



Lectura y escritura en los primeros años de la escuela primaria

Una sistematización de experiencias de evaluación de la alfabetización inicial en el contexto iberoamericano

Valeria Abusamra
María de los Ángeles Chimenti
Micaela Difalcis
Tamara Vinacur

<http://www.iadb.org>

Copyright © 2024 Banco Interamericano de Desarrollo (BID). Esta obra se encuentra sujeta a una licencia Creative Commons CC BY 3.0 IGO (<https://creativecommons.org/licenses/by/3.0/igo/legalcode>).

Se deberá cumplir los términos y condiciones señalados en el enlace URL y otorgar el respectivo reconocimiento al BID.

En alcance a la sección 8 de la licencia indicada, cualquier mediación relacionada con disputas que surjan bajo esta licencia será llevada a cabo de conformidad con el Reglamento de Mediación de la OMPI. Cualquier disputa relacionada con el uso de las obras del BID que no pueda resolverse amistosamente se someterá a arbitraje de conformidad con las reglas de la Comisión de las Naciones Unidas para el Derecho Mercantil (CNUDMI). El uso del nombre del BID para cualquier fin distinto al reconocimiento respectivo y el uso del logotipo del BID, no están autorizados por esta licencia y requieren de un acuerdo de licencia adicional.

Note que el enlace URL incluye términos y condiciones que forman parte integral de esta licencia.

Las opiniones expresadas en esta obra son exclusivamente de los autores y no necesariamente reflejan el punto de vista del BID, de su Directorio Ejecutivo ni de los países que representa.

Este informe fue desarrollado por Valeria Abusamra, María de los Ángeles Chimenti, Micaela Difalcis, Tamara Vinacur. La elaboración de este documento fue apoyada y revisada por los siguientes miembros de la División de Educación del Banco Interamericano de Desarrollo: Ximena Duenas Herrera.

Cualquier consulta sobre derechos y licencias, incluidos los derechos subsidiarios, debe ser dirigida a la Biblioteca Felipe Herrera, Banco Interamericano de Desarrollo, 1300 New York Ave. NW, Washington D.C. 20577; correo electrónico BID-Library@iadb.org.



Sobre las autoras

Valeria Abusamra

Licenciada en Letras y Doctora en Lingüística por la Universidad de Buenos Aires. Investigadora independiente en el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental (CIIPME). Profesora de la Universidad de Buenos Aires, FLACSO, Universidad de San Andrés.

María de los Ángeles Chimenti

Becaria doctoral en el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental (CIIPME). Licenciada y profesora en Letras por la Universidad de Buenos Aires (UBA) y especialista en Lectura, Escritura y Educación por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Doctoranda en Lingüística (UBA).

Micaela Difalcis

Licenciada y profesora en Letras por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Doctora en Lingüística (UBA). Investigadora docente en el área “Prácticas de Lectura, Escritura y Oralidad Académicas y Profesionales”, Instituto del Desarrollo Humano, Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS). Docente en la carrera de Psicología de la Universidad de Buenos Aires (UBA).

Tamara Vinacur

Especialista Senior de la División de Educación del BID en Argentina, Master en Medición, Evaluación y Estadística Educativa de Teachers College, Columbia University (New York). Anteriormente, se desempeñó como consultora para la OEI, IPE Unesco Buenos Aires y CEPE/ UTDT. Fue Directora Ejecutiva de la Unidad de Evaluación de la Calidad y Equidad Educativa del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires (2015-2019) y trabajó en distintas posiciones en el Ministerio de Educación Nacional y en el de la Ciudad de Buenos Aires.

Agradecimientos

Queremos agradecer, en primer lugar, a aquellas personas que colaboraron activamente para que este informe tuviera el alcance global que tiene. Gracias a Ariel Cuadro, Juan Valle Lisboa y Camila Zugarramurdi, de Uruguay; a Montserrat Armele, de Paraguay, y a Bárbara Gottheil y a Rufina Pearson, de Argentina. También agradecemos a los funcionarios provinciales que nos facilitaron la llegada a las pruebas jurisdiccionales. Va nuestro especial agradecimiento a la ministra Práxedes López y a Julio Simonit, de la provincia de Corrientes; a Adriana Gómer, de la provincia de Entre Ríos, y a Silvia Romero, de la provincia de La Rioja, que tan gentilmente nos proveyeron de los datos de las pruebas aplicadas en cada una de sus jurisdicciones.

El equipo agradece además las excelentes contribuciones de Ximena Duenas Herrera de la División de Educación, como así también el apoyo técnico y financiero de las autoridades del BID y, en concreto, de Mercedes Mateo, jefa de la División de Educación, por propiciar este trabajo, tan necesario para el contexto iberoamericano en un momento en el que la lectura y la escritura son motivo de (pre)ocupación de gran parte de los sistemas educativos del mundo.

Colaboradores externos:

Revisión editorial: Carmen Güiraldes

Diagramación: Patricia Peralta

Contenido

Resumen ejecutivo	7
Presentación	8
Introducción	9
La importancia de leer y escribir	11
¿Qué hacemos cuando leemos y escribimos?	11
Leo, ¿entonces comprendo?	13
¿Y qué con la escritura?	14
Una ciencia de la lectura... y de la escritura	16
El desempeño en lectura y escritura en Argentina	18
La evaluación de la lectura y la escritura	21
Programas nacionales e internacionales de evaluación de la lectura y la escritura en Argentina	21
Sistematización de experiencias de evaluación de la lectura y la escritura en el contexto iberoamericano	24
Consideraciones finales	37
Referencias bibliográficas	40
Anexo 1. Programas de evaluación de la lectura con alcance jurisdiccional en Argentina	43
Anexo 2. Búsqueda y selección de instrumentos de evaluación de la lectura y/o de la escritura: aspectos metodológicos	46
Anexo 3. Instrumentos de evaluación de la lectura y/o la escritura en español	50

Figuras

Figura 1. Publicaciones por país que relevan población evaluada en lectura y/o escritura	25
Figura 2. Instrumentos de evaluación de la lectura y/o la escritura en español por país de origen o de validación	34
Figura 3. Diagrama de flujo PRISMA para la selección de artículos	47

Tablas

Tabla 1. Instrumentos de evaluación de la lectura y/o la escritura en español	26
Tabla 2. Instrumentos de evaluación de la lectura y/o la escritura en portugués	29
Tabla 3. Resumen de los instrumentos de evaluación de la lectura y/o la escritura en español sistematizados	32

Resumen ejecutivo

Leer y escribir representan un objetivo prioritario en todos los sistemas educativos. Sin embargo, los anhelos de una sociedad lectora y crítica no se condicen con los resultados que se manifiestan a primera vista. El problema de las dificultades de la lectura, de la escritura y de las habilidades del nivel textual de estudiantes en distintos tramos del trayecto formativo, ha sido documentado en diferentes investigaciones. Su relevancia ha sido reconocida por distintos organismos de nivel mundial, que trabajan desde diferentes perspectivas en el desarrollo de estrategias destinadas a su mejoramiento. En América Latina, y puntualmente en Argentina, aparecen indicadores de alarma en torno al desempeño en tareas que implican lectura y escritura. Esta inquietud resulta particularmente significativa si consideramos el alto valor ecológico de dichas habilidades.

Tomando en cuenta esta coyuntura, el objetivo de este informe es identificar y sistematizar las características más relevantes de los instrumentos de evaluación de las habilidades de lectura y escritura de niños y niñas hispanohablantes y lusófonos de primer ciclo de la escuela primaria, que la literatura ha reportado en el contexto iberoamericano. El desarrollo y la implementación de instrumentos de evaluación teóricamente orientados, y que cuenten con normas adecuadas, constituye la base para la detección temprana de dificultades y, sobre todas las cosas, para la puesta en marcha de acciones precisas destinadas a contrarrestar dichas dificultades.

El presente documento integra un conjunto de publicaciones impulsadas por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) para sistematizar y visibilizar experiencias subnacionales y nacionales que enriquezcan el diálogo regional. Creemos que identificar problemáticas comunes en distintos países de la región es una oportunidad para hacer circular el conocimiento y diseñar políticas educativas territoriales en base a la socialización de las lecciones aprendidas.

Palabras clave

LECTURA – ESCRITURA – EVALUACIÓN – IBEROAMÉRICA

JEL codes: I20, I24

Presentación

En Argentina, el desempeño en lectura de niños, niñas y adolescentes constituye un motivo crítico de preocupación. Las últimas evaluaciones nacionales de los aprendizajes del primer ciclo de educación primaria reflejaron que el 37,6% de los niños de 3° grado no supera el nivel de desempeño básico en Lengua. Esto significa que no cuentan con las habilidades necesarias para efectuar una lectura global del texto que integre información explícita e implícita, realizar inferencias o identificar la estructura del texto (Secretaría de Evaluación Educativa, 2018).

Así como la alfabetización funciona como una herramienta de democratización del conocimiento, su fracaso conlleva dificultades en el recorrido escolar y, en los peores casos, la exclusión. En Argentina, la enseñanza es obligatoria tanto en el nivel primario como en el secundario y, sin embargo, la inclusión no se reduce a estar inserto en el sistema educativo. Son muchos los sectores de nuestra sociedad para los cuales la calidad de vida y las necesidades básicas insatisfechas determinan un escenario de fuerte exclusión. La exclusión no es una posición ocupada por un conjunto de personas dentro de una sociedad, según Gentilli (2011), sino que, más bien, se trata de una relación social.

Esta coyuntura nos ha llevado a encarar una revisión sistemática y profunda de los instrumentos que se están aplicando en países iberoamericanos para evaluar las habilidades de lectura y escritura en el primer ciclo de escuela primaria. Hemos considerado instrumentos del ámbito educativo y clínico, desarrollados en distintos soportes, centrados en los diferentes procesos que subyacen a cada habilidad.

● Introducción

Leer y escribir constituyen dos de los comportamientos más complejos y diferenciales de nuestra especie y representan un objetivo prioritario en todos los sistemas educativos. Sin embargo, los anhelos de una sociedad lectora y crítica no se condicen con los resultados que se manifiestan a primera vista. El problema de las dificultades de la lectura, de la escritura y de las habilidades del nivel textual de estudiantes en distintos tramos del trayecto formativo ha sido documentado en investigaciones nacionales e internacionales. Su relevancia ha sido reconocida por distintos organismos de nivel mundial que trabajan desde diferentes perspectivas en el desarrollo de estrategias destinadas a su mejoramiento. En América Latina, y puntualmente en Argentina, aparecen indicadores de alarma en torno al desempeño en tareas que implican lectura y escritura. Esta inquietud resulta particularmente significativa si consideramos el alto valor ecológico de dichas habilidades. Una lectura comprensiva y una escritura debilitadas tienen serias repercusiones no solo en el plano educativo sino también en el social. Tal como ha señalado Charles Bazerman (2013), las distintas esferas de la vida social, política, económica, religiosa, etc. incorporan una infraestructura basada en el lenguaje escrito. Es por esto que la escritura ha posibilitado desde la formación de las economías y los gobiernos modernos hasta la constitución de las distintas disciplinas científicas y de los sistemas de creencias.

El avance en el conocimiento de las perspectivas teóricas, así como el desarrollo de distintos instrumentos de evaluación, han permitido registrar las dificultades que afectan la adquisición de estas habilidades lingüístico-culturales. Si bien somos testigos de una proliferación de recursos de evaluación que indagan de modo profundo la integridad de cada habilidad, tanto a nivel de las evaluaciones mundiales como locales,

el registro se restringe a valorar procesos de alto orden –comprensión y producción de textos–. En este sentido, prácticamente ninguna de las pruebas que se implementan de modo colectivo en el marco de programas de evaluación de la calidad educativa a cargo de instituciones gubernamentales, se adentran en la evaluación de habilidades de base, imprescindibles para alcanzar objetivos más demandantes. Sin embargo, y como es de esperar, una detección temprana de estas dificultades permitiría cambiar el panorama que se registra en la actualidad

● La importancia de leer y escribir

¿Qué hacemos cuando leemos y escribimos?

En los primeros grados de la escuela primaria, uno de los objetivos esenciales de la enseñanza es que niñas y niños aprendan a dominar, de modo progresivo, las habilidades de decodificación tanto en términos de eficacia (es decir, de precisión y velocidad) como de fluidez, lo cual remite a los aspectos prosódicos necesarios para una lectura adecuada. Leer de modo fluido deja recursos cognitivos disponibles para abordar los procesos más sofisticados y demandantes que requiere la comprensión de textos (Scarborough, 2001). La comprensión de textos deviene un medio para un fin: el aprendizaje de contenidos disciplinares en la escuela y, más allá de esto, el acceso al conocimiento en general y, por ende, el incremento de nuestro conocimiento general del mundo. Es por esto que resulta tan primordial el pasaje de aprender a leer a leer para aprender.

Lo que en el párrafo anterior aparece esbozado y explicado en pocas líneas, en realidad lleva muchos años de escolarización. Pasar de *aprender a leer a leer para aprender* no constituye una mera inversión en el orden de los verbos, sino que implica una extensa trayectoria que pone en juego procesos, habilidades y estrategias diferentes. Por eso, cabe preguntarse: ¿qué implica aprender a leer y, específicamente, aprender a leer en español?

En primer lugar, aprender a leer implica desaprender un mecanismo adaptativo que nos permite reconocer un objeto o un estímulo visual más allá del ángulo en el que lo estemos viendo. En efecto, a la hora de aprender a leer en español, discriminar imágenes en espejo es una

habilidad crucial que nos permite diferenciar entre *b* y *d* o entre *p* y *q* (Chimenti y Abusamra, 2021).

En segundo lugar, aprender a leer implica la comprensión del principio alfabético, es decir, la noción de que los símbolos escritos –grafemas– representan, de manera sistemática, unidades lingüísticas con significado. En el caso del español, esas unidades lingüísticas son los fonemas. En otros sistemas de escritura, en cambio, los caracteres pueden representar sílabas –como en el kana japonés– o, incluso, morfemas o palabras completas –como en el caso del chino mandarín o del kanji japonés–. Dominar el principio alfabético supone la puesta en marcha de habilidades de conciencia fonológica. Existen investigaciones que han demostrado que la conciencia fonológica predice el aprendizaje de la decodificación, pero también se ha encontrado que el conocimiento de la lengua escrita incide en las tareas que involucran la manipulación consciente de fonemas (Defior, Serrano y Martín-Cano, 2008).

Aprender a leer en español implica, en tercer lugar, aprender las reglas de conversión de grafemas en fonemas. El reconocimiento de una palabra escrita depende del reconocimiento previo de las letras que la componen, y esto tiene implicancias relevantes en términos educativos. En efecto, la enseñanza explícita y sistemática de tales correspondencias posibilita, en términos de la hipótesis del reciclaje neuronal, consolidar una ruta entre las áreas especializadas en el procesamiento del lenguaje oral y las áreas visuales implicadas en el procesamiento de palabras escritas (Dehaene, 2015).

Finalmente, aprender a leer implica construir y consolidar un vocabulario ortográfico que consiste en una memoria visual específica de palabras escritas y forma parte, a su vez, de nuestro diccionario o léxico mental. El vocabulario visual o léxico ortográfico contiene las representaciones ortográficas de las palabras que conocemos y nos permite reconocerlas automáticamente, y acceder a sus significados sin pasar por la pronunciación. Así, con la automatización de las habilidades de decodificación, se desarrolla una ruta más directa y rápida que la de conversión de grafemas en fonemas (Chimenti y Abusamra, 2021).

Leo, ¿entonces comprendo?

Leer y comprender un texto suponen dos aspectos de un mismo fenómeno. La comprensión lectora supone, antes que nada, la posibilidad de decodificación. Por eso, la literatura psicolingüística y neuropsicológica ha afirmado que ambas habilidades establecen una relación de necesidad, aunque no de suficiencia. La automatización de la decodificación es un paso imprescindible para avanzar en una habilidad de orden superior, como es procesar un texto. Pero con esto no alcanza. La comprensión de un texto supone la puesta en marcha de un conjunto diverso y complejo de operaciones cognitivas. Por un lado, se establece una suerte de “transacción” entre la información explícita y el conocimiento del mundo del lector, que se convierte en constructor activo de significado. En este procedimiento transaccional, las hipótesis que el lector haga –también llamadas inferencias– constituyen el eje esencial, ya que solo a través de ellas es posible acceder a una comprensión integral y completa. Una inferencia puede definirse como el proceso integrativo que conecta dos piezas de información explícitas en un texto, o la información explícita con la almacenada, en la memoria de largo plazo del lector.

También existe importante evidencia de que los conocimientos que tiene el lector influyen de manera determinante en la comprensión. Un lector logra comprender o recordar con mayor facilidad los textos que tratan sobre temáticas que le resultan familiares, independientemente de las características estructurales del texto. El hallazgo recurrente de los estudios que se han propuesto investigar sobre esta temática es que la posibilidad de acceder a un esquema previo del tema del texto, amplio y bien integrado, permite a los lectores comprender mejor lo que leen, en relación con quienes tienen similares habilidades de decodificación pero menos conocimiento del mundo. De hecho, incluso se ha observado que lectores con mayores conocimientos pueden procesar textos poco cohesivos –que incluyen un bajo número de conectores entre oraciones– y hasta superar la escasa transparencia de un texto.

Por otra parte, el hecho de que la comprensión de un texto implique el sostenimiento de información para ser analizada e integrada, asigna a la memoria de trabajo un papel esencial durante el procesamiento textual.

Comprender un texto implica procesar palabras aisladas, considerar su sentido en el marco de las oraciones, conjugar la información entrante con la ya procesada e incluso relacionarla con información almacenada en la memoria de largo plazo. Este conjunto de actividades refleja la fuerte participación de la memoria de trabajo, que deviene imprescindible para comprender lo que se está leyendo. La memoria de trabajo funciona como filtro –o cuello de botella– para la ejecución de estos procesos (Perfetti *et al.*, 2005).

Finalmente, otro aspecto central es la metacognición, que puede definirse como el conocimiento o el grado de conciencia acerca de los propios estados o procesos cognitivos (Jacobs y París, 1987). Las habilidades metacognitivas funcionan como una suerte de autoevaluación acerca de lo que uno mismo sabe. En otras palabras, se trata del “conocimiento del propio conocimiento”. Analizar la comprensión desde una perspectiva metacognitiva implica considerar los conocimientos que el lector tiene sobre sí mismo como lector, sobre el tipo de texto que leerá, sobre los objetivos de la lectura y sobre las estrategias que puede poner en juego para alcanzar dicho objetivo (Brown, 1980). Los estudios que han comparado lectores hábiles o menos hábiles sobre la base de estos cuatro factores evidenciaron diferencias significativas entre los dos grupos. Específicamente en relación con el conocimiento y uso de estrategias, los comprendedores menos hábiles no parecen diferenciarse de los hábiles tanto por la cantidad de estrategias conocidas como por la capacidad de aplicarlas de manera flexible y adecuada, de acuerdo con los requerimientos de la tarea (Brown *et al.*, 1986; De Beni *et al.*, 1995).

¿Y qué con la escritura?

Puesto que, en las actuales sociedades letradas, gran parte de nuestras actividades cotidianas está mediada por textos escritos, la escritura resulta central para la participación social. Además de tratarse de una habilidad compleja y una práctica sociocultural cuyo aprendizaje se inicia antes del ingreso en la escuela (Rosemberg, 2021) y se extiende a lo largo de toda la vida (Bazerman *et al.*, 2017), la escritura es una de las actividades cognitivamente más demandantes que podemos llevar a cabo los seres humanos (Levy y Olive, 2002).

Desde una perspectiva cognitiva, el desarrollo de las habilidades de escritura involucra mecanismos específicos (Miranda *et al.*, 2020). En primer lugar, son fundamentales los procesos léxicos, referidos al conocimiento fonológico, semántico y ortográfico que se posee de las palabras de la propia lengua y que se almacena en el léxico mental. Además, los procesos sintácticos, referidos al conocimiento de la estructura gramatical de la lengua, son necesarios para planificar las frases y oraciones con las que se expresan las ideas, en tanto los procesos semánticos son esenciales a la hora de construir el significado que se pretende comunicar en un texto escrito. Por último, los procesos motores permiten la exteriorización del código grafémico, independientemente del soporte de escritura utilizado.

Específicamente en el caso de la escritura manuscrita, parte del aprendizaje de la escritura en los primeros grados de la escuela primaria consiste en automatizar los patrones grafomotores para cada uno de los tipos de letras. Al mismo tiempo, de acuerdo con los modelos de doble ruta (Coltheart *et al.*, 2001; Coslett, 2003; Ellis y Young, 1988; Protopapas *et al.*, 2016; Schurz *et al.*, 2010), el dominio de la escritura implica competencias de tipo fonológico –para la aplicación de las reglas de conversión fonema-grafema– y ortográfico –para la escritura de palabras que contienen sonidos que pueden representarse con más de un grafema y para escribir correctamente, en el caso del español, las palabras que contienen *h*, que no representa ningún sonido–.

El sistema de escritura del español consta de 30 grafemas (25 letras aisladas y 5 bigramas: *ch, ll, rr, qu, gu*) que, en la variedad rioplatense, corresponden a 22 fonemas (Miranda *et al.*, 2020). Si bien el español suele ser considerado un sistema ortográfico transparente para la lectura, las correspondencias ortografía-fonología son menos consistentes para la escritura, pues tiene fonemas que pueden representarse a través de distintos grafemas de acuerdo con reglas dependientes del contexto –/g/, /rr/, /i/, /k/– y razones etimológicas o históricas –/b/, /s/, /x/, /y/. Esta asimetría de opacidad entre lectura y escritura en español podría ser una de las causas de que las dificultades sean mayores en el aprendizaje de la escritura que en el de la lectura (Miranda, 2019).

A pesar de su gran trascendencia social y de su potencial epistémico para el aprendizaje, el abordaje de la escritura y, en particular, el desarrollo de instrumentos de evaluación de la escritura ha quedado relegado frente a la preeminencia de la decodificación y la comprensión de textos (Miranda *et al.*, 2020). En América Latina, las pruebas estandarizadas de escritura son menos frecuentes que las de lectura (Navarro *et al.*, 2019). En Argentina, en particular, disponemos de escasos instrumentos validados para evaluar la escritura y son igualmente escasos los programas de evaluación de la calidad educativa que han implementado tareas de producción textual, principalmente por las dificultades metodológicas que conlleva la corrección de textos a gran escala.

Una ciencia de la lectura... y de la escritura

En los últimos años, se ha reunido una importante cantidad de datos experimentales y se han propuesto modelos y teorías que han permitido el desarrollo y la consolidación de una ciencia de la lectura (Abusamra *et al.*, 2021; Kim y Snow, 2021; Snowling *et al.*, 2022) sustentada por los aportes de diferentes disciplinas, como la psicología, la lingüística, la pedagogía, las neurociencias, la sociología y la antropología, entre otras. Esta masa de información abarca todos los niveles de análisis –conductual, cognitivo, neural y ambiental– y está en crecimiento constante.

Desde lo conductual, una cantidad importante de trabajos estudia las características de la lectura en diferentes condiciones y momentos del desarrollo: lectores iniciales y expertos, aprendices típicos y con dificultades, niños y niñas con riesgo genético de potenciales dificultades, etc. Además, se han diseñado herramientas para la evaluación rigurosa de la lectura y la escritura en todos sus aspectos. A nivel cognitivo, se han desarrollado modelos detallados de los procesos que intervienen en las habilidades alfabéticas fundamentales y del grupo sofisticado de procesos que se ponen en juego en la comprensión de textos. A nivel neural, hay un gran avance en el conocimiento de las bases cerebrales de la lectura y los cambios funcionales y estructurales que ocurren durante su aprendizaje. Como no podía ser de otra manera en el ámbito educativo, también hay una intensa investigación sobre los aspectos ambientales y culturales:

desde el enorme tema del efecto de las condiciones socioeconómicas y la calidad de enseñanza recibida sobre el aprendizaje, hasta los estudios transculturales que comparan las ventajas y desventajas de aprender a leer en distintos sistemas de escritura, y los que abordan las dificultades de poblaciones que tienen una lengua materna diferente a la que se utiliza para la alfabetización (hablantes de lenguas originarias, migrantes). Tampoco escapan al interés de la investigación los efectos de la universalización del soporte digital de la información sobre la lectura y la comprensión (Abusamra *et al.*, 2022).

Cuando se advierte la vitalidad de este campo, resulta llamativa la escasa aplicación de este cuerpo de conocimientos científicos al análisis de los problemas del aprendizaje de la lectura y a la elaboración de los métodos y programas de enseñanza. Aunque los resultados de la investigación tienen un enorme potencial para mejorar la alfabetización, en su mayor parte siguen sin ser utilizados para definir las políticas educativas. Es posible que un obstáculo esté dado por la dificultad que genera lo que podríamos llamar “el problema traslacional”. Las investigaciones muchas veces refieren a aspectos parciales; los datos se obtienen en condiciones muy controladas y se estudian muestras, muchas veces, sesgadas. Estas características –inevitables– de gran parte de la investigación plantean la necesidad de una elaboración específica, o incluso de una investigación adicional, que vincule los resultados de la ciencia de la lectura con las actividades en el aula. Un aspecto identificado por algunos investigadores es la necesidad de que la información se ofrezca al ambiente educativo de una manera más abarcadora, presentando los hallazgos de modo más integrado, destacando las relaciones entre los distintos temas. Obviamente, un mayor contacto y, mejor aún, una colaboración más estrecha entre educadores e investigadores facilitaría la utilización de la ciencia de la lectura para la educación. El desafío consiste en avanzar hacia una ciencia de la enseñanza de la lectura y la escritura que no solo integre ambas habilidades, sino que también contribuya a examinar qué sucede en las aulas, cuáles son las estrategias que se pueden desplegar para enseñar a leer y a escribir, y cuáles son las concepciones y los conocimientos de las y los docentes acerca de la lectura y la escritura (Graham, 2020; Kim y Snow, 2021), entre otros aspectos.

Y si bien la ciencia de la lectura no es el único insumo necesario para analizar y comenzar a resolver los problemas que tiene nuestra escuela para formar un lector experto, es sí un aporte imprescindible.

El desempeño en lectura y escritura en Argentina

En Argentina, el desempeño en lectura de niños, niñas y adolescentes constituye un motivo crítico de preocupación. Las últimas evaluaciones nacionales de los aprendizajes del primer ciclo de educación primaria reflejaron que el 37,6% de los niños de 3° grado no supera el nivel de desempeño básico en Lengua. Esto significa que no cuentan con las habilidades necesarias para efectuar una lectura global del texto que integre información explícita e implícita, realizar inferencias o identificar la estructura del texto (Secretaría de Evaluación Educativa, 2018).

Así como la alfabetización funciona como una herramienta de democratización del conocimiento, su fracaso conlleva dificultades en el recorrido escolar y, en los peores casos, la exclusión. Los resultados de las pruebas PISA 2018 (OCDE, 2020) en lectura ubican a la Argentina en el puesto 63 entre los 77 sistemas educativos participantes. En el nivel secundario, el 52,1% de los estudiantes no alcanzó los niveles considerados mínimos según los criterios de evaluación. En las pruebas nacionales Aprender 2019, el 18,6% de los estudiantes secundarios quedó por debajo del nivel básico y el 19,6%, en el básico; en tanto que en 2022, luego de la pandemia por COVID-19, el 23,3% de los estudiantes tuvo un desempeño por debajo del nivel básico y el 19,6%, en el nivel básico (Ministerio de Educación de la Nación, 2020; 2023). En Aprender 2023 –llevadas a cabo en 6° grado de primaria– el 11,6% estuvo por debajo del nivel básico y el 21,9%, en el básico (Secretaría de Evaluación en Información Educativa, 2023b). Finalmente, el Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE) implementado en 2019 mostró que, en Argentina, el 46% de los estudiantes de 3° grado se ubica en el nivel más bajo de desempeño –es decir que, al leer textos adecuados para su edad, no logran localizar información explícita o relaciones presentadas literalmente–. Tampoco pueden generar inferencias a partir de

información claramente sugerida, destacada o reiterada (UNESCO, 2021). A pesar de los cuestionamientos que existen a varias de estas pruebas, los resultados nos muestran que la escuela no termina de cumplir exitosamente su objetivo alfabetizador.

