

Controversia entre madurez lectora y enseñanza precoz de la lectura. Revisión histórica y propuestas actuales

Pilar Sellés*, Tomás Martínez** y Eduardo Vidal-Abarca**

*Universidad Católica de Valencia (España) y ** Universidad de Valencia (España)

El trabajo, en un primer momento, plantea una revisión histórica del concepto "madurez lectora". Se establecen cuatro etapas diferenciadas hasta llegar a la actual concepción, en la que se considera fundamental para la adquisición exitosa de la lectura el desarrollo de una serie de habilidades previas. Posteriormente se delimitan las habilidades cuyo correcto desarrollo pueden favorecer la adquisición de la lectura y se realiza una reflexión sobre cuál es el momento idóneo para empezar con su enseñanza. Por último, se presenta la *Batería de Inicio a la Lectura* (BIL 3-6), que recoge dichas habilidades y que está diseñada con el fin de averiguar si los niños están realmente preparados para este aprendizaje, permitiendo además determinar las áreas en las que sería necesario intervenir para prevenir posibles dificultades lectoras. El trabajo, aunque se centra en las variables individuales, no deja de tener en cuenta la importancia del contexto social.

Palabras clave: Madurez lectora, enseñanza de la lectura, evaluación, test, predicción.

Controversy between reading readiness and early teaching of reading. Historical review and current proposals. This work, at first, presents a historical review of the concept of "reading readiness." Four distinct stages are established in order to reach the current definition of the term. In this approach the development of a series of prerequisite skills is deemed essential to the successful acquisition of reading. Next, the skills which can facilitate the correct acquisition of reading are defined, with further reflection on which is the right time to start teaching reading. Finally, the Reading-Readiness Battery (*Batería de Inicio a la Lectura*, BIL 3-6) is presented. This battery includes these skills and is designed to help to determine when children are really ready for this learning situation. Moreover, it also allows to detect areas where it would be possible to work to prevent reading difficulties. This study focuses the individual variables but without forgetting the importance of social context.

Keywords: Reading readiness, emergent literacy, evaluation, test, prediction.

Introducción

Aunque en la actualidad en España se considera que el aprendizaje de la lectura, en sentido estricto, debe introducirse en tercero de Educación Infantil, lo cierto es que en los últimos años se observa una tendencia a adelantar la enseñanza de la lectura a cursos anterior-

es y a edades muy tempranas, generando este hecho un importante debate sobre la cuestión de si es conveniente o no adelantar el inicio de este aprendizaje. Ante tal situación surge la duda de cuándo es el momento oportuno para empezar a aprender a leer y evitar en lo posible que los niños generen frustración y desinterés hacia esta tarea.

Con la finalidad de arrojar algo de luz sobre esta polémica se puede encontrar dentro del ámbito de la lectura una línea de investigación relacionada con el inicio del aprendizaje de la misma. Cuestiones como qué habi-

Fecha de recepción: 06/07/2011 • Fecha de aceptación: 17/07/2012
Correspondencia: Pilar Sellés Nohales.
Facultad de Psicología, Universidad Católica de Valencia.
C/ Guillem de Castro, 94. Valencia (España).
Correo-e: pilar.selles@ucv.es.

lidades deben tenerse adquiridas para poder aprender a leer de forma eficaz, cuál es el momento adecuado para comenzar la instrucción, o si la intervención en estas habilidades mejora la adquisición de la lectura, son propias de esta área tradicionalmente denominada *madurez lectora*.

En los últimos años varios términos han sido usados para referirse al concepto de madurez lectora como el de *prelectura* (pre-reading) o el de *inicio a la alfabetización* (emergent literacy, early literacy), aunque el término mayoritariamente usado ha sido el de *preparación a la lectura* o *inicio a la lectura* (reading readiness). Este concepto a su vez ha sido descrito de varias maneras por los diferentes teóricos del área. Se parte del término que en 1925 Dowing utilizara en el "Report of the National Committee on Reading readiness", en el que queda definido como el momento óptimo o idóneo de desarrollo en que cada niño individualmente puede (al poseer todos los requisitos necesarios) aprender a leer con facilidad, sin tensión emocional y con provecho. Para Dechant (1991) es el momento en que la lectura es fácil de enseñar: un punto en el tiempo en que el niño está listo para aprender a leer más eficientemente. Para Clay (1992), madurez lectora o preparación a la lectura es un periodo de transición que dura varios meses desde que el niño cambia de ser un no lector a ser un lector principiante.

De la misma manera que hay diferentes posturas en la interpretación del término, el concepto tradicional de madurez lectora como "momento óptimo" ha cambiado a lo largo de los años, pudiéndose delimitar una serie de etapas en la concepción del mismo.

Primera etapa: "Enfoque perceptivo-motor"

En un primer momento, desde los años 1930 a 1960 aproximadamente, se entendía el concepto de madurez lectora como el "momento óptimo para iniciar el proceso de la lectura". Para autores como Gesell (1940) el peso del aprendizaje recaía en los factores innatos y de madurez interna, por lo que la lectura no era sino el ejercicio de una función ya formada y existía el grave riesgo de acelerarla, siendo necesario esperar a que esta función madurase.

Se consideraba que para que un niño pudiera empezar el aprendizaje de la lectura debía tener desarrollados una serie de procesos cognitivos, especialmente de percepción visual y orientación espacio-temporal (discriminación de formas, reproducción de modelos, ejercicios de coordinación viso-motora, memoria visual, etc.). Por ello, la labor del profesor era entrenar a sus alumnos en estos procesos para que pudieran enfrentarse con éxito a esta tarea. Representantes de esta época son autores como Filho (1960) e Inizan (1976) y sus test predictivos de la madurez lectora.

