

DIAGNÓSTICO DE LA DISLEXIA

Herramientas clave para identificar
dificultades lectoras



NeuroClass

DIAGNÓSTICO DE LA DISLEXIA

Herramientas clave para identificar
dificultades lectoras

Este documento es un resumen que recoge los
apuntes y contenidos académicos del curso *online*
Diagnóstico de la dislexia: Herramientas clave para identificar
dificultades lectoras.

Objetivos:

1. Comprender los procesos fundamentales involucrados en la lectura, incluyendo los procesos léxicos, sintácticos y semánticos, y su relevancia en el desarrollo de las habilidades lectoras.
2. Identificar y abordar las principales dificultades lectoras, con un enfoque especial en la dislexia, mediante el uso de herramientas diagnósticas especializadas.
3. Aplicar, corregir e interpretar pruebas de evaluación de la lectura, como el TECLE, LEE, PROLEXIA, PROLEC-R y PROLEC-SE R, para realizar diagnósticos precisos.
4. Desarrollar habilidades en el uso de test de screening de lectura para detectar tempranamente posibles dificultades lectoras en los estudiantes y planificar intervenciones educativas adecuadas.
5. Elaborar un informe psicopedagógico completo, interpretando correctamente los resultados de las evaluaciones y proporcionando una devolución clara y efectiva a los padres.

Disertante:



Mag. Lic. Pilar Alonso

Licenciada en Psicopedagogía [Universidad Católica del Uruguay], Magister en Neurociencia Cognitiva y Neuropsicología [Universidad Rey Juan Carlos, España].

Índice

MÓDULO I

| | |
|--|----------|
| Introducción | 1 |
| ¿Cómo aprendemos a leer? | 2 |
| Precursores de la lectura | 4 |
| Etapas de la lectura | 5 |
| Procesos que intervienen en la lectura | 8 |
| Identificación de letras | 8 |
| Procesos léxicos o de reconocimiento de palabras | 8 |
| Procesos sintácticos | 10 |
| Procesos semánticos | 11 |

MÓDULO II

| | |
|--|-----------|
| Dificultades lectoras | 14 |
| Introducción | 15 |
| Perfiles de la dificultad lectora | 16 |
| Edad de detección | 16 |
| Comorbilidad | 16 |
| Habilidades cognitivas en el límite bajo | 16 |
| Altas habilidades cognitivas | 17 |
| Concepto de dislexia | 17 |
| Causas de la dislexia | 18 |
| Origen neurobiológico | 18 |
| Trastorno fonológico | 20 |
| Evaluación de la lectura | 20 |
| Etapas de evaluación | 22 |

| | |
|---|-----------|
| MÓDULO III | |
| Test de <i>screening</i> y test de habilidades prelectoras | 23 |
| Test de <i>screening</i> | 24 |
| TECLE | 24 |
| Test de habilidades prelectoras | 26 |
| JEL K - Programa de actividades para desarrollar la conciencia fonológica y lectoesxritura inicial | 26 |
| TDR - Test de denominación rápida | 32 |
| | |
| MÓDULO IV | |
| Test LEE y PROLEXIA | 34 |
| Test LEE | 35 |
| Estructura del test | 35 |
| PROLEXIA | 45 |
| Normas de corrección | 48 |
| Significado de las puntuaciones | 48 |
| | |
| MÓDULO V | |
| PROLEC R y PROLEC SE R | 51 |
| PROLEC R | 52 |
| Descripción de las pruebas | 52 |
| Interpretación | 56 |
| PROLEC SE R | 57 |
| Estructura de la prueba | 58 |
| Versión <i>screening</i> | 58 |
| Batería completa | 59 |
| Perfil de resultados | 60 |

| | |
|---|-----------|
| MÓDULO VI | |
| Informe final | 63 |
| Interpretación de los resultados | 64 |
| Contenido del informe | 65 |
| Proceso de devolución del informe | 66 |
| Diagnóstico y sugerencias de intervención | 67 |
| Estructura del informe | 68 |
| Ejemplo informe Prolec-R | 69 |
| Referencias bibliográficas | 71 |

MÓDULO I

Introducción

La capacidad de leer y escribir no solo nos permite acceder al conocimiento y la información, sino que también moldea nuestra forma de pensar, comunicarnos y comprender el mundo que nos rodea. Aprender a leer es mucho más que decodificar palabras; implica una compleja interacción entre habilidades cognitivas, lingüísticas y sociales. Desde los primeros intentos de asociar sonidos con letras hasta la capacidad de analizar y sintetizar información de textos complejos, la lectura es un proceso que se desarrolla a lo largo de la vida.

En este módulo introductorio, explicaremos las bases teóricas del aprendizaje de la lectura y la escritura. Analizaremos cómo se desarrolla esta habilidad vital, los precursores que sientan las bases para la lectura, las etapas por las que pasamos y los procesos cognitivos y lingüísticos involucrados en este proceso. Comprender estos aspectos nos permitirá evaluar y apoyar de manera más efectiva el desarrollo lector y escritor.

¿Cómo aprendemos a leer?

Es cierto que leer no es una actividad natural para los niños. La escritura es una invención relativamente reciente en la historia de la humanidad, demasiado nueva para haber influido en la evolución de nuestro cerebro. Nuestro patrimonio genético no incluye instrucciones para leer ni circuitos específicamente destinados a la lectura. Sin embargo, con mucho esfuerzo, podemos aprovechar ciertas predisposiciones de nuestro cerebro y convertirnos en lectores expertos. La lectura es una habilidad adquirida que requiere una adaptación significativa de nuestras capacidades cognitivas, especialmente aquellas relacionadas con el lenguaje y la visión.

Para aprender a leer, es fundamental tomar conciencia de las estructuras del lenguaje oral: palabras, sílabas y fonemas. La lectura permite que estas estructuras sean accesibles a través de una vía nueva y no anticipada en la evolución: la visión. Aunque leer no es una actividad natural, la capacidad visual de los niños es tan sofisticada como su lenguaje hablado. Incluso un niño de 2 años ya puede nombrar objetos en voz alta, lo que indica que posee un sistema visual organizado que le permite reconocer e identificar objetos, y está conectado a las áreas cerebrales del lenguaje.

A medida que presentamos series de letras a los niños, la respuesta de ciertas regiones del hemisferio izquierdo del cerebro aumenta, y lo hace en proporción directa con la habilidad lectora: cuanto mejor sabemos leer, más activas están estas áreas. Este aumento en la actividad cerebral se observa a medida que avanza el aprendizaje, lo que refleja la plasticidad del cerebro en respuesta a la práctica y la instrucción en lectura. Este proceso de adaptación neuronal es crucial para el desarrollo de habilidades lectoras avanzadas.

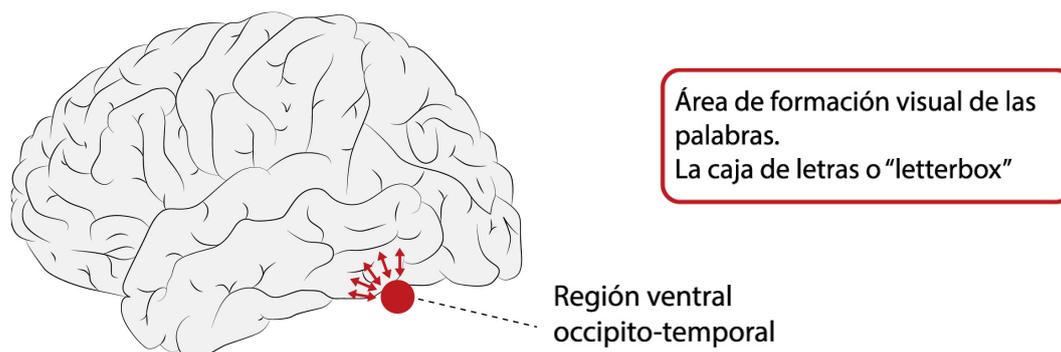
El proceso de tomar conciencia de que la lengua hablada está compuesta por sonidos elementales, los fonemas, se conoce como "conciencia fonológica". Esta habilidad es fundamental para acercar al niño a la lectura. Al principio, el niño prelector presta atención a las palabras completas. Aprender a leer implica cambiar el enfoque de atención: el niño debe aprender a descomponer las palabras habladas en sílabas (por ejemplo, "casa" se divide en "ca-sa"). A su vez, cada una de estas sílabas puede subdividirse en fonemas elementales [/c/, /a/, /s/, /a/].

Para los niños en el nivel inicial, la descomposición en fonemas no es algo evidente. El aprendizaje de la lectura en un sistema ortográfico alfabético es lo que facilita esta toma de conciencia. La adquisición de la conciencia fonológica es una etapa clave en el camino hacia la lectura. La investigación muestra que esta habilidad puede desarrollarse mediante juegos lingüísticos desde temprana edad. Canciones infantiles, rimas, trabalenguas (como "Al soldado, dado" o el verso de Vicente Huidobro "uluLAYo ulu-LAmento"), adivinanzas ("es cara y termina bajo. / Lo adivino sin trabajo"), la búsqueda de palabras que terminen con determinado sonido o que estén ocultas en una frase ("Oro parece, / plata no es..."), etc., todo lo que implique manipular los sonidos de las palabras, prepara a los niños para la lectura. Estos juegos ayudan a que los niños desarrollen sus habilidades fonológicas y su capacidad para descomponer y manipular sonidos, lo cual es crucial para la lectura.

En términos generales, la atención selectiva es una función cerebral clave para la lectura. El maestro debe enseñar al niño a dirigir su atención hacia el nivel adecuado de organización del habla. Cuando prestamos atención a un aspecto del mundo exterior, como los colores de una casa en la calle, las áreas cerebrales que procesan este aspecto se activan, aumenta la conciencia y se acelera el aprendizaje. De manera similar, cuando dirigimos nuestra atención a los sonidos del habla, estamos orientando el procesamiento cerebral hacia las áreas del lenguaje que se utilizan para la lectura. Entrenar la atención en los fonemas es una preparación muy valiosa para convertirse en lectores eficaces. Este entrenamiento no solo mejora la capacidad de los niños para decodificar palabras, sino que también fortalece su memoria auditiva y su habilidad para procesar información verbal rápidamente.

El problema de la atención selectiva también se presenta en el ámbito visual. Los niños pequeños tienden a percibir cada objeto como un todo sin necesariamente darse cuenta de que las palabras están compuestas por letras. Sin embargo, para descifrar la escritura alfabética, es necesario dirigir la atención dentro de las palabras para identificar sus partes elementales: las letras. El niño debe comprender que estas letras no son muchas y que sus combinaciones, en un orden específico y de izquierda a derecha, son las que forman la palabra.

La creación de un código visual eficiente para la escritura requiere una transformación profunda en la región cerebral que podríamos llamar la "caja de letras". En un buen lector, esta región no solo codifica las letras individuales, sino también las combinaciones de letras en grafemas, sílabas y morfemas. Establecer este código neural no es una tarea simple. Simplemente exponer al niño a las letras no es suficiente. Lo que realmente transforma el circuito cortical de la lectura es la enseñanza sistemática de las correspondencias entre las letras y los sonidos del lenguaje. Con la práctica, las áreas de la corteza cerebral en los lectores expertos se especializan en el reconocimiento de las palabras escritas. Esta especialización permite una lectura más rápida y eficiente, lo que facilita la comprensión y el disfrute de la lectura.



Precursores de la lectura

Predecir nos permite adelantarnos a la aparición de una habilidad, ya que, al medir una destreza, podemos conocer el rendimiento de otra. Además, si estimulamos la habilidad inicial medida, mejorará positivamente la otra. En resumen, podemos anticiparnos y actuar antes de que la destreza se manifieste.

Numerosos estudios en distintos idiomas coinciden en identificar los precursores que posee un lector que ha tenido una iniciación exitosa en la lectura. Un estudio longitudinal realizado por Rufina Pearson, Linda Siegel, Josefina Pearson, Magdalena Magrane, y Dolores Rébora en Buenos Aires en 2013, publicado en la Revista Argentina de Neuropsicología, analizó el rol de la conciencia fonológica [CF] y el reconocimiento de letras en la adquisición de la lectura. Evaluaron a los mismos niños en preescolar (5 o 6 años) y luego en 1° y 2° grados (7 u 8 años).

Los resultados mostraron una alta correlación entre la Conciencia Fonológica global (rimas, sílabas, detección de sonido inicial, deletreo fonético, representación de sonidos con letras) y la posterior lectura, así como con la identificación de letras y el nivel de escritura en preescolar. La mayoría de los niños clasificados como lectores normales lograron un nivel de transición alfabético o alfabético, mientras que los disléxicos alcanzaron mayormente un nivel silábico. La escritura de la letra inicial también mostró una correlación significativa con la lectura posterior. Por otro lado, la manipulación de fonemas y la detección de rimas y sílabas en preescolar tuvieron una baja correlación con las destrezas lectoras dos años después, indicando que estas tareas no son tan relevantes en esa etapa.

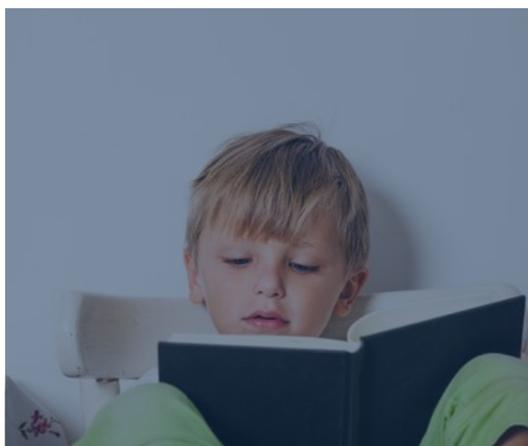
Esta investigación, en consonancia con otras evidencias científicas, demuestra que la conciencia fonológica, el conocimiento de letras y el nivel de escritura son los mejores predictores al final del preescolar o al inicio de 1° grado para anticipar el rendimiento en la lectura en 2° grado.



En primer lugar, la conciencia fonológica se refiere a la habilidad de reconocer que las palabras están formadas por distintos sonidos o partes, y es el primer paso que un niño da hacia la comprensión del principio alfabético y el aprendizaje de la lectura y escritura. Esta habilidad implica la capacidad de examinar y manipular los sonidos del habla. En 1992, Keith Stanovich la describió como un continuo que va desde una percepción básica de unidades fonológicas grandes hasta una percepción más profunda que permite manipular unidades más pequeñas. Inicialmente, los niños reconocen palabras, sílabas y rimas, y posteriormente, pueden manejar fonemas. La conciencia fonológica es la única habilidad que cambia con el tiempo. Los niños con baja conciencia fonológica no logran automatizar la lectura, pero esta habilidad puede desarrollarse a través de una enseñanza explícita, lo cual puede mejorar significativamente el nivel de lectura en niños que de otra manera tendrían dificultades. Promover juegos lingüísticos (como rimas, canciones, y juegos de manipulación de sonidos) desde una edad temprana puede acelerar el aprendizaje de la lectura.

En segundo lugar, el conocimiento de las letras es fundamental para asociar los fonemas identificados con su representación escrita [grafemas]. La lectoescritura se basa en una relación arbitraria entre grafemas y fonemas, por lo que conocer las letras por su sonido o nombre, junto con una sólida conciencia fonológica, es esencial para comenzar a leer y escribir. La investigación ha demostrado que reconocer letras en preescolar es un indicador efectivo del éxito en la lectura futura. Además, estudios que evalúan distintas intervenciones en niños de preescolar han encontrado que aquellos que recibieron estímulos tanto para la conciencia fonológica como para el reconocimiento de letras mostraron mayores progresos. Enseñar ambos conocimientos de manera explícita y combinada mejora el rendimiento lector más que enseñar solo uno. En esta línea, Stanislas Dehaene, en su libro "Aprender a leer, de las ciencias cognitivas al aula," critica el método global de enseñanza de la lectura y argumenta que una enseñanza más explícita y estructurada de las correspondencias entre sonidos y letras permite a los niños comprender el significado de las palabras de manera más rápida y autónoma.

En tercer lugar, aunque no se ha investigado el nivel de escritura tan exhaustivamente como la conciencia fonológica y el reconocimiento de letras, se ha comprobado que también es un indicador sólido de la habilidad lectora. Estudios realizados en varios idiomas han analizado este factor en niños en edad preescolar, encontrando una correlación significativa con el desempeño en lectura. El nivel de escritura es un reflejo combinado de los conocimientos de un niño en conciencia fonológica y reconocimiento de letras, los cuales son influenciados por las oportunidades que ha tenido para practicar la escritura.



Es crucial señalar que hay otras habilidades cognitivas que desempeñan un papel importante en el proceso de lectura, y diversos investigadores han encontrado niveles significativos de predicción en ellas, aunque no tan pronunciados como en el caso de la conciencia fonológica y el reconocimiento de letras. Estas habilidades implican un conjunto más amplio de destrezas, pero cuando muestran un rendimiento inferior, sirven como indicadores de riesgo y es fundamental tenerlas en consideración.

Una de estas habilidades es la velocidad de denominación, que se refiere a la rapidez con la que se puede etiquetar verbalmente un estímulo visual conocido. Varios autores respaldan con estudios científicos la fuerte capacidad predictiva de la velocidad para nombrar objetos, colores, números o letras [RAN]. Según investigadores como Pennington y Lefly, Scarborough y Schatschneider, entre otros, la conciencia fonológica, el conocimiento de letras y la velocidad de denominación [RAN] son predictores eficaces del rendimiento lector posterior en inglés. Sin embargo, es importante tener en cuenta el estudio de Rose Vukovic y Linda Siegel, publicado en 2006, que sugiere que aún no hay evidencia científica clara que demuestre una separación definida entre la velocidad de denominación y el procesamiento fonológico. En resumen, la velocidad de denominación se considera un componente del procesamiento fonológico y suele estar comprometida en individuos con dificultades en la lectura o matemáticas, así como en aquellos con trastornos del lenguaje relacionados con dificultades fonológicas.

Otra habilidad importante es la Memoria de Trabajo, identificada por varios autores como un predictor clave del rendimiento lector posterior. La memoria de trabajo, también conocida como memoria operativa, funciona como un sistema de almacenamiento con capacidad limitada que retiene información mientras el sistema cognitivo procesa más datos. En actividades como la lectura, el cálculo o la escritura, así como en otras tareas cognitivas, la memoria de trabajo es necesaria para sostener o realizar procesos automáticos mientras se procesa información más compleja. Cuando un niño enfrenta dificultades en los procesos automáticos, la memoria de trabajo se satura rápidamente, lo que dificulta el acceso a procesos más complejos como la comprensión, la redacción o el razonamiento matemático. Además, numerosos estudios indican que la memoria de trabajo no solo se satura, sino que también se ve disminuida o afectada en pacientes con dificultades de aprendizaje. Por lo tanto, medir esta habilidad es importante no solo como indicador de posibles dificultades, sino también para comprender los recursos disponibles para el paciente.

Es fundamental resaltar la importancia del trabajo educativo enfocado en los diferentes predictores del proceso de lectoescritura, ya que este enfoque puede tener un impacto positivo en la habilidad lectora de los niños. Un lector competente no sólo decodifica palabras, sino que también comprende lo que lee, y al trabajar en los predictores, se promueve el desarrollo de esta comprensión lectora. Además, al trabajar con los predictores, también se puede influir de manera positiva en la conciencia ortográfica. Por ejemplo, la habilidad de reconocer el sonido final como parte de la conciencia fonológica es crucial para el desarrollo tanto de la decodificación lectora como de la ortografía.

Es esencial destacar que el ejercicio de los predictores desde las etapas iniciales de aprendizaje puede reducir el riesgo de dificultades en la lectoescritura en los niños. Al centrarse en aspectos como la conciencia fonológica y el reconocimiento de letras de manera explícita, se puede tener un impacto positivo en toda la clase y detectar tempranamente a aquellos niños que podrían necesitar apoyo adicional. De hecho, al enfocarse en estos precursores, se puede esperar una reducción significativa en el número de casos de dificultades de lectoescritura, pasando de un 25% a un 5%. Esto destaca la importancia del trabajo proactivo y centrado en los predictores para mejorar el proceso de lectura y escritura en los niños desde etapas tempranas de su educación.

Etapas de la lectura

Para desarrollar la habilidad de lectura, es crucial alcanzar cierta madurez en aspectos psicomotores, perceptivo-visuales y perceptivo-lingüísticos, todos ellos siendo requisitos esenciales para iniciar el proceso prelector. Dentro de estos requisitos, la percepción fonológica del habla destaca como un aspecto crucial, dado que la mayoría de los escolares diagnosticados con dislexia muestran dificultades en el procesamiento fonológico. Sin embargo, es importante destacar que aprender a leer va más allá de simplemente enseñar a reconocer sonidos, ya que la base de la lectura reside en el dominio del código alfabético, es decir, en comprender el sistema de correspondencias entre sonidos y letras.

La lectura se desarrolla gradualmente mediante la progresiva adquisición de habilidades. No es intrínseca al cerebro humano, sino que requiere ser aprendida y automatizada. Es esencial destacar que la verdadera lectura debe comenzar desde un enfoque fonológico. Reconocer su propio nombre o marcas no siempre equivale a una lectura genuina, sino más bien a la decodificación de un logo en muchos casos. El verdadero inicio de la lectura se encuentra en la fase conocida como "alfabética" o "fonológica", donde los niños aprenden a descifrar y entender las correspondencias entre letras y sonidos.

