

01963



UNIVERSIDAD NACIONAL  
AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE PSICOLOGIA  
División de Estudios de Posgrado

PROPOSICION Y PRUEBA DE UN INSTRUMENTO  
PARA EVALUAR HABILIDADES PRECURRENTES  
DE LECTURA.

T E S I S  
Que para optar por el Grado de  
MAESTRA EN PSICOLOGIA EDUCATIVA  
p r e s e n t a  
LIC. LIZBETH OBDULIA VEGA PEREZ

SINODALES:

Directora de Tesis: Mtra. Silvia Macotela Flores  
Mtro. Miguel López Olivas  
Mtro. Javier Aguilar Villalobos  
Mtro. Roberto Barocio Quijano  
Mtra. Benilde García Cabrero

MEXICO, D. F.

1 9 9 1



Universidad Nacional  
Autónoma de México



## **UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso**

### **DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

# TESIS CON FALLA DE ORIGEN

## INDICE

	PAG.
RESUMEN	1
INTRODUCCION	2
ANTECEDENTES TEORICOS	5
OBJETIVOS	20
METODO	48
PROCEDIMIENTOS	54
RESULTADOS	41
ANALISIS Y DISCUSION	85
CONCLUSIONES	92
BIBLIOGRAFIA	
APENDICE:	
ANEXO 1:	DESCRIPCION DE INSTRUMENTOS UTILIZADOS
ANEXO 2:	CUESTIONARIO DE HABILIDADES PRECURRENTES DE LECTURA..
ANEXO 3:	INSTRUMENTO PARA EVALUAR HABILIDADES PRECURRENTES DE LECTURA.

PROPOSICION Y PRUEBA DE UN INSTRUMENTO PARA EVALUAR  
HABILIDADES PRECURRENTE DE LECTURA.

Lizbeth Obdulia Vega Pérez

R E S U M E N

Se elaboró un instrumento para la evaluación de habilidades precurrenentes de lectura, basado en tres fuentes:

- Revisión de material bibliográfico en el que se identificaron habilidades precurrenentes de lectura
- Correlación de dos pruebas de aprestamiento para la lectura con la ejecución real en lectura.
- Opinión de cuarenta jueces, elegidos por muestreo no probabilístico.

El instrumento elaborado y el IDEA (Macotela y Cols, 1986) el cual mide ejecución real en lectura, se aplicaron a 60 sujetos de primer año de primaria, al inicio del ciclo escolar.

Con base en esta aplicación, se obtuvieron los índices de validez y confiabilidad del instrumento.

Finalmente, de los 60 sujetos originales, se seleccionó a quince al azar, para conformar un grupo experimental y dos controles.

El grupo experimental recibió instrucción en las habilidades medidas por el instrumento elaborado.

Se realizó la evaluación final aplicando nuevamente el instrumento elaborado y el IDEA.

Los resultados indicaron que la prueba elaborada tiene una buena validez predictiva, aunque es necesario reevaluar algunos subtests debido a que su coeficiente de confiabilidad no fue satisfactorio.

Por otro lado, se encontró que el entrenamiento en las habilidades medidas por el instrumento incrementa la calidad de la ejecución en lectura, ya que la ganancia en este aspecto fue significativamente superior en el grupo experimental en relación a la obtenida por los controles.

## INTRODUCCION

Uno de los principales problemas que enfrenta el sistema educativo mexicano se refiere al fracaso escolar.

Los índices de deserción (47%) y reprobación (del 17 al 35 %) (Reyes Heróles, 1984, citado en Macotela y Cois, 1990) alcanzan niveles muy altos, lo cual repercute en el nivel de escolaridad del país en general; así como en la productividad de este último.

Es evidente que un país cuyos habitantes no cuenten con las herramientas necesarias para afrontar las necesidades de producción y desarrollo que les exige su patria, difícilmente podrá alcanzar un nivel óptimo de desarrollo.

Por las razones anteriores resulta de capital importancia el poder prevenir las posibles causas del fracaso escolar.

Según Ferreiro (1982), citado en Macotela y cols. (op. cit) la dificultad más importante observada en relación con el fracaso escolar está asociada con el acceso al sistema de lectoescritura, lo cual resulta claramente entendible ya que el sistema de lectoescritura, que en sí mismo constituye un contenido de enseñanza sumamente importante, constituye además el anclaje en el que se va a basar el aprendizaje de la mayoría de los contenidos posteriores.

Resulta pues, fundamental aislar y analizar las causas que determinan la falta de dominio de este contenido instruccional tan importante.

Se requiere en consecuencia, de herramientas que permitan determinar, entre otros diversos factores, las habilidades que un niño debe dominar para poder acceder con éxito al dominio de la lectoescritura y en especial, a la lectura. Igualmente, es necesario poder ubicar el nivel de dominio de estas habilidades, con el fin de llevar a cabo las acciones encaminadas a prevenir o corregir posibles deficiencias que obstaculicen el aprendizaje de la lectura.

En nuestro país, las instancias oficiales, encargadas de la educación pública, han intentado cubrir este objetivo realizando evaluaciones de la madurez necesaria para la lectura a los niños que egresan del jardín de niños con la prueba ABC de Laurencho Filho, la cual ofrece un resultado diagnóstico que no guarda relación con la ejecución de los niños en la lectura (Macotela y Vega, 1987).

En virtud de que el instrumento más comúnmente utilizado no alcanza los objetivos de determinar tanto las habilidades necesarias, como el nivel de dominio de éstas, se elaboró un instrumento que pretende cubrir tales objetivos, siendo a la vez válido y confiable.

La aportación del instrumento elaborado a la solución de los problemas de fracaso escolar resulta evidente, ya que permite detectar en los niveles iniciales de escolaridad, las necesidades de instrucción de un sujeto particular en un área de conocimiento, que le servirá de base para el acceso a otras áreas a todo lo largo de su vida.

El Instrumento para Evaluar Habilidades Precurrentes de Lectura, EPLE (Vega, 1989) permite elaborar, a partir de los resultados de la evaluación, secuencias instrucciona-

les para la corrección y/o prevención de deficiencias, ya que es un instrumento diagnóstico prescriptivo. Asimismo, permite ubicar los avances de un sujeto en particular, comparándolo contra sí mismo, ya que es un instrumento referido a criterio y finalmente, permite identificar claramente objetivos de enseñanza, ya que evalúa productos, sin inferir procesos subyacentes.

Por sus características particulares, el EPLE resulta de gran utilidad para aquellos que trabajan directamente con los niños.

En el presente trabajo se reportan los procedimientos y resultados de la elaboración del EPLE así como de la prueba a que fue sometido.



## ANTECEDENTES TEORICOS

### Breve reseña histórica

Durante décadas ha prevalecido un considerable interés por asegurar el éxito del niño en el aprendizaje de la lectura .

Se ha planteado, por un lado, la medición del nivel de aprestamiento, y por otro, la enseñanza de habilidades que preparen al niño para el aprendizaje mencionado.

Asimismo, es una idea tradicionalmente aceptada que al cumplir los seis años, el niño estará listo para su ingreso a la primaria.

El origen de esta situación se remonta a los años veinte (Durkin, 1980), en donde, como resultado de la gran popularidad que alcanzan las pruebas psicológicas, los educadores estuvieron altamente interesados en la medición de la conducta y ejecución de los niños, fundamentalmente en los aspectos académicos. Como resultado de estas evaluaciones se produjo un hallazgo común: un gran número de niños inscritos en el primer grado tenían una baja ejecución debido básicamente a un deficiente desempeño en lectura.

Los educadores y administradores de escuelas se abocaron a la búsqueda de las causas de este problema, enfatizando una sola causa: los niños tenían dificultad para aprender a leer porque no estaban listos al inicio de la instrucción. Fue aquí donde surgió el término "Aprestamiento" (del inglés "readiness").

Las primeras interpretaciones que surgen de este término, surgen de los trabajos de Stanley

Hall (Durkin, 1980), quien daba una importancia fundamental a la herencia en el desarrollo del ser humano. Según Hall, el hombre poseía una naturaleza predeterminada que se desenvolvía en etapas.

Las ideas de Hall influyeron considerablemente en Arnold Gessell (Durkin, op.cit), quien sostenía que la falta de aprestamiento se debía a una falta de maduración y que el posponer la instrucción solucionaba el problema.

Esta idea de una maduración necesaria para el aprendizaje de la lectura fue ampliamente aceptada y posteriormente complementada con la idea de que la etapa ideal para el inicio de la lectura se alcanza aproximadamente a la edad de seis años y medio.

Esta última afirmación se desprendió de algunos reportes que enfatizaban la vinculación entre la inteligencia de un niño y su ejecución en la lectura, sugiriendo que una edad menor de seis años y las fallas en la lectura estaban muy relacionadas. (Durkin, 1980).

Sin embargo, esta conceptualización produjo algunas objeciones. Entre las más importantes se encuentra la de Arthur Gates y Guy Bond, en 1937 (citado en Durkin, 1980). Estos autores llevaron a cabo un estudio en el cual a los niños de bajo rendimiento se les asignaban tutores, con lo que se lograba incrementar la calidad de la ejecución. El estudio enfatizaba la importancia de reconocer y ajustarse a las limitaciones individuales, más que únicamente demorar el tiempo de inicio de la instrucción. El reporte concluye: "el tiempo óptimo para iniciar la lectura no es interiormente dependiente de la naturaleza del niño en sí mismo, sino que está determi-

nado en gran medida por la naturaleza del programa de lectura (Durkin, 1980, pp54).

A pesar de este tipo de evidencias, se continuó apoyando durante décadas el concepto de edad mental y su relación con el aprestamiento.

En la actualidad existen todavía vestigios de este concepto tradicional:

Uno de ellos consiste en relacionar las habilidades motoras con la habilidad de lectura, aun cuando la realidad indica que existen lectores hábiles; niños y aun adultos, que nunca han sido muy eficientes en habilidades motoras, (Durkin, op.cit).

Otro vestigio del concepto de maduración enfatiza el entrenamiento en habilidades de tipo visual motor, perceptual motor y sensorio motor. Nombres como el de Frostig, Getman y Kephart han sido asociados con este tipo de entrenamiento, (Gearheart, 1987).

#### **Pruebas de aprestamiento**

Un vestigio más visible y común de las nociones tradicionales son las pruebas de aprestamiento para la lectura, las referencias de este tipo de pruebas datan de 1927.

Dada la gran extensión de su uso en la actualidad, cabe cuestionarse: ¿Qué deben medir estas pruebas y qué evidencias de su utilidad deben aportar?.

La mayoría de ellas son pruebas de lápiz y papel, hechas de varias combinaciones de subtests. Todas estas combinaciones incluyen reactivos relacionados con el desarrollo de vocabulario y de discriminación visual y auditiva. El contenido específico de cada subtest incluido dependerá en gran parte de cuáles sean las habilidades que el autor considere

requisitos indispensables para la adquisición de la lectura.

#### Habilidades relacionadas con la lectura, según diversos autores

Muchos autores coinciden en que es necesario que el niño domine una serie de habilidades básicas para aprender a leer. Sin embargo, existe desacuerdo respecto a cuáles deberían ser estas habilidades.

En una revisión histórica realizada en 1974, Chester identificó los factores que han sido asociados con mayor frecuencia a la lectura. El autor identificó los siguientes factores:

**Inteligencia.**-Después de cuarenta años de investigar la relación de esta área con la lectura se ha encontrado que la correlación entre las escalas verbales de diversas pruebas de inteligencia y la lectura es alta y que tiende a incrementarse conforme el niño avanza en los diversos grados escolares.

**Percepción.**-Se ha encontrado que la falta de discriminación auditiva puede ser un factor importante que contribuye al desarrollo de problemas de lectura. Se ha encontrado también que la correlación entre la percepción y las habilidades de lectura es relativamente alta para los niños de kindergarten y de los primeros grados de primaria, pero decrementa con la edad y el grado escolar. Por otro lado, se ha encontrado que el problema principal de los lectores pobres se debe a que tienen problemas con la transferencia intramodal de los estímulos verbales.

**Comprensión.**-En los estudios relacionados con esta área se ha concluido que la lectura para obtener información

textual y la lectura para hacer inferencias, involucran habilidades diferentes. Se concluye que esta área necesita ser más investigada; en particular se requiere de un análisis profundo del tipo de palabras empleadas y su relación con la comprensión.

Estilo Cognoscitivo.-Se han encontrado correlaciones significativas entre la dependencia-independencia del campo y la lectura. En los primeros grados los estudiantes que son independientes del campo son mejores lectores que los dependientes; sin embargo, este efecto desaparece antes del bachillerato.

Personalidad.-Se ha encontrado que los niños con problemas de lectura tienden a ser más dependientes, más inseguros y menos adaptados socialmente.

Lenguaje.-La mayoría de los estudios que se han centrado en esta área han investigado el desarrollo del vocabulario y del significado de las palabras, encontrándose que ambos aspectos están positivamente relacionados a los puntajes en lectura oral y en silencio; más aún, se ha encontrado que una comprensión pobre del lenguaje parece contribuir significativamente a problemas en la lectura.

Otros autores (Feldt, 1960 y Bougere, 1969) revisados por Chester, encontraron que el lenguaje oral es un buen predictor de la ejecución en lectura.

Por otro lado, se ha encontrado que la estructura sintáctica parece ser el factor más determinante de la comprensión de la lectura y que el uso de los patrones de lenguaje oral que utilizan los niños en el material escrito, puede contribuir a incrementar la comprensión de la lectura.

Chester concluye que el lenguaje constituye un área muy rica para posterior investigación.

Dificultad del material de lectura.-Entre los aspectos estudiados para determinar la dificultad del material de lectura y su relación con la lectura se encuentran: la frecuencia de uso de las palabras incluidas en el material, la longitud de las oraciones empleadas y diversos elementos sintácticos, encontrándose que son muchos y muy diversos los aspectos que contribuyen a la dificultad del material, por lo que en esta área no se han logrado avances importantes .

Higiene.-En esta área se han investigado la iluminación y la tipografía; pero ha habido poco interés por estudiar estos y otros aspectos relacionados con lo que Chester denomina higiene. Los escasos hallazgos en este campo no han tenido una aplicación práctica.

De la revisión histórica realizada , Chester identifica aquellas áreas que parecen ser las más promisorias en cuanto a su relación con la lectura, tales áreas son el estilo cognoscitivo, la personalidad y el lenguaje.

Vellutino y Scanlon(1982), realizaron una revisión de diversos autores que han relacionado diversas habilidades con la ejecución en lectura, Vellutino y Scanlon identificaron a los siguientes autores y habilidades:

Orton(1925) y Herman(1959) enfatizaron la necesidad de que exista una organización espacial adecuada que se traduzca en una adecuada percepción visual, lo que se relacionará con una memoria visual adecuada.

Birch(1962) ha señalado que la habilidad para integrar la información procesada por los diversos sistemas sensoriales es requisito indispensable para la adquisición de

la lectura.

Corkin(1974) señala que es necesaria una buena memoria para la información serial recibida, que se traducirá en una buena ejecución en la lectoescritura.

También se ha enfatizado la necesidad de prestar atención selectiva a los estímulos presentados (Bender, 1956; Ross, 1976).

Brewer(1967) y Gascan y Goodlass(1970), enfatizan la relación de una buena ejecución en la lectura con el aprendizaje asociativo.

Como resultado de la revisión efectuada y de su propia experiencia, Vellutino y Scanlon proponen tres áreas que consideran son las que tienen mayor relación con la ejecución tanto en la lectura como en la escritura.

Las habilidades propuestas por Vellutino y Scanlon son de orden lingüístico y se refieren a tres tipos diferentes de codificación de la información recibida:

Codificación sintáctica, que se refiere a las propiedades funcionales y formales de las palabras y su uso en un texto.

Codificación semántica, referida al uso de palabras, frases y oraciones para codificar información significativa.

Codificación fonética, habilidad para aparear símbolos alfabéticos al sonido.

La revisión y posterior propuesta de estos autores centra la atención en una de las áreas que Chester(1974) identificó como una de las más promisorias como área de investigación sobre las habilidades que pueden estar rela-

cionadas ,tanto con el aprendizaje como con una buena ejecución en la lectura,esta área es el lenguaje.

En años recientes,los estudios que pretenden ubicar habilidades relacionadas con la lectura ,se han centrado precisamente en la identificación de habilidades de tipo lingüístico ,por ejemplo:

Perfetti y Hogaboam(1975) encontraron que los niños clasificados como hábiles y menos hábiles en comprensión de la lectura difieren en latencias de vocalización para palabras aisladas impresas y que estas diferencias parecen deberse a que los lectores menos hábiles pueden tener fallas para desarrollar habilidades automáticas de codificación,lo cual lleva a disminuir las habilidades de comprensión,compartiendo una capacidad de procesamiento común con la codificación no automática.

Parece claro que la codificación no es suficiente para la comprensión,sin embargo,ésto no quiere decir que la comprensión y la codificación sean independientes.

Estos autores concluyen que se requiere una conceptualización del proceso de lectura que tome en cuenta el hecho de que todos los procesos básicos conforman una conducta integrada y que no solo interactúan entre sí,sino que además deben compartir un mecanismo de capacidad limitada,al menos en parte.

En un estudio posterior,Hogaboam y Perfetti(1978) confirmaron estos hallazgos al comparar las velocidades de decodificación de buenos y malos lectores,añadiendo un análisis del papel de la experiencia en la velocidad de decodificación de pseudopalabras.La experiencia aumentó la velocidad en ambos grupos,pero sus efectos no fueron diferencialmente



significativos. Así, los autores concluyen que las diferencias en la habilidad de lectura residen en una habilidad de codificación inferior en los malos lectores.

Adicionalmente, Perfetti, Finger y Hogaboam (1978) analizaron el papel que el tipo de material (verbal o no verbal) en las diferencias en latencia de vocalización en buenos y malos lectores y adicionalmente, el grado en el cual ambos grupos utilizan su conocimiento previo de los "límites del vocabulario" para incrementar su velocidad de decodificación. Utilizando como estímulos colores, dígitos, dibujos, palabras y categorías semánticas, ellos encontraron que únicamente en las tareas que involucraban palabras como estímulos (las dos últimas) se encontraron diferencias significativas en latencia de vocalización entre los buenos y malos lectores.

Estos autores concluyen que la velocidad de procesamiento verbal es un aspecto central para la lectura y que las medidas de latencia en respuesta a las palabras pueden predecir mejor la ejecución en lectura que las medidas relacionadas con aspectos no verbales.

Golinskoff y Rosinsky (1976), exploraron la relación entre la codificación y el procesamiento semántico de palabras aisladas con la comprensión de textos en niños de tercero y quinto año de primaria. Encontraron que la codificación y el procesamiento semántico son procesos separables de la lectura y que la relación entre ellos no es clara; por lo que resulta importante descubrir qué papel juega la habilidad para codificar en el procesamiento semántico en lectores que se inician y en los que tienen una comprensión inadecuada.

Esnaurizar, Haro y García (1979) encontraron que las

habilidades auditivo verbales (memoria y discriminación auditivas) se encuentra relacionadas con la ejecución en la lectura en niños que cursan los niveles iniciales de educación primaria.

Mann, Lieberman y Shankweiler (1980), en un estudio que pretendía discriminar buenos y malos lectores con base en el recuerdo de cadenas de letras, encontraron que la ejecución de los buenos lectores era más severamente penalizada que la de los malos lectores cuando las cadenas de letras rimaban, en tanto que las manipulaciones sintácticas y de significado no afectan diferencialmente a ambos grupos.

Estos autores concluyen que los buenos lectores se apoyan en gran medida en la codificación fonética como una estrategia para la memoria a corto plazo y que la habilidad para hacer uso efectivo de la representación fonética parece relacionarse con el éxito en el aprendizaje de la lectura.

Sugieren además, que se investigue y demuestre si el uso deficiente de la codificación fonética en preescolares es predictivo de fallas en la lectura.

Mann, Shankweiler y Smith (1984), analizaron la diferencia en la ejecución de buenos y malos lectores para repetir oraciones transmitidas verbalmente, así como para comprender su significado. Encontraron que los malos lectores son significativamente inferiores a los buenos lectores al ejecutar esta tarea.

Con base en sus resultados concluyeron que la baja ejecución de los malos lectores tanto en la repetición como en la comprensión de oraciones se debe a su dificultad para hacer uso efectivo de la representación fonética, ya que, por otro lado, las variaciones en la estructura sintáctica de las

oraciones presentadas no afectaba diferencialmente a ambos grupos.

Otra de las habilidades relacionadas con la lectura que han sido investigadas es la habilidad para utilizar el contexto semántico en el reconocimiento de palabras. Schavaneveldt, Ackerman y Semlear (1977), en un estudio que investigó la utilización de esta habilidad en niños de segundo y cuarto de primaria, encontraron que no hay diferencias entre los niños pequeños y los grandes al apoyarse en el contexto para el reconocimiento de palabras.

Los autores hipotetizan que este resultado se debe a que los niños adquieren el conocimiento semántico de las palabras antes de que sean capaces de leerlas, por lo que la organización semántica en la memoria es independiente de las propiedades grafémicas de las palabras.

De tal manera que el uso del contexto semántico en el reconocimiento de palabras no debe ser inferior en los niños pequeños o malos lectores que en los mayores o buenos lectores.

Morrison y Manis (1982) proponen que la habilidad para el manejo de las reglas que gobiernan la correspondencia símbolo-sonido, así como ortografía-fonología, impiden al niño desarrollar habilidades de decodificación automática, por lo que el esfuerzo y capacidad invertidos en esta tarea impiden al niño concentrarse en habilidades de lectura más complejas, incluida la comprensión.

Esto lleva a la propuesta de que el aprendizaje de reglas que gobiernan tanto la correspondencia símbolo-sonido, como ortográficas, es una habilidad importante para

el dominio de la lectura.

Basados en esta premisa, los autores predicen que el aprendizaje de las matemáticas y de otras áreas será más fácil que el aprendizaje de la lectura para estos niños y que los niños que presentan dificultades en el aprendizaje de la lectura deben tener problemas en los años preescolares con el uso y la comprensión de la sintaxis.

Por otro lado, son necesarias no sólo habilidades adecuadas de decodificación, sino que además, éstas deben ser automáticas para favorecer demandas más complejas, tales como la comprensión del significado.

Las habilidades de codificación automática están ligadas a la lectura de dos maneras:

a) En las fases iniciales de adquisición de la lectura, incluye la adquisición y automatización de habilidades básicas, tales como la identificación de letras y palabras.

b) En las fases posteriores, la comprensión, la capacidad para hacer inferencias y la memoria del material escrito dependen de un acceso a un rango suficiente de información en memoria que sea rápido y no requiera de mucho esfuerzo.

Los autores revisados hasta aquí han relacionado diversas habilidades con la ejecución en la lectura.

La mayoría de estas habilidades pueden ubicarse en lo que Vellutino y Scanlon (1982) llamaron habilidades de codificación fonética, sintáctica y semántica, lo cual da la pauta para elegir, en principio, este tipo de habilidades si se quiere investigar cuáles serían las habilidades que un niño debe dominar para tener un aprendizaje exitoso de la lectura y posteriormente una buena ejecución que lo capacite para acceder al fin último de la misma que es la comprensión del

significado. Otros autores se han abocado a la tarea de encontrar la validez predictiva de habilidades que se dominan en el lenguaje oral y que se encuentran relacionadas con la habilidad de lectura.

#### Relación entre dominio de habilidades en el lenguaje oral y habilidades de lectura

Curtis(1980), encontró en niños buenos y malos lectores que la habilidad de codificación verbal está ampliamente relacionada con la comprensión de la lectura y que además, resulta ser un predictor muy importante de la habilidad de lectura.

Curtis afirma que cuando los procesos de codificación verbal son lentos, reducen la cantidad de atención disponible para otros procesos de lectura, produciendo déficits en la comprensión de lo que se lee.