Segunda etapa: "Aprendizaje precoz de la lectura"

Sin embargo, en las décadas de los sesenta y setenta, fueron muchos los estudios que evidenciaron de forma experimental que los buenos y malos lectores no diferían en el nivel de adquisición de ese tipo de habilidades neuroperceptivo-motoras (Alegría, 1984; Benvenuty, 1982; Huerta y Matamala, 1989; Rozin, Poritsky, y Sotsky, 1971; Vellutino, 1981).

Las investigaciones de esta segunda etapa fueron de corte experimental con el fin de determinar los factores relacionados con la adquisición de la lectura. Así por ejemplo, Huerta y Matamala (1989) separan a los alumnos con graves deficiencias lectoras del grupo con buen nivel lector, midiendo las diferencias de los dos grupos en el nivel de percepción visual con las pruebas de la escala *Frosting*. Tras este estudio los autores concluyeron que en ninguna de las habilidades relacionadas con las funciones perceptivo-visuales, medidas en la prueba *Frosting*, los malos lectores puntuaban por debajo de los buenos. De la misma manera, Jiménez y Artilles (1990) pusieron en evidencia la ineficacia de estas baterías comprobando que los factores psicomotores tenían un valor predictivo casi nulo sobre la lectura. Así, en la década de los sesenta y setenta se demostró que las habilidades perceptivo-motoras no pronosticaban el éxito lector y dejaron de ser consideradas desde entonces como determinantes en el inicio del aprendizaje de la lectura (Buisán, 1985; Machuca, 1995).

A su vez, las investigaciones de los psicólogos cognitivos desmontaron la concepción del desarrollo inmutable del niño, poniendo en entredicho el papel tradicional de la maduración. Desde esta concepción, los niños poseen un deseo de aprender y aprenden fácilmente si se les coloca en un medio pedagógico suficientemente rico y estimulante que les permita ejercer su actividad y vivir múltiples experiencias personales. Una vez transcurrido el “periodo sensible” de sus primeros años, los niños no tendrán nunca más la facilidad natural para aprender (Cohen, 1982).

Tercera etapa: “Enfoque psicolingüístico”

A finales de los setenta y ochenta, se siguen rechazando las teorías perceptivas de la primera etapa, pero se identifican otras causas del fracaso lector y se sitúa el problema en las deficiencias del propio lenguaje del niño, concretamente en dificultades para convertir los grafismos de la escritura en unidades fonológicas (Ellis, 1981; Vellutino, 1979).

Diversas investigaciones (Bryant y Bradley, 1983; Huerta y Matamala, 1989; Liberman, 1977; Sebastián y Mandonado, 1984; Vellutino, 1979) parten de la idea de que la lectura tiene una estrecha relación con el lenguaje oral y demuestran que existen ciertas variables que están muy relacionadas con el éxito en la lectura, como son la competencia lingüística, tener conocimiento de las funciones de la lectura, entender la relación entre lenguaje oral y escrito, el entrenamiento en habilidades metalingüísticas y la capacidad para segmentar las palabras en sus diferentes unidades.

Se considera que aprender a leer consiste en desarrollar una vía de acceso a los conocimientos lingüísticos a partir de la representación escrita de la lengua (Alegría y Morais, 1989). Son, por tanto, los mecanismos que permiten establecer el contacto entre lo escrito y las competencias lingüísticas del individuo lo que debe ser explicado en el estudio de la adquisición de la habilidad lectora, desde un planteamiento psicológico (Carrillo y Marín, 1996). Por consiguiente, hablar sobre la lengua escrita desde el enfoque psicolingüístico es hablar de su relación con el lenguaje oral, percibiéndose el estudio del lenguaje es-

crito como un proceso de construcción sociocultural que se realiza a partir de experiencias lingüísticas y metalingüísticas (Arnaiz, Castejón, y Ruiz, 2002).

Cuarta etapa: “Importancia de las habilidades relacionadas con el inicio de la lectura”

Finalmente, en las últimas investigaciones sobre la temática se observa una tendencia: sin dejar de lado el enfoque psicolingüístico, se vuelve a dar gran importancia a la intervención temprana, surgiendo conceptos como “preparación a la lectura” o “alfabetización emergente”. Autores como Foorman, Breier, y Fletcher (2003) demuestran la importancia de enseñar lo antes posible la lectura, o como Al Otaiba y Fuchs (2002) que plantean que el objetivo de la educación preescolar es proponer experiencias que hagan de la lectura un proceso automático y facilitar el desarrollo de los sistemas neuronales responsables de leer con fluidez. D’Arcangelo (2003) concluye que el momento oportuno para empezar el aprendizaje de la lectura es Educación Infantil, de los 4 a los 6 años. En la misma línea encontramos el trabajo de Florez-Romero y Arias-Velandia (2009).

Desde este punto de vista, el enfoque psicolingüístico sigue estando presente y para todos estos autores es importante desarrollar un buen nivel de lenguaje y promover la sensibilidad al sonido, por ejemplo con la rima y la aliteración, e incluir en la programación de la lectura algunos requisitos previos, como el conocimiento fonológico, antes de introducir las tareas propias de la lecto-escritura. Se considera fundamental identificar tempranamente a los estudiantes que pudieran tener problemas en el acceso a la lectura como forma de prevenir el fracaso lector.