Según Ehri [1999], el desarrollo de la habilidad de lectura en los niños requiere un tiempo considerable y un esfuerzo continuo, manifestándose de diversas formas. No se trata de un proceso único y monolítico, sino más bien de un conjunto de procesos orientados hacia la lectura. Estos procesos están influenciados por varios factores, como la edad del niño, su capacidad cognitiva, el desarrollo de su cerebro, sus habilidades individuales y los métodos de enseñanza adaptados a su edad. Estas habilidades o estrategias de procesamiento de la información se adquieren en un orden específico, que Ehri [1999] divide en cinco fases. Cada una de estas fases acumula aprendizajes derivados del procesamiento de la información visual, auditiva, de la memoria, entre otros aspectos, que, al combinarse, dan lugar a una lectura fluida, precisa y comprensiva.

El desarrollo de la habilidad lectora es un proceso gradual que implica adquirir experiencia progresivamente hasta alcanzar la autonomía. Aunque no se espera que los niños en etapas iniciales lean, y por lo tanto no se considera un factor de riesgo, es crucial comprender las etapas que atraviesan en su camino hacia la alfabetización.

Linnea Ehri y Uta Frith identifican varias fases en el proceso de lectura:

Fase Logográfica: En esta etapa, el niño reconoce palabras como entidades visuales completas, como "mamá" o "McDonald's", sin necesidad de decodificar cada sonido individualmente.

Fase Alfabética: Una vez que el niño comprende el principio alfabético, comienza a asociar letras con sonidos y puede realizar una decodificación fonológica. Ehri distingue entre un lector alfabético principiante y uno maduro.

Fase Ortográfica: Durante esta fase, el niño retiene secuencias de letras y las formas visuales de las palabras. Puede reconocer patrones ortográficos que facilitan una lectura fluida y capturar grupos de sílabas o palabras en un solo vistazo.

Rufina Pearson añade una cuarta etapa:

Fase Fluida Expresiva: En esta etapa, los niños son capaces de leer textos a una velocidad apropiada para su nivel escolar, prestando atención a la puntuación, la expresión y el contexto.



Procesos que intervienen en la lectura

Existen cuatro procesos principales que intervienen en la lectura y en los cuales se pueden producir alteraciones.

Identificación de letras

Para leer un texto escrito, es crucial identificar las letras que conforman las palabras. Si no podemos identificar las letras, ya sea debido a una caligrafía ilegible o a tinta borrosa, nos resulta imposible leer el texto. Durante el proceso de aprendizaje de la lectura, los niños deben memorizar todas las letras, tanto minúsculas como mayúsculas, así como distintos estilos de escritura [cursiva, imprenta, etc.]. Generalmente, las vocales son las más fáciles de recordar, seguidas de las consonantes más comunes ["m", "t", "p", etc.]. Sin embargo, las letras menos frecuentes ["w", "k", "x", etc.] y aquellas con rasgos visuales similares ["p", "b", "d", "q", etc.] suelen presentar mayores dificultades.

Antes de evaluar otros procesos de lectura más complejos, como el reconocimiento de palabras o la comprensión de textos, es fundamental asegurarse de que el niño conoce todas las letras del alfabeto y las reconoce rápidamente, tanto de forma individual como cuando están integradas en palabras.

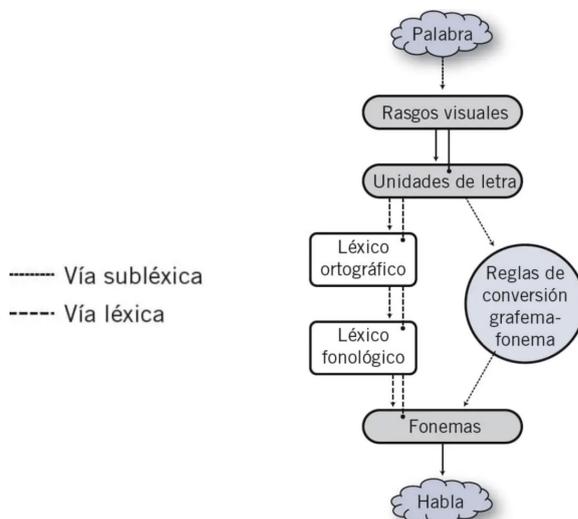
Procesos léxicos o de reconocimiento de palabras

La identificación de letras es un paso necesario, pero no suficiente para la lectura. De hecho, podemos identificar las letras de un texto en un idioma alfabético que no conocemos [por ejemplo, alemán] sin comprender su significado. Reconocer una palabra implica descifrar el significado que ese conjunto de letras representa.

La mayoría de los autores coinciden en que hay dos procesos distintos para reconocer y leer palabras. Uno es a través de la vía léxica, que conecta la forma ortográfica de la palabra con su representación interna y su significado. Si se quiere leer en voz alta, se activa la pronunciación y se articulan los fonemas que componen la palabra. El otro proceso es por medio de la vía subléxica, donde cada letra se transforma en su correspondiente sonido o fonema, y estos fonemas se ensamblan para entender la palabra. Los niños pequeños que solo han desarrollado la vía subléxica suelen pronunciar los fonemas en voz alta para entender las palabras. Con el tiempo, van internalizando la pronunciación y ya no necesitan escucharla externamente; les basta con la "habla interna". Esta transición de la pronunciación externa a la interna se observa en las clases de lectura, donde los niños pasan de pronunciar las palabras en voz alta a un murmullo que va desapareciendo hasta leer en silencio. A veces, se pueden ver los movimientos de labios de los lectores, lo que indica que están convirtiendo las letras en sonidos.



En resumen, la vía léxica es más rápida y directa para comprender el significado de las palabras, aunque puede implicar más pasos durante la lectura en voz alta. Por otro lado, la vía subléxica requiere un enfoque más detallado para llegar al significado, ya que implica el uso de los procesos del lenguaje oral. En la figura se pueden observar los subprocesos componentes de ambos métodos de lectura.



Ambas vías son complementarias y se utilizan en diferentes situaciones durante la lectura. Por ejemplo, cuando nos enfrentamos a una palabra desconocida, como el nombre de un pueblo (por ejemplo, "Linariegas"), la única forma de leerla es transformando cada letra en su correspondiente sonido. Sin embargo, al leer palabras extranjeras de uso común en español, como "Hollywood", solo podemos pronunciarlas correctamente a través de la vía léxica, recuperando su pronunciación global. Del mismo modo, al leer palabras homófonas, como "hola" y "ola", solo podemos distinguirlas por su forma ortográfica, es decir, utilizando la vía léxica.

El único requisito para leer una palabra a través de la vía subléxica es conocer las reglas de transformación de letras en sonidos, es decir, saber cómo se pronuncia cada letra. En contraste, para utilizar la vía léxica, es necesario haber visto la palabra lo suficiente como para haber desarrollado una representación interna de la misma.

Además del tipo de palabra, hay otros factores que inciden en la elección entre una u otra vía, y las características individuales del lector son determinantes. Por lo general, la enseñanza inicial de la lectura se enfoca en aprender las reglas que relacionan letras y sonidos [la vía subléxica requiere una instrucción más sistemática mientras que la vía léxica es más espontánea], lo que lleva a que los niños en los primeros años de escolarización dependan principalmente de la vía subléxica. Con el tiempo, a medida que van interiorizando las representaciones ortográficas de las palabras al verlas escritas repetidamente, van incorporando cada vez más la vía léxica en su proceso de lectura [Domínguez y Guetos, 1993].

Por la misma razón por la que se observan disparidades en el uso de las vías léxica y subléxica según la edad, también se presentan diferencias basadas en la habilidad lectora. Los lectores hábiles tienden a tener un mayor número de representaciones ortográficas de las palabras, simplemente porque leen con más frecuencia, lo que les permite utilizar más la vía léxica. En contraste, los lectores menos habilidosos tienden a depender más de la vía subléxica debido a la falta de estas representaciones.

Un tercer factor que influye en la elección entre ambas vías es el tipo de palabras que el individuo debe leer. En el caso de palabras de alta frecuencia, se tiende a utilizar más la vía léxica, dado que estas palabras tienen representaciones ortográficas más accesibles. Por el contrario, en palabras de baja frecuencia, la vía subléxica tiende a ser más eficaz.

Un cuarto factor a considerar es el tipo de lectura que se está llevando a cabo. En la lectura en voz alta, la vía subléxica tiende a ser más predominante, especialmente con palabras cortas y de estructuras silábicas simples, ya que permite una pronunciación rápida y directa. Por otro lado, en la lectura comprensiva y silenciosa, la vía léxica suele ser más eficiente, ya que el objetivo principal es comprender el significado sin necesidad de recuperar la pronunciación de cada palabra.

Basándonos en lo expuesto hasta ahora sobre el reconocimiento visual de palabras, podemos extraer conclusiones acerca de los métodos de evaluación de estos procesos. En general, la tarea más reveladora para determinar qué vía está utilizando el lector es la lectura en voz alta de palabras aisladas, donde se registran las latencias de respuesta y los tipos de errores. A partir de los tiempos de lectura, se puede inferir qué proceso está empleando el lector: una lectura rápida sugiere el uso de la vía léxica, mientras que una lectura lenta, especialmente con palabras largas, indica un uso de la vía subléxica.

Los errores también son una fuente valiosa de información: las lexicalizaciones (conversión de pseudopalabras en palabras reales) indican el uso de la vía léxica, mientras que las regularizaciones (aplicación de reglas fonéticas a palabras irregulares) sugieren el uso de la vía subléxica. Es importante seleccionar cuidadosamente los estímulos presentados al lector. Para evaluar la vía léxica, es recomendable utilizar palabras de diferentes frecuencias, ya que aquellas de mayor frecuencia tienen más probabilidades de ser reconocidas rápidamente debido a la mayor exposición del lector a ellas. Por otro lado, para evaluar la vía subléxica, la lectura de pseudopalabras es la tarea más informativa. Estas pseudopalabras, que siguen las reglas de pronunciación del idioma pero no tienen significado real, solo pueden ser leídas mediante la aplicación de reglas fonéticas. En este caso, variables como la longitud del estímulo (cuantas más letras tenga, más conversiones fonéticas se necesitan y mayor es la probabilidad de errores) y la complejidad silábica influyen en el rendimiento del lector. Sin embargo, es fundamental contrastar el desempeño del lector tanto en la lista de palabras como en la de pseudopalabras para obtener una evaluación completa y precisa.

Procesos sintácticos

Las palabras aisladas pueden activar significados almacenados en la memoria (por ejemplo, "perro", "camino", "vaca", "atacar" evocan ciertos conceptos), pero por sí solas no comunican un mensaje completo. Para transmitir información coherente, estas palabras deben organizarse en una estructura superior como la oración (por ejemplo, "El perro atacó a la vaca en el camino"). Por lo tanto, la lectura no se limita al reconocimiento de palabras individuales; también implica comprender cómo se organizan las palabras en una oración y qué función gramatical desempeñan. Para ello, se utilizan estrategias de procesamiento sintáctico que permiten interpretar el papel de cada palabra en el contexto de la oración.

Una de las estrategias más comunes para asignar roles a cada palabra es aplicar sucesivamente las funciones de Sujeto-Acción-Objeto a las secuencias Sustantivo-Verbo-Sustantivo. Por ejemplo, en la oración "El perro atacó a la vaca", el primer sustantivo se interpreta como el sujeto y el segundo como el objeto de la acción expresada por el verbo. Esta estrategia es tan prevalente que cuando los roles se alteran, ya sea porque la oración está en voz pasiva ("La vaca fue atacada por el perro") o porque se introducen palabras funcionales que invierten el orden de la acción ("A la vaca la atacó el perro"), las dificultades de procesamiento aumentan considerablemente. Las oraciones que no siguen el orden canónico suelen causar muchos más errores de interpretación en los niños.

Otra herramienta crucial para determinar los roles sintácticos son los signos de puntuación. En el lenguaje oral, el procesamiento sintáctico se basa en gran medida en los rasgos prosódicos que el hablante produce, como la entonación y las pausas. En el lenguaje escrito, estos rasgos se representan a través de los signos de puntuación. A menudo, en la enseñanza de la lectura, no se presta suficiente atención a estos signos, a pesar de su importancia para la comprensión. Un lector que no respeta los signos de puntuación no podrá determinar correctamente los roles sintácticos de las palabras, lo que impedirá su comprensión del texto.

Es evidente que una evaluación completa de la lectura debe incluir una revisión del funcionamiento de los procesos sintácticos. En muchos casos, las dificultades de comprensión se originan en esta etapa, ya sea porque el niño no respeta los signos de puntuación o porque no sabe interpretar ciertas estructuras sintácticas. Es importante tener en cuenta que las oraciones utilizadas en el lenguaje oral suelen tener estructuras mucho más simples que las presentes en el lenguaje escrito. Para muchos niños, especialmente aquellos de entornos desfavorecidos acostumbrados a un lenguaje limitado, las oraciones con cierta complejidad estructural, como las pasivas o las subordinadas de relativo, pueden ser prácticamente desconocidas. Por lo tanto, al menos dos aspectos del procesamiento sintáctico deben ser evaluados: la interpretación de los signos de puntuación y el procesamiento de oraciones con diferentes estructuras gramaticales.

Procesos semánticos

Una vez asignados los roles sintácticos, se inician los procesos finales para extraer el mensaje del texto e integrar esa información con los conocimientos previos almacenados en la memoria, facilitando su uso futuro. Solo cuando la información se ha incorporado a la memoria y forma parte del conocimiento del lector, se puede afirmar que el proceso de comprensión ha concluido. Por lo tanto, los procesos semánticos pueden dividirse en tres subprocesos principales: aquellos que extraen el significado del texto, los que integran ese significado en la memoria y, finalmente, los que se encargan del aspecto constructivo o inferencial.



Extracción del significado

Este proceso se basa en las estructuras sintácticas y consiste en asignar roles específicos como agente de la acción, objeto de la acción, lugar, tiempo, etc. En esencia, responde a preguntas fundamentales como QUIÉN hizo QUÉ a QUIÉN, DÓNDE y CUÁNDO. Sin embargo, la estructura resultante de este proceso es independiente de la forma sintáctica original. Por ejemplo, el mensaje "Un ladrón golpeó al bombero" puede derivarse de oraciones con estructuras diversas como "El bombero fue golpeado por un ladrón", "Al bombero lo golpeó un ladrón", etc. Una vez que se ha leído la oración, la forma superficial se olvida y se retiene únicamente el significado o estructura semántica.

Integración en la memoria

Aunque podemos comprender oraciones aisladas como las mencionadas anteriormente, es importante notar que estas son generalmente poco informativas por sí solas. En la práctica, las oraciones que leemos suelen estar integradas en un contexto más amplio que les proporciona sentido. Normalmente, no nos encontramos con oraciones sueltas como "Un ladrón golpeó al bombero" sin saber a qué bombero se refiere, en qué contexto ocurrió, etc. Generalmente, hay una explicación previa y una activación de conocimientos relacionados con la situación.

Estos conocimientos previos activados nos permiten entender mejor el mensaje de la oración y enriquecen nuestra comprensión con nueva información. Las oraciones aisladas tienden a ser olvidadas rápidamente porque no se integran en nuestros conocimientos previos y no activan información relacionada. A menudo, los niños deben comprender pequeños textos que no logran integrar en la información almacenada en su memoria porque no activan, o no disponen de, conocimientos relacionados, lo que resulta en un olvido rápido de esa información. Y es cuando, además de extraer el significado de un texto, se logra integrarlo en la memoria, el recuerdo de ese significado es mucho más duradero.

Procesos inferenciales

La integración de la información en la memoria es crucial en el proceso de lectura, pero no es el objetivo final de la comprensión lectora. La información almacenada debe servir para enriquecer nuestro conocimiento y fomentar nuestro pensamiento, no sólo para aumentar pasivamente la cantidad de información retenida. Un lector competente no se limita a recibir información pasivamente; también hace deducciones sobre la información recibida e incluso añade datos que no están explícitamente mencionados en el texto.

Para empezar, el lector debe realizar una serie de inferencias sobre el material leído, ya que los textos escritos suelen omitir mucha información que se presume conocida por el lector, pero que es esencial para una comprensión completa. Por ejemplo, al leer la oración "Pedro cortaba cartones para su hermana", aunque no se menciona explícitamente, debemos inferir que Pedro usaba una herramienta (como una tijera o trincheta) para cortar cartones. Además, existen inferencias de orden superior que son más difíciles de captar pero igualmente necesarias para una comprensión completa. Para entender la oración "Florencia quería comer un sandwich, pero al mirar su billetera se dio cuenta de que estaba vacía", es necesario deducir que Florencia quería comer el sándwich en un lugar donde se paga por él, que no tenía dinero y, por lo tanto, no podía comer el sandwich.

Estos procesos inferenciales no son independientes de otros procesos de comprensión, sino que interactúan con ellos. Son necesarios desde el inicio en el proceso de extracción del significado, ya que muchas veces las partes del texto están inconexas y solo se puede extraer el significado tras hacer las inferencias necesarias para conectar esas partes. También son esenciales en el proceso de integración de la información en la memoria, ya que es necesario inferir con qué información previa debe conectarse el nuevo contenido.

Los procesos inferenciales son complejos, especialmente con textos que exigen mucho del lector, pero solo cuando el lector es capaz de hacer las inferencias necesarias se logra una comprensión auténtica del texto. No obstante, estos procesos han sido descuidados en muchas evaluaciones de comprensión lectora. La forma más común de medir la comprensión lectora es mediante preguntas sobre el texto que el niño acaba de leer. Sin embargo, la mayoría de las veces estas preguntas son literales y repiten partes del texto, permitiendo respuestas correctas basadas en la memoria mecánica sin ninguna comprensión real. Preguntas inferenciales, aquellas que se refieren a información no explícita en el texto y que no pueden ser respondidas de manera memorística, son las que realmente indican si se ha comprendido el texto, pero se usan con menos frecuencia.



MÓDULO II

Dificultades lectoras

Introducción

Como mencionamos anteriormente, aprender a leer es una de las tareas más importantes durante la escolaridad, ya que proporciona a los estudiantes una habilidad muy necesaria en la sociedad actual alfabetizada. Además, es un factor determinante del éxito o fracaso escolar, ya que la mayoría de los conocimientos se adquieren a través de textos escritos.

El aprendizaje de la lectura es un proceso largo y complejo, que se extiende a lo largo de casi toda la escolaridad. Este no es únicamente el aprendizaje de la correspondencia grafema fonema sino que esto representa el comienzo del camino para lograr ser un lector experto. A pesar de que al aprender esta correspondencia el niño ya es capaz de leer cualquier palabra, esta lectura continúa siendo lenta. Es necesaria una automatización de las reglas grafema fonema para realizar una lectura rápida y para ello se requiere práctica.

Además, es necesario formar las representaciones de las palabras en el léxico mental para poder reconocerlas directamente, es decir, utilizar la ruta léxica. Al usar esta ruta la velocidad lectora mejora mucho más. Este proceso continúa mejorando durante toda la vida ya que continuamente nos enfrentamos a palabras nuevas que luego de reiteradas lecturas comienzan a formar parte de nuestro léxico.

Luego de conseguir una buena precisión y velocidad lectora es necesario tener en cuenta la entonación, que se interpreta a través de los signos de puntuación. Esto es necesario tenerlo en cuenta para lograr la última meta de la lectura: la comprensión lectora. Entonces, cuantos menos recursos se deban dedicar a los procesos más básicos de la lectura, más tendremos libres para los procesos más superiores como la comprensión lectora.

En las instituciones educativas existe un porcentaje de niños que tienen dificultades en el aprendizaje de la lectura. Estas se suelen presentar desde el principio, observándose dificultades en la correspondencia grafema fonema. Al no lograr automatizarlas, mantienen una lectura lenta e imprecisa a medida que pasan de grado. Esto genera diferencias entre los alumnos que tienen y los que no tienen dificultades lectoras, lo que influye en el rendimiento de los primeros. Las causas de estas dificultades pueden ser muy variadas cómo reiteradas inasistencias a clase, aspectos emocionales que pueden ser generados por problemas a nivel familiar, dificultades sensoriales como problemas de vista o dificultades a nivel cognitivo como dificultades atencionales. Por otro lado, existen aquellos niños que no presentan ninguna razón externa que justifique estas dificultades, estos son los niños con dislexia.



Perfiles de la dificultad lectora

Edad de detección

Una variable que influye en la diferenciación de perfiles es la edad de detección de las dificultades. Es posible observar que los niños más pequeños presentan una lectura más lenta y de tipo fonológica, mientras que al avanzar en su experiencia lectora, se espera un mayor reconocimiento de palabras pero una baja precisión y fluidez. Es importante destacar que esta diferencia no hace referencia a los tipos de Dislexia, sino que es evidente que en ambas etapas el niño presenta un déficit fonológico, por lo que requieren del mismo tratamiento. Este déficit se muestra de diferente manera porque en los más pequeños es menor evidente, debido a que siempre comienzan a leer de forma fonológica y con menor velocidad, pero, a medida que avanzan de grado, todos los niños, inclusive aquellos con dislexia, incorporan un léxico visual que les permite leer pero con menor precisión y fluidez. Es importante utilizar pruebas de precisión y fluidez lectora para poder determinar la etapa de la lectura en la que se encuentra el paciente y así, poder dirigir el tratamiento y determinar objetivos.

Además, algunos estudios han determinado la importancia de la detección y de la intervención temprana, idealmente antes de 3er grado, con el fin de obtener mayores resultados de compensación. Se evidencia además que un predictor de la respuesta a la intervención es el grado en el que se encuentra el paciente al momento de comenzar la misma.

Comorbilidad

Dentro de los pacientes diagnosticados con dislexia es posible diferenciar perfiles. Como mencionamos anteriormente, uno de ellos depende de la edad de detección. Otro factor influyente es la comorbilidad con otras dificultades como trastornos del lenguaje, retraso en la aparición del lenguaje, dificultades comórbidas en matemáticas, déficit atencional, etc.