Concluye que la habilidad para comprender lo que se escucha es una de las habilidades de lectura que se desarrollan primero y que esta habilidad sienta las bases para la eficiencia en la lectura y que el entrenamiento en la comprensión de lo que se escucha, independientemente de las demandas de codificación, tiene muchas ventajas, tanto teóricas como prácticas.

Lesgold y Curtis(1981), señalan que existe una gran relación entre la capacidad de llevar a cabo una codificación fonológica adecuada y la eficiencia en la lectura. Señalan además, que la velocidad de lectura oral durante el primer año de instrucción es un buen predictor de la ejecución posterior en lectura.

Reitsma(1984) investigó, con niños de siete a doce

años ,si los niños eran capaces de extraer directamente el significado de lo impreso o si era necesario utilizar información fonológica para poder extraer el significado.

Este autor investigó los efectos de presentar un sonido que no pertenecía a ninguna palabra en la decisión semántica en lectores de diferente habilidad y usando palabras de familiaridad variada.

Reitsma encontró que los niños que se inician en la lectura traducen la palabra impresa a sonidos antes de obtener el significado de la misma,esto es, el lector inicial identifica grafemas,los ubica en un código fonético utilizando correspondencias de letreo-sonido y determinando el significado con base en el código fonémico derivado.

Conforme avanza en habilidad,el lector aprende gradualmente a traducir los patrones ortográficos a patrones fonémicos y la decodificación se vuelve progresivamente más automática,hasta que alcanza un nivel de habilidad en que ya no es necesario tener un sonido que sirva de acceso al significado.

Sin embargo,tomará algunos años antes de que el lector sea capaz de hacer uso de la decodificación verbal,es decir,sin mediación fonética.

#### Habilidades de aprestamiento y de prelectura

Venezky(1976),hace una diferenciación entre las habilidades de aprestamiento para la lectura y las habilidades de prelectura.Este autor define como habilidades de aprestamiento aquellas ejecutadas como requisito para la instrucción formal de la lectura,y como habilidades de pre-lectura aquellas asociadas al proceso de lectura o al procedimiento que se emplea para enseñarla.

Venezky afirma además, que existe evidencia de que si se entrena al sujeto en habilidades que tradicionalmente son consideradas como precurrentes, tales como conocimiento del nombre de las letras, ejecución motora fina y discriminación visual de objetos y formas, no incrementan la calidad de la ejecución de la lectura.

Venezky concluye que las pruebas más útiles de aprestamiento para la lectura son aquellas que incluyen la medición de habilidades claramente involucradas en el aprendizaje de la lectura.

#### Secuencia de desarrollo en el aprendizaje de la lectura

Existen autores que proponen una secuencia gradual en el desarrollo del niño relacionada con el aprendizaje de la lectura:

Corley (1988), propone un paradigma de desarrollo en el que las habilidades fonéticas y sintácticas inefectivas de los malos lectores se atribuyen a que se apoyan sustancialmente en la información semántica para comprender las oraciones.

La comprensión de oraciones requiere de la recuperación de un nivel de estructura en el cual se exhiben las relaciones sintácticas entre las partes de una oración.

Este proceso de recuperación involucra la integración de la información fonética, sintáctica y semántica de una oración en la memoria verbal.

Corley afirma que existe amplia evidencia que apoya el punto de vista de que existe un proceso de comprensión común que subyace tanto al escuchar como al leer, de tal manera

que el éxito en la lectura depende de la facilidad de la persona para derivar significado del lenguaje, tanto en el habla, como en lo impreso.

La autora concluye que la codificación fonética y el procesamiento sintáctico inefectivos entre los lectores pobres se relacionan con el excesivo apoyo en la información semántica para la comprensión de oraciones. Tales estrategias semánticas son características de los niños pequeños y pueden interferir con el mantenimiento de la información en la codificación verbal, lo que ocasiona el desarrollo de habilidades de procesamiento semántico como una medida compensatoria.

Corley afirma que este hallazgo tiene implicaciones educativas muy importantes, ya que la transición de "aprendiendo a leer" a "leyendo para aprender" puede ocasionar muchos problemas a los lectores pobres, quienes dependen de estrategias semánticas para la comprensión de oraciones. Tales estrategias pueden ser suficientes para la comprensión del material inicial de lectura, pero no para materiales más complejos.

Por la razón anterior, sugiere que los programas elementales de lectura que enseñan la correspondencia letra-sonido parecen ser más efectivos que aquellos que siguen una aproximación global.

Por otro lado, la instrucción inicial en lectura debe utilizar técnicas que refuercen la conciencia de los aspectos sintácticos superficiales del lenguaje.

Las actividades de escuchar que demanden una atención cuidadosa a los contrastes sintácticos también reforzarán la conciencia estructural del lenguaje. Los ejercicios para seguir instrucciones intrincadas o solucionar problemas



complejos pueden ayudar a los niños a realizar un balance entre atender al detalle lingüístico y captar la idea principal.

Finalmente, los poemas pueden ser un medio efectivo para ayudar al niño a distinguir entre los aspectos fonético, sintáctico y semántico del lenguaje.

Siguiendo esta misma idea de analizar los niveles iniciales en la adquisición de la lectura, Tolchinsky Landsman y Levin (1987), analizaron las concepciones de los preescolares respecto a la relación entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito.

Las autoras investigaron si los preescolares intentan representar similitudes y diferencias lingüísticas entre los enunciados y, por otro lado, si tales representaciones son afectadas por la estructura sintáctica de los enunciados.

Aunque ninguno de los niños que participaron en el estudio habían recibido instrucción en lectura o escritura, todos ellos revelaron poseer nociones acerca del sistema escrito, más aun, se encontró una progresión gradual en el uso del tipo y número de caracteres para los propósitos representacionales.

Las diferencias fonéticas apoyadas en las diferencias semánticas se representan más temprano que las diferencias fonéticas aisladas (este hallazgo parece apoyar las conclusiones de Corley en 1988, descritas anteriormente en este capítulo; por lo que las palabras pueden representarse antes que las sílabas, ya que la segmentación en palabras puede ser más fácil, fonológicamente hablando, que la segmentación en sílabas, independientemente de la diferencia en cuanto a signi-

ficado.

Aunque los aspectos fonológicos y conceptuales pueden estar involucrados en la primacía de las palabras sobre las sílabas, los factores conceptuales parecen ser los únicos involucrados en la permanencia de nombres sobre verbos y adverbios.

Cuando se pide a los niños escribir una oración más larga que se refiere a más objetos, la extensión fonética del enunciado coincide con el incremento referencial involucrado y ambos corresponden a la manera en que el sistema escrito representa la modificación. Esta correspondencia puede explicar por qué las oraciones que contienen series de nombres se representan apropiadamente a una edad más temprana que las oraciones que contienen principalmente verbos y adverbios.

Las autoras concluyen que existe un desarrollo en la sensibilidad de los niños a la distinción entre elementos lingüísticos y categorías sintácticas y aunque explícitamente no se encontró un conocimiento metalingüístico, en cambio, sí existe una sensibilidad metalingüística que los niños usan como un medio para alcanzar un objetivo propuesto.

El lenguaje escrito no es un código de transcripción, ni una fotografía del lenguaje hablado, sino más bien, un sistema de representación de los niveles más profundos del lenguaje.

En un estudio posterior, Levin y Tolchinsky Landsmann (1989), analizaron la concepción de los preescolares acerca del lenguaje escrito, en relación al uso que hacen los niños de estrategias referenciales y fonéticas en la lectura y la escritura.

Las autoras inician con la premisa de que los niños

hacen avances notables hacia la habilidad para leer antes de que tengan instrucción explícita en la lectura y la escritura.

Basadas en esta premisa, investigaron los intentos representacionales de los niños en sus producciones tempranas en lectura y escritura.

Levin y Tolchinsky Landsman analizaron la representación de diferentes nombres escritos en hebreo que hacen los niños de 5 y 6 años. Probaron el efecto de diversas características de los objetos en las representaciones de los niños, pidiendo a los sujetos que escribieran pares de nombres cuyos referentes contrastaban en forma, número, tamaño y color. Finalmente compararon el uso de estrategias referenciales en la escritura, en contraste con la lectura.

Los hallazgos de las autoras sugieren que el uso referencial de forma, número, tamaño y color siguen una secuencia de desarrollo diferente para la lectura y la escritura. Ellas afirman que esto se debe a que la lectura y la escritura involucran procesos diferentes para los niños pequeños: Al escribir, los niños construyen el texto elemento por elemento, en tanto que al leer tienen a su disposición el desplegado completo.

Otro hallazgo fue que con la edad, los niños van dándose cuenta de que las referencias relevantes que se representan en la escritura son las fonéticas. Por otro lado, ubican la relación entre los aspectos gráficos de una palabra escrita y su patrón sonoro.

El patrón fonético, como una guía para producir e interpretar el material escrito, constituye un punto clave en

la ontogénesis de la escritura y en su sociogénesis. Representa el descubrimiento de un marco de referencia estable, ya que este se encuentra en cualquier par de palabras, en tanto que las similitudes y diferencias referenciales pueden encontrarse sólo en algunos pares de palabras.

Como puede observarse, los hallazgos de las tres últimas autoras (Corley, Toichinsky Landsman y Levin) sugieren que en los niveles iniciales de lectura, los niños se apoyan en gran medida en referentes semánticos, lo cual resulta previsible, dado que al ser introducido el lenguaje escrito, un niño ya tiene una amplia comprensión del lenguaje oral, pues a lo largo de su desarrollo, desde la infancia hasta el período preescolar, ha tenido oportunidad de probar hipótesis acerca del significado de las palabras y las relaciones entre ellas.

Por otro lado, el poder ubicar las relaciones fonéticas implica que el niño tome conciencia de que lo escrito representa, además de las características semánticas de una palabra, sus características fonéticas y, que este sistema de representación se rige por una serie de reglas sintácticas, que aunque en el lenguaje hablado existen, es en el lenguaje escrito donde es necesario tomar conciencia de ellas.

El poder ubicar una secuencia de desarrollo en la adquisición del lenguaje escrito reviste gran importancia, ya que puede resultar de gran utilidad para poder disminuir los problemas de lectura en niños pequeños y aun en niños mayores.

#### Relación entre el desarrollo cognoscitivo y la adquisición de la lectura

Una aproximación que intenta dar una explicación basada en el desarrollo cognoscitivo del niño y en cómo es

que va tomándose conciencia de las diversas características mencionadas en la adquisición del lenguaje escrito es la de Ferreiro.

En diversos trabajos (Ferreiro, 1980, 1982, 1983; Ferreiro y Teberosky, 1987), Ferreiro postula que el niño se plantea el lenguaje escrito como un objeto de conocimiento al que va atacando de manera activa, creando hipótesis y comprobándolas o rechazándolas a medida que avanza en el desarrollo del dominio de este objeto de conocimiento.

Esta autora afirma que la evolución de la escritura constituye una secuencia de periodos ordenados a lo largo del desarrollo del niño.

Ferreiro sugiere un modelo de tres periodos en la ontogénesis del lenguaje escrito:

El primer periodo involucra la diferenciación del dibujo y la escritura (alrededor de los 3-4 años).

El segundo periodo involucra la producción de escritos que intentan representar significado. En este nivel, el niño parece asumir que las variaciones en el número de letras se relacionan a las variaciones en los aspectos cuantificables del referente.

El último periodo es llamado de fonetización de la representación escrita. Durante este periodo el niño asume una correspondencia letra-sonido, probablemente como resultado de una interacción mayor con una escritura derivada fonológicamente.

Otro aspecto importante de la aproximación de Ferreiro lo constituye el considerar que el lenguaje escrito no es ni una transcripción, ni una fotografía del lenguaje

oral, sino un sistema representacional del lenguaje ,basado en una reflexión sobre el mismo. Esta reflexión dá lugar a una serie de preguntas que el niño se plantea. La pregunta central que rige las exploraciones infantiles es aquella que se refiere a ¿Qué es lo que la escritura representa?. El niño elabora y prueba hipótesis par responder a esta pregunta y otras similares, por lo que cuando el niño recibe instrucción inicial en la lectura ya tiene un amplio conocimiento de este sistema.

Adicionalmente, Ferreiro concibe al sistema tradicional de enseñanza de la lectura y escritura como un sistema que fuerza al niño a abandonar sus hipótesis en la búsqueda del conocimiento del lenguaje escrito y que una aproximación más afortunada debería promover la participación del niño en actos sociales en donde esté involucrado el leer y escribir (Ferreiro, 1982) y que los ejercicios tradicionales de preparación para la enseñanza de la lectoescritura no sobrepasan el nivel de ejercitación motriz y perceptiva, cuando el nivel cognoscitivo es el que está involucrado en el proceso.

La aproximación anteriormente expuesta guía la búsqueda de habilidades involucradas en la lectura hacia procesos diferentes a los que tradicionalmente se ha asociado. No son ni los procesos atentos, ni los perceptuales, ni los motores los involucrados; sino procesos cognoscitivos que involucren comprensión del lenguaje y habilidades metalingüísticas.

**Relación entre la lectura y habilidades metalingüísticas**

Huba, Robinson y Kontos (1989) investigaron la rela-

ción que existe entre los conceptos acerca de actividades literarias que manejan los preescolares y el éxito subsecuente en la lectura.

Estos autores encontraron correlaciones moderadas y significativas entre las dos medidas para todos sus sujetos y para todos los grados escolares que analizaron.

Huba, Robinson y Kontos evaluaron 4 nociones derivadas de la naturaleza significativa del lenguaje en general y del sistema escrito en particular:

- a) El lenguaje tiene un sistema simbólico escrito.
- b) Una persona escribe para lograr una comunicación eficiente.
- c) La lectura es un proceso a través del cual una persona descifra el lenguaje escrito para obtener significado.
- d) El lenguaje puede representar una correspondencia de uno a uno a las palabras de un hablante.

Los autores mencionan una serie de estudios (Huba y Kontos, 1985; Kontos y Huba, 1983; Kontos, 1988) en donde los resultados encontrados son contradictorios, pues en los dos primeros se encontró que existe la relación buscada, en tanto que en el tercero no se encontró tal relación.

Huba y cols. afirman que esta contradicción se debe al momento en que la ejecución en la lectura fue evaluada, ya que en los estudios en que se encontró relación, la evaluación se realizó al término del 2do grado, en tanto que en los que no se encontró relación, la evaluación se realizó en kinder o en 1o. Los autores afirman que en los niveles iniciales de instrucción en la lectura se entrenan básicamente habilidades relacionadas con la lectura, tales como la correspondencia letra sonido; en tanto que en los niveles posteriores, lo que se

entrena son precisamente habilidades de comprensión e interpretación. Debido a esta razón, la relación propuesta entre el entendimiento de los propósitos del lenguaje impreso y la ejecución en la lectura se observa más claramente en aquellos niveles de grado en que los estudiantes son evaluados en la comprensión de textos completos ya que una buena ejecución a este nivel requiere de la integración de detalles acerca de la lectura. Los lectores se beneficiarían claramente al tener una conciencia clara de los propósitos de la misma; en tanto que, cuando apenas se está aprendiendo las habilidades que integran a la lectura entender, la función comunicativa de lo escrito no es tan crucial.

Como resultado de este estudio y de estudios previos, Huba, Robinson y Kontos concluyen que el conocimiento que tienen los niños preescolares de los propósitos de lo impreso constituye un buen predictor de su posterior nivel de comprensión de lectura y que el conocer los propósitos de lo impreso facilita una buena ejecución en la lectura ya que la claridad conceptual que poseen les hace tomar mayor sentido a los diversos aspectos de instrucción en la lectura.

Sulzby (1985), encontró una secuencia evolutiva claramente ordenada en los intentos de niños de dos, tres y cuatro años por leer sus cuentos favoritos.

Sulzby menciona que diversos autores han afirmado que los niños que aprenden a leer y escribir antes de recibir instrucción formal son descritos a menudo como autodidactas a través de sus cuentos favoritos. Los padres de tales niños reportan que a siempre les solicitaban que les leyeran el mismo cuento, una y otra vez, corrigiendo a los padres cuando



se desviaban del texto o intentando leer el libro a sí mismos, hermanos o muñecos.

A pesar de que estos reportes existen desde hace mucho tiempo, sólo recientemente ha existido interés por estudiar las conductas que pueden observarse durante la lectura de cuentos; la investigación de esta actividad puede ubicarse en dos categorías. La primera categoría se refiere al estudio de las interacciones padres-niños o maestros-niños durante la lectura de cuentos. La segunda categoría se refiere a los intentos independientes del niño por leer.

Las dos líneas de investigación mencionadas han aportado evidencias de que la lectura de cuentos por parte de los niños es una parte importante del desarrollo de las conductas de lectura, y que estas últimas requieren de una transición del lenguaje hablado al escrito. Esta transición se ve facilitada si los padres o maestros incluyen actividades de lectura de cuentos, antes del inicio de la instrucción formal en la lectura, ya que permite a los niños tomar conciencia de las relaciones entre el lenguaje hablado y el escrito.

Se ha encontrado, también que tanto la conducta interactiva de los padres y niños, como los intentos de los niños por leer de manera independiente pueden clasificarse en categorías ordenadas secuencialmente:

Primero, los padres al leer incluyen aspectos tanto de lenguaje hablado, como de lenguaje escrito.

Segundo, a medida que los niños ganan experiencia en la lectura de cuentos, ésta última se vuelve más convencional.

Tercero, las primeras interacciones de los niños con los libros, que originalmente eran mediadas por el adulto, se

convierten cada vez más en el monólogo de un adulto leyendo y un niño silencioso escuchando.

Finalmente, la lectura de cuentos se convierte en una tarea que el niño ejecuta para otras personas. A medida que el niño se convierte en un lector más independiente, el lenguaje que produce se asemeja cada vez más al lenguaje escrito.

Sulzby encontró una secuencia de cuatro estadios de desarrollo en los intentos de los niños desde tres hasta seis años de edad, por leer de manera independiente. Este hallazgo apoya la literatura revisada por Sulzby.

Los estadios sugeridos son los siguientes:

a) Intentos gobernados por ilustraciones, historias no formadas.

b) Intentos gobernados por ilustraciones, historias formadas (como lenguaje oral).

c) Intentos gobernados por ilustraciones, historias formadas (como lenguaje escrito)

d) Intentos gobernados por lo impreso.

Sulzby concluye que los niños se desarrollan considerablemente, a través de la interacción con los cuentos y que los niños progresan comenzando por tratar a los libros como páginas individuales, como si fueran unidades discretas, hasta tratar al libro como una sola unidad.

Además, este descubrimiento acerca del desarrollo de las conductas de leer debe conducir a un cambio en la concepción acerca de la naturaleza de los niños pequeños.

Feeley (1984) realizó una investigación con el fin de determinar qué tanto saben los niños preescolares acerca

de los términos que se manejan al inicio de la instrucción en lectura.

Feeley aplicó un inventario de 5 grupos de preguntas, mientras leía un cuento a niños de 2 a 5 años.

El primer grupo de preguntas que él llamó "manejo del libro" se refería a cuestiones tales como: el propósito de un libro, qué es una página, por dónde empezamos a leer. Todos los grupos de edad tenían un buen manejo de estos aspectos, aunque hubo diferencias en cuánto al conocimiento de qué es lo que contiene un libro, obteniéndose mejores respuestas a medida que la edad incrementaba.

En el segundo grupo de preguntas que se denominó "reglas direccionales de lo impreso" se incluían aspectos tales como la direccionalidad izquierda-derecha, arriba-abajo de lo impreso, igualmente hubo una mejor ejecución a medida que se incrementaba la edad. Mientras que ningún niño de dos años supo a qué se refería este aspecto, todos los niños de cinco años lo identificaron perfectamente.

El tercer grupo de preguntas se denominó "conceptos acerca de lo impreso". Se pedía a los niños la tarea de identificar una palabra, letras mayúsculas, el principio y el final de una palabra. En este aspecto, la mayoría de los niños calificaron mal, incluso los de cinco años.

El cuarto grupo de preguntas se refería a la identificación de las "partes de la historia", esto es, el título, el principio y el final de la historia. Muy pocos niños pudieron realizar esta tarea con éxito.

Finalmente, el quinto grupo de preguntas evaluó la comprensión, pidiendo a los niños que repitieran todo lo que pudieran recordar de la historia. En general, la ejecución fue

muy baja en esta tarea.

Como resultado de esta investigación, Feeley concluye que existe una secuencia de desarrollo en lo que los niños saben acerca de la lectura y de los conceptos acerca de lo impreso, pero que existen grandes diferencias individuales, principalmente en los niños de 3 y 4 años.

La autora sugiere una serie de actividades que deberían llevarse a cabo en los centros de desarrollo infantil y en los jardines de niños para desarrollar en los niños estas habilidades que ella considera prerrequisitos para el aprendizaje de la lectura.

Esta autora sugiere, asimismo, la creación de una biblioteca, en la que, al enseñar a los niños su funcionamiento, se pueden introducir los términos relacionados con el manejo de libros.

Otra actividad que se sugiere es leer a los niños libros de imágenes, cuyas historias sean fácilmente predecibles y con poco texto.

También sugiere actividades de experiencia con el lenguaje, en las cuales, los niños dictan una historia al maestro que él escribe y posteriormente la lee. De esta manera, los niños aprenden las funciones de lo impreso.

Feeley concluye que leer a los niños, al mismo tiempo que ellos observan lo impreso y escribir algunas de sus propias palabras, siendo las mejores experiencias de aprendizaje para la lectura que se les pueden proporcionar.

**Relación entre el desarrollo del lenguaje y la lectura**

Athey (1983), resume de una manera muy clara la re-

lación entre el desarrollo del lenguaje en general y el desarrollo de habilidades de lectura.

La autora afirma que el lenguaje es un fenómeno único que contiene dos códigos; el verbal y el escrito, cada uno de los cuales consta de dos modos, el receptivo y el expresivo. Todos estos aspectos de lenguaje guardan una característica común: la búsqueda de significado.

El lenguaje, como todo objeto de conocimiento, tiene una base cognoscitiva, la cual es la misma para escuchar, hablar, leer y escribir.

La autora analiza: 1) la tarea de aprender a leer y las herramientas lingüísticas que el niño posee para realizar estas tareas; 2) la manera en que estas herramientas cambian como función del desarrollo y la experiencia; y 3) qué puede hacer el maestro para ayudar al niño a aplicar estas herramientas.

Para Athey el componente más importante que necesita el niño para poder leer es la experiencia, dado que el lector utiliza su conocimiento y experiencia previos para dar sentido al texto.

El segundo factor necesario para la comprensión de la lectura es una red conceptual bien organizada. Esto es, no sólo un amplio conocimiento del significado de las palabras, sino además las asociaciones que enriquecen este significado.

Por otro lado, el niño necesita tener un buen desarrollo de habilidades lingüísticas que le permitan tener un buen manejo sintáctico y semántico en el lenguaje oral, habilidades que va dominando el niño, como resultado de la experien-

cia. Dependiendo de la edad del niño, el papel del adulto consiste en verificar, articular o ampliar lo que el niño está pensando.

Cuando al niño ingresa a primer grado, trae consigo no sólo una amplia experiencia, sino además, entrenamiento informal que le permite razonar; un gran conocimiento del lenguaje y sus usos y también familiaridad con los libros y material impreso como herramientas de comunicación.

Basándose en Piaget, la autora afirma que al ingresar a la primaria, el niño está también ingresando al periodo de las operaciones concretas, lo que le permite realizar ciertas operaciones mentales, de las cuales las más importantes son la conservación y su recíproca, la reversibilidad. Por esta razón, el niño es capaz de comprender la conservación del lenguaje, lo que lo prepara para tener una conciencia metalingüística que le permite no sólo usar el lenguaje apropiadamente, lo cual puede hacer desde los cuatro años, sino además, entender las funciones y las formas del lenguaje y ser objetivo acerca de sus propios usos y de los usos que otros dan al lenguaje.