De esta forma, en la actualidad se confirma el abandono del concepto de “madurez lectora”, ya que este término parece implicar que el aprendizaje de la lectura aparece de manera “natural” cuando la persona está preparada o “madura” para adquirirla, cuando lo que ha quedado demostrado es que el aprendizaje de la lectura requiere de una instrucción sistemática e intencional. Así, en este momento la investigación se dirige más bien a determi-

nar las variables predictoras del éxito en el aprendizaje de la lectura, más que a determinar antecedentes madurativos.

¿Cuál es el momento idóneo para iniciarse en la lectura?

Aunque el concepto de “madurez lectora” actualmente está en desuso, el interés por saber cuál es el momento en que los alumnos están preparados para afrontar con éxito el aprendizaje de la lectura sigue estando enormemente presente. Este interés se debe principalmente a la necesidad de responder a la cuestión “¿cuándo debemos enseñar a leer a un niño?” o lo que es lo mismo “¿cuál es el mejor momento para iniciar la enseñanza de la lectura?” y por tanto “¿qué requisitos debe reunir el niño para afrontar esta tarea con éxito?” (Gallego, 2006).

En este sentido se pueden plantear dos posturas contrapuestas sobre el momento idóneo de adquisición de la lectura: por una parte considerar que hay que esperar a que el niño esté preparado para leer (con un suficiente nivel de maduración biológica), y por otra animar a que el contacto con la lectura ocurra lo más tempranamente posible.

En la primera concepción se parte de la idea de que no es conveniente considerar la aptitud para aprender a leer como algo independiente de las características psicológicas y biológicas del niño. Los defensores de esta postura de “madurez lectora” opinan que no se debería considerar la enseñanza de la lecto-escritura como algo ajeno a la expresión de otros aprendizajes necesarios para el desarrollo global del niño. Son varios los autores que atribuyen consecuencias negativas al hecho de comenzar a leer antes de estar preparado: enseñar a leer demasiado pronto puede provocar ansiedad ante esta tarea y esto desembocar en falta de motivación e incluso rechazo por la lectura. Además, esta ansiedad puede llegar a generalizarse a otras actividades y aprendizajes. Al enseñar a leer se debe tener en cuenta la exigente preparación que el proceso requiere para lograr el éxito final, puesto que en caso contrario puede originarse fallos de diferentes

tipos y problemas asociados (Molina, 1988; Muchielli, 1985; Nieto, 1975).

Por otra parte se encuentra la perspectiva contraria, la que considera que no existe un momento óptimo en el aprendizaje de la lectura y que se puede dar un aprendizaje “precoz” de la misma, entendiendo “precoz” como previo a una madurez cognitiva básica, el periodo de dos a cuatro años. Lebrero y Lebrero (1995), recogen las principales justificaciones neurobiológicas a esta postura: el cerebro es más receptivo a los dos años que a los seis; el cerebro tiene muchas zonas sin potenciar y que con estimulación pueden desarrollarse al máximo; esta estimulación moviliza los circuitos nerviosos y desarrolla al niño; cualquier niño puede adquirir habilidades mediante la experiencia y la repetición; la estimulación precoz es positiva en todos los ámbitos posibles y todo se puede enseñar en cualquier etapa del desarrollo (Bruner 1968, Doman 1978).

Se trata de una posición extrema en la que algunos autores llegan a afirmar que, debido a la curiosidad natural de los niños, están preparados para extraer información de la página impresa tan pronto como tienen oportunidad de mirar cualquier libro y escuchar leer a alguien. Es este sentido, los criterios más importantes relacionados con la preparación a la lectura son el interés del niño y la disponibilidad de modelos y materiales de lectura (Baghban, 1990; Cohen, 1982). Más recientemente autores como Alegría (2006) también defienden un inicio temprano de la lectura. Los recursos de orden superior necesarios para comprender un texto se desarrollan leyendo, por lo que lo importante es la posesión cuanto antes del código alfabético que permita leer al niño de forma autónoma, que mejore el funcionamiento del sistema de procesamiento de las palabras y que enriquezca los conocimientos lingüísticos y generales del lector (Stanovich, 1986).

Desde nuestro punto de vista ambas posturas, aunque contrapuestas, pueden llegar a encontrarse. El peligro está tanto en esperar como en forzar el aprendizaje. No es conveniente esperar cuando el niño ya tiene adquirida la capacidad de aprender a leer. Posponer

la experiencia de la lectura tiene efectos a largo plazo sobre el nivel y las capacidades lectoras que el niño desarrollará en el futuro (Cohen, 1982). Del mismo modo, si se fuerza y se plantea demasiado pronto la adquisición de la lectura, dificultaremos su adquisición, afectará a la autoestima y expectativas del niño y generará en definitiva una actitud de rechazo hacia este tipo de actividades (Muchielli, 1985). Por tanto, debería buscarse el momento óptimo en que el aprendizaje se adquiera eficientemente, lo más temprano posible para cada individuo. En este sentido, es fundamental que el niño antes de iniciarse en la lectura, haya adquirido las habilidades básicas que le predisponga a un aprendizaje exitoso. Todo ello sin dejar de considerar que cuanto antes se dé este aprendizaje mejor será para el desarrollo posterior del niño, siendo conveniente actuar de forma temprana cuando el cerebro es más plástico.

Asegurarse de que todos los niños que se inician en la lectura estén preparados y dispongan de esas habilidades que facilitan el éxito lector, es también facilitar que los niños accedan al conocimiento de la lengua escrita en condiciones de equidad (Ferreiro, 2002). Una garantía del acceso en igualdad de condiciones al aprendizaje de la lectura es la intervención temprana en el fortalecimiento de las habilidades relacionadas con el aprendizaje inicial de la lectura antes de que el cerebro cierre sus periodos críticos de maduración (Pinker, 2001).