Aquellos pacientes que no tienen asociada otra dificultad, son los que tienen Dislexia pura. Estos tienden a responder rápidamente a la intervención. Igualmente, es importante mencionar que la dislexia afecta a la memoria verbal, por lo que esto afectará en otras áreas como el recuerdo de tablas, los meses del año, los días de la semana, entre otras. Por otra parte, cuando los pacientes presentan Dislexia con comorbilidad tienen a presentar un trastorno del aprendizaje más severo y persistente, ya que existen más áreas comprometidas.

Habilidades cognitivas en el límite bajo

Cuando los pacientes tienen un nivel Promedio Bajo medido por el CI, una discrepancia entre sus índices de inteligencia o un CI límite con experiencia lectora igualmente pueden ser diagnosticados con Dislexia. La respuesta a la intervención en estos casos puede ser más lenta debido a que su procesamiento suele ser más lento y tienden a tener dificultades asociadas en otras áreas.

Altas habilidades cognitivas

En el caso de pacientes con altas habilidades cognitivas, suelen mostrar un perfil de menor dificultad aparente pero esto se da debido a la autocompensación, lo que suele tener un gran coste emocional, al no ser tan fácilmente detectados como otros sujetos.

Existe una investigación realizada por David Kilpatrick que menciona que estos pacientes rinden levemente por debajo en fluidez y tienen una correcta comprensión lectora, aunque esta es mucho más descendida en comparación a sus habilidades lingüísticas. Pero como suelen encontrarse dentro de la media, no son detectados por sus docentes, sino por sus padres que tienen a expresar preocupación por el esfuerzo que le demandan las tareas.



Concepto de dislexia

La mayor parte de los escolares, durante el transcurso del aprendizaje de la lectura, cometen errores que podrían ser asociados a la dislexia como confundir letras simétricas (p y q, b y d), confundir sílabas parecidas como cla y cal o escribir algunas letras y números en espejo. Es verdad que los niños con dislexia cometen estos errores con más frecuencia, pero esto se debe a que tienen más dificultades en el aprendizaje de la lectura, por lo que los mismos solo representan una consecuencia de sus dificultades lectoras.

El perfil típico de un niño con dislexia muestra una lectura muy lenta e imprecisa, con errores de omisión, sustitución y adición de letras, sobre todo en los primeros años de escolaridad. En niveles más avanzados suele observarse la “adivinanza” de palabras, donde los alumnos leen de forma correcta las primeras letras de una palabra y, con el fin de realizarlo a mayor velocidad, adivinan el resto de la palabra leída. UN EJEMPLO

Por otro lado, los niños con dislexia evolutiva suelen presentar trastornos de escritura o disgrafías, ya que estas dificultades observadas en el aprendizaje de las correspondencias grafema fonema también se traducen al sentido inverso, es decir, a las correspondencias fonema grafema, que son las necesarias para el desarrollo de la escritura. En estos casos se observan también errores de omisión, sustitución o adición de letras al escribir. También suelen presentar reiterados errores ortográficos.

Causas de la dislexia

Aunque a menudo no se identifica una causa evidente que explique los problemas de lectura y escritura en personas con dislexia, es claro que debe existir una causa subyacente. En un principio, se pensaba que la dislexia era un problema visual, ya que las dificultades se manifestaban al identificar letras y palabras, y entre los errores más comunes estaban las confusiones entre letras similares. De hecho, originalmente, este trastorno fue denominado "ceguera congénita para las palabras".

No obstante, en las últimas dos décadas del siglo pasado, las teorías visuales empezaron a perder terreno ante explicaciones lingüísticas o fonológicas. Por ejemplo, en un estudio donde los participantes debían nombrar letras similares como "b" y "d" o palabras como "was" y "saw", los individuos con dislexia mostraban un mayor número de errores y confusiones en comparación con los controles. Sin embargo, cuando la tarea consistía en copiar los estímulos en lugar de nombrarlos, los resultados de los disléxicos eran similares a los de los controles. Esto demuestra que su percepción visual es adecuada, pero tienen dificultades en asignar los nombres o sonidos correctos a las letras y palabras.

En otro momento también hubo una teoría de que la dislexia provenía de dificultades en los movimientos sacádicos. Hoy sabemos que en realidad estos movimientos oculares no son la causa sino la consecuencia de la dislexia, ya que al tener dificultades lectoras deben detenerse por mayor tiempo ante las palabras, esto también sucede cuando un lector sin dificultades debe leer un texto complejo. Se observa un aumento en la duración de las fijaciones y en la cantidad de regresiones.

Hubo otra teoría que consideraba que la dislexia era causada por trastornos en la lateralidad. A pesar de que es correcto que dentro de las personas con dislexia hay una mayoría de zurdos, esto se debe probablemente a un mayor desarrollo del hemisferio derecho, más que nada del lóbulo frontal derecho, donde se encuentra la zona motora.

Actualmente, la teoría más aceptada habla de que la dislexia es causada por un trastorno fonológico. Una de las definiciones más utilizadas es:

La dislexia es una incapacidad específica de aprendizaje de origen neurobiológico. Se caracteriza por dificultades en la precisión o fluidez en el reconocimiento de palabras, así como deficiencias en la escritura y en las capacidades de decodificación. Esas dificultades resultan de un déficit en el componente fonológico del lenguaje que es a menudo inesperado en relación con otras capacidades cognitivas y con las instrucciones de clase [Lyon et al., 2003].

Origen neurobiológico

Al observarse que los niños con dislexia presentan unas dificultades en el aprendizaje de la lectura que no corresponden con sus capacidades intelectuales, muestran que deberían de existir ciertas alteraciones neurobiológicas que sean responsables de las mismas. A través del uso de técnicas de neuroimagen fue posible comprobar que estos niños presentan una organización diferente de sus cerebros en comparación a los lectores típicos.

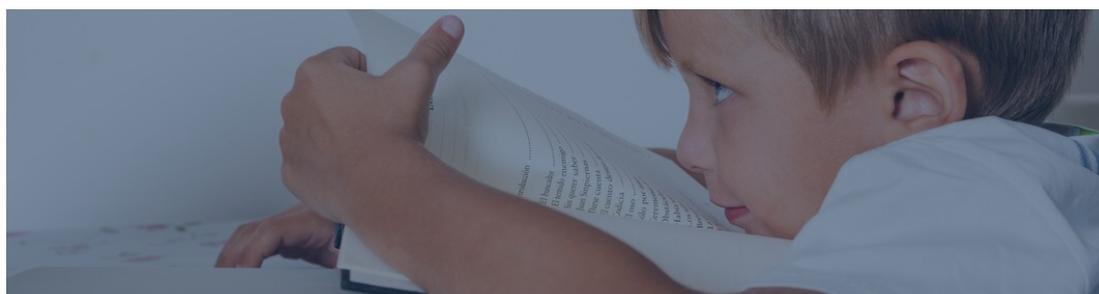
Estos estudios comprobaron que el lóbulo temporal izquierdo de las personas con dislexia es de tamaño similar que el derecho, un menor volumen de materia gris en las zonas media e inferior del lóbulo temporal izquierdo y cierta desorganización estructural de la corteza, donde se puede observar una menor densidad de materia gris en algunas zonas y otras con mucha. En la región occipito-temporal izquierda, zona que se desarrolla con el aprendizaje de la lectura (área de la forma visual de las palabras) presentan un menor grosor de la corteza. Además, las personas con dislexia presentan una mayor cantidad de materia gris en la parte superior del lóbulo frontal derecho.

Por otra parte, también algunos estudios encontraron algunas anomalías funcionales, como una menor activación en las áreas del hemisferio izquierdo características del lenguaje, principalmente en la zona parieto-temporal, la cual se encarga del procesamiento fonológico mientras las personas realizan tareas de segmentación fonológica y, por otra parte, en la zona occipito-temporal mientras realizan tareas de lectura.

Mientras que, por otra parte, estas personas generan una mayor actividad en el hemisferio derecho, lo que puede relacionarse con la llevada a cabo de estrategias compensatorias. Esto hace referencia al desarrollo de un circuito de lectura diferente entre los niños con dislexia y los lectores típicos. Shaywitz et al. [2002] encontraron que en los niños mayores sin dislexia [entre 12 y 18 años] se podía observar una conexión entre el área para la forma visual de la palabra y el área de Broca. Por otra parte, los niños más pequeños [7 a 11 años] y aquellos con dislexia no mostraban una conectividad significativa. En los niños con dislexia el patrón de desarrollo era diferente, ya que con la práctica aumentaba la conectividad con el hemisferio derecho, lo que indica el desarrollo de estrategias compensatorias.

Algunos autores ponen en duda sí, en las personas con dislexia, existen anomalías cerebrales o es una organización cerebral diferente lo que genera estas dificultades. Dado que cada cerebro tiene una organización diferente y es eso lo que genera que cada uno tenga zonas más o menos desarrolladas, que nos generan ciertas características. Lo mismo sucede con la lectura, al presentarse algunas conexiones cerebrales que favorecen su aprendizaje, se puede observar que existen personas que tienen facilidad para el aprendizaje mientras otras presentan un menor desarrollo de estas conexiones y tienen mayores dificultades.

Lo cierto es que, como las personas somos el resultado de la interacción entre los factores genéticos y ambientales, lo mismo sucede con aquellas con dislexia. Esta capacidad para aprender a leer viene determinada por su propio cerebro pero también por el ambiente social y educativo que ha vivido a lo largo de su desarrollo. Dado que estos factores ambientales pueden ser muy variados, es que existe una gran heterogeneidad dentro de la dislexia. Además, cabe destacar que muchas veces la dislexia viene acompañada de otras alteraciones como Trastornos Atencionales, Trastorno Específico del Lenguaje, Trastornos Motores, entre otros.



Trastorno fonológico

En la actualidad no existen dudas de que la dislexia es un déficit fonológico causado por algunas anomalías neurológicas. Este déficit incluye tres componentes de suma importancia: por un lado la conciencia fonológica que representa la capacidad para identificar y manipular los sonidos del habla, la memoria fonológica que es la capacidad para almacenar información durante un corto período de tiempo y, por último, el acceso fonológico definido por la capacidad para recuperar las representaciones fonológicas almacenadas a largo plazo. (Wagner y Torgesen, 1987)

En cuanto a las habilidades de conciencia fonológica, estas son de suma importancia para el aprendizaje de la lectura ya que el primer nivel de aprendizaje de la lectura se encuentra en el establecimiento de correspondencias entre grafemas y fonemas. Entonces, sí se presentan dificultades para procesar los fonemas, es muy difícil que se pueda establecer su relación con los grafemas correspondientes. Es por ello que las capacidades fonológicas son el mejor predictor del aprendizaje de la lectura.

Muchos autores creen que los tres componentes mencionados anteriormente forman parte de un único mecanismo fonológico ya que existe una alta correlación entre los mismos. Lo cierto es que el déficit en el proceso fonológico se encuentra presente en todas las personas con dislexia y se mantiene a pesar de ya tener adquirido el aprendizaje de la lectura, aunque su gravedad disminuye.

Evaluación de la lectura

La evaluación no es algo puntual, sino que, para llegar a un diagnóstico preciso, es necesario considerar diferentes áreas y seguir un proceso. Este da comienzo con la entrevista inicial, la cual se encuentra enfocada en el motivo de consulta. En la misma, la familia suele plantear signos escolares descendidos, o preocupación por parte de la institución educativa a la que asiste donde recomendaron una evaluación.

Es muy importante tener en cuenta el motivo de consulta para poder comenzar con la evaluación propiamente dicha, ya que nuestro objetivo es justamente dar respuesta a este motivo de consulta.

Para poder delimitar las técnicas a utilizar y el tiempo de duración del proceso de evaluación será necesario tener en cuenta diferentes aspectos como el motivo de consulta y la edad del paciente. Aquí debemos tener en cuenta que tipo de evaluación llevaremos a cabo. En el caso de realizar una evaluación con un fin diagnóstico, la misma será mucho más estandarizada y estructurada, donde se utilizarán técnicas baremadas con el fin de realizar una medición del rendimiento del paciente y comparación con lo que se espera para su edad cronológica y grado escolar. Por otra parte, sí la evaluación tiene la finalidad de ser utilizada para la intervención, esta será más cualitativa, donde nos centraremos en el análisis de errores para conocer sus fortalezas y debilidades y poder redirigir la intervención y ajustarla.

Al finalizar el proceso de evaluación, se sacarán las conclusiones pertinentes. Este es un paso muy importante, ya que no es únicamente plasmar los resultados de las diversas pruebas aplicadas sino que integrar esta información para así, llegar a una conclusión. Con esta información elaboraremos un informe y tendremos una entrevista de devolución, donde le brindaremos esta información a la familia.

Para poder planificar una evaluación es de suma importancia conocer qué aspectos de cada área debemos de evaluar. Carmen Silva [2020] plantea un camino en la alfabetización que nos brinda una guía para conocer qué es lo esperado para cada edad y grado. Ella divide en paradas específicas de la lectoescritura que son esenciales, paradas complementarias imprescindibles y paradas complementarias que se trabajarán en función de lo que necesite cada paciente. Estas diferentes paradas son fundamentales para que el aprendizaje de la lectoescritura se dé de forma adecuada.



Por un lado es posible observar a los prerrequisitos, en los que encontramos la conciencia léxica y silábica. Esta parada es complementaria e imprescindible para el desarrollo de la lectoescritura. En ese mismo nivel podemos encontrar otras paradas complementarias que deberán ser trabajadas y evaluadas en función de cada paciente como la grafomotricidad, psicomotricidad, habilidades perceptivas, entre otras. Esto no significa que todos los pacientes tendrán desafíos en estas áreas pero sí que es importante considerar los hitos del desarrollo para confirmar que se encuentre dentro de lo esperado.

Al avanzar en los prerrequisitos y que existan unas bases sólidas, se introduce el código alfabético que se encuentra integrado por la conciencia fonémica y el desarrollo de la caligrafía.

Al avanzar hacia el aprendizaje explícito del código alfabético, donde los niños aprenden de forma explícita el conocimiento de las letras y su sonido es cuando pueden comenzar a decodificar. Posteriormente se espera que tengan conocimiento de las correspondencias grafema fonema. En este punto es importante otros aspectos como el vocabulario, las habilidades fonológicas, la repetición de palabras, entre otras.

En un nivel más avanzado de la alfabetización va a ser importante tener en cuenta la comprensión lectora, la ortografía en un grado más complejo y la expresión escrita. Luego técnica de estudio y por último la comprensión y expresión oral.

Es importante conocer que se espera a cada edad para poder detectar los desafíos que pueda estar presentando el paciente.

Etapas de evaluación

Como mencionamos anteriormente, la evaluación tiene diferentes etapas que comienzan con la entrevista inicial, donde obtenemos información que nos aporta la familia y también les informamos acerca del proceso de evaluación. Es muy importante obtener una buena anamnesis y tener información del desarrollo del niño o niña.

El primer punto de la evaluación propiamente dicha corresponde a la utilización de una batería de aptitudes intelectuales, como el WISC, WAIS o WIPPSI. Esto nos aporta un pantallazo general y un conocimiento de las diversas áreas de la inteligencia del paciente. Esta batería también nos aportará información de la posibilidad de que exista una Dificultad Específica del Aprendizaje. Y son los resultados de esta batería los que nos van a brindar la información necesaria para seleccionar los materiales neuropsicológicos que utilizaremos para evaluar otras funciones cognitivas que puedan incidir en el aprendizaje del paciente como la atención, funciones ejecutivas y memoria.

Posteriormente, seleccionaremos las pruebas que miden las habilidades académicas, que son las que trabajaremos en los próximos módulos (en este caso específicamente las de lectura). Luego de obtener toda esta información, la deberemos relacionar para poder llegar a diferentes conclusiones.



MÓDULO III
Test de *screening*
y test de habilidades prelectoras

Test de screening

Los test de screening en la lectura son una herramienta fundamental en la identificación temprana de dificultades lectoras. Estos son métodos de evaluación rápidos y eficientes diseñados para detectar a los estudiantes que pueden estar en riesgo de presentar dificultades en el desarrollo de la lectura. Estos tests son esenciales en el ámbito educativo, ya que permiten a los educadores y especialistas identificar tempranamente a los niños que necesitan apoyo adicional, asegurando que se puedan implementar intervenciones oportunas y efectivas. Es importante destacar que los mismos no tienen el objetivo de diagnosticar, sino de detectar posibles dificultades.

En este módulo, explicaremos diferentes tipos de test de screening disponibles, cómo se administran y cómo interpretar sus resultados. Además, discutiremos la importancia de una evaluación continua y cómo los resultados de los test de screening pueden guiar la instrucción y las intervenciones educativas.

TECLE

El Test de Eficacia Lectora (TECLE) es una herramienta de evaluación diseñada para medir la eficiencia lectora de los estudiantes en lengua española. Este test se utiliza principalmente en contextos educativos para identificar a aquellos estudiantes que pueden estar en riesgo de presentar dificultades en la lectura, permitiendo así la implementación de intervenciones tempranas y adecuadas. Se puede aplicar desde segundo año hasta sexto de primaria, también podría utilizarse para evaluar la Eficacia Lectora de estudiantes de Ciclo Básico. Además, es importante destacar que el mismo puede ser administrado de forma colectiva o individual.

El objetivo es evaluar el nivel de Eficacia Lectora que presentan los alumnos de primaria cuando se enfrentan a una tarea de frases incompletas. Estos deben completar el mayor número de frases en cinco minutos. Aquellos que presentan dificultades en la codificación consumirán más tiempo en la ejecución de cada frase y, en consecuencia, tendrán una puntuación total menor. Por otra parte, aquellos alumnos que tengan dificultades en la ruta ortográfica y presenten dificultad para acceder a la representación ortográfica y a la vez semántica de las palabras, prolongarán sus tiempos de lectura lo que generará que la producción en la prueba descienda.

Igualmente, existen otras variables que pueden intervenir en el proceso de lectura como las tendencias a supervisar o controlar excesivamente sus producciones, falta de motivación, dificultades perceptivas, entre otras. Es por ello que es importante tener en cuenta que una puntuación descendida en el TECLE requiere de un mayor análisis.

Esta prueba no está pensada como una evaluación completa de la lectura sino como una prueba que a modo de screening aporta información relevante. Los alumnos cuyas puntuaciones están comprendidas en el rango promedio o por encima de los baremos para su curso escolar, generalmente no presentan problemas en el área de la lectura. De los alumnos cuyo puntaje esté descendido en la prueba, no debe interpretarse directamente como trastorno, sino como un llamado de atención para comenzar a evaluar con más detenimiento al alumno.

1. MATERIAL DE LA PRUEBA

Para preparar el material con el fin de realizar la administración de la prueba es necesario tener a disposición el manual con las normas de aplicación, corrección e interpretación, los cuadernillos de seis hojas cada uno con las instrucciones para el alumno y las 64 frases incompletas, lápices y gomas de borrar y un cronómetro. Dado que la prueba puede ser aplicada de forma colectiva o individual, se necesitarán tantos cuadernillos como alumnos se quiera evaluar.

2. NORMAS DE APLICACIÓN

En la primera página del cuadernillo se pueden observar las instrucciones específicas y dos ejemplos para que los alumnos ejerciten como resolver la tarea y anotar las respuestas. Antes de comenzar es importante ser claro y leer en voz alta las consignas del cuadernillo, destacando la importancia de leer de forma rápida.

Las instrucciones indican que cuando reciban el cuadernillo no deberán abrirlo ni darlo vuelta. Se les menciona que es un ejercicio que va a durar poco tiempo y no es difícil pero sí no se siguen las instrucciones la tarea no será válida. Se les avisará cuando puedan abrir el cuadernillo y cuando finalice el tiempo deberán dejar el lápiz sobre la mesa y cerrar el cuadernillo.

Además, se les indicará que en el ejercicio que harán tienen que leer rápido pero sin equivocarse. Aparecen frases escritas a las que les falta la última palabra y se les dan varias opciones de respuesta. Deberán buscar cual es la palabra que falta para completar la frase. Dentro de las opciones hay algunas palabras que no son reales o porque no encajan con el resto de la frase.

3. NORMAS DE CORRECCIÓN Y PUNTUACIÓN

El TECLE tiene dos tipos de puntuaciones, por un lado el percentil por curso de los puntajes totales de aciertos en la prueba y, por otro, el percentil por curso con corrección donde se castiga los errores y omisiones.

La puntuación directa es el número de ítems resueltos correctamente por los alumnos. Estos resultados no pueden ser utilizados de forma aislada pero sirven para introducir los mismos en los baremos y conocer el puntaje percentil. Además, esta puntuación corresponde al número de ítems alcanzados menos el número de omisiones y los errores $[A = R - (E + O)]$, donde R corresponde a la cantidad de ítems alcanzados o respondidos en los cinco minutos de tiempo, E significa la cantidad de errores y O la cantidad de omisiones.

Por otro lado, la puntuación directa corregida hace referencia a una penalización de los errores y omisiones del alumno. La fórmula utilizada es $P = A - E/C - O/D$, donde E son los errores, O son las omisiones, A son la cantidad de aciertos en la prueba y el puntaje P se calcula a través de la fórmula. Además, C vale 2 y D vale 5.

Posteriormente, para poder interpretar estos resultados será necesario utilizar los baremos correspondientes. Para ello se deberá calcular las fórmulas mencionadas y comparar con la Tabla I del anexo.



Test de habilidades prelectoras

JEL K - Programa de actividades para desarrollar la conciencia fonológica y lecto-escritura inicial

El Jel -K se encuentra compuesto por un cuadernillo de “Instrucciones y estímulos” , la batería de evaluación “Protocolo del niño” y el Kit de Conciencia fonológica para intervenir [donde podemos encontrar tarjetas de plástico con dibujos a color clasificados por: fonema inicial, fonema final, rimas y número de sílabas ; láminas a color para estimular el lenguaje oral y el armado de oraciones; caja con fichas bicolor; 25 tarjetones; y caja con letras de imprenta mayúscula]

Este programa evalúa y estimula la conciencia fonológica y la lecto-escritura inicial. El mismo está pensado para niños de 3 a 6 años, pero hay excepciones. Se aplica en forma individual o en pequeños grupos y tiene un tiempo estimado de aplicación de 15-20 minutos.