Athey sugiere algunos aspectos clave que pueden manejar los maestros para un mejor aprendizaje de la lectura:

1) El maestro nunca debe perder de vista el propósito principal de la lectura: extraer información y asimilar esa información a la información que ya se tiene almacenada.

2) El maestro debe estar familiarizado con el nivel de entendimiento de sus alumnos respecto a un tópico en particular.

3) El diálogo es extremadamente importante, clarificando y ampliando las ideas del alumno e intercambian-

do ideas con él.

4) Los patrones de lenguaje oral del niño pueden usarse para hacer más fácil la transición de lo hablado a lo impreso.

5) El maestro debe estar alerta a las posibilidades de promover la sofisticación sintáctica en los alumnos.

6) El maestro debe promover un balance entre las normas establecidas por la escuela y las diferencias individuales.

7) Finalmente, y más importante el maestro debe interesarse y cuidar el progreso de sus alumnos y el potencial de cada niño en particular. El aprendizaje personalizado es el mejor aprendizaje.

#### Conclusiones

De la revisión anterior pueden desprenderse varias conclusiones interesantes.

— Las concepciones antiguas que se referían a una edad mental o cronológica adecuadas para el inicio de la instrucción en lectura han sido rebasadas y sustituidas por una postura referida a las habilidades relacionadas con la lectura, y por otro lado a un nivel de desarrollo, principalmente cognoscitivo, que permite al niño abordar a la lectura, como a cualquier objeto de conocimiento.

— La mayor parte de los autores revisados sugieren que es en el área de lenguaje en donde se ubican las habilidades relacionadas en mayor medida con una buena ejecución en la lectura, principalmente a nivel de comprensión.

— Muchos de los autores revisados ubican este tipo de habilidades en lo que Vellutino y Scanlon (1982) llamaron

codificación fonética, sintáctica o semántica.

— En los niveles iniciales de lectura, los niños se apoyan más en los aspectos semánticos del lenguaje para la extracción del significado, y posteriormente aprenden a utilizar los aspectos fonético y sintáctico.

— La habilidad de un niño para un buen manejo del lenguaje oral, en sus aspectos semánticos y sintácticos puede ser un buen predictor de una buena ejecución posterior en la lectura.

— Asimismo, el tener una buena comprensión de lo que se escucha parece ser una habilidad relacionada de manera importante con una buena ejecución en la lectura.

— Otro aspecto importante, considerado por diversos autores, se refiere al conocimiento que los niños tienen del proceso de lectura, el cual ya está muy desarrollado cuando el niño inicia la instrucción en esta área. El aprovechar más que bloquear la búsqueda de experiencias del niño en esta área puede facilitar una buena ejecución en el aprendizaje, así como en la comprensión de la lectura.

Por lo tanto, si se intenta aislar y ubicar las habilidades relacionadas en mayor medida con el aprendizaje y una buena ejecución en la lectura, es necesario considerar los puntos citados, que se desprenden de la revisión realizada.

A nivel práctico, una vez ubicadas las habilidades detectadas, resulta importante determinar el nivel de dominio del niño que se encuentra inmerso en el proceso, mediante una evaluación que permita realizar una tarea preventiva dotando al niño de las estrategias necesarias para el manejo de tales habilidades, con el fin de hacer menos probable la aparición de problemas una vez que inicie el aprendizaje de



la lectura.

#### Instrumentos de evaluación de habilidades precu- rrentes para la lectura

Para lograr el objetivo citado en el párrafo anterior, diversos autores han elaborado instrumentos que permiten detectar el nivel de dominio de diversas habilidades en niños que asisten al tercero de preescolar o primero de primaria:

Nurss y Mc Gauvran (1986) elaboraron el Metropolitan Readiness Test, que se aplica a niños que cursan el tercer año de kinder y la primera mitad de primero de primaria.

Las habilidades consideradas por estas autoras son las siguientes: Memoria auditiva, identificación de consonantes iniciales, reconocimiento de letras, apareamiento visual, lenguaje escolar y habilidad para escuchar, lenguaje cuantitativo y copia.

El Stanford Achievement Test (1989), elaborado en la Universidad de Stanford, es una prueba que mide ejecución académica desde preescolar hasta nivel universitario e incluye dos instrumentos para la evaluación del nivel preescolar, SESAT 1 y SESAT 2. El primero se aplica en la primera mitad de tercero de kinder y el segundo en la segunda mitad de tercero de kinder y la primera mitad de primero de primaria.

El SESAT 1, en su parte de prelectura evalúa las siguientes habilidades: apareamiento de sonidos con letras, reconocimiento de palabras auditivo y visual y lectura de palabras. El SESAT 2 evalúa, además de sonidos y letras, reconocimiento de palabras auditivo y simbólico, lectura de palabras y lectura de oraciones y finalmente, la habilidad

para comprender el significado de las palabras, recordar detalles, sacar conclusiones, hacer inferencias y generalizaciones de lo que se escucha.

El Test of Early Reading Ability, cuyos autores son Reid, Hresko y Hammill (1987) evalúa el conocimiento que el niño tiene del significado contextual de las palabras, así como el conocimiento del alfabeto y convenciones que se utilizan en la lectura.

EL Bereiter-Engelmann Pre-school Evaluation Form (1966), es una lista cotejable que incluye quince objetivos, de los cuales nueve se relacionan con habilidades de lenguaje y seis con habilidades de lectura.

Entre las habilidades de prelectura que se incluyen se encuentra la habilidad para distinguir palabras impresas de ilustraciones.

El Linguistic Awareness in Reading Readiness de Downing, Ayers y Schaefer (1984), evalúa la comprensión del niño de los conceptos lingüísticos involucrados en el razonamiento acerca de tareas de instrucción en lectura, tales como reconocimiento de la conducta de leer, conocimiento de las funciones de la lectura y conocimiento del lenguaje técnico de la lectura.

Nurss y Mc Gauvran elaboraron el Early School Inventory, que en su parte de precurrenentes evalúa los conceptos que el niño maneja acerca de lo impreso, con referencia a la habilidad del niño para discriminar lo impreso de dibujos y objetos, para establecer los motivos de la lectura y la conciencia de ciertos conceptos y convenciones necesarios para la instrucción de la lectura.

El ESI evalúa también la habilidad del niño para comunicarse a través de la escritura intentando escribir su nombre y un mensaje a alguien. Finalmente evalúa la habilidad del niño para "recontar" una historia familiar.

Los instrumentos aquí revisados coinciden en que el niño debe manejar ciertos conceptos acerca de la conducta de leer, antes de iniciar la instrucción en la lectura, y en que debe ser capaz de diferenciar lo impreso de dibujos.

En algunos de ellos se incluyen habilidades que se adquieren cuando el niño ya ha recibido instrucción en lectura, por lo que no pueden considerarse precurrentes para la lectura.

Todos estos instrumentos han sido elaborados y utilizados en un país diferente al nuestro, por lo que no corresponden a las características y necesidades de la población mexicana.

En nuestro país, la evaluación de habilidades precurrentes de lectura se ha realizado tradicionalmente con el Test AEC de Laurencho Filho (1960). De hecho, es obligatorio que para su ingreso a la primaria, el niño haya sido evaluado con dicho instrumento. Se da por hecho que las habilidades que mide son requisitos indispensables y que esta prueba es un buen predictor de la ejecución posterior en el aprendizaje de la lectoescritura.

Asimismo, se han utilizado instrumentos alternativos, aunque en menor escala, tales como la prueba Guestáltica de Aprestamiento para la Lectura de Anton Brenner (1964), la cual, desde la postura teórica del autor (teoría de la guestalt), mide también una serie de habilidades consideradas como requisito y marca un diagnóstico para la lectura. (Para

una descripción completa de Filho y Anton Brenner vease anexo 1 ).

Pero, cuál es finalmente la utilidad de los instrumentos reseñados.

En el caso de la prueba de Filho, Macotela y Vega realizaron en 1987 un estudio en un centro de desarrollo infantil, con niños de preprimaria que habían participado en un programa de iniciación a la lectura y encontraron que los pronósticos obtenidos con la prueba de Filho no guardan relación con la ejecución real de los niños en la lectura, medida a través del Inventario de Ejecución Académica (Macotela y Gols, 1986). De hecho, la relación encontrada resultó negativa para algunos de los subtests de Filho, aunque en muy pocos de ellos fue significativa.

Si bien este estudio fue exploratorio, debido a la pequeña cantidad de sujetos (24), resulta indicativo de la necesidad de cuestionar la difundida práctica de utilizar el Test ABC de Filho como indicador del aprestamiento para la lectura.

Dadas las características de los instrumentos revisados, la poca aplicabilidad de los instrumentos extranjeros a la población mexicana, la falta de validez de la prueba de Filho, surge la necesidad de contar con instrumentos alternativos que sí respondan a las características y necesidades de evaluación de la población infantil mexicana.

**Características de una buena prueba de aprestamiento para la lectura**

Adicionalmente, cabe cuestionarse qué características, aparte de las habilidades seleccionadas debe poseer un

instrumento que pretenda cumplir con el objetivo de prevenir posibles problemas una vez que el niño inicie el aprendizaje de la lectura.

Cross y Paris (1987) afirman que las propiedades que debe poseer una prueba depende de los propósitos para los cuales es creada.

En el caso de las pruebas de aprestamiento para la lectura, estas deben poseer estabilidad en los resultados y una buena utilidad predictiva. En este caso, también es importante, aunque en menor medida, considerar la consistencia interna del instrumento y una buena representación del constructo que se está midiendo.

Cross y Paris afirman que al utilizar o elaborar instrumentos de evaluación es necesario considerar no sólo las habilidades que se pretenden medir, sino además cuáles son los propósitos del instrumento y las propiedades que debe tener el mismo para cumplir con tales propósitos.

Carver (1974) menciona que todas las pruebas pueden ser evaluadas en dos dimensiones: la psicométrica y la edumétrica. La dimensión psicométrica se refiere a la medición de diferencias entre individuos; en tanto que la dimensión edumétrica se refiere a la medida de las diferencias intraindividuales.

Dependiendo de los propósitos de la prueba, una u otra dimensión es la que debe considerarse. Si la prueba pretende medir diferencias individuales, entonces se preferirá la dimensión psicométrica; en tanto que si lo que pretende es medir la ganancia o desarrollo de los individuos, entonces deberán considerarse las características edumétricas.

Para seleccionar los reactivos a incluir en una

prueba, teniendo en cuenta la dimensión psicométrica, los mejores reactivos son aquellos que tengan una  $p = .50$ ; en tanto que, desde el punto de vista edumétrico, los mejores reactivos serán aquellos cuya  $p = 0$  antes de la instrucción y cercana a 1.00 después de la instrucción.

Para analizar la validez psicométrica de una prueba se comparan las diferencias individuales obtenidas con ella con las que se han obtenido con alguna otra variable que se asume está relacionada con la primera. En tanto que la validez edumétrica se refiere a qué tanta evidencia se obtiene de su sensibilidad a las ganancias en ejecución o desarrollo.

Messick (1975) menciona que una prueba que intente enfatizar los potenciales de un individuo debe desechar las técnicas que comúnmente se utilizan para enfatizar el poder discriminativo, ya que no se espera que haya gran diferencia en el grupo antes de la instrucción y no es necesario después de la instrucción. En este caso, los índices de discriminación no deben enfatizarse entre grupos altos y bajos, sino entre grupos de pre y postinstrucción.

Siguiendo con las dimensiones enunciadas por Carver en 1974, él refiere que la confiabilidad en el sentido psicométrico se refiere a la consistencia de la prueba para discriminar entre individuos de una ocasión a la siguiente; en tanto que la confiabilidad en el sentido edumétrico se refiere a la consistencia de ganancias o desarrollo en los individuos, reflejada por la prueba.

Messick (1975) afirma que en este último caso, los estudios de la consistencia interna de la prueba son de vital importancia.

Carver (op. cit) menciona que en cuanto a la interpretación de los puntajes en el sentido psicométrico deberán proveer comparaciones entre individuos (puntajes z, t, estandarizadas, etc.); en tanto que en el sentido edumétrico se podrán utilizar puntajes crudos, ya que estos deberán relacionarse con un criterio, escala u objetivo, que es independiente de las diferencias individuales.

Carver afirma que dado que en la educación, generalmente están involucrados los efectos de tratamientos, deberá darse mayor énfasis a las características edumétricas en la selección o elaboración de pruebas.

El autor relaciona esta conclusión con el hecho de que en la educación se ha incrementado la elaboración de pruebas referidas a criterio, las cuales se centran justamente en las características edumétricas.

Larsen (1982) afirma que las pruebas referidas a criterio tienen la ventaja sobre las referidas a la norma, de que permiten recolectar información que facilita la programación instruccional.

Larsen refiere que utilizando pruebas referidas a la norma, los resultados de un individuo especial se comparan con los de un grupo de individuos, en tanto que con las pruebas referidas a criterio se pueden detectar las áreas de déficit, así como identificar las necesidades particulares de un niño y formular un programa de remedio.

Howell, Kaplan y O'Connell (1979) mencionan que las pruebas referidas a normas conducen a la clasificación de los niños, comparándolos con la ejecución típica de un grupo similar; no así las pruebas referidas a criterios, que tienen la ventaja de que comparan la ejecución de un estudiante con

un criterio específico para una tarea en particular. Esto a su vez tiene el valor de poder situar al niño en el nivel de ejecución en el que se encuentra y de ahí partir para la elaboración de un programa de instrucción.

La revisión anterior conduce a la necesidad de considerar que un instrumento que evalúe precurrentes de lectura debe: 1) tener una buena validez predictiva 2) poseer una buena estabilidad de los resultados (que permita detectar las ganancias reales del individuo) 3) considerar las características psicométricas y, de manera muy importante, las edumétricas de la prueba y 4) preferir la selección o elaboración de medidas referidas a criterios.

#### **Propuestas y fundamentación del presente trabajo**

Con base en todas las consideraciones hechas, en este trabajo se presenta un instrumento para la evaluación de habilidades precurrentes de lectura que permita ubicar las habilidades y el nivel de dominio que se requieren para que un niño pueda acceder con éxito al aprendizaje de la lectura.

El instrumento aquí presentado fue elaborado siguiendo una aproximación conductual, centrándose en la evaluación de productos, esto es, de conductas observables, sin pretender inferir los procesos que los subyacen. Cada una de las habilidades evaluadas, puede a su vez convertirse en un objetivo de instrucción, que sirve como punto de partida para la elaboración de un programa instruccional, elaborado a través de un análisis de tareas, en este sentido, el instrumento es diagnóstico prescriptivo y se encuentra referido a criterios, ya que pretende comparar la ejecución del sujeto contra sí mismo ubicando tanto sus alcances como sus limitaciones y



pudiendo evaluarse, en un momento posterior, los resultados de un programa instruccional.

En cuanto a su contenido, el instrumento pretende hacer una integración de los señalamientos hechos por los autores revisados con relación a las habilidades que deberían considerarse en un instrumento que evalúe aprestamiento para la lectura.

La utilidad e importancia de contar con este instrumento radica en la falta de herramientas disponibles, acordes a las características de la población mexicana, ya que las pruebas de aprestamiento revisadas responden a las características de la población norteamericana y las habilidades que evalúan reflejan la realidad instruccional de aquél país. De hecho, la mayoría de ellas evalúan habilidades cuyo dominio requiere de haber recibido instrucción inicial en la lectura, misma que en México se da hasta el ingreso a la primaria. Finalmente, el instrumento utilizado comúnmente en nuestro país, el Test ABC de Laurencho Filho, no ofrece indicadores válidos de aprestamiento para la lectura, en tanto -- que la prueba Anton Brenner, si bien se afirma que está libre de influencias culturales, no puede cubrir el objetivo de servir de base para la elaboración de secuencias instruccionales, por lo que su utilidad resulta limitada.

La prueba de aprestamiento presentada en este trabajo pretende rebasar los usos que se dan en la práctica cotidiana a esta clase de instrumentos, ya que en la actualidad son utilizados en el sentido únicamente diagnóstico, realizando juicios globales. El resultado final de este tipo de evaluación son niños etiquetados como "preparados" o "no preparados", cuando lo que debería hacerse es analizar la

ejecución de cada niño en cada subtest, para ubicar sus carencias y sus alcances. Una baja ejecución indicaría aquello que debe ser enseñado, y una buena ejecución, aquellos aspectos que el niño ya domina.

Adicionalmente, se pretende ubicar estas habilidades en un contexto real, esto es, no sólo determinar si el niño las domina o no, sino además, analizar la relación que guardan con la ejecución real de los niños evaluados, a partir de las demandas que la instrucción en la lectura les presenta.

De esta manera, podría determinarse si lo que mide esta prueba realmente es un indicador de la ejecución de los niños al enfrentarse a la tarea de leer.

Además, podrá ubicarse el nivel y tipo de deficiencia reales en los niños, y a partir de esta ubicación, elaborarse secuencias instruccionales que puedan:

- Prevenir posibles deficiencias en el aprendizaje de la lectura.
- Corregir las deficiencias encontradas, en niños que ya han recibido instrucción en la lectura, pero que son incapaces de realizar esta tarea con éxito.

Una buena evaluación constituye la base de una toma de decisiones adecuada, por tal motivo, el contar con un instrumento que realmente guíe las acciones encaminadas a prevenir o corregir deficiencias en la lectura, resulta además de útil, necesario, ya que la lectura permite al lector adquirir toda clase de conocimiento, y si ésta es deficiente limita la habilidad del lector para adquirirlo. Trasladado esto al contexto escolar, el no tener una buena habilidad lectora lleva-

rá al niño a la reprobación, el fracaso y la deserción, incrementando estos índices en el país, lo cual limita la productividad del mismo.

Dadas las consideraciones anteriores, el instrumento aquí presentado constituye una aportación valiosa a la solución de los problemas que enfrenta la educación en México (Vgr bajo rendimiento académico, reprobación, fracaso, deserción), principalmente a nivel preventivo, ya que atacando el problema en los niveles iniciales, se evitará para el niño la larga historia de frustración que caracteriza al fracaso escolar.

A continuación se presenta el reporte de la elaboración y prueba del Instrumento para evaluar habilidades precurrentes de lectura.

#### **OBJETIVOS**

Proponer un instrumento válido y confiable para la evaluación de habilidades precurrentes de lectura.

Someter a prueba dicho instrumento.

## METODO

El estudio que se reporta a continuación se divide en tres grandes etapas:

Primera Etapa: Construcción del Instrumento. (Selección y Depuración de habilidades)

Segunda Etapa: Prueba del Instrumento. (Confiabilidad y Validez).

Aplicación de un Programa Instruccional basado en el instrumento.

A partir de dichas etapas se explicitarán a continuación los elementos metodológicos.

### SUJETOS

#### PRIMERA ETAPA: CONSTRUCCION DEL INSTRUMENTO

Para la selección de habilidades se trabajó con veinticuatro sujetos (niños y niñas) del grupo de preprimaria de un Centro de Desarrollo Infantil de una institución gubernamental, quienes ya habían recibido un programa de iniciación a la lectura. Las edades de estos niños fluctuaban entre 5 y 6 años y todos pertenecían a un nivel socioeconómico medio.

Para la depuración de habilidades se eligieron, con base en un muestreo no probabilístico a 40 jueces: 10 psicólogos, 10 pedagogos, 10 maestros de tercero de preescolar y 10 maestros de primero de primaria.

#### SEGUNDA ETAPA: PRUEBA DEL INSTRUMENTO

Se seleccionó a una muestra de 40 niños, varones

que asistían al primer año de primaria en una escuela de asistencia privada, cuyas edades oscilaban entre 6 y 7 años. El nivel socioeconómico de esta muestra era medio.

#### TERCERA ETAPA: APLICACION DEL PROGRAMA INSTRUCCIONAL.

De la muestra original de 60 sujetos, se seleccionó sólo a 20 de la siguiente manera:

10 sujetos, cuyos puntajes en ambos instrumentos resultaron ser los más bajos.

Estos 10 sujetos se dividieron en dos grupos de 5, la selección de los sujetos para conformar cada uno de los grupos fue hecha al azar.

De los 10 sujetos cuyos puntajes fueron los más altos en ambos instrumentos, se seleccionó a 5 al azar.

De esta manera, quedó conformado un grupo experimental de 5 sujetos, los cuales fueron entrenados en las habilidades que medía el instrumento elaborado; y dos grupos control, uno de sujetos con puntaje bajo y otro de sujetos con puntaje alto, los cuales no recibieron ningún entrenamiento.

#### ESCENARIOS

##### PRIMERA ETAPA: CONSTRUCCION DEL INSTRUMENTO

Para la selección de habilidades, se trabajó en el cubículo de psicología del CENDI, el cual cuenta con una pequeña oficina, con un escritorio y dos sillas. Adjunta a ésta, se encuentra una cámara de Gesell, en la cual se realizaron individualmente las aplicaciones de los instrumentos que se detallan en la sección de materiales.

Los escenarios que utilizaron

los jueces para la depuración de habilidades, fueron muy variados: oficinas, cubículos, gabinetes, etc., en virtud de que podían contestar el cuestionario en presencia de la experimentadora o llevárselos y regresarlos posteriormente.

#### SEGUNDA ETAPA: PRUEBA DEL INSTRUMENTO

El escenario de aplicación fue un salón de la escuela primaria, adjunto al Departamento de Psicología, el cual constaba de mesas y sillas suficientes para realizar la aplicación, buena iluminación y ventilación adecuada.

#### TERCERA ETAPA: APLICACION DEL PROGRAMA INSTRUCCIO-

NAL

El entrenamiento se realizó en el mismo salón adjunto al Departamento de Psicología en el que se realizó la evaluación inicial.

Además de las características descritas, este salón constaba con un pizarrón muy grande y las sillas y mesas podían acomodarse de diferentes maneras, lo cual facilitaba la realización de las actividades que se requerían para el entrenamiento en las habilidades seleccionadas.

El entrenamiento se realizó de manera grupal.

El escenario para la evaluación final fue nuevamente el salón adjunto al Departamento de Psicología, ya descrito.

#### MATERIALES

##### PRIMERA ETAPA: CONSTRUCCION DEL INSTRUMENTO

Selección de habilidades:

- Prueba ABC de Filho (1960)
- Prueba de Anton Brenner (1964)
- Prueba IDEA (1986)

Cada uno de los instrumentos mencionados abarca tanto protocolos, como los materiales requeridos para su aplicación

Para la depuración de habilidades se utilizó:

- Cuestionario elaborado para aplicarse a los jueces.

#### SEGUNDA ETAPA: PRUEBA DEL INSTRUMENTO

- EPLE (1989), instrumento elaborado en el presente trabajo.

- Prueba IDEA (1986).

#### TERCERA ETAPA: APLICACION DEL PROGRAMA INSTRUCCIONAL.

- Programa instruccional, basado en las habilidades que mide el EPLE. Dicho programa constaba de la descripción de actividades y materiales para cada sesión.

- Hojas de vaciado de datos.

- Formatos de registro (entrenamiento)

- Cuentos chinos para niños (seleccionados para el entrenamiento)

La descripción de los instrumentos utilizados se encuentra en el anexo 1.

## DISEÑO

El diseño utilizado fue un diseño de grupo control pretest-postest (Campbell y Stanley, 1973). Los grupos experimentales se distribuyeron de la siguiente manera:

Grupo Experimental. - El cual estuvo integrado por la mitad (seleccionada al azar) de los 10 niños cuyos puntajes resultaron más bajos en la primera aplicación de EPLE e IDEA, en los 60 niños de primero de primaria.

Estos niños fueron entrenados en las habilidades que se detectaron como deficientes, del total de habilidades evaluadas por el EFLE.

Grupo Control 1. - Este grupo estuvo constituido por la mitad (seleccionada al azar) de los 10 niños cuyos puntajes resultaron más bajos en la primera aplicación de EPLE e IDEA, en los 60 niños de primero de primaria.