Si bien en Argentina la enseñanza es obligatoria tanto en el nivel primario como en el secundario, no alcanza con pensar la inclusión en términos de estar inserto en el sistema educativo. Son muchos los sectores de nuestra sociedad para los cuales la calidad de vida y las necesidades básicas insatisfechas determinan un escenario de fuerte exclusión. La exclusión no es una posición ocupada por un conjunto de personas dentro de una sociedad, según Gentilli (2011), sino que, más bien, se trata de una relación social. De esta manera, no solo somos testigos de un hecho de exclusión cuando un estudiante queda afuera del sistema escolar sino cuando, aún estando adentro, no se le garantiza de manera plena y efectiva el derecho a la educación. Terigi (2009) llama a este fenómeno “inclusión excluyente” y afirma que se trata del resultado de procesos sociales que producen una situación particular: “Los grupos no son vulnerables, sino que están colocados en situación de vulnerabilidad por efecto de procesos de concentración de la riqueza, de explotación económica, de segregación en la participación política y de desigualdad en el acceso a bienes culturales”. Esta paradójica “inclusión excluyente” adopta diferentes formas que van desde las trayectorias escolares interrumpidas hasta formas menos “visibles”, como lo que Kessler (2002) denomina “escolaridad de baja intensidad”. Se trata de efectos generados por factores socioeconómicos que pueden ser modificados o, incluso anulados, a través de la implementación de políticas públicas (Abusamra *et al.*, 2022).

Toda esta coyuntura nos ha llevado a encarar una revisión sistemática y profunda de los instrumentos que se están aplicando en países iberoamericanos para evaluar las habilidades de lectura y escritura en el primer ciclo de escuela primaria. Hemos considerado instrumentos del ámbito educativo y clínico, desarrollados en distintos soportes, centrados en los diferentes procesos que subyacen a cada habilidad.

A continuación, detallamos los programas de evaluación que se han implementado en Argentina en diversos niveles –regional, nacional y jurisdiccional– en los últimos años. Luego, presentamos y sistematizamos los instrumentos de evaluación cuyo uso ha sido reportado por la literatura en el contexto iberoamericano, y describimos sus principales características. Finalmente, incluimos tres anexos en los que pueden consultarse tanto los aspectos metodológicos que subyacen a la sistematización de los instrumentos de evaluación como una descripción pormenorizada de cada uno de ellos.

● La evaluación de la lectura y la escritura

Programas nacionales e internacionales de evaluación de la lectura y la escritura en Argentina

En Argentina, tanto el Ministerio de Educación de la Nación como el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación de la UNESCO han proporcionado información en la última década acerca del desempeño, en lectura y escritura, de estudiantes de escuela primaria a través de diversos programas de evaluación de la calidad educativa.

Sin embargo, solo en dos ocasiones se implementaron programas de evaluación de alcance nacional en los que participaron estudiantes de primer ciclo de la escuela primaria. La primera de ellas fue en el marco de la última edición del Operativo Nacional de Evaluación (ONE) en 2013. La segunda, en la primera edición de las pruebas Aprender en 2016. Ambas evaluaron a estudiantes de 3° grado en comprensión de textos (DINIECE, 2014; Secretaría de Evaluación Educativa, 2018). En las subsiguientes ediciones de las pruebas Aprender (2018, 2021, 2022 y 2023), también se implementaron pruebas de comprensión de textos en el nivel primario, pero únicamente con estudiantes de 6° grado.

Esta tendencia se replica en las evaluaciones del desempeño de los estudiantes de América Latina y el Caribe: el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) y el Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE). El TERCE se llevó a cabo en 2013 en 15 países de la región, en tanto que el ERCE tuvo lugar en 2019 en 16 países.

Específicamente en Argentina, participaron alrededor de 3700 y 5000 estudiantes de 3° grado, respectivamente. Al igual que en los programas de evaluación de alcance nacional, las pruebas de evaluación de la lectura consistieron en tareas de comprensión de textos (UNESCO, 2015; 2022a; 2022b). No obstante, se advierte una diferencia central: en los programas de alcance latinoamericano también se evaluó a los estudiantes en escritura, específicamente con tareas de producción de textos.

Así, en los programas nacionales e internacionales de evaluación de la calidad educativa que se han implementado a lo largo de la última década no se evaluaron las habilidades de nivel inferior, tales como la decodificación y la codificación ortográfica, que son condiciones necesarias para el aprendizaje de la lectura y la escritura. Además, estos programas han tenido lugar en el último curso del primer ciclo de la escolaridad primaria, de manera que no se han indagado las habilidades de los estudiantes de 1° y de 2° grado.

En los últimos años, también se han implementado en Argentina diversos operativos de evaluación de aprendizajes de alcance jurisdiccional. De acuerdo con un informe de la Secretaría de Evaluación e Información Educativa (2023a) del Ministerio de Educación de la Nación, solo en ocho de las 24 jurisdicciones se ha evaluado a estudiantes de primer ciclo de la escuela primaria. De manera convergente con los programas de evaluación de alcance nacional e internacional, en tres de estos operativos provinciales se evalúan habilidades de comprensión y/o producción de textos: PRISMA en Córdoba (Secretaría de Educación, s.f.), el Monitoreo de Aprendizajes Pampeanos (MAP) en La Pampa (Dirección de Evaluación e Innovación Educativa, 2023a) y el dispositivo implementado en Formosa (Secretaría de Evaluación e Información Educativa, 2023a). A su vez, las Pruebas Escolares de la provincia de Buenos Aires, el Operativo Provincial de Evaluación (COPE) en Corrientes y los operativos implementados en la Rioja –Evaluación de Progresión de los Aprendizajes en Educación Primaria y Evaluación Formativa para la Etapa de Intensificación de la Enseñanza (nivel primario)– evalúan contenidos y aprendizajes del área de Lengua y Literatura.

De acuerdo con el informe (Secretaría de Evaluación e Información Educativa, 2023a), solo en las provincias de Mendoza y Entre Ríos se implementan pruebas que miden fluidez lectora: el Censo de Fluidez Lectora, en la primera, y la prueba de lectura en el marco del Programa de Alfabetización, Lectura y Escritura Entre Ríos (ALEER), en la segunda (Dirección de Evaluación de la Calidad Educativa, 2023a; Secretaría de Evaluación e Información Educativa, 2023b). En la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, también se ha puesto en marcha una prueba de fluidez en el marco del Programa de Fluidez y Comprensión Lectora (De Mier, 2022), implementado con estudiantes de 3° grado en 2023. Finalmente, como parte del Plan Estratégico Jurisdiccional de Alfabetización en la provincia de Corrientes, se ha aplicado una prueba de lectura y escritura de palabras en 1° grado, y también se ha implementado una prueba de fluidez en 3°. (En el Anexo 1 se ofrece una descripción detallada de estas iniciativas jurisdiccionales de evaluación.)

Pese a que el empleo de pruebas de fluidez constituye un indudable avance a la hora de indagar el desempeño de los estudiantes en una habilidad de base para una adecuada comprensión de textos, estos datos ponen de manifiesto la escasez de pruebas de decodificación y codificación ortográfica en los primeros grados de la escuela primaria argentina.

En síntesis, los programas de evaluación de alcance nacional y jurisdiccional implementados en Argentina se han enfocado en la evaluación de las habilidades de lectura, en tanto que los programas de alcance latinoamericano también han incorporado la escritura. Sin embargo, en la mayoría de los casos se indaga sobre el desempeño en habilidades de alto orden que conciernen el nivel textual. Por consiguiente, resulta necesario indagar acerca de cuáles y cómo son los instrumentos de evaluación de los procesos de bajo orden implicados en la lectura y la escritura que se han implementado con estudiantes de los primeros grados de la escolaridad primaria, no solo en Argentina sino también en el contexto iberoamericano.

Sistematización de experiencias de evaluación de la lectura y la escritura en el contexto iberoamericano

El objetivo de este informe es identificar y sistematizar las características más relevantes de los instrumentos de evaluación de las habilidades de lectura y escritura de niños y niñas hispanohablantes y lusófonos de primer ciclo de la escuela primaria, que la literatura ha reportado en el contexto iberoamericano.

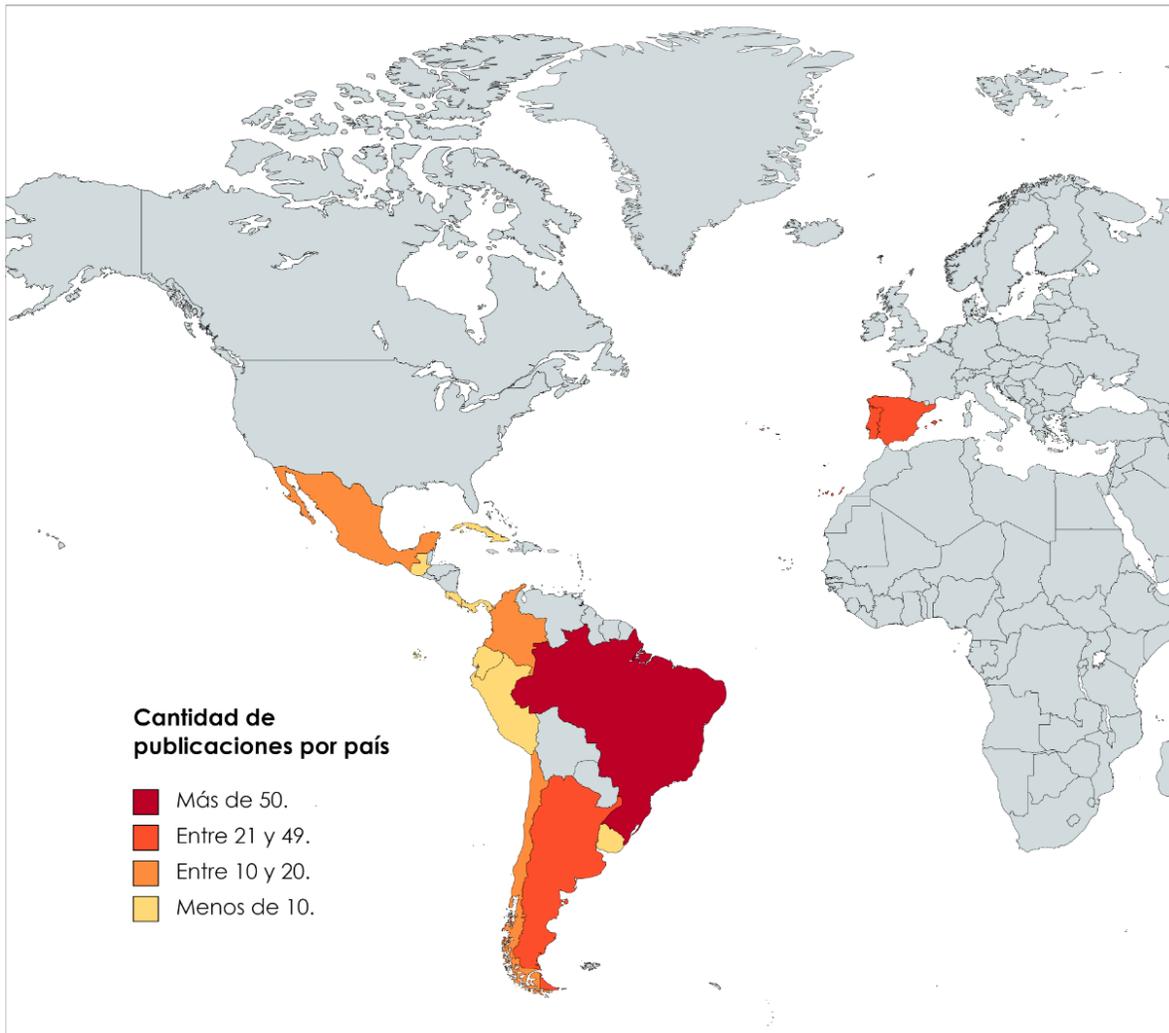
Para ello, se realizó una revisión sistemática de la literatura científica publicada en el período 2000-2023 que posibilitó la identificación de 219 publicaciones (en el Anexo 2 se detalla la metodología de búsqueda y selección). Para el análisis de las publicaciones seleccionadas, se construyó una matriz de datos en una hoja de cálculos con algunas categorías a priori: autores, año de publicación, nombres de los instrumentos reportados, carácter validado o ad hoc, habilidad evaluada, país de implementación, edades y grados de los participantes evaluados, lengua de los participantes.

Esto permitió agrupar las publicaciones seleccionadas según diversas categorías:

1. Las que reportan el uso de instrumentos de evaluación de la lectura (N=177) y de la escritura (N=95).
2. Aquellas en las que estos instrumentos se han implementado en población hablante de español (N=122) y de portugués (N=98).
3. Según el tipo de instrumento utilizado, lo que permitió diferenciar las publicaciones en las que se utilizan instrumentos validados (N=171) de aquellas en las que se emplean tareas de evaluación diseñadas ad hoc (N=29), o ambos tipos de herramientas (N=11).

Además, se agruparon las publicaciones según los países de origen de los niños y niñas evaluados. En la Figura 1 pueden observarse los países en los que se han implementado los instrumentos relevados, diferenciados según la cantidad de estudios. Este dato puede considerarse una pista sobre los focos de desarrollo en alfabetización inicial en el contexto iberoamericano.

Figura 1. Publicaciones por país que relevan población evaluada en lectura y/o escritura



Fuente: elaboración propia en mapchart.net

Finalmente, se agruparon las publicaciones según los instrumentos reportados en cada una. De este modo, se logró identificar un total de 50 instrumentos para evaluar lectura y/o escritura en español (Tabla 1) y 41 instrumentos para evaluar lectura y/o escritura en portugués (Tabla 2). Entre los instrumentos relevados, se incluyen tres que valoran la fluidez de denominación, en tanto es una tarea que se ha constituido en un predictor de la lectura.

Tabla 1. Instrumentos de evaluación de la lectura y/o la escritura en español

Nº	Instrumento	Publicaciones que reportan su uso
Lectura		
1	ABCDeti	Cadavid-Ruiz, Quijano, Escobar, Rosas y Tenorio, 2016
2	AIMSweb Spanish	Begeny, 2019; Begeny, Yeager y Martinez, 2012
3	Batería JEL	Pearson, Juárez, Lucero, Le Rose, Méndez Jurado, Aime y Casari, 2023
4	BIL 3-6 - Batería de Inicio a la Lectura	de la Calle, Guzmán y García, 2019; Martínez y Sellés, 2022
5	CLP - Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva	Calet, Gutiérrez-Palma y Defior Citoler, 2015, 2017; Hudson, Förster, Rojas-Barahona, Valenzuela, Riesco y Ramaciotti Ferré, 2013
6	Dyetective	Morente-Martínez y Jiménez-Fernández, 2018
7	EFLE - Escala de Fluidez Lectora en Español	Calet, Gutiérrez-Palma y Defior Citoler, 2015, 2017
8	EGRA - <i>Early Grade Reading Assessment</i>	Collazos, Cadavid-Ruiz, Gómez, Jiménez, y Quijano, 2020; Flores y Moreira, 2022
9	ELEA	Bravo-Valdivieso, Villalón y Orellana, 2006a, 2006b; Pino y Bravo, 2005
10	ELFE II	Cuadro, Costa-Ball, von Hagen, Silvera, Rosas, Escobar y Lenhard, 2023
11	Escala Interamericana de Lectura	Bravo-Valdivieso, Villalón y Orellana, 2006a, 2006b; Pino y Bravo, 2005
12	IPAL - Indicadores de Progreso de Aprendizaje en Lectura	Jiménez, Gutiérrez y de León, 2021
13	LECTUM	Riffo, Caro y Sáez, 2018; Tapia, Veliz de Vos y Reyes, 2017
14	Lexiland	Zugarramurdi, Fernández, Lallier, Carreiras y Valle-Lisboa, 2022
15	LEO-1 min	Goikoetxea, Van Bon, Fraga y Martínez, 2019
16	LoEva - Lenguaje oral, Lenguaje escrito: Evaluación	Peralbo, Mayor, Zubiauz, Risso, Fernandez-Amado y Tunas, 2015
17	OCT - <i>Orthographic Choice Task</i>	López Escribano, Elosúa de Juan, Gómez y García Madruga, 2013
18	PROBALES - Procesos Básicos para la Lectura	Alvarado, Puente, Fernández y Jiménez, 2015; Puente, Alvarado, Fernández, Rosselli, Ardila y Jiménez, 2016
19	PROLEC y PROLEC-R - Evaluación de los Procesos Lectores	Acosta, Axpe, Á. y Santana, 2014; Aguilar, Navarro, Menacho, Alcalde, Marchena y Ramiro, 2010; Calet, Gutiérrez-Palma y Defior Citoler, 2015, 2017; Calet, López y Martínez, 2022; Cannock y Suárez, 2014; Cayhualla, Chilón y Espiritu, 2011; Coveñas, 2020; Ferroni, 2021; de la Calle, Guzmán y García, 2019; Galicia, I., Robles, F. y Sánchez, A., 2015; Garayzábal y Cuetos, 2008; Jiménez, García, Estévez, Díaz, Guzmán, Hernández-Valle, Rosario, Rodrigo, y Hernández, 2004; Lara-Díaz, Gómez-Fonseca, García, Niño, y Guerrero, 2010; Lázaro, Ruiz Gallego-Largo, Escalonilla, y Simón, 2021; López Escribano, Elosúa de Juan, Gómez y García Madruga, 2013; Martínez y Goikoetxea, 2020; Mora-Figueroa, Galán, y López-Jurado, 2013; Morente-Martín y Jiménez-Fernández, 2018; Palomo-Álvarez y Puell, 2010; Ramírez-Calixto, Arteaga y Luna, 2020; Rodrigo, Jiménez, García, Díaz, Ortiz, Guzmán, Hernández-Valle, Estévez y Hernández, 2004; Zugarramurdi, Fernandez, Lallier, Carreiras y Valle-Lisboa, 2022

20	Prueba de Complejidad Progresiva de Lectura	Coloma, De Barbieri, Quezada, Bravo, Chaf y Araya, 2020; Coloma, Pavez, Peñaloza, Araya, Maggiolo y Palma, 2015; Infante, Coloma y Himmel, 2012
21	Prueba Éxito Escolar	Cadavid-Ruiz, Jiménez, Quijano y Solovieva, 2019
22	Pruebas de Dominio Lector	Marchant, Lucchini y Cuadrado, 2007
23	Prueba de Fluidez Lectora del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación	Chacón Lacera, 2022
24	RWS - <i>Rapid Word Segmentation Task</i>	López Escribano, Elosúa de Juan, Gómez y García Madruga, 2013
25	SICOLE y SICOLE-R	García Miranda, Jiménez, González y Jiménez-Suárez, 2013; Gómez Pérez, Valadez, Jiménez, Méndez y Zavala, 2011; Jiménez, García, Estévez, Díaz, Guzmán, Hernández-Valle, Rosario, Rodrigo, y Hernández, 2004; Jiménez, García de la Cadena, Bizama, Flores, Zambrano y Frugone, 2014; Rodrigo, Jiménez, García, Díaz, Ortiz, Guzmán, Hernández-Valle, Estévez y Hernández, 2004
26	TECLE - Test Colectivo de Eficacia Lectora	Balbi, von-Hagen, Ruiz y Cuadro, 2020; Calet, Gutiérrez-Palma y Defior Citoler, 2017; Costa Ball, Palombo y Cuadro, 2011; Cuadro y Costa Ball, 2014; Cuadro, Costa Ball, Palombo y von Hagen, 2013
27	Test de Fluidez Lectora	González, Otero y Castro, 2016

Escritura

28	BEEsc - Batería de Evaluación de la Escritura	Difalcis et al., 2022; Elizondo, 2021
29	EGWA - <i>Early Grade Writing Assessment</i>	Gil, de León y Jiménez, 2021; Jiménez y Jiménez-Suárez, 2018; Peake, Díaz y Artiles, 2017
30	IPAE - Indicadores de Progreso de Aprendizaje en Escritura	Gil, de León y Jiménez, 2021
31	PROESC - Evaluación de los Procesos de Escritura	Cayhualla y Mendoza, 2012; Nigro, Jiménez-Fernández, Simpson y Defior Citoler, 2015
32	TEO y TEO-D - Test de Evaluación del Nivel Ortográfico	Costa Ball, Palombo y Cuadro, 2011; Cuadro y Costa Ball, 2014; Cuadro, Costa Ball, Palombo y von Hagen, 2013
33	TEVET - Test Estandarizado para la Evaluación de la Escritura con Teclado	Peake, Díaz y Artiles, 2017

Lectura y escritura

34	Batería III Woodcock-Muñoz	Balbi, von-Hagen, Ruiz y Cuadro, 2020; Coloma, De Barbieri, Quezada, Bravo, Chaf y Araya, 2020; Coloma, Silva, Palma y Holtheuer, 2015; Ison y Korzeniowski, 2016; Kim y Pallante, 2012; Porta, Ramírez y Dickinson, 2021; Strasser, Vergara y del Río, 2017
35	BECOLE - Batería de Evaluación Cognitiva de la Lectura y Escritura	Esquía, 2022
36	BENDE - Batería de Evaluación Neuropsicológica de la Dislexia Evolutiva	Crispin Lannes, 2013

37	ENI y ENI-2 - Evaluación Neuropsicológica Infantil	Alsina, León, y Pino, 2011; Bohórquez y Quijano, 2014; Cadavid-Ruiz, Jiménez, Quijano y Solovieva, 2019; Cadavid-Ruiz, Quijano, Escobar, Rosas y Tenorio, 2016; Cardona y Cadavid Ruiz, N., 2013; Cardona y Varela, 2017; De los Reyes, Lewis, Mendoza, Neira, León y Peña, 2008; Sarmiento-Bolaños, Rojas, Moreno y Gómez, 2016; Torres y Granados, 2014; Urquijo, 2010; Urquijo, García Coni y Fernandes, 2015
38	ENLEF - Batería de Evaluación Neuropsicológica de Lectura, Escritura y Funciones cognitivas	Schnurbusch Gallardo, Suárez Yepes, Ortiz Tejera y de los Reyes Aragón, 2018
39	IDEA - Inventario de Ejecución Académica	Guevara, López, García, Delgado, Hermosillo y Rugerio, 2008
40	Instrumento de Observación de los Logros de la LectoEscritura Inicial	Alpuche y Vega, 2014
41	LEA - Diagnóstico Pedagógico de Lectura, Escritura y Aritmética, L.E.A	Carpio-Brenes, 2014
42	LEE - Test de Lectura y Escritura en Español	Camarillo, Silva y Romero, 2021; Carpio-Brenes, 2017; Carpio-Brenes y Méndez, 2017; 2018; de la Calle, Guzmán y García, 2019; Diuk y Ferroni, 2012; Ferroni, Diuk y Mena, 2016; Fumagalli, Barreyro y Jaichenco, 2017; González-Valenzuela, López-Montiel, Díaz y Martín-Ruiz, 2023; González-Valenzuela, López-Montiel, Chebaani, Cobos-Cali, Piedra-Martínez y Martín-Ruiz, 2023; González-Valenzuela, López-Montiel, Díaz-Giráldez, y Martín-Ruiz, 2023; Morente-Martín y Jiménez-Fernández, 2018; Nigro, Jiménez-Fernández, Simpson y Defior Citoler, 2015; Querejeta, Piacente, Guerrero y Alva, 2013; Silva y Romero, 2017
43	MABEL - <i>Multi Language Assessment Battery of Early Literacy</i>	Caravolas, Lervåg, Defior, Seidlová-Málková y Hulme, C., 2013; Caravolas, Lervåg, Mikulajová, Defior, Seidlová-Málková, y Hulme, 2019; Caravolas, Lervåg, Mousikou, Efrim, Litavský, Onochie-Quintanilla, Salas, Schöffelová, Defior, Mikulajová, Seidlová-Málková y Hulme, 2012; Onochie-Quintanilla, 2016; Salas, 2013
44	PAI - Prueba de Alfabetización Inicial	Bravo-Valdivieso, Villalón y Orellana, 2006b; Pino y Bravo, 2005
45	PRELEO - Test de Lectura y Escritura para Prelectores y Lectores Principiantes en Español y Euskera	Martínez y Goikoetxea, 2020
46	PROCOFLE - Programa Colaborativo para la Fluidez en la Lectura y la Escritura (PROCOFLE)	Castejón, González-Pumariega y Cuetos, 2019
47	PROLEXIA	Gutiérrez-Fresneda y Pozo Rico, 2022
48	TALE - Test de Análisis de la Lectoescritura	Areces, Pérez, González-Castro, García y Cueli, 2017
Velocidad de denominación		
49	RAN - Rapid Automatized Naming	Aguilar, Navarro, Menacho, Alcalde, Marchena y Ramiro, 2010; Areces, Pérez, González-Castro, García y Cueli, 2017; de la Calle, Guzmán y García, 2019; Ferroni, Diuk y Mena, 2016; Fumagalli, Barreyro y Jaichenco, 2017; Giménez, Bordoy, Sánchez, López-Zamora, Sopena y Luque, 2021; Gómez-Velázquez, González-Garrido, Zarabozo, Amano, 2010; López Escribano, Elosúa de Juan, Gómez y García Madruga, 2013
50	TVD - Test de Velocidad de Denominación	Fernández y Lamas, 2017; Fernández, Vaimann, Bailone y Leite, 2020; López, 2020

Tabla 2. Instrumentos de evaluación de la lectura y/o la escritura en portugués

Nº	Instrumento	Publicaciones que reportan su uso
Lectura		
1	AFLeT - Avaliação de Fluência de Leitura Textual	Basso, Piccolo, Miná y de Salles, 2019
2	ALEPE – Avaliação da Leitura em Português Europeu	Sucena, Marques, Silva, Garrido y Pimenta, 2020
3	Avaliação da Compreensão Leitora de Textos Expositivos	Buchweitz, de Azeredo, Esper, Dalfovo, Picoli, da Cunha, Viola y Grassi-Oliveira, 2023
4	DIBELS-6 - Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills	Fritsch, Silva y Sánchez, 2021
5	EACOL - Escala de Avaliação da Competência em Leitura pelo Professor	Vilhena y Pinheiro, 2016
6	Escala de Avaliação do Reconhecimento de Palavras – versão computadorizada	Fernandes y Sisto, 2016
7	Escala de Leitura	de Carvalho, Kida, Capellini y de Avila, 2014
8	LPI - Avaliação de Leitura de Palavras e Pseudopalavras Isoladas	Barbosa-Pereira, Martins, Guimarães, Silva, Batista, Haase y Lopes-Silva, 2021; J.B.Basso, Piccolo, Miná, de Salles y Fumagalli, 2019; Castro y Barrera, 2019; Koltermann, Becker, Lopes-Silva, Gomides, Paiva, Haase y Salles, 2020; Salles y Parente, 2007; Santos, Souza y Seligman, 2013
9	Multidimensional Fluency Scale	Fernandes, Querido, Verhaeghe y Araujo, 2018
10	PRADE - Protocolo de Acompanhamento do Desenvolvimento da Decodificação	Soares, Sassi, Fortunato-Tavares, Andrade y Befi-Lopes, 2023
11	PROLEC - Provas de Avaliação dos Processos de Leitura (Brasil)	Vilhena y Pinheiro, 2016; de Oliveira y Capellini, 2010
12	PROLEC-R - Bateria de Avaliação dos Processos de Leitura	Carreteiro, Justo y Figueira, 2016
13	Provinha Brasil	Mota, Weissheimer, Madruga, Adamy, Bunge, Copelli y Ribeiro, 2016
14	RDT para Português Brasileiro - Reading Decision Test	Pinheiro, Barbosa, Miranda, Baddeley, Navas y Bueno, 2015
15	TCLPP - Teste de Competência de Leitura de Palavras e Pseudopalavras	Bandini, Bandini y Neto, 2017; Días, Montiel y Seabra, 2015; Pazeto, Dias, Gomes y Seabra, 2020; Seabra, Munis y Primi, 2009; Seabra, Días y Montiel, 2012
16	TECOLESI - Teste de Competência de Leitura Silenciosa	Capovilla, Capovilla, y Soares, 2004; Capovilla, Joly, Ferracini, Caparrotti, Carvalho y Raad, 2004
17	TELCS - Teste de Leitura – Compreensão de Sentenças	Vilhena y Pinheiro, 2016; Vilhena, Sucena, Castro, Pinheiro y 2016

