de la aptitud para aprender a leer* (Inizan, 1979). Consta de diez subpruebas: la de las figuras geométricas, la de la memoria de dibujos, la de la discriminación perceptivo-visual, la del lenguaje comprensivo,

la de la discriminación fonológica, la de la copia de ritmos, la de la repetición de ritmos, la de la articulación y las palabras, la del lenguaje expresivo y la de los cubos de Kohs.

Como reacción a las aproximaciones anteriores, basadas en el concepto de madurez, se creó la prueba BENHALE —batería evaluadora de las habilidades necesarias para el aprendizaje de la lectura y escritura— (Mora, 1993). Aunque este autor ya tiene en cuenta las críticas al concepto de madurez lectora que demuestran que la adquisición de la lectura puede darse tempranamente con una estimulación adecuada (Cohen, 1980), sigue considerando que todavía está abierta la cuestión del concepto de madurez e incluye en su escala los elementos que tradicionalmente la integraban. Así, en su prueba incluye una serie de conductas relacionadas con las destrezas básicas según esa concepción: lateralidad, coordinación visomotora, memoria motora, percepción y discriminación visual, vocabulario, articulación, percepción y discriminación auditiva, estructuración espacio-temporal, memoria visual inmediata y memoria auditiva lógica inmediata.

En esta misma línea encontramos la escala BADIMALE —batería diagnóstica de la madurez lectora—, de Molina (1988), en la que siguen predominando las variables visomotoras y espaciales: la organización perceptiva, la reproducción auditivo-manual de estructuras rítmicas, la seriación óculo-manual de las estructuras rítmicas, la concreción-abstracción lexical, la memoria auditivo-vocal, el reconocimiento de diferencias espaciales entre dibujos semejantes y la orientación derecha-izquierda. Poco después, este mismo autor publicó una nueva prueba, en un intento de incorporar los aspectos lingüísticos que las investigaciones iban demostrando como fundamentales en la adquisición de la lectura; se crea así la BADICBALE —batería diagnóstica de la competencia básica para la lectura— (Molina, 1992). Las habilidades que evalúa esta nueva batería son: la coordinación visoespacial, el reconocimiento de diferencias espaciales, el cierre visual, el cierre auditivo, el cierre

gramatical, la concreción-abstracción lexical, la conciencia silábica, la conciencia grafo-fonemática, la memoria de fonemas, la lateralización, la orientación derecha-izquierda, las estrategias usadas en el proceso lector y la articulación fonética.

Como podemos observar, esta escala, a pesar de tener varias pruebas perceptivas, hace bastante hincapié en habilidades lingüísticas relacionadas con la adquisición de la lectura y se hace eco de las investigaciones más recientes sobre la temática.

TABLA 1. Análisis de las pruebas de inicio a la lectura publicadas en nuestro país

	Con. fonológico		Conocimiento alfabeto	Lenguaje			Con. meta-lingüístico		Procesos cognitivos			Otros	
	Discrimin. fonológica	Conocimiento silábico		Vocabulario	Desarrollo lenguaje oral	Velocidad denominación	Discriminar componentes	Discriminar funciones	Memoria	Atención y percepción	Ritmos	Motricidad	Lateralidad
Test ABC de Verificación de la Madurez necesaria para el aprendizaje de la lectura y escritura Filho, 1937). De 7 a 12 años.	x			x					x	x	x	x	
Cuando enseñar a leer. Evaluación de la aptitud para aprender a leer (Inizan,1979). De 5 a 7 años.				x					x	x		x	
BADIMALE. Batería diagnóstica de la madurez lectora (Molina, 1988). De 5 a 6 años.				x					x	x	x		x
BADICBALE. Batería diagnóstica de la competencia básica para la lectura (Molina, 1992). De 4 a 6 años.		x		x	x				x	x		x	x
BENHALE. Batería evaluadora de las habilidades necesarias para el aprendizaje de la lectura y escritura (Mora, 1999). De 5 a 6 años.				x	x				x	x		x	x

Sin embargo, si miramos la situación en el contexto anglosajón encontramos que el número de pruebas destinadas a evaluar estas habilidades, previas a la lectura, es significativamente mayor. Dado el elevado número de pruebas, cuyo análisis escapa a los objetivos de este estudio, las resumiremos a partir de un pequeño conjunto representativo, fundamentalmente seleccionadas por la extensión de su uso y el número de citas recibido.

El *Infant Reading Tests* (Brimer y Raban, 1985) va dirigido a niños de jardín de infancia y de los primeros grados de educación primaria. Esta batería está diseñada para evaluar las principales habilidades relacionadas con la lectura como son: la capacidad lingüística, la capacidad de utilizar los símbolos impresos, el reconocimiento de los sonidos del habla y la discriminación de formas impresas. Esta batería, además de las escalas de prelectura, incorpora varias subpruebas dirigidas a niños ya lectores.