Este grupo no recibió entrenamiento.

Grupo Control 2. - Este grupo estuvo constituido por la mitad (seleccionada al azar) de los 10 sujetos que obtuvieron los puntajes más altos en la primera aplicación de EPLE e IDEA, del total de 60 niños de primero de primaria.

Este grupo no recibió entrenamiento.

El diseño que se utilizó queda esquematizado de la siguiente manera:

G.E.            O X O

G.C. 1        O   O

G.C. 2        O   O

Se seleccionó este diseño porque permite realizar



un análisis, comparando grupos que han sido sometidos a una condición experimental con aquellos que no lo han sido.

La utilización de un grupo control, permite además, controlar todas las fuentes de invalidación interna (Campbell y Stanley, op cit.).

#### DEFINICION DE VARIABLES

##### PRIMERA ETAPA: CONSTRUCCION DEL INSTRUMENTO

Para la selección de habilidades se midió la relación entre las siguientes variables: V1: Ejecución en la prueba de Filho; V2: Ejecución en la prueba de Anton Brenner; V3: Ejecución en el IDEA.

Para la depuración de habilidades se midió la relación entre las siguientes variables: V1: Habilidades contenidas en el cuestionario elaborado; V2: Grado de acuerdo de los jueces respecto a la pertinencia de las variables que contenía el cuestionario.

##### SEGUNDA ETAPA: PRUEBA DEL INSTRUMENTO

V.I. PRE-EXPERIMENTAL. - Aplicación del instrumento elaborado en el presente trabajo (EPLE) y del Inventario de Ejecución Académica (IDEA) a la que fueron sometidos todos los sujetos.

V.D. PRE-EXPERIMENTAL. - Ejecución mostrada por los sujetos en la aplicación tanto del EPLE como del IDEA.

TERCERA ETAPA: APLICACION DEL PROGRAMA INSTRUCCIONAL.

V.I. EXPERIMENTAL. - Condición de entrenamiento y no entrenamiento a que fueron sometidos los sujetos seleccionados con base en la primera aplicación de los instrumentos de evaluación mencionados.

V.D. EXPERIMENTAL.- Resultados obtenidos por los sujetos en la segunda aplicación de los instrumentos de evaluación, los cuales se concluye que son consecuencia de su asignación a cada uno de los grupos experimentales.

## PROCEDIMIENTOS

### CONSTRUCCION DEL INSTRUMENTO

1.-Se realizó, en un Centro de Desarrollo Infantil, la aplicación del Test ABC de Filho, de la Prueba de Anton Brenner Y del Inventario de Ejecución Académica de Macotela y cols. a un grupo de 24 niños, que cursaban preprimaria y que habían sido sometidos a un programa de iniciación a la lectura.

2.-Una vez realizada esta aplicación, se llevó a cabo el análisis de los resultados, correlacionándose los resultados obtenidos en el Anton Brenner y el Filho, con la ejecución en lectura (medida a través del IDEA). De esta manera se determinó cuáles de las habilidades medidas por los instrumentos mencionados están relacionadas con la lectura.

3.-Las habilidades resultantes se contrastaron con las mencionadas en la literatura revisada.

4.-Una vez realizado el paso anterior, se elaboró un listado de habilidades, con el cual se conformó un cuestionario.

5.-El cuestionario elaborado se distribuyó entre 40 jueces, con el fin de que emitieran su opinión acerca de la pertinencia de dichas habilidades. De esta manera se obtuvo validez de contenido.

6.-Se analizaron los resultados de la aplicación del cuestionario, seleccionándose aquellas habilidades en las que se obtuvo mayor porcentaje de acuerdo entre los jueces.

7.-Como resultado de los pasos descritos anterior-

mente (1 a 6), se determinó qué habilidades podían ser utilizadas para conformar el instrumento que se propone.

8.-A partir de las habilidades seleccionadas, se conformó el contenido del instrumento que se presenta en este trabajo, el cual quedó constituido por 10 subtests, correspondiendo cada uno a cada una de las habilidades seleccionadas. (vease sección de materiales).

9.-Una vez elaborados los subtests y reactivos específicos del instrumento, se elaboraron las instrucciones de aplicación y de calificación, en términos de:

- a) El procedimiento de aplicación de cada reactivo y subtest.
- b) La forma de registro de cada respuesta.
- c) Los criterios para la asignación de puntajes crudos.

#### PRUEBA DEL INSTRUMENTO (FILTRO Y EVALUACION INICIAL)

1.-Se llevó a cabo la aplicación del instrumento a 60 niños de primer año de primaria, que asisten a una institución de asistencia privada, la cual lleva los programas oficiales de la SEP

2.- Inmediatamente después, se aplicó el Inventario de Ejecución Académica. De este instrumento se aplicó solamente la sección de lectura para primer año (vease anexo 1 para una descripción completa del IDEA).

3.-Las dos aplicaciones se realizaron al inicio del año escolar.

4.-Se procedió a la calificación de ambos instrumentos, obteniéndose las medidas de tendencia central (media y

desviación estándar) de los puntajes obtenidos.

5.-A partir de este análisis se seleccionó a los 10 sujetos que obtuvieron los puntajes más bajos en ambos instrumentos, así como a los 10 sujetos que obtuvieron los puntajes más altos.

6.-Se asignó a los sujetos seleccionados a los grupos de tratamiento, de manera aleatoria. (vease diseño para una descripción de la composición de los grupos experimentales).

#### APLICACION DEL PROGRAMA INSTRUCCIONAL

1.-Se realizó la elaboración y programación de secuencias instruccionales para el entrenamiento en las habilidades detectadas como deficientes.

2.-Se aplicaron 10 sesiones de entrenamiento, con una duración de una hora cada sesión. Las sesiones se llevaron a cabo de manera grupal.

3.-Cada sesión de entrenamiento consistía en lo siguiente:

3.1.-Al inicio de la sesión se leía a los niños un cuento, al término del cual se les cuestionaba acerca de las ideas principales y los detalles del mismo. También se les pedía que hicieran inferencias y emitieran juicios acerca del contenido del cuento.

Con esta sección se pretendió entrenar habilidades tanto de comprensión, como de conceptualización y expresión espontánea.

3.2.-En la segunda parte de la sesión se presentaba una idea a desarrollar, tomada del contenido del cuento.

Con esta sección se pretendió entrenar habilidades tanto de expresión espontánea, como de abstracción y concep-

tualización.

3.3.-Finalmente, se presentaba una serie de palabras, de las cuales los niños tenían que proporcionar tanto el significado, como sinónimos, antónimos y palabras supraordinadas.

Con esta sección, básicamente se pretendió entrenar habilidades de formación de conceptos.

4.-El orden de dificultad era creciente, esto es, en las primeras sesiones se seleccionaron tanto cuentos, como ideas y palabras cuyo contenido fuera de carácter concreto.

Conforme iba avanzando el entrenamiento, los elementos seleccionados requerían mayor abstracción por parte de los niños, hasta llegar a la última sesión en donde tanto las ideas principales del cuento, como la idea a desarrollar y las palabras incluidas en la última sección eran totalmente abstractas.

5.-Se dio por terminado el entrenamiento al concluir la décima sesión, en virtud de que finalizaba el ciclo escolar y ya no había oportunidad de seguir trabajando con los niños. Por esta razón no pudo considerarse un criterio mínimo de ejecución para la finalización del entrenamiento, aun cuando la ejecución de todos los niños era muy superior a la de la primera sesión.

6.-Las habilidades seleccionadas para el entrenamiento fueron aquellas en las que se veía muy claramente que los sujetos que tenían puntajes bajos en el IDEA, también los tenían en los subtests del SPLE que medían esas habilidades.

## EVALUACION FINAL

1.-Una vez concluido el entrenamiento, se procedió a la aplicación del postest.

2.-Para la aplicación del postest se seleccionó únicamente a los 15 sujetos que conformaron los grupos experimentales (Experimental y dos controles).

3.-Se aplicó, al igual que en la evaluación inicial, el Instrumento para la Evaluación de Precurrentes de Lectura (Vega, 1989) y el Inventario de Ejecución Académica (Macotela, Bermúdez, Castañeda y Rodríguez, 1986), en dos sesiones consecutivas por niño.

4.-Se procedió a la realización de los análisis pertinentes.

## PROCEDIMIENTOS DE ANALISIS

### CONSTRUCCION DEL INSTRUMENTO

1.-Se realizó un análisis de correlación de cada uno de los subtests de las pruebas de Filho y Anton Brenner con el puntaje total y los puntajes de lectura, escritura y matemáticas de la prueba IDEA. Estos análisis se realizaron con el fin de seleccionar aquellas habilidades que cumplieran con el requisito de tener una alta correlación, positiva y significativa con la ejecución en lectura, permitiría su inclusión en la prueba de precurrentes que se iba a proponer.

2.-Se obtuvieron los porcentajes de concordancia de los 40 jueces, respecto a las habilidades incluidas en el cuestionario que se les distribuyó. De esta manera, se realizó la selección final de las habilidades a incluir en el EPLE.

### ANALISIS DEL INSTRUMENTO ELABORADO

1.-Se obtuvieron las medias y las desviaciones es-

tándard de la ejecución de los sujetos en cada subtest, tanto de EPLE como de IDEA. Con base en estos datos, se seleccionó a los sujetos que serían candidatos a recibir entrenamiento en las habilidades que evalúa el EPLE.

2.-Se obtuvo el Coeficiente Alpha de Cronbach, para cada uno de los subtests que conforman el EPLE, lo cual ofrece un indicador de lo confiables que pueden ser las decisiones que se tomen, tomando como base los resultados de cada uno de los subtests del instrumento.

3.-Se obtuvo la matriz de correlaciones de cada subtests de cada instrumento contra los otros subtests del mismo y los subtests del otro instrumento, así como contra los puntajes totales de ambos, tanto en el pretest, como en el postest.

De esta manera, se obtiene una medida, tanto de la consistencia interna de cada instrumento; como de la validez del EPLE, tomando como criterio el IDEA.

4.-Se realizó un análisis de Regresión Múltiple, utilizando como VD el puntaje total de IDEA en postest y como VI o predictoras los resultados de cada uno de los subtests de EPLE, lo cual ofrece una medida, tanto de la validez predictiva del EPLE, como de la contribución de cada una de las habilidades medidas por el EPLE a la varianza explicada en la ejecución en el IDEA, así como a la varianza total.

#### APLICACION DEL PROGRAMA INSTRUCCIONAL.

1.-Se realizó un análisis de covarianza, teniendo como VI, el que los sujetos hubieran recibido entrenamiento o no; como VD, la ejecución en el IDEA en postest y como covariable, la ejecución de los sujetos en el EPLE en pre-test.



De esta manera, se obtiene una estimación de los efectos del entrenamiento en las habilidades consideradas como precurrentes, así como de la validez de esas habilidades para ser consideradas como tales.

## RESULTADOS

### CONSTRUCCION DEL INSTRUMENTO

#### SELECCION DE HABILIDADES

Como puede observarse en la tabla 1, solamente dos de los subtests de Filho (memoria lógica y coordinación motora) correlacionaron significativamente con los resultados de ejecución en lectura, medida a través del IDEA (Macotela y cols, 1986). Sin embargo, esta correlación resultó negativa (-.56 y -.44, respectivamente).

Los demás subtests correlacionaron negativamente y de manera no significativa, a excepción del índice de atención y fatigabilidad, el cual correlacionó de manera positiva (.12).

En cuanto a los puntajes de escritura, ninguna de las correlaciones obtenidas fue significativa. Tres de ellas resultaron positivas y las demás negativas.

Finalmente, el puntaje combinado de lectura y escritura del IDEA correlacionó significativamente con los subtests de memoria lógica y coordinación motora, siendo la correlación nuevamente negativa.

En la tabla 2 se pueden observar las correlaciones que se obtuvieron entre cada uno de los subtests de Anton Brenner (1964) y cada una de las áreas de IDEA. Ninguna de las correlaciones obtenidas, para lectura, escritura o combinadas resultó significativa. Sin embargo, a diferencia de los subtests de Filho, la mayoría de las correlaciones fue positiva.

La correlación entre el puntaje total de Anton

Brenner y el puntaje total de IDEA combinado, si bien no resultó significativa, no fue tan baja como las demás (.34).

Finalmente, se obtuvo la correlación entre los puntajes totales de Filho y Anton Brenner, la cual resultó negativa y no significativa (-.26).

#### DEFURACION DE HABILIDADES

En la tabla 3 pueden observarse los porcentajes con que el total del grupo de jueces eligieron como indispensable para la adquisición de lectura, a cada habilidad contenida en el cuestionario elaborado.

Las habilidades marcadas con asterisco son aquellas que finalmente fueron seleccionadas para la conformación del EPLE (Vega, 1989).

Como puede observarse, quince de las veintinueve habilidades incluidas en el cuestionario obtuvieron un porcentaje mayor al 50%, el cual fue uno de los criterios para seleccionarlas; pero sólo once de las habilidades que alcanzaron este porcentaje fueron seleccionadas. En la sección de análisis se explicará la razón de esto. Los porcentajes para las habilidades restantes fluctuaron entre el 10% para la habilidad 19 y el 52.5% de las habilidades 4, 8, 15 y 25 (ver anexo 2).

La tabla 4 muestra la descripción resumida de las habilidades que fueron seleccionadas, mismas que se presentan también en la gráfica 1, y que fueron las que se utilizaron finalmente para la conformación del EPLE, tal como fueron presentadas en el cuestionario que se distribuyó entre los jueces. Las habilidades de identificación y discriminación de sonidos fueron las que alcanzaron los porcentajes más altos

(92.5 y 87.5, respectivamente), seguidas por el seguimiento de instrucciones, representado por las habilidades 22 y 14 (75 y 70%). La pronunciación correcta de los sonidos del habla fue una habilidad que también alcanzó un alto porcentaje (72.5%). Las habilidades siguientes son la habilidad 27, que se refiere a la secuenciación de ideas en la producción espontánea (70%), la habilidad 13, que se refiere a la recuperación de nombres ante la presentación de laminas (67.5%) y la habilidad 24, que se refiere a la descripción y reproducción de un cuento, captando las ideas principales y los detalles (67.5%).

Finalmente, las dos habilidades que restan, se refieren a habilidades que son complementarias, pues una se refiere al análisis, ( habilidad 5 ) y otra a la síntesis ( habilidad 4 ) de palabras.

#### ANÁLISIS DEL INSTRUMENTO

La tabla 5 y la gráfica 2 muestran los coeficientes de confiabilidad obtenidos para cada subtest del EPLE, lo que da una idea de la homogeneidad de cada subtest del instrumento elaborado.

Como se puede observar, tres de los subtests analizados obtuvieron un coeficiente de confiabilidad superior a .70. Ellos fueron el subtest 3 que se refiere a las habilidades de análisis y síntesis auditivas, referidas a estímulos verbales (palabras); el subtest 7, que se refiere a la comprensión de sinónimos, antónimos y palabras supraordinadas; y el subtest 9, que se refiere a la diferenciación entre dibujo y texto.

Los demás subtests obtuvieron un coeficiente de confiabilidad cercano o superior a .50, siendo el más alto el

subtest 10, el cual se refiere a la producción espontánea, en la cual se calificaban varios aspectos.

Finalmente, el subtest 8, que incluye la repetición de ideas principales y detalles de un cuento, obtuvo un coeficiente de confiabilidad de .16.

La tabla 6 muestra las correlaciones obtenidas entre cada subtest del EPLE y el puntaje total, tanto en pre como en postest.

En esta tabla se puede apreciar que, en el pretest, los subtests que correlacionan significativamente con el puntaje total, son el 2, que se refiere a la discriminación de sonidos verbales; el 3 que incluye habilidades de análisis y síntesis auditivas; y el 7, que incluye la comprensión de sinónimos, antónimos y palabras supraordinadas.

En el postest, los subtests que tienen una correlación significativa con el total son más que en el pretest y éstos son: nuevamente el 2 y el 3; así como el 5, que incluye el seguimiento de instrucciones; el 6, que se refiere a la formación de conceptos; nuevamente el 7; el 8 que incluye la repetición de ideas principales y detalles de un cuento; y finalmente el 10, que evalúa la producción espontánea, al hablar.

La tabla 7, muestra las correlaciones obtenidas entre los subtests de EPLE y el puntaje total en IDEA, tanto en pretest, como en postest.

Los subtests de EPLE en pretest, que correlacionaron significativamente con el puntaje de IDEA fueron el 2, discriminación de sonidos; el 4, recuperación de nombres

ante la presentación de láminas; el 7, comprensión del significado de sinónimos, antónimos y palabras supraordinadas y el puntaje total de EPLE. Además, el subtest 4 y el 5, tienen una correlación significativa, con el puntaje de IDEA en posttest.

Los subtests de EPLE, en posttest, que correlacionaron positivamente con el IDEA en la misma condición, fueron el 3, análisis y síntesis auditivas; el 5, seguimiento de instrucciones; el 8, repetición de las ideas principales y detalles de un cuento; el 10, expresión espontánea y el puntaje total.

La tabla 8 muestra los resultados del análisis de regresión de los subtests del EPLE al IDEA, utilizando como variables predictoras, los subtests de EPLE, que un primer nivel de análisis de regresión en el que se introdujeron todos, sugirió como buenos predictores.

El coeficiente de correlación múltiple obtenido fue de .927, el cual al elevarse al cuadrado fue de .858. Los puntajes  $t$ , para el coeficiente obtenido con cada subtest fueron todos significativos.

La tabla 9 muestra el análisis de regresión, introduciendo paso a paso, las variables que resultaron ser buenas predictoras, observándose el incremento en  $R$  y  $R$  cuadrada, al introducirse cada una de ellas.

#### EFFECTOS DE LA APLICACION DEL PROGRAMA INSTRUCCIONAL.

La tabla 10 muestra los resultados del análisis de covarianza, teniendo como variable independiente, la pertenencia al grupo experimental o a alguno de los dos grupos control. Esto es, el haber recibido entrenamiento o no en las

habilidades que evalúa el EPLE.

La variable dependiente fué la ejecución en IDEA en postest, tomándose el puntaje total.

La covariable fue la ejecución en EPLE en pretest.

Como puede observarse, la  $F$  para la covariable no fue significativa, en tanto que la  $F$  para la variable independiente sí lo fue.

La media de cuadrados debida al entrenamiento (105.797) fue superior a la debida a la covariable (56.503) y muy superior (21.409) a la de error.

La tabla 11 y las gráficas 3, 4 y 5 muestran los resultados obtenidos por cada sujeto de cada grupo, tanto en IDEA, como en EPLE, en pretest y postest. La tabla 11, muestra, además, las ganancias en puntaje obtenidas por cada sujeto, tanto en IDEA, como en EPLE.

Como puede observarse, las ganancias de los sujetos del grupo experimental son superiores a las de los otros dos grupos, incluso, el sujeto experimental 1, obtuvo unos puntajes muy superiores en postest, con respecto al pretest.

La mayoría de los sujetos, en todos los grupos obtuvieron ganancias en puntajes, excepto el sujeto control bajo 4, quien perdió puntos en ambas pruebas, el sujeto control alto 1, quien perdió puntos en el IDEA y el sujeto control alto 3, quien perdió puntos en el EPLE.

La tabla 12 y la gráfica 6 muestran las medias de cada grupo en cada prueba, tanto en pretest, como en postest.

Se puede observar que los puntajes en pretest son muy similares para el grupo experimental y el control bajo;

en tanto que en el posttest, los puntajes del grupo experimental se asemejan más a los del control alto.

La tabla 12 muestra además, las ganancias en puntaje de cada grupo, observándose que la ganancia para el grupo experimental es superior que para los otros dos grupos, en ambos instrumentos.

Finalmente, la gráfica 7, muestra las ganancias de cada grupo en ambos instrumentos. Se puede observar, al igual que en la tabla 12, que la ganancia para el grupo experimental fue superior a la de los demás grupos, tanto en EPLE, como en IDEA.



CORRELACIONES SUBTESTS DE FILHO E IDEA

FILHO SUBTESTS	IDEA LECTURA	IDEA ESCRITURA	IDEA COMBINADO
COORD. V. M.	-. 25 N. S.	-. 004 N. S.	
MEM. INMED.	-. 19 N. S.	-. 10 N. S.	
MEM. MOT.	-. 14 N. S.	. 03 N. S.	
MEM. AUDIT.	-. 16 N. S.	. 04 N. S.	
MEM. LOG.	-. 54 . 01	-. 05 N. S.	-. 53 AL . 01
PRONUN.	-. 15 N. S.	-. 26 N. S.	
COORD. MOT.	-. 44 . 05	-. 27 N. S.	-. 49 AL . 05
I. DE AT.	. 12 N. S.	. 005 N. S.	
TOTAL	-. 23 N. S.	-. 09 N. S.	-. 05 N. S.

TABLA 1 : CORRELACIONES ENTRE SUBTESTS DE FILHO E IDEA  
(seleccion de habilidades)

CORRELACIONES SUBTESTS DE ANTON BRENNER E IDEA

SUBTESTS BRENNER	IDEA LECTURA	IDEA ESCRITURA	IDEA COMBINADO
PRODUC. NUMERO	.13 N.S.	.27 N.S.	
RECONOC. NUMERO	.18 N.S.	.19 N.S.	
REPROD. FIGURA	.12 N.S.	.17 N.S.	
COPIA DE ORACION	-.22 N.S.	.11 N.S.	
DIB. FIG. HUMANA	-.05 N.S.	.16 N.S.	
TOTAL	.13 N.S.	.27 N.S.	.34 N.S.

TABLA 2 : CORRELACIONES ENTRE SUBTESTS DE ANTON BRENNER E IDEA  
(seleccion de habilidades)

PORCENTAJE DE ACUERDOS PARA LA OPCION 1

HABILIDAD	PORCENTAJE	HABILIDAD	PORCENTAJE
1*	92.5	16	30
2*	87.5	17	27.5
3*	72.5	18	35
4*	52.5	19	10
5*	60	20	42.5
6	60	21	65
7	60	22*	75
8	52.5	23	50
9	15	24*	67.5
10	42.5	25	45
11	20	26	52.5
12	62.5	27*	70
13*	67.5	28	50
14*	70	29	47.5
15*	52.5		

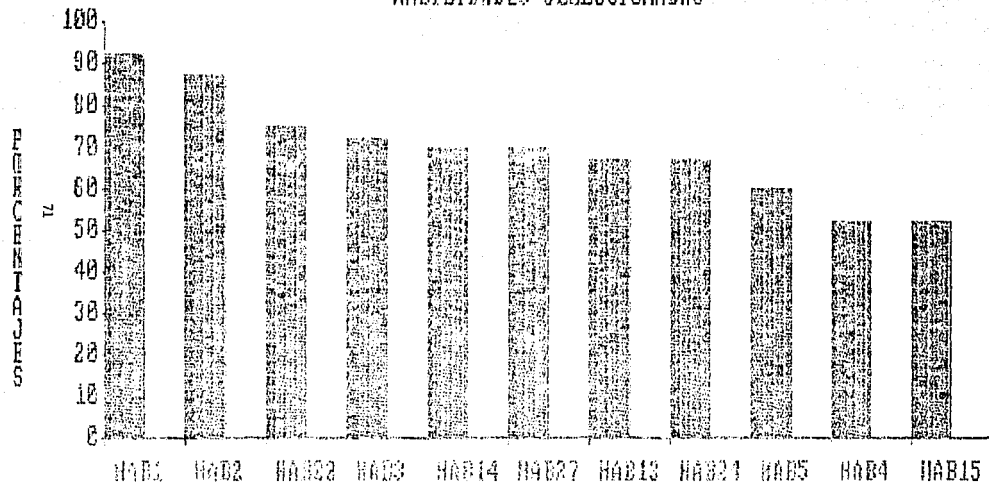
TABLA 3 PORCENTAJE DE ACUERDOS EN LA OPCION 1 (INDISPENSABLE). PARA CADA HABILIDAD. LAS HABILIDADES MARCADAS CON ASTERISCO SON LAS QUE FUERON SELECCIONADAS PARA LA CONFORMACION DEL EPLE.