18	Teste de Avaliação da Fluência	Rodrigues, Cadime, Freitas, Choupina, Baptista, Viana y Ribeiro, 2022
19	Teste de Avaliação da Fluência e Precisão da Leitura O REI	Albuquerque, 2017; Cadime, Rodrigues, Santos, Viana, Chaves-Sousa, Cosme y Ribeiro, 2017; Santos, Cadime, Viana, Chaves-Sousa, Gayo, Maia y Ribeiro, 2017
20	TFL - Teste de Fluência de Leitura	Cadime, Ribeiro, Cruz, Cosme, Meira, Viana y Santos, 2022; Chaves-Sousa, Ribeiro, Viana, Vale, Santos y Cadime, 2017; Ribeiro, Cadime, Freitas y Viana, 2016; Rodrigues, Cadime, Freitas, Choupina, Baptista, Viana y Ribeiro, 2022
21	TFL - Teste de Fluência de Leitura de Palavras	Basso, Piccolo, Miná, de Salles y Fumagalli, 2019; Justi y Roazzi, 2012
22	TLP - Teste de Leitura de Palavras	Cadime, Chaves-Sousa, Viana, Santos, Maia y Ribeiro, 2021; Cadime, Ribeiro, Cruz, Cosme, Meira, Viana y Santos, 2022; Cadime, Rodrigues, Santos, Viana, Chaves-Sousa, Cosme y Ribeiro, 2017; Chaves-Sousa, Ribeiro, Viana, Vale, Santos y Cadime, 2017; Chaves-Sousa, Santos, Viana, Vale, Cadime, Prieto y Ribeiro, 2017; Ribeiro, Cadime, Freitas y Viana, 2016; Rodrigues, Cadime, Freitas, Choupina, Baptista, Viana y Ribeiro, 2022
23	TPOC - Teste de Processamento Ortográfico Computadorizado	Seabra, Días y Montiel, 2012
24	TRP y TRPp - Teste de Reconhecimento de Palavras e Pseudopalavras	Vilhena y Pinheiro, 2016; Vilhena, Sucena, Castro, Pinheiro y 2016
25	TVLC - Teste de Velocidade de Leitura Computadorizado	Seabra, Días y Montiel, 2012
Escritura		
26	EAVE - Escala de Avaliação da Escrita	Dos Santos y Fernandes, 2016; dos Santos y Monteiro, 2016
27	Prova de Escrita sob Ditado (versão reduzida)	Castro, Andrade y Barrera, 2019; Pazeto, Dias, Gomes y Seabra, 2020
28	Pró-Ortografia - Protocolo de Avaliação da Ortografia	Barbosa y Silva, 2020; Capellini, Amaral, Oliveira, Sampaio, Fusco, Cervera-Mérida y Ygual-Fernández, Amparo, 2011; Sampaio et al., 2017
29	Roteiro de Observação Ortográfica	Ferreira, Silva y Queiroga, 2014
30	TAE - Teste de Avaliação da Escrita	Martinelli y Matsuoka, 2018
Lectura y escritura		
31	AVACLE - Avaliação Cognitiva de Leitura e Escrita	Barbosa y Silva, 2020
32	BALE- Bateria de Avaliação de Leitura e Escrita – Computadorizada	Afonso, Piza, Barbosa y Macedo, 2011; Toledo Piza, Macedo, Miranda y Bueno, 2014
33	Bateria de Identificação dos Erros de Reversão e Inversão na Escrita	Gonçalves y Capellini, 2010
34	International Dyslexia Test - IDT	Araujo y Minervino, 2008; Capovilla, Capovilla y Soares, 2004; Fernandes y Oliveira, 2019; Salles y Parente, 2007

35	MDE - Manual de Desempenho Escolar. Análise da Leitura e Escrita em Séries Iniciais do Ensino Fundamental	Rosa Neto, Xavier y Santos, 2013; Rosa Neto, Xavier, Santos, Amaro, Florêncio y Poeta, 2013
36	NEUPSILIN-Inf - Instrumento de Avaliação Neuropsicológica Breve Infantil	Koltermann, Becker, Lopes-Silva, Gomides, Paiva, Haase y Salles, 2020
37	PAL-PORT - Bateria de Avaliação Psicolinguística – Portuguesa	Albuquerque, 2017
38	Protocolo de Avaliação de Habilidades Cognitivo-Linguísticas	Andrade, Andrade y Capellini, 2014; Zuk, Andrade, Andrade, Gardiner y Gaab, 2013
39	TDCL - Teste de Desempenho Cognitivo-Linguístico	Andrade, Andrade y Capellini, 2014; Araujo y Minervino, 2008
40	TDE y TDE-II - Teste de Desempenho Escolar	Athayde, Giacomoni, de Mendonça, Fonseca y Stein, 2016; Athayde, de Mendonça, Fonseca, Stein y Giacomoni, 2019; Barbosa-Pereira, Martins, Guimarães, Silva, Batista, Haase y Lopes-Silva, 2021; de Jesus Santos, Pacheco y Dos Santos Oliveira, 2019; dos Santos y Fernandes, 2016; Ferreira y Correa, 2010; Giacomoni, Athayde, Zanon y Stein, 2015; Guimarães y da Mota, 2016; Justi y Roazzi, 2012; Knijnik, Giacomoni, Zanon y Stein, 2014; Michalick-Triginelli y Cardoso-Martins, 2015; Mota y Santos, 2014; Rosa, Gomes y Pedroso, 2012
Velocidad de denominación		
41	RAN - Nomeação Seriada Rápida	Albuquerque, 2017; Basso, Piccolo, Miná, de Salles y Fumagalli, 2019; Koltermann, Becker, Lopes-Silva, Gomides, Paiva, Haase y Salles, 2020; Justi y Roazzi, 2012.

De los 50 instrumentos relevados para el español (Tabla 1), no todos resultan de libre acceso ni se encuentran disponibles para consulta¹. Por consiguiente, y a los fines de la elaboración del presente informe, sistematizamos las características de los 37 instrumentos de evaluación a los que logramos acceder. A tal fin, en cada instrumento se identificó la habilidad lingüística evaluada, el país de origen, los fundamentos y la finalidad, la población de destino –edades y/o grados de escolaridad–, la cantidad de pruebas y sus características, el tiempo total y la modalidad de administración, el ámbito de aplicación y la existencia de estudios psicométricos.

...

¹ Específicamente, no contamos con acceso a 12 instrumentos: AIMSweb Spanish,, CLP (Alliende *et al.*, 2007), Escala Interamericana de Lectura (Guidance Testing Association, 1962), Instrumento de Observación de los Logros de la LectoEscritura Inicial (Escamilla *et al.*, 1996), IPAL (Jiménez y Gutiérrez, 2019), IPAE (Jiménez y Jil, 2019), LEA (Murillo *et al.*, 1999), LECTUM (Riffo *et al.*, 2012), PRELEO (Goikoetxea y Martínez, 2014), Prueba de Complejidad Progresiva de Lectura (Himmel e Infante, 2007), Prueba de fluidez lectora del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES), Test de Fluidez Lectora (González *et al.*, 2016, adaptado de Mosquera, 2011).

La Tabla 3 ofrece un resumen de los instrumentos sistematizados, cuyas características más específicas pueden consultarse en las fichas incluidas en el Anexo 3. A su vez, en la Figura 2 es posible observar la distribución de los instrumentos de acuerdo con los países de origen y/o espacios geográficos en los que se llevó a cabo la validación.

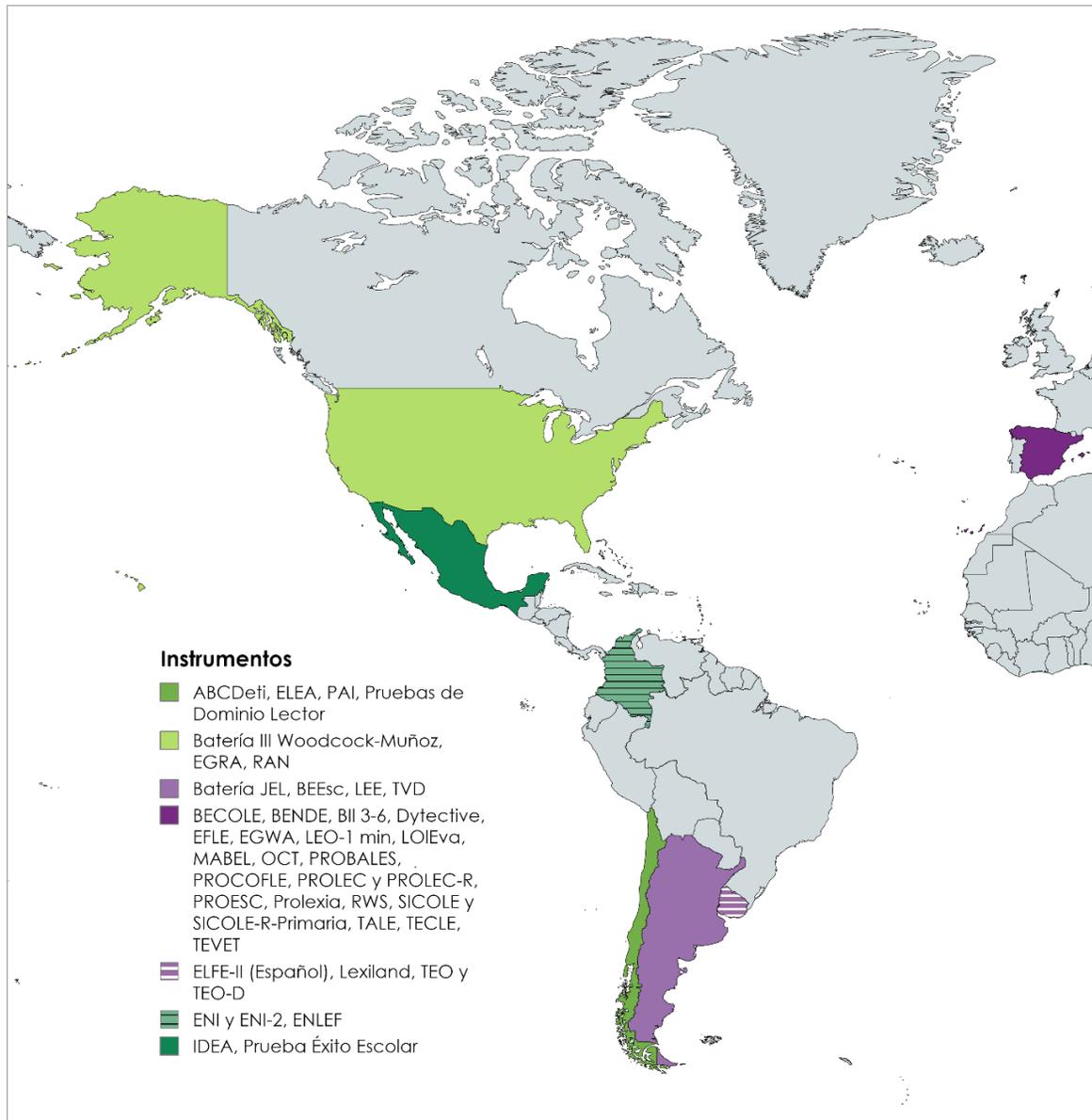
Tabla 3. Resumen de los instrumentos de evaluación de la lectura y/o la escritura en español sistematizados

Habilidad	Instrumento	Tipo de instrumento	País	Autores
Lectura	ABCDeti	Batería exhaustiva	Chile	R. Rosas y cols.
	Batería JEL	Batería exhaustiva	Argentina	R. Pearson
	BIL 3-6	Batería exhaustiva	España	P. Sellés Nohales y cols.
	Dyctective	Batería exhaustiva	España	L. Relló y cols.
	EFLE	<i>Screening</i>	España	M. del C. González Trujillo y cols.
	EGRA	Batería exhaustiva	Estados Unidos	J. E. Jiménez
	ELEA	Batería exhaustiva	Chile	E. Orellana Etchevers
	ELFE II (español)	Batería exhaustiva	Uruguay	A. Cuadro y cols.
	Lexiland	Batería exhaustiva	Uruguay	C. Zugarramurdi y cols.
	LEO-1 min	<i>Screening</i>	España	E. Goikoetxea y cols.
	LolEva	Batería exhaustiva	España	M. Peralbo y cols.
	OCT	<i>Screening</i>	España	C. López Escribano y cols.
	PROBALES	Batería exhaustiva	España	J. M. Alvarado y cols.
	PROLEC y PROLEC-R	Batería exhaustiva	España	F. Cuetos y cols.
	Prueba éxito escolar	Batería exhaustiva	México	Y. Solovieva y cols.
	Pruebas de Dominio Lectora	<i>Screening</i>	Chile	T. Marchant y cols.
	RWS	<i>Screening</i>	España	C. López Escribano
	SICOLE y SICOLE-R-Primaria	Batería exhaustiva	España	J. E. Jiménez y cols.
	TECLE	<i>Screening</i>	España	J. Marín y M. Carrillo

Escritura	BEEsc	Batería exhaustiva	Argentina	V. Abusamra y cols.
	EGWA	Batería exhaustiva	España	J. E. Jiménez
	PROESC	Batería exhaustiva	España	F. Cuetos y cols.
	TEO y TEO-D	<i>Screening</i>	Uruguay	D. Costa Ball y cols.
	TEVET	Batería exhaustiva	España	J. E. Giménez
Lectura y escritura	Batería III Woodcock-Muñoz	Batería exhaustiva	Estados Unidos	A. F. Muñoz Sandoval y cols.
	BECOLE	Batería exhaustiva	España	J. L. Galve Manzano
	BENDE	Batería exhaustiva	España	I. Crispín Llanes
	ENI y ENI-2	Batería exhaustiva	Colombia	E. Matute y cols.
	IDEA	Batería exhaustiva	México	S. Macotela y cols.
	LEE	Batería exhaustiva	Argentina	S. Defior Citoler y cols.
	MABEL	Batería exhaustiva	España	M. Caravolas y cols.
	PAI	<i>Screening</i>	Chile	M. Villalón y A. Rolla
	PROCOFLE	Batería exhaustiva	España	S. González y L. Castejón
	Prolexia	Batería exhaustiva	España	F. Cuetos y cols.
Fluidez de denominación	TALE	Batería exhaustiva	España	J. Toro y M. Cervera
	RAN	<i>Screening</i>	Estados Unidos	M. Wolf y M. B. Denckla
	TVD	<i>Screening</i>	Argentina	A. L. Fernández y L. Lamas

Fuente: elaboración propia

Figura 2. Instrumentos de evaluación de la lectura y/o la escritura en español por país de origen o de validación



Fuente: elaboración propia en mapchart.net

Entre los instrumentos de evaluación de la lectura en español (Tabla 3), la mayoría consiste en baterías de evaluación exhaustivas que valoran diversos subprocesos y habilidades implicadas en la lectura, desde el conocimiento del nombre y el sonido de las letras hasta la decodificación y la comprensión de oraciones y textos. Los restantes son instrumentos de screening que permiten evaluar precisión y/o velocidad en el reconocimiento de palabras (LEO-1 min, OCT, RWS, TECLE) y fluidez

lectora (EFLE, Pruebas de Dominio Lector). Asimismo, se incluyen cuatro instrumentos que valoran el conocimiento del lenguaje escrito antes del inicio de la lectura formal (BIL 3-6, ELEA, LoEva y PROBALES) y dos que evalúan fluidez de denominación (RAN y TVD).

Por su parte, los instrumentos de evaluación de la escritura en español incluyen un instrumento de screening y cuatro baterías exhaustivas (Tabla 3). Mientras que el primero evalúa el desarrollo del léxico ortográfico, las baterías exhaustivas se componen de un número variable de pruebas que permiten valorar diversos procesos y subprocesos implicados en la escritura a través de tareas de copia, dictado, planificación y producción textual.

Por último, los instrumentos de evaluación de la lectura y la escritura para población hispanohablante consisten, de manera predominante, en baterías exhaustivas en las que prevalecen las pruebas destinadas a valorar subprocesos y habilidades implicados en la lectura por sobre aquellas que evalúan escritura. Cuatro de los instrumentos también incluyen pruebas que valoran diversos dominios cognitivos más allá de la lectura y la escritura (Batería III Woodcock-Muñoz, BENDE, ENLEF y ENI / ENI-II).

Sin lugar a dudas, llegar a un consenso sobre qué tarea permite detectar tempranamente dificultades no es sencillo. Especialmente, por la variedad de procesos implicados en la lectura y la escritura. Más allá de esto, casi todas las propuestas de los instrumentos seleccionados coinciden en plantear una mirada cognitiva que permita registrar qué ocurre o qué debería ocurrir cuando leemos y escribimos. Dada la amplitud del objeto de estudio y las diferentes posibles formas de abordaje, consideramos que sería beneficioso contar con un instrumento de screening que pueda ser aplicado de manera masiva y en poco tiempo, y que aporte un panorama del rendimiento de los niños y niñas en los primeros grados de escuela primaria. En este sentido, el Prolexia supone una opción considerable, ya que realiza un recorrido por los principales subprocesos que estructuran la lectura y la escritura. La prueba ELFE II también propone llevar a cabo una evaluación por nivel de análisis lingüístico de modo rápido. Incorporar a estas propuestas una tarea que valore el acceso y recuperación de vocabulario podría constituir una puerta de acceso a conocer de modo más certero el estado de situación de habilidades imprescindibles para atravesar la escolaridad.

Dos aspectos merecen una consideración especial. Por una parte, el desbalance entre la cantidad de publicaciones que reportan el uso de instrumentos de evaluación de la lectura y aquellas en las que se evalúa la escritura. Tal desbalance replica la tendencia existente en el ámbito de la psicología cognitiva y la psicolingüística, disciplinas en las que, como dijimos, la escritura como objeto de estudio ha sido tradicionalmente desplazada a un lugar secundario frente a la preeminencia de la lectura (Miranda, 2019; Miranda *et al.*, 2020). Esto último ha dado lugar a un claro desbalance entre la cantidad de estudios dedicados a la lectura y los dedicados a la escritura, principalmente por motivos de tipo metodológico. Si bien, por una parte, ejercer control experimental resulta comparativamente más complejo a la hora de estudiar procesos de producción escrita (Cuetos, 2009; Martínez-Hincapié, 2013), por la otra, la relativa escasez de técnicas y herramientas disponibles para el estudio en tiempo real de los procesos subyacentes a la escritura ha contribuido, durante mucho tiempo, en esta misma dirección (Levy y Olive, 2002). La desproporción entre instrumentos de evaluación de la lectura y la escritura también coincide con lo reportado en América Latina para otros niveles educativos (Navarro *et al.*, 2019).

Sin embargo, resulta llamativa la cantidad de instrumentos para evaluar lectura y/o escritura en portugués. En efecto, los resultados de este informe dan cuenta de un número relativamente similar de instrumentos destinados a evaluar a la población hispanohablante y lusófona. Dado que se estima que actualmente cerca de 500 millones de personas tienen el español como L1, lo que equivale al 6,2% de la población mundial (Fernández Vítors, 2023), en tanto que más de 260 millones de personas –el 3,7% de la población mundial– hablan portugués como L1 (Instituto Camões, 2023), el hecho de que el número de instrumentos destinados a evaluar lectura y/o escritura en español sea relativamente similar a los del portugués da cuenta de un desbalance entre ambas lenguas. En efecto, al considerar la cantidad de hablantes de cada una de las lenguas, la cantidad identificada de instrumentos en portugués resulta mayor en términos relativos.

Este informe, por consiguiente, pone de manifiesto dos desafíos: el desarrollo de instrumentos de evaluación destinados a evaluar las habilidades de lectura y escritura de la población hispanohablante y, en particular, el diseño y validación de instrumentos de valoración de la escritura.

● Consideraciones finales

En este informe hemos dado cuenta de los instrumentos de evaluación de la lectura y la escritura cuyo uso ha sido reportado en la literatura en las últimas décadas. Específicamente en el caso de los instrumentos utilizados con población hispanohablante, los resultados muestran que prevalecen los destinados a evaluar lectura por sobre los de escritura. Asimismo, hemos encontrado que los países de origen o validación de instrumentos son pocos, lo que abre la pregunta acerca de su grado de adecuación a las características culturales de las poblaciones de los países que forman parte de Iberoamérica y a las particularidades lingüísticas de sus respectivas variedades del español. Finalmente, los resultados dan cuenta de la complejidad de la lectura y la escritura como objetos de estudio y, en particular, como constructos a evaluar: así, por ejemplo, aun cuando diversos instrumentos están orientados a la evaluación de las habilidades lectoras, los aspectos evaluados —tales como el conocimiento del nombre y sonido de las letras, la decodificación, la fluidez, entre otros— difieren según el instrumento de que se trate.

Al recabar cuáles y cómo son los instrumentos que se utilizan para evaluar lectura y escritura en los primeros cursos de la escuela primaria, el presente informe puede contribuir tanto al diseño de nuevos instrumentos de evaluación como a la adaptación de los ya existentes en virtud de las características específicas de la población destinataria. Esto podría, a su vez, contribuir a la detección temprana de dificultades vinculadas con el lenguaje escrito.

La capacidad de operar con el lenguaje escrito se erige como un objeto de estudio fascinante. Son varios los motivos. Desde una visión general, leer y escribir constituyen habilidades lingüísticas culturales imprescindibles

para que los seres humanos desempeñen un papel social, cívico y político. Además, la posibilidad de preservar conocimientos en el tiempo y liberar la comunicación de la inmediatez de la oralidad contribuye a otorgar un estatus particular a la lectura y escritura, que no solo se vuelven imprescindibles para expandir información sino también para el desarrollo de la ciencia, de la literatura, de la historia.

Pero, por sobre todas las cosas, lectura y escritura se erigen como aspectos centrales de la educación formal. Aunque su adquisición implica un objetivo decisivo para los sistemas educativos, como mencionamos anteriormente, la realidad no se condice con lo anhelado. Si bien hay una evidente preocupación por los estándares alcanzados por estudiantes de todos los niveles escolares en tareas de lectura y escritura, a pesar de la importancia que conllevan dichas habilidades, no hay un registro formal y sistemático del rendimiento de los y las estudiantes que asisten a los primeros años de educación formal. Posiblemente, este vacío se genere por razones metodológicas: evaluar en la escuela procesos que subyacen a la lectura y escritura supone un verdadero reto. La imposibilidad de aplicar pruebas colectivas y la falta de consenso respecto de qué es importante evaluar se reflejan en los escasos datos y en la atomización de los mismos.

Creemos que vale la pena asumir un desafío de alcance nacional. El desarrollo y la implementación extendida de un instrumento de evaluación teóricamente orientado y que cuente con normas para todo el territorio argentino constituye la base para la detección temprana de dificultades y, sobre todas las cosas, para la puesta en marcha de acciones precisas destinadas a contrarrestar dichas dificultades.

Es primordial y urgente comprender que el hecho de no tener la misma capacidad para aprender a leer y escribir está innegablemente ligado a importantes niveles de desigualdad. En América Latina, la prevalencia de dificultades de lectura en niños de contextos desfavorecidos es mucho más alta que la reportada a nivel mundial: 25% en América Latina, y entre 5% y 15% en todo el mundo (Abusamra *et al.*, 2022). Acortar esa brecha es devolverle a un sector enorme de la población la posibilidad de pensar, imaginar y decidir de la mejor manera posible.

Charles Bazerman sostiene que todo lo que hacemos está “lleno de escritura” (Red de Lingüistas en Formación, 2021). Cuanto más entendemos sobre la escritura, más entendemos nuestro mundo, mejor podemos participar en él y cambiarlo. Los ciudadanos que carecen de un buen nivel de alfabetización son víctimas de la sociedad. Y si su alfabetización se reduce a la lectura, en tanto lectores son más bien observadores. Es leyendo y escribiendo que uno toma su voz, establece su presencia, su significado, su valor dentro de los sistemas y puede transformar esos sistemas para hacer del mundo un lugar mejor, más habitable.

Referencias bibliográficas

- Abusamra, V, Chimenti, A. y Tiscornia, S. (2021). *La ciencia de la lectura: los desafíos de leer y comprender textos*. Buenos Aires: Tilde Editora.
- Abusamra, V., Ferreres, A., Difalcis, M y Piacente, T. (2022). *Leer y comprender. Tejidos con hilos de palabras*. Buenos Aires: AZ Editora.
- Bazerman, C. (2013). *A theory of literate action: Literate action volume 2*. Santa Bárbara: The WAC Clearinghouse.
- Bazerman, C., Graham, S., Applebee, A. N., Matsuda, P. K., Berninger, V. W., Murphy, S., Wells, D. y Schleppegrell, M. (2017). Taking the long view on writing development. *Research in the Teaching of English*, 5(31), 351-360.
- Brown, A. L. (1980). "Metacognitive development and reading" In R. J. Spiro, B. Bruce, & W. Brewer (Eds.) *Theoretical issues in reading comprehension*, pp.453-481. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Brown, A. L., Armbruster, B. B., & Baker, L. (1986). The role of metacognition in reading and studying. *Reading comprehension: From research to practice*, 49-75.
- Chimenti, A. y Abusamra, V. (2021). De aprender a leer a leer para aprender. En V. Abusamra, A. Chimenti y S. Tiscornia, *La ciencia de la lectura: los desafíos de leer y comprender textos* (pp. 35-66). Buenos Aires: Tilde Editora.
- Coltheart, M., Rastle, K., Perry, C., Langdon, R. y Ziegler, J. C. (2001). DRC: A computational model of visual word recognition and reading aloud. *Psychological Review*, 108(1), 204-256. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.108.1.204>
- Coslett, H. B. (2003). Acquired dyslexia. K. Heilman y E. Valenstein (Eds.). *Clinical Neuropsychology*. New York: Oxford University Press.
- Cuetos, F. (2009). *Psicología de la escritura*. Madrid: Wolters Kluwer.
- De Beni, R. Palladino, P. y Pazzaglia, F. (1995). Influenza delta memoria di lavoro e delle abilità metacognitive e sintattiche nella difficoltà specifica di comprensione della lettura [Working memory and metacognitive and syntactic abilities implied in specific reading comprehension disabilities]. *Giornale Italiano di Psicologia*, 22, 615-640.
- De Mier, V. (2022). *Fluidez y comprensión lectora*. Escuela de Maestros, Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Defior, S., Serrano, F. y Marín-Cano, M. J. (2008). El poder predictivo de las habilidades de conciencia fonológica en la lectura y la escritura en castellano. En E. Diez-Itza (Ed.). *Estudios de desarrollo del lenguaje y educación* (pp. 339-347). Oviedo: ICE Monografías Aulas Abiertas.
- Dehaene, S. (2015). *Aprender a leer: de las ciencias cognitivas al aula*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- DINIECE (2014). *Operativo Nacional de Evaluación ONE 2013. Informe Nacional de resultados. Muestra de 3° y 6° año de educación primaria*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Dirección de Evaluación e Innovación Educativa (2023a). *Monitoreo de Aprendizajes Pampeanos. Primaria 2022. Reporte pedagógico de resultados*. Ministerio de Educación de La Pampa.
- Dirección de Evaluación de la Calidad Educativa (2023b). *Censo de Fluidez Lectora 2023 Primera medición - Abril 2023*. Gobierno de Mendoza.
- Ellis, A.W. y Young, A.W. (1988). *Human cognitive neuropsychology*. Hove, East Sussex: Psychological Press.
- Fernández Vítors, D. (2023). *El español: una lengua viva. Informe 2022*. Instituto Cervantes.
- Gentili, P. (2011). Adentro y afuera: el derecho a la educación y las dinámicas de exclusión escolar en América Latina. En P. Gentili, N. Gluz, P. Imen, F. Saforcada y F. Stubrin (Coords.). *Políticas, movimientos sociales y derecho a la educación*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Graham, S. (2020). The sciences of reading and writing must become more fully integrated. *Reading Research Quarterly*, 55, S35-S44. <https://doi.org/10.1002/rrq.332>
- Instituto Camões (2023). Dia Mundial da Língua Portuguesa. 5 de maio de 2023. Disponible en: https://www.instituto-camoes.pt/images/img_agenda2023/Dados_sobre_a_l%C3%ADngua_portuguesa_2023.pdf
- Jacobs, J. E., & Paris, S. G. (1987). Children's metacognition about reading: Issues in definition, measurement, and instruction. *Educational Psychologist*, 22, 225-278.

- Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada: estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, UNESCO.
- Kim, Y. S. y Snow, C. (2021). The Science of reading is incomplete without the Science of teaching reading. *The Reading League Journal*, 3(2), 5-13.
- Levy, C. M. y Olive, T. (2002). Real time studies in writing research: progress and prospects. En T. Olive y C. M. Levy (Eds.). *Contemporary tools and techniques for studying writing* (pp. 1-8). Springer Science. https://doi.org/10.1007/978-94-010-0468-8_1
- Martínez Hincapié, J. (2013). La investigación experimental en lingüística. *Katharsis*, 15, 215-238. Disponible en: <https://doi.org/10.25057/25005731.246>
- Ministerio de Educación de la Nación (2020). *Evaluación de la educación secundaria en Argentina 2019*.
- Ministerio de Educación de la Nación (2023). *Aprender 2022. Educación Secundaria. Informe nacional de resultados: Análisis sobre los logros de aprendizaje y sus condiciones*.
- Miranda, A. (2019). Desarrollo de la escritura en español: un estudio psicolingüístico. Tesis doctoral. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Miranda, A., Abusamra, V. y Pan, S. (2020). La escritura: una habilidad lingüística cultural. En V. Abusamra, A. Miranda, R. Cartoceti, M. Difalcis, A. Re, C. Cornoldi. *Batería para la Evaluación de la Escritura - BEEsc* (pp. 17-33). Buenos Aires: Paidós.
- Navarro, F., Ávila-Reyes, N. y Gómez Vera, G. (2019). Validez y justicia: hacia una evaluación significativa en pruebas estandarizadas de escritura. *Meta: Avaliação*, 11(31), 1-35. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v11i31.2045>
- OCDE (2020). *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*. OECD Publishing.
- Perfetti, C.A., Landi, N. y Oakhill, J. (2005). The Acquisition of Reading Comprehension Skill. In M. Snowling y Ch. E. Hulme (Eds.), *The Science of Reading: A Handbook*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Protopapas, A., Orfanidou, E., Taylor, J. S. H., Karavasilis, E., Kapnoula, E. C., Panagiotaropoulou, G., Velonakis, G., Poulou, L., Smyrnis, N. y Kelekis, D. (2016). Evaluating cognitive models of visual word recognition using fMRI: Effects of lexical and sublexical variables. *NeuroImage*, 128, 328-341. Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2016.01.013>
- Red de Lingüistas en Formación (22 de abril de 2021). *Charles Bazerman para RELIF* [archivo de video]. YouTube. Disponible en: https://youtu.be/2Nih0DShOsg?si=nxaRlXxJL_wYwQGq
- Rosemberg, C. (2021). Hogar Dulce hogar: oportunidades para el desarrollo del vocabulario y la alfabetización temprana en el contexto lingüístico del hogar. En V. Abusamra, M. A. Chimenti y S. Tiscornia. *La ciencia de la lectura. Los desafíos de leer y comprender textos* (pp. 85-113). Buenos Aires: Tilde Editora.
- Scarborough, H. S. (2001). Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory, and practice. En S. Neuman y D. Dickinson (Eds.). *Handbook for research in early literacy* (pp. 97-110). Nueva York: Guilford Press.
- Schurz, M., Sturm, D., Richlan, F., Kronbichler, M., Ladurner, G. y Wimmer, H. (2010). A dual route perspective on brain activation in response to visual words: evidence for a length by lexicality interaction in the visual word form area (VWFA). *Neuroimage*, 49(3), 2649-2661. Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2009.10.082>
- Secretaría de Educación (s. f.). *Educación primaria - Evaluar para mejorar. Evaluación censal 3er grado PRISMA 2021*. Municipalidad de Córdoba.
- Secretaría de Evaluación Educativa (2018). *Aprender 2016. Análisis de desempeños por capacidades y contenidos nivel primario*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Secretaría de Evaluación e Información Educativa (2023a). *Dispositivos de evaluación de aprendizajes de estudiantes: experiencias jurisdiccionales*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Secretaría de Evaluación e Información Educativa (2023b). *Resultados Aprender 2023. Resumen ejecutivo*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Snowling, M., Hulme, Ch. y Nation, K. (2022). *The Science of Reading: A Handbook. Second Edition*. Hoboken: Wiley-Blackwell.

Terigi, F. (2009). La inclusión educativa: viejas deudas y nuevos desafíos. En: F. Terigi, R. Peraza y D. Vaillant (Coords.). *Segmentación urbana y educación en América Latina*. Madrid: Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

UNESCO (2015). *Informe de resultados TERCE: logros de aprendizaje*. LLECE - OREALC/UNESCO.

UNESCO (2021). *Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE): reporte nacional de resultados. Argentina*. LLECE - OREALC/UNESCO.

UNESCO (2022a). *El estudio ERCE 2019 y los niveles de aprendizaje en Escritura*. LLECE - OREALC/UNESCO.

UNESCO (2022b). *Reporte nacional de resultados de escritura: ERCE 2019. Argentina*. LLECE - OREALC/UNESCO.

Anexo 1

Programas de evaluación de la lectura con alcance jurisdiccional en Argentina

Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Instrumento: fluidez y comprensión lectora

Fundamentos/finalidad: se trata de un programa de intervención (de 39 encuentros a lo largo del año escolar) precedido de una evaluación inicial orientada a definir la conformación del grupo de intervención. Luego de la aplicación del programa de intervención, se lleva a cabo una evaluación final orientada a identificar resultados en términos de logros y oportunidades de mejora en la intervención. Además, a lo largo de la implementación del programa, se sugiere que el/la docente realice tres tomas de lectura en voz alta (en los encuentros 10, 20 y 31) para cotejar las dificultades y/o avances en la fluidez lectora.

Edad/grado de escolaridad: 3°/4° grado

Cantidad de pruebas: dos, una destinada a evaluar la fluidez y otra destinada a evaluar la comprensión lectora. A los fines de nuestros intereses, describiremos únicamente la tarea de fluidez lectora (tanto de la toma inicial como de la toma final), que consiste en la lectura en voz alta de dos textos narrativos breves.

Características de la prueba:

Para evaluar la fluidez se consideran los siguientes indicadores:

• **Velocidad**

Se consideran dos medidas de velocidad: la cantidad de palabras leídas por minuto y el tiempo total que insume leer el texto.

• **Precisión**

Lectura sin errores. Se considerará error: cambiar una palabra por otra; leer una palabra alterando la acentuación; leer una palabra silabeando, es decir, con pausas intraléxicas; sustituir/omitir/agregar/invertir algún sonido o sílaba de la palabra.

• **Prosodia**

Se considerarán la entonación y las pausas. Para cada indicador, se utiliza una escala cualitativa de puntuación del 1 al 4.

• **Calidad**

Aspecto general para evaluar la fluidez. Se utiliza una escala cualitativa de puntuación del 1 al 4.

Modalidad de administración: individual

Ediciones: en 2022 se implementó en 250 escuelas de gestión estatal y privada, alcanzando a más de 10.000 estudiantes de 4° grado. En 2023 se implementó en 3° grado de todas las escuelas estatales y de un grupo de escuelas privadas de CABA, y alcanzó a más de 21.000 estudiantes ([se reportan algunos resultados](#)). En 2024, se llevará a cabo en 3° y 6° grado.

Corrientes

Instrumento: prueba de evaluación de impacto del programa de enseñanza inicial de la lectura y la escritura “Queremos Aprender”

Fundamentos/finalidad: la implementación del programa “Queremos Aprender” se encuadra en una de las líneas de acción del Plan Estratégico Jurisdiccional de Alfabetización del Ministerio de Educación de la provincia de Corrientes. El instrumento fue elaborado a partir de investigaciones con niñas y niños argentinos que comenzaban su aprendizaje inicial de la lectura y la escritura. Las subpruebas miden, por un lado, el grado de desarrollo de la conciencia fonológica en una situación de escritura de palabras y, por el otro, las habilidades de recodificación fonológica en una prueba de lectura de palabras y la comprensión lectora en una prueba de lectura de oraciones.

Edad/grado de escolaridad: 1° grado

Cantidad de pruebas: 3

Características de las pruebas:

- Dictado de cinco series de cinco palabras con un creciente nivel de complejidad fonológica y ortográfica.
- Lectura de dos series de cinco palabras y emparejamiento con dibujo.
- Lectura de una serie de tres oraciones y emparejamiento.

Modalidad de administración: grupal

Ediciones: en 2023 se implementó en 4.708 estudiantes de 68 instituciones educativas de nivel primario de distintos departamentos de la provincia de Corrientes.

Corrientes

Instrumento: censo de fluidez y comprensión lectora

Fundamentos/finalidad: el Censo de Fluidez y Comprensión Lectora se enmarca en el Plan Estratégico Jurisdiccional de Alfabetización. La propuesta tiene como finalidad monitorear, evaluar y verificar la velocidad de acceso a los fonemas, los grafemas, el reconocimiento de las palabras (automatización), el vocabulario y la creación de los modelos mentales de lectura, es decir medir el tiempo de lectura de las palabras, las pseudopalabras, el fragmento de un texto. El resultado jurisdiccional del censo permite a la jurisdicción contar con evidencias para elaborar estrategias superadoras en función de las debilidades reales de los estudiantes.

Edad/grado de escolaridad: 3° grado

Cantidad de pruebas: 1

Características de las pruebas: los instrumentos de evaluación implementados tienen diferentes intenciones o propósitos, es decir, se fundamentan en las diversas investigaciones formalizadas en los distintos países y provincias de la República Argentina, como así también en el análisis exhaustivo del material bibliográfico específico, referido a las macro habilidades y/o capacidades citadas; en ellas se explicita la relación simultánea existente entre la velocidad del procesamiento, la lectura, la comprensión y las operaciones cognitivas.

El texto utilizado para la evaluación es el seleccionado por la jurisdicción, como así también las actividades relacionadas con la comprensión lectora. Cada estudiante, en su institución y horario de clase, es evaluado por su docente, quien registra el proceso transitado en una rúbrica –también definida a nivel ministerial–, siendo ésta el punto de partida para planificar la fluidez y comprensión lectora tanto a nivel del aula como institucional.

En esta ficha, haremos hincapié en las pruebas destinadas a la evaluación de la lectura y no describiremos las pruebas destinadas a la comprensión de textos.

• Percepción del habla

- Sonoridad, modo y punto de articulación. Distinción de los fonemas: sibilantes, oclusivas, bilabial-labiodental, vibrante y líquida.
- Aliteración.
- Rima.

• Conciencia fonológica

- Síntesis (unión de los fonemas que se presentan para la formación de una palabra o signo lingüístico).
- Segmentación fonológica (es decir, cada uno de los fonemas que constituyen una palabra y que escucha), exclusivamente con los estudiantes que presentan dificultades o discapacidad.
- Conocimiento alfabético (sonido/nombre de las letras).
- Procesamiento morfológico (lexemas y sufijos): consiste en evaluar en qué medida la repetición de un morfema raíz facilita o aumenta la velocidad de lectura de palabras.

• Procesamiento ortográfico

- Acentuación, puntuación, entonación y comprensión de homófonos.
- Distinción de las letras mayúsculas y minúsculas en letra imprenta. La importancia de la grafía en la lectura.

• Fluidez y comprensión lectora. Acceso al léxico.

- Lectura de palabras: lectura en voz alta de series de palabras con aliteración y rima en un tiempo límite. Importancia. Vocabulario.
- Direccionalidad de la lectura: de izquierda a derecha. Precisión y prosodia.
- Lectura de pseudopalabras: lectura en voz alta de series pseudopalabras en un tiempo límite.

Modalidad de administración: individual.

Ediciones: se implementó en 2023 por primera vez.

Entre Ríos

Instrumento: actividad “¿Cómo leemos en 2º grado?”, fluidez lectora

Fundamentos/finalidad: la Dirección de Educación Primaria del Consejo General de Educación de la provincia tiene como prioridad, dentro de su lineamiento pedagógico, el fortalecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la lectura y escritura. Por esta razón, en convenio con la Asociación Dale! y la OEI, en el segundo año de desarrollo del Programa Provincial, considera oportuno analizar los resultados obtenidos hasta el momento en relación a la autonomía lectora a través de una evaluación externa.

La autonomía lectora implica una serie de logros. Por un lado, la recodificación de palabras. Por otro, algunas otras dimensiones de la lectura autónoma, como la precisión, la velocidad y la entonación o prosodia, que conforman lo que se denomina “fluidez lectora”. Si bien la fluidez no es una condición suficiente para el desarrollo de la comprensión lectora, se trata de una condición necesaria. El objetivo de esta propuesta era reconocer los niveles de alfabetización inicial de los niños y niñas de primer ciclo de las escuelas primarias de los departamentos: Paraná, Gualeguay, Concordia, Concepción del Uruguay y La Paz. Se enmarcó dentro del Programa Provincial de Alfabetización ALEER (Alfabetización, Lectura y Escritura, Entre Ríos).

Edad/grado de escolaridad: 2º grado

Cantidad de pruebas: 3

Características de las pruebas: la prueba se desarrolla a través de la aplicación a utilizar “CAEd Lectura”. Se trata de una tecnología apta para celulares con sistema operativo Android, que no utiliza demasiada memoria del dispositivo y que, una vez instalada, puede funcionar sin conexión a Wifi o datos móviles. La aplicación permite grabar tres situaciones de lectura en voz alta: lectura de palabras, de pseudopalabras y de un texto breve, durante el lapso de un minuto en cada caso.

Además de la aplicación, se cuenta con materiales impresos tanto para el estudiante como para el docente aplicador, –es un docente de la institución distinto del docente del niño–. Siguiendo el orden del listado que aparece en la aplicación, el evaluador va convocando a cada estudiante a una sala donde se realiza la grabación de las lecturas bajo condiciones que garanticen la calidad del audio.

Las categorías de desempeño se clasifican en perfiles lectores, de la siguiente manera: pre-lector, principiante nivel 1, principiante nivel 2, intermedio y fluido.

Modalidad de administración: individual

Ediciones: en 2022 se realizó una prueba piloto en diez escuelas de la ciudad de Paraná. En 2023 la prueba se llevó adelante en 198 escuelas de primera, segunda y tercera categoría de cinco departamentos de la provincia (Paraná, Concordia, Gualeguay, La Paz y Uruguay), alcanzando a 5.673 estudiantes. La provincia se encuentra a la espera de los resultados.

Mendoza

Instrumento: censo de fluidez lectora

Fundamentos/finalidad: el objetivo es observar el progreso, evaluar los efectos de las políticas implementadas e identificar grupos en situaciones críticas para el fortalecimiento de los abordajes. Además, se realizarán comparaciones interanuales entre mediciones para identificar factores intervinientes en el desempeño y analizar los resultados desagregados por curso.

Edad/grado de escolaridad: 2º a 7º grado

Cantidad de pruebas: 1

Características de las pruebas: se trata de una tarea de lectura en voz alta de un texto breve. Se contabilizan las palabras que se leen en un minuto y se evalúa la prosodia. Para la cantidad de palabras leídas, las categorías de desempeño de 3º grado son cuatro: aquellos que leyeron entre 0-30 palabras por minuto se consideran dentro del nivel crítico, entre 31-60 palabras se consideran del nivel básico, entre 61-90 se consideran del nivel medio y más de 90 palabras se ubican en nivel avanzado. En relación con la prosodia, ésta se categoriza en tres niveles: nivel 1 (bajo), nivel 2 (medio) y nivel 3 (alto), respectivamente.

Modalidad de administración: individual

Ediciones: la primera edición se llevó a cabo en 2021. En el [sitio](#) se pueden descargar los resultados de todas las ediciones.

Anexo 2

Búsqueda y selección de instrumentos de evaluación de la lectura y/o de la escritura: aspectos metodológicos

Con el fin de identificar y sistematizar instrumentos de evaluación de la lectura y/o la escritura implementados con población hispanohablante o lusófona en los primeros grados de la escolaridad primaria, se llevó a cabo una revisión de la literatura siguiendo los lineamientos de la declaración PRISMA [*Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses*] (Marmo, Zambrano y Losada, 2022; Page et al., 2021).

Se decidió incluir: (i.) trabajos empíricos que reportan el uso de instrumentos para evaluar habilidades de lectura o escritura, (ii.) en los primeros grados de escuela primaria (i.e. 1º, 2º y 3º grado de Argentina o equivalente), (iii.) con niños de desarrollo típico cuyas LI son el español o el portugués, (iv.) en el contexto iberoamericano, (v.) cuyos resultados fueron publicados en el período 2000-2023.

La búsqueda de información se llevó a cabo durante la última semana de septiembre de 2023 en cinco bases de datos: ERIC, SCOPUS, Web of Science SciELO y LA Referencia. La búsqueda se realizó sobre la base de combinaciones de palabras clave, mediante los operadores AND y OR, organizadas en dos ejes: uno referente a las habilidades de lectura y escritura (lectura, leer, decodificar, escritura, escribir, ortografía) y otro referente a la evaluación (evaluación, prueba, instrumento, test, batería, herramienta). En Scopus y Web of Science la búsqueda se realizó en inglés a partir de las traducciones de las palabras clave (*reading, read, writing, write, decoding, orthography, assessment, evaluation, measure, test, battery, instrument, assessment method*). En ERIC se utilizó su tesoro para afinar la búsqueda mediante descriptores. De este modo, las palabras buscadas fueron: *reading ability, reading skills, writing ability, writing skills, educational assessment, writing tests, reading tests*. En todos los casos se utilizaron operadores de truncamiento y, además, se realizó un filtro temporal en la búsqueda inicial. En Scopus, Web of Science y ERIC también se utilizó el filtro por países.

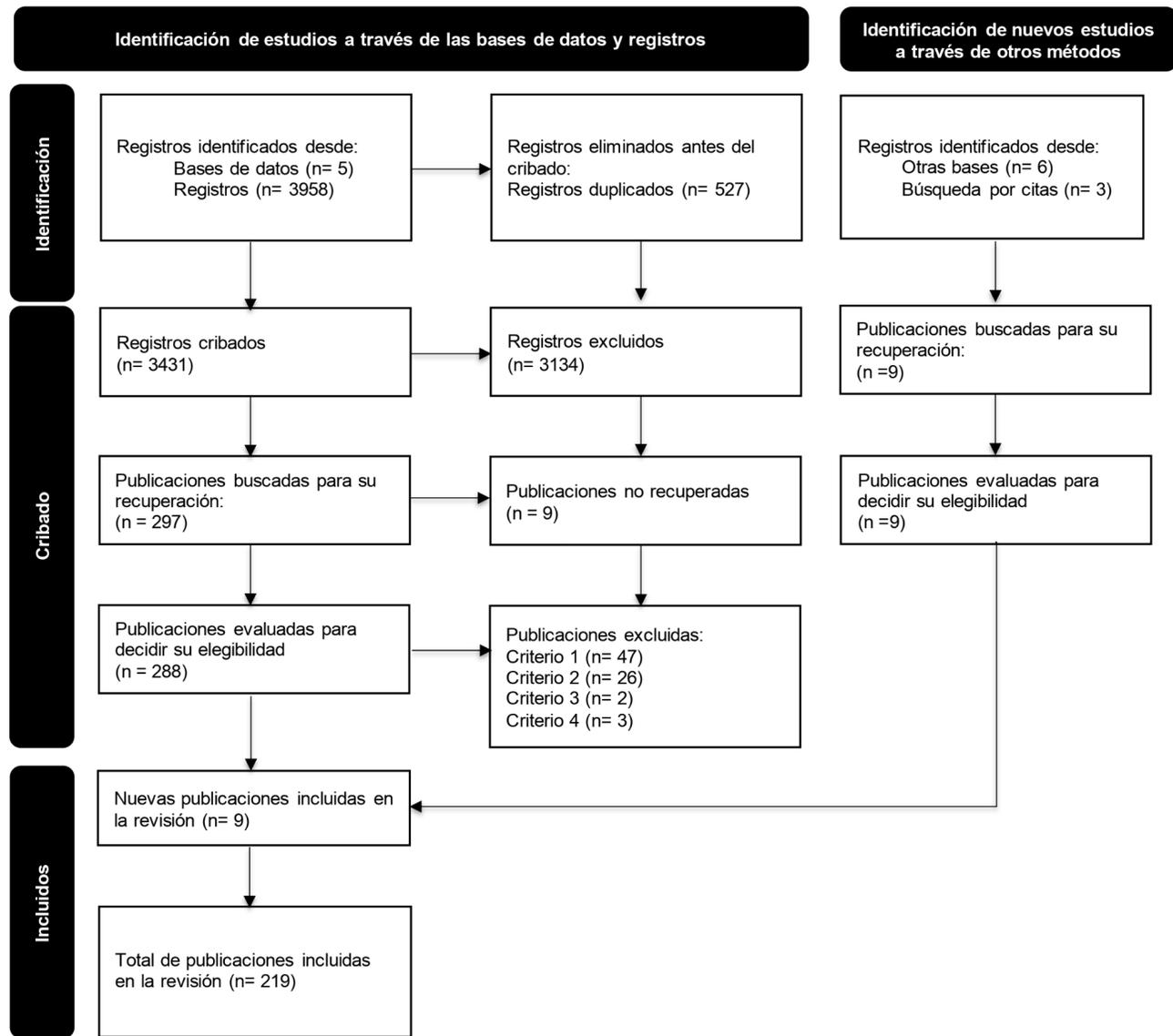
Una vez realizada la búsqueda, se procedió a una primera selección por título y resumen mediante el software Rayyan (Ouzzani et al., 2016). El 10% de los registros localizados fue leído de modo independiente por las tres autoras, obteniéndose un grado de acuerdo alto. En los casos en los que no hubo acuerdo, las diferencias de opinión se resolvieron mediante el diálogo.

Con el fin de complementar los resultados obtenidos, en diciembre de 2023 se realizó una búsqueda adicional: se consultó vía mail a expertas y expertos en la temática, se entrevistó a referentes de diversos países de habla hispana y se rastrearon las citas de interés de los estudios previamente encontrados.

A continuación, se procedió a la selección por lectura del texto completo. Se decidió excluir publicaciones que no reportaban el uso de instrumentos para evaluar lectura y/o escritura –o bien que evaluaban estas habilidades exclusivamente en el nivel inicial, los últimos grados de la escolaridad primaria u otros niveles educativos–, así como trabajos que daban cuenta de instrumentos implementados con población localizada fuera de Iberoamérica, o cuyas L1 no eran el español ni el portugués. Además, en esta instancia se decidió incorporar algunos criterios de elegibilidad no previstos en la planificación de la revisión. Así, se decidió incluir trabajos con población infantil con trastornos del desarrollo o dificultades del aprendizaje, siempre y cuando incluyeran grupos control. También, y con el objetivo de relevar instrumentos que evalúan el primer ciclo de la escuela primaria, se incluyeron aquellos trabajos que abarcaban segundo y tercer ciclo, siempre y cuando los estudiantes de todos los niveles fueran evaluados con las mismas tareas.

La búsqueda realizada en las bases de datos resultó en un total de 3.958 registros, a los que se añadieron nueve más a través de la búsqueda adicional. En la Figura 3 se puede observar en detalle el diagrama del enfoque de dos pasos utilizado para la selección de artículos, que derivó en la inclusión de 219 publicaciones que cumplieron con los criterios de inclusión.

Figura 3. Diagrama de flujo PRISMA para la selección de artículos



Fuente: elaboración propia

Para el análisis de los artículos seleccionados se construyó una hoja de cálculos con algunas categorías *a priori*: autores, año de publicación, nombres de los instrumentos reportados, carácter validado o *ad hoc*, habilidad evaluada, país de implementación, edades y grados de los participantes evaluados, lengua de los participantes. Una vez identificados los instrumentos de evaluación de la lectura y/o la escritura en español, se procedió a identificar la habilidad lingüística que evalúan, el país de

origen, los fundamentos y la finalidad, la población de destino –edades y/o grados de escolaridad–, la cantidad de pruebas y sus características, el tiempo total y la modalidad de administración, el ámbito de aplicación y la existencia de estudios psicométricos. Las características específicas de cada instrumento se consignan en forma de fichas en el Anexo 3.

Referencias

- Marmo, J., Zambrano Villalba, M. C., y Losada, A. (2022). Propuestas metodológicas en estudios de revisión sistemática, metasíntesis y metaanálisis. *Psicología UNEMI*, 6(11), 32 -43. Disponible en: <https://doi.org/10.29076/issn.2602-8379vol6iss11.2022pp32-43p>
- Ouzzani, M. Hammady, H. Fedorowicz, Z. y Elmagarmid, A. (2016). Rayyan – a web and mobile app for systematic reviews. *Systematic Reviews*, 5, 210. Disponible en: <https://doi.org/10.1186/s13643-016-0384-4>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *International Journal of Surgery*, 88, 105906. Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.ijsu.2021.105906>

Anexo 3

Instrumentos de evaluación de la lectura y/o la escritura en español

Lectura

ABCDeti

Habilidad: lectura

Instrumento: ABCDeti

Autores: Ricardo Rosas, Lorena Medina, Alejandra Meneses, Alejandra Guajardo, Stephanie Cuchacovich y Pablo Escobar

Año de publicación: 2011

Editorial: CEDETi UC (Centro de Desarrollo de Tecnologías de Inclusión)

País: Chile

Fundamentos/finalidad: ABCDeti es un instrumento diseñado para evaluar la competencia lectora inicial. Con esta herramienta se podrá identificar el nivel de desarrollo (Intervención, Proceso y Esperado) de ocho habilidades consideradas como nucleares en el desarrollo lector. Este test otorga resultados diferenciados según la temporada del año escolar (inicio-fin).

Edad/grado de escolaridad: de pre-escolar a 4° grado

Cantidad de pruebas: 13 pruebas que evalúan ocho dominios (velocidad de denominación, principio alfabético, conciencia fonológica, reconocimiento visual de palabras, tipos de texto, fluidez y precisión lectora, comprensión lectora, comprensión oral)

Características de las pruebas: prueba de velocidad de denominación, reconocimiento de grafemas, reconocimiento del nombre de las letras, segmentación de sílabas, reconocimiento de sílaba inicial y final, reconocimiento de sonido inicial y final, reconocimiento del nombre propio y palabras familiares, lectura de palabras y no-palabras, lectura de texto, lectura de frases y oraciones breves, comprensión lectora, prueba de comprensión oral.

Tiempo total de administración: 20 a 30 minutos

Modalidad de administración: individual

Análisis estadísticos: validación en Chile y Colombia

Ámbito de aplicación: educativo y clínico

Publicaciones:

Artículos científicos

- Rosas, R., Medina, L., Meneses, A., Guajardo, A., Cuchacovich, S. y Escobar, P. (2011). Construcción y validación de una prueba de evaluación de competencia lectora inicial basada en computador. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 48(1), 43-61.
- Cadavid Ruiz, N., Quijano Martínez, M. C., Escobar, P., Rosas, R., & Tenorio, M. (2016). Validación de una prueba computarizada de lectura inicial en niños escolares colombianos. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*.

BIL 3-6

Habilidad: lectura

Instrumento: Batería de Inicio a la Lectura (BIL 3-6)

Autores: Pilar Sellés Nohales, Tomás Martínez Giménez y Eduardo Vidal-Abarca

Año de publicación: 2010

Editorial: -

País: España

Fundamentos/finalidad: recoger las habilidades relacionadas con la adquisición exitosa de la lectura y ser capaz de diferenciar en niños de Educación Infantil el grado de consolidación de estas habilidades

Edad/grado de escolaridad: 3 a 6 años

Cantidad de pruebas: 15

Características de las pruebas: rima, contar palabras, contar sílabas, aislar sílabas y fonemas al principio de palabra, omisión de sílabas, conocimiento alfabético, reconocer palabras, reconocer frases, funciones de la lectura, vocabulario, articulación, conceptos básicos, estructuras gramaticales, memoria secuencia auditiva, percepción visual.

Tiempo total de administración: variable dependiendo de la edad del niño. Suele oscilar de los 45 minutos (niños de 3 años) a los 20 minutos (niños de 6 años).

Modalidad de administración: individual

Análisis estadísticos: estudios psicométricos

Ámbito de aplicación: educativo

Publicaciones:

Artículos científicos

- Nohales, P. S., Giménez, T. M., & Gámez, E. V. A. (2010). Batería de inicio a la lectura (BIL 3-6): Diseño y características psicométricas. *Bordón: Revista de pedagogía*, 62(2), 137-160.
- De la Calle Cabrera, A. M., Guzmán-Simón, F., & García-Jiménez, E. (2019). Los precursores cognitivos tempranos de la lectura inicial: un modelo de aprendizaje en niños de 6 a 8 años. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 345-361.
- Martínez Giménez, T., & Sellés Nohales, P. (2022). El desarrollo del conocimiento de los componentes y funciones del lenguaje escrito en estudiantes prelectores. *Revista signos*, 55(108), 117-135.

Dydetective

Habilidad: lectura

Instrumento: Dydetective

Autores: Luz Relló, M. Balesteros y Jeffrey Bigham

Año de publicación: 2015

Editorial: -

País: España

Fundamentos/finalidad: esta APP se basa en estudios previos sobre la capacidad de la detección de la dislexia a través del análisis de los movimientos oculares de la persona que se encuentra leyendo un texto. Consiste en la presentación de una serie de actividades basadas en las habilidades lingüísticas que la investigación ha relacionado con dislexia. Concretamente, la aplicación cuenta con 17 ejercicios con niveles de dificultad creciente en los que se trabaja la discriminación visual, la lectura de palabras, la memoria, la escritura de sílabas y palabras, así como la velocidad tanto en lectura como en escritura. Puede ser aplicado a niños desde siete años hasta adultos.