Como mencionamos anteriormente, la Conciencia Fonológica (CF) se define como “la capacidad para analizar y segmentar los componentes del habla [palabras, rimas, sílabas, sonidos, fonemas], y de efectuar operaciones complejas sobre ellos”. [Pearson, Rufina “Jel- K” ,pág. 8]. Esta capacidad permite al niño dominar las reglas de correspondencia grafema-fonema y es crucial para el aprendizaje de la lectura.

1. ¿POR QUÉ LA CONCIENCIA FONÉTICA ES TAN DIFÍCIL DE ADQUIRIR?

El problema que plantea Pearson, es que las personas no atienden en gran medida a los sonidos de los fonemas cuando producen o escuchan lenguaje. Por el contrario, procesan los fonemas automáticamente dirigiendo su atención al sentido y producción de la palabra como un todo.

El desafío, es encontrar caminos para que los niños sean conscientes de los fonemas, descubran su existencia y separación dentro de la palabra. La autora plantea que ésto debe a comenzar a trabajarse desde los primeros años de Nivel Inicial, con la finalidad de llegar a primer grado con buena base.

A partir de diversas investigaciones, la medida de la conciencia fonológica en niños de Nivel Inicial predice el futuro del éxito en habilidad lectora, incluso prevenir y detectar dificultades en dicha adquisición. Teniendo en cuenta que, muchos de los niños que presentan alguna dificultad en la adquisición de la conciencia fonética, fueron luego identificados como disléxicos.



2. SUB-HABILIDADES EVALUADAS

CONCEPTO DE RIMA: Los juegos de rima son un excelente inicio para desarrollar la conciencia fonológica. Las rimas dirigen rápidamente la atención a las diferencias y similitudes de los sonidos y palabras.

CONCEPTO DE PALABRAS-ORACIONES: El objetivo de entrenar a los niños en la conciencia de palabras y oraciones es hacerlos pensar sobre la estructura del lenguaje. Antes de comprender que las palabras están formadas por fonemas, los niños deben tomar conciencia de las unidades mayores del lenguaje como las oraciones y palabras. Esta habilidad será un concepto básico en la comprensión del lenguaje y posteriormente en la comprensión lectora. Los niños deben comprender que las oraciones son paquetes lingüísticos que expresan ideas, que cada oración está compuesta por palabras que pueden ser pronunciadas en forma aislada y tienen significado independiente de la oración, y por último, que el sentido de la oración depende de las palabras que la componen y de un particular orden de las mismas.

CONCEPTO DE SÍLABAS: Una vez que los niños han comprendido que las oraciones están compuestas por palabras, están listos para descubrir que las palabras están compuestas por unidades no significativas llamadas sílabas.

3. NORMAS DE APLICACIÓN

En primer lugar, es importante tener en cuenta que en los ítems de práctica el evaluador debe nombrar los dibujos incentivando que el niño encuentre la respuesta correcta y dejando que sea él el que trazó la línea en el segundo ítem de práctica.

Posteriormente, en los Test Ítems, es importante leer los dibujos en conjunto con el niño y darle la respuesta en caso de que sea necesario. Además, se debe incentivar a que el niño realice lo mismo que se hizo anteriormente en el ejemplo. En caso de dudar acerca de la comprensión de la consigna, se deberá volver al ejemplo para explicarla nuevamente.

4. SUBPRUEBAS

a) Detectar rimas

En esta prueba se presentan dos columnas de dibujos en las que por cada uno de la columna izquierda hay uno en la columna derecha que rima. El niño debe conectar los dibujos que riman trazando una línea entre ellos.

Al momento de la administración de la prueba es importante comenzar explicando el concepto de rima, dando ejemplos de palabras conocidas por el niño que rimen entre sí. Posteriormente se deberá nombrar junto con el niño los objetos por columna en voz alta con el fin de asegurarnos de que el mismo identifica el nombre correcto de cada dibujo.

Luego se diferenciará el procedimiento dependiendo de la edad del niño. Para aquellos que se encuentren cursando sala de 4 se deberá brindar todas las opciones para cada ítem [¿cuál rima con gato?: gato-barco, gato-manzana, gato-pato, gato-florero..]. Cuando el niño está cursando sala de 5 únicamente se le nombran todos los dibujos y se le solicita que una los que riman con una línea.

b) Contar sílabas

Esta prueba está compuesta por 5 dibujos en los que el niño deberá indicar el número de sílabas correspondiente a la palabra que nombra el dibujo, mediante rayitas en la línea de respuesta.

Al momento de la administración de la prueba es importante empezar mostrando al niño cómo contar las sílabas en una palabra aplaudiendo mientras se nombra cada sílaba ["lu-na"], otra buena forma de hacerlo es separar en sílabas su nombre. Luego realizar los ítems de práctica en conjunto con el niño antes de pasar a los test ítems. Es importante nombrar los dibujos antes de comenzar.

c) Sonido Inicial

Esta prueba consiste en 10 dibujos alineados en 2 columnas, en donde por cada dibujo en la columna izquierda le corresponde 1 dibujo que comienza con el mismo sonido en la columna derecha. El niño deberá conectar los dibujos que comienzan con el mismo sonido trazando una línea entre ellos.

Al momento de la administración de la prueba es importante comenzar nombrando cada uno de los ítems. En el caso de los ítems de práctica deberemos ayudarlo a reconocer el sonido inicial de la palabra antes de buscar el dibujo correspondiente. Al comenzar con los test ítems deberemos nombrar todos los dibujos para asegurarnos de que el niño conozca todos los ítems. Luego, se diferenciará el procedimiento dependiendo de la edad del niño. Para aquellos que se encuentren cursando sala de 4 se deberá brindar todas las opciones para cada ítem (¿cuál empieza igual que avión?: avión-ratón, avión-limón, avión-araña, avión-tijera..). Cuando el niño está cursando sala de 5 únicamente se le nombran todos los dibujos y se le solicita que una los que empiezan igual con una línea.

d) Contar sonidos

La prueba consta de 5 dibujos, el niño deberá indicar el número de sonidos correspondiente a la palabra que nombra los dibujos, dibujando tantas rayitas como sonidos tenga la palabra en la línea de respuestas.

Al momento de la administración de la prueba es importante empezar mostrando al niño cómo contar los sonidos en una palabra. Luego realizar los ítems de práctica en conjunto con el niño antes de pasar a los test ítems. Es importante nombrar los dibujos antes de comenzar.

Además, cabe destacar la importancia de no mencionar la palabra letras y siempre hablar de sonidos. Esta prueba puede suspenderse en caso de que el niño no comprenda la consigna.

e) Representar sonidos

La prueba consta de 5 dibujos, cada uno seguido de una línea en blanco de respuesta. El niño debe escribir el nombre del objeto en el espacio provisto. Al comienzo de la misma se le deberá solicitar al niño que escriba su nombre.

Posteriormente, en la hoja de práctica, se le solicitará al niño que escriba las palabras correspondientes. En caso de que el mismo manifieste no saber hacerlo se lo estimulará para que escriba aquellas letras que conozca. Además, en los ítems de prueba se puede separar la palabra en sonidos para ayudarlo a escribirla.

Antes de comenzar con los test ítems se deberá nombrar todos los dibujos en conjunto con el niño para asegurarnos que los conoce.

En esta prueba se evaluará la cantidad de letras de cada palabra escritas por el niño con correspondencia sonora. Para ello deberá distinguir el comportamiento general en la escritura, dado que hay niños que al azar escriben letras que aparentemente corresponden pero la conducta de escritura en realidad no refleja correspondencia alguna. Su puntuación correcta cuando el niño escribe con correspondencia sonora la sílaba completa.

El análisis cualitativo de esta prueba, donde se medirá la cantidad de letras con correspondencia sonora y la cantidad de sílabas alfabéticas permitirá establecer el nivel de la escritura. Estos niveles pueden ser PS (presilábico), TS (Transición a Silábico), S (Silábico), TA (Transición a Alfabético) y A (Alfabético).

f) Identificación de Letras

Para aplicar esta prueba se le entrega al niño el protocolo de estímulos con letras, primero mayúscula y después minúscula. Luego de dar la consigna se anota la respuesta del niño, si la misma corresponde a algo diferente al nombre, sustituye una letra o dice su sonido es necesario anotar la respuesta.

La puntuación corresponde con la cantidad de letras correctamente identificadas por el nombre.

g) Habilidades fonológicas - Sustracción y sustitución de fonemas

En esta prueba se le explicará al niño que se harán ciertos ejercicios en los que deberá trabajar con palabras, cambiando o quitando sonidos. Una buena forma para lograr que el niño comprenda la consigna es pidiéndole que diga su nombre y como quedaría si le quitamos el primer sonido.

Una vez que el niño comprendió algunos de los ítems de ejemplo podrá completar los tests ítems, de lo contrario suspender. La palabra se podrá repetir hasta 3 veces, si el niño no la retiene se deberá pasar a la siguiente y anotar en el protocolo la respuesta del niño para luego puntuar. Se le asignará un punto por respuesta correcta.

h) Lectura

Esta prueba consta de una lista de palabras y una de pseudopalabras que se le solicita leer al niño. Es importante tener en cuenta que se deberá detener la administración si el niño no puede leer los ítems 1 y 2. Las respuestas se deberán anotar en el protocolo del niño y se considerará como respuesta correcta siempre que la palabra sea decodificada adecuadamente, sin tener en cuenta el silabeo, únicamente se toma incorrecta si no hay lectura o si el niño nombra cada sonido sin llegar a la síntesis de la palabra.

Al corregir se tendrán en cuenta 3 niveles diferentes de lectura: el nivel No Lectura en el que se encuentran aquellos niños que no saben leer, el nivel Logográfico en el cual el niño reconoce palabras visualmente y por último el nivel Alfabético en el que el niño puede decodificar fonológicamente palabras y pseudopalabras, este deberá leer por lo menos SOPA y OLO.

i) Dictado

Esta prueba solo se aplica en casos en los que el niño obtuvo al menos 1 punto en la prueba de representar sonidos. En la misma se le dictan las palabras y las pseudopalabras que leyó anteriormente.



5. INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

| Pruebas | Media preescolar | | Media 1° Grado | | |
|------------------------------|------------------|----|----------------|----|---|
| | X | SD | X | SD | |
| CONCIENCIA FONOLÓGICA | | | | | |
| Detectar rimas | 4 | 1 | 5 | 1 | |
| Contar sílabas | 4 | 1 | 5 | 1 | |
| Sonido inicial | 4 | 1 | 5 | 1 | |
| Contar sonidos | 1 | 2 | 4 | 1 | |
| Representar sonidos | 1 | 2 | 5 | 1 | |
| LECTOESCRITURA | | | | | |
| Letras | Mayúscular | 22 | 6 | 27 | 3 |
| | Minúsculas | 14 | 6 | 23 | 4 |
| Habilidades fonológicas | | 6 | 4 | 15 | 3 |
| Lectura | Palabras | 1 | 1 | 5 | 1 |
| | Pseudopalabras | 1 | 1 | 4 | 1 |
| Dictado | Palabras | 1 | 1 | 4 | 1 |
| | Pseudopalabras | 1 | 1 | 5 | 1 |

X= media DS= desviación estándar

Para realizar la interpretación se debe puntuar con 1 punto por cada respuesta correcta. La media corresponde al promedio esperado y DS se refiere a la desviación esperada.

En esta prueba es muy importante la interpretación de los resultados, un niño que se encuentra cursando fines de preescolar se considera que está en riesgo si presenta descendida tanto la conciencia fonológica, particularmente la destreza de sonido inicial, y el reconocimiento de letras.

Por otra parte, un niño que está cursando mediados o fines de primer grado se encontraría en riesgo si muestra un descenso principalmente del conteo oral de sonidos, las habilidades fonológicas, el reconocimiento de letras y la escritura y lectura de palabras.

Dentro de las habilidades de conciencia fonológica que tienen mayor correlación con las habilidades lectoras se encuentran la detección de sonido inicial en preescolar y el conteo de sonidos o deletreo en primer grado. Además de la conciencia fonológica, también es de suma importancia el reconocimiento de letras, ya que existe evidencia que demuestra que este posee un alto nivel de predicción sobre las habilidades lectoras.

El riesgo en conciencia fonológica se encuentra determinado por el puntaje global o por el nivel obtenido en detección de sonido inicial y ambos en asociación al rendimiento demostrado en reconocimiento de letras y escritura.

Para valorar el riesgo a partir del puntaje total es necesario diferenciar las subpruebas dependiendo de la edad del niño. Para aquellos niños que se encuentran en sala de 5 será necesario sumar los puntajes obtenidos en rimas, sílabas, sonido inicial, contar sonidos y letra inicial, mientras que para aquellos que cursan primer grado se deberá tener en cuenta las puntuaciones en rimas, sílabas, sonido inicial, contar sonidos y representar sonidos.

| Nivel de Conciencia fonológica | Puntaje |
|---------------------------------------|----------------|
| Alto | 20 a 25 |
| Promedio | 13 a 19 |
| Promedio Bajo | 12 a 9 |
| Bajo | 8 o menos |
| <i>Para primer grado</i> | |

Por otra parte, para valorar el riesgo por puntaje parcial, para el caso de sala de 5 se deberá tener en cuenta tres aspectos. En primer lugar, un puntaje de 2 o inferior en sonido inicial, en segundo lugar el reconocimiento de menos de 14 letras mayúsculas y menos de 7 letras minúsculas y por último, un nivel de escritura presilábica o silábica.

En el caso de los niños que se encuentran cursando primer grado debemos tener en cuenta un puntaje de 2 o inferior en contar sonidos, reconocimiento de menos de 24 letras mayúsculas y menos de 19 letras minúsculas y una escritura presilábica o silábica.

Además, al interpretar los resultados de esta prueba es muy importante tener en cuenta los motivos por los que se puede dar este riesgo, el cual puede ser influido por una aparente inmadurez reflejada en una conducta dispersa, aspecto que puede ser compensado con enseñanza explícita grupal e individual, también una baja estimulación en lectoescritura, lo que también puede ser compensado con enseñanza explícita, y, por último, un indicio de dificultades específicas de aprendizaje, lo cual debe ser compensado con tratamiento psicopedagógico.

PARAMETROS MÍNIMOS PARA LA DETECCIÓN DE NIÑOS EN RIESGO

Teniendo en cuenta los tres predictores más importantes de la lectoescritura

| Parámetros | Sala 3 | Sala 4 | Sala 5 | 1 Grado |
|--------------------------|---------------------------------------|---|---|---|
| Conciencia Fonológica | Detección de rimas y sílabas. | Detección de rimas, sílabas y sonido inicial palabras inicio vocal. | Detección de rimas, sílabas, palabras inicio vocal y consonante, deletreo de palabras de 3 fonemas. | Deletreo alfabético, omisión y sustitución de fonemas. Composición de palabras a partir de sus fonemas. |
| Reconocimiento de Letras | Letra de nombre y 1 o 2 vocales. | Vocales y 2 a 3 consonantes más. | 14 mayúsculas. | 24 mayúsculas. |
| | | | 7 minúsculas. | 20 minúsculas. |
| Escritura | Letras del nombre o copia del nombre. | Escritura del nombre (4 a 5 letras) e hipótesis presilábica o silábica. | Escritura silábico - alfabética. | Escritura alfabética. |

TDR - Test de denominación rápida

El Test de Denominación Rápida de LEAN es una herramienta de evaluación diseñada para medir la velocidad y precisión con la que los niños pueden nombrar una serie de estímulos visuales. Este test es ampliamente utilizado en el ámbito educativo y clínico para identificar dificultades en el procesamiento automático de la información visual, un componente crucial en el desarrollo de habilidades lectoras.

Es un test que se administra de forma individual a niños de 5 años a 8 años y 11 meses y tiene una duración de 5 a 10 minutos. Su finalidad es evaluar la velocidad de denominación de objetos familiares, colores, letras, números y estímulos alternados: : Letras/ Números, Letras/Números/Colores, presentados visualmente. Además, para aplicarlo debemos tener el manual técnico, las láminas con estímulos y las hojas de registro.

El Test de Denominación Rápida, TDR, consiste en una herramienta de evaluación de la velocidad de nominación en español. Es el resultado de una investigación en población argentina basada en el modelo teórico de Maryanne Wolf y Martha Denkla (Wolf, 2005). La prueba está compuesta por seis láminas con estímulos familiares que deben ser nombrados por el evaluado lo más rápido posible. El TDR está formado por: Tareas de denominación rápida: cuatro subtests presentados en cuatro láminas diferentes. Cada una contiene cincuenta estímulos: objetos, colores, números y letras y, tareas de estímulos alternados: dos subtests, presentados en dos láminas: en una se presentan letras y números, y en la otra, letras, números y colores de manera alternada.

El desempeño en estas tareas indican cuán rápido el cerebro puede integrar procesos visuales y lingüísticos que correlacionan significativamente con las habilidades lectoras en diferentes niveles escolares.

La utilización de esta prueba es importante ya que permite detectar tempranamente niños en riesgo de desarrollar dificultades de aprendizaje de la lectura, evaluar los procesos que se encuentran en la base de la velocidad de nombrado y la fluidez lectora, evaluar el desarrollo, el funcionamiento y la eficiencia del sistema de recuperación léxica y precisar el diagnóstico de las dificultades lectoras.

APLICACIÓN DE LA PRUEBA

Las láminas que componen el test deben ser presentadas en el siguiente orden:

1) Objetos: se presentan 5 objetos repetidos 10 veces cada uno en forma aleatoria. Los objetos son: casa, mano, perro, luna y silla. Se seleccionaron objetos frecuentes, nominados por palabras bisílabas en español.

2) Colores: se presentan 5 colores repetidos 10 veces cada uno en forma aleatoria. Los colores son: negro, rojo, amarillo, verde y azul.

3) Números: se presentan 5 números repetidos 10 veces cada uno en forma aleatoria. Los números son: 2, 4, 6, 7, 9

4) Letras: se presentan 5 letras repetidas 10 veces cada una en forma aleatoria. Las letras son: O, A, S, D, P

5) Letras y números: se combinan letras y números: A, E, D, S, P, 2, 4, 6, 7, 9
Letras, Números y Colores: se combinan tres tipos de símbolos. A, E, D, S, P, 2, 4, 6, 7, 9, negro, rojo, amarillo, verde y azul.

Para comenzar a aplicar la prueba se necesitarán las 6 láminas con estímulos, un cronómetro y una hoja de registro. Luego de completar los datos del niño en la hoja de registro se colocarán las láminas con los estímulos en la posición adecuada en una mesa frente al niño para que pueda verlas correctamente y se comenzará realizando el ensayo para corroborar que el examinado conoce el nombre de los estímulos presentados. Para este fin, utilizar los estímulos del ensayo. Si éste es exitoso, abrir la lámina de trabajo, enunciar la consigna y comenzar a tomar el tiempo con el cronómetro. La consigna de cada subtest aparece en la hoja de registro.

CORRECCIÓN Y PUNTUACIÓN

El resultado de cada prueba se debe anotar en "segundos" en el casillero: Tiempo de la hoja de registro. El Tiempo es el tiempo total en segundos empleado por el examinado para nombrar todos los estímulos de cada lámina. Para ser interpretados, los tiempos obtenidos deben transformarse en percentiles, consultando los baremos de cada prueba por año escolar. Para los niños de 5 años, solo existen baremos de las pruebas de OBJETOS y COLORES.

MÓDULO IV

Test LEE y PROLEXIA

Test LEE

El Test LEE de Lectura y Escritura en Español está dirigido a niños de entre 1er y 4to grado de primaria, su aplicación es individual y tiene una duración de aproximadamente 50 minutos, sin considerar la aplicación de las pruebas complementarias. Su finalidad es evaluar los principales procesos implicados en la lectura y escritura, haciendo referencia a los logros medios esperados por año escolar. Busca detectar el tipo de error observado con el objetivo de precisar el diagnóstico e implementar un adecuado plan de intervención.

Estructura del test

La batería de evaluación está compuesta por 7 pruebas principales: Lectura de Palabras, Lectura de Pseudopalabras, Comprensión de Palabras y Frases, Prosodia, Comprensión de Textos, Escritura de Palabras y Escritura de Pseudopalabras. Dentro de la prueba de Comprensión de Palabras y Frases, se incluyen 4 subpruebas: Frases, Familia de Palabras, Preguntas y Completar.

Las pruebas destinadas a los niveles de 1er y 2do grado se presentan en imprenta minúscula y mayúscula.

Además, la batería incluye 2 pruebas suplementarias: Segmentación Fonémica y Lectura de Letras, que se deben utilizar como evaluación preliminar de la lectoescritura y en situaciones de sospecha de dificultades lectoras o retraso en la lectura.

SEGMENTACIÓN FONÉMICA

Esta prueba complementaria está diseñada para evaluar la conciencia fonémica. Los niños deben identificar y aislar los sonidos que componen las palabras presentadas de forma oral, pudiendo decir el sonido de la letra o el nombre de la misma.

Consta de 3 ítems de ensayo y 14 palabras organizadas en un orden creciente de dificultad, que incluyen palabras simples, algunas con grupos consonánticos y con diferentes cantidades de sílabas.

Una respuesta se considera correcta cuando el niño puede identificar el sonido o nombre de las letras que forman la palabra. Se considera incorrecta si el niño no logra aislar todos los fonemas de la palabra. Además, si una palabra contiene un fonema representado por dos grafemas diferentes (por ejemplo, en "REY" - "i" o "y"), se acepta cualquiera de los grafemas siempre que sea fonológicamente correcto.