HABILIDADES SELECCIONADAS PARA LA CONFIGURACION DEL  
E P L E

NUMERO	HABILIDAD	PORCENTAJE
1	IDENTIFICACION DE SONIDOS VERBALES	92.5
2	DISCRIMINACION DE SONIDOS	67.5
22	PODER SEGUIR INSTRUCCIONES, LLEVANDO A CABO EXACTAMENTE LA CONDUCTA REQUERIDA POR LA INSTRUCCION	75
3	HABILIDAD PARA PRONUNCIAR CORRECTAMENTE SONIDOS DEL PALABRA, DE MANERA AISLADA	72.5
14	PODER SEGUIR EN ORDEN UNA SERIE DE INSTRUCCIONES	70
27	ADECUADA SECUENCIACION DE IDEAS EN LA PRODUCCION ESPONTANEA	70
13	RECUPERACION DE NOMBRES ANTE LA PRESENTACION DE LAMINAS	67.5
24	PODER DESCRIBIR Y REPRODUCIR UN CUENTO, CANTANDO LAS IDEAS PRINCIPALES Y LOS DETALLES	67.5
5	HABILIDAD PARA ANALIZAR PALABRAS (AL ESCUCHARLAS)	60
4	HABILIDAD PARA SINTETIZAR PALABRAS (AL ESCUCHAR SUS COMPONENTES)	52.5
15	PODER DESCRIBIR EL SIGNIFICADO DE UNA PALABRA ANTE SU ENUNCIACION ORAL	52.5

TABLA 4. HABILIDADES SELECCIONADAS PARA LA ELABORACION DEL EPLE. LAS HABILIDADES QUE SE SELECCIONARON FUERON AQUELLAS QUE TUVIERON UN PORCENTAJE DE 50 O MAS PARA LA OPCION 1, Y QUE FUERON SELECCIONADAS POR AL MENOS UN 70 % DE, POR LO MENOS, DOS SUBGRUPOS DE JUCCES.

# HABILIDADES SELECCIONADAS

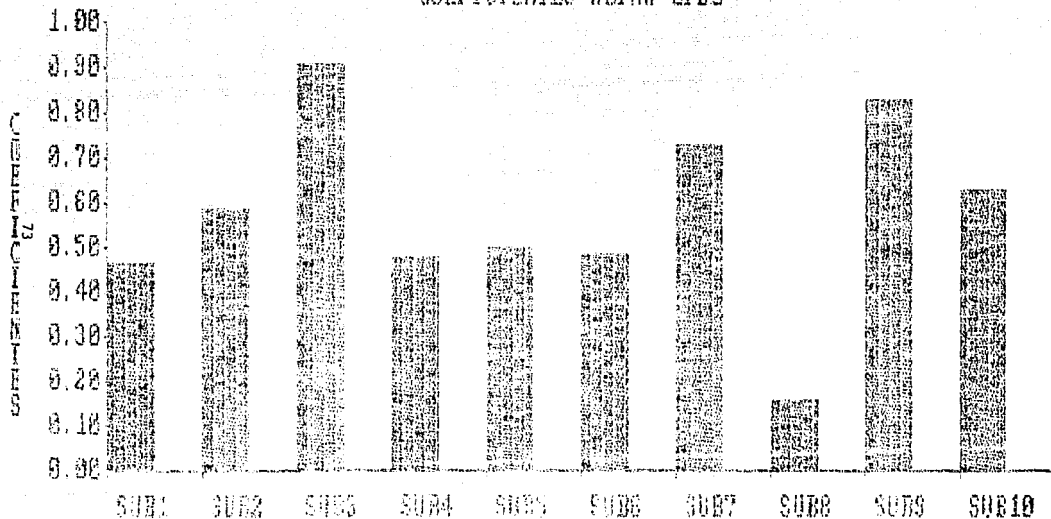


GRAFICAL  
HABILIDADES

SUBTEST	NUMERO DE REACTIVOS	COEFICIENTE ALPHA
1	15	.47
2	10	.59
3	20	.91
4	10	.48
5	10	.50
6	10	.45
7	15	.73
8	10	.16
9	10	.83
10	5	.67

TABLA 5. COEFICIENTE DE CONFIABILIDAD PARA CADA SUBTEST DEL EPLE.

COEFFICIENTS ALPHA EPLE



GRAPHIC2  
#SUBJECTS

E P L E		E P L E (PUNTAJE TOTAL)	
	SUBTESTS	PRETEST	POSTEST
P R E T E S T	1	.15	.54 **
	2	.67 ***	.54 **
	3	.52 *	.10
	4	.40	.09
	5	.27	.43
	6	.47	-.07
	7	.80 ***	.06
	8	.19	.53 **
	9	.20	-.30
	10	.30	-.11
	TOTAL		.13
P O S T E S T	1	.08	.22
	2	.10	.50 *
	3	.50 *	.55 **
	4	.14	.36
	5	.19	.48 *
	6	.12	.90 ***
	7	.08	.84 ***
	8	.04	.48 *
	9	.28	.20
	10	.03	.82 ***
	TOTAL	.13	

TABLA 6. CORRELACIONES ENTRE CADA UNO DE LOS SUBTESTS DE EPLE Y EL PUNTAJE TOTAL DE EPLE EN PRE Y POSTEST.

\* SIGNIFICATIVAS AL .05

\*\* SIGNIFICATIVAS ENTRE .04 Y .01

\*\*\* SIGNIFICATIVAS AL .001

E P L E		I D E A (TOTAL)	
SUBTESTS		P R E	P O S T
P R E T E S T	1	.04	-.17
	2	.45 *	.29
	3	.38	.40
	4	.47 *	.67 ***
	5	.10	.54 **
	6	.21	-.18
	7	.65 ***	.29
	8	.15	.36
	9	-.11	-.23
	10	.51 *	.01
TOTAL		.76 ***	.34
F O S T E S T	1	.03	-.17
	2	-.08	.26
	3	.24	.49 *
	4	-.07	.14
	5	.19	.56 **
	6	-.03	.35
	7	-.14	.44
	8	.25	.46 *
	9	.31	.03
	10	.14	.50 *
TOTAL		.05	.49 *

TABLA 7. CORRELACIONES ENTRE LOS SUBTESTS DE EPLE Y EL PUNTAJE TOTAL DE IDEA, EN PRETEST Y POSTEST.  
 \* SIGNIFICATIVAS AL .05  
 \*\* SIGNIFICATIVAS AL .01  
 \*\*\* SIGNIFICATIVAS AL .001



VAR	COEF	ERROR STD	COEF STD	T	PROB
SUE 3	3.574	0.813	0.677	4.347	.002
SUE 5	8.758	1.834	0.757	4.771	.001
SUE 4	1.860	0.564	0.873	3.299	.009
SUE 8	1.627	0.815	0.321	1.996	.057
SUE 10	2.621	1.320	0.529	1.986	.058

VD PUNTAJE TOTAL IDEA EN POSTEST.

R MULTIPLE .927

R MULTIPLE .858

R MULTIPLE AJUSTADA .780

ERROR ESTANDAR DE ESTIMACION 3.043

TABLA 8. ANALISIS DE REGRESION, TENIENDO COMO VARIABLE DEPENDIENTE EL PUNTAJE TOTAL DE IDEA EN POSTEST Y COMO PREDICTORAS LOS PUNTAJES EN CADA UNO DE LOS SUBTESTS DE EFLE EN POSTEST SUGERIDOS POR UN ANALISIS PREVIO EN QUE SE INTRODUJERON LOS 10 SUBTESTS DE QUE CONSTA EL EFLE.

REGRESION STEPWISE

PASO	VARIABLE	R	R <sup>2</sup>
1	SUBTEST 5	.558	.312
2	SUBTEST 3	.775	.600
3	SUBTEST 8	.825	.681
4	SUBTEST 6	.892	.796
5	SUBTEST 10	.927	.858

TABLA 9. RESULTADOS DEL ANALISIS DE REGRESION, INTRODUCIENDO PASO A PASO LAS VARIABLES QUE SEGUN EN PRIMER ANALISIS, RESULTARON SER BUENAS PREDICTORAS.

ANALISIS DE COVARIANZA

FUENTE	SUMA DE CUAD.	GL	MEDIA DE CUAD.	F	P
GRUPO	211.574	2	105.787	4.941	.029
PRE EFLE	56.503	1	56.503	2.639	.133
ERROR	235.497		21.409		

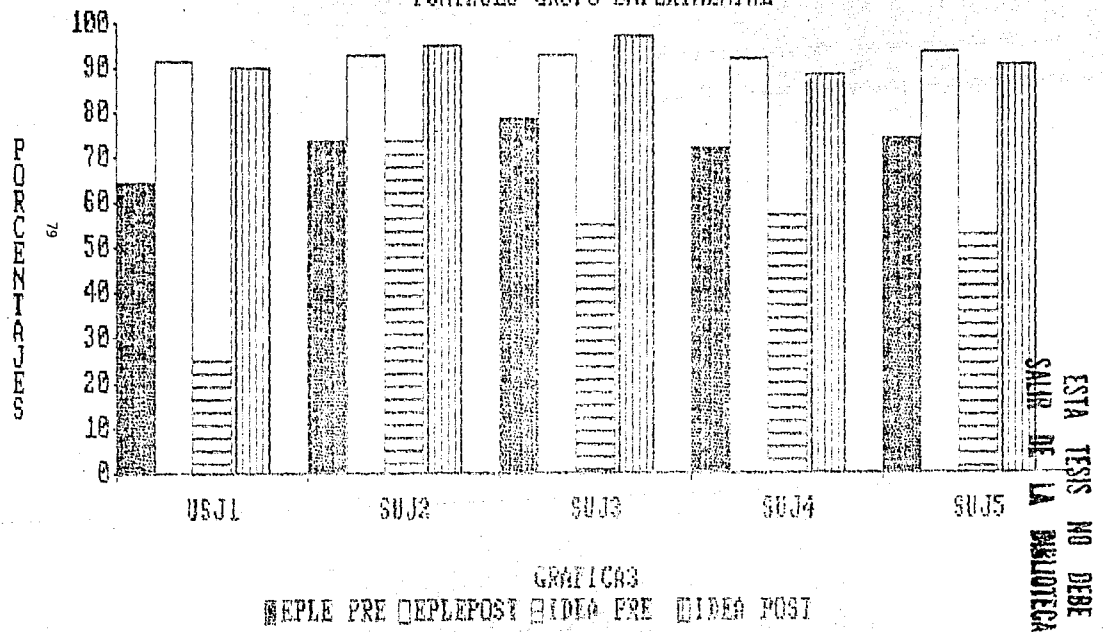
TABLA 10. ANALISIS DE COVARIANZA.  
 VARIABLE INDEPENDIENTE: PERTENENCIA AL GRUPO EXPERIMENTAL O NO  
 VARIABLE DEPENDIENTE: PUNTAJE TOTAL EN IDEA POSTEST  
 COVARIABLE: PUNTAJE TOTAL EN EFLE POSTEST

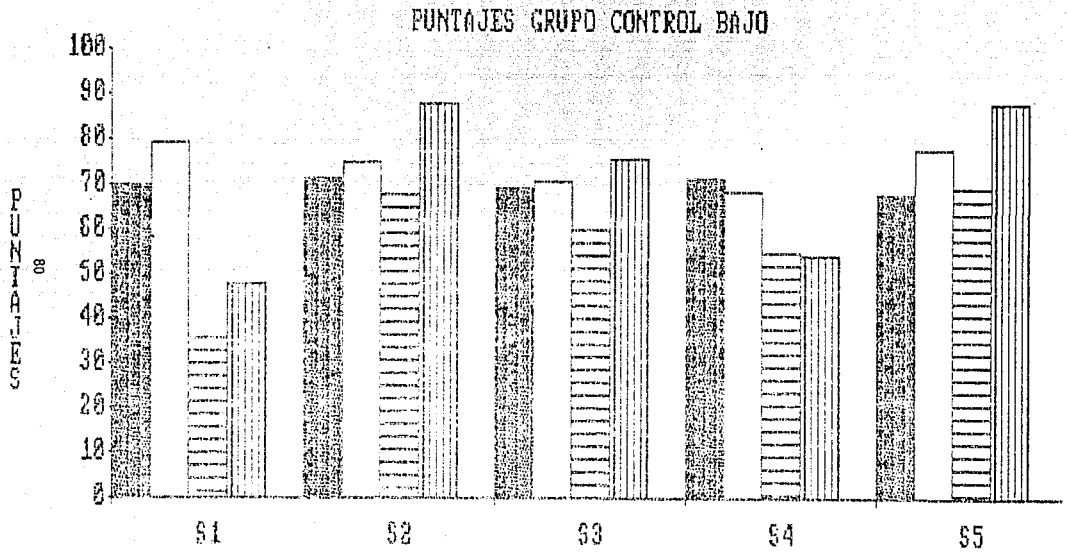
FUNTAJES TOTALES EN EPLE E IDEA PRE Y POSTEST

SUJETO	E P L E			I D E A		
	PRE	POST	GANANCIA	PRE	POST	GANANCIA
EXP 1	64.4	92.1	27.7	25	90	65
EXP 2	74.2	92.9	19.7	74	95.5	21.5
EXP 3	74.1	92.4	19.3	55.5	97.7	42.2
EXP 4	72.2	92.5	20.3	57.3	89	31.7
EXP 5	74.3	94.1	19.8	53.5	90.8	37.3
CB 1	70.2	78.5	8.3	36.1	48	11.9
CB 2	71.5	75.6	4.1	48.1	88.3	20.2
CB 3	69.8	71.2	1.4	60.1	76.2	16.1
CB 4	72.0	68.8	-3.2	55.4	54.5	- .9
CB 5	68.1	76.1	10.0	69.4	88.5	19.1
CA 1	82.5	90.1	7.6	85.5	81.2	- 4.3
CA 2	82.7	85.0	2.3	82.1	90.5	8.4
CA 3	82.8	79.1	-4.7	92.7	95	2.3
CA 4	82.0	87.5	4.5	74.8	80.6	5.8
CA 5	81.3	91.6	10.3	89.2	95	5.8

TABLA 11. FUNTAJES TOTALES EN PRE Y POSTEST EPLE E IDEA.  
 LOS FUNTAJES ESTAN EXPRESADOS EN PORCENTAJES.  
 EXP: EL SUJETO PERTENECE AL GRUPO EXPERIMENTAL.  
 CB : EL SUJETO PERTENECE AL GRUPO CONTROL, DE FUNTAJES BAJOS.  
 CA : EL SUJETO PERTENECE AL GRUPO CONTROL, DE FUNTAJES ALTOS.

### PUNTAJES GRUPO EXPERIMENTAL

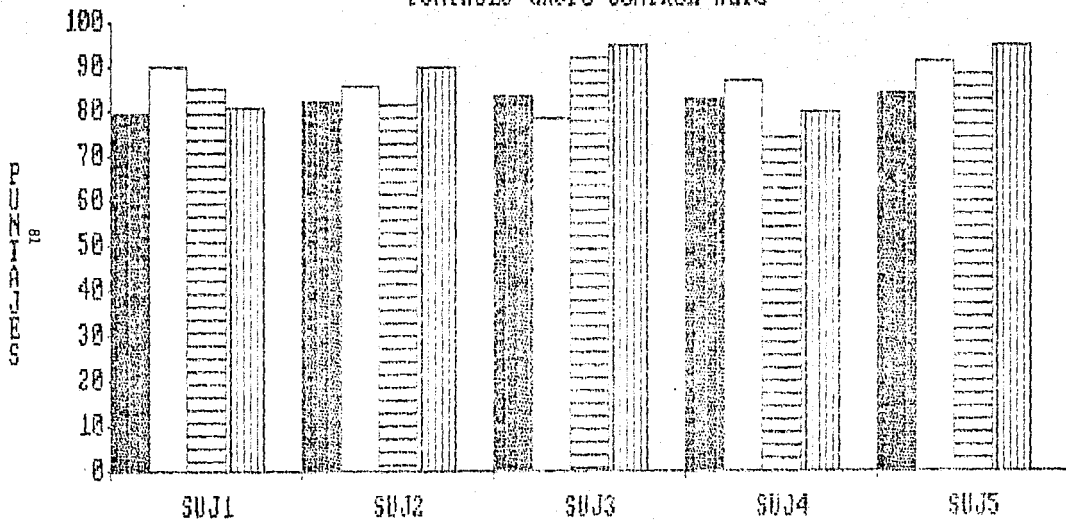




GRAFICA 4

■ EPLE PRE □ EPLE POST ▨ IDEA PRE ▩ IDEA POST

PUNTAJES GRUPO CONTROL ALTO



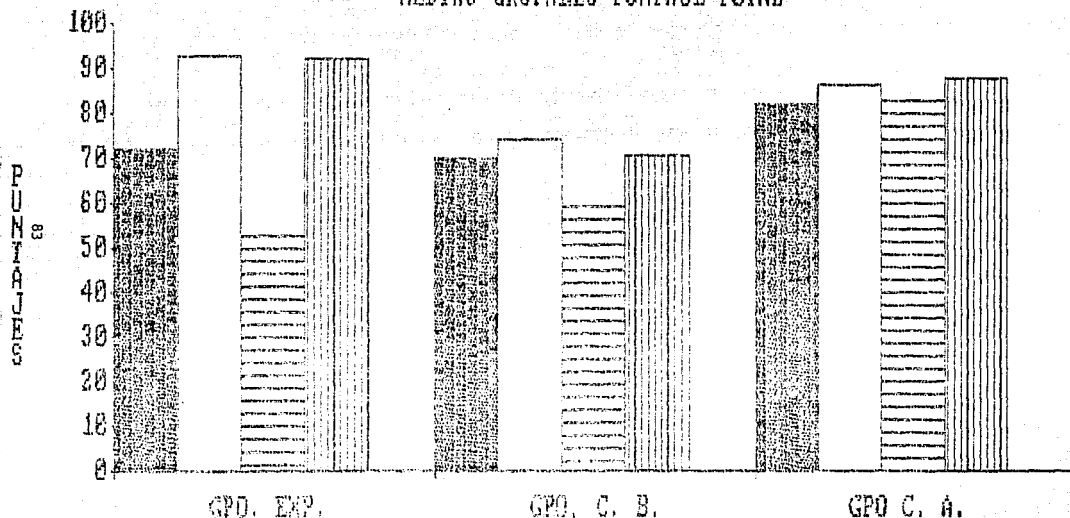
GRAFICAS

■ EPLE PRE □ EPLE POST ▨ IDEA PRE ▩ IDEA POST

GRUPO	E P L E			I D E A		
	PRE	POST	GANANCIA	PRE	POST	GANANCIA
G. E.	72.84	92.0	20.16	53.1	92.6	39.5
G.C.B.	70.32	74.6	4.28	59.4	71.1	11.7
G.C.A.	82.72	86.9	4.18	82.9	88.5	5.5

TABLA 12. MEDIAS DE EJECUCION DE CADA GRUPO EN PRETEST Y EN POSTEST.  
 GANANCIA EN PUNTAJES PARA CADA GRUPO.  
 LOS PUNTAJES SE PRESENTAN EN PORCENTAJES.

### MEDIAS GRUPALES PUNTAJE TOTAL

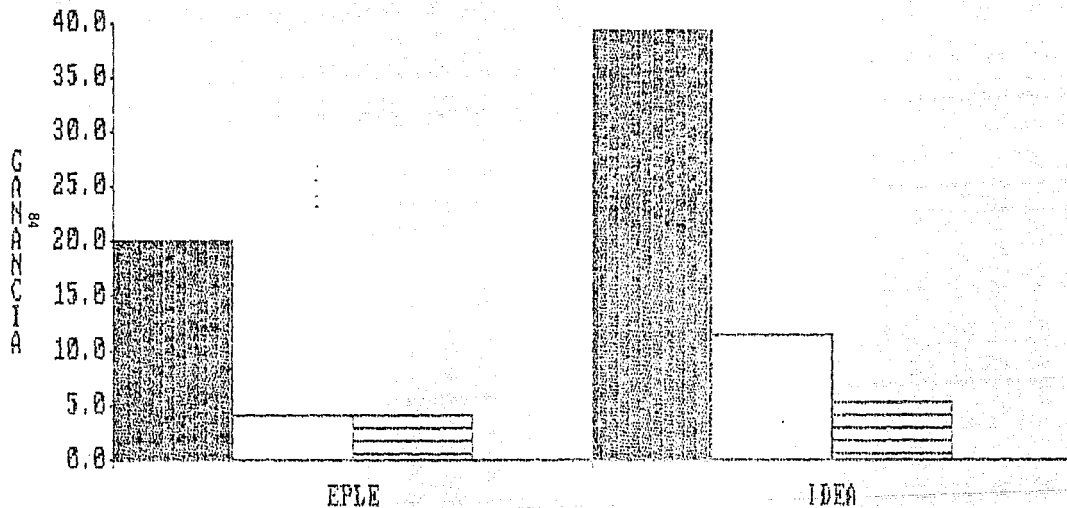


GRAFICAS

■ SERIE PRE □ SERIE POST ▨ IDEA PRE ▩ IDEA POST



# GANANCIAS POR GRUPO PRE POST



GRAFICA 2

■ GRUPO EXP. □ GRUPO C.B. ▨ GRUPO C.A.

## ANALISIS Y DISCUSION

### CONSTRUCCION DEL INSTRUMENTO

#### SELECCION DE HABILIDADES

Los resultados obtenidos al aplicarse la prueba de Filho no permiten seleccionar alguna de las habilidades que mide este instrumento, dado que las correlaciones entre los subtests que lo conforman y el IDEA, (instrumento que mide la ejecución real) en lectura, escritura y puntaje combinado resultaron no significativas, y, en su mayoría, negativas. Estos hallazgos confirman los de un estudio anterior realizado por Macotela y Vega (1987) en el mismo centro de desarrollo infantil, con los niños de preprimaria del ciclo escolar anterior.

En este estudio se realizó una clasificación de los niños, basada en el diagnóstico que presenta Filho, encontrándose que los niños que según la prueba mencionada aprenderían a leer en un año, ejecutaban mejor en el IDEA, que aquellos que según Filho aprenderían a leer en seis meses.

De acuerdo con los resultados del presente trabajo y al de Macotela y Vega, cabe cuestionarse la excesiva confianza que se tiene en esta prueba, ampliamente utilizada en el sistema educativo mexicano.

Por otra parte, las correlaciones de la prueba de Anton Brenner (1964) con la prueba IDEA, tampoco resultaron significativas, aunque la mayoría fueron positivas.

La correlación entre el puntaje total de IDEA com-

binado y el puntaje total de Anton Brenner sugiere la necesidad de realizar un análisis más exhaustivo de la relación entre estos dos instrumentos, ya que ésta no fue tan baja, y quizá si el número de sujetos hubiera sido mayor, hubiera resultado significativa, lo que haría suponer que existe la posibilidad de que el puntaje total de Anton Brenner puede ser un predictor potencial de la ejecución en lectura.

Sin embargo, dado que ninguno de los subtests de Anton Brenner, tomados aisladamente guarda una relación importante con el IDEA, resultaría muy difícil programar secuencias instruccionales a partir de los resultados obtenidos con ella, lo que haría poco útil su aplicación.

Los resultados de la búsqueda de la relación entre estos dos instrumentos que evalúan aprestamiento para la lectura y el IDEA, no permitieron, por lo tanto, seleccionar de ellos algún subtest que pudiera ser incluido en el instrumento que se pretendía elaborar. Por lo que las habilidades que se incluyeron en el cuestionario que se distribuyó entre los jueces, fueron seleccionadas totalmente de la bibliografía revisada.