El *Clymer-Barrett Readiness Test* (Clymer y Barrett, 1985), igualmente destinado a niños de jardín de infancia, mide las principales habilidades que son necesarias para tener éxito en los aprendizajes iniciales, especialmente en el de la lectura, como son: el lenguaje oral, el vocabulario, la percepción auditiva, la reflexión, las actitudes al estudio, las habilidades sociales, el desarrollo emocional y los hábitos de trabajo.

El *Test of Kindergarten/First Grade Readiness Skills (TKFGRS)* (Gardner, 1987) es una prueba dirigida a niños de jardín de infancia y de primer grado de educación primaria. Su objetivo es evaluar las habilidades previas a la lectura: las habilidades sociales, las habilidades motrices, las habilidades lingüísticas, las habilidades fonológicas y el interés hacia la lectura.

El *Murphy-Durrell Reading Readiness Screen* (Murphy y Durrell, 1992) va dirigido a niños de jardín de infancia y proporciona información sobre las habilidades fonológicas del niño antes de incorporarse a un programa formal de la lectura.

El *Observation Survey of Early Literacy Achievement* (Clay, 2005) está dirigido a niños de jardín de infancia y primeros cursos de primaria. Consta de dos partes: la primera enseña a los profesores a interpretar la lectura en voz alta de los niños y la segunda es una colección de herramientas que miden las habilidades específicas del lector aprendiz como la identificación de letras, el reconocimiento de palabras, el conocimientos sobre la escritura, la discriminación y el recuerdo de sonidos, el vocabulario escrito y el nivel de lectura.

El *Slosson Test of Reading Readiness* (Perry y Gary, 1995) fue diseñado para identificar a los niños de jardín de infancia que pueden tener riesgo de fracasar en los programas de instrucción formal de la lectura: nombrar letras, reconocer y comparar letras, hacer rimas, identificar el sonido inicial, ordenar historias y decir antónimos.

El *PLSS, Pre-Literacy Skills Screening* (Crumrine y Lonegan, 1999) se dirige a niños de jardín de infancia y de los primeros cursos de educación primaria. Las puntuaciones que se obtienen indican si los niños pueden necesitar ayuda en el desarrollo de algún área y, en concreto, en la lectura. Evalúa la rima, la repetición de frases, la capacidad de denominar, la capacidad de mezclar sonidos y de segmentar frases, la habilidad de nombrar letras, la capacidad de segmentar en sílabas, la de omitir sonidos y la capacidad de repetición de palabras polisilábicas.

El *Metropolitan Readiness Test* (Nurss y McGavran, 2001) va dirigido a niños de primeros años de jardín de infancia. Evalúa las habilidades básicas más importantes en el aprendizaje inicial de la lectura y de las matemáticas: la memoria auditiva, la habilidad de aislar la consonante inicial, el reconocimiento de las letras, la comparación visual de las letras, los conceptos básicos y el lenguaje matemático.

El *TERA-3. Test of Early Reading Ability* (Reid, Hresko y Hammill, 2003) evalúa las habilidades lectoras iniciales de los niños de jardín de

infancia y de los primeros cursos de educación primaria (con edades comprendidas entre los 3,6 y los 8,6 años). Esta edición tiene varios subtests: alfabeto, convenciones y funcionalidad del lenguaje escrito, vocabulario y comprensión lectora.

El *ERDA, Early Reading Diagnostic Assessment* (Jordan, Kirk y King, 2005) está dirigido a niños de jardín de infancia, primero, segundo y tercero de educación primaria. Está diseñado para evaluar los componentes esenciales de la lectura, definidos por los *Reading First*: la conciencia fonológica, el conocimiento alfabético, la fluidez, el vocabulario y la comprensión.

El *Signposts Early Assessment System* (Touchstone Applied Science Associates, 2005) también está dirigido a niños de jardín de infancia y de primero, segundo y tercero de educación primaria. Esta prueba proporciona una medida total de desarrollo de la lectura y se centra, por una parte, en la prelectura y, por otra, en el desarrollo de las habilidades de lectura ya adquirida.

El *DIBELS-6, Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills* (University of Oregon, 2005) va destinado a niños de escuela infantil

(*pre-kindergarden*), jardín de infancia, primero, segundo y tercero de primaria. Entre otras pruebas, evalúa el conocimiento fonológico y el conocimiento de las letras.

El *Texas Primary Reading Inventori TPRI* (Foorman et al., 1998) es una prueba dirigida a niños de jardín de infancia y de primero de educación primaria. Está diseñada para evaluar los componentes esenciales de la lectura, definidos como los *Reading First*: conciencia fonológica, conocimiento alfabético, fluidez, vocabulario y comprensión.

El *Indiana Reading Diagnostic Assessment* (Center for Innovation in Assessment Indiana Department of Education, 2007) está diseñado para niños de segundo de jardín de infancia y pretende evaluar las habilidades necesarias para una adquisición correcta de la lectura, los *Reading First*: la conciencia fonológica, el conocimiento alfabético, la fluidez, el vocabulario y la comprensión.

Sólo se plantea una muestra representativa de las pruebas utilizadas en el entorno anglosajón, ya que el número de publicaciones es enormemente alto y se actualiza año a año.