Edad/grado de escolaridad: no se consigna.

Cantidad de pruebas: 17

Características de las pruebas:

- Prueba 1: reconocimiento de letras por el nombre. Se presenta una matriz de 3x3 con letras, y el participante escucha el nombre de la letra que debe elegir de manera repetida.

- Prueba 2: reconocimiento de letras por sonido. En este caso, el formato de presentación es similar al anterior, pero aumenta la complejidad ya que la matriz de letras es 4 por 4, y en este caso se escucha el sonido de la letra que tiene que elegir.
- Prueba 3: reconocimiento de sílabas. El participante escucha una sílaba que debe elegir de forma continuada en una matriz de 5 por 5, donde aparece junto con otras sílabas diferentes. Se inicia con sílabas de estructura simple (CV) y, posteriormente, va aumentando la complejidad con estructuras silábicas como CVC y CCV presentadas en una matriz de 6 por 6.
- Prueba 4: reconocimiento de palabras. El participante escucha una palabra y tiene que elegir la misma palabra en una matriz de 3 por 3 donde aparece junto a otras con estructura morfológica parecida, pero no iguales.
- Prueba 5: reconocimiento de pseudopalabras. En un formato similar al anterior, el participante escucha una pseudopalabra y la debe señalar en una matriz de 3 por 3 donde aparece junto a otras pseudopalabras.
- Prueba 6: diferenciación de letras. El participante escucha que debe elegir la letra diferente; a continuación aparece una matriz de 4 por 4 en donde debe señalar la letra que no es igual de entre todas las que hay.
- Prueba 7: inserta la letra. Se le pide al participante que escriba bien la palabra, en la pantalla aparece una palabra con un blanco en el que falta una letra. Las opciones para completar la palabra las encuentra abajo.
- Prueba 8: Sustitución de letras. Se le pide al participante que escriba bien la palabra, en la pantalla aparece una palabra mal escrita, debe corregir el error y poner la letra correcta.
- Prueba 9: Ordenar las letras. Al participante se le dice que tiene que formar una palabra con las letras que aparecerán a continuación. Después, como se ve en la figura, aparece un espacio a completar con las letras que hay debajo para formar una palabra.
- Prueba 10: Ordena las sílabas. Se le dice al participante que debe formar una palabra con las sílabas que aparecerán abajo en la pantalla. El participante las va eligiendo en el orden que considera para formar una palabra.
- Prueba 11: Segmentación fonémica. El participante debe separar por palabras una frase que aparece en la pantalla.
- Prueba 12: Borra la letra. Se le dice al participante que debe borrar la letra mal escrita, seguidamente aparece una palabra con una letra de más y deberá señalar la letra que sobra.
- Prueba 13 y 14: Detecta el error. En este caso, dos pruebas se unen en un mismo ejercicio. Aparece una frase mal escrita sobre la pantalla y se le dice al participante que señale el error que aparece en cada caso.
- Prueba 15: Secuencia de memorización de letras.
- Prueba 16: Dictado de palabras.
- Prueba 17: Dictado de pseudopalabras.

Las últimas tres pruebas se unen en un mismo ejercicio. En este caso, el participante debe mirar una serie de letras y memorizarlas, para escribirlas a continuación en un teclado que aparece en la pantalla, haciéndose más complicado a medida que avanza.

Tiempo total de administración: no se consigna

Modalidad de administración: individual (es una aplicación)

Análisis estadísticos: no se consignan

Ámbito de aplicación: clínico

Publicaciones:

Artículos científicos

- Morente Martínez, M. P. y Jiménez Fernández, G. (2018). App Dydetective para la detección de las dificultades lectoras: ¿es efectiva para la identificación de la dislexia? *Publicaciones didácticas*, 93, 616-637.

EGRA

Habilidad: lectura

Instrumento: Prueba Diagnóstica de Lectura Inicial (*Early Grade Reading Assessment, EGRA*)

Autores: Juan E. Jiménez

Año de publicación: 2008 y 2009 (2006 en inglés)

Editorial: Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID)

País: (Banco Mundial, organismo multinacional)

Fundamentos/finalidad: el instrumento fue elaborado a partir de una revisión de las investigaciones y de las herramientas y evaluaciones de la lectura existentes. Está diseñado para ser un enfoque de la evaluación independiente del método: no importa cómo se enseña a leer; los estudios muestran que las habilidades evaluadas con EGRA son necesarias, pero no suficientes, para que los estudiantes se vuelvan lectores exitosos. En este sentido, EGRA se sustenta en los cinco componentes que el *National Reading Panel* (2000) identifica como esenciales para el aprendizaje de la lectura experta: conciencia fonológica, conocimiento alfabético y de las correspondencias entre grafemas y fonemas, vocabulario, fluidez y comprensión. Este marco conceptual del aprendizaje de la lectura se completa con los aportes del *National Literacy Panel* (2004) y el *Committee on the Prevention of Reading Difficulties in Young Children* (1998). La finalidad es evaluar y medir sistemáticamente las habilidades de lectura en los primeros grados de escuela primaria con el propósito de identificar qué áreas o componentes requieren de instrucción adicional.

Edad/grado de escolaridad: 1º, 2º, 3º y 4º grado

Cantidad de pruebas: 8

Características de las pruebas:

- Conocimiento del nombre de las letras: consiste en decir el nombre (no el sonido) de letras del alfabeto que se presentan en orden aleatorio en un lapso límite de un minuto.
- Conocimiento de los sonidos de las letras: consiste en decir el sonido (no el nombre) de letras del alfabeto que se presentan en orden aleatorio en un lapso límite de un minuto. Se utiliza la lámina de letras de la subprueba anterior.
- Conciencia fonológica: consta de dos subtareas:
 - Identificación del sonido inicial de palabras. Son 10 palabras que el evaluador lee dos veces oralmente. Para cada una, se debe identificar el sonido inicial.
 - Identificación de palabras con el mismo sonido inicial. Consta de 10 sets de tres palabras. El evaluador lee oralmente cada set; se debe identificar cuál comienza con un sonido distinto.
- Lectura de palabras: lectura en voz alta de 50 palabras en un lapso límite de un minuto.
- Lectura de pseudopalabras: lectura en voz alta de 50 pseudopalabras en un lapso límite de un minuto.
- Lectura y comprensión de un párrafo: contiene un texto de 64 palabras que debe ser leído en un lapso límite de un minuto. Luego se presentan cinco preguntas relacionadas con el texto.
- Comprensión oral: consiste en responder cinco preguntas a partir de un texto leído oralmente por el evaluador.
- Dictado: consiste en la escritura del dictado de una oración.

Tiempo total de administración: no se consigna

Modalidad de administración: individual

Análisis estadísticos: cuenta con medidas de validez y confiabilidad obtenidas con población de Honduras, Nicaragua y Guatemala (ELGI/ELI). Asimismo, cuenta con datos normativos con población de España.

Ámbito de aplicación: educativo

Publicaciones:

Artículos científicos

- Collazos-Campo, C. A., Cadavid-Ruiz, N., Gómez, J. D., Jiménez-Jiménez, S. y Quijano-Martínez, M. C. (2020). Predictors of early reading acquisition in children of low socioeconomic status. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 30, e3037.

- Flores Reyes, M. y Moreira-Mora, T. E. (2022). Efectos de una intervención experimental en la decodificación lectora en primero de primaria de San José Pinula en Guatemala. *Revista Educación*, 46(2), 384-404.
- Jiménez, J. E., Gove, A., Crouch, L. y Rodríguez, C. (2014). Internal structure and standardized scores of the Spanish adaptation of the EGRA (Early Grade Reading Assessment) for early reading assessment. *Psicothema*, 26(4), 531-537.

Informes

- Bazán, J. (2010). Análisis psicométrico de EGRA y su validez concurrente con otras evaluaciones de desempeño en lectura: Caso Honduras y Nicaragua. RTI International - USAID.

EFLE

Habilidad: lectura.

Instrumento: EFLE - Escala de Fluidez Lectora en Español

Autores: María del Carmen González Trujillo, Nuria Calet Ruiz, Sylvia Ana Defior Citoler y Nicolás Gutiérrez Palma

Año de publicación: 2014

Editorial: Estudios de Psicología / *Studies in Psychology* (Routledge)

País: España

Fundamentos/finalidad: la fluidez lectora es uno de los componentes definitorios de la lectura experta. La EFLE fue diseñada sobre la base de la Escala Multidimensional de Fluidez (Rasinski, 2004), pero también teniendo como referencia las características prosódicas más relevantes para la lectura según investigaciones previas (Miller y Schwanenflugel, 2006; 2008). La escala considera una concepción multicomponencial de la fluidez (velocidad, precisión y prosodia) y un aspecto adicional que pretende recoger una valoración global de la habilidad lectora. Es un instrumento que aspira a ofrecer a investigadores y profesionales del ámbito educativo y clínico orientaciones específicas tanto para la evaluación como para la intervención. La finalidad de este instrumento es evaluar fluidez lectora en español y calidad de la lectura.

Edad/grado de escolaridad: 2º y 4º grado de escuela primaria de España

Cantidad de pruebas: 1

Características de las pruebas:

- La escala permite evaluar tres componentes de la lectura en voz alta de un texto:
- *Velocidad.* Se puntúa desde una excesiva lentitud hasta una velocidad adecuada.
- *Precisión.* Abarca el rango desde numerosos errores en la decodificación hasta la no comisión de errores y/o la autocorrección.
- *Prosodia.* Compuesta por cuatro dimensiones:
 - (1) Volumen. Abarca un rango desde la lectura con volumen muy alto o muy bajo hasta la adecuación del volumen a la interpretación del texto.
 - (2) Entonación. El rango fluctúa entre la lectura monótona, sin marcación final de frases con subidas o bajadas de tono hasta la lectura melódica, acorde con el tipo de frase, señalando con claridad los diálogos y los cambios de entonación al final de las frases.
 - (3) Pausas. La evaluación abarca desde la realización de numerosas pausas intrusivas, muchas veces en mitad de las palabras y sin el respeto de unidades sintácticas, con la presencia de reiteradas vacilaciones, hasta el respeto constante de los signos de puntuación y los límites sintácticos cuando se hace una pausa.
 - (4) Segmentación. Esta subdimensión, complementaria de la anterior, fluctúa entre la lectura palabra a palabra, sin prestar atención a los límites sintácticos que delimitan el significado de la frase o los signos de puntuación, hasta el respeto de estas dos variables.
- Además, se evalúa la calidad de la lectura, que fluctúa entre una lectura aburrida, simplemente verbalizando las palabras, hasta la captación de la atención del oyente, provocando la impresión de que se está escuchando una historia.
- Cada uno de los componentes y dimensiones se valora mediante una escala numérica graduada de 1 a 4, siendo 1 la ejecución más baja y 4 la más alta. La puntuación máxima es 28.

Tiempo total de administración: no se consigna

Modalidad de administración: individual

Análisis estadísticos: validez y confiabilidad

Ámbito de aplicación: Educativo

Publicaciones:

Artículos científicos

- Calet, N., Gutiérrez-Palma, N. y Defior, S. (2015). A cross-sectional study of fluency and reading comprehension in Spanish primary school children. *Journal of Research in Reading*, 38(3), 272-285.
- Calet, N., Gutiérrez-Palma, N. y Defior, S. (2017). Effects of fluency training on reading competence in primary school children: The role of prosody. *Learning and Instruction*, 52, 59-68.

Tesis

- Calet, N. (2013). Efectos del entrenamiento en fluidez lectora sobre la competencia lectora en niños de educación primaria: el papel de la prosodia. *Tesis doctoral*. Universidad de Granada, España.

ELEA

Habilidad: lectura, reconocimiento y producción oral

Instrumento: Psicología de la enseñanza del lenguaje escrito: Programa ELEA

Autores: Eugenia Orellana Etchevers

Año de publicación: 1995 el original. Otra versión: 2010

Editorial: Lenguaje y Pensamiento

País: Chile

Fundamentos/finalidad: evaluar el conocimiento del lenguaje escrito antes del inicio de la lectura formal

Edad/grado de escolaridad: 4 a 6 años

Cantidad de pruebas: 6

Características de las pruebas:

- Reconocimiento de nombres: evalúa el reconocimiento de su nombre escrito, y el de sus compañeros, en una lista con todos los nombres del curso.
- Reconocimiento de días de la semana: evalúa el reconocimiento del nombre de los días de la semana en una lista con orden arbitrario y manuscrita con letra "script".
- Reconocimiento de relación entre números y cantidad de elementos: evalúa la comprensión de números escritos en relación con su cantidad expresada en puntos.
- Reconocimiento de estructuras textuales: evalúa la capacidad para reconocer y comprender estructuras textuales a partir de textos reales. Se presentan diversos tipos textuales sobre los cuales debe reconocer las partes que lo componen.
- Reconocimiento de la información en medios gráficos: evalúa la capacidad para comprender los mensajes escritos de un periódico de actualidad, aunque no pueda leerlos formalmente.
- Planificación de un texto: evalúa la habilidad para crear y organizar un texto escrito (que escribe la docente).

Tiempo total de administración: 5 minutos

Modalidad de administración: individual

Análisis estadísticos: no se reportan

Ámbito de aplicación: educativo

Publicaciones:

Artículos científicos

- Bravo Valdivieso, L., Villalón, M. y Orellana, E. (2006). Predictibilidad del rendimiento en la lectura: una investigación de seguimiento entre primer y tercer año. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38(1), 9-20.

ELFE II

Habilidad: lectura, comprensión y fluidez lectora (de categorización)

Instrumento: Test ELFE II (español)

Autores: Ariel Cuadro, Cesar Daniel Costa-Ball, Alexa von Hagen, Gonzalo Silvera, Ricardo Rosas, José-Pablo Escobar y Wolfgang Lenhard

Año de publicación: 2023

Editorial: CEDETi UC / Pontificia Universidad Católica de Chile // Departamento de Neurociencia y Aprendizaje Universidad Católica del Uruguay

País: Uruguay y Chile

Fundamentos/finalidad: evaluar la comprensión lectora en el nivel de la palabra aislada, el nivel oracional y el nivel textual y la fluidez

Edad/grado de escolaridad: 2° a 6° (versión completa), 1° a 3° (versión abreviada 1: subtests comprensión de palabras y de oraciones), 4° a 6° (versión abreviada 2)

Cantidad de pruebas: 4

Características de las pruebas:

- Subprueba de comprensión de palabras: 75 estímulos. Cada ítem consta de un dibujo y cuatro palabras que lo acompañan. El niño/a debe seleccionar la palabra que corresponde a dicho dibujo. Los tres distractores son vecinos ortográficos y fonológicos y contienen el mismo número de sílabas.
- Subprueba de comprensión de oraciones: 37 oraciones en las que falta una palabra. Cada oración presenta cinco opciones de respuesta: una correcta y distractores con distinto grado de proximidad semántica, sintáctica y ortográfica.
- Subprueba de comprensión de texto: 15 textos breves a los que siguen 1, 2 ó 3 preguntas. En total, son 26 preguntas con formato de opciones múltiples. El niño/la niña debe señalar la opción correcta de entre cuatro posibles respuestas.
- Subprueba de fluidez: 54 palabras que hay que asignar a una categoría semántica. Con cada palabra se presentan tres íconos que representan las categorías de animales, frutas y verduras, y objetos. La tarea consiste en asignar, del modo más rápido posible, cada palabra a la categoría que pertenece. 18 de las palabras a categorizar son animales, 18 son frutas y verduras y 18 son objetos.

Tiempo total de administración: 16 minutos [pero con preparación entre 30 y 40 minutos]

- Subprueba de comprensión de palabras: 3 minutos
- Subprueba de comprensión de oraciones: 3 minutos
- Subprueba de comprensión de textos: 7 minutos
- Subprueba de fluidez lectora: 3 minutos

Modalidad de administración: individual o colectivo

Análisis estadísticos: estudios psicométricos. Normalización y validación.

Ámbito de aplicación: educativo

Publicaciones:

Artículos científicos

- Cuadro, A., Costa-Ball, C. D., von Hagen, A., Silvera, G., Rosas, R., Escobar, J. P., & Lenhard, W. (2023). Adaptation and Validation of the German Reading Comprehension Test ELFE II for Spanish. *Psychological Test Adaptation and Development*, 4(1), 339-349.

JEL

Habilidad: lectura

Instrumento: Pruebas de Fluidez Lectora y Habilidades Fonológicas JEL

Autores: Rufina Pearson

Año de publicación: 2005/2009/2019

Editorial: Bibliográfika

País: Argentina

Fundamentos/finalidad: la fluidez lectora contempla tanto la lectura precisa como veloz, con adecuado manejo de la prosodia y el acceso al significado. La decodificación precisa conlleva tanto recursos fonológicos como léxicos, por lo cual, para discriminar ambos aspectos o vías de lectura, se utilizan pruebas diversas que apuntan a un proceso en particular en mayor medida (Pugh et al., 2000). La vía léxica pura se evalúa mediante palabras de orden creciente, mientras que la ruta fonológica pura se explora mediante la lectura de pseudopalabras. El acceso fluido a la decodificación, recursos léxicos y comprensión de lo leído se explora mediante la lectura en voz alta de textos. El proceso cognitivo subyacente se explora mediante una prueba de habilidades fonológicas. El conjunto de pruebas JEL apunta a explorar la lectura en todas sus dimensiones para tener una visión completa y precisa sobre la lectura del estudiante, para determinar la presencia de dificultades y cómo abordarlas en caso de iniciar una intervención. Estas pruebas se evaluaron siguiendo el modelo de evaluación utilizado por la Dra. Siegel (Lesaux, Rupp and Siegel, 2007) y buscando que sean de administración ágil tanto para entornos clínicos como educativos.

Edad/grado de escolaridad: 6 a 16 años

Cantidad de pruebas: 4

Características de las pruebas: las pruebas JEL apuntan a cubrir tanto la precisión como velocidad lectora (fluidez) en lectura de palabras, pseudopalabras y textos, así como en la habilidad cognitiva subyacente, que son las habilidades fonológicas.

- Palabras y pseudopalabras por minuto: son pruebas de velocidad, la confiabilidad se mide con el modelo test-retest, de $r=.94$ para palabras y $r=.75$ para pseudopalabras. La lectura consiste en un listado de 62 palabras de complejidad creciente en minuto (ej. mamá, nene, cama, escuela, escalera, domingo, etc.); la lectura de pseudopalabras consiste en un listado de 40 pseudopalabras de complejidad creciente por minuto (ej.: ta, afe, feno, nosa, sieta, brenar, acter, coccenir, etc.).
- Lectura de textos: la baremación de lectura de textos en papel se realizó inicialmente con los estímulos del Test de Análisis de la Lectura y Escritura TALE (Toro y Cervera, 1980), que consiste en la lectura en voz alta de un texto donde luego deben responder 10 preguntas literales sobre lo leído. También cuenta con textos propios en la versión digital. Los textos miden cantidad de palabras por minuto (multiplicando el total de palabras del texto y dividiéndolo por los segundos usados para leer), y la comprensión lectora digital se evalúa a través de preguntas de opción múltiple (los resultados arrojan porcentaje correcto de preguntas literales, de dominio de vocabulario y de inferencia).
- Habilidades fonológicas: en esta prueba se solicita al niño que realice tareas de omisión y sustitución de sonidos (16 ítems), así como tareas de deletreo y composición de palabras por el nombre de la letra (12 ítems).

Tiempo total de administración: 15 minutos las cuatro pruebas (3 a 5 minutos las pruebas de lectura y 10 minutos la prueba de habilidades fonológicas).

Modalidad de administración: individual

Análisis estadísticos: validez y confiabilidad

Ámbito de aplicación: educativo y clínico

Publicaciones:

Artículos científicos

- Pearson, R., Juárez, M., Lucero, M., Le Rose, L., Méndez Jurado, M. A., Aime, M. M., & Casari, L. M. (2023). Impacto de una Intervención Virtual en Lectura en Niños Disléxicos: ¿Es Distinta la Eficacia Respecto de una Intervención Presencial? *Revista De Psicología*, 19(37), 67–87.
- Pearson, R., Siegel, L.S, Pearson, J., Magrane, M. y Reborá, D. (2013). Predictores de la lectura en preescolar en una población hispanoparlante: Un estudio longitudinal. *Revista Argentina de Neuropsicología*, 23, 35-52.

Tesis

- Pearson, M. R. (2012). Perfil de habilidades de lectura en español e inglés en una población argentina que asiste a escuelas bilingües [en línea]. Tesis de Doctorado, Universidad Católica Argentina, Facultad de Psicología y Psicopedagogía. Disponible en: <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/greenstone/cgi-bin/library.cgi?a=d&c=tesis&d=perfil-habilidades-lectura-espanol>

LEO-1-min

Habilidad: lectura

Instrumento: Leo-1-min

Autores: Edurne Goikoetxea, Wim Van Bon, Gorka Fraga y Naroa Martínez

Año de publicación: 2019

Editorial: Universidad de Almería and Ilustre Colegio Oficial de la Psicología de Andalucía Oriental (Spain). *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*.

País: España

Fundamentos/finalidad: maestros e investigadores necesitan con frecuencia evaluar la lectura de palabras en grupo y en poco tiempo. El test LEO-1-min fue creado para medir la lectura de palabras a través de una tarea de decisión léxica donde el examinado debe identificar pseudopalabras dentro de una lista de palabras frecuentes. Una buena enseñanza de la lectura requiere evaluaciones repetidas de los mismos individuos a lo largo del tiempo. LEO-1-min permitirá a los profesores e investigadores una evaluación rápida, grupal y repetida de las habilidades de lectura de palabras de los niños. Hoy se sabe que la detección temprana del bajo rendimiento en lectura en los cursos de primaria es la mejor intervención de remedio porque permite a los profesores reaccionar inmediatamente, adaptando su enseñanza de la lectura a las necesidades individuales.

Edad/grado de escolaridad: 1º a 6º grado

Cantidad de pruebas: 1

Características de las pruebas: se crearon cuatro formas alternativas del LEO-1-min, cada una con 180 estímulos (132 palabras y 48 pseudopalabras). LEO-1-min es una prueba de velocidad diseñada para determinar la fluidez del reconocimiento visual de palabras en lectores de una amplia gama de edades y competencias de lectura. Se pide a los niños que identifiquen las pseudopalabras entre las palabras reales de una lista de ítems, durante un minuto.

Las palabras de las cuatro formas alternativas del LEO-1-min, cada una con 180 estímulos, fueron seleccionadas al azar de entre los 528 sustantivos más frecuentes, excluyendo nombres y coloquialismos (32 palabras de una sílaba, 279 de dos sílabas, 166 de tres sílabas, 43 de cuatro sílabas y 8 de cinco sílabas) seleccionados del vocabulario de LEXIN. La lista de 528 palabras se utilizó para crear las pseudopalabras sustituyendo las letras centrales según la longitud de las palabras. En palabras monosilábicas, la última letra de cada palabra fue cambiada (por ejemplo, gas a gar); en palabras bisílabas, la primera consonante de la segunda sílaba fue sustituida (por ejemplo, mesa a meda). En palabras con tres o más sílabas, la primera consonante en la segunda y tercera sílabas fue sustituida (p. ej., mañana a mavaga). Se mantuvo la estructura silábica de las palabras.

Tiempo total de administración: 1 minuto

Modalidad de administración: colectiva

Análisis estadísticos: cuenta con medidas de validez y confiabilidad y datos normativos obtenidos con población de España.

Ámbito de aplicación: educativo

Publicaciones:

Artículos científicos

- Goikoetxea, E.; Van Bon, W.; Fraga, G.; Martínez, N. (2019). Propiedades psicométricas de una prueba de lectura de palabras. Leo-1-min. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 17(48), 411-436.

LEXILAND

Habilidad: lectura

Instrumento: Lexiland

Autores: Camila Zugarramurdi, Lucía Fernández, Marie Lallier, Manuel Carreiras y Juan C. Valle-Lisboa

Año de publicación: 2022

Editorial: Centro Interdisciplinario en Cognición para la Enseñanza y el Aprendizaje (CICEA)

País: Uruguay

Fundamentos/finalidad: Lexiland es una herramienta que permite identificar el riesgo lector en niños y niñas en edad pre-escolar en formato videojuego.

Edad/grado de escolaridad: preescolar y 1º grado

Cantidad de pruebas: 13 tareas divididas en siete áreas

Características de las pruebas:

- Conciencia fonológica
 - Segmentación
 - Ensamblaje
 - Emparejamiento por inicio de palabra
 - Emparejamiento por rima
- Conocimiento de letras: emparejamiento entre la letra escuchada y estímulos visuales.
- Denominación rápida:
- Vocabulario: Peabody
- Memoria de corto plazo
 - Memoria verbal
 - Memoria visuoespacial
- IQ no verbal: Matriz de razonamiento de la *Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence*
- Lectura
 - Decodificación de palabras y no palabras
 - Fluencia a partir de la lectura de un texto
 - Comprensión de textos

Tiempo total de administración: no se consigna

Modalidad de administración: individual

Análisis estadísticos: validación

Ámbito de aplicación: educativo y clínico

Publicaciones:

Artículos científicos

- Zugarramurdi, C., Fernández, L., Lallier, M., Carreiras, M., & Valle-Lisboa, J. C. (2022). Lexiland: A tablet-based universal screener for reading difficulties in the school context. *Journal of Educational Computing Research*, 60(7), 1688-1715. [artículo que presenta el instrumento]

LolEva

Habilidad: lectura

Instrumento: Lenguaje oral, Lenguaje escrito: Evaluación (LolEva)

Autores: Manuel Peralbo, María de los Ángeles Mayor, Begonia Zubiauz, Alicia Risso, María Luz Fernández-Amado y Alejandro Tuñas.

Año de publicación: 2015

Editorial: Cambridge University Press

País: España

Fundamentos/finalidad: LolEva es una prueba computarizada que identifica problemas en el desarrollo de habilidades que pueden llevar a dificultades en la adquisición de la lectura. Está pensada para niños de 3 a 8 años y tiene una estructura que implica dos áreas distintas: 1) conciencia fonológica y 2) competencia inicial en lectura.

Edad/grado de escolaridad: 3 a 8 años

Cantidad de pruebas: dos subescalas: 1) subescala de conciencia fonológica (siete pruebas con 10 ítems cada una); 2) competencia inicial de lectura (seis tareas). Total: 13 pruebas.

Características de las pruebas: la subprueba de conciencia fonológica está compuesta por siete tareas con 10 elementos cada una:

- Identificación de rima
- Identificación de fonema
- Identificación de sílaba
- Adición de fonema
- Adición de sílaba
- Omisión de fonema
- Omisión de sílaba

En la mitad de los elementos restantes, el objetivo de la sílaba o fonema está posicionado al principio de la palabra, y en la otra mitad está al final. La subprueba *a* de competencia inicial en lectura está compuesta por seis tareas:

- Lectura de letras mayúsculas (29 elementos)
- Lectura de letras minúsculas (29 elementos)
- Lectura de palabras simples (acuerdo grafema-fonema simple)
- Lectura de palabras complejas (acuerdo grafema-fonema complejo; por ejemplo, la palabra en español "quien")
- Lectura de pseudopalabras (10 elementos cada una)
- División de oraciones en palabras (laovejadalana [lao, ve, ja, da, la, na]) (5 elementos). En ambas subescalas, se registra el número de respuestas correctas, y en la IRC, también se mide el tiempo transcurrido antes de cada respuesta correcta.

Tiempo total de administración: entre 40 y 50 minutos

Modalidad de administración: individual

Análisis estadísticos: cuenta con medidas de validez de constructo y confiabilidad.

Ámbito de aplicación: educativo

Publicaciones:

Artículos científicos

- Peralbo, M.; Mayor, M.A.; Zubiauz, B.; Risso, A.; Amado, M.L.; & Tuñas, A. (2015). The LolEva oral and written language test: Psychometric properties. *The Spanish Journal of Psychology*, 18, 1-12.
- Pereira, L., Peralbo, M., Veleiro, A., & Zubiauz, B. (2023). Confirmatory factor analysis of the LolEva oral and written language test for ages 3-6 years. *Revista De Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 10(2), 301-317.

OCT

Habilidad: lectura

Instrumento: *Orthographic Choice Task*

Autores: Carmen López Escribano, María Rosa Elosúa, Isabel Gómez Veiga, Juan Antonio García Madruga

Año de publicación: 2013

Editorial: -

País: España

Fundamentos/finalidad: es una prueba adaptada de la subtarea “reglas ortográficas”, tomada de la Batería de Evaluación de la Lectura de López-Higes, Mayoral y Villoria (BEL, 2002).