#### DEPURACION DE HABILIDADES

De acuerdo a los resultados obtenidos como resultado de la aplicación del cuestionario, se seleccionaron finalmente once de las veintinueve habilidades incluidas en él.

Se especificaron tres criterios para la selección de habilidades: primero, que la habilidad hubiera sido seleccionada como indispensable por lo menos por un 60% del total de los jueces; segundo, que hubiera sido seleccionada por un 70% de, por lo menos, dos subgrupos de jueces; tercero, que la habilidad seleccionada fuera una habilidad que no estuviera

claramente involucrada en la enseñanza de la lectura.

Debido a esta razón, algunas habilidades que alcanzaban el primer criterio, fueron desechadas porque no alcanzaban el segundo o el tercero, por ejemplo, las habilidades 6 y 7, que tuvieron una aceptación total del 60%, fueron desechadas porque se referían a la habilidad para aparear símbolos alfabéticos al sonido y para analizar silábicamente palabras impresas, respectivamente.

Otras habilidad desechada fue la 21, que se refería a la habilidad para asociar etiquetas verbales a símbolos visuales.

De esta manera, el EPLE quedó conformado finalmente por habilidades del tipo de las que Venecky (1976) llama de aprestamiento para la lectura, ya que éstas no están directamente asociadas ni a la lectura en sí, ni al procedimiento que se emplea para enseñarla.

De las habilidades seleccionadas, cuatro de ellas (identificación y discriminación de sonidos y análisis y síntesis auditivos) están relacionadas con habilidades de tipo fonético, que pudieran ser precurrentes de lo que Vellutino y Scanlon (1982) llamaron codificación fonética y que algunos otros de los autores revisados refieren como importantes (Esnaurrizar, Haro y García, 1979; Mann, Lieberman y Shankweiler, 1980; Mann, Shankweiler y Smith, 1984; Morrison y Manis, 1982; Reitsma, 1984; Corley, 1988; Levin y Tolchinsky Landman, 1989).

Las otras habilidades (seguimiento de instrucciones, producción espontánea, recuperación de nombres ante la presentación de láminas, descripción y reproducción de un

cuento) tienen que ver con aspectos más "conceptuales" del lenguaje, que es el otro grupo de habilidades señaladas por una gran cantidad de los autores revisados (Vellutino y Scanlon, 1982; Golinskoff y Rosinsky, 1976; Shankweiler y Smith, 1984; Athey, 1983).

Se incluyó además una habilidad que no formaba parte del cuestionario, pero que fue sugerida por varios de los jueces y que se refiere a la diferenciación que tienen que hacer los niños entre dibujo y texto.

De la manera anteriormente descrita quedó conformado el EPLE.

#### ANÁLISIS DEL INSTRUMENTO

Los coeficientes de confiabilidad obtenidos muestran que los subtests 3, 7 y 9 tienen una buena consistencia interna, por lo que ellos pueden ser utilizados en posteriores aplicaciones sin hacerles modificaciones.

Por otra parte, los subtests restantes, (1, 2, 4, 5, 6, y 10) si bien no tienen que ser desechados, si tienen que ser revisados y modificados para poder ser utilizados con fines prácticos.

El subtest 8 deberá ser desechado, debido a su nula consistencia interna, por lo que, si se quiere seguir midiendo la habilidad que incluye, deberá ser modificado totalmente.

Las correlaciones de los puntajes de cada uno de los subtests del EPLE con el puntaje total del mismo, muestran una idea de la validez de construcción del instrumento en su totalidad, viéndose que en el pretest, tres de los subtests que lo conforman contribuyen significativamente al resultado

total, en tanto que en el postest, son siete los subtests que contribuyen a este resultado, siendo tres de ellos significativos al .001. Considerando estos resultados, los subtests 2,3,5,6,7,8 y 10 pueden ser considerados como viables para conformar la versión final del instrumento.

Las correlaciones de los subtests de EPLE con el puntaje total de lectura en IDEA, muestran la validez predictiva del primer instrumento, que de acuerdo a los autores revisados es una de las propiedades más importantes que debe poseer un instrumento de este tipo (Cross y Paris, 1987).

Se puede observar que en pretest son cuatro los subtests que correlacionan significativamente con el IDEA, en tanto que en el postest, son igualmente cuatro y la correlación entre los puntajes totales sigue siendo significativa, mientras que sólo dos de los subtests del EPLE en pretest correlacionan significativamente con el IDEA en postest, lo que resulta claramente explicable, dado que después de la aplicación del pretest se introdujo un entrenamiento en las habilidades deficientes encontradas, por lo que la relación cambió.

Finalmente, la correlación entre los puntajes totales de ambos instrumentos resultó positiva y significativa, tanto en el pretest, como en el postest, por lo que el EPLE en su totalidad sí puede ser considerado como un instrumento predictor de la ejecución en lectura.

El análisis de regresión muestra la contribución de cada una de las habilidades medidas por el EPLE a la varianza total en la ejecución de lectura, así como la contribución del EPLE en su totalidad a dicha varianza.

El coeficiente de correlación múltiple obtenido fue muy alto y una vez elevado al cuadrado y ajustado, se puede afirmar que las habilidades contenidas en el EPLE en su totalidad contribuyen en un .78% a la varianza en la ejecución en lectura medida a través del IDEA.

Los subtestes que contribuyen significativamente a dicha varianza son el subtest 3, análisis y síntesis auditiva; el subtest 5, seguimiento de instrucciones; el subtest 6, formación de conceptos; el subtest 8, comprensión de un cuento y el subtest 10, producción espontánea. En consecuencia, éstos son los subtestes que deben ser seleccionados para la conformación posterior del EPLE, ya que cuatro de ellos tuvieron también correlaciones simples significativas con el IDEA y todos ellos con el total del EPLE.

Sin embargo, el subtest 8 deberá ser revisado, ya que su consistencia interna fue muy baja (.16), por lo que, si bien la habilidad que mide es importante, los reactivos que lo conforman, quizá no son los más adecuados.

#### EFFECTOS DEL PROGRAMA INSTRUCCIONAL

El análisis de covarianza muestra que los efectos del entrenamiento fueron significativos, es decir, el entrenamiento en las habilidades medidas por el EPLE sí puede ser útil para prevenir y/o remediar problemas en la lectura, ya que este entrenamiento sí marcó diferencias en la ejecución del grupo experimental respecto a los dos grupos control.

Por otro lado, los sujetos experimentales siguieron expuestos a la instrucción en lectura, que tradicionalmente se incluye en el primer año de primaria. Sin embargo, esto también ocurrió con los controles, por lo que esta variable afectó, en teoría, de igual manera a todos.

Asimismo, la asignación al azar de los sujetos a los grupos experimentales permite que todos tengan la misma probabilidad de ser afectados por las variables extrañas que pudieran estar interviniendo en los resultados.

Adicionalmente, el hecho de que los resultados de la coveriable no hayan sido significativos, demuestra que los grupos no eran diferentes antes del entrenamiento, esto es, cuando se aplicó el pretest de EPLE, por lo que los resultados obtenidos como efecto de dicho entrenamiento sí pueden ser atribuidos al mismo.

Las diferencias de puntajes que se muestran en las tablas y gráficas que se refieren a este punto, muestran, al igual que el análisis de varianza que los resultados del entrenamiento fueron los esperados.

Del análisis expuesto en el presente capítulo, se concluye que el EPLE puede responder a los objetivos para los que fue creado. Esta afirmación se ampliará en la sección de conclusiones.



## CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos en el presente estudio permiten concluir que se cumplieron los objetivos propuestos:

Se elaboró un instrumento válido y confiable para la evaluación de habilidades precurrentes de lectura.

La prueba del instrumento arrojó los siguientes resultados:

1) El instrumento elaborado permite identificar habilidades que según los resultados sí están relacionadas con la ejecución en lectura, por lo que este instrumento puede ser útil para detectar a aquellos niños que requieren de la elaboración de secuencias instruccionales para la prevención o remedio de problemas en la lectura.

2) Con base en los resultados del instrumento, se elaboraron y aplicaron secuencias instruccionales para el fortalecimiento de las habilidades identificadas como deficientes.

3) El adiestramiento en las habilidades incluidas en el instrumento, ayudó a prevenir los problemas que pudieran presentarse en la adquisición exitosa de la lectura, dado que el grupo experimental, que fue entrenado en las habilidades medidas por el EPLE, tuvo una buena ejecución en lectura en postest. Cabe aclarar que estos resultados se obtuvieron en un contexto experimental, por lo que posteriormente podría investigarse qué sucede en el salón de clases y en las actividades cotidianas.

4) Las correlaciones EPLE-IDEA, pretest y postest

así como el análisis de regresión evidencian la validez predictiva de varios subtests del EPLE, así como del instrumento en su totalidad.

5) Se pudieron establecer, además, los indicadores de validez y confiabilidad del instrumento.

De los resultados obtenidos se concluye que las habilidades que según este estudio pueden utilizarse para predecir la ejecución en lectura son las siguientes:

--Análisis y Síntesis auditivas, (medidas en el subtest 3) las que se relacionan con aspectos fonológicos, los que han sido señalados por varios autores como importantes para una ejecución exitosa en la lectura (Mann, Liebermann y Shankweiler, 1980; Mann, Shankweiler y Smith, 1984; Morrison y Manis, 1982; Lesgold y Curtis, 1981; Reitsma, 1984).

--Seguimiento de Instrucciones, (medida en el subtest 5) que según Corley (1988), es una habilidad que debe ser entrenada en los lectores iniciales, ya que permite al niño aprender a hacer un balance entre el detalle lingüístico y la idea principal.

--Las habilidades siguientes, formación de conceptos (medida en los subtests 6 y 7) y comprensión de un cuento. (medida en el subtest 8) se refieren a habilidades de comprensión del lenguaje oral, las cuales son referidas por diversos autores como importantes para una ejecución exitosa de la lectura (Chester, 1974; Schaveneveldt, Ackerman y Semler, 1977; Curtis, 1980).

--Finalmente, la expresión espontánea (medida en el subtest 10) evidencia la habilidad de un niño para tener un buen manejo de los aspectos sintácticos y semánticos del len-

guaje, el cual es manejado por Lesgold y Curtis (1981), como un aspecto muy importante de la ejecución posterior en lectura.

Sin embargo, a pesar de haberse aislado para su estudio una serie de habilidades que parecen estar más relacionadas con la lectura que otras, no debe pasarse por alto que el proceso de lectura es un todo integrado (Perfetti y Hogaboam, 1975) por lo que no se puede tener una visión atomista que contemple únicamente cada habilidad por separado, sin intentar integrarlas para su instrucción.

El entrenamiento que se dió a los niños que participaron como sujetos experimentales en este estudio perseguía el fin de entrenar las habilidades identificadas siguiendo la aproximación integradora que se menciona. En cada sesión se introducían las habilidades a entrenar como una actividad integrada, en la cual se daba mucha importancia a la interacción con los niños y de los niños entre sí, aprovechando sus experiencias y explorando y respetando sus puntos de vista.

De esta manera se buscaba entrenar en el niño, a través de procedimientos generales, las habilidades que le prepararan para una ejecución exitosa en la lectura.

Este tipo de aproximación es recomendada por Durkin (1980), quien afirma que la mejor manera de preparar a los niños para la lectura es a través de una aproximación al lenguaje oral, ya que los diversos aspectos del lenguaje son interdependientes y "si los niños tienen que aprender a leer, ellos deben aprender a hablar" (Durkin, op.cit, p 84).

Durkin recomienda un programa flexible, basado en los intereses de los niños, que permita a los niños hablar y oír hablar de sí mismos.

Este tipo de aproximación es compatible con la aproximación de Ferreiro (1980,1982,1983), mencionada en la introducción del presente trabajo, en la que no se fuerza al niño a abandonar sus intereses, ni sus exploraciones, sino que más bien se aprovechan éstos para proporcionarle una mejor preparación para el aprendizaje de la lectura.

Evidentemente que esto no puede hacerse sin una evaluación adecuada que ubique el nivel de ejecución del niño en cada habilidad que se desea entrenar y para ello es necesaria la elaboración de instrumentos que cumplan con los requisitos mínimos que exige este propósito, por lo que el instrumento aquí presentado representa una alternativa para cumplir con dicho objetivo, ya que ha sido probada su efectividad en la predicción de una buena ejecución en lectura marcada por Cross y Paris (1987) como una característica fundamental en las pruebas de aprestamiento.

Por otro lado, el instrumento presentado permite medir las ganancias intraindividuales que se obtienen como resultado de la instrucción, lo cual lo hace un instrumento útil y recomendable, según las dimensiones enunciadas por Carver (1974); Messick(1975) y Cross y Paris (1987).

Asimismo, permite elaborar secuencias instruccionales a partir de los resultados obtenidos, lo cual es una característica recomendable si se quieren prevenir o remediar deficiencias en la ejecución, por lo que no se pretende, en primera instancia, que el instrumento elaborado no sea un instrumento referido a normas, sino a criterios, con todas las ventajas mencionadas por Larsen(1982) y Howell,Kaplan y O'Connell (1979).

A pesar de los buenos resultados obtenidos, el instrumento que se elaboró en el presente trabajo se encuentra aún en versión experimental, ya que la confiabilidad de varios de los subtests tiene que ser incrementada, tal es el caso del subtest 8, de manera muy especial, ya que en los análisis tanto de correlación, como de regresión, se encontró que la habilidad que mide guarda relación con la ejecución en la lectura y además, resultó ser una buena predictora de la ejecución real en lectura. Sin embargo, el coeficiente de confiabilidad del mencionado subtest resultó extremadamente bajo, por lo que, si bien la habilidad que mide (comprensión de un cuento) debe ser considerada, ésta debe medirse de una manera diferente.

Por otro lado, es necesario aplicar el EPLE a mayor número de sujetos, con el fin de establecer criterios de ejecución que sean aplicables a un universo más amplio de niños, así como de obtener indicadores de validez y confiabilidad con una muestra más amplia.

Finalmente, debe considerarse que la evaluación con un instrumento, tomada de manera aislada, no tiene gran utilidad, ya que es necesario considerar todas las variables que están interviniendo en el ambiente de instrucción en que está inmerso el niño, y en principio considerar, además del nivel de habilidades propio del niño, las demandas que la instrucción le presenta, así como los factores ambientales que pueden contribuir u obstaculizar que el aprendizaje y/o la ejecución en la lectura sean exitosos.

Por lo que, como resultado del presente trabajo, se recomienda, tomando el instrumento elaborado como base, realizar una evaluación más completa, que incluya la identifica-

ción de todas las variables que pudieran afectar en un momento dado, la ejecución exitosa de la lectura. Las variables mencionadas pudieran estar efectivamente ubicadas en el nivel de dominio de habilidades del niño; pero pudieran ubicarse también en el programa instruccional, en variables de tipo familiar, en los materiales instruccionales, o en la interacción que el niño tenga con ellas.

Una vez ubicadas las variables a manipular, pueden desprenderse secuencias instruccionales, basadas en el instrumento, que pueden contribuir a lograr una ejecución más exitosa en la lectura, en sus niveles iniciales.

De esta manera se logrará una buena contribución, principalmente a nivel preventivo a la solución a varios de los problemas más importantes que enfrenta la educación en México y que se refieren al bajo rendimiento académico, reprobación, deserción, fracaso escolar.

## BIBLIOGRAFIA

- Athey, I. (1983) Language development factors related to reading development. Journal of Educational Research. Vol 76, No. 4.
- Brenner, A. (1964) The Anton Brenner gestalt test of school readiness. L.A.: Western Psychological Services.
- Carver, R. (1974) Two dimensions of tests. Psychometric and edumetric. American Psychologist. Julio.
- Corley, P. (1988) A developmental analysis of sentence comprehension abilities in good and poor readers. Educational Psychologist. Vol 23, No 1.
- Cross, D., Paris, S. (1987) Assessment of reading comprehension: matching test purposes and test properties. Educational Psychologist. Vol 22, Nos 3 & 4.
- Curtis, M. (1980) Development of componentes of reading skill. Journal of Educational Psychology. Vol 72, No. 5.
- Chester, R. (1974) The psychology of reading. The Journal of Educational Research. Vol 67, No. 9.
- Durkin, D. (1980) Teaching young children to read. Boston: Allyn & Bacon, 3a. Ed. Caps 3 y 4.
- Esnaurrizar, S., García, L., Haro, P. (1979) La relación entre habilidades auditivo verbales con la lectura en niños de escuela primaria. Tesis Profesional, Fac. de Psicología, U.N. A.M.
- Feeley, J. (1984) Print and reading: what do preschoolers know Day care and early education. Primavera.
- Ferreiro, E. (1980) La introducción a la lengua escrita desde

la perspectiva psicogenética. Mecanograma.

Ferreiro, E. (1982) ¿Se debe enseñar o no a leer y escribir en jardín de niños? Un problema mal planteado. Boletín de la Dirección General de Educación Preescolar. No. 2, Diciembre.

Ferreiro, E. (1983) La psicogénesis de la lengua escrita y su relación con la evaluación psicopedagógica. Resumen de una ponencia presentada en las Segundas Jornadas Nacionales de Psicología Escolar, Caracas, Venezuela, Mayo, 1983.

Ferreiro, E., Teberosky, A. (1987) Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México: Siglo XXI. 8va. Ed.

Filho, L. (1960) Tests ARC. Buenos Aires: Kapelusz. 6ta. Ed.

Gerheart, B. R. (1987) Incapacidades para el aprendizaje. México: El Manual Moderno.

Golinkoff, R., Rosinski, R. (1976) Decoding, semantic processing and reading comprehension skill. Child Development. Vol 47, 252-258.

Hogaboam, T., Perfetti, Ch. (1978) Reading skill and the role of verbal experience in decoding. Journal of Educational Psychology. Vol. 70, No. 5.

Howell, K., Kaplan, J., O'Connell, C. (1979) Evaluating exceptional children. A task analysis approach. U.S.A.: Charles Merrill Pub. Co.

Huba, M., Robinson, S., Kontos, S. (1989) Prereaders' understanding of the purposes of print and subsequent reading achievement. Journal of Educational Research. Vol. 82, No. 4.

Larsen, S. C. (1982) La evaluación educativa de los estudiantes discapacitados. Documento presentado en el curso de educación continua: Diagnóstico y Tratamiento de Problemas de Aprendizaje.



dirige.Fac. de Psicología,U.N.A.M.

- Lesgold,A.,Curtis,M.(1981)Learning to read words efficiently.En:A.Lesgold y Ch. Perfetty (Eds.)Interactive processes in reading.U.S.A.:Lawrence Erlbaum Ass Pub.
- Levin,I.,Tolchinsky Landsmann,L.(1989) Becoming literate:referential and phonetic strategies in early reading and writing. International Journal of Behavioural Development.Vol 12,No. 3.
- Macotela,S.,Bermúdez,P.,Castañeda,I.,Rodríguez.(1986)Inventario de Ejecución Académica.México:Fac. de Psicología,U.N.A.M.
- Macotela,S., Bermúdez,P., Castañeda,I. (1991) Inventario de ejecución académica (I.D.E.A.). Un modelo diagnóstico prescriptivo para el manejo de problemas asociados a la lectura, la escritura y las matemáticas. En prensa.
- Macotela,S.,Vega,L.(1987) En torno a los prerrequisitos:un cuestionamiento a la prueba ABC.Revista del CNEIP. Vol XIII, No. 2 (24).
- Mann,V.,Liebermann,I.,Shankweiler,D.(1980) Children's memory for sentences and word strings in relation to reading ability.Memory and Cognition.Vol. 8,No. 4.
- Mann,V.,Shankweiler,D.,Smith,S.(1984) The association between comprehension of spoken sentences and early reading ability:the role of phonetic representation.Journal of Child Language.Vol 11,627-643.
- Messick,S.(1975) The standard problem.Meaning and values in measurement and evaluation.American Psychologist.Octubre.
- Morrison,F.,Manis,F.(1982)Cognitive processes and reading disability:a critique and proposal.En:Ch. Brainerd y M.

- Pressley (Eds.) Verbal processes in children. Progress in cognitive development research. N.Y.: Springer Verlag.
- Perfetti, Ch., Hogaboam, T. (1975) Relationship between single word decoding and reading comprehension skill. Journal of Educational psychology. Vol. 67, No. 4.
- Perfetti, Ch., Finger, E., Hogaboam, T. (1978) Sources of vocalization latency differences between skilled and less skilled young readers. Journal of Educational Psychology. Vol. 70, No. 5.
- Reitsma, P. (1984) Sound priming in beginning readers. Child Development. Vol. 55, 406-423.
- Schvaneveldt, R., Ackerman, B., Semler, T. (1977) The effect of semantic context on children's word recognition. Child Development. Vol 48, 612-616.
- Sulzby, E. (1985) Children's emergent reading of favorite storybooks: a developmental study. Reading Research Quarterly. Vol XX, No. 4.
- Tolchinsky Landsmann, L., Levin, I. (1987) writing in four to six year olds: representation of semantic and phonetic similarities and differences. Journal of Child Language. Vol 14, 127-144.
- Vellutino, F., Scanlon, A. (1982) Verbal processing in poor and normal readers. En Brainerd y Pressley. Op. cit.
- Venezky, R. (1976) Prerequisites for learning to read. En: J. Levin y V. Allen (Eds.) Cognitive learning in children. Theories and strategies. New York: Academic Press Inc.

## REFERENCIAS CONSULTADAS

- Brown, F. (1979) Principios de la medición en psicología y educación. México: El Manual Moderno.
- Campbell, D., Stanley, J. (1973) Diseños experimentales y cuasi experimentales en la investigación social. B.A.: Amorrortu Eds.
- Kerlinger, F. (1975) Investigación del comportamiento. Técnicas y metodología. México: Interamericana, 2da. Ed.
- Magnusson, D. (1972) Teoría de los tests. México: Trillas.
- Salvia, J., Isseldyke, J. (1981) Evaluación en la educación especial y correctiva. México: El Manual Moderno.

## A P E N D I C E

## A N E X O 1

### DESCRIPCION DE INSTRUMENTOS UTILIZADOS

## DESCRIPCION DE LOS INSTRUMENTOS UTILIZADOS

### Test ABC de Laurencio Filho (1960)

Al efectuar una investigación en Brasil, Filho descubrió que un número considerable de niños no alcanzaban a dominar la lectura al término del primer grado, por lo que tenían que repetir el curso en ocasiones hasta dos y tres veces.

Con base en estos resultados, Filho postuló que existen ciertos procesos básicos para el aprendizaje de la lectura, que los niños repetidores no lograban dominar. Por esta razón, el autor se abocó a la tarea de aislar dichos procesos, determinando en qué medida cada uno de ellos contribuye al aprendizaje de la lectura.

Después de una serie de pruebas y estudios piloto, estableció como procesos básicos los siguientes:

- 1.- Coordinación visomotora
- 2.- Memoria inmediata (visual)
- 3.- Memoria motora
- 4.- Memoria auditiva
- 5.- Memoria lógica
- 6.- Pronunciación
- 7.- Coordinación motora
- 8.- Índice de atención y fatigabilidad

A través de un análisis factorial, Filho concluyó que todos estos procesos confluyen en un factor general que él llamó Índice de Madurez para la lectoescritura. También estableció que los puntajes obtenidos en cada proceso eran independientes de la edad del niño, así como de su cociente intelectual.

Con base en lo anterior, Filho conformó la versión

final de un instrumento que denominó Test ABC y que tiene como objetivo: "Clasificar a los niños por su real capacidad para aprender a leer y escribir, permitiendo la organización de clases selectivas y el estudio de casos individuales".

La prueba está constituida por ocho subtests que corresponden a los ocho procesos antes mencionados. Se aplica individualmente en un tiempo promedio de ocho minutos, para un rango de edad entre cinco y doce años.