Tendencia actual en la enseñanza de la lectura

Aunque no existen razones de tipo psicológico o de desarrollo para posponer el aprendizaje de la lectura hasta los seis años, la revisión de la investigación actual permite concluir que deben cumplirse unos prerrequisitos, unas condiciones previas, normalmente ligadas a la maduración neurológica y por tanto a la edad (Florez-Romero y Arias-Velandia, 2009; Gallego, 2006; Pinker, 2001; Scarborough, 2002; Slavin y Cheung, 2003). Estos requisitos o factores necesarios para el aprendizaje de la lectura se pueden considerar como “predictores” o

“precursores” y se refieren a ciertas características mesurables de un niño que van asociadas a un determinado desarrollo del aprendizaje del lenguaje oral y escrito. De esta forma la lectura hábil y fluida tiene varios antecedentes que contribuyen al éxito en su aprendizaje, tanto en la comprensión como en la decodificación (Scarborough, 2002). Debemos tener en cuenta que no es lo mismo hablar de predictores o precursores, que de causas del éxito o fracaso lector. Los predictores correlacionan simplemente con la lectura. Por tanto un déficit en un predictor no indica inevitablemente problemas de lectura, pero sí se puede interpretar como una condición asociada a dificultades en ésta, que por tanto habrá que tener en consideración.

Definir los precursores y facilitadores tempranos de la lectura va a permitir conocer su mecanismo de adquisición y así ayudar a identificar a los niños que presentan retrasos o déficits y que por tanto necesitarán de una intervención temprana que prevenga de futuras dificultades lectoras (Beltrán, López, y Rodríguez, 2006). Así, se puede encontrar entre los investigadores de la lectura un gran interés por determinar qué factores son los que afectan específicamente a la habilidad lectora, distinguiéndolos de aquellos otros que afectan de forma más generalizada a los aprendizajes escolares.

Son varios los trabajos que han intentado recopilar todas estas investigaciones, y han intentado determinar los principales predictores y precursores relacionados con la lectura (Beltrán *et al.*, 2006; Gallego, 2006; Greenfield, Storch, y Fischel, 2005; Mason y Stewart, 1990; Scarborough, 2002; Sénéchal, LeFevre, Smith-Chant, y Colton, 2001; Shatil y Share, 2003; Whitehurst y Lonigan, 1998) (ver Tabla 1).

Aunque hay similitudes entre las diferentes recopilaciones, no existe una única visión y cada autor plantea una serie de facilitadores. Lo que ha quedado suficientemente demostrado es que no existe un solo camino para convertir al niño en un lector competente. El alumno llega a dominar la lectura porque es capaz de utilizar integradamente diferentes estrategias que se han demostrado útiles (Florez-Romero y Arias-Velandia, 2009).

Tabla 1. Principales habilidades relacionadas con el desarrollo de inicial de la lectura en diferentes investigaciones

<i>Conocimientos previos a la lectura</i> <i>Scarborough (2002)</i>	<i>Predictores y habilidades facilitadoras de la lectura</i> <i>Gallego (2006)</i>	<i>Precursores tempranos de la lectura</i> <i>Beltrán et al. (2006)</i>
<i>Conocimientos que incrementan la automatización</i> 1. Conciencia fonológica. 2. Principio alfabético.	<i>Predictores de la lectura</i> 1. Conocimiento fonológico. 2. Conocimiento alfabético. 3. Velocidad de denominación.	<i>Predictores biológicos</i> 1. Ausencia de deficiencias visuales. 2. Ausencia de problemas de audición. 3. Ausencia de dificultades tempranas en el lenguaje. 4. Ausencia de déficit de atención.
<i>Conocimientos que incrementan la comprensión de la lectura</i> 1. Conocimiento del mundo. 2. Vocabulario. 3. Sintaxis, semántica y pragmática). 4. Razonamiento verbal. 5. Conocimiento del contexto de la cultura escrita.	<i>Habilidades facilitadoras</i> 1. Lenguaje oral: comprensión oral, léxico auditivo, discriminación auditiva. 2. Nivel cognitivo suficiente. 3. Desarrollo memoria (operativa y semántica). 4. Habilidades perceptivas y motrices: atención sostenida, discriminación visual, control óculo-manual. 5. Aspectos motivacionales y actitudinales. 6. Variables sociales (familia, entorno inmediato).	<i>Precursores tempranos</i> 1. Conciencia fonológica. 2. Rapidez para nombrar estímulos en serie. 3. Vocabulario. 4. Repetición de frases e historias. 5. Factores sociales y ambientales.

Con el fin de aunar criterios y verificar los datos de otros autores, se ha realizado una exhaustiva revisión bibliográfica de los trabajos publicados sobre los precursores o facilitadores de la lectura dentro los últimos veinticinco años en las principales bases bibliográficas relacionadas con la Educación y la Psicología (Eric y PsycINFO). La revisión se ha realizado sobre estudios correlacionales que valoran la relación entre el factor seleccionado y el rendimiento lector. En estos estudios, el principal determinante es la fuerza de la asociación encontrada -la correlación estadística encontrada-. De esta forma, cuanto más alta es la correlación, más fuerte es la probabilidad de que ese factor prediga el rendimiento lector de los niños. A partir de esta selección, se realizó un análisis cualitativo de los mismos. De esta forma el análisis pormenorizado de las investigaciones corrobora que la lectura es un fenómeno en el que interviene la acción conjunta de varios procesos, quedando demostrado en todos los

estudios analizados los que se citan a continuación: *conocimiento fonológico, conocimiento alfabético, velocidad de denominación, conocimiento metalingüístico, habilidades lingüísticas y ciertos procesos cognitivos, como memoria y atención* -para una justificación detallada de los predictores seleccionados se puede consultar el artículo de Sellés (2006)-. Puesto que son varios los facilitadores de la lectura, es importante desarrollar modelos que eliminen el sesgo de considerar de forma unitaria la influencia de estos factores.