Edad/grado de escolaridad: 2º grado

Cantidad de pruebas: 1 prueba presentada a partir de dos listas

Características de las pruebas: después de recibir una palabra junto a dos pseudopalabras, los participantes deben elegir la palabra que está escrita correctamente (ambas pseudo-homófonas fonológicamente idénticas). Por ejemplo, para la palabra “zanahoria” se presentan las pseudopalabras “sanahoria” y “zanaoria”. Cada lista tiene 10 ítems.

Tiempo total de administración: 5 minutos aproximadamente

Modalidad de administración: colectiva

Análisis estadísticos: no tiene porque es una adaptación para un trabajo mayor

Ámbito de aplicación: educativo

Publicaciones:

Artículos científicos

- López-Escribano, C., de Juan, M. R. E., Gómez-Veiga, I., & García-Madruga, J. A. (2013). A predictive study of reading comprehension in third-grade Spanish students. *Psicothema*, 25(2), 199–205.

PROBALES

Habilidad: lectura

Instrumento: Batería Experimental PROBALES

Autores: Jesús M. Alvarado, Aníbal Puente, María Paz Fernández y Virginia Jiménez

Año de publicación: 2015

Editorial: (artículo científico)

País: España

Fundamentos/finalidad: la determinación de cuándo iniciar el aprendizaje de la lectura y el análisis de las condiciones requeridas para su desarrollo son temas educativos fundamentales. Se considera al RAN como un importante precursor de la lectura. Sin embargo, a partir de la instrucción formal de la lectura, la RAN pierde su capacidad predictiva del rendimiento lector. Se identifican tres habilidades básicas para la adquisición de la lectura: reconocimiento de palabras, conciencia fonológica y comprensión de la lectura. La finalidad es medir las habilidades para el reconocimiento de palabras, la conciencia fonológica y la comprensión de la lectura.

Edad/grado de escolaridad: 4 a 9 años

Cantidad de pruebas: 9

Características de las pruebas:

- Identificación de figuras
- Identificación de palabras
- Reproducir palabras
- Identificación sonido-letra
- Sensibilidad/identificación por rima
- Escucha y repetición de la palabra
- Completar palabras
- Vocabulario
- Comprensión de oraciones

Tiempo total de administración: los tiempos de ejecución de la tarea dependen del curso escolar: los niños de 3° de educación infantil ejecutaron la tarea en 60 minutos como media (se incluyeron cuatro descansos de 5 minutos cada uno); los niños de 1° de educación primaria realizaron la tarea en 40 minutos como media (se incluyen dos descansos de 8 minutos); los de 2° de educación primaria respondieron a la tarea en 30 minutos (se incluye un descanso de 7 minutos), y los de 3° de educación primaria acometieron la tarea en 20 minutos, sin descanso.

Modalidad de administración: colectiva (salvo las tareas fonológicas que requieren aplicación individual)

Análisis estadísticos: no se reportan

Ámbito de aplicación: educativo

Publicaciones:

Artículos científicos

- Alvarado, J. M., Puente, A., Fernández, M. P., & Jiménez, V. (2015). Análisis de los componentes en la adquisición de la lectura en castellano: una aplicación del modelo logístico lineal. *Suma Psicológica*, 22(1), 45-52.
- Puente, A., Alvarado, J. M., Fernández, P., Rosselli, M., Ardila, A., & Jiménez, A. (2016). Assessment of reading precursors in Spanish-speaking children. *The Spanish journal of psychology*, 19, E85.

RWS

Habilidad: lectura

Instrumento: *Rapid Word Segmentation Task*

Autores: Carmen López Escribano, María Rosa Elosúa, Isabel Gómez Veiga, Juan Antonio García Madruga

Año de publicación: 2013

Editorial: -

País: España

Fundamentos/finalidad: la tarea RWS fue adaptada al español a partir del test original *Paced Orthographic Segmentation Task*, de Braten, Lie, Andreassen y Olaussen (2009).

Edad/grado de escolaridad: 2° grado

Cantidad de pruebas: 1

Características de las pruebas: es una tarea en la que los participantes tienen que reconocer e identificar lo más rápido y precisamente posible tres palabras independientes agrupadas en una sola secuencia sin espacios. Por ejemplo, "carpearpine" [cocheperapino] se segmentaría como "car/pear/pine" [coche/pera/pino]. Los participantes tienen que usar un bolígrafo o lápiz y trazar una línea vertical entre las palabras. La puntuación en esta prueba corresponde al número de palabras separadas correctamente en 90 segundos.

Tiempo total de administración: 90 segundos

Modalidad de administración: colectiva

Análisis estadísticos: no tiene porque es una adaptación para un trabajo mayor

Ámbito de aplicación: educativo

Publicaciones:

Artículos científicos

- López-Escribano, C., de Juan, M. R. E., Gómez-Veiga, I., & García-Madruga, J. A. (2013). A predictive study of reading comprehension in third-grade Spanish students. *Psicothema*, 25(2), 199-205.

PROLEC y PROLEC-R

Habilidad: lectura

Instrumento: Batería de Evaluación de los Procesos Lectores (PROLEC) y Batería Revisada (PROLEC-R).

Autores: Fernando Cuetos, Blanca Rodríguez, Elvira Ruano y David Arribas

Año de publicación: 2000/2007

Editorial: TEA Ediciones

País: España

Fundamentos/finalidad: evaluación de los procesos lectores mediante nueve índices principales: 10 índices secundarios y cinco de habilidad normal

Edad/grado de escolaridad: de 6 a 12 años (1º a 6º de primaria)

Cantidad de pruebas: 9

Características de las pruebas:

• **Identificación de letras**

- Nombres o sonidos de las letras: proporciona información sobre el conocimiento que tienen los/as niños/as de las letras y el grado de automatización en el reconocimiento y denominación. Son 20 letras (solo la u se incluye entre las vocales).
- Igual-diferente: valora la habilidad de segmentar e identificar las letras que componen cada palabra. Son 20 pares de palabras iguales o diferentes.

• **Procesos léxicos**

- Lectura de palabras: 40 palabras de alta y baja frecuencia que varían entre cinco y ocho letras (entre dos y tres sílabas). Además de la precisión, se considera el tiempo de lectura.
- Lectura de pseudopalabras: 40 pseudopalabras que resultan del cambio de una letra o dos a las palabras del listado anterior. De esta manera, ambas listas comparten características similares (longitud, complejidad silábica).

• **Procesos gramaticales**

- Estructuras gramaticales: 16 oraciones y cuatro dibujos por cada oración. La tarea consiste en leer la oración y señalar, entre los cuatro dibujos, el que se corresponde con el contenido de la oración.
- Signos de puntuación: lectura de un texto con los signos de puntuación que aparecen (cuatro puntos, dos comas, tres interrogaciones y dos exclamaciones).

• **Procesos semánticos**

- Comprensión de oraciones: 16 oraciones con distintas tareas: tres piden la realización de una tarea sencilla; tres, de un dibujo; tres requieren que se señale un dibujo de entre tres como el que corresponde a la oración escrita, y cuatro requieren de la selección de un dibujo entre cuatro posibles.
- Comprensión de textos: cuatro textos (dos narrativos y dos expositivos), dos son cortos y dos, más largos. Para cada texto, hay cuatro preguntas de tipo inferencial.
- Comprensión oral: dos textos expositivos que son leídos por quien administra la prueba. Los textos son similares a los escritos. La inclusión de esta tarea permite determinar si los/as niños/as tienen una dificultad general de comprensión o si es una cuestión específica para la lectura.

Tiempo total de administración: 20 minutos en estudiantes de 5º y 6º grado; 40 minutos en estudiantes de 1º a 4º grado.

Modalidad de administración: individual

Análisis estadísticos: baremos con puntos de corte para diagnosticar la presencia de dificultad leve o severa y el nivel lectora de estudiantes sin dificultad.

Ámbito de aplicación: clínico y educativo.

Publicaciones:

Artículos científicos

- Acosta Rodríguez, V.M., Axpe Caballero, Á. y Moreno Santana, A.Ma. (2014). Linguistic performance and reading processes in pupils with Specific Language Impairment. *Revista Española de Pedagogía*, 72 (vol.259), 479-490.
- Affonso, M. J. C. O., Piza, C. M. J. D. T., Barbosa, A. C. C. y Macedo, E. C. D. (2011). Assessment of writing in developmental dyslexia: types of orthographic errors in the written version of a picture naming test. *CEFAC*, 13(4), 628-635.
- Calet, N., Gutiérrez-Palma, N. y Defior, S. (2017). Effects of fluency training on reading competence in primary school children: The role of prosody. *Learning and Instruction*, 52, 59-68.
- Calet, N., Gutiérrez-Palma, N. y Defior, S. (2013). A cross-sectional study of fluency and reading comprehension in Spanish primary school children. *Journal of Research in Reading*, 38(3), 272-285.
- Calet, N., López-Almazán, J. y Martínez-Castilla, P. (2022). Prosodic Skills and Reading Acquisition in Spanish Primary School Children: Analysis Using the PEPS-C Test. *Psicothema*, 34(2), 283-290.
- Calle Cabrera, A.M., Guzmán Simón, F. y García Jiménez, E. (2019). Early cognitive precursors of initial reading: a learning model in children aged 6 to 8. *RIE - Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 345-361.
- Cannock, J. y Suárez, B. (2014). Phonological awareness and lexical processes in reading in five years old kindergarten and second grade students from a school in the City of Lima. *Propósitos y Representaciones*, 2(1), 9-48.
- Ferroni, M. (2021). Habilidades relacionadas con la comprensión lectora en lectores iniciales que crecen en contextos de pobreza. *CES Psicología*, 14(3), 1-18.
- Garayzábal Heinze, E. y Cuetos, F. (2008). Learning to read in children with Williams Syndrome. *Psicothema*, 20(4), 672-677.
- García de la Cadena, C., Bizama Muñoz, M., Flores, R., Zambrano, R., Frugone Jaramillo, M. y Jiménez, J. E. (2014). Un enfoque transcultural en el estudio de las dificultades de aprendizaje en lectura: los casos de España, Guatemala, Chile, Ecuador y México. *Revista de Psicología y Educación*, 8(2), 13-29.
- Lázaro, M., Ruiz Gallego-Largo, T., Escalonilla, A. y Simón, T. (2021). Relación entre conciencia morfológica y destreza lectora: Un estudio con niños hispanohablantes. *Revista signos*, 54(105), 32-53.
- López Escribano, M.C., Elosúa de Juan, M. R., Gómez Veiga, I. y García Madruga, J.A. (2013). A predictive study of reading comprehension in third-grade Spanish students. *Psicothema*, 25(2), 199-205.
- Martínez, N. y Goikoetxea, E. (2020). Predictors of reading and spelling words change as a function of syllabic structure in Spanish. *Psicología Educativa*, 26, 37-48.
- Mora-Figueroa, J., Galán, A., López-Jurado, M., Mora-Figueroa, J., Galán, A. y López-Jurado, M. (2013). Effectiveness of a Program of Family Involvement in Reading Students of 1st Primary. *Revista de Psicodidáctica*, 21(2), 375-391.
- Morente Martínez, M.P. y Jiménez Fernández, G. (2018). App Dyetective para la detección de las dificultades lectoras: ¿Es efectiva para la identificación de la dislexia? *Publicaciones Didácticas*, 93, 616-637.
- Villagrán, M.A., Guzmán, J.I.N., Jiménez, I.M., Cuevas, C.A., Consejero, E.M. y Olivier, P.R. (2010). Naming speed and phonological awareness in early reading learning. *Psicothema*, 22(3), 436-442.
- Zugarramurdi C., Fernández L., Lallier M., Valle-Lisboa J. C. y Carreiras M. (2022). Mind the orthography: Revisiting the contribution of pre-reading phonological awareness to reading acquisition. *Developmental Psychology*, 58(6), 1003.

Tesis

- Cayhualla Quihui, N., Chilón Valladares, D. y Espíritu Criales, R. (2011). Adaptación de la Batería de Evaluación de los Procesos Lectores Revisada PROLEC-R en estudiantes de primaria de Lima Metropolitana. *Tesis para optar el grado de Magíster en Educación con mención en Dificultades de Aprendizaje*.
- Coveñas, C. (2020). Perfil de los procesos lectores desarrollados por los niños del primer grado "J" de la I.E. Juan Pablo II de Paita. *Tesis de maestría en Educación con Mención en Psicopedagogía*. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Piura, Perú.

Pruebas de dominio lector

Habilidad: lectura

Instrumento: Dominio lector

Autores: Teresa Marchant, Isidora Recart, Blanca Cuadrado, Jorge Sanhueza.

Año de publicación: 2024

Editorial: Fundación Educacional Arauco

País: Chile

Fundamentos/finalidad: ¿Cómo se puede determinar el nivel de dominio lector de los alumnos de Educación Básica? Evaluando la calidad y velocidad de su lectura oral. Si se enfrenta a cada uno de los alumnos de un mismo curso a leer un texto completo y se evalúa cuán bien pueden leerlo y cuánto demoran en hacerlo, es factible tener una medida de su nivel de Dominio Lector. Todos se vieron enfrentados a un mismo estímulo, a un mismo texto. Unos lo leyeron con mejor calidad, otros con peor calidad; unos demoraron más y otros demoraron menos. Esta es una forma eficiente de saber si existen dificultades en esta área en los diversos cursos e identificar a los alumnos. que requieren apoyo.

Edad/grado de escolaridad: 1° a 8° básico

Cantidad de pruebas: 1 por cada grado

Características de las pruebas: hay cuatro formas (A, B, C y D). La primera queda para dominio de investigación y las otras tres formas se aplican a comienzo, mitad y final del año. Los estímulos de cada forma tienen longitud y complejidad creciente. Para 1° año se presentan ocho oraciones y para los estudiantes de 2° a 8° años se utilizan fragmentos textuales.

Tiempo total de administración: es variable porque depende de la velocidad de lectura de cada estudiante, pero considerando una lectura promedio (de acuerdo a los tiempos obtenidos en la toma), podría estimarse que lleva entre uno y tres minutos.

Modalidad de administración: individual

Análisis estadísticos: las dos primeras listas tienen análisis de consistencia, validez de constructo y validez predictiva. Las listas C y D son de reciente elaboración.

Ámbito de aplicación: educativo

Publicaciones:

Artículos científicos

- Marchant, T., Recart, I., Cuadrado, B. & Sanhueza, J. (2024). *Pruebas de dominio lector Fundación Educacional Arauco*. Santiago: Fundación Arauco.
- Marchant, T., Recart, I., Cuadrado, B. & Sanhueza, J. (2004). *Pruebas de dominio lector Fundar para alumnos de enseñanza básica*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Marchant, T.; Lucchini, G.; Cuadrado, B. (2007). ¿Por qué Leer Bien es Importante? Asociación del Dominio Lector con Otros Aprendizajes, *Psyche*, 16(2), 3-16.
- Marchant, T., Cuadrado, B y Sanhueza, J. (2002). Aplicación Experimental 2002:
- Estudio de criterios de logro referenciales. Pruebas de Dominio Lector Fundación Educacional Arauco- Forma B. Serie Documentos Internos Fundación Educacional Arauco N° 64.
- Marchant, T., Sanhueza, J. y Cuadrado, B. (2001). Aplicación Experimental 2001:
- Estudio de características psicométricas. Pruebas de Dominio Lector Fundación Educacional Arauco- Forma B. Serie Documentos Internos Fundación Educacional Arauco N° 46.
- Marchant, T., Recart, I., Avello, J., Melo, P., Rioseco, E. y Sanhueza, J. (2000). Evaluación de Dominio Lector en Alumnos de Educación General Básica. Serie Documentos Internos Fundación Educacional Arauco N° 40.

Prueba del Éxito Escolar

Habilidad: lectura y escritura

Instrumento: Evaluación Neuropsicológica del Éxito Escolar

Autores: Yulia Solovieva y Luis Quintanar Rojas

Año de publicación: 2012

Editorial: Universidad Autónoma de Puebla

País: México

Fundamentos/finalidad: evaluación neuropsicológica cualitativa; evaluación de las acciones escolares; enfoque histórico-cultural.

Edad/grado de escolaridad: escuela primaria, secundaria y preparatoria.

Cantidad de pruebas: 16

Características de las pruebas:

Se listan las pruebas que abordan lectura y escritura de palabras aisladas. La batería incluye pruebas de comprensión y producción de textos, y de procesamiento matemático que no se incluyen en el listado.

- Copia y denominación de letras (ocho ítems)
- Escritura de palabras que comienzan con ciertas letras (12 ítems)
- Completación de oraciones al dictado (11 ítems)
- Identificación de la cantidad de letras en palabras (cuatro ítems)
- Dictado de oraciones (cinco ítems)
- Copia y lectura de palabras (nueve ítems)
- Copia y lectura de oraciones (cinco ítems)
- Completación de oraciones con preposiciones (ocho ítems)
- Elaboración de oraciones con preposiciones (tres ítems)
- Cambio de tiempos gramaticales en oraciones (10 ítems)
- Escritura independiente de palabras (cinco ítems)

Tiempo total de administración: 30/40 min

Modalidad de administración: individual presencial. Durante la pandemia fue aplicado en línea.

Análisis estadísticos: no cuenta con análisis estadísticos. Se utiliza para la evaluación clínica de casos individuales; es posible realizar el análisis cualitativo de los tipos de errores, cantidad de errores por apartados y otros, de acuerdo con el objetivo de cada estudio.

Ámbito de aplicación: clínico y educativo.

Publicaciones:

Capítulo de libro

- Solovieva, Y., y Quintanar, L. (2012). Evaluación neuropsicológica del éxito escolar. En: Y. Solovieva y L. Quintanar. *Evaluación neuropsicológica de la actividad escolar*. México: BUAP: 11-45.

Artículos científicos

- Torrado O., Solovieva Y. y Quintanar L. (2018). Análisis comparativo de la adquisición del proceso lectoescritor ante distintos métodos de enseñanza. *Revista Neuropsicología Latinoamericana*. SLAN. 10 (2): 11-19.
- Cadavid-Ruiz, N., Jiménez, S., Quijano, M., Solovieva, Y. (2019). Corrección de las dificultades psicopedagógicas de la lectura en español. *Avances en psicología Latinoamericana*. 32 (2): 361-374.
- Quijano, M.C., Solovieva Y., Díaz-Upegui K.; Jiménez, S., (2020). La disminución de errores como evidencia del avance en la adquisición de la lectura. *OCNOS*. 19 (2): 69-80.

Tesis

- Torrado, O. (2017). Análisis comparativo de la adquisición del proceso lectoescritor ante distintos métodos de enseñanza. *Tesis para obtener el grado de Maestría en Diagnóstico y Rehabilitación Neuropsicológica*, México: BUAP.
- Cabrera, D. (2017). Método formativo para la comprensión y producción de textos en niños de tercer grado de primaria". *Tesis para obtener el grado de Maestría en Diagnóstico y Rehabilitación Neuropsicológica*, México: BUAP.
- Ochoa, M.F. (2018). Efectos de la intervención neuropsicológica en u niños con déficit funcional en regulación y control. *Tesis para obtener el grado de Maestría en Diagnóstico y Rehabilitación Neuropsicológica*, Facultad de Psicología, México: BUAP.
- Nitsch, M.F. (2018). Efectos de la intervención neuropsicológica en un niño con déficit funcional de activación inespecifica de tono cerebral. *Tesis para obtener el grado de Maestría en Diagnóstico y Rehabilitación Neuropsicológica*, México: BUAP.
- Sánchez, S. (2018). Efectos de corrección neuropsicológica en un caso de problemas de aprendizaje". *Tesis para obtener el grado de Maestría en Diagnóstico y Rehabilitación Neuropsicológica*, México: BUAP.
- Iriberrí, A.M. (2024). Análisis de la escritura al dictado de niños en tercer grado en una institución educativa de nivel básico en Morelos. *Tesis para obtener el grado de Doctor en Psicopedagogía e Innovación Educativa*. México: SEP, Morelos, Dirección General de Educación Media Superior y Superior.

SICOLE y SICOLE-R-Primaria

Habilidad: lectura

Instrumento: SICOLE-R-Primaria: un sistema de evaluación de los procesos cognitivos en la dislexia mediante ayuda asistida a través del ordenador

Autores: Jiménez, J. E., Antón, L., Díaz, A., Estévez, A., García, A. I., García, E., Guzmán, R., Hernández-Valle, I., Ortiz, M. R. y Rodrigo, M.

Año de publicación: 2002 [SICOLE] y 2007 [SICOLE-R]

Editorial: Universidad de la Laguna

País: España

Fundamentos/finalidad: evalúa tanto la conducta lectora como los procesos cognitivos implicados en la lectura

Edad/grado de escolaridad: 2º hasta 6º curso de educación primaria

Cantidad de pruebas: 10

Características de las pruebas:

- Percepción del habla
 - Contraste de sonoridad
 - Contraste modo articulación
 - Contraste punto articulación
- Conciencia fonológica
 - Aislar (seleccionar un dibujo de entre tres que comienza por el mismo fonema que la palabra que escuchó)
 - Síntesis (unir fonemas que se presentan para formar una palabra)
 - Omisión (decir cómo queda una palabra que escucha si se elimina el fonema inicial)
 - Segmentación fonológica (decir cada uno de los fonemas que constituyen una palabra que escucha)
- Conocimiento alfabético (sonido/nombre de las letras)
- Procesamiento morfológico (lexemas y sufijos): consiste en evaluar en qué medida la repetición de un morfema raíz facilita o aumenta la velocidad de lectura de palabras
- Procesamiento ortográfico (comprensión de homófonos)
- Acceso al léxico
 - Lectura de palabras
 - Lectura de pseudopalabras

- Velocidad de procesamiento (adaptación de la RAN)
 - Series de números
 - Series de letras
 - Series de colores
 - Series de dibujos
- Procesamiento sintáctico
 - Género (elegir entre dos/tres palabras en las que varía el género para completar una frase correctamente)
 - Número (elegir entre dos/tres palabras en las que varía el número para completar una frase correctamente)
 - Orden palabras (elegir entre dos frases donde se altera el orden de las palabras aquella que corresponde a la imagen de un dibujo que se presenta)
 - Funcionales (elegir entre tres palabras de distinta función aquella que completa una frase correctamente)
 - Estructura gramatical (elegir entre tres frases donde se modifica la estructura gramatical aquella que corresponde a la imagen de un dibujo que se presenta)
 - Signos puntuación (colocar comas, puntos, dos puntos, interrogación y exclamación a un texto que aparece sin signos de puntuación)
- Procesamiento semántico
 - Comprensión de texto expositivo
 - Comprensión de texto narrativo
- Memoria de trabajo

Tiempo total de administración: 75 minutos aproximadamente (variaciones en función de la edad)

Modalidad de administración: individual

Análisis estadísticos: propiedades psicométricas / baremos

Ámbito de aplicación: educativo

Publicaciones:

Artículos científicos

- [SICOLE-R-primaria]
- García de la Cadena, C., Bizama Muñoz, M., Flores, R. F., Zambrano, R., Frugone Jaramillo, M. y Jiménez, J. E. (2014). Un enfoque transcultural en el estudio de las dificultades de aprendizaje en lectura: los casos de España, Guatemala, Chile, Ecuador y México. *Revista de psicología y educación*, 8(2), 13-29.
- García, E., Jiménez, J. E., González, D. y Jiménez-Suárez, E. (2013). Prevalence of Reading Comprehension Difficulties in Spanish. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3(2), 113-123.
- Gómez Pérez, M., Valadez Sierra, M., Jiménez, J., Méndez Puga, A. M. y Zavala Berbena, M. A. (2011). Evaluación de los procesos cognitivos de la lectura a través del SICOLE-R-Primaria en niños que cursan la educación primaria: un estudio transversal. *Revista de psicología y educación*, 6, 121-128.
- Jiménez, J. E., Guzmán, R., Ortiz, R., Díaz, A., Estévez, A., García, E., ... Rojas, E. (2009). Validez discriminante de la Bateria Multimedia SICOLE-R-Primaria para la evaluación de procesos cognitivos asociados a la dislexia. *Revista de Investigación Educativa*, 27(1), 49-71.
- [SICOLE]
- Jiménez, J. E., García, E., Estévez, A., Díaz, A., Guzmán, R., Hernández-Valle, I., ... y Hernández, S. (2004). An evaluation of syntactic-semantic processing in developmental dyslexia. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2(2), 127-142.
- N. Rodrigo, M., Jiménez, J. E., García, E., Díaz, A., Ortiz, M., Guzmán, R., ... & Estévez, A. (2004). Valoración del procesamiento ortográfico en niños españoles con dislexia: el papel de las unidades léxicas y subléxicas. *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 2(2), 105-126.

TECLE

Habilidad: lectura

Instrumento: Test Colectivo de Eficacia Lectora

Autores: Javier Marín y Marisol Carrillo

Año de publicación: 1999

Editorial: Departamento de Psicología Básica y Metodología. Universidad de Murcia

País: España

Fundamentos/finalidad: la prueba nació con dos objetivos principales: resultar un instrumento sencillo y útil en la importante y difícil tarea de evaluar la competencia lectora individual, y lograr una medida adecuada de la habilidad para leer. Fue diseñada con el cometido de evaluar el nivel de eficacia lectora (velocidad y precisión) que presentan los alumnos de escuela primaria al enfrentarse a una tarea que propone oraciones incompletas. El objetivo es que los niños/as completen la mayor cantidad posible en cinco minutos. Los ítems del test están dispuestos de forma tal que al principio aparecen oraciones más breves y menos difíciles y gradualmente va aumentando la dificultad. Al ser cronometrada, la tarea mide no solo la precisión con la que se completan las oraciones sino también la cantidad que logran completar en el tiempo estipulado.

Edad/grado de escolaridad: 2° a 6° grado

Cantidad de pruebas: 1

Características de las pruebas: el niño/a leerá oraciones a las que les falta la última palabra. La tarea consiste en decidir, entre un conjunto de cuatro opciones, cuál es la que completa la frase de modo correcto. El conjunto de opciones está conformado por: la opción correcta, dos distractores que no son palabras (un distractor fonológico y un distractor ortográfico), y un distractor léxico. Las oraciones varían en complejidad sintáctica (medida por el número de palabras), semántica (medida por la familiaridad de las palabras que las componen) y ortográfica (medida por la longitud y estructura silábica).

Tiempo total de administración: 5 minutos

Modalidad de administración: colectiva

Análisis estadísticos: datos normativos. Validez. Confiabilidad.

Ámbito de aplicación: educativo

Publicaciones:

Adaptaciones

- China, N. (2018). Validez, confiabilidad y datos normativos de un test breve para la medición de la eficacia lectora en alumnos de escuela primaria. *Tesis de doctorado*. Universidad Nacional de La Plata, Argentina.
- Ferreres, A., Abusamra, V., Casajús, A., & China, N. (2011). Adaptación y estudio preliminar de un test breve para evaluar la eficacia lectora (TECLE). *Neuropsicología Latinoamericana*, 3(1).
- Cuadro, A., Costa, D., Trías, D. & Ponce de León, P. (2009). *Evaluación del nivel lector. Test de eficacia lectora (TECLE) de J. Marín y M. Carrillo. Manual técnico*. Montevideo: Prensa Médica

Artículos científicos

- Balbi, A., von-Hagen, A., Ruiz, C. y Cuadro, A. (2020). Precusores de la competencia lectora inicial en escolares hispanoparlantes de nivel socioeconómico vulnerable. *Psykhé* (Santiago), 29(1), 1-15.
- Calet, N., Gutiérrez-Palma, N. y Defior, S. (2017). Effects of fluency training on reading competence in primary school children: The role of prosody. *Learning and Instruction*, 52, 59-68.
- Cuadro, A. y Costa, D. (2014). Orthographic lexicon and reading skills in young Spanish speaking readers/Léxico ortográfico y habilidad lectora en jóvenes lectores hispanoparlantes. *Estudios de Psicología*, 35(3), 545-566.
- Cuadro, A., Costa Ball, D., Palombo, A. L. y von Hagen, A. (2013). Propiedades psicométricas de una prueba experimental de dictado de palabras para la evaluación de la ortografía en escolares uruguayos. *Ciencias Psicológicas*, 7(1), 57-66.
- Costa Ball, D., Palombo, A. L. y Cuadro, A. (2011). Propiedades psicométricas de una prueba experimental para la evaluación del nivel ortográfico. *Ciencias Psicológicas*, 5(2), 167-178.
- Costa Ball, D., Grundel, M. y Cuadro, A. (2011). Impacto y funcionamiento diferencial de los ítems respecto al género en el Test de Eficacia Lectora (TECLE). *Ciencias Psicológicas V* (1), 47-57.