La prueba ofrece un perfil de la ejecución en cada subtest, así como un puntaje general que va de 0 a 24 puntos. Este puntaje permite obtener la siguiente clasificación diagnóstica:

18 puntos o más: El niño aprenderá a leer y escribir en un semestre lectivo sin dificultad.

Entre 11 y 16 puntos: EL aprendizaje se realizará normalmente en un año.

De 8 a 10 puntos: Aprenderá a leer con dificultad, exigiendo en la mayoría de los casos un trabajo especial.

7 puntos o menos: La enseñanza escolar común será totalmente improductiva.

La prueba de Filho ha sido administrada en México, en los jardines de niños oficiales, para determinar si el niño posee la madurez necesaria para su ingreso a la primaria.

Prueba Gestáltica de Aprestamiento para la Escuela de Anton Brenner (1964).

Esta prueba fue desarrollada por Anton Brenner en 1964 y tiene como objetivo determinar si el niño tiene las habilidades necesarias para tener éxito en el aprendizaje de

la lectoescritura y las matemáticas, en el nivel inicial de la primaria.

Parte del supuesto de que a mayor desarrollo perceptual y conceptual, mayor será el aprestamiento para el trabajo académico.

Se aplica desde los cinco hasta los siete años de edad y la interpretación del resultado depende del periodo del año escolar en que se aplique, esto es, al inicio, en un periodo intermedio o al final del ciclo escolar.

Su aplicación es individual y requiere un tiempo promedio de cinco minutos.

Las áreas que evalúa son las siguientes:

- 1.- Producción de número
- 2.- Reconocimiento de número
- 3.- Reproducción de una figura
- 4.- Reproducción de una oración
- 5.- Dibujo de una figura humana

El resultado que ofrece el Antcn Brenner es un puntaje natural que permite determinar si el niño se encuentra preparado para la escuela, si se encuentra en un nivel superior, o bien es necesario darle instrucción adicional.

#### El Inventario de Ejecución Académica: IDEA

El IDEA fue desarrollado por Macotela, Bermúdez, Casañeda y Rodríguez desde 1984, quedando lista la versión experimental del instrumento en 1986.

Su objetivo consiste en detectar deficiencias respecto de las habilidades requeridas para el dominio de la lectura, escritura y matemáticas y se aplica a niños que han cursado el primero, segundo o tercer año de enseñanza básica.

El desarrollo del IDEA responde a la carencia de



herramientas evaluativas acordes a la población mexicana, así como a la necesidad de contar con instrumentos que vinculen efectivamente el diagnóstico con el tratamiento de problemas asociados a la lectura, la escritura y las matemáticas.

La confiabilidad del IDEA fue obtenida a través de dos procedimientos para estimar la consistencia interna:

Se utilizó la técnica de división por mitades de los reactivos por área y por grado, obteniéndose un coeficiente de consistencia interna promedio de .80. Posteriormente se hizo un análisis de correlación de por pares de áreas y por grados, obteniéndose una correlación promedio alta y positiva de .60.

Se realizó un análisis de reactivos por subprueba, por instrumento y global, empleando el coeficiente alfa.

La validez del inventario se determinó a través del juicio de expertos (validez de contenido) y la validación social a través de profesionales.

En el primer caso, se ponderaron las opiniones de los expertos utilizando la técnica de análisis de contenido sugerida por Goode y Hatt (1974), citado en Macotela, Bermúdez y Castañeda (1991).

En el segundo caso, se aplicó un cuestionario a 40 profesionales dedicados a las funciones de diagnóstico y tratamiento de niños con problemas de aprendizaje y bajo rendimiento académico con el fin de determinar necesidades reales de construcción de un instrumento como el IDEA.

Los resultados indicaron congruencia entre los tipos de problemas más frecuentes que atienden los profesionales y los aspectos que evalúa el IDEA, así como entre el con-

tenido del IDEA y las características que estos profesionales consideran deben poseer los instrumentos de evaluación que requieren.

Las áreas y aspectos evaluados por el IDEA son los siguientes:

En el área de lectura se evalúan lectura en silencio y comprensión, así como lectura oral y comprensión. En escritura se evalúa copia, dictado y redacción. En matemáticas se evalúa numeración, fracciones, sistema decimal, operaciones y solución de problemas.

Los datos ofrecidos por el instrumento permiten determinar en qué aspectos de estas áreas se encuentra deficiente el niño. Asimismo, los datos sientan las bases para el desarrollo de programas correctivos que coadyuven a la superación de las deficiencias.

El IDEA se aplica de manera individual en un promedio de cuarenta y cinco minutos. Los datos provienen de la observación directa del desempeño, las respuestas a los reactivos de prueba y productos permanentes. Se procede a un análisis general de aciertos y a un análisis fino de errores. Con base en las frecuencias absolutas y relativas se integran los datos en perfiles que permiten señalar prioridades para la corrección de deficiencias.

#### Cuestionario de Habilidades precurrientes para la lectura (1988)

Como resultado de la aplicación de Filho y Anton Brenner a una muestra de 24 niños de un CENDI y de la relación de los resultados en estos dos instrumentos con el IDEA; así como de la revisión de la bibliografía referente al tema, se identificaron 29 habilidades que fueron incluidas en un

cuestionario que se aplicó a 40 jueces, con el fin de que ellos determinaran la relevancia de cada una de estas habilidades para el aprendizaje de la lectura.

Existía una escala de tres puntos para ser aplicada a cada habilidad: 1, si la habilidad se consideraba indispensable; 2, si se le consideraba opcional y; 3, si se le consideraba irrelevante.

Asimismo, el cuestionario contenía un espacio adicional para que el entrevistado hiciera los comentarios que considerara pertinentes.

Instrumento para evaluar habilidades precurrentes para la lectura. Vega, (1989)

El resultado final de la confrontación de Filho y Anton Brenner con IDEA, de la revisión de la bibliografía y de la concordancia en la opinión de los jueces fue el contenido de un instrumento que se denominó: Instrumento para evaluar habilidades precurrentes para la lectura (EPLÉ).

El instrumento quedó conformado por los siguientes subtests:

- 1.- Pronunciación correcta de los sonidos del habla.
- 2.- Discriminación de sonidos.
- 3.- Análisis y síntesis auditivos
- 4.- Recuperación de nombres ante la presentación de láminas
- 5.- Seguimiento de instrucciones
- 6.- Conocimiento del significado de las palabras
- 7.- Comprensión de sinónimos, antónimos y palabras supraordinadas

8.- Repetición de un cuento,captando las ideas principales y los detalles

9.- Diferencia entre dibujo y texto

10.-Expresión espontánea

El objetivo del instrumento consiste en detectar aquellas habilidades que el niño posee y que lo posibilitan para acceder al aprendizaje de la lectura.Asimismo,se pretende detectar aquellas habilidades que es necesario entrenar en el sujeto para que el aprendizaje de la lectura sea realizado con éxito

El EPLE se aplica de manera individual, en un promedio de 20 minutos.Los resultados que arroja pueden traducirse a porcentajes.De igual manera,como resultado de la aplicación se cuenta con las bases para traducir los datos crudos a percentiles.

Puede obtenerse,de manera directa,un perfil que permite señalar aquellas áreas que son prioritarias para la elaboración de un programa de entrenamiento.

**A N E X O 2**

**CUESTIONARIO DE HABILIDADES PRECURRENTES  
DE LECTURA**

**CUESTIONARIO DE HABILIDADES PRECURRENTES  
PARA LA LECTURA**

Profesión \_\_\_\_\_

Fecha \_\_\_\_\_

El presente cuestionario tiene por objeto identificar aquellas habilidades que se considera que un niño debe dominar para acceder con éxito al aprendizaje de la lectura, a través de la experiencia de los profesionales relacionados con el área.

Para lograr este fin, se pretende que psicólogos, pedagogos, y maestros de primer año de primaria y tercero de preescolar, identifiquen, a través de su propia experiencia, aquellas habilidades que consideran indispensable que un niño domine para poder aprender a leer.

Por lo tanto, se solicita atentamente a usted, que en el siguiente listado de habilidades, ponga a continuación de cada habilidad, un 1, si considera que dicha habilidad es indispensable; un 2, si la considera opcional; y un 3 si la considera irrelevante.

**HABILIDAD**

1. Identificación de sonidos (verbales y no verbales) \_\_\_\_\_
2. Discriminación de sonidos \_\_\_\_\_
3. Habilidad para pronunciar correctamente sonidos del habla, de manera aislada \_\_\_\_\_
4. Habilidad para sintetizar palabras (al escuchar sus componentes) \_\_\_\_\_
5. Habilidad para analizar palabras (al escucharlas) \_\_\_\_\_

6. Habilidad para aparear símbolos alfabéticos al sonido \_\_\_\_\_
7. Habilidad para sintetizar fonéticamente palabras impresas \_\_\_\_\_
8. Habilidad para analizar fonéticamente palabras impresas \_\_\_\_\_
9. Conocimiento de palabras específicas que denotan relaciones abstractas (preposiciones, conjunciones) \_\_\_\_\_
10. Uso correcto de las reglas particulares acerca del orden de las palabras, en una comunicación \_\_\_\_\_
11. Uso correcto de las relaciones gramaticales entre las palabras, en una comunicación \_\_\_\_\_
12. Conocimiento del contexto en que las palabras son utilizadas \_\_\_\_\_
13. Recuperación de nombres ante la presentación de láminas \_\_\_\_\_
14. Poder seguir en orden una serie de instrucciones \_\_\_\_\_
15. Poder describir el significado de una palabra ante su enunciación oral \_\_\_\_\_
16. Conocimiento de signos transformacionales que se asignan a los enunciados ( ; ! ? ; ) \_\_\_\_\_
17. Vocabulario rico en términos del número de palabras \_\_\_\_\_
18. Vocabulario rico en términos de su diversidad \_\_\_\_\_
19. Poder captar sinónimos, antónimos y palabras supra-ordinadas (ante un cuestionamiento hecho de manera oral) \_\_\_\_\_
20. Manejo de códigos (símbolos como E, no estacionarse) \_\_\_\_\_
21. Habilidad para reproducir etiquetas verbales y asociarlas a estímulos visuales \_\_\_\_\_

- 22. Poder seguir instrucciones, llevando a cabo exactamente la conducta requerida por la instrucción \_\_\_\_\_
- 23. Poder captar absurdos (por ej: los elefantes vuelan) \_\_\_\_\_
- 24. Poder describir y reproducir un cuento, captando las ideas principales y los detalles \_\_\_\_\_
- 25. Poder elaborar inferencias y juicios, después de haber escuchado un cuento \_\_\_\_\_  
 Poder relatar un acontecimiento (expresión espontánea) teniendo: \_\_\_\_\_
- 26. Uso adecuado de sustantivos, verbos adjetivos, adverbios, pronombres y palabras relacionales \_\_\_\_\_
- 27. Una adecuada secuenciación de ideas \_\_\_\_\_
- 28. Riqueza, en términos de significado, de las ideas expresadas \_\_\_\_\_
- 29. Una elaboración gramatical adecuada \_\_\_\_\_

En los siguientes renglones, escriba por favor, aquellas habilidades que usted considera indispensables y que no se encuentran en el listado anterior.

---



---



---



---

¡MUCHAS GRACIAS POR SU COOPERACION!

A T E N T A M E N T E

\_\_\_\_\_  
 Lic. Lizbeth O. Vega Pérez.



**A N E X O 3**

**INSTRUMENTO PARA EVALUAR HABILIDADES  
PRECURRENTES DE LECTURA**

**INSTRUMENTO PARA EVALUAR HABILIDADES PRECURRENTES  
DE LECTURA (EPL)**

**LIZBETH ABDULIA VEGA PEREZ (1989)**

**Registro de derechos de autor 5541/91**

INSTRUMENTO PARA EVALUAR HABILIDADES  
PRECURRENTES PARA LA LECTURA (EPLE)

Lizbeth O. Vega F6rez (1989)

PRESENTACION

Durante d6cadas ha prevalecido un considerable inter6s por asegurar el 6xito del ni6o en el aprendizaje de la lectura.

Como resultado de este inter6s han surgido diversos instrumentos de evaluaci6n que tienen como finalidad ubicar el nivel de dominio del ni6o en habilidades que se suponen relacionadas con la ejecuci6n real en el 6rea mencionada, con el fin de predecir el 6xito en su aprendizaje.

En nuestro pa6s, el instrumento m6s utilizado es el test ABC de Laurencho Filho (1960), el cual se aplica actualmente a los ni6os que egresan del jard6n de ni6os, como requisito para su ingreso a la primaria.

Un estudio exploratorio realizado en un centro de desarrollo infantil (Macotella y Vega, 1987), evidenci6 la falta de relaci6n entre los resultados obtenidos en el test de Filho y la ejecuci6n real de los ni6os en lectoescritura.

Como resultado de este estudio, y tomando en consideraci6n las decisiones que se toman basadas en un instrumento que al parecer no ofrece indicadores reales de la habilidad del ni6o para la ejecuci6n en lectoescritura, se contempl6 la necesidad de un instrumento que alternativo que s6 cubra

el propósito planteado.

Por tal razón se elaboró el presente instrumento que tiene como objetivos:

1) Determinar la presencia o ausencia de habilidades precurrentes para la lectura.

2) Predecir la ejecución posterior en lectura.

3) Proveer las bases para el desarrollo de secuencias instruccionales que puedan fortalecer las habilidades identificadas como deficientes.

4) Coadyuvar a prevenir o remediar los problemas que impiden la adquisición exitosa de la lectura.

Las habilidades que conforman el presente instrumento fueron seleccionadas con base en las siguientes fuentes:

1) Correlación de los resultados de cada subtest de la Prueba de Filho (1960) y la Prueba de Aprestamiento para la Escuela de Anton Brenner (1964), con el Inventario de Ejecución Académica de Macotela, Bermúdez, Castañeda y Rodríguez (1986). Esta última evalúa la ejecución real de los niños en lectura, escritura y matemáticas.

2) Revisión bibliográfica, identificando aquellas habilidades de las cuales se reporta una clara relación con la ejecución en lectura.

3) Combinando estas dos fuentes se elaboró un listado de habilidades que fue distribuido entre 40 jueces, expertos en el área, con el fin de que emitieran su opinión sobre la pertinencia de las habilidades seleccionadas.

Como resultado de este último paso, se seleccionaron 11 habilidades, que fueron traducidas a los 10 subtests que

conforman el Instrumento de Evaluación de Precurrentes de Lectura (EPLÉ).

#### DESCRIPCIÓN

El EPLÉ consta de 10 subtests, cada uno de los cuales mide una habilidad diferente, que según las fuentes mencionadas está relacionada con la ejecución en lectura.

Las habilidades que mide cada subtest son las siguientes:

Subtest 1 . Pronunciación Correcta de Sonidos del Habla.

Subtest 2 . Discriminación Auditiva.

Subtest 3 . Análisis y Síntesis Auditivos

Subtest 4 . Recuperación de Nombres ante la Presentación de Láminas.

Subtest 5 . Seguimiento de Instrucciones.

Subtest 6 . Conocimiento del Significado de las Palabras.

Subtest 7 . Comprensión de Sinónimos, Antónimos y Palabras Supraordinadas.

Subtest 8 . Repetición de un Cuento, captando las ideas principales y los detalles.

Subtest 9 . Diferenciación entre Dibujo y Texto.

Subtest 10. Expresión Espontánea.

Cada subtest consta de instrucciones de aplicación y reactivos, al final de cada uno de ellos existe una sección para anotar el puntaje crudo obtenido, el porcentaje de aciertos, si el niño entendió la instrucción o no y comentarios.

El subtest 4, consta además de una lámina, por medio de la cual, el niño debe identificar los objetos que se le piden.

El subtest 9 consta de 5 láminas, para que el niño realice la diferenciación entre el dibujo y el texto que se le presentan.

Para el subtest 8 se incluye un cuento que se lee al niño y que él debe repetir lo mejor posible.

El número de reactivos que componen cada subtest es el siguiente:

SUBTEST	REACTIVOS	PUNTAJE MAXIMO
1	15	15
2	10	10
3	20	20
4	10	10
5	10	10
6	10	20
7	15	20
8	10	10
9	10	10
10	5	10
TOTAL	115	135

El resultado que ofrece el EPLE es un puntaje crudo, que puede traducirse a porcentajes.

Asimismo, se ofrece un perfil de la ejecución del niño en cada una de las áreas evaluadas. La utilidad de este perfil consiste en poder determinar las habilidades que requieren el desarrollo de secuencias instruccionales que coadyuvan a prevenir y/o remediar deficiencias en la ejecución de la lectura.

INSTRUMENTO PARA EVALUAR HABILIDADES PRECURRENTES  
PARA LA LECTURA (EPL)

Lizbeth D. Vega Perez (1989)

INSTRUCTIVO DE APLICACION

INSTRUCCIONES GENERALES: En cada subtest se incluye la instrucción que es necesario dar al niño para que ejecute la conducta que se espera de él. Por favor, lea la instrucción exactamente como se especifica. Si el niño da muestras de no haber comprendido la instrucción, repítala exactamente igual, si sigue sin comprenderla, traduzca a vocablos comprensibles para el niño dicha instrucción. En este último caso, escriba en el protocolo, en el espacio destinado a este fin, EXACTAMENTE lo que usted dijo al niño. NO de instrucción adicional.

Para cada subtest se incluye una sección, en el protocolo en donde usted deberá anotar si el niño comprendió la instrucción a la primera o a la segunda oportunidad, o si fue necesario traducírsela.

Con el fin de llevar a cabo una depuración de instrucciones, así como una especificación de los criterios de calificación, solicito a usted anote EXACTAMENTE la respuesta del niño en cada reactivo, en el espacio destinado a este fin.

Por favor, recuerde, es necesario, al inicio de la

aplicación, establecer una buena relación con el niño. Así que se podrá iniciar comentando algún acontecimiento intrascendente con él, con el fin de obtener mayor disponibilidad y una mejor ejecución de su parte.

Puede iniciar las instrucciones diciendo: "Vamos a hacer unos juegos con unas palabras, vas a ver que es muy divertido. Si hay algo que no entiendas de lo que yo te voy a decir, no te preocupes, sólo dímelo".

Al iniciar la aplicación, anote en el protocolo, los datos que se piden del niño.

Al finalizar la aplicación, califique de acuerdo al instructivo anexo.

Si se desea trazar un perfil de ejecución, traduzca los resultados a porcentajes para poder trazar éste en la cartula del protocolo.



## INSTRUCCIONES ESPECIFICAS

### SUBTEST 1. PRONUNCIACION CORRECTA DE SONIDOS DEL HABLA.\*

Instrucciones: Te voy a decir unas palabras y quiero que tú repitas cada palabra después de que yo te la diga. ¿Listo?. Por ejemplo: si yo te digo "flor", ¿tú qué me contestas?

Aplicador: Dé la instrucción y la primera palabra de ejemplo. Si el niño dá la respuesta correcta, diga "Muy bien" y proceda a emitir las palabras que comprenden los reactivos. Si el niño no responde o dá una respuesta incorrecta diga: "No, lo que tú tenías que haberme dicho es "flor", porque es la palabra que yo te dije y tú tienes que repetir la palabra que yo te diga. A ver, si yo te digo "ella", ¿tú qué me tienes que decir?". Sea correcta o no la respuesta del niño, diga: "Muy bien, vamos a ver otras palabras" y proceda con los reactivos del subtest. Si el niño responde a la simple emisión de la palabra, prosiga así, si no, puede agregar antes de cada palabra: "A ver, Carlitos, repite:...".

Para los ejemplos, tome como respuesta correcta el que el niño emita la palabra, aunque la pronuncie mal. Estos reactivos de ejemplo no reciben calificación.

#### REACTIVOS\*

Gis (Xi Sf)	Flan (Fli)
Real (RRiLf)	Alto (Ltf)
Olmo (LfiMi)	Baño (Biñi)
Pedro (Dri)	Blusa (Bli)
Grito (GriFi)	Mixto (KsfTi)
Perfil (RfiTi)	Araña (Riñi)

Objeto (BfXi)

Flebeyo (Pli)

Desglosa (SfGli)

\*Los reactivos incluidos en este subtest fueron tomados de Gámiz, L., Díaz, M. (1989): INEAMUS. Evaluación de la articulación por el método de la unidad silábica. Tesis de licenciatura. México: Fac. de Psicología. U.N.A.M.

## SUBTEST 2. DISCRIMINACION DE SONIDOS.

Instrucciones: Te voy a decir unas palabras, escúchalas con atención y dime si suenan igual o diferente.

Aplicador: Decir un par de palabras por vez y esperar respuesta del niño, de ser necesario pregunte en cada ocasión: "¿Suenan igual o diferente?". Puede también repetir cada par una sola vez.

### REACTIVOS

Fan-ban

Corredor-comedor

Día-tía

Paleta-paleta

Fata-bata

Besará-pesará

Rama-rama

Alemán-ademán

Mono-mono

Panal-banal

## SUBTEST 3. ANALISIS Y SINTESIS AUDITIVAS.

a) Síntesis;

Instrucciones: Escucha con atención, te voy a decir unas palabras, separadas en sus partes y tú me vas a repetir cada palabra, pero completa. ¿Listo?

Aplicador: Pronuncie cada palabra, dejando aproximadamente un segundo entre sílaba y sílaba y espere la respuesta del niño a cada palabra. Puede repetir cada palabra una sola vez.

### REACTIVOS

Co-che

Te-ma

Ca-rre-ta

Co-ro-na

Ro-pe-ro

Te-lé-fo-no

La-pi-ce-ro

Ce-ni-ce-ro

Te-le-vi-sión

Des-ar-ma-dor

b) Análisis:

Instrucciones : Ahora te voy a decir unas palabras que están completas y quiero que tú las descompongas en sus partes ¿Listo?

Aplicador : Pronuncie claramente cada palabra sin hacer pausas entre las partes y espere la respuesta del niño a cada una de ellas. Puede repetir cada palabra una sola vez.

#### REACTIVOS

Ante ojos

Sobre cargo

Inter personal

Tele foto

Auto pista

Cuenta gotas

Marca pasos

Ante sala

Porta aviones

Cumple años

#### SUBTEST 4. RECUPERACION DE NOMBRES ANTE LA PRESENTACION DE LAMINAS

Instrucciones: Te voy a enseñar unas fotos de algunos objetos, yo te voy a señalar cada una y tú me vas a decir cómo se llama ¿Listo?.

Aplicador : Señale cada objeto de la ilustración en el orden en que se especifica y espere la respuesta del niño. Si el niño tarda más de cinco segundos en responder, puede preguntar: "Cómo se llama esto, Juanito", una sola vez para cada objeto.

## REACTIVOS

Ventana	Cortina
Periódico	Cuadro
Televisión	Florero
Carriola	Librero
Mesita	Lámpara

## SUBTESTS. SEGUIMIENTO DE INSTRUCCIONES

Instrucciones : Quiero que tú hagas exactamente lo que yo te voy a decir, lo que te diga primero, lo haces primero y lo que te diga después, lo haces después. ¿Listo?

Aplicador : Repita COMPLETA cada serie de instrucciones, sin hacer pausas entre ellas y espere la respuesta del niño. Puede repetirse cada serie COMPLETA una sola vez. Las instrucciones generales del subtest pueden repetirse textualmente una sola vez y/o traducirse; pero las series de instrucciones particulares de este subtest NO se traducen.

## REACTIVOS

1. Párate
2. Camina hacia la puerta, abre la puerta
3. Cierra la puerta, ven hacia acá, siéntate
4. Toma el papel, toma el crayón, haz un dibujo, dame el papel

## SUBTEST 6. CONOCIMIENTO DEL SIGNIFICADO DE LAS PALABRAS

Instrucciones : Escucha con atención, yo te voy a decir unas palabras y tú me tienes que decir qué quiere decir cada una de ellas.

Aplicador : Diga cada palabra esperando la respuesta del niño. Si el niño duda o tarda en contestar, usted puede instigar la respuesta diciendo: "Carlitos, qué es o cómo es un(a)...".