Propuesta actual: evaluación e intervención en las habilidades relacionadas con el inicio de la lectura

En general, la mayoría de los niños aprenden a leer de forma sencilla y eficaz una vez expuestos a una instrucción adecuada (Anbar, 1986; Backman, 1983; Bissex, 1980; Jackson, 1991; Jackson, Donaldson, y Cleland,

1988). Sin embargo, también existe un número de niños que presentan dificultades y que a los 4, 5, o incluso a los 6 años, pueden no estar preparados para iniciarse en la lectura (Wasik y Bond, 2004). En este sentido, es evidente que se necesita ser capaz de detectar las peculiaridades individuales respecto a la preparación lectora de los niños antes de iniciar el proceso de enseñanza. Pese a la importancia de detectar y prevenir posibles déficits en la enseñanza de la lectura, existe una carencia importante de instrumentos orientados a evaluar las capacidades prelectoras de los niños en español.

Batería de inicio a la lectura (BIL 3-6)

A partir de este planteamiento, se ha elaborado una batería de pruebas, *Batería de Inicio a la lectura, BIL 3-6* (Sellés, Martínez, Vidal-Abarca, y Gilabert, 2008) que puede permitir conocer si un niño tiene las capacidades básicas suficientes para aprender a leer y, por lo tanto, determinar si está en el momento adecuado. Por otra parte esta batería puede ayudar a identificar entre los niños prelectores aquellos que corren más riesgo de fracasar en el aprendizaje de la lecto-escritura y en los que no sería adecuada una enseñanza excesivamente precoz de la misma, sino más bien al contrario deberían ser candidatos a recibir una intervención estimuladora encaminada a prevenir posibles dificultades.

Además, la detección temprana de dificultades también puede ser la base de un pre-entrenamiento que facilite el éxito en este tipo de tareas. Crear una prueba que indique si un niño se encuentra en el momento adecuado de adquisición de la lectura es una información importante, pero no suficiente; cualquier prueba de este tipo debe aportar además información sobre qué áreas están afectadas y deberían ser estimuladas para mejorar la futura adquisición de la lecto-escritura.

Las habilidades que evalúa la BIL 3-6 son el *Conocimiento Fonológico*, mediante las pruebas de *Rima*, *Contar Palabras*, *Contar Sílabas*, *Aislar sílabas y Fonemas (principio de palabra)* y *Omisión de Sílabas*; el *Conocimiento Alfabético*, mediante una prueba so-

bre el conocimiento del nombre de las letras; el *Conocimiento Metalingüístico sobre la Lectura*, con las pruebas de *Reconocer Palabras*, *Reconocer Frases y Funciones de la Lectura*; las *Habilidades Lingüísticas*, mediante las pruebas de *Vocabulario*, *Articulación*, *Conceptos Básicos y Estructuras Gramaticales*, y por último ciertos *Procesos Cognitivos* con las pruebas *Memoria Secuencial Auditiva y Percepción*.

La inclusión de cada una de estas pruebas y subpruebas vino determinada por el análisis de las investigaciones realizadas sobre el tema. Pese a las evidencias encontradas, se era consciente de que una batería dirigida a niños de Educación Infantil no podía evaluar de forma exhaustiva cada uno de los predictores detectados, ya que aumentaría las sesiones y costes de aplicación. Así, se decidió probar una a una estas habilidades para que la batería final tuviera una selección de aquellas tareas que resultasen más eficaces y significativas en la población de estudio. Por otra parte, en el diseño de la batería no se consideró la habilidad “velocidad de denominación” porque requeriría un soporte informático.

En cuanto a la fiabilidad de la prueba, el *Alpha de Cronbach* obtenido por las diferentes pruebas que componen la BIL indica que la práctica totalidad de las escalas utilizadas tienen una alta consistencia interna, pese a que muchas de las pruebas tenían un reducido número de ítems. Las puntuaciones en este índice oscilan de la prueba con mayor consistencia interna, *Conocimiento Alfabético* con un coeficiente de 0.97, a la que muestra una menor consistencia, *Estructuras Gramaticales* con un coeficiente de 0.54. Además todas las pruebas de la Batería tienen una distribución normal, con índices de asimetría y curtosis cercanos a 0. Por tanto, los análisis de los índices descriptivos de las pruebas de la BIL indican una distribución ajustada de los datos y altos índices de fiabilidad. Con referencia a la validez de la prueba, podemos afirmar que la BIL posee una alta *Validez de Contenido*. La creación de la batería se apoyó en una fuerte fundamentación teórica, tanto de los constructos evaluados, como de la metodología de evaluación utilizada. La elaboración, análisis

y selección de pruebas e ítems de la batería está basada en una exhaustiva revisión de constructos relacionados con la lecto-escritura y en pruebas de evaluación relacionadas con esos constructos, sin olvidar las pruebas específicamente dedicadas a evaluar la “madurez lectora”. Para una descripción detallada de la prueba y de los subtests, así como información sobre su baremación, criterios de fiabilidad y validez, se puede consultar el trabajo de Sellés, Martínez, y Vidal-Abarca (2010).