TABLA 2. Análisis de las pruebas de inicio a la lectura utilizadas con más frecuencia en habla inglesa

			Lenguaje			Con. meta-lingüístico		Procesos cognitivos		Otros	
	Conocimiento fonológica	Conocimiento alfabeto	Vocabulario	Desarrollo lenguaje oral	Velocidad denominación	Discriminar componentes	Discriminar funciones	Memoria	Atención y percepción	Fluidez lectora	Comprensión lectora
Infant Reading Test Brimer y Raban, 1985). Jardín de Infancia y 1º, 2º y 3º de Primaria	x			x					x		

			Lenguaje			Con. meta-lingüístico		Procesos cognitivos		Otros	
Clymer-Barrett Readiness Test (Clymer y Barret, 1985). Jardín de Infancia			x	x							
TKFGRS, Test Kindergarten/ First Grade Readiness Skills (Gardner, 1987). Jardín de Infancia y 1º de Primaria.	x			x							
Murphy-Durrell Reading Readiness Screen (Murphy y Durrell, 1992). Jardín de Infancia.	x										
Observation Survey of Early Literacy Achievement (Clay, 2005). Jardín de Infancia, 1º, 2º y 3º de Primaria		x				x				x	
Slosson test of Reading Readiness (Perry y Gary, 1995). Jardín de Infancia.	x	x	x								
PLSS, Pre-Literacy Skills Screening (Crumrine y Lonigan 1999). Jardín de Infancia, 1º, 2º y 3º de Primaria.	x	x			x			x			
Metropolitan Readiness Test (Nurss y McGauvran, 2001). Jardín de Infancia.	x	x							x		
TERA-3, Test of Early Reading Ability (Reid, Hresko y Hammill, 2002). Jardín de Infancia y 1º, 2º y 3º de Primaria.		x	x			x	x				
ERDA, Early Reading Diagnostic Assessment (The Psychological Corporation, 2005) Jardín de Infancia, 1º, 2º y 3º de Primaria	x	x	x	x					x	x	x
Signposts Early Assessment System (Touchstone Applied Science 2005). Jardín de Infancia, 1º, 2º y 3º de Primaria	x	x	x							x	x
DIBELS-6, Dynamic Indicators of Basic Early Skills (University of Oregon, 2005).Escuela Infantil, Jardín de Infancia, 1º, 2º y 3º de Primaria.	x	x									

			Lenguaje			Con. meta-lingüístico		Procesos cognitivos		Otros	
TPRI, Texas Primary Reading Inventori (Foorman et al. 1998). Jardín de Infancia y 3º de Primaria	x	x	x	x			x			x	x
Indiana Reading Diagnostic Assesments.(Center for Innovation in Assessment Indiana Department of Education 2005). 2º Jardín de Infancia	x	x	x	x		x	x				

Comparativa intercontextual

En primer lugar, respecto al *conocimiento fonológico*, observamos que en las pruebas publicadas en España no se considera de forma específica este factor; solamente en la prueba *BADICBALE* se evalúa la conciencia silábica, que es un nivel de conocimiento fonológico previo a la lectura que lo hace muy apropiado en este tipo de baterías. Por lo demás, podemos decir que la evaluación del conocimiento fonológico es muy escasa en nuestro contexto. Sin embargo, de las pruebas analizadas en inglés, encontramos que mayoritariamente evalúan alguna forma de conocimiento fonológico y son escasas las pruebas que no hacen referencia a este factor, por lo que podemos afirmar que existe una clara tendencia a considerar esta variable como predictora de la iniciación lectora, lo que coincide con los resultados de los estudios y de los trabajos realizados en este campo.

En referencia al *conocimiento alfabético*, no existe ninguna prueba en español que lo incluya dentro de las habilidades prelectoras influyentes. Nuevamente, en casi todas las pruebas anglosajonas encontramos que se evalúa el conocimiento que tiene el niño del nombre de las letras o del alfabeto o su discriminación auditiva o visual. Este hecho pone de relieve que este tipo de pruebas en inglés coinciden en gran medida con la investigación en el área que sitúa este predictor, junto al conocimiento fonológico, como uno de los más importantes en la adquisición inicial de la lectura.

En cuanto a la evaluación de la *velocidad de denominación* de palabras, las pruebas publicadas en España no lo han considerado dentro de sus factores, aunque en este casos la situación es similar en el contexto anglosajón, ya que solamente una de las pruebas en inglés, el *Pre-Literacy Skills Screening (PLSS)*, incluye este factor entre sus pruebas. Hay que tener en cuenta que en la evaluación de este predictor es fundamental controlar el tiempo en décimas de segundo, por lo que en pruebas de papel y lápiz se hace especialmente difícil, así que son más recomendables las pruebas informatizadas, como la realizada en nuestro país por Jiménez (2007), el *Sicole-R*, pendiente de publicar.