LECTURA DE LETRAS

Esta prueba complementaria tiene el propósito de evaluar si el niño reconoce todas las letras del abecedario o presenta dificultades con algunas de ellas. Se presentan dos listas que contienen las letras del alfabeto, una en imprenta mayúscula y otra en imprenta minúscula. Si el niño comete 3 o más errores en la lista en minúscula, se le administrará la lista en mayúscula.

Se permite que el niño diga el nombre o el sonido correspondiente a cada letra. Además, se observa si el niño realiza confusiones entre letras que se parecen (como b y d, o p y q).

Reconocimiento de palabras

Antes de describir las siguientes pruebas, es crucial destacar algunos aspectos importantes sobre las pruebas que implican el reconocimiento de palabras. Tanto en las pruebas de lectura como en las de escritura de palabras, las palabras fueron seleccionadas basándose en su frecuencia, longitud y tipo de complejidad ortográfica. Las listas de pseudopalabras se derivaron de estas palabras.

En cuanto a la variable de frecuencia, se escogieron palabras de frecuencia media. La longitud de las palabras abarca monosílabas, bisílabas, trisilábicas y cuatrísilábicas. La complejidad se clasificó en palabras complejas, palabras simples y palabras con grupos consonánticos.

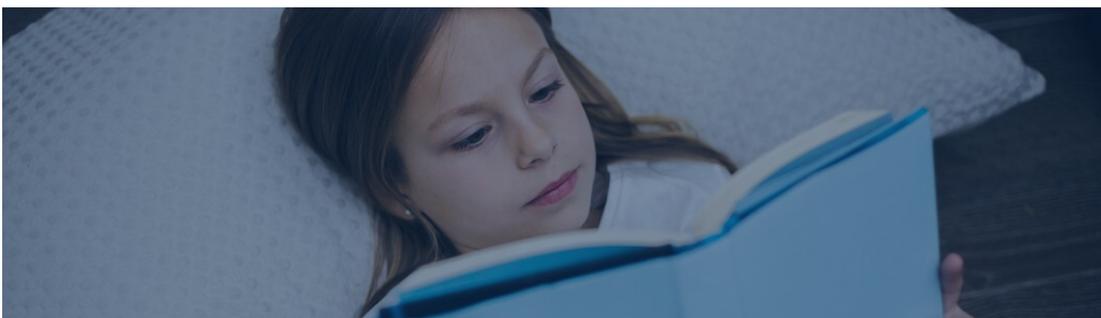
LECTURA DE PALABRAS

Esta prueba tiene como objetivo evaluar el uso de los procesos léxicos y subléxicos en la lectura de palabras, así como la fluidez y la velocidad lectora.

Se presenta a los niños una lista de 42 palabras, seleccionadas según los criterios mencionados, y se registra el tipo de lectura (silabeante, vacilante o fluida) y el tiempo de lectura en segundos para medir la velocidad lectora.

La puntuación de los ítems en esta prueba se basa en el tipo de lectura: se asignan 2 puntos por una lectura fluida, 1 punto por una lectura vacilante o silabeante, y 0 puntos por una lectura incorrecta.

Se considera lectura silabeante cuando el niño hace una pausa breve o prolongada en una sílaba antes de pasar a la siguiente. La lectura vacilante ocurre cuando el niño se detiene más tiempo de lo habitual o titubea, pero finalmente lee la palabra de forma fluida; las rectificaciones también se incluyen en esta categoría. La lectura es fluida cuando el niño lee sin errores de decodificación, con adecuada entonación y acentuación.



En el cuadro siguiente se presentan las palabras clasificadas por su complejidad.

| | |
|-------------------------|-----------|
| Palabras complejas | 26 |
| Palabras simples | 8 |
| Grupo consonántico [GC] | 8 |
| Total palabras | 42 |

| | Longitud | Estructura silábica | Palabras |
|-----------------------------------|---|--|--|
| Dígrafo (DI) | basílaba trisílaba | CVC-CV CV-CV-CV | chiste fachada |
| H (H) | basílaba basílaba trisílaba trisílaba | VC-CV VV-CV VC-CV-CV V-CV-CV | honda hiena hundido hamaca |
| Influencia Contextual (IC) | basílaba basílaba basílaba trisílaba trisílaba trisílaba | CVC-CV CV-CV CVC-CVC CV-CV-CV CV-CV-CV VC-CV-CV | cisne guiño gentil gitano duquesa anguila |
| Influencia Posición (IP) | basílaba basílaba basílaba trisílaba trisílaba trisílaba | CVC-CV CV-CV CV-CV VC-CV-CV CV-CV-CV CV-CV-CV | pompa faro rima empeño repisa derrota |
| Inconsistentes (IN) | basílaba basílaba trisílaba trisílaba | CVC-CV CV-CV CV-CV-CV CV-CV-CV | balsa pavo payaso pelaje |
| Tilde (T) | basílaba basílaba trisílaba trisílaba | CV-CV CVC-CVC CVC-CV-CV V-CV-CV | fijó mástil péndulo animó |

| | | | |
|--------------------------------|--|--|--|
| Simple (S) | monosílaba monosílaba basílaba basílaba trisílaba trisílaba polisílaba polisílaba | CVVC CVVC CV-CVC CVC-CVC V-CVV-CV VC-CVC-CV CVC-CV-CVVC-CV CV-CVC-CVVC-CV | nuez fiel dedal mantel aduana asfalto mandamiento dependiente |
| Grupo consonántico (GC) | monosílaba monosílaba basílaba basílaba trisílaba trisílaba polisílaba polisílaba | CCVC CCVVC CCVC-CV CVC-CCV CV-CV-CCV CV-CCV-CV VC-CCV-CVV-CV VC-CCV-CV-CV-CVVC-CV | flan creul prensa jungla pupitre tableta astronauta entretenimiento |

Los errores se categorizan de acuerdo a la siguiente clasificación:

- Sustitución: el niño cambia un grafema por otro [aduana - aduano]
- Adición: el niño lee un grafema más al leer la palabra [dedal-dendal]
- Omisión: el niño no lee uno o varios grafemas [chiste-chite]
- Inversión: el error se produce por un cambio en el orden de dos grafemas [pupitre-pupiter]
- Rotación: el sujeto sustituye un grafema por otro simétrico [balsa-dalsa]
- Otra palabra: el niño sustituye una palabra por otra [prensa-presa]
- Tilde: acentuación incorrecta [fijó-fijo]

LECTURA DE PSEUDOPALABRAS

Esta prueba tiene como objetivo evaluar los procesos subléxicos de manera estricta, sin recurrir al apoyo del conocimiento léxico. También se evalúan la fluidez y la velocidad lectora.

En esta prueba, los niños leen 42 pseudopalabras que han sido construidas siguiendo los criterios mencionados anteriormente.

Es importante comparar el rendimiento de los niños en la lectura de palabras con el de las pseudopalabras. Esta comparación permite identificar si un niño utiliza con habilidad las reglas de conversión grafema-fonema o si se apoya en su conocimiento léxico para leer.

En el cuadro siguiente se presentan las pseudopalabras clasificadas según su complejidad.

| | |
|-----------------------------|-----------|
| Complejas | 26 |
| Simples | 8 |
| Grupo consonántico [GC] | 8 |
| Total pseudopalabras | 42 |

| | Longitud | Estructura silábica | Palabras |
|-----------------------------------|---|--|---|
| Dígrafo (DI) | basílaba trisílaba | CVC-CV CV-CV-CV | chisño dechazo |
| Letra H (H) | basílaba basílaba trisílaba trisílaba | VC-CV VV-CV V-CVC-CV V-CV-CV | honto hiopo hemildo halade |
| Influencia Contextual (IC) | basílaba basílaba basílaba trisílaba trisílaba trisílaba | CV-CV CV-CV CVC-CVC CV-CVC-CV CV-CV-CV V-CVC-CV | quite soque genles centilno duguizo agenso |
| Influencia Posición (IP) | basílaba basílaba basílaba trisílaba trisílaba trisílaba | CV-CV CVC-CV CV-CV VC-CV-CV CV-CV-CV CV-CV-CV | ripa pompe maro empesa farroda remano |
| Inconsistentes (IN) | basílaba basílaba trisílaba trisílaba | CVC-CV CV-CV CV-CV-CV CV-CV-CV | balma yesa peyata lasaje |
| Tilde (T) | basílaba basílaba trisílaba trisílaba | CV-CV CVC-CVC CVC-CV-CV CV-CV-CV | dujó mastán pénfano padunó |

| | | | |
|--------------------------------|--|--|---|
| Simple (S) | monosílaba monosílaba basílaba basílaba trisílaba trisílaba polisílaba polisílaba | VC CVVC CV-CVC CVC-CVC CVC-CV-CV VC-CVC-CV V-CV-CV-CV-CV CVC-CV-CVVC-CV | us pioz detel mandal pansata astenda ipitanami funtiminte |
| Grupo consonántico (GC) | monosílaba monosílaba basílaba basílaba trisílaba trisílaba polisílaba polisílaba | CCVC CCVVC CV-CCV CVC-CCV CV-CV-CCV VC-CCV-CV VC-CCV-CV-CVVC-CV CVC-CV-CV-CCV | cral croiz deplo sasgla denotre ingrono astridamiensa disnutible |

La clasificación del tipo de error es muy similar al de las palabras.

COMPRESIÓN DE PALABRAS Y FRASES

Esta prueba tiene como objetivo evaluar los procesos morfosintácticos involucrados en la comprensión lectora. Como se mencionó anteriormente, se compone de diferentes subpruebas:

- Frases:

En esta subprueba, se presentan al niño estímulos simples que pueden ser resueltos por la mayoría de los niños, actuando como una prueba introductoria a otras más complejas. En la primera parte, el niño debe leer dos oraciones sencillas con diferentes estructuras sintácticas y responder a una pregunta relacionada con cada oración. En la segunda parte, se le proporcionan 3 instrucciones que el niño debe leer y ejecutar.

- Familia de palabras:

Esta subprueba evalúa los conocimientos morfológicos y la comprensión de palabras. Se le presenta al niño una palabra estímulo y siete palabras diferentes entre las cuales debe identificar las cuatro que pertenecen a la misma familia que la palabra estímulo.

- Preguntas:

El propósito de esta subprueba es evaluar los procesos sintácticos relacionados con la comprensión. Se presentan dos frases que contienen las mismas palabras pero que cumplen diferentes funciones dentro de las oraciones, y se formulan preguntas para evaluar la comprensión del niño.

- Completar:

Esta subprueba busca obtener información sobre los procesos morfosintácticos. Se le da al niño una frase incompleta y tres posibles terminaciones, y el niño debe seleccionar la que mejor complete la frase en términos de coherencia y cohesión.

PROSODIA

Esta prueba tiene como objetivo evaluar la capacidad del niño para comprender el significado de una frase en función del uso de los signos de puntuación. Cada ítem consta de dos oraciones con las mismas palabras pero diferentes signos de puntuación, lo que altera su significado. El niño debe asociar cada oración con su significado correspondiente.

Es importante tener en cuenta que los niños de 1er y 2do grado aún no han aprendido de manera explícita el uso de los signos de puntuación, por lo que es probable que cometan más errores. Por esta razón, solo se les presentan los primeros 3 ítems.

El rango de puntuación varía de 0 a 6 para 1ero y 2do grado, y de 0 a 10 para 3ero y 4to grado.

COMPRESIÓN DE TEXTOS

En esta prueba, se presentan al niño tres textos que debe leer y comprender. Después de la lectura, se le hacen preguntas sobre el contenido de los textos.

Para los niños de 1er y 2do grado, se les presentan dos textos narrativos y uno expositivo. En 3er y 4to grado, se les presentan un texto narrativo de tipo directo y dos textos expositivos.

El objetivo de la prueba es evaluar la comprensión lectora de palabras y oraciones, así como la capacidad de integrar y relacionar la comprensión de las oraciones entre sí. Se realizan tres preguntas literales sobre información explícita en el texto y tres preguntas inferenciales, que pueden ser elaborativas, de coherencia o de puente.

Es importante registrar en el RegR si el niño regresa al texto para responder a las preguntas.

La prueba también incluye un ítem de selección de título y resumen, además de evaluar el tiempo de lectura.



ESCRITURA DE PALABRAS

Esta prueba tiene como objetivo evaluar los conocimientos fonológicos y ortográficos que los niños aplican al escribir palabras. Se dictan 44 palabras que el niño debe escribir en su hoja.

En el cuadro siguiente se pueden ver las palabras que se dictan para esta prueba.

| | |
|-------------------------|-----------|
| Complejas | 28 |
| Simples | 8 |
| Grupo consonántico [GC] | 8 |
| Total palabras | 44 |

| | Longitud | Estructura silábica | Palabras |
|-----------------------------------|---|--|---|
| Dígrafo (DI) | basílaba trisílaba | CVC-CV CV-CV-CV | chiste fachada |
| Letra H (H) | basílaba basílaba trisílaba trisílaba | V-CV VV-CV V-CVC-CV V-CV-CV | hipo hiema humilde hamaca |
| Influencia Contextual (IC) | basílaba basílaba basílaba trisílaba trisílaba trisílaba | CVC-CV CV-CV CVC-CVC} CV-CVC-CV CV-CV-CV VC-CV-CV | lince guiño tanque celeste duquesa anguila |
| Influencia Posición (IP) | basílaba basílaba basílaba trisílaba trisílaba trisílaba | CVC-CV CV-CV CV-CV VC-CV-CV CV-CV-CV CV-CV-CV | pompa faro rima empeño repisa derrota |
| Inconsistentes (IN) | basílaba basílaba basílaba trisílaba trisílaba trisílaba | CV-CV CV-CV CVC-CVC V-CVC-CV CV-CV-CV CV-CV-CV | yema tallo gentil agente veleta pelaje |
| Tilde (T) | basílaba basílaba trisílaba trisílaba | CV-CV CVC-CVC CVC-CV-CV V-CV-CV | fijó sultán péndulo animó |

| | | | |
|--------------------------------|--|---|--|
| Simple (S) | monosílaba monosílaba basílaba basílaba trisílaba trisílaba polisílaba polisílaba | CVC CVVC CV-CVC CVC-CVC V-CVV-CV CVC-CV-CV CV-CV-CVC-CV CVC-CV-CVC-CVC | pis fiel dedal mantel aduana pantano monumento fundamental |
| Grupo consonántico (GC) | monosílaba monosílaba basílaba basílaba trisílaba trisílaba polisílaba polisílaba | CCVC CCVVC CCVC-CV CV-CCV CV-CCV-CV VC-CCV-CV VC-CCV-CVV-CV CVC-CVC-CV-CVVC-CV | flan cruel prensa soplo tableta inglesa astronauta presentimiento |

Se puede clasificar el tipo de error cometido utilizando la siguiente clasificación:

- Sustitución: el niño cambia un grafema por otro (fijó-figó)
- Adición: el niño agrega un grafema al escribir la palabra (repisa-rrepisa)
- Omisión: el niño no escribe un grafema (sultán-sulta)
- Inversión: el error se produce por un cambio en el orden de dos grafemas (tableta-tabelta)
- Escritura de una palabra por otra: el niño sustituye una palabra por otra (prensa-presa).

ESCRITURA DE PSEUDOPALABRAS

Esta prueba evalúa el conocimiento de las reglas de correspondencia grafema-fonema del niño. Se realiza un dictado de 32 pseudopalabras que están relacionadas con las palabras de la prueba de lectura.

A continuación se presentan las pseudopalabras seleccionadas para esta prueba.

| | Longitud | Estructura silábica | Palabras |
|-----------------------------------|--|--|--------------------------------------|
| Dígrafo (DI) | basílaba trisílaba | CVC-CV CV-CV-CV | chisño dechazo |
| Influencia Contextual (IC) | basílaba basílaba trisílaba trisílaba | CVC-CV CV-CV CV-CVC-CV CV-CV-CV | linci quite cetilno anqueta |

| | | | |
|--|--|---|---|
| Influencia Posición (IP) | basílaba basílaba basílaba trisílaba trisílaba trisílaba | CV-CV CVC-CV CV-CV VC-CV-CV CV-CV-CV CV-CV-CV | ripa pompe maro empresa farroda remano |
| Tilde (T) | basílaba basílaba trisílaba trisílaba | CV-CV CVC-CVC CVC-CV-CV CV-CV-CV | dujó mastán pénfano padunó |
| Simple (S) | monosílaba monosílaba basílaba basílaba trisílaba trisílaba polisílaba polisílaba | CVC CVVC CV-CVC CVC-CVC CVC-CV-CV V-CV-CV CV-CV-CVVC-CV CV-CVC-CVVC-CV | fis fual detel mandal pansata alueno madamiensa desandiento |
| Grupo consonántico (GC) | monosílaba monosílaba basílaba basílaba trisílaba trisílaba polisílaba polisílaba | CCVC CCVVC CCVC-CV CV-CCV CV-CCV-CV VC-CCV-CV VC-CCV-CVV-CV CVC-CVC-CV-CVVC-CV | coral croiz deplo sasgla denotre soblesa entrinaumo trepensadienda |

La clasificación del tipo de error es similar al de la prueba de escritura de palabras.

Normas generales de aplicación

Es crucial tener en cuenta que la puntuación de cada año escolar corresponde a la finalización del mismo. Por lo tanto, si el niño es evaluado al principio del año escolar, se deben aplicar las pruebas y puntuaciones correspondientes al año anterior.

Normas de corrección

Para obtener la puntuación de cada prueba, se debe basar en las anotaciones registradas en el RegR. Además, las puntuaciones deben ser números enteros, sin posibilidad de asignar puntuaciones decimales.

PROLEXIA

Prolexia es una prueba que está destinada a la evaluación de casos desde los 4 años de edad hasta los adultos. Para ello se compone de dos baterías.

Los casos de entre 4 y 6 años deben ser evaluados únicamente con las 6 tareas que forman la batería de detección temprana que son: señalar diferente, número de sílabas, repetición de pseudopalabras, dígitos, RAN colores y RAN objetos.

Por otra parte, para los casos con 7 o más años de edad se deben aplicar las 12 tareas de la batería diagnóstica las cuales son: omisión de sílaba, sustitución de fonema, inversión de sílaba, deletreo de palabras, deletreo de pseudopalabras, dígitos, lectura de palabras, lectura de pseudopalabras, dictado de palabras, dictado de pseudopalabras, RAN colores y RAN objetos.

Es importante tener en cuenta que tanto sí se usa una batería como la otra, es necesario aplicar la totalidad de las tareas para obtener la puntuación de riesgo de dislexia [PR]. Aunque exista la posibilidad de aplicar y corregir alguna tarea de forma aislada, la información que brinde el perfil de puntuaciones será limitada.

Normas de aplicación

BATERÍA DE DETECCIÓN TEMPRANA

Señalar el diferente

El niño debe identificar cuál de las tres palabras leídas por el evaluador termina de manera diferente. Es importante leer cada ítem con claridad y despacio. Se marca cada ítem como correcto con un 1 si el niño indica la palabra correcta, o como incorrecto con un 0 si no lo hace, según la columna correcta en el cuadernillo de anotación.

Número de sílabas

El niño debe indicar el número de sílabas de las palabras leídas en voz alta. Las palabras deben ser leídas de manera natural, sin dividir las ni entonarlas por sílabas. Si el niño no ha adquirido el concepto de sílaba y no puede resolver los ejemplos, se debe detener la sesión de evaluación.

Repetición de pseudopalabras

Se le pide al niño que repita cada pseudopalabra leída por el evaluador. Se considera correcta solo la repetición exacta de la pseudopalabra, independientemente del tiempo que tarde en hacerlo.

Dígitos

El niño debe repetir cada secuencia de números en el mismo orden en que los lee el evaluador. Los dígitos deben leerse a un ritmo de un dígito por segundo. Se comienza con los ítems de la columna Intento 1; si el niño falla, se le da una segunda oportunidad con los dígitos de la columna Intento 2, sin informarle del error cometido. Si acierta en cualquiera de los dos intentos, se considera correcto el ítem. Si falla en ambos intentos, la tarea se considera finalizada.

RAN Colores

En esta prueba, el niño debe nombrar lo más rápidamente posible los colores que aparecen en la lámina correspondiente del cuaderno de estímulos. El evaluador cuenta y anota únicamente el número de errores cometidos al nombrar los colores. Se considera error si el niño omite o se salta algún color.

RAN Objetos

El niño debe nombrar lo más rápido posible los objetos que aparecen en la lámina correspondiente del cuaderno de estímulos. Se registra el número de errores cometidos al nombrar los objetos. Se acepta como correcta cualquier palabra sinónima que se refiera al objeto (por ejemplo, auto, coche, carro). Se considera error cuando el niño confunde un objeto con otro o omite alguno de ellos.

BATERÍA DIAGNÓSTICA (7 AÑOS O MÁS)

Omisión de sílaba

Se le pide al sujeto que repita cada palabra leída por el evaluador, omitiendo la primera sílaba. Se consideran correctas las respuestas que coincidan exactamente con los términos requeridos, independientemente del tiempo que tarde en hacerlo.

Sustitución de fonema

El sujeto debe repetir cada palabra leída por el evaluador, cambiando el primer fonema por otro que se le indica. No se considerarán correctos los términos que sustituyan el fonema por uno diferente al indicado o que cambien otros fonemas o añadan fonemas adicionales.

Inversión de sílaba

En esta prueba, el sujeto debe repetir palabras de dos sílabas invirtiendo su orden. Solo se consideran correctas las palabras que coincidan exactamente con las indicadas en la columna "Correcta", independientemente del tiempo que se tome en hacerlo.

Deletreo de Palabras

El sujeto debe deletrear una serie de palabras leídas por el evaluador. Se debe considerar correcta la respuesta aunque se cometan faltas de ortografía, ya que se está evaluando la conciencia fonológica y no la ortografía (por ejemplo, "varco" en lugar de "barco").