Escritura

BEEsc

Habilidad: escritura

Instrumento: Batería para la Evaluación de la Escritura (BEEsc)

Autores: Valeria Abusamra, Agustina Miranda, Romina Cartoceti, Micaela Difalcis, Anna Re, Cesare Cornoldi. Colaboradoras: Sabrina Pan, Lucía Leiva y Devora Minucci

Año de publicación: 2019

Editorial: Paidós

País: Argentina

Fundamentos/finalidad: perspectiva cognitiva, modelo de doble ruta, modelo de Hayes y Flower. La finalidad es evaluar competencia ortográfica, habilidad de planificación escrita y velocidad de escritura.

Edad/grado de escolaridad: 7 a 13 años / 2° a 7° grado (escuela primaria de Argentina)

Cantidad de pruebas: 6

Características de las pruebas:

- Dictado de texto
 - Fragmentos extraídos de textos literarios y que varían en complejidad léxica, longitud y frecuencia de uso de las palabras que lo componen.
- Dictado de oraciones con palabras homófonas no homógrafas
 - Consiste en el dictado de oraciones que contienen un par de palabras homófonas (palabras que suenan igual) no homógrafas (se escriben diferente). Consta de un total de 12 oraciones, pero no en todos los grados se dicta la totalidad de los estímulos.
- Copia de texto
 - Texto de temática compleja y vocabulario difícil. Proporciona dos medidas: precisión y velocidad. Tarea cronometrada: 5 minutos.
- Descripción de una fotografía
 - Consiste en describir en detalle lo que se ve en una fotografía que representa una situación de la vida diaria. La diferencia de complejidad entre las fotografías utilizadas para cada grado está dada por los hechos que se registran y los escenarios en los que ocurren dichos eventos. Tarea cronometrada: 10 minutos.
- Narración de una historia a partir de viñetas
 - Consiste en narrar una historia simple a partir de la guía que supone un conjunto de viñetas. La diferencia de complejidad para cada grado está dada por la cantidad de viñetas. Tarea cronometrada: 10 minutos.
- Velocidad grafomotora
 - a) escritura alternada de la secuencia "l" "e" en cursiva y sin levantar la lapicera (lelelelele...). Tarea cronometrada: 1 minuto.
 - b) escritura repetida de la palabra "uno" (uno uno uno...). Tarea cronometrada: 1 minuto.
 - c) escritura de la secuencia de números escritos en palabras (uno dos tres...). Tarea cronometrada: 1 minuto.

Tiempo total de administración: entre 45 minutos y una hora

Modalidad de administración: colectiva

Análisis estadísticos: datos normativos

Publicaciones:

Artículos científicos

- Difalcis, M., Cartoceti, R., & Abusamra, V. (2022). Procesos de composición escrita en la escuela primaria: un estudio relegado. *Traslaciones. Revista Latinoamericana De Lectura y Escritura*, 9(17), 196–217.

Tesis

- Elizondo, G. (2021). Autoeficacia académica y actitud respecto a la producción escrita en niños de primaria de una escuela rural. *Tesis de grado*. Pontificia Universidad Católica Argentina, Argentina.

EGWA

Habilidad: escritura

Instrumento: Prueba para la Evaluación Inicial de la Escritura (*Early Grade Writing Assessment*)

Autores: Juan E. Jiménez

Año de publicación: 2019

Editorial: UNESCO

País: España

Fundamentos/finalidad: la Prueba para la Evaluación Inicial de la Escritura (EGWA) fue diseñada a partir de una revisión de la literatura y de las herramientas de evaluación de la escritura existentes. En particular, se fundamenta en modelos de doble ruta, modelos del desarrollo de la escritura y consideraciones acerca de la enseñanza de la escritura (e.g. enseñanza de la cursiva, uso de dispositivos digitales, etc.) y de la transparencia y opacidad ortográfica de los sistemas de escritura alfabética. La finalidad es medir y documentar competencias básicas de escritura en unidades de composición de complejidad creciente (letras, palabras, oraciones y textos) para comunicar significado.

Edad/grado de escolaridad: 1º a 3º grado (escuela primaria de España)

Cantidad de pruebas: 10

Características de las pruebas:

- Escritura de letras: consiste en escribir, en orden y tan rápido como sea posible, cada una de las letras del alfabeto.
- Copia de letras y selección de alógrafo: incluye dos subtareas. La primera consiste en copiar letras del alfabeto en cursiva o en imprenta. En la segunda, se debe escribir letras en minúscula a partir de letras en mayúscula.
- Copia de palabras: consiste en escribir a la copia, tan rápido como sea posible, una lista de 10 palabras.
- Copia de oraciones: consiste en escribir a la copia dos oraciones.
- Dictado de palabras con ortografía inconsistente: consiste en escribir al dictado 20 palabras que presentan una ortografía arbitraria no reglada, es decir, que se escriben de forma diferente a como se pronuncian en ausencia de una regla ortográfica.
- Dictado de palabras con ortografía reglada: consiste en escribir al dictado 20 palabras que se ajustan a alguna regla ortográfica.
- Dictado de pseudopalabras: consiste en escribir al dictado 20 palabras inventadas e inexistentes que, no obstante, contienen determinadas reglas ortográficas.
- Dictado de oraciones: consiste en escribir al dictado dos oraciones.
- Composición y escritura independiente de oraciones: consiste en escribir de forma autónoma dos oraciones. Previamente, se conversa con el estudiante acerca de sus intereses (juegos favoritos, hobbies, etc.) y se le pide que escriba dos oraciones acerca de lo conversado.
- Escritura de una historia: consiste en escribir un texto narrativo a partir de una imagen.

Tiempo total de administración: 90 minutos (en el estudio de validación se administró el instrumento en tres sesiones de 30 minutos cada una)

Modalidad de administración: individual

Análisis estadísticos: medidas de validez y confiabilidad, y datos normativos para España

Ámbito de aplicación: educativo

Publicaciones:

Artículos científicos

- Gil, V., de León, S. C. y Jiménez, J. E. (2021). Universal screening for writing risk in Spanish-speaking first graders. *Reading & Writing Quarterly*, 37(2), 117-135.
- González, J. E. J. y Suárez, Y. J. (2018). ¿ Utilizan las reglas ortográficas los niños con y sin dificultades de aprendizaje en la escritura de palabras? *Studies in Psychology / Estudios de Psicología*, 39(1), 92-103.
- Peake, C., Diaz, A. y Artilles, C. (2017). Alphabet writing and allograph selection as predictors of spelling in sentences written by Spanish-speaking children who are poor or good keyboarders. *Journal of learning disabilities*, 50(5), 543-551.

PROESC

Habilidad: escritura

Instrumento: Evaluación de los Procesos de Escritura (PROESC)

Autores: Fernando Cuetos Vega, José Luis Ramos Sánchez, Elvira Ruano Hernández

Año de publicación: 2004

Editorial: TEA Ediciones

País: España

Fundamentos/finalidad: evaluar los principales procesos implicados en la escritura y detectar errores. Específicamente, evalúa: dominio de las reglas de conversión fonema-grafema, conocimiento de ortografía arbitraria, dominio de las reglas ortográficas, dominio de las reglas de acentuación, uso de mayúsculas, uso de signos de puntuación, capacidad de planificar un texto narrativo y capacidad de planificar un texto expositivo.

Edad/grado de escolaridad: 8 a 15 años / 3° de primaria a 4° de secundaria

Cantidad de pruebas: 6

Características de las pruebas:

- Dictado de sílabas
 - 25 sílabas de diferentes estructuras
- Dictado de palabras
 - 25 palabras de ortografía arbitraria y 25 palabras que siguen reglas de ortografía
- Dictado de pseudopalabras
 - 25 pseudopalabras, de las cuales 15 están sujetas a reglas de ortografía
- Dictado de frases
 - Un texto con seis frases formadas por ocho oraciones, dos de ellas interrogativas y una exclamativa, en el que aparecen nombres propios y palabras acentuadas
- Escritura de un cuento
 - Producción de un texto narrativo (cuento o historia)
- Escritura de una redacción
 - Producción de un texto expositivo sobre un animal conocido

Tiempo total de administración: entre 40 y 50 minutos aproximadamente.

Modalidad de administración: individual y colectiva

Análisis estadísticos: estudios psicométricos y datos normativos

Ámbito de aplicación: clínico y educativo

Publicaciones:

Artículos científicos

- Español-Martín, G., Pagerols, M., Prat, R., Rivas, C., Ramos-Quiroga, J. A., Casas, M. y Bosch, R. (2023). The impact of attention-deficit/hyperactivity disorder and specific learning disorders on academic performance in Spanish children from a low-middle-and a high-income population. *Frontiers in Psychiatry*, 14, 1-15.
- Iniesta, A., Rossi, E., Bajo, M.T. y Paolieri, D. (2021). The influence of cross-linguistic similarity and language background on writing to dictation. *Frontiers in Psychology*, 12, 1-19.
- Nigro, L., Jiménez-Fernández, G., Simpson, I. C. y Defior, S. (2015). Implicit learning of written regularities and its relation to literacy acquisition in a shallow orthography. *Journal of psycholinguistic research*, 44, 571-585.
- Suárez-Coalla, P., Afonso, O., Martínez-García, C. y Cuetos, F. (2020). Dynamics of sentence handwriting in dyslexia: The impact of frequency and consistency. *Frontiers in Psychology*, 11, 1-10.

Tesis

- Cayhualla Acharte, R. y Mendoza Martínez, V. (2012). Adaptación de la batería de evaluación de los procesos de escritura [PROESC] en estudiantes de tercero a sexto de primaria en colegios particulares y estatales en Lima Metropolitana. *Tesis para optar el grado de Magíster en Educación con Mención en Dificultades de Aprendizaje*. Escuela de Posgrado, Pontificia Universidad Católica del Perú, Perú.

TEVET

Habilidad: escritura

Instrumento: Test Estandarizado para la Evaluación de la Escritura con Teclado

Autores: Juan E. Jiménez

Año de publicación: 2012

Editorial: Universidad de La Laguna [software]

País: España

Fundamentos/finalidad: el TEVET es un test computarizado que permite evaluar el desarrollo de las habilidades de escritura –específicamente la precisión, velocidad y fluidez de tipeo– en teclado. Consta de seis pruebas que implican escribir, en orden creciente de dificultad, desde letras hasta oraciones. El software incluye un asistente de corrección.

Edad/grado de escolaridad: 1º a 3º grado

Cantidad de pruebas: 6

Características de las pruebas:

- Escritura del alfabeto (de memoria): en un minuto, se deben tipear todas las letras del abecedario.
- Selección de alógrafos: se debe identificar la letra minúscula que corresponde a una mayúscula dada. En total, se incluyen 27 estímulos.
- Copia de palabras: se debe escribir 10 palabras a medida que aparecen en la pantalla.
- Escritura al dictado de palabras con ortografía arbitraria: se debe escribir 20 palabras a medida que se reproducen como audio en el programa. Cada palabra se escucha dos veces.
- Escritura al dictado de pseudopalabras: se debe escribir cada estímulo a medida que se reproduce en el programa. Cada pseudopalabra se escucha dos veces. La prueba consta de 20 estímulos.
- Escritura de oraciones: se escriben dos oraciones producidas por el estudiante.

Tiempo total de administración: 90 minutos

Modalidad de administración: individual

Análisis estadísticos: no se consignan

Ámbito de aplicación: educativo

Publicaciones:

Artículos científicos

- Peake, C., Diaz, A. y Artilles, C. (2017). Alphabet writing and allograph selection as predictors of spelling in sentences written by Spanish-speaking children who are poor or good keyboarders. *Journal of learning disabilities*, 50(5), 543-551.

TEO y TEO-D

Habilidad: escritura

Instrumento: Test de Evaluación del Nivel Ortográfico

Autores: D. Costa Ball, A. L. Palombo y A. Cuadro

Año de publicación: 2011

Editorial: (artículos científicos)

País: Uruguay

Fundamentos/finalidad: el tema de la ortografía, en particular por las dificultades que presentan los niños en su adquisición, es un asunto recurrente en la agenda educativa y constituye un tema de preocupación creciente. La ortografía es una actividad que tiene características propias, que impacta fuertemente en la realización de la escritura, tanto desde el punto de vista conceptual como formal, y su manejo adecuado impacta positivamente desde el punto de vista personal, social y profesional.

La adquisición de la ortografía se da con el desarrollo de la escritura y constituye el conjunto de normas que la regulan, siendo un componente central de ésta, en tanto permite asegurar la correcta comunicación escrita entre los hablantes de una misma lengua. La finalidad es evaluar el desarrollo del léxico ortográfico en niños de edad escolar. Es una prueba del tipo discriminación ortográfica, cuya principal demanda cognitiva es el procesamiento ortográfico. Exige velocidad en la identificación de la forma ortográfica correcta de las palabras presentadas, que están almacenadas en su léxico ortográfico.

Edad/grado de escolaridad: 2° a 6° grado

Cantidad de pruebas: 1

Características de las pruebas:

• [TEO]

100 ítems dicotómicos formados por una palabra y su homófono (escrito con el grafema incorrecto). El sujeto debe marcar la opción ortográficamente correcta de dos palabras presentadas: una palabra es el blanco y el distractor es la misma palabra escrita con los grafemas fonéticamente equivalentes.

• [TEO-D]

60 ítems que debían ser escritos al dictado por los participantes. Debían anotar la palabra en un espacio predeterminado en el protocolo, junto con el número del ítem.

Tiempo total de administración: 3 minutos [TEO]

Modalidad de administración: colectiva

Análisis estadísticos: propiedades psicométricas

Ámbito de aplicación: educativo

Publicaciones:

Artículos científicos

- Cuadro, A. y Costa, D. (2014). Orthographic lexicon and reading skills in young Spanish speaking readers/Léxico ortográfico y habilidad lectora en jóvenes lectores hispanoparlantes. *Estudios de Psicología*, 35(3), 545-566.
- Cuadro, A., Costa Ball, D., Palombo, A. L. y von Hagen, A. (2013). Propiedades psicométricas de una prueba experimental de dictado de palabras para la evaluación de la ortografía en escolares uruguayos. *Ciencias Psicológicas*, 7(1), 57-66.
- Costa Ball, D., Palombo, A. L. y Cuadro, A. (2011). Propiedades psicométricas de una prueba experimental para la evaluación del nivel ortográfico. *Ciencias Psicológicas*, 5(2), 167-178.

Lectura y escritura

BATERÍA WOODCOCK MUÑOZ

Habilidad: lectura y escritura

Instrumento: Batería III Woodcock-Muñoz

Autores: A. F. Muñoz-Sandoval, R. W. Woodcock, K. S. McGrew y N. Mather

Año de publicación: 2005

Editorial: Itasca. IL: Riverside Publishing

País: Estados Unidos

Fundamentos: basado en la teoría de las habilidades cognitivas de Cattell y Horn (inteligencia fluida y cristalizada) y de Carroll (tres estratos que representan un factor general “g”, habilidades amplias y habilidades específicas) conocida como teoría CHC; y en los modelos WJ III de rendimiento cognitivo y procesamiento de la información. La finalidad es evaluar el desarrollo cognitivo y predicción de logro académico.

Edad/grado de escolaridad: 2 a 90 años

Cantidad de pruebas: 42

Características de las pruebas: 42 tests, agrupados en Pruebas de Habilidades Cognitivas (Batería III COG) y Pruebas de Aprovechamiento (Batería III-APROV). La Batería III-COG comprende 20 tests, de los cuales los 10 primeros constituyen la batería estándar y los últimos 10, la batería extendida. Las pruebas de la batería III-APROV son en total 22, siendo las 12 primeras las que corresponden a la batería estándar y las 10 restantes, a la batería extendida

Las específicas de lectura y escritura son:

- Identificación de letras y palabras
- Fluidez lectora (mediante la lectura de oraciones)
- Escritura al dictado
- Fluidez de escritura

Tiempo total de administración: 5 minutos por prueba

Modalidad de administración: individual

Análisis estadísticos: normas de edad y de grado

Ámbito de aplicación: clínico

Publicaciones:

Artículos científicos

- Balbi, A., von-Hagen, A., Ruiz, C. y Cuadro, A. (2020). Precursores de la Competencia Lectora Inicial en Escolares Hispanoparlantes de Nivel Socioeconómico Vulnerable. *Psykhé (Santiago)*, 29(1), 1-15.
- Coloma, C.J., De Barbieri, Z., Quezada, C., Bravo, C., Chaf, G. y Araya, C. (2020). The impact of vocabulary, grammar and decoding on reading comprehension among children with SLI: a longitudinal study. *Journal of Communication Disorders* Volume 86.
- Coloma, C.J., Silva, M., Palma, S., & Holtheuer, C (2015). Reading comprehension in children with specific language impairment: An Exploratory study of linguistic and decoding skills. *Psykhé* Volume, 24(2), 1-8.
- Ison, M.S. y Korzeniowski, C. (2016). El Rol de la Atención y Percepción Viso-Espacial en el Desempeño Lector en la Mediana Infancia. *Psykhé (Santiago)*, 25(1), 1-13.
- Kim, Y. S. y Pallante, D. (2012). Predictors of reading skills for kindergartners and first grade students in Spanish: a longitudinal study. *Read Writ*, 25, 1-22.
- Porta, M. E., Ramírez, G. y Dickinson, D. K. (2021). Effects of a kindergarten phonological awareness intervention on grade one reading achievement among Spanish-speaking children from low-income families. *Revista signos*, 54(106), 409-437.
- Strasser, K., Vergara, D. y del Río, M. F. (2017). Contributions of print exposure to first and second grade oral language and reading in Chile. *Journal of Research in Reading*, 40, 87-106.

BECOLE

Habilidad: lectura y escritura

Instrumento: Batería de Evaluación Cognitiva de la Lectura y la Escritura

Autores: José Luis Galve Manzano

Año de publicación: 2005

Editorial: EOS

País: España

Fundamentos/finalidad: la batería BECOLE tiene como objetivo la evaluación de los principales procesos implicados en la lectura y escritura a nivel léxico, oracional y textual. Está diseñada para realizar una exploración exhaustiva de los procesos subyacentes (léxicos, sintáctico-semánticos, motores) a ambas habilidades. La batería se compone de tres niveles (elemental, medio, superior), lo que permite su aplicación desde la escuela primaria hasta la secundaria.

Edad/grado de escolaridad: 3º grado de escuela primaria a 1º año de escuela secundaria (España)

Cantidad de pruebas: 16

Características de las pruebas:

Lectura:

- Lectura de palabras, pseudopalabras y pseudohomófonos en voz alta
- Decisión léxica visual
- Asociación de palabra con su definición
- Test de conocimiento de las reglas de ortografía
- Comprensión de estructuras sintácticas a nivel oracional
- Comprensión de órdenes
- Estructuras de comprensión (con dibujos): dado que implica elaboración escrita en las respuestas, esta prueba también se incluye dentro de las pruebas de escritura.
- Estructuras de comprensión de textos
- Lectura de texto (calidad y fluidez lectora).

Escritura:

- Dictado de palabras, pseudopalabras y pseudohomófonos
- Dictado de homófonos
- Ordenamiento de palabras para formar una oración
- Construcción de estructuras sintácticas
- Estructuras de comprensión (con dibujos)
- Dictado de texto
- Escritura espontánea.
- Valoración del grafismo.

Tiempo total de administración: 120 minutos (batería completa)

Modalidad de administración: individual y/o colectiva (excepto las pruebas de lectura, que son de aplicación individual)

Análisis estadísticos: cuenta con medidas de validez y confiabilidad, así como con datos normativos obtenidos con población de España

Ámbito de aplicación: educativo

Publicaciones:

Tesis

- Esquíu Flores, K. J. (2022). Procesamiento léxico y comprensión lectora en estudiantes del tercer grado de educación primaria de una institución educativa pública, Lima, 2021. Tesis de Maestría. Universidad César Vallejo.

BENDE

Habilidad: lectura y escritura

Instrumento: Batería de Evaluación Neuropsicológica de la Dislexia Evolutiva

Autores: Ivonne Crispin Llanes

Año de publicación: 2013

Editorial: Universidad de Salamanca

País: España

Fundamentos/finalidad: la batería BENDE se sustenta en los hallazgos descritos en la literatura científica sobre dislexia evaluativa y, en particular, en las investigaciones realizadas en lengua española. Es un instrumento diseñado para detectar dificultades en lectura y escritura en población hispanohablante y apoyar el diagnóstico de dislexia evolutiva. BENDE permite describir perfiles neuropsicológicos individuales, que pueden utilizarse para decidir estrategias de intervención apropiadas.

Edad/grado de escolaridad: nivel inicial y 1° a 6° grado (escuela primaria de Chile)

Cantidad de pruebas: 16

Características de las pruebas:

La batería evalúa cinco dominios: funciones motoras y ejecutivas, sistemas senso-perceptivos, procesos lingüísticos, procesos escolarizados, procesos mnésicos. También evalúa la lateralidad. Cada dominio consta de diversas subpruebas que, a su vez, se componen de diversas tareas. A continuación, se consignan únicamente las tareas que evalúan habilidades de lectura y escritura.

Lectura:

- Decisión léxica
- Lectura en voz alta de palabras y pseudopalabras
- Comprensión de estructuras gramaticales
- Comprensión de oraciones
- Comprensión de texto escrito
- Lectura en voz alta de texto

Escritura:

- Automatismo motor
- Escritura al dictado de palabras
- Escritura al dictado de oraciones

Tiempo total de administración: 3 horas (toda la batería)

Modalidad de administración: individual

Análisis estadísticos: cuenta con medidas de confiabilidad y validez así como con datos normativos obtenidos con población de Chile

Ámbito de aplicación: clínico

Publicaciones:

Tesis

- Crispin Llanes, I. (2013). Diseño y desarrollo de una escala corta para la exploración neuropsicológica de la dislexia evolutiva: batería de evaluación neuropsicológica de la dislexia evolutiva (BENDE). Tesis doctoral. Universidad de Salamanca.

ENI-2

Habilidad: lectura y escritura

Instrumento: Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI-2)

Autores: Esmeralda Matute, Mónica Rosselli, Alfredo Ardila y Feggy Ostroski

Año de publicación: 2013

Editorial: El Manual Moderno

País: Colombia y México

Fundamentos/finalidad: la ENI es la primera batería neuropsicológica orientada a la evaluación de niños de edad escolar desarrollada y estandarizada en la población latinoamericana. Se sustenta en los principios básicos de la neuropsicología infantil, que busca relacionar las funciones psicológicas con el desarrollo cerebral. La finalidad es examinar el desarrollo neuropsicológico de niños y jóvenes hispanohablantes en edad escolar.

Edad/grado de escolaridad: 5 a 16 años

Cantidad de pruebas: 79

Características de las pruebas: la batería evalúa un total de 13 dominios: atención, habilidades constructivas, memoria, percepción, lenguaje oral, habilidades metalingüísticas, lectura, escritura, matemáticas, habilidades visoespaciales, habilidades conceptuales y funciones ejecutivas. También evalúa la lateralidad manual y la presencia de signos neurológicos blandos. Cada dominio consta de diversos subdominios y tareas o medidas. A continuación, se consignan únicamente los subdominios y tareas correspondientes a lectura y escritura.

Lectura:

- Precisión:
 - Lectura de sílabas: ocho sílabas en total
 - Lectura de palabras: ocho palabras en total
 - Lectura de no palabras: ocho pseudopalabras en total
 - Lectura de oraciones. Lectura en voz alta de 10 oraciones que incluyen instrucciones.
 - Precisión en la lectura de un texto en voz alta. Consta de un texto narrativo.
- Comprensión:
 - Comprensión de oraciones. Consiste en el desempeño en la ejecución de las instrucciones contenidas en la subprueba *Lectura de oraciones*. Las instrucciones deben ejecutarse de manera inmediatamente posterior a la lectura.
 - Comprensión de la lectura de un texto en voz alta. Una vez que se leyó el texto narrativo de la subprueba *Precisión en la lectura de un texto en voz alta*, se deben responder oralmente ocho preguntas.
 - Comprensión de la lectura silenciosa de un texto. Se debe leer un texto descriptivo de 92 palabras y responder ocho preguntas relacionadas con el contenido del texto.
- Velocidad:
 - Velocidad de la lectura de un texto en voz alta. Se calcula como el número de palabras leídas en un minuto, utilizando el texto de la subprueba *Precisión en la lectura de un texto en voz alta*.
 - Velocidad de la lectura silenciosa de un texto. Se calcula como el número de palabras leídas en un minuto, utilizando el texto de la subprueba *Comprensión de la lectura silenciosa de un texto*.

Escritura:

- Precisión:
 - Escritura del nombre
 - Dictado de sílabas: ocho sílabas en total
 - Dictado de palabras: ocho palabras en total
 - Dictado de no palabras: ocho pseudopalabras en total
 - Dictado de oraciones. Implica la escritura al dictado de tres oraciones que tienen 20 palabras en total.

- Precisión en la copia de un texto. Consiste en escribir un texto a la copia en un tiempo límite de cinco minutos.
- Precisión en la recuperación escrita. Consiste en escribir lo que se recuerda de un cuento previamente leído por el evaluador.
- Composición narrativa:
 - Coherencia narrativa. Se evalúa el nivel de coherencia alcanzado en el texto producido como parte de la subprueba *Precisión en la recuperación escrita*.
 - Longitud de la producción escrita. Se contabiliza la cantidad de palabras escritas en el texto producido como parte de la subprueba *Precisión en la recuperación escrita*.
- Velocidad:
 - Velocidad en la copia de un texto. Se calcula mediante el número de palabras copiadas en un minuto en la subprueba *Precisión en la copia de un texto*.
 - Velocidad en la recuperación escrita. Se calcula mediante el número de palabras copiadas en un minuto en la subprueba *Precisión en la recuperación escrita*.

Tiempo total de administración: 3 horas (pueden aplicarse subpruebas por separado; cada una tiene un tiempo de administración de 10 minutos aproximadamente)

Modalidad de administración: individual

Análisis estadísticos: medidas de validez y confiabilidad y datos normativos para México y Colombia

Ámbito de aplicación: clínico

Publicaciones:

Artículos científicos

- Bohórquez Montoya, L. F. y Quijano Martínez, M. C. (2014). La comprensión verbal y la lectura en niños con y sin retraso lector. *Pensamiento psicológico*, 12(1), 169-182.
- Cadavid-Ruiz, N., Jiménez-Jiménez, S., Quijano-Martínez, M. C. y Solovieva, Y. (2019). The correction of psycho-pedagogical reading difficulties in Spanish. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 37(2), 361-374.
- Cadavid-Ruiz, N., Quijano-Martínez, M. C., Escobar, P., Rosas, R. y Tenorio, M. (2016). Validation of a computerized test for initial reading in Colombian schoolchildren. *OCNOS. Revista de estudios sobre lectura*, 15(2), 98-109.
- Cardona Cardona, M. I. y Cadavid Ruiz, N. (2013). Perfil lector de niños con y sin retraso lector en la ciudad de Cali (Colombia). *Psicología desde el Caribe*, 30(2), 257-275.
- Cardona Tangarife, M. A. y Varela Cifuentes, V. (2017). Desempeño lector en niños con diagnóstico de TDAH (Trastorno de Déficit de Atención con Hiperactividad). *Psicogente*, 20(37), 99-118.
- De los Reyes Aragón, C., Lewis Harb, S., Mendoza Rebolledo, C., Neira Meza, D., León Jacobus, A. y Peña Ortiz, D. (2008). Estudio de prevalencia de dificultades de lectura en niños escolarizados de 7 años de Barranquilla (Colombia). *Psicología desde el Caribe*, (22), 37-49.
- Sarmiento-Bolaños, M. J., Rojas Ríos, I. A., Moreno Carrillo, M. J. y Gómez, A. (2016). Dificultades en el factor neuropsicológico Cinestésico predicen posibles problemas en la adquisición de la escritura. *Universitas Psychologica*, 15(SPE5), 1-15.
- Torres Morales, P. y Granados Ramos, D. E. (2014). Procesos cognoscitivos implicados en la comprensión lectora en tercer grado de educación primaria. *Psicogente*, 17(32), 452-459.
- Urquijo, S. (2010). Funcionamiento cognitivo y habilidades metalingüísticas con el aprendizaje de la lectura. *Educación en Revista*, 19-42.
- Urquijo, S., García Coni, A. y Fernandes, D. (2015). Relación entre aprendizaje de la lectura y nivel socioeconómico en niños argentinos. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 33(2), 303-318.