Otro de los factores que hemos encontrado especialmente citado y justificado en la literatura científica sobre el inicio de la lectura es el *desarrollo del lenguaje oral*. En las cuatro pruebas españolas se tiene en cuenta el nivel de lenguaje de los niños y se consideran varios aspectos del mismo. Así, la prueba de *Inizan* mide el lenguaje comprensivo y el lenguaje expresivo y añade una prueba de articulación. En la prueba de *Filho*, por su parte, aparece una prueba de lenguaje expresivo y otra de articulación, ambas muy parecidas a las de la prueba anterior. La prueba *BENHALE* también mide la articulación del niño con una prueba muy similar a las anteriores y además evalúa el nivel de vocabulario. Del mismo modo, las pruebas *BADIMALE* y *BADICBALE* tienen medidas de vocabulario. En las pruebas publicadas en inglés observamos una situación similar al ser evaluado en alguna

de sus variables de forma mayoritaria. En este contexto, ha sido el léxico o vocabulario el factor que aparece como más evaluado para determinar el grado de desarrollo del lenguaje oral. En este caso, la conclusión fundamental es que todas las pruebas consideran de alguna manera este factor, aunque hacen una estimación excesivamente pobre y limitada, ya que no dan información precisa sobre el grado de desarrollo del lenguaje expresivo y comprensivo del niño.

Si seguimos con el análisis comparativo de la situación actual, entre las pruebas en castellano e inglés, pasamos ahora a analizar el factor del *conocimiento metalingüístico*, otro de los factores más citados en la actual literatura sobre la iniciación a la lectura. Nuevamente, en este caso, ninguno de los tests españoles contiene subpruebas o ítems orientados a evaluar este factor. Sin embargo, varias de las pruebas anglosajonas incluyen este factor entre sus tareas de evaluación, entre las que destacan: el *Test of Early Reading Ability*, *TERA-3*, el *Observation Survey of Early Literacy Achievement*, y el *Indiana Reading Diagnostic Assessments*. Aunque, en este sentido, es importante comentar que, tanto en España como en Estados Unidos se dispone de pruebas diseñadas específicamente para este fin. En nuestro contexto, debemos citar la *CLE, Prueba de Conocimientos sobre el Lenguaje Escrito* de Ortiz y Jiménez (2001). Esta prueba contiene 45 ítems agrupados en 12 tareas de las que se obtuvo una estructura de tres factores sobre las ideas previas acerca del lenguaje escrito que tienen los prelectores: el conocimiento de términos específicos sobre el lenguaje escrito, el concepto y la funcionalidad de lo escrito y, por último, la diferenciación entre alógrafos y su proceso de producción gráfica (Ortiz y Jiménez, 2001). Por su parte, las más citadas en inglés, relacionadas con este factor, han sido el LARR —*Linguistic Awareness in Reading Readiness*— de Downing, Douglas y Schaefer (1983) y su adaptación actual de 2005, el LARRTEL —*Test of Emergent Literacy*—, y el test CAP —*Concepts About Print*— de Clay (1989). Todas estas pruebas proporcionan medidas del conocimiento de los conceptos y de las convenciones del lenguaje escrito.

Y, por último, nos quedaría por comparar la situación de estas pruebas en referencia a los *procesos cognitivos*. En este caso, el peso de la evaluación en las pruebas publicadas en España recae en lo perceptivo-motor. De hecho, las cuatro pruebas miden memoria, percepción y motricidad. Así, la prueba de Filho tiene una subprueba de organización perceptiva y de control grafomotriz (reproducción de figuras), otra subprueba perceptivo-motriz (reproducción de movimientos) y una de grafomotricidad (corte de un diseño). Por su parte, la prueba de Inizan tiene una subprueba de memoria de dibujos, una de organización perceptiva y de control grafomotriz (figuras geométricas), una perceptiva (discriminación perceptivo-visual) y dos de ritmo. En esta misma línea, la prueba de Mora tiene subpruebas perceptivas y motrices similares como son (coordinación visomotora, percepción y discriminación visual, estructuración espacio-temporal) y varias subpruebas de memoria (memoria motora, memoria visual inmediata y memoria auditiva inmediata), además de una subprueba de lateralidad. Y de igual manera, la prueba más actual de Molina, BADICBALE incluye varias subpruebas en este sentido: coordinación viso-espacial, reconocimiento de diferencias espaciales, cierre visual, lateralización, orientación derecha-izquierda. Sin embargo, en las pruebas en inglés, más recientes, no tienen en cuenta estos factores cognitivos y se tiende a evaluar en escasas ocasiones, centradas en el reconocimiento de las letras, en tareas de comparación y en la memoria secuencial auditiva. No olvidemos que en el inicio a la lectura los procesos cognitivos, si no existe un déficit grave, ocupan una posición secundaria frente al conocimiento fonológico o cualquiera de los otros factores citados anteriormente.

Conclusiones

Lo más significativo es la escasez de pruebas en español en comparación con las pruebas publicadas en inglés. En nuestro contexto, la producción en esta área es muy escasa, lo que hace que, de forma mayoritaria, las pruebas disponibles

comercialmente estén obsoletas, basadas en modelos teóricos que ya han sido superados. Esto parece indicar que en el mundo anglosajón existe una mayor sensibilidad y se tiene más conciencia de la utilidad de identificar de forma temprana los posibles déficits o dificultades que los niños pueden tener para adquirir la lectoescritura. Esto permite, a su vez, poder intervenir precozmente de manera eficaz.