Deletreo de pseudopalabras

El sujeto debe deletrear cada pseudopalabra leída por el evaluador. Es importante leer cada pseudopalabra despacio y con claridad.

Dígitos

El sujeto debe repetir cada secuencia de números en el mismo orden en que los lee el evaluador. Los dígitos deben leerse a un ritmo de un dígito por segundo. Se comienza con los ítems de la columna Intento 1; si el sujeto falla, se le ofrece una segunda oportunidad con los dígitos de la columna Intento 2, sin mencionar el error. Si acierta en cualquiera de los intentos, el ítem se considera correcto; si falla en ambos, se da por finalizada la tarea.

Lectura de palabras

El sujeto debe leer la lista de palabras del cuaderno de estímulos de la manera más rápida y precisa posible. Se considera error cualquier omisión, inversión, sustitución o acentuación inadecuada, así como cualquier rectificación sobre la primera verbalización. Se acepta el silabeo (por ejemplo, "glu-co-sa") o vacilaciones (por ejemplo, "glu, glu, glucosa"). Se anotará el tiempo en segundos que tarda en leer la lista.

Lectura de pseudopalabras

El sujeto debe leer la lista de pseudopalabras del cuaderno de estímulos de manera rápida y precisa. Los errores se consideran iguales a los mencionados en la subprueba de lectura de palabras. Se debe registrar el tiempo en segundos.

Dictado de palabras

El sujeto debe escribir en una hoja cada palabra dictada de forma rápida y precisa. Se considera error cualquier falta de ortografía, diferencia respecto a la palabra dictada por comisión, omisión o sustitución, así como cualquier rectificación sobre la primera escritura. No se considera error si el sujeto pide repetir la palabra y la escribe correctamente en el primer intento. Se debe cronometrar el tiempo desde que se empieza a escribir la primera palabra hasta que se termina la última. Se puede repetir la lectura de la palabra solo una vez; si se solicita más repeticiones, se considera el ítem incorrecto y se continúa con la aplicación. La hoja puede ser blanca o con guía para la escritura [rayada o cuadriculada].

Dictado de pseudopalabras

El sujeto debe escribir en una hoja cada pseudopalabra dictada de forma rápida y precisa. Las reglas de corrección son las mismas que en el dictado de palabras.

RAN Colores

El sujeto debe nombrar lo más rápidamente posible los colores que aparecen en la lámina correspondiente del cuaderno de estímulos. El evaluador debe contar y anotar únicamente el número de errores al nombrar los colores. Se considera error si el sujeto omite o se salta algún color. Se debe registrar el tiempo en segundos que tarda en nombrar todos los colores de la lámina. Si el sujeto usa más de una palabra para describir un color (por ejemplo, "azul oscuro"), se debe detener la aplicación y el tiempo, corregir la situación, y luego continuar con la aplicación y puntuación normalmente.

RAN Objetos

El niño debe nombrar lo más rápido posible los objetos que aparecen en la lámina correspondiente del cuaderno de estímulos. Se marca el número de errores cometidos al nombrar los objetos y se acepta cualquier palabra sinónima que se refiera al objeto (por ejemplo, auto, coche, carro). Se considera error si el niño confunde un objeto con otro u omite alguno de ellos.

Normas de corrección

La corrección de las baterías de PROLEXIA se lleva a cabo a través de TEAcorrige.com, la plataforma en línea de TEA Ediciones para la corrección de test. Este sistema facilita la corrección de manera rápida y precisa, minimizando la posibilidad de errores. Además, proporciona un perfil gráfico individual para cada persona evaluada, lo que ayuda a obtener una visión clara y detallada de los resultados.

Significado de las puntuaciones

Para obtener la puntuación de cada prueba, se debe basar en las anotaciones registradas en el RegR. Además, las puntuaciones deben ser números enteros, sin posibilidad de asignar puntuaciones decimales.

BATERÍA DE DETECCIÓN TEMPRANA

En la batería de detección temprana, se valoran procesos fundamentales relacionados con el procesamiento fonológico, que son habilidades predictivas clave para la competencia en lectura y escritura. Las puntuaciones obtenidas en cada prueba reflejan diferentes aspectos de la conciencia fonológica:

- Conciencia Fonológica de los Fonemas: Evaluada a través de la tarea "Señalar el Diferente", que mide la capacidad para identificar palabras con fonemas distintos.
- Conciencia Fonológica de las Sílabas: Evaluada mediante la tarea "Número de Sílabas", que mide la habilidad para identificar el número de sílabas en las palabras.
- Memoria Fonológica: Valorada a partir de las tareas "Repetición de Pseudopalabras" y "Dígitos", que evalúan la capacidad para retener y reproducir secuencias fonológicas.
- Recodificación Fonológica: Evaluada con las pruebas "RAN Colores" y "RAN Objetos", que miden la rapidez y precisión en el nombramiento de colores y objetos, reflejando la eficiencia en la conversión de grafemas a fonemas.

BATERÍA DIAGNÓSTICA

La batería diagnóstica para niños de 7 años o más se enfoca en la evaluación de diferentes aspectos del procesamiento fonológico, una habilidad clave en la adquisición de la lectura y escritura. A continuación se describen las pruebas y su relación con las habilidades fonológicas:

Conciencia Fonológica

La conciencia fonológica se refiere a la capacidad para manipular y reconocer las unidades del habla, como los fonemas y las sílabas. Esta habilidad es fundamental para el aprendizaje de la lectura y la escritura.

- Omisión de Sílabas: Esta prueba evalúa la conciencia silábica, que es la habilidad de eliminar sílabas de palabras. Se trata de una tarea sencilla que generalmente se adquiere en etapas tempranas. Una baja puntuación en esta prueba podría ser indicativa de problemas significativos.

- Inversión de Sílabas: Aunque también evalúa la conciencia silábica, esta prueba es más compleja que la omisión de sílabas, ya que requiere una buena memoria operativa para poder mantener las dos sílabas en la mente mientras se realiza el intercambio. Las puntuaciones bajas en esta prueba son comunes en personas con dislexia, debido a la exigencia de una buena conciencia silábica y una memoria operativa eficaz.
- Sustitución de Fonemas: Esta prueba mide la conciencia fonémica, que es la capacidad para manipular fonemas. Dado que los fonemas son unidades más abstractas que las sílabas, esta prueba puede ser más difícil para los niños pequeños y para aquellos con dislexia.

Memoria Fonológica

La memoria fonológica es esencial para almacenar y recuperar información verbal a corto plazo.

- Deletreo de Palabras: Evalúa la capacidad para segmentar y mantener en la memoria a corto plazo los fonemas de una palabra, pronunciándolos de manera secuencial.
- Deletreo de Pseudopalabras: Similar a la prueba anterior, pero en este caso se utilizan palabras inventadas, lo que permite evaluar la capacidad de aplicar las reglas fonológicas sin apoyo de representaciones léxicas.
- Dígitos: Esta prueba es una medida clásica de la memoria verbal a corto plazo, que evalúa la capacidad de almacenar información verbal durante un breve período.

Codificación Fonológica en el Acceso al Léxico

Esta habilidad implica la rapidez y precisión en la recuperación de palabras almacenadas en el léxico fonológico.

- RAN Colores y RAN Objetos: Ambas pruebas miden la rapidez con la que se pueden recuperar palabras almacenadas en la memoria a largo plazo y pronunciarlas. Una lentitud o errores en estas pruebas pueden reflejar representaciones fonológicas débiles o dificultades en el acceso léxico.

Lectura

Las pruebas de lectura de palabras y pseudopalabras están diseñadas para evaluar tanto el dominio del código alfabético como la automatización de las habilidades lectoras.

- Lectura de Palabras: Evalúa tanto la precisión como la velocidad en la lectura de palabras. Las personas con dislexia suelen cometer más errores o tardar más en completar esta tarea, ya que la dislexia se caracteriza precisamente por dificultades en estas áreas.
- Lectura de Pseudopalabras: Similar a la prueba anterior, pero con palabras inventadas. Debido a que estas no tienen representación léxica, la persona debe utilizar las reglas fonológicas para leerlas. Esta tarea suele ser particularmente difícil para personas con dislexia, manifestándose en una alta tasa de errores o tiempos de lectura prolongados.

Escritura

Las pruebas de escritura se enfocan en evaluar el dominio del código escrito y las representaciones ortográficas.

- Dictado de Palabras: Esta prueba mide la capacidad para recuperar la forma escrita de las palabras a partir de su representación fonológica, evaluando especialmente la vía léxica. Las palabras con ortografía arbitraria requieren el acceso al léxico ortográfico para ser escritas correctamente.
- Dictado de Pseudopalabras: Al igual que la prueba de lectura de pseudopalabras, esta prueba evalúa la capacidad para utilizar la vía subléxica, es decir, aplicar las reglas de conversión fonema-grafema a palabras inventadas. Las personas con dislexia suelen tener dificultades en esta prueba, reflejándose en errores o tiempos de respuesta prolongados debido a la falta de automatización de las reglas fonema-grafema.

En resumen, las diferentes pruebas de la batería diagnóstica permiten identificar áreas específicas de dificultad en el procesamiento fonológico, proporcionando una comprensión completa de las habilidades necesarias para el aprendizaje de la lectura y la escritura.



MÓDULO V

PROLEC-R y PROLEC-SE-R

En el campo de la evaluación de la lectura y la escritura, las pruebas PROLEC-R (Batería de Evaluación de los Procesos Lectores) y PROLEC-SE-R (Batería de Evaluación de los Procesos Lectores de Secundaria) se destacan como herramientas esenciales para identificar y analizar las habilidades lectoras de los estudiantes en diferentes etapas de su desarrollo educativo.

Por un lado, el PROLEC-R es una batería de pruebas diseñada para evaluar los procesos lectores en niños de educación primaria. Esta herramienta permite identificar las fortalezas y debilidades en diversas habilidades lectoras, facilitando así la implementación de intervenciones específicas y personalizadas.

El PROLEC-SE-R es una adaptación de PROLEC-R para estudiantes de secundaria. Esta herramienta está diseñada para evaluar los procesos lectores en un nivel más avanzado, considerando las demandas cognitivas y lingüísticas propias de esta etapa educativa.

PROLEC-R

El Prolec-R es una prueba de aplicación individual orientada a niños de los 6 a 12 años de edad [1. 0 a 6.0 de Educación Primaria]. Su duración es variable, entre 20 minutos con los alumnos de 5.0 y 6.0 de E. Primaria y 40 con los de 1° a 4°. La misma mide los procesos lectores mediante 9 índices principales, 10 índices secundarios y 5 índices de habilidad normal.

Descripción de las pruebas

I. IDENTIFICACIÓN DE LETRAS

1. Nombre o sonido de las letras. Esta tarea tiene como objetivo comprobar si el niño conoce todas las letras y su pronunciación, ya que este es un paso fundamental para leer correctamente. Sobre una hoja se presentan 23 letras, de las cuales las tres primeras son vocales utilizadas como entrenamiento y no se puntúan. Las 20 letras restantes incluyen la vocal "u" y todas las consonantes, excepto "h", "k" y "w" debido a su baja frecuencia en castellano. El niño debe nombrar cada letra o su sonido correspondiente, con una puntuación que varía entre 0 [mínimo] y 20 [máximo]. Además de la precisión, se registra el tiempo en segundos que tarda en completar la tarea, proporcionando información sobre el grado de automaticidad en el reconocimiento y denominación de las letras.

2. Igual-Diferente. Esta tarea evalúa si el niño es capaz de segmentar e identificar las letras que componen cada palabra que debe leer, o si realiza una lectura logográfica. Se presentan pares de palabras y pseudopalabras que pueden ser iguales (por ejemplo, "calzapo-calzapo") o diferentes por el cambio de una letra (por ejemplo, "pichera-picera"). Hay 20 pares de estímulos, mitad iguales y mitad diferentes, con una puntuación que oscila entre 0 y 20 aciertos. El tiempo de ejecución también se mide, ya que una baja puntuación puede indicar una lectura logográfica o problemas atencionales. Este tipo de dificultades es común en la dislexia atencional, donde los problemas surgen en la etapa de comparación letra a letra, y el niño puede distraerse fácilmente durante el proceso.

II. PROCESOS LÉXICOS

3. Lectura de palabras. El reconocimiento y la lectura de palabras es un proceso clave en la lectura y es donde se observan las mayores diferencias entre buenos y malos lectores. Las dificultades en esta etapa pueden afectar significativamente la comprensión lectora, ya que una lectura lenta y dificultosa impide una comprensión fluida del texto. Por esta razón, es esencial incluir una prueba de lectura de palabras aisladas en cualquier batería de evaluación de lectura.

Para esta tarea, se han seleccionado 40 palabras, distribuidas en 20 de alta frecuencia y 20 de baja frecuencia, basadas en el recuento realizado en textos de primaria por Martínez y García [2004]. Las palabras tienen una longitud que varía entre 5 y 8 letras [2 y 3 sílabas], representando la longitud media de las palabras más frecuentes en castellano. Se incluyeron seis tipos diferentes de estructuras silábicas [CV, VC, CCV, CVC, CCVC] para evaluar la complejidad de las sílabas.

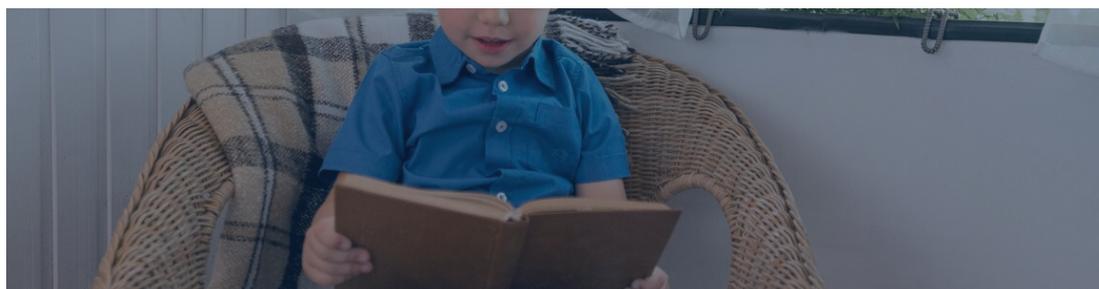
Las palabras de alta y baja frecuencia están equilibradas en cuanto a longitud y estructura silábica, permitiendo analizar el efecto de la frecuencia en la lectura. Una mejor lectura de las palabras frecuentes sugiere un mayor uso de la vía léxica.

La puntuación en esta subprueba se obtiene a partir de la precisión, que varía entre 0 y 40, y el tiempo de lectura. Un mayor número de palabras bien leídas en menor tiempo refleja mejores habilidades lectoras.

4. Lectura de pseudopalabras. La lectura de pseudopalabras, o palabras inexistentes, es una tarea crucial que debe incluirse en las baterías de evaluación de lectura. Esta prueba evalúa la capacidad del lector para pronunciar palabras nuevas o desconocidas, proporcionando información sobre el funcionamiento de los procesos lectores más allá de las palabras familiares.

Para confeccionar esta prueba, se construyeron 40 pseudopalabras mediante la modificación de una o dos letras de los términos de la lista utilizada en la tarea de lectura de palabras. Por ejemplo, la palabra "globo" se transforma en "gloro", y "ermita" en "erpisa". Las listas de palabras y pseudopalabras comparten características similares, como longitud y estructura silábica, lo que permite comparar la ejecución del niño en ambas tareas y analizar el efecto de lexicalidad.

Una mejor lectura de las palabras en comparación con las pseudopalabras indica una lectura léxica, donde el lector utiliza representaciones ortográficas almacenadas. Si el niño comete muchos errores con las pseudopalabras, esto sugiere que no ha adquirido completamente las reglas de conversión grafema-fonema. Además, si el rendimiento en precisión y velocidad es similar para ambas listas, puede indicar que el niño está utilizando la vía subléxica, posiblemente porque aún no tiene una representación ortográfica establecida de las palabras frecuentes.



III. PROCESOS GRAMATICALES

5. Estructuras gramaticales. La lectura no se limita a palabras aisladas; generalmente leemos palabras dentro de oraciones de diversas longitudes y complejidad sintáctica. Un paso crucial para la comprensión de oraciones es asignar correctamente los roles sintácticos a las palabras que las componen. Esta subprueba evalúa la capacidad de los niños para procesar oraciones con diferentes estructuras gramaticales.

La prueba consta de 16 ítems, además de uno de ensayo. Cada ítem presenta cuatro dibujos y una oración. Uno de los dibujos coincide con la oración [por ejemplo, en "El policía es perseguido por el ladrón" se muestra un ladrón persiguiendo a un policía]. Los otros tres dibujos actúan como distractores: uno invierte los roles de sujeto y objeto (un policía persiguiendo a un ladrón) y los otros dos son distractores semánticos (un policía persiguiendo a un payaso y un payaso persiguiendo a un ladrón).

La tarea del niño es leer la oración y seleccionar el dibujo que corresponde con ella. Todas las oraciones en la prueba son reversibles, lo que significa que el sujeto y el objeto de la acción pueden intercambiarse. Se incluyen cuatro tipos diferentes de oraciones, cada uno con cuatro ítems: oraciones activas, pasivas, de objeto focalizado y subordinadas de relativo.

6. Signos de puntuación. En la comunicación oral, utilizamos entonaciones y pausas para separar oraciones, enfatizar partes de la oración y dar la entonación correcta. En la escritura, estos elementos prosódicos se representan mediante signos de puntuación, como puntos, comas y signos de interrogación o exclamación. Para leer correctamente, es esencial interpretar y usar adecuadamente estos signos de puntuación.

El propósito de esta subprueba es evaluar la capacidad del niño para reconocer y aplicar los signos de puntuación al leer. Se le pide al niño que lea en voz alta un breve cuento que incluye diversos signos de puntuación. Se presta especial atención a si el niño respeta los signos y entona correctamente según lo indicado. La evaluación se centra en once signos específicos: 4 puntos, 2 comas, 3 signos de interrogación y 2 signos de exclamación.

IV. PROCESOS SEMÁNTICOS

7. Comprensión de oraciones. Esta subprueba evalúa la capacidad del niño para entender y extraer el significado de diferentes tipos de oraciones. La misma es esencial para medir cómo el lector procesa y responde a diversas estructuras oracionales. En esta prueba, el niño debe leer 16 oraciones y realizar las acciones o responder a las demandas que cada una expresa. Las oraciones se agrupan en varias categorías según la tarea que requieren. Las primeras tres oraciones piden al niño que realice acciones simples, como "Da tres golpecitos sobre la mesa", mientras que las siguientes tres oraciones instruyen al niño a hacer dibujos sencillos, por ejemplo, "Dibuja un árbol con tres manzanas". Posteriormente, las siguientes tres oraciones requieren que el niño haga modificaciones a dibujos existentes, como "Ponle un sombrero al payaso".

En la última parte de la prueba, en las primeras tres oraciones, se le pide al niño que señale el dibujo correcto entre tres opciones, con oraciones como "El soldado es más alto que el indio" y las cuatro últimas oraciones son de tipo locativo, donde el niño debe seleccionar el dibujo correcto entre cuatro opciones, por ejemplo, "La pelota azul está sobre la caja roja".

8. Comprensión de textos. La comprensión de pequeños textos es una prueba fundamental en cualquier batería de lectura. Esta subprueba evalúa la capacidad del niño para extraer e integrar el mensaje del texto en sus conocimientos previos. Para ello, se requiere realizar una serie de operaciones complejas, como la activación de conocimientos relacionados, la realización de inferencias, y más.

Para medir esta capacidad, se presentan cuatro textos: dos narrativos y dos expositivos. De los textos, dos son cortos (aproximadamente 90 palabras) y dos son largos (más de 130 palabras). Los textos se eligen de forma que los contenidos sean desconocidos para los niños, evitando la influencia de conocimientos previos.

Cada texto va acompañado de cuatro preguntas inferenciales, es decir, preguntas sobre aspectos no explícitamente descritos en el texto, pero que el lector debe inferir para demostrar su comprensión. Esta metodología asegura que las respuestas no se basen en la memorización, sino en una verdadera comprensión del texto. La puntuación total de esta prueba varía entre 0 y 16 puntos.

Además, es interesante comparar la ejecución del niño en textos narrativos y expositivos, ya que estas estructuras son diferentes y los niños pueden estar más familiarizados con los textos narrativos debido a su exposición temprana a los cuentos.

9. Comprensión oral. Esta prueba nos permite evaluar si los problemas de comprensión del niño son específicos de la lectura o afectan a la comprensión en general. En esta subprueba, se presentan dos textos expositivos que el evaluador lee en voz alta. A continuación, el niño debe responder a preguntas sobre el contenido escuchado.

Ambos textos tienen estructuras y longitudes similares a los textos expositivos escritos utilizados en otras subpruebas, lo que permite una comparación directa entre la comprensión oral y escrita del niño. Esta comparación es fundamental para identificar si los problemas de comprensión son específicos de la lectura.

Si el niño obtiene bajas puntuaciones tanto en la comprensión oral como en la escrita, es probable que tenga dificultades generales de comprensión. En este caso, sería recomendable aplicar pruebas adicionales de inteligencia para evaluar sus capacidades cognitivas. Sin embargo, si el niño muestra una ventaja significativa en la comprensión oral respecto a la escrita, podría estar enfrentando problemas específicos de lectura. Estos problemas pueden estar relacionados con la conversión grafema-fonema, la velocidad de denominación o el uso de signos de puntuación.



Interpretación

PAUTAS PARA LA INTERPRETACIÓN DE LAS VARIABLES

La interpretación de las variables presentadas en este manual debe realizarse con flexibilidad y no como un conjunto de reglas rígidas. Aunque los índices principales de la prueba suelen proporcionar la información más representativa sobre los procesos lectores del niño, en algunas situaciones será útil profundizar en los motivos detrás de ciertos problemas o, en ausencia de dificultades, identificar áreas a reforzar o establecer el nivel lector del niño en comparación con sus compañeros de la misma edad.