ANOTE EXACTA Y TEXTUALMENTE LA RESPUESTA DEL NIÑO A CADA PALABRA.

REACTIVOS

Flor	Casa
Libro	Suéter
Bebe	Lápiz
Sonaja	Carro
Perro	Papá

SUBTEST 7. COMPRENSION DE SINONIMOS, ANTONIMOS Y PALABRAS SUPRAORDINADAS

a) Sinónimos.

Instrucciones: Fíjate bien, yo te voy a decir unas palabras y tú me vas a decir para cada palabra, otra que quiera decir lo mismo. Por ejemplo, si yo te digo bebé, ¿tú qué me contestas?

Aplicador: Dé el ejemplo y espere la respuesta del niño; si el niño da la respuesta correcta "nene", usted diga "Muy bien, así es como quiero que me contestes". Si no, dé usted la respuesta correcta y dígame: "tú me tenías que decir "nene" porque un nene es un bebé". Proceda con las siguientes palabras. Para cada palabra, diga la palabra y espere la respuesta del niño; si ésta tarda, diga "Fedrito, dime algo que sea lo mismo que..." sólo una vez y espere respuesta. Si no hay respuesta, pase a la siguiente palabra.

ANOTE EXACTA Y TEXTUALMENTE CADA RESPUESTA DEL NIÑO

REACTIVOS

Pregunta:	Respuesta:
Hogar	Casa
Can	Perro

Oveja

Borrego

Asno

Eurro

Terminado

Acabado

b) Antónimos

Instrucciones: Ahora te voy a decir unas palabras y tú me vas a decir para cada una, otra que quiera decir lo contrario. Por ejemplo, si yo te digo "blanco", ¿tú que me contestas?

Aplicador: Dé el ejemplo y espere la respuesta del niño, si la respuesta es correcta, "negro", diga: "Muy bien, así es como quiero que contestes", si no, diga: "Tú me tenías que haber dicho "negro" porque negro es lo contrario de blanco, vamos a ver otra palabra. A ver, si yo te digo: "sucio" tú qué me dices" Sea correcta o no la respuesta del niño, diga "muy bien" y proceda con los reactivos del subtest.

ANOTE EXACTA Y TEXTUALMENTE CADA RESPUESTA DEL NIÑO

Pregunta

Respuesta

Día

Noche

Fácil

Difícil

Arriba

Abajo

Flaco

Gordo

Lento

Rápido

c) Palabras Supraordinadas (conceptos)

Aplicador: En este subtest en particular, la instrucción va a ser dada directamente para cada reactivo, sin dar instrucción general. En caso de no obtener respuesta del niño, puede repetir cada instrucción una sola vez. No dé instrucción adicional.

ANOTE EXACTA Y TEXTUALMENTE CADA RESPUESTA DEL NIÑO

1. ¿En qué se parecen un perro, un gato y un ratón? (animales)
2. ¿En qué se parecen una margarita, una rosa y una azucena? (flores).
3. ¿En qué se parecen un plátano, una naranja y un durazno? (frutas).
4. ¿En qué se parecen un coche, un avión y un barco? (medios de transporte).
5. ¿En qué se parecen un piano, una guitarra y un violín? (instrumentos musicales).

#### SUBTEST 8. REPETICION DE UN CUENTO CAPTANDO LAS IDEAS PRINCIPALES Y LOS DETALLES

Instrucciones: Pon mucha atención, te voy a contar un cuento y quiero que tú me lo repitas después de que yo termine. Fíjate bien. ¿Listo?

Aplicador: Lee el cuento despacio y enfatizando las ideas principales y los detalles. Espere la respuesta del niño.

ANOTE EXACTA Y TEXTUALMENTE LA RESPUESTA DEL NIÑO

CUENTO:

HECTOR TIENE UN OSITO DE PELUCHE. EL OSITO SE LLAMA PADI, ES NEGRO Y PEQUEÑO. HECTOR LO QUIERE MUCHO. A VECES LO LLEVA A LA ESCUELA Y TODAS LAS NOCHES DUERME CON EL.

#### SUBTEST 9. DIFERENCIA ENTRE DIBUJO Y TEXTO

Instrucciones: Te voy a enseñar unas ilustraciones y te voy a hacer unas preguntas, tú me tienes que señalar lo que yo te pregunte ¿Listo?

Aplicador: Enseñe cada ilustración y pregunte al azar:

"A ver, señálame dónde hay un o unas...."

"Ahora señálame donde dice...."

Para cada ilustración, dé instrucción y espere respuesta del niño. Si la respuesta tarda, puede repetir la instrucción una sola vez. Haya o no respuesta, no dé instrucción adicional.

#### SUBTEST 10. EXPRESION ESPONTANEA.

Instrucciones: "A ver Juanito, pláticame qué hiciste hoy antes de venir para acá".

Aplicador: Dé la instrucción y espere respuesta del niño. Si esta tarda, puede repetir la instrucción. Si la respuesta del niño es un solo enunciado, usted puede instigar una respuesta más completa, diciendo: "qué más" o "cómo, a ver dime".

En este caso particular, es muy importante obtener la mejor respuesta por parte del niño. Instiguelo con palabras amables y cariñosas, mostrándose interesado (a) e incluso haciéndole pequeñas caricias.

Por favor: ANOTE EXACTA Y TEXTUALMENTE LA RESPUESTA DEL NIÑO, ASI COMO SUS PALABRAS Y COMENTARIOS, EN CASO DE HABER SIDO NECESARIOS PARA INSTIGAR UNA MEJOR RESPUESTA.



INSTRUMENTO PARA EVALUAR HABILIDADES PRECURRENTES  
PARA LA LECTURA (EPLE)

Lizbeth O. Vega Pérez (1989)

PROTOCOLO

Nombre del niño \_\_\_\_\_

Edad \_\_\_\_\_ años \_\_\_\_\_ meses Grado escolar \_\_\_\_\_

Nombre del padre \_\_\_\_\_ Edad \_\_\_\_\_

Ocupación \_\_\_\_\_ Escolaridad \_\_\_\_\_

Nombre de la madre \_\_\_\_\_ Edad \_\_\_\_\_

Ocupación \_\_\_\_\_ Escolaridad \_\_\_\_\_

Dirección \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ Teléfono \_\_\_\_\_

Motivo de la evaluación \_\_\_\_\_

Fecha de aplicación \_\_\_\_\_

Inicio \_\_\_\_\_ Término \_\_\_\_\_

Nombre y profesión del aplicador \_\_\_\_\_

PERFIL DE EJECUCION

P	100
a	90
r	80
c	70
e	60
n	50
t	40
a	30
j	20
e	10
s	0
	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
	subtests

Firma \_\_\_\_\_ Ced. Prof \_\_\_\_\_

**INSTRUMENTO PARA EVALUAR HABILIDADES PRECURRENTES  
PARA LA LECTURA (EPL)**

Lizbeth O. Vega Pérez (1989)

**PROTOCOLO**

**SUBTEST 1. PRONUNCIACION CORRECTA DE SONIDOS DEL HABLA**

Reactivo	Rs del niño	C	I
Gis	_____	_____	_____
Flan	_____	_____	_____
Real	_____	_____	_____
Alto	_____	_____	_____
Baño	_____	_____	_____
Olmo	_____	_____	_____
Pedro	_____	_____	_____
Biusa	_____	_____	_____
Grito	_____	_____	_____
Mixto	_____	_____	_____
Ferfil	_____	_____	_____
Araña	_____	_____	_____
Objeto	_____	_____	_____
Plebeyo	_____	_____	_____
Desglosa	_____	_____	_____

Total de aciertos \_\_\_\_\_ % \_\_\_\_\_

Comprendió instrucción 1 2 \_\_\_\_\_

Comentarios \_\_\_\_\_

**SUBTEST 2. DISCRIMINACION DE SONIDOS.**

Reactivo	C	I
Fan-ban	_____	_____

Día-tía	_____	_____
Pata-bata	_____	_____
Rama-rama	_____	_____
Mono-mono	_____	_____
Corredor-comedor	_____	_____
Paleta-paleta	_____	_____
Besará-pesará	_____	_____
Alemán-ademán	_____	_____
Panal-banal	_____	_____
Total de aciertos		_____ %

Comprendió instrucción \_\_\_\_\_ 1 \_\_\_\_\_ 2 \_\_\_\_\_

Si tradujo \_\_\_\_\_

Comentarios \_\_\_\_\_

**SUBTEST 3. ANALISIS Y SINTESIS AUDITIVAS.**

a) SINTESIS

Reactivo	C	I
Co-che	_____	_____
Te-na	_____	_____
Ca-rre-ta	_____	_____
Co-ro-na	_____	_____
Ro-pe-ro	_____	_____
Te-lé-fo-no	_____	_____
La-pi-ce-ro	_____	_____
Ce-ni-ce-ro	_____	_____
Te-le-vi-sión	_____	_____
Des-ar-ma-dor	_____	_____
Total de aciertos		_____ %

Comprendió instrucción \_\_\_\_\_ 1 \_\_\_\_\_ 2 \_\_\_\_\_

Si tradujo \_\_\_\_\_

Comentarios \_\_\_\_\_

b) Análisis

Reactivo	C	I
Anteojos	_____	_____
Sobrecargo	_____	_____
Interpersonal	_____	_____
Telefotó	_____	_____
Autopista	_____	_____
Cuentagotas	_____	_____
Marcapasos	_____	_____
Antesala	_____	_____
Portaaviones	_____	_____
Cumpleaños	_____	_____
Total de aciertos		_____ % _____

Comprendió instrucción \_\_\_\_\_ 1 \_\_\_\_\_ 2 \_\_\_\_\_

Si tradujo \_\_\_\_\_

Comentarios \_\_\_\_\_

SUBTEST 4. RECUPERACION DE NOMBRES ANTE LA PRESENTACION DE LAMINAS.

Reactivo	C	I
1. Ventana	_____	_____
2. Cortina	_____	_____
3. Periódico	_____	_____
4. Cuadro	_____	_____
5. Televisión	_____	_____
6. Florero	_____	_____
7. Carreola	_____	_____
8. Librero	_____	_____
9. Mesita	_____	_____
10. Lámpara	_____	_____

Total de aciertos \_\_\_\_\_ % \_\_\_\_\_

Comprendió instrucción \_\_\_\_\_ 1 \_\_\_\_\_ 2 \_\_\_\_\_

Si tradujo \_\_\_\_\_

Comentarios \_\_\_\_\_

**SUBTEST 5. SEGUIMIENTO DE INSTRUCCIONES.**

Respuestas: C I

1. 1

2. 1 2

3. 1 2 3

4. 1 2 3 4

Total de aciertos \_\_\_\_\_ % \_\_\_\_\_

Comprendió instrucción \_\_\_\_\_ 1 \_\_\_\_\_ 2 \_\_\_\_\_

Comentarios \_\_\_\_\_

**SUBTEST 6. CONOCIMIENTO DEL SIGNIFICADO DE LAS PALABRAS.**

ANOTE EXACTA Y TEXTUALMENTE CADA RESPUESTA DEL NIÑO.

Flor \_\_\_\_\_

Casa \_\_\_\_\_

Libro \_\_\_\_\_

Suéter \_\_\_\_\_

Bebé \_\_\_\_\_

Lápiz \_\_\_\_\_

Sonaja \_\_\_\_\_

Carro \_\_\_\_\_

Ferrocarril \_\_\_\_\_

Papá \_\_\_\_\_

Total de aciertos \_\_\_\_\_ % \_\_\_\_\_

Comprendió instrucción \_\_\_\_\_ 1 \_\_\_\_\_ 2 \_\_\_\_\_

Si tradujo \_\_\_\_\_

Comentarios \_\_\_\_\_

**SUBTEST 7. COMPRENSION DE SINONIMOS, ANTONIMOS Y PALABRAS SUPRAORDINADAS.**

ANOTE EXACTA Y TEXTUALMENTE CADA RESPUESTA DEL NIÑO.

a) Sinónimos

Hogar \_\_\_\_\_ Oveja \_\_\_\_\_

Can \_\_\_\_\_ Asno \_\_\_\_\_

Terminado \_\_\_\_\_

b) Antónimos

Día \_\_\_\_\_ Fácil \_\_\_\_\_

Arriba \_\_\_\_\_ Flaco \_\_\_\_\_

Lento \_\_\_\_\_

c) Palabras Supraordinadas (conceptos)

Animales \_\_\_\_\_

Flores \_\_\_\_\_

Frutas \_\_\_\_\_

Medios de Transporte \_\_\_\_\_

Instrumentos Musicales \_\_\_\_\_

Total de aciertos \_\_\_\_\_ % \_\_\_\_\_

Comprendió instrucción \_\_\_\_\_ 1 \_\_\_\_\_ 2 \_\_\_\_\_

Si tradujo \_\_\_\_\_

Comentarios \_\_\_\_\_

**SUBTEST 8. REPETICION DE UN CUENTO, CAPTANDO LAS IDEAS PRINCIPALES Y LOS DETALLES.**

ANOTE EXACTA Y TEXTUALMENTE LA RESPUESTA DEL NIÑO.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Total de ideas principales \_\_\_\_\_ Total de detalles \_\_\_\_\_

Total de aciertos \_\_\_\_\_ % \_\_\_\_\_

**SUBTEST 9. DIFERENCIA ENTRE DIBUJO Y TEXTO.**

	Ilustración		Texto	
1.	C	I	C	I
2.	C	I	C	I
3.	C	I	C	I
4.	C	I	C	I
5.	C	I	C	I
			Total de aciertos _____ % _____	

Comprendió instrucción \_\_\_\_\_ 1 \_\_\_\_\_ 2 \_\_\_\_\_

Si tradujo \_\_\_\_\_

Comentarios \_\_\_\_\_

**SUBTEST 10. EXPRESION ESPONTANEA**

ANOTE EXACTA Y TEXTUALMENTE LA RESPUESTA DEL NIÑO.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Uso adecuado de sustantivos \_\_\_\_\_

Vocabulario rico en términos de:

Número \_\_\_\_\_

Diversidad \_\_\_\_\_

Elaboración gramatical adecuada \_\_\_\_\_

Adecuada secuenciación de ideas \_\_\_\_\_

% \_\_\_\_\_

Total de aciertos posibles EPLE \_\_\_\_\_

Total de aciertos \_\_\_\_\_ % \_\_\_\_\_

Conclusiones \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Firma \_\_\_\_\_



INSTRUMENTO PARA EVALUAR HABILIDADES PRECURRENTES  
PARA LA LECTURA (EPLE)

Lizbeth O. Vega Pérez (1989)

**INSTRUCTIVO DE CALIFICACION**

**SUBTEST 1. PRONUNCIACION CORRECTA DE SONIDOS DEL HABLA.**

Cada reactivo se califica con 1 ó 0. La palabra debe ser pronunciada por el niño EXACTAMENTE como lo marca el modelo. Cualquier cambio, por leve que parezca, es calificado como error.

Puntaje total para este subtest : 15 puntos.

**SUBTEST 2. DISCRIMINACION DE SONIDOS.**

Cada reactivo se califica con 1 ó 0.

a) Síntesis. Si la respuesta es correcta, el puntaje obtenido será 1, no importa que el reactivo haya sido contestado en la primera o segunda oportunidad. Evidentemente, la respuesta correcta será "diferente" cuando el par de palabras que integran el reactivo suenen diferente e "igual" cuando suenen igual.

Respuestas correctas:

Fan-ban	Diferente
Dia-tía	Diferente
Pata-bata	Diferente
Rama-rama	Igual
Mono-mono	Igual
Corredor-comedor	Diferente

Paleta-paleta	Igual
Besará-pesará	Diferente
Alemán-ademán	Diferente
Fanal-banal	Diferente

Puntaje total para este subtest: 10 puntos.

#### SUBTEST 3. ANALISIS Y SINTESIS AUDITIVAS.

Cada reactivo se califica con 1 ó 0.

a) Síntesis. La respuesta correcta es aquella en que el niño haya logrado decir la palabra completa y UNIDA, sin separar en sílabas o letras. No importa si fue en la primera o en la segunda oportunidad.

b) Análisis. la respuesta correcta es aquella en que el niño haya logrado separar claramente las partes diferenciables de la palabra. Pueden ser las dos palabras, que a su vez componen a cada palabra; o pueden descomponerla en sílabas.

Puntaje total para este subtest: 20 puntos.

#### SUBTEST 4. RECUPERACION DE NOMBRES ANTE LA PRESENTACION DE LAMINAS.

Cada reactivo se califica con 1 ó 0.

La respuesta correcta corresponde a la emisión del nombre del objeto que se esté señalando; no importa si este fue emitido en la primera o en la segunda oportunidad.

Puntaje total para este subtest: 10 puntos

#### SUBTEST 5. SEGUIMIENTO DE INSTRUCCIONES

Cada reactivo se califica con 1 ó 0.

Se toma como respuesta correcta cada instrucción ejecutada por el niño.

Aun cuando las series de instrucciones deben repetirse COMPLETAS por parte del examinador. Cada una de las ins-

trucciones que conforman cada serie recibe calificación.

Puntaje total para este subtest : 10 puntos.

#### SUBTEST 6. CONOCIMIENTO DEL SIGNIFICADO DE LAS PALABRAS

Cada reactivo se califica con 2,1 ó 0

Los criterios de calificación son los siguientes:

2 puntos: Cualquier respuesta que denote un buen conocimiento del significado de la palabra :

Cualquier característica principal, que permita diferenciar claramente el objeto definido de cualquier otro objeto, puede incluir características físicas o usos del objeto.

La enunciación del conjunto de objetos al cual pertenece el objeto que se está definiendo.

Dos ó más características del objeto, que en conjunto, den idea clara del objeto que es está definiendo.

Un sinónimo de la palabra que se está definiendo.

1 punto: Alguna característica del objeto que no permita diferenciarlo claramente.

Una o varias características del objeto que son demasiado concretas o poco relevantes.

Un uso del objeto, que no sea un uso principal.

0 puntos Respuestas incorrectas

Respuestas no totalmente incorrectas, pero que después de insistir son muy vagas.

Puntaje total para este subtest: 20 puntos.

**SUBTEST 7. COMPRENSION DE SINONIMOS, ANTONIMOS Y PALABRAS SUPRAORDINADAS.**

a) Sinónimos. Cada respuesta se califica con 1 ó 0

La respuesta correcta es aquella que muestra un buen sinónimo de la palabra. El que se da como ejemplo u otro.

Reactivo	Respuesta correcta
Hogar	casa
Can	perro
Oveja	borrego
Asno	burro
Terminado	acabado

b) Antónimos. Cada reactivo se califica con 1 ó 0

La respuesta correcta es aquella que sea un antónimo claro de la palabra.

Reactivo	Respuesta correcta
Día	noche
Fácil	difícil
Arriba	abajo
Flaco	gordo
Lento	rápido

c) Palabras supraordinadas (conceptos)

Cada reactivo se califica con 2, 1 ó 0 puntos. Cualquier concepto más general, que incluya a ambas palabras. (Generalización)

1 punto. Propiedades o características que sean compartidas por ambos objetos

0 puntos. Características específicas de cada objeto  
Características que los diferencien.

Puntaje total para este subtest : 20 puntos.

**SUBTEST 8. REPETICION DE UN CUENTO CAPTANDO LAS IDEAS PRINCIPALES Y LOS DETALLES**

Cada detalle recordado se califica con un punto.

Cada idea recordada se califica con un punto.

Ideas principales: 1. Héctor tiene un osito....

2. Se llama....

3. Lo quiere mucho

4. Lo lleva a la escuela

5. ....Duerme con él

Detalles:

1. Peluche

2. Padi

3. Negro

4. Pequeño

5. Héctor

Puntaje total para este subtest : 10 puntos.

**SUBTEST 9. DIFERENCIA ENTRE DIBUJO Y TEXTO**

Cada respuesta se califica con 1 ó 0. Para cada reactivo se califican dos respuestas: la identificación de la ilustración y la identificación del texto.

No importa que la respuesta del niño no coincida con la ilustración o que no diga el texto exacto. Lo importante es que haya una diferenciación clara entre las grafías que representan un dibujo y las que representan un texto.

Puntaje total para este subtest: 10 puntos

**SUBTEST 10. EXPRESION ESPONTANEA**

En este subtest se califican cinco aspectos de la respuesta del niño:

1. Uso adecuado de sustantivos, verbos, adjetivos, adverbios, pronombres y palabras relacionales.

Este punto se refiere a que el niño pueda utilizar cada clase de palabra dándole exactamente la finalidad que le corresponde, esto es, sustantivos para denotar objetos, personas; verbos para denotar acciones; adverbios y adjetivos para calificar verbos y sustantivos respectivamente; pronombres para sustituir a los sustantivos; y palabras relacionales, preposiciones, conjunciones, etc.; para relacionar a otras.

Si el 80% o más de las palabras emitidas por el sujeto, cumplen estas condiciones, se asignan 2 puntos.

Si entre el 50% y el 79% las cumplen, se asigna 1 punto.

Si menos del 50% cumplen estas condiciones, se asignan 0 puntos.

## 2. Vocabulario rico en términos de número.

Este aspecto se refiere a que en la expresión espontánea del niño, éste sea capaz de estructurar un discurso que sea lo suficientemente amplio para dar sentido a lo que expresa.

Este aspecto se califica de la siguiente manera:

Más de 50 palabras	2 puntos
Entre 25 y 49 palabras	1 punto
Menos de 25 palabras	0 puntos

## 3. Vocabulario rico en términos de diversidad.

Este aspecto se refiere a que el niño sea capaz de estructurar un discurso utilizando todos los recursos que le dá el lenguaje, en términos de su diversidad.

2 puntos. Si utiliza sustantivos con sus respectivos artículos y adjetivos; verbos con adverbios; palabras relacionales, pronombres, etc.

1 punto. Si utiliza sólo sustantivos, verbos, algunos adjetivos y quizá artículos.

0 puntos. Si utiliza sólo sustantivos y verbos.

#### 4. Elaboración gramatical adecuada.

Este aspecto se refiere a que el niño utilice los elementos del lenguaje siguiendo las reglas que gobiernan sus relaciones.

De tal manera que artículo, sustantivo y adjetivo coincidan en género y número; que los sustantivos y los verbos vayan antes que adjetivos y adverbios y que estos últimos se utilicen para calificar a los primeros; que la conjugación de los verbos sea adecuada de acuerdo al tiempo y persona, etc.; que los términos que relacionan a otros sean utilizados con este fin, que los pronombres utilizados correspondan en género y número al nombre que sustituyen, etc.

2 puntos. Si el 80% ó más del discurso utilizado cumple estas condiciones.

1 punto. Si entre el 50% y el 79% cumplen las condiciones especificadas.

0 puntos. Si menos del 50% del discurso cumple estas condiciones.

#### 5. Adecuada secuenciación de ideas.

Este aspecto se refiere a que el discurso lleve una secuencia lógica entre las ideas que lo componen. Una secuencia de antes y después o de si... entonces...

2 puntos. Si el 80% de las ideas expresadas cumplen estas condiciones (una u otra).

1 punto. Si entre el 50% y el 79% de las ideas expresadas cumplen una de estas condiciones.

0 puntos. Si menos del 50% de las ideas expresadas cumplen una de estas condiciones.

El puntaje máximo para este subtest es de 10 puntos.

Una vez calificado cada subtest, puede traducirse cada puntaje a porcentajes, con el fin de trazar el perfil de ejecución del niño.

Si usted gusta trazar el perfil de ejecución, únicamente tiene que trazar un punto en donde el número de subtest y el porcentaje obtenido coincidan, y una vez trazados todos los puntos, unirlos con una línea.

Este perfil dará una idea clara y directa de la ejecución en cada subtest y de las necesidades de instrucción del niño.

El número de reactivos y puntaje máximo que componen cada subtest pueden consultarse en la descripción del EPL E, en la introducción de este manual.