Esta escasa producción y su obsolescencia en nuestro contexto, frente a la productividad y rapidez de adaptación del mundo anglosajón, hacen que existan importantes diferencias en la composición factorial de ambos grupos de estudio. En el grupo de pruebas españolas, el peso de la evaluación recae en los factores perceptivos-motores (a excepción del BACDIMALE), *constructos* relacionados con el antiguo concepto de *madurez lectora*, mientras que en las pruebas en inglés se da mucha más importancia a los factores que actualmente se citan en la bibliografía científica y que se han demostrado fundamentales en la adquisición de la lectura: conocimiento fonológico, conocimiento alfabético y conocimiento metalingüístico. Aunque en este contexto también debemos reconocer que se descuidan las habilidades lingüísticas (a excepción del vocabulario) y una evaluación más rigurosa de los procesos cognitivos.

Hay que resaltar, en este sentido, la grave situación que se vive dentro de nuestro contexto con la ausencia de baterías globales, que no de pruebas específicas, que valoren los diferentes factores relacionados con la iniciación a la lectura:

especialmente, el conocimiento fonológico y la evaluación del conocimiento metalingüístico. Hecho preocupante, ya que los profesionales de la educación en nuestro país no disponen de herramientas adecuadas para determinar cuándo es el momento oportuno para enseñar a leer a un niño o que les permitan prevenir posibles déficits en la adquisición de esta área.

En definitiva, la principal conclusión de este trabajo es la fuerte necesidad que existe en nuestro contexto de elaborar nuevas pruebas de iniciación a la lectura que recojan y midan estas nuevas variables, ampliamente citadas en la bibliografía actual y predominantes en el contexto anglosajón. Aunque esto no nos debe hacer olvidar que existen importantes diferencias idiomáticas que requieren que profundicemos en el peso específico que estos factores tienen en el aprendizaje de la lectoescritura en nuestra lengua. Estas diferencias idiomáticas nos deben obligar, además, a revisar los resultados de estas investigaciones en nuestro contexto, ya que no sería válida, sin más, la estrategia de una mera adaptación de las pruebas inglesas al castellano. Éste es el punto de partida de la investigación que actualmente estamos realizando y que tiene como objetivo el diseño, la baremación y la validación de una prueba para evaluar los prerrequisitos del éxito en la iniciación lectora en niños de 4 y 5 años, con el fin de facilitar a la comunidad educativa una herramienta actualizada capaz de prevenir el fracaso lector en los niños y contribuir de esta manera a que puedan desarrollarse plenamente sin que sus posibilidades se vean trucadas por dificultades lectoras.

Referencias bibliográficas

- ACKERMAN, P. T.; DYKMAN, R. A. y GARDNER M. Y. (1990). ADD students with and without dyslexia differ in sensitivity to rhyme and alliteration, *Journal of Learning Disabilities*, 23: 279-283.
- ADAMS, M. J. (1990). *Beginning to read: thinking and learning from print*. Cambridge: Mit Press.
- AL OTAIBA, S. y FUCHS, D. (2002). Characteristics of children who are unresponsive to early literacy intervention: A review of the literature, *Remedial and Special Education*. RASE, 23(5): 300-315.
- ALEGRÍA, J. (2006). Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades, 20 años después, *Infancia y Aprendizaje*, 29, 93-111.