Las investigaciones han demostrado (Al Otaiba y Fuchs, 2002; Flórez-Romero *et al.*, 2009; Vellutino *et al.*, 1996) que la intervención en ciertos factores implicados en la madurez lectora pueden mejorar su adquisición. De esta forma, la batería puede también ayudar a determinar en qué áreas se debe intervenir para mejorar esta adquisición. Se ha demostrado la importancia y la eficacia de una intervención preparadora temprana y si se retrasa esta intervención probablemente no sólo tendrán apuros en los resultados académicos posteriores, sino que también pueden hacer peligrar las aspiraciones futuras de los niños. En los estudios comparativos realizados con niños de Educación Infantil que han recibido este tipo de entrenamiento frente a otros que no han recibido ninguna estimulación específica, se ha demostrado a través de pruebas de lectura realizadas años después, que esta estimulación, especialmente la relacionada con tareas de decodificación más que de comprensión, correlaciona positivamente con el éxito lector posterior (Hammill y McNutt, 1980; Scarborough, 1998). Los niños que llegar al primer grado de educación básica sin experiencias que son requisitos para aprender a leer de manera eficiente, demuestran logros iniciales más bajos que sus pares cuyos antecedentes han sido ricos (Cuervo y Flórez, 2004).

Las baterías de evaluación que consisten en medidas múltiples están llegando a ser bastante exactas y pueden ser muy útiles para identificar a los niños que tienen riesgo de sufrir problemas de lectura. Del mismo modo, para diseñar programas de instrucción y aumentar la eficacia de la misma es importante combinar varios factores, (Foorman, Chen, Carlson,

Moats, y Francis, 2003). Estos autores demuestran que la instrucción en conocimiento fonológico es más eficaz cuando a los niños también se les enseña cómo usar las letras para representar los fonemas, coincidiendo con los resultados de otras investigaciones (Ehri *et al.*, 2001). En esta misma línea se encuentra el trabajo de Flórez-Romero, Restrepo, y Schwanenflugel (2009), en el que se ha demostrado que las estrategias de intervención que combinan distintas prácticas (lectura compartida, conocimiento de las letras, formación de ambientes alfabéticos significativos, fortalecimiento de los vínculos afectivos, aprendizaje de vocabulario nuevo, conciencia fonológica y trabajo en grupos pequeños), tiene mayores efectos en el aprendizaje de la lectura.

Propuestas futuras

Esta revisión se ha centrado en los factores individuales, pero no por ello se debe de dejar de considerar la importancia de la estimulación ambiental en la adquisición de la lectura. Muchos de los predictores mencionados están directamente relacionados con el contexto que rodea al niño. Por ejemplo, conocer la diversidad de funciones que tiene la lectura es mucho más sencillo si el niño está inmerso en un contexto en el que la lectura forma parte de su vida cotidiana y donde las personas que están a su lado interactúan frecuentemente con los libros o materiales escritos. Como se ha comentado a lo largo de este trabajo, esto producirá un aprendizaje significativo y el niño se sentirá motivado ya que entenderá cual es su función y comprenderá lo que le puede aportar.

Son varias las investigaciones que han demostrado que el ambiente en el hogar de los niños contribuye a su desarrollo lector, normalmente utilizando entrevistas con los padres antes de que los niños empezaran su aprendizaje de la lectura, para después medir la habilidad lectora de estos una vez adquirida (Bus, Van Ijzendoorn, y Pellegrini, 1995; Scarborough *et al.*, 1994; Tabors, Paez, y López, 2003). Se ha encontrado que en escuelas de estratos socioeconómicos bajos, los niños tienen rendimientos más bajos en tareas relacionadas con la lectura (Flórez-Romero y Arias-Velan-

dia, 2010). Las familias de entornos deprivados culturalmente suelen proporcionar menos ocasiones de interactuar verbalmente con los niños (Hart y Risley, 1995), pudiendo ser esto un factor muy relacionado con bajas puntuaciones en vocabulario, uno de los precursores

de la habilidad lectora. Por tanto, aunque las variables individuales son fundamentales como predictoras del éxito lector, también habrá que fomentar un ambiente estimulante y motivador que genere actitudes positivas hacia la lectura y su aprendizaje.