En un primer nivel de análisis, se puede determinar la presencia y gravedad de las dificultades en los procesos lectores. Para ello, se debe ubicar la categoría normativa correspondiente al valor numérico de cada índice principal (PD) y anotar dicha categoría. Los diagnósticos posibles son: Normal (N), Dificultad Leve (D), Dificultad Severa (DD).

Un niño se considera sin dificultades si su resultado supera el punto de corte equivalente a la media normativa menos una desviación típica. Se asume una dificultad leve si los resultados están entre 1 y 2 desviaciones por debajo de la media, y una dificultad severa si los resultados están más de 2 desviaciones por debajo de la media.

Tras identificar los procesos con o sin dificultades, el siguiente paso es afinar la interpretación. En casos de normalidad, se pueden identificar tres niveles: bajo, medio y alto. Estos niveles se derivan de los índices de habilidad lectora normal, calculados para procesos de identificación de letras, procesos léxicos y signos de puntuación en el nivel de los procesos sintácticos. Es crucial destacar que un niño con un nivel bajo en estos índices tiene mayor probabilidad de presentar dificultades que uno con nivel medio o alto.

Para los índices de precisión, los posibles diagnósticos son: Normal (N), Dudas {¿?}, Dificultad Leve (D) y Dificultad Severa (DD). Se ha añadido una categoría de "Dudas" para aquellos procesos que se sitúan entre la normalidad y la dificultad. Dada la baja variabilidad en estas puntuaciones debido a su facilidad, se recomienda ser cauto con el diagnóstico basado en pocos errores. Los valores en la categoría intermedia deben interpretarse como áreas a reforzar, ya que el niño puede tener dificultades en esos aspectos.

Por otra parte, los índices de velocidad clasifican al sujeto en cinco categorías: Muy Lento (ML), Lento (L), Normal (N), Rápido (R), Muy Rápido (MR). Si el tiempo que el niño tarda en completar la tarea lo sitúa en las categorías de "lento" o "muy lento", esto indica una menor velocidad de acceso a los procesos en comparación con sus compañeros. Esta situación puede deberse a la falta de agilidad o automatización en la ejecución de las tareas.



Teniendo en cuenta las categorías diagnósticas de los índices de precisión y velocidad, los procesos que evalúan ambos aspectos en las tareas del PROLEC-R pueden clasificarse como:

| | | Velocidad | |
|-----------|----|---------------------------------|--------------------------------|
| | | ML o L | N, R o MR |
| Velocidad | N | Proceso ralentizado | Proceso automatizado |
| | ¿? | Proceso posiblemente inoperante | Proceso posiblemente impreciso |
| | D | Proceso inoperante | Proceso impreciso |
| | DD | Proceso muy inoperante | Proceso muy impreciso |

PROLEC-SE-R

El PROLEC-SE-R surgió como una continuación del PROLEC-R, al observarse la necesidad de una prueba de los procesos lectores para los alumnos de secundaria. La misma es una batería de 13 pruebas que tienen el fin de evaluar y detectar dificultades en la lectura de alumnos de 1ero a 6to de secundaria (12 a 18 años). Su aplicación permite obtener información sobre los tres procesos básicos de la lectura, es decir, procesos léxicos, sintácticos y semánticos. Además, permite valorar el nivel de habilidad lectora en comparación con otras personas de su mismo curso.

Esta prueba presenta dos modalidades de aplicación. Por un lado, la batería completa que nos permite obtener información detallada de cada uno de los procesos evaluados y requiere de la aplicación de todos los test. Y por otro lado la versión screening que permite realizar una evaluación más breve y sencilla y requiere únicamente el uso de los tests de aplicación colectiva, que corresponden a las pruebas 1 a 6.

Generalmente, la forma de evaluar con esta prueba suele ser establecida a partir de dos diferentes instancias. En primer lugar, una fase de aplicación de las pruebas de 1 a 6 que puede realizarse de forma individual o colectiva y, posteriormente, las pruebas de 7 a 13 en aquellos alumnos de los que se sospecha la presencia de dificultades lectoras.

En cuanto a la corrección, ambas versiones se corrigen mediante la plataforma digital TEAcorrige, donde el evaluador deberá indicar los resultados obtenidos de las pruebas aplicadas y se realiza un informe a partir de los mismos. En este informe se indica el Índice General de Lectura (IGL) y un índice por cada uno de los procesos evaluados (léxicos, sintácticos y semánticos) en el caso de la evaluación completa y un perfil con hipótesis diagnósticas generales para cada tipo de proceso en el caso de la versión de screening.

Estructura de la prueba

Como se mencionó anteriormente, el PROLEC-SE-R consta de dos partes claramente diferenciadas entre sí. En primera instancia, las pruebas del 1 al 6 forman parte de la versión de screening, para la cual se utiliza un cuadernillo con los ítems e instrucciones de estas pruebas y una hoja de respuestas mecanizada.

Por otra parte, para el resto de las pruebas se aplican necesariamente de forma individual y requieren para ello el cuaderno de estímulos con atril y el cuadernillo de anotación de la batería completa.

Versión screening

Esta parte de la batería incluye dos tests por cada uno de los procesos lectores. Como en esta modalidad de aplicación colectiva no se pueden medir los tiempos, para tener en cuenta la combinación entre la velocidad y la precisión lo que se hace es conceder un tiempo máximo para cada tarea, por lo que el resultado que se valora es el número de ítems acertados en ese tiempo.

En cuanto a los procesos léxicos, se incluye la prueba de **Selección Léxica (SL)** en la que se presenta una lista de 50 palabras, 25 reales y 25 inventadas y la persona evaluada tiene que indicar cuáles son de cada tipo. El tiempo total del que se dispone para realizar la tarea es de 4 minutos. Por otra parte, también se aplica la prueba de **Categorización Semántica (CS)**, en donde se incluye una lista de 90 palabras, la mitad de las cuales son animales y la otra mitad objetos. La tarea consiste en marcar sí cada una de las palabras es o no el nombre de un animal. Para esta prueba se conceden 2 minutos.

Con respecto a los procesos sintácticos, la primera prueba corresponde a **Estructuras Gramaticales I (EG I)** en la que se presentan 24 dibujos, cada uno de ellos acompañado de tres oraciones para que las personas evaluadas señalen la oración que describe adecuadamente a lo que aparece representado en el dibujo. El tiempo para completar la tarea es de 5 minutos. Por otra parte, también deben realizar la prueba de **Juicios de Gramaticalidad (JG)** en la que se presentan 35 oraciones sobre las que se debe indicar cuáles son gramaticalmente correctas y cuáles incorrectas. Esta tarea es de velocidad ya que solo se dispone de 2 minutos para su resolución.

Por último, en cuanto a los procesos semánticos, la primera de las pruebas aplicadas corresponde a la denominada **Comprensión Expositiva (CE)** en la que los alumnos deben leer mentalmente un texto expositivo llamado “El Ornitorrinco” durante 5 minutos. Posteriormente, se le presentan 10 preguntas con cuatro alternativas de respuesta cada una y disponen de 5 minutos para contestar haciendo uso de la información almacenada en la memoria ya que no pueden volver a consultar el texto. Por otra parte, la prueba de **Comprensión Narrativa (CN)** es similar a la prueba anterior, en primer lugar se lee en silencio un texto llamado “La traición” que en este caso es de tipo narrativo. Luego, se debe responder a 10 preguntas con cuatro alternativas de respuesta. En este caso el procesamiento que se requiere es más de tipo inferencial, ya que se puede consultar el texto para responder a las preguntas. Esta no tiene tiempo límite.

Batería completa

La batería completa incluye las 6 pruebas mencionadas anteriormente y las 7 pruebas adicionales que permiten una evaluación de los procesos lectores más completa. Las mismas son exclusivamente de aplicación individual y al igual que en la batería de screening, se incluyen dos pruebas por cada uno de los procesos evaluados.

En primer lugar, con respecto a los procesos léxicos se presenta la prueba de **Lectura de Palabras (LP)** la cual busca conocer el funcionamiento de las vías léxica y subléxica del reconocimiento de palabras. Para ellos se presentan cuatro listas de 24 palabras a leer en voz alta. La primera lista está formada por palabras cortas y de frecuencia alta, la segunda por palabras largas de frecuencia alta, la tercera por palabras cortas de frecuencia baja y la cuarta por palabras largas de frecuencia baja. En esta tarea se registran los errores y el tiempo que se invierte en leer cada una de las listas. Por otra parte, se aplica la prueba de **Lectura de Pseudopalabras (PS)** que es similar a la exterior solo que en esta la persona debe leer en voz alta listas de palabras inventadas, lo que permite profundizar en el uso de la vía subléxica. Para ello hay dos listas, una formada por 24 pseudopalabras cortas y otra por 24 pseudopalabras largas. En esta también se recogen los aciertos o errores y el tiempo que los participantes tardan en leer cada una de las listas.

En cuanto a los procesos sintácticos, se realiza la prueba de **Estructuras Gramaticales II (EG II)** que tiene la finalidad de evaluar la capacidad para procesar oraciones con diferentes estructuras sintácticas. Está formada por 24 ítems y en cada uno de ellos aparecen cuatro dibujos y una oración. El alumno debe leer la oración y señalar cuál de los cuatro dibujos representa correctamente lo que describe lo leído. Por otra parte, se presenta la prueba de **Signos de Puntuación** en la que se presenta un texto denominado “Maldito Apéndice” que la persona deberá leer en voz alta mientras se registra en el cuadernillo de anotación si hace una lectura adecuada de los signos de puntuación. En total son 30 los signos que se puntúan.

Por último, en relación a los procesos semánticos se incluye la prueba de **Comprensión Lectora Pura (CLP)** que incluye un texto expositivo llamado “El Annapurna” que el alumno tiene que leer en voz alta y luego responder a las 10 preguntas que se plantean con el texto delante. El evaluador cronometra el tiempo que tarda en leer el texto. Las preguntas realizadas son todas de tipo inferencial por lo que tiene que haber comprendido el texto para responder y no interviene la memoria. Por otra parte, se aplica la prueba de **Comprensión Lectora Mnemónica (CLM)** que incluye un texto titulado “Los Papúes Australianos” que se deberá leer mentalmente y contestar 10 preguntas sin poder consultar el texto. Además, para evaluar estos procesos se aplica una prueba adicional denominada **Comprensión Oral (CO)** en la que es el evaluado el que debe leer el texto en voz alta denominado “Los Esquimales” y a continuación el alumno debe responder a 10 preguntas de tipo inferencial. Al comparar la comprensión oral y lectora y el rendimiento en la primera es notablemente mejor que en las segundas, posiblemente se deba a dificultades lectoras.

Perfil de resultados

Las puntuaciones y resultados que se pueden obtener dependen de la modalidad utilizada.

Por un lado, en la versión screening, al ser de aplicación más breve ofrece un perfil con menor información que si se aplicará la batería completa, aunque permite descartar en menos de una hora de clase la presencia de dificultades en los procesos implicados en la lectura. Para ello, de cada uno de los procesos generales de lectura se indica si parece normal en función del rendimiento observado o si hay indicios que hagan sospechar una posible dificultad severa (DD), leve (D) o un patrón dudoso (¿?). Estos resultados se basan en la combinación de resultados en las pruebas o subprocesos que evalúa cada test.

En la batería completa, se realiza una evaluación en profundidad de la capacidad lectora. Se obtienen las puntuaciones de Índices que son dimensiones globales que resumen la capacidad lectora general y los procesos implicados. Se expresan en puntuaciones CI (media 100, dt 15) las cuales comparan el rendimiento con una muestra representativa del mismo curso. Por otra parte, también se obtienen las Puntuaciones Principales que reflejan la ejecución y el rendimiento en los tests que se usan para evaluar cada proceso, estos se expresan en categorías normativas que determinan la posibilidad de una dificultad en la lectura o una habilidad lectora normal de tipo baja, media o alta. Por último, también se obtienen las puntuaciones complementarias que se trata de combinaciones de variables que buscan servir de ayuda al diagnóstico y a la intervención. Para ello existen varios tipos de puntuaciones por proceso. En los procesos léxicos corresponden a la velocidad y precisión, en los sintácticos tienen relación con las diferentes estructuras sintácticas y en los semánticos se informa sobre la velocidad lectora de un texto.

En este caso podemos ver que Andrés obtiene un Índice General de Lectura de 55, lo cual es muy bajo en comparación con lo esperado para su edad y grado. Andrés se encuentra tres desviaciones típicas por debajo de la media, lo que significa que hay indicios de posibles dificultades severas en la lectura. Este diagnóstico se puede ver tanto en los procesos léxicos como sintácticos, mientras que en los procesos semánticos sus resultados son un poco mejores, situándose en un nivel bajo.

Si vemos más específicamente sus resultados, podemos ver que Andrés obtiene puntuaciones muy bajas en todas las pruebas que se encuentran dentro del apartado de procesos léxicos, lo que muestra una lectura lenta e imprecisa tanto para palabras familiares como desconocidas.

Por otra parte, en el procesamiento sintáctico, sus resultados se encuentran más divididos. Por un lado obtiene un nivel de dificultad severa en dos pruebas y dificultades leves en las otras dos. Esto muestra que tiene más dificultades en la aplicación de reglas sintácticas para procesar oraciones y dificultades leves en la interpretación de los signos de puntuación.

En cuanto al procesamiento semántico, podemos ver que son los que tiene más desarrollados en comparación con los otros, excepto en la tarea lectora pura. Esto muestra que tiene capacidad correcta de extraer el significado de los textos a pesar de tener dificultades en los procesos más básicos de la lectura, que seguro igualmente influyen negativamente en la comprensión.

Con respecto a las puntuaciones complementarias en los procesos léxicos confirman las dificultades de Andrés en los niveles más básicos ya que hay dificultades severas en la precisión y su velocidad es muy lenta. En los procesos sintácticos tiene más dificultades en las oraciones pasivas y de relativo que son las que exigen más recursos cognitivos.

PERFIL PROLEC-SE-R

Id: CI01

Edad: 13 años **Sexo:** Varón **Fecha de aplicación:** 30/02

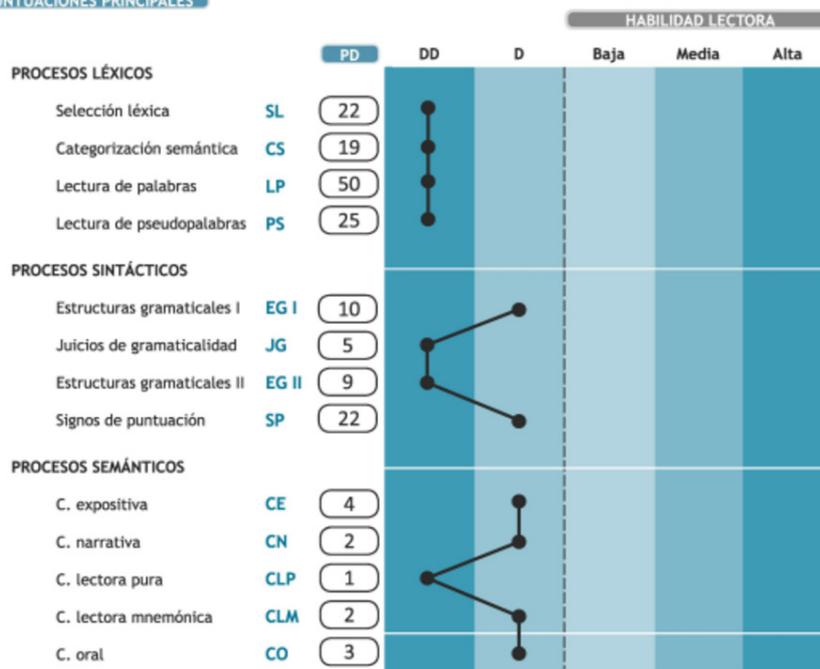
Curso: 1.º ESO

Centro: TEA Ediciones

INDICES



PUNTUACIONES PRINCIPALES

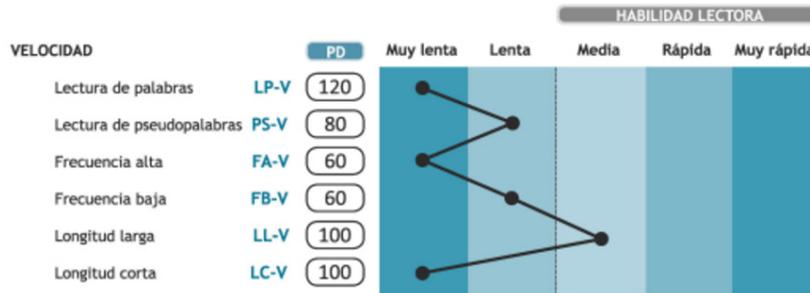
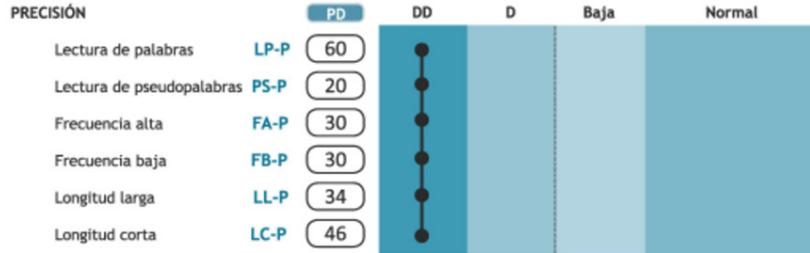


Nota.- Resultados de la batería completa. CI (media = 100; Dt = 15); PD: Puntuación directa; DD: Posibles dificultades severas; D: Posibles dificultades leves.



Id: CI01

PUNTUACIONES COMPLEMENTARIAS: PROCESOS LÉXICOS

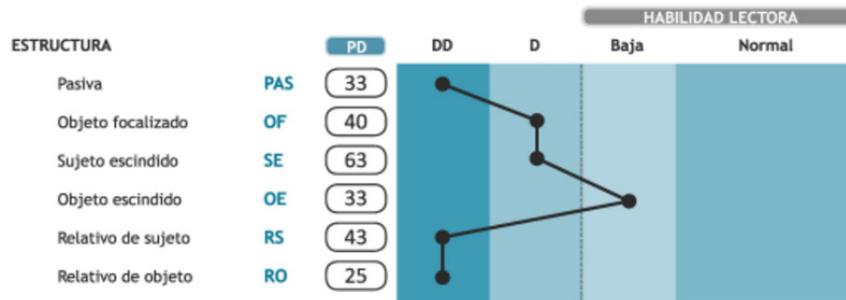


OBSERVACIONES

La lectura de palabras es un proceso muy inoperante.
 La lectura de pseudopalabras es un proceso muy inoperante.
 La lectura de palabras de frecuencia alta es un proceso muy inoperante.
 La lectura de palabras de frecuencia baja es un proceso muy inoperante.
 La lectura de unidades de longitud larga es un proceso muy impreciso.
 La lectura de unidades de longitud corta es un proceso muy inoperante.

Nota.- PD: Puntuación directa; DD: Posibles dificultades severas; D: Posibles dificultades leves.

PUNTUACIONES COMPLEMENTARIAS: PROCESOS SINTÁCTICOS



PUNTUACIONES COMPLEMENTARIAS: PROCESOS SEMÁNTICOS



MÓDULO VI

Informe final

El informe final representa la culminación del proceso de evaluación psicopedagógica, convirtiéndose en un documento esencial que refleja el trabajo minucioso realizado durante las etapas previas. Más allá de ser una simple recopilación de datos, el informe final es una herramienta clave para la comprensión integral del perfil de aprendizaje del niño, que debe ser accesible y comprensible para todos los involucrados en su educación y desarrollo, incluyendo a las familias y los profesionales educativos.

La importancia del informe radica en su capacidad para comunicar de manera clara y precisa los hallazgos de la evaluación, traduciendo los datos técnicos en información que pueda ser comprendida y aplicada en la práctica. Un informe bien elaborado no solo detalla las habilidades y dificultades del niño, sino que también ofrece una visión holística de su desempeño, incluyendo aspectos observacionales que pueden no ser evidentes en los puntajes numéricos.

Interpretación de los resultados

Una vez completada la administración de las pruebas psicopedagógicas, el siguiente paso crucial es la elaboración de un informe que refleje de manera detallada y precisa los resultados obtenidos. Este informe no debe limitarse a ser una simple exposición de datos, sino que debe cumplir la función de ser una herramienta efectiva, clara y comprensible para las familias y para los profesionales involucrados en el proceso educativo del niño.

La interpretación de los resultados implica un proceso analítico profundo, donde se consideran tanto los aspectos cuantitativos como los cualitativos de la evaluación. Los resultados numéricos, como los puntajes baremados (percentiles, decatipos, puntuaciones T), ofrecen una medida estandarizada del desempeño del niño con relación con sus pares. Sin embargo, estos datos, por sí solos, no capturan la totalidad del perfil del menor. Es aquí donde entra en juego el análisis cualitativo, que permite contextualizar los resultados numéricos dentro de las observaciones específicas realizadas durante las pruebas.

Por ejemplo, la actitud del niño durante la evaluación, su nivel de concentración, su respuesta a las instrucciones, y cualquier comportamiento notable observado son elementos que pueden influir significativamente en la interpretación de los datos. Un niño que muestra ansiedad durante las pruebas, por ejemplo, puede obtener resultados que no reflejan su verdadero potencial, lo que subraya la importancia de incluir una descripción detallada de estos aspectos conductuales en el informe.