- ARNÁIZ, P.; CASTEJÓN, J. L. y RUIZ, S. (2002). Influencia de un programa de desarrollo de las habilidades psicolingüísticas en el acceso a la lectoescritura, *Revista de Investigación Educativa*, 20(1): 189-208.
- BASHIR, A. S. y SCAVUZZO, A. (1992). Children with language disorders: Natural history and academic success, *Journal of Learning Disabilities*, 25: 53-65.
- BIALYSTOK, E. R. y RYAN, E. B. (1985). Towards a definition of metalinguistic skill, *Merrill Palmer Quarterly*, 31: 229-251.
- BISHOP, D. y ADAMS, C. (1990). A prospective study of the relationship between specific language impairment, phonological disorders, and reading retardation, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 21: 1027-1050.
- BOWERS, P.G. y SWANSON, L. B. (1991). Naming speed deficits in reading disability: Multiple measures of a singular process, *Journal of Experimental Child Psychology*, 51: 195-219.
- BOWERS, P. G. y NEWBY-CLARK, E. (2002). The role of naming speed within a model of reading acquisition, *Reading and Writing: an Interdisciplinary Journal*, 15: 109-126.
- BRAVO, L. (2003). *Alfabetización Inicial y Aprendizaje de la lectura*. Foro Educativo de noviembre de 2003. Universidad Católica: Facultad Educación. Santiago de Chile.
- BRIMER, A. y RABAN, B. (1985). *Infant Reading Tests (The)*. Newnham: Educational Evaluations.
- CABRERA, F. (1985). *Pruebas de diagnóstico analítico de lectura para preescolar y primero de EGB*. Barcelona: CEAC.
- CARRILLO, M. S. y MARÍN, J. (1996). Desarrollo metafonológico y adquisición de la lectura: un programa de entrenamiento. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, CIDE.
- CASCO, C.; TRESOLDI, P. y DELLANTONIA, A. (1998). Visual selective attention and reading efficiency are related in children, *Cortex*, 34: 531-546.
- CATTS, H. W.; FEY, M. E.; ZHANG, X. y TOMBLIN, J. B. (2001). Estimating the risk of future reading difficulties in kindergarten children: A research-based model and its clinical implementation, *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 32: 38-50.
- CENTER FOR INNOVATION IN ASSESSMENT (2007). *Indiana Reading Diagnostic Assessment*. Indiana: Center for Innovation in Assessment.
- CHANEY, C. (1992). Language, development, metalinguistic skills, and print awareness in 3 years-old children, *Applied Psycholinguistics*, 13: 485-514.
- CLAY, M. (1989). Concepts about print in English and other languages, *The Reading Teacher*, 42(4): 268-276.
- CLAY, M. (2005). *Observation Survey of Early Literacy Achievement (2ª edición revisada)*. Portsmouth: Heinemann.
- CLEMENTE, M. (2001). *Enseñar A Leer*. Madrid: Pirámide.
- CLYMER, T. y BARRETT, T. C. (1985). *Clymer-Barrett Readiness Test (2ª edición revisada)*. Lincoln: Buros Institute of Mental Measurements.
- COHEN, R. (1982). *Aprendizaje precoz de la lectura. ¿A los 6 años es ya demasiado tarde?* Madrid: Cancel.
- CORNWALL, F. (1992). The relationship of phonological awareness, rapid naming, and verbal memory to severe reading and spelling disability, *Journal of Learning Disabilities* 25: 532-538.
- CRUMRINE, L. y LONEGAN, H. (1999). *Pre-Literacy Skills Screening (PLSS)*. Austin: ProEd.
- DEFIOR, S. y TUDELA, P. (1994). An experimental study of the effect of phonological training upon reading and writing acquisition, *Reading and Writing*, 6: 299-320.
- DENCKLA, M. B. y RUDEL, R. G. (1976). Rapid automatized naming (r.a.n.): Dyslexia differentiated from other learning disabilities, *Neuropsychologia* 14: 471-479.
- DOMÍNGUEZ A. B. (1994). Evaluación de los efectos a largo plazo de la enseñanza de habilidades de análisis fonológico en el aprendizaje de la lectura y de la escritura, *Infancia y aprendizaje*, 76: 83-96.
- DOWNING, J.; AYERS, D. y SCHAEFER, B. (1983). *LARR: Linguistic Awareness in Reading Readiness*. Windsor: NFER-Nelson.
- DOWNING, J. y AYERS, D. (2005). *LARRTEL: LARR Test of Emergent Literacy*. London: NFER-Nelson.
- EHRI, L. C. (1992). Reconceptualizing the development of sight word reading and its relationship to recoding, en GOUGH, P. B.; EHRI, L. C. y TREIMAN, R. (eds.), *Reading Acquisition*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates: 107-143.