Referencias

- Al Otaiba, S., y Fuchs, D. (2002). Characteristics of children who are unresponsive to early literacy intervention: a review of the literature. *Remedial and Special Education*, 23(5), 300.
- Alegría, J. Pignot, E., y Morais, J. (1982). Phonetic analysis of speech and memory codes in beginning readers. *Memory & Cognition*, 10, 451-456.
- Alegría, J. (1984). Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades. *Infancia y aprendizaje*, 29, 79-94.
- Alegría, J. (2006). Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades, 20 años después. *Infancia y Aprendizaje*, 29, 93-111.
- Anbar, A. (1986). Reading acquisition of preschool children without systematic instruction. *Early Childhood Research Quarterly* 1, 69-83.
- Arnaiz, P., Castejón, J. L., y Ruiz, S. (2002). Influencia de un programa de desarrollo de las habilidades psicolingüísticas en el acceso a la lecto-escritura. *Revista de Investigación Educativa*, 20, 189-208.
- Backman, J. (1983). Psycholinguistic skills and reading acquisition: a look at early readers. *Reading Research Quarterly*, 18, 446-479.
- Baghban, M. (1990). *La adquisición precoz de la lectura y la escritura (de 0 a 3 años)*. Madrid: Aprendizaje-Visor.
- Beltrán J., López Escribano, C., y Rodríguez E. (2006). Precursores tempranos de la lectura: Educación Infantil y primer curso de Primaria. En B. Gallardo, C. Hernández, y V. Moreno (Eds.), *Lingüística clínica y neuropsicología cognitiva*. Actas del primer congreso nacional de lingüística clínica. Valencia. Vol 2: Lingüística y Evaluación del Lenguaje.
- Benvenuty, J. (1982). *Una revisión del concepto de dislexia como síndrome. Incidencia de las variables extrasujeto en los trastornos del aprendizaje de la lengua escrita*. Cadiz: ICE Universidad de Cádiz.
- Bereiter, C., y Engelmann, S. (1977). *Enseñanza especial preescolar*. Barcelona: Fontanella.
- Bissex, G. (1980). *Gnys at wrk: a child learns to write and read*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1968). *Toward a theory of instruction*. Cambridge: Harvard University Press.
- Buisán, C. (1985). *Los factores de maduración en la adquisición del acto gráfico*. Universidad de Barcelona. Facultad de Pedagogía. Tesis Doctoral.
- Bus, A., Van Ijzendoorn, M. H., y Pellegrini, A. D. (1995). Joint book reading makes for success in learning: A Meta-Analysis on Intergenerational Transmission of Literacy. *Review of Educational Research*, 65, 1-21.
- Carrillo, M. S., y Marín, J. (1996). *Desarrollo metafonológico y adquisición de la lectura: un programa de entrenamiento*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Cide.
- Clay, M. M. (1992). *Becoming literate: the construction of inner control*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Cohen, R. (1982). *Aprendizaje precoz de la lectura. ¿A los 6 años es ya demasiado tarde?* Madrid: Cancel.
- Cohen, R., y Gilbert, H. (1986). *Decouvert et apprentissage du langage écrit avant six ans*. Paris: P. UF.
- Cuervo, C., y Flórez, R. (2004). El lenguaje en la educación. En R. Flórez (Eds.), *El lenguaje en la educación. Una perspectiva fonaudiológica*, (pp.13-26). Bogotá: Facultad de Medicina, Universidad Nacional de Colombia.
- D' Arcangelo, M. (2003). On the mind of a child: a conversation with sally shaywitz. *Educational Leadership*, 60(7), 6-10.
- Dechant, E. (1991). *Understanding and teaching reading: an interactive model*. Hillsdale, NY: Lawrence Erlbaum Associates.
- Doman, G. (1978). *Como enseñar a leer a su bebé*. Madrid: Aguilar.
- Ehri, L. C., Nunes, S. R., Willows, D. M., Schuster, B. V., Yaghoub-Zadeh, Z., y Shanahan, T. (2001). Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Reading Research Quarterly*, 36, 250-287.
- Ellis, N. (1981). Visual and name coding in dyslexic children. *Psychological Research*, 43, 201-218.

- Ferreiro, E. (2002). Acerca de las no previstas pero lamentables consecuencias de pensar en la lectura y olvidar la escritura cuando se pretende formar al lector. *Lecturas sobre lectura*, 1, 28-38.
- Filho, L. (1960). *Test ABC de verificación de la madurez necesaria para el aprendizaje de la lectura y escritura*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Flórez-Romero, R., y Arias-Velandia, N. (2009). Evaluación de conocimientos previos del aprendizaje inicial de la lectura. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2(4), 329-344.
- Florez R., Restrepo, M. A., y Schwanenflugel, P. (2009). Promoción del alfabetismo inicial y prevención de las dificultades en lectura: una experiencia pedagógica en el aula de preescolar. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 27(1), 79-96.
- Foorman, B., Fletcher, J., Francis, D., Carlson, C., Chen, D., Mouzaki, A., Schatschneider, C., Wristers, K., y Taylor, R. (1998). *Texas Primary Reading Inventory*. Texas: Texas Education Agency and the University of Texas System.
- Foorman, B., Chen, D., Carlson, C., Moats, L., Francis, D., y Fletcher, J. M. (2003). The necessity of the alphabetic principle to phonemic awareness instruction. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 16, 289-324.
- Gallego, C. (2006). *Los prerrequisitos lectores*. Morelia (México): Congreso Internacional de Lectoescritura.
- Gesell, A. L. (1940). *The first five years of life*. New York: Harper & Bros.
- Gough, P. B., y Tunmer, W.E. (1986). Decoding, Reading and Reading Disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6-10.
- Greenfield, E., Storch, S., y Fischel, J. E. (2005). Predicting improvement after first-grade reading difficulties. The effects of oral language, emergent literacy, and behavior skills. *Developmental Psychology* 41(1), 225-234.
- Hammill, D. D., y McNutt, G. (1980). Language Abilities and Reading: A Review of the Literature on Their Relationship. *Elementary School Journal* 80(5), 269-277.
- Huerta, E., y Matamala, A. (1989). Diagnóstico y tratamiento de los retrasos en lecto-escritura. Descripción psicométrica de un grupo de niños desde la práctica clínica. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 3(4), 113-128.
- Inizan, A. (1976). *Cuándo enseñar a leer. Bateria predictiva*. Madrid: Pablo Del Rio.
- Jackson, N. E. (1991). Precocious reading of English: origin, structure and predictive significance. En A. J. Tannenbaum y P. Klein (Eds), *To Be Young And Gifted*. Norwood, NJ: Ablex.
- Jackson, N. E., Donaldson, G. W., y Cleland, L. N. (1988). The structure of precocious reading ability. *Journal of Educational Psychology*, 80, 234-243.
- Jiménez, J. E., y Artiles, C. (1990). Factores predictivos del éxito en el aprendizaje de la lecto-escritura. *Infancia y Aprendizaje*, 49, 21-36.
- Jolibert, J. (1984). *Former des enfants lecteurs*. París: Hachette Classiques.
- Lebrero, M. P., y Lebrero, M. T. (1995). *Fundamentación teórica y enseñanza de la lectura y escritura. Aproximación al lenguaje escrito y evaluación de materiales*. Madrid: UNED.
- Liberman, I. Y. (1977). Phonetic segmentation and recoding in the beginning reader. En A. S. Reber, y D. L. Scarborough (Eds.), *Toward a psychology of reading. The Preceding of Cuny Conference*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Machuca, M. (1995). Lateralidad hemisférica y dominios lecto-escritores. La hipótesis de Orton revisada. Facultad de Educación. Universidad de Granada. Tesis Doctoral.
- Mason, J., y Stewart, J. P. (1990). Emergent literacy assessment for instructional use in kindergarten. In L.M Morrow And J.K. Smith (Eds.), *Assesment for Instruction In Early Literacy* (pp.155-175), Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Molina, S. (1988). *BADIMALE, Bateria Diagnóstica de la madurez Lectora*. Madrid: CEPE.
- Moore, O. K., y Burns, L. (1973). *A Clarifying Environment Approach to Creativity*. Pittsburgh: Responsive Environments Foundation, Inc.
- Muchielli, R., y Bourgier, A. (1985). *La dislexia. Causas, diagnóstico y reeducación*, Madrid: Cincel.
- Nieto, M. (1975). *El niño disléxico*. México: La Prensa Médica.
- Pinker, S. (2001). Language Acquisition. En L. Gleitman, D. Osherson, y M. Liberman (Eds), *An Invitation To Cognitive Science, 1: Language*, (pp.1-41). Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Rozin, P., Poritsky, S., y Sotsky, R. (1971). American children with reading problems can easily learn to read English represented by Chinese characters. *Science*, 171, 1264-1267.
- Scarborough, H. S. (1998). Early identification of children at risk for reading disabilities: phonological awareness and some other promising predictors. En B. K. Shapiro, P. J. Accardo, y A. J. Capute, (Eds), *In specific reading disability: a view of the spectrum*, (pp. 77-121). Timonium, Md: York Press.
- Scarborough, H. S. (2002). Connecting early language and literacy to later reading disabilities:

- evidence, theory and practice. En S. B. Neuman, y D. K. Dickinson (Eds), *Handbook for Research in Early Literacy*. New York: Guilford Press.
- Sebastian, E., y Maldonado, A. (1984). *La capacidad de segmentación en relación con el aprendizaje de la lectura*. Proyecto del XI Plan Nacional de Investigación Educativa de la Red IN-CIE-ICES.
- Sellés, P. (2006). Estado actual de la evaluación de los predictores y de las habilidades relacionadas con el desarrollo inicial de la lectura. *Aula Abierta*, 88, 53-71.
- Sellés, P., Martínez, T., Vidal-Abarca, E., y Gilabert, R. (2008). *BIL 3-6. Bateria de Inicio a la lectura*. Madrid: ICCE, Instituto de Ciencias de la Educación.
- Sellés, P., Martínez, T., Vidal-Abarca, E. (2010). Bateria de Inicio a la lectura: Diseño y características psicométricas. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 2, 137-160.
- Sénechal, M., Lefevre, J., Smith-Chant, B., y Colton, K. (2001). On refining theoretical models of emergent literacy. The role of empirical evidence. *Journal of School Psychology*, 39(5), 439-460.
- Shatil, E., y Share, D. (2003). Cognitive antecedents of early reading ability: a test of the modularity hypothesis. *Journal of Experimental Child Psychology*, 86, 1-31.
- Slavin, R. E., y Cheung, A. (2003). *Effective Reading Programs for English Language Learners: a Best-Evidence Synthesis*. Center for Research on the Education of Students Placed at Risk: CRESPAR/Johns Hopkins University.
- Snow, C., Burns, S., y Griffin, P. (1998). *Preventing Reading Difficulties in Young Children*. Washington D.C: National Academy Press.
- Stanovich, K. (1986). Individual differences in the cognitive processes of reading: i. word decoding. *Journal of Learning Disabilities*, 15, 485-493.
- Tabors, P., Paez, M., y López, L. (2003). Dual language abilities of bilingual four-year olds: initial findings from the early childhood study of language and literacy development of spanish-speaking children. *Nabe Journal of Research and Practice*, 30, 70-91.
- Vellutino, F. (1979). *Dyslexia: theory and research*. Madrid: Alianza Psicología.
- Vellutino, F. (1981). *Dislexia. Investigación y ciencia*, 128, 12-20.
- Vellutino, F. R., Scanlon, D. M., Sipay, E. R., Small, S. G., Pratt, A., y Chen, R. (1996). Cognitive profiles of difficult to remediate and readily remediated poor readers: early intervention as a vehicle for distinguishing between cognitive and experimental deficits as basic causes of specific reading disability. *Journal of Educational Psychology*, 88, 601-638.
- Wasik, B. A., y Bond, M. A. (2004). Beyond the Pages of a Book: Interactive Book Reading and Language Development in Preschool Classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 93, 243-250.
- Whitehurst, G. J., y Lonigan, J. E. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, 24, 552-559.