Además, es esencial considerar las variaciones en el rendimiento del infante en diferentes subpruebas o áreas evaluadas. Estas variaciones pueden ofrecer indicios sobre áreas específicas de fortaleza y desafío, lo que permite a los profesionales y a las familias comprender mejor el perfil de aprendizaje del niño. Por ejemplo, un rendimiento bajo en tareas que requieren procesamiento sintáctico puede indicar dificultades en la comprensión y uso del lenguaje, lo que podría afectar la lectura y la escritura. En contraste, un buen desempeño en tareas de reconocimiento de palabras sugiere que el niño ha desarrollado una representación sólida de las palabras comunes, lo que es un indicador positivo para la fluidez lectora.

La interpretación de los resultados también debe estar alineada con el motivo de consulta que llevó a la evaluación. Es importante que el informe ofrezca respuestas claras a las preguntas o preocupaciones que los padres o educadores plantearon inicialmente. Esto asegura que el informe no solo sea un documento diagnóstico, sino una guía práctica que oriente las intervenciones futuras.

Finalmente, el informe debe ser redactado en un lenguaje accesible, evitando el uso de jerga técnica innecesaria que pueda dificultar la comprensión. Es fundamental que los padres y otros profesionales que lean el informe puedan entender plenamente los resultados y las implicaciones de los mismos, permitiéndoles tomar decisiones informadas sobre las acciones a seguir.

Contenido del informe

El informe psicopedagógico debe ser un documento que ofrezca una visión integral del menor, combinando de manera efectiva los datos cuantitativos y cualitativos obtenidos durante la evaluación. Los datos cuantitativos, aunque esenciales para el análisis técnico, deben presentarse de forma que sean fácilmente comprensibles para todos los lectores, especialmente aquellos sin formación especializada. Para lograrlo, es preferible utilizar puntajes baremados como percentiles, decatipos o puntuaciones T, que proporcionan una referencia clara y directa sobre el desempeño del niño en relación con sus pares.



Más allá de los números, es crucial que el informe incluya un análisis cualitativo que contextualice estos resultados. Este análisis debe ofrecer una descripción detallada de aspectos observados durante la evaluación, tales como la actitud del niño, su nivel de concentración, la manera en que respondió a las instrucciones y cualquier otro comportamiento relevante. Estos elementos cualitativos no solo enriquecen la interpretación de los resultados, sino que también permiten una comprensión más completa y personalizada del niño, ayudando a las familias y a otros profesionales a captar mejor las particularidades de su perfil de aprendizaje.

Al integrar tanto los resultados numéricos como las observaciones cualitativas, el informe se convierte en una herramienta muy importante que no solo diagnostica, sino que también orienta las futuras intervenciones educativas, adaptándose a las necesidades y potencialidades específicas de cada niño.

Proceso de devolución del informe

La entrega del informe psicopedagógico es un momento muy importante en el proceso de evaluación, y debe ir acompañada de una devolución verbal cuidadosa y reflexiva con la familia. Este paso es esencial para garantizar que la información contenida en el informe no solo sea accesible, sino también verdaderamente comprensible y útil para quienes la reciben. Aunque el informe esté redactado con claridad, es probable que incluya términos técnicos y conceptos complejos que pueden resultar difíciles de entender para personas sin formación especializada en psicopedagogía. Por ello, la sesión de devolución es una oportunidad invaluable para traducir esos datos técnicos en información práctica y relevante para el día a día de la familia y del niño.

Durante la devolución, es recomendable revisar el informe junto con la familia de manera exhaustiva, abordando cada sección del documento, destacando los puntos clave y proporcionando ejemplos concretos que ilustren los hallazgos. Esta metodología no solo facilita la comprensión de los resultados, sino que también permite contextualizar los datos dentro de la realidad cotidiana del niño, haciendo que la información sea más accesible y significativa. A través de un diálogo abierto, se puede discutir cómo las observaciones y conclusiones reflejadas en el informe se manifiestan en las experiencias diarias del niño, tanto en el entorno escolar como en el hogar.

Además, la sesión de devolución ofrece un espacio seguro y propicio para que la familia exprese sus inquietudes, formule preguntas y aclare cualquier duda que pueda surgir en relación con el informe y sus implicaciones. Es importante que el profesional adopte un enfoque empático y paciente, permitiendo que la familia se sienta escuchada y apoyada. Este proceso de comunicación no solo fortalece la relación entre el profesional y la familia, sino que también asegura que la información sea verdaderamente entendida y asimilada, facilitando una intervención más efectiva y alineada con las necesidades del niño.

Otro aspecto crucial a considerar es el uso del informe dentro del ámbito escolar. Con el consentimiento explícito de la familia, se puede compartir el informe o un resumen del mismo con el colegio, para que los docentes y otros profesionales educativos tengan acceso a la información necesaria para apoyar adecuadamente al niño. Esta colaboración entre la familia, los profesionales y los docentes es fundamental para garantizar una intervención coherente y efectiva que se extienda a todos los ámbitos en los que el niño participa.



Sin embargo, en algunos casos, la familia puede tener reservas acerca de compartir el informe completo con la institución educativa. En estas situaciones, es posible preparar un informe alternativo que sea más cualitativo y descriptivo, centrado en los hallazgos clave y en recomendaciones prácticas, sin entrar en detalles que la familia prefiera mantener en privado. Este informe más resumido puede enfocarse en aspectos específicos que sean particularmente útiles para los docentes y el personal escolar, como las estrategias pedagógicas recomendadas o las adaptaciones que podrían ser implementadas en el aula para apoyar al niño de manera más efectiva. Este enfoque asegura que la privacidad y los deseos de la familia sean respetados, mientras se mantiene el compromiso de proporcionar al niño el apoyo educativo necesario.

Diagnóstico y sugerencias de intervención

En el informe psicopedagógico, la sección de diagnóstico y sugerencias de intervención es fundamental para ofrecer una comprensión clara y práctica de los resultados obtenidos. El diagnóstico debe responder de manera precisa al motivo de consulta inicial planteado por los padres, proporcionando una visión detallada y equilibrada de los desafíos y fortalezas del niño en su proceso de aprendizaje. Este análisis debe no solo describir las dificultades identificadas, sino también destacar las áreas en las que el niño demuestra un buen desempeño, con el objetivo de ofrecer una perspectiva integral y justa de su perfil.

La síntesis diagnóstica debe presentar una evaluación concisa de los hallazgos, conectando los resultados de las pruebas con las observaciones realizadas durante la evaluación. Es crucial que este diagnóstico sea claro y accesible, permitiendo a los padres y profesionales entender de manera directa las áreas de fortaleza y los desafíos del niño. Esta sección debe evitar el uso excesivo de terminología técnica, en favor de una comunicación que facilite la comprensión y la toma de decisiones informadas.

Por otra parte, las sugerencias de intervención constituyen una parte esencial del informe, ya que ofrecen directrices prácticas para apoyar el desarrollo del niño tanto en el hogar como en el entorno escolar. Estas recomendaciones deben ser concretas y específicas, alineándose con los hallazgos diagnósticos y adaptadas a las necesidades individuales del niño. Las sugerencias pueden incluir:

- **Estrategias pedagógicas:** Recomendaciones sobre métodos de enseñanza y técnicas que se adapten al estilo de aprendizaje del niño. Esto puede incluir el uso de materiales didácticos específicos, actividades lúdicas o enfoques personalizados que faciliten el aprendizaje.
- **Técnicas de estudio:** Consejos sobre cómo el niño puede mejorar sus hábitos de estudio y organización. Siendo importante tener en cuenta r técnicas para mejorar la memoria, métodos para gestionar el tiempo de estudio, y estrategias para enfrentar tareas académicas.

- **Modificaciones en el entorno de aprendizaje:** Sugerencias para ajustar el entorno en el que el niño aprende, ya sea en el aula o en casa. Aquí son interesantes cambios en la disposición del espacio de estudio, ajustes en la cantidad de estímulos visuales o auditivos, y la creación de un ambiente de aprendizaje más estructurado.

- **Intervenciones adicionales:** Recomendaciones para intervenciones profesionales adicionales si es necesario, como fonoaudiología, terapia psicológica o apoyo especializado en áreas concretas como la lectura o la escritura. Estas intervenciones deben ser sugeridas en función de las necesidades específicas identificadas durante la evaluación.

La finalidad de dichas sugerencias es proporcionar a la familia y a los educadores herramientas prácticas y efectivas que puedan implementar para apoyar el progreso del niño de manera continua. Las recomendaciones deben ser claras y viables, y se deben ofrecer de manera que permitan su fácil integración en la rutina diaria del niño. Además, es importante que las sugerencias incluyan estrategias que fomenten la colaboración entre la familia y la escuela, asegurando que el niño reciba un apoyo consistente y coordinado en todos los contextos en los que se desenvuelve.

Estructura del informe

Un informe psicopedagógico bien estructurado debe comenzar con la fecha de entrega y los datos formales del paciente, incluyendo su nombre completo, fecha de nacimiento, edad y nivel educativo. A continuación, debe especificarse el motivo de consulta, indicando claramente las razones por las cuales se solicitó la evaluación y, si corresponde, quién fue el profesional o institución que realizó la derivación.

El informe debe incluir también un resumen de la historia evolutiva, extraída de la entrevista inicial con los padres, que proporcione contexto sobre el desarrollo del niño hasta el momento de la evaluación. Es fundamental detallar las pruebas administradas, ya que esto no solo justifica los hallazgos, sino que también ofrece una guía útil para otros profesionales que puedan necesitar interpretar el informe.

En el apartado de observaciones conductuales, se deben registrar comportamientos específicos observados durante la evaluación, como el uso de estrategias compensatorias (por ejemplo, seguimiento con el dedo al leer), signos de ansiedad o frustración, o cualquier otro aspecto relevante que pueda influir en los resultados. Este tipo de observaciones ofrece un contexto valioso para entender cómo el niño aborda las tareas evaluativas.

Finalmente, el informe debe concluir con un análisis cuantitativo y cualitativo de los resultados, seguido de las conclusiones y sugerencias. Las conclusiones deben sintetizar los hallazgos principales y ofrecer una visión integrada de las capacidades y necesidades del menor. Las sugerencias deben ser prácticas y enfocadas en el apoyo continuo del desarrollo del niño, proporcionando un plan de acción claro para la familia y los educadores.

En resumen, un buen informe psicopedagógico es mucho más que un conjunto de datos. Es una herramienta fundamental para entender y apoyar el desarrollo del niño, y debe estar redactado de manera que sea accesible, comprensible y útil para todos los involucrados en su educación y bienestar.

Ejemplo informe Prolec-R

Veremos a continuación un ejemplo de descripción cualitativa de un protocolo del Prolec R, el cual se presenta en el manual del test.

A continuación, podemos ver el protocolo completo de una paciente llamada Eva de 8 años que se encuentra cursando 3er grado de primaria. Aquí podemos observar los diferentes resultados obtenidos en cada una de las subpruebas evaluadas y su transformación en la categoría correspondiente.

PROLEC-R

CUADERNO DE ANOTACIÓN

Apellidos y nombre: *Eva M. A.*

Edad: *8* Curso: *3.º* Sexo: *V* Fecha: *16 / 02 / 2007*

RESUMEN DE PUNTUACIONES

| ÍNDICES PRINCIPALES | | | | | | |
|---------------------|---------------------------|---------------------|----|----|---------------------|----------------------|
| ÍNDICE | DESCRIPCIÓN | CÁLCULO | PD | | CATEGORÍA DD D N | HABILIDAD LECTORA |
| NL | Nombre de letras | (NL-P / NL-V) x 100 | 36 | D | * * * * | - |
| ID | Igual - Diferente | (ID-P / ID-V) x 100 | 16 | D | * * * * | - |
| LP | Lectura de palabras | (LP-P / LP-V) x 100 | 48 | D | * * * * | - |
| LS | Lectura de pseudopalabras | (LS-P / LS-V) x 100 | 50 | N | * * * * | M |
| EG | Estructuras gramaticales | ACIERTOS (EG) | 9 | DD | * * * * | |
| SP | Signos de puntuación | (SP-P / SP-V) x 100 | 9 | D | * * * * | - |
| CO | Comprensión de oraciones | ACIERTOS (CO) | 15 | D | * * * * | |
| CT | Comprensión de textos | ACIERTOS (CT) | 11 | N | * * * * | |
| CR | Comprensión oral | ACIERTOS (CR) | 4 | N | * * * * | |

| ÍNDICES DE PRECISIÓN | | | | | | |
|----------------------|---------------------------|-----------------|----|----|------------------------|--|
| ÍNDICE | DESCRIPCIÓN | CÁLCULO | PD | | CATEGORÍA DD D ¿? N | |
| NL-P | Nombre de letras | ACIERTOS (NL-P) | 17 | ¿? | * * * * | |
| ID-P | Igual - Diferente | ACIERTOS (ID-P) | 19 | N | * * * * | |
| LP-P | Lectura de palabras | ACIERTOS (LP-P) | 38 | ¿? | * * * * | |
| LS-P | Lectura de pseudopalabras | ACIERTOS (LS-P) | 37 | N | * * * * | |
| SP-P | Signos de puntuación | ACIERTOS (SP-P) | 9 | ¿? | * * * * | |

| ÍNDICES DE VELOCIDAD | | | | | | |
|----------------------|---------------------------|---------------|-----|----|--------------------------|--|
| ÍNDICE | DESCRIPCIÓN | CÁLCULO | PD | | CATEGORÍA ML L N R MR | |
| NL-V | Nombre de letras | TIEMPO (NL-V) | 47 | ML | * * * * * | |
| ID-V | Igual - Diferente | TIEMPO (ID-V) | 120 | L | * * * * * | |
| LP-V | Lectura de palabras | TIEMPO (LP-V) | 80 | L | * * * * * | |
| LS-V | Lectura de pseudopalabras | TIEMPO (LS-V) | 74 | N | * * * * * | |
| SP-V | Signos de puntuación | TIEMPO (SP-V) | 98 | L | * * * * * | |

DD: Dificultad severa D: Dificultad L: Leve N: Normal ¿?: Dudas
ML: Muy lento L: Lento N: Normal R: Rápido MR: Muy Rápido B: Bajo M: Medio A: Alto

Eva M. muestra dificultades de diversa severidad en los cuatro procesos fundamentales relacionados con la lectura. Estas dificultades se manifiestan en la identificación de letras, lectura de palabras, procesamiento sintáctico y comprensión de oraciones. En particular, Eva presenta una dificultad severa en la comprensión de estructuras gramaticales.

Las dificultades de Eva en la identificación de letras parecen estar más vinculadas a una baja automatización (NL-V: ML y ID-V: L) que a un desconocimiento de las letras y sus sonidos (NL-P: ¿? Y ID-P: N). Por ello, sería necesario enfocar la intervención en ayudarla a reconocer rápidamente todas las letras, tanto de forma aislada como dentro de palabras, sin vacilaciones. Además, sería conveniente trabajar específicamente en las tres letras que ella no reconoció correctamente.

En cuanto a la lectura de palabras y pseudopalabras, muestra un rendimiento similar en ambas (LP-P=38 y LS-P=37; LP-V=80 y LS-V=74). Esto sugiere que su lectura se basa predominantemente en la vía subléxica, lo que podría explicar su lentitud en la tarea de Lectura de Palabras, y refleja que aún no ha desarrollado una representación sólida de las palabras más comunes.

Los procesos sintácticos son los más afectados, lo cual podría ser consecuencia de las dificultades en procesos más básicos. Por lo tanto, es crucial identificar las estructuras gramaticales que Eva desconoce y trabajar en ellas. También es necesario reforzar su conocimiento de los signos de puntuación y mejorar su fluidez lectora acorde a estos.

En relación con los procesos semánticos, es probable que las dificultades en la comprensión de oraciones se deban a sus problemas con las estructuras gramaticales. Sin embargo, no presenta dificultades en otras dos tareas. Dado que obtuvo la misma cantidad de aciertos en la comprensión de textos expositivos y en la comprensión oral (4 aciertos en ambos), no parece haber una diferencia significativa entre estos dos tipos de comprensión. Este aspecto se ve reforzado por el cálculo de la diferencia entre las puntuaciones z en cada tarea.

Finalmente, a partir de la combinación de la precisión y la velocidad en la lectura, se puede inferir que Eva M. presenta una ralentización en el proceso de la tarea de Igual-Diferente, así como posibles déficits en las tareas de Nombre de letras, Lectura de palabras y Signos de puntuación.

LEE

Test de lectura y escritura en español
1º a 4º de educación primaria

Paidós

Registro de Respuestas (RegR)

NOMBRE: _____ SEXO: MASC. FEM.

COLEGIO/ESCUELA: _____ PÚBLICA PRIVADA

CURSO: _____ EXAMINADOR: _____

| | | | |
|---------------------|-----|-----|-----|
| | AÑO | MES | DÍA |
| Fecha de aplicación | | | |
| Fecha de nacimiento | | | |
| Edad | | | |

| | |
|-----------------------|--|
| TIPO DE LETRA LECTURA | |
| Mayúscula | |
| Minúscula | |

PREGUNTA INICIAL: «¿Te gusta leer?»

.....

.....

| PERFIL | PUNTAJACIÓN | | PERCENTIL | Con dificultad | | | | | Competente | | | | | Muy competente | | | | |
|--------------------------------------|---------------------|------|-----------|---------------------|----|----|----|----|------------|----|----|----|----|----------------|--|--|--|--|
| | PO | MAJ | | 0 | 10 | 20 | 30 | 40 | 50 | 60 | 70 | 80 | 90 | 100 | | | | |
| (1) Lectura de palabras | | 84 | | [Gráfico de barras] | | | | | | | | | | | | | | |
| Tiempo de lectura de palabras | [Gráfico de barras] | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| (2) Lectura de pseudopalabras | | 84 | | [Gráfico de barras] | | | | | | | | | | | | | | |
| Tiempo de lectura de pseudopalabras | [Gráfico de barras] | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| (3) Comprensión de palabras y frases | | 43 | | [Gráfico de barras] | | | | | | | | | | | | | | |
| (4) Prosodia | | 6/10 | | [Gráfico de barras] | | | | | | | | | | | | | | |
| (5) Comprensión de textos | | 48 | | [Gráfico de barras] | | | | | | | | | | | | | | |
| (6) Escritura de palabras | | 44 | | [Gráfico de barras] | | | | | | | | | | | | | | |
| (7) Escritura de pseudopalabras | | 32 | | [Gráfico de barras] | | | | | | | | | | | | | | |

| | | | | | |
|---------------------------|--|-------------|-----|-------|----|
| PRUEBAS COMPLEMENTARIAS | | PUNTAJACIÓN | | CURSO | |
| | | PO | MAJ | MEDIA | OT |
| (A) Segmentación fonémica | | 14 | | | |
| (B) Lectura de letras | | 29 | | | |

| | | | | | |
|---|--|-------------|-----|-------|----|
| TIPO DE LECTURA | | PUNTAJACIÓN | | CURSO | |
| | | PO | MAJ | MEDIA | OT |
| (1) Lectura fluida de palabras | | 84 | | | |
| (1) Lectura no fluida de palabras | | 42 | | | |
| (2) Lectura fluida de pseudopalabras | | 84 | | | |
| (2) Lectura no fluida de pseudopalabras | | 42 | | | |

| Perfil | PUNTAJACIÓN | | PERCENTIL | Con dificultad | | | | | Competente | | | | | Muy competente | | | | |
|---------------------------------|---------------------|-----|-----------|---------------------|----|----|----|----|------------|----|----|----|----|----------------|--|--|--|--|
| | PO | MAJ | | 0 | 10 | 20 | 30 | 40 | 50 | 60 | 70 | 80 | 90 | 100 | | | | |
| COMPRESIÓN DE TEXTOS (PRUEBA 5) | | | | [Gráfico de barras] | | | | | | | | | | | | | | |
| Texto 1 | | 16 | | [Gráfico de barras] | | | | | | | | | | | | | | |
| Tiempo de lectura texto 1 | [Gráfico de barras] | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Texto 2 | | 16 | | [Gráfico de barras] | | | | | | | | | | | | | | |
| Tiempo de lectura texto 2 | [Gráfico de barras] | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Texto 3 | | 16 | | [Gráfico de barras] | | | | | | | | | | | | | | |
| Tiempo de lectura texto 3 | [Gráfico de barras] | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Referencias bibliográficas

- **Dehaene, S. (2015).** *Aprender a leer: De las ciencias cognitivas al aula.* Siglo XXI Editores.
- **Pearson, R. (2020).** *Una forma diferente de aprender.* Paidós.
- **Silva, C. (2020).** *Método Diverlexia. Intervención Psicopedagógica de la Dislexia.* Málaga. Bubok Publishing S.L.
- **Cuetos, F., Rodríguez, B., Ruano, E., & Arribas, D. (2014).** *PROLEC-R: Batería de evaluación de los procesos lectores, revisada.* TEA Ediciones.
- **Cuetos, F., Arribas, D., Suárez-Coalla, P., & Martínez-García, C. (2020).** *Prolexia: Diagnóstico y detección temprana de la dislexia.* TEA Ediciones.
- **Defior Citoler, S., Fonseca, L., & Gottheil, B. (2006).** *LEE: Test de Lectura y Escritura en Español.* Paidós.
- **Cuetos Vega, F., Arribas Águila, D., & Ramos Sánchez, J. L. (2016).** *PROLEC-SE-R: Batería de evaluación de los procesos lectores en secundaria y bachillerato.* TEA Ediciones.
- **Cuadro, A., & Costa-Ball (2022).** *Evaluación del Nivel Lector. Test de Eficacia Lectora Revisado (TECLE) de J. Marin y M. Carrillo.* Magro.
- **Pearson, R (s.f.).** *Batería de evaluación de la conciencia fonológica y lectoescritura inicial.*
- **Fonseca, L., & Corrado, I. (2019).** *Test de Denominación Rápida: Predictor de habilidades lectoras.* Editorial Autores de Argentina.