- ELLIOT, J.; ARTHURS, J. y WILLIAMS, R. (2000). Volunteer support in the primary classroom. The long-term impact of one initiative upon children's reading performance, *British Educational Research Journal*, 26: 227-245.
- FACOETTI, A. y MOLTENI, M. (2001). The gradient of visual attention in developmental dyslexia, *Neuropsychologia*, 39: 352-357.
- FELTON, R. H.; WOOD, F. B.; BROWN, S. K.; CAMPBELL, S. K. y HARTER, M. R. (1987). Separate verbal memory and naming deficits in attention deficit disorder and reading disability, *Brain and Language* 31: 171-184.
- FERREIRO, E. y TEBEROSKY, A. (1982). *Literacy before schooling*. New Hampshire: Heinemann.
- FILHO, L. (1960). *Test ABC de Verificación de la Madurez necesaria para el aprendizaje de la lectura y la escritura*. Buenos Aires: Kapelusz.
- FOORMAN, B. R. y MOATS, L. C. (2004). Conditions for sustaining research-based practices in early reading instruction, *Remedial and Special Education (RASE)*, 25(1): 51- 60.
- FOORMAN, B.; FLEETCHER, J.; FRANCIS, D.; CARLSON, C.; CHEN, D.; MOUZAKI, A.; SCHATSCHEIDER, C.; WRISTERS, K. y TAYLOR, R. (1998). *Texas Primary Reading Inventory*. Texas: Texas Education Agency and the University of Texas System.
- FOUCAMBERT, J. (1989). *Cómo ser lector*. Barcelona: Laia.
- GALLEGO, C. (2006). *Los prerrequisitos lectores*. Comunicación presentada en el Congreso Internacional de Lectoescritura, marzo de 2006. Morelia (México).
- GANAPOLE, S. (1987). Development of word consciousness prior to first grade, *Journal of Reading Behavior*, 19: 415-436.
- GARDNER, K. (1987). *Test of Kindergarten/First Grade Readiness Skills (TKFGRS)*. Novato: Academic Therapy Publications.
- GOOD, R.; KAMINSKI, R. y DILL, S. (2007). *DIBELS-6: Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills* (6ª edición revisada). Eugene: Institute for the Development of Educational Achievement.
- HERRERA, L.; DEFIOR, S. y LORENZO, O. (2007). Intervención educativa en conciencia fonológica en niños prelectores de lengua materna española y tamazight. Comparación de dos programas de entrenamiento, *Infancia y aprendizaje*, 30(1): 39-54.
- INIZAN, A. (1976). *Cuándo enseñar a leer. Evaluación de la aptitud para aprender a leer*. Madrid: Pablo del Río.
- JIMÉNEZ, J. E.; VENEGAS, E. y GARCÍA, E. (2007). Evaluación de la conciencia fonológica en niños y adultos iletrados: ¿es más relevante la tarea o la estructura silábica?, *Infancia y aprendizaje* 30(1): 73-86.
- JIMÉNEZ, J. E. (1995). Prueba de conciencia fonémica, en JIMÉNEZ, J. E. y ORTIZ, M. R. (eds.), *Conciencia fonología y aprendizaje de la lectura: teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Síntesis: 74-78.
- JIMÉNEZ, J. E. (2007). «Sicole-R»: un ejemplo sobre las nuevas tecnologías aplicadas al diagnóstico y tratamiento de la dislexia. III Congreso Nacional de Dislexia. Málaga, 20, 21 y 22 de abril.
- JIMÉNEZ, J. E. y ORTIZ, M. R. (2000). Metalinguistic Awareness and Reading Acquisition in the Spanish Language, *The Spanish Journal of Psychology*, 1: 37-46.
- JOHN, K. R. (1998). Selected Short-term memory tests as predictors of Reading readiness, *Psychology in the Schools*, 35(2): 137-144.
- JORDAN, R.; KIRK, D. y KING, K. (2005). *ERDA: Early Reading Diagnostic Assessment* (2ª edición). San Antonio: Harcourt Assessment.
- KONOLD, T.; JUEL, C.; MCKINNON, M. y DEFFES, R. (2003). A multivariate model of early reading acquisition, *Applied Psycholinguistics*, 24: 89-112.
- MOLINA, S. (1988). *Batería Diagnóstica de la madurez Lectora. BADIMALE*. Madrid: CEPE.
- MOLINA, S. (1992). *Batería diagnóstica de la competencia básica para la lectura. BADICBALE*. Madrid: CEPE.
- MORA, J. A. (1999). *Batería Evaluadora de las Habilidades Necesarias para el Aprendizaje de la Lectura y Escritura. BENHALE*. Madrid: TEA.
- MURPHY, H. A. y DURRELL, D. D. (1992). *Murphy-Durrell Reading Readiness Screen*. North Billerica: Curriculum Associates.
- NURSS, J. y MCGAUVRAN, M. (2001). *Metropolitan Readiness Tests(r)* (6ª edición). San Antonio: PsychCorp, A brand of Harcourt Assessment.