ENLEF

Habilidad: lectura y escritura

Instrumento: Batería de Evaluación Neuropsicológica de Lectura, Escritura y Funciones cognitivas

Autores: Claudia Schnurbusch Gallardo Natalia Suárez Yepes, Daniela Ortiz Tejera y Carlos de los Reyes Aragón

Año de publicación: 2018.

Editorial: *Psicología desde el Caribe* [revista]

País: Colombia

Fundamentos/finalidad: la batería ENLEF tiene el propósito de evaluar diversas funciones cognitivas y relacionarlas con el desempeño de los niños en los procesos de lectura y escritura. Además, evalúa signos neurológicos y brinda un perfil cognitivo, conductual y emocional a través de listas de chequeo para que las contesten padres y docentes.

Edad/grado de escolaridad: 4 a 7 años

Cantidad de pruebas: 29

Características de las pruebas: la batería evalúa las funciones cognitivas de atención, percepción, memoria y lenguaje, junto con los procesos de lectura y escritura por medio de subpruebas que evalúan distintos aspectos de estas funciones. A continuación, se consignan únicamente las tareas que evalúan lectura y escritura.

Lectura:

- Identificación grafema-fonema: consta de ítems. La prueba consiste en identificar el sonido que corresponde a cada letra presentada.
- Lectura de sílabas: consta de ocho sílabas en orden creciente de complejidad estructural.
- Lectura de palabras: deben leerse en voz alta ocho palabras.
- Lectura de oraciones: deben leerse en voz alta tres oraciones.

Escritura:

- Identificación fonema-grafema: consiste en identificar y escribir el grafema que corresponde al sonido que se nombra. Esta prueba está conformada por 10 ítems.
- Dictado de sílabas: se debe escribir ocho sílabas en orden creciente de complejidad estructural.
- Dictado de palabras: se debe escribir ocho palabras.
- Dictado de oraciones: se debe escribir tres oraciones.
- Copia de un párrafo

Tiempo total de administración: entre tres y cuatro horas (la batería completa)

Modalidad de administración: individual

Análisis estadísticos: cuenta con medidas de validez y confiabilidad así como con datos normativos obtenidos con población colombiana

Ámbito de aplicación: clínico

Publicaciones:

Artículos científicos

- Schnurbusch Gallardo, C. S., Suárez Yepes, N., Ortiz Tejera, D. y de los Reyes Aragón, C. J. (2018). Datos normativos para la batería de evaluación neuropsicológica de lectura, escritura y funciones cognitivas (ENLEF). *Psicología desde el Caribe*, 35(3), 252-267.

Tesis

- Orozco Ospino, J. M. (2022). Propiedades psicométricas de la batería ENLEF y un estudio de la relación entre las habilidades cognitivas y académicas en niños/as de 4 a 7 años en una población de Colombia. Tesis doctoral. Universidad del Norte.

IDEA

Habilidad: lectura y escritura

Instrumento: Inventario de Ejecución Académica

Autores: Silvia Macotela, Patricia Bermúdez e Irma Castañeda

Año de publicación: 2003

Editorial: Universidad Nacional Autónoma de México

País: México

Fundamentos/finalidad: el IDEA es una herramienta que permite evaluar las habilidades de lectura, escritura y matemática requeridas para un desempeño adecuado en la escuela. Se fundamenta en los desarrollos teóricos y empíricos en el ámbito de la evaluación psicoeducativa y en la evaluación basada en el currículum.

Edad/grado de escolaridad: 1° a 3° grado (escuela primaria de México)

Cantidad de pruebas: 3

Características de las pruebas: el IDEA consta de tres instrumentos, cada uno de los cuales corresponde a las áreas evaluadas: lectura, escritura y matemática. A su vez, cada instrumento consta de tres sub-pruebas, una por cada año de escolaridad, con distintas subtareas. A continuación, se consignan las subtareas que evalúan lectura y escritura.

Lectura:

- Lectura oral: palabras, oraciones, texto; comprensión lectora (hay preguntas para responder de forma escrita y otras, de manera oral)
- Lectura en silencio: reconocimiento de palabras y oraciones; asociación de palabras y oraciones con su correlato pictórico

Escritura:

- Copia: números, palabras, oraciones, texto
- Dictado: números, palabras, oraciones, texto
- Redacción: oraciones y texto narrativo
- En las tres tareas de escritura se deben relacionar las palabras escritas, las oraciones y el texto (según corresponda) con dibujos que se presentan.

Tiempo total de administración: una hora para las tres áreas (lectura, escritura, matemática)

Modalidad de administración: individual

Análisis estadísticos: cuenta con medidas de validez y confiabilidad, así como con datos normativos obtenidos con población de México

Ámbito de aplicación: educativo

Publicaciones:

Artículos científicos

- Guevara Benítez, Y., López H., A., García V., G., Delgado S., U., Hermosillo G., Á. y Rugerio, J. P. (2008). Habilidades de lectura en primer grado en alumnos de estrato sociocultural bajo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(37), 573-597.

LEE

Habilidad: lectura y escritura

Instrumento: LEE: Test de lectura y escritura en español

Autores: Sylvia Defior Citoler, Liliana Fonseca, Bárbara Gottheil, Adriana Aldrey, Gracias Jiménez Fernández, María Pujals, Graciela Rosa, Francisca María Serrano Chica

Año de publicación: 2006

Editorial: Paidós

País: Argentina

Fundamentos/finalidad: en los últimos años se ha observado un incremento de las dificultades de lectura y escritura, y se ha planteado la necesidad de conocer más en profundidad qué aspectos específicos se ven alterados. En un contexto en el que pocos instrumentos locales permiten llegar a diagnósticos certeros, se desarrolló el Test Lee que, al considerar los procesos específicos implicados en la lectura y la escritura, permite detectar de modo preciso dónde está la dificultad. Después de un largo recorrido que implicó pruebas prepiloto y piloto, se llegó a la versión final de la Batería, con pruebas que valoran habilidades prelectoras, lectoras y de escritura, y que incluye ítems consistentes y discriminantes. La finalidad es evaluar los principales procesos implicados en la lectura y la escritura, haciendo referencia a los logros medios esperados por año escolar. También, detectar el tipo de error observado con el objetivo de precisar el diagnóstico e implementar un adecuado plan de rehabilitación.

Edad/grado de escolaridad: 1º a 4º grado de escuela primaria (cinco a nueve años)

Cantidad de pruebas: 9 (dos complementarias y siete de evaluación general)

Características de las pruebas:

- Segmentación fonémica (prueba complementaria)
- Lectura de letras (prueba complementaria)
- Lectura de palabras
- Lectura de pseudopalabras
- Comprensión de palabras y frases
- Frases
- Familia de palabras
- Preguntas
- Completar
- Prosodia
- Comprensión de textos
- Lectura de palabras
- Lectura de pseudopalabras

Tiempo total de administración: aproximadamente 50 minutos sin considerar las pruebas complementarias (segmentación fonémica y lectura de letras). Si se decidiera tomar completa, se recomienda hacerlo en dos sesiones.

Modalidad de administración: individual

Análisis estadísticos: datos normativos. Propiedades psicométricas. Validez convergente y discriminante.

Ámbito de aplicación: clínico y educativo

Publicaciones:

Adaptaciones/Estudios psicométricos

- Carpio Brenes, M. D. L. Á. y Méndez Chacón, E. (2016). Validación de contenido léxico de los textos para la comprensión lectora del Test de Lectura y Escritura en Español (LEE) para su aplicación en Costa Rica. *Actualidades Investigativas en Educación*, 16(2), 74-102.

Artículos científicos

- González-Valenzuela, M. J., López-Montiel, D., Díaz-Giráldez, F. y Martín-Ruiz, I. (2023). Word Writing and Cognitive Predictors in Spanish at the Age of Seven. *International Journal of Early Childhood*, 1-20.
- González-Valenzuela, M. J., López-Montiel, D., Chebaani, F., Cobos-Cali, M., Piedra-Martínez, E. y Martín-Ruiz, I. (2023). Predictors of word and pseudoword reading in languages with different orthographic consistency. *Journal of Psycholinguistic Research*, 52(1), 307-330.
- Camarillo Salazar, B. F., Silva Maceda, G. y Romero Contreras, S. (2021). El Modelo Simple de Lectura en la identificación de dificultades lectoras en educación primaria. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 47(3), 343-357.
- De la Calle Cabrera, A.M., Guzmán-Simón, F. y García-Jiménez, E. (2019). Los precursores cognitivos tempranos de la lectura inicial: un modelo de aprendizaje en niños de 6 a 8 años. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 345-361.
- Morente Martínez, M. P. (2018). App Dytective para la detección de las dificultades lectoras: ¿Es efectiva para la identificación de la dislexia? *Publicaciones didácticas*, 93, 616-637.
- Carpio-Brenes, M. D. L. Á. (2017). Adquisición de la lectura experta en estudiantes costarricenses mediante las estrategias pictofónicas. *Revista Electrónica Educare*, 21(1), 1-20.
- Fumagalli, J. C., Barreyro, J. P. y Jaichenco, V. I. (2017). Reading fluency in children: which are the underlying abilities? Fluidez lectora en niños: cuáles son las habilidades subyacentes. *Ocnos*, 16(1), 50-61.
- Silva-Maceda, G. y Romero-Contreras, S. (2017). Leer rápido no siempre es igual a comprender: Examinando la relación entre velocidad y comprensión. *Revista Costarricense de psicología*, 36(2), 123-144.
- Ferroni, M., Diuk, B. y Mena, M. (2016). Desarrollo de la lectura y la escritura de palabras con ortografía compleja: sus predictores. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 34(2), 253-271.
- Nigro, L., Jiménez-Fernández, G., Simpson, I. C. y Defior, S. (2015). Implicit learning of written regularities and its relation to literacy acquisition in a shallow orthography. *Journal of Psycholinguistic Research*, 44, 571-585.
- Querejeta, M., Piacente, T., Guerrero Ortiz-Hernán, B. y Alva Canto, E. A. (2013). La separación entre palabras en la escritura de niños que inician la escolaridad primaria. *Interdisciplinaria*, 30(1), 45-64.

MABEL

Habilidad: lectura y escritura

Instrumento: Batería MABEL (*Multilanguage Assessment Battery of Early Literacy*)

Autores: M. Caravolas, M. Mikulajová, S. Defior, y G. Seidlová Málková

Año de publicación: 2019

Editorial: Universidad de Bangor

País: España

Fundamentos/finalidad: elucidar los predictores claves del desarrollo de la literacidad de los niños, desde preescolar a 2º grado de educación primaria, en el ámbito cognitivo, lingüístico y ambiental

Edad/grado de escolaridad: cinco años, 1º y 2º de educación primaria

Cantidad de pruebas: 15

Características de las pruebas:

- Omisión del fonema
- Aislamiento de fonemas
- Síntesis de fonemas
- Escritura de palabras básicas
- Escritura de palabras graduadas
- 1 minuto de lectura de palabras
- 1 minuto de lectura de pseudopalabras
- Escritura de pseudopalabras
- Emparejamiento palabra-dibujo
- Denominación rápida automatizada (RAN) – Colores

- Denominación rápida automatizada (RAN) – Objetos
- Denominación rápida automatizada (RAN) – Dígitos
- Denominación rápida automatizada (RAN) – Letras
- Conocimiento de letras – Sonido y Nombre
- Prueba escritura de letras

Tiempo total de administración: no se consigna

Modalidad de administración: no se consigna

Análisis estadísticos: no se reporta

Ámbito de aplicación: educativo

Publicaciones:

Artículos científicos

- Caravolas, M., Lervåg, A., Mikulajová, M., Defior, S., Seidlová-Málková, G. y Hulme, C. (2019). A cross-linguistic, longitudinal study of the foundations of decoding and reading comprehension ability. *Scientific Studies of Reading*, 23(5), 386-402.
- Caravolas, M., Lervåg, A., Defior, S., Seidlová Málková, G. y Hulme, C. (2013). Different patterns, but equivalent predictors, of growth in reading in consistent and inconsistent orthographies. *Psychological science*, 24(8), 1398-1407.
- Caravolas, M., Lervåg, A., Mousikou, P., Efrim, C., Litavský, M., Onochie-Quintanilla, E., ... y Hulme, C. (2012). Common patterns of prediction of literacy development in different alphabetic orthographies. *Psychological science*, 23(6), 678-686.

Tesis

- Onochie-Quintanilla, E. (2016). Cognitive precursors to reading skill acquisition in Spanish. *Tesis doctoral*. Universidad de Granada, España.
- Salas, N. (2013). Early development of text writing in two contrasting orthographies: English and Spanish. *Tesis doctoral*. Universidad de Bangor, Reino Unido.

PAI

Habilidad: lectura y escritura

Instrumento: PAI - Prueba de Alfabetización Inicial

Autores: Malva Villalón y Andrea Rolla

Año de publicación: 2000

Editorial: Pontificia Universidad Católica de Chile

País: Chile

Fundamentos/finalidad: diversos estudios han permitido establecer que existen diferencias significativas en los progresos alcanzados por los niños en el proceso de alfabetización emergente, y que estas diferencias influyen significativamente en el aprendizaje de la lectura y la escritura, en el contexto escolar. Así, la Prueba de Alfabetización Inicial evalúa aspectos que la investigación ha identificado como componentes fundamentales en el proceso de adquisición de la lectura y la escritura. La finalidad es identificar el nivel de desarrollo de diversas destrezas precursoras de la alfabetización inicial para contribuir a un mejor diagnóstico y una planificación más ajustada de las estrategias pedagógicas según las necesidades de aprendizaje de los alumnos en la transición de nivel inicial a escuela primaria.

Edad/grado de escolaridad: último año de nivel inicial y 1º grado (escuela primaria de Chile)

Cantidad de pruebas: 5

Características de las pruebas:

- Conciencia fonológica
- Conciencia de lo impreso: consta de diversos ítems que contienen palabras, frases, números, símbolos, dibujos. A partir de las instrucciones proporcionadas por el evaluador, se debe seleccionar una opción.
- Conocimiento del alfabeto: se evalúa a partir de tarjetas, cada una con una letra en minúscula. Se acepta como correcto el sonido de la letra, el nombre o una palabra que empiece con la letra señalada.

- Lectura: consiste en identificar la palabra (entre un conjunto de opciones) que corresponde a un dibujo dado y el dibujo (entre un conjunto de opciones) que corresponde a una palabra dada.
- Escritura: incluye un dictado de palabras y frases. Además, hay dos ítems de expresión escrita. En un caso, se solicita escribir una frase y luego leerla en voz alta; en el otro, se solicita la elaboración de una frase relacionada con el dibujo de un animal.

Tiempo total de administración: 30 minutos

Modalidad de administración: individual o colectiva en pequeños grupos (a excepción de la subprueba de conocimiento del alfabeto, que debe administrarse individualmente)

Análisis estadísticos: medidas de validez y confiabilidad y datos normativos para población peruana

Ámbito de aplicación: educativo

Publicaciones:

Artículos científicos

- Bravo-Valdivieso, L., Villalón, M. y Orellana, E. (2006). Predictibilidad del rendimiento en la lectura: una investigación de seguimiento entre primer y tercer año. *Revista latinoamericana de psicología*, 38(1), 9-20.
- Pino, M. y Bravo, L. (2005). La memoria visual como predictor del aprendizaje de la lectura. *Psykhé (Santiago)*, 14(1), 47-53.

Tesis

- Bonilla, F., Botteri, A. y Vílchez, A. (2013). Validación de la Prueba de Alfabetización Inicial (PAI) en instituciones educativas públicas y privadas pertenecientes a la UGEL N° 07. *Tesis de Maestría*. Pontificia Universidad Católica del Perú.

PROCOFLE

Habilidad: lectura y escritura

Instrumento: Programa Colaborativo para la Fluidez en la Lectura y la Escritura

Autores: Soledad González-Pumariega y Luis Castejón Fernández

Año de publicación: 2017

Editorial: Universidad de Oviedo – Centro UNESCO Principado de Asturias

País: España

Fundamentos/finalidad: el PROCOFLE constituye un medio para facilitar la identificación y eliminación de barreras para el aprendizaje de la fluidez en lectura y escritura en 2° grado de escuela primaria. Se basa en evidencias del aprendizaje del lenguaje escrito, sobre las cuales establece procedimientos para identificar el nivel lector y escritor de los estudiantes, y para resolver las dificultades de enseñanza que refieren los docentes. Los resultados obtenidos en las pruebas que componen el PROCOFLE permiten conocer en qué nivel se encuentra cada estudiante (nivel de riesgo, nivel emergente y nivel establecido) y diseñar propuestas de intervención.

Edad/grado de escolaridad: 2° grado (escuela primaria de España)

Cantidad de pruebas: 8

Características de las pruebas:

- Lectura de palabras de alta frecuencia cortas
- Lectura de palabras de baja frecuencia largas
- Lectura de pseudopalabras que contienen grafemas dependientes de contexto
- Lectura de oraciones enunciativas, exclamativas e interrogativas
- Comprensión lectora: incluye preguntas literales inferenciales relativas a las oraciones previamente leídas.
- Escritura al dictado de pseudopalabras
- Escritura al dictado de oraciones
- Escritura de narración

Tiempo total de administración: no se consigna

Modalidad de administración: individual

Análisis estadísticos: no se informan

Ámbito de aplicación: educativo

Publicaciones:

Artículos científicos

- Castejón, L. A., González Pumariega, S. y Cuetos, A. (2019). Enseñar fluidez lectora en el aula: de la investigación a la práctica. *Ocnos: revista de estudios sobre lectura*, 18(2), 75-84.

PROLEXIA

Habilidad: lectura y escritura

Instrumento: Prolexia. Diagnóstico y Detección temprana de la Dislexia

Autores: Fernando Cuetos, David Arribas, Paz Suárez-Coalla y Cristina Martínez-García

Año de publicación: 2020

Editorial: TEA Ediciones

País: España

Fundamentos/finalidad: evalúa las principales capacidades cognitivas que suelen estar afectadas en las personas con dislexia, aumentando de esta forma las probabilidades de un diagnóstico correcto de dislexia.

Edad/grado de escolaridad: batería de detección temprana (de 4 a 6 años) / Batería diagnóstica (de 7 a 70 años)

Cantidad de pruebas: 6 (batería de detección temprana) / 12 (batería diagnóstica)

Características de las pruebas:

Versión detección temprana

- Señalar el diferente
- ¿Cuál de tres palabras termina diferente?
- Número de sílabas
- ¿Cuántas sílabas tiene una palabra?
- Repetición de pseudopalabras
- Dígitos
- RAN colores
- Denominar una serie de cuatro colores diferentes en un tiempo límite.
- RAN objetos
- Denominar una serie de cuatro objetos diferentes en un tiempo límite.

Versión diagnóstica

- Omisión de sílaba
- 10 palabras con distinta cantidad de sílabas
- Sustitución de fonema
- 10 palabras de dos sílabas
- Inversión de sílaba
- 10 palabras de dos sílabas
- Deletreo de palabras
- 10 palabras de longitud creciente
- Deletreo de pseudopalabras
- 10 pseudopalabras de longitud creciente
- Dígitos

- 10 series de dos a 11 dígitos
- Lectura de palabras
- 20 palabras de longitud creciente
- Lectura de pseudopalabras
- 20 pseudopalabras de longitud creciente
- Dictado de palabras
- 12 palabras de dos y tres sílabas
- Dictado de pseudopalabras
- 12 pseudopalabras de entre una y tres sílabas
- RAN colores
- 36 recuadros de seis colores distintos para denominar
- RAN objetos
- Seis objetos diferentes repetidos seis veces para denominar

Tiempo total de administración: 30 minutos aproximadamente

Modalidad de administración: individual

Análisis estadísticos: estudios psicométricos y datos normativos

Ámbito de aplicación: clínico /educativo

Publicaciones:

Artículos científicos

- Gutiérrez-Fresheda, R. y Pozo Rico, T. (2022). Diseño y validación de una escala para la identificación de la dislexia al inicio de la Educación Primaria. *Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura*. 2022, 21(2), 1-16.

Tesis

- Chérigo Jaén, A. Y. (2021). Influencia del contexto socioeconómico en el desarrollo de los precursores psicolingüísticos de la lectura de los estudiantes de la Región Metropolitana de Panamá. *Tesis de grado*.
- Vega Harwood, M. (2022). Niños españoles con dislexia ante lectura-escritura en inglés: frecuencia léxica o consistencia ortográfica. *Tesis de grado*.

TALE

Habilidad: lectura y escritura

Instrumento: Test de Análisis de la Lectoescritura

Autores: José Toro y Montserrat Cervera

Año de publicación: 1980

Editorial: TEA Ediciones

País: España

Fundamentos/finalidad: TALE es un instrumento que tiene como fin determinar los niveles generales de la lectura y escritura de cualquier niño en un momento dado de su aprendizaje. Fue diseñado con fines de asistencia, enseñanza e investigación y permite valorar de manera cualitativa y cuantitativa la lectura y la escritura. El TALE permite identificar a los estudiantes con retrasos o avances en el dominio de estas habilidades y facilita el diseño de planes y programas de intervención educativa. Luego de sucesivas reediciones, el instrumento fue revisado y republicado con la denominación EMLE: TALE-2000.

Edad/grado de escolaridad: 1º a 4º grado (escuela primaria de España)

Cantidad de pruebas: 8

Características de las pruebas: comprende dos partes (Lectura y Escritura) cada una de las cuales está integrada por varias subpruebas

Lectura:

- Lectura de letras: incluye todas las letras del alfabeto en imprenta minúscula y mayúscula, así como cursiva
- Lectura de sílabas: incluye 20 sílabas de distinta complejidad estructural
- Lectura de palabras y pseudopalabras: consta de 50 estímulos, de los cuales seis carecen de significado
- Lectura en voz alta de texto: hay distintos textos de acuerdo con el curso escolar
- Comprensión lectora

Escritura:

- Copia: consta de 15 sílabas, 15 palabras y tres frases en orden de complejidad creciente
- Escritura al dictado de texto
- Escritura espontánea

Tiempo total de administración: no se consigna

Modalidad de administración: individual

Análisis estadísticos: datos normativos obtenidos con población española. En su versión más reciente (EMLE TALE-2000), cuenta con medidas de validez y confiabilidad.

Ámbito de aplicación: clínico y educativo

Publicaciones:

Artículos científicos

- Areces, D., Pérez, C. R., González-Castro, P., García, T., & Cueli, M. (2017). Naming Speed and its effect on attentional variables and reading errors depending on the diagnosis. *Anales de Psicología*, 33(2), 301.

Fluidez de denominación

RAN

Habilidad: fluidez de denominación

Instrumento: *Rapid Automatized Naming (RAN)*

Autores: Maryanne Wolf y Martha Bridge Denckla

Año de publicación: 2005

Editorial: PRO-ED

País: Estados Unidos

Fundamentos/finalidad: el test cuenta con numerosas evidencias clínicas y de investigaciones en Estados Unidos, Canadá, Europa, Israel, Asia y Australia que han indagado sobre la relación entre la velocidad de procesamiento y la lectura. En este sentido, es útil como posible predictor de dificultades en la lectura y como discriminador entre buenos y malos lectores. La finalidad es evaluar la velocidad de acceso al léxico, es decir, la habilidad para reconocer estímulos visuales (letras, colores, números, dibujos de objetos) y denominarlos con precisión y rapidez.

Edad/grado de escolaridad: de 5 a 18 años

Cantidad de pruebas: 4

Características de las pruebas: el test consta de cuatro subtareas de denominación automatizada rápida. Cada subtarea incluye letras, números, colores y objetos respectivamente. En cada una, se presentan cinco estímulos de alta frecuencia que se repiten de manera aleatoria a lo largo de cinco filas, diez veces en total. Por consiguiente, en cada subtarea se deben denominar 50 ítems tan rápido como sea posible. Se mide la cantidad de tiempo de denominación de todos los estímulos en cada caso.

Tiempo total de administración: entre 5 y 10 minutos

Modalidad de administración: individual

Análisis estadísticos: medidas de validez y confiabilidad, datos normativos para Estados Unidos. En el ámbito hispanohablante, en las investigaciones en general se realizan adaptaciones del RAN original e incluso se utilizan versiones similares diseñadas *ad hoc*.

Ámbito de aplicación: clínico

Publicaciones:

Artículos científicos

- Aguilar Villagrán, M., Navarro Guzmán, J. I., Jiménez, I. M., Cuevas, C. A., Consejero, E. M. y Olivier, P. R. (2010). Velocidad de nombrar y conciencia fonológica en el aprendizaje inicial de la lectura. *Psicothema*, 22(3), 436-442.
- Areces, D., Pérez, C. R., González-Castro, P., García, T. y Cueli, M. (2017). La velocidad de denominación y su efecto en variables atencionales y errores de lectoescritura en función del diagnóstico. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 33(2), 301-310.
- De la Calle Cabrera, A.M., Guzmán-Simón, F. y García-Jiménez, E. (2019). Los precursores cognitivos tempranos de la lectura inicial: un modelo de aprendizaje en niños de 6 a 8 años. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 345-361.
- Ferroni, M. V., Diuk, B. y Mena, M. (2016). Desarrollo de la lectura y la escritura de palabras con ortografía compleja: sus predictores. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 34(2), 253-271.
- Fumagalli, J., Barreyro, J. P. y Jaichenco, V. (2017). Fluidez lectora en niños: cuáles son las habilidades subyacentes. *Ocnos. Revista de estudios sobre lectura*, 16(1), 50-61.
- Giménez, A., Bordoy, S., Sánchez, A., López-Zamora, M., Sopena, J. M. y Luque, J. L. (2021). A supplemental computer-assisted intervention programme to prevent early reading difficulties in Spanish learners: A stratified random control trial. *Journal of Computer Assisted Learning*, 37(2), 510-520.
- Gómez-Velázquez, F. R., González-Garrido, A. A., Zarabozo, D. y Amano, M. (2010). La velocidad de denominación de letras: el mejor predictor temprano del desarrollo lector en español. *Revista mexicana de investigación educativa*, 15(46), 823-847.
- López-Escribano, C., De Juan, M. R. E., Gómez-Veiga, I. y García-Madruga, J. A. (2013). A predictive study of reading comprehension in third-grade Spanish students. *Psicothema*, 25(2), 199-205.

TVD

Habilidad: fluidez de denominación

Instrumento: Test de Velocidad de Denominación (TVD)

Autores: Alberto L. Fernández y Luciana Lamas

Año de publicación: 2018

Editorial: Neuropsicología Latinoamericana (SLAN)

País: Argentina

Fundamentos/finalidad: la velocidad de denominación es un índice muy sensible de la habilidad para aprender a leer. Diversas investigaciones han mostrado que las pruebas de denominación automatizada rápida pueden predecir la habilidad de lectura de niños en diferentes lenguas, como inglés, español, francés, portugués, finlandés, árabe, chino, checo y eslovaco, entre otras. El test de denominación rápida más reconocido mundialmente es el *Rapid Automated Naming* (RAN) de Wolf y Denckla (2005); sin embargo, para su correcto uso con población hispanohablante, se requiere realizar adaptaciones que atiendan las particularidades del español. En este sentido, el TVD fue específicamente diseñado para niños hispanohablantes. La finalidad es la identificación temprana de niños en riesgo de desarrollar dislexia.

Edad/grado de escolaridad: nivel inicial (salas de 4 y 5) y 1º, 2º y 3º grado (escuela primaria de Argentina)

Cantidad de pruebas: 1

Características de las pruebas: el TVD consiste en nombrar 50 estímulos visuales lo más rápido posible. Los estímulos se presentan en una lámina que contiene cinco filas de 10 estímulos cada una. Los estímulos consisten en cinco dibujos (casa, caballo, conejo, cuchillo, mesa) que se repiten 10 veces cada uno de manera aleatoria. Se registra el tiempo que toma denominar todos los estímulos y el número de errores cometidos.

Tiempo total de administración: lo que tarde el/la estudiante en nombrar los 50 estímulos visuales

Modalidad de administración: individual

Análisis estadísticos: medidas de validez, confiabilidad y datos normativos para Argentina

Ámbito de aplicación: clínico

Publicaciones:

Artículos científicos

- Fernández, A. L y Lamas, L. F. (2018). Elaboración del Test de Velocidad de Denominación para niños hispanohablantes: propiedades psicométricas y datos normativos. *Neuropsicología Latinoamericana*, 10(2).
- Fernández, A. L., Vaimann, M., Bailone, J. y Leite, G. R. (2020). Test de Velocidad de Denominación para niños hispanohablantes: datos normativos para escuelas públicas. *Neuropsicología Latinoamericana*, 12(2).
- López, J. P. (2020). Errores en lectura oral, velocidad lectora y velocidad de denominación en niños con TDAH-dislexia, dislexia y desarrollo normolector. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(2), 139-152.