- ORTIZ, M. R. y JIMÉNEZ, J. E. (2001). Concepciones tempranas acerca del lenguaje escrito en prelectores, *Infancia y Aprendizaje*, 24(2): 215-231.
- PAMMER, K.; LAVIS, R.; HANSEN P. y CORNELISSEN, P. (2004). Symbol-string sensitivity and children's reading, *Brain and Language*, 89: 601-610.
- PERFETTI, C. (1986). Cognitive and linguistic components of reading ability, en FOORMAN, B. R. y SIEGEL, A. W. (eds.), *Acquisition of reading skills*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- PERRY, L. y VITALI, G. (1995). *Slosson Test of Reading Readiness*. East Aurora: Slosson Educational Publications.
- REID, D.; HRESKO, W. y HAMMILL, D. (2003). *Test of Early Reading Ability* (3ª edición revisada). Austin: ProEd.
- SCHATSNEIDER, C.; FLETCHER, J.; FRANCIS, D.; CARLSON, C. y FOORMAN, B. (2004). Kindergarten prediction of reading skills: A longitudinal comparative analysis, *Journal of Educational Psychology*, 96: 265-282.
- SEBASTIÁN, E. y MALDONADO, A. (1998). La reflexión metalingüística: algunas cuestiones teóricas y aplicadas, *Estudios de Psicología*, 60: 79-94.
- SHARE, D. L. (2004). Knowing letter names and learning letter sounds: A causal connection, *Journal of Experimental Child Psychology*, 88(3): 213-233.
- SHATIL, E. y SHARE D. (2003). Cognitive antecedents of early reading ability: A test of the modularity hypothesis, *Journal of experimental child Psychology*, 86: 1-31.
- SLAVIN, R.; MADDEN, N.; DOLAN, L.; WASIK, B.; ROSS, S.; SMITH, L. y DIANDA, M. (1996). Success For All: A summary of research, *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 1(1): 41-76.
- SNOW, C.; BURNS, S. y GRIFFIN P. (1998). *Preventing Reading Difficulties in young children*. Washington DC: National Academy Press.
- SOLÉ, I. (1996). ¿Lectura en educación infantil? ¡Sí, Gracias!, *Aula*, 46: 15-18.
- SPECEE, D.; RITCHEY, K.; COOPER, D.; ROTH, F. P. y SCHATSCHNEIDER, C. (2004). Growth in early reading skills from kindergarten to third grade, *Contemporary Educational Psychology*, 29: 312-332.
- SPIES, R. A. y PLAKE, B. S. (2005). *Early Reading Diagnostic Assessment* (2ª edición). San Antonio: PsychCorp, A brand of Harcourt Assessment.
- SPRING, C. y DAVIS, J. M. (1988). Relations of digit naming speed with three components of reading, *Applied Psycholinguistics*, 9(4): 315-334.
- SPRUGEVICI I. y HØIEN T. (2003). Enabling skills in early reading acquisition: A study of children in Latvian kindergartens, *Reading and Writing: an Interdisciplinary Journal*, 16: 159-177.
- STARK, R.; BERNSTEIN, L.; CONDINO, R.; BENDER, M.; TALLAL, P. y CATTS, H. (1984). Four year follow-up study of language-impaired children, *Annals of Dyslexia*, 34: 49-68.
- STORCH, S. A. y WHITENHURST, G. J. (2002). Oral language and code-related precursors to reading: evidence from a longitudinal structural model, *Developmental Psychology*, 38: 934-947.
- SULZBY E.; TEALE W. H. y KAMBERLIS, G. (1989). Emergent writing in the classroom: Home and school connections, en STRICKLAND, D. y MORROW, L. (eds), *Emerging Literacy: Young children learn to read and write*. Newark: International Reading Association.
- SWANSON, H. L. (1994). Short- term memory and working memory: Do both contribute to our understanding of academic achievement in children and adults with learning disabilities?, *Journal of Learning Disabilities*, 27: 34-50.
- TIRRE, W. C. (1992). Can reading ability be measured with tests of memory and processing speed?, *The Journal of General Psychology*, 119: 141-160.
- TOUCHSTONE APPLIED SCIENCE ASSOCIATES (2005). *Signposts Early Assessment System*. Brewster: Questar Assessment.
- WAGNER, R. y TORGESEN, J. (1987). The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills, *Psychological Bulletin*, 101: 192-212.
- WALKER, D.; GREENWOOD, C.; HART, B. y CARTA, J. (1994). Prediction of school outcomes based on socioeconomic status and early language production, *Child Development*, 65: 606-621.
- WOLF, M. y OBREGON, M. (1992). Early naming deficits, developmental dyslexia and a specific deficit hypothesis, *Brain and Language*, 42(3): 219-247.

Abstract

Assessment of predictors and enabling factors in reading. Analysis and comparison between Spanish and English language tests

The present work analyzes the current situation of research field on early literacy skills, with the aim of helping to overcome the problems that children face in learning to read. For this purpose, we first identify which are the main predictors and facilitators associated to a successful reading acquisition. Next, we review the existing reading readiness tests published in Spain and in Anglo-Saxon countries. A comparison of both sets of tests leads to the conclusion that Spanish tests are scarce and

Key words: *Preschool Evaluation, Reading Readness Test, Emergency literacy, Beginning Reading Factors, Cross Cultural Studies, Infancy.*

Perfil profesional de los autores

Pilar Sellés Nohales

Licenciada y doctora en Psicología por la Universitat de València. Máster en Logopedia por la Universitat de Catalunya. Profesora asociada del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universitat de València. Forma parte del grupo de investigación ACOMTEX, Aprendizaje y Comprensión de Textos del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, dirigido por el catedrático Eduardo Vidal Abarca. Tiene en su haber varias publicaciones sobre el área del aprendizaje como proceso cognitivo básico. Su experiencia profesional se centra en el área de la psicología escolar. Su trabajo trata especialmente el diagnóstico y la intervención de dificultades del aprendizaje y concretamente la recuperación de los problemas de lectura.

Correo electrónico de contacto: pilar.selles@uv.es

Tomás Martínez Giménez

Profesor del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, en la Universitat de Valencia. Licenciado y doctorado en Psicología por la Universitat de Valencia, donde se especializó en los procesos de lectura. Es miembro del grupo de investigación ACOMTEX, Aprendizaje y Comprensión de Textos y en la actualidad trabaja principalmente en un proyecto de investigación I+D del Ministerio de Educación y Ciencia sobre evaluación de los procesos lectores, centrados en las evaluaciones realizadas en PISA (OCDE). Con este grupo tiene varias publicaciones y comunicaciones sobre los procesos de comprensión lectora y la evaluación de los procesos lectores.

Correo electrónico de contacto: tomas.martinez@uv.es